

Letnik XXVI, številka 1–2, 2015

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Od otroštva do novejših strategij
znanosti VI

ur. Eva Klemenčič in Mojca Rožman



Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXVI, številka 1–2, 2015

Šolsko polje je mednarodna revija za teorijo ter raziskave vzgoje in izobraževanja z mednarodnim uredniškim odborom. Objavlja znanstvene in strokovne članke s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter edukacijskih raziskav (filozofija vzgoje, sociologija izobraževanja, uporabna epistemologija, razvojna psihologija, pedagogika, andragogika, pedagoška metodologija itd.), pregledne članke z omenjenih področij ter recenzije tako domačih kot tujih monografij s področja vzgoje in izobraževanja. Revija izhaja trikrat letno. Izdaja jo *Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja*. Poglavitni namen revije je prispevati k razvoju edukacijskih ved in interdisciplinarnemu pristopu k teoretičnim in praktičnim vprašanjem vzgoje in izobraževanja. V tem okviru revija posebno pozornost namenja razvijanju slovenske znanstvene in strokovne terminologije ter konceptov na področju vzgoje in izobraževanja ter raziskovalnim paradigmam s področja edukacijskih raziskav v okviru družboslovno-humanističnih ved.

Uredništvo: Valerija Vendramin, Zdenko Kodolja, Darko Štrajn, Alenka Gril in Igor Ž. Žagar
(vsi: Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Glavni urednik: Marjan Šimenc (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Odgovorna urednica: Eva Klemenčič (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Pomočnica odgovorne urednice: Mojca Rožman

Uredniški odbor: Michael W. Apple (University of Wisconsin, Madison, USA), Eva D. Bahovec (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Andreja Barle-Lakota (Urad za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport RS), Valentin Bucic (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Harry Brighouse (University of Wisconsin, Madison, USA), Randall Curren (University of Rochester, USA), Slavko Gaber (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Milena Ivanuš-Grmek (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru), Russell Jacoby (University of California, Los Angeles), Janez Justin † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Stane Košir (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Janez Kolenc † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Ljubica Marjanovič-Umek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Rastko Močnik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Zoran Pavlovič (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana), Drago B. Rotar (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem), Harvey Siegel (University of Miami, USA), Marjan Šetinc (Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana), Pavel Zgaga (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Maja Zupančič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Robi Kroflič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Marie-Hélène Estéoule Exel (Université Stendhal Grenoble III)

Lektor (slovenski jezik), tehnični urednik, oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Lektor (angleški jezik): Jason Brendon Batson

Izdajatelj: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

© Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

Tisk: Grafika 3000 d.o.o., Dob

Naklada: 400 izvodov

Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje indekse in baze podatkov: *Contents Pages in Education*; *EBSCO*; *Education Research Abstracts*; *International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)*; *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*; *Multicultural Education Abstracts*; *Pais International*; *ProQuest Social Sciences Journal, Research into Higher Education Abstracts*; *Social Services Abstracts*; *Sociological Abstracts*; *Worldwide Political Science Abstracts*

Šolsko polje izhaja s finančno podporo Pedagoškega inštituta in Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Tiskana izdaja: ISSN 1581–6036

Izdaja na zgoščenki: ISSN 1581–6052

Spletna izdaja: ISSN 1581–6044

Letnik XXVI, številka 1–2, 2015

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Od otroštva do novejših strategij
znanosti VI

ur. Eva Klemenčič in Mojca Rožman



Contents/Vsebina

1	EDITORIAL/UVODNIK	5
	Eva Klemenčič in Mojca Rožman ■ Pedagoški delavci, učenje in poučevanje, državljanska vzgoja ter jezikoslovje	7
2	PAPERS/RAZPRAVE	9
	Tina Štemberger in Jovita Pogorevc Merčnik ■ Odnos prihodnjih vzgojiteljic predšolskih otrok do inkluzije otrok s posebnimi potrebami	11
	Mateja Dostal ■ Učitelj kot posredovalec korektivne povratne informacije za razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v simulacijah poslovnega sestanka	23
	Boris Aberšek, Bojan Borstner in Janez Bregant ■ Hibridni model virtualnega tutorja v svetu elektronskih učnih gradiv	43
	Andreja Retelj ■ Razvoj leksikalne zmožnosti pri učenju nemščine v srednji šoli: primerjava komunikacijskega pristopa in pristopa CLIL	67
	Marinko Banjac ■ Kritično mišljenje in (ne)možnost kritične državljanske vzgoje	81
	Jerca Vogel ■ Razlike v pojmovanje tradicionalne in kritične jezikovne zavesti ter njuna vloga pri razvijanju kritične sporazumevalne zmožnosti	103
	Janja Žmavc ■ Pre-Aristotelian notions of <i>ethos</i> and <i>pathos</i> : the case of Anaximenes' <i>Rhetoric to Alexander</i>	121
3	ABSTRACTS/POVZETKI	141

4	REVIEW/RECENZIJA	155
	Eva Klemenčič (ur.) (2015), <i>Didaktična gradiva za predmet domovinska in državljanska kultura in etika za 7. in 8. razred</i>	
	▪ Mitja Sardoč	157
5	AVTORJI/AUTHORS	159

I EDITORIAL/UVODNIK

Pedagoški delavci, učenje in poučevanje, državljanska vzgoja ter jezikoslovje

Eva Klemenčič in Mojca Rožman

Pred vami je prva letošnja izdaja revije Šolsko polje. Kot običajno, se tudi tokrat v prvi številki posvečamo različnim tematikam. Naslov številke se glasi *Od otroštva do novejših strategij znanosti*. To je že šesta izdaja, ki nosi ta naslov. Razdeljena je na štiri sklope, v katerih avtorji obravnavajo aktualne tematike, zanimive širšemu krogu bralcev.

Prvi tematski sklop predstavljajo *Vzgojitelji in učitelji*. Članek z naslovom *Odnos prihodnjih vzgojiteljic predšolskih otrok do inkluzije otrok s posebnimi potrebami* sta pripravili Tina Štemberger in Jovita Pogorevc Merčnik. Avtorici najprej izpostavita, da je vzgojitelj ključni element uresničevanja inkluzije v vrtcu. Nadalje predstavljata rezultate empirične raziskave na vzorcu prihodnjih učiteljev in ugotavljata, da so le-ti naklonjeni inkluziji na afektivni in vedenjski ravni.

Članek Mateje Dostal predstavlja učitelja kot posredovalca korektivne povratne informacije za razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v simulacijah poslovnega sestanka. Rezultati opravljene raziskave kažejo, da je vloga učitelja ključna, in prispevajo pomembne informacije za oblikovanje učbenikov poslovne angleščine.

Drugi sklop nosi podnaslov *Poučevanje in učenje*. V prvem članku Boris Aberšek, Bojan Borstner in Janez Bregant predstavijo *Hibridni model virtualnega tutorja v svetu elektronskih učnih gradiv*. Ugotavljajo, da predstavljeni model lahko zadosti vsem potrebnim pogojem za kakovostno e-učno gradivo. Nakažejo možni razvoj procesa poučevanja in učenja, saj lahko umetni tutor, na osnovi hibridnega modela, učni proces samostojno prilagaja potrebam posameznega učenca.

Drugi članek, ki ga je pripravila Andreja Retelj, se ukvarja z vprašanjem, ali lahko s pristopom CLIL dosežemo višjo leksikalno zmožnost v tujem jezi-

ku. Rezultati njene raziskave so pokazali, da je vsebinsko in jezikovno integrirano učenje pri razvijanju leksikalne zmožnosti uspešnejše v primerjavi s komunikacijskim pristopom. Predstavljene smernice lahko koristijo učiteljem pri načrtovanju pouka po pristopu CLIL.

V sklop *Državljska vzgoja* je uvrščen članek Marinka Banjca. V njem se avtor usmeri na pozicijo državljske vzgoje kot specifičnega okvira poučevanja kritičnega mišljenja ter na različne pristope kritične državljske vzgoje. Ugotavlja, da je diskurz zagrabitve resnice prek kritičnega mišljenja pravzaprav diskurz delovanja in obstoja, ki je vpet v trenutna razmerja moči, dominacij in delovanja oblasti v okviru liberalno-demokratskih sistemov.

Zadnji sklop – *Jezikoslovje* – začnemo s člankom Jerce Vogel, ki obravnava pojmovanje jezikovne zavesti kot ozaveščene rabe jezika pri sporazumevanju v jezikovni didaktiki. Avtorica predstavi razlike v pojmovanju tradicionalne in kritične jezikovne zavesti. Ugotavlja, da se tradicionalna jezikovna zavest pri pouku večinoma razvija v okviru funkcionalne sporazumevalne zmožnosti, kritično jezikovno zavest pa je mogoče razvijati v okviru kritične sporazumevalne zmožnosti. Kritična sporazumevalna zmožnost funkcionalne in kulturne ne izpodriva, temveč ju nadgrajuje in predvideva tudi celostno razvijanje jezikovne zavesti, ki vključuje tako tradicionalno kot lingvistično in kritično.

V zadnjem članku z naslovom *Pre-Aristotelian notions of ethos and pathos: the case of Anaximenes' Rhetoric to Alexander* Janja Žmavc poudarja, da je za ustrezno interpretacijo Aristotelovih konceptov pomembno razumevanje zlasti nearistoteljskih obravnjav retoričnega etosa in patosa. V prispevku pokaže, da je v govorniškem priročniku *Retorika za Aleksandra* mogoče najti pojmovanja retoričnega etosa in patosa, na katera sta vplivali sofistična retorična tradicija in tradicionalna priročniška retorika.

Številko zaključujemo z recenzijo knjige *Didaktična gradiva za predmet domovinska in državljska kultura in etika za 7. in 8. razred*, ki jo je uredila Eva Klemenčič. Knjiga je izšla lansko leto, recenzijo pa je napisal Mitja Sarđoč.

Sporočamo tudi, da se iz uredništva poslavlja Eva Klemenčič, z mesta odgovorne urednice, in Mojca Rožman, z mesta pomočnice odgovorne urednice. Uredniškemu odboru in prihodnjemu odgovornemu uredniku revije želiva obilo uspehov!

2 PAPERS/RAZPRAVE

Odnos prihodnjih vzgojiteljic predšolskih otrok do inkluzije otrok s posebnimi potrebami

Tina Štemberger in Jovita Pogorevc Merčnik

V Salamanški izjavi (UNESCO, 1994) je izpostavljeno, da je učitelj ključni element uspeha inkluzivne šole. Zavedati pa se velja, da je treba koncept inkluzije uresničevati že v predšolskem obdobju. Zato je v tem kontekstu, podobno kot učitelj v šoli, vzgojitelj ključni dejavnik uresničevanja inkluzije v vrtcu. Kot določa zakonodaja (Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami, 2012), je vzgojitelj predšolskih otrok lahko nekdo, ki je zaključil visokošolski študij po programu Predšolska vzgoja oz. nekatere druge smeri študija in opravil izpopolnjevanje iz programa Predšolska vzgoja.¹ Nesporno dejstvo je, da se vzgojitelji pri svojem delu srečujejo z otroki s posebnimi potrebami, saj, kot ugotavlja Opara (2012: str. 73), se v slovenskih vrtcih povečuje število otrok s posebnimi potrebami tako v rednih predšolskih programih, kot v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, zmanjšuje pa se delež predšolskih otrok, ki so vključeni v razvojne oddelke. Da bi se koncept dejansko uresničeval tudi v praksi, morajo vzgojitelji posedovati ustrezno znanje (European Agency of Development in Special Needs Education, 2009; UNESCO, 2008; UNESCO, 2009) in imeti pozitiven odnos do inkluzije (Opara, 2003), ki si ga oblikujejo tudi na podlagi izkušenj s poučevanjem otrok s posebnimi potrebami. Rezultati raziskav (npr. de Boer, Jan Pijl in Minnaert, 2011; Cook, 2001; Mohamed in Emam, 2011) namreč kažejo, da imajo učitelji, ki imajo izkušnje s poučevanjem v inkluzivnih oddelkih, bolj pozitivna stališča do inkluzije kot učitelji, ki teh izkušenj nimajo.

¹ Podrobneje o pogojih za opravljanje poklica vzgojitelja v Pravilniku o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami (URL 98/12).

Prav zato v pričujočem prispevku predstavljamo, kakšen odnos imajo prihodnje vzgojiteljice, sedanje pomočnice vzgojiteljic do inkluzije ter ali se med njimi pojavijo razlike glede na izkušnje z delom z otroki s posebnimi potrebami. Prav tako nas je zanimalo, katere so tiste značilnosti študentk, ki lahko vplivajo na odnos do inkluzije.

Odnos do inkluzije otrok s posebnimi potrebami

Naj na tem mestu najprej navedemo, da se tako domače kot tudi tuje raziskave pretežno ukvarjajo s pripravljenostjo, stališči ter odnosom učiteljev, ne pa tudi vzgojiteljev, zato se tudi naslanjamo na raziskave v povezavi s stališči učiteljev do inkluzije. Kot meni Opara (2003: str. 50), lahko inkluzija uspe le, če ji je učitelj naklonjen, če je za drugačne otroke v svojem razredu pripravljen vložiti dodatni napor in delo ter sprejema dejstvo, da so otroci s posebnimi potrebami tudi njegovi. Tudi Mahat (2008) trdi, da učiteljev pozitiven ali negativen odnos do inkluzije povzroči pozitivna ali negativna pričakovanja, ki posledično zvišujejo ali znižujejo uspeh inkluzije. Podobno pomembnost premikov v pogledih, pričakovanjih in prepričanjih učiteljev izpostavlja Marentič Požarnikova (2003: str. 109). Zavedati se morajo lastnih stališč do »drugračnih« učencev in pri sebi razčistiti morebitne predsodke, zadržke, stereotipe, da se zavejo močnega vpliva lastnih pričakovanj na otroke in jih znajo uravnati, da se usmerijo v pozitivno vrednotenje močnih področij vsakega otroka, in to na raznih področjih.

Izvajanje inkluzije je neposredno povezano z učiteljevim/vzgojiteljevim razumevanjem le-te, z njegovimi subjektivnimi teorijami. Težko bi bilo pričakovati spremembo stališč, prepričanj, vrednot pri učiteljih/vzgojiteljih, ki niso bili deležni dodatnih izobraževanj na področju inkluzije (Rutar, 2012: str. 26–27). V kontekstu sprejetosti otrok s posebnimi potrebami so spodbudni rezultati tako domačih (Rutar, 2012) kot tujih raziskav (Avramidis, Bayliss in Bureden, 2000), saj kažejo, da imajo učitelji na splošno pozitiven odnos do inkluzije, obenem pa se kaže tudi, da so inkluziji bolj naklonjeni učitelji, ki imajo več izkušenj s poučevanjem (Cook, 2001; Mohamed in Emam 2011; Unianu 2012). Toda treba je poudariti, da sama izkušnja s poučevanjem otrok s posebnimi potrebami, brez predhodno usvojenega potrebnega znanja, ni dovolj, da učitelj razvije pozitiven odnos do inkluzije (Malinen, Savolainen in Xu, 2012). Učitelji, ki imajo v okviru izobraževanja za svoj poklic namenjenih več ur za inkluzivno vzgojo in izobraževanje, imajo tudi bolj pozitiven odnos do inkluzije (MacFarlane in Woolfson Marks, 2013). Do podobnih spoznanj sta prišli tudi Schmidtova in Čagranova (2011: str. 67), ki sta ugotovili, da imajo bolj pozitivno stališče do inkluzije tisti učitelji, ki so si pridobi-

li strokovno znanje s področja inkluzije, pa naj si bo to v okviru študija ali različnih dodatnih izobraževanj.

Kot smo že omenili, se le malo raziskav s področja inkluzije dotika neposredno predšolskega obdobja, nemara tudi zato, ker, kot meni Opara (2012: str. 71), so imeli pri prilagajanju in sprejemanju ter strokovni pomoči otrokom s posebnimi potrebami vrtci v primerjavi z osnovnimi in srednjimi šolami še najmanj težav ali, kot ugotavljajo tudi drugi raziskovalci (Avramidis, Bayliss in Burden, 2000: str. 279), so bili nad inkluzijo najbolj navdušeni prav tisti, ki se ukvarjajo s predšolskim obdobjem. Vzgojiteljice sicer menijo, da je temeljni pogoj za zagotavljanje inkluzije ustrezna usposobljenost, izobrazba strokovnih delavcev. Izpostavljajo tudi osebnostne lastnosti, kot so npr. naklonjenost, sprejemanje drugačnosti, empatija, iskanje drugačnosti in senzibilnost. Nezanemarljivo je tudi sodelovanje s strokovnimi službami, organizacija dela, timsko delo, učno okolje, sodelovanje s starši in institucijami (Rutar, 2012: str. 28). Kot ugotavlja Odom (2000: str. 23), imajo vzgojitelji v splošnem pozitiven odnos do inkluzije otrok s posebnimi potrebami, vendar pa še zmeraj izražajo določeno mero zaskrbljenosti. Menijo, da je treba otroke s posebnimi potrebami vključiti v redne oddelke, in tudi, da so usposobljeni za delo z njimi. Zaskrbljenost se pojavi zaradi občutka pomanjkanja znanja za delo z otroki s težkimi motnjami, ko gre za zagotavljanje ustrezne obravnave. Nekatero raziskavo (npr. Gašić-Pavišić in Gutvajn, 2011: str. 2) pa kažejo, da se vzgojitelji ne čutijo dovolj kompetentne za inkluzijo.

Oprelitev raziskovalnega problema

Uspešnost inkluzije je, ko gre za šolanje, v veliki meri odvisna predvsem od učiteljeve pripravljenosti. Podobno lahko trdimo za predšolsko obdobje: vzgojitelj oz. njegov odnos do inkluzije je tisti dejavnik, ki v največji meri vpliva na uresničevanje inkluzije v predšolskem obdobju. Termin »odnos« so v kontekstu inkluzije opredelili Boer, Jan Pijl in Minnaert (2011: str. 333), ki so se sklicevali na ugotovitve Eagly in Chaiken (1993). Odnos naj bi imel tri dimenzije: kognitivno, afektivno ter vedenjsko. Kognitivno dimenzijo predstavljajo posameznikova prepričanja ali znanje o nekem subjektu ali objektu. Čustva, ki jih ima posameznik do tega, so opredeljena kot afektivna dimenzija. Vedenjska dimenzija pa se zrcali v posameznikovi pripravljenosti na neko specifično ravnanje s tem objektom ali subjektom. Glede na navedeno je torej smiselno preveriti staljša oz. odnos vzgojiteljev do inkluzije otrok s posebnimi potrebami,² prav tako pa se pojavi vprašanje, ali in kako je odnos vzgojiteljev do inkluzije povezan s kompetencami za le-to.

2 V nadaljevanju za otroke s posebnimi potrebami uporabljamo kratico OPP.

Metodologija raziskave

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

V raziskavo smo namensko in neslučajnostno vključili 129 študentk študijskega programa Predšolska vzgoja na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Gre za specifično skupino, saj so bile vključene le tiste študentke (izrednega študija), ki so že zaposlene kot pomočnice vzgojiteljic v slovenskih vrtcih, in je bilo tako smiselno pričakovati, da imajo nekaj izkušenj z delom z OPP. Študentkam smo po elektronski pošti poslali povezavo do spletnega vprašalnika in jih prosili za sodelovanje v raziskavi. Zajeti namenski vzorec je na ravni inferenčne statistike predstavljal enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije. Med vključenimi študentkami je 52,7 % takih, ki že imajo izkušnje z delom z OPP, preostalih 47,3 % pa teh izkušenj nima.

Podatke smo zbrali s spletnim vprašalnikom, ki ga sestavlja pet vprašanj zaprtega tipa (vprašanja o objektivnih dejstvih), eno vprašanje odprtega tipa (delovna doba), petstopenjska ocenjevalna lestvica (ocena kompetentnosti) ter trinajst petstopenjskih lestvic stališč Likertovega tipa (te smo za naše potrebe priredili na osnovi The Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES) (Mahat, 2008)), ki merijo kognitivno, afektivno ter vedenjsko dimenzijo odnosa do inkluzije. Vprašalnik ustreza kriteriju veljavnosti, saj opravljena faktorska analiza pokaže, da prvi izmed treh dobljenih faktorjev pojasnjuje 55,04 % variance (kar je nad spodnjo mejo 20 %). Prav tako ustreza kriteriju zanesljivosti; Cronbachov koeficient α ($\alpha = 0,910$) kaže, da gre za zanesljiv vprašalnik. Vsi faktorji skupaj pa pojasnjujejo 74,67 % variance, iz česar po zakonitosti $r_{tt} = \sqrt{h^2}$ (Čagran, 2004: str. 3) izhaja, da je spodnja meja zanesljivosti 0,87. Objektivnost smo zagotovili z uporabo zaprtih vprašanj, z uporabo lestvice stališč ter ocenjevalne lestvice. V fazi anketiranja smo objektivnost zagotovili z individualnim, nevedenim anketiranjem, ki je potekalo v spletni obliki.

Podatke smo obdelali s statističnim programskim paketom SPSS (19.0). Za analizo odnosov smo uporabili osnovno deskriptivno statistiko ($f, f\%$). Morebitne razlike v odnosu (glede na delovno dobo ter glede na izkušnje z OPP) smo zaradi neizpoljenih pogojev za parametrične preizkuse (ordinalna skala, nenormalna porazdelitev) preverjali z neparametričnim Mann-Whitneyjevim preizkusom. Nadalje smo s pomočjo multiple regresije (metoda Stepwise) skušali napovedati, katere značilnosti študentk (delovna doba, izkušnje z delom z OPP, ocena kompetentnosti) so tiste, ki napovedujejo razlike v posameznih dimenzijah odnosa

do inkluzije. Zaradi zahtev multiple regresije po intervalnih spremenljivkah smo glede na rezultate faktorjske analize z metodo glavnih komponent (ekstrahiranje skupnih faktorjev) konstruirali intervalne spremenljivke, kar pomeni, da smo sešteli spremenljivke posameznega faktorja in smo na ta način oblikovali tri spremenljivke – kognitivno, afektivno in vedenjsko dimenzijo odnosa. Prav tako je bilo treba preveriti (ne)kolineranost napovednikov, zato smo preverili parno povezanost med vključenimi spremenljivkami. Ugotovili smo, da se najbolj povezujeta spremenljivki izkušnja z OPP in ocena kompetentnosti ($r = 0,47$). Ker pa sta po našem mnenju obe spremenljivki pomembni in smo želeli ugotoviti njun posamični vpliv, smo v nadaljnje analize vključili obe. Druge spremenljivke se med seboj manj povezujejo.

Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju najprej prikazujemo rezultate, ki se nanašajo na odnos študentk do inkluzije (kognitivna, afektivna in vedenjska dimenzija). Gre za rezultate, ki smo jih dobili na osnovi deskriptivne statistike odgovorov na petstopenjski lestvici stališč (v razponu od »Popolnoma se strinjam« do »Sploh se ne strinjam«). Pri tem smo preverjali tudi, ali med študentkami obstajajo razlike v odnosu glede na izkušnje z delom z OPP (imajo/nimajo izkušnje) in glede na delovno dobo, vendar statistični preizkusi razlik niso pokazali, zato teh rezultatov ne prikazujemo. Ob koncu predstavljamo še rezultate, ki so pokazali, da lahko na podlagi ocene kompetence napovemo tako afektivni kot tudi vedenjski odnos do inkluzije.

Kognitivna dimenzija odnosa do inkluzije

Na kognitivnem področju se prepričanje v inkluzijo v predšolskem obdobju najbolj izrazito kaže v trditvi »Inkluzija omogoča lažjo vzpostavitev socialno sprejemljivega vedenja pri vseh otrocih«, pri čemer 52,1 % vključenih v raziskavo s tem soglaša, 16,5 % pa popolnoma soglaša.

Pri nekaterih trditvah se v dokaj visokem deležu pojavlja odgovor ne vem, ne morem se odločiti, na podlagi česar ne moremo trditi, da so vzgojitelji zelo naklonjeni inkluziji. Skoraj polovica vprašanih (48,8 %) je na primer soglašala, da inkluzija omogoča akademski napredek ne glede na motnjo, hkrati pa je velik delež (26,0 %) neodločenih. Podobno velja za trditev »Za OPP bi bilo bolje, da so v ločenih oddelkih, saj tako ne občutijo lastne nesprijetosti«, s čimer 40,7 % vprašanih ne soglaša, 20,3 % pa je neodločenih.

Neenotnost se pokaže pri trditvi, da lahko vsi otroci dosežajo cilje, če se jim prilagodi delo, s čimer soglaša 42,7 %, ne soglaša pa 24,2 % respondentov. Deljeno mnenje se kaže tudi ob trditvi, da bi morali OPP obiskovati

posebne oddelke vrtca, in sicer jih 32,3 % pravi, da s tem ne soglašajo, 27,4 % jih s tem soglaša, 26,6 % pa je neodločnih.

Tabela 1: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) za posamezne stopnje soglasja s postavljenimi trditvami.

Trditev	Popolnoma se strinjam		Strinjam se		Ne morem se odločiti		Ne strinjam se		Sploh se ne strinjam		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Inkluzija omogoča akademski napredek ne glede na motnjo.	14	11,4	60	48,8	32	26,0	14	11,4	3	2,4	123	100,0
OPP naj obiskujejo posebne oddelke vrtca.	9	7,3	34	27,4	33	26,6	40	32,3	8	6,5	124	100,0
Inkluzija omogoča lažjo vzpostavitev socialno sprejemljivega vedenja pri vseh otrocih.	20	16,5	63	52,1	17	14,0	15	12,4	6	5,0	121	100,0
Vsi otroci lahko dosežajo cilje s prilagajanjem dela.	21	16,9	53	42,7	15	12,1	30	24,2	5	4,0	124	100,0
Za OPP bi bilo bolje, da so v ločenih oddelkih, saj tako ne občutijo lastne nesprejetosti.	7	5,7	22	17,9	25	20,3	50	40,7	19	15,4	123	100,0

Na podlagi zgornjih odgovorov ne moremo trditi, da so prihodnje vzgojiteljice popolnoma prepričane v inkluzivno vzgojo in izobraževanje. Trdimo pa lahko, da je ne zavračajo, kar ne izključuje možnosti za njeno uresničevanje.

Afektivna dimenzija odnosa do inkluzije

Prihodnje vzgojiteljice različno doživljajo nemoč zaradi težav v komuniciranju z OPP. 36,4 % jih poroča, da se počutijo nemočne, ko imajo težave v komunikaciji z OPP.

Večina vključenih je navedla, da se ne razburijo (48,4 % s tem popolnoma soglaša, 23,4 % soglaša), če OPP ne morejo slediti oz. se ne morejo vključevati v posamezne dejavnosti, prav tako večina vzgojiteljev ni

razdraženih (21,3 % jih s tem popolnoma soglaša, 41 % jih soglaša), če ne razumejo OPP.

Tabela 2: Števila (f) in strukturalni odstotki (f %) za posamezne stopnje soglasja s postavljenimi trditvami.

Trditev	Popolnoma se strinjam		Strinjam se		Ne morem se odločiti		Ne strinjam se		Sploh se ne strinjam		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Počutim se nemočno, če imam težave v komunikaciji z OPP.	12	9,9	44	36,4	14	11,6	37	30,6	14	11,6	121	100,0
Razburim se, če OPP ne morejo slediti posamezni dejavnosti.	19	15,3	10	8,1	6	4,8	29	23,4	60	48,4	124	100,0
Če ne razumem OPP, sem razdražen.	14	11,5	20	16,4	12	9,8	50	41,0	26	21,3	122	100,0
Če je v oddelku OPP, se ne počutim dobro.	13	10,7	12	9,8	10	8,2	28	23,0	59	48,4	122	100,0
Nejevoljen sem, ko je potrebno delo prilagoditi posameznikovim potrebam.	15	12,5	17	14,2	8	6,7	29	24,2	51	42,5	121	100,0

V luči pozitivnega razmišljanja razumemo tudi odgovore na trditve, da če so v oddelku OPP, večina vzgojiteljev ne soglaša (48,4 %) ali sploh ne soglaša (23,0 %), da se ne počutijo dobro. Večina vprašanih (42,5 %) tudi ne soglaša oz. popolnoma ne soglaša (24,2 %) s trditvijo, da so nejevoljni, če je treba delo prilagoditi posameznikovim potrebam.

Ko gre za afektivno področje, ugotavljamo, da se prihodnje vzgojiteljice do OPP vedejo empatično. To trdimo vsled dejstva, da so na trditve o lastnih čustvenih odzivih v večji meri odgovorile, da se večinoma ne razburijo, niso razdražene, se ne počutijo slabo in tudi ne nejevoljno zaradi prisotnosti OPP, neenotne so le na področju doživljanja nemoči zaradi težav v komuniciranju.

Vedenjska dimenzija odnosa do inkluzije

Večina prihodnjih vzgojiteljic soglaša (40,2 %) ali popolnoma soglaša (40,2 %), da so OPP pripravljene spodbujati, da se vključijo v vse aktivnosti v oddelku. Ocenjujemo, da je visoka tudi pripravljenost na prilagoditve za posameznikove potrebe, ne glede na to, kakšne sposobnosti ima, saj

s to trditvijo soglaša 43 %, popolnoma soglaša pa 36,4 %; s trditvijo, ki se nanaša na pripravljenost na prilagoditev fizičnega učnega okolja OPP, soglaša 40,3 % vzgojiteljev, 32,6 % pa jih s tem popolnoma soglaša. Tudi sicer se v slovenskem šolskem prostoru kaže visoka pripravljenost na prilagajanje fizičnega učnega prostora (Cencič in Simičič, 2014).

Tabela 3: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) za posamezne stopnje soglasja s postavljenimi trditvami.

Trditev	Popolnoma se strinjam		Strinjam se		Ne morem se odločiti		Ne strinjam se		Sploh se ne strinjam		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
OPP sem pripravljen spodbujati vključevanju v vse aktivnosti v oddelku.	49	40,2	49	40,2	1	0,8	11	9,0	12	9,8	122	100,0
Posameznikom sem pripravljen pripraviti prilagoditve, ne glede na sposobnosti.	44	36,4	52	43,0	5	4,1	8	6,6	12	9,9	121	100,0
OPP sem pripravljen prilagoditi fizično učno okolje.	42	32,6	52	43,0	5	3,9	13	10,1	9	7,0	121	100,0

Tako lahko sklenemo, da je na vedenjskem področju visoka pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje, kar je pozitivno in spodbudno za nadaljnji razvoj ter uveljavljanje inkluzivnega vzgojnega delovanja v vrtcu.

Kot smo že zapisali, nas je poleg samega odnosa zanimalo tudi, katere značilnosti prihodnjih vzgojiteljic lahko napovejo odnos oz. razlike v odnosu, kar predstavljamo v nadaljevanju.

Napoved afektivne in vedenjske dimenzije odnosa do inkluzije

Rezultati kažejo, da med preverjenimi značilnostmi študentov afektivno dimenzijo odnosov pomembno napoveduje le ocena kompetentnosti za delo z OPP ($R_2 = 0,054$, $F = 7,201$, $P = 0,008$). Velja torej, da lahko afektivno dimenzijo odnosa napovemo na osnovi ocene kompetence ($\beta = -0,233$, $t = -2,683$, $p = 0,008$), kar pomeni, da bodo študentje, ki imajo izkušnje z delom z OPP, imeli manj čustvenih ovir pri sprejemanju in delu

z OPP. Rezultat tako potrjuje trditev, da je osvojeno znanje pomembno za razvoj pozitivnega odnosa do inkluzije (Malinen, Savolainen, Xu, 2012).

Tabela 4: Napoved afektivne dimenzije odnosa do inkluzije.

Značilnosti študentk	B	SE	β	t	P
Konstanta	15,084	1,316		11,456	0,000
Izkušnje z OPP	-0,108	Np	Np	-1,094	0,276
Ocena kompetentnosti	-1,408	1,316	-0,233	-2,683	0,008
Delovna doba	-0,141	Np	Np	-0,162	0,872

Legenda: B – nestandardizirani regresijski koeficient B, SE – standardna napaka, β – standardizirani regresijski koeficient, t – vrednost t-preizkusa, P – statistična značilnost.

Tabela 5: Napoved vedenjske dimenzije odnosa do inkluzije.

Značilnosti študentk	B	SE	β	t	P
Konstanta	9,528	0,842		11,316	0,000
Izkušnje z OPP	0,065	Np	Np	0,725	0,470
Ocena kompetentnosti	0,959	0,348	0,240	2,758	0,000
Delovna doba	-0,075	Np	Np	-0,863	0,390

Legenda: B – nestandardizirani regresijski koeficient B, SE – standardna napaka, β – standardizirani regresijski koeficient, t – vrednost t-preizkusa, P – statistična značilnost.

Rezultati kažejo, da med preverjenimi značilnostmi študentk tudi vedenjsko dimenzijo odnosov pomembno napoveduje le ocena kompetentnosti za delo z OPP ($R^2 = 0,058$, $F = 7,606$, $P = 0,000$). Na osnovi teh rezultatov ($\beta = 0,240$, $t = 2,758$, $p = 0,000$) lahko torej napovemo, da bodo študentke, ki više ocenjujejo svojo kompetentnost, v večji meri pripravljene prilagoditi svoje delo tako, da se bo inkluzija OPP čim uspešneje uresničevala tudi v predšolski vzgojno-izobraževalni praksi.

Sklep

Rezultati preučevanja odnosa do inkluzije pri prihodnjih vzgojiteljicah so pokazali naslednje: 1) na afektivnem in vedenjskem področju odnosa do inkluzije se kaže visoka pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje, kar je vsekakor spodbudno; 2) na kognitivnem področju se izkaže, da niso prav prepričane v inkluzijo, kar nas opozarja, da je treba še graditi na sprejemanju in pozitivnem doživljanju te paradigme. To velja predvsem zato, ker je prav odnos (Mahat, 2008; Marentič Požarnik, 2003; Opara, 2003) tisti, ki najbolj vpliva na uresničevanje inkluzije v praksi. Hkrati je pomembno poudariti, da gre za dokaj enotna prepričanja, saj so

pri vseh postavljenih trditvah statistični preizkusi pokazali, da med prihodnjimi vzgojiteljicami ni statistično značilne razlike glede na izkušnje z OPP ali glede na delovno dobo.

Prišli smo tudi do zanimive, a pričakovane ugotovitve. Kot so namreč že ugotavljali nekateri raziskovalci (npr. MacFarlane in Woolfson Marks, 2013; Malinen, Savolainen in Xu, 2012; Rutar, 2012), je znanje ključno tudi pri oblikovanju odnosa do inkluzije. Rezultati so pokazali, da lahko na podlagi ocene lastne kompetence za delo z OPP napovemo, kakšni bosta afektivna in vedenjska dimenzija odnosa. Študentke, ki više ocenjujejo svojo kompetentnost, bodo čustveno bolj naklonjene inkluziji, hkrati pa bodo tudi v večji meri pripravljene spremeniti svoje ravnanje, da bi OPP dosegali cilje in se hkrati dobro počutili v oddelku.

Ne moremo pa mimo dejstva, da smo v raziskavo (namenoma) vključili izredne študentke študijskega programa Predšolska vzgoja, ki so že zaposlene kot pomočnice vzgojitelja in imajo izkušnje z delom v vrtcu. Dejstvo, da gre za študentke, daje rezultatom novo dimenzijo, saj se vključene še vedno izobražujejo. To nam daje priložnost (in možnost), da se jim še med šolanjem omogoči, da v čim večji meri pridobijo kompetence za delo z OPP, pa tudi, da se preko vsebin programa in tudi preko odnosa do teh vsebin skuša privzgojiti pozitiven odnos do inkluzije OPP. Na take potrebe opozarjajo tudi nekatere raziskave (npr. de Boer, Jan Pijl, Minnaert, 2012), ki nakazujejo potrebo po vsebinsko širokem, poglobljenem in dalj časa trajajočem izobraževanju vzgojiteljev za uresničevanje inkluzije v vrtcih. Opozarjajo tudi na pomen izkušenj v času izobraževanja, iz česar lahko izpeljemo, da je za oblikovanje pozitivnega odnosa do inkluzije pomembno, da si vzgojitelji pridobijo izkušnje z delom z OPP. Upravičeno je pričakovati, da bo v inkluzivnem vrtcu sleherni vzgojitelj v svojem oddelku imel OPP in si bo tako tudi pridobival izkušnje. Vendarle pa bi bilo koristno, da bi si prihodnji vzgojitelji (pri tem mislimo predvsem na redne študente) izkušnje pridobivali že v samem sistemu izobraževanja za poklic (npr. praksa) ali tudi neposredno po njem (obdobje pripravništva). Prav tako pa je v luči odnosa do inkluzije, ki je vsekakor fleksibilen in ne statičen pojav, treba zagotoviti tudi dodatna izobraževanja oz. stalna strokovna izpopolnjevanja (Rutar, 2012). Dejstvo namreč je (Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad, 2013), da so socialno-emocionalni elementi temeljno povezani s kognitivnimi. Naj zaključimo z mislijo, da rezultati raziskave pravzaprav potrjujejo ugotovitve drugih raziskav, da pa bi bilo nedvomno smiselno podobno raziskavo izvesti tudi med vzgojitelji. Ob tem bi bilo koristno ugotoviti ne le, kako kompetentne se vzgojitelji počutijo, temveč tudi, kakšna znanja menijo, da potrebujejo za inkluzivno vzgojo in izobraževanje. Te ugotovitve bi lahko predstavljale temelj za ob-

likovanje različnih programov izpopolnjevanja, saj je kompetentnost za inkluzijo nedvomno pomemben dejavnik pri oblikovanju odnosa do le-te.

Literatura

- Avramidis, E., Bayliss, P., in Burden, R. (2000) Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* 16, str. 277–293.
- Cencič, M., in Simčič, B. (2014) Izzivi vodenja osnovne šole: mnenja ravnateljic in ravnateljev o inkluzivnosti fizičnega učnega prostora na njihovi šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 12 (2), str. 29–42.
- Cook, B. G. (2001) A comparison of teachers' attitudes toward the included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education* 3 (4), str. 203.
- Čagran, B. (2004) *Univariatna in multivariatna analiza podatkov: Zbirka primerov uporabe statističnih metod s SPSS*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- De Boer, A., Jan Pijl, S., in Minnaert, A. (2011) Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* 15 (3), str. 331–353.
- European agency for development in special needs education (2009) *Key Principles for Promoting Quality in Inclusion in Education*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Gašić-Pavišič, S., in Gutvajn, N. (2011) Professional Preparation of Pre-school and School Teachers for work in inclusive education. V Gutvajn, N., in Đerić, I. (ur.). *Inclusion in kindergardn and primary school*. Beograd: Inštitut za pedagoška istraživanja.
- Kukanja Gabijelčič, M., in Čotar Konrad, S. (2013) Učno uspešen, nadarjen ali talentiran?: terminološke vrzeli s področja nadarjenosti. *Pedagoška obzorja* 28 (3/4), str. 129–143.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., in Xu, J. (2012) Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education* 28, str. 526–534.
- Macfarlane, K., in Woolfson Marks, L. (2013) Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behaviour. *Teaching and Teacher Education* 29, str. 46–52.
- Marentič Požarnik, B. (2003) Temelj uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami so ustrezno usposobljeni učitelji. *Sodobna pedagogika* 54 (posebna izdaja), str. 104–113.

- Mahat, M. (2008) The Development of a Psychometrically – sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education* 23 (1), str. 82–92.
- Mohamed, A. H. H., in Emam, M. M. (2011) Preschool and primary schools teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 19, str. 976–985.
- Odom, S. L. (2000) Preschool Inclusion: What We Know and Where We Go From Here. *Topics. Early Childhood Special Education* 20, str. 20–27.
- Opara, B. (2003). Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika* 54 (posebna izdaja), str. 36–51.
- Opara, B. (2012) Šola za vse – pravična šola. V Hozjan, D., in Strle, M. (ur.). *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerzitetna založba Annales. *Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami* (2012) Uradni list republike Slovenije, št. 98.
- Rutar, S. (2012) Inkluzivna praksa iz perspektive osnovnošolskih učiteljev in vzgojiteljev v vrtcih. V Hozjan, D., in Strle, M. (ur.). *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Schmidt, M., in Čagran, B. (2011) Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje* 22 (1-2), str. 55–72.
- UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2008) *Inclusive Education: The Way to the Future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the ICE*. Geneva: UNESCO.
- UNESCO (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Pariz: UNESCO.
- Unianu, E. M. (2012) Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 33, str. 900–904.

Učitelj kot posredovalec korektivne povratne informacije za razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v simulacijah poslovnega sestanka

Mateja Dostal

V mednarodnem poslovnem okolju, kjer se angleščino uporablja pogosteje kot druge jezike, je tujejezikovna sporazumevalna zmožnost za poslovna poklicna opravila prvi pogoj za uspešno delo v globalnem poslovnem delovnem okolju, pri iskanju zaposlitve pa primerjalna prednost. Zato se zastavlja vprašanje, kako študente poslovnih in ekonomskih ved s simulacijo poslovnega sestanka kar najbolje pripraviti na mednarodne poslovne sestanke v angleškem jeziku in jih opremiti s pravim naborom jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih zmožnosti. V okviru širše raziskave, v kateri sem preučila, kako vključenost učitelja vpliva na razvijanje posameznih prvin tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti, sem s kvalitativno analizo preučila stališča študentov o učitelju kot posredovalcu korektivne povratne informacije za razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke s simulacijo poslovnega sestanka.

Uvod

V mednarodnem okolju je visoka raven znanja tujih jezikov prvi pogoj za uspešno poslovanje. Tudi ugotovitve raziskav o uporabnosti angleškega jezika na različnih področjih mednarodnega poslovanja (Bolchover, 2012; Crystal, 2012; Hagen, 2011) potrjujejo, da je znanje tujih jezikov, zlasti angleščine, nepogrešljivo. Ob vse večji pomembnosti poslovnega sporazumevanja postaja znanje angleščine v poslu celo vedno bolj orodje, kot npr. računalniška pismenost.

Odlično znanje angleškega jezika je ključno tudi pri iskanju zaposlitve. V visoko konkurenčnem mednarodnem poslovnem okolju imajo prednost pri zaposlovanju tisti, ki bolje znajo več tujih jezikov in jih znajo v poslovnem

okolju tudi uporabljati. V mednarodnih poslovnih okoljih so to po ugotovitvah vseevropske raziskave predvsem tisti, ki lahko v angleščini izvajajo poslovne predstavitve in poslovne sestanke (PIMLICO, 2011: str. 16). Posledično bi tako z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti za poslovni sestanek¹ s simulacijo poslovnega sestanka² v mednarodnem poslovnem okolju omogočili boljšo konkurenčnost in zaposljivost diplomantov ekonomskih in poslovnih šol, pa tudi drugih.

Od študentov, ki se zaposlijo in se kot pripravniki aktivno udeležujejo sestankov, se namreč predvsem pričakuje, da »sledijo razpravi in se s svojimi argumenti vključujejo vanjo« (Crosling in Ward, 2002: str. 56). Zamisel, izdelek ali projekt morajo znati predstaviti, za njihov uspeh v poslovnem okolju pa je ključno prav vključevanje v razpravo z argumenti, zato bi morala biti tovrstna zmožnost prednostna naloga za fakultete za ekonomske in poslovne vede in poslovne šole. Splošno sporazumevalno zmožnost bi morali nadgrajevati v zmožnost, ki omogoča predvsem vključevanje in razpravljanje ter predstavljanje in zagovarjanje svojih argumentov ter pogledov med poslovnimi sestanki, sicer študentje v poslu ne bodo uspeli (ibid.: str. 53). Zato se zastavlja vprašanje, kako lahko učitelj angleščine študente poslovnih in ekonomskih ved s simulacijami kar najbolje pripravi na poslovne sestanke v angleškem jeziku in kakšna je njegova vloga pri tem. Literatura sicer ponuja odgovor na vprašanje o vlogi učitelja poslovne angleščine pri obravnavi komunikacijskih nalog na splošno, ne opredeli pa njegove vloge pri izobraževalnem opravilu simulacije poslovnega sestanka.

Med redkimi zapisi o vlogi učitelja med simulacijami poslovnega sestanka so navodila učiteljem za izvedbo simulacij poslovnih sestankov avtorjev Comforta in Briegerja (1998: str. v–xi). Vloga učitelja pri simulaciji opišeta in opredelita časovno, in sicer po tem, kakšna je vloga učitelja pred, med in po simulaciji poslovnega sestanka. Pred simulacijo mora učitelj po njunem mnenju kot omogočevalec (angl. *facilitator*) predvsem omogočiti nemoten potek sestanka, med simulacijo pa mora kot poznavalec jezika in svetovalec predvsem beležiti, kar se dogaja. Učitelju svetujeta, naj bo neopazen oz. »*a fly on the wall*« (ibid.: str. x) in naj ne prekinja poteka sestanka. Po njunem mnenju naj učitelj med sestankom nudi tiho oporo in pomoč. Po sestanku pa je vloga učitelja predvsem v ovrednotenju izkustva s sestankom in posredovanju jezikovne povratne informacije (angl. *language feedback*). Učitelj pri izvedbi simulacije poslovnega ses-

1 Sestanek je srečanje vodje sestanka z udeleženci sestanka, da opravijo svoje delo (Bargiela – Chiappini, Nickerson in Planken, 2007: str. 3).

2 Simulacija poslovnega sestanka je v najširšem pomenu poustvarjanje poslovnega sestanka, tj. izobraževalno opravilo, ki poustvarja poklicno opravilo.

tanka v angleščini zaradi nizke količine vnosa med simulacijo poslovnega sestanka tako opravlja predvsem vlogo posredovalca povratne informacije (Rei, 2013: str. 17).

Povratna informacija

Povratna informacija na splošno pomeni postopek, kjer se učinek končnega iznosa ponovno vključi v začetni postopek za izboljšanje iznosov v prihodnje. Na splošno ločimo med pozitivno povratno informacijo (angl. *positive feedback*) za učenčev³ pravilni iznos in negativno povratno informacijo (angl. *negative feedback*) za učenčev nepravilni iznos. Povratna informacija je na splošno dokaz o napredku, ki služi učiteljem in učencem kot informacija o tem, da se je nekaj izboljšalo (Black in Wiliam, 2009: str. 81). Je torej nekakšen most med poučevanjem in učenjem, saj učiteljeva povratna informacija v obliki komentarjev in pripomb vpliva na učenčevo samozavest ter navdušuje za učenje, zato mora biti premišljena (Eržen, 2012: str. 122). Dejstvo je, da učenja ne more opraviti učitelj, temveč učenec; pri tem ne gre toliko za premik od »*sage on the stage*« h »*guide on the side*«, temveč za premik k učitelju, ki v učnem okolju poskrbi za povratno informacijo in njeno učinkovanje (Dumont, Istance in Benavides, 2010: str. 15).

V učnem okolju je sicer prišlo do določenih premikov v razumevanju vloge povratne informacije, vendar pa lahko iz temeljnih raziskav o vlogi povratne informacije v učnem okolju ugotovimo, da so primerjave med njimi v večini nemogoče, predvsem zaradi različnih metodologij. Študije v večini tudi ne vključujejo kontrolnih skupin, ki bi se učile brez učiteljeve povratne informacije. Razlog za to je pomislek o etičnosti takšnega poučevanja, kjer bi se učenci od začetka do konca programa učili brez vsakršne povratne informacije, kar predstavlja eno večjih omejitev pri raziskovanju učinkovitosti povratne informacije.

Korektivna povratna informacija

V jezikovnem razredu pa je poleg splošne povratne informacije pomembna predvsem korektivna povratna informacija (angl. *corrective feedback*), ki je sporočilo učitelja učencu o tem, kakšna je njegova raba ciljnega jezika. Ločimo med pozitivno korektivno povratno informacijo (angl. *positive corrective feedback*) za učenčevo pravilno rabo jezika in negativno korektivno povratno informacijo (angl. *negative corrective feedback*) za učenčevo nepravilno rabo jezika. Znanost preučuje, kako korektivna povratna informacija o napakah vpliva na učenčev privzem (angl. *uptake*), tj. na njegovo

3 Besedo učenec (jezika) uporabljam v najbolj splošnem smislu: učeči se, kdor se uči. Za poimenovanje učenca tujega jezika v visokošolskem učnem okolju uporabljam tudi izraz študent.

vo jezikovno rabo, in kako se učenci odzivajo na različne korektivne povratne informacije o napakah, pri čemer so si mnenja o popravljanju napak v jezikovnem razredu nasprotujoča.

Odnos do napak in vloga korektivne povratne informacije v poučevanju za učenje/usvajanje tujega jezika sta se v preteklosti zelo spreminjala, saj je dolgo prevladoval vzorec: učiteljev vnos, ki mu sledi učenčev iznos, temu pa sledi učiteljeva korektivna povratna informacija. Z uveljavljanjem komunikacijskega poučevanja tujega jezika pa sta se spremenila tudi vloga korektivne povratne informacije in odnos do napak. V splošnem učitelji napake razumemo kot napredek v učenju/usvajanju jezika, kjer brez korektivne povratne informacije učenje ni učinkovito (Merrill, 2013: str. 25).

Pri učenju/usvajanju ciljnega tujega jezika gre za stalno in postopno približevanje sporazumevalni zmožnosti v jeziku, za katerega se učenca poučuje, tj. ciljnemu jeziku. Ko se učenci učijo jezika, njihov iznos še nikakor ni enak iznosu v tem ciljnem tujem jeziku, temveč nastaja posebna razvojna vmesna stopnja med izhodiščnim in ciljnim tujim jezikom, ki jo je Salinker (1972: str. 209–231) poimenoval vmesni jezik (angl. *interlanguage*); slednji je povsem svoj sistem z lastnimi predvidljivimi pravili.

Mnenja o tem, kako potrebna je ob izpostavljenosti pravilnemu vnosu v ciljnem jeziku sploh korektivna povratna informacija, so deljena. Zastavlja se vprašanje, kako naj učenci brez učiteljeve korektivne povratne informacije sploh napredujejo proti ciljnemu jeziku, ki ga ne poznajo, in kako naj odpravijo napake v vmesnem jeziku, če se jih ne zavedajo. Lightbown in Spada (2011: str. 38–51) menita, da učenci brez učiteljevega vnosa sicer lahko napredujejo, vendar le do določene stopnje. Učencem tujega jezika lahko namreč le povratna informacija učitelja pomaga opaziti razliko med vmesnim in ciljnim jezikom. Analiza napak v vmesnem jeziku tako lepo pokaže trenutno razumevanje pravil in jezikovnih vzorcev učenca. Še posebej pa je korektivna povratna informacija nujno potrebna tam, kjer večina učencev v jezikovnem razredu govori isti materni jezik, saj se učenci brez večjih težav sporazumevajo v vmesnem jeziku, ne prepoznavajo pa napak, ker vsi delajo podobne (Spada, Lightbown in White, 2005: str. 199–234). Negativna korektivna povratna informacija tu omogoči boljši privzem, pravilnost v jeziku in kompleksnost (Lightbown in Spada, 2011: str. 168).

Traheyjeva in Whitova (1993: str. 181) menita, da lahko učenci ob pravilnem vnosu brez učiteljeve korektivne povratne informacije sicer nekaj časa naglo napredujejo, lahko pa se njihov razvoj popolnoma ustavi, kar se imenuje zastarevanje (angl. *fossilization*), kjer so ob povečanju vnosa učenci svojemu vmesnemu jeziku sicer dodali nekaj novih besed, niso pa se

znebili napak, ker se jih ne zavedajo. Tudi po mnenju avtoric Lightbown in Spada (2011: str. 147) izpostavljenost pravilnemu vnosu tujega jezika brez korektivne povratne informacije lahko sicer omogoči učencu pozitivni zgled in mu pokaže, kaj je slovnično pravilno (angl. *positive evidence*), ne omogoči pa negativnega, ki bi mu pokazal, kaj je slovnično nepravilno.

V najširšem smislu lahko ločimo med pisno in ustno korektivno povratno informacijo ter kombinacijo obojega. Korektivna pisna povratna informacija se v marsičem razlikuje od ustne in deluje v popolnoma različnih okoliščinah, njen namen pa je pri pisni in ustni isti, tj. povratna informacija z namenom odpraviti napake in izboljšati pravilnost ter tekočnost tujega jezika v rabi (Chandler, 2003; Polio, 2012; Wolfe - Quintero, 1998). Korektivna povratna informacija se od učitelja tujega jezika pričakuje. Enako se od učenca pričakuje, da jo uporabi, odpravi napake in izboljša pravilnost ter tekočnost tujega jezika. Chandlerjeva ugotavlja (2003: str. 267), da se pravilnost v jeziku najbolj izboljša s takšno korektivno povratno informacijo, kjer učiteljeve popravke, tj. pravilne rešitve, učenci v novi nalogi vključijo v popravljeno različico pisne naloge. Pravilnost se namreč izboljša le, če učenci pred novo nalogo popravijo staro. Tudi Polio (2012: str. 386) poudari kot ključno pri korektivni povratni informaciji predvsem to, da jo učenci uporabijo, ne samo prepisejo v popravi, in da pred popravo svoje naloge pregledajo popravke ter razmislijo o povratni informaciji. V nasprotnem primeru, tj. ko učencu ni treba s korektivno povratno informacijo storiti ničesar, pa je povratna informacija neučinkovita.

V raziskavi o učinkovitosti različnih vrst korektivne povratne informacije Ferrisova in Roberts (2001: str. 177) ločita tudi med takojšnjo *neposredno* in poznejšo *posredno* korektivno povratno informacijo in ugotavljata, da z neposredno korektivno povratno informacijo v krajšem času dosežemo večjo pravilnost (88 %) kot s posredno, s posredno korektivno povratno informacijo pa naj bi se pravilnost izboljšala na daljši rok. Tudi Bitchener, Young in Cameron (2005: str. 202) ugotavljajo, da je neposredna ustna korektivna povratna informacija boljša od pisne. Tudi kombinacija pisne in ustne je boljša od zgolj pisne, pri čemer pa bi jo veljalo preučevati skozi več semestrov, saj je za učinkovitost korektivne povratne informacije potrebno, da jo učitelji redno podajajo neposredno v pisni in ustni obliki ter predvsem za tiste napake, ki jih je mogoče obravnavati (ibid.).

Medtem ko Rod Ellis (2008: str. 7–25) še meni, da bi pri kompleksnih nalogah na račun pravilnosti v jeziku utegnili trpeti tekočnost jezika in obratno, Polio (2012: str. 385) te pomisleke ovrže in potrdi, da se s kompleksnostjo naloge pravilnost izboljša in ne poslabša, kar ne bi smelo škodovati tekočnosti jezika. Že Chandlerjeva (2003: str. 291) pa v svoji študiji ugotovi, da se s korektivno povratno informacijo izboljšujeta pravilnost in

tekočnost pri vseh skupinah. Ugotovi tudi, da lahko več vaje sicer pomeni izdatno povečanje tekočnosti jezika, vendar pa vaja brez korektivne povratne informacije še ne pomeni nujno večje pravilnosti v jeziku. Truscott (1996: str. 328) tu meni, da ima popravljanje napak negativen učinek na tekočnost, Polio (2012: str. 375) pa mu nasprotuje, češ da lahko korektivna povratna informacija pri učenju tujega jezika ob določenih pogojih nastopa v vlogi sprožilca procesa učenja tujega jezika. Pojasni tudi, da korektivna povratna informacija ne spremeni poteka učenja tujega jezika, lahko pa vpliva na to, kako hitro učenje poteka. Preučil tudi, kako pomembna je pravočasna povratna informacija, kar opredeli kot pravočasnost glede na časovno odmaknjenost od napake. Pri pisni povratni informaciji je po njenem mnenju težava ravno v tem, da od napake do poprave preteče toliko časa. Meni, da ta težava predstavlja praktičen problem za učitelje pri učenju tujega jezika, saj je ključnega pomena, da učenec čim prej po korektivni povratni informaciji jezik uporabi pravilno, kar bo v prihodnosti morda moč doseči (ibid.: str. 384).

Če bi pravočasnost poskusili umestiti tudi v smislu povratne informacije pred, med in po simulaciji poslovnega sestanka, bi lahko ugotovili, kdaj je povratna informacija pravočasna in kakšne so njene značilnosti. Če v kontekstu simulacij poslovnih sestankov izhajamo iz dejstva, da povratna informacija študentu koristi le, ko jo mora vgraditi v svoje delo v prihodnje (Chandler, 2003: str. 267–296), bi bila pred začetkom nove naloge lahko ključnega pomena prav predizvedbena povratna informacija, kjer učitelj študente opomni na najbolj pogoste napake njihove skupine, ki se jih v izvedbi simulacije potrudijo odpraviti.

Nobena korektivna povratna informacija ne deluje enako v vseh kontekstih in za vse, pomembno pa je, da ne ostane neopažena. Ločimo med več oblikami ustne korektivne povratne informacije, vprašanje pa je, katero učenci najbolj opazijo in katera je najbolj učinkovita. V povezavi s tem je pomembno tudi, kdaj in v kolikšnem obsegu do korektivne povratne informacije pride. Za Ellisa in Johnsonovo (2010: str. 39) sta ključni predvsem celostna in specifična povratna informacija, ki ju opredelita kot povratno informacijo o uspešnosti jezikovne naloge kot celote o tem, ali je bilo sporazumevanje učinkovito, vljudno in razumljivo, in kot korektivno povratno informacijo o specifičnih jezikovnih napakah, ki sledi celostni povratni informaciji. Obe skupaj tvorita celoto, saj sta ena brez druge nepopolni.

Long in Porter (1998: str. 15–41) učiteljevo ustno povratno korektivno informacijo opredelita kot povratno informacijo: 1) pred izvedbo (angl. *preemptive feedback*), 2) med izvedbo in 3) po izvedbi jezikovne dejavnosti (angl. *reactive feedback*); kot povratno informacijo razumeta: ek-

splicitno (angl. *explicit feedback*) in implicitno korektivno povratno informacijo (angl. *implicit feedback*). Za eksplicitno ustno korektivno povratno informacijo šteje popravljanje napak, kjer učitelj posebej poudari napako in pove, kaj je pravilno (npr. na tabli podčrta pravilno besedišče), za implicitno pa, ko napake učitelj posebej ne poudari in npr. s preoblikovanjem povedi (angl. *recast*), kjer je učenec naredil napako, nakaže razliko med vmesnim in ciljnim jezikom. Pri implicitni povratni informaciji napake popravljamo samo posredno, pri čemer učenca ne izpostavljamo in ne prekinjamo toka sporazumevanja.

Ob sproti povratni informaciji v jezikovnem znanju učenci najhitreje napredujejo, ker so motivirani za učenje. Motivacija je namreč odločilna pri tem, da povratna informacija ne ostane neopažena in jo učenci razumejo kot korektivno, tj. kot povratno informacijo za odpravljanje napak, ki izboljša njihov privzem v ciljnem jeziku (Mackey in Philp, 1998: str. 338–356).

Poučevanje tujega jezika v komunikacijskem razredu, ki vključuje korektivno povratno informacijo, pomaga učencem izpopolniti jezik in rabo slovničnih kategorij do te mere, da jih postopno uporabljajo več, bolj in bolj pogosto, kar je ključnega pomena za razumevanje komunikacijskega poučevanja. Skupina, ki je deležna korektivne povratne informacije učitelja, napreduje hitreje od kontrolne, korektivna povratna informacija, kjer učenec sproti sam popravi svoje napake, pa je še bolj učinkovita od tiste, kjer to počne učitelj (Lyster, 1994: str. 263–287).

Zato sem preučila stališča študentov izvajalcev simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku o vlogi učitelja kot posredovalca povratne informacije oz. o tem, ali sploh in kako ključno je po njihovem mnenju posredovanje korektivne povratne informacije učitelja o simulaciji poslovnega sestanka v angleščini. V okviru širše raziskave, kjer sem preučevala vlogo učitelja pri razvijanju jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvin tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke s simulacijo, sem poskusila odgovoriti na vprašanje, kako so potrebe po tujejezikovni sporazumevalni zmožnosti za izvajanje poslovnih sestankov v poslovnem okolju integrirane v proces učenja in poučevanja tujega jezika na slovenski visokošolski ustanovi, Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Metodologija

Stališča študentov izvajalcev simulacij poslovnih sestankov v angleškem jeziku o vlogi učitelja kot posredovalca povratne informacije sem preučila v okviru širše raziskave o vlogi učitelja pri razvijanju posameznih prvin

tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke.⁴ Upoštevala sem načela družboslovnega raziskovanja in izbrala metode po načelu triangulacije, ki je »kombinacija več metod, virov podatkov, teoretičnih predpostavk, raziskovalcev in področij v eni raziskavi in zagotavlja boljše razumevanje proučevanega problema; gre torej za strategijo, ki poveča širino, globino, kompleksnost /.../ spoznanj vsake raziskave« (Denzin in Lincoln, 2005: str. 5). V prvem koraku sem oblikovala vzorčni okvir raziskave in izbrala način izvedbe ter obdelave podatkov za izbrano generacijo študentov. Ob začetku raziskave na začetku semestra sem z vprašalnikom pridobila podatke vseh izbranih študentov in jih analizirala. V tem prvem koraku sem si tudi zagotovila vstop v raziskovalno polje in si pridobila vsa potrebna dovoljenja za izvedbo snemanja pogovora.

Raziskovalno vprašanje glasi: Kakšna so stališča študentov poslovnega angleškega jezika o vlogi učitelja kot posredovalca korektivne povratne informacije za izvajanje izkustvenega izobraževalnega opravila, tj. simulacije poslovnega sestanka v angleškem jeziku ob vključevanju učitelja in ob njegovi odsotnosti? Nanj sem odgovorila z uporabo metode polstrukturiranega intervjuja, ki je primerna metoda, saj omogoča poglobljeno spoznavanje obravnavane teme ter pridobitev informacij od ljudi, ki o posamezni temi največ vedo (Willis, 2005). Ugotoviti sem želela, kako študentje med izvajanjem simulacij poslovnih sestankov doživljajo svojo vlogo ter kako doživljajo vlogo učitelja in vlogo učnega okolja.

Domnevala sem, da bodo prispevali različna videnja glede morebitnih načinov obvladovanja učenja poslovnih sestankov s simulacijami poslovnih sestankov (Denzlin in Lincoln, 2005). Predvidevala sem namreč, da njihov pogled na izvedbo simulacij brez učitelja in z njim lahko prispeva pomembne podatke za raziskavo. Zanimala so me njihova stališča o vlogi učitelja pri učenju s simulacijami poslovnega sestanka, predvsem pa o tem, koliko je učiteljeva korektivna povratna informacija nujna in zakaj.

Raziskava

Izbor informantov je vključeval študente Angleškega jezika za poslovne in ekonomske vede UPEŠ 2 univerzitetne smeri 3. letnika rednih študentov na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani (96), od katerih jih je bila polovica iz eksperimentalne skupine, kjer je bil učitelj med simulacijami prisoten (48), in polovica iz kontrolne skupine, kjer učitelj med simulacijami *ni* bil prisoten (48).⁵

4 Raziskava je bila opravljena za doktorsko disertacijo avtorice članka *Vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku: primer simulacije poslovnih sestankov*.

5 Cilj predmeta je sistematično graditi znanje poslovne in ekonomske terminologije v an-

Zahtevana stopnja jezikovnega znanja v 2. in 3. letniku je zaključena matura.⁶ Po jezikovnem znanju je raziskovalni izbor (vsaj) na nadaljevalni stopnji oz. na stopnji učinkovitih uporabnikov B2 (Čepon, 2012).⁷

Raziskovalni izbor

Ob začetku raziskave na začetku semestra v študijskem letu 2011/2012 sem z vprašalnikom pridobila podatke za opis raziskovalnega izbora. Vprašalnik je vseboval podatke o starosti, spolu, državi izvora, maturi, izkušnji s splošno angleščino, oceni izpita poslovne angleščine UPEŠ 1 in oceni predstavitve pri UPEŠ 1, izkušnji s poslovno angleščino, namenu in uporabi poslovne angleščine, pričakovanjih glede uporabe poslovne angleščine, izkušnji s poslovnimi sestanki v angleškem jeziku in o pričakovanjih glede rabe poslovnih sestankov v angleškem jeziku.

Med študenti je 59 študentk (61 %) in 37 študentov (39 %). 81 študentov (84 %) je opravilo splošno maturo, 7 (7 %) poklicno in 8 študentov (9 %) druge oblike zaključnih izpitov v tujini. Med 96 študenti je 8 študentov iz tujine (8 %), in sicer dve iz Nemčije, trije iz Italije, dve iz Portugalske in ena iz Argentine, dva študenta iz tujine sta moškega spola. Študentje so rojeni med l. 1984 in l. 1991. V času raziskave so bili stari od 20 do 28 let, pri čemer jih je večina stara od 20 do 21 let. Na maturi je 17 študentov (18 %) doseglo oceno odlično (5), 39 študentov (41 %) oceno prav dobro (4), 26 študentov (27 %) oceno dobro (3) in 6 študentov (6 %) oceno zadostno (2). Zaradi drugih oblik opravljanja zaključnega izpita v tujini je 8 študentov (8 %) dobilo drugačne ocene. S splošno angleščino v srednji šoli jih ima 14

gleškem jeziku, razvijati govorne in pisne oblike poslovnega sporazumevanja v angleškem jeziku in študentom omogočati, da znanje angleškega jezika umestijo v sodobno poslovno okolje, in jih spodbujati h kritičnemu razmišljanju ter diskusijam o obravnavani tematiki v tujem jeziku. Vsebinsko predmet obravnava besedila in poslovne primere s področja organizacije poslovne etike, vodenja, mednarodnega poslovanja, obvladovanja tveganj, finančnega in borznega poslovanja, računovodstva in revizije ter združitev in prevzemov. Študenti urijo govorno in pisno komunikacijo v obliki simuliranih sestankov in predstavitev poslovnih primerov ter oblikovanja besedil (<http://www.ef.uni-lj.si/content/static/slovene/predmet> (21. 3. 2015)).

- 6 Predmet traja en semester. Ponavadi študentje najprej vpišejo Angleški jezik za poslovne in ekonomske vede 1 (UPEŠ 1) v 2. letniku, Angleški jezik za poslovne in ekonomske vede 2 (UPEŠ 2) pa v 3. letniku, ni pa nujno. Prav tako opravljen izpit iz UPEŠ 1 ni pogoj za opravljanje izpita iz UPEŠ 2. UPEŠ 1 po visokošolskem programu 2. letnika obsega 60 ur na rednem študiju in 20 ur na izrednem, kar velja tudi za predmet UPEŠ 2. Pred začetkom predavanja imajo ti študentje večinoma skupno 1074 ur jezika iz osnovne in srednje šole (Čepon, 2012: str. 38).
- 7 Rezultati raziskave o stopnji znanja študentov Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani (Čepon, 2012) študente na začetku visokošolskega izobraževanja v splošni angleščini umeščajo na stopnjo učinkovitih uporabnikov B2. Po opisniku za formalno razpravljanje in sestanke (SEJO, 2011: str. 102) stopnja B2 pomeni, da lahko posameznik aktivno razpravlja, prepozna argumente, se odziva nanje ali jim nasprotuje, svoje mnenje pa zna natančno in prepričljivo izraziti in prepričljivo predstaviti kompleksno utemeljitev svojih stališč.

(15 %) odlično izkušnjo, 37 (38 %) prav dobro, 39 (41 %) dobro, 5 (5 %) slabo in en študent (1 %) zelo slabo. Razen v šoli znanja splošne angleščine 26 študentov (27 %) ni dobilo nikjer drugje, 22 študentov (23 %) na jezikovnem tečaju doma, 17 (18 %) na jezikovnem tečaju v tujini, 8 (8 %) na študijski izmenjavi in 23 študentov (24 %) drugače, predvsem z gledanjem filmov, branjem, druženjem in na potovanjih. Pri predmetu Angleški jezik za poslovne in ekonomske vede UPEŠ 1 je 6 študentov (6 %) doseglo najvišjo oceno (10), 12 študentov (13 %) oceno 9, 24 študentov (27 %) oceno 8, 18 študentov (20 %) oceno 7 in 15 študentov (17 %) oceno 6, 15 študentov (17 %) pa ni opravljalo izpita. Svojo izkušnjo s poslovno angleščino 10 študentov (10 %) ocenjuje kot odlično, 17 (18 %) kot prav dobro, 45 študentov (47 %) jo ocenjuje kot dobro (3), 23 (24 %) kot slabo in 1 študent (1 %) kot zelo slabo. Razen pri predmetu UPEŠ 2 poslovno angleščino največ študentov (47 oz. 49 %) uporablja nekajkrat na leto, 30 (31 %) jo uporablja nekajkrat na mesec, 14 (15 %) jih poslovno angleščino uporablja nekajkrat na teden in 3 študenti (3 %) nekajkrat na dan, 2 študenta (2 %) pa nikoli. 74 študentov (77 %) poslovno angleščino uporablja za študij, 4 študenti (4 %) za službo, 10 študentov (11 %) za oboje, 8 študentov (8 %) pa poslovne angleščine ne uporablja ne za študij ne za službo. 92 študentov (96 %) meni, da bo v službi uporabljala poslovno angleščino, 4 (4 %) pa, da ne. Velika večina oz. 82 študentov (85 %) še ni imela poslovnega sestanka v angleškem jeziku, nekaj študentov (14 oz. 15 %) pa se je že udeležilo poslovnega sestanka v angleškem jeziku. 76 študentov (77 %) meni, da bodo v službi imeli poslovne sestanke v angleškem jeziku, 23 študentov (23 %) pa, da ne.

Potek raziskave

Po obravnavi poglavja o poslovnih sestankih *Business meetings* (Dostal, 2012: str. 15–30, v Dostal, Umek, Čerče, 2012) v 4-urnem srečanju v razredu in predstavitvi o raziskavi sem študente temeljito seznanila s potekom raziskave in jih prosila za sodelovanje. Polovica študentov (48) je izvajala simulacije poslovnih sestankov ob prisotnosti učitelja v razredu kot eksperimentalna skupina, polovica (48) pa je simulacije poslovnih sestankov izvajala brez učitelja kot kontrolna skupina. V eksperimentalni skupini je bil učitelj vključen v vse faze izvedbe simulacije poslovnega sestanka v razredu, v kontrolni skupini pa je izvedba poslovnega sestanka potekala samostojno, tj. brez učitelja. Učni proces se je pri obeh skupinah razlikoval v prisotnosti oz. odsotnosti učitelja oz. korektivne povratne informacije med izvajanjem simulacij poslovnih sestankov.

V sedmih tednih sem v eksperimentalni skupini med 4-urnimi oz. 180-minutnimi srečanji na teden sedemkrat po 60 minut namenila simulacijam, v kontrolni skupini pa pisanju eseja. V eksperimentalni skupini

sem v sklopu 60 minut vedno najprej izvedla 15-minutno splošno pripravo na poslovni sestanek. Skupaj in posamezno smo preučili tiste napake, ki so jim v prejšnji simulaciji povzročale težave, odgovorila sem tudi na vsa njihova vprašanja. Potem sem študentom razdelila fotokopije s študijo (poslovnega) primera⁸ z opisom in individualnimi vlogami. Učitelji pri pouku Angleškega jezika za poslovne in ekonomske vede UPEŠ 2 za simulacije obravnavamo študije poslovnega primera iz skupne zbirke (Comfort in Brieger, 1998; Čerče in Dostal, 2010: str. 98–100; Dostal, Umek, Čerče, 2012: str. 24–26; Umek in Reindl, 2009: str. 111–113).⁹

Vsak študent je v 10-minutni individualni pripravi preučil študijo primera in svojo vlogo ter se pripravil na simulacijo. Med pripravo sem jim na željo pomagala pri razumevanju besedila in razložila neznane besede. Člani skupine so se med pripravo lahko pogovarjali in si pomagali. Med 20-minutno izvedbo simulacije so študentje uporabljali izpiske s priprav(e), jaz pa sem si med simulacijo sproti zapisovala vse, kar je bilo zanimivo za poznejšo obravnavo. Med začetnimi simulacijami sem bila osredotočena na bolj splošne, kasneje pa na vedno bolj specifične prvine simulacij in napake sporazumevalne zmožnosti. Vse skupine so simulacije izvajale naenkrat, pri čemer sem krožila med skupinami. Začetne simulacije so bile krajše od dogovorjenih 20 minut, kasneje pa so postajale vse daljše, zato sem malce pred iztekom dvajsetih minut skupine opozorila, naj zaključijo sestanek. Takoj po simulaciji sem študente v 15-minutnem ovrednotenju simulacije vsakič najprej spodbudila, naj po navodilih iz učbenika razmislijo, kako so poslovni sestanek izvedli, in se ocenijo po ocenjevalniku v učbeniku (Dostal, Umek, Čerče, 2012: str. 27), ki ga učitelji poslovne angleščine na Ekonomski fakulteti uporabljamo tudi za ocenjevanje izpitne simulacije poslovnega sestanka.¹⁰ Študentom sem posredovala korektivno povratno informacijo o jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih napakah v ustni in pisni obliki (na tabli), ki so si jo sproti zapisovali v zvezek. Pogovorili smo se, kako lahko napake odpravijo, pred naslednjo izvedbo simulacije pa so napake med pripravo še enkrat pregledali in se v naslednji simulaciji osredotočili nanje.

V kontrolni skupini sem študentom po zaključku 4-urnega srečanja vsakič razdelila fotokopije s študijo primera z opisom in individualnimi

8 Študija primera (angl. *case study*) je besedilo, ki opiše specifično situacijo, študija poslovnega primera (angl. *business case study*) pa specifično situacijo v podjetju, ki jo študentje preučijo, analizirajo in o njej razpravljajo, pri čemer lahko razprava poteka v različnih oblikah, tudi v obliki simulacije poslovnega sestanka.

9 To so krajše študije primera z opisom situacije in individualno vlogo (oboje na eni strani A4).

10 V ocenjevalniku so tako študentje lahko spremljali svoj napredek v jeziku pa tudi napredek članov skupine, če so si ocene pokazali, hkrati pa so iz simulacije v simulacijo postajali bolj ozaveščeni o merilih ocenjevanja izpitne simulacije.

vlogami ter jih spodbudila, naj simulacijo izvedejo do naslednjega srečanja. Po končnem eksperimentu sem v drugi polovici semestra postopek obrnila in kontrolni skupini, ki je v prvi polovici semestra 7 tednov simulacije izvajala brez učiteljeve povratne informacije, omogočila tisto, česar je bila v prvi polovici semestra deležna eksperimentalna skupina, in obratno, tj. eksperimentalni skupini, ki je bila v prvi polovici semestra deležna učiteljeve povratne informacije omogočila tisto, česar je bila v prvi polovici semestra deležna kontrolna skupina, to pa zato, da bi lahko do zaključka semestra in do izpita obema skupinama omogočila enake pogoje dela in zagotovila, da je raziskava izvedena v skladu s strokovnimi in znanstvenimi etičnimi standardi.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

V okviru širše raziskave sem ob koncu eksperimenta izvedla polstrukturirane desetminutne razgovore s študenti, ki so bili vključeni v eksperiment (96), in njihova pričevanja dokumentirala v obliki zvočnih datotek, ki sem jih zapisala in analizirala. Študente sem anonimizirala in poimenovala z oznako Š (študent). Študente iz eksperimentalne skupine, ki so simulacije izvajali z učiteljem, sem poimenovala s Š1–Š48, študente iz kontrolne skupine, ki so simulacije izvajali brez učitelja, pa s Š49–Š96.

Okvirni vprašalnik za polstrukturirani razgovor je obsegal več širših tematskih sklopov, pri čemer se je eden od sklopov nanašal na vlogo učitelja kot posredovalca (korektivne) povratne informacije.

Rezultati

Vsi študentje eksperimentalne skupine in večina študentov kontrolne skupine meni, da je učiteljeva prisotnost med simulacijo nujna. Poudarjajo, kako pomembno za napredovanje v jeziku je ozaveščanje s korektivno povratno informacijo. Š23 tipično pravi: »*Povratna informacija je pomembna, da napreduješ v jeziku. Večine napak se sami niti ne zavedamo, zato je tu nujen zunanji opazovalec.*« Kot opazovalec učitelj opozarja na napake in študente ozavešča o jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvinah ter jim pomaga, da napredujejo. Tipična je izjava Š47: »*Vloga učitelja se mi zdi zelo pomembna, saj je pomembno, da nas usmerja in svetuje. Zelo se mi zdi pomemben odziv na delo, ki ga naredim, da ga lahko izboljšam in vem, pri čem sem.*« Učitelj je po njihovem mnenju tudi bolj objektivni kot člani skupine, kar Š23 tipično povzame kot: »*Zunanji opazovalec je bolj objektivni kot mi sami.*«

Študentje so posebej naklonjeni individualizirani povratni informaciji. Tako Š46 pravi: »*Meni je bilo zelo všeč, ko ste na koncu povedali, kaj je bilo v redu in kaj je treba še dodelati. Tako kot ste meni poveda-*

li, da vam je ‚absolutely‘ všeč, da pa moram besedni red še popraviti.« Poleg individualizirane povratne informacije pa študentje v večini poudarjajo tudi pomen povratne informacije za celotno skupino. Tako Š13 tipično pravi: »Najbolj nam je prav prišla povratna informacija o tem, kaj delamo narobe in kaj lahko izboljšamo. Ko te nekdo opozori, da nekaj ne delaš prav, je veliko večja verjetnost, da napake ne boš več ponavljal. Brez pomoči učitelja bi lahko izpeljali sestanek, vendar ob tem ne bi vedeli, kako nam je šlo.« S korektivno povratno informacijo učitelj po mnenju večine motivira, kar je moč razbrati v izjavi Š28: »Vlogo učitelja vidim kot osebo, ki nadzoruje sestanke in priskoči na pomoč.«

Študentje menijo tudi, da jih učiteljeva korektivna povratna informacija spodbudi, da vložijo potrebni trud v simulacijo, brez česar napredka v jeziku ni. Tipična je izjava Š89: »Pomoč sem najbolj pogrešala pri razlagi primera, vendar to niti ni slabo, saj si se tako ‚prisiljen‘ bolj osredotočiti na primer.« Z njo soglaša tudi Š3, ki kot večina študentov pravi: »Če je učitelj prisoten, se stvar vzame veliko bolj resno. Pomemben je med izvedbo, da vmes ni neke tišine, ko nekdo ne ve, kaj bi rekel, ampak se mora zelo potruditi in povedat svoje in da nihče ne zaspi zraven. Da vsi aktivno sodelujejo.« Tipično tudi Š88 pravi: »Učitelja pogrešam pri povratni informaciji za posameznika. Prisotnost učitelja se mi zdi potrebna, da smo lahko bolj resni in predani.« Vsi študentje menijo, da se ob prisotnosti učitelja vložijo več truda v simulacijo. Š36 s tem soglaša in pravi: »Med sestankom je ključno to, da ste sedeli zraven in si zapisovali in tudi mi smo se več naučili, ker je bil nekdo zraven.«

Vsi so tudi izredno naklonjeni sodelovanju v skupini, kar Š9 povzame kot: »Fino je bilo, da smo bili vedno isti v skupini. Bolj smo se poznali med sabo, bili smo bolj odprti. Fino je, da ti lahko kdo pomaga, če se ti kaj zatakne.« Menijo, da so tako posamezniki in skupina lahko bolj učinkoviti. Š33 tipično poudari pomembnost sodelovanja v skupini: »Najboljše je, če imaš malo te pripadnosti skupini. Če se pa ne počutiš dobro v skupini, pa ni v redu.« Tako so po njihovem mnenju simulacije lahko bolj podobne poklicnim poslovnim sestankom. Skladno s tem Š85 pravi: »Tako kot v poslu, imaš vedno eno ekipo, s katero si skupaj.«

Študentje eksperimentalne skupine si težje kot študentje kontrolne skupine predstavljajo izvajanje simulacij brez učitelja, kar Š42 pove kot: »Ima smisel, da tukaj vadiš. Mislim, da nekaj lahko narediš doma, to je potem stvar posameznika. To je neka fina kombinacija, koliko nam pokaže učitelj in koliko moraš sam.« Redno posredovanje korektivne povratne informacije se jim zdi bolj nujno kot nekaterim študentom kontrolne skupine, kjer skladno s tem Š89 meni, da bi bila morda dovolj občasna korektivna povratna informacija: »Menim, da je dovolj, da nam učitelj

pove, kako je treba stvar izpeljati, ostalo se moramo tako ali tako naučiti sami in vaditi. Dobro bi pa bilo, da bi nam učitelj vsake toliko časa, ko smo imeli vajo za sestanek, dal kakšen ‚feedback‘, torej, kako smo se odrezali in kaj moramo bolj vaditi.»

Analiza je pokazala, da študenti tipično menijo, da je učitelj kot posredovalec povratne informacije za poslovni jezik ključen predvsem za žanr in jezik. To je moč opaziti v tipični izjavi Š49, ki poudari pomembnost poznavanja žanra: *»Vloga učitelja je v detajlih in v strukturi sestanka.«* Menijo, da bi jim pri simulacijah angleških poslovnih sestankov pomagalo, če bi žanr poslovnega sestanka poznali v slovenščini. Š74 skladno s tem pravi: *»Večini študentov to manjka, ker tudi v slovenščini nimamo sestankov. Čisto konkretno je tu luknja.«*

Učitelj po mnenju večine študentov identificira napake sporazumevalne zmožnosti in jih spodbuja ter usmerja, da laže in hitreje odpravijo napake, se izognejo novim in odučijo starih, kar Š27 povzame kot: *»Zdi se mi koristno, da je učitelj prisoten, saj sem šele tako ugotovila, kaj izboljšati. Ko pa smo vadili sami, sem mislila, da sem dobra. Pomembno pa se je odučiti slabih navad.«*

Učitelj kot objektivni posredovalec povratne informacije študente o napakah ozavešča, še preden bi se jih naučili, kar Š84 povzame kot: *»Kakšno stvar že popraviš, samo po navadi je ne slišiš. Glede tega je fino, da je učitelj, da ti pove, kaj je narobe, kaj konstantno ponavljaš, da se ti tega ne naučiš narobe.«* Tipična je tudi izjava Š21, ki pravi: *»Popravljaj nas je. Sami bi lahko izvedli sestanek, a ne bi vedeli, če smo ga izvedli pravilno. Tako lahko še bolje izvedemo sestanek.«* Vsi pa menijo, da učitelj študente s korektivno povratno informacijo ozavešča o vseh vidikih tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti. Š78 pravi: *»Če ti ne bo nihče povedal, potem tega ne boš nikoli popravil.«*

Učitelj s svojo korektivno povratno informacijo študente po njihovem mnenju uči pravilnega odzivanja oz. žanrske, jezikovne, sociolingvistične in pragmatične umeščenosti v učno in poslovno okolje, kjer študentje poudarjajo vlogo učitelja, da opozarja na napake v vljudnosti. Tipična je izjava Š39, ki pravi, da je vloga učitelja, *»da te opozori na napake. Na vse napake, uporabo besedišča, vse kar izstopa pri nekemu in kar lahko izpade nesramno.«* Skladna s tem je tudi izjava Š54: *»Učitelj lahko dá konkretne predloge, kako se lahko lepše in bolj vljudno izrazi. Pa bolj poslovno, ne tako splošno. Se mi zdi, da preveč uporabljamo tisto osnovno besedišče. ‚But, problem‘ in ne ‚issue‘.«* Poleg sociolingvističnih napak vljudnosti večina kot tipične poudarja napake registra, ki jih Š44 opredeli kot *»napake profesionalnega izražanja«*. Meni tudi, da mu je učiteljeva

korektivna povratna informacija pomagala *»pri pravilnem in bolj profesionalnem izražanju«*.

Simulacije naj se po mnenju vseh študentov izvajajo čim pogosteje, po možnosti vedno z učiteljem. Večina jih meni, da je učiteljeva korektivna povratna informacija nujna tudi zato, ker je ne mora posredovati nihče drug. Tu Š39 pravi: *»Nobeden ti ne pove napak, ki jih delaš in se jih sploh ne zavedaš, da jih narediš, ali pa sploh nisi pozoren nanje. Mogoče se drugim zdi, da je OK. Vse napake, uporaba besedišča, vse, kar izstopa pri nekom. Ker si med seboj ne bomo nič povedali, ker lahko izpade nesramno.«*

Časovno gledano je po mnenju večine vloga učitelja, da študente še pred simulacijami nauči predvsem o značilnostih žanra poslovnega sestanka. Tako Š73 tipično pravi: *»Vlogo učitelja vidim predvsem v tem, da na začetku pove, kako poteka sam sestanek, in razloži določene stvari, nato pa prepusti sestanek študentom.«*

Pomembno se jim zdi, da je učitelj prisoten vsaj med prvimi simulacijami oz. v začetnih fazah izvajanja simulacij, kar je opazno v izjavi Š22: *»Pri prvem sestanku smo potrebovali učiteljico, da nam je pomagala pri poteku sestanka, naslednje sestanke pa smo izpeljali brez večjih težav, v veliko pomoč pa so bili njeni komentarji sestanka po koncu sestanka.«* Š53 pravi: *»Mogoče smo pogrešali učitelja čisto na začetku, ko smo sami vadili, da bi nam povedal par določenih stvari, v katere sami nismo bili sigurni.«*

Večina študentov učitelja potrebuje tudi med simulacijami, predvsem za potrditev in zagotovilo, da simulacije izvajajo pravilno. Taka je tudi tipična izjava Š89: *»Pomembno je, da je učitelj vsaj nekaj časa prisoten pri simulaciji sestankov, saj je na začetku potrebno, da te pravilno usmeri. Na začetku nihče ni znal vsega in v tem primeru te učitelj popravi,«* kasneje pa bi lahko po mnenju nekaterih študentov simulacije izvajali tudi brez učitelja.

Nekateri študentje kontrolne skupine menijo, da korektivna povratna informacija ni nujno redna. Tako Š64 pravi: *»Vsake toliko časa bi nam lahko dal kakšen feedback, če smo bili OK in kaj moramo še vaditi.«* Študentje kontrolne skupine so učitelja pred začetkom vsake simulacije pogrešali, da bi pojasnil besedišče študije primera. Š56 pravi: *»Bolje bi nas organiziral, uporabili bi ga kot slovar na začetku, vmes bi poslušal, na koncu bi pa povedal in povzel vse. Na začetku bi ga rabili, da bi nam pomagal, če ne razumeš kakšne besede.«*

Nekateri študentje kontrolne skupine sicer menijo, da lahko učitelj prepreči zaplete kar sproti, kot je moč razumeti izjavo Š50: *»Ugotovi, kdaj začne kakovost upadati, in usmeri skupino kar med sestankom,«* večina pa soglaša, da naj učitelj samo izjemoma posega med simulacijo. Tipična je izjava Š55: *»Med sestankom učitelj posega samo, če je na hitro, da ne delaš ves*

sestaneke iste napake. Povratna informacija med sestankom ne, ker te to vrže s tira. Učitelj ustavi, da ne gre vse narobe.«

Korektivno povratno informacijo ob koncu simulacije študentje opredeljujejo kot navodilo za nove simulacije in pripravo nanje; Š43 tipično pravi: »Učiteljev feedback nas je usmeril, da smo se vsak posebej doma lažje pripravili.« Večina študentov je učitelja najbolj pogrešala za posredovanje (korektivne) povratne informacije po simulaciji, za usmerjanje v prihodnje sestanke. Skladno s tem Š90 pravi: »Pri izvedbi simulacij sestankov bi najbolj potrebovali pomoč učitelja po koncu sestanka, da bi nam pomagal najti naše pomanjkljivosti in nas usmeril v pravo smer na prihodnjih sestankih.«

Večina jih tudi meni, da je pomembno tudi posredovanje povratne informacije za samostojno delo doma, kar ponazori izjava Š8: »Profesorica je bila v veliko pomoč, saj je posredovala povratne informacije o tem, kje so bile napake, kje se lahko še dodatno izboljšaš ter na katerem področju si dober. Brez prisotnosti profesorice ne bi delala na izboljšanju šibkih področij znanja.« To v svojih izjavah potrjujejo tudi študentje kontrolne skupine, ki so učitelja pogrešali predvsem za spodbudo. Skladno s tem Š75 pravi: »Če učitelja ni zraven, mogoče manj paziš, kaj govoriš, kar pa ni profesionalno. Če pa učitelj je, bolj premisliš, kaj misliš. In to je profesionalno.«

Večina študentov obeh skupin meni tudi, da jih učitelj stalno spodbuja, da sami sproti ocenjujejo svoj napredek, kar se ujema z izjavo Š35: »Mislim, da nam je pomagalo, da smo se vsakič ocenili in ugotovili, kje se lahko popravimo.«

Diskusija in sklepi

Raziskava je pokazala, da študentje simulacije poslovnega sestanka raje izvajajo skupaj z učiteljem, to pa zato, da so lahko deležni njegove korektivne povratne informacije, ne glede na to, da se med seboj razlikujejo po prejšnjih izkušnjah, motivaciji, ciljih, starosti, znanju maternega jezika. Korektivna povratna informacija pri učenju tujega jezika ob določenih pogojih namreč nastopa v vlogi sprožilca procesa učenja tujega jezika (Polio, 2012: str. 375). Razgovori so potrdili, da so z vključenostjo korektivne povratne informacije tudi bolj motivirani in simulacijo lažje izvedejo (glej Mackey in Philp, 1998: str. 338–356). Študentje učiteljevo sprotno korektivno povratno informacijo razumejo tudi kot pripravo za naslednje simulacije (Bitchener, Young in Cameron, 2005: str. 202). Menijo, da se doma sicer lahko pripravijo, da pa simulacije lahko vadijo le v skupini (glej PIMLICO, 2011: str. 13–14).

Korektivna povratna informacija se po mnenju študentov različno odraža v njihovi interakciji. Kot ključne za interakcijo v poslovnih ses-

tankih navajajo predvsem pravilno odzivanje, tekočnost in vloženi trud. Poleg poznavanja žanra pa kot ključne poudarjajo še dobro poznavanje poslovnega besedišča, vljudnosti in registra. Po interakcijski hipotezi lahko učenci sicer opazno napredujejo, če so dovolj izpostavljeni jeziku, ki ga razumejo (glej Long, 1996: str. 413–468), vendar do učenja ne pride samo med učencem in učiteljem, temveč tudi pri interakciji med učenci, saj taka interakcija omogoča kontekst za jezik v rabi (glej Lightbown in Spada, 2011: str. 40–56). Tako pri simulacijah poslovnega sestanka študenti eden drugemu sicer ne omogočajo (vedno) pravilnega slovničnega vnosa, si pa omogočajo pristna komunikacijska opravila (glej Trahey in White, 1993: str. 181).

Večina študentov meni, da je optimalna izvedba simulacije z učiteljem (glej Lyster, 1994: str. 263–287). Kot nujno opredelijo učiteljevo korektivno povratno informacijo o žanrskih, jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih napakah kot pomoč pri pripravi na simulacijo, kot spodbudo za izvedbo, predvsem pa kot primerjavo (glej Ellis in Johnson, 2010: str. 39). Razgovori so potrdili, da študentje povratno informacijo od učitelja pričakujejo (Chandler, 2003: str. 267); vsi tudi navajajo, da je ključna (glej Rei, 2013: str. 17), predvsem pred in po izvedbi simulacije (glej Long in Porter, 1998: str. 15–41), med izvedbo pa le izjemoma, saj je sprotna povratna informacija moteča (glej Comfort in Brieger, 1998: str. x). Med študenti so manjše razlike v razumevanju, v čem je učiteljeva povratna informacija najpomembnejša za razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti, vsi pa poudarjajo, da je ključna predvsem za identificiranje in odpravljanje napak, za umeščanje v učno in poslovno okolje, za odučitev napak, za usmeritev v individualno in/ali skupinsko pripravo, za vrednotenje napredka in za zgled za samostojno delo.

Raziskava učitelja kot posredovalca korektivne povratne informacije v simulacijah poslovnega sestanka umešča kot ključnega za razvijanje vseh prvin tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za lažje vključevanje v mednarodno poslovno okolje in nadaljnje avtonomno ter vseživljenjsko učenje tujih jezikov po zaključenem formalnem izobraževanju na visokošolski ustanovi.

Literatura

- Bargiela - Chiappini, F., Nickerson, C., in Planken, B. (2007) *Business Discourse*. Basingstoke: Palgrave.
- Bitchener, J., Young, S., in Cameron, D. (2005) Research evidence on the effect of corrective feedback on different linguistic error categories. *Journal of Second Language Writing* 14 (3), str. 191–205.

- Black, P., in Wiliam, D. (2009) Developing a theory of formative assessment. V Gardner, J. (ur.) *Assessment and learning*. London: Sage, str. 81–100.
- Bolchover, D. (2012) *Competing across borders: how cultural and communication barriers affect business*. The Economist Intelligence Unit Limited 2012, str. 1–36.
- Chandler, J. (2003) The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing* 12, str. 267–296.
- Comfort, J., in Brieger, N. (1998) *Business English Meetings: instant agendas*. London: Penguin English.
- Crosling, G., in Ward, I. (2002) Oral communication: the workplace needs and uses of business graduate employees. *English for Specific Purposes* 21, str. 41–57.
- Crystal, D. (2012) *English as a Global Language*. Canto Classics edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Čepon, S. (2012) *Stalnost v poučevanju in učenju tujega jezika na Ekonomski fakulteti*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Čerče, D., in Dostal, M. (2010) *English for Business and Economics 2 UPEŠ*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Denzlin, N. K., in Lincoln, Y. S. (2005) The Discipline and Practice of Qualitative Research. V Denzin, N. K., in Lincoln, Y. S. (ur.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publication, str. 1–32.
- Dostal, M., Umek, A., in Čerče, D. (2012) *English for Economic and Business Studies*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Dumont, H., Istance, D., in Benavides, F. (2010) *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*. Pariz: OECD.
- Ellis, M., in Johnson, C. (2010) *Teaching business English*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008) Learner beliefs and language learning. *Asian EFL Journal* 10 (4), str. 7–25.
- Eržen, V. (2012) *Razvijanje in vrednotenje znanja. Zbornik prispevkov posveta*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Ferris, D. R., in Roberts, B. (2001) Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing* 10, str. 161–184.
- Hagen, S. (2011) *The Language Guide for European Business Successful communication in your international trade*. European Commission, Directorate General for Education and Culture. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Lightbown, P. M., in Spada, N. (2011) (2006) *How languages are learned. Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1996) The role of the linguistic environment in second language acquisition. V Ritchie, W., in Bhatia, T. (ur.). *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, str. 413–468.
- Long, M., in Porter, P. (1998) Focus on form: Theory, research and practice. V Doughty, C. J., in Williams, J. (ur.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, str. 15–41.
- Lyster, R. (1994) The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics* 15 (3), str. 263–287.
- Mackey, A., in Philp, J. (1998) Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings. *Modern Language Journal* 82 (3), str. 338–356.
- Merrill, D. M. (2013) *First principles of instruction: identifying and designing effective, efficient, and engaging instruction*. San Francisco: Pfeiffer.
- PIMLICO (2011) *Report on Language Management Strategies and Best Practice in European SMEs: The PIMLICO Project*. Bruselj: Evropska komisija.
- Polio, C. (2012) The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate. *Journal of Second Language Writing* 21, str. 375–389.
- Rei, C. (2013) *Assessing Role-Plays and Simulations. Besig conference*. Prague: Rei Communication Training.
- Salinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10 (2), str. 209–231.
- SEJO (2011) *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Prevod Irena Kovačič; strokovna redakcija slovenske izdaje Ina Ferbežar et al. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Tangram.
- Spada, N., Lightbown, P. M., in White, J. L. (2005) The importance of form/meaning mappings in explicit form-focussed instruction. V Housen, A., in Pierrard, M. (ur.). *Investiations in Instructed Second Language Acquisition*. Amsterdam: Mouton de Gruyter, str. 199–234.
- Trabey, M., in White, L. (1993) Positive evidence and pre-emption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 15 (2), str. 181–204.

- Truscott, J. (1996) The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*. 46, str. 327-369.
- Umek, A., in Reindl, D. (2009) *English for Business and Economics 2 VPŠ*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Willis, G. B. (2005) *Cognitive Interviewing: A Tool for Improving Questionnaire Design*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Wolfe - Quintero, K., Inagaki, S., in Kim, H. Y. (1998) *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity (Tech. Rep. 17)*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center.

Hibridni model virtualnega tutorja v svetu elektronskih učnih gradiv

Boris Aberšek, Bojan Borstner in Janez Bregant

O poučevanju lahko trdimo, da je nekaj edinstvenega, nepredvidljivega in ozko vezanega na človeka kot posameznika v družbi. Če bi za pouk lahko določili formalne konstante, bi ga lahko zapisali v obliki nekakšnega formalnega matematičnega modela. S tem bi lahko ustvarili pogoje za razvoj *virtualnega učitelja* oziroma, v nekoliko poenostavljeni obliki, inteligentnega e-učnega gradiva. Izhodišče oz. zgled za takšen naturalistično redukcionistični pristop k razvoju virtualnega učitelja je sodobna filozofija duha.

Tako kot vse različne skupine je tudi družba kot ena od socialnih skupin definirana s povezavami med njenimi elementi, posamezniki, ki jo sestavljajo. Osredotočimo se sedaj le na medčloveške odnose, povezane z izobraževanjem, in posameznike, izhajajoče iz tega procesa, to je učitelje in učence, in na njihovo obnašanje v procesu izobraževanja. Pri tem izhajajmo iz tega, da se je v živih bitjih tekom zgodovine razvil določen živčni sistem, pomemben za preživetje, s katerim bitja uravnavajo informacijske tokove (obnašanja), ki jih obveščajo o:

- potrebah njihovega *notranjega okolja* in
- o tem, kaj se dogaja v *okolju izven njih*.

Nekatera od naših obnašanj so zelo elementarna in ne potrebujejo nikakršne adaptacije. Na notranje ali zunanje dražljaje reagiramo avtomatsko. Načelno je večina teh reakcij povezana s *kolektivnim spominom*.¹ Druga, bolj sof-

¹ *Kolektivni spomin* označuje v našem kontekstu vrste informacij, shranjene v spominu članov neke skupine. Spomini skupine so obsežnejši, kot so spomini posameznika, saj so skupine sposobne priključiti znanje in izkušnje (spomine) vseh pripadnikov neke socialne skupine. Pojmujemo ga lahko tudi kot kulturni spomin, to je, kako družba vidi preteklost.

isticirana obnašanja zahtevajo pomnjenje prijetnih ali neprijetnih preteklih izkušenj in ustrezno reakcijo na podlagi teh izkušenj. Ta obnašanja predstavljajo večino socialnega in kulturnega znanja, ki smo si ga pridobili. Nadaljnja obnašanja pa zahtevajo bolj dovršeno načrtovanje. Zahtevajo domišljijo in zato abstrakten način razmišljanja, tako da lahko razvijemo strategijo, ki bo zagotavljala čim manj neprijetno ali boleče ukrepanje. To pa predstavlja kreativne, inovativne, torej zavestne sposobnosti človeškega duha (Aberšek, Borstner in Bregant, 2014).

Zunanje okolje znamo dokaj dobro simulirati, opisovati s takšnimi ali drugačnimi *simbolnimi sistemi*.² Vse skupaj pa postane neobvladljivo, ko moramo podobno narediti za *notranje okolje*, ki je povezano z našo (posameznikovo) »*nepredvidljivo*« *zavestjo* (Chalmers, 1996).

Če si predstavljamo vsakega posameznika, tako učitelja kot tudi učenca, kot sistem in predpostavimo, da ga je mogoče formalizirati in zapisati v obliki matematičnih enačb, potem izobraževalni sistem (socialna skupina), v katerem ti posamezniki delujejo, ustvarja po kibernetiki teoriji nek od zunaj kontroliran sistem, ki določa različne vrednosti (predpisuje družbene norme) za obnašanje posameznikov tako v posamični socialni skupini, posledično, kar je tipično predvsem za izobraževalni sistem, pa tudi v celotni družbi. Če na izobraževalni, šolski, sistem gledamo tako, iz tega izhaja, da šolski sistem lahko obravnavamo kot kibernetični sistem, dinamični sistem, ki ga lahko formaliziramo, zapišemo v obliki matematičnega algoritma. Sedaj nam preostane le, da predstavljeno hipotezo tudi argumentiramo in potrdimo.

Kibernetika in kibernetična pedagogika

Kibernetika lahko predstavlja pomembno orodje za razumevanje živih organizmov, saj odkriva tako ravni njihove organiziranosti kot tudi dinamične povezave med njimi. Vsakega posameznika, v našem primeru učitelja in učenca, si lahko po kibernetiki teoriji predstavljamo kot reguliran sistem v smislu, da socialna skupina, v kateri ti posamezniki delujejo (v našem primeru gre za izobraževalni sistem), ustvarja zunanjo kontrolo, ki obnašanju učiteljev in učencev znotraj te socialne skupine določa različne vrednosti njihovega obnašanja (gre za predpisovanje družbenih norm) (Müller, 2008; Müller, 2011). Če na izobraževalni sistem gledamo tako, to pomeni, da je ta sistem kibernetični sistem, ki ga lahko formaliziramo (Reinertsen, 2012).

2 *Simbolni sistemi*: v tem delu bomo simbolne sisteme definirali tako, kot jih definira večina avtorjev s področja računalništva in filozofije znanosti (npr. Bechtel in Abrahamsen, 2002; Copeland, 2007), kot sisteme s fiksno, neprilagodljivo strukturo, ki ne omogoča nikakršnih naključnih odzivov, prilagajanj.

V nadaljevanju članka bomo na podlagi temeljnih spoznanj kibernetike tako iskali in utemeljevali vzporednice med naravno in umetno inteligenco s poudarkom na sodobnih trendih v kognitivni in predvsem nevro znanosti, ki se vse pogosteje za formalizacijo procesov naslanja na *konekcionistični pristop*³ k obravnavanju in ustvarjanju inteligentnih učnih okolij in virtualnih učiteljev; slednje daje po našem mnenju kibernetiki na področju izobraževanja možnost za nadaljnji razvoj, predvsem v smeri individualizacije in diferenciacije poti usvajanja novih znanj. Pri tem je ena od bistvenih prednosti takšnega virtualnega učitelja oz. učnega okolja – računalniškega sistema – ta, da lahko za vsakega učenca (v kibernetiki uččega sistema) pripravi njemu prilagojen učni program (poučevalni sistem), načrtuje njegovo učno pot, saj si lahko s pomočjo uporabe *meta podatkov*⁴ zapomni njemu lasten proces, npr. učni stil (nevroznanstveno, akcijski potencial (Moris in Filenz, 2007)), in na tej osnovi posameznikove dosežke tudi ustrezno ovrednoti.

Kibernetika pedagogika

Cube (1982) je postavil kibernetike temelje poučevanja in učenja, na njih osnovan programirani pouk pa je v slovenski prostor vpeljal Strmčnik (1978; 2001). Frank in Meder (1971) sta razvila t. i. »*kibernetiko pedagogiko*«, ki je bila zasnovana na naravoslovnih znanostih. Kibernetika pedagogika je tako znanstvena veda o tem, kako lahko sistematično vplivamo na *učni proces*. V skladu s tem so temeljni cilji kibernetike pedagogike naslednji:

- identifikacija in analiza poučevalnih in učnih procesov, izraženih v delnih sistemih, ter njihova funkcija pri objektiviranju učno-vzgo-

3 *Konekcionizem* bomo v tem delu definirali kot modeliranje mentalnih pojavov (poenostavljeno učenja) in posledičnega obnašanja s pomočjo medsebojno prepletenih mrež preprostejših enot, umetnih nevronov, ki posnemajo delovanje bioloških, naravnih nevronov. Temelj konekcionizma v našem hibridnem modelu so torej umetni nevroni, povezani v umetne nevronske mreže. Obstajajo pa tudi različni drugačni sistemi za simuliranje naključnosti odzivov sistema, kot so npr. genetski algoritmi, kar smo uporabljali v predhodnih verzijah inteligentnih učnih sistemov (npr. Aberšek in Popov, 2004).

4 *Meta podatki* so podatki, ki vsebujejo informacije o nekem podatku, a niso sami del tega podatka, torej meta podatki vsebujejo podatke o podatkih; obsegajo podatke, ki se nanašajo na vsebino, strukturo, kvaliteto, tehnologijo, namen, uporabnost, v našem primeru čas, potreben za rešitev naloge, vračanje na določene vsebine, število uporabljenih pomoči in druge, torej podatke, ki so pomembni za pravilno interpretacijo oziroma uporabo podatkov. Meta podatke lahko z inteligentnimi učnimi okolji zbiramo in iz njih spoznavamo ter načrtujemo učno pot posameznega učenca. Npr. Google zbira podatke o naših iskanjih na spletu in nam nato ponuja to, kar nas »zanima«.

5 *Objektiviranje oz. formaliziranje* v našem kontekstu pomeni zapisovanje spremenljivk procesa v obliki matematičnih zvez in algoritmov.

jnega procesa, kar pomeni prenos vseh dejavnosti s človeških na tehnične sisteme oz. računalniške programe;

- analiza odnosov in učinkov med objektiviranimi (tehničnimi) in neobjektiviranimi (človeškimi) sistemi učno-vzgojnega procesa, npr. ocena interakcije med človeškim učiteljem in e-učnim gradivom z namenom doseganja zastavljenih didaktičnih ciljev;
- pojasnjevanje odnosov med različnimi oblikami delnih sistemov (različnih oblik e-učnih gradiv, ki jih danes uporabljamo v izobraževanju) v danem izobraževalnem sistemu.

Po Franku in Mederjevi (1971) oz. Franku (1993) je mogoče učni proces formalizirati oz. objektivirati kot izobraževalni algoritem in ga izraziti kot logično-matematično funkcijo naslednjih petih pogojnih spremenljivk: L – učno gradivo, M – mediji, P – psihološka struktura, S – socialna struktura, Z – določanje učnih ciljev in – poučevalni ali učni algoritem, tj. sistem, ki vse omenjeno povezuje v nerazdružljivo celoto. Skladno s tem se mora poučevalno-učni proces podrežati krmiljenim in vodenim kibernetskim modelom. Učni proces je lahko (tehnično) realiziran tudi kot učni program (*inteligentni tutor oz. inteligentno e-učno gradivo*) (Frank in Meder, 1971; Frank, 1993), pri čemer mora vsebovati *učni algoritem B*, ki ga formalno zapišemo v *simbolni obliki* z logično-matematično funkcijo predstavljenih petih pogojnih spremenljivk takole:

$$B = f(Z, L, M, P, S)$$

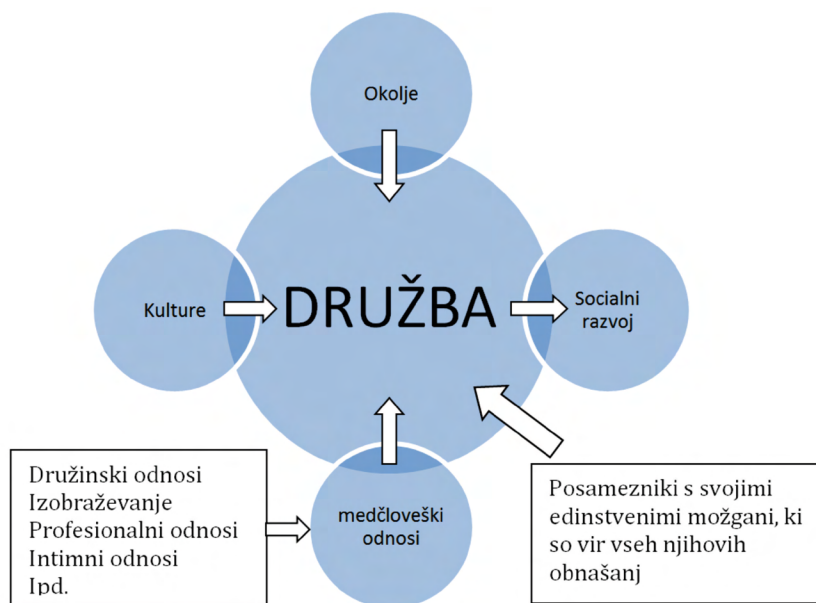
Za kibernetiko so tako učitelj, učenci, učni proces in organizacija pouka le podsystemi celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema. V tem kontekstu pomeni učenje smotrno interakcijo, v kateri učenci in učitelj količinsko ter kakovostno spreminjajo svoje lastnosti in ravnanja, zaradi česar jih lahko imenujemo adaptivni sistem. Povedano drugače, učenje označuje proces, katerega posledica so adaptivne spremembe v sistemu. Spremembe, ki so posledica procesa učenja, omogočajo, da *ista populacija* rešuje *iste naloge* hitreje in uspešneje kot pred procesom učenja (Aberšek in Kordigel Aberšek, 2011).

Simbolni in konekcionistični modeli

V članku se bomo osredotočili na prikaz modela učnega procesa kot hibridnega sistema, tj. na kombinacijo *simbolnega sistema* in *konekcionističnih* nevronske mreže. Imenovali ga bomo na kratko mRKP. Za uvod si na kratko oglejmo prednosti in slabosti simbolnih ter konekcionističnih pristopov k reševanju kognitivnih problemov, v našem primeru problema učnega procesa.

Ena od glavnih intuitivnih prednosti klasičnih simbolnih računalniških pristopov h kogniciji je na videz jasen tradicionalni zapis kognitivnih prikazovanj. Predstava je natančna podatkovna struktura, ki ima semantični kontekst (z upoštevanjem notranjosti ali zunanosti kognitivnega sistema). Lahko jo spreminjamo in prilagajamo po trenutni potrebi, takšni simboli pa so nesporno podobni dejanskemu svetu in frazam naravnega jezika (Fodor, 1975). Njihova bistvena slabost pa je, da se simbolne strukture niso sposobne učiti v nevropsihološkem pomenu, niso sposobne upoštevati kognitivne naključnosti, zaradi česar ne morejo reševati nalog, ki se jih ne da predhodno zapisati v obliki algoritemskih simbolnih sistemov (Copeland, 1993).

V konekcionističnem modelu so nevrnske mreže sestavljene iz gradnikov, ki se imenujejo umetni nevroni, ti pa z vidika zgradbe in delovanja posnemajo naravne nevrone. Slika 1 ponazarja zgradbo umetnih nevronov, iz nje pa je razvidno, da je umetni nevron v osnovi podobno zgrajen kot naravni, biološki.



Slika 1: Zgradba umetnega nevrona.

Osnovna značilnost nevrnske mreže je, da se je sposobna naučiti, kako vhodne podatke povezovati z izhodnimi. Pridobljeno znanje nevrnska mreža shranjuje v povezavah (sinapsah), imenujemo pa ga uteži. V procesu učenja se posamezne uteži spreminjajo z namenom doseganja op-

timalno utežene nevronske mreže. Nevronska mreža je v takšnem optimalno uteženem stanju sposobna posploševanja, kar pomeni, da je sposobna povezati neznani vhodni vzorec s pravilnim ali želenim izhodnim vzorcem.

Kaj so prednosti in kaj slabosti nevronskih mrež? Njihova prednost se kaže predvsem v tem, da so uporabne tudi tam, kjer imamo pomanjkljive ali celo napačne vhodne podatke, saj znajo na izhodu kljub temu pravilno napovedovati iskane rezultate, ob predpogoju, da smo izbrali pravilen algoritem učenja. Glavna slabost nevronskih mrež pa je predvsem v tem, da niso razlagalne, ker delujejo po principu črne škatle, v katero pošljemo podatke, iz nje pa dobimo rezultate. Ker ni vnaprej predpisanih pravil, ki bi omogočala nastavitve parametrov za optimalno modeliranje nevronske mreže (zapovedana struktura črne škatle), ampak smo pri tem bolj ali manj prepuščeni lastni iznajdljivosti in izkušnjam, se lahko zgodi, da ne dosežemo želenega rezultata (Guid in Strnad, 2007; Peruš, 2001).

Zaključimo lahko, da so pomembne teoretske razlike med konekcionističnimi in simbolnimi modeli v drugačnem pojmovanju predstavitve znanja. Znanje v konekcionizmu ni več predstavljeno kot statično, enostavno in z jezikom opisljivo notranje stanje. Ne tvori več nujno simbolnega sistema, je podsimbolno in porazdeljeno ter odvisno od konteksta. Znanje ni več predstavljeno v formalnem zapisu jezika ali logike, temveč je shranjeno v utežeh povezav nevronskih mrež kot posledica učenja (npr. večkrat ko neko snov ponovimo, večjo utež ima povezava, torej si bomo to snov vedno lažje priklicali v spomin). Bistvena prednost nevronskih mrež v primerjavi s simbolnimi sistemi je tudi v tem, da med delovanjem same ugotovijo pravilo, ki povezuje izhodne podatke z vhodnimi. To pa pomeni, da se lahko učijo. Ko pa je nevronska mreža učljiva, lahko rešuje tudi naloge, kjer ne obstajajo predhodne rešitve v obliki zaporednih korakov, tj. algoritmov.

Zablode kibernetike pedagogike – revidirana kibernetika pedagogika

Kibernetika pedagogika je takrat, ko so jo njeni avtorji razvili in poskušali realizirati v praksi, gotovo pomenila osvežitev klasičnega didaktičnega razmišljanja. Bila je v nekem smislu pred svojim časom, kljub temu pa je zaradi naslednjih treh razlogov skoraj utonila v pozabo:

- 1) Preveč se je ukvarjala s tem, kako je mogoče učni proces formalizirati oz. objektivirati kot izobraževalni algoritem in ga izraziti kot logično-matematično funkcijo, s katero lahko vplivamo na učni pro-

- ces (optimiranje učnega procesa); premalo se je ukvarjala z učnim procesom samim.
- 2) Ni upoštevala razlik med psihološkimi in pedagoškimi posebnostmi duševnega delovanja na eni strani ter značilnostmi tehničnih sistemov na drugi. Podrejanje antropoloških značilnosti tehničnim modelom s sklicevanjem na to, da veljajo za človekovo mišljenje enaka organizacija in zakonitosti kot za svet strojev, je sicer udomačeno v *strukturalistični filozofiji* (Searle, 1983a; 1983b). Čeprav med večino »kibernetikov« velja prepričanje, da je s kibernetiskimi metodami, ki temeljijo izključno na simbolnih sistemih, mogoče formalizirati, modelirati in avtomatično upravljati tudi višje duševne aktivnosti in procese (Cube, 1982; Frank, 1993; Frank in Meder, 1971), se pri tem premalo upoštevajo posebnosti vzgojno-izobraževalnega področja, ko učenec ni le objekt poučevanja, ampak tudi subjekt lastnega vodenja in spreminjanja (konstruktivistični pristop), in ko v procesu nimamo opravka le z enim »idealnim« učencem, ampak z različnimi, ki se med seboj razlikujejo, zaradi česar potrebujejo različne metodološko-didaktične pristope (Blažič et al., 2003; Jank in Meyer, 2006). Ni tako preprosto vsebinsko in vrednostno učne konkretности abstrahirati in jih zreducirati na simbole, formule in modele, ne da bi se spremenili v formalistično znanje – v izobrazbene klišeje (Strmčnik, 2001). Kljub vsemu danes ne moremo soglašati z Gilbertovim priporočilom: »Če nimate učnega stroja, si ga nikaner ne nabavite ...«, povsem pa moramo pritegniti njegovemu svarilu: »Nikoli ne dovolite, da stroj ukazuje programu« (Gilbert po Strmčnik, 1978: str. 68).
 - 3) Pri programiranju učnega procesa po njenih načelih so bili omejeni predvsem s strojnimi možnostmi takratne stopnje tehnološkega razvoja (Dreyfus in Dreyfus, 1986; Winograd in Flores, 1986), zaradi česar ni bilo dovolj sposobne in dostopne strojne ter programske opreme.

Poskusimo omenjene razloge zavriniti in kibernetško pedagogiko s tem oživiti.

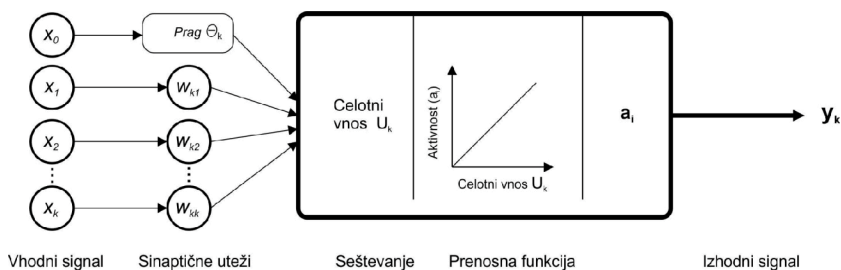
Zavrnitev 1. razloga

Odgovore na vprašanja v zvezi s tem, kakšen naj bo učni proces, ki jih kibernetška pedagogika zapostavlja, najdemo v *didaktiki učne teorije* (Heimann, 1976; Jank in Meyer, 2006; Reich in Thomas, 1976; Straka in Macke, 2006). Ta postavlja v središče »strukturno in faktorsko analizo pouka«, s čimer bi lahko, da zadostimo očitkom, kibernetško pedagogiko

obogatili. Heimann je imel na prvi pogled osupljivo preprosto zamisel, kako določiti »temeljni okvir« učne ure. Treba bi bilo le dovolj opazovati poljuben učni proces in nato iz številnih oblik pouka izluščiti »*formalne konstante*«. Tako ugotovljene konstante lahko postanejo vodilne, tako pri analizi kot tudi pri načrtovanju pouka, kar prikazuje Slika 2 (Heimann, 1976).

Svojo zahtevo je Heimann takoj uresničil in na podlagi tega, da ni učne ure, za katero učitelju ne bi bilo treba razmisliti, kaj so njegovi *cilji/namere*, kaj je *učna tema*, katere *metode* bo za doseg ciljev uporabil in katere *učne pripomočke* bo pri tem potreboval, določil štiri konstante (dodal pa jim je, kot bomo videli malo kasneje, še dve): *intencionalnost*, *tematiko*, *metodiko* in *pripomočke*. Pri teh štirih konstantah se mora učitelj odločiti, kaj želi, zato jih imenujemo *področje odločanja*. Učitelj je pri svojih odločitvah o tem odvisen od določenih značilnosti, ki jih on sam in učenci že imajo in jih tako rekoč ni mogoče spreminjati. Delimo jih na *antropogene*, tj. ljudem prirojene, in *socialno-kulturne*, tiste, ki so posledica bolj ali manj hitrih družbenih sprememb (npr. zgodovinski spomin). Pri teh dveh konstantah je učitelj v nekem smislu »žrtev situacije«, zato ju imenujemo *področje razmer*.

Didaktika učne teorije ima torej v središču razmeroma preprosto strukturirano mrežo šestih pojmov, ki pojave kategorizira in jih preko simbolnega sistema uvršča v celoto, ki po prevladujočem prepričanju omogočajo popolno zajetje vseh bistvenih okoliščin in odločilnih nalog pouka.



Slika 2: Didaktika učne teorije (povzeto po Jank in Meyer, 2006).

Po skoraj štiridesetih letih, ki so minila od predstavitve tega strukturnega modela pouka, je jasno, da je prvi problem in izvor vseh težav predstavljala trditev, za katero se je mislilo, da iz njega izhaja: *pouk je primerek formalno konstantne oz. neomejeno veljavne strukture* (Heimann, 1976). Ta trditev je neresnična, saj neomejeno veljavnih struktur ni, vselej jih ustvari človek s svojim praktičnim ravnanjem v nekem časovno določenem

socialnem sistemu. Tako lahko npr. posebno poudarjanje učnih pripomočkov v modelu pojasnimo le na podlagi trenutnih družbenopolitičnih razmer in šolske politike.

Drugi problem pri uvajanju Heimannovega modela je predstavljalo dejstvo, da sta v strukturalni model pouka z vidika formalizacije vključeni dve povsem različni področji. Področje odločanja lahko dokaj enostavno formaliziramo oz. zapišemo v simbolni obliki z omejenim številom modifikacij posameznih faktorjev procesa, saj je število metod, kako dosega-ti določene cilje, omejeno in več ali manj znano, prav tako pa tudi šte-vilo učnih pripomočkov in tematik. Problemi glede formalizacije pa se pojavijo na področju razmer, ko ne govorimo več o nekem konkretnem procesu oz. o nekem idealiziranem učencu ali učitelju, z jasno definiranimi cilji in na njih vezanimi omejenimi količinami vsebin, metod in učnih pripomočkov. Tukaj se srečujemo z izjemno slabo definiranim sistemom antropogenih in socialno-kulturnih značilnosti, ki so načeloma popolnoma individualizirane: antropogene so v celoti vezane na človeka kot posameznika, socialno-kulturne pa na določene skupine in skupnosti na podlagi njihovih socialnih ter kulturnih odnosov (Anderson, 2007; Bateson, 1979).

Torej: ker naj bi bil pouk neomejeno veljavna struktura, kar ne drži, in ker kibernetika pedagogika v tistem času ni bila zmožna simbolizirati tudi področja razmer, *konekcionistični dinamični modeli*⁶ kot pristop k programiranju pa zaradi tehnoloških pomanjkljivosti še niso izpodrini-li simbolnih, je bila kibernetika pedagogika deležna prvega očitka, da ne daje odgovorov na vprašanja v zvezi s tem, kakšen naj bo učni proces. Očitno je, da bi moral biti vsak model vsaj deloma dinamičen, kar pome-ni, da bi moral zasledovati tako socialno-kulturne kot tudi antropogene značilnosti ter razvojne stopnje posameznega učenca in pri tem upoštevati stopnjo tehnološkega razvoja družbe (informacijske in komunikacijske tehnologije), sposobnosti in navade učencev, kakor tudi vse druge vplivne faktorje, ki ustvarjajo pouk. Didaktika in njeni modeli morajo slediti stal-nim spremembam in se jim prilagajati. Cilj vsakega tako uporabljenega modela mora biti čim višja kakovost učenčevega znanja. Upoštevati mo-ramo, da je učni proces res neločljiva zveza med učiteljem in učencem oz. med poučevanjem in učenjem, vendar je slednje pomembnejše.

Uporaba nedokončane zasnove in okrnjen prenos strukturalnega mod-ela pouka v prakso sta bila preuranjena, in ni čudno, da so omenjeni razlo-

6 *Konekcionistični dinamični modeli*: predlagani računalniški programi ne temeljijo na zapisih statičnih simbolnih sistemov, temveč se pri programiranju tega modela uporabljajo »umetne« nevrnske mreže, ki najbolje ponazarjajo človekovo naravno nevrnsko mrežo, skratka naše možgane. Podrobneje v nadaljevanju.

gi kibernetiko pedagogiko ob prvem poskusu uvajanja v pedagoško prakso pokopali. Vendar pa dajejo izhodišča kibernetike pedagogike v začetku 21. stoletja nastavke za skoraj idealne možnosti za nadaljnji razvoj, še posebej ob upoštevanju sodobnih konekcionističnih trendov na področju kognitivne in nevro znanosti.

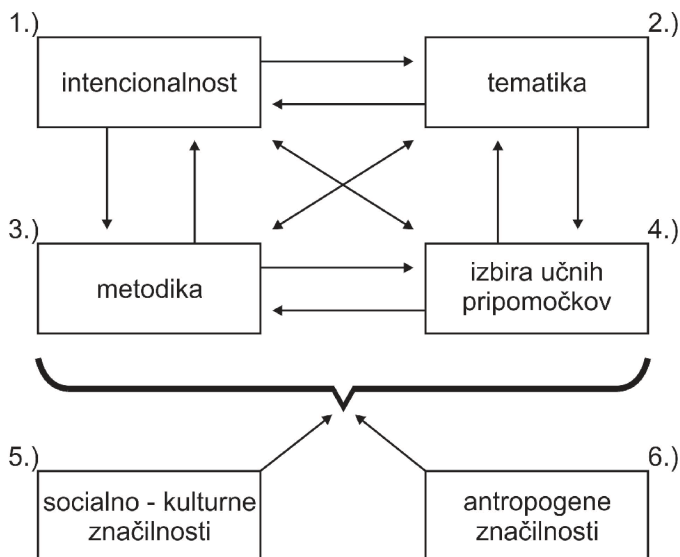
V nadaljevanju se bomo zato pri zavračanju ostalih razlogov posvetili predvsem učnim procesom samim in mogočim smerem njihovega nadaljnega razvoja (Aberšek, 2012; Reich in Thomas, 1976).

Zavrnitev 2. razloga (rešitev filozofskega problema)

V strukturalistični filozofiji je udomačeno prepričanje, da velja za človekovo mišljenje enaka organizacija in da veljajo enake zakonitosti kot za svet strojev, kar po mnenju kritikov pomeni zanemarjanje razlik med psihološkimi in pedagoškimi posebnostmi duševnega delovanja na eni strani ter značilnostmi tehničnih sistemov na drugi. Če želimo ta očitek preseči in pri modeliranju višjih kognitivnih procesov upoštevati tudi posebnosti vzgojno-izobraževalnega področja, ko učenec ni le objekt poučevanja, ampak tudi subjekt lastnega vodenja in spreminjanja, moramo strukturalistično filozofijo kot temeljno izhodišče nadomestiti z izsledki sodobne *kognitivne in nevro znanosti* (Bermudez, 2010; Markič, 2010; Winograd in Flores, 1986).

Kognitivna znanost se je razvila iz kibernetike v 50. letih 20. stoletja, od takrat pa je doživela številne paradigmatске spremembe. Študij duševnih procesov v kognitivni znanosti se je v zadnjih letih pogosto prevečkrat izvajal zgolj z vidika ene izmed njenih konstitutivnih disciplin, npr. kognitivne lingvistike ali kognitivne nevroznanosti ali kognitivne antropologije. Danes pa prevladuje prepričanje, da zgolj enakopravna obravnava vseh področij, ki jo sestavljajo, zagotavlja ustrezno celostno pojasnitev duševnih procesov. Struktura kognitivne znanosti je prikazana na Sliki 3.

Svoja spoznanja skušajo kognitivni znanstveniki prenesti tudi v prakso – še posebej na področja poučevanja in učenja, sodelovanja in strojnega učenja ter odločanja. *Konekcionizem* (Anderson, 2007; Bechtel in Abrahamsen, 2002; Horgan in Tienson, 1996) kot ena izmed usmeritev v kognitivni znanosti je nastal sredi 80. let 20. stoletja kot alternativa *simbolnim modelom* (tradicionalni računalniški paradigmi). To izhodišče takratne alternativne računalniške paradigme je temeljilo na analogiji med digitalnim računalnikom in duhom, po kateri je mišljenje posebna vrsta simbolnega računanja. Današnji tradicionalni konekcionistični model duha pa je diskretni dinamični sistem s prav takšnimi dinamičnimi algoritmi učenja. Osnovna značilnost tega modela je, da je sestavljen



Slika 3: Struktura kognitivne znanosti.

iz preprostih enot, tj. idealiziranih nevronov, ki so medsebojno povezani v nevronske mreže. Vsaka enota ima določeno aktivacijsko vrednost, ki jo preko različno močnih vezi posreduje drugim enotam in s tem pripomore k povečanju ali zmanjšanju njihove vrednosti. Cel proces se odvija vzporedno in za nadzor ne potrebuje nobenega osrednjega dela. Takšna mreža se v procesu učenja izbrane kognitivne naloge uči tako, da na osnovi učnega pravila (algoritma) spreminja moč povezav med enotami. Izbira arhitekture mreže in učnega algoritma je odvisna od tega, kakšno kognitivno nalogo naj bi z mrežo modelirali oz. kako nevrološko verodostojen naj bi bil model.

Ker imajo tako klasični simbolni kot tudi konekcionistični modeli mnoge pomanjkljivosti, sta Horgan in Tienson (1996) predlagala nov teoretični okvir za kognitivno modeliranje, tj. *teorijo dinamičnih sistemov*, ki se sicer opira na konekcionizem, hkrati pa prevzema tudi nekatera temeljna spoznanja simbolnih modelov, zlasti pomen sintakse ali skladnje. Vedno zmogljivejši računalniki so postali zelo močno orodje, ki omogoča empirično preverjanje teoretičnih zamisli in ustvarjanje modelov, ki v večji ali manjši meri ustrezajo človekovim kognitivnim funkcijam. Dinamični sistemi, o katerih govorimo, so v bistvu križanci med simbolnimi in konekcionističnimi (mrežnimi) modeli, zato jih imenujemo na kratko *hibridni modeli*; eden izmed najbolj izpopolnjenih je Andersonov (2007) ACT-R.

Iz tega sledi, da moramo pri taksonomiji učenja upoštevati dva načina pridobivanja novih znanj, tj. simbolno in podsimbolno učenje. Ker ima vsako od njiju svojo specifikko, je logično, da moramo za njuno modeliranje uporabiti tudi različna »orodja«. Izhodišče kognitivnih psihologov pri iskanju odgovorov na vprašanja, kako človek pomni in kako se uči, je torej najti notranji mehanizem človeškega razmišljanja in pridobivanja znanja (Horgan in Tienson, 1996; Searle, 1983a). Z drugimi besedami, najti želimo mentalni proces, povezan s tem, kako delujeta integracija in priklic informacij (ali poenostavljeno, kako delujejo naši možgani). Ko je ta proces znan, je do njegove formalizacije samo še korak.

Če želimo tako očitek o zanemarjanju razlik med psihološkimi in pedagoškimi posebnostmi duševnega delovanja na eni strani ter značilnostmi tehničnih sistemov na drugi preseči ter pri modeliranju višjih kognitivnih procesov upoštevati tudi posebnosti vzgojno-izobraževalnega področja, ko učenec ni le objekt poučevanja, ampak tudi subjekt lastnega vodenja in spreminjanja, moramo strukturalistični filozofski pristop, formaliziran s simbolnimi modeli (jasno in nedvoumno zapisanimi pravili) kot temeljno izhodišče, nadomestiti s sodobnim *kognitivnim pristopom* z uporabo dinamičnih sistemov, ki nam omogočajo prilagajanje posamezniku, njegovim potrebam in njegovim odzivom.

Zavrnitev 3. razloga

Tretja kritika kibernetske pedagogike je ozko povezana s tehnološkimi zmožnostmi oz. nezmožnostmi obdobja, ko je nastajala. Temeljila je izključno na simbolnem zapisu algoritma poučevanja in s tem takoj naletela na nepremostljive ovire. Zamenjava strukturalistične filozofije s koncepti, temelječimi na kognitivni znanosti, pa ta očitek odpravi, saj slednja podpira tako simbolne kot tudi mrežne sisteme, to pa je ključno za programiranje učnega procesa, ki bo delovalo le, če bo delno formalizirano simbolno, delno pa mrežno.⁷ Konekcioniistični modeli, ki se zgledujejo zlasti po možganih in njihovi fiziološki ter funkcionalni zgradbi, se od klasičnih simbolnih modelov razlikujejo v nekaterih bistvenih značilnostih, kot so vzporedna obdelava podatkov, vsebinsko-asociativni pomnilnik in porazdeljene prezentacije. Na Sliki 4 so prikazane systemske zveze med elementi učnega procesa.

7 Res je, da so le konekcioniistični modeli, ki se odvijajo v zveznem času (vsi tega ne zmorejo, npr. hibridni modeli, kot je ACT-R, so diskretni sistemi), pravi dinamični sistemi, vendar so za modeliranje učnega procesa dovolj že hibridni sistemi s poenostavljenimi izhodišči (dinamične procese zasledujemo v diskretnih intervalih) dinamičnih sistemov.



Slika 4: Elementi in funkcije v poučevalno-učnem procesu s stališča kibernetike pedagogike.

Na osnovi vsega zapisanega lahko na novo definiramo algoritem učnega procesa, ki smo ga imenovali *mRKP* in ga zapisali kot:

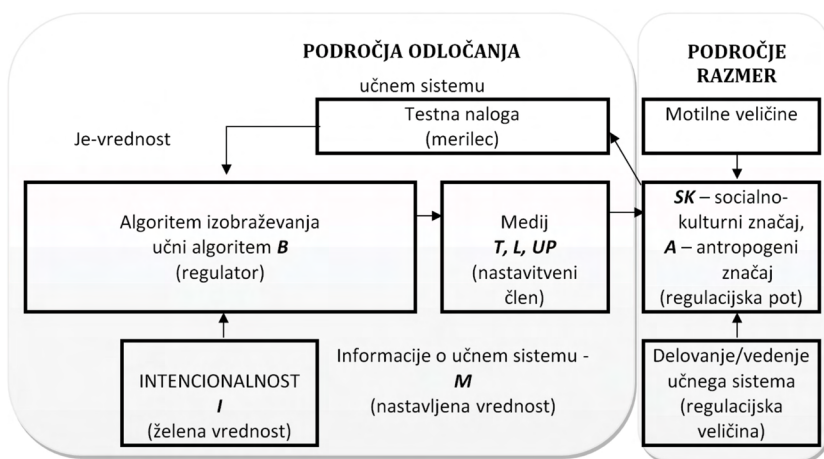
$$B = f(I), f_1(T, L, UP, ME) f_2(SK, A)$$

V enačbo smo vpeljali tri vrste funkcijskih odvisnosti, f za intencionalnost, f_1 za *področja odločanja* in f_2 za *področje razmer*. Pri tem predstavljata f in f_2 funkcijo, zapisno v obliki nevronske mreže, f_1 pa predstavlja simbolno zapisano funkcijo. Po tej enačbi je algoritem učnega procesa izražen kot logično-matematična funkcija sedmih pogojnih spremenljivk:

- *I* – *intencionalnost*: njena opredelitev je zapletena, in sicer zato, ker so cilji v osnovi povezani s tematiko, kljub temu pa nima smisla oblikovati nevtralnega kataloga ciljev (Searle, 1983b). Smotno je, da učitelji sami ugotovijo, kateri orientacijski vzorci in strukture se skrivajo za posameznimi cilji, saj je velika razlika, ali gre le za posredovanje znanja ali pa za ustvarjanje nečesa novega. Referenčno točko za ureditev intencionalnosti pa lahko najdemo tudi v antropologiji: ker človeško ravnanje ne obstaja samo po sebi, ampak je vselej posledica razmišljanja in čustev. Pri tem pa je pomembno predvsem njihovo skupno delovanje, ki mora biti ustrezno uglaseno.
- *T* – tema oz. vsebina;

- L – učno gradivo, ki ga moramo razumeti v nekoliko širšem smislu kot pri klasični kibernetiski didaktiki in je odvisno predvsem od tematike ter ozko povezano z učnimi pripomočki;
- UP – učni pripomočki, učno okolje;
- M – didaktika oz. metodika pouka v ožjem smislu. Različne teme lahko podajamo na različne načine, kateri način izberemo, pa je odvisno predvsem od želenih ciljev in rezultatov pouka. Prav ta pogojna spremenljivka je osnovni faktor pri optimiranju učnega procesa.
- SK – socialno-kulturni značaj, ki opredeljuje socialno okolje učečih;
- A – antropogeni značaj posameznika ali posamičnih socialnih skupin (npr. spremenljivke znotraj socialnih skupin so lahko razvojna stopnja učencev, njihovo socialno okolje ipd.; podobno je na nivoju posameznika, ki lahko ima vsak svoj učni stil, svoje izkušnje in prepričanja). S tem parametrom izvajamo individualizacijo in diferenciacijo učnega algoritma po meri posameznika.

Simbolično je ta algoritem učnega procesa mRKP prikazan na Sliki 5.



Slika 5: Algoritem učnega procesa mRKP.⁸

Poskusimo algoritem učnega procesa, prikazan na Sliki 5, nekoliko razložiti. Kartezijanska metoda predvideva, da celota ne poseduje več informacij kot njeni deli in relacije med njimi. Tudi za kibernetiko, posebej za kibernetiko izobraževanja, je značilna uporaba kartezijanske metode z njeno aplikacijo na edukacijske vede (Frank, 1993). Analiza učnega modela po Heimanu (1976) ločuje:

8 *Simbolni sistem* v tem algoritmu je prikazan v obliki programa, napisanega v programskem jeziku C++.

- 1) kompleksen realni pouk na sistem poučevanja, sistem učenja in učno okolje.
- 2) Smisel realnega pouka pa razstavlja pouk na učno snov in na cilje, ki stojijo za poučevanjem.

Koristno je, da sistem poučevanja opazujemo kot zlitost dveh komponent:

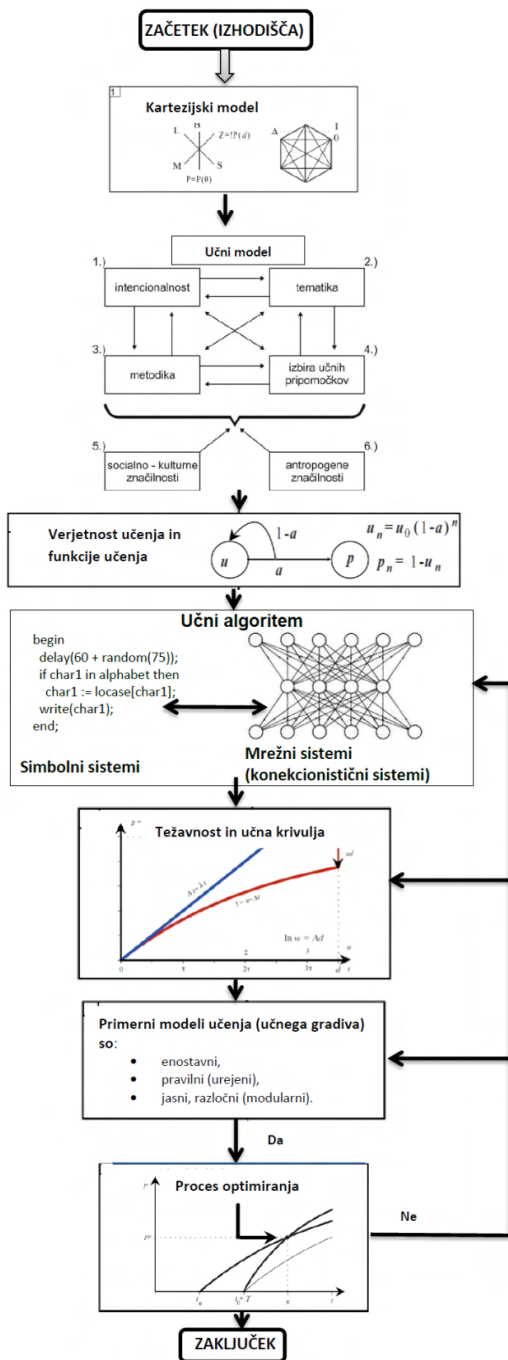
1. načina poučevanja B in
2. uporabljenih medijev M .

Pouk je torej neka točka v večdimenzionalnem (kartezijevem) pedagoškem prostoru.

Ko smo na ta način definirali učni proces, moramo pri tem seveda upoštevati intencionalnost učiteljev in učencev, njihovo motiviranost, predznanje ipd., kar je, kot vemo, predvsem na začetku poučevanja izjemno težko, saj ne poznamo ne učencev, ne njihovega interesa in ne njihovega odnosa do učenja. Človek lahko na enoto časa zaznava več, kot se lahko nauči. To pomeni, da vse, kar zaznamo, ne postane niti del senzoričnega spomina, kaj šele, da bi prešlo v kratkoročni ali dolgoročni spomin. To poskušamo v našem učnem algoritmu definirati s funkcijami učenja na podlagi verjetnosti. V prvem koraku izhajamo iz nekakšne standardne verjetnosti (Frank, 1993), ki jo v nadaljevanju, ko zberemo dodatne informacije (z ustreznim sprotnim formativnim preverjanjem in zbiranjem meta podatkov), lahko spreminjamo in prilagajamo potrebam ter sposobnostim dejanskega učenca. Za to uporabljamo mrežne sisteme, ki nam omogočajo prilagodljivost na osnovi utrjevanja določenih učencu svojstvenih odzivov (v nevronskih mrežah govorimo o utrjevanju in akcijskem potencialu). V naslednjih korakih tako lahko definiramo učne krivulje za posamičnega učenca in le-te sproti prilagajamo, pri tem izbiramo njemu primerne učne modele (prilagojena učna gradiva, upoštevamo njegov učni stil ipd.), kar privede do procesa optimiranja na konkretnem primeru konkretnega učenca. Učni algoritem se uči in na ta način učencu prilagaja njemu najbolj ustrezno učno pot.

Kaj to pomeni za formalizacijo pouka z vidika tretjega očitka in za oživitev kibernetike pedagogike?

- *Področja odločanja*: Metodiko, tematiko in učne pripomočke lahko dokaj enostavno formaliziramo in zapišemo v simbolni obliki z omejenim številom modifikacij posameznih faktorjev procesa, saj je število metod, kako dosežati določene cilje, omejeno, enako pa velja tudi za število učnih pripomočkov, tematik itd.
- Za *intencionalnost*, predvsem učenje, in vzgibe učiteljev in učencev naletimo na slabše definiran sistem (na začetku inteligentni tutor nima dovolj informacij o učencu, zato mora uporabiti metode,



Slika 6: Algoritem učnega procesa mRKP.

ki so primerne za take situacije), zato uporabimo konekcionistični, mrežni pristop.

- *Področje razmer:* Tukaj se lahko srečujemo z zelo nedefiniranim sistemom antropogenih in socialno-kulturnih značilnosti, ki so načeloma popolnoma individualizirane: prve so v celoti vezane na človeka kot posameznika, druge pa na določene skupine in skupnosti na podlagi njihovih socialnih in kulturnih odnosov ter interakcij. Ker ne govorimo več o nekem konkretnem procesu z jasno definiranimi pravili in cilji in na njih vezanimi omejenimi količinami tem, metod in učnih pripomočkov, moramo za njihovo formalizacijo seveda uporabiti mrežni sistem, ki nam omogoča, odvisno od razvejanosti mreže, izjemno veliko število učnih poti temelječih na odzivih v posameznih korakih.

Iz tega sledi, da za simbolizacijo in formalizacijo vseh treh področij ne moremo uporabljati enakih orodij in enakih metod dela. Za modeliranje področja odločanja lahko uporabimo, kot je bilo to že narejeno, v izvorni kibernetiki pedagogiki, simbolne sisteme, medtem ko moramo področje razmer in intencionalnost modelirati s konekcionističnimi mrežnimi sistemi, ki nam omogočajo kompleksnejšo individualizacijo in diferenciacijo učnega procesa (saj z akcijskim potencialom (utrjevanjem posameznih poti) posnemajo vedenjske oblike posameznika in s tem učni proces prilagajajo konkretnim vedenjskim oblikam in odzivom posameznikov). Tako moramo kibernetiko pedagogiko obravnavati in predstaviti kot *hibridni sistem*, saj v njem kombiniramo dve različni metodi formalizacije, simbolno in konekcionistično, ki ju zagotavlja kognitivistična platforma, in ne le kot simbolni sistem strukturalistične filozofije, kot je bilo obravnavano v izhodiščni kibernetiki pedagogiki.

Smernice – virtualni učitelj – e-učno gradivo

Vpeljava celovite predstavljene teorije in na njej temelječega inteligentnega tutorja v naš šolski sistem bi bila nemogoča, zato prevedimo in poenostavimo izhodiščne teoretične možnosti na možen primer izdelave in uporabe e-učnih gradiv in si oglejmo, ali in kako je predlagani hibridni sistem mRKP mogoče uporabiti v realnem učnem procesu.

Eden izmed bistvenih metodoloških problemov elektronskih učnih gradiv današnjega časa je predvsem njihova nezmožnost prilagajanja na uporabnikove želje, potrebe, predvsem pa na njegove sposobnosti in predznanje. E-učna gradiva, ki se izdelujejo v današnjem času, imajo najpogosteje enak scenarij, vsebino in cilje za vse uporabnike (oz. za nekega idealiziranega) ne glede na njihove različne sposobnosti in stopnjo

predznanja. Z drugimi besedami, večini trenutnih e-učnih gradiv, ki smo jih pregledali, manjka predvsem diferenciacija in individualizacija učnega procesa (Gur-Zéev, 2005; OECD, 2009). Odgovor na to, kako diferencirati in individualizirati, pa lahko najdemo ravno v predstavljeni revidirani kibernetiki pedagogiki, na kateri temelji t. i. *programirani pouk*, ki se je razvil v začetku 70. let 20. stol., k njemu pa so pripomogli hiter razvoj industrije, znanosti in tehnologije ter potreba po samoizobraževanju (Skinner, 1958; 1963; Strmčnik, 1978).

Sodobno e-učno gradivo bi moralo biti z didaktičnega vidika zasnovano tako, da bi učencu omogočalo učinkovito in samostojno učenje brez neposredne prisotnosti in pomoči učitelja, saj bi le v tem primeru bilo najboljši približek na učitelju temelječemu učenju in bi omogočalo, da bi posameznik trajno in kakovostno lahko pridobil nova in trajnejša znanja (Bregant in Aberšek, 2011). Predstavljeni model revidirane kibernetike pedagogike in *mRKP* bi ob določenih poenostavitvah to zahtevo lahko izpolnil takoj in bi bil tako dobro izhodišče za pripravo sodobnih e-učnih gradiv. V nadaljevanju bomo predstavili pedagoško strategijo za pripravo inteligentnih e-učnih gradiv na osnovi *mRKP*, pri čemer bomo tehnološko plat pustili ob strani, saj menimo, da je tehnologija tista, ki mora slediti stroki in se ji ustrezno prilagajati.

Zahtevane pedagoške značilnosti inteligentnega e-učnega gradiva

Sodobno elektronsko učno gradivo mora biti z vidika pedagogike in didaktike zasnovano tako, da omogoča učencu učinkovito in samostojno učenje brez neposredne prisotnosti in pomoči učitelja. Izdelava takšnega e-učnega gradiva pa mora upoštevati in vsebovati naslednje bistvene funkcije učnega sistema (Dolenc in Aberšek, 2012):

- predstavitev relevantnih informacij, npr. učne snovi, izhodiščnih vprašanj, ciljev, naloge, problema, navodil, pomoči, presojanja, vrednostnih sodb;
- sprejemanje, skladiščenje in analiziranje informacij, ki jih posreduje učni sistem, npr. podatke o reakcijah, načinih obnašanja in odzivanja ter odgovorih, ki jih e-učno gradivo lahko zbira ali celo mora zbirati s pomočjo *meta podatkov*;
- ocena stanja, ki ga je diagnosticiral učni sistem, in njegova primerjava z načrtovano ciljno vrednostjo;
- izbor ustreznih alternativnih učnih korakov/programov za nadaljnje vplivanje na učni sistem (povratne informacije, učne pomoči za učni sistem itd.).

Pri tem moramo zadovoljiti naslednje temeljne cilje kibernetike pedagogike:

- identifikacija in analiza učnih ter poučevalnih procesov, izraženih v delnih sistemih, in njihova funkcija pri objektivizaciji učno-vzgojnega procesa, kar pomeni prenos vseh dejavnosti človeškega učitelja na tehnične sisteme oz. računalniške programe;
- analiza odnosov in medsebojnih učinkov objektiviziranih tehničnih in neobjektiviziranih človeških delnih sistemov učnih procesov, npr. interakcije človeški učitelj (ali avtor gradiva) in e-učno gradivo, z namenom doseganja in izboljševanja zastavljenih didaktičnih ciljev;
- pojasnjevanje odnosov med različnimi oblikami delnih sistemov v vsakokratnem izobraževalnem sistemu.

Preden se lotimo priprave e-učnega gradiva, mora biti natančno izdelan ustrezen algoritem (glej Sliko 5), ki sledi zastavljenim učnim ciljem in nedvoumno odgovarja na vse zastavljene funkcije in zahtevane cilje. Pravilna uporaba vseh omenjenih didaktičnih značilnosti zagotavlja, da bo elektronsko učno gradivo najboljši približek tradicionalnemu učenju in poučevanju po modelu 1:1 (en učitelj in en učenec) (Aberšek, 2013). Tako pripravljeno e-učno gradivo ima določene strukturne podobnosti z načeli akcijskega raziskovanja, v katerem vsakemu raziskovalnemu koraku sledi sprotne evalvacije ter je v skladu z dobljeno oceno mogoče spremeniti (dopolniti) raziskovalni načrt ali celo izhodiščno raziskovalno idejo, kar nam v našem modelu *mRKP* omogoča fleksibilna struktura nevronske mreže (Aberšek, 2012; Reinmann-Rothmeier, 2003).

Predstavljeni model je bil v praksi v nekoliko modificirani obliki uporabljen tudi pri ekspertnem sistemu *STATFAG* (Aberšek in Popov, 2004), inteligentnem tutorskem sistemu, ki je namenjen tako za usposabljanje študentov strojništva, kot tudi mladih, manj izkušenih inženirjev pri konstruiranju zobniških gonil. V tem primeru smo namesto nevronske mreže za proces optimiranja uporabljali *genetske algoritme*,⁹ s katerimi, podobno kot z nevronskimi mrežami, lahko opisujemo probleme oz. procese, ki jih ne moremo natančno definirati.

Sklep

O tem, da so informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) del sodobne šole, ni treba več izgubljati besed. Toda ko govorimo o IKT, moramo v temeljih razlikovati dva pristopa, in to v *tehnologijo usmerjen* in v *učenca usmerjen* pristop učenja z uporabo IKT. Pri pristopu, *usmerjenem v tehnologijo*, je v središču uporaba tehnologije v izobraževanju. Torej je pou-

9 *Genetski algoritmi* so računalniški model naravne evolucije, ki temelji na selekciji, križanju in mutaciji. Uporabljajo se za reševanje problemov, pri katerih rešitev opišemo v obliki kodiranega zaporedja. Osnovni element (objekt) je gen, ki podaja možno rešitev problema za en parameter. Vsi geni skupaj tvorijo kromosom, ki ustreza eni rešitvi problema.

darek le na strukturi – strojni opremi. Vsak sistem, in tako tudi IKT, pa zaznamuje tako struktura kot tudi funkcija. Ena je brez druge nepopolna, ni osmišljena. Glavni problem tega pristopa je torej, da ostaja tehnologija (struktura) sama sebi namen, ker ne upošteva svoje funkcije, ne upošteva učitelja in učenca in s tem ne upošteva svojega dejanskega namena ter ciljev v izobraževanju. Ob tem pa tudi zahteva, naj se učenci in učitelji prilagodijo tej tehnologiji, namesto da bi bilo ravno obratno (Dumont, Istance in Benavides, 2013). V nasprotju s tem pa pri pristopu, *usmerjenem v učence*, ki ga v tem članku zagovarjamo in dokazujemo, izhajamo iz tega, kako se ljudje učijo, in razumemo tehnologijo le kot pomoč, kot orodje pri njihovem učenju. To pomeni, da je treba *tehnologijo prilagoditi* potrebam učencev in učiteljev. Za to pa je treba razviti ustrezne metode dela z njo, v našem primeru smo predlagali revidirano kibernetško pedagogiko in hibridni učni model *mRKP*. Takšne metode dela in predstavljeni model učnega procesa *mRKP* nam omogočajo individualizacijo in diferenciacijo izobraževalnih poti, prilagojenih posameznim učencem, in s tem zagotavljajo, da bomo dosegali zastavljene izobraževalne cilje na uporabniku (učencu) najbolj prijazen način.

Sodobne raziskave vzgojno-izobraževalnega procesa kažejo, da se najvišjih izobraževalnih ciljev ne da dosegati brez aktivne udeležbe učenca (Bocconi, Kamylyis in Punie, 2012; OECD/CERI, 2010a; 2010b). Preslikava snovi iz tiskanih učbenikov in z v *tehnologijo usmerjenim pristopom* z dodanimi multimedijskimi in interaktivnimi elementi nas ne bi smela zadovoljiti, saj s tem pogosto naredimo učencem in izobraževanju več škode kot koristi. Prednosti in lastnosti tiskanega medija pač ni mogoče kar prenesti v nek drug, v našem primeru elektronski medij. Takšno izdelovanje e-učnih gradiv je sicer hitro, enostavno in poceni, ne moremo pa zanj trditi, da je *učno*. Elektronsko učno gradivo je učno in sodobno takrat, ko omogoča posamezniku, da pride do zelenega cilja po poti, ki omogoča postopno napredovanje in njemu lasten osebni tempo, skratka, ko ustreza posamezniku, in ta fleksibilnost je tudi pglavitna prednost takšnega gradiva. Takšno e-učno gradivo tudi ne sme dovoljevati, da lahko posameznik brez predznanja oz. s pomanjkljivim znanjem napreduje. Izdelava elektronskih učnih gradiv je delo, ki zahteva diferenciacijo in individualizacijo za posamezne udeležence ob sprotne preverjanju. To preverjanje ne služi le za ocenjevanje, temveč služi tudi za vodenje posameznika do cilja po njemu ustrezni in lastni poti, avtorjem gradiva pa omogoča spremljanje in izboljševanje takšnega gradiva. Skratka, sodobno učno gradivo mora biti adaptivno in mora imeti možnosti »učenja«.

Za zasledovanje ustreznega razvoja učenčevih potencialov je torej nujno, da vzgojno-izobraževalni proces sproti opazujemo in vrednotimo

ter ob slabih učinkih izvedemo potrebne popravke. Takšen način dela v veliki meri omogočajo tudi sodobna (inteligentna) e-učna gradiva, seveda le, če so pravilno pedagoško in didaktično načrtovana ter tehnološko izvedena. Takšno gradivo mora med drugim tudi ocenjevati uporabnika in ob slabih rezultatih samostojno spremeniti pot za doseganje načrtovanih ciljev na podlagi zbranih meta podatkov. Menimo, da je e-učno gradivo, ki je zasnovano na hibridnem modelu *mRKP*, pot, ki pelje k uresničitvi vseh omenjenih zahtev.

Literatura

- Aberšek, B., Borstner, B., in Bregant, J. (2014) The virtual science teacher as a hybrid system: cognitive science hand in hand with cybernetic pedagogy. *Journal of Baltic Science Education* 13 (1), str. 75–90.
- Aberšek, B. (2013) Cogito ergo sum *homomachine*? *Journal of Baltic Science Education* 12 (3), str. 268–270.
- Aberšek, B. (2012) *Didaktika tehniškega izobraževanja med teorijo in prakso*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Aberšek, B., in Kordigel Aberšek, M. (2011) Does intelligent e-learning tools need more pedagogical methodology or ICT. *Problems of education in the 21st century* 37, str. 9–17.
- Aberšek, B., in Popov, V. (2004) Intelligent tutoring system for training in design and manufacturing. *Advances in engineering software* 35, str. 461–471.
- Anderson, J. R. (2007) *How Can the Human Mind Occur in the Physical Universe*. Oxford: Oxford University Press.
- Bateson, G. (1979) *Mind and Nature: A Necessary Unity*. New York: E. P. Dutton.
- Bechtel, W., in Abrahamsen, A. (2002) *Connectionism and the Mind*. Oxford: Blackwell Publisher.
- Bermudez, J. L. (2010) *Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., in Strmčnik, F. (2003) *Didaktika, visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bocconi, S., Kampylis, P. G., in Punie, Y. (2012) *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*. Scientific and Policy Report by the Joint Research Centre of the European Commission, EU.
- Bregant, J., in Aberšek, B. (2011) Artificial intelligence versus human talents in learning process. *Problems of education in the 21st century* 37, str. 38–47.

- Chalmers, D. (1996) *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*. New York: Oxford University Press.
- Copeland, J. (1993) *Artificial Intelligence: A Philosophical Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Cube, F. (1982) *Kybernetische Grundlagen des Lernen und Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dolenc, K., in Aberšek, B. (2012) E-learning and teaching - methodological or technological problem. *DIVAI 2012: distance learning in applied informatics: conference proceedings*, str. 73–81.
- Dreyfus, H. L., in Dreyfus, S. E. (1986) *Mind over machine*. New York: Free Press.
- Dumont, H., Istance, D., in Benavides, F. (2013) *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Fodor, J. A. (1983) *Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge: The MIT Press.
- Frank, H. (1993) *Kybernetische Grundlagen der Pädagogik*. Prag: Kava-Pech.
- Frank, H. G., in Meder, B. S. (1971) *Einführung in die kybernetische Pädagogik*. München: Wissenschaftliche Reihe.
- Guid, N., in Strnad, D. (2007) *Umetna inteligenca*. Maribor: Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko.
- Gur-Zéev, I. (2005) *Critical Theory and Critical Pedagogy Today, Toward a New Critical Language in Education*. Haifa: University of Haifa.
- Heimann, P. (1976) *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Klett.
- Horgan, T., in Tienson, J. (1996) *Connectionism and the Philosophy of Psychology*. Cambridge: The MIT Press.
- Jank, W., in Meyer, H. (2006) *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Markič, O. (2010) *Kognitivna znanost*. Maribor: Aristej.
- Morris, R., in Filenz, M. (2007) *Prvi koraki v nevroznanost, znanost o možganih*. Ljubljana: Izobraževalni in raziskovalni inštitut Ozara.
- Müller, K. H. (2008) *The New Science of Cybernetics. The Evolution of Living Research Designs, Vol. I: Methodology*. Wien: Edition Echoraum.
- Müller, K. H. (2011) *The New Science of Cybernetics. The Evolution of Living Research Designs, Vol. II: Theory*. Wien: Edition Echoraum.
- OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, Teaching And Learning International Survey*. OECD Publishing.
- OECD/CERI (2010a) *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A Systemic Approach to Technology-Based School Innovations, Edu-*

- ational Research and Innovation*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264094437-en.
- OECD/CERI. (2010b) *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing. DOI:10.1787/9789264086487-en
- Peruš, M. (2001) *Biomreže, mišljenje in zavest*. Maribor: Satjam.
- Pritchard, A. (2009) *Ways of learning: learning theories and learning styles in the classroom* (2nd edition). London: David Fulton.
- Reich, K., in Thomas, H. (1976) *Paul Heimann – Didaktikals Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Klett.
- Reinertsen, A. B. (2012) Second order pedagogy as an example of second order cybernetics. *Reconceptualizing Educational Research Methodology* 3 (1), str. 1–24.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003) *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber.
- Searle, J. R. (1983a) *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1983b) Word Turned Upside Down. *New York Review of Books* 30 (16), str. 74–77.
- Skinner, B. F. (1958) Lernmaschine. V Correl, W. (ur.). *Programiertes Lernen und Lernmaschinen*. Braunschweig: Georg Westermann.
- Straka, G. A., in Macke, G. (2006) *Lern-Lehr-Theoretische Grundlagen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Strmčnik, F. (1978) *Sodobna šola v luči programiranega pouka*. Ljubljana: Univerzum.
- Strmčnik, F. (2001) *Didaktika: Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Winograd, T., in Flores, C. F. (1986) *Understanding computers and cognition: A new foundation for design*. Norwood: Ablex.

Razvoj leksikalne zmožnosti pri učenju nemščine v srednji šoli: primerjava komunikacijskega pristopa in pristopa CLIL

Andreja Retelj

Pouk tujega jezika v zadnjih letih zaznamuje poučevanje po komunikacijskem pristopu. Smernice za poučevanje so zapisane v dokumentu, ki ga je Svet Evrope v angleškem jeziku izdal leta 2001, slovenski prevod pa smo dobili leta 2011 in ga poznamo pod imenom *Skupni evropski referenčni okvir: učenje, poučevanje* oziroma pod kratico SEJO. V slovenskem prostoru pouk tujega jezika (dalje TJ) natančneje opredeljujejo še učni načrti za posamezne TJ, ki izhajajo iz načel SEJO. V prispevku se osredotočamo na pouk nemščine, ki ga opredeljuje učni načrt za nemščino, ta pa, kot že zapisano, temelji in se sklicuje na SEJO (Učni načrt. Nemščina. Gimnazija, 2008: str. 4). Toda nekateri drugi sodobni pristopi poučevanja tujega jezika stremijo k temu, da bi bili učenci poleg obvladovanja vsakodnevnih sporočanj-skih situacij zmožni ustrezno uporabljati TJ tudi v izobraževalne in poklicne namene.

Pristop CLIL (angl. *Content and Language Integrated Learning*) je v zadnjih letih postal krovni termin za različne didaktične pristope, pri katerih se TJ uporablja za poučevanje vsebin iz drugih nejezikovnih predmetov. Coyle, Hood in Marsh (2010: str. 1) ga opišejo kot »dvosmeren pristop, pri katerem je ciljni jezik orodje za učenje in poučevanje vsebine in jezika«, Stryker in Leaver (1997) kot holističen in globalen pristop, ki spodbuja učenca, da se uči tujega jezika in ga uporablja za izražanje sporočil svojega šolskega vsakdana, Richards (2006: str. 27) kot procesni pristop, pri katerem je vsebina »gonilna sila učnih aktivnosti v razredu«, iz nje pa izhajajo ostale jezikovne spretnosti, *Eurydice* (2006: str. 64–67) kot generični termin, ki opiše vse tipe učenja, kjer je nematerni jezik (tuji, regionalni, jezik manjšin, uradni jezik) uporabljen za poučevanje nejezikovnih predmetov. Darn (2014) je

zbral več kot 40 različnih poimenovanj za didaktične pristope poučevanja angleščine kot TJ, ki sledijo CLIL načelom. Tudi v Sloveniji najdemo poleg termina pristop CLIL še poimenovanja, kot so npr. jezikovna kopel, jezikovna prha, imerzija, vsebinsko in jezikovno obogateno učenje tujega jezika, vsebinsko in jezikovno usmerjeno učenje, vsebinsko in integrirano učenje tujega jezika, vsebinsko in jezikovno integrirano učenje (prim. Lipavac Oštir in Jazbec, 2007).

Po Cumminsu (2008) lahko dijak razvije dve ravni znanja TJ; v enem do dveh letih osnovno raven (angl. *Basic Interpersonal Communication Skills – BICS*) za vsakdanjo komunikacijo in v od petih do sedemih letih višjo raven (angl. *Cognitive Academic Language Proficiency – CALP*), ki vsebuje tudi strokovna in specifična znanja.

S trenutno najbolj razširjenim komunikacijskim pristopom poučevanja TJ lahko zadovoljivo razvijemo jezikovne zmožnosti in spretnosti, ki zadoščajo za vsakdanjo jezikovno rabo v različnih govornih položajih (Cummins 2008; Gibbons in Cummins, 2002). Učni načrt za nemščino (2008) postavlja pričakovano izstopno raven na B2 pri dijakih, ki se nemščino učijo kot prvi tuji jezik, če se nemščine učijo kot drugega tujega jezika, pa na raven B1/B2 pri dijakih s predznanjem in na raven B1 pri začetnikih. Z jezikovnim znanjem na teh ravneh lahko zadovoljivo uresničimo veliko večino vsakdanjih sporočanjških namer, velik jezikovni primanjkljaj, zlasti z vidika leksikalne zmožnosti, pa nastaja predvsem na področju strokovnega besedišča, kar se posledično odraža v nezmožnosti rabe TJ za potrebe študija ali za poklicne namene. Ta primanjkljaj lahko delno omilimo z medpredmetnimi povezavami ali s timskim poučevanjem učitelja tujega jezika in učitelja stroke (Retelj in Pižorn, 2010), se pravi z didaktičnimi pristopi, ki nosijo značilnosti vsebinsko in jezikovno usmerjenih pristopov oziroma pristopa CLIL.

Številne študije iz različnih držav prikazujejo možnosti implementacije CLIL v različne izobraževalne sisteme, ki jih v grobem lahko delimo na tiste, ki dajejo večji poudarek vsebini, tiste, ki postavljajo večje težišče na TJ, in tiste, ki uravnoteženo razvijajo oba cilja (prim. Brinton et al., 1989; Chamot, 2009; Cummins, 1998; Grabe in Stoller, 1997; Johnson in Swain, 1997; Lyster, 2007; Met, 1998; Snow, Met in Genesee, 1989; Richards, 2006; Räsänen, 2008), ali na modele, ki so vezani na starostno obdobje učencev (prim. Coyle, Hood in Marsh, 2010).

Veliko število raziskav (Dalton-Puffer, 2007; Lasagabaster, 2008; Lasagabaster in Sierra, 2009; Retelj in Pižorn, 2010; Retelj, 2014; Ruiz de Zarobe in Jiménez Catalán, 2009; Wode, 1999) potrjuje, da s pristopom CLIL učenci dosegajo boljše rezultate, kot če se učijo tujega jezika po komunikacijskem pristopu.

Teoretična izhodišča za vsebinsko in jezikovno integrirano učenje TJ se naslanjajo na konstruktivizem in kognitivne teorije učenja. Kot najpoglavitnejše argumente za vsebinsko in jezikovno integrirano učenje zasledimo prihranek časa, kognitivni izziv, osredotočanje na jezik in vsebino hkrati, dejansko in osmišljeno rabo ciljnega jezika, stimuliran jezikovni iznos (Coyle, Hood in Marsh, 2010; Cummins in Swain, 1986; Met, 1994; 1998), samostojno učenje z raziskovanjem, učiteljevo nenehno oporo pri izgradnji jezikovnega in vsebinskega znanja (Skehan, 1998; Snow, Met in Genesee, 1989), izboljšanje splošne jezikovne zmožnosti ciljnega jezika, razvijanje govorne in komunikacijske zmožnosti, poglobljanje zavedanja o maternem in ciljnem jeziku, razvijanje plurilingvalnih interesov, intenzivnejši razvoj besedišča (Dalton-Puffer, 2007), višjo motivacijo za učenje, razvijanje medkulturne zmožnosti, večjo avtonomijo učenja in boljše pripravljenost na vseživljenjsko učenje (Stryker in Leaver, 1997), večjo samozavest učencev in intenzivnejšo rabo ciljnega jezika pri pouku ter boljše razumevanje ciljnega jezika (Wiesemes, 2009).

Poučevanje po pristopu CLIL zbuja tudi številne dvome o uspešnosti, saj naj bi bilo v praksi redko izvedljivo (Bruton, 2011; Mehisto, Marsh in Frigols, 2008). Zaradi pre nizkega jezikovnega znanja lahko učenci izkažejo premajhno vsebinsko znanje (Johnson, 1997), poudarek je predvsem na specifičnem besedišču, vezanem na strokovne predmete, premalo se posveča splošnemu besedišču in razvijanju splošne tujejezikovne zmožnosti (Met, 1998), dolgoročno ne prihaja do velikih razlik med poučevanjem besedišča po pristopu CLIL v primerjavi s komunikacijskim pristopom (Denman, van Schooten in de Graaff, 2013). Ruiz de Zarobe in Jiménez Catalán (2009) opozarjata, da kljub dobrim rezultatom učencev po pristopu CLIL ne moremo sklepati, da je pristop edini vzrok za boljše dosežke, kajti učenci, ki se učijo tujega jezika po CLIL pri nejezikovnih predmetih, imajo bistveno več ur pouka od učencev, ki se TJ učijo samo pri običajnem pouku TJ.

Bruton (2011), ki je pod drobnogled vzel številne empirične raziskave iz Španije, ugotavlja, da so v večini raziskav primerjali učence, ki se poleg rednega pouka tujega jezika učijo v tem jeziku še dodatni predmet, z učenci, ki se učijo TJ samo pri rednem pouku tujega jezika. Zato opozarja, da večina španskih raziskav poleg neustrezne raziskovalne metodologije popolnoma napačno analizira podatke in daje zaključke, ki so v škodo ne samo posameznikom, ampak celotnemu šolskemu sistemu, saj je pristop CLIL neupravičeno postal paradni konj pristopov k poučevanju TJ v Španiji in tudi drugod po Evropi.

Pomanjkljivosti, ki se očitajo CLIL, strne Richards (2006) v tri probleme. To so: problematika na ravni vsebine, problematika usposobljenos-

ti učiteljev in problematika ocenjevanja. Na ravni vsebine, ki je ključna in pri pouku po pristopu CLIL zavzema osrednje mesto, namreč lahko prihaja do drugotenja vloge jezika. Zaradi osredinjenosti na vsebino in zahtev po vsebinskem znanju naj bi učenci sicer učinkovito razvijali tujejezikovno zmožnost, vendar na račun pravilnosti in točnosti, ki se ju postavlja v ozadje. Drugi problem je usposobljenost učiteljev, ki zadeva predvsem jezikovno usposobljenost učiteljev stroke. Tretji problem pa predstavlja problematika ocenjevanja, saj sta jezik in vsebina tako tesno povezana, da je težko postaviti ločnico med jezikovnim in vsebinskim znanjem.

Nekateri glasni nasprotniki CLIL v Sloveniji, ugotavljata Lipavc Oštir in Jazbec (2007; 2010), vidijo v CLIL tudi nevarnost, da bi se pre malo razvijala materinščina. Vendar raziskave kažejo, da je ta strah popolnoma odveč, saj se ob ustrezni učiteljevi podpori (angl. *Scaffolding*) poleg tujeja jezika lahko krepi tudi izražanje v materinščini (Lasagabaster, 2013).

Razvijanje leksikalne zmožnosti po pristopu CLIL

Dalton - Puffer (2007) ugotavlja, da se s pristopom CLIL zelo dobro razvijajo nekatere zmožnosti in spretnosti, npr. receptivne spretnosti, morfologija, ustvarjalnost in tudi besedišče. Te ugotovitve podkrepijo tudi študije, ki so raziskovale porast receptivnega besedišča (Canga Alonso, 2013; Ruiz de Zarobe in Jiménez Catalán, 2009; Xanthou, 2010). Pristop CLIL naj bi omogočal več priložnosti za implicitno ali eksplicitno učenje besedišča v smiselnih situacijah (Muñoz, 2007). Coyle (2005) je izdelala koncept, imenovan jezikovni triptih (angl. *The Language Triptych*), ki prikazuje jezikovno progresijo po pristopu CLIL, ki jo mora razvijati učitelj. Ta progresija vsebuje tri medsebojno povezane vidike, in sicer jezik učenja, jezik za učenje in jezik skozi učenje. Jezik učenja predstavlja besedišče, strukture in poznavanje rabe, kar učencu omogoča spoznavanje vsebine. Jezik za učenje zajema vse, kar učenec potrebuje za učinkovito sodelovanje v procesu učenja, npr. večine argumentiranja, izražanja mnenja, navodila. Jezik skozi učenje se nanaša na različne priložnosti, skozi katere učenec spozna novo besedišče in strukture, jih nadgrajuje, spozna nove načine rabe. Stryker in Leaver (1997) sta prepričana, da učenec v učnem procesu, ki združuje tuji jezik in vsebino, razvija mehanizme za razumevanje sporočila tudi pri neznanem besedišču in v drugih kontekstih. Učenci tako razvijajo učne strategije za odkrivanje pomena neznanega besedišča in razumevanje neznanih slovničnih struktur ter se učijo znajti v jezikovno nepredvidljivih situacijah ciljnega jezika. Prav tako pa ob uspešnem razumevanju avtentičnega besedila razvijajo boljšo samopodobo, povečujejo lastno motivacijo za učenje in boljše dosežke. Vendar Canga Alonso (2013), ki je raziskoval razlike med spoloma pri razvijanju recep-

tivnega besedišča po pristopu CLIL, opozarja, da so dejanski dosežki po omenjenem pristopu velikokrat odvisni od ključnega faktorja – metodologije poučevanja.

Greenwood (2002) poudarja, da usvajanje besedišča pri CLIL ne sme biti samoumevna posledica samostojnega branja, kajti vsi učenci, kljub navodilom in spodbudam, enostavno ne berejo. Da bi učenci dosegali uspehe, Greenwood (prav tam) učiteljem predlaga uporabo semantične kategorizacije besed, s katero prikazujejo podobnosti in razlike posameznih besed, tehniko besedne mreže, pri kateri skupaj z učenci izdelujejo učne karte za besedišče z definicijo besede in asociacijami, ter da implicitni pristop učenja besedišča spremljajo naloge, ki učence opozarjajo na novo besedišče. Bravo in Cervetti (2009) na podlagi ugotovitev številnih raziskav na področju vsebinsko obogatene učenja izdelata nekaj smernic za poučevanje besedišča. Izpostavita premišljeno izbiro besedišča iz določenega tematskega področja, predstavitev specifičnega besedišča v raznolikih kontekstih, poučevanje besedišča po tematskih področjih, povezovanje specifičnega besedišča z že znanim besediščem in veliko količino izpostavljenosti besedišču. Tudi Järvinen (2009) v priročniku za poučevanje po pristopu CLIL predlaga bogat vnos, opozarjanje učencev na novo in pomembno besedišče, uporabo jezikovnih korpusov za izbiro besedišča in učenje kolokacij, rabo slovarjev in drugih orodij, eksplicitno poučevanje najpomembnejšega besedišča ter spodbujanje rabe besedišča pri pisanju in govorjenju. Kot primerne vrste nalog svetuje grupiranje besedišča, izdelavo učnih kart za besedišče, izdelavo miselnih vzorcev in drugih vizualnih upodobitev besedišča, ki jih omogoča tehnologija.

Raziskave kažejo, da lahko poučevanje po pristopu CLIL pozitivno vpliva na razvoj leksikalne zmožnosti v TJ, vendar je treba posebno pozornost nameniti načinom poučevanja besed, kajti učenje oziroma kasnejše poznavanje besedišča in raba nista sama po sebi posledica bogatega jezikovnega vnosa.

Metodologija

Problem in cilji raziskave

Številne študije, ki smo jih navedli v teoretičnem delu, potrjujejo, da ima pristop CLIL izjemne prednosti in da pomembno prispeva k povečanju poznavanja strokovne terminologije v TJ. Glede na to, da so po pristopu CLIL zaradi izbora učnih vsebin učenci količinsko zagotovo bolj izpostavljeni strokovnemu jeziku in da je posledično poznavanje tovrstnega besedišča večje, pa smo z našo raziskavo želeli ugotoviti, ali poučevanje po pristopu CLIL prispeva k povečanju splošne leksikalne zmožnosti dijakov, ki se učijo nemščine kot drugega tujega jezika.

Raziskovalna hipoteza

Postavili smo tri raziskovalne hipoteze.

Hipoteza 1: Dijaki eksperimentalne skupine, ki se učijo po pristopu CLIL, bodo izkazali večjo leksikalno znanje, ki se kaže kot višji končni rezultat na preizkusu znanja besedišča, kot dijaki kontrolne skupine, ki se učijo po komunikacijskem pristopu.

Hipoteza 2: Dijaki eksperimentalne skupine, ki se učijo po pristopu CLIL, bodo izkazali večji aktivni priklic besedišča od dijakov kontrolne skupine, ki se učijo po komunikacijskem pristopu.

Hipoteza 3: Dijaki eksperimentalne skupine, ki se učijo po pristopu CLIL, bodo uspešnejši pri samostojni rabi besedišča pri pisanju.

Metoda

Uporabili smo eksperimentalno metodo tradicionalnega empirično-analitičnega pedagoškega raziskovanja. Zasnovali smo enofaktorski eksperiment z oddelki kot primerjalnimi skupinami. Raziskava je potekala v eksperimentalni skupini, kjer smo uvajali eksperimentalni faktor, to je pristop CLIL, in v kontrolni skupini, kjer je pouk potekal po običajnem komunikacijskem pristopu. Eksperiment je obsegal 20 šolskih ur. Obe primerjalni skupini sta imeli 3 ure pouka nemščine tedensko, saj smo eksperiment zasnovali tako, da smo pristop CLIL izvajali pri pouku nemščine, in s tem preprečili, da bi bila ena skupina izpostavljena večjemu jezikovnemu vnosu, kar bi lahko vplivalo na pridobljene rezultate. V obeh skupinah so dijaki spoznavali temo *brana in pijača*, vendar po različnih pristopih. Pri načrtovanju pouka v eksperimentalni skupini smo izhajali iz učnih ciljev enega jezikovnega in enega nejezikovnega predmeta, in sicer nemščine in kemije, ter zasnovali medpredmetni pouk nemščine in kemije. V kontrolni skupini smo uporabili gradiva iz učbenika *Themen aktuell 1* in delovnega zvezka *Pause 1*, za eksperimentalno skupino pa smo v sodelovanju z učiteljico kemije izdelali gradiva po načelih pristopa CLIL, saj ustreznega potrjenega učbenika za nemščino, ki bil osnovan po načelih tega pristopa ni (prim. Coyle, 2005).

Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 129 dijakov prvih letnikov gimnazije. Razdeljeni so bili v 6 razredov. Trije razredi, to je 69 dijakov, so bili uvrščeni v eksperimentalno skupino in trije, to je 60 dijakov, so predstavljali kontrolno skupino. Pred uvedbo eksperimenta smo si pridobili pisna soglasja staršev in dijakov. Prav tako smo kontrolirali dejavnike, ki bi lahko vplivali na rezultate raziskave. Ugotovili smo, da med obema primerjalnima skupinama ni statistično pomembnih razlik v času učenja nemščine

($\chi^2 = 2,202$; $p = 0,179$), pri stikih z jezikom izven šole ($\chi^2 = 1,209$; $p = 0,337$) in po spolu ($\chi^2 = 0,001$, $p = 0,979$).

Pripomočki

Podatke o dejavnih, ki smo jih kontrolirali, smo razbrali iz posredovanih osebnih podatkov. Podatke o leksikalnem znanju udeležencev smo zbrali s preizkusom znanja besedišča, ki smo ga za namen raziskave izdelali sami. Preizkus znanja je vseboval 6 nalog, od tega 5 nalog, ki so preverjale poznavanje in rabo besedišča v kontekstu, kar smo poimenovali aktivni priklic besedišča, in eno nalogo esejskega tipa, ki je preverjala samostojno rabo besedišča na obravnavano temo. Pri sestavi preizkusa smo upoštevali učne cilje in standarde znanja glede na trenutno veljaven učni načrt. Posebej smo bili pozorni na merske karakteristike preizkusov znanja. Objektivnost smo zagotavljali z istimi pogoji pri reševanju in z notnimi kriteriji pri popravi preizkusa. Za empirično validacijo smo uporabili rešitev faktorjske analize, in sicer odstotek pojasnjene variacije s prvim skupnim faktorjem, katerega vrednost je 44,8 % (ES) in 43,6 % (KS) ter je višji od predpostavljenega kriterija spodnje meje (20 %), kar kaže na ustrezno veljavnost preizkusa znanja. Zanesljivost preizkusa smo ugotavljali z uporabo Cronbachovega koeficienta alfa, ki znaša 0,73 za ES in KS, kar pomeni, da je preizkus znanja v mejah sprejemljive zanesljivosti. Za ugotavljanje občutljivosti smo izračunali indeks težavnosti in indeks diskriminativnosti za posamezne naloge, kjer smo ugotovili, da so naloge primerne težavnosti in da dobro razlikujejo med seboj.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Pridobljene podatke na preizkusu znanja smo najprej zbrali v Microsoft Excelu in jih nato statistično obdelali s pomočjo programa SPSS. Za ugotavljanje razlik v rezultatih med obema primerjalnima skupinama smo izbrali t preizkus.

Rezultati

Najprej v Tabeli 1 prikazujemo povprečne rezultate celotnega preizkusa znanja za kontrolno in eksperimentalno skupino.

Povprečni dosežki kažejo, da dijaki ES pri vseh nalogah dosegajo višje rezultate od dijakov KS. Primerjava aritmetičnih sredin za ES in KS je pokazala, da so razlike pri rezultatih preizkusa znanja med ES in KS statistično značilne (glej Tabelo 2). F preizkus je pokazal, da ne moremo zavrniti domneve o enakosti varianc ($F = 3,268$; $p = 0,073$). Izid t preizkusa pa pokaže, da so med skupinama statistično pomembne razlike ($t = 7,023$; $p = 0,000$). Statistično preizkušanje potrjuje hipotezo 1, ki pravi,

da bodo dijaki ES po pretečenem eksperimentu izkazali večjo leksikalno zmožnost, ki se kaže kot višji skupni rezultat na preizkusu znanja.

Tabela 1: Dosežki na preizkusu znanja po posameznih nalogah za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS).

kontrolna skupina (KS)						
	naloga 1	naloga 2	naloga 3	naloga 4	naloga 5	naloga 6
aritmetična sredina	3,4	3,4	9,2	10,9	2,2	3,4
standardni odklon	1,5	1,5	2,6	3,3	2,6	2,2
minimum	0	0	1	0	0	0
maksimum	5	5	15	16	8	9
eksperimentalna skupina (ES)						
	naloga 1	naloga 2	naloga 3	naloga 4	naloga 5	naloga 6
aritmetična sredina	3,8	5,1	11,1	12,8	3,3	6,4
standardni odklon	1,3	0,9	2,4	1,6	2,1	1,9
minimum	0	2	4	9	0	2
maksimum	5	6	16	16	8	10
možne točke	5	6	16	16	10	10

Tabela 2: Izid t preizkusa v skupnem rezultatu na preizkusu znanja med eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS).

skupina	N	aritmetična sredina	standardni odklon	preizkus homogenosti varianc		preizkus razlik aritmetičnih sredin	
				F	p	t	p
ES	69	42,42	7,00	3,268	0,073	7,023	0,000
KS	60	32,40	9,17				

V nadaljevanju smo želeli ugotoviti tudi, ali prihaja do razlik med obema skupinama pri prvih petih nalogah, ki zahtevajo aktivni priklic besedišča. Statistično preizkušanje razlik med obema primerjalnima skupinama je pokazalo, da je razlika statistično značilna. F preizkus je pokazal, da ne moremo zavrniti domneve o enakosti varianc ($F = 2,400$; $p = 0,124$). Izid t preizkusa pokaže, da so med skupinama statistično pomembne razlike ($t = 5,680$; $p = 0,000$). Na podlagi statističnega preizkušanja lahko potrdimo hipotezo 2, ki pravi, da bodo dijaki eksperimentalne skupine dosegli boljši rezultat pri nalogah aktivnega priklica besedišča.

Tabela 3: Izid t preizkusa razlik v dosežkih na preizkusu znanja med eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) pri nalogah aktivnega priklica besedišča.

skupina	N	aritmetična sredina	standardni odklon	preizkus homogenosti varianc		preizkus razlik aritmetičnih sredin	
				F	p	t	p
ES	69	35,97	6,07	2,400	0,124	5,680	0,000
KS	60	29,00	7,84				

Na koncu nas je zanimalo še, ali so razlike statistično pomembne pri nalogi proste rabe besedišča. Statistično preizkušanje razlik med ES in KS pri šesti nalogi pokaže, da so razlike statistično pomembne. F preizkus je pokazal, da ne moremo zavriniti domneve o enakosti varianc ($F = 0,687$; $p = 0,409$). Izid t preizkusa pokaže, da so med skupinama statistično pomembne razlike ($t = 8,428$, $p = 0,000$). Potrdimo lahko tudi hipotezo 3, da bodo dijaki eksperimentalne skupine po pristopu CLIL dosegli boljše rezultate pri nalogi proste rabe besedišča od dijakov kontrolne skupine, ki se učijo po komunikacijskem pristopu.

Tabela 4: Izid t preizkusa razlik v dosežkih na preizkusu znanja med eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) pri nalogi proste rabe besedišča.

skupina	N	aritmetična sredina	standardni odklon	preizkus homogenosti varianc		preizkus razlik aritmetičnih sredin	
				F	p	t	p
ES	69	6,44	1,94	0,687	0,409	8,428	0,000
KS	60	3,40	2,16				

Diskusija

Po pristopu CLIL postane TJ medij za sporazumevanje in učni jezik hkrati, saj učenci spoznavajo učne vsebine, ki bi jih sicer obravnavali pri različnih šolskih predmetih, pa tudi drugje, v uradnem učnem jeziku. CLIL je pristop k učenju in poučevanju, ki združuje dva cilja hkrati – učenje TJ in spoznavanje strokovne vsebine. Tovrstni pristop naj bi ponujal ne samo možnosti za povečanje tujejezikovnih zmožnosti v primerjavi s komunikacijskim pristopom, ampak naj bi posegal na področje kognitivne-

ga razvoja učenca, saj se TJ uči preko vsebin, ki so primerne za njegovo starost in njegove kognitivne zmožnosti.

Rezultati številnih raziskav po svetu potrjujejo uspešnost pristopa CLIL ne glede na TJ, ki je bil kot medij vpeljan. Ugodni vplivi CLIL se kažejo med drugim kot višja tujejezikovna zmožnost učencev, višja motivacija za učenje, večja avtonomija učencev, mi pa ugotavljamo tudi, da lahko s CLIL pozitivno vplivamo na razvoj leksikalne zmožnosti.

Naša raziskava je pokazala, da so si dijaki, ki so se učili po CLIL, bolje zapomnili tako enostavnejše kot tudi kompleksnejše besedišče ter ga znali pravilno uporabiti. Prav tako so izkazali boljše razumevanje besedil na njihovi predvideni jezikovni ravni A1 po SEJO kot tudi besedil, ki jih lahko uvrstimo nekoliko višje po lestvici (na raven A2). Ker so bili dijaki pri pouku TJ nenehno izpostavljeni izzivom, ki so bili tik nad njihovo ravno jezikovnega znanja, hkrati pa so izhajali iz vsebin, ki so jih lahko povezovali z drugimi šolskimi predmeti (v našem primeru z biologijo in kemijo), menimo, da so bili primorani nenehno aktivno spremljati pouk, se bolj intenzivno posvečati sprotnemu učenju besedišča in razviti strategije za učenje ter razumevanje besedišča tudi pri besedilih, ki presegajo njihovo jezikovno znanje. Tudi pri samostojni rabi besedišča so se dijaki s CLIL odrezali bolje, kajti njihova besedila so bila daljša, vsebovala so več zahtevnejših besed in fraz, ki so jih usvojili implicitno preko obravnavanih besedil, prav tako smo v njihovih izdelkih zasledili kompleksne stavčne strukture, ki jih lahko uvrstimo precej nad njihovo pričakovano jezikovno zmožnost.

Sklep

V slovenskem izobraževalnem prostoru je pristop CLIL sorazmerno slabo poznan. Nekaj raziskav za nemščino sta prinesla projekt *CLILiG*, kjer je sodelovala tudi Slovenija (prim. Lipavic Oštir in Jazbec, 2007), in projekt *Sporazumevanje v tujih jezikih/Uvajanje tujega jezika (UTJ) in jezikovnega/medkulturnega uzaveščanja (JiMU) v prvo vzgojno izobraževalno obdobje OŠ za zgodnje učenje* (prim. Lipavic Oštir in Jazbec, 2010). Na ravni gimnazijskega izobraževanja pa so tovrstne raziskave v Sloveniji še precej redke. Nekaj primerov CLIL pri nas najdemo kot medpredmetno načrtovan pouk tujega jezika (prim. Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010). Ugotovitve naše raziskave kažejo, da se je s pristopom CLIL kvantitativno in kvalitativno povečala leksikalna zmožnost dijakov v primerjavi z dijaki, ki so se TJ učili po komunikacijskem pristopu. Pouk po pristopu CLIL je tako prispeval, da je bila leksikalna prirast ob isti količini ur pouka večja kot pri običajnem pouku, osnovanem na komunikacijskem pristopu. Te ugotovitve nas silijo v ponovni razmislek o izbiri vsebin, ki se obravna-

jo pri pouku TJ, kajti presplošne in premalo zahtevne vsebine ter nenehno vračanje k že znanim vsebinam nujno ne prispeva k taki porasti jezikovnega, zlasti leksikalnega znanja, kot bi jo ob ustreznih vsebinah lahko dosegli. Z vsebinami, ki bi učencem predstavljale večji kognitivni izziv, bi lahko ne samo dosegali višjo tujejezikovno zmožnost, ampak bi jim lahko približali ter osmislili učenje drugih tujih jezikov, ki so zaradi vseskozi prisotne angleščine nekoliko deprivilegirani. Še zlasti se kažejo te potrebe v srednješolskem izobraževanju, saj se vstopna starost učencev, ko se začnajo učiti TJ v osnovnih šolah, z leti znižuje, vsebine, s katerimi se srečujejo, pa ostajajo vedno enake.

Literatura

- Bravo, M. A., in Cervetti, G. N. (2009) Teaching Vocabulary Through Text and Experience in Content Areas. V Graves, M. F. (ur.). *Essential Readings on Vocabulary Instruction*. Newark: International Reading Association, Inc., str. 141–152.
- Brinton, D., Snow, M., in Wesche, M. (1989) *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House.
- Brown, D. (2002) English Language Teaching in the »Post-Method« Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. V Richards, J. C., in Renandya, W. A. (ur.). *Methodology of Language Teaching An Anthology of Current Practice*. Cambridge: CUP, str. 9–18.
- Bruton, A. (2011) Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some research. *System* 39, str. 523–532.
- Canga Alonso, A. (2013) The receptive vocabulary of Spanish 6th-grade primary school students in CLIL instruction: A preliminary study. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 6 (2), str. 22–41.
- Chamot, A. (2009) *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. New York: Pearson Education.
- Coyle, D. (2005) *CLIL - Planning Tools for Teachers*. [Http://clilrb.ucoz.ru/_ld/o/29_CLILPlanningToo.pdf](http://clilrb.ucoz.ru/_ld/o/29_CLILPlanningToo.pdf). [12. 5. 2013].
- Coyle, D., Hood, P., in Marsh, D. (2010) *CLIL Content and Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- Cummins, J., in Swain, M. (1986) *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and policy*. London: Longman.
- Dalton-Puffer, C. (2007) *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Darn, S. (2014) [Http://www.stevedarn.com/?Writings](http://www.stevedarn.com/?Writings). [15. 1. 2014].
- Denman, J., van Schooten, E., in de Graaff, R. (Hogeschool Rotterdam in Universiteit Utrecht) Attitudes for language learning in junior vocational secondary CLIL programs. [Http://clil-ren.org/clil-ren-symposium-at-clil2013/](http://clil-ren.org/clil-ren-symposium-at-clil2013/). [21. 1. 2014].
- Eurydice Report - Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe (2006) [Http://www.eurydice.org/index.html](http://www.eurydice.org/index.html). [21. 2. 2013].
- Gibbons, P., in Cummins, J. (2002) *Scaffolding, Language Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Grabe, W., in Stoller, F. (1997) Reading and vocabulary development in a second language: A case study. V J. Coady in T. Huckin (ur.). *Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, str. 98-122.
- Greenwood, S. C. (2002) Making Words Matter: Vocabulary Study in the Content Areas. *The Clearing House* 75 (5), str. 258-263.
- Johnson, R. K., in Swain, M. (ur.) (1997) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: CUP.
- Järvinen, H. M. (2009) *Handbook. Language in Content Instruction*. Turku: University of Turku.
- Larsen-Freeman, D., in Anderson, M. (2011) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Lasagabaster, D. (2008) Foreign Language Competence in Content and Language Integrated. *The Open Applied Linguistics Journal* 1, str. 31-42.
- Lasagabaster, D., in Sierra, J. (2009) Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal* 1 (2), str. 4-17.
- Lasagabaster, D. (2013) The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 6 (2), str. 1-21. doi:10.5294/laclil.2013.6.2.1 eISSN 2322-9721.
- Lipavic Oštir, A., in Jazbec, S. (2007) Slovenien - CLIL in deutscher Sprache in der Periode des Frühspracherwerbs. *Frühes Deutsch* 16 (11/2007), str. 11-14.
- Lipavic Oštir, A., in Jazbec, S. (ur.) (2010) Pot v večjezičnost - zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole [Elektronski vir]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. [Http://www.zrzs.si/pdf/vecjezicnost.pdf](http://www.zrzs.si/pdf/vecjezicnost.pdf). [2. 4. 2015].
- Lyster, R. (2007) *Learning and Teaching Language Through Content. A counterbalanced approach*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Mehisto, P., Marsh, D., in Frigols, J. M. (2008) *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Met, M. (1994) Teaching content through a second language. V Genesee, F., *Education Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum*. New York: Cambridge University Press, str. 159–182.
- Met, M. (1998) Curriculum Decision-Making in Content-based Language Teaching. V Cenoz, J., in Genesee, F. (ur.). *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, str. 35–63.
- Muñoz, C. (2007) CLIL: Some thoughts on its psychological principles. *RESLA, Vol. Monografico*, str. 11–17.
- Retelj, A., in Pižorn, K. (2010) Povezovanje tujih jezikov z nejezikovnimi predmeti: misija nemogoče? *Vestnik za tuje jezike* 2 (1/2), str. 135–142.
- Retelj, A. (2014) *Vplivi različnih didaktičnih pristopov na razvoj leksikalne zmožnosti pri pouku tujega jezika*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Richards, J. (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: CUP.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2011) Which language competencies benefit from CLIL? An insight into applied linguistics research. V Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J., in Gallaro de Puerto, F. (ur.). *Content and foreign language integrated learning*. Bern: Peter Lang, str. 123–153.
- Ruiz de Zarobe, Y., in Jiménez Catalán, R. M. (ur.) (2009) *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. Bristol, New York, Ontario: Multilingual Matters.
- Rutar Ilc, Z., in Pavlič Škerjanc, K. (ur.). (2010) *Medpredmetne in kurikularne povezave: priručnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP.
- Skupni evropski jezikovni okvir za jezike (2011) Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Jeziki/Publikacija_SEJO_komplet.pdf. [22. 1. 2013].
- Snow, M. A., Met, M., in Genesee, F. (1989) A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *Tesol Quarterly* 23 (2), str. 201–217.
- Stryker, S. B., in Leaver, B. (1997) *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Washington: Georgetown University Press.

- Učni načrt. Nemščina. Gimnazija. (2008) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, Zavod RS za šolstvo.
- Wiesemes, R. (2009) Developing Theories of Practices in CLIL: Clil as Post-method Pedagogies? V Ruiz de Zarobe, Y., in Jiménez Catalán, R. M. (ur.). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, str. 41–59.
- Wode, H. (1999) Language learning in European immersion classes. V Masih, J. (ur.). *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT), str. 16–29.
- Xanthou, M. (2010) Current trends in L2 vocabulary learning and instruction. Is CLIL the right approach? V *14th International Conference: Advances in Research on Language Acquisition and Teaching - Selected Papers*. Thessaloniki: Greek Applied Linguistics Association, str. 459–471.

Kritično mišljenje in (ne)možnost kritične državljanske vzgoje

Marinko Banjac

V zadnjih slabih dveh desetletjih je državljanska vzgoja v okviru izobraževalnih sistemov, predvsem v Evropi, postala predmet številnih strokovnih analiz in konkretnih politik, katerih namen je ponoven premislek, revitalizacija in posodobitev kurikula državljanske vzgoje, in sicer njegovih izhodišč, zastavitvev, ciljev in vpeljevanja novih tematik, ki so relevantne v sodobnem svetu. V okviru teh procesov se vrstijo pozivi in konkretni koraki k vpeljevanju novih pristopov k državljanski vzgoji, pri čemer je večji poudarek na kompetencah posameznika, ki v okviru sodobnih demokratičnih sistemov predstavljajo torišče, okoli katerega naj bi posameznik gradil svojo osebnost in lastna znanja. To pomeni, da posodabljanja in nove zastavitve državljanske vzgoje ciljajo na primer k izobraževanju za demokratično delovanje posameznika v družbi in na njegovo kritično držo v praktično vseh kontekstih življenja.

Vsi ti poskusi uvajanja novih pogledov na državljansko vzgojo, njene revitalizacije in posodobitve so posledica novih realnosti in družbenopolitičnih form, ki smo jim priča v 21. stoletju. Predvsem globalizacijski procesi v smislu transformacij političnih vzorcev ter kultur, gospodarskih povezav in tokov, migracijskih fenomenov in novih oblik medijev ter komunikacij so in še vedno predstavljajo nekakšen izziv in temelj, na podlagi katerega je potrebna nova zastavitve državljanske vzgoje (Keating, Ortloff, in Philippou, 2009). Poleg tega je današnji globalizirani svet postavil pred državljansko vzgojo tudi potrebo po osmislitvi in posredovanju znanj glede novih oblik nevarnosti, pri čemer je pogosto omenjen terorizem v povezavi z verskimi ekstremizmi, hkrati pa je današnja »rizična družba« (Beck, 1992) soočena s številnimi drugimi problemi, med drugim okoljskimi, socialno fragmentacijo, rasizmi in kseno-

fobijo (Giroux, 1993; Leonardo, 2002; Sleeter in Bernal, 2004). Tudi prenova državljanske vzgoje v Sloveniji, pri čemer imamo v mislih predvsem prenovno oziroma posodobitev učnega načrta Domovinske in državljanske kulture in etike, obveznega predmeta osnovnošolskega programa, ki se poučuje v 7. in 8. razredu osnovne šole, sledi novim smernicam in izzivom 21. stoletja v evropski in svetovni skupnosti (Karba et al., 2013).

Prav v okviru prestrukturiranja, reorientacije in/ali nove zastavitve državljanske vzgoje sta ena od ključnih in splošno sprejetih ciljev državljanske vzgoje postala učenje in spodbujanje kritičnosti ter aktivne države v različnih sferah družbenopolitičnega delovanja (Mason, 2009). Kritično mišljenje učečih se posameznikov je postalo mantra, ki jo zasleduje praktično vsakršna oblika državljanske vzgoje in izobraževanja, saj naj bi bili prav kritični državljani sposobni poglobljene refleksije in samostojnega razumevanja ter razvijanja odnosa do specifičnih tematik, problemov, fenomenov, procesov itd. Obenem je poleg kritičnega mišljenja eden od ključnih ciljev državljanske vzgoje tudi spodbujanje posameznikov k aktivnemu državljanstvu. Aktivnost v smislu vključevanja v družbene in politične procese na različnih ravneh življenja naj bi bila za demokratične države relevantna, saj se na ta način krepi prav demokracija na ravni njene implementacije, hkrati pa naj bi to bil odgovor na vse večjo politično apatijo ter družbeno neangažiranost, predvsem med mladimi. Tako ima tudi prenovljeni učni načrt predmeta Domovinske in državljanske kulture in etike med splošnimi cilji pouka državljanske vzgoje zapisan »razvoj kritičnega mišljenja in nekaterih stališč ter vrednot ter dejavno vključevanje učencev v družbeno življenje« (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011).

V pričujočem članku bomo naslovili različne teoretizacije, izhodišča in (pedagoške) prakse posredovanja in razvijanja kritičnega mišljenja. Pri tem ne bomo iskali »natančnega« pomena in »končne« ali »prave« definicije kritičnosti oziroma kritičnega mišljenja, ki (naj bi) se ga spodbujalo v izobraževanju nasploh in posebej v državljanski vzgoji. Obstajajo namreč številni pristopi in modeli poučevanja kritičnega mišljenja, med katerimi je mogoče locirati tiste, ki so prevladujoči oziroma imajo širši veljavo (Brookfield, 2012; Ennis, 1987; McPeck, 1981). Ti so obveljali kot osnovno ogrodje, ki je prenosljivo v prakso in izvajanje v raznolikih institucionaliziranih izobraževalnih okoljih. Kritično mišljenje in njegovo posredovanje v okviru izobraževanja se vedno manifestirata v povezavi z določenimi aktivnostmi in specifičnimi tematikami ter vedno v razmerju s širšim družbenopolitičnim okoljem. Prevladujoči pristopi h kritičnemu mišljenju pa predpostavljajo, da lahko kritično misleči posameznik »od zunaj« to okolje in njemu specifične dileme racionalno in avtonomno

naslovi, s čimer bolje razume delovanje sveta, odnose v njem in s tem tudi lažje ter bolj učinkovito zasleduje lastne interese. Seveda modeli kritičnega mišljenja, ki imajo splošno sprejeto veljavo, niso okvir, ki bi bil nesporjen in kot tak brez kritike. Morda najbolj jasno kritiko širše sprejetih modelov kritičnega mišljenja izražajo teoretizacije kritične pedagogike (Freire, 1970; Giroux, 1983; McLaren in Kincheloe, 2007), ki zavračajo instrumentalno-racionalistično logiko, iz katere izhajajo prevladujoči modeli kritičnega mišljenja. V prispevku bomo pokazali, kako kritična pedagogika razume kritičnost in kaj naj bi bila oziroma mora biti kritičnost v okviru izobraževanja. Članek se bo v tem kontekstu orientiral predvsem na vlogo državljske vzgoje kot specifičnega polja poučevanja kritičnega mišljenja ter na različne pristope, izhajajoče tako iz podmen prevladujočih pristopov, kot tudi iz kritične pedagogike, ki koncipirajo možnosti prakticiranja tistega, čemur lahko rečemo kritična državljska vzgoja. V okviru prispevka bomo k zastavljeni tematiki pristopili z interpretacijo nekaterih vidnejših teoretizacij v okviru prevladujočih pristopov h kritičnemu mišljenju in kritične pedagogike. Osrednje metodološko vodilo ne bo zgolj njihov popis in iskanje raznolikih definicij, temveč njihov premislek v smislu odpiranja vprašanj glede preskriptivnega diskurza raznolikih pristopov h kritičnemu mišljenju v izobraževanju ter s tem vpogled v njihovo udejanjanje ali prakticiranje predvsem v okviru državljske vzgoje (v okoljih formalnega izobraževanja).

V članku bomo nato opravili še refleksijo (ne)možnosti (praks) kritične državljske vzgoje v smislu formiranja in vzpostavljanja posameznika, ki bi bodisi objektivno in avtonomno rezoniral družbenopolitične procese ter fenomene, kot to predpostavljajo prevladujoči modeli kritičnega mišljenja, bodisi bil opolnomočen v smislu družbeno transformativnega potenciala, kot to predpostavlja kritična pedagogika.

Osnovne (teoretske) podmene in izhodišča prevladujočih koncepcij kritičnega mišljenja (v izobraževanju)

Ko se lotevamo opredeljevanj in poskusov definicij kritičnega mišljenja, bi lahko brez posebnih zadržkov zapisali tisto relativno pogosto uporabljeno sintagmo, ki se pojavlja ob poskusih ali pregledih različnih opredelitev: definicije ali opredelitve kritičnega mišljenja so izjemno raznolike in praktično nemogoče bi bilo poiskati enotno ali celovito definicijo. Toda na tem mestu to niti ni naš namen, saj se kritično mišljenje vedno manifestira v določenem družbenopolitičnem ter historično specifičnem kontekstu, ki ga definirajo tudi kulturni miljeji in institucionalni okviri, hkrati pa se ga povezuje tudi s številnimi specifičnimi aktivnostmi in delovanji posameznika (ali skupine), kar posledično pomeni, da je s tem kritično

mišljenje na ta način tudi zaznamovano. Kar sledi v nadaljevanju, je vpogled in interpretacija nekaterih najbolj vidnih in uporabljenih opredelitev kritičnega mišljenja, pri čemer bomo reflektirali, kakšne so njihove (skupne) filozofske in praktične podmene, s čimer bomo lahko kasneje v nadaljevanju pokazali, kako je razumljen posameznik oziroma sebstvo, kako je razumljena njegova vloga v širšem družbenopolitičnem okolju in kaj v tem razmerju pomeni kritično mišljenje.

Kritično mišljenje kot specifičen element, ki ga je treba ne le nasloviti, temveč tudi posredovati v okviru izobraževalnih procesov, se je v večji meri pojavil v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, ko je obstajala širša tendenca, da je za »zdravo« delovanje demokracij treba razmišljujoče in sposobne populacije v okviru liberalno-nacionalnih ureditev. Poleg tega je kot vzrok vpeljevanja kritičnega mišljenja v izobraževanje v tistem času navedena tudi večja senzibilnost glede hitrih sprememb, ki smo jim priča v svetu (Kennedy, Fisher in Ennis, 1991). Kot temelj vpeljevanja kritičnega mišljenja veljata dva avtorja, in sicer John Dewey s svojim delom *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (1933) in Benjamin Bloom s svojo taksonomijo izobraževalnih ciljev, ki jo je objavil v *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals* (1956). Dewey je izhajal iz ideje, da je navadno mišljenje avtomatizirana in neregulirana dejavnost. Zato je reflektivno mišljenje posameznika videl kot nekaj, kar gre onkraj nereguliranosti in je kot tako specifično mišljenje, ki pretresa zadevo na ravni misli, ter je podvrženo resnemu premisleku. Dewey je zato predpostavil, da v okviru izobraževalnih procesov ni dovolj le poučevati vsebin različnih predmetov, temveč je pomembno tudi, kako misliti. Bloom pa je v svoji taksonomiji izobraževalnih ciljev navedel v zgornjem delu lestvice analizo, sintezo in na povsem zgoraj evalvacijo. Vsi omenjeni cilji so na vrhu, kar se tiče kompleksnosti in abstraktnosti (pod njimi so vědnost, razumevanje in apliciranje). Prav zgornji trije procesi, torej analiza, sinteza in evalvacija, so bili na tej podlagi sprejeti kot del kritičnega mišljenja (Kennedy, Fisher in Ennis, 1991).

Ena bolj znanih definicij (in idej o operacionalizaciji) kritičnega mišljenja je definicija Roberta H. Ennisa (1987), ki kritično mišljenje opredeljuje kot razumsko reflektivno mišljenje, ki je osredotočeno na odločanje o tem, kaj verjeti in kaj delati. Kritično mišljenje zajema dejanja, kot so oblikovanje hipotez, alternativno gledanje na specifični problem, postavljanje vprašanj, iskanje rešitev in načrtovanje preiskovanja določenega problema oziroma določene stvari. Sicer Ennis (1987) na kritično mišljenje gleda kot na serijo določenih veščin, kot so opazovanje, posploševanje, razumevanje in vrednotenje razumevanja. Vse te konkretne veščine po

mnenju Ennisa niso vezane na specifično disciplino ali predmet, temveč jih je mogoče kot sestavne dele kritičnega mišljenja usvojiti od njih neodvisno, kasneje pa jih je mogoče uporabljati v različnih védnostnih okvirih oziroma disciplinah. Kar velja še izpostaviti, je Ennisovo metodološko opozorilo pri izvajanju kritičnega mišljenja: potrebno je minimalno znanje na določenem področju/disciplini, v kolikor želimo v njegovem/njenem okviru izvajati kritično mišljenje. Kakorkoli, Ennis (1987) v svojem razumevanju kritičnega mišljenja vidi njegovo vlogo v smislu predkoraka k delovanju posameznika; posameznik mora, v kolikor naj bosta njegovo delovanje in mišljenje preudarna in informirana, kritično premisliti praktično vse vidike in posledice ter na tej podlagi nato sprejeti samostojno odločitev o nadaljnjih korakih ali dejanjih.

Richard W. Paul (1990) je v svojem delu *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* kritično mišljenje opredelil skozi dvojnost, ki pa ima enotno izhodišče. Kritično mišljenje je zanj v osnovi disciplinirano, vase usmerjeno mišljenje, ki predstavlja izpopolnjeno mišljenje v okviru partikularnega načina mišljenja. V kolikor je to izpopolnjeno mišljenje usmerjeno k temu, da služi specifičnemu posamezniku ali skupini in so ob tem izključeni drugi posamezniki ali skupine, potem je to kritično mišljenje s šibkim čutom. V kolikor pa je usmerjeno k zasledovanju ciljev in so hkrati upoštevani tudi interesi različnih posameznikov in skupin, gre za kritično mišljenje z močnim čutom. Ne glede na to, ali gre za eno ali drugo obliko, pa je cilj kritičnega mišljenja pri Paulu usmerjen k zasledovanju specifičnih interesov, k uresničevanju lastnih zastavljenih ciljev. Sicer pa Paul (1990), podobno kot Ennis, razume kritično mišljenje kot večino, s katero najprej razumemo sebe – prek kritičnega mišljenja pridobimo védnost o nas samih. Kritično mišljenje z močnim čutom omogoči posamezniku, da vidi »širšo« sliko, da družbenopolitično dejanskost zagradi celovito, upoštevajoč raznolike poglede in ideološke perspektive. To pomeni, da posameznik ni usmerjen le nase, na lastno pozicijo v družbi, temveč je pomemben tudi dialog z drugimi. Pozitivna posledica kritičnega mišljenja, ki vsebuje kot konkreten element tudi razumevanje drugih in dialog z njimi, je po prepričanju Paula tolerantnost.

Avtor, ki je svoje razmišljanje o kritičnem mišljenju prav tako razvil v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, je John E. McPeck. S *Critical thinking and education* (1981) je želel premisliti pozicijo in vlogo kritičnega mišljenja v okviru izobraževalnih procesov, pri čemer je eno od osrednjih vprašanj zanj bilo, ali je kritično mišljenje nekaj, kar preči predmete oziroma discipline ali pa jim je podrejeno. McPeck je trdno zagovarjal slednje, torej, da je kritično mišljenje globoko vpeto v katerokoli specifično disci-

plino ali predmet, s tem pa tudi njegovo poučevanje ne more biti ločeno od predmeta, s katerim je v tesni navezanosti. Kot opozarja Mason (2009), je McPeckovo kritično mišljenje induktivno, saj gre za izvajanje načel kritičnega mišljenja prek posploševanja vsebin in strukture specifičnega predmeta oziroma discipline.

Poglejmo še uvide v kritično mišljenje bolj sodobnega avtorja, in sicer Stephena Brookfielda (2012), ki je v svoji knjigi *Teaching for critical thinking* želel na kar najbolj plastičen način prikazati, kako poučevati kritično mišljenje. Kako torej Brookfield razume proces kritičnega mišljenja, kaj vse zajema in kako ga opredeli? Vsekakor velja najprej omeniti, da je zanj to proces z določenimi fazami, slednje pa vodijo k odkrivanju predpostavk, ki vplivajo na posameznikovo mišljenje in delovanje. Gre za eksplicitno nameren proces, ki vodi k razkrivanju predpostavk, ki jih hote ali nehoti, vede ali nevede sprejemamo. Zatorej Brookfield prvo fazo procesa razkrivanja opredeli kot identificiranje predpostavk, na katerih sloni oziroma iz katerih naše mišljenje in delovanje izhaja, temu pa sledi ocena ali tehtanje teh predpostavk. Naloga kritičnega posameznika v tej fazi je, da ugotovi, ali so te predpostavke veljavne, ali in kdaj so smiselne in kdaj ne. To je zanj mogoče na podlagi prepričljivih dokazov o naših predpostavkah. Pri ocenjevanju oziroma tehtanju predpostavk in njihove točnosti je bistvenega pomena, da jih pogledamo (kakor tudi naša dejanja, ki izhajajo iz njih) z različnih vidikov. S tem dobimo vpogled v pogoje, ki določajo, kdaj je določena predpostavka smiselna in kdaj ne. Ko smo seznanjeni z okoliščinami, ki dajejo smisel ali veljavnost našim predpostavkam, pravi Brookfield, sledi naslednja faza kritičnega mišljenja, in sicer delovanje ter ukrepanje na podlagi znanj oziroma spoznanj. To je tudi bistvo kritičnega mišljenja. Dejanja, ki izhajajo iz tovrstne védnosti – torej iz ocene in prehtanja predpostavk naših dejanj in misli –, so pomembna za dobro življenje. Tako Brookfield (2012) pravi, da bomo »življenje, v katerem so naša dejanja utemeljena na tistem, kar mislimo, da je primerno razumevanje naših okoliščin, dojemali z večjim zadovoljstvom kot življenje, v katerem so naša dejanja neorganizirana in naključna«. Najbolj primerno zanj pa je tisto dejanje, ki bo (predvidoma) imelo za nas zaželeno posledice.

Mnogi prevladujoči in široko sprejeti modeli kritičnega mišljenja so vpeti v razsvetljenski diskurz racionalnosti, ki v središče postavlja posameznika, njegovo svobodno voljo in predvsem njegov razum za učinkovito mišljenje. Racionalizem v okviru spodbujanja in učenja kritičnega mišljenja ponuja teoretično osnovo, na kateri opredeljevanje kritičnega mišljenja poteka **in je od nje pravzaprav odvisno /nejasno: opredeljevanje odvisno od teoretične osnove, kajne/**. Kot smo lahko videli, je ena od osnov premislekov in strukturiranj kritičnega mišljenja Dew-

eyjev teoretični diskurz izkustvenega ali reflektivnega učenja – njegova sistematizacija poteka reflektivnega učenja je podobna znanstveni metodi s precej natančno določenimi in strukturiranimi fazami (Dewey, 1933). Osnovna predpostavka celotnega poteka kritičnega mišljenja, ki je prisotna, kot smo videli, tudi pri drugih avtorjih, ki naslavljajo in opredeljujejo kritično mišljenje, je, da mora posameznik, ki je v procesu kritičnega mišljenja, najprej zaznati, doživeti ali zagrabiti določen dogodek, proces ali fenomen, ga v okviru miselnih procesov postaviti v določeno hipotezo, na podlagi katere naj bi ta dogodek, proces ali fenomen razložil, nato pa na podlagi miselnega eksperimenta določi njegovo veljavnost ali resničnosti. Kritično mišljenje je v tem oziru nekaj, kar je ločeno od drugih oblik mišljenja, saj gre za bistveno zavestno, bolj intimno in »notranje« mišljenje, prek katerega vzpostavimo določeno verjetje o določenem procesu, dogodku ali fenomenu na podlagi »dokazov in racionalnosti« (glej Dewey, 1933). Kritično mišljenje je, vsaj v prevladujočem toku njegovih eksplikacij, pa nenazadnje tudi v njegovih konkretnih vpeljavah v izobraževalne procese, tudi v okviru državljanske vzgoje, konkretno in imanentno povezano z racionalnostjo. Prav zato je smiselno v tej luči reflektirati zgodovino ali tradicijo racionalnosti predvsem v navezavi na izobraževanje in procese v okviru slednjega. Predpostavke o racionalnem delovanju, predvsem o uporabi *ratio* kot osnove izobraževanja ter znanstvenega delovanja, imajo osnove v renesančni in razsvetljenski miselnosti, ki je zamenjala (nikakor ne v smislu preloma, temveč gradualno) metafizične in teološke osnove védnosti ter resnic. Tako imenovana baconovska in descartovska »znanstvena« oblika védnosti sta v formi kritičnega mišljenja ključni, saj predpostavljata, da objektivni in racionalni posameznik lahko ugotavlja in pride prek specifičnih postopkov mišljenja do univerzalnih resnic o in na svetu. Takšna znanstvena védnost in oblika razumevanja (v smislu postopka) naj bi bila univerzalna tudi v njenem apliciranju v praktično vse družbene institucije in prakse ter je razumljena kot celovita osnova tistega, kar je resnično, in torej tudi tistega, kar je prav in dobro (Peters in Burbules, 2004). Če pravkar povedano postavimo v kontekst Brookfieldovega ekspezeja o kritičnem mišljenju, ki prav tako zagovarja, da mora biti osnovni namen kritičnega mišljenja to, da vodi v boljše, celovitejše in bolj polno življenje posameznika, potem vidimo, da je kritično mišljenje tudi v njegovem razumevanju bistveno zaznamovano prav s to tradicijo. Vidimo lahko, da se opredelitve kritičnega mišljenja osredotočajo na razumskost kot tisti temelj, ki nam lahko kot posameznikom omogoči delovanje v raznolikih okoljih, pri čemer to delovanje vodi k boljšim odločitvam v življenju oziroma v danih okoliščinah. Različni modeli kritičnega mišljenja predvidevajo proces mišljenja, skozi katerega so odpravljene določene

(logične) nekonsistentnosti »običajnega« mišljenja, predvsem pa odpravimo parcialnost informacij, ki jih moramo imeti, v kolikor želimo uspešno zasledovati interese ali/in postavljene cilje. Z učenjem kritičnega mišljenja ali z obvladovanjem večšin kritičnega mišljenja naj bi v okviru izobraževanja razvijali ali izboljševali proces mišljenja.

Ideja umevanja in v tej tradiciji tudi kritičnega mišljenja je, da, ker je mogoče prek specifičnih »znanstvenih« postopkov mogoče priti do objektivne in končne resnice, takšni postopki ne vodijo le k boljšemu in polnejšemu življenju posameznika, temveč je to gonilo celotnega družbenopolitičnega razvoja določene skupnosti ter njenega približevanja h končnim resnicam.

Kritična pedagogika: k družbeno-transformativnim oblikam izobraževanja

Kritična pedagogika je relativno »mlada« paradigma v okviru razumevanj in teoretizacij izobraževanja ter procesov, ki potekajo v njegovem okviru. Izhodišča kritične pedagogike so utemeljena v t. i. kritični teoriji frankfurtske šole (Horkheimer in Adorno, 1972), čeprav McLaren (2003) opozarja, da so viri in filozofski temelji kritične pedagogike številni in jih je težko opredeliti celovito. To pa zato, ker je tudi v okviru kritične pedagogike možno zaznati številne smeri argumentacij, ki svoja izhodišča iščejo v različnih kritičnih smereh. Kljub temu pa lahko trdimo, da je kritična pedagogika utemeljena na tistih filozofskih in teoretičnih predpostavkah, ki postavljajo v središče posameznika in sebstvo v razmerju do družbe, družbenopolitičnih, kulturnih in ideoloških sil ter gospodarskih razmer. Osnovna premisa je, da je posameznik, ne glede na spol, bistveno vpet v (asimetrična) razmerja moči ter družbenih neenakosti (Sarroub in Quadros, 2015). Zato je kritična pedagogika strategija na ravni praks v okviru izobraževalnih institucij ter drugih medijev naslavljanja vprašanih neenakosti, moči/oblasti ter kako se vzpostavijo ponotranjena verjetja o delovanju sistema, primernem delovanju in obnašanju v okviru vzpostavljenih družbenopolitičnih razmerij, ureditev in sistematizacij, zaradi katerih, prav zato, ker so ponotranjena, niti niso reflektirana ali postavljena pod vprašaj /preubesediti: nejasno/. Avtorji, ki so v okviru kritične pedagogike razumljeni in sprejeti kot ključni, so Paulo Freire, Henry Giroux in Peter McLaren. Prav ti so z objavami teoretizacij in premislekov zastavitve kritične pedagogike v ospredje postavili idejo o izobraževanju, prek katerega se bodo posamezniki lahko kritično odzivali na družbene in politične probleme, iskali možnosti odpravljanja nepravilnosti, neenakosti in hierarhizacij, s tem pa tudi postali nosilci emancipacije (Burbules in Berk, 1999). Pri kritični pedagogiki torej ne gre le za identificiranje,

naslavljanje in problematiziranje nepravičnosti, podrejenosti in raznovrstnih oblik nasilja (ne zgolj fizičnega!), temveč je v samem bistvu kritične pedagogike njen namen družbenopolitična razmerja spreminjati v smer večje enakopravnosti, demokratičnosti itd. (McLaren, 2003). Toda bistvo kritične pedagogike je, da je naslavljanje in spreminjanje (nepravičnih, hierarhiziranih) družbenopolitičnih razmerij, ki konstituirajo sodobne (liberalno-demokratične) ureditve, stvar kolektivne akcije, kolektivnega angažmaja in praktičnih potez, ne pa toliko stvar individualiziranih dejanj. To pomeni, da se na tej točki kritična pedagogika in njen cilj najbolj razlikujeta od prevladujočih modelov kritičnega mišljenja. V kolikor kritično mišljenje – kot smo videli – postavlja v ospredje misel in na tej podlagi tudi delovanje atomiziranega posameznika, pa je kritična pedagogika usmerjena bistveno bolj k skupnosti in kolektivnim dejanjem. Toda ob tem velja opozoriti, da je posameznik, vendar ne v atomiziranem smislu, še vedno relevanten. Avtorji (McLaren in Kincheloe, 2007) v okviru kritične pedagogike govorijo o rekonstituciji posameznika izven meja abstraktnega individualizma. Posameznik je v tej maniri v okviru kritične pedagogike še vedno usmerjen k samorealizaciji, vendar predvsem tako, da se zaveda razmerij moči, ki konstituirajo družbenopolitično okolje, v katerem se nahaja. McLaren in Kincheloe (2007) govorita celo, da je kritični komunitarizem nekaj, kar kritična pedagogika ne more sprejeti, saj v okviru kritičnega komunitarizma skupnost in njeni interesi vedno predhodijo interesu posameznika, kar lahko v končni instanci vodi k ogrožitvi demokratičnosti družbe. Ne glede na tovrstne pomisleke o komunitarizmu pa vseeno lahko na splošno rečemo, da kritična pedagogika ni toliko usmerjena h krepitvi posameznikovih veščin (kritičnega mišljenja in delovanja), temveč gre za pedagoška razmerja med tistim, ki znanje podaja, in tistim, ki ga prejema ter kasneje tudi udejanja ali širi. Osrednji cilj kritičnega mišljenja v kontekstu kritične pedagogike ni naslavljanje napačnih verjetij, norm, diskurzov in praks, temveč tudi tistih, ki prikrito ali neprikrito vodijo k nepravičnim razmerjem ter izključevanjem posameznikov ali specifičnih družbenih skupin.

Prav slednje je najbolj jasno artikuliral eden izmed vodilnih avtorjev v okviru kritične pedagogike Paulo Freire (1970), ki velja za njenega očeta. Pisal je v okviru specifičnega konteksta latinskoameriških ruralnih skupnosti ter v tem okviru o dvigu pismenosti odraslih, pri čemer je njegova logika, grobo rečeno, sledila logiki Franza Fanona v slednjega monumentalnem delu *V suženjstvo zakleti (Upor prekletih)* (Fanon, 2010). Tako kot Fanon je tudi Freire gradil na ideji, da je v modernih družbah mogoče postaviti razlikovanje med tistimi, ki zatirajo, in tistimi, ki so zatrti oziroma nad katerimi se izvaja represija. Freire postavi idejo, da je zatirane skup-

nosti mogoče prek izobraževanja reartikulirati v smislu povrnitve občutka človečnosti, kar je po Freiru predpogoj za njihovo emancipacijo, ki pa mora biti del njihovih strategij in delovanja. Kot pravi Freire, nobena pedagogika ne more biti zares osvobajajoča, če ostaja oddaljena od tistih, ki so zatirani in jih obravnava kot nesrečneže ter jih uči modelov delovanja, ki emulirajo tiste, ki zatirajo (Freire, 1970). Freire postavlja v okviru izobraževanja kot ključno strategijo razvoj »kritične zavesti«, saj po njegovem mnenju pomeni razvoj takšne zavesti temeljno in hkrati začetno točko osvoboditve; posameznik se preko tega zave sistema zatiralnih razmerij in lastnega položaja v teh razmerjih. Morda je prav to izhodišče botrovalo, da je v kasnejših desetletjih njegova misel in teoretizacija specifičnega izobraževanja postala mednarodno odmevna ter izhodišče nadaljnjih znanstvenih produkcij v smeri kritične pedagogike in širše (Freire, 1985; McLaren in Lankshear, 1994).

Henry Giroux je nadaljeval teoretizacijo kritične pedagogike, pri čemer je pomemben njegov prispevek k razlikovanju med jezikom kritike in jezikom možnosti. Čeprav se razlikujeta, sta oba pomembna, morda celo ključna pri zasledovanju in uresničevanju odpravljanja nepravilnosti in udejanjanju socialne pravičnosti. Giroux (1994) kot eno izmed izhodišč izpostavi problem pedagogike in teorij izobraževanja, ki po njegovem prepričanju sicer do določene mere obravnavajo kot relevantno kritično mišljenje ali jezik kritičnosti, vendar pa obenem ne detektirajo in s tem zanemarijo vprašanja možnosti. Z drugimi besedami, kritične teorije prevladujoče naslavljajo vprašanje vpetosti in funkcijo institucionaliziranega šolstva ter izobraževanja nasploh v kapitalističnih ureditvah, vendar pa ne osmislijo strateških »kontrahegemonskih« praks v šolah (Giroux, 1988). Kot eden bistvenih konceptov pri razmisleku vloge šol, izobraževalnih institucij in ureditev izobraževalnih procesov je v okviru kritične pedagogike prav gotovo kurikulum, ki ga avtorji v okviru te teoretske smeri vidijo kot sistematizirano vpeljevanje specifičnega načina življenja in delovanja posameznikov, ki na ta način postanejo bodisi del dominantne ali podrejene skupnosti. (Prikriti) kurikulum je del praks, skozi katere se prevladujoča razmerja neenakosti med razredi in posamezniki reproducirajo (Giroux, 1980). Giroux in drugi avtorji v okviru kritične pedagogike torej v svojo teoretizacijo vpeljejo jezik možnosti, kar je del posameznikove kritičnosti (Burbules in Berk, 1999).

Čeprav smo deloma že naslovili razmerje med teoretizacijami kritičnega mišljenja in kritične pedagogike – predvsem glede razumevanja posameznika in njegove vloge v družbenopolitičnih ureditvah –, pa velja v nadaljevanju pokazati in interpretirati nekatere točke, kjer so omen-

jene teoretizacije tako kritičnega mišljenja kot tudi kritične pedagogike v določenem razmerju, pa naj bo to v smislu podobnosti ali razlik.

Glede na relativno podobnost na prvi pogled je jasno, da so tako misleci kritičnega mišljenja kot tudi kritične pedagogike naslavljali drug drugega, toda ta naslavljanja so bila večinoma, milo rečeno, usmerjena eno proti drugemu. Tako je na primer prav Giroux (1994) dobro desetletje nazaj izpostavil, da je najbolj prevladujoča, čeprav omejena opredelitev kritičnega mišljenja zaznamovana s pozitivistično tradicijo in z idejo notranje konsistence. Vendar po njegovi interpretaciji to ni nekaj, kar bi bilo samo po sebi »dobro«, temveč, prav obratno, omejuje domet teorij kritičnega mišljenja. Slednje – zopet v prevladujoči formi – namreč ciljajo na nujnost poučevanja študentov/učencev, kako naj analizirajo določene družbenopolitične fenomene, procese itd. s perspektive formalnih in logičnih ter konsistentnih korakov. Čeprav je to pomembno, pa po Girouxu veliko umanjka, in prav zaradi tega, kar umanjka, je mogoče razbrati ideološkost kritičnega mišljenja kot prakse. Po drugi strani pa je na primer Schrag (1988) Girouxovo delo označil kot elitistično, brez jasnega namena, da bi njegova dela bralci v popolnosti razumeli, saj prav zaradi »visoke« filozofije gradi zid med sabo in bralcem.

Kot eno izmed razlik med teorijami kritičnega mišljenja in kritično pedagogiko je mogoče izpostaviti osrednji problem, ki se ga lotevata. Na eni strani imamo kritično pedagogiko, ki je osredotočena na vprašanje socialnih nepravilnosti, izključenosti posameznikov ali skupnosti v razmerjih moči ter na dileme odpravljanja teh neenakosti in nepravilnosti. Kritičnost ima v okviru misli kritične pedagogike določeno agendo v smislu družbenopolitičnega angažmaja in posledično subvertiranja trenutnih družbenopolitičnih ureditev. Na drugi strani pa je teoretiziranje kritičnega mišljenja v tovrstnem smislu neangažirano – ne predpostavlja namreč nobenih specifičnih tematik, družbenih in političnih problemov ali procesov, ki bi jih kritično misleči posameznik naslavljal. Za teoretike kritičnega mišljenja je izhodišče tematika, proces ali fenomen, ki si jo kritično misleči »sam« izbere kot zanj relevantno. To pa hkrati ne pomeni, da so teoretiki kritičnega mišljenja neobčutljivi za vprašanja, kot so socialna neenakost, izključenosti, nepravilnosti ipd. So, vendar pa je, kot smo že poudarili, bolj pomemben prenos znanja ali veščine, kako naj posameznik kritično misli glede kateregakoli vprašanja ali problema (Burbules in Berk, 1999). Misleci kritične pedagogike pa ravno kot osnovo ali izhodišče vzamejo prav družbene probleme socialne nepravilnosti, izključenosti, hierarhizacije ipd., in sicer kot temeljne.

Prav zaradi te izhodiščne determiniranosti kritične pedagogike so teoretiki kritičnega mišljenja prepričani, da je kritična pedagogika ide-

ološko oporečna – izvajalcu kritičnega mišljenja ne pusti, da si sam določi problem, temveč ga že vnaprej usmeri k ugotovitvam. Te so, da so trenutna družbenopolitična razmerja nepravilna, nedemokratična in za mnoge pomenijo potisnjenost na rob družbe. Hkrati s tem pa kritična pedagogika usmeri tistega, ki je vpet v učni proces, k *praxis*, k družbenopolitični angažiranosti, ki naj vodi k emancipaciji, k subvertiranju obstoječih ureditev (Burbules in Berk, 1999).

Kritična pedagogika tovrstne ugovore mislecev kritičnega mišljenja zavrača in izpostavlja, da sta prav neideološkost in nepristranskost kritičnega mišljenja – ideologija na delu. Ne obstaja nič takega, kar ne bi bilo že vnaprej determinirano s širšimi družbenopolitičnimi konstelacijami, posameznik je vedno že vpet v vrsto diskurzov, praks in materializacij neenakih razmerij moči ter oblasti, zato je prav ignoriranje teh dejstev nekaj, kar po mnenju teoretikov kritične pedagogike kritično mišljenje v prevladujoči formi sokonstituira znotraj hegemonskih razmerij.

Ne glede na izhodiščno (politično-ideološko) (ne)determiniranost kritičnega mišljenja in kritične pedagogike pa sta obe smeri usidrani v realizemu, in sicer v smislu izhodiščne domneve oziroma prepričanja o obstoju konkretnih družbenopolitičnih form, praks in materializacij medčloveških razmerij, o katerih mora posameznik misliti in o njih imeti zavest. Če je pri kritični pedagogiki realnost »tam zunaj« predvsem neenakost, izključenost, podrejenost/nadvlada ipd., potem je pri teoretizaciji kritičnega mišljenja v prevladujoči formi to lahko katerikoli fenomen, ki zaznamuje ali določa posameznika, njegova naloga pa je, da skozi točno določeno zaporedje faz kritičnega mišljenja razume ta fenomen in se nanj odzove, predvsem v smislu boljšega zasledovanja lastnih interesov.

Ne glede na izhodiščno orientacijo tako modeli kritičnega mišljenja kot tudi kritične pedagogike naslavlja različne družbene, politične, gospodarske in kulturne fenomene ter procese. In vsled tega je prav državljanska vzgoja tisto polje, kjer ti heterogeni modeli igrajo ključno vlogo, oziroma je državljanska vzgoja tisto polje, skozi katerega so prevladujoče vključeni ali se jih vsaj poskuša vključiti v okvir formalnega institucionaliziranega izobraževanja.

Kritična državljanska vzgoja?

Eden od ključnih predstavnikov kritične pedagogike, Henry A. Giroux (1980), je prevladujočo sistematizacijo državljanske vzgoje razumel kot vpeto v številne politične in normativne predpostavke, pri čemer je zanj ključna predvsem njena utemeljenost v pozitivizmu in posledično v tem, kar poimenuje tehnokratska racionalnost. Tudi v pričujočem članku smo

se premisleka prevladujočih modelov kritičnega mišljenja (v okviru državljske vzgoje) lotili tudi prek kritike usidranosti teh modelov v racionalistični diskurz, vendar Giroux (ibid.) pomembno dodaja, da je državljska vzgoja v svojih prevladujočih formah odmaknjena od naslavljanja večine kompleksnih družbeno-političnih vprašanj in se raje osredotoča na vsebine, povezane s tehnikami, organiziranostjo družb in njihovim administriranjem. Prav zato z vidika kritične pedagogike skuša postaviti koncept državljske vzgoje, ki bo te prevladujoče forme, diskurze in prakse presegal.

V izhodišču Giroux naslovi teorijo državljske vzgoje in poudari nujnost analize narave, pomena in vloge izobraževanja nasploh kot predhodnega koraka, ki bo utemeljil novo konceptualizacijo državljske vzgoje. Ta splošna analiza izobraževanja je potrebna, ker daje državljski vzgoji vsaj delni odgovor na vprašanje, ali je njen cilj spreminjati družbo ali jo ohranjati v trenutni formi; gre za bistveno politično in normativno vprašanje, ki naslavlja cilje izobraževanja: kdo je oziroma bi moral biti prejemnik izobraževanja, kakšno znanje, vrednote in razmerja posreduje. Vsekakor za Girouxa to niso abstraktna vprašanja, kajti odgovori nanje so bistveno določeni s historičnim in trenutnim družbeno-političnim kontekstom, zaradi česar bo morala teoretizacija državljske vzgoje kombinirati kritično historično refleksijo, kritično refleksijo sodobnih form in procesov v specifični družbi in družbeno angažiranost. Slednja je ključni element, katerega nosilec mora biti tisti, ki izobražuje. Učitelj/-ica ali kateri koli drug delavec, ki je predan izobraževanju, je po Girouxu začetna točka državljske vzgoje – in ne učenec. Vsled tega je osrednja naloga, da učitelji državljske vzgoje najprej kritično premislijo in ovrednotijo lastna verjetja, izhodišča in izobraževalni program, saj vse to determinira tudi tistega, ki novo védnost prejema.

Reforma državljske vzgoje zahteva po Giroxu (1980) od izobraževalcev kritično refleksijo ne le šolskega okolja, temveč refleksijo širšega konteksta, hkrati pa zahteva, da postanejo nosilci sprememb v širšem družbenopolitičnem kontekstu. Pedagog ne sme pristati na tezo o nujnosti podpiranja enakosti med vsemi posamezniki, družbenimi skupinami ali kulturami, saj se na ta način najprej zanemarjajo, hkrati pa reproducirajo obstoječe neenakosti med njimi, s tem pa ostanejo nenaslovljene. Pedagog mora prav v izhodišču državljske vzgoje odpreti ter reflektirati ta razmerja, ki jih mora nato postaviti v kontekst vloge šole kot reprodukcijskega mehanizma, ki neenaka razmerja med posamezniki, skupinami ter družbenimi razredi ohranja. V tem kontekstu pa ni zgolj šola kot institucionalizirani izobraževalni okvir tista, ki jo je treba nasloviti, temveč je ravno tako pomembno zavedanje o vlogi in funkciji skritega kurikula,

ki kot relevanten socializacijski element prevladujoče generira konformnost, pasivnost in poslušnost ter reproducira obstoječa družbena razmerja.

Naloga pedagoga v okviru državljske vzgoje je zato pomagati učecim se posameznikom, da se začno zavedati teh neenakih razmerij ter da razumejo političnost kontradikcij v specifični družbenopolitični ureditvi, kar je tudi prvi korak k njihovi angažiranosti ne le v ožjem, temveč tudi v širšem prostoru. Cilj državljske vzgoje zato izhodiščno ne bi smel biti, kako posamezniku omogočiti, da se vključi v obstoječo ureditev in da ji bo priležen, temveč da stimulira njegova čustva, predstave in intelekt z namenom reflektiranja ter transformacije specifičnih razmer, razmerij in ureditev. Spodbuditi je treba njegovo voljo do delovanja v širši družbi ter do uresničevanja demokratičnih načel, ki bodo veljale za vse, ne le za določene segmente družbe. Pri tem po Girouxu (1980) igra pomembno vlogo kritično mišljenje posameznika. Vendar mora državljska vzgoja ponuditi način kritičnega mišljenja, ki bo šel onkraj dobesedne interpretacije in fragmentiranih načinov rezoniranja. Ne le, da morajo učeci se posamezniki razumeti lastna stališča v danem okviru družbenopolitičnih razmerij, temveč tudi, kako ta razmerja določajo organiziranost sveta. Posameznik mora biti v okviru državljske vzgoje opremljen z znanjem, kako v primerjavo postaviti različne poglede na svet, na družbenopolitične dejanskosti, procese in fenomene, ki dajejo pomen stvarem in ne nazadnje določajo tudi njegovo delovanje, obnašanje itd. (Giroux, 1980).

Državljska vzgoja je, kot vidimo, bistveno politično področje v smislu formacije učečega se posameznika, ki zna in zmore naslavljeni ožje in širše družbenopolitično okolje, lastno vlogo v njem, pri čemer naj bi lastno vlogo, delovanje in vrednotni sistem znal osmisлити prav prek in v okviru strukturnih pogojev, razmerij med razredi ter skupnostmi. Toda državljska vzgoja, ki bi temeljila na izhodiščih in teoretičnih premislekih, ki izhajajo iz kritične pedagogike, je obveljala kot problematična, predvsem zaradi problematičnega udejanja njenih načel in teoretskih izhodišč neposredno v izobraževalnih okoljih (Wardekker in Miedema, 1997). To pa je tudi razlog, da je bilo oblikovanih kar nekaj poskusov reformulacij kritične pedagogike in na tej podlagi tudi državljske vzgoje, ki sledi izhodiščem kritične pedagogike, vendar bolj praktično orientirane (Johnson in Morris, 2010; ten Dam in Volman, 2004).

Državljska vzgoja, ki izhaja iz kritične pedagogike in njej specifičnega modela kritičnega mišljenja, se ne osredotoča na postopkovnost kritičnega mišljenja in na njegovo notranjo konsistentnost, tako kot je to, kot smo pokazali, v okviru prevladujočih modelov kritičnega mišljenja. Ravno nasprotno: takšno razumevanje in posredovanje kritičnega mišljenja v okviru državljske vzgoje je kvečjemu kritizirano, hkrati pa ponu-

ja alternativno kritično mišljenje, ki mora v izhodišču naslavljati moč in oblast ter kako slednja strukturira družbene odnose in legitimira specifične vednosti (ten Dam in Volman, 2004). Tovrstna državljanska vzgoja in spodbujanje kritičnega mišljenja naj bi v tem okviru producirala posameznike, ki so sposobni empatije, skrbi za drugega ter zavzetosti, volje do aktivnega vključevanja v družbenopolitične procese na različnih ravneh. Ne gre le za pripravo učečih se posameznikov na ravni rezoniranja in kognicije pri analizi oblastnih struktur, temveč za prispevek k sposobnosti in pripravljenosti tistih, ki prejemajo znanje, da delujejo »neodvisno na smiseln in kritičen način v okviru konkretnih družbenih praks in aktivnosti« (ten Dam in Volman, 2004). Kritična državljanska vzgoja je okvir, kjer ne gre le za posredovanje in usvojitve znanj ali odnosov do zunanjega okolja, temveč je osredotočena na aktivnosti učečega se posameznika, ki je v tem kontekstu vpet v proces, prek katerega postaja član določene skupnosti. Če naj bo državljanska vzgoja konstruktivna v smislu vzpostavljanja kritičnega posameznika, mora biti ali postati okvir, ki ne bo ponudil le prakse na ravni mišljenja, temveč hkrati povezavo med procesom učenja in posameznikovim razvojem identitete v smislu njegove umeščenosti ter delovanja v trenutnih ter prihodnjih razmerah in razmerjih, v okviru katerih naj bi svoje znanje, vednost, veščine tudi apliciral (Wardekker, 1998). Učenje kritičnega mišljenja, ki v tem modelu izhaja iz kritične pedagogike, vendar se hkrati želi umestiti v »izvedljivo« formo državljanske vzgoje, je razumljeno kot družbeni proces, v katerem se posameznik ne le z refleksijo odzove na svet okoli njega, temveč je vanj tudi aktivno vpet – toda ne nujno, kot pri Girouxu, v smislu njegove transformacije in odpravljanja neenakosti, nepravilnosti ipd. (ten Dam in Volman, 2004).

Nekako v to formo državljanske vzgoje in njen okvir kritičnega mišljenja sodi tudi zastavitev razvoja kritičnega mišljenja v prenovljenem učnem načrtu obveznega predmeta Domovinska in državljanska kultura in etika. V pričujočem članku smo že poudarili, da je eden od ključnih ciljev državljanske vzgoje v okviru slovenskega formalnega izobraževalnega sistema tudi razvoj kritičnega mišljenja, vendar velja opozoriti, da je v tesni navezavi na ta cilj opredeljeno tudi dejavno vključevanje učencev v družbeno življenje. To kaže na zastavitev državljanske vzgoje, kjer učeči se posameznik ni zgolj prejemnik znanj ali specifičnih veščin, temveč je prav aktivna participacija osmišljena kot eden pomembnejših elementov, spodbujanih v okviru državljanske vzgoje. Učni načrt opredeli tudi, kako oziroma kaj so tista konkretna znanja in veščine, ki vodijo ali prispevajo k razvoju kritičnega mišljenja, katerega prakticiranje v učnem načrtu sicer ni specifično opredeljeno. Tako učni načrt izhaja iz stališča, da je kritično mišljenje v okviru državljanske vzgoje mogoče razviti na pod-

lagi drugih znanj in veščin, med katere sodijo razprava o etičnih načelih kot podlagi človekovih in otrokovih pravic, prepoznavanje kršitev človekovih in otrokovih pravic, seznanjanje z etičnimi načeli, ki utemeljujejo demokratično odločanje, raba načel javnega razpravljanja in argumentiranja, presoja stereotipnih predstav o drugih in drugačnih, premislek o družbenih konfliktih ter možnostih in poteh za njihovo mirno razreševanje, razprava o konfliktu pravic, razumevanje razmerij med pojmi domovine, države, državljanstva in narodne pripadnosti.

Ob interpretacijah različnih teoretizacij, modelov ter praks državljske vzgoje, ki spodbujajo ter stremijo k formiranju kritičnih posameznikov, je mogoče trditi, ne glede na to, iz katere tradicije ali paradigme izhajajo, da so nocije avtonomnosti, kritičnosti in samorefleksije postale eden od osrednjih temeljev izobraževanja. Na kar v tem kontekstu opozarja Jan Masschelein (2004), je, da kritično mišljenje in kritika nista nekaj, kar bi bilo subverzivno in bi imelo transformativni potencial v okviru sodobnih (liberalno-demokratičnih) ureditev, temveč prav obratno. Ideje in ne nazadnje tudi pedagoške prakse, ki ciljajo k razvoju in spodbujanju kritičnega mišljenja med učečimi se posamezniki, so inkorporirane v sodobne oblastne prakse. Če želimo kritičnega posameznika in njegovo delovanje razumeti kot del oblastnih praks, potem oblasti ne smemo razumeti zgolj kot nečesa, kar je centralizirano in zunanje posameznikom kot delom populacije. Michel Foucault (1982) je pri tem instruktiven, ko pravi, da je oblast pravzaprav razmerje in kot taka del družbenega neksusa. Pri oblasti kot taki ne gre zgolj za neposredno dominacijo enega nad drugim, temveč za delovanje, ki (lahko) vpliva na možnosti delovanja drugega (Foucault, 1991; Foucault 2003). V sodobnih (liberalno-demokratičnih) ureditvah je prav koncept svobode, avtonomnosti eden izmed ključnih pri izvajanju oblasti, saj je posameznik dojet in prepoznani s strani drugih kot tisti, ki poseduje pravice in je v svojih odločitvah, dejanjih, delovanju avtonomen, hkrati pa je prav posameznikova sposobnost (racionalnega) delovanja teren, na katerem deluje oblast (Dean, 2010; Rose, 1999), pri čemer slednja strukturira polje možnosti posameznikovega delovanja (Foucault, 1982).

Kritičnost in kritično mišljenje, ki se ju spodbuja v okviru formalne državljske vzgoje, je, upoštevajoč predhodno opravljene premislek, specifični okvir, kjer naj bi posameznik deloval avtonomno. Georges Van Den Abbeele (1991) pokaže prav to – kako je v zahodni tradiciji postala kritika, kritično dejanje nekaj, kar je del liberalnih form in družbenopolitičnih ureditev. Kritičnost in kritično mišljenje implicirata premik od ustaljenih in predhodno ponotranjenih vrednot, implicirata lasten odmik od konteksta in ureditve, v kateri se nahajamo, in s tem možnost vpo-

gled »od zunaj«. Prav sposobnost objektivnega vpogleda v red stvari in na svet kot kritičnega dejanja posameznika pa odpira dilemo glede razmerja med institucionalnim (izobraževalnim) okvirom državljske vzgoje in kritičnim mišljenjem, ki naj bi ta okvir polemiziralo ali ga celo subvertiralo. Van Den Abbeele (1991) v tem vidi vkodiranost kritike kot institucionaliziranega dela sistema, zaradi česar jo lahko razumemo kot del obstoječih družbenopolitičnih konstalacij. Kritično mišljenje v okviru državljske vzgoje je sodobnim sistemom imanentno in ne nekaj, kar bi jim bilo zunanje. Čeprav kritična pedagogika to ugotavlja za prevladujoče modele kritičnega mišljenja, pa tudi njene pozicije ne moremo razumeti drugače, saj je radikalna teorija, iz katere izhaja, praktično neprevedljiva na raven pedagoške prakse (Wardekker in Miedema, 1997), hkrati pa so tudi nekateri njeni koncepti in izhodišča del moderne (razsvetljske) védnosti in pertinentni sodobnim liberalno-demokratskim ureditvam. Masschelein (2004), ki svoj argument zgradi tudi na Lyotardovi interpretaciji vloge kritike v okviru sistemov, pokaže, da je kritika kot prvenstveno dejanje kritičnega mišljenja del sistemov in ima celo operativno vlogo v njem. Ideja lastnega izvzema iz sistema je vedno nemogoča, ker ni nič onkraj njega, tisti onkraj pravzaprav niti ne obstaja. Zato sta tudi emancipacija in/ali spreminjanje sistema oziroma ureditve nekaj, kar je vedno znotraj, in sta ideala, za katera obstajajo sistemska prizadevanja za njuno uresničevanje na številnih področjih. Kritika ima v okviru sodobnih ureditev vlogo diagnosticiranja in odkrivanja problemov ter pomanjkljivosti v delovanju sistema in deluje zato kot sredstvo ali mehanizem optimiziranja delovanja bodisi na ravni posameznika bodisi na ravni skupnosti in sistemski ravni. Učenci se posameznik, ki pridobiva znanje in kompetence za kritično mišljenje, tudi v okviru državljske vzgoje, je zato spodbujan, da kritično misli, vendar zgolj v predpostavljenem okviru in ne v namen transformacije ali subverzije, temveč zavoljo optimizacije obstoječega reda ter institucionalno-formalnih sistemizacij.

Zaključek

Državljska vzgoja kot okvir naslavljanja in posredovanja védnosti o fenomenih in procesih, ki smo jim priča v zadnjih desetletjih, zahteva tudi celovit pristop k poučevanju (in učenju), ki bo v skladu in prilagojen glede na družbenopolitično okolje, kulturne vzorce in tradicije, hkrati pa konsistenten s (formalnim) sistemom vzgoje in izobraževanja. Nekateri avtorji (Tyack in Cuban, 1995) so ocenili, da je uvajanje in zasledovanje cilja spodbujanja različnih oblik kritičnega in aktivnega državljanstva odsev že dolgo obstoječe tendence družb, da naslavlajo morda eno ključnih vprašanj javnih sistemov izobraževanja in vzgoje, in sicer socializacijo v

prevladujoče norme in družbenopolitične vrednote na eni in zagotavljanje dejavnosti populacije na drugi strani. Kljub tem ugotovitvam pa je mogoče trditi, da se (pre)pogosto niti ne preizprašuje, kaj pomeni biti aktiven in kritičen. Kritično in aktivno državljanstvo se preprosto vzame kot nekaj, kar je zaželeno, in se ju kot taka niti ne problematizira. Ali kot je jasno izpostavil McPeck (1981): »Biti *za* kritično mišljenje v naših šolah je tako kot biti za svobodo, pravičnost in čisto okolje: že v izhodišču je sprejeto s splošnim odobravanjem.« Tudi bolj sodobni prispevek Edelskyja in Cherlanda (2006) ugotavlja podobno: beseda kritičnost je v splošni rabi in je postala nekakšen »buzzword«, ki v tej splošni rabi nima natančnega pomena.

Kot smo pokazali v članku, so razviti in relativno dodelani mnogi modeli kritičnega mišljenja, pri čemer tisti, ki so širše sprejeti kot veljavni in ki se uporabljajo kot osnova za vpeljevanje poučevanja kritičnega mišljenja v izobraževalne okvire, izhajajo oziroma so vpeti v razsvetljenski diskurz racionalnosti, ki v središče postavlja posameznika, njegovo avtonomijo in, kar je bistveno, razum za učinkovito mišljenje. Kritično mišljenje je v okviru prevladujočih razumevanj in praks v okviru pedagoških procesov, tudi v okviru državljanske vzgoje, močno povezano z instrumentalno-racionalistično logiko. Kritična pedagogika je izpostavila, kako prevladujoči modeli kritičnega mišljenja in njihove predpostavke nikakor niso nekaj, kar bi presegalo in bilo onkraj sodobnih družbenopolitičnih konstelacij, temveč, ravno obratno, njim prilegajoč se sokonstitutivni del. Ena takih predpostavk je prisotna v ideji, da je prek kritičnega mišljenja mogoče izločiti emocije ter neracionalne miselne procese, ki motijo ali ovirajo, da bi videli svet bolj jasno, z večjo razsodnostjo. V podmeni tega je, da je v okviru kritičnega mišljenja možno bolj primerno, če ne že »pravilno« mišljenje in je zato v maniri hierarhičnega razvrščanja umeščeno nad druge oblike mišljenja. S tem oziroma v tej formi kritično mišljenje ni nekaj, kar bi presegalo ustaljene družbenopolitične prakse, jih postavilo pod vprašaj ali celo subvertiralo, temveč je pravzaprav globoko usidarno v dominantne načine mišljenja in s tem tudi v izobraževalne prakse, ki kritičnega potenciala v smislu prevrnitve obstoječih razmerij nimajo. Diskurz zagrabitve resnice prek kritičnega mišljenja, ki se spodbuja tudi v okviru državljanske vzgoje, je pravzaprav diskurz delovanja in obstoja, ki je povsem vpet v trenutna razmerja moči, dominacij in delovanja oblasti v okviru liberalno-demokratskih sistemov, kjer je prav tako v središču racionalni, avtonomni, svobodni posameznik, ki je na podlagi resnice sposoben prilagajanja, iskanja rešitev ob morebitnih konfliktih na podlagi racionalnih argumentov. Ta vpetost dominantnega diskurza in ne nazadnje prakticiranja učenja/izobraževanja o kritičnem mišljenju v pre-

vladujoče oblike produkcije in prenosa védnosti v okviru izobraževalnih sistemov je naslovljena tudi v okviru teoretizacij pod skupnim nazivom kritična pedagogika oziroma teorija kritičnega izobraževanja.

Slednja v svojih teoretizacijah izhaja iz obstoječih neenakih razmerij moči ter oblasti v sodobnih družbenih ureditvah, ki so osrednja točka naslavljanj (kritično) mislečega posameznika, katerega cilj mora biti transformacija in subverzija ureditev, znotraj katerih se nahaja. Za razliko od prevladujočih modelov kritičnega mišljenja kritična pedagogika ne kaže k vzpostavitvi kritičnega posameznika, ki se bo razumsko ločil in »dvignil nad« realnost ter jo od tam opazoval; za kritično pedagogiko je bistveno ravno zavedanje posameznika o lastni umeščenosti v neenaka razmerja, o oblastnih razmerjih in o družbenih praksah ter diskurzih dominacije. To je izhodišče, ki mora biti vodilo za kritičnega posameznika pri njegovem družbenem angažmaju in aktivni drži v smeri transformacije obstoječega reda in razmerij. Toda državljanska vzgoja, ki bi temeljila na izhodiščih in teoretičnih premislekih, izhajajočih iz kritične pedagogike, je obveljala kot problematična, predvsem zaradi v pedagoškem smislu praktično nemogočega udejanja načel neposredno v izobraževalnih okoljih. Prav zato so »reformne« konkretnih pedagoških pristopov kritične pedagogike šle v smer zastavitve takšne (kritične) državljanske vzgoje, ki bo formativna za kritičnega posameznika ne le na ravni praks mišljenja, temveč bo ponudila konkretne vezi med učenjem in posameznikovim razvojem identitete, predvsem v smislu njegove aktivne in ne toliko subverzivne drže ter hkratnega zavedanja o (neenakih) razmerjih med posamezniki in skupnostmi, s čimer se želi tovrstno posredovanje kritičnega mišljenja umestiti v »izvedljivo« formo državljanske vzgoje.

Literatura

- Beck, U. (1992) *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- Bloom, B. S. (1956) *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: Longmans, Green.
- Brookfield, S. (2012) *Teaching for critical thinking: tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burbules, N. C., in Berk, R. (1999) Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. V Popkewitz, T. S., in Fendler, L. (ur.). *Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics*. New York: Routledge.
- Dean, M. (2010) *Governmentality: power and rule in modern society*. Los Angeles: Sage.

- Dewey, J. (1933) *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, New York: D. C. Heath and Company.
- Edelsky, C., in Cherland, M. (2006) A Critical Issue in Critical Literacy: The »Popularity Effect«. V White, R. E., in Cooper, K. (ur.). *The practical critical educator*. Dordrecht: Springer.
- Ennis, R. H. (1987) A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. V Sternberg, J. B. B. R. J. (ur.). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co., str. 9-26.
- Fanon, F. (2010) *V suženjstvo zakleti: (upor prekletih)*. Ljubljana: Založba *cf.
- Foucault, M. (1982) The Subject and Power. *Critical Inquiry* 8, str. 777-795.
- Foucault, M. (1991) »Governmentality«. V Burchell, G., Gordon, C., in Miller, P. (ur.). *The Foucault effect: studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. Chicago: University of Chicago Press, str. 87-104.
- Foucault, M. (2003) *Society Must Be Defended: Lectures at the Collège de France 1975-1976*. New York: Picador.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1985) *The politics of education: culture, power, and liberation*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1980) Critical Theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry* 10, str. 329-366.
- Giroux, H. A. (1983) *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1988) *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Granby, Mass.: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1993) Living dangerously: Identity politics and the new cultural racism: Towards a critical pedagogy of representation. *Cultural Studies* 7, str. 1-27.
- Giroux, H. A. (1994) Toward a pedagogy of critical thinking. V Walters, K. S. (ur.). *Re-thinking reason: new perspectives in critical thinking*. Albany: State University of New York Press, str. 200-201.
- Horkheimer, M., in Adorno, T. W. (1972) *Dialectic of enlightenment*. New York: Herder and Herder.
- Johnson, L., in Morris, P. (2010) Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal* 21, str. 77-96.
- Karba, P., Pečoler, L., Zabukovec, M., Kokol, D., Majerič, B., Mazej, J., Jesenko, N., Jevšnik, M., Panič, N., Sardoč, M., Luthar, O., Punc-

- er, T., Šumi, I., Cerar, M., in Vidmar, K. H. (2013) *Posodobitve pouka v osnovnosolski praksi: Domovinska in državljanska kultura in etika* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Keating, A., Orloff, D. H., in Philippou, S. (2009) Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies* 41, str. 145–158.
- Kennedy, M., Fisher, M. B., in Ennis, R.H. (1991) Critical Thinking: Literature Overview and Needed Research. V Idol, L., in Jones, B. F. (ur.). *Educational values and cognitive instruction: implications for reform*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates, str. 11–40.
- Leonardo, Z. (2002) The Souls of White Folk: Critical pedagogy, whiteness studies, and globalization discourse. *Race Ethnicity and Education* 5, str. 29–50.
- Mason, M. (2009) Critical Thinking and Learning. *Critical Thinking and Learning*. Blackwell Publishing Ltd., str. 1–11.
- Masschelein, J. (2004) How to conceive of critical educational theory today? *Journal of philosophy of education* 38, str. 351–367.
- Mclaren, P. (2003) Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts. V Darder, A., Baltodano, M., in Torres, R. D. (ur.). *The critical pedagogy reader*. New York: RoutledgeFalmer, str. 61–83.
- Mclaren, P., in Kincheloe, J. L. (2007) *Critical pedagogy: where are we now?* New York: Peter Lang.
- Mclaren, P., in Lankshear, C. (1994) *Politics of liberation: paths from Freire*. London; New York: Routledge.
- Mcpeck, J. E. (1981) *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's Press.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2011) *Program osnovna šola: Državljanstva in domovinska vzgoja ter etika*. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Paul, R. (1990) *Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.
- Peters, M., in Burbules, N. C. (2004) *Poststructuralism and educational research*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Rose, N. (1999) *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarroub, L. K., in Quadros, S. (2015) Critical Pedagogy in Classroom Discourse. V Bigelow, M., in Ennser-Kananen, J. (ur.). *The Routledge handbook of educational linguistics*. New York, NY: Routledge, str. 252–260.

- Schrag, F. (1988) Response to Giroux. *Educational Theory* 38, str. 143-144.
- Sleeter, C. E., in Bernal, D. D. (2004) Critical pedagogy, critical race theory, and antiracist education: Implications for multicultural education. V Banks, J. A., in Banks, C. A. M. (ur.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, str. 240-258.
- Ten Dam, G., in Volman, M. (2004) Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction* 14, str. 359-379.
- Tyack, D. B., in Cuban, L. (1995) *Tinkering toward utopia: a century of public school reform* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Van Den Abbeele, G. (1991) *Travel as metaphor: from Montaigne to Rousseau*. University of Minnesota Press.
- Wardekker, W. L. (1998) Scientific concepts and reflection. *Mind, Culture, and Activity* 5, str. 143-153.
- Wardekker, W. L., in Miedema, S. (1997) Critical Pedagogy: An Evaluation and a Direction for Reformulation. *Curriculum Inquiry* 27, str. 45-61.

Razlike v pojmovanje tradicionalne in kritične jezikovne zavesti ter njuna vloga pri razvijanju kritične sporazumevalne zmožnosti

Jerca Vogel

V zadnjem desetletju postaja tudi v slovenski jezikovni didaktiki eden osrednjih pojmov jezikovna zavest oziroma ozaveščenost,¹ ki se – v nasprotju s tradicionalnim razumevanjem jezikovne zavesti kot zavesti o nacionalnoidentitetni vlogi jezika – nanaša na zavestno rabo jezikovnih sredstev pri sporazumevanju. Poudarjanje potrebe po zavestni rabi jezika po eni strani izhaja iz na novo opredeljenega razmerja med implicitnim in eksplicitnim učenjem jezika, saj sodobnejše raziskave² kažejo, da eksplicitno poučevanje pozitivno spodbuja usvajanje jezika. Po drugi strani pa raziskovalci razloge za uveljavljanje jezikovne zavesti vidijo v širših družbenih spremembah in novih načinih delovanja družbe.³ Zaradi teh ima posameznik vedno pogostejše potrebo in priložnost odgovorno jezikovno delovati tako v zasebnem kot v javnem življenju, pri čemer se velikokrat srečuje z govorniki drugih jezikov in različnih kultur. Tisti člen, ki bistveno prispeva k razvijanju kritičnega in medkulturnega sporazumevanja, pa je po mnenju sodobnih didaktikov jezika prav jezikovna zavest.⁴

Kljub splošno sprejetemu stališču o pomenu ozaveščene rabe jezika za učinkovito sporazumevanje v sodobni družbi razumevanje pojma jezikovna zavest ni enotno. Med koncepti, ki so se izoblikovali, sta najpomembnejša t.

1 V literaturi se kot slovenski ustreznici za angleški izraz *awareness* pojavljata tako izraz *zavest* kot *ozaveščenost*. V razpravi smo se odločili za izraz *zavest*, ker je ta bolj ustaljen v slovenistični literaturi (npr. pri V. Gomezel Mikolič) in ker hkrati pojmovanja ne omejuje na zgolj komunikacijsko vlogo jezika, temveč omogoča tudi vključevanje drugih vlog, še posebej simbolne oz. identitetne.

2 Na primer Byram, 2012; Robinson, 1995; Svalberg, 2007; prim. s Prtic Soons, 2008: str. 7.

3 Prim. s Prtic Soons, 2008: str. 8–10.

4 Meta Grosman (2010: str. 22) npr. podarja, da se vse oblike pismenosti udeležujejo z jezikom in v jeziku, zato »je višjo raven in razne oblike pismenosti mogoče doseči samo z bolj nadzorovanimi in skrbnejšimi jezikovnimi rabami in z jezikovno ozaveščenostjo, ki je za to potrebna«.

i. tradicionalna jezikovna zavest in kot odziv nanjo kritična jezikovna zavest.

Tradicionalna in kritična jezikovna zavest

Koncept jezikovne zavesti kot ozaveščenega odnosa do jezika in njegove rabe ter na njem utemeljen model jezikovnega pouka sta se v začetku 80. let 20. stoletja razvila v Veliki Britaniji kot odziv na vladna poročila in druge kazalce o nezadostnosti pouka angleščine in tujih jezikov v javnih šolah (Menacker, 1998: str. 1). Pomenila sta predvsem odgovor na prevladujoče teorije jezikovnega učenja, ki so izhajale iz behaviorističnih principov oblikovanja navad in iz tako imenovane teorije direktnega učenja. V nasprotju s temi teorijami, ki so potek jezikovnega učenja pojmovale kot izključno nezavedni proces usvajanja jezika prek komunikacije in iz besedilnih virov, je Erik Hawkins, eden prvih zagovornikov pomena jezikovne zavesti za učenje jezika, poudarjal potrebo po eksplicitni refleksiji o jeziku in kritičnem razumevanju.⁵ Donmall (1985, v Wolfram; prim. z Menacker, 1998: str. 1) je tako jezikovno zavest opredelil kot posameznikovo občutljivost za jezik in ozaveščenost o njegovi naravi ter vlogi v človekovem življenju.

Na ta dognanja se je naslonil Van Lier (1995: str. xi, prim. z Grosman, 2005: str. 7), ki jezikovno zavest opredeljuje kot razumevanje človekove jezikovne dejavnosti in vloge jezika v razmišljanju, pri učenju in v družbenem življenju, pa tudi kot zavest o moči in nadzoru, ki nam ju omogoča jezik, ter o zapletenem razmerju med jezikom in kulturo. V svoji opredelitvi je tako poudarjal komunikacijsko in kognitivno razsežnost jezika, vendar je z opozorilom na vlogo jezika v družbenem življenju vključil tudi družbeno in kulturno, tj. socialno in identitetno razsežnost. Iz te definicije izhajata opredelitvi britanskega *Nacionalnega sveta za jezik v izobraževanju* (*The National Council for Language in Education*), ki jezikovno zavest opredeljuje kot posameznikovo »občutljivost za jezik in zavestno razumevanje narave jezika in njegove vloge v človekovem življenju« (Garrett in James, 2000: str. 330; v Byram, 2012: str. 6.), ter *Zveze za jezikovno zavest* (*Association for Language Awareness*), ki jo definira kot »eksplicitno znanje o jeziku, njegovo zavestno razumevanje ter občutljivost pri njegovem učenju, poučevanju in rabi«. Obe opredelitvi, ki sta v zadnjih desetletjih najpogosteje izhodišče za (tradicionalno) konceptualizacijo jezikovne zavesti v okviru jezikovnega pouka, jo pojmujeta ožje kot Van Lier, le v njeni komunikacijski razsežnosti in brez opozorila na družbeno moč ter kolektivno identitetno vlogo jezika.

5 Eden od Hawkinsonovih ciljev je tudi spodbuditi učence, da ob učenju tujega jezika zastavljajo vprašanja o jeziku, njegovem delovanju in vlogah (Prtic Soons, 2008: str. 8).

Ne glede na razlike je vsem navedenim definicijam skupno, da si prizadevajo zajeti pojem jezikovne zavesti v najširšem pomenu in da se usmerjajo v komunikacijsko vlogo jezika. Iz tega pa izhaja tudi dvojje omejitev, pomembnih za jezikovni pouk. Splošnost, kot opozarjata Garrett in James (2000),⁶ omogoča razumevanje jezikovne zavesti na različnih ravneh: razumemo jo lahko kot kompleksen proces, ki vključuje analizo jezika, učenje o jeziku, refleksijo lastne in tuje jezikovne rabe in zavzetost, lahko pa nam pomeni zgolj posameznikovo usmeritev pozornosti na jezik (tj. kod sporazumevanja) v neposrednem kontekstu. Poudarjanje komunikacijske vloge, ki sta jo v ospredje postavili funkcijsko⁷ in pragmatično jezikoslovje kot temeljni izhodišči sodobnega jezikovnega pouka, pa pogosto vodi do razvijanja zgolj kognitivne sestavine jezikovne zavesti. Pragmatično jezikoslovje je namreč opredelilo jezikovno rabo (sporazumevanje) kot zavestno in načrtno jezikovno delovanje posameznika, s katerim želi v določenem govornem položaju doseči svoj sporazumevalni cilj. To jezikovno delovanje sestoji iz nenehnih jezikovnih izbir (Verscheuren, 1999: str. 12), ki zlasti v prvem/maternem jeziku ne potekajo vedno na zavestni ravni. Zato lahko prav zavestno izbiranje izboljša posameznikovo sporazumevalno zmožnost, zanj pa je potrebno znanje o jeziku in njegovih tipičnih rabah ter dovolj na podlagi takega znanja reflektiranih sporazumevalnih izkušenj. Ali, kot pravi M. Grosman (2010: str. 23): »Za učinkovito izbiranje jezikovnih sredstev se mora posameznik zavedati možnosti jezikovnega izbiranja, poznati jezikovni sistem ter biti sposoben uporabljati razne strategije in upoštevati kontekstualne dejavnike, še zlasti naslovnika.«

Zaradi omenjenih omejitev »tradicionalnega« pojmovanja jezikovne zavesti se že od začetka 90. let 20. stoletja – zlasti na področju učenja prvega jezika in jezika okolja – postavljajo zahteve po višjih oblikah jezikovne ozaveščenosti. Te se deloma povezujejo s posameznikovo zmožnostjo metakognicije o lastnem sporazumevanju (jezikovni rabi) ter refleksije o vlogi, ki jo ima pri tem jezikovno znanje. Tako npr. Diana Masny (1991: str. 290) višjo raven jezikovne ozaveščenosti poimenuje lingvistična ozaveščenost in jo opredeljuje kot posameznikovo zmožnost razmišljanja o tem, kako se njegova jezikovna dejavnost sklada z njegovim poznavanjem jezika (prim. Grosman, 2005: str. 7). Razvijanje le-te pa zahteva načrtno odkrivanje in ozaveščanje funkcionalne povezanosti med sporazumevanjem in jezikovnim sistemom.

6 Prim z Byram, 2012: str. 6.

7 Funkcijsko jezikoslovje je pomembno usmerilo pozornost raziskovalcev na tiste vloge jezika/besedila, ki so neposredno povezane z dejavniki sporazumevanja. Teh izhodišč se bomo dotaknili v razpravi o obsegu jezikovne zavesti glede na različne vloge jezika.

Najpogosteje pa se višje ravni jezikovne zavesti povezujejo s konceptom t. i. kritične jezikovne zavesti, tj. zavesti o socialno-kulturnih določilnicah, ki bistveno sooblikujejo rabo jezika. Poudarjanje (družbene) kritičnosti kot bistvene lastnosti jezikovne zavesti je izraz zahtev po razvijanju »medkulturnega in medetičnega razumevanja in spoštovanja različnosti pri sporazumevanju ...« (Hornberg in Lee McKay, 2010: str. 215) in je v prvi vrsti odgovor na procese globalizacije. Pozornost je zato usmerjena ne le v konkretni sporazumevalni učinek, temveč tudi v razmerje med jezikom in družbeno močjo, kar je kot eno bistvenih sestavin jezikovne zavesti omenjal že Van Lier. Tega razmerja se, kot ugotavlja Menacker, do neke mere sicer dotika tudi t. i. tradicionalna jezikovna zavest, še posebej v povezavi z jezikovnimi različicami; vendar si prizadeva povezanost jezika in družbene moči predvsem opisovati, ne spreminjati. Fairclough (1992) in drugi (npr. Clark in Ivanič, 1992, v Menacker, 1998: str. 2) pa zagovarjajo razvijanje jezikovne zavesti, ki bi prek spreminjanja stališč družbene probleme tudi reševala.⁸

Zagovorniki koncepta kritične jezikovne zavesti torej jezika ne razumejo več le kot sredstva za sporazumevanje, temveč hkrati kot izraz in orodje drugih dejavnikov, kot so družbena moč, družbeni razred, spolna usmerjenost ...⁹ Poleg znanja o jeziku in sporazumevanju ter razmisleka o izkušnjah zato poudarjajo tudi potrebo po kritičnem jezikovnem delovanju. Temeljna napaka pouka, ki izhaja iz tradicionalne jezikovne zavesti, je po njihovem mnenju prav v tem, da enači družbene razlike, ki se izražajo v jeziku, s kulturnim bogastvom in jih opredeljuje kot kulturno določene vzorce. Pojem ustreznosti (različnih vrst diskurzov v različnih okoliščinah), ki je eden osrednjih pojmov komunikacijsko zasnovanega pouka, pa po njihovem mnenju postaja orodje za avtomatično marginalizacijo nestandardnih jezikovnih različic in sredstev, če ga opazujemo zunaj najširšega, družbenega konteksta, ki diskurze dejansko oblikuje in osmišlja (Clark in Ivanič, 1992; Fairclough et al., 1992, v Menacker, 1998: str. 2).¹⁰

8 Kritična jezikovna zavest tako po Faircloughu tradicionalno jezikovno zavest nadgrajuje z zavestjo o tem, kako so jezikovna in sporazumevalna načela povezana z razmerji moči in ideološkimi procesi, ki se jih ljudje najpogosteje ne zavedamo (Hornberg in Lee McKay, 2010: str. 205).

9 Jezikovne različice oz. diskurze, značilne za nosilce družbene moči, na primer vrednotimo kot standardne (knjižne), uradne, ustrezne, normalne; s tem pa hkrati pripisujemo negativno konotacijo vsem drugim različicam in negativno vplivamo na (samo)podobo njihovih nosilcev, saj je jezik del vsakogaršnje identitete.

10 Clark in Ivanič (1991: str. 170) opozarjata, da o jezikovnih oblikah ni mogoče razmišljati, ne da bi jih povezali z načinom, na katerega so uporabljene za sporazumevanje v določenem kontekstu. Individualnega sporazumevalnega dogodka pa ni mogoče opazovati neodvisno od družbenih razmerij, ki so izoblikovala konvencije/načela o ustreznosti v tem kontekstu.

Temeljne značilnosti jezikovne zavesti

Kot je razvidno iz splošnega orisa t. i. tradicionalne in kritične jezikovne zavesti, se koncepta razlikujeta predvsem v treh elementih: po pričakovani (in v didaktiki ciljni/zaželeni) ravni jezikovne zavesti, po poudarjenih sestavinah jezikovne zavesti in po vlogah jezika, na katere se pojem jezikovne zavesti v posameznem konceptu nanaša. Zato moramo, če želimo razmišljati o izhodiščih za razvijanje jezikovne zavesti pri jezikovnem pouku, na kratko predstaviti te temeljne značilnosti.

Ravni jezikovne zavesti

Različnih ravni jezikovne zavesti smo se dotaknili že z opredelitvijo tradicionalne jezikovne zavesti na eni strani ter lingvistične in kritične na drugi. Vendar so razprave o ravnih jezikovne zavesti po navadi zastavljene bodisi širše, tj. kot opredeljevanje razmerja med zavestno in nezavedno rabo jezika, bodisi ožje, tj. kot opredeljevanje stopenj znotraj posamezne vrste jezikovne zavesti.

S širšega vidika o različnih ravnih jezikovne zavesti med drugimi razpravlja Polanyi (v van Lier, 1995, prim. V. Gomezel Mikolič, 1999/2000: str. 180), ki razlikuje med t. i. pomožno jezikovno zavestjo (ang. *subsidiary awareness*) in t. i. usmerjeno jezikovno zavestjo (ang. *focal awareness*).¹¹ Pomožna jezikovna zavest, kot povzema V. Gomezel Mikolič, je za Polanyija tista raven jezikovne zavesti, ki omogoča neposredno razumevanje ali ubeseditev pomena sporočila, ne da bi se kot prejemniki ali tvorca zaustavljali ob jeziku kot sredstvu sporazumevanja. T. i. usmerjena jezikovna zavest pa med sprejemanjem/tvorjenjem sporočila pozornost od neposrednega razumevanja/oblikovanja pomena v posebnih okoliščinah ali za posebne namene usmerja tudi na kod, tj. jezik (Polanyi, v van Lier, 1995: str. 2–4). Kdaj se bo ta zavest aktivirala, je odvisno od tega, kolikšna je raven jezikovne zavesti posameznika – kadar je ta raven višja, se usmerjena jezikovna zavest aktivira hitreje, kadar je raven nižja, se aktivira pozneje.¹² Pri t. i. pomožni jezikovni zavesti gre torej za nereflktirano (tekočo) rabo jezika, ki smo se ga naučili kot prvega/maternega jezika oz. smo ga dovolj dobro usvojili. Šele t. i. usmerjeno jezikovno zavest pa je mogoče razumeti kot zavest v pravem pomenu, tj. kot posameznikovo zavestno usmerjeno

11 Slovenska izraza *pomožna* in *usmerjena zavest* sta povzeta po Gomezel Mikolič (1999/2000).

12 Vzrokov za to je več: na eni strani so osebne lastnosti, pri čemer imajo pomembno vlogo poklic, ki je lahko bolj ali manj povezan z jezikom kot sredstvom sporočanja, vzgoja, izobrazba itn., na drugi pa so okoliščine, ki vplivajo, da se omenjeni prag zvišuje oz. znižuje pri posamezniku samem. Tako se lahko jezikovna zavest posameznika in celotne skupnosti poveča, ko se v določenem zgodovinskem trenutku neki jezik začne čutiti ogrože(a) nega od drugih, npr. ob okupaciji, tujih nacionalnih pritiskih, povezovanju v multikulturalne združbe itn. (Gomezel Mikolič, 1999/2000: str. 180).

jezikovno delovanje/rabo jezika.¹³ Polanyi torej v svoji razpravi predvsem poudarja namernost in usmerjeno pozornost kot razločevalni lastnosti jezikovne zavesti v pravem pomenu. Vendar z opozorilom, da je lahko stopnja usmerjene jezikovne zavesti nižja ali višja in da se različno pogosto aktivira, nakazuje tudi obstoj njenih različnih ravni.

Ob natančnejšem opredeljevanju ravni jezikovne zavesti se raziskovalci pogosto sklicujejo na Schmidtovo razpravo o pomenih *zavestnosti* (npr. Ellis, v Al-Hejin, 2004: str. 14; Pritc Soons, 2008: str. 12). Schmidt v njej govori o štirih splošnih pomenih te besede.

V prvem pomenu se beseda *zavestnost* (ang. *consciousness*) nanaša na namero oz. intenco. Pri pouku jezika to pomeni, da se z določeno jezikovno značilnostjo ali rabo ukvarjamo načrtno, da jo zavestno opazujemo in se je želimo naučiti. Ta dimenzija zavestnosti tako ločuje nezavedno, naključno usvajanje jezika od zavestnega, namernega učenja.¹⁴

Besedo *zavestnost* je mogoče razumeti tudi kot pozornost. V tem pomenu je tesno povezana s procesoma zaznanja oz. registriranja določene jezikovne dejavnosti ali njene sestavine in usmeritve pozornosti nanjo. Oba procesa sta po Schmidtu pogoj, da začne posameznik jezikovno vsebino, ki jo je opazil in na katero je usmeril pozornost, tudi miselno predelovati.

Tretji pomen besede *zavestnost* je zavest (ang. *awareness*). V tem pomenu pojem *zavestnosti* vključuje predvsem znanje o nečem, npr. o jeziku, njegovih vlogah, sistemu, sporazumevanju, ki je lahko bodisi izkustveno bodisi metakognitivno. Pri pouku jezika se ta raven zavestnosti povezuje predvsem z metajezikovnim znanjem o posplošenih jezikovnih principih, pravilih in vzorcih, lahko pa je povezana tudi zgolj z opažanjem posameznih značilnosti v konkretni situaciji.

Končno Schmidt *zavestnost* opredeljuje tudi kot nadzorovanje (ang. *controlling*). Pri tem misli na večinoma avtomatizirano reševanje rutinskih nalog, pri katerih je treba uporabljati jezik, brez velikih jezikovnih prizadevanj. Pozornost na jezik/kod sporočanja se usmeri le, kadar se pojavijo težave.

Če Schmidtove štiri ravni *zavestnosti* primerjamo s Polanyijevima ravnema *jezikovne zavesti*, lahko ugotovimo, da sta obema raziskovalcema prvi dve – namernost in usmeritev pozornosti – temeljna pogoja, da lahko

13 Gomezel Mikolič (1999/2000: str. 181) zato ugotavlja, da je razmerje med pomožno in usmerjeno jezikovno zavestjo podobno razmerju med pripadnostjo določeni (jezikovni) skupnosti in zavestno identiteto z določeno skupnostjo.

14 Po Chomskem sicer materni jezik vedno usvajamo, tj. se ga učimo naključno, nezavedno in nenamerno. Vendar ta predpostavka v celoti velja le za začetno usvajanje jezika iz svojega okolja, po všolanju pa se začne tudi materni jezik zavestno učiti (tj. spoznavati njegove sistemske zakonitosti, sporazumevalna načela, vloge, zahtevnejše diskurze...).

govorimo o jezikovni zavesti v pravem pomenu besede, ter da se Schmidtovo razumevanje zavestnosti kot nadzorovanja bolj ali manj ujema s Polanyijevim razumevanjem usmerjene jezikovne zavesti. Tretji pomen, tj. pojmovanje zavestnosti kot zavesti, pa je tisti, ki avtorju omogoči nadaljnje določanje višje in nižje ravni t. i. usmerjene jezikovne zavesti. Nizka raven zavestnosti se tako po Schmidtovem mnenju (1995: str. 29) nanaša na zaznanje/opažanje in usmeritev pozornosti. Na tej ravni gre za ugotovitev, da se je pri jezikovni rabi pojavila težava, oz. za prepoznanje jezikovnega mesta, ki težavo povzroča ali ki je uporabljeno na neobičajen način. Višjo raven zavestnosti pa Schmidtu pomeni razumevanje, ki ga opredeljuje kot prepoznavanje splošnejših pravil, načel ali vzorcev (prim. Petic Soons, 2008: str. 13). Schmidtovo pojmovanje višje ravni zavestnosti se tako, če ga prenesemo na ožje področje jezika in jezikovne dejavnosti, neposredno prekriva s pojmom t. i. lingvistične zavesti, kot jo je opredelila D. Masny. Hkrati pa omogoča tudi umestitev kritične jezikovne zavesti na višjo raven, saj je njena bistvena lastnost refleksija na podlagi znanja o jezikovnih vlogah in družbenih razmerjih, ki se prek jezika izražajo ali oblikujejo.

Vendar je tudi znotraj kritične jezikovne zavesti mogoče govoriti o različnih stopnjah (ravneh). Barnett (2007), na katerega se med drugim sklicuje M. Byram (2012: str. 10), ločuje štiri: kritične spretnosti, refleksivnost, spreminjanje/preoblikovanje ustaljenih razmerij in transformacijsko kritičnost. Pri jezikovnem pouku se je v zadnjih desetletjih poudarjalo predvsem razvijanje kritičnih spretnosti in zmožnosti refleksije oz. metakognicije, razvijanje t. i. dejavne kritičnosti (ang. *critique-in-action*), povezane s spreminjanjem ustaljenih družbenih razmerij, pa je bilo v ozadju (prim. Byram, 2012: str. 11).

Na podlagi predstavljenih razvrstitev bi lahko torej tudi v didaktiki jezika na splošno govorili o več ravneh jezikovne zavesti. Na nižji ali prvi ravni gre za usmerjeno jezikovno zavest, ki jo uporabimo le, kadar v določenem govornem položaju naletimo na težave, ki jih skušamo rešiti s pomočjo metakognicije in jezikovnega znanja. To pomeni, da je spodbuda za razmislek neposredna potreba in da se na jezikovno zavest gleda s funkcionalnega vidika. Na drugi, višji ravni pa gre za stalno zavzetost za razumevanje jezikovnega delovanja v sporazumevanju, v okviru lingvistične in kritične jezikovne zavesti pa tudi za razumevanje systemske urejenosti jezika, njegove identitetne in družbene vloge ter za odgovorno jezikovno delovanje, upoštevajoč ožji in širši kontekst ter sporazumevalni namen. Nosilec take jezikovne zavesti razmišlja o jeziku ne le zaradi neposredne uporabnosti, temveč tudi zaradi zavedanja o različnih (z)možnostih jezika, njegovi družbeni moči in možnostih manipulacije ter zaradi zavesti o lastni odgovornosti pri njegovi rabi.

Sestavine jezikovne zavesti

Druga, tudi za didaktiko jezika pomembna značilnost jezikovne zavesti je njena večsestavinskost. Svalberg (2009: str. 242) tako ugotavlja, da pojmovanje jezikovne zavesti, kot se je izoblikovalo v zadnjih dveh desetletjih, ni zgolj intelektualno in pasivno. Z razvijanjem jezikovne zavesti se namreč spodbuja oblikovanje zavzetosti (ang. *engagement*) za jezik, hkrati pa se jezikovna zavest prav prek te zavzetosti konstruira. Zavzetost za jezik je lahko intelektualna, čustvena, družbeno-politična ali pa povezuje vse omenjene vidike. Zato so tudi programi, ki temeljijo na konceptu jezikovne zavesti, osredotočeni bodisi na kognitivno sestavino (pri tej je poudarek na jezikovnih vzorcih) bodisi na čustveno (pri tej je poudarek na stališčih do jezika) ali družbeno (pri tej je poudarek na vlogi jezika pri učinkovitem sporazumevanju in interakciji) (Svalberg, 2009: str. 242). Lahko pa so, če parafraziramo Svalbergovo, programi zasnovani tudi celostno in si prizadevajo sorazmerno vključevati vse tri sestavine.

Podobno sestavine jezikovne zavesti določajo drugi raziskovalci. James in Garrett (1992, v Prtic Soons, 2008: str. 14) govorita npr. o petih področjih jezikovne zavesti: afektivnem ali čustvenem, družbenem, področju moči, kognitivnem in izvedbenem. Afektivno oz. čustveno področje se po njuni opredelitvi nanaša na razmerje med učenčevimi občutki in miselnimi procesi. Družbeno področje povezujeta predvsem z vplivi, ki jih ima na rabo jezika sodobna, globalizirajoča se družba, kjer problemi pogosto izhajajo iz etnične različnosti. Področje moči obravnava jezik kot orodje za manipulacijo in zato vključuje ozaveščanje o skritih pomenih, neizrečenih predpostavkah in retoričnih »pasteh«, značilnih za nosilce družbene moči. Kognitivno področje zajema razmerje med jezikom in mišljenjem oz. miselnim procesom ter predvideva metalingvistično zavest, refleksijo in analizo, pa tudi učenčevo metakognicijo o lastnem sporazumevanju in mišljenju. Izvedbeno področje pa se nanaša večinoma na jezikovno rabo in sporazumevalne strategije. Če primerjamo opis njenih sestavin s sestavinami Svalbergove, lahko ugotovimo, da sta s področjema moči in izvedbenim področjem le osamosvojila in močnejše poudarila določene elemente družbene in kognitivne sestavine.

To pomeni, da lahko tudi ob jezikovni zavesti govorimo o trojni sestavi, ki je na splošno značilna za stališča:¹⁵ o kognitivni, emocionalni (odnosni) in družbeno-aktivnostni/dinamični (delovalni) sestavini, ki se deli na motivacijsko in moralno.¹⁶

15 Gomezel Mikolič te sestavine navaja v povezavi z narodno zavestjo (1999/2000).

16 Taka razvrstitev se ne nazadnje na splošno prekriva tudi s področji kritičnosti, kot jih po Barnettu povzema Byram (2012: str. 10). To so: 1) propozicije, ideje in teorije, še posebej v povezavi s sistematičnim znanjem; 2) notranji svet posameznika, kjer se kritičnost izraža skozi kritično samorefleksijo; in 3) zunanji svet, kjer se kritična misel izraža skozi kritično delovanje.

Kognitivna (miselna) sestavina jezikovne zavesti se nanaša na vse elemente, ki odgovarjajo na vprašanje, kaj znamo z jezikom narediti, kako ga uporabljamo v vseh njegovih vlogah ter kaj o jeziku in njegovih vlogah vemo. Gre torej po eni strani za jezikovne/sporazumevalne spretnosti in znanje ter po drugi strani za metaznanje oz. vedenje o jeziku, jezikovnih pravilih in načelih njegove rabe v ožjem ali širšem kontekstu. Na meta-jezikovni ravni je kognitivna sestavina tesno povezana z razumevanjem jezikovnega delovanja, umeščeniosti jezikovnih sredstev v sistem oz. z njihovim sistemskim razmerjem do drugih (istovrstnih/sopomenskih) sredstev in z metakognicijo, tj. zmožnostjo opazovanja lastne ali tuje jezikovne rabe in razmisleka o njej, pri čemer se uporablja bolj ali manj formalen metajezik. Ta sestavina je izhodišče ne le za opis jezikovnega delovanja, temveč tudi za refleksijo o njem, saj posamezniku omogoča oblikovanje veljavnih vrednostnih sodb ter argumentov zanje.¹⁷ Zato se ji pomembna vloga pripisuje tako v konceptu tradicionalne kot kritične jezikovne zavesti.

Emocionalni ali evaluativni vidik se nanaša najprej na splošno čustveno naravnost in čustveni ter vrednostni odnos tako do jezika kot sredstva sporazumevanja v konkretnem govornem položaju kot do jezika kot nosilca družbene moči. Splošno občutje in splošni odnos do jezika, njegove rabe in simbolne vloge sta lahko pozitivna ali negativna (npr. naklonjenost, privrženost, spoštovanje, ponos, odpor, odklanjanje, zaničevanje, sram) (Ule Nastran, 2000: str. 116). Poleg vrednostnega in čustvenega odnosa do jezika na splošno posameznik oblikuje tudi odnos do določenih jezikovnih elementov in njihove realizacije v govorni dejavnosti.¹⁸ Ta odnos je tesno povezan z njegovim vedenjem o jeziku in sporazumevanju ter z njegovo zmožnostjo na znanju oz. izkušnjah temelječe refleksije. Čustvena sestavina je upoštevana tako v okviru tradicionalne kot kritične jezikovne zavesti. Vendar je cilj prve predvsem ugotavljanje lastnega ali tujega odnosa do jezika, kot ga je mogoče razbrati iz izbranih jezikovnih sredstev. Kritična jezikovna zavest pa naj bi bila usmerjena tudi v razmislek o ustreznosti oz. upravičenosti takega odnosa.

Tretja sestavina jezikovne zavesti je aktivnostna ali dinamična, ki jo Ule Nastran (2000: str. 117) opredeljuje kot pripravljenost posameznika, da deluje na določen način glede na objekt stališč. Kadar govorimo o jezikovni zavesti, to pomeni, da si prizadeva udeležati tiste vidike in značil-

17 Kot podarja Ule Nastran, vsako stališče temelji na znanju in poznavanju situacij in stvari, do katerih smo si oblikovali stališče (Ule Nastran, 2000: str. 16).

18 Najočitneje je čustveni odnos izražen npr. ob različnih jezikovnih zvrsteh, izrazih spoštovanja (npr. vikanju, vljudnostnih pozdravih in frazah), v slovenščini tudi v občutljivosti na pravilno rabo dvojine ipd.

nosti jezikovne dejavnosti, do katerih ima pozitivno stališče, ter da skuša preprečiti tiste, do katerih ima negativno stališče. Aktivnostna sestavina ima po Gomezel Mikolič (1999/2000: str. 178) motivacijsko in moralno razsežnost. Motivacijska pomeni, da je posameznik pripravljen jezikovno delovati na določen način iz lastnih potreb, hotenj in želja, moralna pa, da je pripravljen delovati odgovorno in pravično, ne le v skladu s svojimi trenutnimi (sporazumevalnimi) potrebami, temveč tudi v skladu z etičnimi družbenimi, kulturnimi in osebnimi normami. Prav slednjo komponento poudarja tudi Sternberg, ko govori o modrosti: »Šole, ki učijo modrost, učijo učence, da *ni pomembno zgolj to, kar vedo, in ali zmorejo to, kar vedo, uporabiti, temveč tudi, kako uporabljajo to, kar vedo – ali le-to uporabljajo z dobrimi ali s slabimi nameni ...* Modrost je uporaba znanja, spretnosti in izkušenj v splošno dobro vseh,« (Sternberg, v Rupnik Vec, Kompare, 2006: str. 24). Aktivnostna sestavina je torej tesno povezana z družbeno-kulturnimi okoliščinami in je kot taka v središču pozornosti v konceptu kritične jezikovne zavesti.

Ne glede na različne poudarke omenjeni avtorji soglašajo, da ustrezno jezikovno delovanje omogočajo in zagotavljajo šele vse sestavine jezikovne zavesti, ki delujejo medsebojno prepletene in odvisno druga od druge. Pogoj za učinkovito delovanje so najprej ustrezno oblikovane uza-veščene sodbe oz. odnos do jezika kot nosilca različnih vlog in do njegovih sestavin, kar ni mogoče brez ustreznega znanja o jeziku in zmožnosti refleksije o njem, pa tudi ne brez uspešne izkušnje in razvite jezikovne zmožnosti. Oboje vpliva tako na posameznikovo zavedanje lastnih potreb, hotenj in želja kot na njegovo zavest o svoji odgovornosti pri jezikovnem delovanju.¹⁹

Obseg jezikovne zavesti glede na upoštrevane vloge jezika

Tretja pomembna lastnost jezikovne zavesti je njen obseg glede na upoštrevane vloge jezika. Kot smo že omenili, je na koncept t. i. tradicionalne jezikovne zavesti z opredeljevanjem vlog, ki jih ima lahko jezik oz. besedilo kot vsakokratna uresničitev jezikovne dejavnosti, vplivalo zlasti funkcijsko jezikoslovje. Najpogosteje se je pri tem izhajalo iz Jakobsonovega modela jezikovnih vlog, v katerem avtor jezikovne funkcije povezuje s šestimi konstitutivnimi dejavniki vsakega govornega dogodka.²⁰

19 Celostnost prav v povezavi z aktivnostno sestavino nakazuje tudi *Skupni evropski jezikovni okvir*: »Akcijsko usmerjeni pristop upošteva spoznavne, čustvene in hotenjske danosti ter celotni razpon sposobnosti, ki so specifične za posameznika kot družbenega agensa in njegovo delovanje.« (Svet Evrope, 2011: str. 31)

20 Kot konstitutivne dejavnike omenja sporočevalca, sporočilo, naslovnika, kontekst, kod in stik (Jakobson, 1996: str. 153).

Tri temeljne funkcije, ki jih Jakobson povzema po Bühlerju,²¹ so referencialna, emotivna in konativna (Jakobson, 1996: str. 156). T. i. referencialna (denotativna ali kognitivna) funkcija se navezuje na kontekst, ki ga Jakobson omejuje na zunajbesedilno stvarnost, na katero se sporočilo nanaša (ibid.: str. 154).²² Ta se je dolgo obravnavala kot edina vloga jezika in tudi po Jakobsonu je prevladujoča v številnih besedilih. Vendar lahko v besedilu sočasno sodelujejo še druge vloge, ki jih prepoznamo na podlagi uporabljenih jezikovnih sredstev; včasih so te vloge v besedilu tudi prevladujoče. Najprej Jakobson tako opozarja na emotivno ali izrazno (ekspresivno) funkcijo, ki je usmerjena k sporočevalcu, saj je neposreden izraz njegovega odnosa do tega, o čemer govori (ibid.: str. 154), oz. njegovega psihofizičnega stanja. Konativna funkcija pa je usmerjena k naslovniku in je izraz pošiljateljevega odnosa do njega. Vsaka od teh funkcij je tako, kot ugotavlja Škiljan (1999: str. 214–215), nosilka določene informacije o neposrednem kontekstu sporazumevalnega dejanja.

Z neposrednim kontekstom pa sta določeni tudi Jakobsonovi meta-jezikovna in fatična ali stikovna vloga.²³ Metajezik namreč, kot pravi Jakobson (1996: str. 157), »ni samo nujno orodje v rokah logikov in jezikoslovcev«, temveč ima pomembno vlogo v vsakdanjem sporazumevanju. V tej vlogi uporabljamo jezik vsakič, ko nezavedno preverjamo, ali s sogovorncem uporabljamo isti kod, ali razumemo izrečene besede. Razmislek/govor o jeziku tako večinoma poteka na nezavedni ravni in je vezan na konkretna jezikovna sredstva, ki jih je mogoče razumeti le v čisto določenem kontekstu, zunaj sistema. Fatična funkcija pa je naravnana k stiku med sogovornici in je značilna za besedila, ki želijo vzpostaviti, nadaljevati ali pretrgati komunikacijo. Z njimi govorec preverja, ali kanal med njim in poslušalcem še deluje, skuša pritegniti poslušalčevo pozornost ali sogovorncu potrditi, da ga še vedno posluša (ibid.: str. 156). Pri opredeljevanju fatične funkcije se Jakobson sklicuje na antropologa Bronislawo Malinowskega. Vendar Malinowski fatično komunikacijo razume kot značilnost skupnosti, ki komunicira s primarnim namenom vzpostavljanja medosebnih vezi in ne s primarnim namenom prenašanja informacij (Bergoč, 2010: str. 14). To pomeni, da ji pripisuje kolektivno in identitet-

21 Jakobson pri svojem modelu jezikovnih funkcij izhaja iz ugotovitev Karla Bühlerja, da je vsako jezikovno sporočilo znak, s katerim se sočasno uresničujejo tri funkcije: reprezentacijska, k prejemniku usmerjena konativna in ekspresivna funkcija, ki se nanaša na tvorca (prim. Jakobson, 1996; Škiljan, 1999: str. 214).

22 Jakobson zunajjezikovno stvarnost, na katero se veže referencialna funkcija, izenači s koncepcijo te stvarnosti, skratka, s kognitivno organizacijo oz. reprezentacijami realnosti (Bergoč, 2010: str. 15).

23 O poetski funkciji, ki ji Jakobson sicer namenja velik del pozornosti, v razpravi zaradi specifik ne bomo govorili, čeprav se ta funkcija pogosto pojavlja tudi v neumetnostnih besedilih.

no razsežnost, medtem ko Jakobson njeno pojmovanje zoži na neposredni, tehnični stik med dvema posameznima udeležencema sporazumevalnega dogodka, s čimer ohranja le njeno individualno in komunikacijsko razsežnost.²⁴

Poudarjanje komunikacijske vloge je bilo odziv na do tedaj uveljavljeno ločevanje med jezikom in jezikovno rabo ter na pojmovanje jezika kot bolj ali manj nevtralnega, namenjenega le prenašanju védenja (produktov dejavnosti in izkušnje). Nasprotno v funkcijskem jezikoslovju jezik ni zgolj del izkušnje, temveč neposredno vpliva na njeno konstruiranje in organiziranje. Pomen je realiziran v jeziku (v obliki besedila), pri čemer so oblike in vzorci izbrani glede na položaj, v katerem jezik uporabljamo, oziroma značilni za pomembne socialne dejavnike (Christie, 1989, v Halliday: str. vii). Takšen pogled je imel svoj izraz tudi v jezikovnem pouku, ki je izhajal iz semantičnega in ne več iz sintaktičnega pristopa; težil je k prepoznavanju vloge, ki so jo imeli posamezni jezikovni elementi v besedilu pri grajenju pomena. Izhodišče jezikovnega pouka je postal diskurz, poučevanje pa se je usmerilo v srečevanje s sistematičnimi vzorci sporazumevanja, značilnimi za določene govorne položaje (prim s Christie, 1989, v Halliday: str. ix). Prav to so tudi bistvene vsebine tradicionalne jezikovne zavesti.

Vendar ima vsaka jezikovna dejavnost, kot je ne nazadnje ugotavljalo že funkcijsko jezikoslovje s Hallidayjem, poleg komunikacijske še druge vloge. Med njimi večina raziskovalcev posebej poudarja simbolno ali identitetno,²⁵ ki jo Bergoč (2010: str. 13) opredeljuje kot tisti jezikovni potencial, prek katerega ljudje realiziramo medosebne odnose. Ta vloga jezika se je dolgo povezovala samo s kolektivnimi identitetami, še posebej z nacionalno, pri čemer se je izpostavljalo njeno dihotomno razmerje s komunikacijsko vlogo (prim. Bergoč, 2010: str. 15–18; Škiljan, 1999). Zaradi tega razmejevanja se identitetna funkcija ni vključevala v koncept tradi-

24 Prav zaradi vpetosti vseh Jakobsonovih vlog v neposredni kontekst in vezanosti na konkretno govorno dejanje bi lahko, če povzamemo po Škiljanu (1999: str. 215–216), nekoliko poenostavljeno vse te funkcije vključili v komunikacijsko vlogo jezika. Za tradicionalni funkcionalizem kot izhodišče za oblikovanje koncepta jezikovne zmožnosti je zato po D. Škiljanu (1999: str. 213) značilno, da je »povsem eksplicitno poudaril, da eno od jezikovnih funkcij, in sicer komunikacijsko, pojmuje kot primarno; iz nje se lahko izpeljejo vse druge, ne glede na to, koliko jih dejansko je«.

25 Med raziskovalci, ki so se posebej ukvarjali z identitetno funkcijo jezika, so npr. John Edwards, M. A. K. Halliday, Dubravko Škiljan in Simona Bergoč. Pri tem velja izpostaviti Dubravka Škiljana (1999: str. 22 in naprej), ki se sklicuje na Johna Edwardsa (1984: str. 16 in naprej, v Škiljan, 1999: str. 29–30), ob katerem ima istočasno zadržke, saj omenjeni vso jezikovno dejavnost razlaga funkcijsko dihotomno, bodisi v smislu komunikacijske ali pa simbolne razsežnosti. Očita mu tudi le kolektivno naravnost v pojmovanju simbolne funkcije ob utemeljitvi, da so jezikovne interakcije obenem tudi individualna dejstva (Bergoč, 2010: str. 18–19).

cionalne jezikovne zavesti, temveč se je razvijala posebej, pri pouku prvega jezika deloma v okviru t. i. kulturne zavesti, predvsem pa pri tujejezikovnem pouku kot medkulturna zavest, ki jo Guilherme (2000: str. 297, v Byram, 2012: str. 6) opredeljuje kot »zmožnost učinkovito se sporazumovati z ljudmi iz kultur, ki jih prepoznamo kot različne od naše lastne.«²⁶

V zadnjih desetletjih pa raziskovalci²⁷ opozarjajo na hkratno obstajanje obeh funkcij ter obenem na kompleksnost posameznikove identitete, ki ni zgolj nacionalna ali kulturna. Te spremembe v pojmovanju identitetne funkcije in s tem tudi v določanju obsega jezikovne zavesti kot cilja jezikovnega pouka so tesno povezane z drugačnim razumevanjem konteksta in kontekstualnih določilnic jezikovnega delovanja.²⁸

V konceptu tradicionalne jezikovne zavesti je kontekst pojmovan statično in na videz objektivno, tj. kot ožja ali širša zunajjezikovna stvarnost ali sobesedilo (kontekst), v katerega je določen izrek umeščen. Psiholingvistika in kognitivno jezikoslovje pa kontekst opredelita kot mentalno strukturo, saj dejavnikov, ki ga sestavljajo, med jezikovno dejavnostjo ne sprejemamo neposredno, temveč svet okrog sebe in same sebe ves čas umeščamo v različne kategorije. Te kategorije pa, kot poudarjajo zagovorniki kritične sporazumevalne zmožnosti, niso zgolj individualne, temveč so hkrati družbeno in kulturno določene (prim. Bergoč, 2010: str. 15–16). Zato se pri jezikovnem pouku do sedaj prevladujoča kognitivna in individualna perspektiva nadgrajuje z bolj družbeno usmerjenim pogledom na jezikovno rabo in učenje jezika (Larsen-Freeman, 2003: str. 33).

Kot bistvena pojma za razumevanje sporazumevalne situacije oz. položaja govorca in poslušalca v njej ter s tem za kritično presojanje jezikovnega delovanja se pogosto omenjata *status* in *vloga*,²⁹ ki sta neposredno povezana s posameznikovo identiteto.³⁰ Vloge, s katerimi se identifi-

26 Medkulturna zmožnost je v povezavi z identitetno vlogo omenjena tudi v *Skupnem evropskem jezikovnem okvirju* (2011: str. 23): Kot aktivni del družbe vsak posameznik vzpostavlja odnose z vedno širšo množico prekrivajočih se družbenih skupin, ki skupaj opredeljujejo identiteto. Pri medkulturnem pristopu je osrednji cilj jezikovnega izobraževanja spodbujanje zaželenega razvoja učenčeve celotne osebnosti in občutka identitete kot odziva na doživljanje drugačnosti v jeziku in kulturi.

27 Npr. Bergoč, 2010; Kramsch, 2003; Škiljan, 1999.

28 Kramsch (2003: str. 3) tako ugotavlja: »Kontekst je bil vedno v jedru komunikacijskega jezikovnega pouka (e.g. Ellis, 1987), vendar so ga v 70. in 80. letih reducirali na minimalne družbene razsežnosti medosebne (ang. *one-on-one*) komunikacije. 90. so prinesla ponovno zavest o pomenu konteksta v veliko širših družbenih razsežnostih in s tem potrebo po ponovnem razmisleku o razmerju med jezikom in drugimi načini sporočanja v vsakdanjem življenju.«

29 Prim. Bergoč, 2010; Škiljan, 1999; Kramsch, 2003.

30 Status neke osebe določa vedenje, ravnanje in delovanje drugih ljudi, kadar se sporazumevajo z njo. Vloga osebe pa se navezuje na njeno lastno vedenje in delovanje v določeni sporazumevalni situaciji, saj je »sestavljena iz sklopa vseh obnašanj, ki jih lahko druge osebe upravičeno pričakujejo od nje.« (Škiljan, 1999: str. 34)

ciramo, prevzemamo ob vsakem govornem delovanju še pred začetkom le-tega, bodisi v družinskem, družabnem, delovnem življenju bodisi kot pripadniki različnih skupin (spola, poklica ali stroke, naroda, države) (prim. Bergoč, 2010: str. 14; Lemke, 2003). Od tega, katera od identitet bo v določenem kontekstu prevladala in kakšna bo naša družbena vloga ali status, je odvisna tudi jezikovna podoba govorceve izjave, tj. znotraj katerih jezikovnih različic bo izbiral značilne sporazumevalne vzorce.³¹ Kot ugotavlja Lemke, namreč jezik v vrsti družbenih aktivnosti ustrezno uporabljamo samo, če izhajamo iz prepoznavne družbene vloge ali družbenega položaja. Da bi kot nosilci prevzete družbene vloge v določeni jezikovni dejavnosti sodelovali, pa se moramo vanjo vsaj do neke stopnje vživeti ter sprejeti identitete, vrednote, stališča in dispozicije za ustrezno izražanje pomenov (oblikovanje sporočil) s konvencionalnimi jezikovnimi oblikami (Lemke, 2003: str. 68).

S stališča jezikovne zavesti to pomeni, da je mogoče razumeti vlogo jezikovnih sredstev, presoјati o njihovi ustreznosti, učinkovitosti in ne nazadnje etičnosti le, če – na podlagi razumevanja, analize in presoјanja jezikovnih oblik in vzorcev, prek katerih se nosilec določene družbene vloge izraža – ozavestimo družbeno vlogo, ki jo je nosilec jezikovnega dejanja prevzel, če se zavedamo z njo povezanih identitet, predpostavk, vrednot in stališč. Ali povedano z besedami C. Kramsch (2003: str. 108): »Bistvenega pomena za kompetentno sodelovanje v družbeni skupini je zmožnost razumeti, kako ljudje uporabljajo jezik in druga simbolna orodja za konstruiranje družbene situacije. V vsaki skupnosti člani izbirajo komunikacijske forme, da bi sporočali družbene informacije: v resnici je ena pomembnih funkcij slovnice in besedja v tem, da dajo udeležencem ključ za prepoznavanje vrste družbenega položaja, v katerem so se znašli.«

Sklep

Sodobni jezikovni pouk si za osrednji cilj zastavlja razvijanje sporazumevalne zmožnosti. A kot ugotavlja Grosmanova (2010: str. 16), imajo družbe v 21. stoletju »vedno večje potrebe po dobri pismenosti, izobraževalni sistemi pa niso zmožni učinkovito zadovoljevati teh potreb«.

Jezikovna didaktika skuša spremembam slediti tako, da za osrednji cilj jezikovnega pouka poleg razvite funkcionalne sporazumevalne zmožnosti kot zmožnosti razumeti in ustvarjati besedila določenih be-

31 Crystal (1997: str. 48, v Bergoč 2010: str. 26) nadaljuje svoje razmišljanje o različnih tipih jezikovne identitete z uvedbo pojma kontekstualna identiteta. V polje kontekstualne identitete združi vse dejavnike konteksta, ki tako ali drugače vplivajo na samoumeščanje govorcev in jezikovno podobo njihovih izjav: od časovno-prostorskega okvira govornega dogodka, udeležencev in odnosov med njimi, tipa govorne dejavnosti, v kateri so udeleženi, kanala/medija sporazumevanja, pa do koda, zvrsti ter topike.

sedilnih vrst doma, na ulici in v službi/šoli postavlja (med)kulturno³² in kritično sporazumevalno zmožnost, ki zmožnost sporazumevanja povezuje s kritičnim mišljenjem in ga umešča v družbeni, politični in kulturni kontekst (Graff, 1995: str. 111, v Vendramin, 2005: str. 76). To pomeni, da se sporazumevanje in širše jezikovno delovanje ne obravnavata več kot zgolj kognitivna spretnost in veščina, temveč kot kulturna in družbena praksa, ki ima vsaj toliko kot s kodom in veščinami opraviti z ideologijami, identitetami in vrednotami (prim. Vendramin, 2005: str. 76). V prizadevanjih, da bi dosegli ta cilj, se zato tudi v jezikovni didaktiki vedno več pozornosti posveča jezikovni zavesti.

Kot je pokazala razprava, se tradicionalna jezikovna zavest glede na predvideno raven, poudarjene sestavine in upoštevanje vloge jezika pri pouku večinoma razvija v okviru funkcionalne sporazumevalne zmožnosti; kritično jezikovno zavest pa je mogoče razvijati v okviru kritične sporazumevalne zmožnosti, ki je vse pogostejše osrednji cilj jezikovnega pouka. Pri tem velja opozoriti, da se pojma kritične sporazumevalne zmožnosti, ki se je sprva izoblikovala v avstralskem prostoru, in kritične jezikovne zavesti, ki se v didaktiki jezika opredeljuje kot nasprotje tradicionalni, ne prekrivata popolnoma. Kritična sporazumevalna zmožnost v nasprotju s kritično jezikovno zavestjo namreč ni razumljena kot »zamenjava« ali alternativa funkcionalne in kulturne zmožnosti, temveč ju vključuje in nadgrajuje z novimi razsežnostmi, značilnimi za kritično mišljenje. Te so po Vendramin (2006) predvsem občutljivost na kontekst, upoštevanje čustvene razsežnosti, motiviranost, metakognicija in vrednotenje na podlagi meril, po Sternbergu pa tudi moralna odgovornost.

Kritično jezikovno zavest, ki bi ustrezala konceptu tako razumljene kritične sporazumevalne zmožnosti, bi zato lahko opredelili kot posameznikovo motivirano in etično odgovorno zavestno jezikovno delovanje, ki temelji na ozaveščenem pozitivnem odnosu do jezika in njegovih izraznih možnosti, na razumevanju in refleksiji jezikovne dejavnosti z upoštevanjem njene vpetosti v družbeno-kulturni kontekst in čustveno-identifikacijske moči jezika ter na zmožnosti njenega vrednotenja na podlagi znanja o jezikovnih pravilih, načelih, oblikah, tudi v njihovi sistemski povezanosti.

Tako opredeljeno jezikovno zavest je pri jezikovnem pouku mogoče razvijati le, če upoštevamo načelo celostnosti. To po eni strani pome-

32 Hrzenjak kulturno pismenost opredeljuje kot »razumevanje tega, kako je pomen simbolno produciran skozi označevalne prakse, in razumevanje tega, da kultura ne odseva realnosti, pač pa jo skozi označevalne prakse konstruira. Tovrstna kulturna pismenost omogoča aktivno branje pomena, sposobnost njegove kontekstualizacije, poznavanje vloge strukture posameznega simbolnega sistema v procesu produkcije pomena ipd.« (Hrzenjak, 2004: str. 10).

ni, da je treba poleg t. i. tradicionalne jezikovne in kulturne zavesti na višji ravni vključiti tako kritično (in medkulturno) zavest kot lingvistično. Prek kritične se na kognitivni ravni razvija predvsem občutljivost za širši kontekst, na družbeno-dejavnostni (aktivnostni) se razvijata motiviranost in etična odgovornost, hkrati se z življenjem v različne vloge in statuse ponuja izhodišče za poglobljen razmislek o čustveni razsežnosti jezikovne dejavnosti. Lingvistična zavest pa s sistemiziranim vedenjem o jeziku in sporazumevanju omogoča vrednotenje na podlagi veljavnih meril ter s tem dodaja bistveni element kognitivni razsežnosti jezikovne zavesti.³³ Po drugi strani načelo celostnosti pomeni, da jezika in jezikovne dejavnosti pri pouku ni mogoče omejevati le na kognitivno in komunikacijsko vlogo v ožjem sporazumevalnem kontekstu, ampak mora vključevati tudi zavest o identitetni vlogi jezika in z njim povezanih čustvenih dimenzijah. To pa postavlja zahteve po ponovnem razmisleku o umestitvi ciljev in vsebin, povezanih s poznavanjem vloge (slovenskega) jezika v prostoru in času, v učni načrt oziroma o njihovi neposredni povezanosti z razvijanjem (kritične) sporazumevalne zmožnosti.

Literatura

- Alfouaim, A. (2012) *The Critical Language Awareness Impact on Language Variation*. http://works.bepress.com/ahlam_alfouaim/3/ [5. 11. 2013].
- Al-Hejin, B. (2004) *Attention and awareness: Evidence from cognitive and second language research*. Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL and applied Linguistics 4.1, str. 1–22. <http://journals.tclibrary.org/index.php/tesol/article/view/43/50> [23. 8. 2013].
- Association for Language Awareness (ALA). <http://www.lexically.net/ala.htm> [23. 8. 2013].
- Bergoč, S. (2010) *Slovenščina med Balkanom in Evropo*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Byram, M. (2012) Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness* 21 (1–2), str. 5–13.
- Christie, F. (1989) Predgovor. V Halliday (ur.). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.

33 Poleg vodilnega načela celostnosti je zato pri jezikovnem pouku treba upoštevati tudi načela motiviranosti, (učenceve) aktivnosti, kontekstualizacije oz. identifikacije, metakognicije in sistemizacije znanja.

- Clark, R., in Ivanič, R. (1992) Consciousness-raising about the writing process. V James, C., in Garrett, P. (ur.). *Language awareness in the classroom*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (ur.) (1992) *Critical language awareness*. London: Longman.
- Garrett, P., in James, C. (2000) Language awareness. V Byram, M. (ur.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, str. 330–332.
- Gomezel Mikolič, V. (1999/2000) Povezanost narodne in jezikovne zavesti. *Jezik in slovstvo* 45 (1), str. 173–185.
- Grosman, M. (2005) Jezikovna ozaveščenost kot motivator zanimanja za jezik. *Jezik in slovstvo* 5 (50), str. 3–19.
- Grosman, M. (2010) Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje. *Sodobna pedagogika* 1, str. 16–26.
- Hawkins, E. (1987) *Awareness of language: An introduction* (revised edition). New York: Cambridge University Press.
- Hočevar, K. (2004) *Stališča srednješolcev do slovenskega jezika*. Diplomaska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje.
- Hornberegger, N. H., in McKay, S. L. (2010) *Sociolinguistics and Language Education*. British Library Cataloguing in Publication Data.
- Hrženjak, M. (2004) Vsebinske opredelitve kulturne vzgoje med koncepti otroštva in kulture. *Šolsko polje* XV (3–4), str. 5–20.
- Jakobson, R. (1996) *Lingvistični in drugi spisi*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- James, C., Garrett, P. (ur.) (1992) *Language awareness in the classroom*. New York: Longman.
- Lemke, J. L. (2003) Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning. V Kramsch, C. (ur.). *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. Continuum International Publishing Group, str. 68–96.
- Kramsch, C. (ur.) (2003) *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London, New York: Continuum.
- Larsen Freeman, D. (2003) *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. Continuum International Publishing Group.
- Menacker, T. (1998) *Active critical language awareness: an innovative approach to language pedagogy*. [Http://www2.hawaii.edu/~crookes/menacker.html](http://www2.hawaii.edu/~crookes/menacker.html) [6. 11. 2013].
- Prtic Soons, M. (2008) *The Importance of Language Awareness*. Malmö: Malmö högskola.

- Rupnik Vec, T., in Kompare, A. (2006) *Kritično mišljenje v šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Schmidt, R. (ur.) (1995) *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Honolulu Press.
- Van Lier, L. (1995) *Introducing language awareness*. London: Penguin English.
- Svalberg, A. M. L. (2007) Language awareness and language learning. *ELT Journal* 40, str. 287-308.
- Svalberg, A. M. L. (2009) Engagement with language: Interrogating a construct. *Language Awareness* 18 (3-4), str. 242-258.
- Svet Evrope (2011) *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- Škiljan, D. (1999) *Javni jezik*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Učni načrt. Slovenščina: gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2008.
- Ule Nastran, M. (2000) *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Pre-Aristotelian notions of *ethos* and *pathos*: the case of Anaximenes' *Rhetoric to Alexander*

Janja Žmavc

In classical rhetorical theory, *ethos* and *pathos* are most commonly known as a means of persuasion. They help the orator to achieve the purpose of rhetorical act: to persuade their audience in order to accept their arguments or reasons about the problem they are discussing. In the broadest sense the orator can accomplish this in three ways, either by proper self-presentation that grants them the audience's goodwill and trust, or they can directly address the audience and try to evoke their emotions. The orator can also "reduce" their speech to a "mere" rational argumentation or use all means together. Since antiquity, these three ways have been known as: *ethos*, *pathos* and *logos*.¹ Contemporary theories of rhetoric and argumentation assign different roles to *ethos* and *pathos*, which are commonly denoted as 'character' and 'emotion' and refer to various verbal and non-verbal strategies. There are considerable references to the role of the speaker (i.e. character) and the passions of the audience (i.e. emotion) in Perelman's theory of argumentation (1969). However these references are general and do not explore *ethos* and *pathos* on a conceptual level, that is as strategies with a specific nature and function. On the other hand, Kienpointner (1992) includes a historical perspective of concepts into his model of argumentation and thus explicitly recognizes character and emotion as strategies that are a part of argumentation schemes and topics. Tindale's (1999) model of rhetorical argumentation (based on Aristotle's *Rhetoric*) inevitably recognizes the importance of *ethos* and *pathos* in

¹ Throughout the paper I use notions of *ethos*, *pathos*, *logos* as general denominations for three strategies of persuasion as found in Aristotle's conceptualisations despite him not using these terms. I am also aware of the terminological and conceptual differences related to *ethos* and *pathos* that were already present in antiquity as well as in the course of the further development of rhetoric and argumentation as theoretical disciplines.

argumentation. By emphasizing argumentation as generally grounded in the relation between a speaker and an audience, he perceives character and emotion as a constitutive (i.e. contextual) part of argumentation. Argumentation scholars such as Brinton (1986) try to answer the question of how reason is related to feeling. They emphasize the role of emotions in rational persuasion and hold *ethos* and *pathos* as a part of legitimate argumentative strategy in the form of ‘ethotic’ and ‘pathotic’ argument. In contemporary argumentation theory this perspective echoes in the work of Walton (Walton, Reed and Macagno, 2008), Leff (2003; 2009), Groarke and Tindale (2012). Their views represent an important foundation for understanding the relationship between dialectic and rhetoric as well as demonstrate how ethotic and pathotic considerations can play an important role in practical reasoning. On the other hand, in the spirit of traditional dialectical perspective of argumentation theories (i.e. formal and informal logic), where rhetoric was excluded, pragma-dialectical theory of argumentation at first saw *ethos* and *pathos* as fallacies in the sense of violations of the rules for rational discussion or informal fallacies that are not truly argumentative (van Eemeren and Grootendorst, 2004). However, with further development of their theory, van Eemeren and Houtlosser incorporated a *rhetorical dimension* with a theoretical concept known as ‘strategic manoeuvring’ and where *ethos* and *pathos* became associated with the notion of effectiveness in argumentative discourse (van Eemeren, 2010). Braet’s studies (1992; 1996; 2004) of different theoretical concepts in classical rhetoric and their influence on modern argumentation theories are particularly important for our investigation of traditional notions of *ethos* and *pathos*. His general viewpoint on the role of *ethos* and *pathos* in ancient public discourse is that in classical rhetoric, irrationality (sc. *pathos* and *ethos*) and rationality (sc. *logos*) always went hand in hand.

Classical rhetoricians did not take the effectiveness of their arguments on the audience as their guiding principle... from the beginning implicit norms for rational argumentation were developed within a rhetorical framework. /.../ Not only do these norms coincide with those of modern argumentation theorists, in some cases ... they ultimately stem from classical Greek rhetoric. (Braet, 1996, p. 348)

Although I do not entirely agree with such traditional perception of *ethos*, *pathos* and *logos* as irrational/rational rhetorical strategies (cf. Blair, 2012), I think that the idea of interrelation and presence of *ethotic* and *pathotic* elements within argumentation was something that Greek and

Roman rhetoricians were aware of, they abundantly used these strategies in practice and also provided different theoretical conceptualizations.

The concept of a speaker's influence on the audience, found in the Greek verb *peithein* ('to persuade'), was from the very beginning an essential starting-point of an oratory in ancient Greece, while *ethos* and *pathos* were always present as its primary components. The standard and perhaps the most systematic definitions of *ethos* and *pathos* come from Aristotle. He has particularly influenced contemporary rhetoric (cf. Tindale, 1999), while Greco-Roman rhetorical system was more focused on the traditional role of *ethos* and *pathos* that comes from long-lasting oratorical practice. When Aristotle defines the main elements of public address in his *Rhetoric*, he distinguishes between "atechnic means of persuasion" (*pisteis atechnoi*) that exist independently from art and three different "entechnic (artistic) means of persuasion" (*pisteis entechnoi*) that are construed by the speaker: some depend on the character of the speaker, others on putting the hearer into a certain frame of mind and the last one on speech itself by proving or seeming to prove something:

Of the *pisteis*, some are atechnic, some entechnic. I call atechnic those that are not provided by "us" but are pre-existing: for example, witnesses, testimony of slaves taken under torture, contracts, and such like; and entechnic whatever can be prepared by method and by "us"; thus one must use former and invent the latter. Of the *pisteis* provided through speech there are three species: for some are in character of the speaker, and some in disposing the listener in some way, and some in the argument itself, by showing or seeming to show something. (Arist. *Rh.* 1355b35-1356a4)²

The character of the speaker, emotional appeal and rational argumentation were important parts of rhetorical textbooks even before Aristotle, although their role was slightly different. Namely, in *Rhetoric to Alexander*, which is the oldest preserved rhetorical textbook from antiquity and represents mostly the traditional view of rhetorical elements one can find a different definition of proof (i.e. *pisteis*), which also implies an important role of *ethos* and *pathos* as strategies of persuasion in traditional rhetoric:

Of proofs there are two modes: some proofs are drawn from words and actions and persons themselves, others are supplementary to what the persons say and do. Probabilities, examples,

² All translations of Aristotle's *Rhetoric* by G. Kennedy (1991).

tokens, enthymemes, maxims, signs and refutations are proofs drawn from actual words and persons and actions; the opinion of the speaker, the evidence of witnesses, evidence given under torture, oaths are supplementary. (*Rh. Al.* 1428a16-23)³

In this paper I will try to show how *ethos* and *pathos* as strategies of character presentation and emotional appeal are presented in *Rhetoric to Alexander*. The treatise dates from approximately the same period as Aristotle's *Rhetoric*, but differs from it, especially in its treatment of *ethos* and *pathos*, which display a conflation of the traditional view and the concept of sophistic *topoi*. First I will briefly introduce both views and then present an analysis of passages that express these notions.

***Ethos* and *pathos* in rhetorical textbooks**

When trying to find out how far back in history can the first theoretical considerations about rhetoric be traced one stumbles upon an obstacle: our first preserved textbook dates no earlier than from the fourth century BC, while theoretical study of rhetoric is probably an entire century older. Since there is not a single study preserved from that period, scholars have to rely on later reports about early textbooks. In fact there is very little known about the textbook form and contents dating from the sixth and fifth century BC. Plato's and Aristotle's many critical references about rhetoric and early rhetoricians prove to be a useful source, since some facts about early textbooks can be found, that is, at least who their writers were. In his dialogues, Plato often mentions rhetoric in a negative context, since it was a main tool of sophists, whose ideas were subjected to Plato's criticism. He discusses rhetoric in greater length in his dialogues *Gorgias* and *Phaedros*, the latter being especially informative about old textbooks. On the other hand, Aristotle wrote a discussion about first rhetoricians (*Synagoge tekhnōn/ Summary of the arts*), which was lost but was a primary work for many later ancient theoreticians such as Cicero (cf. *De inv.* 2.2.6-7) because it "probably contained most of what was regarded as worth remembering" (Kennedy, 1963, p. 13). Aristotle also mentions the first rhetoricians in his *Sophistical refutations* (*Soph. el.* 33 183b29) and especially in his *Rhetoric* (e.g. 1354a11-31; 1404a12-19; 1414a31-1420a8).

The first arrangement of speech characteristics probably depended on practical purposes (cf. Solmsen, 1938; Fuhrmann, 1960; Kennedy, 1959, 1963). Early rhetoricians like Corax and Tisias formed their practical advice within speech structure, for they were helping ordinary citizens who had to attend their duties in the court of law or in the assembly. Thus ear-

3 All translations of Anaximenes' *Rhetoric to Alexander* by H. Rackham (1957).

ly textbooks (*technai*) probably contained advice and perhaps examples on what a speaker should say at the beginning, in the middle and at the end of speech. In *Rhetoric*, Aristotle mentions that early textbooks already contained a four-part division of judicial speech (1414a37-b6), some advice on word selection and emotions (1354a11-21) and an argument from probability as a predominate form of arguing (1402a17-20). It is also known that within these precepts textbook writers also gave some advice on how a speaker should gain goodwill (*eunoia*) in the prologue and how they should evoke indignation (*orge*) or pity (*eleos*) in the epilogue. If these notions are understood in terms of *ethos* and *pathos*, that is as strategies of character presentation and emotional appeal, it can be assumed that within textbook speech structure, they probably played an important part, especially in the beginning and at the end of a speech. However as far as *ethos* is concerned, it must be stressed that (except for the famous characterizations of logographer Lysias), Greek judicial oratory probably did not pay so much attention to the creation of a speaker's moral character. Namely, the nature of judicial system would stimulate speakers to gain more prompt and direct influence on the emotions of jurors thus hoping to affect their judgement. The fact that textbooks contained precepts about emotional appeal is confirmed by Aristotle's severe observation at the beginning of his *Rhetoric* (1354a11-18) saying that textbooks deal only with emotional appeal, instead of teaching their clients how to use logical arguments.

Theoretical study of *pathos* traditionally begins with Trasymachus of Chalcedon.⁴ In *Phaedrus* (267c-d), Plato says that Trasymachus was famous for his speeches that involved old age and poverty and therefore induced pity in audience. He is supposed to have written a rhetorical textbook *Textbook* (*Megale tekhnē*) and *Plaints* (*Eleioi*). The latter was probably a list of the most effective *topoi* (such as old age and poverty) appropriate for use at the end of a speech, or perhaps a collection of ready-made epilogues, which offered also some directions about delivery (cf. Radermacher, 1951, B.IX.1-3, 9; Kennedy, 1963, p. 69). The *topoi* of old age and poverty were certainly the most common themes an orator would use in the Greek court of law to make his case more plausible.⁵ But the fact

4 Trasymachus also studied prose rhythm (about his use of *paean* cf. Arist. *Rh.* 1409a2-3) and was according to Dionysius Halicarnassus known for his distinctive style. But in rhetorical tradition he is mostly known as the first rhetorician who treated emotions in detail. Solmsen (1938, p. 394) even distinguishes between "Trasymacheian" and "Aristotelian" notion of *pathos*, which implies the considerable influence Trasymachus must have had in later rhetorical theory.

5 In Homer's *Iliad* (*Il.* 2.4.486-506) an example of effective use of *topos* of old age can be found. In his speech at Achilles' tent, the Trojan king Priamus tries to arouse pity in Achilles by

that Plato stresses the rhetorician's exceptional capability in arousing anger and pity (267c8-d2) gives the impression that Trasymachus was much more interested in emotional appeal than in speech parts precepts:

(Socrates): ...For tearful speeches, to arouse pity for old age and poverty, I think the precepts of the mighty Chalcedonian hold the palm, and he is also a genius, as he said, at rousing large companies to wrath, and soothing them again by his charms when they are angry, and most powerful in devising and abolishing calumnies on any grounds whatsoever. But all seem to be in agreement concerning the conclusion of discourses, which some call recapitulation, while others give it some other name. (Pl. *Phdr.* 267c7-d4) ⁶

Trasymachus might be more of a sophist than rhetorician. Two circumstances point in this direction: firstly, besides the general presentation of rhetoric structured as parts of speech, which was a common approach of rhetoricians, he was interested in a very specific issue within public address, that is the speaker's influence on audience; and secondly, the principle of list making was one of the typical sophistic teaching methods. Both elements distance him from the usual textbook writers. Quintilian (3.1.12.) says that apart from Trasymachus there were also Prodicus, Hippias and Protagoras, who studied emotions (*i.e. affectus*). What were their discussions of *pathos* like or were they just lists of effective examples remains unknown. But Gorgias' model speeches like *Helen* make us believe that there must have been individual sophists who were interested in the persuasive power of emotions within their language studies. Speaking about theoretical studies of sophists and early rhetoricians, a critical observation should be considered as an important *caveat*. Schiappa (1996) in his analysis of Gorgias' *Helen* argues that the term 'discussion' in sophistic context does not mean theoretical research based on systematical treatment of a problem. Regarding the fully developed theories of Plato and Aristotle, sophistic discussions correspond to no more than singular beliefs. Within rhetoric, those were experiments of a different way of thinking about language, speech and speaker, which included various examples and precepts collected for the purpose of their teachings. Generally, I agree with Schiappa that the works of sophists on an epistemological and methodological level cannot be compared with those of Plato and Aristotle. However, I believe that one cannot entirely eliminate the possible

appealing to his own old age: once a strong and powerful king now presents himself as an old man troubled by age, weakness and unfortunate circumstances.

6 Translation by H. N. Fowler (1925).

existence of individual discussions, where sophistic teachers would treat topics, which, on a conceptual level, could partly correspond to for example, the notion of *ethos* and *pathos* in later rhetorical theory. Still, the main importance of sophistic studies (that influenced later theories on persuasion through character and emotion) is probably in their transfer of emotional appeal to the area of organized rhetorical *topoi* thus creating material on which later (e.g. Aristotle's) theoretical concepts could be formed.

Due to the nature of the paper, I shall not present a detailed study of the multifaceted concept of *topoi* in antiquity, for I am not interested in the developed theory. This theory comes from Aristotle and Cicero and introduces the concept of *topoi* as various types of argumentative strategies (cf. Rubinelli, 2009). Namely, Anaximenes most likely did not know of Aristotelian conceptualization of *topoi* much less that of Cicero. I would like to find out some characteristics about the concept of *topoi* that come from those rhetoricians or sophists who might have been his sources. They would belong to the older tradition that lacked detailed expressions and structure of the concept. However, as Rubinelli (2006, 2009) points out that some types of *topoi* were already systematized before Aristotle along with the term *topos*, which was already used to designate them. Within the complex phenomenon of ancient *topoi*, this aspect would characterize a traditional, pre-Aristotelian (or proto-conceptual) level of *topoi*, which generally denoted a heuristic tool that could be used as a form or method for discovering things to say about a subject. In her historical reconstructions of ancient *topoi* Rubinelli (ibid.) among other occurrences of *topos* distinguishes between four different technical senses of the term related to argumentation: 1.) *topos* as 'subject matter indicator', where the term is used "with reference to a subject-matter that orators might take into consideration for pleading their cases" (Rubinelli, 2006, p. 254); 2) *topos* as 'argument-scheme', where the term "indicates a procedure for establishing or refuting propositions on which standpoints are adopted" and is "essentially composed of a law, or general principle, with a probative function, and an instruction working as a searching formula" (ibid., p. 255-256); 3) *topos* as 'argument', which is found only as the Latin term *locus* with the meaning of argument (ibid., p. 264); 4) *topos* as 'ready-made argument or *locus communis*', which denoted a ready-made argument, transferable to similar cases in specific contexts of juridical, deliberative and epideictic rhetoric (ibid., p. 264-265). All but one (i.e. *topos* as 'argument') can be traced back to sophistic tradition and are preserved in the titles of lost works as well as in quoted examples and theoretical considerations of Aristotle and Cicero. Combining Rubinelli's reconstruction of *topoi* with a hypothesis that *topoi* in *Rhetoric to Alexander* are most likely founded on

sophistic tradition (Baumhauer, 1986) I am interested in the notions of *topos* as subject-matter indicator and argument-scheme. Particularly, within *topos* as argument scheme there is a subtype scheme, where a pattern of argumentation is “based on linguistic usages, or interpersonal and emotional endoxical factors that have normative force in human communication” (Rubinelli, 2006, p. 256). The latter is especially relevant for our study of *ethos* and *pathos* in the treatise of Anaximenes, since the construction of argument is based on the character of the speaker and the emotions of the audience:

Finally, a *topos* can be a pattern which leads speakers to focus on interpersonal, emotional and linguistic aspects surrounding the production of arguments, including ways of tailoring certain contents according to the audience, the impact of the contents on the public and/or factors related to the psychology of the speakers and their interlocutors. These *topoi* differ from the two preceding kinds of inferential strategies mainly for their applicability. Indeed, they can be utilized effectively only in juridical, deliberative and epideictic contexts where the character of the speakers and the emotions of the audience are driving forces to consider when designing an argument. (Rubinelli, 2006, p. 262)

Despite the fact that I shall address only selected types of *topoi*, reading of *Rhetoric to Alexander* clearly shows that rhetorical theory and practice from the fourth century BC knew various types of *topoi*. They were used as strategies and devices for producing persuasive speeches and many of them were in fact firmly grounded stereotypes in Greek society. These *topoi* were formed a long time ago and came into rhetorical practice (and later also into theory) as common patterns. If *topoi* are connected with the titles of rhetorical sophistic discussions, one can conclude that the sophists were probably the first who tried to standardize them thus creating a methodological and theoretical foundation for their later significance and permanent position within rhetorical system.

Rhetorica ad Alexandrum

As I have already mentioned, *Rhetoric to Alexander* represents the oldest preserved rhetorical textbook.⁷ Although it follows traditional textbook precepts and directions, it also owes a great deal to sophistic teachings of public address (cf. Cope, 1867, p. 402–464; Mirhady, 1994; Kennedy,

7 In manuscripts one can find titles *Ars rhetorica vulgo Rhetorica ad Alexandrum*, or *Anaximeneous tekhnē rhetorikē* (also *Aristotelous rhetorikē pros Alexandron*).

1994, p. 50-51). The treatise got its title from the introduction letter dedicated to Alexander the Great that was mistakenly ascribed to Aristotle and therefore preserved in the *corpus Aristotelicum*. It is a commonly accepted theory today that Anaximenes from Lampsacus is the author of the treatise, which originates from the fourth century BC, perhaps soon after Aristotle's death in 322 BC.⁸

Kennedy (1994) believes that regarding concepts and terminology the treatise was mostly unknown in antiquity. However there are three important reasons why it cannot be ignored:

- 1) The treatise is founded on conceptualized rules and does not represent a sophistic collection of examples;
- 2) Although the treatise originates from Aristotle's period, it mostly shows characteristics of the *pre-Aristotelian* rhetoric. However, it is a commonly accepted theory today that both authors used the same sources and in this sense shared a common background of systematic rhetorical thought;
- 3) The treatise surpasses preceding textbooks as well as sophistic discussions on a content and conceptual level and thus represents a coherent development in rhetorical teachings in the fourth century BC.

I shall now focus on the use of *ethos* and *pathos* in the treatise and try to answer these two questions: to what extent and in how are these two means of persuasion presented in *Rhetoric to Alexander*? First let us briefly outline the structure of the *Rhetoric to Alexander*, which is founded upon three branches of oratory (deliberative, epideictic and judicial).⁹ Namely, Anaximenes (apart from the introduction letter to Alexander) discusses all rhetorical elements in the context of deliberative, epideictic and judicial oratory:

- Introduction letter to Alexander 1420a1-1421b6
- Chapters: I – V 1421b7-1428a15 (three genera and seven species of oratory)

8 As *terminus post quem* about the origin of the treatise holds the remark in 1429b17-23 that mentions the Corinthian expedition to Sicily 341 BC lead by Timoleon, when the Corinthians came to help the citizens of Syracuse in their battle with Carthaginians. Ascribing the authorship to the Anaximenes of Lampsacus is based on Quintilian's report (3.4.9). For more details about the treatise, special problems of interpretation and relation to Aristotle's *Rhetoric* see Cope (1867), Racham (1957), Kennedy (1963, 1994), Fuhrmann (1964) and Mirhady (1994). For other ancient reports about Anaximenes see Radermacher (1953: B.XXXVI.1-9).

9 Cf. Kennedy (1963, p. 114-124). For a detailed discussion of the treatise's structure see Fuhrmann (1960, p. 138-143).

- Chapters: VI – XVII 1428a16-1432b10 (means of persuasion, arguments)
- XVIII – XXVIII 1432b11-1436a33 (style)
- XXIX – XXXVII 1436a34-1445b23 (structure of speech)
- XXXVIII 1445b24-1447b8 (miscellaneous appendix)

From the reading of the treatise, it is evident that its author did not know Aristotle's concept of *ethos* and *pathos*. Nonetheless, instead of Aristotle's *pisteis entechnoi* one can find a wider concept of persuasion, which indicates two main origins: *sophistic* and *textbook*. On one hand persuasion topics presented in the treatise can be interpreted in view of the already mentioned types of *topoi*, but on the other hand one can also find topics that belong to traditional rules of speech parts. Due to the structure of the treatise, both notions of *ethos* and *pathos* are scattered through the chapters. However they show the same characteristics regardless of their position in the treatise and type of speech respectively; therefore I have summarized them in a joint presentation.

Ethos

In *Rhetoric to Alexander*, the creation of *ethos* shows a close relation to winning the audience's goodwill (*eunoia*), for this is one of the most important elements within prologue:

In general terms, the introduction is a preparation of the hearers and a summary explanation of the business to persons who are not acquainted with it, in order to inform them what the speech is about and to enable them to follow the line of argument, and to exhort them to attend, *and to make them well-disposed towards us – so far as this can be done by means of a speech.* (*Rh. Al.* 1436a33-39; italics are ours)

Goodwill is discussed in chapter XXIX (1436a33-1438a42), where precise instructions for composing prologues in deliberative speeches can be found. However, similar directions stand for the other two branches of oratory.¹⁰ The basic direction within creation of *ethos* is a fulfillment of a preliminary condition that a speaker must take into consideration the initial disposition of the audience: whether they are favourably disposed or hostile or indifferent towards a speaker.

We shall secure their [sc. of the listeners] goodwill by first considering how they happen to be disposed towards us of them-

¹⁰ As for judicial oratory see 1442a6-14 about winning goodwill (sc. *eumeneia*) of the friendly and neutral audience and 1442a20-1442b28 that describes the case of hostile audience. Cf. also 1445b39-1446a4.

selves – whether they are friendly or hostile or merely neutral.
(*Rh. Al.* 1436b17-19)

After offering advice on how to secure goodwill of the friendly and neutral listeners (1436b17-37), Anaximenes provides particularly detailed presentation of a hostile audience (1436b38-1438a42), which under the name *diabole* ('offence') anticipates different species of hostility, whether connected to a speaker's character, his deeds or to the speech itself (and usually is not connected to the case). The speaker must take all those possible offences into consideration and successfully refute them by employing arguments derived from common topics about personal characteristics, necessity, fortune, circumstances, status etc.¹¹

Apart from the traditional rules of prologue, the speaker is much admired when he adapts his arguments to the audience. They are founded upon his authority in which probability holds a very important part. Namely, the character of the speaker (or his client's and opponent's character features) can be created also within argumentation, which means that his characteristics (or those he creates in the framework of his speech) occur as a part of reasoning and contribute to the plausibility of arguments. Anaximenes offers an example of such *ethos*, where the probability of a committed crime is evaluated within the character of the perpetrator:

I mean, for example, if, supposing the person you are accusing is a young man, you say that he has acted as persons of that age usually do act, for the allegations will be believed against him

11 Cf. Carey (1994, p. 31-32). The term comes from Greek verb *diaballein*, which amongst other things can also mean 'attack a man's character', 'calumniate', or 'bring into discredit'. In rhetoric *diabole* usually means 'false accusation', 'slander', or 'prejudice against an antagonist' and consequently also 'enmity'. Especially in judicial oratory the creation of such "anti-ethos" was a common procedure that actually meant the same as an allegation of harmful facts about an opponent (and/or about those that helped him as witnesses or supporting speakers) so jurors would become unfavorable and consequently judged against him. The most appropriate parts of a speech for that kind of persuasion strategy were prologue and epilogue (cf. Arist. *Rhet.* 1415a25-1415b – prologue in judicial speech; *Rh. Al.* 1436b30-1438a – prologue in deliberative speech, 1441b-1442b27 – prologue in judicial speech, 1445a12-27 – epilogue in judicial speech). But in practice *diabole* appeared in all parts of a speech. Those allegations that repeatedly turned up in speech but often in different contexts were particularly effective. Thus they created an impression of plausible charges and did not need any independent and external source for their confirmation or refutation. Often *diabole* contained topics that did not relate (or very little) to the case, but were regarded in ancient society as unacceptable or at least controversial. Carey (1994, p. 32) presents a long list of common topics that were used by ancient orators for the creation of "anti-ethos" of the opponent: luxury, sexual deviation, theft, violence, political misconduct, unsoundness, lack of patriotism (evasion of public taxes and duties), base, spurious citizenship and sycophancy. As a point of interest let us mention the fact that expertise in law and oratorical skills were also part of such allegations, which Carey associates with the general hostility to professionalism in legal contexts.

too on the ground of similarity. In the same way also if you show his companions to be the same sort of persons that you say that he is, since it will be supposed that he follows the same pursuits as his friends on account of his association with them. (*Rh. Al.* 1428b29-32)

There is a parallel in Braet's (2004, p. 135) analysis of argumentation schemes in *Rhetoric to Alexander*, where he defines this section as a type of argumentation based on causal probability (*eikos*).¹² The following scheme for this type of argumentation clearly shows a connection with character presentation:

- 1) If the defendant belongs to a certain group, then the defendant – probably – committed the crime in question.
- 2) The defendant belongs to a certain group.
- 3) Therefore the accused – probably – committed the crime.

Braet (2004, p. 136) explains the *eikos* principle in the premise (1) of the scheme as the principle “that the members of the jury subscribe to on the basis of their own life experiences. It is a plausible generalization concerning human behavior, on the basis of which – given the certain causes – the probable occurrence of criminal behavior can, as it were, be predicted with hindsight.”

In addition to character presentation as a part of argumentation based on probability, the speaker also successfully persuades with *ethos* when he simply tries to please the audience: he demonstrates his good intentions, mild and conciliatory tone of speaking and emphasizes his blameless way of life.¹³

12 Braet (2004) argues that one can find at least ten different argumentation schemes in *Rhetoric for Alexander*, which represent possibly the oldest typology of argumentation schemes and can be compared with modern typologies. Thus the author presents and analyses the following argumentation schemes: the argumentation on the basis of classification (1421b21-1422a22), argumentation on the basis of analogous acts (1422a23-1423a13), argumentation on the basis of opposite acts (1422a23-1423a13), argumentation on the basis of authoritative statements on previous comparable acts (1422a23-1423a13), argumentation on the basis of significance criteria (1423b36-1426b21), argumentation on the basis of causal probability (*eikos* 1428a26-1429a20), argumentation by means of examples (*paradeigma* 1429a21-1430a13), argumentation on the basis of a sign (*semeion* 1430b30-1431a6), refutation (*elenchos*, two degrees of modality 1431a7-20) argumentation on the basis of authority (1431b9-1432a10). Within ten main schemes Braet distinguishes between many subtypes and also points out that argumentation schemes are tailored to the types of standpoints, which can be used to defend and consequently correspond to the types of speeches. Their function was to enable a more productive use of means of *invention* (*heuresis*) and thus secure the speaker the strongest position in the act of persuasion.

13 For a detailed presentation of speaker's good intentions see *Rh. Al.* 1445b1-6.

The examination should be conducted *in a mild and not a bitter spirit*, because speeches delivered in that manner will *appear more plausible to the audience*, and those who deliver them will *arouse least prejudice against themselves*. (*Rh. Al.* 1445b17-20; italics are ours)

And one must also be careful not only about one's speech but also about one's *personal conduct*, /.../, because one's manner of life contributes to one's *powers of persuasion* as well as to the attainment of *a good reputation*. (*Rh. Al.* 1445b30-34; italics are ours)

These principles were probably not a common part of the traditional textbooks and correspond more to sophistic tradition of *topoi* as special subtype of *topos* as argument scheme with the function of producing a certain effect in the audience or in the sense of justifying a certain conclusion.

There is an interesting feature of *ethos* presentation in the part of the treatise where Anaximenes introduces a list of various arguments that can be used in any kind of oratory (*Rh. Al.* 1428a17-1432b10). As Braet (2004, p. 129) points out this part of the treatise “deals with what will later be known as topics and still later as argumentation schemes”. Anaximenes uses the term *pisteis* (‘proofs’) and at the beginning of this paper I already mentioned his definition of different *pisteis* (1428a16-23). If the quoted section is read again, one can discover that Anaximenes distinguishes between two groups of proofs: intrinsic and extrinsic proofs, or those that are and are not derived from the case itself. At this point I am interested in the latter (sc. *pisteis epithetoi*), for they represent four types of argumentation based on authority: *doxa tou legontos* (the view of the speaker himself), *martyria* (voluntary testimony), *basanos* (testimony under torture), *horkos* (statement under oath).¹⁴ What is particularly interesting is the manner in which *doxa tou legontos* is treated:

The opinion of the speaker is the *pronouncement of his own* view about things. He must show that he is *experienced* in the matters about which he is talking, and must further prove that *it is to his interest to speak the truth about them*; and one who is contradicting must, if possible, prove that his *adversary has no experience* of the matters about which he is nevertheless pronouncing an opinion. If this is not possible, he must show that

14 Cf. Braet (2004, p. 139): “What is common to all these cases is that the speaker in a ‘truth-guaranteeing’ position makes a factual statement, which is plausible because the speaker finds himself in that position.”

even *experts are often quite mistaken*; and should this not be feasible, he must say that it *is against his opponent's interest to speak the truth* about the matter in question. (*Rh. Al.* 1431b9-19)

In the quoted example one can notice that the speaker can use his authority as an effective means of persuasion and, more precisely, as a part of argumentation, where he presents his credibility as plausible on the basis of experience and readiness to speak the truth. In terms of argumentation theory, Braet (2004, p. 139) similarly defines this type of argumentation from authority as a category where a statement is presented as factually true on the basis of a special form of 'authority' of speaker: "The speaker derives this special form of 'authority' from the exceptional position in which he finds himself: from his experience in the field of the statement and the importance he attaches to speaking the truth."

Pathos

Let us now turn to *pathos*. It is also presented in two ways: firstly as a special type of argumentation and secondly as a characteristic of an epilogue. Particularly the role of *pathos* as a probability topic could come from sophistic tradition, for it could be an important part of their model speeches, as one can notice in Gorgias' *Helen*. Anaximenes (1428a26-27) says that probability (*eikos*) exists in the expressed words, when listeners in their minds find their own examples. Therefore a speaker must always consider whether listeners share the same opinion on things he is about to address. The author gives the following example:

... if a person said that he desired his country to be great, his friends prosperous and his enemies unfortunate, and things like these in general, *the statements would seem probable*, because each member of the audience is *personally conscious of having corresponding desires about* these and similar matters himself. (*Rh. Al.* 1428a27-32; italics are ours)

Anaximenes further defines three kinds of probable: emotions (*pathe*), habits (*ethos*) and benefit (*kerdos*). As types of probability arguments, they originate in human nature and conduct, which are or seem to be common to all human beings. Within the group of arguments that derive their plausibility from *pathe* this are the following emotions: contempt (*katafronesis*), fear (*deos*), pain (*lype*), pleasure (*hedone*), desire (*epithymia*) and their opposites or cessations.

...when in accusing or defending we call in to aid our argument those emotions that *human beings naturally experience* – if, for

instance, it happens that certain persons despise or fear someone, or have often done the thing in question themselves, or again feel a pleasure or a pain or a desire, or have ceased to feel the desire, or have experienced in mind or body or any other field of sensation some other feeling of the sort that we jointly experience; for these and similar feelings being common experiences of human nature are *intelligible to the audience*. Such are the experiences customary to man by nature; and these we say should be called in to *support our arguments*. (*Rh. Al.* 1428a37-1428b8; italics are ours)

From the quoted section, one can derive conclusions that all emotions mentioned are a part of human nature, and listeners will undoubtedly recognize them as something they had already experienced or they know someone who has experienced those emotions. It seems in this case that *pathos* functions as a means which supports arguments relevant directly to the case, so a speaker would use it, when he wishes to establish closer relation to the audience. I could imply that *pathos* plays a somewhat similar part as goodwill in prologue; however, its particular function in this context is to cover weak rational arguments. More precisely, if a speaker within probable argumentation cannot prove something in a “regular” way, he must refer to emotions (love, anger, pleasure, ambition) that correspond to the case. As Anaximenes says, emotions are irresistible and distract humans from pondering over more or less probable arguments:

If you are unable to prove this [sc. by usual arguments], you must *take refuge* in pleas of misfortune or error, and try to gain pardon by bringing in the passions to which all mankind are liable, that divert us from rational calculation – namely love, anger, intoxication, ambition and the like. This is *the most skilful way of developing the argument from probability*. (*Rh. Al.* 1429a15-20; italics are ours)

In Braet’s (2004, p. 135-136) analysis, one can find passages that connect plausibility and emotions again as a part of argumentation based on causal probability belonging to the same group as the above mentioned character presentation. Though the author presents both examples in joint scheme (i.e. as subtypes), I have separated them due to the concept of our paper. The probability argumentation scheme based on emotions can be derived as follows:

- 1) If the defendant experienced a certain emotion, then the defendant – probably – committed the crime in question.

- 2) The defendant experienced a certain emotion.
- 3) Therefore the accused – probably – committed the crime.

The second aspect of *pathos* presentation corresponds to traditional textbook rules. The main part of a speech where a speaker should particularly try to influence the audience's emotions is the epilogue. Here *pathos* works in two different ways: a speaker should induce hatred (*ekbthra*), anger (*orge*), envy and contempt respectively (*phthonos*) toward his opponent, or he should try to influence the listeners to feel friendship (*philia*), gratitude (*charis*) and pity (*eleos*) toward him. Anaximenes explains the "rules" of epilogue and lists all sorts of emotions that can be used by the speaker to stir up the listeners for the last time:

After this, in summary of the whole speech we must repeat the charge and if feasible briefly *inspire the jury with hatred or anger or jealousy against our opponents and friendship or favor or pity for ourselves*. We have said how these feelings are to be produced when we were dealing with persuasion and dissuasion in the section on parliamentary oratory, and we shall go over it again in the section at the end on defense. (*Rh. Al.* 1443b15-21; italics are ours)¹⁵

The above outlined rules of composing an epilogue are valid for all types of speech and follow the same intention: that is to influence the judgement of audience in a speaker's favor. In addition to this traditional principle, one can also find an innovation that separates this treatise from traditional textbooks. For within the rules of epilogue Anaximenes introduces brief descriptions of audience psychology, where he tries to explain under what conditions and why people feel certain emotions. Consequently, he then offers some advice on how to induce them and what and how to speak respectively.

If we are urging our audience to render assistance to certain parties, whether individuals or states, it will also be suitable briefly to mention any friendly feeling or cause for gratitude or compassion that already exists between them and the members of the assembly. For these are specially willing to assist people standing in those relations to them; everybody, therefore *feels* kindly towards people from whom personally or from whose friends they think that they themselves or those they happen to care for have received or are receiving or are going to receive

15 For other examples see 1444b36-1445a29 (judicial rhetoric); 1439b15-36 and 1440a28-40 (deliberative rhetoric).

some merited service; and are grateful to those from whom personally or from whose friends they think that they themselves or those they happen to care for have received or are receiving or are going to receive some unmerited benefit. If any one of these circumstances is present, we must *concisely explain it, and lead our hearers to compassion*. We shall find it easy to excite compassion for anything we wish if we remember that all men *pity* those whom they conceive to be closely related to them, or *think* not to deserve misfortune. You must, therefore, prove that this is the condition and must show that they either have been or are in distress, or will be if your hearers don't assist them. If these circumstances are not present, you must show that those for whom you are speaking have been deprived of advantages which all or most men share, or have never had any luck, or have none now, or will have none if your hearers do not pity them now. These are *the means by which we shall lead* our audience to feel compassion. (*Rh. Al.* 1439b15-36)

These passages clearly show influence of sophistic tradition. Here one can find the concept of arousing pity presented in a non-traditional-textbook way. Namely, there are clear explanatory sections that provide ground for a definition of a certain phenomenon, the circumstances in which it appears and for the speaker how to cause it. Considering the influence of sophistic studies and teachings on the development of various theoretical concepts and models that I have discussed in the first part of our paper, it can safely be assumed that this kind of methodology was not typical for traditional textbooks. It probably comes from a long list of sophistic discussions that are now lost, but it is known from various reports they were numerous and of a different kind.

Conclusion

In the end I would like to return to Trasymachus' *Eleioi*. In view of rhetorical tradition, this work consisted of examples for arousing emotions in the epilogue and some brief reference to delivery. Accepting the possibility that the treatise might be more of a sophistic discussion than a mere appendix to a traditional textbook, it is plausible that his examples of arousing pity could hold a somewhat similar scheme of presentation that can be found in *Rhetoric to Alexander*. This would mean that *Plaints* contained a list of examples (or ready-made epilogues) that were possibly accompanied by a short and simple illustration of singular emotional elements together with precepts of delivery. Certainly, I cannot prove this, but as Quintil-

ian (3.1.12) says there were also other sophists who studied emotions. And Anaximenes (or his source) could very likely be a successor of such tradition in rhetorical discussions that started with Trasymachus or some other sophist-rhetorician and developed over the years. Therefore he could already know such principles of discussion and apart from examples of arousing pity, he was able to adopt the non-textbook principles of discussion as well. For the purpose of his rhetorical treatise he collected important stereotypes about social behavior relevant to different rhetorical situations and tied them to the traditional rules of epilogue.

In the paper, I have tried to show that there are at least two different concepts and kinds of usage of *ethos* and *pathos* that are conflated in the *Rhetoric to Alexander*. The first one belongs to the traditional textbook rhetoric and can be noticed particularly on the structure level within prologue and epilogue. The second concept of *ethos* and *pathos* shows signs of sophistic influence, particularly the doctrine of *topoi*. Within the framework of the latter, one can find arousing emotions and character presentation as an important part of argumentation. Consequently, in the treatise *ethos* and *pathos* are not independent rhetorical strategies but constitutive elements within other concepts of persuasion that are a conflation of different rhetorical models.

References

- Aristotle (1991) *On Rhetoric. A Theory of Civic Discourse*. A Newly translated with Introduction, Notes, and Appendices by George A. Kennedy. New York – Oxford: Oxford University Press.
- Aristoteles (1957) *Problems 2. Books XXII – XXXVIII / Rhetorica ad Alexandrum*. With an English translation by Harris Rackham and Walter Stanley Hett. London: Heinemann; Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Baumhauer, O. A. (1986) *Die sophistische Rhetorik. Eine Theorie sprachlicher Kommunikation*. Stuttgart: Metzler.
- Blair, J. A. (2012) Argumentation as Rational Persuasion. *Argumentation*. 26. p. 71-81.
- Braet, A. C. (1992) Ethos, Pathos and Logos in Aristotle's Rhetoric. A Re-examination. *Argumentation*. 6. p. 307-320.
- Braet, A. C. (1996) The Paradoxical Case of the Rhetoric to Alexander. *Argumentation*. 10. p. 347-359.
- Braet, A. C. (2004) The Oldest Typology of Argumentation Schemes. *Argumentation*. 18. p. 127-148.
- Brinton, A. (1986) Ethotic argument. *History of Philosophy Quarterly*. 3. p. 245-258.

- Carey, C. (1994) Rhetorical Means of Persuasion. In Worthington, I. (ed.). *Persuasion: Greek Rhetoric in Action*. London: Routledge. p. 26-45.
- van Eemeren F. H. and Grootendorst R. (1992) *Argumentation, communication, and fallacies: A pragma-dialectical perspective*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eemeren F. H., Grootendorst R. (2004) *A Systematic Theory of Argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Eemeren F. H. (2010) *Strategic maneuvering in argumentative discourse. Extending the pragma-dialectical theory*. Amsterdam – Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Fuhrmann, M. (1990) *Die antike Rhetorik. Eine Einführung*. 3. Aufl. München – Zürich: Artemis Verlag.
- Fuhrmann, M. (1960) *Das systematische Lehrbuch – Ein Beitrag zur Geschichte der Wissenschaften in der Antike*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fuhrmann, M. (1965) *Untersuchungen zur Textgeschichte der pseudo-aristotelischen Alexander-Rhetorik : (der [Techné] des Anaximenes von Lampsakos)*. Mainz : Akademie der Wissenschaften und der Literatur.
- Groarke, L. and Tindale C. W. (2012) *Good Reasoning Matters!: A Constructive Approach to Critical Thinking*. Fifth Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Kennedy, G. A. (1959) The Earliest Rhetorical Handbooks. *AJPh*. 80. p. 169-178.
- Kennedy, G. A. (1963) *The Art of Persuasion in Greece*. New Jersey, Princeton: Princeton University Press.
- Kennedy, G. A. (1994) *A New History of Classical Rhetoric*. New Jersey, Princeton: Princeton University Press.
- Kienpointner, M. (1992) *Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Fromman-Holzboog.
- Leff, M. (2003) Rhetoric and Dialectic in Martin Luther King's, Letter from Birmingham Jail. In F. H. van Eemeren et. al. (eds.). *Anyone Who Has a View: Theoretical Contributions to the Study of Argumentation*. Dordrecht: Kluwer Academic. p. 255-268.
- Leff, M. (2009) Perelman, ad Hominem Argument, and Rhetorical Ethos. *Argumentation*. 23. p. 301-311.
- Mirhady, D. C. (1994) Aristotle, the Rhetorica ad Alexandrum and the Tria Genera Causarum. In Fortenbaugh, W. W. and Mirhady, D. C. (eds.). *Peripatetic Rhetoric After Aristotle*. Rutgers University Stud-

- ies in Classical Humanities VI. New Brunswick – London: Transaction Publishers. p. 54-65.
- Perelman, C. and Olbrechts-Tyteca, L. (1969) *The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Plato (1925) *Plato in Twelve Volumes*. Vol. 9 translated by Harold N. Fowler. Cambridge, MA: Harvard University Press; London: William Heinemann Ltd.
- Quintilian. (2006) *Institutes of Oratory*. L. Honeycutt, Ed., (J.S. Watson, Trans.). Available from: <http://rhetoric.eserver.org/quintilian/>. [Accessed: 5th April 2015].
- Radermacher, L. (1951) *Artium scriptores (Reste der voraristotelische Rhetorik)*. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Rubinelli, S. (2006) The Ancient Argumentative Game: Topoi and Loci in Action. *Argumentation*. 20. p. 253-272.
- Rubinelli, S. (2009). *Ars Topica: The Classical Technique of Constructing Arguments from Aristotle to Cicero*. Argumentation Library, 15. Dordrecht: Springer.
- Schiappa, E. (1996) Toward a Predisciplinary Analysis of Gorgias' Helen. In Johnstone, Christopher L. (ed.). *Theory, Text, Context. Issues in Greek Rhetoric and Oratory*. Albany: State University of New York Press. p. 65-86.
- Solmsen, F. (1938) Aristotle and Cicero on the Orator's Playing Upon the Feelings. *Classical Philology*. 33. p. 390-404.
- Tindale, C. W. (1999) *Acts of Arguing. A Rhetorical Model of Argument*. Albany: State University of New York Press.
- Walton D., Reed C. and Macagno F. (2008) *Argumentation Schemes*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

3 ABSTRACTS/POVZETKI

Abstracts/Povzetki

Tina Štemberger in Jovita Pogorevc Merčnik

Odnos prihodnjih vzgojiteljic predšolskih otrok do inkluzije otrok s posebnimi potrebami

V prvem delu prispevka izpostavimo dejstvo, da je vzgojitelj ključni element uresničevanja inkluzije v vrtcu. Zato mora biti za opravljanje te naloge ustrezen pripravljen, kar pomeni, da mora imeti tako potrebna znanja kot tudi ustrezen odnos do inkluzije. V drugem delu prispevka pa predstavljamo rezultate empirične neeksperimentalne raziskave, v katero smo namensko in neslučajnostno vključili prihodnje vzgojiteljice, tj. študentke izrednega študijskega programa Predšolska vzgoja; vključili smo le tiste, ki so že zaposlene na delovnem mestu pomočnice vzgojiteljice. Želeli smo ugotoviti, kakšen je njihov odnos do inkluzije. Odnos smo opredelili na treh nivojih: kognitivnem, afektivnem ter vedenjskem. Da bi pridobili potrebne podatke, smo dali študentkam v izpolnjevanje ciljem raziskave prilagojen standardizirani vprašalnik MATIES. Podatke smo nato s pomočjo SPSS obdelali na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Rezultati so pokazali, da tako afektivna kot tudi vedenjska dimenzija odnosa kažeta naklonjenost inkluziji, na drugi strani pa je analiza kognitivnega odnosa pokazala, da je treba prihodnje vzgojiteljice v večji meri osveščati o samem konceptu inkluzije. Ugotovili smo tudi, da so tako z afektivnega kot tudi z vedenjskega vidika odnosa inkluziji bolj naklonjene tiste študentke, ki više ocenjujejo svojo usposobljenost za inkluzijo. *Ključne besede:* inkluzija, vzgojitelj, kompetence, odnos do inkluzije.

Attitudes of future preschool teachers towards inclusion of children with special needs

In the first part of the article, we highlight the fact that a preschool teacher is the key element of implementing inclusion in preschool education. Therefore, they need to have fundamental knowledge and the appropriate attitude towards inclusion. In the second part of the paper, we present the results of the empirical non-experimental research. The research deliberately included the future preschool teachers, i.e. the part-time students of Preschool education programme who are already employed in various kindergartens and work as preschool teachers' assistants. We wanted to examine their attitude towards inclusion. Their attitudes were defined on three levels: cognitive, affective and behavioural. The data collected with a standardised (MATIES), and for the purpose of our research, slightly adapted questionnaire. The data was then processed with SPSS statistical software on both a descriptive and inferential level. The results in general show that future preschool teachers have a favourable attitude towards inclusion in the case of affective and behavioural dimension of attitude. On the other hand, there are still some possibilities of improving the cognitive dimension of attitude. An interesting point is also the result that shows that those students who tend to have higher self-esteem of competence for inclusion, also tend to have a more positive affective and behavioural attitude.

Keywords: inclusion, preschool teacher, competence, attitude towards inclusion.

Mateja Dostal

Učitelj kot posredovalec korektivne povratne informacije za razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v simulacijah poslovnega sestanka

Prispevek obravnava vlogo učitelja kot posredovalca korektivne povratne informacije pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku kot del širše raziskave o vlogi učitelja pri simulaciji poslovnega sestanka v angleškem jeziku. Njen namen je bil izboljšati učinkovitost poučevanja poslovnega angleškega jezika na visokošolski stopnji izobraževanja in omogočiti nadaljnje avtonomno in vseživljenjsko učenje tujih jezikov ter lažje vključevanje v mednarodno poslovno okolje, kjer je poslovni sestanek v angleščini najpogostejše sredstvo za opravljanje poslovnih transakcij. Analiza polstrukturiranih razgovorov študentov Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani je v okviru širše raziskave jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvin simulacij

poslovnih sestankov pokazala, kakšna stališča imajo študentje o vlogi korektivne povratne informacije o jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih prvinah tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti ob prisotnosti in odsotnosti učitelja, in ugotovila, da je vloga učitelja kot posredovalca korektivne povratne informacije ključna. Kvalitativna analiza pričevanj študentov omogoča vpogled v specifiko in vlogo učitelja pri razvijanju in ozaveščanju celostnega razvoja tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti ter pri oblikovanju boljših rešitev za učbenike poslovne angleščine, da bodo ta spoznanja lahko postala del širše izobraževalne in poslovne skupnosti ter posledično omogočila boljšo učinkovitost.

Ključne besede: poslovna angleščina, tujejezikovna sporazumevalna zmožnost, simulacija poslovnega sestanka, korektivna povratna informacija, terciarno izobraževanje.

The teacher as corrective feedback provider: developing foreign language communicative competence using business meeting simulations

The article reports on the findings concerning the role of the teacher as a corrective feedback provider within a broader study that explored the teacher's role in developing foreign language communicative competence for business meetings in English using business meeting simulations in a higher education setting. The purpose of the extensive study was to contribute to the effectiveness of teaching Business English at the tertiary level and additionally ensuring further independent and lifelong learning of foreign languages and facilitating the students' integration into the international business environment, where a business meeting in English is the most common means of performing business transactions.

Research design: After creating the framework for the study and selecting the methods of collecting and processing the data, ethical permission for the study and all necessary consent forms including the use of audio tapes were obtained. The 96 participants were 3rd year full-time university students of English for Business and Economics at the Faculty of Economics, University of Ljubljana. Whilst half of them were in the experimental group (48), where the teacher was present during the business meeting rehearsals, the other half were in the control group (48), where the teacher was not present. The learning process during the simulations of business meetings differed depending on the presence or absence of the teacher's corrective feedback. After the initial session discussing business meetings in detail, students were informed of the study and invited to participate. In the following seven weeks of the semester, the experimental group devoted 60 minutes per week to business meeting rehearsals during the

180-minute sessions and the control group were given photocopies of the case study and were encouraged to carry out the business meeting rehearsal before the following session. During the second half of the semester, the procedure was reversed, the previous experimental group had business meeting rehearsals without the teacher's feedback and the previous control group received feedback. In this way, equal working conditions were provided for both groups by the end of the semester and by the time of the examination, to ensure that the survey was carried out in accordance with professional and scientific ethical standards. At the end of the first half of the semester, all 96 students were questioned using ten-minute-semi-structured interviews. The framework for the semi-structured interview included several broad themes, including one focusing on the role of the teacher as a provider of corrective feedback. The students' testimonies were documented as recorded audio files, transcribed, anonymised and analysed.

The study established the role of a teacher as the provider of corrective feedback as crucial for the developing of foreign language communicative competence using business meeting simulations in English. The results of the qualitative analysis of the student interviews, discussed with respect to the context in which corrective feedback based instruction was conducted, provide an insight into the specifics of the role of the teacher in developing and raising awareness of foreign language communicative competence development using business meeting simulations. This will develop better solutions for Business English textbooks and ensure that these findings become an integral part of the educational and business community resulting in better efficiency.

Keywords: Business English, foreign language communicative competence, business meeting simulation, corrective feedback, tertiary education.

Boris Aberšek, Bojan Borstner in Janez Bregant

Hibridni model virtualnega tutorja v svetu elektronskih učnih gradiv

V članku smo se ukvarjali z vprašanjem, ali je možno človeškega učitelja nadomestiti z virtualnim (strojnim) učiteljem oz. s takšnim (inteligentnim) učnim okoljem (e-gradivom), ki bo omogočalo samoučenje (in bo v pomoč učitelju); pri tem smo obravnavali skrite pasti tega početja in upoštevali tehnološke možnosti, ki so na voljo. Izhajali smo iz kibernetične pedagogike, ki je bila razvita v 70. letih 20. stol. in je bila takrat manj uporabna predvsem zaradi skromnejših tehnoloških možnosti. Zaradi današnjega

skokovitega tehnološkega napredka smo v takratno teorijo vpeljali model revidirane kibernetične pedagogike in si ogledali prednosti uporabe tega pristopa na primeru hibridnega modela, s katerim smo na novo definirali algoritem učnega procesa. S tem smo podali teoretične temelje in vizijo možnega razvoja procesa poučevanja in učenja v prihodnosti.

Uporabo predstavljenega hibridnega modela smo nato poenostavili in prikazali na načelni ravni primera inteligentnega elektronskega učnega gradiva. Izhajali smo iz tega, da je pouk je le neka točka v večdimenzionalnem (kartezijevem) pedagoškem prostoru, pri tem pa moramo v učnem procesu seveda upoštevati intencionalnost, antropološke in socialno-kulturne različnosti učencev. To poskušamo v našem učnem algoritmu definirati s funkcijami učenja na podlagi verjetnosti. Za to uporabljamo nevronske mrežne sisteme, ki nam omogočajo prilagodljivost na osnovi utrjevanja določenih učencu svojstvenih odzivov. Tako lahko definiramo učne krivulje posamičnega učenca, pri tem izbiramo njemu primerne učne modele (prilagojena učna gradiva, upoštevamo njegov tip učenja ipd.), kar privede do procesa optimiranja, diferenciacije in individualizacije na primeru konkretnega učenca.

Pri tem ugotavljamo, da predstavljeni hibridni model, imenovan mRKP, lahko zadosti vsem pogojem, potrebnim za kakovostno inteligentno e-učno gradivo. Izhodiščna ideja je, da lahko umetni inteligentni tutor (računalniški program ali poenostavljeno e-učno gradivo), če za svojo osnovo uporablja predstavljeni hibridni model, učni proces samostojno (tako kot človeški učitelj), tj. brez potrebe po »zunanjem«
reprogramiranju, prilagaja potrebam in možnostim individualnega učenca.

Ključne besede: kibernetična pedagogika, kognitivna znanost, konekcionizem, hibridni sistemi, e-učno gradivo, algoritmi.

A hybrid model of a virtual tutor in the world of e-learning materials

The article considers the question whether a human teacher can be replaced by a virtual (machine) one or by intelligent e-learning material (help for the teacher) taking into account the hidden traps as well as technological possibilities that are at hand. We will proceed from cybernetic pedagogy, which evolved in the 1970s and was not as useful due to its modest technological capabilities. Due to the recent technological improvements, we have, in this theory, included the model of revised cybernetic pedagogy and have taken a look at the advantages of this new model's use in the case of a hybrid model called mRKP, which will newly define the algorithm of the learning process. This will give the theoretical foundation

and the vision of the possible development of the process of teaching and learning in the future.

The use of this hybrid model will then be simplified and shown on a basic level of a suitable intelligent electronic learning material. We will proceed from the fact that a school lesson is only a point in a multi-dimensional (Cartesian) pedagogic space while at the same time we must take into account the students' intentionality and individuality. In our learning algorithm, we try to define this with the functions of learning on the basis of probability. In order to do so, we use neural network systems which provide us with flexibility on the basis of reinforcing student's certain unique responses. This allows us to define an individual student's learning curve and choose suitable learning models (modified learning material, including the student's type of learning, etc.) which leads to the process of optimisation, differentiation and individualisation of an actual case of an actual student.

We can point out that our hybrid model mRKP meets all the conditions that such qualitative e-learning material should have. Our idea is that an artificial tutor (a computer program or simplified, e-learning material) if based on a hybrid model mRKP (the same as a human teacher) can autonomously adapt the learning process to the needs and potentials of the individual students without the need for »external« reprogramming.

Keywords: cybernetic pedagogy, cognitive science, hybrid systems, connectionism, e-learning material, algorithms.

Andreja Retelj

Razvoj leksikalne zmožnosti pri učenju nemščine v srednji šoli: primerjava komunikacijskega pristopa in pristopa CLIL

Če je v preteklosti veljalo, da je pomembno obvladati vsaj en tuj jezik, se danes izrazito kaže potreba ne samo po obvladanju več tujih jezikov, marveč predvsem po visoki ravni obvladanja tujega jezika. Znanje tujega jezika na ravni obvladovanja vsakodnevnih jezikovnih situacij pogosto ne zadošča za rabo tujega jezika v izobraževalne in poklicne namene. Ravno ta potreba predstavlja velik pedagoški izziv in spodbuja k iskanju rešitev, kako bi učence uspešno naučili tujega jezika tako, da bi lahko presegli raven osnovnega sporazumevanja in sporočanja, ter jih opremili za učinkovito rabo tujega jezika v izobraževalne in poklicne namene. Pri tem predstavlja poseben izziv razvijanje leksikalne zmožnosti, kajti ravno poznavanje specifičnega besedišča je tisti segment, ki ga je treba učinkoviteje razviti. Eno izmed možnosti za doseganje višje ravni tujejezikovnega znanja ponuja pristop CLIL oziroma vsebinsko in jezikovno integrirano

učenje. V pričujočem članku predstavljamo rezultate empirične raziskave, s katero smo ugotovili, da je s pristopom CLIL možno uspešneje razviti leksikalno zmožnost v primerjavi z uveljavljenim komunikacijskim pristopom. Na koncu podajamo smernice, ki bi lahko služile za načrtovanje pouka tujega jezika po tem pristopu.

Ključne besede: komunikacijski pristop, pristop CLIL, leksikalna zmožnost, sodobni pristopi poučevanja.

The Development of Lexical Competence in German as a Foreign Language in Secondary Schools: A Comparison of the Communicative Approach and CLIL Approach

In the past, it was important to master at least one foreign language, now days we see, there is a great necessity for not only mastering several foreign languages but also achieving a higher level of mastery. To master a foreign language in everyday situations often does not enable also using this language for educational and professional purposes. Especially this need is a big pedagogical challenge and it forces us to search for new ways in which to teach students effectively and broadly across the level of basic language knowledge and prepare them to use the foreign language for educational and professional purposes. The biggest challenge is the development of lexical competence as vocabulary is certainly the aspect that we should develop more effectively. One of the possibilities to achieve a higher level of foreign language competence is the content and language integrated learning or CLIL. In this article, we present the results of empirical study, in which we found that with the CLIL approach, we could achieve a higher level of lexical competence than with the existing communicative approach. To conclude, we present some guidelines for implementing this approach into foreign language teaching.

Keywords: communicative approach, CLIL approach, lexical competence, contemporary teaching approaches.

Marinko Banjac

Kritično mišljenje in (ne)možnost kritične državljanske vzgoje

Kritično mišljenje je vsebina oziroma kompetenca, ki se v učnih načrtih državljanske vzgoje, sploh v zadnjih desetletjih, pogosto pojavlja. Kljub pomembnemu mestu, ki ga ima v učnih načrtih in ne nazadnje tudi na ravni prakticiranja državljanske vzgoje, pa je mogoče trditi, da se (pre) pogosto niti ne preizprašuje, kaj pomeni biti kritično misleči posameznik. V pričujočem članku naslavljamo na eni strani (teoretska) izhodišča in prak-

se pristopov kritičnega mišljenja, ki imajo širšo veljavo v smislu njihove prenosljivosti v prakso in so zato dominantni, ter na drugi strani izhodišča pristopov kritične pedagogike, ki je med drugim izpostavila nekatere problematične predpostavke prevladujočih modelov kritičnega mišljenja. Pri tem smo opravili tudi interpretacijo, kako kritična pedagogika razume kritičnost in kaj naj bi bila oziroma mora biti kritičnost v okviru izobraževanja. Članek se v tej luči usmerja predvsem na pozicijo državljanske vzgoje kot specifičnega okvira poučevanja kritičnega mišljenja ter na različne pristope, izhajajoče tako iz podmen prevladujočih pristopov, kot tudi iz kritične pedagogike, ki koncipirajo možnosti prakticiranja tistega, čemur lahko rečemo kritična državljanska vzgoja. Na tej podlagi se članek nato osredotoči na refleksijo (ne)možnosti (praks) kritične državljanske vzgoje v smislu konfiguracije posameznika, ki bi bodisi objektivno in avtonomno premišljal družbenopolitično okolje ali specifična vprašanja v njem, kot to predpostavljajo prevladujoči modeli kritičnega mišljenja, bodisi bil opolnomočen v smislu družbeno transformativnega potenciala, kot to predpostavlja kritična pedagogika.

Ključne besede: kritično mišljenje, kritična pedagogika, državljanska vzgoja, kritična vzgoja.

Critical thinking and the (im)possibility of critical citizenship education

In recent decades, critical thinking has become a specific content or a competence that often occurs in the curriculum of citizenship education. Despite its significant place that it holds in the curricula and in classroom practices of citizenship education, it can be argued that the question of what 'critically thinking individual' means is rarely addressed. In this article, we on the one hand explore (theoretical) foundations and practices of critical thinking approaches, which have a wider popularity because of their transferability into practice. On the other hand, the article focuses also on the critical pedagogy approach that offers its own understanding of what critique and critical thinking in the context of education is (or should be) and gives insights into some of the problematic assumptions of the prevailing models of critical thinking. The article in this context addresses the position of citizenship education as a specific framework in which critical thinking is thought and different approaches arising from both prevailing critical thinking approaches as well as critical pedagogy to what we may term the critical citizenship education. On this basis, the article then focuses on the reflection of (im)possibility of (practice of) critical citizenship education in a sense of constituting the individual as an autonomous and objective being (assumed by the dominant models of

critical thinking), or as an empowered being with transformative potential (as assumed by critical pedagogy).

Keywords: critical thinking, critical pedagogy, citizenship education, critical education.

Jerca Vogel

Razlike v pojmovanje tradicionalne in kritične jezikovne zavesti ter njuna vloga pri razvijanju kritične sporazumevalne zmožnosti

Jezikovna zavest je postala eden osrednjih pojmov didaktike jezika, vendar njeno razumevanje ni enotno. Govorimo lahko o t. i. tradicionalni in kritični jezikovni zavesti, temeljne značilnosti, po katerih se koncepta razlikujeta, pa so: raven jezikovne zavesti, poudarjene sestavine zavesti in upoštevane vloge jezika. O nižji ravni jezikovne zavesti, ki se povezuje predvsem s tradicionalnim konceptom, govorimo, kadar jezikovno zavest uporabimo le, če v določenem govornem položaju naletimo na težave. Na višji ravni pa gre za stalno zavzetost za razumevanje jezikovne dejavnosti v sporazumevanju, v okviru kritične in lingvistične jezikovne zavesti pa tudi za razumevanje sistemske urejenosti jezika, njegove identitetne in družbene vloge ter za odgovorno jezikovno delovanje. Glede sestavin jezikovne zavesti vsi avtorji poudarjajo, da ustrezno jezikovno dejavnost omogoča šele sočasno delovanje kognitivne, emotivne in aktivnostne sestavine. Vendar je v konceptu tradicionalne jezikovne zavesti poudarjena kognitivna sestavina, ki omogoča opazovanje in opisovanje govorne rabe, v konceptu kritične jezikovne zavesti pa je v središču pozornosti aktivnostna, ki je tesno povezana z družbeno-kulturnimi okoliščinami. Tretja pomembna lastnost jezikovne zavesti je njen obseg. Medtem ko tradicionalni koncept na podlagi funkcijskega jezikoslovja poudarja komunikacijsko vlogo jezika, kritični opozarja na pomen identitetne vloge ob vsakem jezikovnem delovanju, tudi v sporazumevanju. Tradicionalna jezikovna zavest se pri pouku večinoma razvija v okviru funkcionalne sporazumevalne zmožnosti, kritično jezikovno zavest pa je mogoče razvijati v okviru kritične sporazumevalne zmožnosti. Vendar se pojma ne prekrivata popolnoma, saj kritična sporazumevalna zmožnost funkcionalne in kulturne ne izpodriva, temveč ju nadgrajuje. Zato predvideva tudi celostno razvijanje jezikovne zavesti, ki vključuje tako tradicionalno kot lingvistično in kritično.

Ključne besede: tradicionalna in kritična jezikovna zavest, ravni, sestavine in obseg jezikovne zavesti, sporazumevalna zmožnost.

Differences in the understanding of traditional and critical language awareness and their role in developing the critical communicative competence

Language awareness has become one of central concepts of language didactics, but it is not understood uniformly. We can talk about the so-called traditional and critical language awareness, while fundamental characteristics based on which the two concepts differ include: a level of language awareness, emphasised awareness components, and language roles taken into account. A lower level of language awareness, which is associated mainly with the traditional concept, is considered when awareness is used only if problems are encountered in a given speech situation. A higher level, however, includes a permanent commitment to understanding language activity in communication, and in the context of critical and linguistic language awareness, it also includes understanding a systemic regulation of language, its identity-related and social role, and a responsible language activity. In terms of language awareness components, all authors point out that adequate language activity is enabled only by the simultaneous functioning of cognitive, emotional and activity-related components. Nevertheless, the concept of traditional language awareness emphasises a cognitive component, which enables monitoring and describing the use of language; while the concept of critical language awareness puts the focus on the activity component that is closely linked to socio-cultural circumstances. The third important feature of language awareness is its scope. While the traditional concept emphasises a communication role of language based on functional linguistics, the critical concept points out the importance of the identification role at any linguistic activity, including communication. In school, traditional language awareness is mostly developed in the context of functional communicative competence; while critical language awareness can be developed in the context of critical communicative competence. However, these two concepts do not fully overlap, because critical communication competence does not supersede functional and cultural competences, but upgrades them. Consequently, it also foresees a comprehensive development of language awareness, including traditional, linguistic and critical ones.

Keywords: traditional and critical language awareness, levels, dimensions and scope of language awareness, communicative competence.

Janja Žmavc

Predaristotelska pojmovanja *ethosa* in *pathosa*: primer Anaksimeneve Retorike za Aleksandra

Sodobna retorična teorija se pri raziskovanju in konceptualizacijah *prepričevanja* osredinja zlasti na Aristotelov koncept t. i. sredstev prepričevanja (*pisteis entekhnoi*), ki je danes predvsem znan v partikularni obliki – kot *retorični ethos* (prepričevanje na podlagi govoročeve verodostojne podobe), *pathos* (prepričevanje s pomočjo vzbujanja čustev) in *logos* (prepričevanje na podlagi argumentov). Za ostale, nearistotelske obravnave vlada precej manj zanimanja, čeprav je za ustrezno interpretacijo Aristotelovih konceptov kakor tudi za poznavanje klasične retorike na sploh pomembno razumevanje zlasti nearistotelskih obravnav *retoričnega ethosa* in *pathosa*. Slednje so bile sestavni del antične govorniške prakse, ki jo lahko prepoznavamo v t. i. priročniški retoriki. V prispevku bom pokazala, da je v govorniškem priročniku *Retorika za Aleksandra*, ki ga je napisal Aristotelov sodobnik Anaksimenes iz Lampsaka, mogoče najti pojmovanja *retoričnega ethosa* in *pathosa*, na katera sta vplivali sofistična retorična tradicija in tradicionalna priročniška retorika. Anaksimenes ni poznal Aristotelovega koncepta o sredstvih prepričevanja in njegova obravnava *retoričnega ethosa* in *pathosa* kaže na to, da v priročniški retoriki ti dve strategiji nista predstavljali samostojnih konceptov. Na eni strani so ju obravnavali kot del doktrine o delih govora (*partes orationis*), na drugi pa sta bila neločljiv del koncepta o *topoi*. Zlasti pri slednjem je mogoče govoriti o vzbujanju čustev in konstrukciji verodostojne podobe kot o sestavinah (retorične) argumentacije, kar predstavlja ključno izhodišče za razumevanje fenomena javnega prepričevanja v antiki.

Ključne besede: klasična retorika, *Retorika za Aleksandra*, *ethos-pathos-logos*, *topoi*, argumentacija.

Pre-Aristotelian notions of *ethos* and *pathos*: the case of Anaximenes' Rhetoric to Alexander

Modern rhetorical theory mostly devotes its attention to Aristotle's concept of three means of persuasion, yet for its proper interpretations (as well as comprehension of classical rhetoric in general) it is very important to understand the perspective of traditional treatment of *ethos* and *pathos*. The latter is much older than Aristotle's concept and was mostly used in oratorical practice through all antiquity. In the paper, it is argued that in the Anaximenes' treatise *Rhetoric to Alexander*, one can find a notion of *ethos* and *pathos* that was influenced by sophistic rhetorical teachings as well as traditional instructions for character presentation and emotional

appeal. Anaximenes did not know Aristotle's concept of the *pisteis entechnoi* and his treatment of *ethos* and *pathos* shows that these strategies were not independent rhetorical concepts in rhetorical *technai*. On one hand they were part of a well-known doctrine of parts of speech and on the other they belonged to the doctrine of *topoi*. Within the framework of the latter one can also find arousing emotions and character presentation as an important part of (rhetorical) argumentation.

Keywords: classical rhetoric, *Rhetoric to Alexander*, *ethos-pathos-logos*, *topoi*, argumentation.

4 REVIEW/RECENZIJA

Review/Recenzija

Eva Klemenčič (ur.) (2015). *Didaktična gradiva za predmet domovinska in državljanska kultura in etika za 7. in 8. razred*. Ljubljana: Založba iz.

Vsebinsko področje državljanske vzgoje je bilo v zadnjih nekaj letih v Sloveniji deležno številnih sprememb, katerih osrednji del je predstavljala razširitev ter posodobitev učnega načrta za to vsebinsko področje v okviru programa 9-letne osnovne šole. Ta sprememba je botrovala tudi vrsti pedagoških novosti na področju izobraževanja in stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev ter didaktičnim gradivom na širšem vsebinskem področju državljanske vzgoje. Eno od teh novosti predstavlja publikacija založbe iz *Didaktično gradivo za predmet domovinska in državljanska kultura in etika*.

Že sama zasnova didaktičnega gradiva dokazuje, da gre za domišljen in skrbno načrtovan projekt, saj ga sestavljajo – kakor v uvodu opozarja urednica publikacije – a) didaktični priročnik za učitelje z didaktičnimi idejami, b) prosojnice in delovni listi, c) navodila za uporabno delovnih zvezkov z rešitvami nalog ter d) program *Volitve*. Še posebej dobrodošla je zgoščenka z e-prosojnicami za posamezne vsebinske sklope, delovnimi listi ter programom za t. i. »simulacijo« volitev. *Didaktično gradivo za predmet domovinska in državljanska kultura in etika* tako pomembno nadgrajuje tako učbenik kot tudi delovni zvezek založbe iz ga tudi celovito zaokroža.

To potrjuje tudi celostna obravnava tem, vsebin in osnovnih pojmov, ki jih predvideva učni načrt za to vsebinsko področje. Prav s tem pa dokazuje, da t. i. »didaktizacija« oz. prenos v pedagoško prakso ne predstavlja sekundarnega (ali celo obrobnega) oz. nekakšnega »tehničnega« vprašanja implementacije. To ne nazadnje potrjuje tudi vrsta t. i. »empiričnih« problemov in izzivov, s katerimi se soočajo sodobne pluralne družbe, med katerimi ned-

vomno izstopajo vse manjše zaupanje v institucionalni okvir sodobne pluralne družbe ter številne pojavne oblike nasilja, nestrpnosti, ksenofobije in diskriminacije. Prav zato, ker so možni odgovori na te probleme in izzive vse prej kot enoznačni, predlagane rešitve pa vse prej kot neproblematične, je pričujoče didaktično gradivo še toliko bolj dobrodošlo, saj na domiseln ter uporaben način omogoča celostno načrtovanje in izvedbo pouka za to vsebinsko področje.

Publikacija *Didaktično gradivo za predmet domovinska in državljanska kultura in etika* torej ne predstavlja »zgolj in samo« novost med priročniki za učitelje pri uresničevanju ciljev, ki so zapisani v učnem načrtu predmeta Domovinska in državljanska kultura in etika, temveč tudi nepogrešljiv »pripomoček« za krepitev domovinske ter državljanske kulture tudi v neformalnih in priložnostnih oblikah vzgoje in izobraževanja.

Mitja Sardoč

5 AVTORJI/AUTHORS

Avtorji/Authors

Dr. Tina Štemberger je kot docentka zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, kjer je nosilka predmeta Pedagoško raziskovanje. Njeni raziskovalni interesi so usmerjeni predvsem v problematiko spletnega anketiranja ter v kombiniranje ali integracijo kvantitativne in kvalitativne paradigme raziskovanja oz. preseganje te delitve na pedagoškem področju.

Tina Štemberger, PhD, is an assistant professor of education research methodology at the Faculty of Education, University of Primorska. Her main research areas are the complexity of web-based research and the combining and integrating of quantitative and qualitative research paradigm and the bridging of this gap in the field of educational research.

Mag. Jovita Pogorevc Merčnik je zaposlena pri Centru za socialno delo Slovenj Gradec. Kot predavateljica na področju pedagoške metodologije sodeluje s Pedagoško fakulteto Univerze na Primorskem. Pri svojem delu se ukvarja predvsem z otroki in mladostniki, ki so doživljali nasilje. Za raziskovanje na tem področju poskuša uporabljati nove, predvsem kvalitativne pristope raziskovanja.

Jovita Pogorevc Merčnik, MA, is employed at the Centre for Social Work Slovenj Gradec. She also cooperates with University of Primorska, at the Faculty of Education as a lecturer of educational research methodology. Her main professional and research interest are children who have experienced violence. In researching this field she uses new, mainly qualitative research approaches.

Mateja Dostal, visokošolska učiteljica-lektorica za angleški jezik na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani, je študirala Angleški jezik in kn-

jiževnost in Slovenski jezik in književnost na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Magistrirala je z delom Učinkovitost poučevanja poslovnega angleškega jezika s poslovnimi primeri na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani. Pripravlja doktorat s področja didaktike angleškega jezika s temo: Vloga učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku: primer simulacij poslovnih sestankov.

Mateja Dostal, lecturer in Business English at the Faculty of Economics, University of Ljubljana, studied English Language and Literature and Slovenian Language and Literature at the Faculty of Arts, University of Ljubljana. She obtained her Master's Degree from the Faculty of Economics, University of Ljubljana with a dissertation in The Efficiency of Teaching Business English with Business Cases. She is preparing her doctoral thesis in Didactics of English language entitled The role of the teacher in the development of foreign language communicative competence for business meetings in English: the case of business meetings simulations.

Dr. Boris Aberšek je redni profesor za proizvodne sisteme s tehniko industrijske proizvodnje, energetiko in strojne elemente, konstruiranje in tribologijo ter redni profesor za didaktiko tehnike na Fakulteti za naravoslovje in matematiko in na Fakulteti za strojništvo Univerze v Mariboru.

Dr. Boris Aberšek is a full professor of production systems with the technique of industrial production, energy, energetics, and design elements, design and tribology. He is also the Professor of Didactics of technique at the Faculty of Natural Sciences and Mathematics and the Faculty of Mechanical Engineering, University of Maribor.

Dr. Bojan Borstner je redni profesor za filozofijo na Filozofski fakulteti in na Fakulteti za zdravstvene vede Univerze v Mariboru.

Dr. Bojan Borstner is a full professor of philosophy at the Faculty of Arts and the Faculty of Health Sciences, University of Maribor.

Dr. Janez Bregant je izredni profesor za filozofijo na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru

Dr. Janez Bregant is an associate professor of philosophy at Faculty of Arts, University of Maribor.

Andreja Retelj je doktorica didaktike tujih jezikov in je zaposlena kot asistentka za didaktiko nemščine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja predvsem z metodami in pristopi

poučevanja tujih jezikov, z razvijanjem leksikalne zmožnosti in z zgodnjim učenjem tujega jezika.

Andreja Retelj holds a PhD in didactics of foreign languages and works as an assistant for didactics of German as a foreign language at Faculty of Arts, University of Ljubljana. Her main research includes methods and approaches of foreign language teaching, development of lexical competence and early language learning.

Marinko Banjac je docent na katedri za teoretsko analitsko politologijo Fakultete za družbene vede Univerze v Ljubljani. Njegova raziskovalna področja so politične teorije, teorije državljanstva, izobraževalne politike in državljanska vzgoja. Prispevke objavlja v domačih in priznanih mednarodnih znanstvenih revijah.

Marinko Banjac is an assistant professor at the chair of theoretical political science, Faculty of social sciences, University of Ljubljana. His research interests are political theories, citizenship theory, democracy and citizenship education. His work has been published in national and international scientific journals.

Jerca Vogel je docentka za področje didaktike slovenskega jezika na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja z razumevanjem govorjenega besedila in njegovim razvijanjem, z vlogo slovenščine kot učnega jezika ter z jezikovno in kulturno zavestjo.

Jerca Vogel is an assistant professor specialising for (first) language didactics at the Department for Slovenian Studies, Faculty of Art, University of Ljubljana. Her current research topics are listening (understanding of spoken text), language in curriculum, language and culture awareness.

Janja Žmavc je doktorica jezikoslovnih znanosti (Univerza v Ljubljani). Kot izredna profesorica za jezikoslovje in višja znanstvena sodelavka je zaposlena na Univerzi na Primorskem v Kopru in na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Področja njenega raziskovanja so: klasična filologija (zgodovina retorike), retorika in argumentacija (retorična sredstva prepričevanja), jezikovna pragmatika (implicitnost) ter vzgoja in izobraževanje (jezikovna raba v edukaciji). Je avtorica dveh znanstvenih monografij in več člankov s področja retorike, argumentacije in pragmatike, avtorica univerzitetnega učbenika za retoriko in soavtorica učbenika za pouk retorike v osnovni šoli.

Janja Žmavc received a Ph. D. in linguistics from the University of Ljubljana. She is an associate professor in linguistics and works as a senior research fellow at the Educational Research Institute in Ljubljana. Her research fields are as follows: classical philology (history of rhetoric), rhetor-

ric and argumentation (rhetorical means of persuasion), linguistic pragmatics (implicit meaning), education (language use in education). She is the author of two scientific monographs and several papers from the field of rhetoric, argumentation and pragmatics, an author of a university textbook for rhetorical exercises and a co-author of a textbook for rhetoric lessons in primary school.

Navodila avtorjem/-icam člankov v reviji *Šolsko polje*

Članek (praviloma v obsegu od 7000 do največ 10.000 besed) naj ima na začetku: 1) naslov ter ime in priimek avtorja/-ice; 2) povzetek v slovenskem in angleškem jeziku, do 300 do 350 besed; 3) ključne besede v slovenščini in angleščini (do 5); 4) kratko predstavitev avtorja/-ice (do 100 besed v slovenščini in angleščini), navedena naj bo tudi organizacija zaposlitve.

Prispevki naj bodo napisani v knjižni slovenščini ob upoštevanju veljavnega pravopisa, v nasprotnem primeru si uredništvo pridržuje pravico, da članka ne recenzira oziroma ga zavrne.

Če je prispevek že bil objavljen v kaki drugi reviji ali če čaka na objavo, je treba to izrecno navesti.

Prispevek naj ima dvojni medvrstični razmik, tip črk naj bo Times New Roman, velikost 12 pik (v opombah 10). Besedilo naj bo levo poravnano, strani pa zaporedno oštevilčene. Odstavki naj bodo ločeni s prazno vrstico.

Uporabiti je mogoče tri hierarhične nivoje podnaslovov, ki naj bodo oštevilčeni (uporabljajte izključno naveden slog, v prelomu bodo ravni ločene tipografsko): 1. – 1.1 – 1.1.1

Za poudarke uporabite izključno *ležeči* tisk (v primeru jezikoslovnih besedil, kjer so primeri praviloma v ležečem tisku, lahko za poudarke izjemoma uporabite polkrepki tisk). Ležeče pišete tudi besede v tujih jezikih. Raba drugih tipografskih rezov (podčrtano, velike male érke, krepko kurzivno ...) ni dovoljena. Ne uporabljajte dvojnih presledkov, prav tako ne uporabljajte preslednice za poravnavo besedila. Edina oblika odstavka, ki je dovoljena, je odstavek z levo poravnavo brez rabe tabulatorjev prve ali katerekoli druge vrstice v ostavku (ne uporabljajte sredinske, obojestranske ali desne poravnave odstavkov). Oglate oklepaje uporabljajte izključno za fonetične zapise oz. zapise izgovarjave. Tri pike so stične le, če označujejo prekinjeno besedilo. Pri nedokončani misli so tri pike nestične in nedeljive ... Prosimo, da izključite funkcijo deljenja besed.

Sprotno opombe naj bodo samoštevilčene (številke so levostično za besedo ali ločilom – če besedi, na katero se opomba nanaša, sledi ločilo) in uvrščene na tekočo stran besedila.

Citati v besedilu naj bodo označeni z dvojnimi, citati znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s tropičjem znotraj posevnice /.../. Daljše citate (več kot 5 vrstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vrstice in umikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: str. 42). Če je avtor/-ica naveden/-a v sobesedilu, priimek lahko izpustite.

V besedilu označite najprimernejša mesta za *likovno opremo* (tabele, skice, grafikone itd.) po zgledu: [Tabela 1 približno tukaj]. Posamezne enote opreme priložite vsako v posebni datoteki (v .eps, .ai, .tif ali .jpg formatu, minimalna resolucija 300 dpi). Naslov tabele je nad tabelo, naslov grafa pa pod grafom. Prostor, ki ga oprema v prispevku zasede, se šteje v obseg besedila, bodisi kot 250 besed (pol strani) ali 500 besed (cela stran).

Na vir v besedilu se sklicujete takole: (Ducrot, 1988). Stran navedka navedite za dvoipičjem: (Foucault, 1991: str. 57).

Če so trije avtorji/-ice navedenega dela, navedite vse tri: Bradbury, Boyle in Morse (2002), pri večjem številu pa izpišite le prvo ime: (Taylor et al., 1978).

Dela enega avtorja/-ice, ki so izšla istega leta, med seboj ločite z dodajanjem malih črk (a, b, c itn.), stično ob letnici izida: (Bourdieu, 1996a).

Dela različnih avtorjev/-ic, ki se vsa nanašajo na isto vsebino, naštejte po abecednem redu in jih ločite s podpičjem: (Haraway, 1999; Oakley, 2005; Ramazanoglu, 2002).

Pri večkrat zaporedoma citiranih delih uporabite tole: (ibid.).

V članku uporabljena dela morajo biti po abecedi navedena na koncu, pod naslovom *Literatura*. Če so bili v prispevku uporabljeni viri, se seznam virov, pod naslovom *Viri*, uredi posebej. Če je naslovov spletnih strani več, se lahko navedejo tudi v posebnem seznamu z naslovom *Spletne strani*. Pri navedbi spletnih strani se v oklepaju dopiše datum dostopa. Vsako enoto v teh seznamih zaključuje pika. Način navedbe enot je naslednji:

Knjige: Bradbury, I., Boyle, J., in Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.
Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Članki: Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education* 25 (4), str. 25–35.

Poglavja v knjigi: Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. V MOUFFE, Ch. (ur.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

Spletne strani: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=881 (pridobljeno 5. 5. 2008).

O morebitnih drugih posebnostih se posvetujte z uredništvom.

Naslov uredništva: Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 42 01 240, fax: 01 42 01 266, e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pei.si

Naročilnarevijo: Šolskopolje, Slovenskodruštvoraziskovalcevšolskegapolja, Mestnitrg 17, 1000 Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pei.si; tel.: 01 42 01 253, fax: 01 42 01 266

Guidelines to the authors

The submission of an article to the *Šolsko polje* journal should be between 7.000 to 10.000 words long. At the beginning it should include

- the author's name and address;
- a summary in both Slovene and English (from 300 to 350 words);
- 5 keywords in both Slovene and English;
- a short presentation of the author in both Slovene and English (each of up to 100 words) including his/her institutional affiliation.

The submission should be accompanied by a statement that the submission is not being considered for publication in any other journal or book collection.

The spacing of the article should be double spaced, the font Times New Roman (size 12 in the main text and size 10 in the footnotes). Paragraphs should be indicated using an empty row. There are three types of hierarchical subheadings, which should be numbered as follows:

- 1.
- 1.1
- 1.1.1

For emphasis, use italics only. Words in a foreign language should also be italicized. Use self-numbered footnotes. Double quotations marks should be used for quotes in the text and single quotation marks for quotes within quotes. Longer quotations (more than 5 lines) should be extracted in separate paragraphs and separated from the rest of the text by omitting the rows and by having an indentation to the right. The source of the quotation should be in round brackets at the end of the quotation, e.g. (Benjamin, 1974, pp. 42–44).

Please mark in the text the place where a graphic product (tables, diagrams, charts, etc.) should be included, e.g. [Table 1 about here]. These products should be attached in a separate file (in 'eps', 'ai', 'tif' or 'jpg' format [300 dpi resolution]). The table title should be above the relevant table or the graph.

The source in the text should be referred to as follows: (Ducrot, 1988). Please quote the page for a: (Foucault, 1991, p. 57). If there are three authors, please refer as (Bradbury, Boyle and Morse, 2002) or (Taylor et al., 1978) for four or more authors.

For the works of an author that were published in the same year, distinguish between them by adding small letters (a, b, c, etc.), e.g. (Bourdieu, 1996a). Repeatedly cited works should use the following: (ibid.). Please, use the following style for each of publication:

Books:

Bradbury, I., Boyle, J., and Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.
Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Journal Articles:

Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*. 25 (1–2), pp. 25–35.

Book chapters:

Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. In: Mouffe, Ch. (ed.), *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

Websites:

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=881 (5, 5, 2008).

Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266,
e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pei.si

Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000
Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pei.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XXVI, številka 1–2, 2015

EDITORIAL/UVODNIK

Eva Klemenčič in Mojca Rožman ▪ Pedagoški delavci, učenje in poučevanje, državljska vzgoja ter jezikoslovje 7

PAPERS/RAZPRAVE

Tina Štemberger in Jovita Pogorevc Merčnik ▪ Odnos prihodnjih vzgojiteljic predšolskih otrok do inkluzije otrok s posebnimi potrebami 11

Mateja Dostal ▪ Učitelj kot posredovalec korektivne povratne informacije za razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v simulacijah poslovnega sestanka 23

Boris Aberšek, Bojan Borstner in Janez Bregant ▪ Hibridni model virtualnega tutorja v svetu elektronskih učnih gradiv 43

Andreja Retelj ▪ Razvoj leksikalne zmožnosti pri učenju nemščine v srednji šoli: primerjava komunikacijskega pristopa in pristopa CLIL 67

Marinko Banjac ▪ Kritično mišljenje in (ne)možnost kritične državljske vzgoje 81

Jerca Vogel ▪ Razlike v pojmovanje tradicionalne in kritične jezikovne zavesti ter njuna vloga pri razvijanju kritične sporazumevalne zmožnosti 103

Janja Žmavc ▪ Pre-Aristotelian notions of *ethos* and *pathos*: the case of Anaximenes' *Rhetoric to Alexander* 121

CENA: 10 EUR

ISSN 1581-6036

