
MODELI JEZIKOVNEGA POUKA PRI PREDMETU SLOVENŠČINA OD LETA 1990 DO DANES

Prispevek razpravlja o razvoju pouka slovenskega jezika kot prvega/maternega jezika po letu 1990. Pri tem se usmeri na tri modele: formalistično-racionalni, komunikacijski ter kognitivno-kritični komunikacijski model. Ob vsakem predstavi spodbude, ki so pripeljale do njegovega oblikovanja, jezikoslovna izhodišča, splošne modele jezikovnega pouka in njihovo uresničitev v učnem načrtu za slovenski jezik v gimnaziji. Na podlagi analize učnega načrta iz leta 2008 je v sklepu izpeljan razmislek o treh odprtih mestih: vlogi metaznanja, konceptu identitetne vloge jezika in značilnostih kritičnega sporazumevanja.

Ključne besede: didaktika prvega jezika, modeli jezikovnega pouka, komunikacijski pouk jezika, kritična sporazumevalna zmožnost, jezikovna zavest, identitetna vloga jezika

Pouk slovenskega jezika kot prvega jezika je več desetletij sledil tradicionalnemu, formalistično-racionalnemu ali akademskemu modelu, v zadnjih 20 letih pa je doživel bistvene spremembe. Učni načrt iz leta 1998 (*UN 1998*) je uveljavil komunikacijski pristop in kljub 30-letnemu zaostanku ujel korak z razvojem jezikovnega poučevanja v svetu. Učni načrt iz leta 2008 (*UN 2008*) pa je komunikacijski model nadgradil z nekaterimi elementi kritičnosti in jezikovne zavesti.

Prenova ob *UN 1998* je bila zaradi preloma s tradicijo večkrat strokovno utemeljena v ožji in širši javnosti. Izhodišča, na katerih je temeljila prenova *UN 2008*, pa tudi zaradi na videz manjših sprememb niso bila jasno predstavljena. Ker se učitelji v obdobju informacijskega preobilja hkrati ves čas srečujejo z novimi metodičnimi prijemi, ki jih predstavljajo strokovnjaki in vse pogosteje praktiki sami, je temeljni cilj prispevka predstaviti razvoj pouka slovenskega jezika kot prvega jezika v

zadnjih 20 letih in njegovo usklajenost s sočasnimi tujimi modeli ter iz te analize izpeljati razmislek o prihodnjih smernicah in potrebah. S tem želimo učitelju ponuditi koherentno strategijo za srečevanje s številnimi metodami, predlogi in spremembami oziroma mu omogočiti bolj nepristransko in učinkovitejše vrednotenje trenutne prakse.

Poučevanje prvega ali tujega jezika sta od nekdaj zaznamovala dva pogleda. Prvi je zagovarjal načrten študij jezikovnih oblik in pravil ter je povezan s formalistično-racionalnim modelom, ki se je razvil iz t. i. samostanske tradicije učenja latinščine. Zanj je značilno, da izhaja predvsem iz zapisane besede, da je v središču sistem paradigem, pravil in izjem ter da spodbuja besedilno analizo. Drugi pogled je v središče postavljal intuitivno oz. naravno usvajanje jezika prek rabe (Skela 2005: 97; Ulrich 2001: 27–28). Ta pogleda sta tudi izhodišči za oblikovanje modelov pouka slovenskega jezika v zadnjih 30 letih.

1 »Tradicionalni«, racionalno-formalistični pouk slovenskega jezika

Tudi za slovenski prostor lahko po H. Helmersu (1996: 19–21, v Ulrich 2001: 27–29) povzamemo ugotovitev, da so moderne gimnazije v svojem konceptu izhajale iz latinskih šol srednjega veka. To pomeni, da se je poudarjal formalno-racionalni vidik oziroma da sta bili osrednji sestavini pouka transmissijsko usvajanje znanja o jeziku in jezikoslovno analiziranje danih jezikovnih enot.

1.1 Jezikoslovna izhodišča

Temeljno izhodišče za zasnovu pouka slovenskega jezika v 70. in 80. letih 20. stoletja je bilo strukturalistično opisno jezikoslovje. Vendar je, kot meni O. Kunst Gnamuš (1983: 181), *Slovenska slovnica* iz leta 1976 že vključevala številna sočasna jezikoslovna spoznanja, med katerimi je imelo pri poučevanju jezika največjo vlogo generativno jezikoslovje.

Tvorbno-pretvorbna slovnica in njen začetnik N. Chomsky sta za izhodišče raziskovanja vzela ugotovitev, da v jeziku zaradi številni enakozvočnih in sopomenskih besed ter slovničnih struktur obstaja veliko možnosti za izražanje določene misli. Zato sta raziskovalno pozornost preusmerila na proces preoblikovanja globinske sestave povedi v površinsko. N. Chomsky je bil tudi eden prvih jezikoslovcev, ki je opredelil jezikovno zmožnost, in sicer kot zmožnost ljudi, da na podlagi določenih pravil v neomejenem številu oblikujejo in pravilno razumevajo povedi, ki jih prej nikdar niso ne izrekli in ne slišali. Znanje jezika tako ni pomensko uskladiščena vsota jezikovnih podatkov, kot se je menilo dotlej, temveč internaliziranje neke generativne gramatike ali s pravili usmerjana jezikovna tvornost oz. ustvarjalnost¹ (Vogel 2002: 46–48).

¹ Vendar je N. Chomsky v svoji teoriji ostro razmejil jezikovno zmožnost (znanje, ki ga ima posameznik o jeziku) in jezikovno dejavnost (dejansko uporabo znanja v konkretnih situacijah).

1.2 Pouk slovenskega jezika po učnem načrtu iz leta 1996

Takšen pogled je razviden tudi iz *Učnega načrta za pouk slovenskega jezika in književnosti v gimnazijah in štiriletnih srednjih šolah* iz leta 1996 (UN 1996). Za osrednji organizacijski element se izkažejo učne vsebine – to so sistematično, po jezikovnih ravninah urejeni jezikoslovni pojmi, ki so izhodišče za zasnovo posameznih učnih ur. Cilji, ki izhajajo neposredno iz vsebin, so večinoma usmerjeni v reprodukcijo pravil in definicij ter v analizo danih jezikovnih enot, torej v sistematično spoznavanje sistema slovenskega knjižnega jezika, pa tudi (v manjši meri) teorije besediloslovja in sporazumevanja ter zgodovine slovenskega knjižnega jezika in sociolingvistike.

V didaktičnih priporočilih je sicer zapisano, da je največji delež med vsemi področji namenjen sporočanju. A ker ni bilo natančnejših navodil za obravnavo tega področja, so se pri pouku v skladu s tradicijo in razpoložljivimi učbeniki večinoma obravnavale preostale vsebine jezikovnega pouka, pri čemer je prevladovala opisno-analitična metoda. To pomeni, da so učenci ob opazljivkah (iztrganih/izoliranih povedih, stavkih ali besedah oz. v dekontekstualiziranih besedilih) spoznali definicijo, nato pa v primerih določali slovnične kategorije. To je zagotovilo dobro poznavanje jezikovnega sistema, posamezne sestavine sporazumevalne zmožnosti pa so se razvijale le ob usvajanju tvorbo-pretvorbni pravil. Z zaokroženimi neumetnostnimi besedili so se dijaki večinoma srečevali samo ob t. i. sporočanju, ločeno od drugih jezikovnih vsebin, s čimer se ni uzaveščala povezanost med jezikovnim sistemom in rabo. Besedila so imela pri tem pogosto zgolj vlogo ponazoritev opisanih besedilnih vrst in sporočanjških načel.²

Na nezadostnost pouka slovenskega jezika je začela že sredi 80. let 20. stoletja opozarjati O. Kunst Gnamuš (1992: 21). Ugotavljala je, da sta sprva tako generativno kot pomensko jezikoslovje izhajali iz prepričanja, da ima jezik predvsem predstavitevno vlogo in da so besedila namenjena prenosu informacij. Če želimo ugotoviti, kaj je sporočeni pomen ali smisel povedi, pa moramo poznati kontekst oziroma okoliščine izrekanja. Nezadostna je bila po njenem mnenju tudi prevladujoča metoda uzaveščanja in razvijanja jezikovne in sporazumevalne zmožnosti, saj se razumevanja in tvorjenja ni mogoče naučiti zgolj z jezikovnim analiziranjem besedila kot končnega izdelka (prav tam).

2 Komunikacijski pouk slovenskega jezika

Spodbude za širši razmislek o vlogi in ciljih pouka slovenščine v 90. letih 20. stoletja so prihajale z različnih področij:³ spodbudile so ga družbene razmere na nacionalni

² M. Bešter in M. Križaj Ortar (1995: 7) ugotavljata, da je bilo celostne obravnave neumetnostnega besedila, ob kateri bi učenci razmišljali tudi o njegovi razumljivosti, smiselnosti in zaokroženosti ter o vlogi okoliščin pri izbiri govornega dejanja, teme ter jezikovnih sredstev, s katerim ju želijo izraziti, zelo malo.

³ Gl. Bešter in Križaj Ortar 1995.

ravni, saj je slovenščina po osamosvojitvi Republike Slovenije postala državni jezik, in na širši ravni, povezane s hitrim razvojem znanosti. Zaradi zavesti, da lahko čedalje manj predvidevamo, katero specifično znanje bodo ljudje v prihodnosti potrebovali, je postalo pomembnejše kot deklarativno znanje procesno znanje oziroma razvijanje splošnejših zmožnosti. Temeljno vprašanje, ki si ga je ob obsežni prenovi zastavila didaktika slovenščine, je tako bilo, kako povezati jezikovni pouk z rabo.

Novi pogledi na cilje šole so tesno povezani s konstruktivističnimi teorijami učenja in znanja. Te v nasprotju z empiričnim realizmom znanja niso pojmovale kot neposredni odsev materialne resničnosti, temveč kot človekov produkt (Plut Pregelj 2004: 22). Na učenje so gledale predvsem kot na individualni proces, zato naj bodo izhodišče pouka posameznikove predhodne izkušnje in predznanje, bistvena pogoja učinkovitega pouka pa sta ustvarjanje pogojev, ki povzročajo kognitivno disonanco, in ustvarjanje bogatega okolja, v katerem naj učenci pridejo do novega vpogleda in organizacije znanja (prav tam: 23). Kot ugotavlja K. Ermenc Skubic (2004: 177), se je konstruktivizem navezal na pragmatični funkcionalni koncept znanja. Pri pouku (tujega) jezika je bila tako učna vsebina podrejena spretnostim, ki jih zajema zmožnost učinkovitega sporazumevanja – učence se usposablja, da se znajo učinkovito sporazumeti v določeni govorni situaciji, ne pa da se sistematično in disciplinirano spoprijemajo z abstraktno slovnico, njeno logično strukturo in posebnostmi (prav tam).

2.1 Jezikoslovna izhodišča komunikacijskega pouka

Z jezikovno rabo so se začele v 2. polovici 20. stoletja ukvarjati tudi nekatere jezikoslovne smeri, ki so pomembno vplivale na pouk.

Temeljna prispevka funkcijskega jezikoslovja k pouku je v svojem raziskovanju nakazal že R. Jakobson (1996). Ta je ugotovil, da ima besedilo poleg predstavitvene vloge še številne druge, hkrati pa je oblikoval teorijo jezikovne rabe. Ta vključuje selekcijo jezikovnih enot in njihovo kombinacijo v bolj zapletene jezikovne enote; pri tem je tvorec na ravni besede omejen s slovarjem, toda že pri oblikovanju stavkov in še bolj pri povezovanju stavkov v izjave se njegova svoboda močno poveča. V naslednjih desetletjih so predstavniki funkcijskega jezikoslovja Jakobsonove ugotovitve nadgradili s temeljno raziskovalno tezo, da so površinske oblike povedi funkcijsko motivirane in določene z mnogimi dejavniki. Izhajali so iz prepričanja, da je slovnica drugotni oz. izpeljani sistem, oblika pa tesno povezana s sporazumevalno vlogo.

Teorija govornega dejanja je ugotovitve funkcijskega jezikoslovja dopolnila s spoznanjem, da besedila nimajo le različnih vlog, temveč da ima vsaka poved (besedilo) poleg predstavitvene vloge tudi vplivajnsko, ki je najpomembnejša in organizira naš izrek. Da bi bralec besedilo razumel, mora torej poleg propozicijske vsebine prepoznati neposredno ali posredno izraženi namen. Pri pouku je zato treba

jezikovno razčlenjevanje dopolniti s pomenskim in naklonskim, pri tem pa poleg jezikovnih pravil upoštevati še norme družbenega sporazumevanja (Vogel 2003: 23).

Končno je pragmatično jezikoslovje kot temeljno načelo pri sporazumevanju opredelilo načelo izbiranja oz. selekcije, izbiro pa usmerjajo okoliščine. Izgovorjene povedi in besedila namreč pridobijo med izrekanjem v določenem govornem položaju nove pragmatične sporočilne vrednosti, ki v besedilu niso izražene neposredno (prav tam). Zato je treba tudi pri pouku prvega jezika izhajati iz avtentičnega izhodiščnega besedila v konkretnih okoliščinah.

2.2 Komunikacijski pouk (prvega) jezika

Številne smeri v jezikoslovju so imele odmev v sočasnih metodikah, ki so se zlele v komunikacijski pristop (Skela 2010: 152). Njegove temeljne značilnosti so, da za izhodišče pouka postavlja besedilo, da je temeljna metoda bolj ali manj usmerjana učenčeva sporazumevalna dejavnost in da je temeljni cilj vzgojiti čim bolj učinkovitega uporabnika jezika.

To pomeni, da je bila kot temeljni cilj pouka opredeljena razvita sporazumevalna zmožnost. Če povzamemo po M. Bešter Turk (2011: 114–117), sodobno pojmovanje sporazumevalne zmožnosti izhaja iz teorije D. Hymesa, ki je teorijo N. Chomskega o jezikovni zmožnosti kot nereflektiranem znanju prvega jezika nadgradil s kontekstualno dimenzijo. Tako npr. M. Canale in M. Swain (1980) sporazumevalno zmožnost opredeljujeta kot sintezo znanja in spretnosti, potrebnih za uspešno sporazumevanje v dejanskih okoliščinah, M. Bešter Turk pa kot »zmožnost govorca in poslušalca, da se ob upoštevanju okoliščinskih dejavnikov različnih vrst lahko sporazumevata« (2011: 118). Govor je torej večinoma o t. i. funkcionalni zmožnosti, tj. tisti ravni jezikovnega znanja, ki posamezniku omogoča učinkovito razumevanje in tvorjenje besedil, potrebnih za vsakdanje funkcioniranje.

Pri didaktični operacionalizaciji je sporazumevalna zmožnost razumljena kot kompleksen sestav vedenj, zmožnosti in strategij, pri čemer navedeni avtorji kot osrednji predstavljajo jezikovno ali slovnično ter pragmatično ali sociolingvistično zmožnost. V tej luči je bil kritično pretresen tudi slovnični del učnega načrta, tako da so bila na podlagi uporabnostnega načela v njem ohranjena le tista znanja, ki neposredno prispevajo k sporazumevalni zmožnosti.

Temeljna metoda pouka prvega jezika je postala celostna obravnava neumetnostnega besedila. Pri njej je izhodišče učne enote načeloma sprejemanje neumetnostnega besedila, ob njegovem aktivnem opazovanju pa se pozornost usmerja v različne vidike (pomenske, funkcijske, pragmatične ali jezikovne). V fazi abstraktne konceptualizacije se ugotovitve posplošijo v definicije ali pravila, obravnava določene enote pa se zaokroži s sporazumevalno izkušnjo, najpogosteje v obliki tvorjenja istovrstnega besedila v podobnem govornem položaju.

V nasprotju s poukom tujih jezikov je sestavni del predmeta sicer ostalo spoznavanje sociolingvističnega položaja in zgodovine jezika. Vendar je bila obravnava pogosto tradicionalno transmisijska in ni bila vpeta v razvijanje sporazumevalne zmožnosti.

2.3 Pouk slovenskega jezika po učnem načrtu za slovenščino v gimnazijah iz leta 1998

V *UN* 1998 so avtorji v skladu s sodobnimi smernicami v središče postavili sporazumevalno zmožnost, ki jo je M. Bešter Turk (2011: 121) za šolsko rabo opredelila kot zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih besedil raznih vrst. Pri hierarhizaciji ciljev so namreč izhajali iz stališča, da sta jezik kot sistem in kot raba med seboj tesno povezana, vendar je hkrati vsak naravni živi jezik namenjen rabi, tj. sporazumevanju (Bešter in Križaj Ortar 1995: 9).

V splošni predstavitvi predmeta so opredeljeni trije cilji jezikovnega pouka: razvijanje sporazumevalne zmožnosti; pridobivanje vedenja o slovenskem knjižnem jeziku; razvijanje zavesti o vlogi maternega/prvega jezika in o družbenem statusu slovenskega jezika ter drugih jezikov v Republiki Sloveniji ter poznavanje zgodovine slovenskega knjižnega jezika. Ločenost razvijanja jezikovne rabe in znanja o jeziku je nakazana tudi v nadrobnejši členitvi ciljev na funkcionalne, povezane z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti, in izobraževalne, povezane s pridobivanjem znanja o jezikovnem sistemu, sporazumevanju in vlogi slovenskega knjižnega jezika. Vendar se ob predvidenem poteku obravnave⁴ pokaže, da meja med jezikovno rabo in znanjem o jeziku pri pouku ne bi smela biti tako ostra. Novo vedenje naj bi se usvajalo na podlagi opazovanja in opisovanja sredstev v konkretnem besedilu, ki so ga učenci pred tem razumeli in kontekstualizirali.

Prenova se je najmanj dotaknila razvijanja zavesti o vlogi maternega/prvega jezika in o družbenem statusu slovenskega jezika ter drugih jezikov v Republiki Sloveniji ter spoznavanja zgodovine slovenskega knjižnega jezika. Skoraj vsi z njima povezani cilji so umeščeni med izobraževalne⁵ ter usmerjeni v opisovanje sociolingvističnega položaja in pridobivanje vedenja o mejnikih v razvoju slovenskega knjižnega jezika.

Za komunikacijski pouk, kot se je dokončno uveljavil z *UN* 1998, je tako značilno, da je njegov temeljni cilj vzgojiti uporabnike jezika z razvito zmožnostjo funkcionalnega sporazumevanja. Posledici takega pojmovanja sporazumevalne zmožnosti sta tudi, da je pogosto premalo pozornosti namenjene sistemizaciji znanja, t. i. odnosni cilji pa z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti večinoma niso povezani in so v učnem načrtu manj razčlenjeni.

⁴ Ta je razviden iz razčlenbe ciljev in opisan v didaktičnih priporočilih.

⁵ Med funkcionalne so uvrščeni le cilji, povezani z izbiro ustrezne socialne zvrsti slovenskega jezika.

3 Kognitivni in kritični komunikacijski pouk (prvega) jezika

Najpomembnejše spodbude za ponovno razpravo o nalogah šole in razvijanju ključnih kompetenc posameznika po letu 2000 so bile nove družbene razmere, med katerimi so imele največjo vlogo globalizacija z večkulturnostjo ter nove komunikacijske možnosti. V takšnih razmerah se od posameznika po eni strani pričakuje večja zmožnost samoučenja in reševanja problemov, po drugi strani pa večja etična in družbena odgovornost.

V pedagoško-psiholoških znanostih se je tako v zadnjih desetletjih uveljavil pragmatični socialni konstruktivizem, ki izhaja iz domneve, da znanje poleg notranjih psiholoških procesov bistveno sooblikujeta socialno okolje in posameznikova interakcija z njim oz. da znanja ni mogoče razumeti brez zgodovinskega, kulturnega in političnega konteksta (gl. Plut Pregelj 2004: 25). Hkrati meni, da ni dovolj, da učenci oblikujejo svoje znanje, temveč morajo obenem razvijati odgovornost za spreminjanje sebe in sveta.

Poudarjanje potrebe po presojanju na podlagi veljavnih meril in po zmožnosti metakognicije je sprožilo ponovni razmislek o vlogi znanja. D. Štefanc (2006) tako opozarja, da je mogoče govoriti predvsem o dveh konceptih zmožnosti. Prvi jo razume kot zmožnost učinkovitega opravljanja operativnih nalog in prilagajanja vsakokratnim delnim zahtevam/potrebam ekonomskega trga. To pomeni, da zanjo zadostuje »nabor specifičnega znanja, ki je vnaprej pripoznano kot funkcionalno in zgolj kot tako tudi legitimno« (Štefanc 2006: 68). Drugi koncept pa govori o na znanju temelječi ponotranjeni zmožnosti posameznika, da poišče neomejeno število rešitev na podlagi omejenih kognitivno-epistemoloških sredstev. Ta koncept torej temelji na domnevi, da vnaprejšnje ločevanje med funkcionalnim in nefunkcionalnim znanjem ni mogoče, ter opozarja na potrebo po njegovem globljem razumevanju.

3.1 Novi poudarki jezikoslovja, pomembni za didaktiko jezika

Tudi jezikoslovne smeri, ki so najbolj vplivale na pouk, sta zaznamovala ponovni razmislek o vlogi jezikoslovnega znanja in obrat od zgolj individualno-psihološkega vidika tudi k sociološkemu.

Teorija sporazumevanja je tako ugotovila, da obstaja funkcijsko razmerje med zgradbo jezika in rabo izraznih sredstev med sporazumevanjem. Pri pojasnjevanju tega razmerja ločuje pojma gramatikalizacije, tj. tvorjenja pomenov, ki se neposredno izražajo s slovnico in slovarjem, in kontekstualizacije, tj. tvorjenja tistih, zlasti socialnih in intencionalnih pomenov, ki jih izražamo kot razlike med izbirnimi sopomenskimi izraznimi sredstvi (Kunst Gnamuš 1995). Pri pouku jezika je zato treba razvijati tako jezikovno rabo kot jezikovno znanje; in to ne samo s funkcionalnega vidika, temveč te ugotovitve z refleksijo postavljati tudi v širši, sistemski okvir.

K drugačnemu pojmovanju konteksta pa sta bistveno pripomogli ekolingvistika, ki se je razvila v ameriškem didaktičnem prostoru, in sociolingvistika. Kontekst so, kot ugotavlja C. Kramsch (2003: 2), v 70. in 80. letih 20. stoletja omejevali na neposredne okoliščine medosebne komunikacije, 90. leta pa so zaradi posledic globalizacije prinesla ponovno zavest o pomenu konteksta v veliko širših družbenih razsežnostih. Zato ekolingvistika opozarja, da na posameznikovo jezikovno delovanje vedno vpliva celoten posameznikov svet, jezik pa ima ob individualni vedno tudi družbeno razsežnost. Čeprav se jezik po navadi poudarja kot temeljni dejavnik nacionalne identitete, identitete namreč kot člani različnih družbenih skupin prevzemamo v vsaki jezikovni dejavnosti (Lemke 2003: 74). To pomeni, da je treba tudi pri pouku prvega jezika ob izbranem govornem položaju opazovati jezik ne le kot sredstvo za sporazumevanje ali sistem sredstev in pravil, temveč tudi kot sredstvo identifikacije in družbenega urejanja.

3.2 Dopolnjeni modeli komunikacijskega pouka

V didaktiki prvega jezika se je skušalo sodobnim ugotovitvam slediti predvsem tako, da se je za cilj postavilo kritično sporazumevalno zmožnost. To bi lahko na splošno opredelili kot višjo raven sporazumevalne zmožnosti, ki funkcionalno in kulturno zmožnost nadgradi s kritičnim sporazumevanjem, pri katerem so udeleženci občutljivi tudi za širši kontekst, upoštevajo čustvene razsežnosti ter se zavedajo potrebe po prizadevanju za načrtno presojanje na podlagi meril, po preseganju čustvene (ne)naklonjenosti, predsodkov, ustaljenih perspektiv ter po razmisleku o lastnem sporazumevanju, pa tudi etične oz. družbene odgovornosti (Vogel 2010: 121–123).

V nemškem prostoru se je na teh izhodiščih že sredi 90. let 20. stoletja uveljavil kognitivni model, po katerem sta temeljni zmožnosti, ki ju je treba vključiti v pouk prvega jezika, prevzemanje perspektiv in metakognicija (Ulrich 2001: 35). Podobno so ozaveščeno rabo jezika in zmožnost metakognicije poudarjali predstavniki konceptov jezikovne in kulturne zavesti, ki sta se uveljavila predvsem v angleškem in skandinavskem prostoru. Pri tem je jezikovna zavest razumljena kot zavestna raba jezikovnih prvin v določenem kontekstu in kot zmožnost razmisleka o svoji (ali tuji) jezikovni dejavnosti, za kar je potrebno tudi znanje o jeziku. Kulturna zavest pa se nanaša na zavedanje, da kultura in družba bistveno sooblikujeta sporočila in določata sporazumevalne vloge ter izbiro jezikovnih prvin.

Zagovornike kritičnega pristopa k učenju jezika, ki se je kot samostojen model razvil zlasti v ZDA, pa zanima razmerje med učenjem jezika in družbenim spreminjanjem (Thornbury 2009: 2). V evropskem prostoru je kritični in družbenoaktivnostni vidik upoštevan v konceptih kritične jezikovne in kulturne zavesti, ki nista usmerjena le v opisovanje danega položaja, temveč tudi v kritičen razmislek o njegovih razlogih, pomenu in upravičenosti ter v njegovo dejavno sooblikovanje ali spreminjanje (gl. Vogel 2014).

3.3 Pouk slovenskega jezika po učnem načrtu za gimnazije iz leta 2008

Ena od recenzentk *UN* 2008 M. Bešter Turk meni, da so spremembe v učnem načrtu za slovenščino predvsem v razporeditvi prvin. Vendar natančnejša analiza pokaže, da se prav skozi drugačno razporeditev ciljev in vsebin ter v njihovi razčlembi vnašajo številni elementi sodobnejših pogledov (Vogel 2012: 72). Cilji v podrobnejši razčlembi namreč niso več razdeljeni na funkcionalne in izobraževalne, temveč so predstavljeni povezano v štirih procesno-razvojnih in vsebinskih sklopih (*UN* 2008: 8–15), skozi katere naj bi se razvijala sporazumevalna zmožnost. Prvi sklop, *oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi*, ostaja kljub formalni vpetosti v razvijanje sporazumevalne zmožnosti notranje koherenten in nepovezan s preostalimi sklopi. Preostali sklopi, ki se nanašajo na razvijanje kritičnega sprejemanja in tvorjenja besedil ter razvijanje jezikovne, tvarne, slogovne in metajezikovne zmožnosti, pa so tesno povezani. Njihovi cilji se po učnem načrtu dosega z enakim zaporedjem dejavnosti: učenci najprej opisujejo že znane jezikoslovne pojme, postopke sprejemanja/tvorjenja besedila ter izbrano sporazumevalno strategijo. Sledi sprejemanje ali tvorjenje besedila, po njem pa oblikovno, okoliščinsko, pomensko in jezikovno razčlenjevanje, vrednotenje ter oblikovanje novih definicij. Vsak sklop se zaključuje z vrednotenjem lastne jezikovne zmožnosti in odpravljanjem napak ali z refleksijo o lastnem sporazumevanju.

UN 2008 je torej že v splošnih ciljeh kot temeljno načelo poudaril kritičnost, sporazumevalna zmožnost pa je vsaj na načelni ravni razumljena širše, saj po eni strani vključuje zavest o narodu, jeziku in državi, po drugi strani pa kot podlago za uspešno sporazumevanje predvideva temeljno metajezikovno znanje. Zasnova procesno-razvojnih in vsebinskih sklopov hkrati pokaže, da je vsaj na strukturni ravni izhajal tudi iz kognitivnih modelov pouka in pojma jezikovne ozaveščenosti.

Sklep

UN 2008 je prinesel pomembne posodobitve, a da bi v celoti uresničevali koncepte kritičnosti in jezikovne zavesti, bi bilo treba pri pouku večjo pozornost posvetiti trem področjem. Prvo področje je metaznanje, ki je še vedno razumljeno uporabnostno, funkcionalno. Zato ni posebej izpostavljeno ozaveščanje učencev o sistemskih razmerjih med jezikovnimi sredstvi ter o funkcijski povezanosti sistema in rabe. Drugo odprto mesto je omejitve razvijanja zavesti o razmerju med jezikom in kulturo le na nacionalno raven. Zato ostaja razvijanje kulturne zavesti večinoma nepovezano z učenčevo konkretno jezikovno izkušnjo in s tem usmerjeno le v kognitivno sestavino zavesti. Učenci večinoma opisujejo predstavljeni položaj, manj pa razmišljajo o vzrokih in posledicah dogodkov, lastnih in splošnih stališčih ter o njihovi upravičenosti. Prav kritična raven razumevanja je hkrati tretji vidik, ki ga *UN* 2008 kljub načelnemu poudarjanju ne zajame v celoti. Vključena sta presojanje na podlagi strokovnega znanja ter metakognicija o lastni učinkovitosti in koristnosti na novo usvojenega znanja; razvijanje širše motivacije za kritično sporazumevanje,

upoštevanje širšega konteksta in čustvenih razsežnosti, vživljanje v različne vloge in večperspektivnost ter razmislek o etični in družbeni (jezikovni) odgovornosti pa so »prepuščeni« učiteljem in piscem učnih gradiv.

Viri

UN 1996 = Krakar Vogel, Boža, idr., 1996: *Učni načrt za pouk slovenskega jezika in književnosti v gimnazijah in štiriletnih srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

UN 1998 = Kmecl, Matjaž, idr., 1998: *Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

UN 2008 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, idr., 2008: *Učni načrt. Slovenščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Literatura

Bešter, Marja, in Križaj Ortar, Martina, 1995: Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo* 41/1–2. 5–16.

Bešter Turk, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4. 111–130.

Ermenc Skubic, Klara, 2004: Konstruktivizem in koncepti znanja v pedagogiki. Marentič Požarnik, Barica (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. 165–180.

Jakobson, Roman, 1996: *Lingvistični in drugi spisi*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Kramsch, Claire (ur.), 2003: *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London in New York: Continuum International Publishing Group.

Kunst Gnamuš, Olga, 1983: Kako razvijati teorijo o pouku slovenskega jezika. *Jezik in slovstvo* 28/6. 179–184.

Kunst Gnamuš, Olga, 1984: *Govorno dejanje – družbeno dejanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kunst Gnamuš, Olga, 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kunst Gnamuš, Olga, 1995: *Teorija sporazumevanja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Lemke, Jay L., 2003: Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning. Kramsch, Claire (ur.): *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London in New York: Continuum International Publishing Group. 68–96.

Marentič Požarnik, Barica, 2004: Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. 41–62.

Plut Pregelj, Leopoldina, 2004: Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. Marentič Požarnik, Barica (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. 17–40.

Skela, Janez, 2005: The Communicative Approach to Foreign Language Teaching: Naturally Rational or Rationally Natural? *Vestnik Društva za tuje jezike in književnosti Slovenije* 39/1–2. 93–112.

Skela, Janez, 2010: Tuji jeziki in materinščina: vljudni gostje v našem domu ali vsiljivci? *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 136–164.

Štefanc, Damijan, 2006: Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika* 57/5. 66–85.

Thornbury, Scott, 2009: *Dogme: nothing if not critical*. <<http://www.teachingenglish.org.uk/article/dogme-nothing-if-not-critical>>. (Dostop 12. 10. 2014.)

Ule Nastran, Mirjana, 2005: *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: FDV.

Ulrich, Winfried, 2001: *Didaktik der deutschen Sprache*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Vogel, Jerca, 2002: *Neposredno razvijanje poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem pri pouku slovenskega jezika v prvem letniku gimnazije*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Vogel, Jerca, 2010: Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 106–135.

Vogel, Jerca, 2012: Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovo jezikovnega dela izpita iz slovenščine na splošni maturi. *Jezik in slovstvo* 57/1–2. 67–82.

Vogel, Jerca, 2014: Jezikovna kulturna zavest pri pouku maternega/prvega jezika. *Jezik in slovstvo* 59/4. 3–14.