

JEZIKI V IZOBRAŽEVANJU

Zbornik prispevkov konference

Ljubljana, 25.–26. septembra 2008

LANGUAGES IN EDUCATION

Proceedings

September 25–26, 2008, Ljubljana, Slovenia



**Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo**

JEZIKI V IZOBRAŽEVANJU
Zbornik prispevkov konference
Ljubljana, 25.–26. septembra 2008

LANGUAGES IN EDUCATION
Proceedings
September 25–26, 2008, Ljubljana, Slovenia

Programski svet konference / Conference Planning Committee

Andreja Barle Lakota, Gregor Mohorčič, Natalija Komljanc, Marko Stabej, Janez Skela, Damjan Kobal, Vida Gomivnik Thuma, Milena Ivšek

Avtorji prispevkov / Authors

Laila Aase, Joseph Lo Bianco, Michael Byram, Pirjo Sinko, Helmut Johannes Vollmer, Lucija Čok, Melita Djurić, Janez Dular, Darja Erbič, Zdravka Godunc, Meta Grosman, Nada Holc, Mojca Ilc, Milena Ivšek, Violeta Jurković, Monika Kalin Golob, Mihaela Knez, Damjan Kobal, Simona Kranjc, Barica Marentič Požarnik, Albina Nečak Lük, Mojca Nidorfer Šiškovič, Nataša Pirih Svetina, Karmen Pižorn, Tatjana Resnik Planinc, Janez Skela, Marko Stabej, Jerca Vogel, Margareta Vrtačnik

Prevodi / Translator

Viktorija Plavčak

Urejanje / Editor

Milena Ivšek

Izdal in založil / Publisher

Zavod RS za šolstvo

Predstavnik / Represented by

Gregor Mohorčič

Urednica založbe / Editor of the Publishing Centre

Mira Turk Škraba

Urednik spletne objave / Editor of the

Tadej Blatnik

<http://www.zrss.si/pdf/zbornikJeziki2008.pdf>

Ljubljana 2009

Konferenco je sofinanciralo Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

81'24:37.091.3(082)

JEZIKI v izobraževanju [Elektronski vir] : zbornik prispevkov konference, Ljubljana 25. in 26. septembra 2008 = Languages in education : proceedings, September 25-26, 2008, Ljubljana, Slovenia / avtorji Laila Aase ... [et al.] ; urejanje Milena Ivšek ; prevodi Viktorija Plavčak. - Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2009

Način dostopa (URL): <http://www.zrss.si/pdf/zbornikJeziki2008.pdf>.
- Opis temelji na verziji z dne 7.1.2009

ISBN 978-961-234-755-0

1. Vzp. stv. nasl. 2. Aase, Laila 3. Ivšek, Milena
243372288

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2009

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva ni dovoljeno reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

VSEBINA

Uvod.....	6
I.	
Joseph Lo Bianco Sistematično načrtovanje za »prekrivajoče potrebe« sporazumevanja slovenskih – evropskih – svetovnih državljanov 21. stoletja.....	9
Systematic planning for overlapping communication needs of 21st century Slovenian – European – World citizens	
Michael Byram Večjezičnost, izobraževanje za večjezičnost, jeziki izobraževanja in v izobraževanju	19
Plurilingualism, education for plurilingualism and the languages in and of education	
Helmut Johannes Vollmer Učni jezik	27
Language across the curriculum	
Pirjo Sinko Tri vloge finskega jezika v finskem izobraževanju	41
Three roles of Finnish language in Finnish education	
Laila Aase Preverjanje za učenje pri jeziku kot učnem predmetu (LS).....	51
Assessment for learning in language as a subject (LS)	
II.	
Marko Stabej Večjezičnost: vojna, tekma, sožitje?	61
Plurilingualism: war, competition, coexistence?	
Lucija Čok Jeziki in kulture kot družbena vrednota in osebna rast	71
Intercultural language education as social value and personal growth	
Janez Dular Usmeritve nacionalnega jezikovnopolitičnega programa na področju vzgoje in izobraževanja	79
The orientation of national linguistic-political program in the educational domain	
Zdravka Godunc Prezretje politike jezikovnega izobraževanja v Republiki Sloveniji	95
Language education policy profile – Slovenia	
Darja Erbič Jezikovna ureditev Evropske unije in posledice članstva v EU za slovenski jezik	107
Language regime of the European Union and the implications of EU membership for the Slovenian language	
III.	
Monika Kalin Golob Univerza med nacionalnim in globalnim: slovenski jezik v visokem šolstvu	111
in znanosti University between national and global: Slovene language in the higher education and science	

Jerca Vogel	
Slovenščina kot učni predmet in učni jezik v šolah s slovenskim učnim jezikom v RS	117
Slovene as a subject and language across the curriculum in Slovenian schools	
Simona Kranjc	
Slovenščina v vrtcu	129
Slovene language in preschool	
Albina Nečak Lük	
Učenčev jezik – učni jezik	135
Learner’s language – language across the curriculum	
Nataša Pirih Svetina	
Slovenščina v mobilnosti, mobilnost v slovenščini (Slovenščina kot J1, J2 in TJ)	141
Slovene in mobility, mobility in Slovene (Slovene as L1, L2 and FL)	
Mojca Nidorfer Šiškovič	
Program Slovenščina na tujih univerzah in slovenistike v Evropski uniji.....	151
The programme Slovene at Foreign Universities and the Slovene studies in the European Union	
Mihaela Knez	
Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli	155
Language integration of immigrant children in Slovenian primary school	
IV.	
Meta Grosman	
Slovenščina in tuji jeziki – s stališča učencev	165
Slovenian and foreign languages – learner’s perspective	
Janez Skela	
Nazaj v prihodnost: Teorija, praksa in politika poučevanja tujih jezikov v Sloveniji	175
Back to the future: theory, practice and policy of foreign language teaching in Slovenia	
Karmen Pižorn	
Učenje dodatnih (tujih) jezikov na zgodnji stopnji – (i)zguba ali pridobitev?	197
Learning Additional Languages in Early Years – a loss or a benefit?	
Melita Djurić, Violeta Jurković	
Tuji jeziki stroke v slovenskem visokem šolstvu.....	215
Foreign languages for specific purposes in Slovene higher education	
Nada Holc	
Evropski jezikovni listovnik v teoriji in praksi (tuje)jezikovnega izobraževanja.....	223
European language portfolio in theory and praxis of (foreign) language education	
V.	
Damjan Kobal	
Logos – Lepota besede in moč argumenta	231
Logos – The beauty of expression and the power of argument	
Margareta Vrtačnik	
Zakaj povzroča kemijski jezik v šoli težave?	239
Why is language of chemistry the major source of problems in teaching and learning chemistry?	

Tatjana Resnik Planinc, Mojca Ilc Slovenščina in geografija	249
Slovenian language and geography	
Barica Marentič Požarnik Pogovor v razredu kot nepogrešljivo sredstvo za razvijanje razumevanja in mišljenja	261
Dialog in the classroom – an indispensable tool for development of comprehension and thinking	
Milena Ivšek Kompetenca – da ali ne?	273
Competences – yes or no?	
Program konference	283
Naslovi avtorjev prispevkov	287

UVOD

Vstop Slovenije v Evropsko unijo, globalizacija in oblikovanje družbe znanja pomeni za vlogo slovenščine in vseh drugih jezikov veliko spremembo na intelektualnem, kulturnem, ekonomskem in družbenem področju. Uvid v tokove razvoja jezikov v večjezični družbi znanja terja nov razmislek, tehtno strokovno presojo in ne nazadnje strokovna izhodišča za razvoj jezikovne politike v izobraževanju.

Odločitev za pripravo konference (na ekspertni ravni) je v skladu z namenom odpreti strokovni dialog med načrtovalci jezikovne politike v svetovnem, evropskem in nacionalnem merilu ter med strokovnjaki na področju jezikovne politike, znanstvenega koncepta in prakse v izobraževanju od predšolskega obdobja do univerze in vseživljenjskega učenja.

Cilji konference:

- Vpogled v smeri razvoja jezikovne politike v Evropi in RS.
- Pomen repertoarja sporazumevalnih kompetenc posameznika oziroma družbe.
- Vloge slovenščine v izobraževanju na Slovenskem.

Konferenca je zasnovana problemsko, tako smo k sodelovanju povabili strokovnjake z vseh slovenskih univerz, ministrstev, obeh zbornic, člane strokovnih svetov, predstavnike javnih zavodov na področju vzgoje in izobraževanja ter predstavnike držav, članic Sveta Evrope, da bi s svojim strokovnim znanjem in z izkušnjami prispevali k

- razmisleku o povezanosti jezikovne politike na svetovni, evropski, nacionalni in formalnoizobraževalni ravni,
- razumevanju spremenjene vloge jezikov v večjezični skupnosti doma in po svetu,
- ozaveščanju vloge slovenščine v razmerju do drugih jezikov (tistih, ki se v šoli poučujejo, in tistih, ki se v šoli ne poučujejo) in drugih učnih predmetov v izobraževanju.

V ta namen smo zaprosili strokovnjake (tuje in domače), da so pripravili referate za objavo v zborniku in tako vam ponujamo v branje in razmišljanje vprašanja o spremenjeni vlogi jezikov in jezikovnega izobraževanja.

V publikaciji so prispevki razvrščeni drugače kot na konferenci (glej program konference), in to namenoma. V prvem delu so referati tujih strokovnjakov razporejeni od širšega, svetovnega pogleda na jezik in njegovo spremenjeno vlogo v 21. stoletju, na evropske smernice za razvijanje plurilingvizma ter na učni jezik v razmerju do jezikovnih in nejezikovnih učnih predmetov.

Posebej smo želeli izpostaviti finski bilingvalni učni prostor in vloge finskega jezika v nacionalnem kurikulumu. Sem je uvrščeno tudi razmišljanje strokovnjakinje o preverjanju za poučevanje/učenje oz. razvijanje ključne kompetence sporazumevanje v maternem jeziku oz. prvem jeziku kot učnem predmetu.

Prispevki slovenskih strokovnjakov zajemajo vlogo jezikov v slovenskem in širšem evropskem okolju ter vlogo jezika v medkulturnem dialogu. Predstavljene so tudi izkušnje ob vzpostavitvi slovenščine v razmerju do drugih uradnih jezikov v evropski skupnosti, Smernice nacionalne jezikovne politike pa se nadaljujejo s prerezom jezikovne politike v izobraževanju.

V naslednjih treh razdelkih so referati s področja slovenščine od predšolskega obdobja do vključno univerzitetnega izobraževanja, sledi povezovalni referat kot prehod k referatom na področju tujih oz. dodanih jezikov v formalnem izobraževanju, nato pa referati s področja slovenščine kot učnega jezika (razvijanje strokovnega jezika in razvijanje pedagoškega govora v neposredni učni praksi). Zavedamo se, da vsa ta vprašanja terjajo povsem nov strokovni in zagotovo tudi znanstveni vpogled v poučevanje in učenje v slovenskem izobraževalnem sistemu, posledično drugačno izobraževanje bodočih učiteljev na kadrovske šolah in tudi drugačno razumevanje pričakovanih dosežkov na področju jezikov (repertoar sporazumevalnih kompetenc posameznika) in na vseh drugih področjih – dosežki posameznika so namreč odvisni od ravni razvitih sporazumevalnih zmožnosti. Premisliti bo treba, kako omogočati vključenim v izobraževalni sistem razvijanje jezikovne zavesti – ozaveščenosti v maternem jeziku v razmerju do ozaveščenosti v drugih jezikih in do ozaveščenosti v strokovnih jezikih.

Veliko dela čaka strokovnjake na področju slovenščine, strokovnjake vseh drugih (posameznih) jezikov (ki se sistematično poučujejo v formalnem izobraževanju in tistih, ki se ne poučujejo, vendar se govorijo kot jezik okolja, domači jezik, jezik družine ...) ter strokovnjake vseh učnih predmetov, pri katerih se poleg sporazumevalne zmožnosti posameznika hkrati razvija jezik discipline/strokovni jezik. To bo velik zalogaj za didaktike in metodike učenja in poučevanja. Pomembna naloga čaka oblikovalce in načrtovalce jezikovne politike v izobraževanju. Ta naj bi bila uglasena z načrtovano nacionalno jezikovno politiko, hkrati naj bi »lovila« tokove evropske jezikovne politike večjezikovne družbe znanja in se sproti seznanjala s smermi razvoja svetovne jezikovne politike. Prej ali slej se bodo začrtale smeri razvoja jezikovne politike v izobraževanju in pripravile strategije tega razvoja, ki bo po eni strani omogočal nadaljnji razvoj slovenščine kot modernega in enakovrednega jezika v evropskem merilu (morda tudi v svetovnem), po drugi strani pa oblikoval odgovornega in ozaveščenega posameznika kot »uporabnika« slovenščine v zasebnem, poklicnem in družbenem življenju; ta bo z jezikom in prek jezika uresničeval sebe, zadovoljeval potrebe na zasebni in družbeni ravni, se zaradi učinkovite rabe jezika veselil in radostil (svoje in skupne) ustvarjalnosti kot Človek, kot Slovenec, Evropejec in Svetovljan.

Milena Ivšek

I.

Joseph Lo Bianco

Systematic planning for overlapping communication needs of 21st century Slovenian–European–World citizens

Abstract

Young Slovenes will belong to a more integrated, inter-dependent and aggregating world than any previous generation. The communication training young people anywhere receive reflects pragmatic needs of their familial, social and economic context constrained by resource limits and past practice. In the future, societies will need to do much better and make conscious efforts to predict the human capital needs of their populations and institute targeted planning for the realisation of the projected needs.

This paper will discuss the overlapping contexts of local, regional and global identities, communication contexts and fields of activity that will constitute the likely future realms of life. We need to imagine, prepare for and deliver language instruction relevant to teach level. At each level of application: local, regional and global, or sub-national, national, extra-national (regional and global) a triple helix of culture, literacy and language skills must be imparted. Traditional education delivery systems and curricula cannot be expected to provide the human capital resources required.

The paper will introduce both the language planning model and the deliberative language education process for interceding to prepare a systematic response to the future communication needs at local, regional and global levels for literacy, language and culture.

Povzetek

Sistematično načrtovanje za »prekrivajoče potrebe« sporazumevanja slovenskih – evropskih – svetovnih državljanov 21. stoletja

Mladi v Sloveniji bodo del veliko bolj enotnega, neodvisnega in povezanega sveta kot katera koli generacija kdaj koli prej. Izobraževanje za sporazumevanje mladih bo odsev realnih potreb njihovih družin, družbenega in ekonomskega konteksta, omejenega z nezadostnimi viri in preteklimi praksami. V prihodnosti se bodo morale družbene skupnosti veliko bolj potruditi, če bodo hotele predvideti osnovne potrebe prebivalstva. Za uresničevanje teh potreb pa bo nujno ciljno načrtovanje in projektno delo.

Ta prispevek bo govoril o »prekrivajočih se« kontekstih lokalnih, regionalnih in globalnih identitet, sporazumevalnih okoliščinah in področjih delovanja, ki bodo predstavljala možnosti kakovostnega življenja v prihodnosti. Zamisliti si moramo tak način poučevanja jezika, ki je primeren za različne nivoje rabe, se nanj pripraviti in ga tudi izvajati. Na vsakem nivoju – lokalnem, regionalnem in globalnem oziroma podnacionalnem, 'ekstranacionalnem' (regionalnem in globalnem) – je treba upoštevati tri bistvene sklope: kulturo, pismenost in jezik. Ne moremo pričakovati, da bodo tradicionalni sistemi poučevanja in učni načrti poskrbeli za sodobne potrebe prebivalstva.

Ta prispevek bo predstavil oboje, model jezikovnega načrtovanja in premišljen izobraževalni jezikovni proces posredovanja, da bomo pripravljene sistematično in načrtno se odzivati na prihodnje potrebe sporazumevanja na lokalnih, regionalnih in globalnih ravneh.

The Future European

I recently read through various European Union and Council of Europe policy reports and recommendations in education, languages, citizenship, economic and social development. I was looking to find all the references to language competencies that they expected the future European to possess, both the direct recommendations and the indirect implications for language and communication.

Some of these references are observations about how the world will evolve and what skills will be required to function effectively, while others are explicit policies, such as the European Charter for Regional or Minority Languages (CoE, 1992).

Most of these documents do not aim to formulate language policy as such, but they do condition, imply, or suggest things about the communicative abilities of future Europeans. In a sense these are the expectations, rather than the formal policies, of the future European subject, that new human who will enter the world in which, for the first time in 500 years the centre of power will not be western but eastern, in which there is again, like the heyday of Latin, a lingua franca, practically a lingua mundi, English and which is characterised by mobility, instant communication and rapid change.

From these documents strides an imagined human, a cosmopolitan, broad-minded, sophisticated individual, a 'plurilingual'. This brave new human subject is forged inside pages devoted to film and culture, higher education, innovation and the competitive economy, keeping jobs in Europe, making Europeans energy independent, saving the natural environment and so on, i.e., the minutiae and the crucible of European idealism tied to hard bureaucratic work of planning and administration.

Let's call this person Ms. Slovenia Futura and let's see what Europe thinks she should be able to do, with words, scripts, messages and meanings. Europe believes that Ms Futura should belong to a place, to have a language grounded in identity, of belonging and attachment. This place, and this talk for and of this place, would be a language competence of what Dante Alighieri in his great theory of vernacularism and nationality called *locutio prima* (Lo Bianco, 2005). Given Europe's fractured history for many of its future citizens this *locutio prima*, this natural and primary speech, the identity forged in sounds and words, the connection to place, and historical presence in particular places, will not always be a national language.

Sometimes, actually mostly, it will be a minority or a regional language, it might or might not be recognised, it might be encased within another state, which values a different language, someone else's *locutio prima*, which is favoured over Ms Futura's mother tongue, the one she has actually learned from her mother, or father. The state, and that language, may be quite tolerant towards Ms Futura's *locutio prima*, or they may be quite hostile. The chances are more or less equal. Ms Futura will then need to learn a national language, a language of a state, in addition to her language of primary identity. This means that already before leaving her nation she has had a communicative struggle that defeats many, and already defies my sense of what is just. Not that bilingualism is the problem, but the conditions of its inequality.

Next these documents tell us that the future European young require what Dante called *locutio secundaria*, or *gramatica*. While he specifically meant Latin, we can extend his meaning to mean educated speech. This is both a stylistic register within the languages Ms Futura already knows, but in many cases it will also be an additional language as well.

So already we see that Ms Futura, according to the Eurocrats, requires a language of primary identity tied to place, i.e. a language of connection to territory, to soil, and then a new language and new language styles, i.e. language for reasoning in elevated discourse, presumably for technical, quantitative tasks of contemporary complex life. Here we see citizenship connecting the idea of belonging, with the idea of competent functioning. But mobility is one of the key principles of the new Europe and so for many young people like Ms Futura these already impressive language skills do not suffice, she requires a language of wider communication, English probably, in her case, or another language of wider communication if her first or national languages are English.

The historic shift of enterprise and commerce from West to East underway in today's world, and, as I will say later, the vast expansion in what constitutes English, it won't really be enough to just know English, in future we will all need to understand, if not use, multiple Englishes, so at least receptive capacity in some of the Englishes of Asia and Africa, given that English is increasingly taken for granted as the inter-personal mode of communication across global linguistic differences.

Then circumstances, immigration, travel, study and work compel Ms Futura to travel, to undertake life long learning, to study abroad, to do business in Turkey or Thailand, to attend a conference in Hong Kong or Kuala Lumpur, to have an opinion about Tibet, al-Qaeda and Abkhazia, to read writers whose lives are located in Chile or Morocco, to go online and use the written conversation mode of the chat rooms and meet people whose identities aren't clear, whose ages are concealed, whose languages are opaque.

For handling this world she will need partial and temporary language competencies in several languages, languages proximal to where she lives, languages with whose speakers she will interact temporarily, communication of tourism, conferences and commerce. It is clear that she will need to have multiple literacies, the classic prose form, information, document, mathematical, symbolic and digital literacies.

The Future Slovenian

Young people in Celje, Ljubljana, Maribor, or Slovenj Gradec and Ptuj, will belong to a more integrated, inter-dependent and aggregating world than any previous generation. They will be connected horizontally and in synchronous global interaction with their peers anywhere in the physical world. These interactions are real time and age-scrambled, they are totally unlike any in history in which predictable hierarchies of connection, young to old, junior to senior, child to parent, employee to employer, peasant or worker to aristocrat, powerless to powerful, are, in the virtual world, like a gigantic and universal masked ball, completely anonymous. Classically communication training for the young integrates citizen sentiment and knowledge, economic skill and social capability. The documents of the European Union and the Council of Europe, without bringing together all the disparate expectations they have for Mr and Ms Future Europe, in fact imagine a collection of skills and capabilities that connect to locality, nation, supra-nation, and world.

All societies need to make conscious efforts to predict human capital and human culture needs and institute targeted communication planning to achieve the projected needs, also taking account of what the identities forged in the virtual world allow and produce.

The Future State

Before the formation and emergence of national states, which is an historically recent occurrence for the most part, most states, most European states, can be called *pre-national*.

European colonisation spread the European national state model far and wide. One way to think of the pre-national state is to think of feudalism, in which rulers were either local lords loyal to distant monarchs, or church hierarchies. In both cases, dynastic monarchs, and ecclesiastical authorities, were extra-national, i.e. they tended to be located far away, or be linked by family and faith across great distances. The rulers and the ruled tended to be linked together by faith or economy in a hierarchically organised relationship. The rulers mostly wanted the ruled only to pay their taxes, foment no trouble, be available for military service, and uphold the faith.

Other than these requirements the local cultural, and therefore linguistic, life of communities was of little interest to rulers.

The rulers of pre-national states did not seek to 'bond' with their subjects, the status of citizen only arose later. The ruled were for the most part subjects, residents or denizens of states that took little actual interest in their lives. Many pre-national states in Europe therefore were highly linguistically diverse. The ruled therefore could and did make local bonds of language, identity and culture. The governing ideologies of the states were religious and dynastic, so the ruled were required to adhere to the strict ways in which trans-national church required faith to be demonstrated, and trans-national dynastic and imperial houses to political loyalty and governance. This unique combination of local feudalism and trans-national cultural elites, we mostly recall for its poverty and degradation but it was also a time of flourishing linguistic diversity.

Trans-nationally the language of communication was either an elite form of a dynastic language, and, most commonly, Latin (Ostler, 2007). This allowed medieval universities to flourish, the immense spaces of the European landmass to be collectively governed by combinations of canon law and dynastic rule. Some scholars have called this period a *Republic of Letters* because elites could communicate, and forge bonds of identity, across what are today a vast number of relatively small independent, autonomous political states.

Over a long period of time, and in different ways at different times and places, the vast territories governed in more or less this way ceded to a new kind of governance, the national state. A crucially

important phase which we owe to Gottfried Herder an eighteenth German romantic philosopher. Herder was reacting against the science, empiricism and positivism of the Enlightenment philosophers in his own country (though Germany as we know it today did not exist, its birth was not unrelated to Herder's ideas).

In response to the Enlightenment thinkers' science of society, and especially those travelling in India and noticing that Sanskrit was a language with non-random connections to Latin and ancient Greek, Herder argues instead for languages and identity. The links between the ancient languages of India and Europe, Sanskrit, Latin and Greek, led many thinkers to stress what made humans similar, what we share despite surface differences, what were underlying shared characteristics, using this wider overarching linguistic unity to postulate common culture and identity.

But for Herder what makes Germans uniquely, *essentially* German, was their use of German. German was the spirit language of German people hood and identity, what it shared with other languages, whether European or north Indian, could not detract from its unique status as the definer of a German essence. Herder extends this claim to other language communities and makes a decisive contribution to the idea, and the ideal, that we are defined by and through language, and its characteristic uses, imagining language as a definer of the unique cultural characteristics of peoples.

The Jacobins add an explosive element to this mixture of concepts. In the dramatic reconstruction of dynastic society unleashed in revolutionary France at the end of the 18th century the Jacobin revolutionaries argue that a state must offer equality to its people. *The people* are not to be subjects of dynastic rule, of a monarch, but citizens of a republic in which they are equal and fraternal, and being citizens requires access to the same language. Today, many of us would call what the Jacobins were arguing for 'sameness' and this would carry a negative connotation, but it was a truly revolutionary notion at the end of the 18th century in a Europe in which pre-national states dominated and in which the idea of 'equality' ignited rebellion against the old order.

You can see this dramatically in the words of the French statesman, Talleyrand, for whom the expansion of French abroad, but linguistic diversity at home, were intolerably contradictory, and it was the job of the school to bring young people's tongues in tune with the national ethos.

"Elementary education will put an end to this strange inequality. In school all will be taught in the language of the Constitution and the Law and this mass of corrupt dialects, these last vestiges of feudalism, will be forced to disappear" (Talleyrand 1791, in Brunot, 1967)

This notion of equality though sameness was predicated not only on speaking the same language, but the same prestige educated variety of language, essentially literate standard Parisian French, inaugurating state monolingualism. In the specific case of revolutionary France this took the form of a specific campaign to stamp out dialects, considered vestiges of feudalism that kept their speakers trapped in ignorance and local identities.

This compound reached further depth with the industrial revolution and the invention of schools, or rather of schooling, as education, or training, in mass and compulsory literacy, unilingually. Herder and other philosophers and romantics like him, say that we belong through speaking the same language that we should form political entities with those with whom we belong culturally. The Jacobins and other implementers of the republican revolutionary ideals, say that we gain identity as equal citizens of a republican state.

This should incorporate the entire population and eradicate difference, because difference means inequality. Here the rulers and ruled become the same, politically as well as culturally. The distinctive contours of the national state become more clearly etched. The industrial revolution, and some of the associated democratic reforms, incorporated entire populations into compulsory schooling aiming to make everyone literate, and this entrenched a hierarchy of linguistic forms through mass, schooled, obligatory literacy.

Herder invented a cultural community, the Jacobins a political community, industrialism added a literate economic community.

Future Communication

In recent decades the process of economic globalisation has led some scholars to boldly predict the extinction of the nation state. While it is true that globalisation is producing some social, economic and cultural conditions that resemble the pre-national state, it is too early to predict its demise. It is certainly true, however, that there is a decline in the exercise of exclusive national sovereignty. It is also true that something like a post-national state, if we are clear that we mean the decline of the autonomous, bounded, romantic and controlling national state, is emerging. In any case the tendency is clear. Trans-national capitalism is accompanied worldwide by burgeoning extra national identities and, ironically enough, most strongly and deeply in Europe, which has been so effective in producing supra-national institutions and a nation challenging polity.

Future Bilingualism

As a result some kinds of bilingualism have become strong, additive and materially rewarded, whereas other kinds of bilingualism have become fragile, unstable and fading. The kinds of bilingualism that have become strong and attractive tend to be those that involve the addition of instrumentally useful languages, especially but not only English, to uncontested national languages of secure national states.

In some ways global English is tantamount to what we mean by the very process of globalisation itself, the expansion across the whole globe of single systems of life that originate in specific localities. The expansion of English arose from a unique historical contingency, the fact that for the first and only time in history a transfer of power from one hegemonic regime to another was effected within the same language. This occurred of course after the Second World War when with the decline in British imperial reach and its transfer to American economic and military muscle.

English-knowing bilingualism

Speaking of Singapore Anne Pakir (1991) has devised the term English-knowing bilingualism. I want to develop this term to a much wider application.

The link between languages of teaching and learning and social, economic, military conditions is evident in the analysis by Yun Kyung Cha and Seung Hwan Ham (2008) who compare the choice of first foreign language (FFL) in the curricula of primary and secondary schools across the world over the past 155 years. Their data are like a barometer testing the atmospheric temperature of the world as revealed by the acquisition of the languages of dominant powers, revealing dramatic and rapid redistribution of the languages learned for communicating beyond national frontiers.

Dividing the period 1850-2005 into seven phases contrasting the presence of five “European” languages, English, French, German, Russian and Spanish, as FFL in education systems, in a number of countries which grows from 15 and 12 for the primary and secondary levels 1850–1874, to 151 and 154 for primary and secondary respectively in 1990–2005.

Initially FL teaching was confined to secondary schools with German dominant, French prominent and English marginal, and Spanish and Russian missing altogether. World events meant that German lost its place mainly to French, but also to English; English then took the enrolments devoted to French; after the cold war Russian had a temporary emergence, especially during the Cold War, but lost its presence to English, especially after the fall of the Berlin Wall and the collapse of the Soviet Union. Spanish might figure very prominently in the US but its presence worldwide is miniscule compared to English, and indeed in Asia English counts in 100% of cases as the first foreign language.

It is not surprising, in light of these figures, that Graddol (2006) identifies English as possibly being spoken, learned or known by up to half the world’s population at some stage in the near future. In this context it is notable that English comes to serve not so much as a ‘foreign’ language at all, but as a ‘basic skill’. This was my own experience meeting in Beijing in March 2006 when I asked a senior official about support for foreign language teachers. His organisational chart distinguished between foreign languages and English, since the latter was not really a foreign language at all, but a skill for all Chinese, to pass exams, to enter College, to be judged successful. This expanded role of English

we have examined in a book about to be published (Lo Bianco, Orton and Gao, forthcoming) which documents the phenomenal growth, range of functions, social identity repercussions and impact on minority language speakers of China's immense investment in English.

It isn't really possible to imagine any kind of language learning totally devoid of some kind of cultural effect and identity implications. This is rather what countries tell themselves to reassure elements within their national populations that they are not losing unique and valued identity. Instead what sometimes happens is that change forges ahead, and new language learning, and new language identities that are gained in that learning, are absorbed within a new overall and transformed notion of self, place, nation and identity.

It is through learning English that large numbers of people in the world today encounter bilingualism, and in the case of Chinese, Indians, Japanese, Koreans etc it is secure and additive bilingualism, if they do achieve bilingualism, because their national languages are secure. Chinese learners of English want both an English infused with difference, and new possibilities of identity, and an English that doesn't change them, or one in which they are aware of the changes and in control of their pace and nature (Lo Bianco, Orton and Gao, forthcoming).

It is not surprising therefore that *English-knowing* has emerged as social and cultural category on its own, it has come to represent a factor in its own right in the social and political distribution of bilingualism, whether subtractive or additive in the world today.

Cha and Ham assume that English cannot be considered a foreign language in the classic or old fashioned sense, but has become a *basic skill*, a *foundational knowledge* on which so much of global education rests. English is an Asian language in a true sense of having millions of daily local speakers who raise their children in English. The growth in English is independent of whether countries were part of the British Empire or of the American sphere of influence.

Several Asian countries are centres for the expansion of English and market themselves as global centres of English based education. Cha and Ham talk of the *single global society* that is emerging in the wake of this kind of mass education with a shared linguistic identity, with qualifications that are standardised, portable and traded in an interlinked marketplace of skills.

English-knowing bilingualism is not the same as bilingualism for those who know English. This bilingualism is asymmetrical, many fewer native English speakers are as bilingual as non-native English speakers.

The European Union has collected statistics called the Euro-Barometer for many years of diverse aspects of social life in the member states of the EU. Combining the data from these figures (see Lo Bianco, 2001) the pattern of the distribution of bilingualism appears to be, broadly speaking, as follows, according to states, societies and individuals.

In states there is an increase in bilingualism in smaller states located near larger and more powerful states, and there is an increase in bilingualism in non English dominant states over English dominant states. In societies, there is an increase in bilingualism if the society lacks a strong hold of the unilingual modernity ideology that was generated in European national-state formation, as argued above.

Finally, for individuals and groups there is an increase in bilingualism with occupation rewards, such as we see in Europe below, and when the retention of the minority language accords with the core values of a particular group. This 'core values' thesis explains why some immigrant groups are more 'attached' to passing on their ancestral language intergenerationally than other groups.

I think that we can find examples in the literature also (Fishman, 2001) that groups struggling against repression which is directed at their distinctive language are in some cases more attached to its maintenance. The picture of the distribution of bilingualism is therefore very complex. The Euro-Barometer studies show a very interesting detailed pattern in the table below (reproduced from Lo Bianco, 2001).

Who Is Bilingual In Europe?

Socio-demographic category	% bilingual
Students	77 %
Educated up to 20+	72 %
Managers	69 %
Aged 15–24	65 %
Employees	57 %
Aged 25–39	55 %
Self-employed	50 %
Men	47 %
Average for EU 15	45 %
Educated to age 16–19	44 %
Aged 40–54	43 %
Women	43 %
Manual Workers	41 %
Unemployed	40 %
House persons	31 %
Aged 55+	28 %
Retired	26 %

Bilingualism in ES Countries

This distribution is rather dramatically different from what is typical in four key English speaking societies, Australia, Britain, New Zealand, and the United States. For the most part the EU bilingualism is additive, involving the learning of foreign languages, especially English, but also others, by upwardly mobile, and prominent people in society. These social categories (e.g., students, educated up to 20+, managers, self-employed) are not marginal or poor segments of society, but the more educated, monied and future oriented.

The European context therefore appears to have markedly overcome its historic monolingual state making and produced a trans-national economy and a supra-national political entity, the EU that is encouraging and supporting the learning of languages and the acquiring of bilingualism. These are not, however, minority, or indigenous languages, but languages of trade, commerce, education and popular culture.

By contrast I want to make some broad generalisations regarding some English speaking countries, Australia, Britain, New Zealand and the US. These are based on personal observation of language education debates in these four settings and my reading of census data and studies.

It seems to me that the bulk of the bilingualism in these countries is subtractive rather than additive and mostly located in three broad social categories or populations: *indigenous people, immigrant people and individual people*

Indigenous populations are typically isolated communities or communities whose social, economic and political power is marginal. They are linguistically under stress and face continual language extinction pressure. Immigrants are more typically urban communities but they too are under assimilative language shift pressure. Individuals from mainstream communities who become bilingual are typically professionals, enthusiasts, oddballs, or elites extending cultural capital by adding a prestige cultural asset. In this case while the bilingualism is certainly additive it is typically a personal attribute. This may be quite different in Canada where English speakers' acquisition of French is more mainstream and involves the acquisition of a skill more likely to be a stable attribute of the communicative load of the society.

The overall effect of this pattern of bilingualism, the more stable, societally rewarded pattern identified for the EU, and the more individualized and marginal character identified for the four English speaking countries lends a certain fragility to the latter. What does this mean for the transmission of bilingualism to younger generations? What are the prospects for longer term maintenance of bilingualism in the two settings?

These patterns, allowing for a measure of generalization and speculation, essentially mean that the bulk of the national bilingualism of the main English 'inner circle' societies relies on formal education for its production, transmission system. Formal education is far less successful in its generation of the component of bilingualism which it is entrusted, the second language, whereas the home is vastly more successful in transmission of its component of the bilingual skill, the first language. Formal education often succeeds in replacing home acquired language proficiency with school taught language proficiency, but far less successfully does it convey proficient bilingual skills.

Understood this way it is clear that formal education underperforms compared to home generated language skills. In any case not self-generating and depends of major political agitation from communities to bend education towards the language rights, interests and needs of minority communities, a stubborn refusal to do so that recalls the origins of schooling in the making of national states and in reproduction of the skills that industrialized national communities need rather than meeting priorities of socially marginal communities. It is clear that keeping language diversity alive in post-colonial, immigrant receiving settings will require collaboration between home and school environments.

What does this mean for Slovenia

These considerations highlight two issues in particular.

The first is that when public institutions work in concert with language competencies and identities produced in the home and community bilingualism is more stable and lasting. This kind of bilingualism also is integrated more responsively into the desires and preferences of local communities.

Second, what is highlighted is that the complex, global and ever changing reality of modern communication demands, make it imperative to have formal, multilingual language planning. It is indispensable to have an overt and conscious process of language planning so that we can take control of changes whose rapidity and depth might otherwise destabilize our institutions and preferences.

In recent years I have been working in Thailand with the Royal Thailand Institute to assist in this process of language planning (Lo Bianco, 2007; Lo Bianco, forthcoming). Like Slovenia they have a unique national language and many neighbour languages. Unfortunately they have a bitter secessionist war in the Malay speaking south, and they host many thousands of Burmese refugees along their shared border. They also have a great desire for internationalization, which means more English and also Chinese and Japanese. The demand for English is both positive and alarming as they want to secure the standing and status of Thai.

After several seminars and data gathering we tried to imagine whether it would be more efficient and effective to have education specific policies, or regional policies, or a comprehensive national policy response to all these complex problems. We haven't fully resolved this question but evidence from sociolinguistic research, from attitude surveys, from assessments of how many teachers there are and what kinds of skills and training they have, all point to the need for integrated planning. All language competencies are overlapping and all language learning derives from the same cognitive, cultural and instructional base.

I am not as familiar with the situation of Slovenia, but comprehensive national language planning based on deliberative discussions with all affected groups that simultaneously addresses the sub-national, national, European and global needs of Slovenia, though it would be challenging to implement, could deliver coherence and tangible benefits.

We have inherited an image of our national life as monolingual, but the global world will make that impossible. Bilingualism offers many benefits of culture, cognition, competence and communication, and Slovenia is extremely well positioned in the world to take great advantage of these.

While globalisation is far from totally benign in economic terms (Stiglitz, 2002), and there is much to guard against culturally, ethically and linguistically, the phenomenon of rapidly interlinked and deeply enmeshed economies is deeply advanced.

If we see globalisation as the ‘*widening, deepening and speeding up of world wide interconnectedness*’, (Held, McGrew, Goldblatt and Perraton, 1999) then population mobility, and information/communication technologies that produce instantaneous links across great distances, the stress is placed on communication and its central facilitative role.

However, communication is also a source of profound and persisting human identities and it seems odd and inappropriate that so little effort is devoted to conscious intervention to shape our communicative futures rather than leave them to market forces or powerful interests. I wish you well in your endeavours to direct language futures to enlightened and productive ends.

References

- Brunot, F. (1967) *Histoire de la langue française*, Paris: Hachette.
- CoE, (1992), European Charter for Regional or Minority Languages, Strasbourg, 5. XI. 1992, <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/148.htm>
- Cha, Y-K and S-H Ham, (2008), The Impact of English on the School Curriculum, pp 313–328 in B. Spolsky and F. Hult, editors, *The Handbook of Educational Linguistics*. London: Blackwell.
- Clyne, M. (2005), *Australia’s Language Potential*, Sydney, UNSW Press.
- Davies, N. (1997), *Europe: A History*. London: Pimlico/Random House.
- Fishman, J. A. ed, (2001), *Can Threatened Languages be Saved? Reversing Language Shift, Revisited* Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Graddol, D. (2006), *English Next*. London: The British Council.
- Held, D. McGrew, A. Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999), *Global Transformations*. Stanford: Stanford University Press.
- Lo Bianco, J. (2001), *Language and Literacy Planning in Scotland*. Scottish Centre for Information on Language Teaching and Research: The University of Stirling, Stirling, Scotland.
- Lo Bianco, J. (2005) Globalisation and National Communities of Communication. *Language Problems and Language Planning*, 29, 2; 109–135.
- Lo Bianco, J. (2007), *Bilingual and Multilingual Education in National Language Policy*, pp 9–23 in *Proceedings of The Bilingual and Multilingual in the National Language Policy Conference* edited Kirk Person and Udom Warotamasikkhadit, Royal Institute of Thailand, Nontaburi, Thailand: Sahamitr Printing and Publishing.
- Lo Bianco, J., J. Orton, and G. Yihong, editors, (2008) *China and English: Globalisation and Dilemmas of Identity*, Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Lo Bianco, J. (forthcoming) *The Benefits Of Explicit Language Policy: What Thailand Would Gain*, National Language Policy, Promoting Language Diversity through National Unity International Conference Bangkok, July 2008
- Ostler, N. (2007), *Ad Infinitum: A Biography of Latin*. London: HarperPress.
- Pakir, A. (1991), The Range and Depth of English-knowing Bilinguals in Singapore. *World Englishes*, 10 pp 167–179.
- Stiglitz, J. (2002). *Globalization and its Discontents*. New York: Norton.

Michael Byram¹

Plurilingualism, education for plurilingualism and the languages in and of education

Abstract

The Council of Europe has established through the *Common European Framework of Reference for Languages* the means by which professionals in foreign language education can share their understanding of what the aims and methods of language teaching, learning and assessment are. In a new project the Council of Europe is extending this approach to all languages present in education especially in compulsory education and schools. Young people and children in schools experience the languages – and associated cultures – the speak inside and outside school whether school recognises them or not. Some languages are treated as foreign languages, others as media of instruction, but others spoken by pupils outside the formal curriculum should also be taken into account in a holistic approach to the languages of education. This article explains this position in more depth and the ways in which the Council of Europe is approaching the clarification of the issues and the planning of an instrument which will encourage a holistic vision of languages present in educational institutions through their speakers as well as the languages taught in the curriculum.

Povzetek

Večjezičnost, izobraževanje za večjezičnost, jeziki izobraževanja in v izobraževanju

Svet Evrope je v Skupnem jezikovnem okviru (SEJO) postavil smernice, ki učiteljem tujega jezika kot strokovnjakom v izobraževanju ponujajo možnosti, kako razumeti cilje in metode jezikovnega poučevanja, učenja in preverjanja. V novem projektu Sveta Evrope so ti pristopi razširjeni na vse obstoječe jezike v izobraževanju, še posebej v obveznem izobraževanju znotraj šolskega sistema. Učenci in dijaki izkušnje z učenjem jezikov, vključno s kulturami, pridobivajo v šoli in izven nje, ne glede na to, ali te jezike šola prepoznava ali ne. Nekateri od teh jezikov imajo tako vlogo tujega jezika, drugi jezika izobraževanja (učni jezik), nekatere pa govorijo učenci izven formalnega kurikula, vendar jih je vseeno treba upoštevati v holističnem pristopu do vseh jezikov v izobraževanju. Prispevek poglobljeno razlaga položaj jezikov in tudi pristope, s katerimi Svet Evrope pojasnjuje bistvena vprašanja in načrtuje instrumente, ki bodo spodbujali holistično videnje jezikov, tako tistih, ki jih vključeni v izobraževalni sistem govorijo, kot tudi tistih, ki se v kurikulu poučujejo.

Introduction

The purpose of this contribution is to describe and explain some current developments in the elaboration of a vision of the languages in and of education at the Council of Europe. The phrase ‘in and of’ education needs a preliminary gloss to establish the range of the vision being developed. It refers to the conviction that any policy for language education needs to take into consideration, first, the languages used in any educational institution for instruction throughout the curriculum, second, the languages which are the object of instruction and, third, all the languages used by learners themselves irrespective of whether they are used in their educational institution. To illustrate, the first group of languages in Slovenia include Slovenian as a language of instruction but also Italian and Hungarian in some regions. The second group in Slovenia comprises English, Russian, Spanish and other foreign languages. The third group includes such languages such as Romani, but also Chinese and other languages which might be present in a school simply because children speak these languages at home even though they are not recognised in the formal school curriculum. In short, the starting point is to see and acknowledge all the languages and language varieties present in an educational institution, and the to develop a language education policy – for a state, for a region, for a particular institution – which encourages teachers and learners to value all the languages present.

¹ With thanks and acknowledgements to the teams of experts working under the aegis of the Council of Europe.

After this preliminary description of the languages ‘in and of’ education, let me provide an overview of this contribution. The main focus will be on current work to deal with the first group of languages, those which are used as media of instruction, since this is a new area for the Council of Europe. I will argue that there is a need for this work which is similar to the need identified many years ago for work on the second group i.e. foreign languages. The second phase of this paper is to set this immediate issue of the languages ‘of and in’ in a wider socio-political context and introduce questions about the purposes of language education policy at a European level.

The need for a comprehensive language education policy

The *Common European Framework of Reference* (CEFR) is a document which, since its publication at the beginning of this century, has successfully established itself not only in Europe but also in Asia. Its success can be attributed initially to the fact that it provides a detailed but clear statement of levels of language proficiency and a description of languages and (foreign) language teaching which emphasises the recognition of a person’s linguistic capacities whatever the level of proficiency. It does this by creating a mode of communicating about language learning which is accessible to anyone professionally concerned with any aspect of language teaching. This was its purpose:

The Common European Framework provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks etc. across Europe. (...) The Common European Framework is intended to overcome the barriers to communication among professionals working in the field of modern languages arising from the different educational systems in Europe.

What is noteworthy here is the use of the phrase ‘modern languages’ whereas I have so far been using the phrase ‘foreign languages’. The latter is perhaps more recognisable – referring to English in Slovenia, for example – but the former is a broader term which acknowledges that situations are complex, that for some people in Slovenia Italian is not a foreign language and for others it is.

The need for a common language for communicating about languages is illustrated by this simple example of Italian in Slovenia. We need to be precise in our use of language and terminology. Another example is the distinction between ‘multilingualism’ and ‘plurilingualism’, a distinction which is made in two ways. The first way is to use ‘multilingualism’ to refer to geographical spaces and ‘plurilingualism’ to refer to people. Slovenia is a multilingual space in which several languages are present, some of them used in schools as media of instruction, some of them taught as subjects, some of them not recognised in schools. In this multilingual space, there are some people who use more than one language and are plurilingual but there are others – probably very few, in fact – who use only one language, and are ‘monolingual’. This is a sociolinguistic usage.

The second way to use the distinction multi/pluri is when referring to individuals. This is a psychological usage. The CEFR says that some people know a number of languages which are kept separate in their minds and experience; this is sometimes referred to as ‘co-ordinate’ capacity in languages. Other people are considered ‘plurilingual’ – another term is ‘compound’ capacity – because they do not keep their languages separate:

Plurilingualism (...) does not keep these languages and cultures² in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages inter-relate and interact in different situations (...) a person can call flexibly upon different parts of this competence to achieve effective communications with a particular interlocutor.(CEFR, p4)

Let it be said in passing that these distinctions are not part of the discourse of the European Union which uses the term ‘multilingualism’ to deal with all the usages I have just identified.

The implications of the distinction multi/ pluri can be drawn out for the planning of education, in particular the planning of curricula. We can distinguish between ‘multilingual education and curriculum’ which separates the languages by labelling some lessons ‘Slovenian language’, others ‘English’, others ‘Italian’ etc., with different teachers for each language and different purposes in their teaching

2 I will return to the question of cultures below.

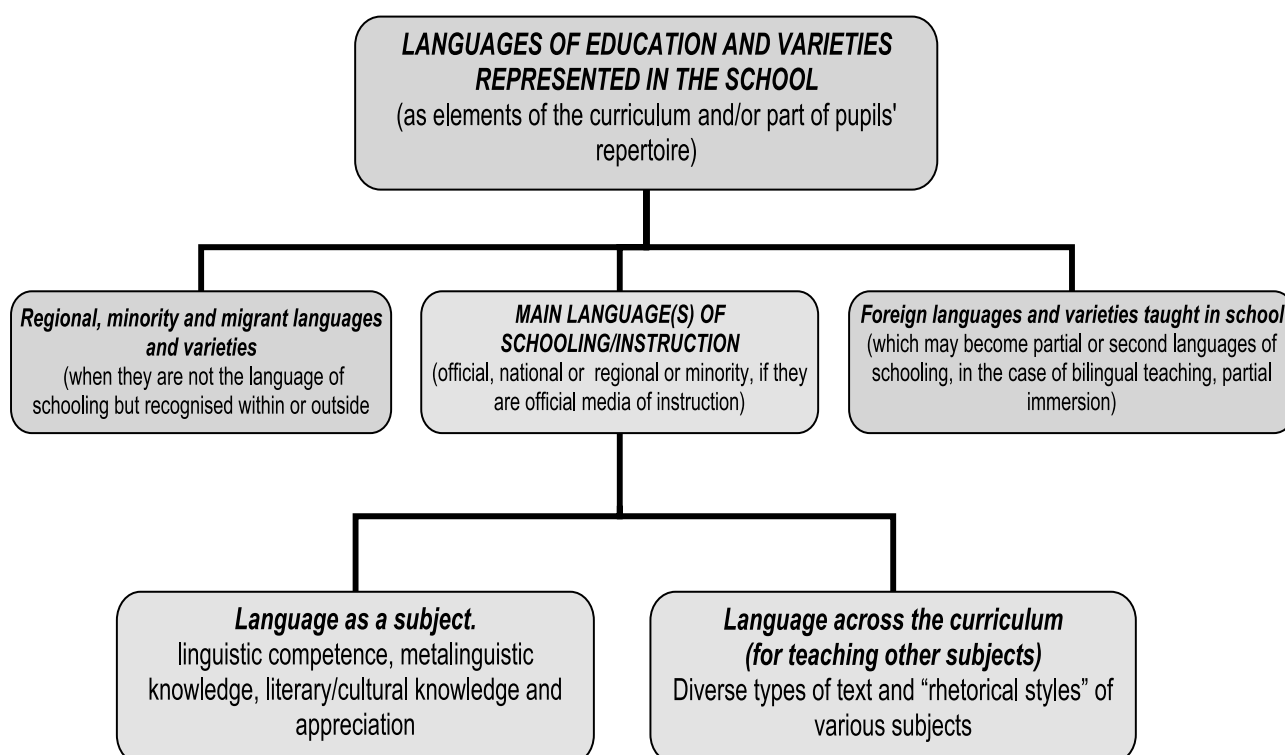
and testing. ‘Plurilingual education and curriculum’, on the other hand, stresses the interconnections and relationships among languages as they are experienced and developed in learners. It is plurilingual education which corresponds best to the experience of contemporary learners, who are often plurilingual before they reach school age, and certainly become so as they enter school or pre-school institutions. Yet plurilingual curricula are rare, and it is for this reason that the Council of Europe is developing work similar to the CEFR in that it intends to provide a common basis for communication about language education. It is however more ambitious in scope than the CEFR, and ultimately will embrace the CEFR within it.

The following diagram presents the comprehensive picture. Current work is focused on the elements ‘Main language(s) of schooling/ instruction’ and its two sub-elements ‘Language as subject’ and ‘Language across the curriculum’. Ultimately the envisaged ‘document’ will present an account of all the elements in this diagram and in fact there is some work progressing in parallel on ‘Regional minority and migrant languages and varieties’. I have just referred to a ‘document’ which would deal with all the languages ‘in and of’ education but it would be more accurate to refer to a website, where a number of documents will be located as they are created, and modified as they are improved. The planning of the structure of this website is in hand and it will be useful from at least three general perspectives: learning, teaching and (national) planning.

For the learner, as I have already indicated, a holistic vision of their languages and their language capacity will articulate a plurilingual description of that capacity which will clarify what plurilingual competence is and can become. For the teacher, and all those concerned with teaching and testing methods and materials, the website will provide a reference and a common basis for communication to overcome the separations which are traditional but which do not correspond with natural and instructed plurilingualism in learners.

In terms of policy making – whether at national level which is prevalent in practice, or international, regional, local or institutional – the website will encourage transparency in the didactics of group 1

Languages in and of education



languages, e.g. English in England, Slovene in Slovenia, Hungarian in Prekmurje, for example ('Language as Subject') and the didactics of other elements such as 'Language Across the Curriculum' and 'Foreign Languages' or 'Minority Languages'. In particular this will allow clarity in intervention measures for 'vulnerable students' i.e. those for whom the language(s) of instruction are not their L1, an issue to which I shall return below. First of all I consider the two sub-elements of the 'Main Language(s) of schooling/ instruction'.

Language Across the Curriculum (LAC)

It has long been recognised that subject learning – the learning of chemistry or geography, for example – is strongly dependent on learners' access to and competence in the language of instruction. This is usually the main language of a school although there are many complex situations including multilingual schools or the use of a foreign language in Content and Language Integrated Learning (CLIL), where other languages are media of instruction. The term 'Language across the Curriculum' was coined in the 1970s to draw attention to this matter and research continues in order to identify the many capacities involved and to provide a basis for pedagogical interventions, particularly for learners whose existing language capacity does not include these capacities, perhaps because the language of instruction is not their first or dominant language.

To illustrate, let me consider three points. The first is the importance of subject-specific concepts and terminology. Learners need to acquire and use terms such as 'escarpment' in geography or 'molecule' in chemistry, and to understand their meaning. Second, learners need to acquire the ability to understand and use the specific style of expression in the subject, using academic but still pre-scientific modes of describing, for example, a landscape. Third, learners need to acquire the capacity to comprehend and construct subject-specific texts according to current formulations, for example a description and explanation of an experiment in chemistry.

An example from the subject chemistry focuses on the notion of a chemical 'reaction'. The process of acquiring the concept might typically follow these stages:

- Considering what is meant by the everyday use of 'reaction', for example in a person's 'reaction to bad news';
- Setting up experimental conditions for carrying out observations and recordings of the interactions among chemical substances;
- Summarising and interpreting the data derived from observations;
- Formulating possible rules or regularities observed in data which might predict future events of a similar kind;
- Developing and testing hypotheses based on the observed rules and regularities;
- Defining the concept of a 'chemical reaction' in subject-specific terms.
- The implications of this kind of learning experience for creating a discourse and common basis for communicating about Language Across the Curriculum (LAC) include the following:
 - seeing LAC as an activity which is core to the experience of learning (in school and beyond);
 - defining the competences which comprise this activity for the various domains of learning, typically but not exclusively the familiar subjects of the curriculum;
 - discussing possible methods for ensuring that learners acquire such competences;
 - describing the implicit or explicit expectations of levels of competence at different stages of schooling – what is expected when chemistry is taught in lower secondary education for example, and what is expected by the end of compulsory schooling;
 - discussing the implications for assessment once there is recognition that the necessary subject-specific competences evolve over time; identifying the criteria for assessment which takes this into consideration.

All of these issues will be addressed in different 'modules' located on the website with links from one to the other.

Language as Subject (LS)

In the teaching and learning of 'Language as Subject' – for example of Slovenian in Slovenia – a number of dimensions can be identified. For example, the teaching of Slovenian 'reflects the collective attachment to the "mother tongue"' as well as a concern about 'the functional literacy of part of the population, which is often perceived by public opinion as a serious and even urgent problem' (Language Education Policy Profile, Slovenia, p10) and both of these functions are present in the teaching of other national languages, such as Polish in Poland or English in England. Awareness of the 'collective attachment' is particularly strong in Slovenia because of the recent date of independence, but a similar phenomenon can be found in England – despite its long history as a national language – when people write letters to newspapers lamenting a perceived fall in standards of spelling or use of punctuation, and in some people's views of a corresponding fall in morality, an illogical reaction which reveals the emotional attachment to national languages. (Not to mention the introduction of language tests in a number of countries for immigrants seeking citizenship.) This means that Language as Subject involves the teaching of language *per se* (of grammar, of genres, of writing and speaking and so on).

Language as Subject also usually includes the teaching of literature written in the language or, more specifically, the 'national' literature, the texts which are considered iconic in the creation and preservation of social cohesion and national identity. There is much to be discussed with respect to the notion of 'literary canon' and its significance in Language as Subject and at least one module on the website will present the issues, but will do so without making recommendations. For it is the responsibility of policy makers to develop recommendations, and the function of a Council of Europe website is to provide the common language to do so in a transparent and coherent way.

Thirdly, Language as Subject is one of the key locations for the pursuit of 'Bildung' the process which 'develops and brings out the full potential of a human being, based on his/ her nature, but stimulated and structured by education (nurture) (...) the process of becoming educated/ becoming one's own self and the state reached by a human being'. Again the website will include modules which deal with the complexities of teaching values in Language as Subject.

Practical implications

A holistic vision of language education policy, at whatever level of policy making, is valuable only if it can provide a basis for decisions and implementations in practice.

At institutional level – decision making and curriculum planning in a school – the following questions for example might be asked:

- How can the language(s) of instruction and the languages of immigrant learners be articulated to ensure that all learners acquire the Language Across the Curriculum they need for success in learning;
- What relationship can be established between the language(s) of instruction and foreign language learning and between these two elements and the acquisition of intercultural skills – or in other words between plurilingualism and pluri/ interculturalism.
- The proof of the projected website will be its contribution to the planning of a Whole School Language Policy which deals with these and similar questions. The website should help curriculum planners in:
 - relating the teaching of language in LS to subject-specific language learning (LAC), for example by considering how LS teachers can plan together with teachers of chemistry or geography.
 - integrating CLIL and the use of a foreign language as a medium of instruction in some subjects with the use of the main school language in other subjects;
 - relating LS – both language and literature – to foreign language learning;
 - relating foreign language education to the learning of pupils' other languages, notably the languages of immigration, and their function in maintaining identification with places of origin – the 'heritage language' function.

The website will ultimately provide clarifications of such relationships, complemented by existing documents: the *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, the *CEFR*, a

Guide for Relating Examinations to the CEFR, and a Guide for Planning and Implementing Plurilingual Curricula, the latter two currently under development.

The Wider Context

The founding convention of the Council of Europe contains the following statement of purpose: To develop mutual understanding among the peoples of Europe and reciprocal appreciation of their cultural diversity, to safeguard European culture, to promote national contributions to Europe's common cultural heritage respecting the same fundamental values and to encourage in particular the study of the languages, history and civilisation of the Parties to the Convention.

The emphasis on language education has thus been present from the beginning, but with a focus on learning each other's languages. The introduction of the notion of plurilingual competence and valorisation of varying levels of competence is a means of conceptualising the principle of the convention, just as the concept of pluri/ interculturalism is a means of realising the 'study of ... civilisation' (see below).

The Council of Europe's language education policies – hitherto focused on modern/ foreign languages – articulate the general principles of the Convention, later formulated as Article 2 of the European Cultural Convention, through the relationship between plurilingualism and democratic citizenship and social cohesion:

Plurilingualism: all are entitled to develop a degree of communicative ability in a number of languages over their lifetime in accordance with their needs

Linguistic diversity: Europe is multilingual and all its languages are equally valuable modes of communication and expressions of identity; the right to use and to learn one's language(s) is protected in Council of Europe Conventions

Mutual understanding: the opportunity to learn other languages is an essential condition for intercultural communication and acceptance of cultural differences

Democratic citizenship: participation in democratic and social processes in multilingual societies is facilitated by the plurilingual competence of individuals

Social cohesion: equality of opportunity for personal development, education, employment, mobility, access to information and cultural enrichment depends on access to language learning throughout life

(Plurilingual Education in Europe. p4)

In the wake of major migratory movements within the whole territory of the Council of Europe and from outside, the value of mutual understanding, of participatory citizenship and of social cohesion is even more marked than it was a few years after the end of the Second World War. This means, with respect to language learning, that many European citizens need the languages of other member states not only for mutual understanding but also for educational success. Children of country X need to learn the language of country Y not only as a foreign language; some of them are now living in country Y and need the language as a medium of learning across the curriculum (LAC) and as a means of identification with their new country of residence (LS).

For these children, the children of migrants, the task is not easy. It is often assumed by teachers and parents that young children in particular will quickly 'pick up' a new language. This is deceptive, as Cummins (2000) has shown. They may indeed quickly gain a communicative fluency for common topics of everyday life: basic interpersonal communicative skills (BICS). It takes much longer to gain cognitive academic language proficiency (CALP). Cummins estimates two years for the former and five years for the latter and since educational success is strongly dependent on the latter, the question arises how educators can help learners during that long period, or make it shorter.

It is the intention of the Council of Europe to provide the basis for help by clarifying the needs of such children, who are referred to as 'vulnerable groups'. It will do so as always by providing the discourse of transparency and comprehensiveness, but not by making specific recommendations. Recommen-

dations can only be formulated by those who know a specific situation in sufficient detail.

Furthermore, the term ‘vulnerable groups’ includes those learners for whom the language of learning LAC and LS is not easily accessible for other reasons than migration. It has long been recognised that socially and economically disadvantaged learners are likely to have difficulty with the language of instruction. The clarification of the issues is equally valid for these learners as are the measures which need to be taken to help them.

It is also clear that factors other than purely linguistic need to be taken into account for vulnerable groups. The strength of their identification with the language of schooling, and in particular its function in creating and supporting a sense of belonging to the society in which they live, is crucial. This raises the questions of whether the children and young people in question can be ‘pluricultural’ referring to a feeling of belonging to more than one state and its society. It also re-introduces the question of the relationship between plurilingualism and pluriculturalism presented in the second section of this article, to which I now return.

Pluriculturalism and interculturalism

The CEFR compares plurilingualism and pluriculturalism, saying that plurilingual competence is but one component of pluricultural competence. It is however useful to distinguish ‘being pluricultural’ from ‘acting intercultural’ especially in order to clarify the question of identification with more than one society and its values, beliefs and behaviours.

Compare ‘bilingual’ and ‘bicultural’ as simple cases of ‘plurilingual’ and ‘pluricultural’. Someone who is bilingual uses two languages in one or more of the four skills. They can *behave* linguistically in both languages and do so without any sense of commitment to or identification with either language, even though in fact they usually will identify with one of them and see it as their first language, as their ‘mother tongue’. Someone who is bicultural may use the *behaviours* of each of culture with ease but since cultures are also *beliefs and values*, behaviour is seldom sufficient and a commitment to beliefs and values is necessary. However it is difficult to identify with two sets of beliefs and values when this means identifying with *contrasting* beliefs and values. It is for example difficult to identify with values of a competitive society as well as those where harmony and co-operation are the norm. In short, to be bicultural, and all the more to be pluricultural, is far more demanding than being bilingual or plurilingual.

On the other hand, when plurilingualism is described as an ability to compare and contrast languages, to draw on a holistic language competence, there are potential comparisons with *acting intercultural*. The ability to compare and contrast values, beliefs and behaviours of two or more different social groups does not involve identification with any of them or being identified and recognised as belonging to one or more of them. Just as it is possible for someone to use two languages other than their first language – and to note and analyse similarities and difference – so it is also possible to note and analyse similarities and differences in values, beliefs and behaviours of two or more social groups other than the ones to which they belong. This analytical capacity and the use of it to reconcile or mediate between different beliefs, values and behaviours is an activity different from being bicultural. This is why I prefer to use the term ‘intercultural’, and refer to the process of mediation as ‘acting intercultural’, even though this destroys the neat symmetry of the CEFR which uses the term ‘pluricultural’ for this capacity to act and present ‘plurilingualism’ as one element of ‘pluriculturalism’.

To fix the distinction between bi/ pluricultural and intercultural, consider the following contrasts:

- ‘bicultural’ refers to identities, to identifying with and being accepted by more than one social group where some characteristics of the groups are in tension; ‘intercultural’ refers to the ability to analyse similarities and differences between social groups and their values, beliefs and behaviours;
- ‘bicultural’ is best analysed in terms of social identity theory and crucially involves self- and other- ascription, and is not a matter for pedagogy since we do not teach people to identify with other social groups; ‘intercultural’ is best analysed in terms of competence theory – how competences

are acquired and realised and therefore how they might be taught, notably with the aid of clearly formulated teaching objectives;

- ‘bi/ pluriculturalism’ can be analysed/ described as it actually exists even though it is likely to be a rare phenomenon; ‘interculturalism’ is a (pedagogical) aspiration which can be taught and learnt;
- The role of education systems should be, in the case of bi/ pluriculturalism, to help people to understand their experience and the ways in which others may see them; in the case of interculturalism the role of education should be to develop the competences of analysis and mediation as useful skills and desirable personal attributes.

In other words, the purpose of education should not be to produce people who identify with other groups, and especially other language groups. This may happen as a natural consequence of their living in particular circumstances, but it is not the purpose of education to create such circumstances for this would amount to a process of indoctrination. The role of education here is to help people reflect on their experience and make their own decisions about how to respond. With respect to intercultural competence however, the purpose of education should be to teach (and assess) attitudes, knowledge and skills necessary for acting interculturally, as a useful capacity in a complex world, but also as a realisation of human potential, as ‘Bildung’, a concept which has become central to the ‘Languages in and of Education’ project.

Bildung is what school can offer, a combination of knowledge, ways of thinking, ways of understanding and relating to other people and ways of understanding oneself.

(*Text, literature and ‘Bildung’*. p7)

‘Bildung’ is thus one of the aims of language education, including foreign language education, and language education shares this purpose with other subjects in the curriculum – with the teaching of history, of comparative religion, of human geography and of citizenship. The detail of how these relationships can be established and developed is however matter for another article on another occasion.

Documents referenced:

- *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001) Cambridge: Cambridge University Press and www.coe.int/lang.
- *Language Education Policy Profile: Slovenia*. Council of Europe and Ministry of Education and Sport, Slovenia.
- *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. www.coe.int/lang.
- *Plurilingual Education in Europe. 50 Years of international cooperation*. www.coe.int/lang.
- *Text, literature and ‘Bildung’*. I. Pieper et al. www.coe.int/lang.

References:

- Cummins, J. 2000, BICS and CALP. In Byram M. (ed.) *Encyclopedia of Language Teaching and Learning* London: Routledge.

See also:

- Reports on intergovernmental conferences on ‘Languages of Schooling’ Strasbourg, October 2006 and Prague November 2007 www.coe.int/lang.

Helmut Johannes Vollmer

Language Across the Curriculum

Abstract

The paper will demonstrate that language education is not limited to the teaching of language as a subject (LS), but continues to take place in all the subjects, whether we are aware of it or not. I will illustrate the specific linguistic needs and semiotic requirements involved in subject learning and argue that communication is an integral part of subject competence. It is firmly embedded into the different phases of knowledge acquisition and the exchange about it in the classroom, in school and outside of it. Language and other symbolic means of expression is a tool for thinking and for shaping one's content-based as well as procedure-related thoughts. These competences, however, do not (fully) develop all by themselves; they need to be supported, if not "taught" explicitly, especially to the "vulnerable learners". This is slowly being recognised in parts of Europe, as case studies show.

The majority of communication competences in this context is not unique to individual subjects (except on the word level and that of collocations or specific conventionalised expression), but is in demand across subjects. I will therefore present elements for a possible framework of describing the dimensions of Language across the Curriculum (LAC), including the identification of central discourse functions and text types/genres and their relationship to one another (as work in progress). In particular, I will consider the link between language activities and communicative competences acquired in L1/LS and those needed for LAC. Are they the same or in which way do they differ? Can they be transferred from one content area to another, at least in part? And is there a specific responsibility of L1/LS to provide a reliable basis of comprehension and production competencies for further use and expansion within different non-linguistic subjects? All of these issues will have to be addressed within a framework on the Languages of Education (LE), initiated by the Council of Europe and responded to by regional and national authorities.

Povzetek

Učni jezik

Prispevek bo predstavil učni jezik, ki ni omejen le na jezik kot učni predmet, ampak zadeva vse učne predmete, ne glede na to, ali se tega zavedamo ali ne. Pojasnil bom specifične jezikovne potrebe in semiotične zahteve, ki se kažejo pri učenju predmetov in dokazal, da je sporazumevanje integralni del "predmetne" kompetence. To je trdno zasidrano v različne faze pridobivanja znanja in izmenjavo tega v razredu, v šoli in zunaj nje. Jezik in drugi simbolni pomeni izražanja so sredstvo za razvijanje mišljenja in za oblikovanje posameznikovega temeljnega razmišljanja, povezanega z vsebinami in procesi. Te kompetence se pri učencih ne razvijejo same od sebe, za to učenci potrebujejo podporo oziroma jih je treba pomagati razvijati, še posebej to velja za ranljive skupine. Študije so pokazale, da v zadnjem času prihajajo do teh spoznanj v različnih delih Evrope.

Večina sporazumevalnih kompetenc v tem kontekstu se ne razvija le pri posameznem predmetu (razen na besednem nivoju, pri besednih zvezah ali pri posebnem konvencionalnem izražanju) ampak pri vseh predmetih. Zato bom predstavil prvine, ki tvorijo okvir opisovanja dimenzij učnega jezika vključno z identifikacijo osrednje diskurzivne funkcije in različnih žanrov besedil ter njihovo povezanost z drugimi predmeti (to delo je v procesu razvijanja). Še posebej se bom osredotočil na povezavo med jezikovnimi dejavnostmi in sporazumevalno kompetenco, ki jo učenci razvijajo pri prvem jeziku kot učnem predmetu, in njihovo uporabo pri učnem jeziku. Ali so enake ali v nekaterih okoliščinah različne? Ali so lahko prenosljive z enega vsebinskega področja na drugo, ali so vsaj delno prenosljive? In ali je specifična odgovornost prvega jezika kot učnega predmeta, da učenci (iz)gradijo sporazumevalno kompetenco in zmožnost tvorjenja besedil za učinkovito (upo)rabo vseh nejezikovnih predmetih. Vsa ta izhodišča morajo biti vključena v delovni okvir projekta Jeziki v izobraževanju pri Svetu Evrope in usklajena z regionalnimi in nacionalnimi jezikovnimi politikami.

1 Introduction

Language education in school, mainly in and through the dominant language of schooling, is well established in all member states of the Council of Europe. It is not always clear, however, what the goals and competencies are that a single state or school system strives for and whether those goals are reached and to what extent. The expectations are very high and diverse, yet often not very transparent or explicit: e.g. the development of basic communication skills and their application and use in varied situations and for a number of text types as well as in the classroom discourse itself seem to be self-understood, equally so the mastery of different ways of writing for different purposes. But already issues like how much knowledge about the (functioning of the) language system or about different cultures in a society should be required, seem to be more controversial. This often culminates in debates about possible ways of supporting the identity-building of young people from different social and ethnic backgrounds and in debates about the degree of orientation and experience of commonalities as well as acquaintance with one's own heritage needed and appropriate in this context. All of this is highly mediated through language as communication, but also through other symbolic ways of expression. In that sense, it is not enough to aim for *literacy* in the traditional sense, but also for the *semioticity*, the capacity to handle and interpret successfully non-verbal systems of constructing "meaning", above all numerical, graphical and pictorial ones *and* combinations thereof (in their multimodal, multimedial and multifunctional appearances).

Given these new, complex conditions for language education, the expected outcomes of these learning processes are high and varied: they comprise certain elements and types of cultural skills and knowledge, of attitudes, values, procedural competences in dealing with a large number of texts and other sources of information and, of course, basic communication competencies for interacting and negotiating with one another. All of these have to be spelled out in great detail, as a matter of fact in the *greatest detail possible* by the ones who are responsible for education in the different settings, locally, regionally, nationally – so to allow a constructive discourse on the goals defined and the appropriate methodologies by which they could or should be reached and the actual outcomes evaluated. The Council of Europe with its new project on *Languages of Education* wants to support this necessary discourse and the identification of basic communicative competences in all parts of the membership territory and beyond, based on values of personal entitlement, legitimate societal expectations, social cohesion and participation, qualifying each citizen to become part of shaping Europe in the future – all of these have to be brought into a balance.¹

2 Language education across the curriculum

Language education does not stop with Language as a Subject; *language education also takes place in all other subjects*, which are considered as "non-linguistic" in nature: language education continues in subjects like biology, history, maths, or sports etc., whether we are aware of it or not! This happens often in a more hidden way, by using and demanding a certain register in the language of instruction (which for the majority of learners probably is their mother tongue, for others their second language, or, as in the case of bilingual education/CLIL, a foreign language altogether). The important role of language and language education in these contexts is often less obvious to both subject teachers and students alike, but it *does* take place: Language learning is always an integral part of subject learning, or to put it more radically: *Subject learning always involves language learning at the same time.*

2.1 Results and insights from case studies

This is more and more recognised and acknowledged throughout Europe, though not very much anchored in the minds of ordinary subject teachers. Do they have to become language teachers on top,

¹ Some experts would introduce the notion of minimal standards in school-based language education here, describing what seems to be indispensable for the personal development and "Bildung" of the individual as much as for the societal reproduction and future development. But this type of discourse can only be led within the given communities and societies, it is not the intention nor responsibility of the Council of Europe to come up with recommendations of its own.

for which they are not trained? The answer clearly is NO, but they would have to become sensitised for the language or rather the communicative dimension of their subject and of subject learning in general. And they will have to be open and willing to learn about the issues involved and support their students accordingly, in addition to what they already know and do.

The Council of Europe commissioned case studies of some subjects, namely for the Sciences, for History and for Mathematics in different European countries, in order to find out whether and how communication is embedded into the newer subject-specific curricula and identified as an overriding goal and competence area for education as a whole.² One of the striking results of these case studies, namely for science education, was that there is *indeed a slowly growing awareness about the importance of communication and academic language use in those subjects*. Communication in verbal and non-verbal forms is acknowledged in the educational documents of the countries under scrutiny as a *key competence* to which the science-related subject areas clearly have to contribute. On the one hand, subject-specific language use and communication are not considered as a goal in themselves, rather they serve the overall purpose of communicative qualification through education (including numerical and digital literacy). This view is most prominently expressed in the new Norwegian curriculum, where the following basic “skill” areas are listed identically at the beginning of each of the domain-specific curriculum documents. These are *Being able to express oneself orally, Being able to express oneself in writing, Being able to read, Being able to do mathematics and Being able to use digital tools*. These overriding goals are clearly communicative in nature, although they are not labelled as such. On the other hand, like in Germany, communication is identified as *one* competence area (to be specifically looked after and evaluated) in each of the three subjects biology, chemistry and physics. In both cases, subject-specific communicative competencies are closely linked to *what* is being communicated (the specific content or subject-matter). Thus, we typically find a *verb or verbal phrase* in the texts of the modern (core) curricula, which is functioning as an *operator*, defining a certain content which follows in more or less detail. Here are some examples from different topics, again taken from the Norwegian integrated natural science subject curriculum for lower secondary school, end of grade 10 (*italics added by*). The pupil shall be able to

- “*describe* the structure of animal plant cells and *explain* the main characteristics of photo synthesis and cell breathing,
- *discuss* and *elaborate* on problems and issues in connection with sexuality, different sexual orientation, contraception, abortion and sexually transmitted diseases,
- *carry out* experiments to classify acidic and alkaline substances,
- *keep records* during experiments and field work and *present* reports using digital aids,
- *demonstrate* protective and safety equipment and *comply* with fundamental safety procedures in natural science classes.” (Kolstø 2007).

As we can see, in addition to communicative actions, we also find formulations of expectations which relate to procedural competencies and which address *how* a specific concept or insight should be *obtained* or which cognitive activities will or might be involved in doing so. The verbs also signal by implication *how* the learners shall demonstrate these competencies in concrete operational terms, in classroom performance. In other words, these “verbs” (or operators) orient the classroom activities in content, in procedural and in communicative terms, but they also put constraints on what type of tasks and test procedures are conceived of as valid and appropriate in situations when the learners have to demonstrate their acquired competencies for reasons of assessment.

The other view mentioned above is represented by Germany, where the communicative dimension of subject learning is identified explicitly and defined as a competence area of its own, although it is not clearly structured or broken down into its respective components as yet. Ongoing research is trying to overcome some of these deficiencies, but it takes time to gain empirical data in connection

² These case studies are available in English and French on the internet (Council of Europe): http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Prague_studies07_EN.asp#TopOfPage.

with modelling communication in subject-related contexts (cf. the research project “Biology in Context” (<http://www.biologie-im-kontext.net>) as well as my own DFG-Projekt on “Fachlichkeit” und “Sprachlichkeit” (Vollmer 2006b, 2008).

2.2 Language as a tool for subject-specific thinking and knowledge construction

It is remarkable, that in each of the four countries studied communicative competences are considered important in relation to subject-specific knowledge construction and learning, in some cases even as *part of scientific literacy* (e.g. Norway and especially Germany). The degree of explicitness, however, and the nature of this relationship between content and language, between *disciplinarity* and *discursivity* (as Sigmund Ongstad phrases this opposition) is defined differently from country to country or not at all.

In *England*, for example, it is somehow self-understood that the linguistic skills in acquiring and using scientific concepts are to be learned alongside with the subject-based notions and issues themselves. Yet, the few communication skills explicitly stated are quite comprehensive; they are spelled out just in three bullet points, namely:

- “recall, analyse, interpret, apply and question scientific information or ideas;
- use both qualitative and quantitative approaches;
- present information, develop an argument and draw conclusions, using scientific; technical and mathematical language, conventions and symbols and ICT tools”.

In addition, it is explicitly demanded to deal with the applications and implications of science; this probably involves many more communication activities and skills which are not mentioned as such:

“Applications and implications of science:

about the use of contemporary scientific and technological developments and their benefits, drawbacks and risks;

to consider how and why decisions about science and technology are made, including those that raise ethical issues, and about the social, economic and environmental effects of such decisions; how uncertainties in scientific knowledge and ideas change over time, and about the role of the scientific community in validating these changes” (Lewis 2007).

The activities listed here imply high degrees of critical thinking and of communicative exchange about these sensitive issues involving personal evaluations and informed judgements; they are instances *par excellence* of the *use of language in subject-specific contexts* beyond the acquisition process and the negotiation about it in the classroom: this third use of language could be defined as *communication for citizenship and participation*) (cf. also Kolstø 2007).

In the *Czech Republic*, the structure of the new curriculum from 2007 is similar: “Communication” is explicitly defined as a key competence for all subject areas, but it is very little operationalised within the specific module(s) which relate(s) to the sciences. On the contrary, the module “Man and Nature”, comprising the basic notions and elements of physics, chemistry, biology and geography, *focuses strongly on the disciplinary aspects* of each area and *less so on how* knowledge is constructed, communicated and used. The overall framework is such that most of the concrete decisions are left to the schools implementing this curriculum. It remains to be seen what will become of subject-specific communication in terms of required and measured outcomes.

In *Germany*, by contrast, communicative competence is stated as part of the science curriculum itself, as already mentioned. The concept is based on a four-dimensional model of scientific literacy: “Communication” is *one dimension* out of four in the overall subject-specific competence model, equally developed and used in biology, chemistry and physics. The other three components are “Subject-Specific Knowledge” (*Fachwissen*), “Procedural Competence” (*Erkenntnisgewinnung*) and Evaluation (*Beurteilung/Bewertung*).

Subject-Specific Knowledge (<i>Fachwissen</i>)	The basic facts, concepts and principles vary according to subject: They include notions like system, structure, function, dynamics/development
Procedural competence (<i>Erkenntnisgewinnung</i>)	The formulations vary per subject, e.g. Biology defines: to Observe, Compare, Experiment, Using models and Applying other working techniques)
Communication (<i>Kommunikation</i>)	To obtain/infer information in relevant subject-specific ways and exchange about it
Evaluation (<i>Bewertung</i>)	To Identify/Recognise biological/chemical/physical facts/issues in diverse contexts and evaluate them

The implementation of this binding national framework into so-called *core curricula* of the 16 different German *Länder* is well under way. This communicative embedding is reflected in the description of mental and linguistic/semiotic activities constituting the processes of acquiring subject knowledge, the mastery of which has to be demonstrated at the end of grade 10 (end of compulsory schooling for different groups of learners). Meanwhile school-based research is trying to identify relevant sub-dimensions of subject-specific communication on a more empirical level: in biology, for example, the language-mediated construction of biological knowledge (*Wissensaufbau*) and the interactive exchange about this knowledge (*Wissenskommunikation*) are seen as two relevant sub-dimensions. Based on this description the following national standards were defined (*italics* by HJV):

“The pupils can

- K1 *search/make searches* on a chemical issue in diverse sources
- K2 *choose* topic-related and relevant/convincing pieces of information
- K3 *examine* presentations in the media in terms of their subject-specific correctness
- K4 *describe, illustrate* and *explain* chemical facts using subject-specific language and/or models or other non-verbal forms of representation
- K5 *relate* chemical facts to everyday phenomena and *translate consciously* between subject-specific and everyday language and vice versa
- K6 *record* the process and the results of experiments and of discussions in appropriate forms
- K7 *document* and *present* the process and the results of their own work according to situation and addressees
- K8 *argue* correctly and logically in subject-specific terms
- K9 *support/defend* their positions/viewpoints relating to chemical issues/facts and *reflect objections* self-critically
- K10 *plan, structure, reflect* and *present* their work as a team” (KMK 2005, 12-13)

In first attempts to study empirically which types of text (or genres) are to be mastered productively by students of chemistry (end of grade 10), the following list came up:

Descriptions, Explanations, Protocols, Reports, Presentations, and Argumentations. All of these include subject-specific language use, the transformation of everyday concepts/language into scientific notions and forms of verbalisation, the mastery of graphs, numbers and other symbolic means of representing meaning, working individually and in groups.

One has to add critically, however, that the analysis of German curricula also showed a clear lack of co-ordination between the subjects and the individual curriculum writers, a lack of theoretical orientation and no reflection about possible links between the communicative requirement of the different subjects (except in the case of science education), and certainly no expectations of transferability or measures for supporting it.

3 The nature of subject-specific discourse competence

The learning of subject matter, the development of subject-specific knowledge like in physics, geography or math cannot happen without this communicative base, without linguistic support and mediation: It is only possible with the help of new and expanded forms of reading comprehension, for example, and new, but appropriate ways of “talking” and using the subject-specific expressions offered. *Language competence, therefore, is an integral part of subject competence* – it is *not* an outside addition to it, it is *not* a luxury, which we can renounce: it is a necessary component of subject competence and has to be explicitly developed alongside with it. This is true for all subjects, across the whole curriculum, that’s why we speak of *Language Across the Curriculum* (LAC) or even more appropriately of *Communication Across the Curriculum* (CAC).

3.1 The complexity challenge

The language component in subject-specific contexts is always present, it is strong, it is obvious for those who are already sensitised – as a matter of fact, without the adequate communication competencies a student cannot really follow what is being taught, he or she cannot make full use of the curriculum, cannot acquire subject knowledge in a substantial way nor communicate about it understandably: thus, he or she will at best learn how to use prefabricated chunks of knowledge and expressions, unrelated to existing/prior knowledge, possibly become a good “parrot”, but will eventually fail. (examples from a physics lesson and from a geography test, taken from my research, inserted here).

Language in subject-specific contexts is *not limited* to learning new concepts through new labels/words or a whole new system of terminology which reflects the knowledge structures of a particular subject. *It goes far beyond that* – it requires new ways of thinking within the framework of one particular subject or a group of subjects (domain) and their specific approaches to studying and explaining reality or developing world views. It also requires new ways of communicating, of sharing a focus and values, of understanding and producing a variety of text types or genres, of engaging into specialised forms of discourse which follow certain traditions, conventions and expectations.

In a way, learning a new subject is almost like learning a “new” language, except that we are seemingly using the same code and build on experiences and competencies already developed through LS to some extent, maybe even to a large extent, either parallel or in the years of education before (early childhood, pre-school and primary education). This basis of already existing communicative competences is now extended, revised and reorganised for use in more complex, more cognitively demanding, more context-reduced learning environments and for more complex tasks. Some researchers like to talk about potentially more “scientific” goals or at least more “pre-scientific” uses of language, but these are still very different from the “scientific” practises of the respective discourse communities outside of school. So the term “academic” (in the Anglo-Saxon sense) has been established, characterising the new purposes and types of language needed – they are school-based, embedded into the traditions and practices of school, yet clearly linked to a more formal register, making succinct, precise, cohesive and coherent use of the linguistic repertoire at hand. Since academic language use is so different from everyday language, we can almost talk about some basic form of “bilingualism” unfolding, one that is characterised by adding new language varieties and discourse repertoires to the already existing ones within one and the same language (mother tongue/language of schooling). In another context (Vollmer 2006a) I have qualified this development as leading to a first or *inner type of plurilingualism* (as opposed to the acquisition of a foreign language which will lead to an *external type of plurilingualism*). I am not sure in how far both types are linked in the perception and behaviour of a learner or in how far they interact in reality. Normally, the inner type of plurilingualism is totally underestimated in its different structures and demands, so that the comparison with a “foreign” language might help raise awareness about the new complexities and the mental requirements involved! Embarking on the long journey of becoming more and more discourse competent in different subject areas is a gradual process and one which is not easy at all, with many pitfalls, frustrations and even failures possible – nonetheless is it absolutely necessary for each learner to master this challenge on their way towards “Bildung” and participation. Let us now look at some of the features of this language variety more closely.

3.2 Academic language use

Many features of *academic language use* in subject-specific contexts (as much as in LS) have already been identified, although they are little known to subject teachers, at least they do not seem to be aware of them as enormous challenges for many students, which they are.

In comparison to the language spoken at home and to so-called everyday language and even to the language used in the classroom for exchange and didactic purposes, the rhetorical structures and stylistic conventions required in academic language use differ dramatically from the “grammar” of interpersonal talk and communication. In the formal context of schooling the norms are not any more those of orality, but those of writing and the written language (in German we speak of “Schriftsprachlichkeit”) - even when the mode is oral like in presentations or in focussed topic-based classroom interaction. This very phenomenon has motivated a group of German educational scientists to qualify this specific type of communication with the term “Bildungssprache” (cf. Gogolin 2006, for example), whereas the Council of Europe and its experts continue to speak of the “language of schooling” or the “language(s) of education” depending on the background of the learners (whether it is their first or second language, whether they were acculturated/socialised in another language before, whether they are monolingual or bilingual or even multilingual at the time of entering school). It is decisive what the language of instruction is being used in school: *that* is the language in which every learner has to develop the respective academic communication competencies we are dealing with here. Academic language use can be characterised as follows:

- The language is more specific, it is embedded into semantic fields and networks of concepts.
- It uses a more formal register and style (e.g. “*reduce*” instead of “*becoming less*”).
- It is more abstract or generalised in word choice: verbs, adverbs, collocations (a “*curve increases sharply*” instead of “*goes up strongly...*”).
- It is more precise and succinct (e.g. “*precipitation*” instead of “*rain*”).
- It is more explicit and detailed (“*from January till March the sales figures rise, whereas from April until September they stay even – at a high level*”).
- It is more cohesive (explicitly linking ideas, sentences and parts thereof).
- It is more rationally structured (concerning the logic of sequencing, arguing, evidencing).
- It is more coherent or goal-oriented in terms of the overall structuring of a discourse or text.
- It thus requires more planning, self-monitoring and other forms of user control (e.g. internal feedback).
- It leads to basic forms of pre-scientific discourse to which all learners are entitled and which are fundamental prerequisites in order to learn efficiently, in order to survive school and in order to become a social agent and participate inside and outside of school as a democratic citizen.³
- It comprises non-verbal or discontinuous types of representing meaning (like symbols, graphs, numbers) and should thus be thought of as levels of communication systems (instead of language systems in the narrow sense).

Of course, not all discourse in the subject areas in school nor in LS is academically oriented, based on what Jim Cummins (cf. 2000, originally 1978) has called “Cognitive Academic Language Proficiency” (CALP), as opposed to “Basic Interpersonal Communication Skills” (BICS). A good part of communication in school continues to be everyday classroom discourse, necessary for managing the transactions of learning and the interactions between teachers and students. So we will also find many elements of normal interpersonal communication in subject classes for which BICS is sufficient - alongside with forms of academic language use. The actual challenge is the transformation of one towards the other, in both directions.

³ This academic language use, as already indicated, is different from scientific discourse, yet they share many features, mainly the assumption of clarity, precision, rationality, respect for certain rules/conventions and standardised forms of expression and communication.

4 Requirements of School Language in different subjects - Activity areas, discourse functions, school-based text types and linguistic repertoires

In order to describe what exactly this academic language or school language is used for in the different subject areas and across subjects, we have to develop an empirical basis for answering this question as much as we have to develop a tentative model into which all the relevant dimensions and aspects in this context could be integrated.

It is the nature of communication that it is used for “something”, for a purpose, that is it used as a tool. Communication is thus a tool acquiring and analysing knowledge, and in doing so proceed in a systematic way, for integrating new pieces of knowledge into already existing knowledge structures or adding to the structures either by expanding them or by reconstructing them. In these (subject- and topic-oriented) processes comprehension and production of *content or meaning takes place. This has to be* actively constructed by the students themselves, if it is to be really acquired and freely and autonomously used in the future. At the same time, learners need language when they want to reflect about their learning, about the ways (methods/procedures) in which they gain(ed) knowledge, about possible alternatives and ways to improve their procedural skills. Communication is also a tool for interaction with others, for bringing one’s own perceptions or findings across to others, for communicating and negotiating insight(s), for transporting a message, for influencing or convincing others (e.g. by way of argumentation).

Generally speaking, subject-based communication is driven by content, by purpose, by the functions to be fulfilled, e.g. by wanting to reach a specific understanding, by using a more or less defined format (e.g. text type), by reaching a specific audience or addressee and last, but not least it is driven by the rules and conventions of the type of “talk”, text or genre produced, because they are shared by the communication partner(s) and thus ensure comprehension and understanding.

4.1 Provisional Model for relating elements of school language to one another

Based on the above analysis, a group of German scholars identified five areas of school-based pedagogical activities which are similar in all subjects and which imply, even *require* a number of cognitive-linguistic strategies and competencies in order to be performed successfully. These areas and the abilities needed in them are the following ones (cf. Arnold et al., in progress):

1. Abilities to participate successfully in school- and subject-based interaction and communication.
2. Abilities to retrieve, gain or infer information.
3. Abilities to structure, adapt or extend knowledge.
4. Abilities to present, support and negotiate results/new knowledge.
5. Abilities to reflect about learning (product and process) and to improve/optimize both.

In trying to describe these general competencies, first globally and then in more detail all the way down to the (observable) performance level, we found that those descriptors of communicative competence in the areas identified constitute relationships between certain generalised cognitive-linguistic activities (which we call *discourse functions*) and certain *types of texts, materials, symbolic systems, media* etc. which are typical for the work in school and for school learning (like key words, a summary, a report, e.g. about an experiment, a graph, an analysis (e.g. of a historical source), an evaluation (e.g. of a critical incident or an ethical issue), a group discussion, either in small groups or in the whole classroom).⁴ Accordingly, we identified *six central discourse functions* (NAMING, DESCRIBING, EXPLAINING, ARGUING, EVALUATING and NEGOTIATING) which play a dominant role in almost all non-linguistic subjects, with a great number of *sub-functions* which cannot easily be mapped in a one-to-one relationship unto the central functions, however; they are more or less available for the analysis and construction of multi-functional texts or genres which rarely serve one function only.

4 We chose the term “text type” rather than “genre”, because in school we normally deal with materials of a mixed nature, with specific uses for the didactic purposes defined. The term *text type* is not restricted to verbal texts, however, but includes all types and levels of communication in subject-specific contexts as well as all types of interactive and reflexive discourse including meta-communication.

As indicated before, the language activities within subject learning in school relate to processing a large number of verbal texts, but also many non-verbal sources of information and symbolic representations and often texts with mixed modes (multi-modalities). In addition, there is a need for constant translation from one socio-semiotic system into the other as much as from everyday language into academic (or “pre-scientific”) language use and vice versa. Therefore, we should rather speak of *communicative or even better of semiotic requirements* and not just of linguistic ones. This is true, for example, in history (including communication about historical monuments or political cartoons), in the sciences (including the use of graphs, cross-sectional diagrams or electronic imagery/modelling) or in mathematics (with its system of abstract symbols and their dynamic interaction with everyday situations and meanings).

All of these functions and materials/text types are linked and materialised linguistically/ semiotically by a series of lexical, structural, textual or semiotic means, by speech acts and acts of uttering/ assigning meaning through non-verbal forms of communication. So the inter-relationship between all of these levels and factors involved led us to the formulation of a tentative model distinguishing four different dimensions:

Dimension 1. Cognitive-pedagogical activities in school learning

Dimension 2. Basic discourse functions involved

Dimension 3. Comprehension + production of typical text types

Dimension 4. Linguistic/communicative means of realisation (toolboxes available).

Dimension 1 is seen as the super-ordinate level, integrating the other three dimensions, specifying and making use of their elements and relating them to one another as needed. And within that dimension 1, we believe the first area to be the overriding one, relevant for all activities in school, be they subject-based or not, also characterising school communication as an institutionalised practise with its own norms and traditions (Arnold et al., in progress). We dare to come up here with this suggested model, because we believe that there are many elements for a possible framework of describing the language of schooling identified and phrased in such a pragmatic way that they could also be used for curriculum planning and for evaluation purposes, either within the classroom itself, including portfolio approaches, or externally. This paper is not an official document (it is *not* authorised by the Council of Europe as yet), but it is the draft version of a provisional product by a group of five experts who are concerned about the language requirements in subject-specific contexts and across the whole curriculum. As a next step, the group will be enlarged, comprising experts from all German-speaking countries, so as to further validate our approach, the model and the descriptors themselves).⁵

4.2 Relevance of the communicative dimensions in subject learning

So the communicative dimensions in subject learning are absolutely central for acquiring the knowledge structures of a subject, the concepts and how they network, the models behind them and the ways they have been developed over time as a dynamic, sometimes controversial process. But they are also central for understanding the “big issues” of a subject or domain and their impact on one’s personal life and that of society as a whole. The language to accompany these cognitive processes and “carry” out these mental, sometimes even physical activities (like setting up an experiment or reconstructing it) allows us to name them, to understand them, to interconnect them, to exchange about them. Communication is equally important for reflecting *about* a subject, its approaches and limitations, its unsettled issues, its relevance and applications (in terms of use and misuse) in different technical, social or political contexts.

5 Supporting the development of communication competencies in subject-specific contexts

What follows from our discourse on language across the curriculum so far, is the question whether or not the subject teacher should also be responsible for language “teaching”, in addition to his/her major responsibility for the content and its learning? The answer to that question is clearly NO, but he or

⁵ Our model needs to be discussed in much more detail and validated by others, before it can possibly be agreed upon. Another model on the basis of History exists (Beacco 2007) which could also easily be generalised for all subjects.

she should become aware of and sensitive to the challenges and implications of the realities in terms of the implicit and important role of language and communication in subject learning. AND he or she should be open and ready to learn more about it and become supportive of the respective struggles of the students to make most of their subject-based education. And that already would be an important step towards supporting language *education*.

One dramatic finding of empirical research in this area is the following one: Discourse competencies in LAC hardly develop all by themselves, not automatically, at least not for the majority of learners. They have to be specifically identified, named and focused upon through conscious didactic effort and support measures (“scaffolding”), in close connection with subject teaching, however! Learners have to be specifically initiated into academic language use and the new discourse types and varieties, and they need many opportunities to practice them (with all kinds of self-repair, re-writing exercises and room for editing their utterances or products). They have to be given many opportunities in articulating the meanings they have understood or they are struggling with. This requires frequent change between different forms of representation (from verbal to non-verbal and back, embedding the content into different materials and text types, among other things).

In my own attempt to identify more concretely what a subject teacher who is not trained as a language teacher, might do (or learn to do) nevertheless in order to meet the children where they are and help them respond positively to the demands of the language of schooling, I came up with the following, provisional list of necessary support systems for supporting the development of subject-specific comprehension and production (see Vollmer 2008):

1. Word level (Subject-specific terms, expressions)
2. Semantic/syntactic embedding or contextualisation
3. Structuring: Linking ideas and sentences (cohesion)
4. Reading Comprehension: Exploiting verbal texts
5. Comprehending/Producing info in non-verbal texts
6. Handling combinations of text+non-verbal images
7. Talking „subject“: Occasions for extended speech
8. Writing: Diff. frames, text types/genres, addressees.

There is no time and space here to go into more detail, but fortunately there is a growing awareness in Europe to address these issues and come up with interesting practical suggestions, even within subject-specific “didactics”, the theory and practice of learning and teaching subject matter in the school, in the classroom. And this slowly spills over into teacher education.

Once learners have been given a knowledge base about all of these more or less implicit communicative expectations and once they have developed the basic rhetorical skills and forms of expression to respond to them, they will be able to follow the subject-specific teaching with more understanding and success. It is this kind of security that every learner is entitled to. Otherwise, many of the communicative deficiencies will not be overcome which we identified above (see Vollmer 2006b, 2007b, 2008).

This is a new, a challenging, but equally necessary path for many didacticians and teacher trainers at college or university level, for the majority subject teachers at schools (although they probably always knew about the importance of language, but had no time to turn to it during their lessons) as well as for their learners. It is a necessary path, because we cannot afford to leave any learner behind. And this is particularly true for the many groups of “vulnerable learners” who are increasing in number, for those who come from educational backgrounds with less communicative support and stimulation (with fewer so-called “literacy events”) and many of those with a migration background (at least this is the case in Germany). They are having particular difficulties with developing academic language behaviour (especially when it is their second or third language); so accordingly, they need special attention and specific provisions for supporting them. Again, there is no time and space here to talk about the specifics of their difficulties and needs, but that will have to be done and settled in each and every one of the member states of the Council of Europe

6 Relationship between different subjects: their role and contributions for developing communicative competencies within the framework of schooling

Another basic insight from our empirical studies so far was that the majority of communicative requirements in the non-linguistic subjects are not very subject-specific, but are also in demand in many other subjects, as a matter of fact often across the curriculum. Nevertheless, there seem to be unique requirements in individual subjects as much as those which are shared by a number of neighbouring subjects, so-called “domains”. These will have to be identified within each educational system, based on their own traditions and cultural embeddings. But there is a fair chance that even between different countries (systems, cultures) there is a stock of competencies which can be characterised as more or less universal, at least as overriding and shared by almost all subjects. These are in the process of becoming identified and discussed within the larger European framework – with some reservation, however, as to the difficulties of translating the specifics of language into a *lingua franca* or finding translation equivalents even between two neighbouring countries and language systems.

Nevertheless, this is where the link between the language as a subject (LS) and the use of a language for instruction in all the other subjects (but LS) has to be topicalised once more: Is there a specific role and responsibility for LS (and also for Mathematics) to provide a reliable basis in terms of the communicative competencies already acquired and more or less mastered through their teaching, a base on which the other subjects can build? The relationship between discourse competences in L1/LS and the discourse competences in all the different non-linguistic subjects (LAC) is above all one of expanding and transforming the lexical, structural and textual tools, the basic comprehension and production skills already developed parallel or even earlier in LS. It is also one of expanding the thematic patterns, but above all the rhetorical skills and structures needed for relevant, authentic subject-based discourse. This in turn leads to a remarkable shift towards message-orientation in learning, or more precisely to a more explicit, stronger integration of content, thinking and communication skills (focus on the basic discourse functions and the specific text types in individual subjects or across the curriculum, see the discussion above). On the other hand, L1/LS itself, as it progresses, includes forms of literary analysis and appreciation which can be considered as equally “subject-specific” as any topic or approach in a non-linguistic subject area. In that sense, the borderlines between the communicative demands of LS and LAC may shrink over time and may prove to be only analytically valid. And certainly in the minds of the learners themselves they may be experienced as a whole, as an indivisible competence area, which is only artificially subdivided by the traditions of the school organisation!

According to my perception, the links are strong and have to be formulated in detail. Here is one suggestion in which I distinguish four types or levels of competencies: from *subject-specific* (1) via *domain-specific* (2) to *communicative competencies across subjects* (3) to those which are non-communicative in nature (4), like work attitudes and management skills. If we accept this differentiation, what follows from it, is a distinction of three types of subjects, namely

Individual subjects

Contributing subjects (e.g. to domain-specific competences)

Leading subjects, with a „relais“ function: LS/L1, Maths, IT...(this, however, does not mean that all other subjects are less responsible for language education).

One could argue about this distinction, especially about the prominent and indispensable role of LS as a “leading subject”, and find out about its validity across national borders and look into the curricular consequences to be drawn from it. Certainly, issues of contributions and transferability have to be settled first, in theoretical as much as in practical terms. Can transfer really happen or could we make it happen, e.g. with the help of a new common framework of reference, and what does it look like in concrete terms? This in turn requires intensified talks and co-operation among teachers of different subjects and to considerations of a whole school language policy. Yet, there are certain obstacles against developing such an integrated curriculum for language education at school, which cannot be overlooked nor underestimated from the start. They basically have to do with the organisational structures of our

school today, namely with a strong subject- or discipline orientation (or "mindedness"), at least on the secondary level, and thus with the lack of responsibility for a cross-curricular approach. And this is not easy to change, as we all know (cf. Vollmer 2007a). But without our sustained efforts to link the subjects and subject learning better, whenever possible, we do not serve our young generation well, because we do not make good use of their time and capacities nor equip them with the necessary tools for more efficient ways of learning. We would not offer them what they are entitled to: integrated personal development, professional success in the 21st century, largely based on their communicative competencies, and preparation for social participation enabling them to tackle and maybe solve some of the pending issues in our societies and in Europe as a whole, if not globally.

7 Summary and perspectives

In summing up, we can say that the main didactic uses of communication across the subjects are fourfold: we need it for "talking subject", for "learning and (re-)constructing subject", for "talking *about* a subject", and for "engaging in and reflecting about the social uses of subject-based knowledge" (applying what we have learned in or from a subject). The latter implies being able to follow the socio-scientific issues like gene manipulation, massive influences through the media or radiation in our life and develop a rational stance towards them.

As we have said earlier, LAC means to acquire new and appropriate discourse varieties within each subject or within a domain (when several subjects are considered similar in structure and socio-cognitive perspectives, like the natural sciences) or across the curriculum as a whole. In order to specify these possible links and make them happen for the learner, we need exactly a larger framework and systematic approaches for categorising and describing communication on all levels. This is under way at the moment (see above).

Without successfully acquiring the classroom-based academic language, which is so characteristic, yet partly hidden as an agenda in schools, students will be deprived from fully developing adequate knowledge, from becoming competent users of subject-specific knowledge and skills, from participating into the knowledge society and from developing as democratic citizens who make use of their knowledge critically in private, in professional and in social contexts. Some students (especially the ones with a supportive family background) acquire the expected communication behaviours anyhow (without explicit support or having been taught formally), others do NOT (mainly the vulnerable groups of learners mentioned before). Without a sufficient level of communicative competencies in LAC any student would be severely disadvantaged, left behind or even left out in the long run. Success in subject-specific communication matters enormously, for each and every one!

References

- Arnold, Christof, Hammann, Marcus, Ohm, Udo, Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (in progress). *Elements of a Framework for Describing the Language of Schooling: A German Perspective* (Draft Version). Osnabrück: University of Osnabrück.
- Beacco, Jean-Claude (ed.) (2007). A descriptive framework for communicative/linguistic competences involved in the teaching and learning of history. (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Prague_studies07_EN.asp#TopOfPage).
- Council of Europe (2007). Reports on intergovernmental conferences on 'Languages of Schooling' Strasbourg, October 2006 and Prague November 2007 www.coe.int/lang
- Cummins, Jim (2000). BICS and CALP. In: Byram M. (ed.) *Encyclopedia of Language Teaching and Learning* London: Routledge
- Department for Education and Skills (DfES) Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2004). *Science. The National Curriculum for England, Key Stages 1–4*. London. (www.qca.org.uk/nc/)
- Gogolin, Ingrid (2007). Herausforderung Bildungssprache. Textkompetenz aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. In: Bausch, K.-R. et al., *Textkompetenzen*. Tübingen: Narr, 73–80.

- Kolstø, Stein Dankert (2007). The role of language and citizenship in the Norwegian science curriculum. In: Vollmer, 2007b, 23–28.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005). Bildungsstandards Chemie für den Mittleren Schulabschluss. Bonn: KMK. (www.kmk.org/schul/)
- Lemke, Jay (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lewis , Jenny (2007). The National Science Curriculum for England, age 14-16. In: Vollmer 2007b, 17–23.
- Vollmer, Helmut J. (2006a). *Language Across the Curriculum*. An expertise for the Council of Europe, Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe.
- Vollmer, Helmut J. (2006b). Fachlichkeit und Sprachlichkeit. Zwischenbilanz einer DFG-Projekts. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17(2), 201–244.
- Vollmer, Helmut J. (2007a). Language Across the Curriculum – A Way towards Plurilingualism. In: Martinyuk, Waldemar (ed.), *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education*. Krakow: Universitas, 177–192.
- Vollmer, Helmut J. (ed.) (2007b). Language and communication in the learning and teaching of science in secondary schools. Strasbourg: Council of Europe (for Prague conference) (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Prague_studies07_EN.asp#TopOfPage).
- Vollmer, Helmut Johannes (2008). Constructing Tasks for Content and Language Integrated Learning and Assessment. In Eckerth, J. & Siekmann, S. (eds.), *Task-based language learning and teaching. Theoretical, methodological and pedagogical perspectives*. Frankfurt/New York: Lang, 127–190.

Pirjo Sinko

Three roles of Finnish Language in Finnish Education

Abstract

This presentation focuses on the three (or in fact 5) different syllabi of the Finnish language which all have a specific role in the Finnish education system: (1) Finnish as a mother tongue for native Finnish-speaking Finns, (2) Finnish as a second language for immigrant pupils, and (3) Finnish as a second national language for Swedish-speaking Finns (3 different levels). Their target groups are different and their fundamental tasks, objectives, core contents and skill levels differ from each other. All these different Finnish syllabi are necessary and important in Finland, which is an officially bilingual country as Finland, and could serve as a model in the world where the amount of immigrant pupils is increasing rapidly. To learn the language of a new home country and at the same time develop learner's own native language is a challenge not only for Finnish school but equally so in numerous countries around the world. Bilingualism is a goal for all the immigrant pupils and for most of Swedish-speaking Finnish language learners.

Learners of the syllabi Finnish as mother tongue and Finnish as a second national language, are monolingual. The language proficiency levels for all these different Finnish language syllabi are described according to the European language proficiency scale in the basic education and upper secondary core curriculum. There are respective tests included in our national matriculation examination (matura) for all these 5 studied levels of Finnish language in order to measure the skills and knowledge students have acquired during upper the secondary school.

Povzetek

Tri vloge finskega jezika v finskem izobraževanju

Predstavitev je osredotočena na tri različne učne načrte (oz. dejansko na 5) za pouk finščine in vsak ima specifično vlogo v finskem izobraževalnem sistemu: (1) finščina kot materni jezik za finsko govoreče Fince, (2) finščina kot drugi jezik za učence priseljence in (3) finščina kot drugi uradni jezik za za švedsko govoreče Fince (trije ravni poučevanja finščine). Ciljne skupine so različne, zato se razlikujejo tudi načrtovane naloge, cilji, vsebine in ravni dosežene sporazumevalne zmožnosti v finščini. Vsi ti učni načrti za pouk finščine so potrebni in zelo pomembni. Finska je uradno dvojezična država in lahko predstavlja model za tiste države v svetu, v katerih število priseljencev hitro narašča. Učenje jezika nove domovine in hkrati razvijanje sporazumevalne zmožnosti učenca priseljenca v maternem jeziku je izziv ne le za finski šolski sistem, ampak tudi za izobraževalne sisteme številnih drugih držav po svetu. Dvojezičnost je cilj za vse učence imigrante in za švedsko govoreče učence finskega jezika. Učenci finščine kot maternega jezika in finščine kot drugega jezika so v izhodišču monolingvalni.

Dosežki ravni jezikovnih zmožnosti za vse te učne načrte za finščino so dogovorjeni in opisani po evropski lestvici znanja za preverjanje jezikovnih zmožnosti v osnovnem in srednješolskem kurikulumu. Obstajajo testi za preverjanje znanja na petih ravneh poučevanja finščine in so del nacionalnih izpitov (matura) na Finskem. Na ta način se preverja znanje jezika, ki so ga dijaki osvojili v srednješolskem izobraževanju.

Background: The language situation of Finland

Finland is officially a bilingual country. Our two national languages are Finnish and Swedish. Finnish language is a mother tongue of a vast majority of the population of 5 million habitants. The Swedish minority is 6 % of the population, about 300,000 persons. Although the Swedish speaking population is quite small it has its own school net, teacher education, educational administration etc. All citizens are entitled to education, administrative services and legal rights using either of the official languages. There is more over a small fraction of indigenous Sami people, who have more limited language rights. Moreover there are increasing numbers of immigrants.

It is obligatory to every Finnish pupil to study in addition to their mother tongue the other official language. To become a civil servant a candidate must prove his/her proficiency in the other domestic official language besides his/her native one, i.e. Finnish is an obligatory language at school for Swedish speaking children and Swedish language for Finnish speaking. Every pupil in comprehensive school and after that in upper secondary and vocational education has to study Finnish / Swedish as a second national language.

Linguistically Finnish and Swedish languages are not related to each other. Swedish is an Indo-European and Germanic language (related to e.g. Danish, Dutch and German). The Finnish language belongs to the Finnish-Ugrian language group (together with e.g. Estonian, Hungarian and Sami languages). Because these two national languages are grammatically and vocabulary-wise quite distant to each other, to learn the second domestic language is experienced by vast majority of students, particularly to Finnish-speaking one, similar to learning of a foreign language. The experience is somewhat different to Swedish-speaking students, for many of them come from bilingual families, unlike Finnish speakers who seldom are bilingual). Every Finnish child has to study in addition to this second domestic language, another foreign language at school. English is the most popular foreign language – about 95 % of pupils start with it, often time they start first with English and add later Swedish or Finnish respectively in their study programme.

We also have to tiny indigenous or traditional language/ethnic groups in our country: Sami and Roman population. The Sami language (in fact in Finland we have three different Sami language fractions) is nowadays not in jeopardy but the Romany language is in big difficulties. Roman children are very seldom any more learning their mother tongue Romany at home. For these two language minority groups the Finnish language is often the strongest language, Sami pupils are often bilingual (Sami and Finnish). At school it is possible to learn Sami and Romany as a mother tongue in parallel to the Finnish language as mother tongue.

Finland has been quite homogenous society for a long time but the situation is changing now. The number of immigrants is rapidly increasing. The immigrant population is concentrated in bigger cities and in the South of Finland. The share of immigrants is at present 2.5 % of the population. It means nearly 20.000 migrant pupils in the comprehensive school. Nowadays some 150 languages are spoken in Finland and at school we are teaching 50 languages as a mother tongue (native language) for immigrant pupils. Most often these pupils study Finnish as a second language. The biggest language groups according to the 2006 statistics are Russian, Somali, Albanian, Arabic, Vietnamese, Kurdish, Farsi, Estonian (in this order).

Table 1 below shows the complexity of different mother tongue syllabi in the national Finnish core curriculum connecting them with the studies in the second national language and the second language (for immigrant pupils).

PUPIL'S TONGUE	MOTHER TONGUE	SYLLABUS FOR MOTHER TONGUE AND LITERATURE		SECOND NATIONAL LANGUAGE	
		CORE CURRICULUM	SEPARATELY FUNDED	CORE CURRICULUM	OPTIONAL
Finnish		Finnish as the mother tongue	-	Swedish	-
Swedish		Swedish as the mother tongue	-	Finnish	-
Sami		Sami as the mother tongue and Finnish for Sami-speakers	-	-	Swedish
Romany		Finnish or Swedish as the mother tongue	Romany	Swedish or Finnish	-
Sign language		Sign language as the mother tongue and Finnish or Swedish for sign language users	-	-	Swedish or Finnish
Other		Other mother tongue and Finnish or Swedish as a second language	-	-	Swedish or Finnish
Other		Finnish or Swedish as a second language and Finnish or Swedish as the mother tongue	Mother tongue of immigrant pupil	Swedish or Finnish	-

This somewhat complicated table shows nevertheless that the Finnish core curriculum specifies a substantial number of syllabi for the subject of Mother tongue and literature. These are Finnish, Swedish, Sami, Romany, and Sign language as the mother tongues (Finnish and Swedish), other mother tongues, Finnish and Swedish as second languages, Finnish for Sami pupils, and Finnish and Swedish for users of sign language.

In mother tongue and literature, and in the second national language, the pupil follows the syllabi mentioned in the following table, as offered by the education provider and as the pupil's parent or other guardian chooses. In the table, *Pupil's mother tongue* refers to the school's language of instruction (Finnish, Swedish or Sami) or another language as stated by the parent or other guardian. (National Core Curriculum for Basic Education 2004)

Immigrant pupils' native language is taught when it is possible. The minimum number of pupils is four in the group. The weekly amount of lesson hours is now 2.5 a week (the state funding to municipalities is given for that amount). In Finland it is understood that a solid bottom to learn the language of a new country is to have a command of one's own native language. That is why we believe it is very important to teach it at school to develop the native language skill, which is often the language of thinking (mental language) and the language of feelings. Attitudes are positive, but of course we have all those well known difficulties to offer these lessons: lack of trained teachers, lack of learning materials and literature, lessons hours are late in the afternoon after other lessons, teachers are peripatetic and many municipalities are complaining that organising instruction is too expensive.

Three different Finnish language syllabi in the Finnish Education

1. Finnish language as the mother tongue (language of schooling, Language I)

Finnish language is taught as a mother tongue for the vast majority of the age group. The name of the school subject is after the renovation *mother tongue and literature*. The number of lesson hours is smaller than in most other European countries. The number is decreasing gradually when proceeding from the 1st grade¹ until the 9th: 7 (1st grade), 7 (2nd grade), 5 (3rd grade), 5 (4th grade), 4 (5th grade),

¹ Children start school at the age of seven.

4 (6th grade), 4 (7th grade), 3 (8th grade) and 3 (9th grade). Local variations are allowed, because the municipality is free to decide the allocation between grades but it has to amount up to the given minimum total of 14 (1st -2nd grade) + 14 (3rd - 5th grade) + 14 (6th - 9th grade) = 42 lesson hours during the 9 school years. The class teacher instructs normally for the first six years and the subject teacher normally takes over from the 7th grade on, eventually by the time when the number of lesson hours is decisively lower.

The curriculum is structured in three phases with their own objectives and core contents. The phases are years 1–2, years 3–5 and years 6–9. The national core curriculum includes the descriptions of good performance (credit 8) after the second and fifth school year. For the ninth year there are final-assessment criteria for the credit 8 (good) on the scale from 4 (failed) to 10 (outstanding).

In the upper secondary school there are 6 obligatory courses for Mother tongue and literature (it means 2 weekly lesson hours during 3 years in average) but a student may choose additional courses if he/she is motivated and interested enough. The average number of courses studied is 7. Mother tongue is the only obligatory subject in the Finnish matriculation examination in the end of the upper secondary school (12th grade). The minimum of examination subjects is 4 for a single student. There are defined the overall objective of instruction of mother tongue and literature, and specific goals and contents for each obligatory course and three specialization courses.

2. Finnish language as a second language for immigrant pupils

Finnish as a second language for immigrant pupils or pupils who have an immigrant background is the most recently introduced syllabus in the subject Finnish language and literature in our education system. It was designed first time for the previous national core curriculum 1994. According to the current syllabus pupils whose native language is not Finnish, Swedish or Sami receive instruction in Finnish as a second language either entirely or partially in place of the syllabus for mother tongue and literature when Finnish is the mother tongue. The baseline of the syllabus for Finnish as a second language is the second-language learners' learning situation: the pupils acquire Finnish in a Finnish-speaking environment and gradually develop diversified proficiency in Finnish in addition to their own mother tongue skills. There are at the moment more than 150 different native languages spoken by migrant pupils and one out of three of them are taught in Finnish schools as an immigrant's native language.

The instruction must take into account the fact that in-depth learning of a new language requires several years. Attention is to be given to the fact that the pupil's command of his or her native language, and the structural disparities and cultural distance between that language and Finnish, can affect how much time is needed in achieving the objectives. And because the Finnish language is not linguistically near to hardly any of those most frequently spoken native languages among our immigrant pupils it adds difficulty to learning the language of schooling.

There are no descriptions of good performance for the Finnish as the second language during the comprehensive school years, because the baseline for this instruction is the pupil's skill in Finnish, not the grade in which he or she is studying. In setting objectives and choosing contents, consideration is given to the pupil's overall situation, including his or her age, language proficiency, educational and experiential background. In the end of comprehensive school the level of the language performance is set according to the European language proficiency scale (framework).

The more pupils and families with immigrant background are communicating with natives the better they learn Finnish and conversely: if a child has contact with Finnish language only at school his/her possibilities to learn Finnish remain limited. The non- and informal learning are important. The instructional methods have to be selected so that the pupils get ample opportunities to assimilate learning strategies that allow them to make active use of the linguistic and cultural material they encounter at school and elsewhere. The instruction takes advantage of the fact that the pupils live in the midst of the language community; more over it exploits the communication situations offered by the environment and the pupils' experiences with and observations of those situations.

The extent of the instruction is decided upon in the curriculum. The instruction's number of weekly lessons per year corresponds to that for instruction in Finnish when it is the mother tongue. The principle is the same in the comprehensive school as in the upper secondary school.

Teachers are in cities mostly trained Finnish mother tongue teachers who have had additional studies in specialising in the second language instruction through in-service training or nowadays already in the initial teacher education in the university.

The syllabus for Finnish as the second language differs in terms of objectives and contents from the syllabus for Finnish as the mother tongue.

3. Finnish language as a second national language for Swedish-speaking Finns in Swedish-speaking schools

Finland as an officially bilingual country allows its citizens to study both languages aiming at acquiring at least basic functional skills of the second national language. For Swedish-speaking Finns the command of the language of the majority is of course critical and in many cases they are learning it also in natural and informal way, in daily language immersion. Many of our Swedish-speakers are bilingual and particularly their oral skills are nearly on the level of native Finnish-speakers. Because for Swedish-speaking Finns Finnish is not a language of schooling their written skills are not on as high level as oral skills in which they have got more practice in everyday life.

There are, however, islands (especially Åland archipelago) and other remote cost areas which are quite monolingual Swedish-speaking areas. Children in those areas get their first contact with Finnish language not until they enter school. (The situation is similar with Finnish speaking Finns who are mainly monolingual and start to learn Swedish as late as at school on the 7th grade.)

In fact, we have three different levels of Finnish as a second national language for native Swedish-speakers.² First we have Finnish language as an A-language which means that it starts most commonly on the 3rd grade in the comprehensive school. This syllabus is most common and mostly for those kids who live in a Finnish-speaking area, who have Finnish-speaking friends, neighbours, relatives, who are watching Finnish channels on television and who are able to understand Finnish enough to cope in everyday situations. Many of them are functionally bilingual but not so bilingual as to be able to participate in instruction conforming to a native-level syllabus. Those pupils who choose some other language (mostly English) in the third year and begin their Finnish-language studies as an optional language somewhat later on, also receive Finnish-language instruction in accordance with the A-syllabus.

Secondly we have Swedish-speaking children who are monolingual and who do not know Finnish before studying it in school. They have not begun to study Finnish as the A-language on the third, fourth, fifth or sixth grade but start it later as the B-language. They may live in areas where there is a Swedish-speaking majority (there are quite few such monolingual communities left). These pupils start their Finnish studies later, on the 7th grade in the comprehensive school. (Finnish-speaking pupils are starting their Swedish language studies as a second national language at the same time.)

Then we have a rarely chosen syllabus of native-level Finnish which is planned for bilingual pupils. An opportunity to teach these skilful pupils as an own group is argued in an interesting and indirect way: the main argument is that it helps to organize the instruction of the other more populous monolingual Swedish-speaking pupils more precisely and assess them better.

The number of weekly lesson hours of Finnish as B-language is 2 hours per week during three comprehensive school years, grades 7 – 9. Finnish as an A-level language is taught 2.5 times more and longer. In the upper secondary school there are 6 obligatory courses for Finnish when studied as A-language and 5 courses when studied as B-language (the same or almost same amount than for the subjects Finnish as Mother tongue and Finnish as a second language).

Teachers of Finnish language in the Swedish-speaking schools are mainly bilingual but their first language/mother tongue is Swedish.

² To be precise we have five different syllabi for Finnish language in the national core curriculum, but the most rare ones (Finnish for Sami speakers and Finnish for Finnish sign language users) but they are not dealt in this article.

Fundamental task and main objectives of three different Finnish language syllabi

The fundamental task (rationale) and objectives of the different Finnish language syllabi vary according to the target group. In this chapter they are scrutinized in comparison. They are first quoted as per National Core Curriculum for Basic Education 2004. Then there is a short comparative synthesis.

1. Fundamental task of the school subject Finnish as the mother tongue

“The fundamental task of instruction in Mother tongue and literature is to spark the pupil’s interest in language, literature, and interaction. The instruction must be based on a community-oriented view of language: community membership and an involvement in knowledge begin when one learns to use language as the community does. The instruction must also be founded on the pupil’s linguistic and cultural skills and experience, and must offer opportunities for diversified communication, reading, and writing, through which the pupil builds his or her identity and self-esteem. The objective is that the pupil becomes an active and ethically responsible communicator and reader who gets involved in culture and participates in and influences society.

In instruction in mother tongue and literature, the pupils learn concepts with which to approach the world and their own thoughts in linguistic terms; they acquire not simply means of analysing reality but also possibilities to break loose from reality, to construct new worlds and connect things to new contexts.

Mother tongue and literature is an informational, artistic and skill subject that acquires its content from linguistics, the study of literature, and the communication sciences. The subject’s foundation is a broad conception of text: texts are spoken and written, imaginative and factual, verbal, figurative, vocal, and graphic - or combinations of these text types. The instruction must take into account that the pupil’s mother tongue is the basis of learning: for the pupil, language is both an object and tool of learning. The task of instruction in mother tongue and literature is to develop language-based study and interaction skills systematically.

The learning of a mother tongue covers the areas and tasks of language broadly. The instruction must develop interaction skills and a knowledge of language and literature in new and increasingly demanding language-usage and communication situations.” (National Core Curriculum for Basic Education 2004)

2. The fundamental task and objective of Finnish as a second language for immigrant pupils

“The main objectives of instruction in Finnish as a second language are that the pupils achieve the highest possible Finnish-language proficiency in all language skill areas by the end of their basic education, be able to study all the basic education subjects fully, and have the chance to continue their studies after basic education. In the instruction, an effort is made to guide the pupil towards lifelong learning so that he or she can gradually achieve a Finnish-language proficiency comparable to that of native speakers, and thus gain equal opportunities to function and exert influence in Finnish society. Together with instruction in his or her own native language, instruction in Finnish as a second language strengthens the pupil’s cultural identity and builds a foundation for functional bilingualism.

For those learning it as a second language, Finnish is both an object and means of learning throughout their schooling. The pupils learn Finnish in every subject, and the teaching of Finnish as a second language assumes joint planning and cooperation among the teachers. The task of the syllabus for Finnish as a second language is to develop the pupils’ proficiency in the language systematically; the instruction also takes into account the contents, basic concepts, and vocabulary of other subjects.

The instruction emphasizes communicativeness: vocabulary-building and practising the structures of the language are intertwined with the development of the various areas of language proficiency, and with increasing the learner’s cultural knowledge.” (National Core Curriculum, 2004)

3. Fundamental task and main objectives of Finnish as a second national language for Swedish-speaking pupils in Swedish-speaking schools

Finnish as the A-language

“In the basic education, in Swedish schools in Finland, the foremost goal of instruction in Finnish is to give monolingual Swedish-speaking pupils knowledge and skills in the country’s majority language, so as both to allow them to get along satisfactorily in everyday language situations, oral as well as written, and to encourage them to partake of entertainment, topical commentary, and information offered by the mass media in Finnish, too. Some knowledge of Finnish culture and literature and a basic knowledge of the structure, task, and linguistic variation of the language constitute part of the studies in the subject.” (National Core Curriculum, 2004)

Finnish as the B-language

“The primary objective of the syllabus is that the pupils learn to understand Finnish in everyday situations at least “passably” and also venture to express themselves in those situations. At the same time, a foundation is created for further studies in the Finnish language, and knowledge is imparted respecting Finnish manners and culture. Further instruction based on this syllabus is also offered in upper secondary schools and vocational upper secondary education and training. “(National Core Curriculum, 2004)

Native-level Finnish

“The purpose of the syllabus for native-level Swedish is to give bilingual pupils in Swedish comprehensive schools in Finland the chance to improve and deepen the practical skills in Swedish that they have acquired at home or in their immediate environment. It is also the aim of the syllabus to make those pupils aware of their bilingualism and cultural heritage and to strengthen that identity.” (National Core Curriculum, 2004)

Comparison

The syllabi of Finnish as the mother tongue and Finnish as a second language emphasize the role and goal of the subject to educate pupils to become active members of society. It is also important that the pupils are achieving the readiness for lifelong learning and are willing and able to continue their studies after the basic education. These both subjects are build on the assumption that Finnish language is for pupils the basis of learning, the Finnish language is both an object and tool of learning. These both Finnish syllabi and also Finnish as a second national language (A-language and native-level) have a task to build pupils’ identity and integrate them in the Finnish culture. The aesthetic element of the subject is strongest in the syllabus of Finnish as a mother tongue.

Finnish as a second language and Finnish as a second national language, its A-syllabus and native level syllabus have a clear goal to educate a functionally bilingual citizen. Learners of the syllabi Finnish as mother tongue and Finnish as a second national language (B-level) do not aim at bilinguality.

Comparisons of the core content of the three different Finnish syllabi

The syllabus of Finnish on mother tongue level in the comprehensive school consists of five major content areas:

- interaction skills
- text comprehension
- preparing composition and spoken presentation
- information management skills
- relationship with language, literature and other culture

The syllabus of Finnish language as the second language consists of six content areas on the grades 1–9:

- situations and subject areas about which the pupils are able to communicate
 - o private life, family, friends; seasons, times of day, weather, home and school, lessons, school-mates, teachers and other personnel; eating and cleanliness, the human body and clothing; public facilities and services such as shops, transport, health care; city and countryside; nature; leisure time; culture; sport; tourism; the media
- structures and knowledge of language
- reading and writing
- narrative tradition, literature and media education
- spoken communication and interaction skills
- language study skills

The syllabus for Finnish as a second national language for Swedish-speaking pupils consists of two major content areas:

- subject areas, situations and tasks
 - o The mentioned subject areas for the grades 7 – 9 are such as leisure time, tourism, nature, living environment, commerce and services, work and technology, consumption, dating, health; communication and society; different forms of language; Finnish literature and culture; practical tasks of language
- structure

Conclusions

The syllabi for Finnish as a second language and Finnish as a second national language define the themes / content areas to learn and the vocabulary and phrases used in them. In the mother tongue syllabus there are no such subject areas defined. The syllabus of Finnish as the mother tongue emphasizes the genres of texts and their conventions.

The content area of Finnish literature and Finnish culture is quite thin in the syllabi for Finnish as a second national language. This content is substantial in the native-level syllabus only, which is near to mother tongue level. The pupils who have immigrant background are taught more about literature written in Finnish (for example main writers and their works, Kalevala, main historical phases of Finnish literature) than Swedish speaking pupils. Naturally in the syllabus of Finnish as the mother tongue the content of the literature, Finnish language and culture is expanding.

In the syllabus for all these three levels the differences and use of spoken and written Finnish is important, as well as distinction between the formal and informal spoken language. The structural features of the Finnish language are explicated more precisely in the syllabi for immigrant and Swedish-speaking pupils than for native speakers.

Skill levels and assessment of the three different Finnish syllabi

At the end of 9-year long compulsory school there are defined and described the skill levels demanded for good performance (credit 8 in the year report according to the Finnish assessment system). *For the subject mother tongue and literature we have written the national description about good performance.*

The description follows the main objectives of the syllabus. There are final-assessment criteria for good learning results in pupils' interaction skills, skills in interpreting and utilizing various texts, skills in producing texts and utilizing them for different purposes and in pupils' relationship with language, literature and culture. We hope that in future Finland we will be able to exploit the developmental work of Council of Europe in order to have the European scale for the assessment of the language of schooling.

The language skill level of Finnish as a second language for immigrant pupils is set to the European language proficiency scale (modified version). The good skill level for immigrant pupils is B1.1 – B1.2. But there is a note that the final assessment must make allowances for the fact that the pupil's language proficiency profile may be very uneven. For cultural skills we have additional criteria: The pupil will be familiar with the Finnish society, culture, and manners; the pupils understand and appreciate the importance of multilingualism and multiculturalism; the pupils understand and know how to relate the values of Finnish culture to their own values. There is a criterium for language study skills as well: The

pupils will have become accustomed to making regular use of working approaches found effective in studying languages.

In the national curriculum *the level of the language performance for Finnish as a second national language, A-language* in the ninth grade is set according to the language proficiency scale:

Listening comprehension	Speech	Reading comprehension	Writing
B1.1 Functional basic language proficiency	A2.1 Initial stage of basic language proficiency	A2.2 Developing basic language proficiency	A2.2 Developing basic language proficiency

In the third through sixth grades, assessment focuses on the speaking of Finnish, learning capabilities, and the mastery of key words and structures. In the seventh through ninth grades, skill in writing short texts, comprehension of separately read texts, interest in studying Finnish, and the already-assimilated knowledge of Finland and Finnish culture are also assessed. In assessment performed during each unit or thereafter, the pupils' studying and language-learning abilities, working approaches, and communication skills are taken into consideration. (National Core Curriculum for Basic Education, 2004)

The level of language performance in the ninth grade *for Finnish as a second national language, B-language*, according to the language proficiency scale:

Listening comprehension	Speech	Reading comprehension	Writing
A2.1 Initial stage of basic language proficiency	A1.3 Functional elementary language proficiency	A2.1 Initial stage of basic language proficiency	A2.1 Initial stage of basic language proficiency

In addition, the pupils must demonstrate a familiarity with the special features of Finnish, and with the country's sights and culture. They must also demonstrate a positive attitude and such study methods and strategies as will be needed in the further study of Finnish.

Finnish a second national language has also a third skill level: The level of language performance in the ninth grade for native-level (bilingual pupils) according to the language proficiency scale is set highest.

Listening comprehension	Speech	Reading comprehension	Writing
B2.1 Basic level of independent language proficiency	B2.1 Basic level of independent language proficiency	B2.1 Basic level of independent language proficiency	B1.2 Fluent basic language proficiency

According to *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, the proficiency level must be at least B2.1 (basic level of independent language proficiency) in language comprehension and speaking, and at least B1.2 (fluent basic language proficiency) in writing. In addition, the pupils must be able to adapt their speech as required by the situation, using good standard language in formal situations at least; to keep Finnish and Swedish words, idioms, meanings and sentence structures separate; and to demonstrate a desire to observe and develop their language skills and bilingualism. Furthermore, they must master a basic knowledge of Finnish culture and literature. The assessment also takes account of the pupil's attention to details, communication skills, ability to study Finnish, and desire to learn new things both in and about Finnish. (National Core Curriculum for Basic Education, 2004)

Conclusion

It is interesting to notice that in Finland the demanded proficiency level of Finnish as a second language for immigrant pupils to achieve the grade 8 is higher than the level demanded from the pupils who are studying Finnish as a second national language. Only Finnish as a second language on a native-level is more demanding, because the syllabus is designed for bilingual pupils. The demanded skill level in the writing skills of these pupils is lower than in other skills (speech, listening and reading comprehension).

The Exams and skill level in the Finnish Matriculation Examination (Matura)

There is a national matriculation examination to measure the skills and knowledge students have achieved during the upper secondary school. About 55 % of the age group is participating in this examination. We have a dedicated exam for all these studied levels of Finnish language

- o *Mother tongue exam* consists of two written exams: text competence test and essay writing (obligatory except for those students whose mother tongue is other than Finnish, Swedish or Sami; the students exempt can take the lower level test, Finnish as the 2nd language).
- o *Exam for Finnish as a second language* (obligatory, if the student is not taking the mother tongue level test). The exam consists of different parts: reading comprehension, questions about the structure and vocabulary of language, writing (shorter essay than in mother tongue exam). This exam is a hybrid of the mother tongue test and the foreign language test having features from both.
- o *Exams for Finnish as a second national language*, different tests for A-language students and B-language students. The B-language test is of course easier. The parts in the exam are similar in all foreign language tests: listening comprehension, reading comprehension, knowledge about the structure, vocabulary and writing. The native-level (bilingual) students can participate in two mother tongue exams (in Swedish and Finnish language).

There are no oral tests included in the national matriculation examination but Finnish National Board of Education issues yearly such tests in mother tongue and foreign languages. Schools can arrange and students participate in them on voluntary bases.

Level B2.2 (functional independent proficiency) of the Common European framework describes the main features of good command for student taking *Finnish as a second language* upon completion of upper secondary school. The performance level is set highest in reading and listening comprehension (B2.2). In terms of writing, good command is equivalent to level B2.1 (first stage of independence proficiency).

Assessment of the Finnish as a second national language: The objectives of syllabus A mainly correspond to level B2.1 in listening and reading comprehension and to level B1.2 in speaking and writing. The objective of syllabus B corresponds to level B1.2 in listening and reading comprehension and to level B1.1 in speaking and writing. In native-level syllabus the objectives are equivalent at least to level B2.2 in all areas of language proficiency. (Common European framework of Reference for language learning, teaching and assessment)

Laila Aase

Assessment for learning in language as a subject (LS)

Abstract

Assessment has become an urgent issue in pedagogy in recent years for many reasons: the need for uniformity of criteria for competences across national borders, the need for just and reliable assessment within a country, and the need for helping all learners to learn and to understand the basis for evaluation of their work. Assessment is thought to serve many different purposes and a variety of needs locally and global for the individual learner and for society. It is important to be able to distinguish the different functions of assessment to be able to develop good tools for practice. In fact, it must also be considered that some competences are indeed hard or even impossible to assess in the scaling systems we normally utilize for assessment.

The article and presentation focus on assessment as a tool for learning and progression in LS. This way of looking upon assessment implies four main prerequisites:

- Teachers take on the role as monitors
- Assessments becomes part of learning processes
- Criteria for assessment becomes part of the learners' meta-knowledge
- Self-assessment, peer-assessment, and continuous assessment is included in classroom methodology to enhance more communication in learning processes

In the broad range of knowledge domains in LS, there certainly will be more than one way to enhance learning and development, but some of the principles of enhancing favorable learning environment imply more participation of the learner, not only in performing tasks, but also in understanding criteria for assessment and demands. Interaction between teacher and learners and between learners on meta-levels of their work seems to be favorable. Portfolio methodology may serve as an example of how this can be done in a LS class.

Povzetek

Preverjanje za učenje pri jeziku kot učnem predmetu (LS)

Preverjanje je postalo v zadnjih letih zelo pomembno izhodišče v pedagogiki iz več razlogov: potrebe po enotnih kriterijih za kompetence tudi izven nacionalnih meja, potrebe po pravičnem in zanesljivem vrednotenju znanja znotraj vsake države ter potrebe po pomoči učencem pri učenju in razumevanju osnov vrednotenja njihovega znanja. Strokovnjaki opozarjajo na različne namene preverjanja na mikro in na globalni ravni ter za različne potrebe posameznika in družbe. Da bi lahko razvijali dobre rešitve v praksi, je treba dobro poznati različne vloge preverjanja. Upoštevati je treba tudi dejstvo, da je nekatere kompetence težko ali sploh nemogoče preverjati z ocenjevalnimi lestvicami, ki se običajno uporabljajo.

Prispevek je usmerjen na preverjanje kot sredstvo za učenje in napredovanje pri jeziku kot učnem predmetu (LS). Taka vloga preverjanja vključuje štiri pogoje:

- učitelj ima vlogo opazovalca,
- preverjanje je del učnega procesa,
- kriteriji za preverjanje postanejo del učenčevega metaznanja,
- samopreverjanje, »peer-ocenjevanje« in nenehno preverjanje postane del metodologije za povečanje kakovosti sporazumevanja v učnem procesu.

Področje jezika kot učnega predmeta je široko, zagotovo nudi več načinov za izboljšanje učenja in napredka, vendar nekateri pristopi k izboljševanju ugodnega učnega okolja zahtevajo od učencev več sodelovanja ne le pri reševanju nalog, ampak tudi pri razumevanju zahtev in kriterijev za preverjanje. Interakcija med učiteljem in učenci ter med učenci na metaravnih skupnega dela je zelo koristna. Metodologija učenčevega listovnika lahko služi kot primer, kako je to mogoče doseči v razredu pri pouku jezika kot učnega predmeta.

Introduction

The reason why assessment has become such an urgent issue in pedagogy and school debates in general in recent years may be understood in different ways. Here are some suggestions:

1. It reflects the tendency in modern society to see the outcome of schooling as well defined competences. This way of thinking implies that assessing these competences in relation to well defined criteria will give us a clear indication of success or failure of achievements of the learners and of teaching approaches.
2. Globalisation enhances a need for being able to compare knowledge and competences internationally. Thus common criteria for assessment are necessary. Also on a national and local level a comparative perspective may be needed to secure reliability of tests and exams
3. Learner's entitlement to 1) be evaluated just and equal and 2) progress in their learning processes call for systems of assessment that provides information to parents, teachers, students and policy-makers. Such information will then be the basis for enhancing learning processes for the individual learner and for learner groups.

This article deals with these three perspectives of assessment, but the emphasis will be on the last one: assessment for learning and development of learning processes.

Assessment and the aims and objectives of learning

Assessment certainly will be closely connected to the aims of the school subject as it is described in the curricula. Most European countries have a long and distinct LS tradition based on their national and political history and, accordingly, set different aims and objectives for the subject. Nationally these aims vary, although comparisons between LS curricula in some countries in Europe show more correspondences than differences (Aase, Fleming, Pieper and Samahaian 2007, CoE). In a minor study of four European curricula (Norway, Germany, England and Romania) we found similarities of ideology, structures and content in the four curricula¹. This may well be explained as a result of extended European interaction on curriculum design in recent years. Competences as a basis for describing outcome of school seem to have become a common ideology. But also on the level of subject ideology similarities were found. In the curricula samples we found that a holistic view on LS knowledge: reading, writing, speaking, discussing, and reflecting upon texts was generally described as interacting activities, not as separate skills. We also found a close connection between language competences and thinking and understanding. In other words: language was not only described as a means of communication, but also as a means of personal growth and development. The four curricula reflected a broad notion of what constitutes a text² which means that a text is understood as written as well as oral or multimodal texts. Also media, including digital media forms, seems to be part of modern LS in all four countries. Aims for critical thinking and aesthetic comprehending were included in understanding and discussing texts.

Still there were differences. Perspectives on self assessment, meta-cognition and process learning had an impact in all curricula, but were more explicitly expressed in some than in others. Intercultural and international perspectives were more prominent in some curricula. All four had an international perspective on reading literature, but perspectives on language and literature of minority groups were not always included. Only two of the countries set goals for comparative perspectives on language within the country and across borders. Furthermore, emphasis on grammar as a dominant knowledge area varied. This may be explained by the character of the language itself, mastering specific grammatical structures may be more urgent in some languages than in others. But it may also reflect a certain tradition within the LS where grammatical knowledge may or may not enjoy a strong position. On the issue of teaching a standard oral language (Standard English or Standard German) Norway differed from the others by not having this at all.

1 Similarities in curricula does not mean identical classroom practices. The differences might of course be more distinct if we had observed teaching of LS in the four countries.

2 This however was not completely clear in the German Bildungsstandards

In spite of national differences in content and possibly in ideology in LS there might be enough common ground to be able to discuss general ideas on assessment. It is generally understood that language competences is the key to learning success, not only in the LS subject which most explicitly aim towards language proficiency in the national language(s), but in all areas of education. Knowledge is produced in language and learners learn and present their knowledge in and through language. Not being able to master language adequately will thus mean less success in most subjects. All school subjects have a role to play within developing language competences for learning and participating in various areas of society and indeed for personal purposes in life, but LS is the subject that most particularly takes responsibility for general language competence. Although languages are different and language competences involve different skills and different challenges, we can still assume a common basis for general aims: *participation* and *access* to language competences. And a discussion of assessment may also be a way of discussing how learners may develop and learn.

What can be assessed?

In language as a subject (LS) as in most other school subjects one may debate the idea of learning outcome described as competences. Competences reflect what the learner can do, what he is able to understand, think and produce. The rationale behind the widespread system of curriculum design of competence based curricula is that the competences should be assessable. The students should know what is expected of them at certain levels, and student performances and work will tell teachers and parents how well the students do according to expectations. The *transparency* of this system explains the extended use of it, but it is not without problems. Many of the student tasks in LS reflect a broad range of competences as well as more personal attitudes and values. Well defined competences may be assessed and even scaled according to descriptors and criteria. The problem arises when we acknowledge that we appreciate students' work not only because it shows the competences expected, but on more diffuse ground like *maturity*, *relevance*, *originality*, *independence*, *generosity*, etc This is not to say that these qualities are not possible to spot, it is certainly possible to give feed-back to the student telling him how he benefits from being able to choose relevant or original perspectives. The problem is twofold: these qualities are based on cultural values, taste and preferences and are not easily described precisely, and they can hardly be scaled. The idea of scaling three levels of maturity seems absurd.

The purpose of this discourse is to emphasise the fact that general aims of schooling are not only abstract ideas outside the subjects but a cultural project that affects all tasks and situations within subject work. Some of these aims might be difficult to assess. Critical thinking may serve as an example of one of these values that we want to enhance in European schools. This can be described and even scaled to a certain extent. It encompasses skills like being able to describe, explain, challenge, contextualise. But above all critical thinking is dependant on sound judgement which is far more difficult to describe. We want our students to be able to master knowledge and skills in our subjects, but we want in fact more than that. We want them to become culturally educated, to understand cultural norms and to internalise important values in our society. Those values, beliefs, and expectations are learned and taught in the interpersonal plane of parenting, schooling, and apprenticing. Especially school undertakes a crucial cultural task by enhancing this wide project. This again means that we aim at more than what is described in the curriculum competences for each subject. Some school competences are taught systematically and can be assessed according to defined criteria. But competences are also conveyed and acquired in communication and dialogue through negotiation, modelling, questioning, reinforcing, directing etc (Tharp and Gallimore 1988). And some of these competences are not easily assessed. This however becomes a problem only if we fail to recognize this fact, if we overlook different ways of assessing student's work for different purposes and also fail to recognize the limits of transparency in an assessment system where clear criteria or descriptors are meant to guarantee a reliable assessment. Although transparency of assessment is an ideal, commonly accepted tacit marks of quality might in fact influence the evaluation more than we think. Knowing this, we still should aim at describing aims and competences as far as we are able to.

Types and purposes of assessment

Professor Graham Gibbs (Gibbs1998) has analysed assessment systems in terms of five main functions:

1. capturing student attention and effort
2. generating appropriate learning activity
3. providing feedback to the student
4. allocating marks - to distinguish between students or to distinguish degree classifications
5. accountability - to demonstrate to outsiders that standards are satisfactory

Some of these functions should be discussed, especially the first one, but they provide an overview of the variety of assessment functions and tell us something about the reasons why assessment issues have become so important.

Mike Fleming has on several occasions within the current work initiated by the European Council presented perspectives on assessment (see his papers on assessment 2006 and 2007). His analyses shall not be repeated, only a few points need to be referred to here:

In approaches to assessment, two central tendencies emerge which are relevant to language as subject. One places emphasis on the assessment *of* learning where reliable, objective measures are a high priority. The focus here is on making summative judgements which in practice is likely to involve more formal examinations and tests with mark schemes to ensure that the process is sound. An alternative approach is to change emphasis from assessment *of* learning to assessment *for* learning, implying a more formative approach where there is much more emphasis on feedback to improve performance. The approach here might be through course work and portfolio assessment in which diverse information can be gathered which reflects the true broad nature of the subject. (Fleming 2007)

Fleming points out the variety of possibilities in the two main ways of dealing with assessment: *summative* and *formative* assessment. There certainly is a need for both approaches. School authorities and policy makers surely have a need to ensure quality of school outcomes and to be able to create new strategies for improvement. Learners, parents and society as a whole need to judge learner competences at a certain point as objectively as possible. This information through summative assessment is normally conveyed through a mark or a grade. For the individual summative assessment evidently has a great impact on his/her future possibilities in education and work, in fact on his/ her life. And for receiving instances in education and professions summative assessment makes it possible to compare competences. All parts rely on the fact that marks and grades provide justice to the tested candidate. Also, we need to make sure that the marks give a *valid* picture of the achievement of the learner, or in fact, that the tests are testing what is supposed to be tested. Tests and exams may give valid and reliable information if they are well designed and assessed through reliable criteria. The need for accountability of assessment clearly is great.

The other form of assessment, *formative* assessment, has become more focused on in recent years parallel with increased interest in the relationship between teaching approaches and learning processes. In this context formative assessment is seen as a means of enhancing learning. It requires communication between teacher and learner throughout the learning process with precise and knowledgeable feedback on student work. Practicing formative assessment is however not without obstacles. It is based upon close communication between learner and teacher which requires trust and joint understanding of purpose and not the least - it requires time. An effective formative assessment would normally imply monitoring³ and process-oriented work forms⁴. The idea is that learners benefits more from

3 The term varies, some would use supervision or tutoring.

4 Formative assessment is a general term and imply various ways of gathering information on student work during learning processes. It is not necessarily identical with monitoring, but in practice this has become the most commonly used way of dealing with continuous assessment. For a more detailed overview of different forms of assessment see *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe 2001: 183-192

getting feed back within a work process than at the end because they will be able to improve their work and thus score higher as a result. Their motivation increase and they will be more aware of assessment criteria which again leads to better understanding of the task they areworking on.

Assessment for learning

The notion of assessment *for* learning has implication not only for the way we understand assessment, but also for relations between student and teacher and for classroom practices In fact the teacher's role becomes different if focus is shifted from a role of judging competence in a summative way, to ability to look at possibilities of improvement and progress within the students' ongoing work. For some teachers it takes readjustment to take on this new role, but often they will find it rewarding. The low achievers become more interesting because the assessor needs to diagnose strong and weak points and analyse ways of attaining progress. The high achievers also become more interesting because the assessor needs to be able to explain to them why they succeed. In most LS classrooms there is little or no tradition for detailed descriptions to students of why their work is good. Marking papers often implies pointing out mistakes or suggesting improvements.

Taking on the role of monitoring can be challenging for the teacher. First of all he needs to develop an awareness of his own criteria for assessment. And these criteria must somehow reflect aims and objectives in the national curriculum. The Swedish researcher Jörgen Tholin found that in Sweden several schools when developing local objectives for learning and criteria for assessment, showed no correspondence between the two (Tholin 2006). Teachers seem to have little training in systematic thinking about learning processes related to curriculum and assessment.

The argument for monitoring is based on general theories of learning as social practices. If we consider learning as something dependent on contexts and interactions with others, it is not difficult to argue that we need to strengthen interactions between teacher and learner and also between students in their learning situations. This should have to be subject related interactions dealing with the students' work. Vygotsky's concept of the proximal zone of development and the close relation between language and thought form a basis for understanding the importance of monitoring of learning processes (Vygotsky 1978 and). Sociocultural theory emphasises the close connection between the personal, interpersonal, and community planes in a learning situation. Monitoring is not the only way interaction between student and teacher can be performed. But in a scope of assessment for learning monitoring seems to represent a powerful tool. There is however no automatic result derived from this approach. Some considerations will have to be made:

1. The teacher's own competences within the subject is crucial to his ability to give relevant feed back
2. It seems that feed back given immediately or after a short time is necessary for a good result
3. Detailed feed back , appreciative and critical, has a much better function than general comments
4. Most learners can only digest limited feed back so teachers need to be able to select the most important and save the less important for another round
5. Most learners learn more from praise than from critique. This does not mean that we always should praise students whatever they accomplish. They need however to be praised for their successes and have explained to them why the work is successful so they more easily can repeat a good strategy

Self assessment and peer assessment

Self assessment seems to be an integral part of the process of learning to learn. Somehow the learners must be able to judge qualities in their own performances to be able to develop and learn. This means on the one hand that they should have an awareness of the aims and objectives they are dealing with and on the other, be aware of criteria for assessment of the work they are performing. They would need to develop a *meta-perspective* of their own work. Teacher' instruction, guidance and feed back may help to develop such insight. Is seems, however, that *peer assessment* in addition also may have a favourable impact on raising awareness in these matters. Giving response to others provides a distance to the work which may increase ability to see the whole as well as individual details. Receiving

response from peers also seems to have a positive effect on learners' performances, psychologically as well as academically.

To be able to give relevant feedback to others is however not something everybody is able to do. If peer assessment is meant to be more than appreciative comments from school mates, the learners need to learn what to look for and how to give feedback. Only when they themselves learn to use some criteria for assessment may this activity have an impact on their own understanding of the demands of their work. And only then will this classroom activity represent a step forward in their own learning and their ability for self assessment. Some of the developing projects in Norwegian schools show that the importance of learning how to assess others requires systematic work that has to be developed over time. Without systematic work with examples and criteria for assessment and response, the students are not able to point out qualities and weak points in their own works. If they have not developed an understanding of why a text is better than another, the selection of texts to a presentation portfolio become arbitrary and loses its function. Self assessment is in other words a competence that must be acquired while working within the portfolio methodology. In those cases where students develop strategies for giving feedbacks to peers, they also seem to develop a more advanced scope on their own work.

Developing competences of learners to describe qualities in their own work is however time consuming work and the effect should have to be judged in relation to the time spent on it.

Assessment for learning in LS classrooms

The scope of domains of knowledge and skills in LS is varied. It has to be varied because it encompasses language use and knowledge of language in a great variety of contexts. Learners need to be able to master reading, writing, listening and speaking adequately for a number of purposes. These purposes are defined differently in curricula in the various member states in the European council due to different traditions. Still, general traits are commonly emphasised:

- Learners need to be able to write texts in different genres according to general genre conventions and expectations on a certain level of schooling
- Learners should be able to read a variety of text genres, fictional and non fictional, with an increasing understanding of meaning
- Learners should be able to participate in discussions of different kinds as speakers as well as listeners. They also need to be able to present experiences and knowledge to others in informal as well as in formal contexts
- Learners should develop knowledge and understanding of language and texts in synchronic as well as diachronic perspectives. This knowledge should help them in acquisition of the language competences required.
- Learners should have to go through positive learning processes to be able to develop according to the subject aims. These processes include learning to learn and understanding of requirements and aims. Developing functional strategies for reading, writing, speaking and interaction is prerequisite for school success.

Although these five points barely covers all aims for the LS subject, they still point out some basic common aims. And even if they hardly cover all subtleties in a specific national curriculum, they show the complexity of the field. The experienced teacher will know that assessing student performances and work takes a variety of strategies, especially if the assessment is meant to help the learners to learn. The strategy of always pointing out mistakes or unsatisfactory achievements is hardly ever a good strategy. Very few learners are able to learn from their mistakes, especially if there are lots of them, and especially if teacher's comments deal with a number of different perspectives on the work at one and the same time. So the teacher needs to develop his assessment strategies for helping the learners to learn:

- He needs to have an overview of student's work to be able to analyse what the important strong and weak sides are
- He needs to select his feedback by thinking about the learners' need and to know what he can point out for the learner to improve his work

Needless to say, selective assessment where teachers portion out their feedback, requires classroom practices based on processes. Somehow the teacher response must be continuous and possibilities for learners to improve and revise within the working process must be present. The principle is to separate learning processes and results. And the hypothesis is that learners learn more from feedback during processes than from feedback of results. This does not mean that there is one methodology only that helps learners to learn through assessment. The principle of assessment for learning could be acted out in a number of different methodologies. Giving individual feedback to each student within every work operation seems not to be feasible within the institutional education frames most of us operate within. But on the other hand, it is possible to select certain projects, themes or course work for individual assessment or perhaps a combination of teacher monitoring, peer assessment and self assessment. An important positive outcome for teachers trying to diagnose students' work is their own learning outcome. Looking at individual students' achievements more analytically the teachers may see more clearly what needs to be taught more systematically to the whole class.

Portfolio – combining learning and assessment?

It seems that portfolio assessment may be a viable resource for engaging and motivating learners and for providing a broader approach to assessment. Portfolio may have a function as a new assessment culture (Birenbaum & Dochy 1996, Birenbaum 2003) and it may add new dimensions to assessment by showing growth over time and engage students more in their learning processes and reveal their learning strategies (Davies & Mahieu 2003). Roger Ellmin states that portfolio is an "empowerment strategy" (Ellmin 2005)

The benefits of portfolio may be described by the following points:

- Working with portfolio may link learning processes and assessment
- Portfolio may provide better understanding of learning processes and enhance better learning strategies
- Portfolio methodology demands process oriented approaches and teacher-learner and learner-learner communication through monitoring
- Portfolio may enhance motivation through social interaction between learners and between teacher and learners
- Portfolio methodology may include the learner in deciding and selecting what documentation and material assessment should be based upon.
- Portfolio may create more predictability for the learner and better understanding of the criteria for evaluation.

The function of portfolio is however dependent on the underlying purpose, the way it is constructed and the way it is used (Yansey & Weiser 1997). These three aspects may vary in different school cultures. The emphasis may be on assessment in the narrow sense of deciding a competence level for the purpose of giving an appropriate mark, or the emphasis may be on assessment for progress and development. In most cases, portfolio is expected to have both these functions: a tool for documentation of competences and a tool for learning to learn. In principle portfolio opens up for a diversity of purposes for assessment. In reality, this diversity may be restricted by the way it is constructed and used.

One might find it useful to have two different kinds of portfolios: one *working* portfolio, and one *presentation* portfolio. The first one will mainly have the function of being a learning medium and a medium for assessing progress, and of monitoring work in progress. This portfolio will contain various drafts of work in progress, responses from peers and teacher and self assessment and reflection upon own work. The second portfolio will consist of a selection of final products and may serve as

material for a final evaluation. In this model the idea is to distinguish between process and product and thus between formative and summative assessment. The presentation portfolio will reflect the aims of competences in the curriculum: examples of genres, tasks, work forms and proficiency on a specific level in school. Normally the student will be the one to select his/her products for this second portfolio. This is how a student may have more control of the basis for evaluation.

The most widely use of portfolio in LS classroom is a portfolio for *writing*, often in an ICT setting where students easily can keep track of their texts, revise them and collect different drafts. In this portfolio they may also collect responses form teacher and peers as well as of their own reflections and self assessment throughout the processes. There are however no restraints for constructing portfolios for oral competences, for reading and for producing and understanding of multi-modal text forms. Reading competences may be documented through reading logs, reflection upon aspects of a book etc. Documentation of pictures and sound can be presented electronically as well as in forms of audio or video DVDs. Still, writing will play an important part in portfolio methodology, for better or worse. Writing has a special impact on learning through the possibilities of expressing understanding explicitly through language, through the development of understanding through writing (epistemic writing) and by being able to reflect on it when reading it later on. On the other hand we may favour learners who already are strong writers in putting more emphasis on writing, through the development of understanding through writing (epistemic writing), and by being able to reflect on it. Thus it would be desirable to offer opportunities for developing writing competences within portfolio-work. There is a certain danger that we favour learners who already are strong writers by placing the emphasis on writing.

Self assessment and meta-cognition have been assumed to be the most important learning benefits of portfolios. Though the benefit of looking upon their own work produced over a period of time, the learners are being helped to observe and to express changes. By looking upon work from other learners they develop a broad scope of dealing with tasks. By having to give response to other students they are forced to have assumptions about how progress may be obtained and what criteria are important for success. To develop more than one writing- and reading strategy the learners need to meet more than one example or model. The social interaction developed in connection with portfolio methodology seems to have had an impact on learning in many classrooms.

Ellen Krogh points out that portfolio assessment to a high degree shaped the didactic culture in the experiment class of her research in Denmark (Krogh 2005). By turning the student into co-owners and co-producers of criteria and tools for subject knowledge the portfolio methodology enhanced not only particular learning goals, but gave the students a deeper and more general understanding of what the subject really aimed at.

Literature

- Aase, Laila (2003): *Mappe – Læringsprosess og vurderingsform*, in *Karakter – mer enn karakterer*, Oslo: Læringscenteret.
- Birenbaum, M. (2003): *New Insights Into Learning and Teaching and Their Implications for Assessment*. In Segers, M., Dochy, F., Cascalar, E. (Eds.): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.
- Birenbaum, M. & Dochy, F. (Eds.) (1996): *Alternatives in Assessment of Achievement, Learning Processes and Prior Knowledge*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Davies, A. & LeMaieu, P. (2003): *Portfolio Assessment*. In Segers, M., Dochy, F., Cascalar, E. (Eds.): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers. 141–169.
- Dysthe, Olga (2003): *Teoretiske perspektiv*. In Dysthe, O. & Engelsen, K.S. (red.): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Astrakt forlag.
- Ellmin, Roger, (2005) Interview with Roger Ellmin on e-portfolio in a Scandinavian context, Odense, Denmark, <http://www.knowledgelab.dk>
- Gibbs, G. (1998). *Improving teaching, learning and assessment*. HEFCE/DENIFDTL Geography National Conference: Improving Teaching, Learning and Assessment in Geography, Warwick.
- Hamp-Lyons, L. & Condon, W. (2000): *Assessing the Portfolio. Principles for Practice, Theory, and Research*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Klenowski, V. (2002): *Developing Portfolios for Learning and Assessment*. London, New York: Routledge/Falmer.
- Krogh, E. & Juul Jensen, M. (2003): *Portfolioevaluering*. *Gymnasiepædagogik 40*. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Krogh, Ellen, (2007) *En ekstra chance: Portfolioevaluering i dansk*. *Gymnasiepædagogikk*, Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, LS (1986): *Thought and Language* The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

II.

Marko Stabej

Večjezičnost: vojna, tekma, sožitje?

Povzetek

Evropska jezikovna politika se osredotoča na zmožnostno večjezičnost, družbeno večjezičnost pa prepušča v glavnem posameznim državam. Na ta način se poglobljajo prikriti in odkriti medjezikovni konflikti, jezikovna politika pa ne poskrbi za kvalitetne sinergijske rezultate.

Abstract

Plurilingualism: war, competition, coexistence?

The European dimension of language policies is concentrated around the plurilingualism, leaving the multilingualism predominantly in the domain of national language policies. Therefore the overt and covert interlingual conflicts have been deepening and the actual language policies lack the adequate synergic results.

Uvod

Zakaj pri temi *Jeziki v izobraževanju* govoriti o večjezičnosti? Ker je večjezičnost po eni strani dejstvo in trend hkrati, čemur se ni mogoče izogniti, po drugi strani pa si človek pri spraševanju o dejavnem razmerju med različnimi jeziki začenja postavljati takšna vprašanja o naravi jezikovne zmožnosti, o naravi razumevanja, sporazumevanja in drugih zadevah, ki se zdijo na enojezičnem prizorišču nezanimive in neaktualne, čeprav se po premisleku nakazujejo kot ključna tudi takrat, ko govorimo o enem samem jeziku – če je kaj takega, kot govoriti samo o enem samem jeziku, v pedagoškem okviru sploh še možno. In katere stvari so ključne? Ponavadi izpostavljamo sporazumevalno in simbolno vlogo jezika, morda še spoznavno, zdi pa se, da pogosto ob strani puščamo temeljno sestavino jezikovnega sporazumevanja – na razumevanje kot govorčevu dejavnost in razumljivost kot lastnost diskurza.

Da pri razpravljanju o jeziku v izobraževanju ne moremo mimo večjezičnosti, mdr. dokazuje tudi stališče Sveta Evrope o jezikovnem izobraževanju in večjezičnosti.¹ »Države članice Sveta Evrope so dosegle soglasje, naj bi bila večjezičnost za vsakega Evropejca in Evropejko glavni cilj jezikovnoizobraževalnih politik,« lahko beremo. Spomnimo se, članic Evropskega sveta je trenutno 47, od Islandije do Azerbajdžana in Ruske federacije. V Splošnem evropskem jezikovnem okviru² je večjezičnost opredeljena ne kot seštevek ali sopostavitev različnih zmožnosti, temveč kot obstoj kompleksne, združene zmožnosti, iz katere lahko uporabnik črpa oz. si z njo pomaga. Nekateri – tako mnenje je bilo npr. slišati med zaključno debato na mednarodni Unescovi konferenci Everyday multilingualism/Lebensweltliche Mehrsprachigkeit) junija v Eisenstadtu³ – v odločni, skoraj strastni želji po razvijanju tovrstne zasnove večjezičnosti ponujajo misel, da v bližnji prihodnosti sploh ne bomo mogli več govoriti o samostojnem poučevanju različnih jezikov, ampak bo smiselno zasnovati en sam, enovit *jezikovni pouk*, ki bo tako večjezično zmožnost (ali zmožnost večjezičnosti?) zagotavljal in širil med vsemi Evropejci in Evropejkami. Iluzija, utopija, norost?

Govorci in govorki slovenščine imamo veliko zgodovinskih izkušenj z večjezičnostjo, tako v osebni in zmožnostni kot v družbeni perspektivi,⁴ tako s harmonično kot hegemonično večjezičnostjo. Zato smo

1 Kot priloga je besedilo vključeno v publikacijo Language Education Policy Profile – Slovenia (str. 39)/Profil de la Politique Linguistique Éducative – Slovénie (str. 42), 2003–2005 (Prerez politike jezikovnega izobraževanja v Republiki Sloveniji; verzije dokumenta v slovenščini žal ni.)

2 Različice v slovenščini žal še ni; v angleščini (dostop 1. 9. 2008) na http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf (str. 161).

3 13. do 15. junij, program na <http://cba.fro.at/getfile.php?id=268>. (dostop 11. 9. 2008)

4 Z zmožnostno večjezičnostjo imam v mislih tisto, čemur npr. v Svetu Evrope pravijo *plurilingualism*, z družbeno večjezičnostjo pa tisto, čemur rečejo *multilingualism*. Poimenovanje *večjezičnost* brez dodatne oznake torej oba vidika združuje.

do neke mere previdni in občutljivi v zvezi z večjezičnimi vprašanji (še posebej velja to za del strokovne javnosti) – po drugi strani pa smo v zvezi s tem tudi sorazmerno samozavestni in zaupljivi. Kolektivna zgodovinska izkušnja namreč jasno izkazuje in potrjuje jezikovno vitalnost slovensko govoreče skupnosti, hkrati pa s sabo prinaša spoznanje o potrebnosti jezikovne zmožnosti v drugih jezikih med sorazmerno široko plast ljudi.

Evropska večjezičnost je hkrati blagoslov in pokora, hkrati uganka in rešitev. Večjezičnost je evropsko dejstvo in evropska vrednota, toda kompleksna in problematična. Problematična kot koncept, kot cilj, kot realnost. Volja po političnem spreminjanju večjezičnosti iz kaotičnega zgodovinskega dejstva v sistemizirano ciljno skupno vrednoto vseh Evropejcev in Evropejk je sorazmerno močna, se vse bolj krepi ter udejanja. Toda spremlja jo dvom, dvom na podlagi izkušenj, ki v ljudeh zbuja preprosto vprašanje: bomo imeli od tega kaj dobrega vsi ali samo nekateri? Je oznanjanje večjezičnosti podobno oznanjevanju zdrave in uravnotežene prehrane hkrati med preobjedenimi in med tistimi, ki stradajo, ker za hrano sploh nimajo?

Kljub formalnim zagotovitvam in izjemnemu pozitivnemu prispevku evropske integracije k utrjevanju statusa posameznih uradnih jezikov držav članic EU nihče ne more trditi, da so jeziki v Evropi dejansko v celoti enakopravni oziroma da so dejansko enakopravni govorci in govorke vseh jezikov. Enakopravnost govorcev tudi nikoli ni bila cilj, saj je prehudo utopična; načelna enakovrednost jezikov kot koncept še nekako zdrži, enakopravnost ne. Najbrž prav zato politični konsenz v zvezi z evropsko večjezičnostjo tako v EU kot v Svetu Evrope velja takorekoč samo zmožnostni večjezičnosti. Družbena večjezičnost je bolj ali manj prepuščena po eni strani državam, po drugi strani pa trgu. Po eni strani je torej v službi interesov držav in njihovih elit, po drugi strani pa mora zagotavljati čimbolj prost pretok blaga in storitev, kapitala in ljudi. Moč volje je tako preizkušana z najhujšo skušnjava: z voljo po moči. Ponavadi je to hkrati volja po *premoči*. Zato se najprej posvetimo nekaj vidikom družbene večjezičnosti.

So v Evropi jeziki (ter njihovi govorci in govorke) enakopravni?

Evropska jezikovna enakopravnost je torej, kot vsi vemo, hierarhična. Tudi v vsakdanjem institucionalnem evropskem komuniciranju velja nekam orwelloska praksa: vsi jeziki so enakopravni, toda nekateri so enakopravnejši od drugih.

Večjo enakopravnost lahko nekateri jeziki dosežejo samo na račun drugih jezikov. To ni seveda nič drugega kot hegemonija, pa če je utemeljena s številom govorcev, s tradicijo, z gospodarsko močjo ali s čimer koli drugim.

Velik in plemenit politični angažma Evropske komisije v smeri zagotavljanja večjezičnosti kot vrednote in gospodarske prednosti Evropske unije ima tudi zrcalno sliko v drugačnih barvah: na ravni nacionalnih držav in jezikovnih skupnosti poteka v sodobni Evropi neke vrste jezikovna tekma. Cilja sta pravzaprav dva:

- 1) svojim pripadnikom/govorcem omogočiti čim večji obseg komuniciranja v lastnem jeziku, tudi v mednarodni komunikaciji in jim tako zagotoviti komunikacijsko udobje, konec koncev pa tudi socialno in ekonomsko prednost;
- 2) svojemu jeziku pridobiti čim več novih govorcev in govork.

Morda bi pričakovali še tretji cilj – svojim govorcem zagotoviti čim obsežnejše in raznovrstnejše znanje tujih jezikov, torej cilj, ki je zapisan v agendi EU in Sveta Evrope – toda ta cilj po državah članicah nikakor ni tako splošno razširjen kot prva dva. Še posebej v tistih okoljih, kjer so uspešni pri prvih dveh ciljnih, je tretji cilj bolj ali manj le neobvezna začimba.

Tudi ožje gledano, v Evropski uniji, poteka ta tekma, ki dobiva včasih tudi poteze spora ali celo manjše vojne. Morda najočitneje se to dogaja v ringu definicijskega statusa *delovnega jezika* v ustanovah. Julija 2000 sta Francija in Nemčija npr. podpisali sporazum, po katerem sta se obvezali druga drugo podpirati pri zagotavljanju statusa francoščine in nemščine kot delovnih jezikov evropskih ustanov;⁵ pri poročanju z rednih francosko-nemških ministrskih srečanj je pomemben dokaz izboljševanja medsebojnih odnosov in sodelovanja tudi poročilo o napredku poučevanja nemščine v Franciji in francoščine v Nemčiji;⁶

5 <http://www.goethe.de/kue/lit/dos/dds/en137712.htm> (dostop 1. 9. 2008).

6 <http://www.ambafrance-uk.org/Sixth-Franco-German-Council-of.html> (dostop 1. 9. 2008)

skratka, imamo koalicijo z jasnim interesom. Kdo je nasprotnik? Če rečemo, da je to angleščina, rečemo premalo, saj angleščina ni samostojni nasprotnik, ampak ime za koalicijo zelo različnih partnerjev. Jasno je torej, da v jezikovni tekmi vsi jeziki ne morejo biti sami po sebi enakopravni. Toda če želimo večjezičnost spodbujati tudi v smislu čim večje enakopravnosti jezikov in govorcev, bo vsaj v Evropski uniji gotovo treba storiti nadaljnje politične in praktične korake.

Skupni jezikovni politiki EU bi v zvezi s tem lahko postavili naslednje vprašanje: je smiselno in možno manj razširjene nacionalne, regionalne in manjšinske jezike dodatno spodbuditi in celo pozitivno diskriminirati? Torej jih ne prepustiti samo trgu, kapitalu in nacionalni oziroma državnih skrbi, ampak jih infrastrukturno (v najrazličnejših razsežnostih) podpreti – npr. z dogovorom o obvezni stopnji opremljenosti državnih/uradnih/drugih jezikov na ozemlju EU, z dogovorom o obvezni ponudbi manj razširjenih jezikov izven ozemlja teh jezikov ipd. Toda tega vprašanja skupni jezikovni politiki pravzaprav ni mogoče nasloviti – ker je ni, in je najbrž ne more biti. V EU imamo od l. 2007 komisarja za večjezičnost; to dejstvo lahko imamo za dokaz, da je edina politično možna skupna jezikovna politika EU večjezičnost – to pa je mogoče razumeti na najrazličnejše načine, tako glede vsebine kot glede obsega, ciljev, poti do ciljev ipd. Koncept je dovolj prožen in prilagodljiv, da ne boli. Pa je in bo res tudi dovolj učinkovit?

Za trenutek se vrnimo k možnosti, da bi institucije EU pomagale manj razširjenim jezikom⁷ (oziroma govorcem in govorkam teh jezikov) tako, da bi od držav, kjer so ti jeziki doma, zahtevale obvezno stopnjo opremljenosti. Kaj bi to sploh utegnilo biti? Jezikovno opremljenost je mogoče definirati in doseči na različne načine; v vsakem primeru pa je dejanski predpogoj za enakopravnejšo in učinkovitejšo večjezičnost, pa tudi konkurenčnost Evropske unije. Zato se zdijo na prvi pogled ustanove EU pristojne predvsem za spodbujanje dejanske večjezične infrastrukture, ne pa infrastrukture za posamezne jezike – te naj bi bile pač v domeni posameznih držav (ali drugih organizacijskih oblik tistih jezikovnih skupnosti, ki ne dominirajo v nobeni državi). Govorimo torej o korpusih, drugih elektronskih virih in zbirkah jezikoslovnih podatkov, terminoloških zbirkah, drugih jezikovnotehnoloških aplikacijah, dvojezičnih in večjezičnih slovarjih ipd. Toda večjezična infrastruktura je v marsičem možna le kot nadgradnja kvalitetnih enojezičnih virov. Za manj razširjene jezike je gradnja takih virov marsikdaj prezahteven zalogaj, če se morajo lotiti tega samostojno in samoiniciativno. Če doslej omenjeni jezikovni infrastrukturi dodamo še tiste, ki so povezane s posameznimi jeziki, ne z večjezičnostjo kot tako, torej učinkovite šolske in učne programe, učna gradiva in pripomočke za učenje posameznih jezikov, različne slovnice ter jezikovne vire informacij, namenjene in prilagojene različnim publikam govorcev in učečih se, dobimo že precej izčrpen seznam tistega, kar mora jezik imeti za ohranjanje in razvijanje svoje vitalnosti.

Obstaja sicer precej mednarodnih akademskih in komercialnih mrež, ki pokrivajo to področje. Toda marsikatera akademske mreže ne ponujajo dejanskih in trajnih praktičnih rezultatov, komercialne mreže pa veliko lažje izključijo ali zapostavijo manjše jezike, seveda v imenu gospodarske logike.

Tudi zmožnostna večjezičnost govorcev manj razširjenih nacionalnih jezikov je lahko za dejansko evropsko enakopravnost teh jezikov problematična: v veliko sporazumevalnih situacijah so se navajeni odreči svojemu jeziku – receptivno in produktivno – in izbirati katerega drugega; seveda pa je večjezičnost pri tem hkrati tudi odgovor: model obveznega prilagajanja, mimikrije se lahko v zavesti govorcev in govork spremeni šele v takih okoliščinah, ki omogočajo mednarodno sporazumevanje tudi v lastnem jeziku, vsaj v nekaterih situacijah.

Kdaj in kako so mali veliki?

Marsikatera nacionalna država ima močno zgodovinsko tradicijo diskriminacije vseh nenacionalnih in ne-tradicionalno manjšinskih jezikovnih skupnosti na svojem ozemlju, pa tudi omalovaževanje tujih jezikov znotraj lastnega (ponavadi namišljenega) enojezičnega prostora.

Nosilci take diskriminatorne prakse lahko – paradoksalno – pri svojih dejavnostih uporabljajo prav sodobni argument evropske jezikovne raznolikosti in večjezičnosti: če res želimo imeti jezikovno raznoliko Evropo, pravijo, moramo najprej poskrbeti za specifičnost svojega jezika in njegov trdni status, da se ne izgubi in stopi med drugimi jeziki in da ga globalni jeziki ne okrnijo v pomembnih življenjskih funkcijah.

⁷ Kateri vse to so, seveda nujno ostaja odprto vprašanje, gotovo pa to niso angleščina, nemščina, francoščina, španščina, italijanščina.

To po navadi sproži različne oblike jezikovnega nadzora in jezikovnih omejitev na državni ravni, ki so kaj lahko v nasprotju z načeli demokratičnosti, zato bi kazalo razmisliti o poteh:

- kako zmanjšati ali vsaj marginalizirati *ekstremne nacionalistične, obrambne diskurze in ideologije* v zvezi s posameznimi nacionalnimi jeziki. Taki diskurzi namreč:
 - na podlagi jezikovnega ločevanja sprožajo socialne, kulturne in ekonomske konflikte znotraj skupnosti;
 - v imenu puristične *skrbi za jezik in negovanja jezika* dejansko ovirajo razvoj jezika, onemogočajo široko dostopnost jezika in javne komunikacije v njem tako za domače kot za tuje govorce; onemogočajo sistematično in učinkovito skrb za poučevanje nacionalnega jezika kot drugega jezika v šolskem sistemu; onemogočajo tudi obsežnejše poučevanje prvih jezikov govorcev nenacionalnih (in neuradnih) jezikov v rednem šolskem sistemu;
 - problematizirajo, če že ne demonizirajo druge, tuje jezike – tuje jezike (bodisi vse bodisi samo nekatere) razglašajo kot vir nevarnosti za nacionalni jezik (in seveda posledično identiteto); večjezična zmožnost je v okviru take ideologije primerna še vedno samo za preverjeno elito, ne more pa postati res najsplošnejši izobraževalni cilj;
 - na jezik gledajo predvsem kot na kulturno vrednoto, veliko manj pa kot na nekaj funkcionalnega; zato tudi nimajo resničnega interesa za dobro infrastrukturno opremljenost jezika.
- drugo, obratno vprašanje v tem sklopu pa je, kako »denacionalizirati« in »evropeizirati« posamezne državne jezike z manjšim številom domačih govorcev – npr. slovenščino – in to tako, da bodo dostopni in privlačni za širšo mednarodno publiko.

Odgovor, kako ukiniti tak zaščitniški diskurz, je pravzaprav isti kot pri prvem sklopu težav: zagotoviti je treba tako obliko sodelovanja med evropskimi in državnimi jezikovnimi politikami, ki bo obrodilo sinergijske sadove – ne pa, da so si politike nasprotujoče in da poglobljajo konflikte. V Sloveniji je že tako, da neke državne integrirane politike (ali sklopa politik), ki bi ustrezno upoštevala vse jezikovne in sporazumevalne vidike, še ni, čeprav so bili v zadnjem desetletju narejeni prvi koraki.

Problem je tudi ta, da se večini državljanov zdijo jezikovne zadeve bolj ali manj marginalne, še hujši pa ta, da se take zdijo tudi politiki po eni in medijem po drugi strani. V sodobni Sloveniji ima človek občutek, da je politika skrb za jezik (grozno abstrakten pojem) poverila nekemu sektorju ministrstva za kulturo, za širjenje znanja domačih in tujih jezikov je poverila ministrstvo za šolstvo, sama pa si nato glede jezika (in jezikov) po pilatovsko umiva roke in se ukvarja z drugimi dobrinami, pri katerih so jezikovna vprašanja ne le obrobna, ampak celo moteča.

Na vprašanje, kako denacionalizirati in evropeizirati manjše jezike, pa smo deloma že odgovorili – dobro opremljeni morajo biti, hkrati pa morajo biti nosilci zanimivih vsebin in izmenjav, z gospodarskega, kulturnega, športnega, umetniškega in še kakega drugega stališča. To je predpogoj, ki pa je še vedno povezan zlasti z ozemeljsko razsežnostjo posameznih manj razširjenih jezikov. Z drugimi besedami – slovenščine se bo v veliki meri učil le ta, kdor ima take ali drugačne načrte v zvezi s Slovenijo, in to daljnoročnejše.

Ekskurz z razlogom: slovenski nacionalni program za jezikovno politiko 2007–2011 med enojezičnostjo in večjezičnostjo

V slovenskem Nacionalnem programu za jezikovno politiko⁸ med programskimi zasnovami slovenske jezikovne politike v točki 3.1 najdemo tudi »*jezikovnopolitične usmeritve in programske zasnove, postavljene na ravni EU*«, saj »*Evropska komisija s svojega vidika opozarja države članice na potrebo po načrtih, ki bodo uskladili in usmerili ukrepe za spodbujanje večjezičnosti pri posameznikih in družbi na splošno. Ti načrti bi morali določiti jasne cilje za poučevanje jezikov v različnih fazah izobraževanja, spremljati pa bi jih moralo stalno prizadevanje za večjo ozaveščenost o pomenu jezikovne raznolikosti*« Poglavlje programa se sklene s splošnim priporočilom:

»Poleg samoumevne skrbi za učenje državnega jezika bi bilo treba ustrezno upoštevati poučevanje regionalnih in manjšinskih jezikov, priseljencem pa zagotoviti priložnost, da se naučijo jezika države gostiteljice, in jim hkrati omogočiti gojitev njihovega maternega jezika.«

8 Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007–2011. Uradni list RS, št. 43, 18. 5. 2007, str. 5952-5970.

Še posebej na praktičnih jezikovnonačrtovalnih ravneh je medjezikovna sinergija prej izjema kot pravilo, kar nenazadnje kaže tudi drobovje programa. Tam kar naenkrat zmožnostna večjezičnost – ali če rečemo bolj po domače, dobro znanje več jezikov – postane bolj ali manj samo sprožilec družbene večjezičnosti kot nečesa, kar je za slovensko jezikovno in govorno skupnost izrazito slabo. Pri vrednotenju slovenskih razmer za jezikovno strategijo, z večjezičnostjo in vključenostjo Slovenije v EU, resolucija med slabostmi navaja:

»Status slovenščine je z vstopom Slovenije v EU postal na območju Slovenije manj trden (kljub formalno predvideni prednostni rabi v vseh vrstah javnih govornih položajev) ali se ponekod celo dejansko slabša; neuravnoteženost pri učenju angleščine kot prvega (pogosto edinega) tujega jezika; prenizka sporazumevalna zmožnost (funkcionalna pismenost) in negotova jezikovna zavest: razcepljenost med razglašano ljubeznijo do materinščine ter dejansko jezikovno (ne)kulturo in (ne)lojalnostjo posameznikov ali družbenih skupin; izrivanje slovenščine z nekaterih področij javnega sporazumevanja (znanost, visoko šolstvo, gospodarstvo); pri praktičnem uveljavljanju načela enakopravnosti uradnih jezikov držav članic se je nakopičilo dosti nedorečenosti in nasprotij; pritiski na slovenščino pri uveljavljanju načela o prostem pretoku blaga, storitev, oseb in kapitala v EU; miselnost v državni upravi, javnih službah in gospodarstvu, ki predpise o obveznem upoštevanju slovenščine uvršča med 'administrativne' oziroma 'birokratske' ovire; sistemska zapostavljenost usposabljanja in motivacije za rabo slovenščine v znanosti; razširjeno mnenje v visokem šolstvu, da slovenščina kot učni jezik pomeni bistveno oviro za prihod tujih študentov in profesorjev in da jo je treba nadomestiti z angleščino kot učnim jezikom; množična raba zgolj neprevajanih (ali neredno prevajanih) tujejezičnih opisnih stvarnih lastnih imen (imena ustanov, prireditelj, umetniških del ipd.) in izbiranje tujih imen za domača podjetja, lokale idr.«

Resolucija po omenjenih slabostih navaja še nevarnosti (15 alinej), ki so takorekoč vse vsaj posredno povezane z večjezično komunikacijo, npr.:

»Slovenija se lahko zadovolji z možnostjo, da se bomo Slovenci v Sloveniji jezikovno prilagajali prihajajočim tujcem, namesto da bi se oni nam«; »razmah vulgarnega ekonomizma in s tem nesorazmerna krepitev utilitarne vloge pri izbiri jezika v obzorju sporazumevalne (in s tem proizvodne, poslovne, politične idr.) učinkovitosti na račun njegove simbolne vloge v obzorju posameznikove identitete na ravni kulturno-etnične pripadnosti.«

Taka mesta zelo težko razumemo kako drugače kot obrambno pozicijo, ki vidi v večjezični komunikaciji predvsem nevarnost za prevladujočo enojezičnost slovenskega javnega prostora. Med oznakami je zanimiv tudi »vulgarni ekonomizem«, precej ohlapna in hkrati zelo čustvena oznaka, ki v nasprotovanje evrostrategiji večjezičnosti, ki se ravno opira na idejo večjezičnosti kot podpore gospodarske konkurenčnosti in jo omenjamo tudi kasneje, postavlja koncept nujne prevlade simbolične na račun uporabne vloge jezika. Morda sicer strategija s pridevnikom *vulgarni* nakazuje, da je *ekonomizmov* več, toda zdi se, da je evropsko sklicevanje na koristi večjezičnosti z gospodarskega vidika dva koraka naprej – saj je lahko gospodarska kategorija tudi simbolna vrednost jezika, ki se ovezuje z zadovoljnostjo potrošnikov, z lažjim vzpostavljanjem zaupanja pri medjezikovni⁹ gospodarski komunikaciji ipd.

V poglavju 3.3.1 Vizija resolucija najprej izpostavi slovenščino in njen status kot osrednji cilj resolucije; cilj je ohraniti enojezičnost, večjezičnost pa ohraniti na najmanjši možni meri:

»Slovenski javni prostor naj ostane enojezičen oziroma na ustavno določenih območjih dvojezičen (z italijanščino oziroma madžarščino); dodatno se upošteva potreba po nekaterih sporočilih tudi v drugih jezikih, vendar tako, da ima slovenščina zmeraj simbolno prednost.«

Šele v drugem odstavku se program dotakne tudi zmožnostne razsežnosti večjezičnosti:

»Temeljna usmeritev dejavne jezikovne politike je zato razvijanje jezikovne zmožnosti v državnem jeziku ter jezikovne zavesti, potrebne za osebno rast in sporazumevalno učinkovitost državljanov v družbi znanja. S tem namenom in v demokratičnem duhu država podpira tudi učenje tujih jezikov in sporazumevalno usposabljanje vseh v maternem jeziku.« Pri opredeljevanju programskih načel se obrambni refleksi nadaljuje, četudi je izražen nekoliko napadalno:

⁹ Gospodarska motivacija za učenje jezikov je potrebna tudi v manjšinskih večjezičnih situacijah; primer za to je Porabje, kjer je prestiž in status zadnje čase pridobivala nemščina (z uporabnostjo v industriji, trgovini), slovenščina pa je ostala brez prestiža jezika, ki bi se splačal, ampak zadržala kvečjemu status jezika, ki se spodobi.

»pomenijo naj odločno zavračanje teorije ali prakse 'talilnega lonca' (te teorije si danes v Evropi sicer nihče ne upa uradno razglašati s tem izrazom, prakticira pa se kot absolutizacija načela prostega pretoka ob hkratnem nasprotovanju tvorbi nevtralizacijskih mehanizmov v posamezni državi) ter potrjevanje jezikovne raznolikosti kot kulturnega bogastva Evrope in človeštva; v 21. stoletje smo vstopili kot samostojna država z lastnim, notranje bogato razčlenjenim in prožnim modernim jezikom, svojo jezikovno samobitnost in svoj tip jezikovnega načrtovanja (s težiščem na razvijanju novih izraznih možnosti iz domačega izročila) pa hočemo odgovorno uveljavljati tudi v Evropski uniji; slovenski prispevek k skupni evropski identiteti naj ne bo v pasivnem prilagajanju unifikacijskim silnicam, temveč v zahtevi po uveljavljanju svoje izvirnosti in posebnosti kot nepogrešljive sestavine evropske kulturne raznolikosti«
Obrambno-pospeševalna dvojnost pa se kaže tudi pri samem poglavju *Za smotrnost pri učenju in rabi tujih jezikov* (7. cilj). V ilustracijo navajamo tri točke:

»a) Razčlemba in prenova učno-vzgojnih smotrov v šolskih učnih načrtih za pouk tujih jezikov. Naloga: uvrstitev prevajanja v slovenščino in iz slovenščine, pogajanja v tujem jeziku, terminološkega poglobljanja ter utemeljenega kodnega preklapljanja; osmišljanje učenja in rabe tujih jezikov kot dopolnilne možnosti (pri spoznavanju tujih kultur, študiju tuje strokovne literature, sporazumevanju v tujini, poslovnih stikih s tujci ipd.) ter zavračanje rabe tujega jezika kot nadomestila za prvi jezik (kritika nastopaškega razkazovanja in jezikovne hibridizacije, tipi govornih položajev, v katerih se je treba odpovedati rabi tujega jezika in zahtevati prevajanje/tolmačenje). Nosilca: MŠŠ, Strokovni svet za splošno in strokovno izobraževanje. Izvajalci: Pedagoški inštitut, Zavod za šolstvo RS, šole za tuje jezike. Rok: 2008. Proračun: da.

b) Razvoj didaktike tujih jezikov (tudi slovenščine kot drugega/tujega) jezika.

Naloga: ustrezno upoštevanje maternega jezika kot učnega načela tudi pri pouku tujih jezikov (ozaveščanje o jezikovnih interferencah in kontrastivnosti, utemeljenost rabe slovenščine kot metajezika na začetnih stopnjah učenja tujega jezika in pri razlaganju težavnejših pojavov, npr. v frazeologiji, premagovanje samodejnega podrejanja tujejezičnemu sobesedniku). Nosilec: MŠŠ. Izvajalci: univerzitetne organizacije, komisije za učiteljske strokovne izpite, pisci učbenikov; sodelovanje slovenistov. Rok: 2008/09. Proračun: da.

c) Uravnoveženje razmerij med tujimi jeziki kot šolskimi predmeti (nabor, globina obravnave). Naloga: zmanjšanje samoumevnosti angleščine kot prvega/edinega tujega jezika v javnem šolstvu, premislek o esperantu. Nosilca: MŠŠ, Vlada RS. Rok: 2011. Proračun: ne.«

Že sam naziv cilja je pomensko odprt: beseda *smotrnost* je povezljiva s smiselnostjo in varčnostjo hkrati, in res je sporočilo prvih dveh točk, da morata biti slovenski državljan in državljanica z rabo tujih jezikov zelo varčna, zlasti jih ne smeta uporabljati kot *nadomestilo za prvi jezik* – karkoli naj bi to že pomenilo – ne smeta pa se tudi *samodejno podrejati tujejezičnemu sobesedniku*. Razvoj didaktike se povezuje predvsem z *ustreznim upoštevanjem maternega jezika kot učnega načela* – kar gotovo samodejno nikakor ne pomeni učinkovitejšega poučevanja tujih jezikov. Tretja točka je gotovo usmerjena k širšemu pojmovanju večjezičnosti, toda vprašanje je, s kakšno motivacijo ima kdo pravico zahtevati *zmanjševanje samoumevnosti angleščine kot prvega tujega jezika v javnem šolstvu*. Je to v interesu državljanov Slovenije in govorcev slovenščine ali je to samo v interesu poosebljene slovenščine, kot si jo predstavljajo avtorji programa? In namesto konkretnjših usmeritev pri doseganju raznoličnejše ponudbe tujih jezikov dobimo precej skrivnostni *premislek o esperantu*. Nacionalni program bo dokončno mogoče oceniti po njegovem izteku, toda samo besedilo nas utrjuje v prepričanju, da vsaj na ravni eksplicitne slovenske državne jezikovne politike še vedno močno prevladuje simbolna zaščitniška enojezična drža, spodbujevalna večjezična drža pa je šele v povojih.

Kako pomanjšati velike?

Vrnimo se na evropska medjezikovna razmerja. Presečna množica pred ekskurzom o jezikovnopolitичnem programu omenjenih težav rodi naslednje vprašanje: kako »velike« jezike motivirati, da postanejo vsaj nekoliko tudi »majhni«. Kako torej govorce in govorke razširjenih jezikov spraviti do učenja, znanja in uporabe tujih jezikov, in to ne le drugih večjih, ampak tudi manj razširjenih? Deloma skuša odgovor ponuditi dokument *Zdrav izziv* (kako bi lahko veliko število jezikov utrdilo Evropo), ki pa je

precej ohlapen in izrazito idealističen.¹⁰ Pri učenju tujih jezikov so kljub velikemu napredku v zadnjih desetletjih še vedno velike težave.¹¹ Na nek način gre tudi tu za Evropo dveh hitrosti – nekaterim državam se z učenjem jezikov mudi bolj, drugim manj – takorekoč nobena »velika« jezikovna skupnost pa v svojih rednih šolskih programih ne ponuja kakega »majhnega« jezika, če ta ravno nima posebnega (manjšinskega, sosedskega ipd.) statusa.¹² Raziskave, ki jih je naročila Evropska komisija, zato nakazujejo tudi drugačne poti motivacije. Če se veliki in relativno avtonomni šolski sistemi ne morejo hitro in učinkovito prilagoditi, lahko pomagajo drugačne perspektive večjezičnosti, npr. kot gospodarskega faktorja: če imajo podjetja jezikovno strategijo (v smeri večjezičnosti), ki se jim splača, to najbrž povratno – čeprav zelo počasi – vpliva na celotno skupnost v smeri motivacije za učenje tujih jezikov.

Gospodarstvo – utemeljitev ali izgovor?

Evropska večjezičnost zadnja leta konceptualno vsaj poskuša premakniti svoje argumentacijsko in tematsko težišče s področja kulture in izobraževanja – vsaj v okviru Evropske unije – na področje gospodarstva. To ni glede na razvoj same Unije čisto nič presenetljivega, saj je v njenem temelju združevanje zaradi gospodarskih interesov, in zdi se, da imajo zato v njej tovrstna vprašanja največjo težo. Med temelji tržnega gospodarstva je konkurenčnost, ta pa je seveda tekma – ki po neizprososti marsikdaj spominja na vojno. Prvi evropski komisar za večjezičnost Leonard Orban je leta 2007 – med drugimi živahnimi dejanji na začetku delovanja svojega komisariata – ustanovil Poslovni forum za večjezičnost, in sicer z nalogo preučiti, kako lahko znanje jezikov vpliva na trgovino in delovna mesta v Evropski uniji. Julija letos je skupina, ki ji je predsedoval belgijski minister in nekdanji podpredsednik Evropske komisije, vikont Etienne Davignon, komisarju oddala poročilo. Kot prvo točko poročila je v sporočilu za medije izpostavljeno naslednje: »Evropa tvega, da bo postala nekonkurenčna razvijajočim gospodarstvom v Aziji in Južni Ameriki, kjer se hitro učijo jezikov in drugih kompetenc, potrebnih za uspešno konkurenčnost.«¹³ Kaj je torej motivacijsko izhodišče za večjezičnost v gospodarstvu? Strah pred lastno nekonkurenčnostjo in grožnja pred drugimi, domnevno kompetentnejšimi. Tudi začetni povzetek se začneja dramatično: »Pomemben odstotek evropskih majhnih in srednjih podjetij vsako leto izgublja posle prav zaradi svojih jezikovnih in medkulturnih primanjkljajev.« Utemeljevanje večjezičnosti z gospodarskimi vidiki lahko najdemo tudi v več točkah že omenjenega Poročila o raznolikosti jezikovnega pouka:

»1. Stanje na področju učenja jezikov se je v zadnjih letih močno spremenilo. Širitev Evropske unije, globalizacija in z njo povezano gospodarsko preoblikovanje ustvarjajo nova družbena, kulturna in gospodarska okolja s potrebo po znanju jezikov, zato je treba ponovno razmisliti o vlogi poučevanja in učenja jezikov v izobraževalnem sistemu«; »2. Jezikovna raznolikost je ena od **ključnih evropskih prednosti v okviru gospodarjenja z znanji**, vendar bi lahko prevlada angleščine to prednost oslabil.«; »13. Glavni motivacijski dejavnik za širitev študija jezikov je brez dvoma jezikovni prestiž, to je **vrednost jezika** v (rastoči) družbeni mobilnosti. Ta poudarja odnos **med posameznikom in trgom dela**, storili pa bi lahko še več, da bi okrepili **vrednost jezikov v poslovnem svetu** (vse izpostavil M. S.). Treba je spodbujati tudi **refleksivno učenje in inovacije**, ki ustvarjajo dodano vrednost dela med jeziki in kulturami. Usposabljanje za poučevanje enega jezika pomaga pospešiti učenje in poučevanje drugih, saj so za to potrebne spretnosti v splošnem prenosljive.«

10 Dokument, ki ga je februarja 2008 pripravila Skupina intelektualcev za medkulturni dialog (predsedoval ji je pisatelj Armin Malouf), ustanovljena na pobudo Evropske komisije. Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf-report_sl.pdf (dostop 1. 9. 2008). Zanimivo je, da celo tako vsevključevalna zasnova večjezičnosti, kot jo predstavlja ta dokument, v naslovu vsebuje metaforo, ki jo (seveda z nujnim odmerkom tendenčnosti) lahko beremo tudi kot obrambno: *utrditi Evropo*.

11 Prim. Poročilo o raznolikosti ponudbe jezikovnega pouka v Evropski uniji, 2007, (http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html, dostop 1. 9. 2008).

12 Podatki nepresenetljivo kažejo, da se v evropskih šolah poučuje predsem angleščina; z drugimi *lingvafrankami* (francoščina, nemščina, španščina in ruščina) predstavlja 95 % tujejezičnega pouka na srednji stopnji v večini držav. Manj kot odstotek evropske populacije ima v šolah kak drug tuji jezik razen omenjenih in italijanščine. Slovenščina ima po tej raziskavi šolsko mesto samo v Avstriji (Poročilo, str. 29).

13 Sporočilo za medije: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1130&format=HTML&aged=0&language=SL&guiLanguage=en> (dostop 1. 9. 2008); celotno poročilo v času pisanja še ni bilo na voljo v slovenščini, v angleščini je na http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/davignon_en.pdf (dostop 1. 9. 2008).

Utemeljevanje večjezičnosti z gospodarsko koristjo je tako politično kot psihološko očitno nujen in smiseln korak. Toda postane lahko nevarna igra z ognjem, če se razplamti do te mere, da upepeli druge pomembne utemeljevalne vidike, kulturne in solidarnostne, torej tiste, ki ne temeljijo na tekmovanju in konkurenčnosti, temveč na sodelovanju in sožitju. Zdi se, da lahko sintezo obeh vidikov beremo v opredelitvi Sveta Evrope glede nalog jezikovne politike:

»Glavna naloga jezikovne politike je organiziranje uravnoteženega upravljanja z večjezičnim repertoarjem, s krajevnimi jeziki in s potrebami skupnosti, glede na razpoložljive vire ter kulturno in izobraževalno izročilo, z namenom zagotavljanja družbene povezanosti, po potrebi tudi z izrecnim priznavanjem jezikovnih pravic in dolžnosti vsakega posameznika.«¹⁴

Perspektiva posameznika in posameznice

S stališča posameznih govorcev in govork izpostavljamo samo nekaj točk, ki se zdijo pri nadaljnjem razmišljanju o večjezičnosti ključne:

a) Zmožnost v več jezikih je sicer načeloma zmeraj posameznikova prednost – in morda tudi konkurenčna prednost na trgu delovne sile; odprto pa ostaja vprašanje, ali se vsako vlaganje časa, denarja in energije v jezike res povrne, in ali je zaradi vlaganja v jezikovno znanje večjezični govorec prikrajšan na kakšnem drugem področju, zlasti v primerjavi z govorci tistih jezikov, ki čisto dobro živijo tudi brez večjezične kompetence.

b) Izbira za sporazumevanje v neprvem jeziku bi morala biti idealno gledano v razvitem večjezičnem okolju predvsem stvar prostovoljne odločitve, ne pa nuje, še posebej v uradnih okoliščinah. Če lahko rečemo malce nekritično in romantično: sporazumevanje v neprvem jeziku bi morala biti stvar govorcevega veselja in zadovoljstva – nikakor pa ne prisile. Sodobno stanje je marsikje popolnoma drugačno – govorcev jezikov brez uradnih statusov bodisi sploh nimajo možnosti uporabljati svojega prvega jezika, govorcev manj razširjenih jezikov pa morajo pravico do svojega prvega jezika posebej uveljavljati bodisi s potrošniškim bodisi s pravnim pritiskom – tudi slovensko prizorišče ni pri tem nobena izjema.

c) Ob spoštovanju in razvoju vseh pobud in ukrepov za povečevanje večjezičnosti je treba v imenu pravičnosti in demokratičnosti najbrž poskrbeti tudi za dejavno sporazumevalno življenje tistih, ki niso imeli dostopa do znanja več jezikov – ki so bolj ali manj ostali enojezični, pa če so si to želeli ali ne.

č) Večjezičnost v kvalitativnem smislu se zdi v zavesti jezikovnih načrtovalcev premalo povezana z osnovno človekovo komunikacijsko potrebo: *temeljito razumeti* in *biti razumljen*, pravzaprav ne glede na to, v katerem jeziku. Tako nacionalna kot transnacionalna jezikovnopolitična prizadevanja pogosto predpostavljajo, da se vprašanje razumevanja samodejno razreši že z ustrezno izbiro jezika – in pozabljajo, da se ljudje kaj lahko ne razumemo, ko komuniciramo v lastnih jezikovnih skupnostih, kaj šele takrat, ko se hočemo razumeti v tujih jezikih. Ozaveščanje o zmožnosti večjezičnosti, ki ni le vsota čimbolj popolne jezikovne zmožnosti v posameznih tujih jezikih, ampak je celovit posameznikov jezikovni repertoar, sestavljen tudi iz najmanjših jezikovnih drobcev posameznih jezikov, je sicer z motivacijskega stališča dobro in politično korektno. Toda prav gotovo povzroča tudi nesporazume: za učinkovito sporazumevanje, zlasti v zahtevnejših sporazumevalnih situacijah, je treba jezike dobro znati, ne pa samo malo. Vzdrževanje dobre jezikovne zmožnosti v več tujih jezikih je težko celo za tiste, ki se poklicno ukvarjajo z jeziki in ki vsakodnevno uporabljajo po več jezikov; za večino Evropejcev in Evropejk pa je to izjemno težko že z enim, kaj šele z več tujimi jeziki. Reklo *več jezikov znaš, več moč veljaš*, razvpito zaradi vseh najrazličnejših promocijskih akcij večjezičnosti na evropski in svetovni ravni, se lahko tako spremeni v prozaično moro novega izreka: *več jezikov znaš, več problemov imaš*. Ker ne veš, koliko znaš, koliko res razumeš, koliko si z njimi res lahko pomagaš. Nove, konkretnije in natančnejše oblike merjenja jezikovnih zmožnosti, kot jih načrtujejo evropske ustanove, se s tega stališča zdijo nujen in dober večjezičnostni korak naprej, seveda v kombinaciji z načrtovanjem učinkovitega in cenovno sprejemljivega dostopa do večjezične zmožnosti.

14 Language Education Policy Profile, Slovenia (prim. op. 1), str. 39. Prevedel M. S.

Sklep

Pravzaprav lahko ponudimo samo etapni zaključek: sodobna evropska perspektiva večjezičnosti se usmerja predvsem na posameznikovo zmožnost, veljavo večjezičnosti pa vse bolj utemeljuje z njegovo gospodarsko, ne več samo kulturno vrednostjo. Družbeni vidik večjezičnosti v glavnem pušča ob strani. To je morda pragmatična in spretna politična odločitev, modra in daljnosežna pa se ravno ne zdi. Jezikovna neenakopravnost govorcev in skupnosti je jasen znak hegemonije, in še tako uspešno izveden projekt zmožnostne večjezičnosti tega znaka ne bo izbrisal.

Evropska komisija spodbuja države članice, naj oblikujejo državne načrte za promocijo večjezičnosti.¹⁵ Kakšen načrt bomo naredili v Sloveniji? Ga sploh hočemo? Ga bomo znali sinergijsko vključiti v celovito jezikovno politiko od programskih dokumentov do učnih načrtov ali pa bomo še poglobljali prepad med jezikovnopolitičnimi načrti za slovenščino in tistimi za tuje jezike? Bomo pri tem s kom sodelovali? S katerimi državami in jezikovnimi skupnostmi? Bomo sodelovali v neke vrste jezikovni ligi, jezikovnem pokalu, bomo sklepali zaveznitva za boj z drugimi ali se bomo borili sami? Celó sami s sabo?

Reference

Viri:

- Language Education Policy Profile – Slovenia // Profil de la Politique Linguistique Éducative – Slovénie. Language Policy Division Strasbourg/Division des Politiques Linguistiques Strasbourg, Ministry of Education and Sport Slovenia/Ministere de l'Éducation et du Sport Slovénie: 2003–2005. Dostopno na:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_EN.asp.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Svet Evrope. Dostopno na:
http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007–2011. Uradni list RS, št. 43, 18. 5. 2007, str. 5952–5970.

Spletne strani:

- <http://www.goethe.de/kue/lit/dos/dds/en137712.htm> (dostop 1. 9. 2008).
- <http://www.ambafrance-uk.org/Sixth-Franco-German-Council-of.html> (dostop 1. 9. 2008).
- <http://cba.fro.at/getfile.php?id=268> (dostop 1. 9. 2008).
- http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_sl.pdf (dostop 1. 9. 2008).
- http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html (dostop 1. 9. 2008).
- <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1130&format=HTML&aged=0&language=SL&guiLanguage=en> (dostop 1. 9. 2008).
- http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/davignon_en.pdf (dostop 1. 9. 2008).
- http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc99_en.htm (dostop 1. 9. 2008).

15 http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc99_en.htm (dostop 1. 9. 2008)

Lucija Čok

Medkulturna jezikovna vzgoja kot družbena vrednota in osebna rast

Povzetek

Didaktika drugega in tujega jezika poleg strategij za doseganje visoke ravni jezikovnih in sporočanj-skih zmožnosti vse bolj vključuje v svojo obravnavo področje medkulturne vzgoje. Govoriti druge in tuje jezike ni več dovolj za uspešno komuniciranje, medsebojno zблиževanje ter razumevanje. Gre torej za medkulturno jezikovno komunikacijo, ki je poleg obvladovanja jezikovnih znanj in spretnosti tudi najbolj antropološko označeno sredstvo sporazumevanja. Ne gre le za kulturo sporočanja v danem trenutku, gre za udejanjanje vsebin, pomena teh vsebin, razmerij in odnosov med govorcji, ki se uresničuje ob soočanju kultur in jezikov vsakega med njimi. Pri medkulturnem zavedanju gre po eni strani za razumevanje kulture kot proizvodom duha (akademski kultura) v povezavi z nastajanjem navad, odnosov, pravil in ravnanj v družbi (antropološka sestavina kulture) po drugi strani. Kulturni spomin se razvija v dejavni uporabi sredstev, s pomočjo katerih nastaja postopoma nova, bolj poglobljena kulturna izkušnja, ki je temeljna za nadaljnji razvoj odnosov med posamezniki in skupinami. Na osnovi podmene, ki jo postavlja Bennett (1993) v svojem raziskovalnem delu, posameznik in družba doživita lahko šest obdobj ali faz kulturne občutljivosti, ki postopoma posameznika pripeljejo od ravni etnocentrizma na raven etnorelativnosti. Vsebina uzaveščanja medkulturnosti ni materija formalnega učenja podatkov, pač pa stvar dejanj, ki nas z izkušnjem in akcijskim učenjem spreminjajo. Izziv so predvsem hevrstični pristopi, kritični dialog, debata in razgovor, odkrivanje neznanega in raziskovanje.

Uveljavljena metodologija uporabe opisnikov (deskriptorjev) za dosežke v jezikovnem učenju po Evropskih smernicah za jezikovno izobraževanje se že uporablja v vseh evropskih okoljih. Težje je oblikovati ustrezne in dovolj razpoznavne in razumljive opisnike, ki bi določali raven medkulturne zavesti posameznika. Gre namreč za dejanja in učinke percepcije in vrednotenja, vedenja in prepoznavanja, v katera posameznik vključuje svoja predvidevanja in interese. Na osnovi poskusov pilotnega uvajanja jezikovnega portfolija v Sloveniji (Čok, 1999) in preučevanj uveljavljenih raziskovalcev (Byram, 1997) smo na populaciji študentov preizkusili opisnike za (samo)opazovanje in (samo)vrednotenje, ki naj opredelijo jezikovno izkušnjo (Čok, 2006). Ta se oblikuje v posamezniku in se udejanja v odnosu do jezikovne in kulturne različnosti, z odkrivanjem te različnosti ob predelavi kulturnega in jezikovnega vnosa ter s prenosom medkulturne zavesti v življenjsko okolje.

Ključne besede: medkulturna jezikovna komunikacija, kulturni spomin, medkulturna občutljivost in dejavnost, samovrednotenje medkulturne izkušnje

Abstract

Intercultural language education as social value and personal growth

The mastery of first, second or foreign languages no longer suffices for successful communication and mutual understanding. What we are dealing with is intercultural language communication that is, together with language competence and skills, the best determined means of communication from the point of view of anthropology. Yet the point at issue is not only communicating culture at a given moment, but also the uttering of contents and their meanings, as well as relations between the speakers manifested through the encounter of the speakers' cultures and languages. Intercultural awareness is related to the understanding of culture as an artefact of the mind (Academic Culture), and on the other hand, culture is associated with the formation of habits, relations, rules and interaction in society (anthropological component of culture). Cultural memory is developed through the elaboration of more complex »tools of remembering« that help create a new, deeper cultural experience, which serves as a basis for the further development of relations between individuals and groups.

Drawing on M.J. Bennett's research (1993), the single and the society can develop six stages of cul-

tural sensitivity that lead them from the level of ethnocentricity to ethno-relativity. The subject of developing intercultural awareness is not just learning data, but rather a matter of acts, for it is through experiential learning and action-research that we can evolve and change. The best challenges are heuristic approaches, critical dialogue, discussions and talks, discovering the unknown and researching.

The methodology proposed by the Common European Framework of Reference for Languages,¹ defining the descriptors for assessing achievements in language learning, has been accepted and used in all European environments. It is much harder to formulate appropriate and sufficiently transparent descriptors for establishing the level of intercultural awareness as they are related to acts and effects of perception and evaluation, knowledge and recognition into which an individual inscribes his/her assumptions and interests.

On the basis of piloting the language portfolio in Slovenia (Čok, 1999) and relying on the research of experts (Byram, 1997), a sample of university students was introduced intercultural experience descriptors for self-monitoring and self-assessing (Čok, 2006). Intercultural awareness can grow in relation to language and culture diversity while dealing with the cultural and linguistic input and its transfer to life.

Key words: Intercultural language communication, cultural memory, intercultural sensitivity and activity, self-assessment of intercultural experiences

Integracijski procesi in globalizacija ter razvojne strategije držav, ki so si izbrale skupne ali sorodne družbene politike, so izostrili potrebo po uporabi različnih jezikov v odprtem geografskem in družbenem prostoru mobilnosti ljudi in blaga; učenje / poučevanje tujih (drugih, sosedskih) jezikov sta s tem v zvezi postala prioriteta šolanja mladih generacij. Posledično je didaktika jezikovnega učenja doživela neverjeten razvoj. Projekti Sveta Evrope (delavnice, globalni projekti in instrumenti) in Evropske Unije (Lingua in vsi projekti povezani z učenjem jezikov v Socrates, Erasmus, Comenius projekti, kratkoročni akcijski načrti) se množijo in nekateri med njimi temeljito spreminjajo vlogo jezikovnega učenja in vrednotenja učinkov jezikovnega poučevanja (ravni evropskih smernic, (samo)vrednotenje učinkov s portfolijem jezikovnega učenja, evropski profili idr.). Govoriti druge in tuje jezike ni več dovolj za uspešno komuniciranje, medsebojno zблиževanje in razumevanje; jezikovna komunikacija naleti namreč na razlike in posebnosti, ki jih način prenosa jezikovnih vsebin in razmerja med govorcami ob sporočanju izražajo sama po sebi. Gre torej za medkulturno jezikovno komunikacijo, ki je poleg obvladovanja jezikovnih znanj in spretnosti tudi najbolj antropološko označeno sredstvo sporazumevanja. Ne gre le za kulturo sporočanja v danem trenutku, gre za udeleževanje vsebin, pomena teh vsebin, razmerij in odnosov med govorcami, ki se uresničuje ob soočanju kultur in jezikov vsakega med njimi. Jezikovno sporočanje je tudi soočanje različnih resničnosti, ki nas obdajajo, empatija (an. empathic competence), to je življenje v vse te resničnosti, omogoča prehod v strpno razumevanje drug drugega. V razvoju osebnosti poznamo primarno (v družini) in sekundarno socializacijo (v družbi). Nadgradnja obeh je terciarna socializacija, ki jo posameznik težje doseže, če jo sploh doseže. Gre za nadgrajevanje prvih dveh v sposobnostih vrednotenja in soočanja svojih vedenj in vrednot z drugimi / tujimi, za odmik od etnocentrizma in ozkih identifikacij s približevanjem k skupnim vrednotam, oziroma sprejemanjem razlik med posameznimi skupinami.

Pri medkulturnem zavedanju gre po eni strani za **razumevanje kulture** kot proizvodom duha (akademsko kultura) v povezavi z nastajanjem navad, odnosov, pravil in ravnanj v družbi (antropološka sestavina kulture) po drugi strani. Učenje / poučevanje jezika vključuje oboje. V sestavinah izobraževanja na višji stopnji (univerzitetni programi) se pogosto pojavljajo pojmi “visoke” kulture (Skela, 1999: 68)

¹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001.

v etničnem ali tudi širšem pojmovanju. V filoloških programih je to vsebina predmeta, ki se pogosto imenuje *Civilizacija* (*Civilisation, Landeskunde, Civiltà*). V obveznem šolanju pa se v sklopu kurikula za tuji jezik poudarja predvsem "vedenjske" sestavine kulture in njihovo vlogo pri sporazumevanju, to so kulturno pogojena prepričanja/stališča in vplivi, ki jih sprejemamo in prenašamo s pomočjo jezika. Splošni cilji uzaveščanja kulture (matične, druge, tuje) pri poučevanju jezikov bi bilo potrebno opredeliti kot medkulturno komunikacijo in medkulturno razumevanje/sprejemanje. Vendar je pri vključevanju kulturnih pojavov v pouk jezika potrebno kulturo ciljnega jezika relativizirati. Naklonjenost/sovražnost do kulture ciljnega jezika in sprejemanje/odklanjanje le-te so posledice pozitivne/negativne izkušnje ali vzgoje, ki jo je posameznik imel v šoli, družini ali življenjskem okolju.

V tradicionalnih didaktičnih pristopih poučevanja jezikov je bilo proizvodu »visoke« kulture (v književnosti, umetnosti, zgodovini) namenjeno veliko časa in pozornosti. Komunikacijski pristop sodobnih metod poučevanja jezika je središčno vlogo namenil izbiri jezikovnih sredstev v različnih sporočanjih položajih ter načinu njihove uporabe. Ker lahko medkulturno komunikacijo razumemo tudi kot nadgradnjo komunikacijskega pristopa, se je spoznavanje »visoke« kulture obogatilo z »vedenjsko kulturo« (an. »behavior culture« po Tomalin, Stempelski 1993). V tem novem videnju kulture so se izostrile razlike in stičnosti med posameznimi kulturnimi okolji. Da bi dosegli medkulturno zavest, pa ni dovolj le opazovati in poznati razlike med temi okolji, potrebno je najti medij, ki jih približa in postavi odnos med njimi. Med mediji je jezikovna komunikacija najpopolnejši in najbolj dosegljiv prenosnik kulture. Predvideva se, da je poznavanje kulturnih navad drugih družbenih in narodnostnih okolij predpogoj za primerjave, ki v svoji končni fazi omogočajo nastajanje vrednot.

K primerjanju pa je treba pristopiti s pozitivno motivacijo, strpnostjo in čustveno distanco. Pri pozitivno naravnani presoji razlik in stičnosti se posameznik umakne iz središča dogajanja in se poskuša izogniti predsodkom, ki bi njegovo presojo že v naprej določili (Kramsch, 1996)². Pri medkulturni jezikovni komunikaciji gre poleg poznavanja pravil jezikovnega sporočanja še za uzaveščanje kulturne komponente teh pravil. To sposobnost odmika je mogoče pridobiti s poznavanjem oblik, pristopov in ravnanja v različnih kulturnih okoljih. Pri tem ne gre za približevanje razlik na silo ali iskanje splošnih meril in pravil ter s tem določanje univerzalnega, vsesplošnega ravnanja. Potrebno je prevrednotiti razlike na način, ki dopušča vsakemu posamezniku ohraniti svoje posebnosti in tiste značilnosti, ki ga opredeljujejo kot kulturno in družbeno bitje (Kramsch, 1996)³.

Pri obravnavi kulturne izkušnje gre torej za množičnost prisvojenih vrednot in vrednosti, ki sta jih posameznik ali družbena skupina nabirala skozi čas. Posameznik, ki želi ohraniti prisvojene vrednote, pa v dejavnostih, ki naj bi jih ohranile, ni statičen. V dinamiko uporabe spomina posega njegova volja, s katero želi biti dejavno vključen v spreminjanje sveta. Pri tem se poslužuje prenosa miselnih funkcij višjega reda. Gre za naraščajočo uporabo prenosnikov miselnih funkcij kulturnih vedenj in ravnanj (percepcija in aktivna raba medkulturne jezikovne komunikacije, oblikovanje dejavnih in strpnih razmerij in odnosov udeležencev v njej, uporaba varoval in spodbud pri vključevanju vanjo, ipd.) in razvoj prenosnikov samih kot sredstva komuniciranja in ravnanja v procesu nastajanja kulturnega spomina (Cole, 1996: 113). Kulturni spomin se razvija v dejavni uporabi teh sredstev, s pomočjo katerih nastaja postopoma nova, bolj poglobljena kulturna izkušnja, ki je temeljna za nadaljnji razvoj odnosov med posamezniki in skupinami. Med sredstvi, to je prenosniki miselnih funkcij, je jezik. Tudi sicer sta jezik in kultura povezana na več načinov:

- jezik udejanja kulturo v danem trenutku in izraža način, s katerim posameznik to dejavnost uresničuje,
- materializira kulturno vsebino s tem, da z jezikovnimi sredstvi oblikuje njeno ubeseditev,
- oblikuje abstraktne sisteme vrednot in identitet, med katerimi so implicitno vključene kulturne vrednote in kulturna identiteta.

2 "Not just discover how things are and have been, but how they could have been or how else they could be. Neither history nor ethnography provide thus imaginative leap that will enable learners to imagine cultures different from their own" (Kramsch 1996 v Morlicchio 2002: 92).

3 "We are irreducibly unique and different and that I could have been you, you could be me, given different circumstances – in other words, that stranger ... is in us." (Kramsch, ibidem)

Posameznik je tudi in predvsem sestavni člen skupine, družbe, naroda. Zaradi kulturne prepletenosti in jezikovne raznolikosti sodobne svetovne družbe si njenega delovanja ne moremo predstavljati brez etnične ozaveščenosti posameznika in skupine. Različne narodne skupnosti se na osnovi medsebojnega poznavanja vživijo v lastnosti druge skupnosti in lahko brez predsodkov vstopajo v medsebojno interakcijo. Različne oblike urejanja medkulturne komunikacije pomenijo različne interakcije – različne pristope na trgu delovne sile, različno distribucijo jezikovne neenakopravnosti, različno rabo jezika na delovnem mestu, različno vlogo posameznega jezika v družbeno-ekonomskem razvoju družbe.

Na osnovi podmene, ki jo postavlja Bennett (1993) v svojem raziskovalnem delu, posameznik in družba doživita lahko šest obdobj ali faz medkulturne občutljivosti in ravnanja, ki pripeljejo postopoma posameznika, posledično tudi družbene skupine, od ravni **etnocentrizma** na raven **etnorelativnosti**. Vsaka raven ima tri stopnje, etnocentrična pozna: zanikanje različnosti, obrambo pred drugim in drugačnim, posploševanje (minimiziranje) razlik; etnorelativna pa vključuje sprejemanje različnosti, prilagajanje v svet drugačnega in drugega, integracijo v svet različnosti kultur.

I. Raven etnocentričnosti posameznika

1. Kdor ne prepozna in ne sprejema drugačnosti, zanika ali odklanja različnost kultur, ker ta ni del njegovega sveta, neposrednega individualnega okolja in vsebin v njem. V procesu vzgajanja takega posameznika Bennett svetuje dejavnosti zблиževanja, sodelovanja, prijateljstva, ponudbo informacij o kulturnem okolju (glasbo, umetnost, književnost, gledališče, ples). Ob tem naj kulturne razlike izstopajo.
2. Obramba pred drugim in drugačnim se običajno pojavlja, kadar se posameznik ne zaveda razlik, jih stereotipizira ali odklanja. Da bi stanje spremenili, je treba kulturne razlike spoznavati, začeti pri spoznavanju vseh podrobnosti lastne kulture, saj je v njih podobnost tujim kulturnim vzorcem. Svetuje se sodelovanje v skupinah, kjer nastaja dialog, izmenjava pogledov in stališč ter se odvija raziskovanje lastnega kulturnega okolja.
3. Posploševanje (minimiziranje) razlik: posameznik sicer različnost v kulturnem okolju vidi in opazuje, vendar na način, da razlike posplošuje (Saj smo si na koncu vsi podobni in smo enaki!)⁴. Potreben je temeljitejši vpogled v lastno kulturo, njej stično z vsemi posebnostmi ob primerjanju obeh. Pri tem je treba ohraniti nevtralno presojo, radovednost raste, čim večje so razlike in nasprotja med kulturami, ki jih spoznavamo.

II. Raven etnorelativnosti posameznika in družbe

4. Sprejemanje različnosti se začne v trenutku, ko posameznik ceni drugost in drugačnost, sprejema ju kot alternative življenjskega sloga ljudi. Spoznava ju kot ustvarjalnost, bogastvo idej in izkušenj, ki jih je posameznik in družba pridobivala skozi čas. V vzgoji za sprejemanje drugačnosti je treba razvijati odprto reševanje morebitnih razhajanj in konfliktov, gojiti občutljivost do razlik v kulturnem okolju ob spoštovanju vrednot posameznih okolij, čeprav so si med seboj v razkoraku, potrebno jih je razumeti in videti njihovo vlogo v določeni družbi.
5. Prilagajanje v svet drugačnega in drugega omogoča le empatija (vživljanje v drugega), kar je mogoče ob skrbnem poslušanju, razumevanju in sprejemanju razlag in predstavitev. Pri tem sta znanje jezika in poznavanje kulture temeljnega pomena. Bolj kot je druga kultura sestavljena in jezikovno predstavljava, bolj se modeli jezikovne in medkulturne komunikacije utrjujejo. Svetuje se študije primera, strategije raziskovanja okolja z namenom odkriti v njem kulturna odstopanja. V tem pristopu se svetuje prijazen in optimistični pogled s kančkom humorja.
6. Integracija/vključevanje v svet različnosti kultur: sprejemanje razlik pripelje posameznika v dejaven položaj vključenosti v proces prilagajanja in spreminjanja sveta okoli sebe obenem. Na ta način oblikuje svojo kulturno identiteto. Pri vrednotenju kulturnega okolja se poslužuje

⁴ Znani pregovori, ki to potrjujejo: *Nihil novum sub sole!* (lat.), *Tutto il mondo un paese!* (it.).

mnogoterih možnosti in prepletanj lastnega s tujim, dvigne se torej nad posamezno kulturo. Tej fazi se malokdo približa ali se najde v njej, še posebej je težko dosegljiva v procesu vzgoje in izobraževanja. Korenine in pripadnost matični kulturi preprečujejo posamezniku prehod v transkulturnost. Resničnost, ki jo oblikuje v medkulturnem in večjezičnem okolju v vsakem posameznem izzivu, sloni na gibkosti situacij, etičnost presoje in primerjalni prilagodljivosti lastnih vrednot vrednotam drugega.

Prehodi iz faze v faze so po mnenju Bennetta mogoči ob temeljitem poznavanju izmenljivosti kulturnega okolja. Prve faze se zlahka presežejo, saj so običajne poti do strpnosti, razumevanja in sodelovanja v družbi. Izzivi, ki bi jih moral ponuditi vzgojni proces, so običajno prešibki, da bi se jim posameznik ustrezno odzival. Vsebina uzaveščanja medkulturnosti ni materija formalnega učenja podatkov, pač pa stvar dejanj, ki nas z izkušnjskim in akcijskim učenjem spreminjajo. Izziv so predvsem hevristični pristopi, kritični dialog, debata in razgovor, odkrivanje neznanega in raziskovanje.

Spremljanje medkulturnega ozaveščanja je tudi za učitelja doživetje, saj se mu ob opazovanju sprememb, ki se kažejo v ravnanju učencev, ponuja možnost novih pristopov in vrednotenja svojega dela. Inkluzivnost (vključenost) v razred sicer pomeni, da mora učitelj upoštevati interese in sposobnosti slehernega učenca in obenem vseh hkrati, kar se pogosto izkaže v tem, da niso uresničene vse potrebe edukacije vseh udeležencev, oziroma vsakega posameznika med njimi. Od vzorcev samo-oblikovanja, oziroma samo-nanašanja vsebin, dejstev, vrednot je odvisno, kako sebe umeščamo v svet. Zato je za nekoga zunanje to, kar je za drugega notranje in obratno. Tako se učenci z nizko samopodobo težje soočajo s samopodobo, ki jo želi doseči vzgoja.

Različni predlogi metodologij določanja ravni medkulturne kompetence posameznika so nastale že ob pilotnemu poskusu uvajanja jezikovnega portfolija, sredstva samovrednotenja jezikovnega učenja na ravni Sveta Evrope v letih 1996–2000. Ugotovitev, da je nemogoče vrednotiti jezikovne učinke brez kulturne ozaveščenosti, se je ponujala sama po sebi. Če je bil jezikovni portfolijo v evropskih okoljih v devetdesetih letih prejšnjega stoletja novo didaktično sredstvo, je nova predvsem filozofija njegove uporabe, ta je namreč drugače opredeljevala njegove funkcije od ustaljene rabe portfolija v ameriški pedagoški praksi. Novi pristop pa se uveljavlja tudi v ameriški progresivni pedagogiki. Ena od definicij portfolija ameriških avtorjev (Paulson et al., 1991: 307) se v prevodu glasi: “Portfolijo je namenska zbirka učenčevega dela, ki kaže njegov napor, napredek in dosežke na enem ali več področjih. Zbirka mora omogočati učenčevo soudeležbo pri izbiranju izdelkov, razvidni morajo biti kriteriji za izbor in kriteriji vrednotenja, vključevati mora tudi evidenco učenčeve samo-refleksije ob izdelkih.”

Uveljavljena metodologija **uporabe opisnikov (deskriptorjev)** za dosežke v jezikovnem učenju po Evropskih smernicah za jezikovno izobraževanje se že uporablja v vseh evropskih okoljih. Težje je oblikovati ustrezne in dovolj razpoznavne in razumljive opisnike, ki bi določali raven medkulturne zavesti posameznika. Gre namreč za dejanja in učinke percepcije in vrednotenja, vedenja in prepoznavanja, v katera posameznik vključuje svoja predvidevanja in interese. Celotno objektivne reprezentacije pripadnosti narodu ali kulturi, kot so na primer grbi, zastave, himne, zaščitni znaki in podobno, ne pomenijo le ikonske predstavitve dežele, barv naroda ali značilnost države; z njihovim pomenom je povezan tudi pojem moči (Bourdieu, 1991: 221).

Če v opredelitev pojma neke mentalne reprezentacije vključujemo opazovalca (v našem primeru učitelja), bo ta najprej uporabil objektivne kategorije, ki so z opredeljeno reprezentacijo povezani (v primeru narodnostne zavesti so to lahko predniki, ozemlje, jezik). Opredeliti subjektivne lastnosti mentalne reprezentacije (čustva, pripadnost, istovetnost in podobno) je za opazovalca veliko težje. Znašel se bo med presojanjem na osnovi lastne in ob predvidevanju tuje izkušnje, med subjektivnostjo in objektivnostjo, med demistifikacijo in mistifikacijo razlage. Prisiljen bo povezati vse, kar se pojavlja v resničnosti: objektivne kategorije predstave po eni strani ter neposredne kazalce odnosa posameznika do iste predstave v dejanjih in odzivih po drugi strani. Z drugimi besedami: povezal bo stvarna razmerja v resničnosti s simbolično močjo pomena določenega pojma (Bourdieu, 1991: 227).

Še najlažje je opazovati stopnjo etnične osveščenosti govorcev različnih jezikov in kultur, ki sobivajo v istem življenjskem okolju. Pričakovati je, da se zavedajo kulturnih razlik in medjezikovnih vplivov, v soočanju obojega želijo gojiti svoj prvi jezik, varovati in ohraniti svojo izvorno kulturo in narodnostno identiteto, spoštujejo drugi jezik in kulturo ter se bolj ali manj dejavno vključujejo v procese medkulturnega prepletanja. V tem primeru gre za kulturno prilagajanje (cultural adaptability, Phinney & Devich-Navarro, 1997) v pozitivnem pomenu. Prednosti večkulturnega okolja, ki omogoča prepletanje kultur, bogati posameznikovo osebnost. Pomembno vlogo v kulturnem vzgajanju pa imajo družina in vrstniki, ki imajo enake ali pa popolnoma različne pristope, vplive in pritiske na oblikovanje kulturne zavesti posameznika od želenih v okolju. V tem primeru gre za razhajanje med želenim / vzorčnim in stvarnim / specifičnim. V večini teh primerov posamezniki ohranijo svojo izvorno kulturo (hybrid cultural identity, Campbell 2000) kot prednost, ki jim pomaga izbirati kulturo okolja, s katero bi se želeli identificirati. Brez zavesti o izvorni kulturi te izbire ne bi mogli narediti. Dejavniki te odločitve pa niso le notranji, to je subjektivni. Zunanjih pritiskov, to je družbenih, pri tem odločanju ne gre podcenjevati (Campbell 2000: 36).

Opredelelitev narodnostne zavesti na primer, ki kot pojem predstavlja mentalno reprezentacijo, pokriva tri emocionalno-kognitivna področja. Opišemo to, kar kot posameznik nekdo misli, si predstavlja, sodi in ocenjuje (kognitivno področje), kakšen je njegov čustveni in vrednostni odnos do lastnega naroda in narodnostnih atributov (emocionalno področje) ter njegove težnje, da je v dinamiki dogajanj v zvezi z narodno pripadnostjo dejaven (aktivnostno/dinamično področje). Razumljive in opredeljive kriterije za presojo o pojavu je težko določiti. Na osnovi poskusov pilotnega uvajanja jezikovnega portfolija v Sloveniji (Čok, 1999) in preučevanj uveljavljenih raziskovalcev (Byram, 1997) smo na populaciji študentov preizkusili opisnike treh področij (samo)opazovanja in (samo)vrednotenja, ki naj opredelijo jezikovno izkušnjo (Čok, 2006). Ta se oblikuje v posamezniku in se udejanja v odnosu do jezikovne in kulturne različnosti, z odkrivanjem te različnosti ob predelavi kulturnega in jezikovnega vnosa ter s prenosom medkulturne zavesti v življenjsko okolje.

I. Oblikovanje odnosa do jezikovne in kulturne različnosti

Kognitivna raven jezikovne in medkulturne dejavnosti in ozaveščanja (medkulturno ozaveščanje /razumevanje medkulturne stvarnosti)

- Intrakulturna/kognitivna raven/ (razvoj jezikovne in sporočanje kompetence ciljnih vsebin prvega jezika, poznavanje lastne kulture kot vrednote, ob odkrivanju druge kulture razmislek o lastni kulturi).
- Razumevanje medkulturne stvarnosti: vedenje, raziskovalno spoznavanje drugosti in drugačnosti kultur in jezikov, zavedanje o lastnem medkulturnem okolju.

II. Odkrivanje medkulturne različnosti ob predelavi vnosa

Emocionalna raven (medkulturna zavest in čustvovanje)

- Medkulturna/emocionalna raven: etnorelativna ozaveščenost, utrjevanje medkulturne izkušnje, razmišljanje o pripadnosti (identiteti), strpno ravnanje in spoštovanje drugih kultur, primerjanje vrednot (stičnosti in razlike) med posameznimi kulturami.

III. Dejavna udeležba ob prenosu medkulturne zavesti v medkulturno ravnanje

Dinamična raven (medkulturna komunikacija in akcija)

- Medkulturna/dinamična raven: pridobivanje antropološko-kulturne izkušnje (terciarna socializacija), prenos in interpretacija vedenjskih vzorcev in vrednot posameznih kultur, uravnavanje lastnih stališč (medkulturna prožnost), pozitiven odnos in ravnanje v medkulturnem stiku.

V procesu ozaveščanja za medkulturnost v šoli in drugje ne zadošča le ideja pravičnosti na formalni, institucionalni ravni. Učencem je treba dati tudi možnost raziskovanja različnih perspektiv in premišljevanja o odkritih nasprotjih, ki jih srečujejo v življenju. To pomeni, da bi morala šola pomagati učencem, da razvijejo sposobnosti razumevanja in vrednotenja različnih konceptov življenja in življenjskih slogov. Za vzdrževanje dobrega stika s seboj in z drugimi je tedaj potrebno obvlada-

ti spreminjanje zornih kotov treh zaznavnih položajev: jaz, vživljanje v drugega in družba, sistem vzgoje. Šola se običajno zadržuje le pri sistemskem vidiku izobraževanja. Pouk jezikov je potrebno nadgraditi z vsebinami, ki usmerijo učenca v kritični dialog med lastno in tujo kulturo, ki spodbujajo njegovo dejavno udeležbo pri vživljanju v tujo kulturo ob zavesti o njemu lastni kulturi ter omogočijo z ustreznimi didaktičnimi orodji samovrednotenje in samorefleksijo o samem sebi kot kulturnem in družbenem bitju.

Viri

- Baker, B. 1997. Anthropology and teacher preparation: some possibilities and precautions. Queensland, *Journal of Educational research*, 15 (2), pp.41–58.
- Bennett, J. M.: *Towards ethnoreality: A development model of intercultural sensitivity*. In R. M. Paige (Ed.) Education for Intercultural experience (2nd ed. pp.21–72). Yarmouth, ME: Intercultural Press. 1993.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge Polity Press.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessment Intercultural Communicative Competence* Clevelon, Bristol (USA), Toronto, Artamon, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.
- Campbell, A. 2000. Cultural identity as a social construct. *Intercultural Education*, 11 (1), pp.31–39. Carfax Publishing.
- Cole, M. 1996. *Cultural Psychology, a once and future discipline*. The Belknap Press of Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, London.
- Common European Framework of References for languages: learning, teaching, assessment. 2001. Council of Europe. Cambridge University Press.
- Čok, L. 1998. Celostno vrednotenje odziva učencev: jezikovni portfolijo kot sredstvo vrednotenja in samovrednotenja pri pouku tujega jezika. *Uporabno jezikoslovje*, štev.: 5, str. 206–215.
- Čok, L. 1999. Portfolio of languages in Slovenia : content, procedures and phases of trial implementation in Slovenia 1998–2001. V: Hytönen, J. (ur.), Razdevšek-Pučko, C. (ur.), Smyth, G. (ur.). *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo : prispevki k projektu Tempus S_JEP-11187-96 Respect : contributions to the project [Tempus S_JEP-11187-96 Respect]*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: = Faculty of Education, str. 97–101.
- Čok, L. Skela, J. 2000. Pilotni projekt Sveta Evrope : Evropski jezikovni portfolijo (listovnik). *Didakta*, maj/junij 2000, letn. 9, št. 52–53, str. 32–34.
- Čok, L. 2000. Vrednotenje interkulture izkušnje. V: Štrukelj, I. (ur.). *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, 2000, zv. 2, str. [41]–52.
- Čok, L. 2006. Can the intercultural language competence be (self)assessed? : parameters / descriptors for assessing the levels of knowledge, competences and acts. V: Čok, Lucija (ur.). *Bližina drugosti*, (Knjižnica Annales Majora). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, str. 57–72, 447–449.
- Čok, L. 2006. Intercultural language communication (ILC) at the University of Primorska (Slovenia). V: ČOK, Lucija (ur.). *Bližina drugosti*, (Knjižnica Annales Majora). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, str. 101–110, 454–456.
- Gomezel Mikolič, V. 2000. Povezanost narodne in jezikovne zavesti. *Jezik in slovstvo*, XLV/5. Ljubljana.

- Kramsch C. 1996. *The Cultural Component of language teaching*, »Zeitschrift für interkulturelle Fremdsprachenunterricht. On line«, ½.
- Morlicchio, E. 2002. Plurilinguismo e interculturalità. *Europa, lingue e istruzione primaria*. Mazzotta, P. (a cura di). UTET, Torino.
- MSZS 6-6085-1520-04. 2004–2007. Jezik kot most k medkulturnemu sporazumevanju in razumevanju. Language as a Bridge to Intercultural Communication & Understanding Teaching Module, (LABICUM). Znanstveno-raziskovalno središče Univerze na Primorskem. Lucija Čok, vodja projekta.
- Novak Lukanovič, S. 2002. Ekonomski vidik jezika v večkulturnem okolju-narodnostno mešano okolje v Sloveniji. *Razprave in gradivo*, 41, 96–114.
- Paulson, F. L., P. R. Paulson in C. A. Meyer. 1991. What makes a Portfolio a Portfolio? V: Elliot in Kratochwill (eds.). 1994. *Reader in Psychology and Education*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Communications, Inc. [str. 307–309]
- Phinney, J. & Devich-Navarro, M. 1997. Bicultural identification among ethnic minority adolescent. *Journal of Research on Adolescent*, 7(1), pp.3–32.
- Portfolio for Adult Language Learners, 1998. The European Association for Quality Language Services. European Council.
- Razdevšek - Pučko, C. 1996. Mapa učencevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju. *Pedagoška obzorja*, Novo mesto, št.5–6.
- Skela, J. 1999. Cilji in ravni poučevanja kulture drugega/tujega jezika. *Učenje in poučevanje tujega jezika*. (Čok, L. ur.). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Znanstveno-raziskovalno središče RS Koper.
- Tomalin B., Stempelski S. 1993. *Cultural Awareness*, Oxford University Press. Oxford.

Janez Dular

Usmeritve nacionalnega jezikovnopolitičnega programa na področju vzgoje in izobraževanja

Povzetek

Parlament RS je z Resolucijo o nacionalnem programu za jezikovno politiko (2007) določil strateške usmeritve na štirih področjih jezikovnopolitičnega delovanja (pravni predpisi, znanstvenoraziskovalno spremljanje jezikovnega življenja, širjenje jezikovne zmožnosti, jezikovni razvoj in jezikovna kultura) ter konkretne naloge in njihove nosilce za petletno obdobje. Največja pozornost je posvečena *širjenju jezikovne zmožnosti*, tj. jezikovnemu izobraževanju ter jezikovni vzgoji; temeljna usmeritev dejavne jezikovne politike je razvijanje jezikovne zmožnosti v državnem jeziku ter jezikovne zavesti, potrebne za osebno rast in sporazumevalno učinkovitost državljanov v družbi znanja. S tem namenom in v demokratičnem duhu država podpira tudi učenje tujih jezikov in sporazumevalno usposabljanje vseh v maternem jeziku.

Resolucija predvideva konkretne ukrepe v vseh členih verige organizirane jezikovne vzgoje in izobraževanja – od ugotavljanja družbenih potreb in iskanja/načrtovanja strokovnih rešitev prek političnega in upravnega odločanja, operativnih priprav in izvajanja pouka do spremljanja in morebitnih predlogov za dopolnjevanje in prenavljanje doktrine in prakse. Celotni resolucijski program obsega 113 postavk in kar pri 48 med njimi se kot že delujoči ali kot predvideni nosilci ali pa izvajalci jezikovnopolitičnih ukrepov in dejavnosti izrecno omenjajo Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo ali pa kar »šole«. Kot prostor organiziranega širjenja jezikovne zmožnosti je upoštevana vsa vertikala vzgojno-izobraževalnih ustanov, od vrtca do univerze, v programskem razvidu so tudi oblike dopolnilnega jezikovnega izobraževanja za odrasle (tečaji in seminarji, univerza za tretje življenjsko obdobje) in tovrstno prizadevanje nešolskih ustanov (društva, mediji, založbe).

Nacionalni program se zavzema za utrditev slovenščine kot učnega jezika in kot študijskega predmeta tudi na univerzi (»strokovno-znanstvena zvrst slovenščine za nesloveniste«), to pa ne pomeni splošne usmeritve zoper učenje in rabo tujih jezikov (taka usmeritev bi bila navzkriž s sporazumevalnimi potrebami slovenskih govorcev in glede na globalizacijske procese nerealna), temveč za njihovo smotrno upoštevanje ter za razmislek o didaktičnih in kurikularnih vprašanjih, kot so usposabljanje za prevajanje in tolmačenje, opremljenost z učbeniki, nesorazmerje med angleščino in drugimi tujimi jeziki v šolstvu, priporočeni evropski model »1 + 2«.

Abstract

The orientation of national linguistic-political program in the educational domain

The Resolution on National Programme for Language Policy (2007) set strategic guidelines in four domains of language policy activities (legal provisions, language monitoring, promoting language competence, language development and culture) as well as highlighted assignments for the responsible bodies for the period of five years. Great emphasis is placed on *promoting language competence*, in other words, on language education and training. The principal guideline of the active language policy is to develop language competence in the state/official language and to raise language awareness, which both have a great influence on one's personal growth and efficient communication in mother tongue in the knowledge society. This kind of approach is also adopted when it comes to learning foreign languages as well as encouraging mother tongue education.

The Resolution envisages efficient measures at all levels of education, from detecting social needs and projecting the solutions through political decisions, to teaching and monitoring, including any new ideas or suggestions for language reform. The Resolution comprises 113 items, of which 48 explicitly state the Ministry of Education and Sport, the National Education Institute or schools as responsible bodies for language policy execution. Language competence promotion takes place in different settings from educational institutions such as kindergartens, universities, community centres (from courses and semi-

nars to university of third age) and non-educational institutions (associations, media, publishers). The national programme is striving to consolidate Slovene as language across the curriculum as well as subject of study at university («academic language for non-Slovene»), which does not necessarily mean anti-foreign language tendency since this would be at cross-purposes with the communication needs of Slovenian speakers and also unrealistic in the time of globalisation. On the contrary, it calls for their consideration and reflection upon the didactic and curricular issues such as translator and interpreter training, textbook supply, disproportion between English and other foreign languages in education, the recommended European »1+2« model.

A) Neposredno pravno podlaga pa tudi najsplošnejše vsebinske usmeritve za nacionalni jezikovnopolitični program, zajet v resoluciji, ki jo je Državni zbor RS sprejel meseca maja 2007, najdemo v 4. členu Zakona o javni rabi slovenščine (Ur. list RS, št. 86/04): »Republika Slovenija zagotavlja status slovenščine z dejavno jezikovno politiko, ki vključuje skrb za zagotovitev pravnih podlag njene rabe, za stalno znanstvenoraziskovalno spremljanje jezikovnega življenja in za širjenje jezikovne zmožnosti ter skrb za razvoj in kulturo jezika.« V skladu s to določbo so cilji nacionalnega programa razvrščeni na štiri področja:

I. področje – »zagotovitev pravnih podlag jezikovne rabe« – prednostna cilja: 1. popolnejši in trdni predpisi o jezikovni rabi; 2. učinkovitejši nadzor nad izvajanjem predpisov o rabi jezika;

II. področje – »znanstvenoraziskovalno spremljanje jezikovnega življenja« – prednostni cilji: 3. boljša povezanost in usklajenost delovanja vseh nosilcev sociolingvistične vednosti in politične moči na državni ravni; 4. dober pregled nad uresničevanjem sprejete jezikovnopolitične strategije z možnostjo popravkov; 5. opis sodobne norme slovenskega knjižnega jezika;

III. področje – »širjenje jezikovne zmožnosti« – prednostni cilji: 6. splošna okrepitev jezikovne zmožnosti v maternem jeziku; 7. smotrnost pri učenju in rabi tujih jezikov; 8. celovita pripravljenost slovenskih govorcev na izzive v domačem, evropskem in svetovnem sporazumevalnem prostoru;

IV. področje – »razvoj in kultura jezika« – prednostni cilji: 9. uveljavljanje slovenščine na tradicionalnih in novih področjih, ki jih odpira družbeni in tehnološki razvoj; 10. utrditev slovenščine v slovenskem visokem šolstvu in znanosti; 11. višja sporazumevalna kultura v družbi; 12. dejavnejša vloga Slovenije pri oblikovanju jezikovnopolitične usmeritve Evropske unije.

Na prvi pogled se zdi, da se tematika naše konference (jeziki v vzgoji in izobraževanju) idealno prekriva s III. področjem nacionalnega programa, saj *širjenje jezikovne zmožnosti* pomeni jezikovno izobraževanje (učenje in poučevanje jezika) ter jezikovno vzgojo (oblikovanje jezikovne zavesti); pri pozornejšem pregledu ciljev (in še bolj pri pregledu programskih ukrepov, predvidenih za doseganje teh ciljev – gl. prilogo) pa se izkaže, da področja niso ostro ločena med seboj, prav vprašanja (jezikovne) vzgoje in izobraževanja pa se neposredno ali posredno vpletajo v vsa druga področja (in se omenjajo v vseh poglavjih resolucije – od Zgodovinskega orisa prek Strategije do Programa 2007–2011). Tako imamo skrb za šolsko problematiko lahko za osrednji steber jezikovnopolitičnega programa. Vpletenost vzgojno-izobraževalnih vprašanj v druga področja naj ponazorimo s podčrtanimi odlomki programskih postavk (ukrepov in dejavnosti).

– Skrb za zagotovitev pravnih podlag jezikovne rabe (I):

1 b) Nasprotovanje nadaljnjemu izrivanju slovenščine iz področnih zakonov in programov.

Naloga: odločno vztrajanje pri zakonskem pogojevanju rabe tujega učnega jezika v visokošolskem izobraževanju z vzporednim izvajanjem istih študijskih programov v slovenščini in z neizpodbitno pravico slovenskih študentov do opravljanja izpitov in drugih obveznosti v slovenščini.

– Skrb za znanstvenoraziskovalno spremljanje jezikovnega življenja (II):

3 d) Ekspertize in uporabne raziskave (ciljni raziskovalni programi – CRP) o posameznih vprašanih jezikovnega položaja (npr. čim natančnejša določitev pojma javna raba jezika, analiza univerzitetnih

pravilnikov o učnem jeziku in učbenikih, priljubljenost materne jezika kot šolskega predmeta /.../

5 d) Raziskovanje kontaktnih oblik jezika in sporazumevanja (posebnosti jezika priseljencev, gostujočih delavcev, azilantov ipd.).

Nalogi: razčlenjevanje interferenc, omejeni kod, uporaba ugotovitev pri sestavljanju specializiranega učnega in vadbenega gradiva.

– Skrb za razvoj in kulturo jezika (IV):

11 a) Razvijanje bralne in pripovedovalne kulture ter kulture dialoga.

Naloge: delovanje bralnih krožkov (za odrasle), bralne značke (za šolarje), ure pravljic v vrtcih in knjižnicah, igralski recitali, pogovori s pisatelji na osnovnih in srednjih šolah, usposabljanje za sodelovanje pri okroglih mizah in debaterskih tekmovanjih, moderiranje spletnih forumov.

12 f) Sodelovanje med oblikovalci jezikovne politike RS ter izvajalci evropskega delovnega programa »Izobraževanje in usposabljanje 2010« pri snovanju strategije razvijanja in uresničevanja ključnih zmožnosti v Sloveniji.

Naloge: zagotovitev sporazumevanja v maternem jeziku na prvem mestu seznama osmih ključnih zmožnosti (in sporazumevanja v tujih jezikih takoj na drugem mestu), izdelava besednjaka/pojmovnika za pripravo in prevajanje priloge k spričevalu (»europass«), gl. tudi naloge pri ukrepu c za 6. cilj (preverjanje šolskih učnih načrtov).

B) Pojem *širjenje jezikovne zmožnosti* je zadosti širok, da je z njim mogoče zajeti vse vrste, smeri in oblike spontanega ali načrtnega pridobivanja jezikovnega znanja in oblikovanja jezikovne zavesti, bodisi v družinskem oziroma zasebnem okolju, bodisi v okviru javnih vzgojno-izobraževalnih ustanov in drugih oblik organiziranega izobraževanja (tudi dopolnilnega izobraževanja za odrasle), bodisi v okviru posameznikovega spremljanja (opazovanja, posnemanja ali reflektiranja) jezikovne rabe na delovnem mestu ter samoizobraževanja ob poljudnostrokovnih prispevkih v medijih in drugih javno dostopnih jezikovnih virih. Pri snovanju nacionalnega jezikovnopolitičnega programa in v javni razpravi o predlogu resolucije pa se je kljub taki pojmovni širini izraza *širjenje jezikovne zmožnosti* upoštevala želja po osmišljanju jezikovne zmožnosti kot pogoja oziroma funkcije zadoščanja sporazumevalnim potrebam sodobne slovenske in širše družbe. Zato so bili izrazi *jezikovna zmožnost, jezikovno usposabljanje, jezikovna kultura* ipd. v številnih primerih zamenjani z izrazi *sporazumevalna zmožnost, sporazumevalno usposabljanje, sporazumevalna kultura*, tem pa se pridružujejo *sporazumevalna učinkovitost, sporazumevalna strategija, (evropski) sporazumevalni prostor* idr. Lahko bi rekli, da se temeljna usmeritev jezikovnopolitičnega programa na področju vzgoje in izobraževanja ujema prav s tem pojmovnim premikom, posebno ker so funkcijska razmerja med navedenima skupinama pojmov izrecno nakazana v podpoglavju o strateški viziji jezikovne politike (3.3.1): »Temeljna usmeritev dejavne jezikovne politike je zato razvijanje jezikovne zmožnosti v državnem jeziku ter jezikovne zavesti, potrebne za osebno rast in sporazumevalno učinkovitost državljanov v družbi znanja. S tem namenom in v demokratičnem duhu država podpira tudi učenje tujih jezikov in sporazumevalno usposabljanje vseh v maternem jeziku.« (Podčrtal J. D.)

Naslednja pomembna usmeritev je obravnavanje (javnega) šolstva kot osrednjega systemskega stebra za urejanje in izvajanje organiziranega učenja in poučevanja slovenščine in drugih jezikov. Po 26. členu Zakona o javni rabi slovenščine je glavni oblikovalec in medresorski usklajevalec državne jezikovne politike sicer Ministrstvo za kulturo, njen glavni področni izvajalec pa je dejansko šolski resor. Ker se širjenje sporazumevalne zmožnosti najbolj množično in organizirano dogaja v šoli, resolucija usmerja pozornost jezikovne politike predvsem na vzgojno-izobraževalno problematiko. Celotni resolucijski program obsega 113 postavk in kar pri 48 med njimi se kot že delujoči ali kot predvideni nosilec ali pa izvajalec jezikovnopolitičnih ukrepov in dejavnosti izrecno omenjajo Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo ali pa kar »šole«; programske postavke, pri katerih so akterji širjenja jezikovne oziroma sporazumevalne zmožnosti tudi nešolske institucije, so razmeroma redke, npr.

9 f) Gojitev novejših oblik jezikovne ustvarjalnosti in sporazumevanja.

Naloge: odkrivanje in spodbujanje pripovedovalstva, blogov, debaterstva, okroglih miz, kulture SMS-ov. Nosilca: Ministrstvo za kulturo, Ministrstvo za šolstvo in šport. Izvajalci: šole, ustanove civilne družbe, mediji, operaterji mobilne telefonije idr.

11 c) Vsebinsko, organizacijsko in tehnično izboljšanje jezikovnega svetovanja in obveščanja.

Naloga: vpeljava spletnih svetovalnic kot javnega servisa z ustreznimi programskimi usmeritvami (večanje ugleda in pravilna raba knjižnega jezika, uglaseno sožitje med narečnostjo, pogovornostjo in knjižnojezikovnim standardom, uzaveščanje tipičnih govornih položajev, vrednotenje narečja kot pomembne oblike nesnovne kulturne dediščine in žive prvine pokrajinske prepoznavnosti, vzdrževanje tradicionalne slovenske usmeritve v jezikovnem načrtovanju s prevlado tvorbe novih domačih izrazov nad prevzemanjem tujih, navajanje na rabo jezikovnih priročnikov in jezikovne tehnologije), redne radijske in televizijske oddaje o jeziku. Nosilca: Ministrstvo za kulturo, Ministrstvo za šolstvo in šport. Izvajalci: usposobljene strokovne oziroma raziskovalne organizacije in posamezniki, mediji (zlasti RTV Slovenija).

Po stopenjski vertikali javnih vzgojno-izobraževalnih ustanov sta v resoluciji kot samoumevna nosilna segmenta obravnavani osnovna in srednja šola (tudi s poklicno in strokovno vejo), vendar je kot prostor organizirane jezikovne vzgoje upoštevan že vrtec, posebnega poudarka pa je glede širjenja sporazumevalne zmožnosti deležno visoko šolstvo (osem ukrepov za doseganje *10. cilja: utrditev slovenščine v slovenskem visokem šolstvu in znanosti*). V programskem razvidu so tudi oblike dopolnilnega jezikovnega izobraževanja za odrasle (tečajji in seminarji, univerza za tretje življenjsko obdobje – npr. postavka 6 e idr.). Sprejetje odločitve za organizirano širjenje jezikovne zmožnosti po celotni šolski vertikali, všteti univerzo, imamo za enega najpomembnejših dosežkov resolucije, čeprav je treba spomniti, da je taka usmeritev naletela na oster odpor univerzitetnih (in nekaterih drugih) krogov že pri snovanju jezikovnopolitične strategije ter pri sestavljanju programa ukrepov, težavno pa je tudi njeno uveljavljanje v praksi. Zagnano sprejemanje bolonjskega načela povečane mobilnosti študentov in učiteljev (kot vrednote same po sebi) je bolj naklonjeno širši rabi angleščine (predavanja ali vsaj poučevanje angleške strokovne terminologije) kakor pa snovanju in uvajanju študijskega predmeta tipa »strokovno-znanstvena zvrst knjižne slovenščine« (za nesloveniste). Na drugi strani številni univerzitetni učitelji zahtevajo od izjavo o lektorskem pregledu diplomskih nalog (s priloženo kopijo lektorjeve slovenistične diplome!), ker se ne čutijo usposobljene za presojo jezikovne ustreznosti strokovnih besedil svojih slovenskih študentov. Tako se v Sloveniji že uresničuje neugodni scenarij, ki ga beremo v sporočilu Evropske komisije *COM(2005)596 (Nova okvirna strategija večjezičnosti)*: »Priznati je treba, da ima lahko v neangleško govorečih državah trend poučevanja z uporabo angleščine namesto z uporabo nacionalnega ali regionalnega jezika nepredvidene posledice za vitalnost teh jezikov.« Različica študijskega predmeta omenjenega tipa (za nesloveniste, s preseganjem ukvarjanja le s terminološkimi vprašanji) se zdaj izvaja samo na koprski univerzi, prizadevanje za širšo uveljavitev te resolucijske usmeritve pa utegne biti še dolgotrajno in težavno (M. Gantar v *Financah*: »larifari«; več o tem lahko pričakujemo v referatu M. Kalin Golob).

Zavzemanje za utrditev položaja slovenščine v visokem šolstvu nikakor ne pomeni počezne usmeritve zoper tuje jezike (taka usmeritev ne bi bila samo navzkriž s pojmom »širjenje jezikovne zmožnosti« in z deklarirano vizijo jezikovnopolitične strategije, temveč bi bila glede na avtentične sporazumevalne potrebe slovenskih govorcev škodljiva, glede na globalizacijske procese pa sploh nerealna). Resolucijska usmeritev se glasi »za smotrnost pri učenju in rabi tujih jezikov« (7 cilj) in v svoji vzgojno-izobraževalni sestavini kliče predvsem k razmisleku o didaktičnih in kurikularnih vprašanjih, kot so ustreznost nabora tujih jezikov kot učnih predmetov v javnem šolstvu (predmetnik) ali opremljenost z učbeniki, na njeno širino in odprtost pa kažeta tudi opozorilo na študij prevajanja in tolmačenja ter navezava na evropski kazalnik znanja tujih jezikov (z upoštevanjem znanja slovenščine kot tujega jezika – 7 č, 12 e). V razpravah o tem smo slišali pomisleke zaradi omembe neuravnoteženih razmerij med jeziki (samo-umevnost angleščine kot prvega/edinega tujega jezika) in skoraj alergične odzive na skromno pobudo za »premislek o esperantu«. Letošnji začetek postopnega uvajanja evropsko priporočenega modela v zadnjih letnikih osnovne šole (1 + 2, »materni jezik in dva tuja«) pa je ne glede na nekatere pridržke – počakajmo na izkušnje – vendarle mogoče šteti vsaj za premagovanje samoumevnosti angleščine kot edinega tujega jezika.

C) Sestav organiziranega vzgojno-izobraževalnega prizadevanja si lahko predstavljamo kot verigo dejavnosti od ugotavljanja potreb in iskanje/načrtovanja strokovnih rešitev prek političnega in upravnega odločanja, operativnih priprav in izvajanja do spremljanja in morebitnih predlogov za dopolnjevanje in prenavljanje. Resolucijski program se dotika vseh členov v tej verigi, čeprav ne pri vseh ciljih enakomerno; pozornost pač usmerja predvsem na tiste faze, pri katerih opaža ali domneva obstoj možnosti za izboljšave:

- v nekaterih primerih neposredno spodbuja k raziskavam za ugotavljanje morebitnih potreb po jezikovnopolitičnem ukrepanju (npr. postavke 3 d, 4 d, 6 i, 6 j),
- v drugih primerih predlaga strokovne rešitve za odpravo že znanih pomanjkljivosti (npr. 6 b, 7 a, 7 b, 10 a)
- ali ponuja izoblikovana jezikovnopolitična stališča do nekaterih že znanih predlogov (npr. 1 b, 4 c, 6 g, 6 m, 8 j, 10 č, 12 b);
- program navaja smeri operativnih priprav za organizirano jezikovno vzgojo in izobraževanje (usposabljanje učiteljskega kadra, priprava učbenikov, organizacija šolske mreže, promocija ipd. – 4 č, 5 d, 6 f, 6 k, 7 d, 9 c, 9 k, 9 m, 9 o, 10 c, 10 f, 11 j)
- ter priporoča nekaj izvajalskih metod pri širjenju in preverjanju jezikovne zmožnosti (delo z učenci v razredu – 6 d, 6 e, 6 h, 8 a, 8 č, 9 f, 11 a);
- program predvideva ustanovitev dokumentacijskega središča za spremljanje jezikovnega položaja (4 a) in v tem okviru naj bi se zbirali tudi podatki o jezikih v vzgoji in izobraževanju kot podlaga za načrtovanje prenavljanja celotnega sestava ali njegovih delov; za vrednotenje šolskega dela, svetovanje in načrtovanje potrebujemo npr. zanesljive podatke o funkcionalni pismenosti (6 a), o priljubljenosti slovenščine kot obveznega šolskega predmeta (6 j), o živosti in učinkih uveljavljenih modelov manjšinskega šolstva (6 l) in poskusnih modelov (npr. CLIL – 7 f), o posebnih zaslugah in dosežkih posameznikov ali skupin na področju jezikovne vzgoje in izobraževanja (8 f), o odzivih na nove učne programe (6 c, 8 a), o razvoju mlade univerzitetne slovenistike v Novi Gorici (8 i), o potrebnosti in ponudbi tečajev slovenščine kot tujega jezika za priseljence, gostujoče delavce, azilante ipd. (9 n), o usmeritvah jezikovne vzgoje in izobraževanja v drugih evropskih državah (12 g) idr.

P r i l o g a

PROGRAM JEZIKOVNE POLITIKE ZA OBDOBJE 2007–2011 (Izvleček iz Uradnega lista RS, št. 43/07)

4.1 Pregled ukrepov in dejavnosti

4.1.1 I. področje: zagotovitev pravnih podlag jezikovne rabe

Za popolnejše in trdne predpise o jezikovni rabi (1. cilj):

a) Odprava ugotovljenih vrzeli, nejasnosti in drugih pomanjkljivosti v veljavnih zakonih, uredbah, pravilnikih in drugih predpisih o rabi jezika.

Naloga: noveliranje ZUJIK (slovenščina kot postavka javnega interesa za kulturo), ZJRS in ZVPot, sprejetje Zakona o skladu za knjigo ter izdaja potrebnih podzakonskih predpisov (za vpeljavo študijskega predmeta »strokovno-znanstvena slovenščina« v visokem šolstvu po zadnjem odstavku 8. člena ZVŠ), za pravno ureditev lektorskega, prevajalskega in tolmaškega poklica (pridobitev statusa samostojnega kulturnega delavca idr.), za določitev potrebnega znanja slovenščine po 7. členu ZJRS idr.). Nosilca: za zakone Vlada RS in Državni zbor RS, za podzakonske predpise vlada in pristojna ministrstva.

b) Nasprotovanje nadaljnjemu izrivanju slovenščine iz področnih zakonov in programov.

Naloga: odločno vztrajanje pri zakonskem pogojevanju rabe tujega učnega jezika v visokošolskem izobraževanju z vzporednim izvajanjem istih študijskih programov v slovenščini in z neizpodbitno pravico slovenskih študentov do opravljanja izpitov in drugih obveznosti v slovenščini. Nosilca: MzK in vladna komisija.

c) Izvajanje nacionalnega programa za jezikovno politiko.

Naloga: isto. Nosilci: Vlada RS in ministrstva, Državni zbor RS.

č) Redno delovanje vladne komisije za presojo novih predpisov in državnih programov (medresorsko usklajevanje jezikovne politike na podlagi 27. člena ZJRS).

Naloga: isto. Nosilca: Vlada RS in vladna komisija..

Za učinkovitejši nadzor nad izvajanjem predpisov o rabi jezika (2. cilj):

a) Močnejše samoiniciativno odzivanje inšpekcijskih služb na primere kršenja predpisov o rabi jezika.

Naloga: nadzor in hitro odzivanje na področjih oglaševanja, navodil za uporabo izdelkov, javnih napisov, javnih prirediteljev idr. Nosilci: ministrstva. Izvajalci: zlasti Tržni inšpektorat RS, Inšpektorat RS za kulturo in medije.

b) Pobude ozaveščenih posameznikov in organov za inšpekcijsko ukrepanje v opaženih primerih kršenja predpisov.

Naloga: obveščanje javnosti o tej možnosti (navajanje naslovov inšpekcijskih služb ipd.), ozaveščanje. Nosilec: MzK (Sektor za slovenski jezik). Izvajalci: šole, mediji in potrošniške organizacije.

c) Sprotno medijsko odzivanje na aktualne pojave v javni rabi jezikov.

Naloga: objavljane poročil, komentarjev in pisem bralcev o »incidentih«, tiskovne konference. Nosilec: MzK – Sektor za slovenski jezik. Izvajalci: uredništva tiskanih in elektronskih množičnih občil.

č) Upoštevanje jezikovne problematike v letnih delovnih načrtih in poročilih pristojnih inšpekcijskih služb.

Naloga: isto. Nosilci: inšpekcijske službe.

d) Razčlemba letnih poročil o inšpekcijskih ukrepih na jezikovnem področju.

Naloga: isto. Nosilec: MzK – Sektor za slovenski jezik.

4.1.2 II. področje: znanstvenoraziskovalno spremljanje jezikovnega življenja

Za boljšo povezanost in usklajenost delovanja vseh nosilcev sociolingvistične vednosti in politične moči na državni ravni (3. cilj):

a) Navezava in okrepitev stikov med predstavniki institucionalnih jezikovnopolitičnih akterjev za usklajevanje ciljev in dejavnosti.

Naloga: objava spletnih naslovov vseh virov in dejavnikov JP v Sloveniji na spletni strani Sektorja za slovenski jezik,

medsebojno obveščanje in sodelovanje omenjenih akterjev. Nosilci: MzK (Sektor za slovenski jezik) ter druga ministrstva in zavodi.

b) Zagotovitev demokratičnega foruma za razpravo o jezikovnopolitičnih vprašanjih.

Naloga: prirejanje javnih strokovnih srečanj o aktualnih jezikovnopolitičnih vprašanjih. Nosilec: MzK – Sektor za slovenski jezik.

c) Priprava in objavljane skupnih stališč glede ciljev, ukrepov in nalog iz nacionalnega programa za JP ter njihovega uresničevanja.

Naloga: izjave o aktualnih jezikovnokulturnih in jezikovnopolitičnih vprašanjih. Nosilec: »Demokratični jezikovni forum«.

č) Oblikovanje delnih (sektorskih) jezikovnopolitičnih programov oziroma strategij, izpeljanih iz nacionalnega progr. za JP.

Naloga: isto. Nosilci: ministrstva in drugi nosilci odgovornosti po področjih.

d) Ekspertize in uporabne raziskave (ciljni raziskovalni programi - CRP) o posameznih vprašanjih jezikovnega položaja (npr. čim natančnejša določitev pojma javna raba jezika, analiza univerzitetnih pravilnikov o učnem jeziku in učbenikih, priljubljenost maternega jezika kot šolskega predmeta, stališča ljudi do neslovenskih imen lokalov in javnih napisov, dvojezičnost na območjih avtohtonih manjšin v Sloveniji in zamejstvu), urejenost jezikovne rabe v slovenskih enotah mednarodnih vojaških misij in mednarodnih vojaških vaj, sistematično spremljanje jezikovnopolitičnih in jezikovnokulturnih implikacij širših družbenih in gospodarskih procesov (npr. regionalizacije, bolonjskih reform, prostega pretoka blaga in storitev, načrtovanja velezabaviščnih parkov) idr.

Naloge: javni razpisi in javni pozivi, financiranje, predstavitev ugotovitev. Nosilci: ministrstva. Izvajalci: raziskovalne organizacije (inštituti, univerze), usposobljeni posamezniki.

Za dober pregled nad uresničevanjem sprejete jezikovnopolitične strategije in za njene popravke (4. cilj):

a) Dokumentacijsko središče za spremljanje jezikovnega položaja.

Naloge: ustanovitev posebnega oddelka v centru INDOK na MzK, zbiranje podatkov iz inšpekcijskih, medijskih in drugih poročil, znanstvenih raziskav in drugih virov, vodenje podatkovnih zbirk (npr. seznama ustanov in posameznikov, ki se ukvarjajo s terminologijo), navezava na »evropski jezikovni prikazovalnik« (pobuda EFNIL), skrb za dostopnost podatkov. Nosilec: MzK (Sektor za slovenski jezik in center INDOK).

b) Redna letna poročila o izvajanju zakonskih določb o jezikovni rabi (26. člen ZJRS) in uresničevanju nacionalnega programa za jezikovno politiko.

Naloge: priprava, obravnava in sprejemanje poročil. Nosilci: MzK (po zakonu), Vlada RS in Državni zbor RS.

c) Uvrstitev jezikovne politike med področja redne pozornosti najvišjih kulturnopolitičnih forumov.

Naloge: isto. Nosilca: Nacionalni svet za kulturo ter Strateški svet za kulturo, izobraževanje in znanost pri Vladi RS.

č) Kadrovska in organizacijska okrepitev institucionalnih nosilcev JP ter jasen dogovor o razmejitvi njihovih nalog in pristojnosti.

Naloge: razpisovanje ustreznega števila in razmestitve študijskih mest na slovenističnih, prevajalskih in drugih jezikoslovnih ipd. študijskih smereh, ustrezna sistemizacija delovnih mest v javni upravi. Nosilci: MVZT, MzK in Vlada RS.

d) Sociolingvistično raziskovanje sodobnega jezikovnega položaja in jezikovne politike; v povezavi s spremljanjem (»monitoringom«) sprememb v prostoru posebna pozornost spremljanju jezikovnih navad prebivalstva v obmejnem pasu.

Naloge: isto. Nosilca: Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS, Ministrstvo za okolje in prostor.

Za opis sodobne norme slovenskega knjižnega jezika (5. cilj):

a) Poglobljanje vednosti o novejših teoretičnih usmeritvah v jezikoslovju.

Naloge: udeležba na mednarodnih znanstvenih srečanjih, prevajanje tujih del o besediloslovju, jezikovni pragmatiki, korpusnem jezikoslovju, spoznavnem jezikoslovju in drugih vejah sodobnega jezikoslovja, štipendije za študijsko izpopolnjevanje v tujih raziskovalnih središčih, naročanje najnovejših jezikoslovnih publikacij idr. Nosilec: MVZT. Izvajalci: univerze in inštituti, posamezniki.

b) Nadaljnje izpopolnjevanje in usklajevanje ter spletna dostopnost jezikovne infrastrukture (omrežja besedilnih korpusov slovenščine idr.).

Naloge: isto. Nosilci: MVZT, MŠŠ, Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS (JARRS). Izvajalci: raziskovalne in razvojne organizacije (inštituti, univerze, podjetja, založbe).

c) Sinhrona in diahrona raziskava slovenskega jezika.

Naloge: izvajanje raziskav po sistemskih ravlinah in objavljane rezultatov, raziskovanje zgodovine slovenskega jezika s poudarkom na pojasnjevanju pojavov in dilem, pomembnih za sodobni jezik in jezikovno politiko. Nosilca: MVZT, JARRS. Izvajalci: izbrane raziskovalne ustanove in posamezniki.

č) Reševanje aktualnih vprašanj jezikovne in besedilne standardizacije ter izpopolnjevanje in prenavljanje kodifikacije.

Naloge: razkrivanje in uzaveščanje morebitnih premikov v razmerjih med jezikovnimi zvrstmi in presoja njihove knjižne normodajalnosti (narečje, pogovorni jezik, sleng – knjižni jezik; jezik elektronskih sporočil, blogov, SMS-ov) idr.; vrednotenje primernosti in povednosti posameznih jezikovnih izrazil na podlagi podatkov iz reprezentativnih besedilnih in govornih korpusov in drugih jezikovnih virov, stališče do pisnega podomačevanja lastnih imen iz nelatiničnih pisav, stališče in standardizirane rešitve, kadar tehnične naprave ne morejo prikazovati črk s strešicami, stališče do seksistične ekstenzivnosti pri navajanju spolskih različic poimenovanj za poklice in funkcije v uradnih besedilih (državljeni in državljanke, poslanci oziroma poslanke, voznik ali voznica) idr. Nosilca: MVZT, JARRS. Izvajalci: raziskovalne organizacije in posamezniki v sodelovanju s širšo strokovno javnostjo.

d) Raziskovanje kontaktnih oblik jezika in sporazumevanja (posebnosti jezika priseljencev, gostujočih delavcev, azilantov ipd.).

Nalogi: razčlenjevanje interferenc, omejeni kod, uporaba ugotovitev pri sestavljanju specializiranega učnega in vadbenega gradiva. Nosilca: JARRS, MŠŠ. Izvajalci: izbrane raziskovalne ustanove.

e) Standardizacija romskega jezika v Sloveniji.

Naloge: nadaljevanje standardizacije na podlagi opravljenih opisov govorne norme prekmurske in dolenske romske skupine, izbira in popularizacija skupnih oziroma usklajenih oblik, upoštevanje dosegljivega pisnega gradiva, kontrastiranje s slovenščino, urejanje gradiva za knjižno izdajo slovnice in slovarja. Nosilca: MVZT, MŠŠ v sodelovanju z Zvezo Romov Slovenije. Izvajalci: domače in tuje univerzitetne organizacije.

f) Standardizacija slovenskega znakovnega jezika za gluhe.

Naloge: nadaljevanje dela na podlagi opisov znakovnega jezika v slovenski skupnosti gluhih in naglušnih, izbira usklajenih kretenj, pojasnjevanje razmerja do govorne in pisne sestave knjižne slovenščine, priprava priročnika. Nosilca: MVZT, MŠŠ. Izvajalec: strokovno usposobljeni zavod.

3.3.3 III. področje: širjenje jezikovne zmožnosti

Za splošno okrepitev jezikovne zmožnosti v maternem jeziku (6. cilj):

a) Izobraževanje na vseh vrstah in stopnjah šolanja za boljšo jezikovno in sporazumevalno zmožnost (funkcionalno pismenost).

Naloge: sprejetje državne strategije za razvoj pismenosti, predstavitvene akcije (mednarodni dan pismenosti ipd.). Nosilca: MŠŠ in Vlada RS. Izvajalci: celotni šolski sistem (vse stopnje in smeri), univerze in inštituti, Zavod za šolstvo RS, Andragoški center Slovenije.

b) Razvijanje didaktike maternega jezika.

Naloga: kako narediti pouk maternega jezika zanimiv in učinkovit. Nosilec: MŠŠ. Izvajalci: Zavod za šolstvo RS, univerzitetne organizacije, strokovna društva.

c) Preverjanje ustreznosti šolskih učnih načrtov za materno jezike in morebitne spremembe ali dopolnitve.

Naloga: nadaljnja funkcionalizacija slovnice in slovarskega znanja v okviru besedilne zmožnosti ter govornih dejanj in sporazumevalnih strategij, npr. pri utemeljevanju, pogajanju ipd. Nosilec: MŠŠ. Izvajalci: Zavod za šolstvo RS, univerzitetne organizacije, raziskovalne ustanove.

č) Izdajanje splošnega in specializiranega učnega gradiva in spletno dostopnih izobraževalnih sredstev za slovenščino.

Nalogi: npr. slovenščina za tajnice, gostince, zdravnike itn., omogočanje učenja slovenščine na daljavo (www.e-sloven-scina.si). Nosilca: MŠŠ, MDDSZ. Izvajalci: univerzitetne in izobraževalne organizacije, posamezniki, založbe.

d) Zagotavljanje kakovosti izpitnega gradiva pri maturi in pri drugih primerih državnega (zunanjega) preverjanja jezikovnega znanja (državni preizkusi znanja, poklicna matura, izpiti za državljanstvo ipd.).

Naloge: priprava izpitnih pol s strokovno preverjenimi nalogami, izobraževanje ocenjevalcev, vztrajanje pri enotni zahtevnostni ravni za slovenščino na maturi. Nosilec: MŠŠ. Izvajalci: Državni izpitni center RS, Zavod za šolstvo RS, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik (SDTJ).

- e) Izvajanje jezikovnih programov v okviru dopolnilnega izobraževanja in vseživljenjskega učenja.
Naloge: izvajanje podiplomskih tečajev, univerza za tretje življenjsko obdobje, bralni krožki, priložnostna predavanja.
Nosilci: MzK, MŠŠ, MDDSZ. Izvajalci: Andragoški center Slovenije, ljudske univerze, šole tujih jezikov.
- f) Pomoč učiteljem slovenščine v zamejstvu in izseljenstvu.
Naloge: brezplačni tečaji z jezikoslovno in didaktično tematiko za učitelje, pošiljanje učbenikov in drugih slovenskih publikacij, videokaset ipd., posebna pomoč pri pisanju učbenikov za Porabje. Nosilca: MŠŠ, Urad Vlade RS za Slovence v zamejstvu in po svetu. Izvajalec: Zavod za šolstvo RS.
- g) Odločnejši nastop predstavnikov slovenske države glede šolskega učenja slovenščine, posebej pri slovenski manjšini v Republiki Madžarski.
Nalogi: v okviru slovensko-madžarske mešane komisije in po drugih diplomatskih poteh nadaljevati prizadevanje za doslednejše izvajanje Sporazuma o zagotavljanju posebnih pravic slovenske narodne manjšine v Republiki Madžarski in madžarske narodne skupnosti v Republiki Sloveniji z madžarske strani. Nosilca: MZZ, Urad Vlade RS za Slovence v zamejstvu in po svetu v sodelovanju z ustanovami slovenskega manjšinskega šolstva v Italiji, Avstriji in na Madžarskem.
- h) Izvajanje poletnih šol slovenščine in drugih tečajev za otroke slovenskih zamejcev, zdomcev in izseljencev.
Naloge: tečaji v slovenskem govornem okolju s strokovno usposobljenimi lektorji in privlačnim dopolnilnim programom (umetnostnim, turističnim, športnim idr.), v katerem so tečajniki izpostavljeni slovenščini v najrazličnejših govornih položajih. Nosilca: MŠŠ, MzK. Izvajalci: izobraževalne organizacije, strokovna in druga usposobljena društva.
- i) Proučitev strokovnih in didaktičnih profilov diplomantov slovenistike in diplomantov drugih visokošolskih usmeritev, ki izobražujejo profesorje slovenščine in drugih šolskih predmetov.
Naloge: raziskava profilov, podiplomski tečaji (iz didaktike idr.). Nosilca: MVZT, Svet za visoko šolstvo.
Izvajalci: izbrana raziskovalna organizacija, kadrovske šole, Zavod za šolstvo RS.
- j) Temeljita preveritev trditve o »nepriljubljenosti« slovenščine kot šolskega predmeta.
Naloga: isto (raziskava – ekspertiza). Nosilec: MŠŠ. Izvajalec: izbrana raziskovalna organizacija.
- k) Sprejetje učnih načrtov za romščino kot izbirni predmet v osnovni šoli, priprava in izdaja izpopolnjenih začetnih in nadaljevalnih učbenikov romščine.
Naloga: navezava na učbeniška poskusa J. Horvata z opiranjem na zbrano gradivo za slovnico in slovar (gl. naloge k ukrepu 5e). Nosilec: MŠŠ. Izvajalca: Zavod za šolstvo RS, interdisciplinarna skupina (jezikoslovci, pedagogi, didaktiki) v sodelovanju z Zvezo Romov Slovenije.
- l) Spremljanje živosti in učinkov uveljavljenih modelov manjšinskega šolstva v Sloveniji in zamejstvu ter premislek o njihovem morebitnem izpopolnjevanju.
Naloga: raziskava (CRP). Nosilci: JARRS, MŠŠ, Urad Vlade RS za Slovence v zamejstvu in po svetu v sodelovanju z manjšinskimi organizacijami. Izvajalec: izbrana raziskovalna organizacija.
- m) Sprejetje učnih načrtov za predmet slovenski znakovni jezik kot drugi jezik v zavodih za gluhe ter za izbirni predmet v srednjih šolah za sliščečo mladino.
Naloga: isto, z navezavo na zbrano gradivo za slovnico in na Multimedijški praktični slovar znakovnega jezika gluhih. Nosilec: MŠŠ (Urad za razvoj šolstva). Izvajalec: Zavod za šolstvo v sodelovanju z usposobljenimi invalidskimi idr. organizacijami.

Za smotrnost pri učenju in rabi tujih jezikov (7. cilj):

- a) Razčlemba in prenova učno-vzgojnih smotrov v šolskih učnih načrtih za pouk tujih jezikov.
Naloge: uvrstitev prevajanja v slovenščino in iz slovenščine, pogajanja v tujem jeziku, terminološkega poglobljanja ter utemeljenega kodnega preklapljanja; osmišljanje učenja in rabe tujih jezikov kot dopolnilne možnosti (pri spoznavanju tujih kultur, študiju tuje strokovne literature, sporazumevanju v tujini, poslovnih stikih s tujci ipd.) ter zavračanje rabe tujega jezika kot nadomestila za prvi jezik (kritika nastopaškega razkazovanja in jezikovne hibridizacije, tipi govornih položajev, v katerih se je treba odpovedati rabi tujega jezika in zahtevati prevajanje/tolmačenje). Nosilca: MŠŠ, Strokovni svet za splošno in strokovno izobraževanje. Izvajalci: Pedagoški inštitut, Zavod za šolstvo RS, šole za tuje jezike.
- b) Razvoj didaktike tujih jezikov (tudi slovenščine kot drugega/tujega) jezika.
Naloga: ustrezno upoštevanje maternega jezika kot učnega načela tudi pri pouku tujih jezikov (ozaveščanje o jezikovnih interferencah in kontrastivnosti, utemeljenost rabe slovenščine kot metajezika na začetnih stopnjah učenja tujega jezika

in pri razlaganju težavnejših pojavov, npr. v frazeologiji, premagovanje samodejnega podrejanja tujejezičnemu sobesedniku). Nosilec: MŠŠ. Izvajalci: univerzitetne organizacije, komisije za učiteljske strokovne izpite, pisci učbenikov; sodelovanje slovenistov.

c) Uravnoteženje razmerij med tujimi jeziki kot šolskimi predmeti (nabor, globina obravnave).

Nalogi: zmanjšanje samoumevnosti angleščine kot prvega/edinega tujega jezika v javnem šolstvu, premislek o esperantu. Nosilca: MŠŠ, Vlada RS.

č) Evropski kazalniki znanja tujih jezikov.

Naloga: sodelovanje z organi Sveta Evrope pri izdelavi kazalnikov (posebej tudi za slovenščino kot tuji jezik) in njihovem uveljavljanju v Sloveniji. Nosilec: MŠŠ – Urad za razvoj šolstva. Izvajalec: izbrana raziskovalna oziroma izobraževalna organizacija.

d) Spodbujanje domačih piscev učbenikov za tuje jezike.

Naloga: javni razpisi ali javni pozivi za financiranje za avtorje. Nosilec: MŠŠ. Izvajalec: Zavod za šolstvo, založbe.

e) Izvajanje študijskega programa »Specialistični študij konferenčnega tolmačenja« oziroma v prenovljenih bolonjskih programih magistrskega študijskega programa »Tolmačenje«.

Naloga: sofinanciranje izvajanja (z Evropsko komisijo). Nosilec: MVZT. Izvajalec: izbrana univerzitetna organizacija.

f) Preverjanje teorije in prakse ter učinkov »evropskih razredov« na gimnazijah in poskusnega programa CLIL.

Naloga: isto (raziskava – CRP). Nosilec: MŠŠ. Izvajalca: Inšpektorat za šolstvo, izbrana raziskovalna organizacija.

g) Skrčenje ekstenzivnih tujejezičnih govornih odlomkov v slovenskih radijskih informativnih oddajah.

Naloga: isto. Nosilec: MzK. Izvajalca: Radio Slovenija, Inšpektorat za kulturo in medije.

h) Dosledno pogojevanje rabe tujih jezikov v javnih informativnih in oglaševalskih napisih z vzporedno rabo slovenščine (na prvem mestu).

Naloga: isto. Nosilec: MJU. Izvajalci: pristojni organi občinskih uprav, inšpektorji.

Za celovito pripravljenost slov. govorcev za rabo slovenščine v slovenskem in evropskem sporazumevalnem prostoru (8. cilj):

a) Uzaveščanje maternega jezika kot bogatega in učinkovitega sporazumevalnega sredstva in kot kulturne vrednote.

Naloga: dopolnitev predpisanih šolskih učno-vzgojnih programov, oblikovanje jezikovne zavesti v okviru morebitnega predmeta »državljska/domovinska vzgoja«, proslava spominske obletnice začetnika slovenskega knjižnega jezika, organiziranje jezikovnih in literarnih delavnic, glasbenih prireditev (s pevskimi besedili v slovenščini), akcij tipa »bralna značka, zunajšolskih predstavitvenih akcij tipa »podarimo knjigo«, »podarimo zgoščenko« ipd. Nosilca: MŠŠ, MzK – Sektor za slovenski jezik. Izvajalci: Zavod za šolstvo RS, strokovni sveti za izobraževanje, društva in nevladne organizacije.

b) Krepitev odgovornosti Slovencev do slovenščine kot maternega jezika (identifikacijska vloga), kot uradnega jezika in kot polnovrednega gradnika evropske jezikovne raznoličnosti (gojitev ustrezne samozavesti ob naraščajočem valu priložnosti in potrebe za sporazumevanje med govorniki raznih jezikov).

Naloga: skrb za dosledno upoštevanje zakonskih določb o rabi slovenščine kot uradnega jezika (4. člen ZDU idr.) in kot enega izmed uradnih jezikov EU, izpopolnjevanje Priročnika za sodelovanje slovenskih vladnih predstavnikov v postopkih odločanja v EU (priporočila/navodila SVEZ slovenskim evroposlancem, drugim uradnim predstavnikom in uslužbencem v organih EU o rabi slovenščine), izdaja publikacije o slovenskih imenih podjetij v sodnem registru, anketna raziskava o tujejezičnih imenih lokalov ipd. Nosilci: MJU, SVEZ, MzK (Sektor za slovenski jezik) in Ministrstvo za pravosodje v sodelovanju z Gospodarsko zbornico Slovenije, izbrana raziskovalna organizacija, upravna inšpekcija.

c) Razvijanje pripravljenosti Slovencev (zmožnosti in hotenja) za prevajanje javnosti namenjenih tujejezičnih sporočil v slovenščino.

Nalogi: prevajanje kot redna in poudarjena sestavina v učnih načrtih za tuje jezike (ne samo za poklicne prevajalce), navajanje na rabo slovarjev. Nosilci: MŠŠ. Izvajalci: Zavod za šolstvo, pisci učbenikov, učitelji idr.

č) Uveljavljanje slovenščine kot učnega načela pri vseh šolskih predmetih.

Naloga: resno upoštevanje tega načela med sestavinami vseh pedagoških študijskih programov in učiteljskega strokovnega izpita, predmet redne pozornosti pedagoških svetovalcev, jezikovna plat recenzije učbenikov in delovnih zvezkov. Nosilci: MŠŠ, strokovni sveti za izobraževanje. Izvajalci: predavatelji didaktike, komisije za strokovne izpite, strokovni sveti za izobraževanje, Zavod za šolstvo.

d) Razvitje celovitega sistema za promocijo slovenščine.

Naloge: uporaba spletnih strani, izdajanje zgibank, brošur in zgoščenk, predavanja, spodbujevalni nastopi v množičnih občilih, zaznamovanje dneva maternih jezikov in evropskega dneva jezikov, posebne akcije za jezikovno ozaveščanje pomembnih ciljnih skupin, npr. oglaševalcev, podjetnikov, znanstvenikov, novinarjev, politikov. Nosilci: MzK – Sektor za slovenski jezik, Urad Vlade RS za informiranje. Izvajalci: RTV Slovenija, univerzitetne organizacije, društva, založbe.

e) Popularizacija slovenske knjige in širjenje bralne kulture.

Naloge: organiziranje tiskovnih konferenc ob izidu novih knjig, razstave in sejemske prireditve (npr. slovenski knjižni sejem, slovenski dnevi knjige ipd.), medijske predstavitve (npr. oddaja »S knjižnega trga«, časopisne priloge tipa »Književni listi«). Nosilca: MzK (Sektor za knjigo in knjižničarstvo), MG. Izvajalci: založbe, knjigarne in knjižnice, Gospodarska zbornica Slovenije (Združenje založnikov in knjigotržcev), Društvo slovenskih pisateljev, RTV Slovenija in tiskani mediji.

f) Javne pohvale in nagrade za razvojne, raziskovalne, pedagoške, promocijske, organizacijske idr. dosežke in zasluge na jezikovnem področju.

Naloge: ustanovitev posebne nagrade (statut), zbiranje in obravnavanje predlogov na podlagi javnih razpisov, posebni predlogi za najvišja državna odlikovanja. Nosilci: MzK, Vlada RS, Urad predsednika RS.

g) Ustanovitev skupine za redne javne izjave o aktualnih jezikovnokulturnih in jezikovnopolitičnih zadevah.

Naloge: povabilo vsem organiziranim akterjem za skupni sestanek o potrebnosti skupine, njenih nalogah, sestavi in organiziranosti, sprejetje sklepa o ustanovitvi in poslovniku, redno delovanje skupine. Nosilci: MzK (Sektor za slovenski jezik) in drugi organizirani akterji JP.

h) Posebna pozornost razvoju mlade univerzitetne slovenistike ob zahodni meji (Nova Gorica, Koper).

Naloga: skrb za programsko ustreznost in kakovostno kadrovske zasedbo. Nosilci: MVZT, MzK, Državni zbor RS (Odbor za visoko šolstvo, znanost in tehnološki razvoj ter Odbor za kulturo, šolstvo in šport), Svet RS za visoko šolstvo, Strateški svet Vlade RS za kulturo, izobraževanje in znanost.

i) Poživitev jezikovnih in drugih stikov z zamejskimi Slovenci.

Naloge: enakopravna udeležba zamejskih učencev na tekmovanju za Cankarjevo priznanje in podobnih prireditvah, raba slovenščine pri turističnih, trgovinskih, kulturnih, športnih idr. stikih s partnerji v zamejstvu, izboljšanje prometnih povezav (Solarji), povečanje dosega in kakovosti signala Televizije Slovenija (Beneška Slovenija, Rezija, Koroška, Porabje), subvencioniranje redne in pravočasne dostave slovenskega dnevnega tiska v zamejstvo. Nosilci: MŠŠ, MzK, Ministrstvo za promet, Urad Vlade RS za Slovence v zamejstvu in po svetu. Izvajalci: RTV Slovenija, stanovska in druga društva, podjetja.

j) Odločno odzivanje na neizvajanje jezikovnih pravic pripadnikov slovenske manjšine v zamejstvu (dvojezični krajevni napisi idr.).

Naloge: odzivanje skladno z diplomatsko prakso, vštevši pobude za obravnavo na ravni EU. Nosilca: MZZ, Vlada RS.

k) Poglobljanje in vsebinska bogatitev jezikovnih in drugih stikov s slovenskimi izseljenci in njihovimi potomci.

Naloge: boljša distribucija slovenske revije za izseljence, spodbujanje spletnih povezav (mreženje), pritegovanje izseljencev v izmenjave na izobraževalnem, gospodarskem, turističnem, znanstvenem področju, popularizacija spletnih tečajev slovenščine (slovenščina na daljavo) in poletnih šol. Nosilec: Urad Vlade RS za Slovence v zamejstvu in po svetu. Izvajalci: izbrani izdajatelj revije, izvajalci jezikovnih tečajev, gospodarske zbornice, univerze.

l) Krepitev sodelovanja državnih jezikovnopolitičnih ustanov z nevladnimi organizacijami in spodbujanje organizacij civilne družbe za obravnavanje jezikovnih vprašanj.

Naloge: isto. Nosilec: MzK – Sektor za slovenski jezik.

4.1.4 IV. področje: razvoj in kultura jezika

Za uveljavljanje slovenščine na tradicionalnih in novih področjih, ki jih odpira družbeni in tehnološki razvoj (9. cilj):

a) Poživitev in uskladitev delovanja terminoloških skupin (posebno v naravoslovno-tehničnih vedah, ekonomiji, menedžerstvu, vojaštvu) ter raziskovanje prevajalskih procesov in strategij.

Naloge: okrepitev strokovne motivacije in financiranja, urejanje kadrovskih vprašanj, spletno povezovanje, izpopolnjevanje in dostopnost terminoloških zbirk. Nosilci: MVZT in druga ministrstva, JARRS. Izvajalci: izbrane raziskovalne, razvojne ipd. organizacije/ustanove.

b) Razvijanje jezikovne infrastrukture, zlasti sistemov za strojno analizo in sintezo slovenskega govora, za prevajanje in simultano tolmačenje, za uveljavljanje črkovnih naborov s strešicami in drugimi diakritičnimi znamenji.

Naloge: uskladitev in pospešitev razvojnih prizadevanj, prenašanje dosežkov v prakso. Nosilci: MVZT, MzK, MŠŠ.

Izvajalci: raziskovalne in razvojne organizacije/podjetja in posamezniki.

c) Nova in izpopolnjena programska orodja v slovenščini na področju informacijsko-komunikacijske tehnologije (prevajalniki, iskalniki, urejevalniki podatkovnih zbirk, didaktični programi, knjigovodski in računovodski računalniški programi, spletna trgovina, telekomunikacijske storitve idr.).

Naloge: spodbujanje programerskih skupin, subvencioniranje, pogojevanje priznavanja licenc in dodeljevanja koncesij (npr. za frekvence) pri novih generacijah komunikacijske tehnologije z razvijanjem in uveljavljanjem ustreznega slovenskega programa na novih področjih. Nosilci: Vlada RS in ministrstva. Izvajalci: raziskovalne in razvojne organizacije/podjetja in posamezniki, Zavod RS za šolstvo.

č) Digitalizacija leposlovnih in drugih umetnostnih stvaritev ter leksikalnih del, oskrbovanje knjigarn in knjižnic s papirnimi in elektronskimi publikacijami v slovenščini.

Naloge: izdajanje nagrajenih novih romanov na zgoščenkah (npr. kresnik) in glasbenih zgoščenk s slovenskimi besedili, slovensko podnaslovljeni ali sinhronizirani tuji filmi na videokasetah za dajanje v najem in javno izposajo. Nosilec: MzK. Izvajalci: založbe, knjigarne, javne knjižnice in druge pristojne kulturne ustanove.

d) Oblikovanje digitaliziranih zbirk praktično uporabnih podatkov v slovenščini.

Naloge: razvijanje, bogatitev in posodabljanje podatkovnih zbirk (vozni redi, valutni tečaji, katastrski podatki, Atlas Slovenije, Sova ipd., sodni register, Cobbis, e-uprava, javna statistika idr.). Nosilci: ministrstva. Izvajalci: državni organi, podjetja in zavodi.

e) Bistvena pomnožitev slovenskih digitalnih vsebin na spletu.

Naloge: elektronske izdaje časnikov in revij ter arhiviranih radijskih oddaj, dostopnost slovenskega digitaliziranega leposlovja (npr. izbrana dela slovenskih pesnikov in pisateljev) in praktično uporabnih vsebin (od vremenske napovedi in prometnih informacij do Uradnega lista in navodil za zatiranje peronospore – gl. točko d), Enciklopedija Slovenije, predstavitevne strani državnih organov, podjetij, ustanov, društev in posameznikov, spletni forumi idr. Nosilci: ministrstva. Izvajalci: uredništva medijev, založbe, javne službe, podjetja in posamezniki.

f) Gojitev novejših oblik jezikovne ustvarjalnosti in sporazumevanja.

Naloge: odkrivanje in spodbujanje pripovedovalstva, blogov, debaterstva, okroglih miz, kulture SMS-ov. Nosilca: MzK, MŠŠ. Izvajalci: šole, ustanove civilne družbe, mediji, operaterji mobilne telefonije idr.

g) Telekomunikacijska pokritost celotnega slovenskega govornega prostora, posebej izboljšanje vidnosti slovenske TV ob zahodni meji (Banjšice, Trnovski gozd) in v zamejstvu.

Naloge: tehnične meritve, postavitve anten. Nosilec: Vlada RS. Izvajalci: RTV Slovenija, distributerji.

h) Poskusi z govorno sinhronizacijo tujih filmov.

Naloga: postopna pomnožitev "poskusov" z uspešnicami za odrasle, ne le za otroke. Nosilec: MzK. Izvajalci: Slovenski filmski inštitut, distributerji.

i) Obveščanje slovenske in tuje javnosti o slovenščini, slovenskem jezikovnem položaju ter jezikovni politiki in kulturi.

Naloge: izdajanje predstavitevnihih zloženki, brošur in drugega informativnega gradiva, izvajanje Seminarja slovenskega jezika, literature in kulture in podobnih prireditev za tujce, akcije tipa »Svetovni dnevi slovenske literature« (v okviru programa Slovenščina na tujih univerzah), digitalizacija besedil iz zgodovine slovenskega jezika (npr. izdaja Brižinskih spomenikov na zgoščenkah – fotografije, prepisi, glosarji, razlage), redne (tedenske?) televizijske oddaje z jezikovno tematiko. Nosilci: MVZT, MzK (Sektor za slovenski jezik), MŠŠ, Urad Vlade RS za informiranje. Izvajalci: RTV Slovenija, izobraževalno-raziskovalne organizacije in strokovna društva, slovenistične katedre v tujini.

j) Organiziranje in sofinanciranje skupnega nastopanja slovenskih založb na mednarodnih knjižnih sejmih (Frankfurt, Praga, Bologna, London, Leipzig, Zagreb idr.).

Naloge: isto. Nosilci: MzK, MŠŠ, MG.

k) Širitev vednosti o možnostih učenja slovenščine kot drugega/tujega/sosedskega jezika.

Naloga: izdajanje predstavitevnehih gradiva z navajanjem potrebnih strokovnih, pravnih in finančnih podlag. Nosilci: MŠŠ, MzK, MVZT, Urad RS za Slovence zunaj Slovenije. Izvajalci: pristojne univerzitetne organizacije, lektorati v tujini, društva.

l) Trajno uradno sporočilo prosilcem za delovno dovoljenje ali stalno prebivališče v Sloveniji, da slovensko okolje od njih pričakuje učenje in rabo slovenščine.

Naloga: priprava in sprejem pisnega sporočila, izročanje sporočila prosilcem pri vlaganju prošnji. Nosilci: MJU, MzK, Vlada RS. Izvajalci: upravne enote, zavodi za zaposlovanje.

m) Oblikovanje učnih programov za slovenščino kot drugi/tuji jezik ter priprava potrebnih učbenikov in drugega učnega gradiva.

Naloga: isto. Nosilec: MŠŠ. Izvajalca: Zavod za šolstvo RS, Center SDTJ.

n) Ponudba tečajev slovenščine kot tujega jezika za priseljence, gostujoče delavce, azilante idr. (ob hkratnem oskrbovanju njihovih društev s knjigami v njihovih maternih jezikih).

Naloga: priprava učnega gradiva, razvijanje didaktike slovenščine kot drugega/tujega jezika za otroke priseljencev, sofinanciranje tečajev slovenščine za tujce, zagotovitev kadrovskih zmogljivosti. Nosilci: Urad RS za razvoj šolstva, MNZ, MG, MzK. Izvajalci: osnovne šole, ljudske univerze in univerzitetne organizacije.

o) Nadaljevanje in izpopolnjevanje spletnega tečaja »Slovenščina na daljavo«.

Naloga: isto. Nosilec: MŠŠ. Izvajalec: izbrana izobraževalno-raziskovalna ustanova.

p) Skrb za nadaljnji razvoj in standardizacijo slovenskega znakovnega jezika za gluhe.

Naloga: strokovni posvet o strukturi slovenskega strokovnega jezika in možnostih za njegov nadaljnji razvoj, podpora razvojnemu projektu na tem področju. Nosilca: MŠŠ, MZVT. Izvajalci: usposobljene raziskovalne in razvojne ustanove ter invalidske organizacije.

r) Dosledno zagotavljanje slovenskega sporazumevanja s slovenskimi strankami v zdravstvu in drugih javnih službah.

Naloga: uveljavljanje ustreznega znanja slovenščine kot pogoja za zaposlovanje tujih delavcev v zdravstvu, gostinstvu, potniškem prometu ipd. Nosilci: pristojna ministrstva. Izvajalci: direktorji zdravstvenih zavodov in podjetij (delodajalci), inšpekcijske službe.

s) Nadaljevanje sofinanciranja malih projektov, ki pripomorejo k učenju, razvoju, uveljavljanju in predstavljanju slovenščine.

Naloga: izvajanje javnih razpisov, bistveno povečanje razpisne vsote za sofinanciranje. Nosilec: MzK (Sektor za slovenski jezik).

Za utrditev slovenščine v slovenskem visokem šolstvu in znanosti (10. cilj):

a) Izdelava skupne zasnove predmeta »strokovno-znanstvena zvrst knjižne slovenščine«, priprava njegovih različic (terminološko, žanrsko, retorično idr., prilagojene za posamezne visokošolske študijske programe) in priprava predavateljev za ta predmet.

Naloga: CRP, magistrski ali doktorski študij kandidatov za predavatelje tega predmeta (šest različic po Frascatijevi klasifikaciji: za družbene vede, naravoslovje, tehnične vede ...), preveriti in upoštevati dosedanje dobre rešitve z nekaterih fakultet. Nosilca: MVZT, Svet za visoko šolstvo. Izvajalci: univerzitetne organizacije za slovenistiko in za pedagogiko v sodelovanju z drugimi visokošolskimi študijskimi smermi.

b) Potrditev in postopna vpeljava študijskega predmeta »strokovno-znanstvena zvrst knjižne slovenščine« v visokošolske študijske programe (študijski predmet na večini fakultet in akademij).

Naloga: isto. Nosilca: MVZT, Svet RS za visoko šolstvo. Izvajalci: slovenske univerze.

c) Izdajanje visokošolskih učbenikov v slovenščini.

Naloga: zagotovitev temeljnih učbenikov v slovenščini (izvirnih ali prevedenih) med merili pri obvezni evalvaciji študijskih programov (izpolnitev obveznosti iz 8. člena ZVŠ ter napovedi, zapisane v 28. ukrepu iz Okvira gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v RS), prenavljanje učbenikov skladno z razvojem strok. Nosilca: MVZT, Svet RS za vis. šolstvo. Izvajalci: univerzitetni predavatelji, založbe.

č) Pogojevanje izvajanja študijskih programov v tujih jezikih z vzporednim izvajanjem istih programov v slovenščini.

Naloga: isto. Nosilca: MVZT, Svet RS za visoko šolstvo.

d) Zagotovitev rabe slovenščine pri opravljanju izpitov ter izdelavi in obrambi diplomskih in doktorskih del (tudi ob sodelovanju gostujočih tujih predavateljev kot članov izpitnih komisij ipd.).

Naloga: uskladitev pravilnikov, obveščanje študentov in učiteljev. Nosilec: MVZT. Izvajalci: vodstva univerz oziroma fakultet, študentske organizacije.

e) Privabljanje uveljavljenih slovenskih znanstvenikov po svetu za gostujoče ali stalne predavatelje na univerzah v Sloveniji.

Naloga: sestava in izpopolnjevanje razvida slovenskih znanstvenikov po svetu in razvida kadrovskih potreb na sloven-

skih univerzah, menedžerska dejavnost, osvežitveni jezikovni tečajji (individualno, po potrebi). Nosilca: MVZT, Urad RS za Slovence v zamejstvu in po svetu. Izvajalci: univerzitetne in druge pristojne organizacije, Svetovni slovenski kongres, diplomatsko-konzularna predstavništva.

f) Zagotovitev zadostnih zmogljivosti za izvajanje tečajev slovenščine za tuje študente na vseh visokošolskih zavodih. Naloge: določitev didaktičnih normativov (velikost tečajnih skupin, potrebno učno gradivo, prostori in tehnika), brezplačna ponudba zadostnega števila pedagoških ur za doseg potrebne ravni znanja slovenščine, vodenje vpisne statistike, priprava lektorjev. Nosilec: MVZT. Izvajalci: usposobljene univerzitetne organizacije.

g) Prizadevanje za uveljavljanje slovenistike na tujih univerzah. Nalogi: ustanavljanje in vzdrževanje lektoratov in kateder (poleg filološko zasnovanih študijskih programov skrbeti tudi za ustrezno zastopanost slovenščine v okviru splošnejših zasnov – civilizacijsko naravnane »slovenske študije«). Nosilec: MVZT. Izvajalci: pristojne univerzitetne organizacije.

h) Okrepitev motivacije za objavljanje znanstvenih dognanj v slovenščini in za nastopanje v slovenščini na mednarodnih prireditvah v Sloveniji. Naloge: sofinanciranje konferenčnega tolmačenja, sprememba meril za točkovanje objav v slovenščini (ne le za »nacionalne« vede), občutna okrepitev subvencij za slovenske znanstvene monografije in znanstvene revije (v slovenščini ne samo povzetki tujejezičnih prispevkov slovenskih piscev). Nosilci: Vlada RS, ministrstva.

i) Prispevek k razvoju in uveljavljanju slovenskega strokovno-znanstvenega jezika kot eno izmed meril pri podeljevanju Zoisove in Puhove nagrade. Naloga: dopolnitev Pravilnika o nagradah in priznanjih za izjemne dosežke v znanstveno-raziskovalni in razvojni dejavnosti (Uradni list RS, št. 52/06). Nosilec: MVZT.

Za višjo sporazumevalno kulturo v družbi (11. cilj):

a) Razvijanje bralne in pripovedovalne kulture ter kulture dialoga. Naloge: delovanje bralnih krožkov (za odrasle), bralne značke (za šolarje), ure pravljic v vrtcih in knjižnicah, igralski recitali, pogovori s pisatelji na osnovnih in srednjih šolah, usposabljanje za sodelovanje pri okroglih mizah in debaterskih tekmovanjih, moderiranje spletnih forumov. Nosilca: MŠŠ, MzK. Izvajalci: Andragoški center Slovenije, bralna društva, vodstva vrtcev in šol, založbe, učitelji slovenščine, upravljavci nagradnih skladov (npr. kresnik, Veronikina nagrada).

b) Povečanje dostopnosti slovenskih publikacij (knjig, zgoščenk, kaset idr.). Naloge: zagotavljanje sprejemljivejšo ceno slovenskih knjig s sprejetjem ugodnosti v okviru reforme davčne zakonodaje in z javnimi razpisi za subvencioniranje kakovostnega leposlovja in strokovno-znanstvene literature v slovenščini, štipendirati strokovne avtorje, razvijati mrežo javnih knjižnic in dobrih knjigarn. Nosilci: MF, MzK, Vlada RS, DZ RS.

c) Vsebinsko, organizacijsko in tehnično izboljšanje jezikovnega svetovanja in obveščanja. Naloge: vpeljava spletnih svetovalnic kot javnega servisa z ustreznimi programskimi usmeritvami (večanje ugleda in pravilna raba knjižnega jezika, uglašeno sožitje med narečnostjo, pogovornostjo in knjižnojezikovnim standardom, uzaveščanje tipičnih govornih položajev, vrednotenje narečja kot pomembne oblike nesnovne kulturne dediščine in žive prvine pokrajinske prepoznavnosti, vzdrževanje tradicionalne slovenske usmeritve v jezikovnem načrtovanju s prevlado tvorbe novih domačih izrazov nad prevzemanjem tujih, navajanje na rabo jezikovnih priročnikov in jezikovne tehnologije), redne radijske in televizijske oddaje o jeziku. Nosilca: MzK, MŠŠ. Izvajalci: usposobljene strokovne oziroma raziskovalne organizacije in posamezniki, mediji (zlasti RTV Slovenija).

č) Zagotavljanje spletne dostopnosti jezikovnih virov, npr. SSKJ, SP in drugih. Nalogi: brezplačni dostop, dopolnjevanje pravopisnega slovarja. Nosilci: MzK, MŠŠ, MVZT. Izvajalci: izbrane strokovne oziroma raziskovalne organizacije.

d) Organizirana skrb za ustrezno jezikovno rabo v založništvu in množičnih občilih (pisnih in govornih). Naloge: obvezno lektoriranje subvencioniranih knjig, CRP »Organizirana skrb za govorno kulturo v slovenskih elektronskih medijih«, ureditev stanja v medijih (uresničevanje jezikovnih določb Zakona o RTV in Zakona o medijih, slovensko podnaslavljanje oddaj TV Koper/Capodistria, odpravljanje položajsko neupravičenih primerov rabe slenga in narečja v osrednjih in pokrajinskih medijih). Nosilec: MzK (Sektor za medije, Sektor za slovenski jezik, Inšpektorat RS za kulturo in medije). Izvajalci: RTV Slovenija, izdajatelji tiskanih medijev.

e) Vpeljava študijskega predmeta »strokovno-znanstvena zvrst knjižne slovenščine« na večini fakultet in akademij. Naloge idr.: gl. ukrepa a in b pri 10. cilju.

f) Delovanje lektorskih in prevajalskih služb na reprezentativnih položajih uradnega sporazumevanja.
Nalogi: zagotavljanje lektorskega pregleda besedil, nastajajočih v uradnih organih, jezikovna revizija uradnih obrazcev.
Nosilci: DZ RS, Državni svet RS, MJU. Izvajalci: državna uprava, javne službe ipd.

g) Spodbujanje izvirnega in prevodnega leposlovja in stvarne literature z namenom razvijati in poglobljati izrazno kulturo.

Naloge: subvencioniranje literarnih revij, izdajanje šolskih glasil, prirejanje literarnih večerov, predstavitve in ocene novih knjig, podeljevanje literarnih nagrad. Nosilec: MzK. Izvajalci: pristojna področna stanovska društva, založbe, mediji.

h) Spodbujanje kakovostne gledališke in filmske govorne produkcije.

Naloge: študij odrskega, filmskega in mikrofonskega govora, prenašanje te produkcije v različne medije (televizija, videokasete), CRP »Slovenščina v novejših slovenskih filmih«, podeljevanje posebnih nagrad za govor. Nosilec: MzK. Izvajalci: področne izobraževalne ustanove, RTV Slovenija, poklicna gledališča, ustanove s področja filmske produkcije.

i) Uveljavljanje jezikovne kulture kot pomembnega kazalnika poslovne odličnosti.

Naloge: ozaveščanje in izobraževanje poslovnih (prim. projekt »Poslujmo slovensko« na spletnem naslovu www.erevir.si), upoštevanje jezikovne kulture pri razglašanju gospodarskih »gazel«. Nosilci: MzK, MG, MJU. Izvajalci: podjetja, državni organi, zbornice, mediji, pristojne univerzitetne ustanove.

j) Popularizacija in učenje slovenskega znakovnega jezika za gluhe (zlasti med družinskimi člani, znanci in prijatelji takih oseb) ter organizirano izpopolnjevanje tolmačev oz. prevajalcev za znakovni jezik.

Naloge: isto, v navezavi s sprejetim Akcijskim programom za invalide 2007–2015, izdaja priročnika (zgoščenke). Nosilci: MŠŠ, MDDSZ, Urad Vlade RS za informiranje, Svet za slovenski znakovni jezik. Izvajalci: pristojni javni zavodi in društva.

k) Povečanje raznolikosti programskih vsebin, dostopnih slepim in slabovidnim ter gluhim in naglušnim.

Naloge: prirejanje knjižnega gradiva za slepe in slabovidne v njim prilagojenih tehnikah, varstvo njihovih kulturnih pravic, izobraževanje, razvoj ustrezne tehnične in organizacijske infrastrukture. Nosilci: MzK, MŠŠ, MDDSZ.

l) Priprava splošnih in specializiranih priročnikov za slovenščino.

Naloge: pravorečje, »pedagoška« slovnica, frazeološki, sinonimni, terminološki, zgodovinski in dvojezični slovarji, »mali Slovenski pravopis«, zbirke standardiziranih zemljepisnih idr. lastnih imen, obogateni in komentirani katalogi vzorcev besedilnih vrst ipd. Nosilci: ministrstva. Izvajalci: izbrane raziskovalne in izobraževalne organizacije, založbe.

m) Izpopolnjevanje in zagotavljanje spletne dostopnosti elektronskih jezikovnih orodij.

Naloge: črkovalnik, prevajalniki, slovarji, terminološke zbirke. Nosilci: MzK, MŠŠ, MVZT, Generalni sekretariat Vlade RS. Izvajalci: raziskovalne in razvojne organizacije/podjetja.

n) Priprava in izdaja splošnih in specializiranih priročnikov za romščino.

Naloge: slovnica in slovar, pravorečne vaje (zgoščenka) idr. Nosilci: MŠŠ, MVZT, Urad Vlade RS za narodnosti. Izvajalci: izobraževalne organizacije, založbe.

Za dejavnejšo vlogo Slovenije pri sooblikovanju jezikovnopolitične usmeritve Evropske unije (12. cilj):

a) Izraba predsedovanja Slovenije Evropski uniji za dejansko uveljavitev gesla o podpori jezikovne raznolikosti.

Nalogi: uveljavitev navodila o rabi slovenščine kot delovnega jezika in o tolmačenju (po »Priročniku v pomoč pri organizaciji dogodkov pod ministrsko ravno med predsedovanjem Slovenije Evropski uniji«), zagotovitev tolmačenja za slovenščino na vseh srečanjih, na katerih bo tolmačenje zagotovljeno za več kot za dva jezika (tj. za francoščino in angleščino kot stalna delovna jezika EU). Nosilci: Vlada RS, SVEZ, MzK, izvajalci programa EU »Izobraževanje in usposabljanje 2010«.

b) Odločno zagovarjanje stališča, da uveljavljanje načela prostega pretoka ne sme izpodkopavati jasne domicilnosti uradnega jezika posamezne države članice ter da ima država pravico do pravnih varovalk in mehanizmov za nevtralizacijo negativnih učinkov prostega pretoka (razločevanje med pojmom »diskriminatornost na podlagi državljanstva« in »varovanje in priznavanje kult.-jezikovne identitete«).

Naloge: predstavitev tega stališča na napovedani mednarodni konferenci o medkulturnem dialogu »Evropa, svet in humanost v 21. stoletju«, ekspertiza o razumevanju in razlagah evropskih direktiv in sodb sodišča ES, ki govorijo o rabi jezikov, okrogla miza o jezikovni plati varstva potrošnikov. Nosilca: MzK, SVEZ. Izvajalca: izbrana raziskovalna organizacija, Zveza društev za varstvo potrošnikov.

c) Upoštevanje kulturnih potreb in organiziranosti manjšinskih jezikovnih skupnosti ter uresničevanje visokih standardov varstva manjšinskih jezikov v Sloveniji, pri tem pa ne glede na tuje sugestije vztrajanje pri ustavno utemeljenem razločevanju med kolektivnimi pravicami avtohtonih in neavtohtonih jezikovnih skupnosti.

Naloge: podpora društveni dejavnosti in knjižnicam, medijske predstavitve posameznih skupnosti, omogočanje stikov z matičnimi državami, zagotavljanje posebnih pravic avtohtonih skupnosti, sprejetje zakona o romski skupnosti. Nosilci: MzK, Urad za narodnosti, DZ RS. Izvajalci: organi državne uprave in samoupravnih lokalnih skupnosti, Javni sklad RS za kulturne dejavnosti.

č) Sistematično spremljanje rabe slovenščine kot uradnega jezika v ustanovah EU in ustrezno odzivanje ob morebitnem neuresničevanju pravice do prevajanja oziroma tolmačenja.

Naloge: spodbujanje kadrovskega izpopolnjevanja prevajalskih/tolmaških služb, razčlemba doslej porabljenih sredstev iz kvote za tolmačenje na sejah delovnih teles po sistemu »zahtevaj in plačaj« (primerjava z drugimi državami članicami), skrb za porabo celotne že plačane kvote, zagotavljanje tolmačenja pri srečanjih delegacij EU z državnimi organi v Sloveniji, enakopraven razvoj slovenskega odseka v okviru »Evropske šole« za otroke slovenskih uslužbencev v Bruslju. Nosilci: ministrstva, Služba Vlade RS za evropske zadeve, Državni zbor RS.

d) Izboljšanje kakovosti prevajanja in tolmačenja gradiva EU za slovenščino (z upoštevanjem jezikovne razsežnosti slovenske pravne nomotehnike).

Naloge: spodbujanje izpopolnjevanja prevajalcev EU in njihovega usklajevanja s strokovno »bazo« v Sloveniji, izpopolnjevanje in kritično spremljanje novosti spletne terminološke zbirke Evroterm (proučitev predloga, da bi se Evroterm razširil v skupno terminološko zbirko državne uprave), skrb za jasna razmerja do že uveljavljenih slovenskih strokovnih izrazov (usklajevalni sestanki pravnikov, jezikoslovcev in prevajalcev), predlog za pospešitev evropskih programov za izpopolnjevanje elektronskih prevajalskih orodij in v perspektivi tudi sistemov za strojno simultano tolmačenje za vse uradne jezike. Nosilci: SVEZ, Služba Vlade Republike Slovenije za zakonodajo, MVZT, Generalni sekretariat Vlade RS. Izvajalci: univerzitetne organizacije, prevajalske službe, stanovska društva.

e) Preverjanje in ocenjevanje jezikovne zmožnosti za slovenščino kot tuji jezik po merilih in metodah iz Skupnega evropskega jezikovnega okvira oziroma po Evropskem kazalniku jezikovne zmožnosti.

Naloge: izpopolnitev opisov ravni obvladanja slovenščine, sestavljanje in uporaba jezikovnih testov za posamezne ravni. Nosilec: MŠŠ. Izvajalec: izbrana izobraževalna organizacija.

f) Sodelovanje med oblikovalci jezikovne politike RS ter izvajalci evropskega delovnega programa »Izobraževanje in usposabljanje 2010« pri snovanju strategije razvijanja in uresničevanja ključnih zmožnosti v Sloveniji.

Naloge: zagotovitev sporazumevanja v maternem jeziku na prvem mestu seznama osmih ključnih zmožnosti (in sporazumevanja v tujih jezikih takoj na drugem mestu), izdelava besednjaka/pojmovnika za pripravo in prevajanje priloge k spričevalu (»europass«), gl. tudi naloge pri ukrepu c za 6. cilj (preverjanje šolskih učnih načrtov). Nosilci: MzK (Sektor za slovenski jezik), MŠŠ (Urad za razvoj šolstva), Andragoški center Slovenije.

g) Sodelovanje pri snovanju in uresničevanju evropskega projekta znanstvenega spremljanja jezikovnega položaja v državah članicah in skupnih organih EU.

Nalogi: podpora predlogu Evropske zveze državnih jezikovnih ustanov (EFNIL) za ustanovitev »Evropskega jezikovnega opazovalnika«, priprava razvida slovenskih podatkovnih virov za spremljanje jezikovnega položaja v okviru »Evropskega jezikovnega opazovalnika«. Nosilec: MzK (Sektor za slovenski jezik in center INDOK – gl. ukrep a pri 4. cilju).

Prerez politike jezikovnega izobraževanja v Republiki Sloveniji

Povzetek

Pričujoči *Prerez politike jezikovnega izobraževanja* je zaključni dokument postopka analize politike jezikovnega izobraževanja v Sloveniji. Ta dokument predstavlja politiko Sveta Evrope in slovenskega Ministrstva za šolstvo in šport na področju jezikovnega izobraževanja. Vsebuje analizo sedanjega stanja na področju jezikov in njihovega poučevanja. Izpostavlja vprašanja, za katera je potrebna poglobljena razprava in predlaga smeri prihodnjega delovanja.

Jezikovna politika držav članic Sveta Evrope v glavnem izhaja iz načela spodbujanja izobraževanja za večjezičnost v Evropi. To je področje, na katerem ima Slovenija dobro uveljavljeno tradicijo. Temeljni pristop za njeno uresničevanje je celostno izobraževanje za večjezičnost, ki zajema materni (ali prvi) jezik, jezike manjšin (avtohtonih ali novih) in tuje jezike. Cilj jezikovnega izobraževanja je spodbujanje izobraževanja za večjezičnost, ki stremi k vključevanju vseh jezikovnih in kulturnih skupin. Tu je njeno stičišče s socialno politiko.

Slovenija si prizadeva udejaniti skladno jezikovno politiko in razviti učinkovite strategije na tem področju. To je opazno v njenih prizadevanjih pri sodelovanju v dejavnostih Unije in Sveta Evrope na področju poučevanja jezikov. Njeno sodelovanje pri *Prerezu* je dodaten dokaz želje po napredku kakovosti in inovativnosti za odprtost in večje sožitje v družbi.

Odrpta vprašanja zadevajo:

- nacionalni jezik,
- stanje poučevanja jezikov na narodnostno mešanih področjih,
- poučevanje jezikov za Rome,
- vprašanje otrok in mladostnikov, katerih prvi jezik ni slovenščina,
- pozitivno sprejemanje jezikovnih razlik,
- poučevanje jezikov za odrasle.

Vprašanja za razpravo in razmislek, ki izhajajo iz te analize in omogočajo načrtanje razvoja poučevanja v prihodnosti:

- splošna možnost učenja drugega tujega jezika v osnovni šoli;
- prisotnost tretjega tujega jezika v splošnih srednjih šolah;
- širitev poučevanja jezikov v srednjih poklicnih in strokovnih šolah;
- strukturiranje in razvoj dodiplomskega izobraževanja in stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev;
- oblikovanje časovno usklajenih kurikulumov z bolj načrtno uporabo *Skupnega evropskega jezikovnega okvira za učenje, poučevanje in preverjanje*;
- večja usklajenost med posameznimi stopnjami vzgoje in izobraževanja na področju jezikov;
- usklajevanje nacionalnih izpitov s pomočjo postopka, ki ga predlaga dokument *Povezava izpitov s Skupnim evropskim jezikovnim okvirom za učenje, poučevanje in preverjanje, Projekt Priročnik*;
- širitev poučevanja italijanščine in madžarščine izven narodnostno mešanih področij;
- načrtno upoštevanje sosedskih jezikov, ki so najpogosteje tudi prvi jeziki nekaterih skupin Slovencev in priseljencev;
- določeno zmanjševanje pomena angleščine kot jezika mednarodnega sporazumevanja;
- ustvarjanje in nadzor kakovosti pri poučevanju jezikov;
- osrednja vloga izobraževanja za jezikovno strpnost in demokratično, večkulturno državljanstvo.

Abstract

Language Education Policy Profile, Slovenia

This *Language Policy Profile* is the final stage in the process of analysing the language education policy of Slovenia. It sets out the policies of the Council of Europe and the Slovenian authorities on language education, reviews the current situation regarding languages and their teaching, identifies issues requiring further examination and proposes guidelines for future action.

The language policy of Council of Europe member States is based essentially on the principle of promoting plurilingual education in Europe, a field in which Slovenia already has a well-established tradition. The approach adopted in implementing plurilingual education is to regard it as a holistic concept encompassing the mother tongue (or first language), minority languages (recent or longstanding) and foreign languages. The goal of language education is to promote plurilingual education making possible the inclusion of all linguistic and cultural groups. It is therefore a part of social policy.

Slovenia aims to apply a coherent language education policy and develop effective strategies in that field. This is evident from its strong involvement in European Union and Council of Europe language teaching activities. Its participation in this *Profile* is a further sign of its desire to promote quality and innovation in a spirit of openness, with the aim of fostering social cohesion.

The issues addressed concern:

- the national language
- the language teaching situation in the mixed territories
- language teaching for Roma/Gypsies
- the question of children and adolescents who do not have Slovenian as their first language
- the positive acceptance of linguistic differences
- the place accorded to languages at all educational stages and at university
- language teaching for adults.

These issues raise a number of points for further discussion and reflection relating to possible future developments in language teaching:

- general provision of a second language in primary education
- inclusion of a third language in secondary general education
- extension of language learning to include secondary technical and secondary vocational training
- structuring and development of initial and continuing professional training of teachers
- development of language curricula co-ordinated over time through more systematic use of the Common European Framework of Reference for Languages - Learning, Teaching, Assessment
- large-scale co-ordination between educational stages in the area of languages
- linking of national examinations, using the process proposed in the document *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessing – Draft Manual*
- expansion of Italian and Hungarian teaching outside the mixed territories
- systematic taking into account of “neighbourhood languages”, which are frequently also the first languages of certain Slovenian groups or of migrants
- a certain relativisation of the position of English as a language of international communication
- quality creation and control in language teaching
- centrality of education for linguistic acceptance and democratic and intercultural citizenship.

1 Izvor in cilji Prereza politike jezikovnega izobraževanja v Republiki Sloveniji

1.1 Izvor Prereza politike jezikovnega izobraževanja

Slovenija že dolgo sodeluje v dejavnostih Sveta Evrope (še posebno v tistih, ki jih vodi Oddelek za jezikovno politiko) in na delavnicah Evropskega centra za moderne jezike. To je tudi prostor, na katerem že zelo dolgo sobivajo skupine ljudi, ki nimajo skupnega prvega jezika. Slovenija ima močan jezikovni potencial, ki izhaja iz dejstva, da imajo njeni prebivalci pogosto neposredno izkušnjo z večjezičnostjo. Slovenija je tudi vodila politiko, ki je prevzela in preoblikovala zakonske in tehnične možnosti

za zagotavljanje pravic jezikovnim manjšinam in prenašanje njihovega prvega jezika, da bi zagotovila družbeno skladnost in ohranila svojo bogato jezikovno in kulturno raznolikost. Strokovnjaki so si edini o velikem pomenu teh danosti.

Seveda je razumljivo, da je Slovenija izkazala interes za projekt imenovan *Prerez politike jezikovnega izobraževanja*, ki ga izvaja Svet Evrope in je bil predstavljen na medvladni konferenci *Jeziki, raznolikost, državljanstvo: politika za spodbujanje večjezičnosti v Evropi* (Strasbourg, 13.–15. november 2002).¹ Svet Evrope ponuja državam članicam sodelovanje in izkušnje. S tem bi jim omogočil ustvarjanje pogojev za analizo stanja in za razpravo o politiki, ki jo vodijo na področju poučevanja jezikov. Ta postopek, ki ga je oblikoval Oddelek za jezikovno politiko v *Smernicah in priporočilih*,² določa, da je »... cilj ponuditi državam članicam priložnost, da se lotijo *samoevalvacije* svoje politike v duhu dialoga s strokovnjaki Sveta Evrope in z namenom osredotočiti se na možnosti razvoja bodoče politike v sami državi«.

Slovenija, ki se je zavedala, da izdelava *Prereza politike jezikovnega izobraževanja* ne pomeni zunanje evalvacije, ampak postopek razmišljanja, ki ga vodijo slovenske šolske oblasti in člani civilne družbe ter strokovnjaki Sveta Evrope, je želela vstopiti v to obliko dialoga med državami članicami. Slovenske šolske oblasti so prepričane, da je sam postopek prav tako pomemben kot izdelek (pričujoči *Prerez politike jezikovnega izobraževanja*). To odločitev je pogojeval splošni interes in ne izobraževalna priložnost ali posebna politika.

1.2 Cilji Prereza politike jezikovnega izobraževanja: izobraževanje za večjezičnost in večkulturno državljanstvo

Analize, ki so bile izpeljane v okviru *Prereza*, nimajo samo praktičnih ciljev. Čeprav lahko pripeljejo do razmišljanja v tej smeri (organizacija kurikulov, učni programi, usposabljanje učiteljev ...), je njihov glavni cilj izpostaviti skupne izobraževalne vrednote.

Zaradi jezikovne raznolikosti evropskega prostora in vsake države članice je Svet Evrope razvil stališče vrednotenja in razvoja večjezičnosti. Predstavljati si je mogoče tudi druge *rešitve*: na primer uporaba angleščine kot edinega jezika za sporazumevanje med Evropejci. Medtem pa v Evropi obstaja dogovor, ki ga podpira tudi Slovenija, o večjezičnosti vsakega Evropejca, ki naj kot glavni cilj usmerja uresničevanje politike jezikovnega izobraževanja. To stališče je zapisano v referenčnih dokumentih Sveta Evrope) in je jasno oblikovano v *Vodniku za oblikovanje politik jezikovnega izobraževanja*. Prisotno je tudi v nekaterih uradnih slovenskih dokumentih.

Izobraževanje za večjezičnost

Ta vidik postavlja v središče izobraževalne politike tiste, ki jezike uporabljajo, in ne posameznih jezikov ali jezikovne raznolikosti.³ Poudarek je na zmožnosti vsakega posameznika, da se nauči in v sporazumevanju v družbi uporablja več kot en jezik. Večjezičnost je v besedilih Sveta Evrope opisana kot zmožnost sporazumevanja v več jezikih, ki jih seveda obvladamo do različnih ravni. Ne gre za več vzporednih zmožnosti, ampak le za eno samo, sestavljeno zmožnost. Dolžnost izobraževanja za večjezičnost je spodbujanje in razvoj te zmožnosti. Ne gre za ustvarjanje poliglotov, ampak za vseživljenjsko spremljanje razvoja večjezične zmožnosti.

Medkulturno izobraževanje

Razvoj večjezične zmožnosti s pomočjo izobraževanja za večjezičnost je združujoč element z vidika evropske politike in kulture, ker je njen cilj izogniti se finančnim in kulturnim izgubam, ki bi jih povzročilo izginotje govorcev nekega jezika, ker njihova skupnost ni mogla slediti spremembam. Njen cilj je tudi dovoliti vsakemu Evropejcu, da učinkovito deluje kot državljan v nacionalnem in nadnacionalnem javnem prostoru.

1 Glej *Poročilo konference*, Svet Evrope, 2004.

2 Dokument DGIV/EDU/LANG (2002) 1 Rev. 3.

3 V tem *Prerezu* se kot v *Vodniku ... jezikovna raznolikost* nanaša na prisotnost več jezikovnih različic (oblik jezikovnega sporazumevanja ne glede na njihov položaj) v nekem geografskem prostoru; *večjezičnost* pa na jezikovne različice, ki jih govorce lahko uporabljajo; vključujoč *materni jezik/prvi jezik* in vse, ki so se jih bili naučili pozneje, ne glede na njihov položaj v šoli ali v družbi.

Večjezičnost ustvarja temelje za demokratično sobivanje. Če prepoznamo raznolikost lastnega jezikovnega repertoarja, njegovo funkcijo in vrednost, bo ta pozitivna zavest, ki jo nosimo v sebi, povzročila pozitivno zaznavanje jezikov drugih ljudi. Cenjenje večjezičnosti predstavlja temelj vzgoje za jezikovno strpnost in večkulturnost. Naloga jezikovnega pouka, še posebej pri priljubljenih jezikih, je, da pripelje učence/uporabnike do tega, da bodo razvoj svoje večjezičnosti vzeli kot osebni cilj in uresničitev svoje odgovornosti demokratičnega državljana.

Slovenija ima močan večjezični potencial: prisotnost govorcev z različnimi jezikovnimi repertoarji, sprejemanje teh jezikovnih razlik, volja posameznikov, da usvojijo jezike, spodbuda je še močnejša zaradi geopolitičnih in gospodarskih razmer, opazna je strokovnost na področju jezikovnega izobraževanja in jezikoslovja ... Njena politika temelji na enakih principih, kot so tisti, ki jih je razvil Svet Evrope, kar poudarja tudi naslednja predstavitev jezikovnega poučevanja: »Slovenija je ponosna na to, da se zaveda pomena intenzivnega učenja tujih jezikov in učenja več zelo razširjenih jezikov, jezikov manjšin, sosedskih jezikov in manj poučevanih jezikov, kar predstavlja trden temelj za jezikovno raznolikost.«⁴

Ti principi so prisotni in prepoznani. Treba je poudariti, da je lahko njihovo uresničevanje zgolj postopno: zagotavljanje potrebnih pogojev (programi in kurikuli, izobraževanje učiteljev ...), ki lahko zahteva nove oblike organizacije, dodatna finančna sredstva ali pomembne politične odločitve. Razvoj izobraževanja za večjezičnost izhaja iz celostnega pojmovanja: poučevanje/učenje jezikov zajema tako tuje ali druge jezike (na katere je največkrat omejeno), ampak tudi nacionalni/uradni jezik, regionalne ali manjšinske jezike in jezike novih priseljencev.

2 Oris sedanjega stanja na področju jezikovnega izobraževanja

V okviru *Prereza* je bilo najprej izdelano *Nacionalno poročilo*, ki je objavljeno skupaj s tem dokumentom. *Nacionalno poročilo* vsebuje oris dosežkov na tem področju, kot tudi področja, ki jih je treba proučiti za razvoj jezikovnega poučevanja. Ta področja v veliki meri sovpadajo z analizami, ki jih v svojem poročilu navaja skupina strokovnjakov Sveta Evrope. V nadaljevanju jih bomo predstavili in tako poskušali izpostaviti problematična področja na področju jezikovnega izobraževanja v Sloveniji.

2.1 Jezikovna politika za skladnost v družbi

Slovenija je bila in ostaja zelo dejavna na področju jezikovne politike in sodelovanja na področju vzgoje in izobraževanja: njeno sodelovanje v Svetu Evrope je od osamosvojitve dalje dejavnejše, kot bi pričakovali glede na njene demografske in gospodarske značilnosti (glej *Nacionalno poročilo*, 7. poglavje).

2.1.1 Tesno sodelovanje v dejavnostih Sveta Evrope

Republika Slovenija se je dejavno zavzemala za projekte Oddelka za jezike od njihovega začetka, še posebej v okviru dejavnosti Evropskega centra za moderne jezike v Gradcu, v katerem je bila med prvimi članicami. Republika Slovenija je, med drugim, 4. oktobra 2000 podpisala *Evropsko listino o regionalnih in manjšinskih jezikih* in leta 1997 *Okvirno konvencijo o varstvu narodnih manjšin*. Njena zavzetost se je znova pokazala v hitrem pristopu k izdelavi *Prereza*.⁵

2.1.2 Zavest o pomenu jezikovne politike

Slovenija je od osamosvojitve temeljito reorganizirala svoj vzgojno-izobraževalni sistem v času, ki so ga zaznamovali resni politični in *etnični* konflikti na njenih mejah, ki so povzročili prihod beguncev in neslovensko govorečih priseljencev. Poučevanje jezikov je zajeto v Beli knjigi (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 1995), ki jo zaznamujejo naslednji temeljni principi: enakost možnosti, možnost izbire, spodbujanje odličnosti, kakovost poučevanja, spodbujanje avtonomnosti učiteljev in šol, kot tudi strokovne odgovornosti, raznolikost kultur in znanja ter vseživljensko učenje.

4 *Education System in Slovenia 2003/2004* (5. poglavje: Educational Areas of Special National Significance, 2: Teaching and Learning Foreign Languages, str. 20), Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

5 Slovenija je tretja država kandidatka za izdelavo *Prereza politike jezikovnega izobraževanja*, ki je bil predstavljen na Medvladni konferenci novembra 2002.

Slovenščina je prvič v zgodovini postala državni jezik. Že dolgo predmet poučevanja in vir bogatega leposlovja, je bila tudi predmet postopka standardizacije. Nov položaj slovenščine vpliva tudi na opredelitev državljanstva. Ustava iz leta 1991 v 11. členu določa, da je: »... slovenščina uradni jezik; italijanščina in madžarščina sta uradna jezika na področjih in v skupnostih, kjer živita italijanska in madžarska manjšina.«

Slovensko ozemlje je tradicionalno večjezično, ker na njem prebivajo manjšinske jezikovne skupine, ki imajo kot prvi jezik italijanščino, madžarščino in romščino. Slovenija jasno izkazuje, da pomen jezikovne politike ni samo praktičen (kakovost poučevanja jezikov, ravni doseženega znanja ...) ampak tudi družben.

Nacionalno poročilo dokazuje, da nobeno področje jezikovne politike ne zahteva posebnega reševanja na področju izobraževanja. Pričujoča razmišljanja lahko pripomorejo k izboljšanju strukture in učinkovitosti brez velikih preobratov, z dobro usmerjenimi ukrepi, ker je Republika Slovenija temeljne pogoje za izobraževanje za večjezičnost že izpolnila.

2.2 Socioligvistično ravnotežje in poučevanje jezikov

Slovenija je zgodovinsko večjezično področje, kjer že dolgo sobiva veliko jezikov. Ta mešanica jezikov se je najbrž še povečala v zadnjih letih zaradi boljšega pretoka oseb, in sicer kot posledica migracij, ki so značilne za celo Evropo, sezonskih turističnih tokov in še posebej kot posledica konfliktov na Balkanu. Zdi se, da Slovenci jemljejo večjezičnost kot *naravno* zmožnost, njihov repertoar, v kolikor lahko sklepamo, vsebuje določene jezike iz tega okolja in tudi *tuje* jezike (kot angleščina). Zdi se, da se ta tradicija ohranja tudi pri mladih in lahko predstavlja temelj organizacije institucionalnega izobraževanja za večjezičnost.

2.2.1 Slovenščina, nacionalni jezik

Slovenščina je v središču jezikovnih vprašanj, mlad uradni jezik, ki še zmeraj občuti relativno pomanjkanje legitimnosti. Izkazalo se je potrebno »... pristopiti k splošni posodobitvi slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema v letih 1994–1998 ... Posodobitev pouka je dala poudarek sporazumevalnim funkcijam pri poučevanju in istočasno upoštevala nov družbeni pomen jezikovne skupnosti in slovenske države.« Razumljivo je, da v državi, ki se je pred kratkim osamosvojila, nacionalni jezik predstavlja predmet razprav in vir skrbi, vključujoč vse, kar zadeva poučevanje slovenščine za tujce in v tujini.

Potrebno je poudariti, da osredinjenost na slovenščino zajema tudi skrb za funkcionalno pismenost določenega dela prebivalcev, ki v očeh javnosti pogosto predstavlja resen, celo prednosten problem. Zdi se, da so učitelji slabo pripravljeni na sodobno jezikovno analizo in funkcionalno usmerjenost pouka nacionalnega jezika, namenjenega ustvarjanju javne rabe slovenščine (to pomeni spremljanje nastajanja knjižnopogovornega jezika v nasprotju s pokrajinskimi pogovornimi jeziki).

Osredinjenost na slovenščino odkriva tudi kolektivno navezanost na pojem *materinščina* (glej uvod v *Nacionalno poročilo*). Potreba po uveljavljanju mladega nacionalnega jezika mora računati s težavami zaradi normativnih in purističnih odzivov, ki odražajo zapiranje pred vplivi.

2.2.2 Politika jezikovnega izobraževanja na narodnostno mešanih področjih

Zagotovljeni pogoji za uradno priznane manjšine na mešanih področjih omogočajo upravljanje s temi večjezičnimi obmejnimi področji (približno 3000 govorcev italijanščine in 8500 madžarščine), ki imajo skoraj položaj sociolingvističnega laboratorija v realnih razsežnostih. Organizacija jezikovnega izobraževanja za ti dve jezikovni manjšini v Sloveniji je dobro uveljavljena v političnem življenju (glej *Nacionalno poročilo*, str. 25–28 in 51–75).

Uveljavljeni pogoji

Bistvo je zagotoviti mesto dvema jezikoma, in sicer kot učnemu jeziku ali kot najpomembnejšemu predmetu (italijanščina/slovenščina, slovenščina/italijanščina v Istri in madžarščina/slovenščina, slovenščina/madžarščina v Prekmurju), z namenom ustvariti primerljive večjezične repertoarje, ne glede na prvi jezik učencev (glej razpredelnico, *Nacionalno poročilo*, str. 35).

2.2.3 Sprejemanje jezikovne raznolikosti

Bela knjiga iz leta 1995 postavlja nediskriminacijo kot temeljno načelo vzgojno-izobraževalnega sistema. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* si postavlja kot cilj (2. člen) »... izobraževati za medsebojno strpnost, ozaveščati o enakopravnosti moških in žensk in spoštovanju človeške raznolikosti in medsebojnega sodelovanja«. Kot primer te izobraževalne prakse v usmeritvi Osnovne šole Cirila Kosmača v Piranu: šola je med konflikti na Balkanu postala šola za begunce; v letu 2003 so bili ti učenci (večinoma Bošnjaki) vključeni v redne šolske programe. Ta izkušnja je pripomogla k večjemu odpiranju (v šoli poučujejo italijanščino kot prvi jezik) do te mere, da je šola pridobila status šole UNESCO. Takšnih šol je v Sloveniji približno 70.

2.2.4 Jezikovno izobraževanje Romov

Evropska komisija proti rasizmu in nestrpnosti (European Commission against Racism and Intolerance – ECRI) ocenjuje, da je v Sloveniji od 3 000 do 10 000 Romov (ECRI, str. 16). *Avtohtoni* Romi živijo v dvajsetih občinah. Kot v mnogih državah, vprašanja povezana z Romi niso toliko pravne, kot praktične narave. Svet Evrope (ECRI, Evropska listina ...) izraža skrb glede podatkov o vključevanju otrok Romov v programe za otroke s *posebnimi potrebami* (te odločitve sprejemajo posebne komisije) ali obstoja diskriminatornega odnosa v šoli (prepoved rabe maternega jezika). To vprašanje je pomembno, ker naj bi bilo kar 80 % romskih otrok nepismenih. Integracija teh otrok v redni šolski sistem je prednostna naloga, vendar s prilagoditvijo, ki zadeva vključevanje v proces poučevanja prvih jezikov. Še zmeraj obstaja dejavna pedagoška praksa *prilagajanja* romskih otrok šolskemu sistemu in učnemu jeziku, ne pa upoštevanje njihovega jezika v poučevanju,⁶ možnost, za katero ni nujno, da jo odobravajo tudi starši in je tudi v pedagoški praksi ni lahko izvesti.

Slovenija bo dejavno sodelovala v programih Sveta Evrope, ki se ukvarjajo s pripravo okvirnega kurikula in izdelavo učnih gradiv za romske jezike. Jasno je, da je ključni dejavnik vsakega izobraževanja na tem političnem področju v prisotnosti učiteljev, ki obvladajo romščino in/ali se zavedajo pomena izobraževanja romskih otrok in pobud posameznih ustanov.

2.2.5 Znakovni jezik

Slovenske šolske oblasti so se tega vprašanja lotile z vso pozornostjo, ki jo zasluži (pravna in administrativna sredstva). *Nacionalno poročilo* ne podaja evalvacije teh dejavnosti (str. 28–31), na primer, glede na *Priporočila 1598* (2003) Sveta Evrope: *Zaščita znakovnih jezikov v državah članicah Sveta Evrope*.

V Mariboru je dejaven specializirani center, v Ljubljani že od leta 1995/96 razpolagajo letno z enim prvim razredom osnovne šole, v Portorožu pa je center, ki je, tako kot Maribor leta 1963, prevzel verbo-tonalno metodo. Center v Mariboru združuje zdravljenje in izobraževanje ter se osredinja na razvoj izobraževanja in vključevanja v družbo.

Sklep

Sklep izhaja iz večjezičnega bogastva, ki je prisotno v slovenski družbi. Brez dvoma bi ga lahko, ob upoštevanju dejanske prakse govorcev, še razvijali. Skrb za izobraževanje za večjezičnost je zelo prisotna, vendar je bila do sedaj dobro vidna samo pri priznanih jezikovnih manjšinah.

2.3 Jeziki v vzgojno-izobraževalnem sistemu

Jeziki zavzemajo opazno mesto v vzgojno-izobraževalnem sistemu, kar izhaja iz skupnih prizadevanj, ki jih lahko razložimo z dejstvom, da se Slovenija nahaja med romanskim in germanskim prostorom. Reforme, ki jih narekuje *Bela knjiga*, so dokončno stopile v veljavo leta 2004. Prvi učenci, ki bodo imeli pouk jezikov po novem sistemu (v osnovni in srednji šoli) bodo zapustili srednje šole pred letom 2008.

⁶ Mojca Kovač Sebart in Janez Krek, *Les Roms en Slovénie entre le droit et le pratique v Education et sociétés plurilingues*, n° 134, junij 2003, str. 57–68.

1.1.1 Poučevanje jezikov v obveznem osnovnem izobraževanju

2.3.2 Poučevanje jezikov v srednjih šolah

3.3.3. Jeziki na univerzah (za študente nejezikovnih smeri)

3.3.4. Splošno izobraževanje odraslih in zasebna ponudba jezikovnih tečajev

Dejavnost ljudskih univerz se zdi zelo pomembna: tu je področje tujih jezikov še posebno razvito. Tečaji so plačljivi. Udeležujejo se jih predvsem odrasli, ki želijo pridobiti poklicne kompetence in se želijo učiti jezikov, kar je želja, ki se je okrepila po osamosvojitvi. Izbira jezikov je večja kot v vzgojno-izobraževalnem sistemu: obstajajo tečaji arabščine, ruščine, kitajščine, portugalsščine.

3.3.5. Usposabljanje učiteljev jezikov

Slovenske šolske oblasti se zavedajo pomena usposabljanja učiteljev za uresničevanje jezikovne politike. Začetno teoretično usposabljanje izvajajo univerze.

Možnost delno enakega usposabljanja vseh učiteljev jezikov je v praksi zelo redko udejanjena. Diplome iz dveh jezikov (dvpredmetni študij) omogočata Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani in Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru. Vsak jezikovni oddelek ima svojo didaktiko, ki jo poučujejo v ciljnem jeziku; število ur, posvečenih didaktiki, je neenako: angleščina je brez dvoma v boljšem položaju kot drugi jeziki, vendar didaktika še zmeraj ne zavzema več kot 10 % dodiplomskega usposabljanja.

Predvideno je začetno praktično usposabljanje v trajanju enega leta z desetimi meseci praktičnega dela, vendar samo za učitelje, ki so vključeni v program.

Vloga stalnega strokovnega spopolnjevanja je priznana: učitelji morajo opraviti 40 ur spopolnjevanja letno. Te programe učitelji izberejo v katalogu stalnega strokovnega spopolnjevanja in so brezplačni. Šole bi morale dati učiteljem 40 ur, namenjenih izobraževanju, vendar ravnatelj pogosto ne daje potrebnega dovoljenja. Usposabljanje, ki poteka v obliki seminarjev, ocenjujejo udeleženci. Seminarji uresničujejo določene cilje in težijo k ohranjanju dobre ravni poklicne usposobljenosti učiteljev.

Stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev bi bilo verjetno potrebno ponovno proučiti, še posebej v luči priprave učiteljev na boljše obvladovanje jezikovne in kulturne raznolikosti ter vloge izobraževanja za demokratično državljanstvo.

1.2 Sklep

Slovenske šolske oblasti so prek *Nacionalnega poročila* poudarile pomen odprtja razprave iz naslednjih tem:

- večja raznolikost jezikov v kurikulih, in to ne glede na ponudbo, ampak glede aktiviranja in bogatenja povpraševanja staršev in učencev (*Nacionalno poročilo*, str. 80): »Kako ozavestiti starše, ravnatelje šol, učitelje za večjezičnost/večkulturnost?«;
- večja raznolikost, tokrat v kurikulih, še zlasti pri programih, ki ne poudarjajo vseh zmožnosti (delne zmožnosti) za pouk v poklicnih in strokovnih šolah ter za študente nejezikovnih smeri (*Nacionalno poročilo*, str. 75);
- uporaba novih ali že obstoječih sredstev za ozaveščanje staršev, učiteljev in odgovornih v šolah o pomenu izobraževanja za večjezičnost: jezikovna raznolikost ni pogosta tema javnih razprav;
- dejavnosti, usmerjene v položaj nacionalnega jezika, in definiranje pričakovanih zmožnosti ob koncu vsake stopnje vzgoje in izobraževanja;
- razumno upoštevanje prvih (poleg slovenščine), drugih/tujih (poleg angleščine), regionalnih ali sosedskih in manjšinskih (priseljenci in še posebej Romi) jezikov;
- povezovanje jezikovnega usposabljanja z evropskimi perspektivami in sodelovanje v evropskih programih (*Nacionalno poročilo*, str. 72–75).

Ob tej analizi so se pojavile tudi druge teme, vezane na bolj običajna področja:

- obvezni drugi tuji jezik v osnovni šoli,
- uvajanje tretjega tujega jezika v srednje šole,
- pomembnejše mesto poučevanja jezikov v srednjih poklicnih in strokovnih šolah ter na univerzah,
- kakovost poučevanja in nadzor kakovosti,
- dodiplomsko izobraževanje in stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev.

Ta področja zahtevajo proučevanje in razmislek, in sicer ne samo po tehnični plati, ampak tudi s stališča večjezičnega in večkulturnega izobraževanja.

3.1 Perspektiva izobraževanja za večjezičnost

Cilj tega poglavja ni predstavitev novih, že razdelanih predlogov, ampak soočenje, v luči perspektiv, z razmišljanji, ki bi lahko vodila k novim političnim in tehničnim rešitvam. Teh nekaj možnih smernic za nadaljnja dejanja na področju jezikovnega izobraževanja je bilo izdelanih s pomočjo podatkov in predhodnih analiz:

- organizacija sobivanja kulturnih skupin v danem političnem prostoru, tako znotraj države kot zunaj njenih meja;
- oblikovanje evropske pripadnosti, temelječe na skupnih vrednotah, med katerimi je tudi demokratično državljanstvo, ki se uresničuje v državah članicah in v evropskem prostoru;
- družbena enakost in enakopravni dostop do vzgoje in izobraževanja in jezikov: obvladovanje (ali neobvladovanje) jezikov lahko privede do različnih oblik razslojevanja, je vir diskriminacije in/ali marginalizacije, ki naj bi ju vzgojno-izobraževalni sistem sicer skušal omiliti.

Vprašanja lahko opredelimo v nekaj točkah:

- povezava med jezikovnim izobraževanjem in izobraževanjem za demokratično državljanstvo v Evropi;
- raznolikost določenih skupin: oblike izobraževanja in mesto, ki naj jih imajo uradno priznani regionalni jeziki, pa tudi jeziki skupin, ki nimajo pravnega statusa, predvsem gre za jezike kulturnih manjšin, migracijskega prebivalstva ali ljudi, ki so se nedavno naselili;
- nacionalne potrebe na področju jezikov, sposobnost naroda, da zagotovi njihovo uresničevanje ob upoštevanju demografskega razvoja, srednjeročnih družbenih, ekonomskih in geopolitičnih okoliščin;
- povezanost jezikovnega izobraževanja (preko kurikulumov na regionalni ravni);
- splošni rezultati obvladovanja nacionalnega/uradnega jezika in učnih jezikov;
- način opredelitve ciljev jezikovnega izobraževanja in širše jezikovne politike, njihovih značilnosti in vpetosti civilne družbe v njihovo pripravo.

Pri teh točkah je treba upoštevati naslednja praktična vprašanja, ki so pogoj za njihovo uresničevanje:

- evalvacijo izvajanja načel in smernic na področju vzgoje in izobraževanja in jezikovnega izobraževanja;
- raznolikost jezikovne ponudbe, pa tudi dejansko izbiro jezikov v okviru obveznega ali srednješolskega izobraževanja glede na povpraševanje v družbi, ki se pogosto osredinja zgolj na angleščino ali druge jezike mednarodnega sporazumevanja;
- sovpadanje med poučevanjem jezikov (jezika šolanja in t. i. tujih jezikov, tujih jezikov med seboj, jezikov, ki se poučujejo v srednjih šolah, na univerzi, v podjetjih ...);
- odnose med nacionalnim vzgojno-izobraževalnim sistemom in zasebno ponudbo na področju jezikovnega izobraževanja;
- evalvacijo kakovosti vzgoje in izobraževanja v povezavi z definicijo izobraževanja s pomočjo *Skupnega evropskega jezikovnega okvira*;
- mesto, ki ga ima vseživljenjsko učenje, predvsem samostojno izobraževanje ter učenje samostojnosti v izobraževalnem procesu;
- posledice v izobraževanju učiteljev jezikov.

3.6 Raznolikost: širitev ponudbe jezikov in načinov poučevanja

3.6.1 Ponudba jezikov

V slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu (vključno s centri za izobraževanje odraslih) se je mogoče učiti številnih jezikov, vendar se navadno ljudje odločajo za dva, angleščino in nemščino, medtem ko je interes za druge omejen (z izjemo italijanščine). To je odvisno od želje družine, da se otrok nauči jezika, ki bo zanj koristen, pri čemer pa ni gotovo, da je njihovo pojmovanje *koristnosti* vedno umestno in da izbira vedno sovпада z jezikovnimi potrebami v Sloveniji.

Bela knjiga pravi, da leta 1991 45 % prebivalstva ni obiskovalo vrtca (*Bela knjiga*, str. 295). Zato tudi niso bili deležni zgodnjega jezikovnega izobraževanja. Položaj se je precej izboljšal. Okoli 28 000 od skupaj 115 000 učencev v osnovnih šolah obiskuje pouk dodatnega jezika (ki bi torej bil drugi tuji jezik) in 40 % otrok v srednjih šolah (le 54 601 od 91 739; *Nacionalno poročilo*, str. 82–83) ima dostop do drugega tujega jezika. Čeprav lahko zaradi vračanja Slovencev iz tujine in izobraževanja izven šole pride do sprememb teh števil, so možnosti za okrepitev poučevanja jezikov še precejšnje. Koristno bi bilo proučiti, če učenje prvega tujega jezika (angleščine ali nemščine) po desetih letih ne pripelje do učinka nasičenosti, zaradi česar bi bilo smiselno namesto tradicionalnega učenja v razredu v okviru rednega urnika uvesti drugačne oblike učenja, kot pouk jezikov v okviru tedenskega urnika. Jasno je, da večja odprtost za jezike pomeni precejšnja vlaganja, zato bi jo bilo treba izvajati postopoma. Ni dovolj le ponuditi večji izbor jezikov, da bi dobili bolj raznoliko povpraševanje. Vzgojno-izobraževalni sistem mora spodbujati raznolikost poučevanja, tako da nudi čim širšo paleto jezikov, ob tem pa seveda upošteva razpoložljive človeške in finančne vire. Zato bi lahko proučili naslednje možnosti:

- Širitev oblik ali *pozitivno diskriminacijo* za uveljavljanje manj poučevanih jezikov (kot je na primer znižanje normativa za oblikovanje razreda).
- Iskanje rešitev v kurikulumu, ki bi dale mesto ne le angleščini, ampak tudi drugim jezikom; iskanje novih struktur za poučevanje jezikov (kot so jezikovne skupine namesto razredov med obdobji v okviru tedenskega urnika, ko bi potekalo poučevanje vseh jezikov v vseh razredih).
- Razvijanje sposobnosti samostojnega učenja in oblikovanje jezikovnih centrov v okviru knjižnic ali dokumentacijskih centrov v šolah.
- Informativni sestanki, ki bi jih organizirala vodstva šol in učitelji jezikov, za učence in njihove starše. Na njih bi predstavili vrednost jezikov in večjezičnosti. Evropski dan jezikov, ki sledi Evropskemu letu jezikov, v katerem je Slovenija dejavno sodelovala (*Nacionalno poročilo*, str. 75–76), bi lahko bil dobra priložnost za takšna srečanja.
- Oblikovanje *jezikovnih učilnic*, ki bi bile posebej opremljene in bi omogočale uporabo informacijske tehnologije. Tako bi spodbujali bolj dejavne in raznolike metode poučevanja.

3.6.2 Oblike diferenciacije

Diferenciacija v izboru jezikov poteka v gimnazijah, zlasti tistih v mestih, kjer je na voljo izbor drugega, tretjega ali včasih celo četrtega jezika. V nekaterih strokovnih in poklicnih srednjih šolah teh standardov ne dosegajo.

Zdi se, da diferenciacija poteka tudi v obliki skupin v posameznem razredu. To priporočajo uradni vzgojno-izobraževalni programi (fleksibilna diferenciacija v zadnjih letih osnovne šole, *Nacionalno poročilo*, str. 30), še zlasti za zadnji dve leti šolanja. Koristno bi bilo raziskati, na katerih področjih in po kakšnih merilih se oblikujejo skupine in če upoštevajo predhodne ali istočasne jezikovne izkušnje. Učitelji morajo zato prilagoditi svoje pristope posameznim skupinam, kar zahteva precej znanja, oceniti pa morajo tudi dosežke glede na sposobnost posamezne skupine, tako da bodo učenci lahko napredovali glede na svojo raven znanja. Za to je potrebna visoka strokovna usposobljenost (analiza potreb, izbor vsebin, prilagoditev pedagoškega dela skupini). Pomembno bi jo bilo oceniti v praksi in ugotoviti, kako so takšne zahteve zajete v izobraževanje in stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev. Diferenciacija zahteva tudi določitev minimalnih standardov znanja za vse skupine in ukrepe ob nedoseganju standardov (ponavljanje, dopolnilni pouk ...).

3.6.3 Spremljanje jezikovnega izobraževanja: spodbujanje in nadzor novosti

Količina predlogov, ki so bili do sedaj predstavljeni, zahteva določitev prednostnih nalog v procesu reorganizacije. Oceniti bi jih bilo treba na podlagi kar najboljšega poznavanja razmer v izobraževalnem sistemu.

Poročilo *Razvoj vzgoje in izobraževanja* (maj 2001) navaja več evalvacijskih študij in letnih poročil (str. 26), ki bi lahko prevzela to vlogo. Zdi se, da je zbiranje podatkov na področju jezikov šele v povojih. Videti je, da ni na voljo specifičnih statističnih podatkov glede izbire jezikov glede na spol, regijo, družbeno-poklicni položaj staršev, jezikov, ki jih ti govorijo ... Za spremljanje politike jezikovnega

izobraževanja bi bilo pomembno zbrati bolj natančne podatke o:

- izboru jezikov glede na učenca (v vzgojno-izobraževalnem sistemu) in ne le po jeziku (toliko učencev se uči ta jezik);
- naravi jezikovnih repertoarjev odraslih (jeziki, ki so se jih naučili na srednješolski in univerzitetni ravni, v zasebnem sektorju, s samostojnim učenjem);
- ravni znanja, ki jih dosežejo učenci v danem razredu.

Te raziskave bi lahko izvajali v sodelovanju z *Državnim izpitnim centrom*.

Naloga na področju evalvacije, spremljanja in zbiranja podatkov bi si lahko delile šolske ustanove (v obliki samoocenjevalnih protokolov) in statistične službe (kar zadeva jezike, ki jih govorijo starši med sabo in z otroki). Zanimivo bi tudi bilo, če bi z gospodarskimi družbami in Gospodarsko zbornico opredelili srednjeročne nacionalne potrebe ob upoštevanju geopolitičnih dejavnikov, ekonomskih kazalcev, strukture trga dela in razvoja poklicev, potrošniške kulture, demografskih in migracijskih gibanj ... Ti podatki bi omogočili določitev prednostnih nalog, pri čemer bi upoštevali jezikovne potrebe, potrebne za mednarodno uveljavitev, regionalno uveljavitev in za zagotovitev družbene skladnosti. Brez dvoma bi bili takšni podatki dragoceni, saj bi tako lahko predvideli potrebe po neevropskih jezikih (denimo kitajščine) ali jezikih sosednjih držav, s katerimi bi v skupnem evropskem prostoru prišlo do še tesnejših povezav; pa tudi zato, da bi zagotovili pretok teh jezikov znotraj družin in skupin na slovenskem ozemlju, kjer jih že uporabljajo.

3.7 Dodiplomsko izobraževanje in stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev

Izobraževanje učiteljev je odločilni dejavnik pri uveljavljanju politike jezikovnega izobraževanja. Tudi najboljše reforme ne morejo dati zadovoljivih rezultatov, če za njimi ne stojijo učitelji. Zaposlovanje ustrezno izobraženih učiteljev predstavlja bistveni dejavnik v srednjeročnih reformah. Kakovost poučevanja lahko zagotovimo samo z dodiplomskim izobraževanjem in stalnim strokovnim spopolnjevanjem učiteljev.

V nekaterih državah članicah bodoči učitelji v okviru študija en semester ali eno leto bivajo v tujini, da pridobijo jezikovno in medkulturno zavest in zmožnosti. Tak ukrep, ki ima seveda finančne posledice, bi lahko proučili. Učitelje, ki že poučujejo, pa bi lahko bolj sistematično spodbujali k uporabi programov Evropske unije, ki so temu namenjeni.

Na splošno bi lahko za dodiplomsko izobraževanje in stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev določili jasne cilje in pri tem uporabili *European Profile for Language Teacher Education; A Frame of Reference*.⁷ Kar zadeva izobraževanje za večjezičnost, bi ti cilji morali zajemati:

- posebej za učitelje najpogosteje poučevanih jezikov (slovenščina, angleščina, nemščina ...) metodološko izobraževanje, s katerim bi dali učenju jezikov novo mesto v luči večjezičnosti posameznikov in poudarili, da so jeziki sredstvo dostopa do drugih, poleg tega, da predstavljajo sredstvo za mednarodno sporazumevanje;
- enotno izobraževanje za vse učitelje jezikov, da bi spoznali metodologijo, ki je namenjena pomoči učencem pri razvoju njihovih večjezičnih zmožnosti, zahvaljujoč integriranemu pouku;
- izobraževanje za zavest o pomenu kulturne in medkulturne dimenzije poučevanja jezikov s pomočjo dejavnosti, ki omogočajo razvoj zavesti o odnosih med učenjem jezikov, razvojem kulturnih zmožnosti in sprejemanjem kulturnih razlik. Potrebno je poudarjati vlogo učenja in poznavanja jezikov pri razvoju demokratičnega in medkulturnega državljanstva.

Želen razvoj izobraževanja učiteljev za izobraževanje za večjezičnost vključuje prenos poudarka s samega predmeta (jezika) na njegov prenos učencem z mediacijo poučevanja.

Cilji stalnega strokovnega spopolnjevanja so, kot je pričakovati, podobni:

- zagotoviti izboljšanje jezikovnih in kulturnih zmožnosti učiteljev;
- spodbujati udeležbo na stalnem strokovnem spopolnjevanju z raznimi ukrepi;

⁷ Poročilo za Evropsko komisijo, Direktorat za izobraževanje in kulturo, M.Kelly in drugi, september 2004. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/profile-en.pdf>

- predstaviti in povabiti k sodelovanju v programih Evropske unije;
- vzpostaviti bolj tesno bilateralno sodelovanje z državami, kjer govorijo ciljne jezike;
- obveščati o dokumentih (priročnikih) Sveta Evrope: *Skupni evropski jezikovni okvir*, *Evropski jezikovni portfolio*, *Vodnik za oblikovanje jezikovnih politik* in s tem povezanih dokumentih, (opisi ravni za posamezne jezike ...)
- ozavestiti o pomenu in sredstvih jezikovne politike in politike jezikovnega izobraževanja.

4 Sklep

Slovenija se je morala spoprijeti s številnimi izzivi v vzgoji in izobraževanju v prvem desetletju svoje samostojnosti. Napredek na področju vzgoje in izobraževanja na splošno in na področju jezikov je očitno. Splošna ugotovitev je, da je veliko truda usmerjenega v razvoj jezikovne politike za razvoj večjezičnosti, kar tudi dokazuje dejavno sodelovanje v evropskih jezikovnih programih. Spremembe sistema, ki udeležujejo večjezično izobraževanje, so bile uvedene postopoma. Prvi rezultati novih kurikulumov, uvedenih 1998, so v procesu evalvacije, nove prilagoditve v prihodnosti pa so predvidene.

Slovenija in Svet Evrope se strinjata, da bi predlagane prilagoditve lahko neposredno zajele:

- splošno ponudbo drugega tujega jezika v osnovni šoli, vključno z zgodnejšim začetkom učenja;
- možnost tretjega jezika v splošnih srednjih šolah;
- širitev pouka jezikov v vseh smereh srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja;
- prizadevanje za jezikovno izobraževanje na vseh fakultetah;
- dodiplomsko izobraževanje in stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev, vključujoč module za spopolnjevanje, osredinjene na ozaveščanje o jezikovni raznolikosti in odprtosti do drugih jezikov. Poudarek na večkulturnem izobraževanju ter zlasti vrednotenje pozitivnega sprejemanja jezikovnih in kulturnih razlik ostajata glavni odgovornosti jezikovnega izobraževanja, seveda poleg funkcionalne vrednosti za poklic. Jezikovna strpnost je bistvenega pomena za družbeno povezanost. Zgodovinske izkušnje, ki jih ima Slovenija na tem področju, bi morale predstavljati osnovo pri odkrivanju novih sredstev, ki bi zmanjševala možne kulturne prepreke. To je moč doseči le s pomočjo izobraževanja za večjezičnost, ki predstavlja kulturo miru in mirnega medkulturnega sporazumevanja.

Našteto bi lahko omogočili z:

- oblikovanjem kurikulumov, ki bi bili določeni glede na trajanje in sprejemljivi glede na zastavljene cilje, in sicer s pomočjo bolj sistematične uporabe *Skupnega evropskega jezikovnega okvira* pri določanju poučevanih spretnosti, vsebin pouka in ravni, ki bi jih dosegli;
- hkrati bi bilo treba prilagoditi nacionalne izpite novemu cilju in jih uskladiti s pomočjo postopka, ki ga predlaga *Priročnik*.

Prilagoditve bi omogočale:

- povečanje obsega poučevanja italijanščine in madžarščine izven mešanih področij;
- sistematično zagotavljanje ustreznega položaja sosedskim jezikom, ki so tudi prvi jeziki določenih skupin Slovencev in priseljencev;
- zmanjševanje pomena angleščine, ki zmeraj predstavlja središče posameznih repertoarjev.

Na splošno bi se lahko usklajevanje ciljev in učnih načrtov tujih jezikov in nacionalnega jezika izkazalo za koristno, še posebej glede funkcionalne pismenosti in zmožnosti jezikovnega sporazumevanja.

Takšna ureditev bi omogočala uveljavljanje in nadzor kakovosti; vključevala bi večje sodelovanje med posameznimi stopnjami izobraževanja in organi, zadolženimi za vodenje; izboljšala bi sodelovanje med organi političnega odločanja, ki so odgovorni za jezike; izboljšala bi tudi izrabo sredstev za spremljanje in evalvacijo jezikovnega pouka, namenjenega ugotavljanju nacionalnih potreb v evropskem in svetovnem okviru.

Darja Erbič

Jezikovna ureditev Evropske unije in posledice članstva v EU za slovenski jezik

Povzetek

Večjezična ureditev Evropske unije in slovensko vključevanje vanjo sta vzpostavila okvir razvoja, znotraj katerega je v zadnjih desetih letih prišlo do velikih premikov na področju strokovnega jezika in jezikoslovne stroke v Sloveniji, predvsem glede prevajanja, tolmačenja in terminologije. Obsežni pravno-prevajalski projekt priprave slovenske različice pravnega reda EU je narekoval boljšo organizacijo delovnih postopkov, vzpostavitev sistematičnega interdisciplinarnega sodelovanja in uvedbo poenotene metodologije. Prispevek je posvečen vprašanju jezikovnega funkcioniranja države v nadnacionalni skupnosti, v kateri svoj državni jezik uveljavlja kot uradni jezik EU. Pozitivne posledice projekta, ki je to omogočil, je treba na nacionalni ravni izkoristiti in nadgraditi s ciljnim delovanjem na podlagi jasne jezikovne politike, ob zavedanju vseh dejanskih pomanjkljivosti, ki jih je treba odpravljati, da bi omogočili celosten razvoj slovenskega jezika na vseh ravneh družbenega delovanja.

Abstract

Language regime of the European Union and the implications of EU membership for the Slovenian language

The multilingual regime of the European Union and Slovenia's integration into it have set the framework for development within which major leaps forward were possible in the last ten years in the area of technical language and linguistic profession, primarily with regard to translation, interpreting and terminology. The comprehensive legal-translation project of preparing the Slovenian version of the EU *acquis communautaire* required better organisation of work procedures, establishment of systematic interdisciplinary cooperation, and introduction of unified methodology. The present contribution focuses on the issue of linguistic functioning of a state in the trans-national community within which its national language is being asserted as an EU official language. The positive effects of the project that enabled this should be further utilised at the national level and upgraded through targeted action based on a clear language policy, bearing in mind all actual deficiencies that have to be eliminated in order to render overall development of the Slovenian language at all levels of activity possible.

Večjezičnost je načelo, ki je vpisano v pravne temelje Evropske unije. Njene bistvene poteze so določene v ustanovitvenih pogodbah, Uredbi Sveta št. 1 iz leta 1958 in pristopnih aktih vsake nove države članice, ki se odloči, da bo svoj državni jezik uveljavila tudi kot enega uradnih jezikov evropske nadslovenske skupnosti. Utemeljena je s potrebo po demokratičnosti, preglednosti in pravni varnosti za vse državljane EU. Zato so pravni akti EU dostopni v vseh uradnih jezikih, na zasedanjih Evropskega parlamenta, Evropskega sveta in Sveta EU pa tudi sestankih nekaterih delovnih skupin je zagotovljeno tolmačenje, večina spletnih strani, povezanih z delovanjem EU, je večjezičnih, državljani in pravne osebe lahko komunicirajo z institucijami EU v svojem jeziku. Načelna raven je podrobno in zgledno urejena, za njen razvoj skrbi od zadnje širitve leta 2007 evropski komisar za večjezičnost s svojimi službami. V letošnjem letu (2008) Komisija pripravlja novo strategijo večjezičnosti, ki se osredotoča na tri vidike: spodbujanje večjezičnosti v izobraževanju, izrabo večjezičnosti za večanje gospodarske konkurenčnosti in na večjezično komuniciranje z državljani in institucijami. Slednje pomeni redno vsakodnevno zagotavljanje prevajanja in tolmačenja v vse uradne jezike EU s pomočjo urejenega institucionalnega ustroja. In prav to področje je tema tega prispevka, saj je moje desetletno delovanje v okviru Službe Vlade RS za evropske zadeve (SVEZ) povezano s tem, kako omogočiti jezikovno funkcioniranje države v slovenskem jeziku znotraj institucionalnega in zakonodajnega okvira EU in ga z leti članstva tudi izboljševati.

Pred konkretnjšim opisom preteklega in sedanjega dela na tem področju pa morda še beseda o jezikovni praksi EU, ki je včasih manj zgledna kot načelna jezikovna ureditev. Vseh 23 uradnih jezikov je seveda enakopravnih, vendar pa v zapletenem vsakodnevnem delovanju institucij in teles EU prihaja tudi do pragmatičnih rešitev in nenapisanih pravil, ki bi jih najkrajše lahko opisali s tem, da je v tem sicer večjezičnem okviru najpogostejša raba treh glavnih postopkovnih jezikov – angleščine, francoščine in v nekoliko manjšem obsegu nemščine. Nemogoče je zagotoviti prevod vsakega delovnega dokumenta v vse jezike ali tolmačenje na sestankih na vseh ravneh odločanja. V zadnjih letih je zelo močno opazen trend, da nekatere od največjih držav članic trdno vztrajajo na stališču, da mora biti v še tako ekonomičnem jezikovnem režimu prav njihov jezik med tistimi, ki se bo uporabljal. Zlasti trde pogajalke so Nemčija, Italija in Španija, medtem ko se Združenemu kraljestvu in Franciji ni treba toliko boriti za svoje pravice, saj sta angleščina in francoščina v glavnem samoumevni. Ravno pred kratkim je denimo Berlusconi pozval svoje ministre k bojkotu sestankov, na katerih ne bo na razpolago dokumentov v italijanskem jeziku ali tolmačenja, Nemčija pa takšno politiko izvaja že dlje časa. Manjše ali nove države članice, katerih jeziki niso tako razširjeni in zato ne morejo uporabljati argumenta moči, se tako znajdejo v precepu in najpogosteje molče sprejemajo »večjo ali manjšo enakopravnost« pragmatičnih rešitev. Predstavljajmo si, da bi se vsaka od držav članic dosledno zapisala takšni jezikovni politiki kot Nemčija ali Italija, kar je seveda njena legitimna pravica – delovanje EU bi postalo nemogoče. To je gotovo ena od zagat, ki bodo pestile EU v prihodnosti. Jezikovna ureditev, ki je nastala za prve štiri uradne jezike Evropske gospodarske skupnosti, ob sedanjih 23 uradnih jezikih včasih že poka po šivih, vendar se ji EU ne želi odpovedati zaradi cenovne ali siceršnje poenostavitve svojega delovanja, saj bi se s tem odpovedala ključnemu načelu, ki je gotovo eden od motivov, da nacionalne države želijo biti hkrati tudi članice tako deklarirane demokratične nadnacionalne združbe. V okviru takšne jezikovne realnosti je seveda naloga vsake države, da sama ali skupaj z državami, ki so v podobnem položaju, opozarja na načelno ureditev in odmike v praksi ter si prizadeva izboljšati jezikovni okvir EU, da bo čim bolj služil njenim jezikovnim interesom in hkrati dobremu delovanju EU.

Pred včlanitvijo v EU mora vsaka država kandidatka sama poskrbeti za to, da je dotedanji pravni red EU dostopen v njenem jeziku in da ustrezno izobrazijo dovolj prevajalcev in tolmačev. Ob pripravi nacionalne jezikovne različice celotnega pravnega korpusa EU mora vzpostaviti ustrezno institucionalno strukturo in mehanizme sodelovanja, da lahko izpelje vse naloge, ki so povezane z vključevanjem v EU: primerjalni pregled in uskladitev nacionalne zakonodaje s pravom EU ter pogajanja. Vzpostaviti mora terminologijo EU v svojem jeziku in različne podatkovne zbirke, voditi evidenco vseh dokumentov in jih zbrati za objavo v Uradnem listu EU. Neposredno pred pristopom k EU morajo institucije EU vzpostaviti nove jezikovne oddelke za prevajanje, tolmačenje in pravno redakcijo, zato mora država zagotoviti ustrezno usposobljene strokovnjake, med katerimi lahko institucije izberejo dovolj uslužbencev in pogodbenih sodelavcev za posamezni novi uradni jezik.

Za razumevanje pomena projekta, ki ga je Slovenija uspela izpeljati med koncem leta 1996 in začetkom 2004 oziroma v dobrih sedmih letih, moramo najprej spomniti na izhodiščno stanje leta 1996, ko smo podpisali Evropski sporazum in se podali na pot vključevanja. Izhodiščno stanje je bilo namreč v večini pogledov zelo neugodno, tako glede slovarske opremljenosti kakor kadrovske usposobljenosti. V času, ko še ni bilo interneta in številnih elektronskih terminoloških zbirk, so bili prevajalcem na razpolago v glavnem zastareli dvojezični slovarji, terminologija EU je bila zbrana edinole v študijskem gradivu dr. Mirka Ilešiča s Pravne fakultete, sodobnih pravnih slovarjev ni bilo, le za redka področja so bili na razpolago zbrani glosarji strokovne terminologije. Oddelek za prevajanje in tolmačenje na Filozofski fakulteti se je šele vzpostavil, tako da so bili prevajalci in tolmači v glavnem samouki, ki so se izurili zgolj z delovno prakso. V državni upravi so obstajale štiri prevajalske službe z majhnim številom uslužbencev, ki med seboj niso bile zares povezane v tem smislu, da bi lahko poenotile prakso in urejeno razvijale terminologijo. Če ne štejemo vladne strokovne skupine, ki je potrjevala prevode mednarodnih sporazumov in v kateri so med seboj sodelovali prevajalci, pravniki in lektorji, je bilo interdisciplinarno sodelovanje, ki je nujno za pripravo pravnih besedil s številnih področij družbenega delovanja, občasno in nesistematično, pogosto odvisno od dobre volje in osebnih znanstev med jezikoslovci in strokovnjaki za posamezna področja. V takšnih izhodiščnih okoliščinah je bilo torej treba vzpostaviti ustrezno institucionalno strukturo in mehanizme interdisciplinarnega in medinstitucionalnega sodelovanja, postaviti enotna metodološka pravila, se

dogovoriti o terminologiji in nekaterih pravno-jezikovnih obrazcih, vse to zapisati in narediti javno dostopno v obliki terminoloških zbirk, jezikovnega korpusa in navodil za vse sodelujoče v projektu.

SVEZ, vladna koordinacijska služba, ki je izšla iz Ministrstva za zunanje zadeve in se z letom 1998 osamosvojila pod vodstvom ministra brez listnice, je pri tem odigral ključno vlogo. Od samega začetka je namreč vključeval večji prevajalski oddelek, ki je pripravil predlog organizacije projekta ter kadrovski in finančni načrt, k sodelovanju pa pritegnil vse druge pristojne službe: Službo za zakonodajo (SVZ) za pravno redakcijo in resorna ministrstva za strokovno redakcijo. Vsak akt EU v slovenskem jeziku je bil namreč pripravljen po delovnem postopku, ki je vključeval prevod, strokovno, pravno in jezikovno redakcijo, na koncu pa še formalno potrditev v Komisiji za pravno redakcijo prevodov aktov EU, novem skupnem telesu SVEZ in SVZ. Zaradi velikega pomena tega projekta za vključitev Slovenije v EU je bila zagotovljena ustrezna politična, upravska in finančna podpora. Delovni postopek, ki zaradi obsega dela in omejenih časovnih okvirov ni mogel biti prepuščen voluntarizmu, je bil namreč zelo zahteven v organizacijskem in finančnem smislu: sodelovanje vseh akterjev je moralo biti zagotovljeno z vladnimi sklepi, vsaka od delovnih faz je bila ustrezno finančno nagrajena. Edino tako je bilo mogoče v danem roku urejeno voditi in pravočasno izpeljati organizacijsko in strokovno zahteven projekt, v katerega je bilo vključenih najmanj 400 sodelujočih.

Leta 2004, ko je Slovenija postala članica EU, je bilo v slovenski različici posebne izdaje Uradnega lista EU objavljenih okrog 90.000 strani pravnih aktov EU, veliko število slovenskih zakonov in podzakonskih aktov je bilo prevedenih v angleščino, na spletu je bila od leta 2000 naprej dostopna terminološka zbirka Evroterm, nekaj let pozneje pa še dvojezični jezikovni korpus Evrokorporus in tezaver Evropskega parlamenta Eurovoc. Pravila za prevajanje pravnih aktov so bila urejena v navodilih SVEZ za prevajalce in urednike ter Medinstitucionalnem jezikovnem priročniku, prav tako dostopnih na spletu. Priprava slovenske jezikovne različice pravnih aktov in drugih dokumentov EU se je z majem 2004 preselila v institucije EU, kjer so začeli delovati slovenski oddelki, v katerih je danes zaposlenih okrog 200 uslužbencev (prevajalcev, pravnikov lingvistov, terminologov, tolmačev).

Zaradi nujnosti kontinuitete dela in potreb novih oddelkov, ki so se v prvih letih po pristopu organizacijsko, kadrovsko in strokovno oblikovali in so pri tem potrebovali pomoč iz Slovenije, je SVEZ po zaključenem predpristopnem projektu preusmeril svoje delovanje v podporo medinstitucionalnemu sodelovanju. Tako novi, manjši jezikovni oddelek v Sektorju za pravno in jezikovno ureditev EU v SVEZ deluje kot vezni koordinacijski člen med vsemi slovenskimi oddelki v institucijah EU in slovenskimi državnimi organi in si prizadeva za nadaljnji razvoj terminologije EU in izboljševanje kakovosti.

Delovni postopek v slovenskih oddelkih institucij EU je namreč drugačen, kot je bil pred pristopom, saj ti oddelki večinoma nimajo lektorjev za slovenski jezik, pravnikov urednikov je v institucijah manj, predvsem pa nimajo zagotovljene redne strokovne redakcije uslužbencev ministrstev. Kljub priporočilom SVEZ, naj strokovnjaki z ministrstev prispevajo k strokovno-terminološki kakovosti v okviru svojega sodelovanja v delovnih skupinah institucij EU, in imeniku strokovnjakov za terminološko svetovanje, ki ga SVEZ pripravlja za slovenske oddelke, je tega sodelovanja še vedno premalo. Zato se terminologi in prevajalci v institucijah EU pogosto znajdejo v težavah, ko morajo v kratkem času »skovati« nov slovenski termin. V tem in naslednjem letu bomo poskušali to težavo odpraviti z vzpostavitvijo novega nacionalnega mehanizma za potrjevanje terminologije EU, ki se bo po preišljeni metodi odzival na terminološke dileme. Projekt vzpostavitve takšnega mehanizma temelji na nalogah iz Resolucije o nacionalnem programu za jezikovno politiko za obdobje 2007–2011, sprejete v Državnem zboru RS lani (2007), v njem pa naj bi sodelovali predstavniki ključnih fakultet (FF, PF in FDV) in SAZU. Sedaj, ko po zaslugi novih elektronskih orodij tehnični vidik ni več problematičen, je namreč jasno, da je glavna pomanjkljivost vsebinska oziroma sistemska. Edino z dobro moderirano interdisciplinarno razpravo lahko pridemo do preverjene in potrjene slovenske strokovne terminologije.

Prav strokovna terminologija je ključna za delovanje Slovenije na vseh ravneh. Zato je treba prizadevanja v okviru državne jezikovne politike usmeriti na opremljanje jezika in usposabljanje strokovnjakov. Država mora dolgoročno spodbujati slovarsko dejavnost v založništvu, univerze pa dejansko vpeljati novi predmet "strokovno-znanstvene slovenščine" za vse smeri študija, s poudarkom na strokovni terminologiji za posamezno področje znanja.

Samo z ustrezno sistemsko skrbjo za jezik in primerno pozornostjo države jezikovnim vprašanjem se bo lahko krepil pozitiven učinek vključitve Slovenije v EU. Zagon, ki ga je razvoj strokovnega jezika dobil ob konkretni praktični nalogi, povezani s članstvom EU, je treba sedaj, ko so t. i. “veliki projekti” včlanjevanja in predsedovanja za nami, izkoristiti za ureditev preostalih pomanjkljivosti, ki nam bo omogočila, da kar najbolje funkcioniramo kot nacionalna jezikovna skupnost v večjezičnem okolju. Pozitivne posledice pravno-jezikovnega projekta pri vključevanju v EU – poživitev in boljša organiziranost stroke in trga jezikovnih storitev, povečana kontrola kakovosti in uvedba novih prevajalskih in dokumentalističnih orodij, metodološka posodobitev mehanizmov sodelovanja, sistematično zbiranje, urejanje in preverjanje terminologije, večja ozaveščenost o pomenu jezikovne politike – je treba nadgraditi z jasno usmerjenim in koordiniranim delovanjem na nacionalni ravni, katerega glavni instrument je nacionalni program za jezikovno politiko, ki bo ob primerni proračunski podlagi lahko omogočil, da se bo slovenski jezik dolgoročno ohranjal in razvijal na vseh ravneh družbenega življenja.

III.

Monika Kalin Golob

Univerza med nacionalnim in globalnim: slovenski jezik v visokem šolstvu in znanosti

Povzetek

Prispevek govori o razmerju med slovenskim in angleškim jezikom na slovenski univerzi in posledično v znanosti. O tem razmerju je mogoče govoriti izključujoče ali vključujoče, prvo ni namen tega referata, drugo je nuja, a zaradi sodobnih razmer, predstavljenih v historiatu dogajanj na to temo med letoma 2006–2008, se ukvarjam s položajem slovenskega jezika in predlagam nekatere ukrepe po obravnavanih področjih.

Abstract

University between national and global: Slovene language in the higher education and science

The present contribution explains the relationship between the Slovene and the English language at Universities in Slovenia and consequently, in science. There are two approaches for dealing with this relation, namely the exclusive and the inclusive one. The former has not been part of the present study, the latter, however, represents a necessity that cannot be ignored. In view of contemporary conditions presented in the historical overview of events related to this topic from 2006 to 2008, I am concerned with the position of the Slovene language in the inclusive relation and thus recommend some measures according to the discussed areas.

Uvod

Nacionalno in globalno sta v slovenski družbi novega tisočletja pogosto interpretirana kot protipola, sploh ko ju apliciramo na jezikovna vprašanja, torej rabo slovenščine. Zagovornikom rabe slovenskega jezika v vseh sferah javnega življenja slovenske družbe se pogosto očita pretirana domačijskost, konservativnost, strah in nezmožnost – in če se preselimo na temo našega referata, tj. jezik v visokem šolstvu in znanosti, je kritika poenostavljena v take in podobne ocene: »Zato je bitka za slovenščino kot takšno precej poceni slepilo, ki želi ohranjati lokalni monopol peščice oseb, ki v svetovni znanosti ni naredila kaj prida /.../ in kot tako škodljivo, saj tako v Sloveniji nikoli ne bomo dobili svetovno vrhunskih fakultet, inštitutov in znanosti.« (Gantar 2008)

Po Crystalu (1997: 3) pridobi jezik globalni status, ko razvije posebno vlogo, pripoznano v vsaki državi. Meni, da jezik postane globalni na dva načina; lahko postane uradni jezik neke države ali pa je kot tuji jezik sprejet v izobraževalni sistem, v slednjem primeru nima statusa uradnega jezika (Crystal *ibid.*). Kot globalni jezik številnih področij in tudi znanosti se v sociolingvističnih študijah po drugi svetovni vojni postopoma in v 90. letih 20. stoletja ter do sedanjosti izključno omenja angleščina (prim. Crystal 1997; Ammon 2001, 2002; Laurén in dr. 2004; Gnutzmann in dr. 2004; Mauranen 2007).

Zato seveda, ko govorimo o slovenski univerzi med globalnim in nacionalnim, govorimo o razmerju med slovenskim in angleškim jezikom na slovenski univerzi in posledično v znanosti. O tem razmerju je mogoče govoriti izključujoče ali vključujoče, prvo ni namen tega referata, drugo je nuja, a zaradi sodobnih razmer se želim ukvarjati s položajem slovenskega jezika.

Kakovost slovenske univerze in znanosti

O tem, da je mednarodna povezanost slovenskega znanstvenega in visokošolskega prostora nujna, ne gre izgubljati besed. Brez mednarodnega delovanja, izmenjevanja ljudi, idej in raziskovalnih rezultatov bi slovenska znanost in visoko šolstvo ne le stagnirala, ampak nazadovala; z njima bi nazadovali tudi slovenska družba in država. Toda v novem tisočletju smo se znašli v situaciji, ko odločevalci menijo, da je kakovost slovenske univerze in znanosti odvisna predvsem od znanstvenih objav v tujem jeziku ter števila tujih profesorjev in študentov in da je opozarjanje na položaj slovenščine v

znanosti ne bode potreba. Poglejmo nekaj takih mnenj:

– Dr. Dušana Lesjak, državni sekretar Ministrstva za visoko šolstvo, v radijski oddaji Intelakta (18. 7. 2006) izreče, da je sicer »velika osebna odgovornost, da pazimo na jezik«, a da je »univerza močna, kolikor je močen njen najmočnejši člen, in najmočnejši člen bo verjetno imel tuje profesorje, tuje študente in bo izvajal izobraževalni proces v tujem jeziku«.

– Akademik Boštjan Žekš (2008):

Izredno uspešni smo pri izmišljanju umetnih problemov, ki jih potem ne znamo rešiti. Eden od teh umetnih problemov je pri nas precej razvpito vprašanje jezika v znanosti in visokem šolstvu (str. 7). Če smo pred davnimi leti, ko še nismo imeli slovenskih univerz in raziskovalnih inštitucij, začeli z znanostjo v tujem, nemškem jeziku in je ta postopoma postajala slovenska, naš končni cilj ne sme biti popolnoma slovenska znanost, ker bi nas to odrezalo od sveta. (str. 8)

– Osnutek novih meril za habilitacije (Univerza v Ljubljani, julij 2008) med merili za točke znanstvene kakovosti v vseh kategorijah visokošolskih učiteljev predvideva le dela »v enem od svetovnih jezikov v revijah, ki jih indeksirajo SCI, SSCI in A&HCI, ali v revijah in monografijah z mednarodnim uredniškim odborom ...«.

Toda mednarodni in medjezikovni razsežnosti se mora pridružiti posebna odgovornost do lastnega družbenega, kulturnega in naravnega okolja – ne nazadnje večina ljudi pretežni del svojega življenja opravlja svoj poklic, svoje poslanstvo v domačem okolju in mora biti tudi za to usposobljena. V sodobni družbi znanja znanje ne more ostati samo v posvečenih krogih znanstvenikov, sporazumevajočih se v *lingui franci*, da bi se kot v časih latinščine razločevali od neizobraženega, preprostega ljudstva in imeli moč ter dolžnost z njim upravljati, ga usmerjati. Nasprotno, znanje mora danes iz *invencije* in *inovacije* nenehno prehajati v kar najširšo *konvencijo* posameznikovega in družbenega bivanja (Stabej, Kalin Golob 2006).

Historiat 2006–2008

Vprašanja v zvezi z jezikom visokošolskega izobraževanja na Slovenskem niso nova, konec koncev je nastanek slovenske univerze povezan prav z dejstvom, da je takratna intelektualna in politična elita razumela pomen izobraževanja v slovenščini na univerzitetni ravni.

Spomladi 2006 smo na mojo pobudo univerzitetni učitelji in sodelavci Katedre za novinarstvo (Fakultete za družbene vede Univerze v Ljubljani) ter Oddelka za slovenistiko in Oddelka za slavistiko (Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani) na javnost in univerzo naslovili listo odprtih vprašanj v dokumentu *Strategija univerze ter slovenščina kot znanstveni in učni jezik* (ponatisnjeno v Jeziku in slovstvu št. 5, 2007). Izhajali smo iz dokumentov, ki jih je sprejela Republika Slovenija in ki prinašajo – posredno ali neposredno – možnost, da bo slovenščina brez poglobljene in načrtovane jezikovne politike izgubila status ustavno in zakonsko zagotovljenega učnega jezika in s tem izgubila pomembno funkcijsko področje: jezik znanosti. Tako na primer Bolonjska deklaracija na več mestih kot enega glavnih ciljev (cilj 3) navaja večjo mobilnost študentov in profesorjev, vladni Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji (2. 11. 2005) pa v ukrepu 28 to nadgrajuje na več mestih:

- Zagotoviti mednarodno izmenjavo (mobilnost) učiteljev, dijakov in študentov, vključno s pospeševanjem mednarodnega sodelovanja in izmenjav, denimo z nacionalnimi in EU programi mednarodne mobilnosti posameznikov in skupin. Vzpostavitev učinkovitega sistema vseživljenjskega kariernega svetovanja (lifelong guidance).
- V izobraževalne univerzitetne programe za učitelje uvesti kot obvezni predmet en tuji jezik, ki se govori na območju Evropske unije.
- Odpraviti omejitve za rabo angleščine pri prenašanju sodobnih znanj, delu tujih učiteljev in oblikovanju mednarodnih izobraževalnih programov, hkrati pa spodbujati prevajanje temeljnih del vseh znanstvenih področij v slovenski jezik.

Na podlagi obeh dokumentov se zdi samoumevno, da Univerza v Ljubljani v svoji strategiji kot enega pomembnih ciljev navaja povečevanje vpisa tujih študentov (vsaj 10 %) in v okviru profesorske izmenjave cilj, da bi vsaj 10 % programov izvajali tuji predavatelji (Strategija 2006: 9).

Vsem tem dokumentom je skupno, da nikjer ne odpirajo, kaj šele rešujejo vprašanja izvedbe programov za tujce, reformni predlog celo izrecno »odpravlja omejitve za rabo angleščine«, *de facto* torej odpravlja slovenščino; Univerza v Ljubljani sicer v popravku osnutka Strategije pristavlja, da bo tuje študente vključila v tečaj slovenščine (str. 9). A ne prevajanje v slovenščino, ki ga omenja reformni okvir, ne vključevanje študentov v tečaje slovenščine samo po sebi ni dovolj.

Še enkrat je treba poudariti, da nismo želeli nastopati kot apriorni izganjalci angleščine, nasprotno, zavedajoč se pomembnosti pretoka študentov in učnega osebja, naš predlog ne izključuje programov v tujem jeziku. Slovenske univerze morajo razmisliti o smiselnem načinu vključevanja tujih študentov, kar je zares možno edinole s kakovostnimi vzporednimi programi, katerih predmete bi lahko izbirali tudi domači študenti, ki bi se pripravljali za študij v tujini oz. terminologijo posameznega področja tudi v tujem jeziku.

Ob tej najbolj sistemski možnosti se lahko na univerzah uveljavijo tudi druge praktične jezikovne in sporazumevalne rešitve pri morebitnem vključevanju tujih študentov v druge predmete, ki se sicer poučujejo v slovenščini; npr. dejansko bogatejše sofinanciranje učinkovitega učenja slovenščine tujih študentov (zdaj je sredstev zelo zelo malo kljub zakonski in drugi deklarativni podpori), rešitve z izročki predavanj in konzultacijami v tujih jezikih ter s predavanji in frontalnim delom v slovenščini, pa spodbujanje študentske solidarnosti in tutorstva oziroma partnerskega odnosa med domačimi in gostujočimi študenti ipd. A ker se strateška usmeritev univerze in države glede povečanja izmenjav ujema, je gotovo naravna zahteva, da Ministrstvo za znanost, visoko šolstvo in tehnologijo nameni takim programom in dejavnostim dodaten denar.

Temu dokumentu je sledila radijska oddaja Intelekt (18. julija 2006), ko sva s kolegico Ado Vidovič Muha na Radiu Slovenija poskušali razložiti, zakaj je intervencija potrebna. Vodja sektorja za slovenski jezik pri Ministrstvu za kulturo dr. Janez Dular je o našem dokumentu poročal na redni konferenci EFNIL-a (European Federation of National Institutions for Language – Evropska zveza državnih jezikovnopolitičnih ustanov) 21. 11. 2006 v Madridu in predlagal, da zaradi aktualnosti EFNIL postavi to temo na dnevni red svoje prihodnje konference, kar je bilo sprejeto.

Sledil je Posvet o jeziku znanosti in visokega šolstva na Slovenskem (8. 12. 2006), ki sva ga s kolegom Markom Stabejem organizirala v okviru tedna ljubljanske univerze. Razpravljalci so pripravili poročila s tega posveta in revija *Jezik in slovstvo* je objavila tematski sklop, v katerega so uvrščeni vsi prispevki vabljenih govorcev (JiS 2007, št. 5, str. 87–110).

Tem dogodkom je 17. aprila 2007 sledila operativna razprava o jezikovnih vprašanjih na Univerzi v Ljubljani, ki smo se je udeležili pobudnika Monika Kalin Golob in Marko Stabej, prorektorica Julijana Kristl, prorektor Ivan Svetlik ter vodje mednarodnih pisarn univerze, ekonomske, pedagoške, ekonomske in fakultete za družbene vede.

V izhodiščih, zapisanih pred sestankom, je bilo jasno postavljeno, da izhajamo iz domneve, da Univerza v Ljubljani želi ohraniti in nadalje razvijati slovenščino kot učni jezik visokošolskega izobraževanja, hkrati pa si želi zagotoviti nemoteno mednarodno razsežnost svojega delovanja. Sklepi pogovora so bili, da se Senatu UL predstavi predlog imenovanja komisije, ki bo pregledala obstoječe prakse izvajanja mednarodne izmenjave po članicah UL, jih ovrednotila s stališča uspešnosti, praktičnosti, finančne izvedljivosti ipd. ter jih ponudila vsem članicam na izbiro (ali priporočila samo najuspešnejše). Pobudnika pa sva dobila zadolžitev, da pripraviva predlog dopolnitve habilitacijskega procesa, ki ne bo samodejno više vrednotil tujejezičnih objav in zapostavljal objav v slovenščini, saj smo se strinjali, da je treba vzpostaviti spodbude za smotrno objavlanje znanstvenih/strokovnih besedil v slovenščini, seveda ne na račun kakovosti.

Oba sklepa se nanašata na najbolj pereči točki slovenskega znanstvenega in univerzitetnega jezika ter sta gotovo tudi izjemno pomembni točki slovenske jezikovne politike, ki je dobila *Resolucijo o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007–2011*. Deseti cilj te resolucije je utrditev slovenščine v slovenskem visokem šolstvu in znanosti. V desetih točkah tega desetega cilja je navedena ključna problematika, a kaj, ko politika za vzporedno izvajanje slovenskih in tujejezičnih programov ne predvideva proračunskih sredstev.

Po vseh teh dogodkih je Slovenska akademija znanosti in umetnosti 15. maja 2007 organizirala Posvet

o slovenskem jeziku, na katerem so sodelovali predstavniki vseh ved. Letos je bil objavljen zbornik prispevkov s tega posveta (Pavček 2008).

Stanje

Univerza v Ljubljani je na sklep o imenovanju komisije pozabila, s kolegom Stabejem pa sva predsedniku habilitacijske komisije posredovala dokument, v katerem izrecno utemeljujeva potrebo po uravnoteženem objavljanju v slovenskem in tujem jeziku. »Rezultat« je viden v osnutku novih habilitacijskih pravil: slovenščina je predvidena za strokovno in poljudnoznanstveno objavljanje, medtem ko je za znanost predviden »eden od svetovnih jezikov«. To pomeni, da slovenski znanstveniki zaradi napredovanja ne bodo več objavljali v slovenščini (tudi če bi hoteli, jim bo za to zmanjkovalo energije in časa, saj ne prinaša točk), hkrati pa bodo raziskovali tisto, kar je v tujini modno, a za slovenski prostor manj relevantno, in obratno, kar je relevantno za slovenski prostor in družbo, je v tujini manj verjetno objavljivo. O posledicah takih meril dobro piše Sajovic (2007: 81 in nasl.) in navaja tudi tuje kritike takega sistema.

Mobilnost študentov se sistematično ni uredila, fakultete še vedno same financiramo predavanja v tujem jeziku, in ker sredstev ni dovolj, delamo vse to na pol zakonito, zavedajoč se nuje mobilnosti, ki našim študentom omogoča preživeti semester ali dva v tujini. Pravzaprav pa smo nezadovoljni vsi: profesorji in študenti ter vodstvo, zato razmišljamo o ukinitvi izmenjav (prim. Dimc 2007).

(Jezikovno)političnih sprememb ali ukrepov pa ni sprožil niti SAZU-jev posvet: »Jezikoslovje žal še ne zna pojasniti, zakaj sedanji Slovenci spimo spanje jezikovno pravičnega, tako da nas ne bo zdramil niti ta posvet, ki mu je prirediteljica sama SAZU.« (Orešnik 2008: 25)

Koliko sta država in Univerza pripravljeni vložiti v reševanje teh vprašanj in ali se v resnici sploh zavedata njihovega pomena? Samoumevnost ideje o »mobilnosti« študentov in profesorjev novega visokošolskega obzorja kaže, da se o jeziku slovenske univerze in znanosti ne želi izreči nihče. Načelno stališče o tem je v analitičnem prispevku podala Ada Vidovič Muha (2006).

Ljubljanska univerza je nastala tudi zato, da bi dokazala enakopravnost in odličnost slovenskega jezika ter njegovo sposobnost, da lahko deluje in izpolnjuje svojo polnofunkcijskost na najbolj zahtevnem področju človekovega delovanja in mišljenja – v znanosti. Zaradi želje po izrazitejši mednarodni razsežnosti in večji kakovosti, kaj šele zaradi tržne logike se ta ista univerza (skupaj s slovensko državo) ne sme odreči slovenščini. Odreči pa se ji je tudi ni treba: vzporedni programi so dobra možnost za reševanje »mobilnosti« in upoštevanje ustavne pravice do rabe slovenskega jezika na vseh stopnjah izobraževanja. Spodbujanje znanstvenih objav v slovenskem jeziku je nuja, če želimo ohranjati bistvo znanosti in svoje védenje posredovati nazaj družbi, ki nas financira, če želimo razvijati slovensko terminologijo in jezik, ne nazadnje ohraniti kakovostne slovenske znanstvene revije in – kar je sila preprosto, rešitev je stvar enega samega člana v pravilniku ...

Nadaljnji razvoj slovenščine kot učnega jezika slovenskih univerz

Če bi želeli sistematično urediti vprašanje mobilnosti študentov in znanstvenega osebja ter skrbeti za uveljavljanje slovenščine kot jezika univerzitetnega poučevanja in znanosti, bi morali ukrepati na naslednjih področjih:

- a) izobraževanje univerzitetnih učiteljev in sodelavcev v slovenščini kot strokovnem jeziku;
- b) s habilitacijsko politiko spodbujati objave v slovenskem jeziku. Izdelati je treba nov pravilnik habilitacijskega procesa, ki ne bo samodejno više vrednotil tujejezičnih objav in izničil vrednost objav v slovenščini. Vzpostaviti je treba spodbude za smotrno objavljanje znanstvenih/strokovnih besedil v slovenščini, ne na račun kakovosti;
- c) ponudba predmetov (predavanj, seminarjev in vaj) v tujem jeziku ne sme biti stvar improvizacije posamezne fakultete, temveč stvar premišljenega jezikovnopolitičnega načrta:
 - oblikovanje predmetov/programov v tujih jezikih v skladu z zakonodajo in statutom,
 - pravočasen razpis predmetov s podatki o vsebini, načinu dela, podatki o jezikovni podobi predmeta (ali je samo v slovenskem, samo v tujem jeziku, ali mešano, npr. s predavanji v slovenščini, z izročki in individualnimi konzultacijami v tujem jeziku),

- zagotavljanje dodatnega denarja za izvedbo tovrstnih predmetov,
- vrednotenje uspešnosti posebnih jezikovnih oblik;

č) zagotavljanje in ocenjevanje jezikovne zmožnosti v slovenščini in drugih jezikih

Večina ljudi, ki redno študira v Sloveniji, po diplomi svoje znanje uporabljala predvsem v slovenskem jezikovnem prostoru in je torej obvladovanje stroke v slovenskem jeziku temeljni pogoj njihovega poklicnega delovanja. Ob tem pa morajo biti zmožni svoje znanje nadgrajevati in o njem razpravljati vsaj v enem tujem jeziku. Tudi univerzitetni učitelji se morajo za svoje delo jezikovno (med študijem) dodatno usposobiti, tako v svojem kot v tujih jezikih.

d) slovenščina kot jezik stroke (t. i. akademsko pisanje, praktična terminografija)

Anglosaksonski svet pozna dva predmeta, ki ju absolvirajo bodoči strokovnjaki ali znanstveniki: pisanje za posebne namene (*writing for specific purposes*) in znanstveno pisanje (*academic writing*). Za bodočega strokovnjaka ali znanstvenika je namreč nujno, da uzavesti norme strokovnega (znanstvenega) pisanja v lastnem jeziku in jih primerja z drugimi. Zato bi jezikovna vzgoja v smislu strokovnega sporočanja morala postati del visokošolskega in univerzitetnega izobraževanja v Sloveniji. Pred tem pa je seveda treba ustvariti (ali uskladiti sedanje) kakovostne priročnike sodobnega strokovnega pisanja v slovenščini, ki ne bodo slepo prepisovanje tujih učbenikov, ampak bodo upoštevali tradicijo slovenskega pisanja in jo nadgradili s sodobnimi razvojnimi težnjami. Skratka, vsak prenovljeni bolonjski program bi moral v prvem semestru prvega letnika vključevati predmet Uvod v akademsko delo.

Korist takega izobraževanja bi bila vsaj dvojna: študente bi naučili poiskati vire, formulirati in argumentirati trditve ter jim olajšali pisanje seminarskih in diplomskih del, seznanili bi jih s slovensko in ustrezno tujo terminologijo (kar bi gotovo pripomoglo tudi k načrtnemu razvijanju slovenskega izrazja znotraj posameznih ved in nastajanju novih terminoloških slovarjev). Morda bi slovenski znanstveniki, ki dvomijo o smislu strokovne slovenščine in so se ji pripravljene odreči v korist angleščine ter tako nasilno amputirati nadvse pomemben del narodnega jezika, ki jamči za njegovo enakopravnost na vseh področjih človekovega delovanja, spoznali, da je ustvarjanje strokovnih besedil v lastnem jeziku ne le mogoče, ampak nujno, saj se o stroki na slovenski univerzi in v šolstvu na sploh predava v slovenščini, učbeniki izhajajo v slovenščini. Spodbujati slovensko strokovno pisanje je ena izmed perečih nalog slovenske jezikovne in raziskovalne politike, pa ne le zaradi ohranjanja narodne identitete, ampak zaradi potreb v izobraževanju in splošnem razširjanju védenja (nova spoznanja znanosti in strok so laikom najlažje dostopna v lastnem jeziku);

e) slovenščina kot drugi tuji jezik

V skladu z Zakonom o visokem šolstvu in drugimi pravnimi akti je od države treba zagotoviti dodatna namenska sredstva za razširjeno ponudbo slovenščine kot tujega jezika izmenjavnim študentom (in sicer vsem kategorijam, ne le študentom v programu Socrates Erasmus, prim. Dimc 2007);

f) preverjanje in potrjevanje jezikovne zmožnosti

Obvladovanje slovenščine kot jezika stroke in tujih jezikov pri prvi habilitaciji v univerzitetnega učitelja (predlog Mace Jogan 2007). Izdelati je treba merila in mehanizme za preverjanje ustreznosti obvladovanja slovenščine kot jezika stroke. Preverjanje zmožnosti v tujih jezikih mora biti namensko in standardizirano.

Sklep

Pravzaprav so stvari preproste in rešljive, ali najbolje z jasnimi besedami Toma Korošca (2007: 93): Če ne postavimo pod vprašaj ustavnega načela o nacionalnem položaju slovenščine, so nastali problemi organizacijske narave, treba jih je rešiti znotraj univerze, in sicer z ustrezno mero občutljivosti za splošne interese nacije, to pa vključuje neizpodbitna dejstva, kot je npr. to, da obstajajo področja, zlasti v humanistiki, pa tudi v družboslovju, kjer raziskav ne bo opravil nihče drug kakor domači raziskovalci (lahko tudi z mednarodnim sodelovanjem) za praviloma domače interesente, za domačo strokovno in kulturno javnost, in nadalje, da je razvoj sleherne znanosti nerazdružljivo povezan spet z razvojem njenega izrazja. /.../ Jezik v znanostih ali znanstvenih panogah tako zadeva kulturne probleme slovenstva. Zato nima nihče pravice slovenskega znanstvenika, raziskovalca, univerzitetnega

učitelja in študenta z izgovorom na internacionalizacijo znanosti, bolonjske programe ipd. tirati stran od slovenskega jezika. To velja tudi za fakultetna predavanja v katerem od tujih jezikov, pa naj jih izvaja domači ali gostujoči predavatelj. Seveda so taka predavanja že zdaj neogibna, gotovo tudi dobrodošla za oplajanje slovenskega strokovnega izrazja, kar velja tako za učitelje kakor za njihov slovenski avditorij, vendar le kot vzporedna s prvotnimi slovenskimi. Vidi se, da je to ob spoštovanju temeljnega ustavnega načela rešljivo organizacijsko vprašanje.

Literatura

- Ammon, Ulrich (ur.) (2001): *The dominance of English as a language of science. Effects on other language and language communities*. Berlin, New York.
- -- in McConnell, G. (2002): *Englisch as an academic language in Europe. A survey of its use in teaching*. Frankfurt am Main.
- Crystal, David (1997): *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dimc, Neli (2007): Slovenski jezik v mednarodnem sodelovanju. *Jezik in slovstvo*, letnik 52, št. 5, str. 107–108.
- Gantar, Matjaž (2008): Obramba jezika? Larifari. Angleščina na univerzi kot javni interes. Komentar. *Finance*, 2. 6. 2008.
- Gnutzmann, Claus, F. Intemann, H. Janßen, P. Nübold (2004): Die Englische Sprache in Studium, Wissenschaft und Verwaltung – Ergebnisse einer Online-Umfrage. *Fachsprache*, let. 26, št. 1–2, str. 14–34.
- Jogan, Maca (2007): Slovenščina v znanosti – iz obrobja v središče. *Jezik in slovstvo*, letnik 52, št. 5, str. 104–106.
- Kalin Golob, Monika, M. Stabej (2007): Sporazumevanje v znanosti in na univerzi: uboga slovenščina ali uboga jezikovna politika? *Jezik in slovstvo*, letnik 52, št. 5, str. 87–90.
- Korošec, Tomo (2007): Prispevek k razpravi o jeziku znanosti in visokošolskega izobraževanja na Slovenskem. *Jezik in slovstvo*, letnik 52, št. 5, str. 93–94.
- Laurén, Christer, J. Myking, H. Picht (2004): Sprache, Domäne und Domänendynamik. *Fachsprache*, let. 26, št. 1–2, str. 5–13.
- Mauranen, Anna (2007): Refleksivnost diskurza pri mednarodnih govorcih – raba v angleščini kot *lingui franci*. *Jezik in slovstvo*, let. 52, št. 3–4, str. 33–51.
- Orešnik, Janez (2008): Ali je slovenščina ogrožena? *Posvet o slovenskem jeziku, Zbornik prispevkov na posvetu 15. maja 2007*. Ljubljana: SAZU, str. 23–25.
- Pavček, Tone (ur.) (2008): *Posvet o slovenskem jeziku. Zbornik prispevkov na posvetu 15. maja 2007*. Ljubljana: SAZU.
- Sajovic, Tomaž (2008): Problem jezika v znanosti in visokošolskem izobraževanju – problem znanosti in visokošolskega izobraževanja v Sloveniji. *Jezik in slovstvo*, letnik 53, št. 1, str. 78–87.
- Stabej, Marko, M. Kalin Golob (2006): Vabilo na posvet o jeziku znanost in visokega šolstva na Slovenskem. Tipkopolis.
- Vidovič Muha, Ada (2006): Slovenska univerza in znanstvena razprava v slovenščini. *Delo, Književni listi*, 25. 1. 2006, str. 12.
- Žekš, Boštjan (2008): Nagovor predsednika na posvetu o slovenskem jeziku SAZU, 15. maja 2007. V Tone Pavček (ur.): *Posvet o slovenskem jeziku, Zbornik prispevkov na posvetu 15. maja 2007*. Ljubljana: SAZU, str. 7–8.

Jerca Vogel

Slovenščina kot učni jezik in učni predmet v šolah s slovenskim učnim jezikom v RS

Povzetek

Prispevek razpravlja o slovenščini kot učnem jeziku in učnem predmetu v šolah s slovenskim jezikom v RS. Na Slovenskem se je v jezikoslovju v začetku 90. letih opozarjalo predvsem na medosebno dimenzijo učnega jezika, v drugi polovici 90. let pa se je pozornost preusmerila k slovenščini kot učnemu predmetu in njegovi prenovi. V ospredje je v novem učnem načrtu iz leta 1998 postavljeno razvijanje funkcionalne pismenosti (sporazumevalne zmožnosti), kot temeljna metoda pa se je uveljavilo delo z besedilom.

Vendar se zdi, da je po 10 letih potreben ponoven razmislek o teh ključnih konceptih na podlagi ugotovitev o večrazsežnosti jezika, o govornem dejanju kot družbenem dejanju, identifikacijski vlogi jezika ter o večkulturnosti oziroma večjezičnosti. Družbene spremembe, povezane z globalizacijo ter vedno številnejšimi vlogami, ki jih mora posameznik prevzemati v življenju, od njega ne zahtevajo zgolj funkcionalne pismenosti, temveč tudi zmožnost kulturnega in kritičnega sporazumevanja. Zato bi morali pri pouku slovenskega jezika upoštevati tudi širši kulturni kontekst in različne identitete, ki jih prevzemamo, učence usmerjati v metakognicijo (refleksijo) o strategijah analiziranja, interpretiranja, vrednotenja in tvorjenja besedil ter o sporazumevalnih izkušnjah, v razvijanje stališč ter preizkušanje znanja in spretnosti v novih okoliščinah. Vse to je mogoče ob reševanju kompleksnejših problemov, ki jih je smiselno zastaviti interdisciplinarno, v povezavi z drugimi predmeti.

Toda hkrati pouk slovenskega/prvega jezika ne more v celoti prevzeti odgovornosti za razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Kajti čeprav učenci pri njem razvijajo zmožnost razumevanja, interpretiranja, vrednotenja in tvorjenja besedil, ne morejo usvojiti rabe jezika v vseh predmetno specifičnih situacijah. Vsaka znanost ima namreč svoj poseben jezik, svoj način komuniciranja in svojo »kulturo«; in samo učitelji fizike, zgodovine itn. lahko učence usmerjajo v komuniciranje, značilno za svojo stroko. Zato bi se moral vsak učitelj zavedati, da uporablja za specifičen strokovni jezik in bi moral vedeti, kako naj – v sodelovanju z učiteljem slovenskega/prvega jezika – prispeva k razvijanju tistih razsežnosti sporazumevalne zmožnosti, ki jih določajo posebni cilji njegove stroke.

Abstract

Slovene as a subject and language across the curriculum in Slovenian

The article discusses Slovene as subject and as language across the curriculum in Slovenian schools. In Slovenia, at the beginning of 1990s linguistics pointed out the interpersonal dimension of language while at the end of 1990s it has been dealt mostly with Slovene as subject and curricular reforms. In the centre of new curriculum (from 1998) are the functional communicative competence and the experience in communication.

After 10 years it is time for a critical assessment of these key concepts in the view of language roles, speech act as social act, relation between language and identification and multicultural communication. To be a “real” member of today’s society – in which everyone deals with different cultures, social roles and identities - only functional communication competence (literacy) is not enough; more and more we need (multi)cultural and critical competence (literacy). Consequently, in curriculum of (Slovene/first) language as subject the social and cultural context, switching between different personal or social identities, metacognition (reflection) about the strategies for analysing, interpreting, assessing and producing texts, student’s own communicative experiences, the development of values and tradition and ability of transfer knowledge and skills have to be integrated. In the article is suggested complex problem-based method and coordination with teachers of other subjects.

On the other hand, first language as subject in school can not be solely responsible for learning language. Although students learn to understand, interpret, assess and produce texts at (Slovene/first) language as subject, they don’t learn how to use language in all subject-specific situations. Every discipline has its

own, special language, the way of communication and “culture” and only teachers of physics, history etc. can help students to use language on subject-specific way. Therefore every teacher has to be aware of his/her subject-specific use of language and should know how – together with teacher of (Slovene/ first) language as subject – he/she can contribute to learners’ linguistic/communicative competences, defined by the specific aims of his/her subject.

Kadar opredeljujemo vloge slovenščine v šolah s slovenskih učnim jezikom v Republiki Sloveniji, po navadi omenjamo predvsem tri (oz. štiri). To so slovenščina kot prvi (materni) jezik ali drugi (jezik okolja)¹, slovenščina kot učni jezik in kot (osrednji jezikovni) učni predmet. O vseh teh vlogah se je v zadnjem obdobju različno pogosto in intenzivno razmišljalo.

I. Pogledi na slovenščino kot učni jezik in učni predmet

Morda tudi zato, ker je slovenščina za večino učencev hkrati prvi/materni jezik – torej tisti, ki se ga najprej naučijo, ga najpogosteje in najbolje uporabljajo ter se z njim tudi identificirajo –, se je v zadnjih letih, kadar je bil govor o šolah s slovenskim učnim jezikom, zdelo nekako samoumevno, da učenci, če obvladajo »šolsko« slovenščino, tudi z njo kot učnim jezikom nimajo težav. Tako stališče je vplivalo tudi na razmislek o osrednjih vlogah slovenščine v teh šolah.

a) Slovenščina kot učni jezik

Z učnim jezikom se je kot jezikoslovka v začetku 90. let 20. stoletja posebej ukvarjala Olga Kunst Gnamuš,² ki je svojo pozornost usmerila predvsem v učiteljevo rabo jezika. Pri tem je poudarjala, da je njegov govor v razredu dvodelen:

- (1) Spoznavni govor učitelj uporablja, da z njim usmerja oz. vodi spoznavni proces. To je del pedagoškega govora, s katerim predstavlja znanje svoje stroke (razlaga, ponazarja, postavlja spoznavna vprašanja ...) in prek katerega učenci usvajajo nova spoznanja.
- (2) Z odnosnim govorom pa navezuje stik z učenci, oblikuje in ohranja medsebojno razmerje z njimi (jih nagovori, k čemu spodbuja, poziva, postavlja »nespoznavna« vprašanja ...).³

V iskanju rešitve oz. možnosti za odpravljanje pomanjkljivosti⁴ je svojo pozornost – tudi zaradi sočasnih jezikoslovnih spoznanj s področja pragmatike – usmerila predvsem v t. i. odnosni govor.⁵ Kot njegove temeljne sporazumevalne namene je prepoznala pozivanje, poizvedovanje in vrednotenje, ki jih je mogoče v razredu izraziti bodisi neposredno bodisi posredno.⁶ Pri tem na izbiro

1 V prispevku namenoma ne bomo razpravljali o posebnostih, ki jih ima vloga slovenščine kot osrednjega jezikovnega učnega predmeta in kot učnega jezika za učence z drugim prvim/maternim jezikom. Te vloge so namreč zaradi posebnega položaja še veliko kompleksnejše in potrebne posebnega razmisleka, hkrati pa imajo pripadniki t. i. tradicionalnih ali zgodovinskih manjšin, Romov, t. i. novih manjšin in drugi priseljenci oz. njihovi potomci glede jezikovnega izobraževanja in šolanja še vedno zelo različne in po svoje neenakovredne položaje, tako da jih ni mogoče obravnavati enotno.

2 Olga Kunst Gnamuš, *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*, 1992.

3 Tudi učenci v njem ohranjajo in navezujejo stike z učiteljem/med seboj.

4 Opozarjala je na dve pomanjkljivosti govora v razredu, in sicer: (1) da je delež učiteljevega govora večji kot delež učenčevega govora; in (2) da v govoru učencev skoraj popolnoma prevladuje spoznavni govor.

5 Spoznavni govor je namreč po njenem interesno nevtralen, od njega nimata koristi ne tvorec in ne prejemnik, zato jih izražamo neposredno.

6 Zahteve je mogoče izraziti neposredno (direktno) ali posredno (indirektno).

1. Neposredno jih izražamo

- s t. i. performativnimi glagoli (*zahtevam, prosim, prepovedujem*),
- s slovničnimi sredstvi – velelnikom, ki opisuje vsebino zaželenega ali prepovedanega dejanja (*odpri, prinesi, napiši*),
- z naklonskimi glagoli prisile (*moraš, ne smeš*).

1. Za posredno izražanje imamo na voljo številna izbirna sredstva, najpogostejša so:

- odločevalna vprašanja (*ali lahko, bi lahko/bi hotel ...*),
- »zakriti« performativ (npr. za zahtevo *Rad bi te prosil, da ...; Prosim ...*),

načina tudi v razredu najprej vpliva t. i. lestvica stroška in koristi: v vsakdanjem sporazumevanju med enakovrednimi sogovorniki se namreč načeloma neposredno izrazi ilokucijski namen, kadar ima korist naslovnik (*ponudba, vabilo, čestitka, pozdrav*); kadar ima korist govorec, pa ta svoj namen izrazi posredno (*zahteva, prepoved, poizvedovanje ...*). V hierarhičnih razmerjih, ko na izbiro vpliva še družbeni položaj, pa ima nadrejeni govorec možnost neposredno izreči tudi zahteve in prepovedi in s tem verbalizirati oz. eksplicirati svojo družbeno nadrejenost. Z izbiranjem posrednih načinov izražanja namreč učencem kljub svoji nadrejeni vlogi na videz prepušča možnost odločanja, ali bodo storili dejanje, ki ga brez spodbude sicer ne bi (npr. pobrisali tablo, prebrali nalogo ali izrazil svoje mnenje, občutke, pripovedovali o osebnih izkušnjah). S tem ne posega v njihovo integriteto in prispeva k oblikovanju primerne samopodobe.

Tako tipično hierarhično razmerje je razmerje med učiteljem in učencem, saj je učitelj po družbenem položaju nadrejen. Zato je, kot opozarja že Gnamuševa, toliko pomembnejše, da se zaveda vloge jezika pri oblikovanju konstruktivnega in pozitivnega ozračja v razredu, pri spodbujanju učencev k pogostejšemu prevzemanju besede in tudi k rabi odnosnega govora. Prvi pogoj za to pa je, da je raba odnosnega jezika del izobraževanja vseh bodočih učiteljev.

b) Slovenščina kot učni predmet

Sredi 90. let se je slovenistična (jezikoslovna) strokovna pozornost, povezana s slovenščino v šoli, preusmerila na vlogo slovenščine kot osrednjega jezikovnega učnega predmeta. Okoliščine, ki so omogočile začetek obširne prenove predmeta, so zagotovo povezane z osamosvojitvijo Slovenije, saj je slovenščina postala (edini) državni jezik na vseh področjih; kot temeljni dejavnik nacionalne identitete pa je imela v začetku 90. še posebno mesto. Strokovne spodbude, da se je v slovenskih šolah začela obsežna prenova pouka slovenščine kot maternega jezika, so prihajale z različnih področij, kot najpomembnejše pa bi veljalo omeniti:⁷

- ugotovitve, da naših šol ne končajo *funkcionalno* (dovolj) pismeni dijaki, kar je močno povezano z družbenimi spremembami. Na prvem mestu je zagotovo hiter razvoj in tehnološki napredek;
- nova spoznanja spoznavne psihologije o naravi znanja in učenja;
- ter spoznanja različnih smeri sodobnega jezikoslovja (funkcijskega jezikoslovja, teorije govornega dejanja, pragmatike, teorije sporazumevanja), ki so raziskovalno težišče z jezikovnega sistema premaknile na jezikovno rabo.

Zaradi njih so se spremenili tako cilji kot vsebine in metoda pouka slovenskega jezika. V ospredje so bili tako tudi v učnem načrtu postavljeni funkcionalni cilji in prizadevanje za razvijanje t. i. funkcionalne sporazumevalne zmožnosti.⁸ Da bi dosegli ta cilj, seveda ni dovolj razvijati samo metajezikovno zmožnost in opisovati jezikovni sistem, ampak se morajo učenci skozi dejavno izkušnjo srečevati z besedili različnih vrst, jih opazovati, analizirati in šele nato opisovati ter tvoriti svoja lastna.⁹ Zaradi takšnih pogledov sta bili po učnem načrtu tesno povezani predvsem nekdanji ločeni področji slovničnega pouka in t. i. sporočanja, med izobraževalnimi cilji pa so poleg »tradicionalnih« slovničnih pojmov s področij pravopisa, pravorečja in glasoslovja/fonetike, oblikoslovja in skladnje pojavili tudi pojmi, povezani z besediloslovjem, pragmatiko in teorijo sporazumevanja. Slovenščina kot osrednji jezikovni predmet je ohranila tudi vzgojne/odnosne cilje; med njimi so poudarjeni predvsem: razvijanje kulture dialoga, narodne in kulturne zavesti pa tudi spoznavanje drugih kultur, vendar so ti pojmi in tudi celotno področje širše/družbene sociolingvistike (tj. tiste, ki ni povezana z neposrednim, trenutnim govornim položajem in izbiro socialnih jezikovnih različic v njem) ter še posebej zgodovine SKJ ostali ločeni, nepovezani z obravnavo besedil.

– in bolj ali manj posredni namigi (*Imaš kaj denarja?, Soba ni pospravljena.*)

⁷ Razlogi za prenovo so nekoliko natančneje predstavljeni v Vogel 2003.

⁸ Temeljni cilji razvijanja funkcionalne sporazumevalne zmožnosti so: da bi učenci razumeli in presojali govornjena ali zapisana besedila različnih vrst ter znali sami tvoriti razumljiva, smiselna, zaokrožena, ustrezna, jezikovno korektna (pravilna) in s tem učinkovita besedila, ki jih potrebujejo za svoje vsakodnevno funkcioniranje v družbi.

⁹ Teoretična in načelna izhodišča prenove so predstavljena v Bešter, Križaj Ortar, 1995/96.

c) Izzivi in vprašanja

Čeprav je Olga Kunst Gnamuš že v začetku 90. let jasno postavila zahtevo po jezikovnem izobraževanju vseh učiteljev in čeprav so se v drugi polovici 90. let temeljno spremenili pogledi na cilje pouka slovenskega jezika, je po desetletju vendarle potreben razmislek o tem, ali so ti koncepti še popolnoma ustrežni oz. zadostni:

- Ali prihaja v razredu zaradi učiteljeve rabe jezika le do »vzgojnih« težav oz. težav pri oblikovanju ustreznih konstruktivnih in spodbudnih odnosov ali pa je lahko tudi učencem ne dovolj prilagojena raba spoznavnega jezika razlog za učne težave in s tem za nezadovoljstvo, negotovost in končno odpor do predmeta?
- In če je tako, kaj je tisto, kar učenci lahko s sabo prinesejo »od pouka slovenskega jezika«, česa pa se pri njem ne naučijo?
- Po drugi strani pa, ali je v sodobnem trenutku – ki ga odločilno zaznamujejo hitre spremembe (najmočnejši vpliv globalizacije, vendar tudi tehnološki napredek) in od učencev vse pogosteje zahtevajo ustvarjalnost, prilagajanje, več perspektiv, upoštevanje različnosti, kritičnost ... razvita funkcionalna pismenost res dovolj in ali dovolj upošteva vse razsežnosti jezika ali pa je treba razširiti in nadgraditi tudi koncept sporazumevalne zmožnosti?
- In ne nazadnje – če odgovornost za jezikovno izobraževanje delijo vsi predmeti, čeprav ima pri tem posebno vlogo slovenščina kot osrednji jezikovni predmet, kako je mogoče ta prizadevanja povezati, kaj omogoča pouk jezika drugim in kaj oni njemu?

II. Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v šoli – teoretična izhodišča

Prvo vprašanje, ki se nam ob tem zastavi, je seveda *Kaj je cilj jezikovnega izobraževanja, kaj naj bi učenci znali, česa naj bi bili zmožni in kakšen odnos do jezika in njegove rabe naj bi razvili ob koncu srednje šole?* Oblikovati ga je mogoče na podlagi nekaterih teoretičnih izhodišč, ki po eni strani odkrijejo razloge za potrebo po delni spremembi ciljev (oz. razmerja med njimi), vsebin in metode pouka slovenščine, hkrati pa pokažejo, zakaj bi morali tudi učitelji nejezikovnih predmetov razmišljati o rabi jezika in v razmislek usmerjati učence.

(1) Večrazsežnost jezika

Po navadi začnemo razmislek o jeziku z razmislekom o njegovih vlogah.¹⁰ Pri tem hitro odkrijemo dvojnost: če se po eni strani pri pouku slovenskega (maternega/prvega) jezika na jezik gleda predvsem kot na sredstvo za sporazumevanje v konkretnem govornem položaju, se pri pouku drugih predmetov jezik dojema (zgolj) kot sredstvo, s katerim učitelj prenaša znanja/usmerja učence na poti do novih spoznanj. Toda oba pogleda imata svoje omejitve.

- Jezik ni zgolj sredstvo za sporazumevanje, pa tudi ne samo sistem sredstev in pravil, ki sporazumevanje omogočajo, temveč v njem potekajo tudi razmišljanje o čustvih in občutkih, razvijanje razumevanja in mišljenja, oblikovanje stališč ... in ne nazadnje ima identifikacijsko in simbolno vlogo. Zato se pri pouku prvega/maternega jezika ne moremo omejevati le na učinkovito rabo oz. sporazumevalni uspeh (uspešno funkcioniranje) v konkretnih okoliščinah, temveč moramo upoštevati vse razsežnosti jezika in učencem omogočiti, da zavestno uporabljajo in spoznavajo jezik v vseh teh vlogah ter o njem (in svoji rabi) razmišljajo.¹¹
- Prav tako jezik ni samo sredstvo spoznavanja, čeprav je to v šoli gotovo ena njegovih bistvenih vlog. Kot je opozorila že Gnamuševa, je govor v razredu tudi odnose. Toda s stališča razmisleka o tem, kaj narediti, da bodo imeli učenci manj težav z učnim jezikom, je treba opozoriti tudi na dejstvo, da ima vsako, na videz interesno še tako nevtrarno sporočilo, kot so strokovna spoznanja, ob propozicijski sestavini, ki jo bolj ali manj razbiramo iz besed, vendarle tudi svojo intencionalno (namerno) in predvsem okoliščinsko (pragmatično) in širše kulturno ter družbeno kontekstualno dimenzijo, ki

10 Prim. s Fleming 2007: 7.

11 Fleming (2007) tako pravi, da je jezik tudi ključnega pomena za osebni razvoj, za razlaganje in opredeljevanje odzivov in občutkov. To po njegovem vodi do pogleda, da je eden temeljnih ciljev jezikovnega pouka ne le razvijanje funkcionalne pismenosti, ki bo učencu omogočila delovanje v družbi, temveč tudi osebna rast učencev.

po navadi ostajata neizrečeni. Kajti jezik v rabi je vedno jezik v dejavnosti: je družbeno in kulturno vedenje, ki ga je mogoče neposredno opazovati – družben je tako, kadar gre za interakcijo, kot takrat, kadar gre za samostojno produkcijo. Jezik vedno »nekoga naslavlja« in je »dialoški« (Bakhtin 1935; v: Lemke 2003); vedno ustvarja intencijska razmerja do dejanskega ali umišljenega naslovnika in do vsebine, o kateri je govor.

- Ali povedano drugače – tudi strokovno besedilo ni samo »preslikava« stvarnosti in nima samo dobesednega pomena. Od učencev se, takoj ko jih postavimo v vlogo poslušalcev ali sogovorcev v strokovnem diskurzu, pričakuje, da bodo izhajali iz samoumevnega namena in brez spodbude prevzeli vlogo/se vživeli v identiteto fizika, zgodovinarja, lingvista ... ter bodo tako sami po sebi motivirani za odkrivanje novih spoznanj.

(2) Individualnost in družbenost »(spo)razumevanja«

V uporabnem jezikoslovju, teoriji branja in tudi v didaktiki se zavedamo, da nam šele miselna predelava oz. interpretacija sporočil omogoči, da osmislimo interakcije in komuniciranje. Pri razlagi tega procesa se je v zadnjih desetletjih izhajalo iz razlag kognitivne predelave sporočil, po katerih posameznik sporočila predeluje z notranjimi mentalnimi procesi, relativno neodvisno od širših družbenih okoliščin in socialne interakcije med ljudmi, dokler si ne oblikuje pomena in smisla ter se nanj ne odzove.¹² Toda, kot opozarja Mirjana Ule, dejstvo, da kognitivni procesi predelave sporočil potekajo individualno, v posamezniku, še ne pomeni, da ti procesi nimajo hkrati tudi širše družbene razsežnosti ali da potekajo neodvisno od »družbene organizacije pomenov in sporočil« (Ule 2005: 74).

Družbeno določen je (pogosto) že najpomembnejši kognitivni proces, kategorizacija. (Ule 2005: 56) Kadar sporočila kategoriziramo, jih po načelu podobnosti, bližine, stičnosti uvrščamo v kategorije ali skupine, ki že obstajajo v naši mentalnih shemah. Te nam po eni strani olajšajo razumevanje, po drugi strani pa prav zaradi njih naše zaznave in ocene pogosto presegajo obseg danih informacij in tako bistveno sooblikujejo naše sklepe o procesih in stvareh, o osebah, njihovem vedenju, namerah, stališčih, čustvih. Ker se kategorije oblikujejo in spreminjajo na podlagi našega znanja in osebnih ali iz drugih virov pridobljenih izkušenj, ki so bistveno povezani z družbo, njenimi stališči, odnosi, vrednostnim sistemom, pomenom, ki ga pripisuje določenim stvarim, znanjem, lastnostim, ljudem, dejanjem, pa tudi s predsodki in stereotipi, razumevanje (in tvorjenje) besedila nikdar ni zgolj individualni proces. Ali, kot pravi Mirjana Ule, vsak družbeni in zgodovinski kontekst po svoje okvirja kognitivne procese ljudi, pri čemer pa osrednji medij ostaja jezik oz. sporazumevanje (tj. raba jezika). Zato je treba pri razvijanju razumevanja in tvorjenja besedil

1. ob individualnih dejavnikih upoštevati tudi širši družbeni (zgodovinski, kulturni) kontekst;
2. ozavestiti in usmeriti pozornost v razmislek o procesih razumevanja in o rabi ter vlogi jezika v njem.
 1. Claire Kramsch (2003: 2) ugotavlja, da je bil kontekst vedno v jedru komunikacijskega jezikovnega pouka vendar so ga v 70. in 80. letih omejevali na neposredne okoliščine medosebne komunikacije (neposredni fizični prostor, čas, tvorca, naslovnika). 90. leta so marsikje prinesla ponovno zavest o pomenu konteksta v veliko širših družbenih razsežnostih. Ta potreba je postala očitnejša zaradi posledic globalizacije oziroma zaradi naraščajoče etnične, družbene (socialne) in kulturne raznolikosti industrijskih družb. Migracije, ki jih porajajo svetovna gospodarska gibanja, so zahtevale večkulturno izobraževanje, ki upošteva razlike v zmožnostih, stilih, vrednostnih sistemih in kulturnih tradicijah.
 2. O pomenu in vlogi konteksta učencev ne moremo uzaveščati, če ti hkrati ne razmišljajo o jeziku in njegovih tipičnih rabah. Po Sapir-Whorfovi teoriji o t. i. jezikovnih vzorcih človek namreč v procesu inkulturacije in socializacije ponotranji (Mikolič 1999/2000: 179–180) temeljne jezikovne vzorce svoje kulture. V okviru teh sporazumevalnih/besedilnih vzorcev izraža svoje misli in iz njih izhaja tudi pri razumevanju misli drugih. Če hočemo razumeti sporočila, moramo torej

¹² V skladu s takim pogledom na »notranjo« oziroma individualno naravo razumevanja (in tvorjenja) besedil se je na jezik gledalo predvsem kot na sredstvo komunikacije, ki omogoča izražanje in razumevanje (besednih) sporočil. (Augoustinos, Walker, 1995: 262; v: Ule 2005: 74).

razumeti kulturo jezikovne skupnosti, katere vzorce govorec uporablja. In ker se (vse pogosteje) srečujemo z različnimi kulturami, (vse pogosteje) uporabljamo tudi zanje značilne vzorce. Da bi jih mogli razumeti in odkriti ustrezne neizrečene pomene/informacije ter si tako oblikovati relevantne, ustrezne in koherentne predstave, sklepe in odzive, se moramo zato najprej zavedati, v katero »kulturo« smo postavljeni ter le-to seveda tudi poznati in zavestno uporabljati »njen« jezik.

(3) Jezik in identiteta

Jezik ima ob svoji individualni vedno tudi družbeno, skupinsko razsežnost. Ali kot je zapisal Michael Byram (2007: 6): »Jeziki in njihove različice omogočajo izražanje in prepoznavanje številnih družbenih identitet, ki jih imajo ljudje.« Skupinske identitete se razlikujejo od individualne, osebne identitete, so namreč izraz identifikacije z družbeno skupino, njenimi stališči, s prepričanji in z vrednotami. Kadar pri jezikovnem pouku govorimo o identifikacijski razsežnosti jezika, po navadi najprej pomislimo na vlogo jezika kot temeljnega dejavnika nacionalne identitete.¹³ Toda identitete prevzemamo v vsaki vrsti dejavnosti, v kateri sodelujemo (Lemke 2003: 74): na sestanku, na igrišču, v spalnici in seveda tudi v šoli. Ker ima vsaka od teh socialnih skupin svojo lastno jezikovno različico, mora posameznik, ki se želi s skupino identificirati, tudi govoriti jezik vsake od nje.¹⁴

(4) Pojmovanje eno- in večkulturnosti oz. eno- in večjezičnosti

O večkulturnosti govorimo, kadar posameznik pripada različnim kulturam in se z njimi tako ali drugače identificira. Toda če se je v preteklosti pri tem mislilo predvsem na različne nacionalne kulture, so v zadnjem obdobju vse pogostejša opozorila tudi na drugo, notranjo večkulturnost. Tako npr. Mirjana Ule (2005: 370) opredeljuje medkulturni dialog kot vsak dialog z ljudmi, ki pripadajo drugi kulturi ali mikrokulturi, tudi znotraj iste jezikovne skupnosti. Vsaka družbena skupina (npr. starostna, poklicna, bivanjska) namreč razvija svojo mikrokulturo in s tem svoj »mikro« jezik.¹⁵ Zato v šoli ni dovolj razmišljati le o »zunanji«, širši večkulturnosti in večjezičnosti, ampak je treba kot bistveno sestavino ali kar kot pogoj razvite sporazumevalne zmožnosti upoštevati in razvijati tudi t. i. notranjo ali diskurzivno večjezičnost.¹⁶

Od učencev se v šoli zahteva prevzemanje različnih vlog in sporazumevanje znotraj zelo različnih kontekstov – od uradnih do neuradnih, od umetnostnih do znanstvenih, od muzikoloških do fizikalnih ali zgodovinopisnih. Če nočemo, da bi v tako raznovrstnem komuniciranju prihajalo do motenj in nesporazumov, morajo učenci upoštevati vsakokratno (sub)kulturo in njene jezikovne/besedilne vzorce. To preklapljanje in vživljanje v različne vloge oz. sprejemanje različnih identitet pa je zanje zelo naporno, saj morajo vsakič upoštevati različne kontekste in ozadja ter obvladovati jezik, s katerim se določena socialna skupina izraža. Od njih zahteva občutljivost na kontekst, spreminjanje perspektiv, opredeljevanje vlog različnih udeležencev, izbiro značilnih spretnosti in uporabo kulturnega znanja ..., kar vse presega t. i. funkcionalno pismenost.

13 Jezik je temeljni dejavnik nacionalne identitete t. i. kulturnih narodov, tj. tistih, ki jih opredeljuje skupna kultura, v nasprotju z državnimi narodi, ki jih opredeljuje ozemlje oz. pripadnost določeni državi.

14 Prim. tudi z Byram 2007: 7.

15 *Komunikacijsko prilagoditvena teorija* (Giles, Wiemann, 1987) govori o tem, da ljudje približajo svoje komunikacijske vzorce lastni skupini in jih diferencirajo od tujih skupin. Razlike nastajajo zaradi identifikacije s (sub)kulturnimi normami, pričakovanji. Rezultat tega je oblikovanje posebnega kulturnega kolektivnega sebstva, kulturne identitete. (Ule 2005: 275.)

16 (Večjezičnost) je zmožnost uporabljati jezike v skladu s sporazumevalnim namenom/vlogo in sodelovati v interkulturni interakciji. Pri tem se lahko oseba, pojmovana kot aktivni član družbe/družbeni dejavnik, sporazumeva na različnih ravneh in v različnih jezikih in ima izkušnje z različnimi kulturami. Na to zmožnost ne gledamo kot na vrsto nad- ali podrejenih različnih zmožnosti, temveč kot na kompleksno in sestavljeno kompetenco, iz katere lahko črpa uporabnik. (*Common European Framework of Reference for Languages*. Council of Europe, 2001: 168).

III. Cilji razvijanja sporazumevalne (jezikovne) zmožnosti v izobraževanju

Če upoštevamo ugotovitve o večrazsežnosti jezika ter njegovi kulturni zaznamovanosti in identifikacijski naravi tako na ravni makro kot mikro skupin, potem temeljna naloga šole ne more biti samo usvajanje novega, še posebej strokovnega izrazja (razvijanje poimenovalne/besedne zmožnosti) in pravilna raba slovničnih, pravopisnih in pravorečnih pravil (slovnična/upovedovalna zmožnost), ampak je treba razvijati tudi jezik kot sredstvo/prostor razumevanja, razmišljanja, oblikovanja in izražanja medosebnih odnosov, stališč in občutkov ter ne nazadnje prenašanja, sooblikovanja in spreminjanja družbe (družbene skupine) in njene kulture. Temeljni cilj šole, povezan z jezikom, je torej učenca usposobiti za sodelovanje v različnih diskurzih, tako strokovnih z različnih področij in disciplin kot praktičnosporazumevalnih, uradovanih, publicističnih, umetnostnih govornih položajih, pri čemer bo zmožen svoje jezikovno (so)delovanje kritično reflektirati z individualnega vidika ustreznosti in učinkovitosti, pa tudi glede na širše družbene in kulturne vrednote.

Cilj jezikovnega izobraževanja je torej razvita sporazumevalna zmožnost, ki vključuje:

- funkcionalno sporazumevanje (pismenost), tj. *je zmožnost razumevanja in uporabe podatkov iz besedil ter tvorjenja besedil, ki jih posameznik potrebuje za vsakdanje življenje*; in
- kulturno sporazumevanje (pismenost), saj je vsako sporazumevanje tudi družbeno in kulturno dejanje, kar pomeni, da vsem ni enako dostopno (do razlik prihaja že na kognitivni ravni npr. zaradi kulturno specifičnih pojmov, ki jih član določene kulture povezuje s posamezno, morda na videz čisto enopomensko besedo, zaradi kulturno specifičnih vzorcev vedenja in sporazumevanja, zaradi kulturno posebnih izkušenj, ki porajajo različne predstave pomena posameznih povedi, delov besedil ali celotnih besedil ...); zato je treba poznati svojo kulturo, razumeti, kaj v njej posamezni pojmi, dogodki, dogajanja pomenijo ...
- ter ju nadgradi s kritičnim sporazumevanjem, pri katerem so udeleženci občutljivi tudi na **širši kontekst**, upoštevajo **čustvene/emotivne razsežnosti** ter se zavedajo **potrebe** po prizadevanju za **načrtno presojanje na podlagi meril**, preseganju čustvene ne-/naklonjenosti, predsodkov, ustaljenih perspektiv ter po **razmisleku o lastnem sporazumevanju** (metakogniciji). Ali, kot je zapisal Stenberg: »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.« (Rupnik Vec, Kompare 2006)

Tako zastavljen cilj je – če ga gledamo s stališča tradicionalne delitve na nejezikovne in jezikovne predmete, pri čemer ima pri razvijanju zmožnosti sporazumevanja posebno vlogo slovenščina kot osrednji jezikovni predmet – seveda veliko preambiciozen. Kajti tudi če razširimo učni načrt in vanj vključimo številne nove odnosne, funkcionalne ... cilje, ostaja preprosto dejstvo, da razvijanje širših zmožnosti zahteva kontinuirano razvijanje, ki ne sme biti omejeno le na eno samo učno (umetno) situacijo, ampak zahteva umestitev v življenje, prenos v nove okoliščine, razmislek o razlogih za uspeh ali neuspeh – skratka, veliko časa. Zato se zdi smiselno razmišljati predvsem o tem:

- Katere so tiste posebne sestavine kritičnega sporazumevanja, ki jim je treba posvetiti več pozornosti, da bi današnjim učencem omogočili polno in enakopravno sodelovanje na vseh ravneh družbenega življenja v obdobju globalizacije, večkulturnosti, tehnološkega napredka? In – ali je za razvijanje teh zmožnosti odgovoren le pouk slovenščine ali lahko kaj prispevajo tudi drugi učni predmeti?
- Ali lahko pouk slovenščine dovolj razvije tudi zmožnost sporazumevanja v vseh specifičnih strokovnih kontekstih? Kaj lahko k temu prispeva, kaj pa ostaja naloga drugih, nejezikovnih predmetov?

1. Posebne sestavine kritičnega sporazumevanja, ki jim je treba posvetiti več pozornosti pri pouku slovenskega jezika

Sporazumevanje se v sodobnih družbenih okoliščinah ne spreminja le zaradi novih medijev in z njimi povezanega širjenja repertoarja različnih besedilnih vrst (žanrov), ampak se v nekaterih pogledih spreminja tudi njegova narava. Kot poudarja Laila Aase (2007), imajo v sodobni družbi besedila verjetno pomembnejšo vlogo kot kadar koli doslej.

(1) Kaj so cilji pouka slovenščine, pri katerem razvijamo kritično sporazumevanje?

Tej vlogi in odgovornosti posameznika je treba prilagoditi tudi cilje pouka slovenščine:

- a) Razširiti jih moramo z novimi znanji, spretnostmi in strategijami za analizo in interpretacijo (izobraževalni cilji).

Znanje je, tudi pri pouku slovenščine, mogoče razumeti ožje, kot poznavanje pojmov in pravil (*vedeti kaj*). Lahko pa ga razumemo širše in vanj zajamemo še različne strategije razumevanja, povezovanja in ustvarjanja novih spoznanj, tudi v interakciji z drugimi (*vedeti kako*). Za to pa je treba v pouk ob novih pojmi in vsebinah (tj. vrstah besedil) vključiti učenčevo refleksijo, izražanje in primerjanje osebnih razumevanj, tj. dejavni razmislek o jeziku in njegovi rabi (znanju samem).

- b) Učenci morajo razvijati zmožnost prepoznavanja intencionalne sestavine, neposrednega fizičnega in psihološkega konteksta ter povezovanja s širšim kulturnim kontekstom (funkcionalni cilji).

Da bi se vključevali v različne družbene dejavnosti in skupine, je poleg (predmetnega) pomena, ki ga sporočevalec izraža, treba razumeti tudi, kako z jezikom sooblikuje določeno družbeno situacijo. Za razvijanje kulturne in kritične zmožnosti so (Lemke 2003: 108–109) pri tem še posebej pomembne štiri dimenzije družbenega konteksta:

- prepoznati/izraziti dejanje, ki ga nekdo želi opraviti (tj. sporazumevalni namen);
- prepoznati/izraziti psihološka stališča, tj. spoznavni ali čustveni individualni odnos do upovedovanega, naslovnika ...;
- prepoznati/izraziti kontekstualno dimenzijo, ki ne vključuje le neposrednih okoliščin, temveč tudi družbene identitete, iz katerih govorec izhaja;
- prepoznati/izraziti širšo dejavnost, v katero je vključen.

Da bi te dimenzije ne le prepoznali, temveč znali tudi upoštevati in razumeti, kako vplivajo na sporazumevanje in kako jim moramo prilagoditi rabo jezika oz. jih z rabo sami sooblikujemo, pa ni dovolj le igranje vlog na podlagi zunanjih okoliščin (*kje, kdaj, kdo*), na kakršno smo navajeni v šoli, temveč je potrebno vživljanje vanje oz. razumevanje ali celo prevzemanje identitete. To od učitelja zahteva oblikovanje učnih situacij oz. okolij, v katerih bo učenec oblikoval tudi spoznavni in čustveni odnos do svoje »vloge«, teme, sogovorcev/naslovnikov, dogajanja ter upošteval in znal pojasniti vpliv družbenega/kulturnega konteksta.

- c) Učenci morajo razvijati osebna, estetska, kulturna in splošna etična stališča ter zavest o posameznikovi odgovornosti.

Vendar identitete same po sebi še ne zagotavljajo t. i. osebne rasti oz. oblikovanja osebnega vrednostnega sistema, odnosa; o tem lahko govorimo šele, kadar učenčeve identitete temeljijo na kulturnih merilih in vrednotah. Nekatero teh temeljnih vrednot, ki jih je težko doseči, v sodobni pluralistični družbi so: spoštovanje znanja in znanstvenega mišljenja, presojanje, strpnost in občutljivost za druge, kritično mišljenje, duhovna fleksibilnost, pogum za izražanje lastnega mnenja. Čeprav se te vrednote in stališča razvijajo pri vseh predmetih, so še posebej pomembne pri pouku jezika, ko učenci razmišljajo o jeziku, njegovi rabi in posledicah/učinkih jezikovne rabe. Če tega ne storimo, izgubimo zelo pomembno, za življenje v svetu različnih kultur bistveno etično razsežnost. Med odnosne cilje bi bilo smiselno dodati npr. naslednje:¹⁷

- zavest o »drugih«,
- kritično mišljenje in presojanje
- pogum za izražanje osebnih mnenj
- zavest o potrebi po izražanju razumevanja in izkušenj
- predstavitev posameznikovega razmišljanja in vrednot
- zmožnost razmisleka o lastnih stališčih, družbenih ozadjih, identitetah
- zavest o notranji in zunanji večjezičnosti in večkulturnosti ter medkulturna zavest.

- č) Učenci morajo razvijati svojo zmožnost samostojnega učenja/sporazumevanja v novih okoliščinah skozi vse življenje.

¹⁷ Prim. z Aase 2007: 10.

Razvita sporazumevalna zmožnost v učnem jeziku je osnovni pogoj ne le za učenje pri vseh učnih predmetih, temveč tudi za kasnejše samostojno vključevanje v vse družbene skupine in življenjska okolja, za usvajanje njihovih jezikovnih različic in diskurzivnih praks. Ena temeljnih nalog pouka slovenskega jezika je zato tudi usvajanje strategij za poslušanje (razumevanje in interpretacijo govornih besedil), branje, sodelovanje v pogovorih, govorno nastopanje in pisanje glede na sporazumevalni namen in ožji ter širši kontekst. To pa ni mogoče, če učenci niso dejavni oz. glavni akterji svojega učnega procesa od motivacije prek izbire in uporabe ustreznih strategij, pa vse do zavestnega razmisleka o učinkovitosti in ustreznosti »dosežkov« in ponovnega preizkušanja. To že pri pouku zahteva v ožji in širši (kulturni) kontekst vpeto celostno (tj. ne le miselno, temveč tudi čustveno/odnosno) aktivno srečevanje z različnimi vrstami besedil (v različnih medijih), njegovo samostojnost, različne učne oblike, različno komunikacijo s sošolci, z učiteljem in tudi »zunanjim« ljudmi, učenčevu samovrednotenje in metakognicijo¹⁸ tako o učni vsebini kot o svojem sporazumevanju.

(2) Kako razvijati kritično sporazumevalno zmožnost pri pouku slovenskega jezika?

Ker sporazumevalne zmožnosti ni mogoče razvijati tako, da bi razvijali njene posamezne sestavine in dejavnosti, saj se te med sporazumevanjem prepletajo in delujejo druga na drugo, ter nato preprosto učencem prepustili, da jih povežejo v celoto, je treba dopolnjenim ciljem nekoliko prilagoditi tudi metode in vsebine. Zdi se, da je tista enota, ki nam šele omogoča doseganje tako opredeljene sporazumevalne zmožnosti t. i. učni sklop. To je širša učna enota, ki se zaradi kompleksnosti ne prekriva z eno samo učno uro.¹⁹ Za učitelja je tako zahtevnejši za načrtovanje,²⁰ vendar z njim v pouk slovenskega jezika vključi tako »resnično« motiviranost in procesnost kot širši kontekst in metakognicijo. Nekatere njegove značilnosti so namreč naslednje.

- Izhaja se iz problema (ta je pri jezikovnem pouku lahko tematski, povezan s posebnimi/različnimi jezikovnimi sredstvi in njihovo rabo /strategijami razumevanja, interpretiranja, presojanja in tvorjenja/ ali z določenim(i) govornim(i) položaj(i) oz. kontekstom).
- Pri reševanju tega problema so učenci postavljeni v čisto določen diskurzivni svet (učno okolje) z njemu lastno kulturo in jezikom, v katerem se lahko poistovetijo z določenimi vlogami.
- Rešitev problema jih vodi prek raziskovanja in identificiranja problema, sprejemanja, opazovanja, analiziranja in opisovanja, presojanja, uporabe ... besedil različnih vrst (govornih in zapisanih, v različnih medijih ...) z različnih vidikov in v različnih kontekstih.
- Pri tem
 - usmišljeno odkrivajo in osvajajo za rešitev problema potrebno jezikoslovno znanje, prepoznavajo in si s pomočjo metakognicije uzaveščajo učinkovite strategije,
 - razmišljajo pa tudi o vpetosti besedil/jezika v kulturni in družbeni kontekst, v katerem se rešuje problem, presojuje ustreznosti stališč in odnosa, ki ga je mogoče razbrati iz jezikovnega izražanja vsakokratnega tvorca in jih primerjajo s svojimi lastnimi
 - ter končno zmožnost/ugotovitev/načine reševanja preizkušajo (prenašajo) v novih govornih položajih.

(3) Kaj lahko k razvijanju kritične sporazumevalne zmožnosti pri pouku slovenskega jezika prispevajo drugi, nejezikovni predmeti?

Učni sklop pri pouku slovenskega jezika upošteva načela procesnosti, kontekstualizacije in kot eno temeljnih orodij vpeljuje metakognicijo. S tem zagotavlja kakovost sporazumevalnih izkušenj. Toda temeljne spremembe v stališčih ali načinih razmišljanja se ne morejo pojaviti v kratkem časovnem obdobju, temveč novo moč in trajnost dobivajo šele z zapovrstjem dogodkov, kar pomeni, da mo-

18 Metakomuniciranje sodobni avtorji pojmujejo kot namerno refleksijo komunikacijskih dejanj (Ule 2005: 274).

19 Čeprav se sklop ne more prekrivati z eno samo učno uro, pa ga je mogoče oblikovati tako, da ga sestavlja več zaokroženih učnih ur, ki se tesno navezujejo druga na drugo.

20 Od njega npr. zahteva usmerjanje učencev pri povezovanju znanja v strukturo, oblikovanje ustreznih učnih okolij ...

rajo imeti učenci priložnost kontinuiranega reflektivnega reševanja podobnih problemov. To je v okviru enega samega predmeta zaradi časovnih omejitev seveda težko zagotoviti, toda – glede na to, da učenci berejo, interpretirajo, vrednotijo in tvorijo besedila pri vseh predmetih – to tudi ni potrebno. Ena od možnosti (poleg prenosa v zunajšolsko okolje) je tudi povezava s t. i. nejezikovnimi predmeti, saj ti:

- ponujajo možnosti za oblikovanje smiselnih učnih kontekstov ali njihovo razširjanje;
- omogočajo usmišljeno in kontekstualizirano obravnavo problema z drugačnih perspektiv in s tem za razmislek o različnih vlogah, dimenzijah ... jezika;
- spodbujajo prenos in utrjevanje oz. zagotavljanje trajnosti.²¹

2. Razvijanje zmožnosti sporazumevanja v specifičnih strokovnih kontekstih

Učitelji različnih predmetov, kot opozarja Vollmer, pogosto pričakujejo od učencev, da so pri jezikovnem pouku razvili določene kompetence in da jih zmorejo uporabiti v predmetnospecifičnem učnem kontekstu brez dodatnega urjenja ali razmislek o njihovem pomenu in rabi v teh novih kontekstih. Zato se samo po sebi zastavi vprašanje, zakaj naj bi se učitelji drugih predmetov ukvarjali tudi z razvijanje sporazumevalne zmožnosti in »pomagali« učiteljem slovenščine. Odgovor lahko začnemo odkrivati v opozorilih na jezikovne težave, s katerimi se učenci pri njihovih predmetih srečujejo.

Težave po navadi pripisujemo specializirani terminologiji in jih rešujemo tako, da definicije/opredelitve posameznih pojmov preoblikujemo v razumljivejši, »vsakdanji« jezik, poenostavljamo razlage, namesto znanstvenih izrazov uporabljamo poljudnoznanstvena opisna poimenovanja ... Toda druga stran tega problema je po Byramu (2007: 10) v t. i. socialnih identitetah. Predmetni učitelji se močno identificirajo s svojimi poklicnimi skupinskimi identitetami in – kot vsaka družbena skupina – uporabljajo tudi skupni jezik/jezikovno različico. Kadar se pogovarjajo ali si dopisujejo znotraj skupine, uporabljajo jezik, ki so ga usvojili skozi skupno izkušnjo in v katerem so jih poučevali, ko so študirali zgodovino/fiziko. Ta skupina nima le svojega posebnega izrazja, temveč poseben način jezikovne rabe, značilen za določeno disciplino in hkrati izraz njenega razmišljanja. »Posebnosti« jezika svoje skupine oz. svoje jezikovne različice pa se tudi kot učitelji zavemo šele, kadar kdo od učencev uporabi »napačne« besede ali ne prepozna aluzij, oblikovanih v skupinski konverzaciji. Fiziki lahko tako morda predvidevajo, da učenci nepravilno uporabljajo jezik, ker ne razumejo konceptov in fizikalnega načina razmišljanja, toda razlog je lahko tudi v tem, da učenci uporabljajo drugo, splošno različico jezika. Zato usvajanje strokovnega jezika posameznih učnih predmetov/ved ne bi smelo pomeniti nadstandarda, temveč bi morali razvijanje za stroko specifičnega sporazumevanja in s tem učenčeve identitete z določeno družbeno skupino vključiti med cilje vsakega učnega predmeta.²²

(1) Kaj lahko k razvijanju zmožnosti sporazumevanja v specifičnih strokovnih kontekstih prispeva pouk slovenskega jezika?

Pričakovanja učiteljev različnih predmetov, da bodo učenci pri pouku slovenščine razvili tudi zmožnost sporazumevanja v strokovnem kontekstu, seveda niso neupravičena. Vendar je treba eksplicitno ugotoviti, kaj je tisto, kar lahko prispeva pouk prvega/maternega jezika, in česa ne more.

Pri pouku slovenščine učenci usvojijo:

- temeljne **zakovitosti in postopke razumevanja** (od faze pred sprejemanjem oz. priprave nanj, prek dejavnosti, s katerimi si lahko olajšamo razumevanje med sprejemanjem do tistih, s katerimi preverjamo ustreznost svojega razumevanja, pa tudi pravilnost trditev ... po njem) **in tvorjenja besedila** (od izbiranja teme, zbiranja in izbiranja podatkov, do njihovega urejanja, dodajanja morebitnega uvoda in zaključka do ubesediljenja in ponovnega presojanja/popraviljanja učinkovitosti);

²¹ Na utrjevanje oz. zagotavljanje kontinuitete, ki jo ponuja raba jezika pri nejezikovnih predmetih, se je doslej opozarjalo predvsem v povezavi z rabo nacionalnega/prvega/maternega jezika. Michael Byram (2007) tako pravi: »Jezik LS, v katerem se otrok uči brati in pisati, je po navadi tudi učni jezik pri drugih predmetih. To je konstantna spodbuda povezave med nacionalnim jezikom in nacionalno identiteto.«

²² Cilje podrobneje razčlenjuje Laila Aase 2007: 11.

- **načine razvijanja teme** (grajena besedila), značilne tudi za strokovna besedila različnih ved: opisovanje, pripovedovanje, definiranje in razlaganje, pojasnjevanje in utemeljevanje. Vsak od teh načinov je povezan z značilnimi besedilnimi vzorci, povezovanjem podtem v koherentno celoto, s prevladujočimi logično-miselnimi razmerji in načini njihovega izražanja, z značilnimi začetki in konci ...;
- temeljna načela sporazumevanja (npr. upoštevanje naslovnika, širšega in ožjega konteksta pri izbiri teme, določiti vsebine, izbiri jezikovne različice, besedilnih vzorcev, jezikovnih sredstev ...);
- zavest o tem, da prevzemamo v sporazumevanju različne identitete in da vsako besedilo izraža tudi osebne ter širše kulturne vrednote, stališča, prepričanja;
- in seveda tudi **temeljno jezikovno** (besedno-slovnično) in **pravopisno/pravorečno** znanje.

Vendar je to znanje za popolno razumevanje in rabo jezikovnih različic posameznih strok presplošno. Jezik posamezne discipline se namreč ne razlikuje le od praktičnosporazumevalnega ali publicističnega sporazumevanja, temveč se zaradi deloma različnih načinov razvijanja teme, rabe logičnih razmerij, vzorcev členitve po aktualnosti in retoričnih struktur bolj ali manj razlikuje tudi od jezikov drugih disciplin (če sta npr. za zgodovinopisje značilni pripovedovanje in utemeljevanje /interpretacija/ z glagolskimi stavčnimi vzorci, so za fizikalne diskurze značilnejši opisovanje, definiranje in razlaganje s pogostim samostalniškim izražanjem). To pa postavlja nove naloge pred učitelje drugih, nejezikovnih predmetov. Med njimi sta zlasti dve:

- vsak učitelj bi se moral zavedati posebnosti jezika svoje stroke in jih poznati; ob tem bi moral razmišljati o tem:
 - kdaj uporablja svoj posebni jezik,
 - kako z njim izraža znanje svoje stroke,
 - kako z njim izraža stališčno dimenzijo,
 - kako se ta jezik razlikuje od splošnega jezika, ki ga uporabljajo njegovi učenci.
- Prav tako bi moral znati jasno določiti, katere specifične cilje, povezane s strokovno rabo jezika, želi doseči s svojimi učenci.
- Ti cilji bi se morali navezovati na razvijanje specifične konceptualne (usvajanje novih pojmov) in diskurzivne zmožnosti (prepoznavanje razumevanje, izbiranje in uresničevanje ustreznih besedilnih vzorcev v ustreznem kontekstu glede na posebne sporazumevalne cilje ter refleksija o jezikovni rabi).²³
- Vendar pri tem ne bi smeli pozabiti na razvijanje za stroko značilne kulturne in širše kritične zmožnosti oz. oblikovanja ustreznih stališč in s tem identitete.

Če se v sklepu navežemo na J. H. Vollmerja (2007) in L. Aase (2007), lahko zapišemo, da je potrebna radikalna sprememba v odnosu in mišljenju učiteljev, tako tistih, ki že poučujejo, kot tistih, ki se za ta poklic šele izobražujejo. Toda teh nalog in odgovornosti ni mogoče preprosto prepustiti učiteljem posameznega predmeta. Nasprotno, če želimo uveljaviti koncept, po katerem razvijanje sporazumevalne zmožnosti poteka skozi celotno šolanje pri vseh predmetih, nas ob dopolnitvi in razširitvi učnih ciljev najprej čaka nekaj obsežnih in zahtevnih nalog že na področju izobraževanja učiteljev. Med njimi naj omenim le naslednje:

- jezikoslovje bi moralo v sodelovanju s strokami ugotoviti in prepoznati posebnosti njihovih jezikov;
- učitelji strokovnih predmetov bi se morali že med izobraževanjem seznanjati ne le s posebnostmi svojega jezika, temveč tudi ozaveščati o različnih vlogah oz. razsežnostih jezika in o pomenu identifikacije,

23 Te cilje Vollmer (2007: 7) razvršča v tri sklope:

- Zmožnosti, potrebne za razumevanje, identificiranje, izbiranje in povezovanje informacij v povezavi z določenim besedilom, nalogo ali gradivom.
- Zmožnosti poimenovanja teh percepcij (razumevanja) in novih informacij, za izražanje, kaj je učenec razumel in česa ne, pa tudi odzivanja na ustrezen način, v povezavi z že usvojenim (shranjenim in priklicanim) znanjem.
- Zmožnosti, potrebne za razpravljanje o razumevanju in pogledih ter za postavljanje trditev in argumentiranje v interakcij z drugimi, v razredu in zunaj njega. To področje vključuje specifične načine prilagajanja posameznikovega jezika in komunikacije različnim naslovnikom in različnim namenom oziroma ciljem, ki jih želi doseči.

- učitelji slovenskega (prvega/maternega) bi se morali zavedati nezadostnosti zgolj funkcionalne sporazumevalne zmožnosti ter razmišljati o načrtovanju razvijanja tudi kulturne in kritične zmožnosti;
- tako učitelji jezikovnih kot nejezikovnih predmetov bi se morali ozavestiti o svoji soodgovornosti za razvitost sporazumevalne zmožnosti ter se usposobiti za medpredmetno usklajevanje ciljev, vsebin in metod.

Literatura

- Aase, Laila, 2007: *The Aims of Teaching/Learning of Language(s) of Education /LE/*. Language Policy Division, Strasbourg, www.coe.int/lang.
- Bešter, M., Križaj Ortar, M., 1995/96: Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo*, št. 1–2, str. 6–16.
- Byram, Michael, 2007: *Languages and Identities*. Language Policy Division, Strasbourg, www.coe.int/lang.
- Fleming, Michael: *The Teaching the Language as a School Subject: Theoretical Influencies*. Language Policy Division, Strasbourg, www.coe.int/lang.
- Gomezel Mikolič, Vesna, 1999/2000: Povezanost narodne in jezikovne zavesti. *Jezik in slovstvo*, 45/1. 173–185.
- Kramsch, Claire (ur.), 2003: *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. Continuum International Publishing Group.
- Kunst Gnamuš, Olga, 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*, DZS, Ljubljana.
- Jay L. Lemke, 2003: Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning.
- Claire Kramsch (ur.): *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. Continuum International Publishing Group. 68–96.
- Ule Nastran, Mirjana, 2005: *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Rupnik Vec, Tanja, Kompare, Alenka, 2006: *Kritično mišljenje v šoli*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Vogel, Jerca, 2003: Izhodišča sodobnega pouka slovenskega jezika v gimnaziji in novosti pri maturitetnem izpitu. V: Krakar - Vogel, Boža (ur.). *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju : zbornik predavanj*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 19–35.
- Vogel, Jerca, 2004: Razvijanje razumevanja in vrednotenja govornega besedila. *Jezik in slovstvo*. 42. 37–56.
- Vogel, Jerca, 2007: Podoba zamejstva in pouk slovenskega jezika v slovenski srednji šoli. Miran Košuta (ur.): *Živeti mejo*. Ljubljana : Slavistično društvo Slovenije. 237–245.
- Vollmer, Helmut Johannes 2007: *Language across the Curriculum*. Language Policy Division, Strasbourg, www.coe.int/lang.
- *Common European Framework of Reference for Languages*. Council of Europe, 2001.

Simona Kranjc

Slovenščina v vrtcu

Povzetek

Temeljna načela uresničevanja ciljev *Kurikula za vrtce* (1999), kot so načelo demokratičnosti in pluralizma, načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma, načelo omogočanja izbire in drugačnosti, če jih naštejemo le nekaj, ki so prepoznana na vseh področjih dejavnosti v predpisanem nacionalnem kurikulumu za vrtce in strokovno utemeljena, nujno potrebujejo konkretno izpeljavo na raven izvedbenega kurikula. Področje multikulturalizma, ki se sicer kot rdeča nit prepleta med različnimi področji dejavnosti, zahteva strokoven in sistematičen pristop tako pri iskanju ustreznih in smiselnih vsebin za predšolske otroke kot različnih pristopov in načinov dela, in to tako na področjih dejavnosti, kot so jezik, družba, umetnost ..., kot v dnevnem življenju otrok v vrtcu, torej tudi na ravni prikritega kurikula (dnevna rutina, komunikacije).

V kontekstu multikulturalne vzgoje igra zelo pomembno vlogo jezik, ki je pomemben pri oblikovanju posameznikove lastne identitete, pri identifikaciji z lastno kulturo, vključevanju v tradicijo naroda in pri spoznavanju in sprejemanju drugih kultur in civilizacij. Jezik je kulturni sistem. Njegove oblike in strukture imajo kulturno zgodovino, njegovi pomeni pa so kulturno pogojeni. Niso torej lastnina posameznika ali majhnih skupin. Ko se pojavi mišljenje v jeziku, vstopi v um kultura. Shatz (1994, v: Nelson, 1996) npr. poudarja, da pri otrocih, starih od dveh do treh let, skozi jezik poteka tudi pridobivanje vedenja o tem, da obstajajo razlike in podobnosti med njim in drugimi. Učijo se tudi z jezikom izražati te odnose. Izkušnja sebe in drugega omogoča le neke vrste taktično razumevanje razlik, jezik pa te razlike naredi eksplicitne. Raba jezika v različnih položajih otroku omogoča preseganje neposredne izkušnje tu in sedaj, preseganje egocentrizma ter večjo miselno in socialno fleksibilnost.

Abstract

Slovene language in preschool

The basic principles of the pre-school curriculum, e.g. democracy and plurality, equal opportunities and respecting differences among children, multiculturalism, offering choices, to mention just a few of the principles generally accepted by educational experts and permeating all fields of activities in the new national pre-school curriculum, need to be translated into concrete educational activities on the level of an operational curriculum. Multicultural education may be incorporated into various fields of activities. However, it demands an expert and systematic approach both in looking for topics suitable for pre-school children and in choosing various approaches and methods of work. It should involve both specific fields of pre-school education like language, social activities or art, and everyday life in the pre-school centre, i.e. the so-called hidden curriculum (daily routine, communication).

In the context of multicultural education, a central role is played by language, which is important in shaping an individual's identity, identification with his or her culture, integration in his or her nation's tradition and in learning about and accepting other cultures and societies. Language is a cultural system. Its forms and structures have a cultural history, and its meanings are culturally embedded. They are not the property of individuals, dyads or small groups. When thinking in language emerges, culture enters the mind. Shatz (1994, in Nelson, 1996) similarly emphasizes the achievement, through language experience in the years from 2 to 3, of recognizing that there are both differences and commonalities between self and others in using the language of mental states to express those relations. Experience of self and others provides only a tactic understanding the difference; language makes the difference explicit. Use of language in various communicative situations allows the child to reach beyond the immediate experience of here and now, to surpass egocentricity, and to achieve a greater mental and social flexibility.

Ko govorimo o slovenščini v vrtcu, imamo v mislih troje, in sicer

- področje dejavnosti, ki je opredeljeno v *Kurikulu za vrtce* (1999),
- učni jezik, ki ga določa *Ustava RS*, opredeljen pa je tudi v področnih zakonih, in
- učno načelo.

Vse tri komponente so prepoznavne tudi v *Kurikulu* (1999).

V *Kurikulu za vrtce* (1999) se tudi na področju jezika kažejo spremembe glede na prejšnje dokumente in delo v vrtcu predvsem v

- načinu načrtovanja dela, ki ni več vsebinsko, marveč procesno ciljno,
- komunikacijskem modelu učenja jezika in
- različnih metodah in pristopih, s katerimi poskušamo dosežati zastavljene cilje, njihova izbira pa je odvisna od cilja in izbrane vsebine.

Vse to se odraža tudi na področju zgodnje pismenosti, ki je na področju jezika opredeljeno kot eno od podpodročij oz. tematskih sklopov. Poleg zgodnje pismenosti oz. predopismenjevanja, kot je poimenovano v *Kurikulu* (1999), ga sestavljajo še govorna, knjižna in književna vzgoja.

Teh štirih ravni dejavnosti se seveda ne sme ločevati druge od druge. Nasprotno, treba jih je povezati v celoto, tako kot to počnejo otroci, ko razvijajo govorne zmožnosti v naravnem okolju. Tako kot so med seboj povezane ravni dejavnosti na področju jezika, pa je jezik povezan tudi z drugimi področji v *Kurikulu*. V vrtcu ali oddelku se torej ne »poučuje« danes npr. branja, jutri poslušanja, tretji dan spet govorjenja in podobno, ampak so vse sporazumevalne dejavnosti del vsakdanjega življenja malčkov in otrok v vrtcu ves čas, odvisno še od drugih dejavnikov.

Da bi bil aktivni udeleženec v sporazumevalnem procesu, mora otrok razvijati svojo jezikovno zmožnost, torej pridobiti vedenje o slovnici jezika, ki se ga uči (slovnici zmožnost), in o pravih komunikacije (sporazumevalna zmožnost), kar pomeni, da se enostavno nauči, kdaj, kje, s kom, o čem, zakaj in kako govoriti. Uči se novih besed in oblik besedil, tvori večbesedne izjave in zanj nove stavčne strukture. V vrtcu bi moral imeti veliko možnosti, da sam pripoveduje, se pogovarja, kadar mu to ustreza, uvaja svoje teme, hkrati pa potrebuje tudi dovolj časa, da v pogovoru pri menjavanju govornih vlog prevzame vlogo govorca in odgovori na vprašanje.

Zaradi ustvarjanja čim bolj naravnega govornega položaja, v katerem poteka sporazumevanje v vrtcu, tako ni treba od otroka zahtevati dolgih odgovorov v zapletenih izjavah, ker ga s tem učimo sporazumevalnega vzorca, ki ga v spontanah situacijah ne bo srečal nikoli več. Če naj otroci stavčne vzorce razširjajo in uporabljajo čim več različnih struktur ter oblikujejo vsebinsko celovite in strukturno zapletene izjave, potem moramo postavljati ustrezna vprašanja in drugače voditi pogovor. To pomeni, da jim ne zastavljamo samo vprašanj, na katere je mogoče odgovoriti z eno ali dvema besedama ali z *da* ali *ne*, marveč je treba odgovor utemeljiti z daljšim odgovorom (npr. na vprašanje *Ali si utrujena?* lahko odgovorimo z *Da* ali *Ne*, na vprašanje *Katero risanko bi rad gledal danes?* je popolnoma ustrezen odgovor npr. *Nodi*; pri takih vprašanjih torej ni treba oblikovati misli v daljše in zapletenejši strukture, če pa zastavimo npr. vprašanje *Kaj ti misliš o tej pravljici?*, potem otrok ne bo mogel odgovoriti samo z eno besedo, ampak bo moral svojo misel oblikovati v zapletenejši stavčni strukturi). Vprašanja lahko ločimo tudi glede na to, ali navajajo zgolj k opisovanju ali pa k primerjanju, razmišljanju, npr. *Ali mi, prosim, opišeš pot, po kateri smo se peljali?* (prvi primer) : *Kaj misliš, zakaj se deklica mršči?* (drugi primer).

Ker ima igra zelo pomembno vlogo tudi pri razvoju jezikovne zmožnosti, zlasti igra v skupini in druge socialne dejavnosti, ki zahtevajo medsebojno komuniciranje, ima posebno mesto tudi na področju jezika v *Kurikulu za vrtce*. V tem kontekstu velja zlasti poudariti globalne cilje, ki jezik postavljajo kot objekt igre, kot pomembno pa definirajo tudi spodbujanje ustvarjalnosti in poslušanje, razumevanje in doživljanje jezika. To pomeni, da so cilji v *Kurikulu* oblikovani tako, da naj bi na izvedbeni ravni otroci npr. imeli priložnosti prepoznavati, uživati in se zabavati v nesmiselnih zgodbah, rimah, različnih glasovnih in besednih igrah, šalah ter pri tem doživljati zvočnost in ritem, doživljati in spoznavati verbalno komunikacijo kot vir ugodja, zabave in reševanja problemov, se ustvarjalno izražati v jeziku, se učiti samostojno pripovedovati. Vse to so namreč tudi poti do zgodnje oz. porajajoče se pismenosti pri otrocih v vrtcu. Ti naj bi imeli poleg tega možnost spoznavati števila,

kar se jim omogoči z dejavnostmi, kot so primerjanje količine vode ali peska, prelivanje v posode različnih oblik, merjenje, razvrščanje po velikosti in obliki, barvi. V tem kontekstu so pomembne dejavnosti tudi igra s števili samo zaradi zabave, preslikavanje števil, prepisovanje, primerjanje oblik števil s predmeti v zunajjezikovni realnosti. Dejavnosti naj bi bile zasnovane tako, da bi otroke spodbujale pri spoznavanju koncepta tiska in mu omogočile spoznati, da je mogoče izgovorjene besede zapisati in jih nato znova prebrati.

Spodbujanje razvoja govora in njegovo načrtovanje v vrtcu seveda ni stvar samo tako imenovane jezikovne vzgoje. Vzgojitelj ali vzgojiteljica naj bi pri vseh dejavnostih otroku dajala govorni zgled in tako neposredno vplivala na razvoj njegove jezikovne zmožnosti (to je slovnične in sporazumevalne), kar bi predstavljalo prvi korak k integraciji področij, ki vodi k celostnemu razvoju otroka. Naloga vrtca ali šole torej ni samo naučiti otroka sposobnosti pomnjenja, marveč ga naučiti razmišljati in uporabljati svoje kognitivne sposobnosti, kar v vrtcu lahko spodbujamo tudi z jezikovno vzgojo.

Seveda pa jezikovne vzgoje ne smemo razumeti samo v ožjem smislu, torej kot spodbujanje razvoja slovnične zmožnosti, ampak v širšem, kamor sodita tudi knjižna/književna vzgoja in predopismenjevanje. Razumevanje pisnega jezika se namreč začne že pred vstopom v šolo, odvisno pa je od zunanjih spodbud in spoznavnega razvoja otroka. Vzgojitelj ali vzgojiteljica lahko otroku nudita ustrezne spodbude z različnimi dejavnostmi, v katere je vključeno vidno razločevanje in razčlenjevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje, vidno-gibalne spretnosti in drugo, kar bo omogočilo razvoj posameznih predbralnih spretnosti.

Pridobivanje jezikovne zmožnosti pa spodbuja tudi knjiga, ki hkrati širi otrokovo znanje ter ga navaja na knjigo kot vir informacij z različnih področij znanja in razvija njegovo literarnoestetsko doživljanje (zato torej knjižna in književna vzgoja).

V *Kurikulu za vrtce* (1999) so prepoznavna temeljna načela in cilji predšolske vzgoje, kot tudi spoznanja, da otrok dojema in razume svet celostno, da se razvija in uči v aktivni povezavi s svojim socialnim in fizičnim okoljem, da v vrtcu v interakciji z vrstniki in odraslimi razvija svojo lastno družbenost in individualnost, zato je na več področjih dejavnosti, kot so jezik, družba, umetnost, poseben poudarek namenjen medkulturalizmu in multikulturalni vzgoji. Demokratizacija predšolske vzgoje vzpodbuja otroke k možnosti izbire, sodelovanju pri načrtovanju, oblikovanju in sprejemanju odločitev, k delitvi odgovornosti. Otroci s pomočjo pravil o vedenju in sporazumevanju prihajajo do konkretnih izkušenj o uresničevanju temeljnih človekovih pravic, učijo se živeti drug z drugim, ko iščejo odgovor na vprašanje o tem, kdo sem jaz in kdo so drugi, učijo se v socialnih in besednih igrah, pripovedovanju izštevank, ugank, pravljic. Za predšolskega otroka, ki postopoma spoznava bližnje okolje, je pomembno tudi zgodnje seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami (življenjskimi navadami, tradicijami, praznovanji), ki pomeni osnovo za vzgajanje medsebojne strpnosti in spoštovanja drugačnosti.

Otrokom v vrtcu je treba omogočiti razvijanje občutka varnosti in socialne pripadnosti, ki temelji na ideji enakosti in nediskriminiranosti (glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved ...).

In kaj sta medkulturalizem in multikulturalna vzgoja?

Lahko ju definiramo kot razumevanje sebe, poznavanje domačega kraja, lastne kulture, nacionalne tradicije, ki je pomembno za otrokovo zgodnje seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami, spoznavanje in razumevanje, v čem smo si ljudje podobni in v čem različni. Dejstvo je, da ciljev multikulturalne vzgoje ni moč implementirati zgolj neposredno, s posredovanjem informacij, temveč je smiselno uporabiti različne pristope in načine, v katerih se prepletajo znanje, veščine, stališča (oblikujejo se v procesu sporazumevanja med otroki in med otroki ter odraslimi; gre za interpretacije različnih zgodb, reševanje simuliranih konfliktnih situacij, ki so močno čustveno obremenjena) (York, 1991).

Multikulturalna vzgoja in multikulturalizem sta trenda, ki ju je prinesel čas vznika demokracij in globalizacije sveta. S seboj pa sta prinesla zavedanje pomembnosti lastne identitete, kulture svoje naroda in civilizacije nasploh ter zavedanje o razlikah med ljudmi in njihovimi kulturami. Dolgo časa je trajalo, preden je svet spoznal (kar se seveda še vedno ni zgodilo v celoti), da človek veliko bolje deluje v družbi, ki upošteva in spoštuje njegovo drugačnost in posebnost, in da je veliko več koristi od procesa akomodacije kot asimilacije. To pomeni, da v sodobnih demokracijah prevladuje težnja

po prilagajanju ob ohranjanju lastnega jezika in kulture, stapljanje oz. asimilacija, ki pomeni hkrati odrekanje svojemu jeziku in kulturi, pa počasi izginja z zemljevida sodobnih družb.

V kontekstu multikulture vzgoje igra zelo pomembno vlogo jezik, ki je pomemben pri oblikovanju posameznikove lastne identitete, pri identifikaciji z lastno kulturo, vključevanju v tradicijo naroda ter pri spoznavanju in sprejemanju drugih kultur in civilizacij. "Jezik je kulturni sistem. Njegove oblike in strukture imajo kulturno zgodovino, njegovi pomeni pa so kulturno pogojeni. Niso torej lastnina posameznika ali majhnih skupin. Ko se pojavi mišljenje v jeziku, vstopi v um kultura. Shatz (1994, v: Nelson, 1996) npr. poudarja, da pri otrocih, starih od dveh do treh let, skozi jezik poteka tudi pridobivanje vedenja o tem, da obstajajo razlike in podobnosti med njim in drugimi. Učijo se tudi z jezikom izražati te odnose. Izkušnja sebe in drugega omogoča le neke vrste taktično razumevanje razlik, jezik pa te razlike naredi eksplicitne." (Nelson, 1996.) Raba jezika v različnih položajih otroku omogoča preseganje neposredne izkušnje tu in sedaj, preseganje egocentrizma ter večjo miselno in socialno fleksibilnost.

Temeljna načela uresničevanja ciljev *Kurikula za vrtce*, kot so načelo demokratičnosti in pluralizma, načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma, načelo omogočanja izbire in drugačnosti, če jih naštejemo le nekaj, ki so prepoznana na vseh področjih dejavnosti v predpisanem nacionalnem kurikulumu za vrtce in strokovno utemeljena, nujno potrebujejo konkretno izpeljavo na raven izvedbenega kurikula. Področje multikulturalizma, ki se sicer kot rdeča nit prepleta med različnimi področji dejavnosti, zahteva strokoven in sistematičen pristop tako pri iskanju ustreznih in smiselnih vsebin za predšolske otroke kot različnih pristopov in načinov dela, in to tako na področjih dejavnosti, kot so jezik, družba, umetnost ..., kot v dnevnem življenju otrok v vrtcu, torej tudi na ravni prikritega kurikula (dnevna rutina, sporazumevanje). Še zlasti so potrebna premisleka in razprave zato, ker ni redka interpretacija temeljnega cilja, zapisanega v *Kurikulu* (1999), ki definira vse globalne cilje na področju jezika, da gre pri **spodbujanju razumevanja jezika kot temelja lastne identitete** v bistvu za slovenščino.¹ Tako branje in razumevanje temeljnega cilja sicer po eni strani kaže popolno nerazumevanje predhodnega besedila, kjer je posebej opozorjeno na to, da se slovenščina lahko v vrtcu pojavlja »v več oblikah« oz. da ima pri govornicah različni status

»Pri otrocih, ki jim slovenščina ni materni jezik, mora vrtec prispevati k oblikovanju dobre podlage za kolektivno dvojezičnost na narodnostno mešanih področjih na Obali in v Prekmurju ter podlago za posameznikovo dvojezičnost (ta se kaže predvsem v spoštovanju odločitve staršev in otrok za učenje prvega, to je nedržavnega jezika, ob učenju drugega, to je državnega jezika, in v spodbujanju k učenju obeh jezikov) na ostalih področjih v Sloveniji.« (Kurikulum za vrtce, 1999)

oz. za ne tako zelo prikrito težnjo po asimilaciji nedomačih govorcev slovenščine, torej za ideološko vprašanje.

Jezikovna situacija območja Slovenske Istre in dela Prekmurja, kjer živita italijanska in madžarska narodna skupnost, je pravno formalno natančno definirana (italijanščini in madžarščini je na teh območjih priznan položaj uradnega jezika), posebnost obravnavanega dvojezičnega območja pa je jezikovna pestrost, ki je v tem prostoru že zgodovinska stalnica. Interakcija jezikov v stiku je razgibana, kar je zaslediti tudi v jezikovni zmožnosti prebivalcev teh območij, saj se vsakodnevno srečujejo z jezikom okolja, ki ni vedno njihov materni jezik in so zato bolj izpostavljeni različnim jezikovnim vplivom. V dodatku h *Kurikulu*, ki je namenjen pripadnikom italijanske in madžarske narodnostne skupnosti v Sloveniji, so zato opredeljeni specifični cilji in primeri vsebin, predvsem pa je za otroke z neslovenskim prvim jezikom predvideno seznanjanje s slovenskim jezikom. Takšen model izobraževanja omogoča pripadnikom večinskega naroda in pripadnikom narodne skupnosti vsaj receptivno poznavanje jezika druge etnične skupine.

Čeprav je v *Kurikulu za vrtce* (1999) moč prebrati, da so se sestavljavci zavedali večplastnosti problema

¹ V analizi pripomb študijskih skupin (1998, interno gradivo) namreč lahko preberemo predloge, naj bo ob razumevanju jezika kot temelja lastne identitete »razvidno, da je to uradni /slovenski/ jezik«.

in dejstva, da se tudi na področjih, kjer ne živita avtohtoni narodni skupnosti, v vrtce vpisujejo otroci, ki jim slovenščina ni prvi jezik, pa se je doslej o potrebah (dodatnega) jezikovnega izobraževanja otrok in mladostnikov razmišljalo precej malo. Poleg novih priseljencev (otrok azilantov in otrok tujcev, ki se vključujejo bodisi v slovenske bodisi v mednarodne vrtce in šole) to skupino oblikujejo predvsem otroci, ki so že dlje časa vključeni v slovenske vrtce in šole, vendar je slovenščina njihov drugi jezik (npr. otroci iz bivših jugoslovanskih republik). Vzgojitelji in učitelji za delo v takih posebnih situacijah nimajo nobenih smernic (gradiv), ki bi jim bile v pomoč pri poučevanju takih otrok, v sedanjem šolskem sistemu z izjemo prvega leta, ko se otrok vključuje v slovensko šolo (dopolnilnemu pouku slovenščine sta namenjeni le dve uri, pri čemer profil učitelja ni določen), pa tudi ni predvidenih ur, namenjenih učencem s takimi potrebami. Prav tako tudi ni posebnega izobraževanja vzgojiteljev in učiteljev, ki se srečujejo s tem problemom.

Raziskave (Kranjc, 2005) namreč kažejo, da

- se v slovensko osnovno šolo in vrtce vsako leto vključijo otroci, za katere je slovenščina drugi/tuji jezik. To so otroci priseljencev (otroci staršev iz bivših jugoslovanskih republik, EU, drugih delov sveta) in azilantov, pa tudi Romi,² ki se zaradi sociokulturnih okoliščin slovenščine pred vstopom v vrtec ali šolo še niso naučili;
- otroci, ki ne znajo slovensko, imajo pravico do drugačnega (dodatnega) pouka slovenščine le prvo leto šolanja v obsegu dveh šolskih ur, kaže pa se potreba po drugačnem načinu, oblikah, metodah, vsebini in ciljnih dela tako v vrtcu kot v šoli;
- profil vzgojitelja in učitelja, ki naj bi izvajal tako delo, ni posebej določen. Vzgojitelji in učitelji večinoma nimajo izkušenj s poučevanjem slovenščine kot drugega/tujega jezika, kar gotovo ne pripomore k temu, da bi bila akomodacija v vrtcu uspešnejša oz. učni proces v šoli boljši;
- kaže se velika potreba po izobraževanju vzgojiteljev in učiteljev, ki se srečujejo s to problematiko.

Iz povedanega sledi, da je v prihodnje treba

- razviti gradiva za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika za otroke;
- ugotoviti potrebe vzgojiteljev in učiteljev, ki v vrtcih in osnovnih šolah poučujejo otroke, ki slovenščine še ne znajo, in na podlagi ugotovitev zanje pripraviti ustrezne izobraževalne seminarje ter tako omogočiti strokovno poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika;
- še naprej raziskovati usvajanje in učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika pri otrocih. Gre namreč za področje, ki je v veliki meri pri nas še neraziskano, zato bi bila vsaka raziskava za nadaljnji razvoj tovrstne didaktike zelo dobrodošla, še posebej zato, ker se s to problematiko soočajo tudi vzgojitelji in učitelji v zdomstvu, zamejstvu in izseljenstvu.

Nekatere raziskave o učenju prvega in drugega/tujega jezika namreč navajajo, da procesa na nekaterih točkah potekata analogno (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja, 2006). Še več pa je lastnosti, ki oba procesa ločujejo drugega od drugega.

1. Otrok, ki usvaja prvi jezik, ponavadi ve občutno manj o svetu kot oseba, ki se uči drugega/tujega jezika, zato se na začetku razvoja jezikovne zmožnosti sporazumeva o precej manj stvareh, najprej predvsem o tistih, ki so tu in zdaj. Oseba, ki se uči drugega/tujega jezika, ima ponavadi veliko bolj zapletene ideje, ki jih želi sporočiti drugim.
2. Otrok, ki usvaja prvi jezik, se manj boji delanja napak, zato večinoma govori več in brez zavor.
3. Motivacija pri učenju prvega ali drugega/tujega jezika je lahko zelo različna. Otrok, ki usvaja prvi jezik, je zelo motiviran za učenje jezika, kajti to je edini način, s katerim bo lahko vzpostavil socialno interakcijo, motivacija za učenje drugega/tujega jezika pa je lahko različna. Pri učenju drugega jezika ločujemo med integrativno in instrumentalno motivacijo. Integrativna motivacija se pojavi takrat, ko se oseba želi identificirati s kulturo drugega jezika, instrumentalna pa se

² Poleg dodatka h Kurikulu za vrtce za narodnostno mešani področji je Strokovni svet RS za splošno izobraževanje potrdil tudi dodatek h Kurikulu za vrtce za Rome.

pojavi takrat, ko usvaja drugi jezik funkcionalno, to je zato, da bi uresničil določene cilje, npr. da bi lahko komuniciral s svojim okoljem, da bi se lahko zaposlil ... Motivacija kot zelo zapletena družbeno-psihološka kategorija lahko različno vpliva na usvajanje drugega jezika. Nanjo pa vplivajo tako ožje kot širše okolje, pa seveda tudi stališča celotne družbe, ki je bolj ali manj naklonjena učenju drugega/tujega jezika (Prebeg - Vilke, 1995).

4. Otrok, ki usvaja prvi jezik, porabi za učenje prvega jezika veliko več časa, kot ga lahko oseba nameni učenju drugega/tujega jezika.
5. Otrok, ki usvaja prvi jezik, bo v normalnih okoliščinah dobil status rojenega govorca.
6. Otrok, ki usvaja prvi jezik, ponavadi ne potrebuje posebnih slovničnih instrukcij, da bi usvojil pravila tvorbe in rabe jezika.

Otrok, ki usvaja prvi jezik, začne proces razvoja jezikovne zmožnosti s sorazmerno nerazvitim kognitivnim sistemom in preprostim jezikovnim sistemom. Zapletenejšje strukture sledijo eno- in dvobesedni fazi, torej jih lahko tvori šele tedaj, ko obvlada dovolj besed in ima dovolj razvit kognitivni sistem. Oseba, ki se uči drugega/tujega jezika, ponavadi že obvlada prvi jezik, ima razvit kognitivni sistem. Dobro pozna semantična, pragmatična in skladenjska pravila iz prvega jezika, ima veliko izkušenj in vedenja o svetu, jezikovni sistem prvega jezika lahko uporabi kot izhodišče za gradnjo slovnice v drugem/tujem jeziku. Pri tem lahko prihaja tudi do negativnega transferja oz. interferenc. Čeprav še ne poznajo struktur iz drugega/tujega jezika, lahko s pomočjo nekaj besed iz drugega/tujega jezika in strukturo iz prvega jezika tvorijo sporočila. V tako tvorjenih izrekih se včasih pojavljajo oblike, ki jih rojeni govorce ne bi nikoli izrekli.

Eno izmed pomembnih vprašanj, ki se pojavlja ob razmišljanju o slovenščini v vrtcu, je torej tudi to, kako so vzgojitelji pripravljene in strokovno usposobljene soočati se z vso različno paleto pojavnih oblik znanja in statusa jezika. Tako enojezični kot dvo- ali večjezični otroci potrebujejo zlasti v vrtcu dovolj kakovostno spodbudo pri razvoju svoje jezikovne zmožnosti. To pa jim lahko nudijo le dovolj dobro usposobljeni strokovni delavci.

Literatura

- Kordigel, M. in Jamnik, T. (1999). Književna vzgoja v vrtcu. Ljubljana: DZS.
- Kranjc, S. (1999). Razvoj govora predšolskih otrok. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kranjc, S. (2005). Slovenski jezik in posameznikova identiteta. CRP, zaključno poročilo. Neobjavljeno gradivo.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S. in Fekonja, U. (2006). Otroški govor: razvoj in učenje. Domžale: Izolit.
- Nelson, K. (1996). Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prebeg - Vilke, M. (1995). Otrok in jeziki. Ljubljana: Sanjska knjiga.
- York, S. (1991). Roots and Wings. Affirming Culture in Early Childhood Programs. United States of America: Redleaf Press.

Albina Nečak Lük

Učenčev jezik – učni jezik

Povzetek

Izobraževalni programi imajo posebno vlogo pri zasledovanju obeh ključnih ciljev evropske jezikovne politike, uveljavljanju večjezičja (multilingvizma) in večjezičnosti (plurilingvizma). Z močnim, četudi posrednim vplivanjem na stališča generacij glede kulturne dediščine in medgeneracijskega prenosa domačega jezika delujejo – pozitivno ali negativno – na zavest govorcev o vitalnosti jezika(ov) in s tem v prid ali v škodo ohranjanju in razvoju jezikov tudi najmanjših jezikovnih skupnosti. Po drugi strani pa skozi različne oblike jezikovne organizacije pouka razvijajo sporazumevalno zmožnost prebivalstva v izbranih jezikih. Ob tem je jezik v učnem procesu udeleženega učenca lahko v večji ali manjši meri upoštevan (prisoten) ali zanemarjen (odsoten).

Prispevek govori o vprašanih ujemanja oz. razhajanja med jezikovno zmožnostjo v jeziku(ih), ki ga (jih) otrok usvoji v domačem okolju ter njegovo zmožnostjo v učnem jeziku. Razpravlja o dvojezični sporazumevalni zmožnosti ter o relaciji med sporazumevalno zmožnostjo in akademskimi dosežki. Oziroma se na dileme glede oblikovanja ustreznih izobraževalnih programov ter izpostavlja vlogo ustreznih pedagoških in glotodidaktičnih postopkov v primeru razhajanja med učenčevim in učnim jezikom.

Abstract

Learner's language – language across the curriculum

Educational programmes play a special role in pursuit of both European Language Policy key goals, multilingualism and plurilingualism. On the one hand, they have a strong influence on the attitude of generations towards cultural heritage and intergenerational transfer of the home language and thus have either positive or negative effect on the language vitality, either acting in favour or to the detriment of language promotion and preservation. In this regard, languages with a smaller number of speakers are especially vulnerable. On the other hand, languages as means of instruction and as educational subjects are dependent on a country's language policy strategy; in the educational process learners' native tongue can be taken into consideration or disregarded.

The paper deals with issues related to the discrepancy between the learners' competence in their home language and in language across the curriculum. Bilingual communicative competence is discussed in view of interaction between the communicative competence in language across the curriculum and academic attainment. It refers to dilemmas about the appropriate language distribution in educational programmes and emphasises the role of proper pedagogical and glottodidactic approaches when a learners' language and language across the curriculum are different.

V začetnem, pisnem delu prispevka za konferenco »Jeziki v izobraževanju« se bom posvetila vprašanju razhajanja med učenčevim jezikom in učnim jezikom. V ospredju bo razmišljanje o vlogi jezika kot sredstva za posredovanje učnih vsebin in pomembnega medija v spoznavnem razvoju dvojezičnih otrok. Primere iz slovenske pedagoške izkušnje bom podala ustno na konferenci.

Jezikovna raznolikost v nastajanju

Ena temeljnih razvojnih značilnosti sveta je nenehno spreminjanje jezikovne in etnične podobe posameznih regij, držav, pokrajin. Prelomno obdobje, ki je Evropi, oziroma evropskim državam prineslo zajetne spremembe sestave prebivalstva, je razpad velikih imperijev. Po prvi svetovni vojni se z zarisom novih meja, ki sekajo etnične skupnosti, postavi vprašanje statusa manjšinskih skupnosti, ki živijo v drugi državi, ločeno od matičnega narodovega telesa. Pravica do jezikovnega in kulturnega razvoja

ter ohranjanja etničnih značilnosti se postavi kot kompenzacija za invalidnost glede skladnega razvoja kulture in jezika, ki je manjšinsko skupnost doletela z ločitvijo od matičnega narodovega telesa. Od takrat se večina evropskih držav sooča s konstantnimi spremembami sestave prebivalstva. Po umirjanju hladne vojne, v šestdesetih letih, se v Evropi začnejo odpirati migracijski tokovi in začrtajo nova mešanja prebivalstva različnih narodnosti in jezikov. T. i. klasičnim manjšinam se pridružijo t. i. novodobne manjšine. V današnjem času, ko je osnovno načelo delovanja evropske, pa tudi širše svetovne skupnosti prost pretok ljudi, blaga in informacij, je mobilnost prebivalstva postala način življenja. Popisi prebivalstva kažejo na trende prestrukturiranja sestave prebivalstva v posameznih evropskih državah z zmanjševanjem deleža večinskega prebivalstva in povečevanja deleža drugorodnih skupnosti (in jezikov). Slovenija ob tem ni izjema: prerez skozi štetja prebivalstva pokaže, da se delež prebivalstva, ki se prišteva k Slovencem (in slovenskemu jeziku), ob siceršnjem absolutnem povečanju, od popisa do popisa zmanjšuje, medtem ko delež drugih etnij (in jezikov) narašča.

Naj bodo razlogi takšni ali drugačni (vojne, bolezni, selitve prebivalstva itd.), demografske spremembe terjajo na regionalni, državni, pokrajinski, itd. ravni premislek o načrtovanju in delovanju na številnih družbenih področjih, socialnem, pravnem, kulturnem, izobraževalnem itd. Pri urejanju razmerij med etnijami in njihovimi jeziki, je poleg medijev med najbolj izpostavljenimi dejavniki vplivanja prav izobraževanje.

EU in jezikovna raznolikost

Ob tem je za položaj etnij in njihovih jezikov na določenem območju posebnega pomena ideologija, na kateri so zasnovana statusna razmerja med njimi. Evropa, in še posebej članice EU, so se vsaj na abstraktni, deklarativni ravni že pred časom odrekle asimilacijskemu modelu – izrecno so se izrekle proti filozofiji talilnega lonca¹ – ter se opredelile za ideologijo kulturnega in jezikovnega pluralizma². Jezikovna politika EU je zasnovana na dveh osnovnih konceptih: multilingvizmu/večjezičju, to je ohranjanju jezikovne dediščine evropskih etnij (narodov, etničnih, jezikovnih, itd. skupnosti) ter plurilingvizmu/večjezičnosti, ki se kaže kot kompleksen govorni repertoar posameznika, sestavljen iz različnih ravni sporazumevalne zmožnosti v različnih jezikih oziroma njihovih zvrsteh. Uveljavljanje oziroma uresničevanje prvega cilja – večjezičja – predpostavlja ohranjanje in razvoj jezika vsake posamezne jezikovne skupnosti in je tesno povezano z uresničevanjem drugega cilja, razvijanja večjezičnosti prebivalstva, in sicer takšne večjezičnosti, ki vključuje razvoj in ohranjanje materinščine³ kot prvega v nizu jezikov, ki sestavljajo jezikovni repertoar (= večjezičnost) posameznika, ter razvijanja sporazumevalne zmožnosti v drugih jezikih: jeziku okolja, sosedskih jezikih in tujih jezikih različnega komunikacijskega dosega. Vsi naslednji jeziki se od prvega razlikujejo glede na način usvajanja/učenja, glede na funkcijo, predvsem pa glede na identifikacijsko/identitetno razsežnost, praviloma pa tudi glede na razvitost sporazumevalne zmožnosti v vsakem od njih.

Uresničevanje političnega koncepta EU o ohranjanju večjezičja in razvoju večjezičnosti, mogoče samo ob soglasju in podpori njenih članic glede razmerij med uradnimi jeziki držav članic v sporazumevanju v organih EU, predvsem pa glede odnosa do jezikovne raznolikosti prebivalstva na njihovem ozemlju. Realizacija obeh konceptov je namreč v največji meri odvisna od tega, kako oba koncepta v svojo jezikovno politiko vgrajujejo posamezne države EU. Analiza jezikovne politike določene države namreč pokaže, kakšen status je namenjen posameznim jezikom na njenem območju, kakšna vloga je dodeljena posameznim jezikom v javnem sporazumevanju oz. kakšna hierarhična razmerja so vzpostavljena med posameznimi jeziki na posameznih področjih javnega sporazumevanja.

1 European Commission, 1995, 11

2 ibid.

3 Definicijo materinščine povzemam po Unescovem Uradu za štetja prebivalstva: to je jezik, ki ga je oseba usvojila v zgodnjem otroštvu v krogu svoje družine, prave, ali nadomestne. Kadar je družina jezikovno mešana, sta to lahko dva jezika.

Jezik v izobraževalnih programih

Izobraževalni programi imajo posebno vlogo pri zasledovanju obeh ključnih ciljev evropske jezikovne politike. Z močnim, četudi posrednim vplivanjem na stališča generacij glede kulturne dediščine in medgeneracijskega prenosa domačega jezika delujejo – pozitivno ali negativno – na zavest govorcev o vitalnosti jezika(ov) in s tem v prid ali v škodo ohranjanju in razvoju jezikov tudi najmanjših jezikovnih skupnosti. Po drugi strani pa skozi različne oblike jezikovne organizacije pouka razvijajo sporazumno zmožnost prebivalstva v različnih jezikih. Katere jezike bo država vključevala v izobraževanje in s kakšnimi cilji, je eden ključnih segmentov oziroma odločitev jezikovne politike. Zaželeno bi bilo, da bi država jezike skupnosti, ki živijo na njenem ozemlju, vključevala v izobraževanje na osnovi strokovne presoje. Vendar je presoja marsikdaj, odločitev pa vedno, politična. Država lahko drugemu (pa tudi tujemu jeziku) dodeli različno vlogo v javnem sporazumevanju.

Kadar se jezik učencev in učni jezik razlikujeta, je mogoče prisotnost jezika učencev v učnem procesu urediti na različne načine. Ob možnosti, da se jezik učenca obravnava kot spregledljivo dejstvo, se pojavlja še vrsta drugih možnosti vključevanja jezika učencev v pouk. Jezik drugojezičnih učencev lahko dobi status učnega jezika v različnih administrativno upravnih enotah (regionalni učni jezik: primer italijanščine in madžarščine na narodno mešanih območjih v Sloveniji), na različnih stopnjah šolske vertikale, v različnih fazah učnega procesa, pri posameznih predmetnih področjih itd. Jezik drugojezičnih učencev lahko postane učni jezik šele na zahtevo staršev oz. ob prijavi ustreznega števila učencev k pouku v tem jeziku (takšno možnost ponuja tudi slovenska zakonodaja). Kot učni jezik lahko deluje kot sredstvo ustnega in pisnega sporazumevanja, lahko pa mu je dodeljena samo funkcija ustnega sporazumevanja⁴.

V večini držav ima običajno jezik drugojezičnih učencev status učnega predmeta. Tudi v tem primeru je v programih zabeležena vrsta različic in omejitev glede na njegovo časovno prisotnost in vsebinsko zasnovu. Lahko ima status obveznega ali fakultativnega predmeta, šola lahko organizira tečaje tega jezika itd.

Kadar politika nikakor ne najde mesta za neposredno prisotnost jezika učenca pri pouku, lahko dobro usposobljen pedagog, ki se zaveda kompleksne podobe sporazumevalne zmožnosti, z ustreznimi pristopi in metodami pripomore, da učenci s slabim znanjem učnega jezika razvijajo ta jezik in kljub primanjkljaju osvojijo predpisane učne vsebine.

Drugojezični otroci v šoli

Na območjih, kjer skupaj z večinskim narodom živijo pripadniki narodnih manjšin ali migracijskih skupin, je torej usvajanje/učenje dveh jezikov ponavadi vsaj za manjšinsko prebivalstvo življenjska nuja. Ne glede na to, kako so klasificirane (klasične ali novodobne manjšine, etnične, jezikovne skupnosti, itd.), se z vprašanji dvojezičnosti soočajo predvsem drugojezične skupine, ki živijo z večinskim narodom določene države. Jezik njihovih prednikov, njihov prvi jezik (v nadaljevanju J1) in jezik večinskega naroda (v nadaljevanju J2) se v takšnih primerih razlikujeta. Medtem ko je J1 kazalec in ena bistvenih sestavin etnične identitete, predstavlja J2 nepogrešljivo sredstvo socialne mobilnosti pripadnikov manjšinskih skupin ter njihovega vključevanja v širšo družbeno skupnost. Prav vprašanja razvijanja dvojezičnosti pripadnikov manjšin so sprožila intenzivno zanimanje strokovnjakov različnih ved za procese, strategije in izide usvajanja in učenja dveh jezikov, opozorila na učni kontekst, v katerem se učencev in učni jezik razlikujeta in privedla do razmišljanj o vlogi pedagoških in glotodidaktičnih postopkov, ki upoštevajo jezikovno raznolikost učencev v oddelkih. Dileme ob oblikovanju izobraževalnih programov za otroke migrantov so privedle do številnih projektov, katerih namen je preizkusiti in ovrednotiti jezikovno organizacijo pouka in metode poučevanja J1 in J2.

Današnji pogledi na učenje jezika so zasnovani na multi- in intredisciplinarnem pristopu: spoznanjem lingvistike, ki so bila do nedavnega v ospredju, se pridružujejo spoznanja psiholingvistike o naravi in značilnostih razvoja govora v dveh jezikih ter spoznanja psihologije s koncepti in modeli analize

4 Rezultat takšnega razvijanja J2 je tako imenovana enostranska, okleščena dvojezičnost (lop-sided bilingualism).

spoznavnega razvoja človeka. Takšna usmeritev sloni na podmeni, da je razumevanje učenja drugega jezika mogoče le, če povežemo proučevanje produkta učenja (jezikoslovni oziroma skladijski vidik) z raziskovanjem procesa učenja iz informacijsko-procesne perspektive (McLaughlin 1989).

Usvajanje/učenje drugega jezika

Za uspešno usvajanje drugega jezika je velikega pomena možnost neposrednega sporazumevanja z rojenimi govorniki tega jezika. Temu dejstvu velja pripisati hiter stik z drugim jezikom pri otrocih v večjezičnih skupinah v vrtcih ali na ulici. Ob tem velja opozoriti na bistveno razliko med odraslimi in otrokom: odrasli si bolj prizadevajo, da bi se sporazumeli v naravnem okolju, in tudi zahteve, ki jih okolje postavlja pred njih, so večje. Ker si otroci ne prizadevajo tako intenzivno za izmenjavo pomena, je lahko vnos (input) za njih prelahak ali pretežek. To dejstvo velja imeti pred očmi še posebej, kadar gre za pouk v drugem jeziku, zlasti pri otrocih na predformalnem stadiju razvoja: otroci se jezika ne "nalezejo", kar je pokazala izkušnja pri programih potapljanja (submerzije), ko so bili otroci leta "izpostavljeni" drugemu jeziku (angleščini), pa niso razvili visoke stopnje sposobnosti razumevanja ali rabe (Saville - Troike, M., 1978). Danes ni dvoma, da je treba pri otrocih še bolj kot pri adolescentih in odraslih upoštevati sugestije o optimalnem, primerno strukturiranem vnosu (inputu) pri učenju drugega jezika (Krashen 1984). V jezikovno mešanih oddelkih, kjer jezik učencev ni učni jezik, bi pomagalo k doseganju optimalnih rezultatov, če navedenega pristopa ne bi omejili na jezikovne predmete, temveč bi bili učitelji tudi pri drugih učnih vsebinah pozorni na razvijanje sporazumevalne zmožnosti v učnem jeziku pri jezikovno šibkejših učencih (v smislu content language learning).

Dvojezična sporazumevalna zmožnost

Otroke, ki govorijo dva jezika, pogosto označujejo kot dvojezične. Vendar sintagma "dvojezični otrok" malo pove o tem, kako otrok dejansko obvlada oba jezika. Sporazumevalno zmožnost posameznika v dveh jezikih je mogoče razčleniti glede na vrsto vidikov, ki so ji lastni, ali jo pogojujejo. V stvarnosti je dvojezična sporazumevalna zmožnost dvojezičnega govornika kakor tudi sporazumevalna zmožnost enojezičnega govornika, podvržena spremembam v skladu z njegovo življenjsko potjo, zlasti z njegovo jezikovno zgodovino. Opis sporazumevalne zmožnosti določenega govornika v J1 in J2 v določenem trenutku dobi celovito podobo šele, ko so podani podatki, ki pojasnjujejo rabo jezika, stališča in jezikovno znanje.

Z vidika kognitivnega razvoja otroka je razvitost obeh jezikovnih sistemov pomembno vprašanje. Začetne raziskave so namreč pomanjkljivo ali nizko učinkovitost dvojezičnih otrok v šoli povezovale z njihovim inteligenčnim potencialom; ta pa naj bi bil nižji kot pri enojezičnih prav zaradi dvojezičnosti. Kasnejše raziskave so odpravile tipično napako začetnih raziskav (jezik testiranja je bil prvotno drugi, običajno večinski jezik in ne otrokova materinščina), bile so metodološko korektnije (pri primerjavi enojezičnih z dvojezičnimi so natančno upoštevale različne neodvisne spremenljivke, zlasti družbenoekonomski status družine), poleg kvantitativnih (psihometričnih) podatkov so vključevale tudi kvalitativne pristope (zasnovane zlasti na opazovanju). Ob bolj eksaktnem pristopu se je pokazalo, da dvojezičnost lahko ugodno vpliva na splošni intelektualni razvoj ter na nekatere plasti intelektualne strukture (n. pr. divergentno mišljenje), pospešuje zmožnost jezikovne analize ter vpliva na metalingvistično zavedanje, razvija bolj občutljivo odzivnost na jezikovno in nejezikovno komunikacijo.

Pozitiven učinek dvojezičnosti je tesno povezan z razvitostjo sporazumevalne zmožnosti v vsakem od obeh jezikov. Predvidoma deluje raven sporazumevalne zmožnosti, ki jo dvojezični otrok doseže v J1 in J2, kot intervenirajoča spremenljivka, ki posreduje učinke otrokove dvojezične izkušnje na področje spoznavnega razvoja. Predvidoma bo od ravni sporazumevalne zmožnosti dvojezičnega otroka v J1 in J2 – poimenovali jo bomo dvojezična zmožnost – odvisno, kakšen bo učinek na kognitivni razvoj. Kakor služi enojezičnemu otroku en jezik za "raziskovanje in organizacijo okolja", sta dvojezičnemu otroku v ta namen na razpolago dva instrumenta. Dvojezični instrumentarij je sicer bolj kompleksen in zahtevnejši zalogaj, vendar raziskave kažejo, da nudi, potem ko ga otrok obvlada na primerni ravni, tudi večji izhodiščni potencial za spoznavni razvoj, kot ga daje enojezičnost.

Spoznavni razvoj dvojezičnih otrok

Problem nastane, če je otrok dalj časa prisiljen delovati v jeziku, ki ga slabše obvlada. V šoli nastanejo težave zaradi pomanjkljivega razumevanja učne snovi, otrok tudi težje sporoča v šibkeje razvitem jeziku, njegov spoznavni razvoj je moten. Ena od možnih posledic je upadanje radovednosti in s tem neugoden vpliv na intelektualni razvoj. Prav to se dogaja v šoli učencem s šibkeje razvito sporazumevalno zmožnostjo v učnem jeziku.

Cummins (1976, 23) je podmeno o ravni dvojezične zmožnosti kot intervenirajoči spremenljivki pri spoznavnem razvoju dvojezičnih otrok postavil v obliki t. i. hipoteze praga. Hipoteza praga predvideva, da je za potencialne prednosti dvojezičnosti oziroma za spodbujevalni učinek dvojezičnosti na spoznavni razvoj, poleg razvite zmožnosti v J1, potrebna še določena raven zmožnosti v J2. Cummins razmišlja o dveh možnih pragih dvojezične zmožnosti. Nižji naj bi zadostoval, da ne bi prišlo do zaostajanja v spoznavnem razvoju otroka, vendar bi šele višji prag pomenil možnost za pospešen spoznavni razvoj otroka (Cummins 1976, 24).

Verjetno je hipoteza praga ena najpogosteje empirično preverjenih hipotez o dvojezičnosti. Izzvala je mnogo diskusij in dopolnitev. Glede na težave otrok iz vrst manjšin, ki se izobražujejo v drugem, nematernem jeziku, je takšno prizadevanje odkriti dejansko vsebino povezave med dvojezičnostjo in spoznavnim razvojem, razumljivo. Skandinavski raziskovalca (Toukomaa in Skutnabb - Kangas 1977, 29) sta povezavo dopolnila s konceptom poljezičnosti. Kadar dvojezična zmožnost ne doseže niti nižjega praga, govorimo o subtraktivni dvojezičnosti. Dvojezično zmožnost, ki seže čez višji prag, pa so glede na njene predvidoma ugodne učinke na spoznavni razvoj poimenovali aditivna dvojezičnost.

Jezik in učni dosežki

Ob upoštevanju socialnopsiholoških dejavnikov pri razvoju sporazumevalne zmožnosti v drugem jeziku, je Cummins oprl razvoj te zmožnosti na splošno jezikovno podstavo (zmožnost) v maternem jeziku ter s tem povezal tudi učinke vzgojno-izobraževalnega dela. Razlikuje dve ravni jezikovne zmožnosti:⁵ (Cummins 1979) osnovno sporazumevalno zmožnost, ki omogoča sporazumevanje na medosebni ravni, torej v kognitivno manj zahtevnih položajih, kjer k dešifriranju verbalnega sporočila pomaga kontekstualni ključ. Imenuje jo tudi površinska zmožnost. Ta vidik jezikovne zmožnosti je razviden in merljiv po osnovnem besedišču in osnovah skladnje, glasovnih značilnosti in intonacije. Drugi vidik zadeva spoznavno/akademsko jezikovno zmožnost, ki je v funkciji instrumenta kognicije. Gre za zmožnost uporabljati jezik kot instrument mišljenja pri razreševanju problemov. Ta vidik sporazumevalne zmožnosti kaže visoko korelacijo z verbalnimi vidiki na testih inteligence s testi sinonimov in analogij ter razvitosti skladnje. Za ponazoritev razmerja med prvo in drugo ravni je uporabljen motiv ledene gore. Iz navedenega koncepta o dveh ravneh sporazumevalne zmožnosti izhaja, da za učinkovito osvajanje novih vsebin (znanj) ne zadostuje površinska sporazumevalna zmožnost. Za uspešno delo v šoli je predpogoj dobro razvita akademska jezikovna zmožnost. Po rezultatih nekaterih raziskav naj bi otrok, ki se z drugim jezikom sreča šele v šoli, potreboval pet do sedem let, da bi dosegel to raven.

Drugojezični učenci v Sloveniji

V slovensko šolo se poleg otrok iz slovensko govorečih družin vključujejo otroci, ki izhajajo iz jezikovno in kulturno drugačnega mikrokolja. Poleg pripadnikov italijanske in madžarske manjšine, ki (praviloma) obiskujejo šole, v katerih je učni jezik (tudi) njihov J1, so to otroci iz romskega, hrvaškega, srbskega in drugih nekdanjih jugoslovanskih jezikovnih okolij, čedalje več pa je tudi rojenih govorcev drugih jezikov. Večina teh otrok sicer obvlada učni jezik⁶ do takšne mere, da lahko sodelujejo v vsakdanjih sporazumevalnih položajih. Ob zahtevnejših vsebinah, s kakršnimi so soočeni v šoli,

⁵ V bistvu Cummins aplicira koncept analitične jezikovne zmožnosti na dvojezično zmožnost.

⁶ Največkrat obiskujejo šole s slovenskim učnim jezikom. Znano pa je, da je v šoli z italijanskim učnim jezikom v Slovenski Istri zajeten delež drugojezičnih učencev, katerih J1 ni italijanščina. Nekaj otrok, katerih J1 odstopa tudi od obeh učnih jezikov, se izobražuje tudi v dvojezičnih izobraževalnih ustanovah na narodno mešanem območju Prekmurja.

pa se pokaže, da je njihova sporazumevalna zmožnost v učnem jeziku pomanjkljiva in da se vrzeli marsikdaj pojavljajo že na ravni razumevanja. Neustrezno znanje učnega jezika povzroča težave pri osvajanju novih učnih vsebin in neugodne pedagoške učinke.

Kaže torej tipična slika: jezikovni primanjkljaj onemogoča optimalen spoznavni razvoj. Razhajanje med zmožnostjo v njihovem prvem jeziku in v učnem jeziku učencem onemogoča nemoteno osvajanje novih učnih vsebin. Ker jim primanjkuje jezikovno znanje, ne morejo slediti novim vsebinam, predstavljenim v jeziku, ki ga manj (slabo) obvladajo.

Pri mnogih gre za t. i. poljezičnost, ko ne obvladajo svoji starosti primerno niti jezika svojih staršev niti učnega jezika. Problem ima širše razsežnosti, saj ti otroci tvorijo zajeten del populacije slovenskih osnovnih šol. Njihov delež je visok predvsem v mestnih okoljih. V zadnjem času je mogoče zaslediti nekaj hvalevrednih poskusov upoštevanja jezikovne raznolikosti otrok v šolah s slovenskim učnim jezikom. Vendar bi bilo treba s sistematičnim usmerjenim razvijanjem jezikovne zmožnosti v slovenskem (oz. učnem) jeziku, v skladu z glotodidaktičnimi principi o usvajanju drugega jezika, pri teh otrocih začeti že v predšolskih ustanovah, na vsak način pa v osnovni šoli.

Podmeno o razhajanju jezikovne zmožnosti v prvem in učnem jeziku smo preverjali v nekaj raziskavah v šolah na narodno mešanih območjih Slovenije in šolah s slovenskim učnim jezikom. Izsledke bom predstavila ustno na konferenci »Jeziki v izobraževanju«.

Literatura

- Bayley, R., Schecter, S. R. (eds.) (2003) *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Multilingual Matters.
- García, O., Baker, C. (1995) *Policy and Practice in Bilingual Education*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1976) *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses*. Working papers on Bilingualism, April, 1–43.
- Cummins, J. (1979) *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. *Review of Educational Research* (49) 2: 222–251.
- Krashen, S. D. (1984) *Principles and Practice in Second Language Learning*. Pergamon Press: Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt.
- Nečak Lük, A. (1994) *Večkulturno/večjezično okolje in šola*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: INV.
- Nečak Lük, A. (1995) *Dvojezičnost ni dvojna enojezičnost*. V: (ur.), *Otrok v svetu dveh jezikov*, Uporabno jezikoslovje 4, 8–31.
- Nečak Lük, A. (2003) *Language education policy in Slovenia*. Ljubljana: Ministry of Education, Science and Sport, Education Development Unit.
- McLaughlin, B. (1989) *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Saville - Troike, M. (1978). *Implications of Research on Adult Second-Language Acquisition for Teaching Foreign Languages to Children*. In: R. C. Gingras (ed.), *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, V. A.: Center for Applied Linguistics.
- Toukomaa, P., Skutnabb_Kangass, T. 1977, *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Pre-school Age*. Research Reports No 26. Dept of Sociology and Social Psychology. Univ. of Tampere.

Slovenščina v mobilnosti, mobilnost v slovenščini (slovenščina kot J1, J2 in TJ)

Povzetek

V prispevku* poskušamo pogledati na slovenščino kot jezik v izobraževanju recimo tako s prve (1), kot z druge (2) in celo »s tuje« (T) strani. Zanimajo nas vse tiste njene pojavne oblike, ki se bodisi pojavljajo na tujem, torej zunaj meja slovenske države, kakor tudi vse tiste, ki so morda še do pred kratkim v slovenskem prostoru veljale za tuje. Kot »tujki« so bile te oblike (govorimo predvsem o slovenščini kot J2 in TJ) v pretežni meri izločene iz sistema javnega izobraževanja na vseh ravneh, posledično tudi iz sistema javnih financ. Obrobne so bile tako za stroko kot tudi za jezikovno politiko in jezikovno načrtovanje.¹ Temu že nekaj časa ni več tako – slovenščina kot J2 in TJ sta postali temeljni sestavini tako slovenske jezikovne situacije kot tudi slovenske jezikovne politike in jezikovnega načrtovanja (Stabej 2004). Prav slovenščina kot J2 in TJ ter njuni vse številčnejši govorniki postavljajo slovenščino ob bok drugim jezikom v mednarodni komunikaciji, s tem pa tudi v sodobni kontekst, ki mu ni tuj koncept mobilnosti.

Abstract

Slovene in Mobility and Mobility in Slovene (Slovene as L1, L2 and FL)

The article* looks at Slovene as a language in education from the first (1), the second (2) and even from the 'foreign' (F) side, so to speak. We are interested in all forms of the Slovene language that appear either abroad, i.e. outside the borders of the country, or all those that perhaps, until recently, were considered as foreign in Slovenia. Being 'foreign', these forms (we mainly speak about Slovene as L2 and FL here) were predominantly excluded from all levels of public education, and consequently from the system of public finance. They were of marginal importance for the professional field of Slovene Studies itself as well as language policy and language planning in Slovenia.² However, the situation has changed – Slovene as L2 and FL have become basic ingredients of Slovene linguistic situations as well as Slovene language policy and language planning (Stabej 2004). It is Slovene as L2 and FL, and the ever increasing number of its speakers, that place Slovene next to other languages in international communication and thus in a contemporary context that is no stranger to the concept of mobility.

Uvod

Mobilnost je, vsaj zdi se tako, precej trendovski pojem, ki je k nam, podobno kot večkulturnost, medkulturnost in večjezičnost prišel kot del nove evrokulture in evrobisednjaka. Mobilnost je v današnjem svetu hitrih povezav in najrazličnejših komunikacijskih (z)možnosti lastnost, potreba, veselje in nadloga vseh in vsakogar. Zakaj torej ne bi mogla biti tudi lastnost slovenščine? S *slovenščino v mobilnosti* bi tako lahko poimenovali vse tiste njene oblike, ki jih srečujemo predvsem zunaj meja Slovenije, so pa lahko na različne načine posredno in neposredno povezane s slovenskim izobraževalnim sistemom (npr. dopolnilni pouk slovenskega jezika in kulture; tečajji priprave na izpite iz znanja slovenščine; izobraževanja za učitelje, ki poučujejo slovenščino v tujini). Kot *mobilnost v slovenščini* pa predstavljamo na eni strani paleto različnih uporabniških praks v slovenščini, po drugi strani pa tudi različne prireditve in načine organiziranosti pojavljanja slovenščine, med katerimi imajo nekatere že dolgo tradicijo – tak je npr. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture, ki je leta 2008 praznoval že svojih 44 let, – druge pa povezujemo predvsem s spremenjenimi družbenimi in političnimi okoliščinami v zadnjih dveh desetletjih. Mobilna slovenščina je, bi lahko morda sklenili, vsa tista slovenščina v izobraževanju, ki zaenkrat večinoma še ni umeščena v redni kurikulum. V zvezi

¹ *Za prvo branje pričujočega prispevka in dobrohotne komentarje se iskreno zahvaljujem prof. dr. Marku Stabeju.

V preteklosti pa temu ni bilo vedno tako – primerjaj predvsem Zemljarič Miklavčič 1999, Stabej 2003, 2004 ter Zemljarič Miklavčič in Pirih Svetina 2008.

² * I sincerely thank Marko Stabej, PhD, for the first reading and well-intentioned commentary of the article. In the past, however, the situation was different – cf. mostly Zemljarič Miklavčič 1999, Stabej 2003, 2004 and Zemljarič Miklavčič and Pirih Svetina 2008.

s tem nas bodo zanimale vse vrste organiziranosti poučevanja slovenščine kot J2 in TJ, razvoj stroke in stanje infrastrukture.

Slovenščina v mobilnosti

Za začetek prestopimo slovensko državno mejo in si oglejmo nekaj primerov čezmejne pojavnosti slovenščine. Najbrž vsi najprej pomislimo predvsem na slovenščino – tradicionalno zgolj za pripadnike zamejskih slovenskih skupnosti – v Italiji, Avstriji, na Madžarskem in na Hrvaškem,³ kjer se vsaj v prvih treh omenjenih državah slovenščina omejeno in na različne načine pojavlja tudi kot jezik v izobraževanju (učni jezik ali učni predmet) znotraj izobraževalnega sistema omenjenih treh držav.

Druga pojavnost slovenščine “čez mejo” je slovenščina v nekdanjem zdomstvu, tradicionalno predvsem v zahodnoevropskih državah, v Avstriji, Švici, Liechtensteinu, Franciji in predvsem v Nemčiji, ter slovenščina med slovenskimi izseljenci in njihovimi potomci v ZDA, Kanadi, Argentini, Braziliji, Avstraliji in na Novi Zelandiji.

Tretjo pojavnost slovenščine v mobilnosti predstavlja mreža lektoratov slovenščine na univerzah po svetu,⁴ s čimer je omogočena njena pojavnost in mobilnost tudi na najvišjih stopnjah izobraževanja. V študijskem letu 2006/07 se je slovenščina pojavljala na 50 univerzah po svetu, priznati je treba, da predvsem v Evropi, svet pa je v tem okviru predstavljala predvsem slovenščina na univerzi v Tokiu in slovenščina na univerzi v Buenos Airesu,⁵ od jeseni 2008 pa se ji bo pridružila tudi slovenščina na Cleveland State University v zvezni državi Ohio, v ZDA (kot izbirni lektorat v okviru diplomskega študija; na isti univerzi je tudi sedež letos odprtega Centra za slovenske študije) ter na Lakeland Community Collegeu (prav tako v bližini Clevelanda; v obliki izbirnega tečaja).⁶ Ob tem je potrebno poudariti, da je bilo na 21 univerzah možno pridobiti diplomu iz slovenščine, na marsikateri univerzi pa je bilo mogoče slovenščino študirati tudi na magistrski ali doktorski ravni (Poročilo CSDTJ 2007).

Na preostalih univerzah so študentje v okviru dodiplomskega študija, ponavadi slovanskih jezikov in literatur, vpisovali različne slovenistične vsebine in predmete, najpogosteje v obliki lektoratov, kakor imenujemo univerzitetne jezikovne tečaje.⁷ Marsikje se recimo študija slovenščine lahko lotevajo študenti tako, kot se slovenski študenti na slovenskih univerzah npr. lotevajo študija francoščine, italijanščine ali angleščine. In po koncu študija seveda ne postanejo zgolj goreči ljubitelji francoske literature, italijanske melodičnosti ali slovenske besede, ampak pogosto prevajalci, raziskovalci in učitelji teh jezikov, tudi slovenščine.

Smo v tem trenutku pripravljene in kako smo pripravljene sprejeti dejstvo, da slovenščino lahko poučujejo poleg njenih domačih govorcev tudi tuji govorniki? S tem je zagotovo povezano spreminjanje vloge slovenščine v izobraževanju in to na več ravneh. Najprej bi bilo najbrž treba premisliti in na novo definirati marsikaterega izmed študijskih programov slovenistik v tujini in jih oblikovati po meri prihodnjih

3 Delitev na Slovence v zamejstvu in po svetu je novejša, politično usklajena in korektno poimenovanje, ki ga v svojem imenu uporablja tudi vladni urad oz. Urad Vlade Republike Slovenije za Slovence v zamejstvu in po svetu (www.uszs.gov.si).

4 O tem več v prispevku M. Nidorfer Šiškovič na tej konferenci.

5 Ob koncu 80-ih in v začetku 90-ih let je deloval tudi lektorat slovenščine v Sidneyju v Avstraliji, lektorici tam sta bili Aleksandra Bizjak in Metka Čuk; dokumentirana so tudi prizadevanja za ustanovitev slovenskega lektorata v Kanadi, Los Angelesu. Več o tem v arhivih Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik FF UL.

6 Za odprtje lektorata slovenščine v ZDA si je osebno zelo prizadeval generalni konzul RS v Clevelandu, dr. Zvone Žigon. Pogovori o odprtju tega lektorata pa sicer segajo že v 80-ta leta 20. stoletja. Lektorat na Cleveland State University ni prvi lektorat slovenščine v ZDA; v študijskem letu 1979/80 je začel delovati lektorat slovenščine na University of Kansas v Lawrenceu in v Kansas Cityju, v Zvezni državi Kansas. Zadnje lektorsko poročilo v arhivih Centra je za študijsko leto 1996/97. Lektorji na tej univerzi so bili Fulbrightovi štipendisti, med njimi Velemir Gjurin, Dragica Bešlin, Miran Hladnik, Helga Glušič in Ljubica Črnivec. Poleg tega se je pouk slovenščine na univerzitetni ravni v ZDA izvajal tudi na univerzi Indiana v Bloomingtonu, v Indiani, v Pittsburghu v Pensilvaniji ter na univerzi Columbia v New Yorku. Več o tem v arhivih Centra za slovenščino. V 90-ih letih so se poleg tega izvajali tudi poletni tečajji slovenščine na posestvu SNPJ v Enon Valleyu na meji med zveznima državama Ohio in Pensilvanija.

7 V študijskem letu 2006/07 je slovenščino na akademski ravni študiralo približno 1650 študentov, ki jih je poučevalo 50 učiteljev. Celotno organizacijo in izvedbo tega študija ob sodelovanju matičnih univerz koordinirata en in pol zaposleni na Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko FF UL. Zdi se, da bo v prihodnje potrebno dodobra premisliti in na novo definirati dejanske potrebe razvoja in širjenja univerzitetne mreže lektoratov. Vzdrževanje tako obširne mreže je finančno in organizacijsko zelo zahtevno, brez ustrezne in ažurne finančno-administrativne podpore na državni ravni pa praktično nemogoče. Potreben bo strokovno utemeljen razmislek o kvantitativno še obvladljivem kontingentu slovenističnih študijev v tujini, delovati pa bo potrebno predvsem v smeri njihove pedagoško-znanstvene odličnosti.

učiteljev slovenščine kot tujega jezika, ki so tudi sami govorniki slovenščine kot tujega jezika. Študijski programi so v večji meri seveda stvar razvoja in avtonomne odločitve vsake posamezne univerze, dejstvo pa je, da se delo znotraj slovenističnih programov v tujini v tem trenutku večinoma koordinira s Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Prav bi bilo, da bi bilo Centru kadrovsko in finančno omogočeno, da bi ob organizacijski ponudil tudi bolj dodelano strokovno podporo pri izobraževanju tujejezičnih učiteljev slovenščine kot tujega jezika. Zavedati se je treba, da zgolj s posnemanjem svojih (morda) zelo dobrih učiteljev, ki jih k njim pošiljamo s Centra, ti študenti še zdaleč ne bodo tudi sami postali dobri učitelji slovenščine.

Študenti, o katerih smo spregovorili v prejšnjem odstavku, naj bi torej imeli možnost postati dobri učitelji slovenščine kot tujega jezika. In ti učitelji nam že zdaj trkajo na vrata, kajti mobilnost je tudi za učitelje na trgu dela eden od imperativov. Zgolj vprašanje časa je, kdaj bomo npr. v Centru za slovenščino, ki je trenutno najbrž največji ponudnik tečajev slovenščine za tujce v Sloveniji, kateremu od teh učiteljev lahko ponudili delo.⁸ Prepričani smo, da lahko tuji govorec skozi lastno zgodbo učenja jezika (tudi slovenščine), zavestno percepcijo procesa njegovega usvajanja, introspekcijo in avtorefleksijo postane precej boljši učitelj jezika kot njegov naravni govorec.

Se pa na tem mestu postavljajo vprašanja, ki so bolj ali manj neposredno povezana z vlogami in oblikami slovenščine v slovenskem izobraževalnem sistemu. Vprašanje je, ali lahko in kako lahko ali ne more tuji govorec slovenščine s slovenistično diplomom v žepu poučevati tudi slovenščino znotraj slovenskega šolskega sistema. Zelo majhna je v resnici verjetnost, da bi do take situacije sploh prišlo, a vendar, je slovenska šolska zakonodaja na to pripravljena? Ne nazadnje, kako je sploh urejeno zaposlovanje tujejezičnih učiteljev v Sloveniji? Kakšne so zahteve glede njihovega znanja slovenščine?⁹

Kakšne formalno-pravne ukrepe bi bilo potrebno v zvezi s tem sprejeti na ravni jezikovne politike?

Z razmislekom o možnih prihodnjih scenarijih slovenščine znotraj slovenskega šolskega sistema smo se sicer nekoliko oddaljili od mobilne slovenščine. Ta je v spremenjenih družbenih in političnih okoliščinah pogosto nosilka tudi novih in spremenjenih vlog. Če smo na začetku prispevka poskusili s slovenščino nekoliko popotovati po fizičnem prostoru (zamejstvo, zdomstvo, izseljenstvo, tujina na sploh ...), bi se v njegovem nadaljevanju poskusili tudi s popotovanjem v času. Začeli bomo v časih osamosvojitve Slovenije in v krajih, ki so bili nekdanje v skupni domovini, v nemirnih devetdesetih letih pa so se na tem področju rojevale nove državne tvorbe in prebujala so se nova nacionalna gibanja.

S spremembami se je pojavil novi zorni kot – kar naenkrat se je pogled od znotraj spremenil v pogled od zunaj – Slovenija je za marsikoga, živečega v nekdanji skupni domovini, postala nekakšna obljubljena dežela. Marsikdo v teh krajih je “na novo” odkril svoje slovenske korenine, čemur pa se ni čuditi, saj nekdanja skupna država ni spodbujala etničnega razlikovanja med pripadniki različnih narodov svojih državljanov, ti pa po drugi strani zaradi bivanja v skupni državi večinoma tudi niso imeli pretirane potrebe po dokazovanju svoje posebne etnične pripadnosti. Nacionalna vprašanja so v skupni državi postala odkrito pomembna šele v osemdesetih letih, večina slovenskih društev oz. društev Slovencev pa je začela nastajati šele v devetdesetih let. Predvsem tista v BIH so imela sprva predvsem humanitarno poslanstvo¹⁰ – pomagati rojakom, ki so živeli v vojnih razmerah, kasneje pa so šele prevzela vlogo in funkcijo klasičnih društev, kakršna recimo delujejo na Hrvaškem že od začetka 20. stoletja.¹¹

8 Na podlagi izkušenj, ki jih imam kot avtorica didaktičnih gradiv za učenje slovenščine kot TJ, lahko rečem, da se je pri pripravi tovrstnih gradiv v zadnjem desetletju marsikaj spremenilo, k čemur je pripomoglo tudi zavedanje, da tovrstna gradiva pri svojem delu uporabljajo tudi učitelji slovenščine, ki niso njeni domači govorniki.

9 Iz izkušenj pri izvajanju izpitov iz znanja slovenščine na visoki ravni vemo, da MŠŠ dovoljuje tujim učiteljem, ki z učenci izvajajo individualni pouk (npr. učitelji glasbenih instrumentov), da se lahko zaposlijo, če imajo dokazilo o znanju slovenščine – dokazilo v tem primeru predstavlja spričevalo s potrdilom o opravljenem izpitu iz znanja slovenščine na visoki ravni po programu Slovenščina za tujce.

10 Prvo društvo Slovencev je bilo v BIH v novejšem času ustanovljeno leta 1992. Danes delujejo na območju BIH 4 društva: v Prijedoru, v Banja Luki, v Tuzli in v Sarajevu. Sicer pa začetki organiziranega druženja Slovencev v BIH, natančneje v Sarajevu, segajo v leto 1897, ko je nastalo Slovensko omizje. Več o Slovencih v BIH v Koblar, 2008. Za dragoceno podatke o društvih Slovencev na področju nekdanje Jugoslavije se zahvaljujem Alešu Selanu z Urada Vlade Republike Slovenije za Slovence v zamejstvu in po svetu.

11 Kulturno-prosvetno društvo Slovenski dom v Zagrebu je bilo ustanovljeno leta 1929 (Jerman, Todorovski 2007). Do osamosvojitve Slovenije so na Hrvaškem delovala 4 slovenska društva, od osamosvojitve dalje pa se njihovo število giblje med 10 in 15 – na spletni strani Zveze društev Slovencev na Hrvaškem je registriranih 11 društev (www.slovinci.hr). V Makedoniji je bilo prvo društvo Slovencev registrirano l. 1994, drugo l. 2007. Iz političnih razlogov so se najkasneje začela ustanavljati društva v Srbiji, l. 1997 je

Zaradi pogosto slabih ekonomsko-socialnih razmer, v katerih so se znašli prebivalci držav na področju nekdanje Jugoslavije, ter nestabilne politične situacije, ki ima za posledico tudi potne liste, ki so podvrženi strogim vizumskim postopkom, so predvsem mlajši potomci slovenskih izseljencev v nekdanjih jugoslovanskih republikah lahko precej zainteresirani za pridobitev slovenskega "intraschengskega" potnega lista, ki je simbolni in praktični znak slovenskega državljanstva. Le-to lahko v postopku naturalizacije pridobijo tudi potomci slovenskih izseljencev, zakonodaja pa svojim državljanom omogoča tudi možnost dvojnega državljanstva oz. te možnosti ne preprečuje.¹² Eden od pogojev, pod katerimi je mogoče pridobiti slovensko državljanstvo v postopku naturalizacije, je tudi dokazovanje gospodarskih, socialnih in drugih vezi s Slovenijo, k čemur bi lahko prišteli tudi aktivno delovanje v slovenskih društvih. Zelo življenjski razlogi so tako lahko povod za na novo prebujeno nacionalno zavest. Znanje jezika pradedkov in prababic pa lahko marsikomu predstavlja tudi pot do boljše, višje, po evropskih standardih umerjene izobrazbe ali celo do zaposlitve. V okrilju društev so tako večinoma takoj po ustanovitvi začeli delovati najrazličnejši tečajji slovenskega jezika. Predvsem srednješolci so začeli obiskovati tečaje slovenščine, na katerih naj bi si pridobili znanje, potrebno za opravljanje izpita iz znanja slovenščine na srednji ravni,¹³ ki bi jim (kot tujim državljanom) omogočal študij na kateri izmed slovenskih univerz. Za tuje študente je namreč pozitivna ocena oz. opravljen izpit iz znanja slovenščine na srednji ravni pogoj za vpis v drugi letnik študija na fakultetah ljubljanske in mariborske univerze – gre torej za izpit, ki je vključen v študijski proces posameznih tujih študentov in tako tudi v slovenski izobraževalni sistem.¹⁴ V letu 2007 je izpit na srednji ravni opravljalo 135 kandidatov, med njimi jih je 35 % kot svoj prvi jezik navedlo hrvaščino,¹⁵ 18 % pa makedonščino (Letno poročilo CSDTJ 2007). Med njimi je bilo tudi precej takih, ki so obiskovali tečaje slovenščine na Hrvaškem in tudi v Makedoniji. Dejansko še vedno na izpitih iz znanja slovenščine na vseh treh ravneh prevladujejo kandidati, ki izvirajo iz nekdanjih jugoslovanskih republik in kot svoj prvi jezik navajajo enega izmed južnoslovanskih jezikov.¹⁶ Na visoki ravni sta izpit opravljala 102 kandidata, med njimi 44 % srbsko govorečih, največ med njimi, kar 35, je bilo zdravnikov.¹⁷ Podobno, kot smo zgoraj navajali za ustanavljanja slovenskih društev in interese za učenje slovenščine na ozemlju nekdanje Jugoslavije, tudi izpitna populacija na vseh treh ravneh izpita iz znanja slovenščine nekako zrcali pretekle in sedanje politične, družbene in ekonomske razmere na tem teritoriju.

Spremembe pa so se dogajale tudi že nekoliko prej – v osemdesetih letih – in geografsko bolj proti zahodu Evrope. Takrat je bilo že mogoče govoriti o tem, da v resnici klasično zdomstvo in z njim povezano povratništvo v domovino ne obstaja v obliki, o kakršni se je govorilo v 60-ih in 70-ih letih 20. st. V tujino je že v 80-ih, še bolj pa v 90-ih letih prejšnjega stoletja začel odhajati nov val slovenskih »gastarbeiterjev«. To niso bili več delavci, ki so si na začasnem delu v tujini služili kruh s svojimi lastnimi rokami – vse več je bilo takih, ki so tam pridobili dodatno, višjo izobrazbo in si kruh služili predvsem z delom svojih možganov. Med temi novimi rodovi izseljencev,¹⁸ ni bila zabeležena kakšna nova potreba po druženju na podlagi etnične pripadnosti in ohranjanju identitete s pomočjo tudi simbolne vrednosti

nastalo društvo Kredarica v Novem Sadu (gre morda zgodnejši nastanek društva v banatski prestolnici pripisati siceršnji vojvodinski tradiciji večkulturnosti in večjezičnosti?), l. 2001 pa društvo Sava v Beogradu.

12 Glej zakon o državljanstvu RS (www.uradni-list.si).

13 V zvezi z izpiti iz znanja slovenščine kot tujega jezika, ki temeljijo na javno veljavnem izobraževalnem programu Slovenščina za tužce, glej: Ferbežar in Pirih Svetina 2000, 2004, Pirih Svetina in Ferbežar 2001.

14 V veliki meri še vedno ostaja odprto vprašanje dostopnosti znanja slovenščine za te študente. Razmišljati bi morda veljalo v smeri obveznih univerzitetnih kurzov slovenščine, seveda ustrezno kreditno ovrednotenih. V obdobju sprejemanja in potrjevanja bolonjskih študijskih programov in razmišljanj o slovenščini v visokem šolstvu (več v Kalin Golob in Stabej 2007, Gorjanc 2008 ter Kalin Golob na tej konferenci) je najbrž pravi trenutek tudi za načrtovanje tovrstnih kurzov. O ponudbi tečajev slovenščine za tuje študente tudi še v nadaljevanju.

15 Tradicionalno se za študij v Ljubljani (predvsem na določenih smereh – npr. računalništvo, arhitektura, oblikovanje, tudi novinarstvo, psihologija) odločajo predvsem mladi iz Istrske in Primorsko-Goranske županije, za študij v Mariboru (ekonomija, elektrotehnika) pa mladi iz Varaždinske in Medžimurske županije. Podatki na podlagi podatkov s prijav na izpite in ustnih pričevanj kandidatov na izpitih iz znanja slovenščine na srednji ravni.

16 V zadnjih letih je opazen porast albansko govorečih kandidatov: leta 2005 je albansčino kot svoj J1 navajalo 13 % kandidatov na izpitih iz znanja slovenščine na osnovni ravni, leta 2006 17 %, leta 2007 pa že skoraj 25 % kandidatov (Poročilo 2007).

17 Tudi sicer je med kandidati, ki opravljajo izpit na visoki ravni, kar 61 % (skupaj 62) zdravnikov (Poročilo 2007).

18 Po podatkih statističnega urada Slovenije se je v letih od 1995 do 2005 iz Slovenije izselilo 11106 njenih državljanov, največ v letu 2002 (2624), med njimi še vedno največ v Nemčijo, v letu 2002 kar 463. (www.stat.si/letopis/).

jezika.¹⁹ Razlogov za to je najbrž več in so povezani tako s posamezniki, ki so se izseljevali, kot tudi s spremenjenimi družbenimi razmerami. S slednjimi mislimo predvsem na to, da v situaciji, ko so Slovenci prišli do nacionalne države, naenkrat ni bilo več potrebe po dokazovanju nacionalne identitete, kakor je bilo to še v časih skupne države.²⁰ Med razloge bi najbrž lahko prišteli tudi to, da je šlo zgolj za posamezne primere preseljevanja (posamezne družine) in da zato pogosto nikjer v tujini ni prišlo do večjih koncentracij novo naseljenega slovenskega prebivalstva. Predvidevamo pa lahko, da tudi zaradi svojega socioekonomskega položaja ti ljudje večinoma niso imeli težav s socialno integracijo v novo okolje, zaradi visoko profesionalnih interesov pa so si iskali predvsem po interesih in ne po nacionalni pripadnosti sorodno socialno mrežo. Zaradi drugačnih in predvsem bistveno dostopnejših komunikacijskih in prometnih povezav imajo ti ljudje drugačno predstavo in potrebe glede vračanja v svojo domovino. Svoje slovenstvo živijo predvsem, kadar so v Sloveniji in se družijo s Slovenci. Zaradi naštetega so drugačne tudi njihove predstave, potrebe in nenazadnje tudi možnosti ohranjanja slovenskega jezika med potomci. Vse to se odraža tudi pri »dopolnilnem pouku slovenskega jezika in kulture«, kakor ga je v sedemdesetih letih zasnovalo Ministrstvo za šolstvo in Zavod za šolstvo²¹ prav z namenom dopolnjevati znanje učencev, pridobljeno npr. v nemških ali švicarskih šolah, z znanjem, ki bi si ga sicer pridobili v slovenskih šolah. Osnovni namen pouka naj bi bil omogočiti učencem, ki naj bi bili, tako kot njihovi starši, zgolj začasno v tujini, čim lažji in enostavnejši povratek v slovenski šolski sistem. V spremenjenih razmerah, ki smo jih poskusili opisati zgoraj, ima pouk pogosto drugačno vlogo – predvsem ohranjati slovenski jezik in omogočiti sporazumevanje v njem in z njegovimi govorci (npr. sorodniki v domovini). Od sredine 90-ih let za društva Slovencev »skrbi« Urad za Slovence v zamejstvu in po svetu. Ta urad z vsakoletnimi razpisi društvom omogoča pridobivanje finančnih sredstev iz državne, slovenske blagajne. S pomočjo tega denarja je marsikje organiziran tudi pouk slovenščine. Slovenščina pa marsikdaj ni več J1 otrokom, ki ta pouk obiskujejo, ampak je zgolj J1 njihovih staršev ali enega od njih,²² večkrat pa v teh okoljih iščejo možnosti obiskovanja pouka slovenščine tudi drugi – npr. starši otrok, ki se zaradi svojega dela nameravajo za krajši ali daljši čas preseliti v Slovenijo, pa sami in njihovi otroci sicer nimajo nobenih zvez s Slovenijo.²³

Večji, a še vedno zgolj samo pljuski slovenskih izseljencev v novejšem času in nekatere nove koncentracije slovenskega prebivalstva izven Slovenije pa so bolj kot za industrijska mesta zahodne Evrope značilni za njena administrativna središča – med njimi prednjačita predvsem Bruselj²⁴ in Luksemburg, ob vse močnejših gospodarskih stikih pa lahko slovensko podjetniško emigracijo najdemo tudi v nekaterih centrih vzhodne Evrope – npr. v Pragi, Varšavi, Moskvi in San Peterburgu, če omenimo samo nekatere izmed njih. V Evropski šoli 1²⁵ v Bruslju so s poukom slovenščine kot materinščine začeli v šolskem letu 2004/05, naslednje leto so s poukom slovenščine na sekundarni ravni začeli v Evropski

19 Na podlagi lastnih izkušenj in opazovanj bi morda prej izpostavila nekakšno "jugonostalglično" druženje novih rodov izseljencev s celotnega področja nekdanje Jugoslavije. Te v tujini poleg skupne državno-politične preteklosti, kulture, predvsem v njeni "pop" inačici, zanimivo družijo tudi v originalnem prostoru svojega nastanka neobstoječi jezik, to je srbohrvaščina. Ta je med pripadniki nekdanjih jugoslovanskih narodov v tujini pogosto edino možno sredstvo sporazumevanja. O fenomenu srbohrvaščine, ki sicer presega okvire te razprave, bi bilo najbrž potrebno opraviti še kakšno raziskavo. Zdi se, da jo bomo bolj ali manj institucionalizirano potrebovali tudi v slovenskem izobraževalnem sistemu kot jezik posredovanja med učitelji ter učenci (in njihovimi starši), ki prihajajo npr. iz Makedonije in (v manjši meri; zaradi neobvladovanja) s Kosova. Srbohrvaščina je zanimivo poleg angleščine neuradno postala jezik "mednarodne komunikacije" v skupnem slovensko-makedonskem projektu v okviru evropskega programa Tempus Maltec (glej Poročilo projekta Tempus Maltec – Macedonian language testing and certifying centre 2008).

20 Zdi se, da so imela slovenska društva v tujini (predvsem v zahodni Evropi) med drugim tudi funkcijo ohranjanja in dokazovanja drugačnosti med množicami enako kvalificiranih jugoslovanskih »gastarbeiterjev«. Več o pouku slovenščine v Nemčiji v Štumberger 2007 in Bitenc 2006.

21 Več o pouku slovenskega jezika in kulture v tujini v Motik in drugi 2001.

22 O ohranjanju in statusu dveh različnih jezikov pri otrocih iz mešanih zakonov glej Pertot 2002, 2007.

23 Ob tem se velikokrat pojavi problem financiranja tovrstnega pouka, saj država Slovenija načeloma finančno podpira zgolj izobraževanje v slovenščini za Slovence oz. potomce slovenskih izseljencev. Podobno je urejen tudi sistem štipendiranja – štipendije za učenje slovenščine v Sloveniji so namenjene večinoma Slovincem ali njihovim potomcem. Več o tem v Stabej 2003 in 2004.

24 Več o Slovencih v Bruslju na <http://bruslov.net>.

25 Več o evropskih šolah na www.eursec.eu. Evropske šole so namenjene predvsem šolanju otrok tistih staršev, ki so zaposleni v institucijah EU in na stalnih predstavništvih držav članic pri EU. Protokol o ustanovitvi evropskih šol je podpisalo šest držav ustanoviteljic EGS v Luxemburgu, 12. aprila 1957. Oktobra 2002 je bila sprejeta konvencija, ki na novo definira status evropskih šol, 1. maja 2004 se je tej konvenciji pridružilo 10 novih članic Unije, med njimi tudi Slovenija. Poslanstvo Evropskih šol je zagotoviti večjezično in večkulturno vzgojo na predšolski, osnovnošolski in srednješolski stopnji.

šoli v Luksemburgu, v šolskem letu 2006/07 pa še na primarni ravni.²⁶ V okviru predmetnika Evropske šole ima slovenščina status učnega predmeta (maternega jezika). Slovenski učenci so sicer vključeni v angleško ali francosko sekcijo, kar pomeni, da je učni jezik oz. jezik, v katerem poteka pouk, angleščina ali francoščina.²⁷ Slovenske sekcije v Evropski šoli ni, v javnosti pa so se leta 2007 pojavile polemike v zvezi z njeno ustanovitvijo. Na MŠŠ so nato pripravljali elaborat v zvezi s prednostmi in pomanjkljivostmi, ki naj bi jih prinašala za otroke vključitev v slovensko sekcijo, na podlagi katerega naj bi se starši odločali v zvezi z vključevanjem svojih otrok v to sekcijo. Ob teh polemikah so strokovnjaki izrazili tudi mnenje o možnostih in potrebnosti ponudbe slovenščine kot tujega jezika – torej učnega predmeta v okviru ponudbe tujih jezikov na Evropski šoli, kar je sicer že predmet razprave v nadaljevanju, vendar pri ustreznih organih niso naleteli na pozitiven odziv.²⁸

Ob šolah v Bruslju in Luksemburgu ima slovenščina tudi sicer v novih prestolnicah Evrope že precej časa svoj domicil. Začelo se je s pridruženim članstvom Slovenije EU in s pospešenimi pripravami Evrope, da nas sprejme v svojo družino. Evropske institucije, ki za svoje delovanje potrebujejo številne prevajalce,²⁹ so le-te začele seznanjati s slovenščino (kot TJ) jeseni leta 1998, ko se je v Luksemburgu zbrala prva, takrat 8-članska skupina različno govorečih prevajalcev Evropske komisije in Evropskega sodišča. Leto kasneje se je začel tudi pouk slovenščine kot TJ za prevajalce EU v Bruslju. Od leta 1998 dalje se je v Luksemburgu s slovenščino kot TJ seznanjalo približno 10 skupin prevajalcev (vsaka je štela od 4 do 10 članov), vsaka skupina pa je opravila 3 do 11 90-urnih tečajev. Posebnih tečajev slovenščine kot TJ se udeležujejo prevajalci Evropskega parlamenta, Evropske komisije, Računskega sodišča, Evropskega sodišča in Prevajalskega centra.³⁰

Ob koncu zgodbe o slovenščini v mobilnosti pa še pogled tik za zdaj že nekdanjo mejo. Sodelavci Centra za slovenščino imamo že več let možnost sodelovati pri pripravi in izvedbi različnih seminarjev za učitelje, ki poučujejo v Italiji, Avstriji in na Madžarskem. Učitelji na teh seminarjih opozarjajo na spremenjene razmere v svojih razredih in se pogosto pritožujejo nad heterogenostjo jezikovnega znanja svojih učencev. Zavedajo se, da potrebujejo nova znanja in prijeme za delo v tako spremenjenih okoliščinah. Še v sredini devetdesetih so se marsikateremu učitelju (predvsem na Tržaškem, kar vem iz osebne izkušnje) zdele metode poučevanja slovenščine kot TJ neprimerne in nesmiselne za delo v njihovem okolju. Po drugi strani pa učencev, katerih materinščina ni bila slovenščina, nikakor niso bili pripravljene sprejeti medse.³¹ Slovenščina danes v slovenski šoli na Tržaškem ali Goriškem marsikateremu učencu ni več J1, česar se vse bolj zavedajo tudi učitelji sami,³² še bolj pa to velja za učence dvojezičnih šol

26 Če primerjamo s slovenskim šolskim sistemom, pomeni primarna raven 1. do 5. razred devetletke, sekundarna raven pa od 7. razreda devetletke do zadnjega, 4. letnika srednje šole. Za podatke o slovenščini v Luksemburgu se zahvaljujem tamkajšnji učiteljici slovenščine, kolegici Nini Šoba, za podatke o slovenščini v Bruslju pa gospe Meliti Steiner z MŠŠ.

27 V Bruslju delujejo 4 od 14 Evropskih šol. Na bruseljski šoli 1 deluje sicer 8 jezikovnih sekcij: angleška, danska, francoska, italijanska, madžarska, nemška, poljska in španska. Na drugih evropskih bruseljskih šolah pa najdete še češko, finsko, grško, litvansko, nizozemsko, portugalsko in švedsko jezikovno sekcijo.

28 Predlog je MŠŠ posredovala izr. prof. dr. Simona Kranjc, predstojnica Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Za informacijo se prof. dr. Simoni Kranjc iskreno zahvaljujem.

29 Institucije EU imajo izdelano prevajalsko politiko, ki med drugim predvideva, da dosledno vsi prevajalci prevajajo iz tujih jezikov zgolj v svoj prvi jezik in nikoli obratno. To pomeni, da je morala EU zagotoviti, da bodo originalno v slovenščini nastala besedila prevedena v uradne jezike vseh članic, Slovenija pa je morala nasprotno zagotoviti, da bodo besedila, originalno nastala v kateremkoli uradnem jeziku članice EU, prevedena v slovenščino.

30 Podatki o začetkih slovenščine v institucijah EU v Luksemburgu so na voljo v arhivih Centra za slovenščino, ki je l. 1998 začel sodelovati z italijansko jezikovno šolo Linguaviva iz Firenc, ki je bila v Luksemburgu odgovorna za jezikovno izobraževanje prevajalcev. Center za slovenščino je kasneje prevzel organizacijo tečajev za prevajalce EU, ki iz slovenščine prevajajo v svoje J1, v Sloveniji; Linguaviva pa je v Sloveniji za potrebe istovrstnih tečajev, ki so še naprej potekali v Luksemburgu, najemala učitelje, pogosto tudi sodelavce Centra, in sklepala z njimi različne pogodbe, med drugim tudi za pripravo učnih načrtov. Ti temeljijo na gradivu, ki je nastalo na Centru za slovenščino. Informacije o tem je posredovala kolegica Nina Šoba, za kar se jih iskreno zahvaljujem.

31 Sama sem na enem izmed seminarjev za učitelje s Tržaškega na Proseku, septembra leta 2002, doživela, da je učiteljica za enega izmed svojih italijansko govorečih učencev izjavila, da je prepričana, da se ne bo nikoli naučil slovenščine. Seveda se je ne bi nikoli mogel naučiti kot svojega J1, ker slovenščina enostavno ni njegov J1, se bi pa je lahko bolj ali manj zlahka naučil kot J2, če bi učiteljica za to uporabljala primerne metode. Seveda dogodka ne gre posploševati in stvari tudi ne poenostavljati. Obrambna drža in ohranjanje "čiste slovenščine samo za Slovence" je zaradi preteklih slabih izkušenj v tem prostoru kaj lahko razumljiva. Glej tudi naslednje opombe.

32 Zaradi spremenjene situacije je npr. l. 2004 z MŠŠ, ZRSŠ enote Koper in PF UL prišla pobuda, da se v strokovno spopolnjevanje slovenskih učiteljev v Italiji, ki so v skladu z Ozimskimi sporazumi na enoletnem študijskem spopolnjevanju v Sloveniji, dodajo tudi vsebine s področja slovenščine kot drugega in tujega jezika. Od leta 2005 dalje se tako v organizaciji Centra za slovenščino redno

na Koroškem. Marsikateremu je slovenščina J2, marsikomu pa tudi TJ, saj se v slovenske šole v Italiji in v dvojezične šole na Koroškem zaradi njihove visoke kakovosti, nenazadnje pa tudi zato, ker se v njih učenci avtomatično učijo vsaj dva jezika (poleg ostalih tujih, ki so del kurikula),³³ vpisuje vse več večinskega prebivalstva pa tudi priseljencev v te kraje.³⁴

Problematika vključevanja tujejezičnih otrok v pouk, s katero se šolski sistem v Sloveniji sooča danes, čeprav problematika seveda ni nova ter sega še krepko v čase bratstva in enotnosti in o kateri govori prispevek M. Knez na tej konferenci, se je v manjših razsežnostih nakazovala v zamejstvu, predvsem v Italiji, že precej pred časom. Zaradi posebnega položaja slovenskega šolstva v Italiji in specifičnih razmer so učitelji postali bolj pozorni: učni jezik v šoli naenkrat ni bil več J1 vseh učencev, v istem razredu so imeli tako naravne govorce slovenščine kot njene tuje govorce, pa še polno tistih vmes (tako in drugače dvojezičnih, govorcev zgolj slovenskega narečja ipd.). V razredih, kjer naj bi pouk potekal v slovenščini, so imeli tudi popolne začetnike pri slovenščini. Problem je seveda nastal, ko naj bi vse učence ocenili po enakih kriterijih in z istimi ocenami, pri tem pa eden izmed učencev fizikalnega poskusa ni mogel izvesti, ker so bila navodila k nalogi v slovenščini in jih zato ni razumel, drugi pa je navodila sicer dobro razumel, si pa s fiziko nista bila na ti. Ni čudno, da imajo učitelji na tovrstnih seminarjih polno vprašanj in polno dilem. Slovenščina, ki ni več J1 – kaj sploh je ta slovenščina? Kako se je lotiti? Kako jo poučevati? Kako jo ocenjevati? Poskusimo poiskati nekaj odgovorov na ta vprašanja še v nadaljevanju.

Mobilnost v slovenščini

Kot smo v marsikaterem izmed zgoraj opisanih primerov že pokazali, slovenščina seveda ni zgolj in samo jezik za Slovence, kar nenazadnje v resnici tudi nikoli ni bila (Stabej 2003). Je pa, kot smo tudi že poskusili nakazati, predvsem v zadnjih dveh desetletjih pridobila marsikatero novo vlogo in nalogo in na ta način pridobila tudi na svoji pestrosti, gibkosti in ... mobilnosti. Mobilnost v slovenščini predstavljajo predvsem njene oblikovno različne pojavne oblike v Sloveniji in tudi v tujini. Naj tukaj, v navezavi na prejšnje poglavje, zgolj omenimo nekaj (po našem mnenju) najbolj razvitih in organizacijsko najbolj domišljenih področij pojavljanja slovenščine kot J2 in TJ v Sloveniji. O različnih prireditvah, ki jih organizira Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko FF UL, se je mogoče dovolj dobro poučiti iz številnih publikacij (Letna poročila Centra, Bešter in Kržišnik 1999, Zemljarič Miklavčič in Pirih Svetina 2008). Dejavnosti pa se, v skladu z naraščajočimi potrebami, vseskozi tudi širijo. Vse več je novih organizacijskih oblik tečajev, ki ponujajo posebne vsebine določenim interesnim skupinam – l. 2006 je bila npr. prvič organizirana Mladinska poletna šola slovenskega jezika, namenjena mladim od 14. do 18. leta, v zadnjih letih se organizirajo posebni tečaji za izmenjavne študente v programu Socrates Erasmus. Skupaj se je različnih tečajev slovenščine v letu 2007 udeležilo 787 ljudi, kar je za več kot 100 več kot npr. leta 2004 (Poročilo 2007). Večina tečajev je samoplačniških, le v manjšem delu so financirani tudi s strani države (plača enega zaposlenega na programu Tečaji v okviru Centra za slovenščino in štipendije za določene vrste udeležencev – npr. potomce slovenskih izseljencev ipd.). Kot taki so ti tečaji večinoma zunaj sistema javnih financ in sistema javnega izobraževanja ter za določene kroge sicer potencialnih interesentov tako rekoč (finančno) nedosegljivi (Ferbežar in Pirih Svetina 2004, Stabej 2004).

Slovenščina pa se na nekoliko poseben način pojavlja kot J2 in TJ tudi znotraj slovenskega šolskega sistema.³⁵ Na tem mestu to omenjamo zato, ker je problematika vključevanja migrantskih otrok v slovenski šolski sistem zelo pereča in ker bodo prav na tem področju najprej potrebna najbolj smela jezikovno-

izvajajo 40-urni posebni seminarji za štipendiste po Ozimskih sporazumih (glej Poročilo CSDTJ 2005, 2006 in 2007).

33 Zaradi (predvsem) preteklih političnih in družbenih razmer ter izkušenj posameznikov in skupnosti kot celote so vprašanja večjezičnosti med pripadniki slovenskih skupnosti v Italiji in Avstriji izredno občutljiva. Po eni strani je njim njihova lastna večjezičnost nekaj povsem normalnega, večjezičnosti večinskega prebivalstva pa se šele počasi privajajo in pogosto ni samoumevna. Zato prenašanje in povečevanje evropskih modelov večjezičnosti, ki pogosto niso primerni niti za osrednji slovenski prostor (Stabej, na tej konferenci), v nekdanji slovenski zamejski prostor ni primerno.

34 Na Koroškem se v dvojezične šole po pričevanju učiteljev npr. vpisujejo tudi otroci priseljencev iz nekdanjih jugoslovanskih republik. Bližina in sorodnost jezikov naj bi otrokom omogočala lažjo integracijo. Na Tržaškem pa boste v slovenskih šolah in vrtcih, prav tako po pričevanjih učiteljev in vzgojiteljev, poleg slovenskih in italijanskih otrok srečali med drugim tudi male Kitajce in Romune.

35 Več o tem v prispevku M. Knez na tej konferenci.

politična dejanja, – tudi sprememba zakonodaje in šolskih pravilnikov – če si Slovenija želi zagotoviti socialni mir in preprečiti, da bi slovenski šolski sistem zaradi neznanja slovenščine kogarkoli preprosto izvrigel. Črni scenarij, ki se mu je sicer s hitrimi, a strokovno premišljenimi intervencijami še mogoče izogniti, je naslednji: zaradi premajhne dostopnosti znanja slovenščine kot njim J2 jezika je tako šolarjem kot tudi njihovim staršem onemogočen normalni proces socializacije in integracije. Pomanjkljivo znanje slovenščine bi za posledico lahko imelo slabšo (nižjo) izobrazbo in probleme pri vstopu na trg dela; nekonkurenčnost na trgu dela pa bi lahko vodila k socialnim problemom v širši družbi.

Za reševanje tovrstne problematike, kot tudi za strokovno “pokrivanje” celotnega področja slovenščine v mobilnosti in mobilnosti v slovenščini, je potrebno najprej ustrezno sistemsko urediti izobraževanje učiteljev za poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika (Zemljarič Miklavčič in Pirih Svetina 2008), nekaj temeljnega vedenja s tega področja pa tudi sicer vgraditi v sistem izobraževanja učiteljev. V sistem izobraževanja pa je potrebno vključiti tudi bodoče učitelje slovenščine kot TJ, ki so hkrati tudi sami govorci slovenščine kot TJ,³⁶ kot smo opisovali zgoraj. Ker se le-ti pričakovano kalijo predvsem v okviru slovenističnih študijev v tujini, je potrebno še posebej skrbno načrtovati in domisliti ustrezno (do)izobraževanje za naše kadre, ki odhajajo poučevat slovenščino, slovensko kulturo, literaturo in hkrati tudi promovirat slovenski jezik in slovensko državo v tuja univerzitetna okolja.

Čeprav več učiteljev in boljši učitelji slovenščine kot drugega in tujega jezika še ne zagotavljajo tudi več tujih govorcev slovenščine, lahko zagotovo v naslednjih letih pričakujemo nekakšen “normalen razvoj”, ki sicer najbrž nikoli ne bo pripeljal do situacije, če uporabimo analogijo z angleščino, da bi bilo tujih govorcev slovenščine več, kot je njenih domačih govorcev. Kljub temu pa šele večje število tujih govorcev nekega jezika zagotavlja temu jeziku, njegovim domačim govorcem, družbi, v kateri se jezik primarno uporablja, in njenemu izobraževalnemu sistemu nekakšno normalno stanje. Normalno pomeni pri tem dostopnost do znanja J1 v tej družbi vsem, ki to znanje potrebujejo in to ne glede na to, za kakšne namene ta jezik potrebujejo. Pri tem tudi ni pomembno, ali gre za otroke ali odrasle, ali gre za njihov J1, J2 ali TJ. Za posredovanje znanja jezika je potrebna dobro razvita infrastruktura, ki pa jo omogoča šele polno razvita stroka: programi, učni načrti, razvita metodika in didaktika, priročniki, tehnologija in, kot smo zapisali zgoraj, primerno izobraženi učitelji.

Pri načrtovanju infrastrukture je potrebno upoštevati vse parametre, ki določajo govorca slovenščine kot J1, J2 ali TJ in vplivajo na izbiro ustrezne oblike izobraževanja. Med temi parametri je potrebno omeniti govorčev J1, kadar gre za pouk J2 ali TJ, predznanje jezika (slovenščine), okolje, v katerem se (je) uči(l), namen oz. cilje učenja, čas, ki ga ima učeči se na razpolago, interese (odvisne od starosti, izobrazbe, poklica idr.), nenazadnje pa tudi njegovo jezikoslovno (ne)znanje. Sodobni govorci slovenščine kot J2/JT se tako glede na interes in razpoložljivi čas odločajo za krajše ali daljše, bolj ali manj intenzivne tečaje. Govorci se razlikujejo po stopnji sporazumevalne zmožnosti, ki jo želijo doseči: njihov cilj je lahko zgolj doseganje minimalne sporazumevalne zmožnosti, t. i. preživetvene ravni, lahko pa si prizadevajo za doseganje zelo visokih ravni jezikovnega znanja. Za uresničitev vsega naštetega pa je potrebna vizija in ustrezna strategija razvoja.

Sklep

Pred slovensko jezikovno politiko in jezikovnim načrtovanjem je precej nalog, povezanih tudi s hitro spreminjajočim se področjem slovenščine kot drugega in kot tujega jezika, ki je sestavni del sodobne slovenske jezikovne situacije. Stabej (2004) ločuje tri različne vidike jezikovnega načrtovanja na tem področju: formalnopravnega, načrtovanje usvajanja jezika in načrtovanje njegove rabe (Stabej 2004). Področja formalnopravnega statusa slovenščine (kot drugega in tujega jezika) smo se dotaknili ob občutljivih vprašanjih vključevanja tujih govorcev slovenščine – tako v vlogah učencev kot v vlogah učiteljev – v slovenski šolski sistem. Načrtovanje usvajanja jezika je tesno povezano z boljšo dostopnostjo jezikovnih tečajev, načrtovanje rabe slovenščine kot J2 in TJ pa je odvisno tudi od govorcev slovenščine kot J1: povečati bi se morala stopnja sprejemljivosti slovenskih govorcev pri sporazu-

³⁶ Leta 2004 je bil na 40. SSJLK (predsednik Seminarja M. Stabej) prvič izveden posebni izobraževalni tečaj s temami s področja slovenščine kot tujega jezika. Glej Zbornik 40. SSJLK 2004.

mevanju s tujimi govorci, znali naj bi se prilagajati tudi tistim s slabše razvito jezikovno zmožnostjo, obenem pa naj bi bili tudi jezikovno bolj lojalni (Stabej 2004).

Ožje strokovno načrtovanje slovenščine kot J2/JT se nanaša na načrtovanje jezikovnih standardov (Ferbežar in drugi 2004), spremljanje razvoja jezikovne zmožnosti (Pirih Svetina 2005), merjenje in vrednotenje jezikovnega znanja (Ferbežar in Pirih Svetina 2004), načrtovanje jezikovnih tečajev, načrtovanje usposabljanja učiteljev ter načrtovanje učnih gradiv in strokovnih priročnikov (Zemljarič Miklavčič in Pirih Svetina 2008), česar vse smo se ob »mobilni slovenščini« v tem prispevku vsaj bežno tudi dotaknili.

Literatura

- Bešter, M., Kržišnik, E. (ur.). 1999: *Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete.
- Bitenc, M. 2006: Slovenščina in njeno poučevanje pri slovenskih zdomcih: raziskava med učenci dopolnilnega pouka slovenskega jezika in kulture v Baden-Wuerttembergu. *Jezik in slovstvo*. 51/3–4: 55–71.
- Ferbežar, I., Pirih Svetina, N. 2002: *Izobraževalni programi, Izobraževanje odraslih, Slovenščina za tujce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Ferbežar, I., Pirih Svetina, N. 2004: Certificiranje slovenščine kot drugega/tujega jezika – zgodovina in perspektive. *Jezik in slovstvo*, 49/3–4: 5–16.
- Ferbežar, I. in ostali 2004: *Sporazumevalni prag za slovenščino 2004*. Ljubljana: CSDTJ pri Oddelku za slovenistiko FF UL in Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.
- Gorjanc, V. (ur.) 2008: Slovenistika v novih bolonjskih študijskih programih. *Jezik in slovstvo*. 53/1: 107–150.
- Jerman, S., Todorovski, I. 2007: *Slovenski dom v Zagrebu 1929–1999*. Zagreb: Slovenski dom.
- Kalin Golob, M., Stabej, M. 2007: Sporazumevanje v znanosti in na univerzi Uboga slovenščina ali uboga jezikovna politika? Strategija univerze ter slovenščina kot znanstveni in učni jezik. *Jezik in slovstvo*. 52/5: 87–90.
- Koblar, S. 2008: *Četrta stran trikotnika. Znameniti Slovenci in slovenska društva v Bosni in Hercegovini: 1878–2000*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Lokar, M. (ur.) 2006: *Letno poročilo 2005*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, Oddelek za slovenistiko FF UL.
- Lokar, M. (ur.) 2007: *Letno poročilo 2006*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, Oddelek za slovenistiko FF UL.
- Lokar, M. (ur.) 2008: *Letno poročilo 2007*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, Oddelek za slovenistiko FF UL.
- Motik, D. in drugi 2001: *Slovenščina in slovenska kultura v zdomstvu. Prizadevanja za ohranitev slovenskega jezika in kulture med Slovenci v tujini*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pertot, S. 2002: *Občutek narodnostne in geografske pripadnosti maturantov slovenskih šol v Trstu. Primerjava rezultatov projektivnih testov, izvedenih v letih 1990 in 2000*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.
- Pertot S. 2007: V imenu očeta. Medgeneracijski prenos slovenskega jezika in identitete po moški liniji. V M. Košuta (ur.) *Živeti mejo. Zbornik Slovenskega Slavističnega kongresa*. Trst, Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- Pirih Svetina, N., Ferbežar, I. 2001: Izobraževalni program za odrasle Slovenščina za tujce. *Jezik in slovstvo*, 46/5: 222–227.
- Pirih Svetina, N. 2005. *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.
- Stabej, M. 2003. Slovenščina od pet do glave. V: B. Krakar Vogel (ur.) *Zbornik 39. SSJLK*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, Oddelek za slovenistiko FF UL. 83–90

- Stabej, M. 2004. Slovenščina kot drugi/tuji jezik in slovensko jezikovno načrtovanje. *Jezik in slovstvo*, 3–4: 5–16.
- Štumbergar, S. 2007: *Slovenščina pri Slovencih v Nemčiji*. Razprave FF. Ljubljana: ZIFF.
- Zemljarič Miklavčič, J., Pirih Svetina, N. 2008: In še slovenščina kot drugi in kot tuji jezik. V: J. Skela (ur.). *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem. Pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram. 707–717.
- Zemljarič Miklavčič, J. 2000: Centrovi učbeniki za slovenščino kot drugi/tuji jezik in njihova aplikacija na obstoječo (in predvidljivo) mrežo naslovnikov. V: A. Vidovič Muha (ur.). *Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika*, (Skripta, 4). Ljubljana: CSDTJ pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti FF. 15–24.
- Zemljarič Miklavčič, J. 1999: Slovenščina kot drugi/tuji jezik: zgodovina. *Slavistična revija*, 2, 47: 245–259.

Mojca Nidorfer Šiškovič

Program Slovenščina na tujih univerzah in slovenistike v Evropski uniji

Povzetek

V prispevku se osredotočam na tri področja, ki so tesno povezana z učitelji slovenščine na tujih univerzah. V prvem delu je predstavljen program Slovenščina na tujih univerzah (STU), v katerega so povezani učitelji, v drugem delu se posvetim učiteljem in pomenu projektov, ki smo jih skupaj izpeljali v okviru programa STU, tretji del pa je problemsko usmerjen v položaj študija slovenščine na univerzah v državah Evropske unije.

Abstract

The programme Slovene at Foreign Universities and the Slovene studies in the European Union

This paper considers three areas closely connected with the teachers of the Slovene language at foreign universities. First, the programme Slovene at Foreign Universities (STU) which connects the teachers is presented, the focus in the second part is on the teachers and the importance of the projects that were carried out in the organization of programme STU. The last part of this article is headed towards a discussion about the status of the Slovene language as a degree programme at the universities throughout the European Union.

Program Slovenščina na tujih univerzah

V okviru Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani deluje program *Slovenščina na tujih univerzah (STU)*. Poslanstvo programa je celovita podpora učiteljem slovenščine na tujih univerzah, lektoratom in študijem slovenščine na univerzah v tujini, sodelovanje s tujimi univerzami na področju slovenistike in skrb za razvoj tega področja na nacionalni ravni.

Učitelji jezika oziroma lektorji, ki poučujejo na tujih univerzah, so v državah Evropske unije različno organizirani, to dejavnost upravljajo bodisi zunanja ministrstva ali ministrstva za (visoko) šolstvo, npr. v Italiji, na Češkem, Poljskem, spet drugod za njih skrbijo posebne institucije, bolj ali manj povezane z omenjenimi ministrstvi, npr. Britanski svet v Veliki Britaniji, Nemška služba za akademske izmenjave (DAAD) v Nemčiji, Oesterreichische Kooperation (OK) v Avstriji itd.

Slovenski model je specifičen, ker je glede na druge države tesneje vpet v univerzitetni prostor, je namreč del Oddelka za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. In ker je slovenski univerzitetni trg specifičen po majhnem številu univerz in slovenistik (oddelki so na štirih slovenskih univerzah), lahko ob dobrem povezovanju slovenistik pri mednarodnem sodelovanju dosegamo dobre rezultate v povezavah v tujini in v mobilnosti študentov in učiteljev. Povezovanje interesov na nacionalni ravni skušamo doseči s svetom programa Slovenščina na tujih univerzah, ki je sestavljen iz predstavnikov vseh slovenistik slovenskih univerz, ustreznih ministrstev in uradov.

Zaradi dobrih povezav slovenistik s tujino in učiteljev slovenščine na tujih univerzah se je število gostovanj tujih študentov v Sloveniji v zadnjih letih izredno povečalo, pri tem po številu izstopajo oddelki za slovenistiko. V Slovenijo prihajajo študenti bodisi za daljša, večmesečna obdobja preko programov Erasmus in Ceepus ter po bilateralnih pogodbah med Slovenijo in drugimi državami, za krajša dvotedenska do mesečna gostovanja pa prihajajo na poletne šole, na slovenistom namenjeni seminar slovenskega jezika, literature in kulture ter na tečaje za študente v Erasmusovem programu. Še zlasti po vstopu Slovenije in drugih novih članic – predvsem tistih, katerih prvi jezik je slovanski jezik – v Evropsko unijo se je s sodelovanjem v programih za mobilnost študentov in učiteljev Evropske unije število gostovanj zelo povečalo.

K celoviti podpori za uspešno delo učiteljev slovenščine v tujini veliko pripomore vseh osem programov Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Po eni strani s kakovostnimi, na visoki metodični ravni zasnovanimi sodobnimi učbeniki, opremljenimi z zgoščenkami in priročniki za učitelje, s stalnim

strokovnim izpopolnjevanjem učiteljev, z razvijanjem testiranja slovenščine kot tujega jezika in s prireditvami, ki jih organizira Center: študentom iz tujine so namenjeni Seminar slovenskega jezika, literature in kulture, Poletna šola slovenskega jezika, posebni tečajji za študente v Erasmusovem programu itd. Sodelovanje zaposlenih na Oddelku za slovenistiko in na Centru za slovenščino pri vseh programih, tudi kot koordinatorjev delovnih skupin v Evropskih projektih je pripomoglo, da se lahko danes pohvalimo z visoko razvitim področjem slovenščine kot tujega jezika – o tem pa pravzaprav pričajo tudi tri Evropska jezikovna priznanja v zadnjih petih letih.

Program Slovenščina na tujih univerzah in še nekatere druge programe Centra za slovenščino financira ali sofinancira Ministrstvo Republike Slovenije za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, pri posredovanju v tujini pa sodeluje tudi Ministrstvo za zunanje zadeve.

Učitelji slovenščine na tujih univerzah

V okviru programa STU bo v študijskem letu 2008/09 poučevalo 50 učiteljev slovenščino na 53 univerzah po svetu, od tega 37 na univerzah v Evropski uniji, 10 v drugih evropskih državah, na izvenevropskih univerzah pa učijo učitelji v Tokiu na Japonskem, Buenos Airesu v Argentini ter v Kansasu in od avgusta letos (2008) tudi v Clevelandu v ZDA.

30 učiteljev, ki poučujejo slovenščino na tujih univerzah, je zaposlenih na Filozofski fakulteti v Ljubljani, ostali so zaposleni na tujih univerzah in/ali pogodbeno preko programa STU.

Pomemben delež pri njihovi dejavnosti je status, ki ga učiteljem na delu v tujini zagotavlja Republika Slovenija. Tako smo v skoraj desetletnem intenzivnem dialogu državo uspeli prepričati, da je v zadnjih letih izboljšala materialni status učiteljev in ga približala ostalim slovenskim javnim uslužbencem, ki delajo v tujini. Pogoji dela jim sedaj omogočajo, da se za to poslanstvo v tujini odločajo ambiciozni in odlični diplomanti slovenistike, ki uspešno širijo vedenje in znanje o slovenščini in Sloveniji, po drugi strani pa spodbujajo raziskovalno delo in prevajalsko dejavnost ter drugo medkulturno povezovanje. Mnogi od njih na tujih univerzah vedno pogosteje prevzemajo naloge somentorjev pri diplomskih nalogah in imajo predavanja o slovenski kulturi.

Zaradi vseh nalog učiteljev si zadnja leta v okviru programa še posebej prizadevamo za čim večjo povezanost učiteljev in čim širše stalno strokovno izpopolnjevanje. Usposabljanje učiteljev, ki prvič odhajajo na delovno mesto v tujino, poteka v okviru Centra za slovenščino pred njihovim odhodom. Vsi učitelji, ki odhajajo na lektorate, imajo vsaj enoletne izkušnje iz poučevanja slovenščine kot tujega jezika ali iz poučevanja v gimnaziji, srednji ali osnovni šoli. Med študijskim letom komunikacija poteka na daljavo preko interne liste elektronske poštne liste, t. i. Lektorneta, poleg tega pa za učitelje organiziramo tri delovna srečanja, izobraževanja in druženja, ki potekajo na Filozofski fakulteti v času, ko je večina učiteljev v Sloveniji.

Povezanost učiteljev prek skupnih projektov

Srečanja učiteljev na matični ustanovi v Sloveniji so namenjena pogovorom o vseh ključnih zadevah, ki se dotikajo učiteljev, njihovega dela in položaja. V zadnjih letih smo dosegli, da se učitelji med seboj bolje poznajo, da tudi med letom sodelujejo preko e-pošte, se povezujejo pri skupnih projektih, npr. iz Italije že nekaj let organizirajo skupne ekskurzije po Sloveniji, na Poljskem, Češkem in v Litvi imajo vsako leto po več prevajalskih delavnic, študentskih in drugih znanstvenih konferenc ipd. V okviru programa STU jim nudimo organizacijsko podporo pri izvedbi dodatnih kulturnih in prevajalskih projektov na lektoratu, ekskurzij v Slovenijo, določene dejavnosti pa tudi sofinanciramo.

Poleg takšnega povezovanja smo v okviru programa STU in na pobudo učiteljev od leta 2004 izvedli tri velike skupne projekte na lektoratih slovenščine:

1. Projekt *Prevajanja slovenskih literarnih del* leta 2004, ko so na tujih univerzah učitelji s svojimi študenti prevedli korpus slovenskih literarnih besedil v tuje jezike in je izšel zbornik prevodov v 19 jezikih. Pri projektu je sodelovalo 32 učiteljev in 103 študentje na tujih univerzah ter 33 jezikovnih pregledovalcev, večinoma lektorjev tujih jezikov na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.
2. Leta 2005 smo na tujih univerzah organizirali prve t. i. *Svetovne dneve*, kot smo dogajanje poimenovali z učitelji, to so bili *Svetovni dnevi slovenskega filma*, povezali smo jih s 100-letnico slovenskega filma.

Konec novembra 2005 so v istem tednu na 53 univerzah potekali filmski večeri, ki so jih organizirali učitelji skupaj s študenti slovenščine na svojih oddelkih na tujih univerzah, filme je sofinanciral slovenski Filmski sklad, poleg tega pa smo natisnili še brošuro s predstavitvijo filmov in zgodovine slovenskega filma.

Večerov se je po svetu udeležilo več kot 5000 ljudi, ki so bili nad projektom navdušeni, odziv medijev je bil velik, hkrati je bila to uspešna promocija Slovenije, njene kulture in slovenskega filma. Priprave na projekt so potekale že veliko prej, ponekod so študenti prevedli in podnaslovili filme. V ta projekt smo vključili tudi vse štiri slovenistike na slovenskih univerzah in so pripravile filmske večere.

3. Tretji projekt v letu 2006 je bil največji, imenovali smo ga *Svetovni dnevi slovenske literature*. Strokovna komisija je izbrala 38 slovenskih avtorjev z najkakovostnejšim literarnim opusom, ki so odšli vsi hkrati konec novembra gostovat na 53 tujih univerz. Pred tem smo za učitelje v avgustu organizirali predavanja na temo sodobne slovenske literature, k projektu povabili vse avtorje, učitelji pa so vzpostavili stike z njimi in skupaj pripravljali gostovanja. S študenti so učitelji že med študijskim letom brali in prevajali njihova dela, ob gostovanju avtorjev pa so priredili literarne večere, prevajalske delavnice, predavanja. Obenem je ob projektu nastal tudi slovensko-angleški *Almanah Svetovni dnevi slovenske literature* po letu 1990, ki ima trajno vrednost.

Vsi projekti so bili zelo uspešno izvedeni, pri čemer je bilo ključno sodelovanje vseh – učiteljev na tujih univerzah, vodstva projekta v okviru programa STU, od koder smo koordinirali vse sodelujoče, Ministrstva za zunanje zadeve, ki je pri projektih sodelovalo z diplomatskimi predstavništvi, tujih univerz in medijev. V letu 2008 pripravljamo nov projekt, v katerem bomo povezali slovenski film in literaturo in ju predstavili na tujih univerzah, tj. *Svetovni dnevi slovenske literature na filmu*.

Učitelji se z omenjenimi projekti radi ukvarjajo, saj dodajajo njihovem delu v razredu in stikom s študenti veliko novih vsebin, radi sodelujejo tudi študenti, saj lahko objavijo svoje prve ustvarjalne dosežke v jeziku, ki se ga učijo oziroma ga študirajo, se spoprimejo s prevajalskim delom, spoznajo slovenske avtorje, nekateri gredo v okviru projekta študirat in nabirat gradivo v Slovenijo ipd. Pohvalimo se lahko, da postajajo filmski večeri stalnica lektoratov slovenščine in hkrati postajajo stalnica lektoratov tudi drugih tujih jezikov na tujih univerzah – na ta »slovenski« način so jih uvedli npr. na Univerzi v Nottinghamu v Veliki Britaniji, v Gdanskem na Poljskem, v Padovi v Italiji itn. Novi mediji in nove poti komuniciranja omogočajo izvedbo projektov na daljavo, večinoma po elektronski pošti.

Delo na univerzah se na ta način odpira širši javnosti, kar ima še posebej pri jezikih in predstavljanju določene kulture veliko vrednost. S projekti smo ustvarili veliko novih povezav, ki povečujejo prepoznavnost slovenščine, hkrati pa bogatijo in spodbujajo medkulturne stike.

Študij slovenščine na univerzah v Evropski uniji in pobuda

Gledano s stališča, koliko je kateri jezik kot tuji jezik prisoten v drugih državah izven svoje matične države, bi lahko opredelili naslednja področja, s katerim bi nekako merili tudi prisotnost, uspešnost in konkurenčnost slovenščine v Evropski uniji, v Evropi in po svetu: koliko del slovenske literature se prevaja v tuje jezike, koliko ljudi se uči in študira slovenščino, koliko literature drugih jezikov se prevede v slovenščino, koliko je medjezikovnega sodelovanja med literati, prevajalci, koliko tujih zaposlenih se uči slovenščino, ko delajo v Sloveniji, koliko slovenskih filmov je prikazanih v tujini itd. Oceno bi bilo pravzaprav nemogoče objektivno določiti, se pa ob tem postavlja vprašanje, kakšna je pri tem jezikovna in medkulturna kompetenca tujih govorcev slovenščine in kakšne so njene perspektive za naprej. Tukaj pa se že dotaknem učenja in študija slovenščine na univerzitetni ravni v tujini, tj. kot tiste najvišje ravni šolanja, ki daje uradno listino o kakovostnem in poglobljenem znanju.

Bolonjska reforma je na tem področju slovenščini prinesla prednosti, po drugi strani pa jo je skupaj z vsemi manj razširjenimi jeziki potisnila v situacijo, ko si tuje univerze financiranja študijev teh jezikov ne morejo privoščiti. Slovenistike so po prenovi študijskih programov sicer obdržale status, ki so ga imele, ponekod so pridobile celo več ur, vendar le kot izbirni lektorati. Študenti lahko ob višji stopnji izbirnosti sedaj pogosteje izbirajo teme tudi iz slovenščine in pišejo primerjalna diplomatska dela.

Po drugi strani pa študenti lahko slovenščino kot študijsko smer vpišejo samo v 7 državah Evropske unije, tj. Italiji, Avstriji, Češki, Poljski, Franciji, Madžarski in Litvi. Študija slovenščine ne morejo izbrati na nobeni od univerz v Veliki Britaniji, Nemčiji, Portugalski, Slovaški itd., v teh državah se ga lahko učijo le nekaj ur tedensko kot izbirnega predmeta. Takšno učenje pa – kljub vsem dodatnim dejavnostim, ki jih izvajajo slovenski učitelji –, ne omogoča obvladanja nekega jezika, saj imajo študenti dovolj svojih drugih študijskih obveznosti.

Za takšno situacijo sta lahko dva vzroka – prvi in najpomembnejši je, da je za univerze pomembno število vpisanih študentov in so zato študiji manj razširjenih jezikov praktično nemogoči. Pri slovenščini in drugih podobnih jezikih se zlasti v zahodnoevropskih državah le redko v letniku zbere 20 študentov. Takšno število bi bilo pravzaprav zaskrbljujoče, saj bi po končanem študiju diplomanti ostali brez dela. Po drugi strani pa bi se na študiju slovenščine prav gotovo zbralo pet študentov, katerih znanje je na trgu držav, kot so Nemčija, Španija, Velika Britanija, Slovaška, Belgija, zelo iskano in zaželeno.

Drugi vzrok, ki je s prvim tesno povezan, je pomanjkanje habilitiranih učiteljev slovenščine na tujih univerzah. Oddelki in fakultete tujih univerz namreč ne zmorejo finančno podpreti učitelja, ki bi se lahko strokovno ukvarjal s slovenščino ali kakšnim drugim podobnim jezikom in poučeval pet študentov v letniku. Na nekaterih univerzah v slovanskem svetu je zato praksa, da je študij slovenščine razpisan vsako drugo leto ali celo na tri leta in so tako na praktičen in kompromisen način rešili položaj za slovenščino in druge jezike.

Zaradi vsega povedanega se nam zdi smiselno izraziti pobudo, da bi se v okviru Evropske unije skupaj zavzeli, da bi bil v vsaki od držav članic Evropske unije vsaj na eni od univerz mogoč – morda tudi ne vsako leto – študij uradnih jezikov Evropske unije. To pobudo bi lahko začeli uresničevati z razpisom, na katerega bi se lahko prijavile zainteresirane univerze in s pridobljenimi sredstvi sofinancirale študij tega jezika, ki ga v določeni državi sicer ni mogoče nikjer študirati. Razpis bi bil spodbuda za vpeljavo takšnega študija zlasti tam, kjer imajo manj razširjeni jeziki že svoje lektorate na univerzah.

Menimo, da bi s prisotnostjo vseh uradnih jezikov na univerzitetni ravni v vseh državah članicah Evropske unije učinkovito in na visoki ravni pripomogli k doseganju in uspešnemu razvoju plurilingvizma ter bogatenju medkulturnega sodelovanja in dialoga med članicami.

Literatura

- Jesenovec, M. 2004. Lektorat slovenščine na univerzi v Buenos Airesu. *Jezik in slovstvo*, letn. 49, št. 3/4, str. 188–194.
- Kranjc, S. 2004. Slovenistike po svetu. *Jezik in slovstvo*, letn. 49, št. 3/4, str. 165–169.
- Nidorfer Šiškovič, M. 2004. Slovenščina na tujih univerzah in evropski izzivi = Slovene in universities abroad and European challenges. *Glas. ZRS Koper*, letn. 9, št. 3, str. 44–47.
- Nidorfer Šiškovič, M. 2004. Slovenščina na tujih univerzah. *Jezik in slovstvo*, letn. 49, št. 3/4, str. 163–165.
- Štumberger, S. 2004. Lektorat v Tübingenu. *Jezik in slovstvo*, letn. 49, št. 3/4, str. 184–188.
- Urbanija, U. 2004. Slovenščina kot tržno blago. *Jezik in slovstvo*, letn. 49, št. 3/4, str. 159–162.

Mihaela Knez

Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli

Povzetek

V slovenski vzgojno-izobraževalni sistem se vsako leto vključujejo otroci priseljencev, beguncev, prosilcev za azil in oseb z začasno zaščito. Izkazalo se je, da ti otroci težje sledijo pouku in drugemu dogajanju v šoli oziroma se slabše vključujejo v širše socialno okolje, kar je posledica pomanjkljivega znanja slovenščine, neizoblikovanih strategij in instrumentov za vključevanje otrok priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja ter nezadostne vključenosti otrok in njihovih staršev v šolsko in širše slovensko okolje. Integracija otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem poteka predvsem v obliki dodatnega pouka slovenščine, ki pa zaradi skromnega obsega (največ 35 ur v prvem šolskem letu) in systemske neurejenosti, ni zelo uspešen. V prizadevanja za boljše sistemsko in vsebinsko ureditev pouka slovenščine kot drugega jezika v osnovnih šolah se je v zadnjem letu vključil tudi Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Abstract

Language integration of immigrant children in Slovenian primary school

Every year children of immigrants, refugees, asylum seekers and persons with limited protection face integration into the Slovene educational system. These children find it difficult to understand the classes and follow other school activities and they experience problems with fitting into the broader social environment. This is a consequence of their limited proficiency in Slovene and the lack of strategies and instruments which could be used to include immigrant children in the educational system, as well as the failure to adequately include the children and their parents into the school environment and the Slovene society. Within the Slovene educational system, integration attempts include providing additional classes of Slovene, but the limited number of hours of such classes (up to 35 hours in the first year) and the lack of a systematic approach mean that these attempts are not very successful. Last year, the Centre for Slovene as a Second/Foreign Language at the Faculty of Arts, University of Ljubljana, became involved in an effort to improve the systemic approach to teaching Slovene as a second language in primary schools and in designing the content of such courses.

Uvod

Kljub temu da o problemih vključevanja priseljencev v slovensko okolje govorimo šele zadnjih nekaj let, Slovenija ni nova država priseljevanja. Vanjo so se namreč po letu 1945 od začetka nove države Jugoslavije intenzivneje priseljevali prebivalci iz drugih jugoslovanskih republik, največ iz Bosne in Hercegovine, Srbije in Hrvaške. Priseljevanje je bilo najmočnejše v 70-tih letih. Večinoma so bili to ekonomski priseljenci, ki so se zaposlovali predvsem v težki industriji in gradbeništvu. Posebni ukrepi za vključevanje novih priseljencev v slovensko okolje v tistem času niso bili sprejeti. Prizadevanja so bila usmerjena predvsem v zagotavljanje delovnih mest in ustreznih bivališč, učenje slovenskega jezika kot enega bistvenih elementov za uspešno integracijo pa ni bilo posebej načrtovano, kar je bilo posledica več dejavnikov. Eden od pomembnejših je bil gotovo ta, da smo živeli v skupni državi,¹ v kateri so bili jeziki narodov in narodnosti enakopravni in vsi v uradni rabi.² Torej je imel vsak državljan Jugoslavije v Sloveniji pravico, da goji in izraža svojo kulturo in uporablja svoj jezik.³ Jezikovne omejitve so zadevale le državne organe in posameznike, ki so opravljali družbeno službo, za katere je bilo določeno, da morajo poslovati v slovenskem jeziku, vsakomur pa je bila zagotovljena pravica, da v postopku pred državnimi in drugimi organi in organizacijami, ki opravljajo družbeno službo, uporablja svoj jezik in pisavo, in da ga tisti, ki vodi postopek, seznanijo z gradivom in s

1 Prim. Stabej 2005.

2 Prim. Ustavo SFRJ, 1974, 246. člen.

3 Prim. Ustavo SRS, 1974, 212. člen.

svojim delom v njegovem jeziku.⁴ Kljub temu da je bila v Ustavi zagotovljena enakopravnost vseh jezikov, se je ob stikih različnih državnih jezikov najpogosteje uporabljala tedanja srbohrvaščina,⁵ ki je postala tudi sporazumevalni jezik med politikami iz različnih jugoslovanskih republik, saj so ti v javnem sporazumevanju zelo redko upoštevali pravico do uporabe svojega jezika (npr. slovenščine, albanščine, makedonščine), kar je dajalo vtis, da je edini uradni jezik na ravni države SFRJ srbohrvaščina. Hrvati in Srbi so bili namreč v Jugoslaviji najštevilčnejši in to se je odražalo tako v splošni kot jezikovni politiki države, na poseben status srbohrvaščine pa je vplivalo tudi to, da je bilo glavno mesto Jugoslavije Beograd v Srbiji. Tam so se odvijale vse za državo pomembnejše stvari, kar je dajalo srbohrvaščini poseben status. Gotovo pa je na takratno jezikovno politiko v Sloveniji močno vplivalo tudi dejstvo, da si je večina jezikov, ki se govori na področju nekdanje Jugoslavije, podobnih – vsi razen albanščine sodijo med južnoslovanske jezike – zato se je predvidevalo, da govorci pri sporazumevanju ne bodo imeli večjih težav. Bivanje v skupni državi je pomenilo stalen stik z drugimi jeziki, predvsem s srbohrvaščino. Dostopni so bili časopisi, televizijski in radijski programi, srbohrvaščina je bila tudi eden izmed učnih predmetov v slovenski šoli, tako da so jo Slovenci vsaj na receptivni ravni obvladali, zato večjih težav pri vsakodnevem sporazumevanju v glavnem ni bilo. Poleg tega so priseljenci iz drugih jugoslovanskih republik v Sloveniji opravljali predvsem fizična dela, zato je bilo dovolj, da so se znali sporazumevati le v vsakdanjih situacijah, v nekaterih poklicih, ki so bili vezani na celotno državo, npr. vojska, carinska služba, pa je v celoti prevladala srbohrvaščina.

Uveljavljena praksa se je posledično odražala tudi pri načrtovanju izobraževanja otrok priseljencev, ki so bili vključeni v slovenske šole,⁶ kjer prav tako ni bilo posebnih ukrepov, ki bi pripomogli k jezikovni integraciji učencev, npr. posebnega (specializiranega) pouka slovenščine⁷, saj je veljalo mnenje, da se bodo učenci zaradi podobnosti jezikov slovenščine kar sproti naučili. Ne moremo reči, da je bilo takšno vključevanje učencev v pouk popolnoma neuspešno, saj so učenci osnovno šolanje večinoma zaključili, gotovo pa je pomanjkljivo znanje slovenskega jezika vplivalo na njihov šolski uspeh oz. na njihovo nadaljnjo poklicno pot, saj zaradi slabšega znanja jezika in posledično slabšega učnega uspeha niso imeli dostopa do elitnejših poklicev v enaki meri kot Slovenci, kar pa je vplivalo tudi na njihov socialni status.

Bivanje v skupni državi, zakonska ureditev, bližina jezikov in vrsta zaposlitve so torej dejavniki, ki so v veliki meri vplivali na to, da se v Sloveniji v času skupne države Jugoslavije, ko je potekalo intenzivno priseljevanje državljanov iz drugih jugoslovanskih republik, niso razvile ustrezne strategije, ki bi omogočale uspešno jezikovno integracijo priseljencev, tudi šoloobveznih otrok, v slovensko okolje. Uveljavljeni način pa je vplival tudi na nadaljnje načrtovanje integracijske politike, zlasti jezikovne. Po osamosvojitvi leta 1991 se je Slovenija znašla v novi situaciji. Slovenščina je postala edini državni jezik (enak status sta na področju Slovenske Istre in Prekmurja imeli tudi italijanščina in madžarščina), njeno znanje pa pogoj za pridobitev slovenskega državljanstva ali opravljanje določenega poklica (Ferbežar in Pirih 2004), hkrati pa je Slovenijo zajel nov val premikov prebivalstva. Šlo je za prisilne migracije, ki so bile posledica vojne na področju bivše Jugoslavije. Najprej so se začeli množično priseljevati begunci s področja Bosne in Hercegovine, nato pa prebežniki s Kosova. Slovenija je v različnih krajih ustanovila najprej zbirne in kasneje begunske centre.⁸ Tem migracijam so sledile

4 Enak status kot jeziki jugoslovanskih narodov so imeli tudi jeziki narodnostnih manjšin. V Sloveniji sta bili to italijanska in madžarska manjšina.

5 Sedaj srbščina, hrvaščina, bosanščina in črnogorščina.

6 V večjih mestih so se otroci lahko vključili v oddelke, v katerih je pouk v celoti potekal v srbohrvaškem jeziku, sicer pa je bilo v nekdanji SFRJ učenje srbohrvaškega jezika obvezno za vse učence v petem razredu osnovne šole. V začetku 90. let je bil v Sloveniji ta predmet ukinjen, proti koncu 90. let pa se je zopet vzpostavilo učenje jezikov nekdanjih jugoslovanskih narodov, vendar v zelo omejenem obsegu.

7 Otroci so bili deležni le pouka slovenščine kot prvega jezika, ki je bil usmerjen predvsem v oblikoslovno in skladenjsko analizo jezika in ne v razvijanje sporazumevalne zmožnosti.

8 V okviru begunskih centrov so se organizirale posebne šole, v šolskem letu 1995/96 pa se je začelo sistematično vključevanje učencev beguncev v slovenske osnovne šole. Pouk je potekal v jeziku prebežnikov po prirejenem učnem programu, dodan pa je bil pouk slovenskega jezika, ki je omogočil kasnejši prehod učenek in učencev v slovenske osnovne in srednje šole, ki so po končani vojni ostali v Sloveniji (Euridyce, 2004).

nove oblike. V procesu priključevanja Slovenije EU je namreč ta postala dobra izhodiščna država za prebežnike iz neevropskih držav na poti v druge države EU, s priključitvijo EU so se odprle večje selitvene možnosti za druge prebivalce EU, v Slovenijo pa so se začeli bolj številno vračati tudi slovenski izseljenci in zdomci. Novo nastala situacija in približevanje zakonskih podlag normativom EU so od Slovenije zahtevali bolj sistematičen pristop k tej problematiki in tako je Državni zbor leta 1999 sprejel Resolucijo o imigracijski politiki Republike Slovenije⁹ (Uradni list RS, št. 40/99) in s tem postavil nove temelje slovenske integracijske politike. V tem dokumentu se je Slovenija opredelila za t. i. pluralistični ali multikulturni model,¹⁰ ki spodbuja integracijo priseljencev v slovensko družbo, jim zagotavlja enakopravnost v slovenski družbi in omogoča, da izražajo in gojijo lastno kulturo. Nova integracijska politika bi se morala nedvomno jasno odražati tudi v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu, vendar do bistvenih sprememb v primerjavi s prejšnjim obdobjem ni prišlo.

Sedanja situacija v slovenskih šolah

Pomemben poskus sistematičnega pristopa k integraciji otrok priseljencev pomeni dokument Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji,¹¹ v katerem so najprej predstavljeni ključni problemi vključevanja otrok priseljencev v celotni vertikalni. To pa so v prvi vrsti pomanjkljive zakonske podlage, ki bi omogočale bolj uspešno načrtovanje integracijskih postopkov otrok priseljencev v slovenski sistem vzgoje in izobraževanja,¹² neoblikovane strategije in instrumenti za njihovo vključevanje v sistem vzgoje in izobraževanja (neustrezna usposobljenost učiteljev in drugih šolskih delavcev za delo s takimi otroki, neopredeljeni cilji in standardi znanja, ki naj bi jih dosegali učenci priseljenci, pomanjkljiva merila za ocenjevanje napredovanja otrok, neopredeljen čas oz. obdobje, ki naj bi bilo namenjeno prilagajanju otroka na slovenski vzgojno-izobraževalni sistem), nerazvite strategije za delo s starši, pomanjkljivo znanje slovenščine otrok priseljencev, neustrezno vrednotenje pomena ohranjanja njihovega jezika in kulture in nezadostna vključenost v šolsko in širše slovensko okolje. Dokument podrobneje opredeljuje tudi pojem otroka priseljenca, in sicer širše, kot je to pojmovano v Resoluciji o migracijski politiki RS, ki za migranta oz. priseljenca šteje vsakega po preteku enega leta od prijave prebivališča v RS. Pojem priseljenca se v Strategiji nanaša tudi na otroke, ki so v Sloveniji manj kot eno leto, in tudi tiste, ki že imajo slovensko državljanstvo, pa zaradi različnih okoliščin še niso popolnoma vključeni v slovensko družbo. Tako opredeljuje pet skupin otrok priseljecev. Prvo skupino tvorijo nekdanji priseljenci (druga ali tretja generacija priseljencev), večinoma iz bivših jugoslovanskih republik, ki že imajo slovensko državljanstvo. Zanje se predvideva, da že znajo slovensko, kar pa ni nujno, še posebej, če otroci pred vstopom v šolo niso bili vključeni v slovenski vrtec in torej obvladajo le svoj prvi jezik, ki so

9 Prim. še Ustavo RS, Zakon o tujcih, Zakon o začasnih zaščiti razseljenih oseb, Zakon o azilu, Pravilnik o načinih in pogojih zagotavljanja pravic prosilcem za azil, Uredbo o pravicah in dolžnostih beguncev v Republiki Sloveniji)

10 Poleg pluralističnega modela sta v integracijski politiki EU prisotna še dva modela, in sicer t. i. model diferenciranega vključevanja, ko so priseljenci vključeni le v določene sfere družbenega življenja, predvsem na trg dela, nimajo pa dostopa do nekaterih drugih sfer, npr. socialnega sistema, državljanstva, politične participacije. Na priseljevanje se gleda kot na začasen pojav, ki naj bi se običajno končal z vrnitvijo priseljencev v njihovo izvorno državo, zato je priseljencem zelo otežen dostop do naturalizacije. Tak model imajo npr. Nemčija, Švica in Avstrija. V Franciji pa je prisoten t. i. asimilacijski model, ki predvideva vključitev priseljencev v večinsko družbo na tak način, da se priseljenci odpovedo svojim jezikovnim, kulturnim in družbenim značilnostim in se zlijejo z večinsko družbo. Pri tem modelu je začetek integracije naturalizacija (torej pridobitev državljanstva), končna točka pa asimilacija (Zaključno poročilo raziskovalnega projekta Vključevanje imigrantov v nove družbe na temelju etike skrbi. Ali je možen prehod od trdnjave Evrope k odprti Evropi?, 2003)

11 Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji je bila sprejeta na kolegiju ministra maja 2007 in je dostopna na spletnih straneh Ministrstva za šolstvo in šport. Pripravo Strategije je vodil Urad za razvoj šolstva (MŠŠ), ki je k oblikovanju tega dokumenta povabil strokovnjake z Zavoda RS za šolstvo, s Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik, Sektorja za integracijo beguncev in tujcev (MNZ) in učitelje oz. ravnatelje iz osnovnih šol. (http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucevanje_migrantov.doc)

12 V slovenski zakonodaji sta možnost šolanja in pomoč pri učenju slovenščine otrokom migrantom zagotovljena, nejasen pa je obseg te pomoči, saj le-ta zakonsko večinoma ni določen razen v Pravilniku o načinih in pogojih zagotavljanja pravic prosilcem za azil, ki prosilcem v prvem letu šolanja zagotavlja individualno ali skupinsko pomoč pri učenju slovenščine do največ dve uri na teden, in Uredbi o pravicah in dolžnostih beguncev v Republiki Sloveniji, v kateri je beguncem zagotovljeno plačilo stroškov tečaja slovenskega jezika v obsegu največ tristo ur, iz posebej utemeljenih razlogov pa še do največ sto dodatnih ur učenja slovenščine, prim. s poglavjem 2.3 Slovenske zakonske podlage v Strategiji)

se ga naučili v domačem okolju. Pogosto govorijo ti otroci vmesni jezik,¹³ še posebej če ga namesto svojega prvega jezika govorijo tudi njihovi starši. Naslednji skupini predstavljajo na novo priseljeni otroci ekonomskih priseljencev, ki še nimajo slovenskega državljanstva, in otroci prisilnih migrantov (prosilcev za azil in beguncev), ki se s slovenščino prvič srečajo šele s prihodom v Slovenijo, ki mu ponavadi takoj sledi vstop v šolo. V obeh skupinah gre predvsem za otroke, ki prihajajo s področja bivše Jugoslavije. Posebni skupini predstavljajo otroci državljanov EU, ki se lahko zaradi boljših finančnih možnosti šolajo tudi v mednarodnih šolah in se tako izognejo problemu učenja slovenščine, in otroci slovenskih izseljencev s slovenskim državljanstvom ali brez državljanstva, ki so se vrnili v domovino. Pri slednjih je možno, da slovensko že znajo, še posebej, če so slovenščino ohranjali v domačem okolju oz. če so v izseljenstvu obiskovali pouk slovenščine,¹⁴ seveda pa obstaja tudi možnost, da se slovenščine niso naučili oz. da slovenščina ni njihov prvi jezik.

V Strategiji je torej pojem otroka priseljencev razumljen ne le tako, kot je opredeljen v trenutno veljavni zakonodaji, torej s časovnega vidika bivanja v Sloveniji in statusa, ki ga trenutno otrok ima, ampak predvsem z vidika skupnih lastnosti in potreb. V prvi vrsti jih družijo dejstva, da je slovenščina njihov drugi jezik oz. da prihajajo iz drugačnih sociokulturnih okolij, zato potrebujejo pri integraciji v slovensko šolo in družbo posebno pomoč.

Učenje slovenščine v očeh otrok, staršev priseljencev in učiteljev

In kako na vključevanje v slovensko šolo oz. na učenje slovenščine gledajo otroci in starši priseljenci oz. učitelji in strokovni delavci, ki se s poskusi integracije in težavami, ki jo spremljajo, srečujejo vsak dan? Da bi dobili vpogled v trenutno situacijo, smo na Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik v okviru ciljnega raziskovalnega projekta Slovenščina kot drugi jezik v slovenski osnovni šoli¹⁵ pripravili kratko raziskavo v obliki 3 anketnih vprašalnikov.¹⁶ Prva dva sta bila namenjena staršem in otrokom priseljencem in sta bila izvedena v obliki strukturiranega intervjuja, tretji pa je bil namenjen učiteljem, ki vodijo dodatni pouk slovenščine za otroke priseljence, in je bil izveden v pisni obliki. Predstavljamo ključne ugotovitve, ki v večini potrjujejo dejstva, na katera je bilo opozorjeno v Strategiji.

Raziskava med starši in otroki priseljenci

V raziskavo so bili vključeni tisti otroci in starši, ki so v Sloveniji največ tri leta, saj so nas zanimale začetne značilnosti vključevanja učencev priseljencev v osnovne šole, predvsem tiste, ki zadevajo jezikovno integracijo učencev; v raziskavi je sodelovalo 30 staršev/skrbnikov in 30 učencev priseljencev. Raziskava je pokazala, da ima po mnenju staršev pri spremljanju dejavnosti v šoli težave 44 % učencev. Največ jih ima težave pri spremljanju učne snovi in pogovoru z učitelji oz. s slovenskimi učenci. Slabše znanje slovenskega jezika je tudi vzrok, da učenci pri pouku sodelujejo manj, kot bi si želeli, takih je kar 63 % otrok, 25 % pa jih je menilo, da pri pouku sploh ne morejo sodelovati. Razmeroma dobro so učenci ocenili pomoč učiteljev. Kar 87,5 % jih je menilo, da jim učitelj vedno pomaga, če česa ne razumejo, 12,5 % pa je obkrožilo popolnoma nasproten odgovor, in sicer da jim učitelj nikoli ne pomaga (možni odgovori so bili še: vedno vse razumem, zato ne potrebujem učiteljeve pomoči, učitelj mi včasih pomaga in učitelj mi ne pomaga). Kot vzrok za to so navedli svojo nezmožnost, da bi učitelja prosili za pomoč.

13 Vmesni jezik je jezikovna različica ciljnega jezika, ki jo uporablja učeči se, ki je nastal zaradi stalnega stika prvega jezika in slovenščine (Pirih Svetina, 2005).

14 V izseljenstvu je pouk slovenščine različno organiziran. V Evropi, predvsem v Nemčiji, Švici, Avstriji, Franciji, Bosni in Hercegovini, Srbiji, Makedoniji in na Hrvaškem, poteka pouk pod okriljem slovenskega Ministrstva za šolstvo in šport, ki tudi financira učitelje, v Avstraliji, Argentini, ZDA in Kanadi pa pouk, ki poteka večinoma ob sobotah, organizira slovenska skupnost, učitelji pa so prostovoljci.

15 Projekt financirata Ministrstvo za šolstvo in šport in Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS.

16 Raziskavo med starši in otroki migranti je ob pomoči sodelavcev projekta izvedla Anja Vladič, in sicer kot del diplomske naloge Vključevanje šoloobveznih otrok delavcev priseljencev v slovensko osnovno šolo, 2007. V članku smo se omejili le na predstavitev rezultatov tematskega sklopa jezik in šola, rezultati s področja demografije in stikov oz. celotni izsledki raziskave na večjem vzorcu pa bodo objavljeni v končnem poročilu ciljnega raziskovalnega projekta Slovenščina kot drugi jezik v slovenski osnovni šoli, predvidoma septembra 2009.

Staršem je bilo postavljeno podobno vprašanje, in sicer kako po njihovem mnenju učitelji obravnavajo njihovega otroka. Vsi starši so menili, da učitelji posvečajo njihovemu otroku enako mero pozornosti kot slovenskim otrokom. Vprašanje, kakšno obliko pomoči bi otroci ob vključitvi v slovensko šolo potrebovali, je bilo zastavljeno le staršem otrok. V odgovor so bile ponujene naslednje možnosti: tečaj slovenščine v strnjeni obliki pred vključitvijo oz. ob vključitvi v šolo, dodatne ure slovenščine, jasna merila ocenjevanja, pomoč pri drugih predmetih in pomoč prevajalca. Izbirali so lahko med tremi stopnjami: zelo bi potreboval, bi potreboval, ne bi potreboval. Največ staršev (82 %) je menilo, da bi otrok zelo potreboval tečaj slovenščine,¹⁷ 64 % pa jih je bilo mnenja, da bi poleg tečaja slovenščine otroci zelo potrebovali še dodatne ure slovenščine, le en učenec pa bi po mnenju staršev zelo potreboval jasna merila ocenjevanja in dodatno pomoč pri drugih predmetih. Največ staršev (91 %) je pri slednjih dveh možnostih izbralo odgovor: bi potreboval. Najmanj potrebna se zdi staršem pomoč prevajalca, 82 % staršev je namreč odgovorilo, da njihovi otroci tovrstne pomoči ne bi potrebovali. Večina staršev (91 %) tudi meni, da je šola pripomogla k hitrejši vključitvi otroka v pouk in šolsko življenje, in sicer predvsem v obliki pomoči pri učenju slovenščine (to obliko pomoči je imelo 82 % otrok anketiranih staršev) in drugih predmetov (55 %), niso pa bili v zadostni meri deležni tudi drugih oblik, npr. svetovanja. Te oblike pomoči je bil deležen le en intervjuvanec. Da se zdi staršem stik z učitelji pomemben za šolsko uspešnost njihovih otrok, kaže dejstvo, da je večina staršev (73 %) odgovorila, da se jim zdi pomembno, da so v stiku z razrednikom otroka, prav tako se jim zdi pomemben stik s slovenskimi starši (82 %).

Iz rezultatov ankete je razvidno, da dajejo starši učenju slovenščine velik pomen. Čeprav je učenje slovenščine oblika pomoči, ki je v naših šolah najbolj vidna, starši ocenjujejo, da bi njihovi otroci to pomoč potrebovali še v večji meri, ob tem pa bi bile dobrodošle tudi druge oblike pomoči, zlasti svetovanje. Glede rabe prvega in drugega jezika v družini se je izkazalo, da prevladuje mešana jezikovna strategija, torej da uporabljajo starši doma oba jezika, svoj prvi jezik in slovenščino, kar je ob dejstvu, da so bili v anketo vključeni le starši, ki so se pred kratkim (največ pred tremi leti) preselili v Slovenijo, precej presenetljivo, saj bi pričakovali, da se doma sporazumevajo v jeziku, ki ga znajo bolje, tj. v svojem prvem jeziku. Pokazalo se je tudi, da uporabljata starša v medsebojnem sporazumevanju drugačno jezikovno strategijo, kot pri sporazumevanju z otroki. V sporazumevanju med zakoncema prevladuje predvsem raba prvega jezika, prav tako pri sporazumevanju med materami in otroki, medtem ko očetje v pogovoru z otroki večinoma uporabljajo slovenščino, na kar verjetno vpliva dejstvo, da se v Slovenijo pogosto preseli najprej oče, čez nekaj časa pa mu sledi tudi ostala družina. Podatek, da se skušajo očetje z otroki sporazumevati v slovenščini, kaže na to, da se zavedajo pomembnosti znanja slovenskega jezika in skušajo ta primanjkljaj nadoknaditi tudi na ta način.

Raziskava med učitelji

Vprašalnik, namenjen učiteljem, prvotno ni bil pripravljen v raziskovalne namene, ampak je nastal ob pripravi seminarja za učitelje, ki v osnovni šoli poučujejo otroke priseljence. Ti so se v zadnjih letih zelo pogosto obračali na Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik in nas prosili za napotke, ki bi jim bili v pomoč pri poučevanju otrok, govorcev slovenščine kot drugega jezika. Tako smo septembra 2006 prvič pripravili poseben 20-urni seminar, na katerem smo jim predstavili osnovne metodične in didaktične pristope in vsebine pri poučevanju slovenščine kot drugega jezika, oktobra 2007 pa smo ga zaradi velikega zanimanja ponovili. Pred obema seminarjema smo učiteljem (vprašalnik je izpolnilo 44 učiteljev) posredovali kratko anketo, s pomočjo katere smo želeli pridobiti podatke, ki bi nam bili v pomoč pri pripravi seminarja. Vprašali smo jih, kateri predmet poučujejo na šoli, ali že imajo izkušnje s poučevanjem slovenščine kot J2/TJ, katera gradiva oz. učbenike uporabljajo pri pouku in kaj dela učencem pri učenju slovenščine največje težave.

Rezultati ankete so pokazali, da je večina učiteljev, ki izvajajo dodatni pouk slovenščine za otroke priseljence in ki so se prijavili na seminar, učiteljev slovenščine (81 %), v manjši meri pa so to tudi

¹⁷ Kljub temu da se starši zavedajo, da njihovi otroci potrebujejo organiziran tečaj slovenščine oz. dodatno pomoč pri učenju slovenščine, jim pri usvajanju jezika skušajo pomagati predvsem sami oz. otrokom pomagajo znanci ali sorodniki. Le en starš je navedel, da so otroku omogočili tudi profesionalno pomoč.

drugi delavci na šoli, v našem primeru so bili to šolski socialni delavci in knjižničarji (19 %). Kar 61 % učiteljev je zapisalo, da nima nobenih izkušenj s poučevanjem slovenščine kot drugega/tujega jezika, 14,5 % učiteljev je v osnovni šoli v preteklosti že poučevalo otroke, katerih prvi jezik ni slovenščina, 24 % učiteljev pa je slovenščino kot drugi/tuji jezik že poučevalo v tečajih za odrasle. V kasnejšem pogovoru z učitelji se je izkazalo, da je nekaj učiteljev, ki so navedli, da nimajo izkušenj s poučevanjem, v času bivše Jugoslavije že poučevalo otroke priseljence, vendar jih takrat niso obravnavali kot drugojezične govorce in so jih poučevali enako kot slovenske otroke, na kar smo v tem članku že opozorili. Učitelji so tudi povedali, da se sedaj srečujejo z mnogo večjimi težavami kot nekoč, kljub temu da gre pravzaprav za učence iz istega okolja, torej iz republik bivše Jugoslavije, na kar gotovo vpliva dejstvo, da je Slovenija zaradi svoje samostojnosti kulturno in politično manj povezana z državami na področju bivše Jugoslavije, kar se kaže tudi v slabšem znanju jezikov. Zadrega z gradivi se je pokazala pri vseh učiteljih, saj so v zvezi s tem vprašanjem pogosto navajali, da se jim gradivo, ki ga uporabljajo, ne zdi ustrezno. Največ učiteljev je pri dodatnem pouku slovenščine uporabljalo kar učbenike, ki jih otroci sicer uporabljajo pri pouku slovenščine oz. pri drugih predmetih (38 %). Druga največja skupina učiteljev je uporabljala učbenike za slovenščino kot J2/TJ, ki so namenjeni odraslim (28,6 %), večinoma so to učbeniki za začetnike Centra za slovenščino, ali pa so gradiva pripravili sami (24 %). Nekaj učiteljev si je pomagalo tudi z učbeniki za angleščino in nemščino (4,8 %) oz. z učbeniki, ki so namenjeni slovenskim otrokom v izseljenstvu (4,8 %).

Učenci priseljenci, ki so se vključili v njihove razrede, so bili večinoma popolni začetniki brez vsakega predznanja slovenščine (91 %), nekaj učencev pa je imelo skromno predznanje (9 %), torej so poznali nekaj slovenskih besed in najpogostejših jezikovnih vzorcev. Učitelji so opozorili tudi na dejstvo, da starši otrokom pred vstopom v šolo ne omogočajo, da bi se slovenščine vsaj malo naučili bodisi že v matični državi ali takoj po prihodu v Slovenijo, kar sovpada z rezultati, ki smo jih pridobili v anketi s starši.

Pri učenju slovenščine dela učencem največje težave usvajanje slovničnih struktur (76,2 %) in tvorjenje besedil (71,4 %), nekoliko manj težav imajo pri razumevanju besedil (57,1 %), usvajanju sporazumevalnih vzorcev (47,6 %) in usvajanju besedišča (42,8 %), težave pri zapisovanju črk in smeri pisanja pa so učitelji ugotavljali le pri arabsko govorečih otrocih (4,8 %). Manj težav pri razumevanju besedil, usvajanju besedišča in sporazumevalnih vzorcev gre pripisati dejstvu, da je veliko otrok priseljencev govorcev srbščine, hrvaščine in bosanščine, ki so na besedni ravni zelo podobne slovenščini, medtem ko se v slovničnih strukturah razlikujejo, zato imajo učenci z usvajanjem le-teh in pri tvorjenju zapisanih in govorjenih besedil več težav.

Pogled v prihodnost

Rezultati obeh raziskav kažejo, da se tako učitelji kot starši in otroci priseljenci srečujejo z vrsto težav. Ukrepe, ki bi pripomogli k boljši jezikovni integraciji, navaja že Strategija. Izpostavili bomo le tiste, ki se nam zdijo za jezikovno integracijo¹⁸ najpomembnejši. Prvi je gotovo umestitev slovenščine kot drugega jezika v pouk, predvsem določitev obsega oz. števila ur tega pouka, njegove oblike in vsebine. Kot smo v tem članku že navedli, je v Sloveniji ustaljena praksa, da Ministrstvo za šolstvo in šport šolam, ki zaprosijo za plačilo dodatnih ur slovenščine za otroka priseljenca, odobri do 35 ur dodatnega pouka slovenščine. Število ur od otroka do otroka variira, saj MŠŠ glede na opisane jezikovne potrebe otroka in razpoložljiva finančna sredstva samo presodi, koliko ur bo dejansko odobrilo. Z vidika učenja drugega jezika je seveda tudi maksimalno možno št. ur, ki jih dobi učenec, veliko premalo, da bi dosegel sporazumevalno zmožnost v slovenščini, ki bi mu omogočala aktivno spremljanje pouka, zato poskuša vsaka šola ta problem reševati na različne načine, predvsem s pomočjo prostovoljnega dela učiteljev in drugih prostovoljcev. Število ur,¹⁹ ki so namenjene učenju

18 Seveda sta jezikovna in socialna integracija med seboj povezani in sta recipročni (človek, ki bolje zna jezik, ima več možnosti, da se bo lažje vključil v socialno življenje, prav tako se človek, ki je dobro vključen v družbo, lažje nauči jezika), zato so za uspešno jezikovno integracijo pomembni tudi ukrepi, ki zadevajo socialno integracijo, npr. vključevanje staršev v šolsko učenje, vzpodbujanje medkulturnega učenja ...

19 Velik obseg ur učenja državnega jezika kot drugega jezika je zaslediti predvsem v tipičnih državah priseljevanja (npr. v Nemčiji, Avstriji, Švici, Franciji, skandinavskih državah). K temu pa so jih privedle dolgoletne izkušnje pri oblikovanju ustreznega pouka za

drugega jezika oz. jezika države, je v večini evropskih držav občutno večje²⁰, tovrstna pomoč pri učenju jezika pa ni omejena le na prvo leto šolanja v novi državi, ampak traja dlje. Tako je npr. v Avstriji učenju nemščine namenjenih od 12 do 18 ur²¹ v prvem letu šolanja in do 5 ur v naslednjih šestih letih, na Finskem obsega pripravljalni pouk od 450 do 500 ur (glede na starost otrok) in poleg učenja drugega jezika vključuje še spoznavanje finske kulture, nekatere druge predmete in otrokov prvi jezik (možnost učenja finščine kot drugi jezik pa imajo otroci tudi v naslednjih letih), na Islandiji pa je v prvem letu šolanja učenju islandščine namenjenih do 20 ur na teden in od 8 do 10 ur v drugem letu šolanja, v času počitnic pa se lahko otroci vsako leto udeležijo tudi posebnega štirinajstdnevnega tečaja, namenjenega tako učencem z začetnim znanjem islandščine kot tudi nadaljevalcem. Večje število ur učenja jezika gotovo bistveno pripomore k boljši sporazumevalni zmožnosti govorcev, zato bi se morala Slovenija v tem pogledu začeti približevati drugim državam EU.

Tudi oblike pouka se od države do države EU nekoliko razlikujejo. Pouk poteka integrirano v redni pouk (Avstrija), ponavadi ob prisotnosti dveh učiteljev, razrednega oz. predmetnega učitelja in učitelja, specializiranega za poučevanje nemščine kot drugega jezika), vzporedno ob pouku, ko imajo domači govorcev pouk materinščine (Nemčija, Švica, Islandija, Finska, Norveška), ali v obliki intenzivnih tečajev (Nemčija, Islandija, Finska). Ob številu ur pa se nam postavlja vprašanje, katero obliko pouka slovenščine kot drugega jezika izbrati, da bodo učenci v znanju slovenščine čim bolj napredovali. Na slovenskih šolah poteka dodatni pouk slovenščine najpogosteje po posameznih urah, npr. eno ali dve uri na teden, zelo redko pa se tak pouk izvaja v strnjeni obliki, npr. več ur na dan v zaporednih dneh, saj je to zaradi rednih učnih obveznosti učiteljev precej težko izpeljati. Rezultati takega pouka pa po pripovedovanju učiteljev niso najboljši. Zdi se, da je za Slovenijo od oblik pouka, ki so uveljavljene v državah EU, in dajejo dobre rezultate, primernih več možnosti, ki se lahko med sabo dopolnjujejo. Tečajna oblika v strnjeni obliki je primerna tako ob všolanju otrok (začetni tečaj) kot tudi kasneje (nadaljevalni, izpopolnjevalni tečaj). Raziskave, ki so bile v preteklosti izvedene na Centru za slovenščino, kažejo, da je učenje drugega jezika najuspešnejše, če poteka v strnjeni obliki, in sicer tudi pri učečih se, ki živijo v Sloveniji in slovenščino usvajajo v okolju. Tak način jim namreč omogoča, da se v času tečaja popolnoma osredotočijo na učenje jezika, hkrati pa se tudi močno zmanjša verjetnost pozabljanja. Slednje se je namreč izkazalo kot izjemno negativen dejavnik prav na začetnih stopnjah učenja oz. usvajanja slovenščine kot drugega jezika.²²

Tečajna oblika se zdi primerna tudi zaradi dejstva, da se lahko izvaja centralno, torej za več šol hkrati.²³ Otroci priseljenci se namreč v slovenske šole vključujejo razpršeno. Večinoma je na šolah le nekaj učencev priseljencev, vključenih v različne razrede, ali celo posameznikov.

Ker učenci v času tečaja ne bi bili obremenjeni s spremljanjem drugih predmetih, bi lahko tudi čas po šoli namenili utrjevanju in ponavljanju tistega, kar so se naučili na tečaju.²⁴

Intenzivni tečaj je tudi zelo primerna oblika za izpopolnjevanje znanja. Tako namreč kažejo izkušnje, ki smo jih na Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik pridobili pri pripravi tovrstnih tečajev za otroke in mladostnike iz slovenskega izseljenstva in zdomstva, ki so prav tako govorcev slovenščine kot drugega jezika. Ob vsem zapisanem pa se je treba zavedati, da otroci samo s pomočjo tečaja (zlasti samo začetnega) ne morejo doseči tako visoke sporazumevalne zmožnosti, kot bi jo potrebovali za aktivno sodelovanje pri pouku, zato bi potrebovali pri učenju slovenščine med letom še dodatno pomoč.

otroke migrante in prizadevanja za njihovo boljšo jezikovno integracijo.

20 Prim: Eurydice web site: <http://www.eurydice.org>

21 Minimalno število ur tj. 12 ur na teden je vsaj v prvem letu jasno določeno.

22 Prim. Nataša Pirih Svetina, Slovenščina kot drugi jezik, Domžale: Izolit, 2005. Raziskava je bila izvedena med odraslimi tečajniki Celoletne šole slovenskega jezika, ki prav tako kot otroci migranti v času učenja slovenščine živijo v Sloveniji.

23 Podatki z Ministrstva za šolstvo kažejo, da je večje št. otrok priseljencev predvsem v mestih oz. na območjih, kjer imajo starši migranti večjo možnost zaposlitve (npr. v Ljubljani in okolici, Kranju, Škofji Loki, Mariboru, Celju, Žalcu, Novem mestu, Ilirski Bistrici, Izoli, Kopru, Piranu), drugod pa gre za posamezne primere. Tečaj bi pripomogel tudi k bolj pravični razdelitvi ur dodatnega pouka slovenščine. Učencem so se do sedaj dodatne ure slovenščine dodeljevale v zelo različnem obsegu.

24 Pomanjkljivost te oblike je edinole v tem, da bi bili otroci v času tečaja (če bi potekal centralno) ločeni od svojega razreda, vendar se je treba tudi zavedati, da je lahko preživljanje časa v okolju, v katerem se ne moreš sporazumevati in ki od tebe pričakuje, da boš dejaven član skupnosti, kljub prizadevanju vseh izjemno stresno.

Integrirana oblika pouka slovenščine ob prisotnosti dveh učiteljev, od katerih je eden od učiteljev predmetni učitelj oz. razredni učitelj, drugi pa usposobljen za poučevanje slovenščine kot drugega jezika, je verjetno v slovenskem primeru kadrovsko in finančno težko uresničljiva, predvsem zaradi velike razpršenosti otrok priseljencev. Specializirani učitelj bi moral biti prisoten tako pri pouku slovenščine kot pri tistih predmetih, pri katerih je razumevanje jezika ključno (npr. pri zgodovini, zemljepisu ...).²⁵ Ta oblika bi bila smiselna predvsem v prvem triletju, ker je v tem obdobju pouk slovenščine kot prvega jezika (pa tudi predmeta spoznavanje okolja) po vsebini, predvsem tematiki, najbližji pouku slovenščine kot drugega jezika. Tudi slovenski otroci namreč v prvih treh letih sistematično spoznavajo predmetnost okoli sebe, osnovne besedilne vrste in sporazumevalne vzorce ter se seveda v slovenščini opismenjujejo.

Tretja oblika pouka pa so, tako kot je pri nas v zelo omejeni obliki že ustaljeno, posebne ure slovenščine kot drugega jezika, pri katerih bi učenci nadgrajevali svoje znanje, pridobljeno na tečaju. V drugih državah (Nemčija, Finska, Španija) potekajo te ure v času, ko imajo domači govorniki materinščino, v prvem letu šolanja pa tudi v času drugih predmetov. Ure slovenščine kot drugega jezika v prihodnje torej ne bi smele biti omejene le na prvo leto šolanja v Sloveniji, saj poteka proces usvajanja drugega jezika precej dlje časa in se tudi razlikuje od procesa usvajanja prvega jezika, zato je razmišljanje, da se bodo učenci slovenščino naučili sami od sebe in mimogrede, napačno.²⁶ Ker je tak pouk tudi vsebinsko drugačen kot pouk prvega jezika, bi ga bilo smiselno ponuditi vsaj v obliki izbirnega predmeta.

Ob vprašanjih, koliko pouka bi bilo potrebno in v kakšni obliki bi se moral izvajati, se porajajo še vsebinske in didaktične zadrege. Prve se nanašajo predvsem na pripravo ustreznega učnega načrta za pouk slovenščine kot drugega jezika in ustreznih gradiv²⁷ za poučevanje, druge pa na ustrezno izobražene učitelje, ki bodo učencem lahko učinkovito pomagali pri učenju jezika. Ti sedaj, kot je razvidno iz raziskave, večinoma niso usposobljeni, kar tudi ne preseneča, saj v študijskem programu za slovenščino ali razredni pouk (kaj šele pri drugih študijskih smereh) ni predmeta, kot je didaktika poučevanja slovenščine kot drugega jezika, pri katerem bi bodoči učitelji pridobili znanja za poučevanje otrok, govorcev slovenščine kot TJ/J2.²⁸ Primeren ukrep bi torej bil, da se take vsebine nemudoma uvrstijo v ustrezne študijske programe oz. da se učiteljem, ki so že v poklicu, ponudi možnost dodatnega izobraževanja s tega področja. Poseben problem predstavljata tudi ocenjevanje znanja slovenščine učencev priseljencev, ki bi moralo ustrezati kriterijem za merjenje znanja drugega jezika, pa tudi možnost učenja prvega jezika učencev. Sporazumevalna zmožnost v prvem jeziku namreč pomembno vpliva tudi na razvoj sporazumevalne zmožnosti v drugem jeziku. Vsi naštetih problemi zahtevajo resen premislek in predstavljajo velik izziv tako za strokovnjake na področju slovenščine kot tudi za druge načrtovalce slovenskega šolskega sistema.

Sklep

Iz raziskav, ki smo jih opravili na Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik, je razvidno, da se tako otroci priseljenci kot njihovi učitelji pri pouku srečujejo z različnimi težavami. Kljub temu lahko ugotovimo, da so bili v zadnjem času na sistemski ravni narejeni nekateri premiki. V prvi vrsti je to dokument Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja v R Sloveniji, ki je podlaga za nadaljnji razvoj socialne in jezikovne integracije učencev

²⁵ Seveda se je pri tem treba zavedati, da pri pouku ne bi šlo le za poenostavljeno podajanje vsebin, ampak bi prihajalo tudi do vsebinskih razhajanj, zlasti pri slovenščini, saj bi bil glavni cilj poučevanja učenca priseljenca spoznavanje osnovnih sporazumevalnih in slovničnih vzorcev in razvijanje vseh štirih jezikovnih spretnosti, potrebnih za sporazumevanje v šoli in izven nje, in ne usvajanje vsebin, ki jih predvideva učni načrt za slovenščino za domače govorce.

²⁶ Pogosto se namreč zgodi, da se učenci priseljenci slovenščine naučijo toliko, da se lahko sporazumevajo oz. sledijo učni snovi, njihov razvoj jezikovne zmožnosti pa se zaradi nesistematičnega učenja ustavi.

²⁷ V ta namen je Ministrstvo za šolstvo in šport junija 2008 v okviru Evropskih socialnih skladov objavilo razpis za sofinanciranje projektov za uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008-2011.

²⁸ Posledica tega pa je tudi to, da učitelji drugih predmetov vso odgovornost pri učenju oz. usvajanju slovenščine prelagajo na učitelja slovenščine oz. učitelja, ki učencem nudi dodatne ure pouka slovenščine, kar pa ni prav, saj lahko taki otroci v znanju jezika ustrezno napredujejo le ob podpori celotnega učiteljskega zbora.

priseljencev. Glede na to, da vse kaže, da bo priseljevanje v Slovenijo v prihodnje še intenzivnejše, je treba torej temeljito razmisliti o različnih oblikah pouka slovenščine in zanje zagotoviti financiranje, hkrati pa razmisliti o možnosti, da postane slovenščina kot drugi jezik v šolah tudi samostojni predmet ter v skladu s tem pripraviti ustrezne normativne in strokovne podlage na ravni kurikula in ocenjevanja. Le sistematičen pristop k tej problematiki lahko pripomore k boljšim rezultatom, tj. k večji sporazumevalni zmožnosti otrok priseljencev, s čimer bi jim omogočili lažje in bolj prijazno vključevanje v slovensko šolo, doseganje boljših učnih rezultatov in s tem večje možnosti za nadaljnje šolanje in izbiro poklica, pa tudi lažjo socialno integracijo v šolsko in širše okolje.

Literatura

- Barle Lakota, Andreja idr., 2007: Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucevanje_migrantov.doc
- Ferbežar, Ina in Pirih, Nataša, 2004: Certificiranje slovenščine kot drugega/tujega jezika – zgodovina in perspektive. *Jezik in slovstvo* 49/17–33.
- Integrating Immigrant Children into Schools in Europe, 2004: Brussels: EURYDICE. Dostopno na: <http://www.eurydice.org>, 18. 12. 2006.
- Pirih Svetina, Nataša, 2005: Slovenščina kot tuji jezik. Domžale: Izolit.
- Stabej, Marko, 2004: Slovenščina kot drugi/tuji jezik in slovensko jezikovno načrtovanje. *Jezik in slovstvo* 49/3–4: 5–16.
- Stabej, Marko, 2005: Kdo si, ki govoriš slovensko? Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije. Koper: Annales. 13–22.
- Ustava Socialistične republike Slovenije, 1974. Ustava SFRJ. Beograd.
- Ustava SFRJ, 1974. Beograd.
- Ustava Republike Slovenije, 1991. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Vladič, Anja, 2007: Vključevanje šoloobveznih otrok delavcev priseljencev v slovensko osnovno šolo. Diplomaska naloga. Mentorja: Stabej, Marko in Lešnik, Avgust. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

IV.

Meta Grosman

Slovenščina in tuji jeziki – s stališča učenca

Povzetek

Prispevek predstavlja vprašanja, ki se odpirajo ob trajno rastoči potrebi sodobnih družb po višji temeljni pismenosti v prvem oz. maternem jeziku za uspešno osebno in družbeno delovanje posameznikov in gospodarsko učinkovitost celotnih družb. Hkrati s to potrebo se poraja nujnost pismenosti v več jezikih oz. večjezične pismenosti tako za vsakodnevni medkulturni dialog v Evropi kot tudi za osmišljeno globalno delovanje. Ob obravnavi nekaterih slovenskih zapisov o pismenosti ter raznih evropskih in svetovnih prizadevanj za vzpostavljanje in spodbujanje večjezične pismenosti opozarja na potrebo po jasnejšem konceptu pismenosti za razumevanje zapletene problematike in protislovnosti nekaterih konceptov v razkoraku med osebnimi in družbeno prepoznavnimi potrebami po večjezični pismenosti.

Abstract

Slovenian and foreign languages – learner's perspective

The study discusses various problems arising from the contemporary societies' needs for higher literacy in first languages in the first language for both successful participation of individuals in social interaction and economic efficiency of entire societies. Parallel to this need there emerges the need for multiliteracy, i.e. multilingual literacy in several languages for daily intercultural encounters and related dialogue in Europe and for global functioning. Presenting some Slovenian ideas on literacy and European and other international endeavours recommending language policies for multilingual literacy the study calls attention to the necessity of a more clear concept of literacy for a better understanding of the needs for literacy and the paradoxical differences between personal and socially recognised needs for multiliteracy.

Evropska priporočila za jezikovno politiko

Poučevanje in učenje jezikov – materinščine/prvega jezik in tujih ali drugih jezikov – je tesno povezano z družbenimi okoliščinami, v katerih se izvaja. Te določajo in pogojujejo potrebe po jezikovnih znanjih in načrtovanje jezikovne politike ter vplivajo na motivacijo za učenje jezikov, še zlasti na izbor tujih jezikov in oblike njihovega obvladovanja na osebni ravni. Jezikovna politika ima vse značilnosti politike, tudi to, da v večji ali manjši meri upošteva zanimanje ljudi. V EU so obsežne razprave o pogojih sodelovanja članic in za to potrebnega sporazumevanja med govornici različnih jezikov že na samem začetku združevanja obrodila spoznanje o temeljnem pomenu uporabnega znanja več jezikov in pripeljala do načrtovanja jezikovne politike. Za učinkovito družbeno, institucionalno in individualno sporazumevanje čim več ljudi – novih državljanov Evrope – potrebuje zmožnost dejanske rabe več jezikov za neposredno sporazumevanje in gibljivost v Evropi. V dolgi zgodovini prizadevanj za jezikovno politiko, ki bi spodbujala in urejala s takim ciljem skladen pouk, je bil leta 2001 objavljen Skupni okvir (CEFR)¹ in sprejeta zaželeno formula znanja: 1 + 2 jezika, torej materinščina in prvi tuji jezik na ravni učinkovitega delovanja ter drugi tuji jezik na ravni osnovnega sporazumevanja.

V smislu novega poudarka na kompetenčni usmeritvi izobraževanja »Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje« na prvo mesto osmih vsakomur potrebnih kompetenc umešča »sporazumevanje v maternem jeziku«, na drugo

¹ Oznako Skupni okvir bomo uporabljali v besedilu za leta 2001 objavljeno končno različico besedila *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment*, pri nastajanju katerega so sodelovale stotine strokovnjakov iz vse Evrope in smo ga že leta 1996 uporabljali v obliki prvega natisa osnutka pri sestavljanju učnih načrtov za angleščino. Pri oznakah citatov v besedilu pa bomo navajali mednarodno skrajšavo CEFR 2001 s stranjo. To besedilo je prevedeno v vse evropske in tudi druge jezike, korejščino, japonsščino, itn., slovenski prevod pričakujemo leta 2008.

pa »sporazumevanje v tujih jezikih«. V prilogi A na strani 14 pri opredelitvah obeh sporazumevalnih zmožnosti ugotavlja njuno podobnost: »za sporazumevanje v tujih jezikih nasploh veljajo iste glavne razsežnosti kompetence sporazumevanja kot pri sporazumevanju v maternem jeziku«. Kljub temu pa ne namenja nobene pozornosti razmerju med obema sporazumevalnima zmožnostima.

Letos (v letu 2008) so prizadevanja strokovnjakov in evropskih načrtovalcev jezikovne politike usmerjena k oblikovanju novega dokumenta o mnogojezičnosti (angl. *multilingualism*). Konferenca evropskih ministrov 15. februarja (2008) je bila posvečena pospeševanju mnogojezičnosti kot skupnega evropskega prizadevanja in je sprejela osnutek novega dokumenta *Draft Conclusions on Multilingualism* (osnutek sklepov o mnogojezičnosti), ki naj bi ga v končni obliki sprejeli na Ministrski konferenci septembra letos. Ta osnutek materinščine ali prvega jezika ne omenja, le v zapisniku razprave enajsta alineja navaja, da bi morali pospeševati tudi učenje materinščine.

Napoved takega odnosa do učenčeve materinščine lahko razberemo že v Skupnem okvirju, ki praviloma govori o jezikih, sporazumno pa šteje za obravnavo boljših in učinkovitejši priporočil za načrtovanje in pouk tujih/drugih jezikov. Prvi pogled na stvarno kazalo pokaže, da ne vsebuje materinščine. V uvodnem nagovoru sicer izvemo, da naj bi ves čas razmišljali, kaj počnemo, ko se pogovarjamo ali si pišemo, in kaj nam omogoča tako delovanje, tretje vprašanje pa nas usmerja k razmisleku, koliko tega potrebujemo, ko poskušamo uporabiti nov jezik (CEFR, 2001: xi). Pri obravnavi jezikovne raznolikosti in večjezične ter večkulturne kompetence pa se besedilo (prim. CEFR, 2001: 168) dotakne razmerja med materinščino in tujimi jeziki ter opozarja na opuščanje tradicionalnega pojmovanja tujega jezika kot ločene zmožnosti sporazumevanja v tujem jeziku, ki bi bila dodatna k sporazumevalni zmožnosti v materinščini. Izrecno opušča pojmovanje parnega razmerja med prvim (materinščino) in drugim jezikom in se zavzema za večjezično in večkulturno (angl. *plurilingual*) kompetenco, ki bi je posameznik ne imel kot zbirke različnih in ločljivih sporazumevalnih zmožnosti v njemu poznanih jezikih, marveč kot kompetenco, ki obsega polni razpon njemu dosegljivih jezikov. Zadnja enciklopedija o poučevanju in učenju tujih jezikov priznanega strokovnjaka za medkulturnost Michaela Byrama (2004) še ne vsebuje opisa tako opredeljene kompetence oz. zmožnosti. Poznejša razlaga oz. dokument o potrebi po bolj sistematični uporabi Skupnega okvirja poudarja tako imenovano plurilingvalno² zmožnost in na šestnajstih straneh materinščino omeni le enkrat, ko ugotavlja, da je treba učencem pomagati povezovati vse jezike 'vključno z materinščino, uradnim jezikom in učnim jezikom'!

Prikazan odnos do materinščine, ki resda postaja vse bolj zapleten pojem, in še posebej odsotnost strokovnega zanimanja za medsebojne povezave med sporazumevalnimi zmožnostmi v različnih jezikih pa preseneča zaradi bistvenega pomena te povezanosti s stališča učenca, ki se uči več jezikov in naj bi jih bil v šoli in po šolanju zmožen uporabljati. Skupni okvir in drugi jezikovni dokumenti namreč hkrati dosledno poudarjajo potrebo po na učenca osredinjenem pouku. To pa v sodobni tujejezikovni didaktiki terja upoštevanje učenčeve lastne materinščine kot izhodišča za usvajanje tujih jezikov, kar dosledno uveljavljajo vsi učni načrti za tuje jezike iz leta 1998 in 2008 ter slovenska tujejezikovna didaktična priporočila (Skela 1998: 93 in druge študije).

Večjezičnost s stališča posameznika

Na tem mestu moramo pogledati vsaj nekatere jezikoslovne poglede na razmerja med obvladovanjem jezikov s stališča posameznika, kar je posebej pomembno za učenca. Jezikoslovci so to razmerje tradicionalno obravnavali z vidika učenčevega prenašanja oz. možnega prenosa posameznih jezikovnih zmožnosti z enega jezika v drugega, še zlasti kot možno uporabo posameznih pri materinščini razvitih jezikovnih spretnosti in strategij v tuje jezike (prim. Odlin 1990) in kot razvoj različic, vmesnih različic tujih jezikov (angl. *interlanguages*, Selinker 1992), pri katerih so na raznih jezikovnih ravneh opazni vplivi učenčeve materinščine. Možnost prenosa strategij in zmožnosti iz materinščine v druge jezike obstaja le, kadar/če pouk sporazumevalnih zmožnosti pri materinščini razvija potrebno pismenost. Nasprotno v primeru neučinkovitega pouka materinščine prihaja do obratnega prenosa jezikovnih

² Irena Kovačič predlaga prevod 'raznojezično zmožnost'. V tem besedilu uporabljam 'plurilingvalna' zmožnost, zaradi jasnosti o katerem evropskem konceptu govorim.

strategij, rab in zmožnosti iz tujih jezikov v rabe materinščine. Zato srečamo izjave posameznikov, da so se učinkovitega branja in pisanja naučili pri tujem jeziku, največkrat pri angleščini. Do slednjega prenosa zmožnosti prihaja tudi zato, ker učenje in usvajanje tujega jezika navadno ne poteka samoumevno kot začetno usvajanje materinščine in napor zanj zato spremlja bolj poglobljen samonadzor, ki omogoča večjo refleksijo o jezikovnih rabah.

Razvoj jezikoslovja kaže na vedno bolj zapleteno razumevanje razmerij med posameznimi jeziki pri dvo- in večjezičnih govorcih. Robert de Beaugrande (1997: 354) razmišlja o dvo- in večjezičnosti s kognitivnega stališča posameznikovega obvladovanja več jezikov. Opozarja, da dvojezičnosti ne moremo več pojmovati kot *znanja* dveh jezikov, marveč bi morali razmišljati o sposobnosti *diskurzne prakse* v dveh jezikih, se pravi zmožnosti dejanske rabe obeh jezikov. Razlikuje dve možnosti dvojezičnosti, tako imenovano *koordinirano dvojezičnost* (v angl. *coordinate biliguism*), pri kateri ima posameznik dva jezikovna sistema uskladiščena neodvisno drug od drugega in zato aktiviranje enega ne sproža istočasnega aktiviranja drugega, in *sestavljeno dvojezičnost* (angl. *compound biliguism*), pri kateri sta oba jezikovna sistema uskladiščena v tesni povezavi in se aktivirata sočasno. Empirične raziskave kažejo na obstoj obeh možnosti, vsaka od njiju pa ima različne prednosti in težave. Medtem ko je pri sestavljeni dvojezičnosti možna uporaba obema jezikoma skupnega znanja o svetu in družbi, zaradi česar lahko prihaja do mešanja jezikov oz. preklapljanja, koordinirana dvojezičnost omogoča strožje razločevanje med jezikoma pri uporabi. Pri tem so za dvo- ali več-jezične rabe pomembna tudi razmerja med posameznimi jeziki in njihov vpliv na konkretne rabe. Kadar gre za podobne ali sorodne jezike, podobnost precej prispeva k lažjemu slušnemu razumevanju, pri pisanju pa nasprotno povzroča težave in manjša učinkovitost. O teh problemih lahko pričakujemo nove razlage, splošno sprejeto pa je prepričanje, da dvo- in večjezični govorce za uspešno sporazumevanja potrebujejo visoko stopnjo jezikovne in medkulturne ozaveščenosti.

Za dvojezične govorce nekateri strokovnjaki predlagajo, da bi kot materinščino šteli tisti jezik, ki ga posameznik uporablja za razmišljanje oz. miselne procese. Danes nihče več ne dvomi, da so individualne razlike precej bolj zapletene, posameznik lahko razmišlja v več jezikih glede na potrebe v raznih okoliščinah in poznavanje predmeta obravnave v izbranem jeziku. Opredelitve razmerij med znanji in rabami jezikov ne postajajo samo vedno bolj kompleksne, marveč tudi vedno bolj negotove zaradi širokega razpona individualnih možnosti, zmožnosti in okoliščin rabe, ki bodo za današnje mlade prinesle nove izzive. Razmerja med jeziki zato ostajajo pomembno vprašanje, o katerem je nujno razmišljati z učenčevega stališča, še zlasti glede na njegove poznejše potrebe po učinkoviti rabi več jezikov in vseživljenjskim učenjem. Ta spoznanja je smiselno upoštevati pri načrtovanju celotnega jezikovnega pouka. Še posebej velja upoštevati npr. razlike v ravneh učenčevega znanja prvega in drugega tujega jezika, ki bi se po vsebini in po ravni pričakovanega znanja in rabe moral bistveno razlikovati od zahtev in ravni prvega tujega jezika.

Od evropskih priporočil do nacionalnih učnih načrtov

Priporočila evropskih jezikovnih dokumentov posamezne članice EU uvajajo in razrešujejo glede na strokovno razumevanje priporočil, strokovno usposobljenost učiteljev na področju jezikoslovja, materialne okoliščine, ki jih ustvarjajo za izvajanje sodobnega jezikovnega pouka in za raziskovalno spremljanje rezultatov novosti pri pouku. Načrtovanje urejajo bodisi z reformami učnih načrtov bodisi s splošnejšimi dokumenti o jezikovni politiki. Slednji bolj ali manj upoštevajo zanimanje in želje državljanov, ki pa svoj osebni izbor jezikov in znanja lahko uravnavajo po lastnem videnju in razumevanju svojih potreb. K temu jih spodbuja in jim hkrati zagotavlja pravico do izbora *Splošna deklaracija o jezikovnih pravicah* (1996/1999).

Uvajanje evropskih jezikovnih priporočil povzroča tudi različne težave in pomisleke, ki izvirajo iz ustaljene pedagoške prakse, ki v šolstvu praviloma zavira uvajanje novosti, celo kadar jih učitelji poznajo. Zanimivo dilemo, s katero se srečujemo pri nas ob razmišljanju in načrtovanju jezikovnega pouka, najbolj nazorno predstavlja Marko Stabej (2006: 309) v svoji študiji »Obrisi slovenske jezikovne politike«. V razdelku 'Javna enojezičnost in večjezična zmožnost' se sprašuje: »kako vzpostaviti in vzdrževati občutljivo in konstruktivno ravnovesje med statusom slovenščine

kot polnofunktionalnega, javnega, uradnega, državnega jezika in med naraščajočo večjezičnostjo slovenske javnosti in slovenskih govorcev« (prav tam, 311):

»Vprašanje je torej, na kakšen način bo nova slovenska večjezičnost (z naslednjimi elementi: zgodnejšim, množičnejšim in funkcionalnejšim obvladovanjem angleščine kot globalnega jezika, z morebitnim raznolikejšim obvladovanjem drugih tujih jezikov, s ponovno funkcionalnostjo in ideološko razbremenjenostjo vsaj receptivne zmožnosti drugih južnoslovanskih jezikov ipd.) oblikovala slovenski javni jezikovni prostor in do katere mere bo slovenski jezikovni prostor lahko deloval kot enojezični javni prostor.« (prav tam, 312)

Stabej (2001: 29) se že v zgodnejših študijah zavzema za »načrtovanje sinergije zmožnosti v prvem jeziku in tujih jezikih« pri načrtovanju usvajanja jezikovne zmožnosti. Opozoril pa je tudi na negativne posledice slabega obvladovanja jezikovne zmožnosti v materinščini v povezavi z negativno samopodobo in na povezanost komunikacijskih potreb in praks z družbenimi procesi (prim. Stabej 2003: 59).

Sprememb, ki jih priporočajo evropski jezikovni dokumenti in uvajajo posamezni šolski sistemi, so deležni vsi učenci, saj jih doživljajo na svoji koži. Podobno kot učenci v drugih članicah EU so slovenski učenci deležni obveznega pouka dveh tujih jezikov. Drugi tuji jezik je v osnovni šoli izbirni predmet, letos se začne poskusno uvajati v kot obvezni predmet (na vzorcu šol), to odpira pomembno vprašanje o zahtevni ravni dosežkov zaradi nezaželene preobremenjenosti učencev, še zlasti pri tistih učencih, ki imajo težave s prvim tujim jezikom in splošno uspešnostjo. V srednjih šolah, zlasti v gimnaziji, pa je učenje drugega tujega jezika ustaljena praksa, ponudba jezikov pa odvisna od šole. Čeprav so tako vsi učenci v letih obveznega šolanja deležni pouka treh jezikov, učitelji raznih jezikov pa imamo iste/skupne učence, je organizirana povezava – kljub uradnim priporočilom o medpredmetnem povezovanju – največkrat bolj naključna, kadar se o njej samoiniciativno dogovorita učitelja slovenščine in tujega jezika, redkeje dveh tujih jezikov, v kolikor ju ne uči isti učitelj. Novo priporočilo za uporabo Evropskega okvirja pa izrecno predlaga upoštevanje kulturne vrednosti jezikovnega pouka in obravnavo vseh jezikov kot »sestavnih delov koherentne plurilingvalne jezikovne izobrazbe«, ne v izolaciji. Posodobljeni učni načrti za angleščino (2008) na več mestih predlagajo tako povezovanje, ki lahko koristi učencu (prim. tudi Grosman 2001), medtem ko učni načrti za slovenščino predvidevajo pogovore o odnosu do jezikov.

Novi Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli (2008) na strani 6 v razdelku Oblikovanje zavesti o jeziku, narodu in državi piše: »Učenci/učenke sodelujejo v vodenih pogovorih (...) o svojem prvem/maternem jeziku ter o svojem odnosu do prvega/maternega jezika, do slovenščine in do drugih jezikov, (...) in o spoznavnih, duševnostnih in pragmatičnih prednostih prvega/maternega jezika pred tujim jezikom.« Pri medpredmetnih povezavah na strani 84 pa piše: »Posebej velja opozoriti na povezovanje slovenščine s poukom tujih jezikov od prvega triletja dalje pri pridobivanju strategij sprejemanja in tvorjenja besedil.« V uvodni opredelitvi predmeta (str. 3) beremo: »Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost kot eden najuniverzalnejših civilizacijskih dosežkov, ki je za obstoj slovenstva še posebej pomemben, se utrjujejo temelji kulturne, domovinske in državljske vzgoje ter medkulturna in širša socialna zmožnost.« Razdelek »Splošni cilji/kompetence« nato na naslednjih straneh še na štirih mestih načrtuje razvijanje in poglobljanje medkulturne zmožnosti. Podobno tudi »Učni načrt slovenščina – gimnazija« (2008) v »Opredelitvi predmeta« (str. 5) navaja: »Umeščanje reprezentativnih del iz slovenske književne ustvarjalnosti v evropske okvire pa prispeva k medkulturni in širši socialni zmožnosti.« V razdelku »Splošni cilji/kompetence« v treh opisih predvideva, da dijaki razvijajo medkulturno zmožnost. V razdelku »Oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi« na strani 9 pa piše: »Dijaki/dijakinje si uzaveščajo vlogo prvega/maternega jezika in njegove prednosti pred tujimi jeziki ter oblikujejo posebni odnos do svojega prvega/maternega jezika ...« Pri »Medpredmetnih povezavah« (str. 38) pa spet beremo: »Predmet slovenščina se smiselno povezuje s poukom tujih jezikov, z zgodovino, itn.« Oba načrta ne upoštevata temeljne značilnosti medkulturne zmožnosti, namreč da njeno razvijanje praviloma terja medjezikovno povezane dejavnosti, saj je razumevanje medjezikovnega stika ena izmed osnovnih razsežnosti medkulturne zmožnosti, ki jo spoznavanje prednosti maternega jezika ne

more spodbujati. Sicer pa oba učna načrta naštevata razvijanje medkulturne zmožnosti le v uvodnem deklarativnem delu, preostalo besedilo te zmožnosti niti ne predstavlja niti ne priporoča zanj potrebni jezikovni in književni dejavnosti.

Različno od učnih načrtov za slovenščino so učni načrti za angleščino že leta 1998 načrtovali tesno navezanost pouka angleščine na učenčevo/dijakovo materinščino ob hkratnem razvijanju medkulturne zmožnosti:

»Dijaki razvijajo medkulturno komunikacijsko sposobnost v angleščini v povezavi z lastno kulturo in materinščino ob hkratnem uzaveščanju njunega pomena za identiteto. Ko razvijajo medkulturno komunikacijsko sposobnost, dijaki primerjalno spoznavajo pomenotvorne in sporočevalne možnosti obeh jezikovnih sistemov. S širjenjem njihovega vedenja o možnostih jezikovega sporazumevanja o različnih jezikovnih sistemih in o njihovi lastni kulturni določenosti s perspektive tujega jezika in drugačnih kultur pouk angleščine neposredno prispeva tudi k spoznavnemu razvoju dijakov, še zlasti njihove jezikovne zavesti. Hkrati prispeva k njihovemu humanističnemu razvoju, saj jim omogoča neposreden stik z drugimi ljudmi in kulturami. Kot most do drugih kultur in izziv za njihovo razumevanje in spoštovanje njihove drugosti in drugačnosti pouk angleščine prispeva tudi k bogatenju in osebnostnemu razvoju dijakov, medtem ko z izpostavljanjem in primerjanjem razlik med obema jezikovnima sistemoma in rabama dijaki razvijajo svojo jezikovno zavest in medkulturno vedenje. Ob tem razvijajo pozitiven odnos do materinščine in do tujih jezikov ter strpnost do govorcev tujega jezika, do njihove kulture in njenih posebnosti na temelju medkulturnega spoznavanja in medsebojnega spoštovanja.

Vse dejavnosti za usvajanje različnih razsežnosti jezikovnih zmožnosti v angleščini, za obravnavo besedil in didaktična priporočila so skladna z uvodnim opisom in poudarjajo dijakovo kulturno perspektivo: »Pogovor ali razmišljanje o angleških besedilih in njihovih družbeno-kulturnih okoliščinah potekajo primerjalno z dijakovim lastnim svetom in medbesedilno izkušnostjo.« (prav tam, 21) Tudi posodobljeni učni načrti leta 2008 skozi vse besedilo sistematično ohranjajo medkulturno naravnost in povezanost usvajanja angleščine z dijakovo materinščino. »Učni načrt za splošno, klasično in strokovno gimnazijo« na strani 7 takole opisuje cilj: »Z učenjem angleščine dijaki/dijakinje razvijajo celostno zmožnost za medkulturno in medjezikovno sporazumevanje. Kakovostno medkulturno in medjezikovno sporazumevanje jim bo omogočilo uspešno vključevanje v slovensko, evropsko in svetovno skupnost narodov in narodnosti.« Naslednja stran pa na prvem mestu obravnava povezavo s sporazumevanjem v maternem jeziku, saj ugotavlja, da se dijaki pri sporazumevanju v angleščini »naslanjajo na sporazumevalne zmožnosti, ki so jih razvili pri materinščini, in tudi, da se s primerjanjem razlik in podobnosti med maternim in ciljnim jezikom ozaveščajo o delovanju sistemov obeh jezikov in tako bolje razumejo jezikovni sistem materinščine. Ta stran predvideva tudi uporabo pri angleščini pridobljenih znanj in strategij za usvajanje drugih tujih jezikov in razvijanje večjezične zmožnosti. Oba poudarka: medkulturna naravnost in povezava z materinščino sta sistematično upoštevana skozi celo besedilo učnega načrta, pri obravnavi posameznih sestavin jezikovne zmožnosti pa je medkulturna zmožnost na strani 27 predstavljena in razčlenjena. Tudi Učni načrt za osnovno šolo (2008) na strani 7 glavni cilj učenja angleščine opiše kot »doseganje celostne zmožnosti za medkulturno in medjezikovno sporazumevanje, takoj na naslednji strani obravnava povezavo s sporazumevanjem v maternem jeziku, še zlasti uporabo pri materinščini razvitih zmožnosti in strategij in poudarja sinergijo poznavanja obeh jezikovnih sistemov. Podobno kot učni načrt za gimnazijo sistematično ohranja obe sestavini in posebej predstavi medkulturno sporazumevalno zmožnost na strani 12. Vključenost medkulturne razsežnosti pouka tujega jezika, ki je neizogibna lastnost vsega pouka tujih jezikov, že samo zaradi vedno prisotnega stika učenčeve materinščine s tujim jezikom in učenčevega razvijanja medkulturne zmožnosti sta temeljni sestavini vseh sodobnih učnih načrtov za tuje jezike, obe ti sestavini pa zadnjih 25 let tudi najpogosteje obravnavani temi tujejezikovne didaktike (prim. Kramsch 1993 in 1998, Grosman 1998).

Razmerja med jeziki s stališča učencev

Ob evropsko pogojenem 'posodobljenem načrtovanju' in pretoku strokovnih spoznanj pa bi nas moralo skrbeti dejstvo, da niti na ravni strokovnega razmišljanja niti v pedagoški praksi ne najdemo tehtnega premisleka, kako šolski pouk vseh treh obveznih jezikov doživljajo učenci in dijaki, s kakšnimi vprašanji in težavami se pri jezikovnem pouku srečujejo in še zlasti, kako bi bilo v njihovo korist mogoče povezovati in usklajevati pouk jezikov, da bi pri vseh dosegli višje ravni znanja in boljše razumevanje jezikovnega delovanja in obnašanja. Ko razmišljamo o tem, kako učenci vidijo in doživljajo pouk različnih jezikov in vzpostavljajo odnose do posameznih jezikov, zanimanje zanje in predstave o njihovi vrednosti in uporabnosti, ne smemo prezreti dejstva, da se danes domala vsi učenci že v predšolskem času srečajo in srečujejo z več jeziki na televiziji, na cesti, mnogi pa tudi že doma. Ko gledajo podnaslovljene risanke hkrati poslušajo besedilo v angleščini, francoščini ali japonščini, ko gledajo na mednarodnih TV kanalih risanke, že v najmlajših letih razbirajo sporočila v tujih jezikih s pomočjo slike in risanke; kretnje spremlja medjezikovno in mednarodno razumljiv nejezik. V podobnih okoliščinah uporabljajo računalniške igrice, predmete z napisi v tujih jezikih in se sprehajajo v majicah, potiskanih s tujimi besedami in povedmi. Vse več otrok staršev, ki želijo svojemu otroku ponuditi to, za kar so bili sami prikrajšani, se že pred vstopom v šolo uči tuje jezike. Ali jim pri vsem tem kdo pomaga razumeti razmerja med jeziki, sistemske razlike med njimi ter okoliščine njihovih posebnih rab, vlog in funkcij? Kakšne predstave o jezikih si ustvarijo, kako vrednotijo jezike, njihovo uporabnost in zaželenost ter napore za njihovo obvladovanje? Kako doživljajo prehod iz spodbudnega domačega okolja v šolo, ko se začnejo soočati s številnimi popravki pri slovenščini, nerazumljivimi opisi in ocenami, ki jim rušijo samopodobo? (Prim. Grosman 2005) Kako taka šolska doživetja oblikujejo njihov odnos do slovenščine? To so v veliki meri še vedno neznanke in včasih težko verjamemo anekdotam, ki jih slišimo.

Ko sem prebirala učni načrt za slovenščino v osnovni šoli, sem se začela spraševati, kako tisti učenci, ki v srednji šoli zvedo, da ne prepoznajo niti besednih vrst: samostalnik, glagol (prim. Hojnik Verdev, 2008: 649), sodelujejo v vodenem pogovoru »o spoznavnih, duševnostnih in pragmatičnih prednostih prvega/maternega jezika pred tujim jezikom«? Kakšen poseben odnos do svojega prvega/maternega jezika oblikujejo tisti dijaki, ki konferenco za konferenco prinašajo domov 'nms-je' iz slovenščine in končajo šolsko leto s popravnimi izpiti, kakšne prednosti pred tujimi jeziki ima zanje prvi/materni jezik? Kako spoznava estetske lastnosti in civilizacijske dosežke književnosti dijak, ki mora ob zanj nerazumljivem odlomku iz *Prišlekov* navajati življenjepisne podatke o Lojzetu Kovačiču. Navsezadnje je odleglo celo Kajetanu Koviču (2005: 105) ob misli, da mu profesorica slovenščine ne more več dati negativne ocene, ker ne zna odgovoriti na učbeniška vprašanja o lastnih pesmih.³ Nič boljše se ne počutijo uspešni maturanti, ko jim na Fakulteti za družbene vede povedo, da niso čisto pismeni in se izražajo v fragmentiranem govoru (Dimovski, okrogla miza TVS, 27. 6. 2008), na Filozofski fakulteti pa se soočajo z dejstvom, da ne razumejo niti razlik med govorno in pisno rabo jezika, ker se jih šolsko govorjenje o prenosnikih ni niti dotaknilo, kaj šele da bi doumeli njegov pomen (prim. Grosman 2005: 4). Dokler se ne bomo spraševali o takih učinkih jezikovnega pouka in njihovih posledicah za odnos do slovenščine, pouka tudi ne bo mogoče izboljšati. V takih okoliščinah celo medsebojna povezava pouka vseh jezikov ne more prispevati k boljši ozaveščenosti o pomenu jezika in posebnem pomenu materinščine ter o smiselnih rabah jezika in jezikov v času, ko smo vsi od jutra do večera izpostavljeni neprestanemu toku jezika in jezikov, razumljivim in nerazumljivim sporočilom, raznim oblikam jezikovne manipulacije in zlorabe in vse več sovražnega govora.

Za predšolskega otroka, ki se vsak dan srečuje z več jeziki na televiziji in zunaj doma, je povsem naravno in samodejno vprašanje, zakaj ima angleščina za slovensko besedo 'roka' dve besedi, vsaj

3 Pri nas odtujevalne učinke književnega pouka največkrat opažajo naši pesniki: Dane Zajc je v pogovorni oddaji na TVS potožil: 'Učence v osnovnih šolah davijo s Prešernom.' Slavko Pregl v reviji *Otrok in knjiga* žalostno ugotavlja, da je slovenščina najbolj nepriljubljen šolski predmet, Ciril Zlobec pa je svojo kritiko naslovil na Slavistični kongres v Novem mestu. Letos pa smo na Prešernov dan slišali tolažbo, da je Prešeren tako velik, da preživi celo obravnavo v šoli, ki sicer literaturo priskuti (Katarina Marinčič, 7. 2. 2008, TVS).

dokler šola ne zatre njegove prirojene radovednosti z vsakodnevnimi opozorili na napake v njegovi rabi slovenščine, hkrati pa ne posveča nobene pozornosti dnevnim pojavom mnogokulturne ponudbe in iz nje porajajočemu se vprašanju o razmerjih med kulturami in jeziki. Za najstnika, ki cele dneve 'srfa' po medmrežju in išče uteho v tujih virtualnih svetovih in tako odrašča v svetu »v katerem ni ne skupnih vrednot, ki bi določale delovanje na različnih življenjskih področjih in ne ene same resničnosti, ki bi bila za vse istovetna« (Berger in Luckmann, 1999: 29), bi bilo pomembno vsaj temeljno razumevanje medkulturne razsežnosti take dejavnosti in na takem razumevanju utemeljen pozitiven odnos do materinščine, ki bi mu omogočal razmislek o potrebni lojalnosti do nje. Opozorila o potrebi po takem odnosu do materinščine prihajajo iz jezikovnih okolij, kjer so ljudje iz premisleka o ekonomsko koristnejši rabi drugega jezika uporabili svojo človeško pravico do poljubnega izbora tujega ali drugega jezika in opustili materinščino:

»Identiteta je nekaj, kar moramo udejanjati ... Da bi jo sprejeli in priznali, mora biti več kot politično in slovnično pravilna. **Moramo si jo želeli, jo uživati in ljubiti.**« (Charlene Rajedran, 2000)

Podobno pri nas Andrej E. Skubic svoje delo *Obrazi jezika* (2005) sklene z mislijo:

»**Jezik je naš človeški dom, in v njem se moramo dobro počutiti.** Vredno si ga je prilagoditi po svojem okusu, saj bomo v njem bivali do smrti, vredno pa je tudi spoznati in spoštovati domove drugih. Vredno je ceniti njihove delovne kabinete, lagodne življenjske prostore in skrite zasebne koticke; vredno je občudovati njihovo samoumevno lepoto in moč.« (prav tam, 249)

Današnji mladi vsak dan poslušajo mnogotera sporočila: »Uživajte življenje!« Kdo se bo odločil za bivanje v neprijetnem domu, še zlasti če se lahko umakne v manj neprijetne jezike? Pouk slovenščine bi moral biti zanimiv in prijeten. Na pomen prijetnosti jezikovnega pouka opozarja tudi evropski komisar za večjezičnost Leonard Orban (2008: 5).

Pozitiven odnos do jezika in jezikov ter do posebne umetnostne rabe jezika v književnosti se lahko razvija z razumevanjem možnosti raznih jezikov in njihovih rab, ki bi ga učencem in dijakom omogočila osmišljena povezava več jezikov, več pogledov na jezike in njihovo psihološko in družbeno naravo ter različne možnosti branja in razbiranja besedil. Pravilno osmišljena povezava lahko spodbudi poglobljeno zanimanje za vse jezike in tudi razumevanje posebnega mesta materinščine, hkrati pa je tudi najboljše izhodišče za razvijanje medkulturne ozaveščenosti in na njej utemeljene medkulturne zmožnosti. Pri pouku tujih jezikov že več let uporabljamo razne pristope za uzaveščanje medkulturnih razlik in razvijanje medkulturne zmožnosti z odkrivanjem in opazovanjem besedilnih znakov umeščenosti v določljivo drugačno kulturo, primerjavo in preučevanjem pomenskih polj slovarskih ustreznice, ko postanejo del sobesedila, kulturno pogojene sestavine vzorcev besednega in nebesednega obnašanja književnih oseb, oblike prilaščanja tujih besedil v slovenskih prevodih in spremembe, ki jih terja prevodni prenos književnih besedil v druge kulture. Ob upoštevanju različnih okoliščin in še zlasti posebnih interesov učencev je podobne oblike spodbujanja medkulturne ozaveščenosti mogoče razvijati pri vseh jezikih.

Da medkulturna zmožnost ne bi ostala samo besedna zveza v uvodnih delih učnih načrtov in usvajanje sporazumevalnih zmožnosti ob branju umetnostnih besedil le pobožna želja – obe ti dve značilnosti izpostavlja Boža Kraker Vogel (2008) kot novosti posodobljenega učnega načrta za slovenščino za gimnazijo –, bom predstavila njihovo šolsko udejanjanje pri pouku angleščine na različnih ravneh. Pri pouku tujih jezikov izhajamo iz podmene, da je medkulturna izkušnja vsakodnevna realnost vse več Zemljanov preprosto že samo zato, ker so vse družbe in skupna Zemlja vse bolj mnogokulturne, zato je razumevanje in usvajanje medkulturne zmožnosti pomembno za vsakega posameznika. Ker so vse kulture utelešene v samosvojih jezikih, ti pa kot utelesitve kultur odslikavajo njihove kulturno pogojene posebnosti (Berger in Luckmann 1967, Kramsch 1993 in 1998), so vsi medjezikovni stiki hkrati medkulturni stiki in ponujajo najbolj oprijemljivo možnost za razmišljanje in pogovor o medkulturni izkušnji. Poznavanje te pa je seveda predpogoj za razvoj in resnično usvajanje medkulturne zmožnosti, kot je potrebna prebivalcem 21. stoletja za tako razumevanje medkulturnih razlik, ki bi pripeljalo do spoštovanja drugosti in drugačnosti in na tem utemeljenega mirnejšega

sožitja, če že ne z več prijateljstva in ljubezni, vsaj z manj nerazumevanja in sovražnosti. Ta temeljna spoznanja, na katerih temeljijo vsa sodobna tujejezikovna didaktična priporočila, so dovolj prepričljiva za kolegice in kolege, da se udeležujejo stalnega strokovnega izobraževanja, ki ga npr. Oddelek za anglistiko in amerikanistiko že več let namenja medkulturnosti in njeni vlogi pri pouku. Medkulturne vsebine učiteljem ne povzročajo nobenih težav pri učencih in dijakih, ki so od svojega rojstva vse bolj prebivalci globalne mnogokulturnosti in se v takem svetu pogosto počutijo bolj doma kot njihovi starši in učitelji, ki so bili največkrat še deležni enojezične in enokulturne primarne in sekundarne socializacije. Medkulturno usmerjen pogled na človekovo izkušnjo pa je zanje tudi pozitiven izziv, zato ga praviloma uvajamo v pouk pri obravnavi vseh književnih besedil.

Tako npr. pri maturitetnem besedilu *Ozri se v gnevu* dijaki najprej opazujejo jezikovno dinamiko posebne vrste sporazumevanja: prepiranja, ki z Jimmyjevim spretnim manipuliranjem ves čas prerašča v besedno nadlegovanje obeh sogovorcev, ki se odzivata le s pasivnim umikanjem. Nato po razčlembi jezikovne sestave posameznih govornih izmenjav in dejanj primerjajo angleške jezikovne rabe s pri nas znanimi oblikami prepira in predmeti, okoli katerih se prepiri odvijajo. Odpre se vprašanje, ali se ⁴(tu, danes) prepiramo drugače kot dramske osebe v srednjih petdesetih letih v Veliki Britaniji. Razmislek o globljih izvorih Jimmyjevih zajedljivih in žaljivih replik pa jih naposled pripelje do kulturno pogojenega in posebnega izvora njegove jeze, ki ga besedilo ne obravnava eksplicitno, in za razumevanje terja poznavanje družbenih okoliščin, ki so tej igri takoj zagotovile uspeh in izzivalno moč za poznejše generacije gledalcev in bralcev tudi zunaj angleško govorečih kultur. Razlogi za prepiranje se spreminjajo s krajem in časom, pa tudi s socialnim statusom. Vse te uvide v drugačno človeško jezikovno interakcijo in izkušnjo lahko dijaki še nadgradijo s primerjavo izvirnega besedila z zadnjim slovenskim prevodom in gledališko izvedbo, ki ne omogoča samo poglobljenega razumevanja medkulturnega prenosa tega besedila v slovenski literarni sistem, marveč razkriva tudi nevarnosti nesporazumov, kadar ne posvečamo zadostne pozornosti tujekulturnim sestavinam.

Opazovanje književnih prevodov in pogovor o tem praviloma omogoča opazovanje medkulturnih sprememb, ki se dogajajo v besedilih s prevodnim prilaščanjem in asimilacijo izvirnega tujejezikovnega besedila glede na ciljno kulturo prevoda. Književno prevajanje zadnji dve desetletji dosledno opisujemo kot medkulturno posredovanje literarnih besedil iz enega literarnega sistema v drugega, saj prevajalci ne zamenjajo zgolj jezikovnega koda, marveč morajo poskrbeti, da književni prevod uspešno deluje v ciljni kulturi in je razumljiv ciljnim bralcem (prim Grosman 2004 in 2006). Če recimo vzamemo mladim slovenskim bralcem več let najljubše prevodno besedilo Dahlovo *Matildo* v angleščini, lahko že učenci v osnovni šoli razmišljajo o tem, katere kulturno posebne angleške besedilne sestavine, opisi šole, pouka itn. se bodo v prevodu spreminjali, ko sami iščejo rešitve zanje, podobno se lahko ob slovenskem prevodu sprašujejo, kateri opisi in podatki, imena itn. so bili različni v angleškem bralcem namenjenem izvirniku. Mnogi prevodi učencem in dijakom zanimivih besedil omogočajo tako spraševanje, ki ne razkriva samo medkulturnih razlik in spodbuja razvoj medkulturne zmožnosti, marveč sproža številna vprašanja o razmerjih med jeziki, njihovih različnih poimenovanjih stvarnosti in o različnih oblikah medosebnih odnosov in s tem prispeva k razvoju njihove boljše jezikovne ozaveščenosti, ki je predpogoj dobro razvite medkulturne ozaveščenosti in zmožnosti. Ne nazadnje bi slovenski dijaki lahko razmišljali tudi o tem, kako bi njihovi angleško govoreči vrstniki brali in razumeli prelep novi angleški prevod Prešernove *Lepe Vide Nade* Grošelj za novo dvojezično izdajo. To bi ne prispevalo samo k razvoju njihovega medkulturnega razumevanja, marveč tudi k njihovemu razmisleku o lastnem branju in razumevanju te pesnitve. Odprlo pa bi jim lahko prve vpoglede ne le v medkulturno književno posredovanje s prevajanjem, marveč tudi v zapleteni stik jezikov, ki se dogaja ob vseh oblikah srečevanja kultur in prevajanja. Tudi to sodobno opisujemo kot medjezikovno in medkulturno posredovanje. Obravnava naštetih vprašanj pri pouku tujih jezikov je deležna velikega zanimanja učencev, ki se vsakodnevno srečujejo s prevodi na televiziji, medmrežju in drugod, pričakujejo pa tudi, da bodo lahko delovali v Evropi in globalno. Pri njihovem medkulturnem opazovanju besedil in druge jezikovne interakcije jih ob uzaveščanju medkulturnih razsežnosti

4 Prim. poglavje *Mnogokulturnost in medkulturnost kot značilnosti sodobnega sveta*, *Razsežnosti branja*, str. 215-258, in Kakšno besedilo beremo, ko beremo književni prevod? str. 259-290.

sistematično spodbujamo tudi k razmisleku o posebnem pomenu materinščine in lastne kulture. K temu pa jih navajata tudi opazovanje in razmislek o razlikah v besednem obnašanju književnih oseb, opisih predmetnega sveta in načinih opisovanja, kot so izbor nadrobnosti in njihova razporeditev ter v opisih družbenih običajev, ki s primerjavami spodbujajo razmišljanje o lastni kulturi in lastnih jezikovnih rabah. Čeprav je jasno, da slovenski bralci na nek način vsa besedila iz tujih kultur beremo v medkulturnem položaju, ker jih seveda beremo z za nas posebnim obzorjem bralskih pričakovanj, kot smo ga usvojili z materinščino in medbesedilno izkušnjo pri književnem pouku, je medkulturna razsežnost branja ob branju prevoda precej manj vidna in občutna, kot kadar besedila vsaj delno gledamo s perspektive dveh jezikov in primerjamo z izvirnikom ter o slednjem poskušamo razmišljati s stališča njegovih izvirnih bralcev. Pogled s povezavo dveh jezikov razkriva dialoško naravo stika obeh kultur in omogoča bolj poglobljeno razumevanje drugačnosti druge kulture. Podobno razmislek o drugačnih jezikovnih rabah širi razumevanje in bogati sporazumevalno zmožnost. Tak pogled pa je tudi najboljša osnova za razvoj medkulturne zmožnosti, ki usposablja za neobremenjene stike z drugačnimi kulturami in jeziki ob hkratnem spoštovanju in pozitivnem odnosu do maternega jezika in kulture. Medkulturna ozaveščenost in zmožnost sta še posebej pomembni za mlade, ki se brez razumevanja medkulturnih stikov že od zgodnje mladosti srečujejo z nepreglednim in nerazumljivim mozaikom kulturne ponudbe.

Viri

- Beaugrande, R. de. 1997. *New Foundations for the Science of Text and Discourse. Cognition, Communication and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Beaugrande, R. de, Grosman, M. in Seidlhofer, B., ur. 1998. *Language Policy and Language Education in Emerging Nations. Focus on Slovenia and Croatia and with Contributions from Britain, Austria, Spain and Italy*. Stamford/London: Ablex.
- Belak, M. 2008. Kaj počnete z mojo materinščino? *Šolski razgledi*, 21. 6. 2008: 4.
- Berger, P. L. in Luckmann, T. 1967. *The Social Construction of Reality*. New York: Doubleday. Slovenski prevod 1988, *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Berger, P. L. in Luckmann, T. 1999. *Modernost, pluralizem in kriza smisla*. Ljubljana: Nova revija.
- Byram, M., ur. 2004. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching*. London/New York: Routledge.
- Council of Europe, 2001. *Common European Framework for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge UP.
- Grosman, M. 2006. *Razsežnosti branja. Za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.
- Grosman, M. 2005. Jezikovna ozaveščenost kot motivator zanimanja za jezik. *Jezik in slovstvo* 50/5: 3–19.
- Grosman, M. 2004. *Književnost v medkulturnem položaju*. Ljubljana: ZIFF.
- Grosman, M. 2003. Medkulturna zavest proti hibridizaciji (slovenskega) jezika. V: Vidovič Muha, A., ur. 2003: 325–342.
- Grosman, M. 2003. Jezikovno znanje za delovanje v Evropi. V: Jesenšek, M., ur. 2003: 32–49.
- Grosman, M. 2001. Zavest o materinščini pri pouku tujih jezikov. V: Ivšek, M., ur. 201: 32–39.
- Grosman, M. 1998. The Intercultural Component in Teaching English as a Foreign Language. V: Beaugrande R. de, Grosman, M. in Seidlhofer, B., ur. 1998: 15–27.
- Hojnik Verdev, M. 2008. *Kronika Slavističnega društva Slovenije*, 15. julija 2008: 650.
- Ivšek, M., ur. 2001. *Materni jezik na pragu 21. stoletja. The Mother Tongue on the Doorstep of 21st Century*. Ljubljana: ZRSS.
- Jesenšek, M., ur. 2003. *Perspektive slovenistike ob vključevanju v evropsko zvezo*. Slovenski slavistični kongres, Bled 2003. Ljubljana: slavistično društvo.

- Kovič, K. 2005. *Jutranji sprehajalec. Pripoved o hoji*. Ljubljana: Študentska založba.
- Krakar Vogel, B. 2008. Prenova srednješolskega književnega pouka – v luči aktualnih vzgojno izobraževalnih tendenc. *Slovenščina v šoli* 12/3: 13–27.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford UP.
- Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford UP.
- Odlin, T. 1990. *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge UP.
- Orban, L. 2008. Pogovor z Leonardom Orbanom, evropskim komisarjem za večjezičnost. *Euekspres*, februar 2008: 4–5.
- Selinker, L. 1992. *Rediscovering Interlanguage*. Harlow: Longman.
- Skela, J. 1998. The Role of Native Language in Teaching English as a Foreign Language. V: Beaugrande, R. de, Grosman, M. in Seidelhofer, B., ur. 1998: 93–108.
- Skubic, A. E. 2005. *Obrazi jezika*. Ljubljana: Študentska založba.
- Stabej, M. 2006. Obris slovenske jezikovne politike. *Slavistična revija* (posebna številka): 309–325.
- Stabej, M. 2003. Bo en jezik dovolj? Večjezičnost v enojezičnosti. V: Vidovič Muha, A., ur. 2003: 51–70.
- Stabej, M. 2001. Spod matrinega krila v lastne hlače (materni jezik – državni jezik med intimnim in javnim) V: Ivšek, M., ur. 2001: 20–31.
- Vidovič Muha, A., ur. 2003. *Slovenski knjižni jezik – aktualna vprašanja in zgodovinske izkušnje*. (Obdobja 20) Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drug/tuji jezik
- Brez avtorja, 1999/1996: *Splošna deklaracija o jezikovnih pravicah*. Ljubljana: Slovenski center PEN.

Janez Skela

Nazaj v prihodnost:¹ Teorija, praksa in politika poučevanja tujih jezikov v Sloveniji

Povzetek

Prispevek izrisuje glavne razvojne tokove na področju teorije, prakse in politike tujejezikovnega poučevanja v zadnjih nekaj desetletjih, in sicer tako v Evropi kakor v Sloveniji. Poleg tega poskuša tudi pojasniti, kako smo dosegli današnje stanje na tem področju.

Prispevek osvetljuje in analizira najbolj vplivne razvojne tokove metodologije tujejezikovnega poučevanja v 20. stoletju. Ti razvojni tokovi so prikazani kot premik od družbene preprostosti do družbene zapletenosti, nasledek česar je bila potreba po novi metodologiji tujejezikovnega poučevanja. Poglavja, ki sledijo, so posvečena vprašanjem, ki so v neposredni povezavi s tujejezikovnimi metodologijami ter njihovimi jezikovnimi in teoretičnimi osnovami. Posebna pozornost je posvečena komunikacijskemu pristopu, pri čemer so obravnavane njegove prednosti in slabosti.

Evropa je stičišče raznolikih večkulturnih in večjezičnih družb. Zaradi te raznolikosti se poraja posebna potreba po sporazumevanju, medsebojnem razumevanju in strpnosti med narodi. Zato članek v nadaljevanju obravnava politiko jezikovnega izobraževanja Sveta Evrope in Slovenije ter osvetljuje trenutno stanje na področju jezikov in njihovega poučevanja. V obravnavo je vključenih več vprašanj, ki so trenutno v Evropi v središču razmišljanj in razprav o poučevanju tujih jezikov v šolah. Članek postavlja v zgodovinsko perspektivo številne reforme, ki so bile v zadnjih desetletjih izvedene na tem področju, in sicer tako v Evropi kot v Sloveniji. Čeprav vse te spremembe pričajo o nenehno rastočem pomenu, ki ga nacionalne politike pripisujejo učenju tujih jezikov, je v zaključku tujejezikovna politika v Sloveniji opisana kot *»hiša s slabimi temelji in s streho, ki pušča«*.

Abstract

Back to the Future: Theory, Practice and Policy of Foreign Language Teaching in Slovenia

The article outlines the major developments in foreign language teaching theory, practice and policy over the last several decades or so, both in Europe and in Slovenia. It aims too, however, to explain how we have reached that current state.

The article sets out to highlight and analyse the most influential developments of the foreign language teaching methodology in the 20th century. It traces these developments as a move from social simplicity to social complexity that has resulted in a need for a new foreign language teaching methodology. The subsequent chapters are devoted to issues directly related to foreign language teaching methodologies and their linguistic and theoretical foundations. Special mention is made of the communicative approach, whereby both its advantages and disadvantages are examined.

Europe is the meeting point for a variety of multicultural and multilingual societies. This diversity creates a special need for communication, mutual understanding and tolerance between peoples. So, the article moves on to discuss the language education policies of the Council of Europe and of Slovenia, and reviews the current situation regarding languages and their teaching. It examines several topics at the heart of current thinking and discussion in Europe about foreign language teaching at school. It places in a historical perspective the many reforms carried out in this area over a period of several decades, both in Europe and in Slovenia. Although these changes bear witness to the steadily increasing importance attached by national policies to the teaching of foreign languages, the foreign language education policy of Slovenia is, in conclusion, compared to *»a house with bad foundations and a leaking roof«*.

¹ Naslov je izposojen iz pustolovske komedije o potovanju skozi čas z naslovom *»Nazaj v prihodnost«* (angl. *Back to the Future*) iz leta 1985. Sedemnajstletnik Marty McFly se ob pomoči časovnega stroja v obliki avtomobila znajde v letu 1955, v času, ko se njegova mama in oče komajda poznata in še nič ne kaže, da se bosta spustila v razmerje, iz katerega naj bi nastal. Marty se nato v nadaljevanju poskuša vrniti v sedanost, ne da bi s spreminjanjem preteklosti vnesel zmedo v prihodnje dogodke.

1 Uvod

Vse mitologije imajo svojo *zlato dobo*, ko so bile stvari jasne in preproste. To je v ostrem nasprotju s sedanostjo, kjer so stvari postale zapletene, njihovo proučevanje pa zato težavno. Področje učenja in poučevanja tujih jezikov ter globalizacija sta v tesni medsebojni povezavi: brez skupnih prizadevanj na področju poučevanja tujih jezikov tudi do same globalizacije ne bi prišlo; in brez teženj v smer globalizacije se tudi sodobna tujejezikovna metodologija ne bi bila razvila. Njene začetke lahko prepoznamo v odzivu na dramatično globalizacijo, ki se je začela po II. svetovni vojni.

Do 70. let 20. stoletja smo imeli o jezikovnem učenju (in posledično poučevanju) jasno in razmeroma preprosto predstavo. V zadnjih štirih desetletjih pa so to jasno in preprosto (danes bi rekli lahkoverno) predstavo spodkopali številni izsledki raziskav s področja jezikoslovja, socio-, psiho- in nevrolingvistike, antropologije ter drugih strok. Današnja zapletenost na področju tujejezikovne metodologije je po eni strani *horizontalna* in se nanaša na razvejanost znanstvenih disciplin v družbi, po drugi pa *vertikalna*, ki se nanaša na notranjo zapletenost posameznih ved (Balboni 2006: 7).

Področje (tuje)jezikovnega poučevanja so v zadnjih desetletjih zaznamovala pogosta in burna dogajanja. Živimo v obdobju informacijskega pretiravanja, ko je vse težje biti na tekočem z metodološkimi trditvami in njihovimi nasprotnimi trditvami, ki pozivajo učitelje, naj jim sledijo. Za nekatere je to stalno bombardiranje z informacijami moreče, drugi v tem vidijo izziv. Kakršenkoli je že naš odziv na to stanje, se moramo zavedati, da je to najverjetneje vzdušje, v katerem se bodo bodoči učitelji tujih jezikov usposabljali za svoj poklic. Zato bi moral biti poudarek v okviru začetnega in stalnega izobraževanja učiteljev na tem, da se jih usposobi za preživetje in uspeh v takšnem ozračju. Kar učitelji tujih jezikov resnično potrebujejo so strategije za obvladovanje pritiskov, ki jih nanje vrši *vtis* stalnih sprememb in negotovosti v tujejezikovni metodologiji. Brez niza tovrstnih strategij bodo imeli še naprej občutek, da so »v središču vrtinca vrtooglave zmede. Malo tega, v kar so nekoč verjeli, je zanesljivo, trdno ali sveto. Pri mnogih se to razvije v občutek grožnje in izgube ravnovesja« (Hammerly 1982: 142). Mnogim se upravičeno toži po (pregledni) puščavi, ki jo je nadomestil (nepregledni) pragozd. Lahko bi rekli, da je današnji čas najslabši in hkrati najboljši, kar se tiče pouka tujih jezikov. Najslabši zaradi tako rekoč neobvladljivo hitro rastočega védenja o procesu učenja jezikov, najboljši pa zaradi številnih privlačnih možnosti za poučevanje, ki jih novo védenje omogoča.

Dvajseto stoletje je doživelo vzpone in padce številnih pristopov k poučevanju tujih jezikov. Zato ni čudno, da je veliko učiteljev v dolgih letih svojega poučevanja razvilo nekakšen '*zdrav skepticizem*' (ali celo imunost) do različnih modnih muh na tujejezikovni sceni. V tem pogledu je bilo obdobje zadnjih nekaj desetletij še posebej 'produktivno', saj je na področju poučevanja in učenja tujih jezikov prineslo toliko sprememb in tako raznovrstne pristope, da večina strokovnjakov prisega na nekakšen načelen oz. preudaren eklekticizem. Zaradi izjemno različnih kontekstov poučevanja tujih jezikov in številnih parametrov, ki ga oblikujejo, je prevladalo prepričanje, da je nemogoče govoriti o enem samem 'uzakonjenem' pristopu in da '*uniformne metodologije sodijo v muzej*'. Jezikovno poučevanje je kljub svoji večstoletni tradiciji morda šele začelo reševati nekatera temeljna vprašanja v zvezi s procesom učenja jezika. Na podlagi vseh spoznanj v zvezi z jezikovnim učenjem in poučevanjem je gotovo samo eno: področje je tako zapleteno, da ga je treba obravnavati znanstveno in z vso resnostjo, ne enostransko, ampak interdisciplinarno in se hkrati zavedati, da se na vsa vprašanja ne da znanstveno odgovoriti naenkrat ali takoj, kakor se tudi na nobeno vprašanje, ki se tiče človeka, ne da odgovoriti na hitro in enostavno, niti enkrat za vselej.

Razprava o odnosu med jezikom in družbo ne more trajati dolgo, ne da bi pri tem naleteli na politične posledice jezika in jezikovne politike. Tako rekoč vsaka država ima neko obliko eksplicitne, »uradne« ali implicitne, »neuradne« politike, ki vpliva na položaj materinščine oz. materinščin in tujih jezikov.

Evropa je kot geografsko področje večjezična (angl. *multilingual*), enako velja za veliko večino držav članic. Svetu Evrope je uspelo oblikovati mednarodno soglasje glede načel za razvijanje takšne politike jezikovnega izobraževanja, ki si bo za svoj temeljni cilj zadala spodbujanje raznojezičnosti (angl. *plurilingualism*) posameznika.

Razvijanje raznojezičnosti ni zgolj funkcionalna nuja – je tudi bistvena sestavina demokratičnega vedé- nja. Priznanje govorcevega raznojezičnega repertoarja bi naj vodilo k jezikovni strpnosti in spoštovanju jezikovnih razlik, k spoštovanju jezikovnih pravic posameznikov in skupin, k spoštovanju svobode izražanja in spoštovanju jezikovnih manjšin. Zato jezikovno učenje in poučevanje nista zgolj stvar izobraževanja. Stališče, da je učenje jezikov za izobraženo, »kulturno« elito, torej nekaj, kar omogoča dostop do pomembne književnosti, filozofije in umetnosti omikanih narodov, je že dolgo neustrezno, če je to sploh kdaj bilo. Učenje jezikov in raznojezičnost sta pogoja *sine qua non* za uspešno spora- zumevanje z ljudmi iz drugih kulturnih in jezikovnih skupin.

Sodobne družbe so izgubile tako rekoč vso svojo kulturno in jezikovno enovitost, ki so jo morda nekoč imele; homogenost, ki je bila pogostejše mit kot pa resničnost. Priznanje, da morajo biti vključene vse jezikovne in kulturne skupine v družbi, pomeni, da mora med vsemi člani družbe potekati komunikacija, ne glede na to, kateri jezik govorijo. Politika jezikovnega izobraževanja je torej družbena politika.

Ko začnemo upoštevati družbene, gospodarske in politične stike z jezikovnimi skupinami izven družbenih meja, takrat postane politika jezikovnega izobraževanja del razprav o »nacionalnih intere- sih« in lahko o njej govorimo tudi kot o »nacionalni jezikovni zmogljivosti«. In kakšna je »nacionalna jezikovna zmogljivost« Slovenije?

Slovenija je učenje tujih jezikov zapisala kot strateški cilj v številne dokumente (npr. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, Krek 1995: 20). Z vstopom naše države v Evropsko zvezo je ta strateški cilj postal še pomembnejši in še bolj zavezujoč. Svet Evrope, ki je že več desetletij zelo dejaven pri spodbujanju jezikovne raznolikosti in učenja jezikov, je doslej izdal že veliko pomembnih dokumentov, ki sooblikujejo (tuje)jezikovno politiko evropskih držav. Slovenija se na te pobude in priporočila razmeroma slabo odziva, ravno tako se pojavljajo številne težave pri vključevanju nekaterih pobud v naš šolski sistem. Na trenutke se zdi, kot da pri nas (tuje)jezikovne politike sploh nimamo.

2 Od preprostosti do zapletenosti: odziv tujejezikovne metodologije na družbeno zapletenost v 20. stoletju

Najbolj samoumeven način za zmanjševanje jezikovnih ovir je brez dvoma promocija poučevanja in učenja tujih jezikov v okviru različnih izobraževalnih okolij, kar nas pripelje do načinov, *kako* poučevati tuje jezike oz. do t. i. *tujejezikovne metodologije*. Ta izjemno razširjen pristop se je doslej izkazal za razmeroma uspešnega, vsaj če sodimo po milijonih učencev, ki so se uspeli naučiti ciljnega jezika, pogosto celo do ravni, ki je primerljiva z domačimi govorniki. V glavnem to pomeni, da posamezniki dosežejo stopnjo tekočnosti v tujem jeziku kot nasledek trdega dela, ki je navadno trajalo daljše ob- dobjé.

Po drugi strani pa na področju tujejezikovnega pouka obstaja tudi veliko neuspehov oz. slabih dosežkov, kar ravno tako zahteva pojasnilo. Še vedno je veliko ljudi, ki jih je sram uporabljati tuji jezik in ki po dolgih letih učenja dosegajo slabe rezultate. Zato je pomembno proučevati dejavnike, ki na tem področju vplivajo na uspeh ali neuspeh – denimo smiselnost metod poučevanja, odnose in motivacijo učencev, razpoložljivi čas, priložnosti za učenje in uporabo jezika ipd.

Obvladanje dveh tujih jezikov je danes – skladno s priporočili Sveta Evrope – prevladujoča nuja. Ven- dar veliko mladih Evropejcev končuje srednje izobraževanje z nezadostno stopnjo jezikovnega znanja. Vprašanje, ki se ponuja samo po sebi, je, kako napraviti učenje tujih jezikov v šolah čimbolj učinkovito. In na to vprašanje je v vsej svoji zgodovini poskušala odgovoriti tujejezikovna metodologija.

Tudi zgodovina (tuje)jezikovnega poučevanja ima svojo »zlato dobo«, ko so bile stvari še preproste in jasne. Enostavnost »zlate dobe« metodologije (tuje)jezikovnega poučevanja je bila odslikava takratnih družbenih potreb. V »zlati dobi« je imelo učenje jezikov (latinščine in francoščine) poleg jezikovnih ciljev (tj. dostopa do pomembne književnosti, filozofije in umetnosti omikanih narodov) še dodatni, nejezikovni, cilj: pokazati, da si pripadal visokemu družbenemu stanu.

Zaradi naraščajočih potreb po masovnem poučevanju jezikov (tj. celih šol in znotraj šolskih sistemov), do katerega je prišlo v 19. stoletju, se je začelo moderne tuje jezike poučevati na način, na katerega se je pred tem poučevalo klasične jezike, tj. na podlagi t. i. *slovnico-prevajalne metode*.

Na začetku 20. stoletja se je začelo veliko gotovosti »zlate dobe« pouka tujih jezikov postopoma rušiti in nova družbena zapletenost je zahtevala drugačno metodologijo jezikovnega poučevanja:

- Saussure je ločil langue, ki je bil do tedaj predmet metodologije jezikovnega poučevanja, od parole in s tem 50 let kasneje odprl pot sociolingvistiki. In prvo vprašanje, ki ga je ta delitev sprožila, je bilo: Ali naj učitelj učencu predstavi langue ali parole? Na začetku 20. stoletja so se Palmer, Jespersen, Sweet in drugi spopadli s to dilemo in s svojim delom utrli pot pravi revoluciji metodologije jezikovnega poučevanja, ki je izbruhnila pol stoletja kasneje, in sicer med II. svetovno vojno s t. i. avdiolingvalno oz. slušnojezikovno metodo, ki se je osredotočala na parole ter na odnos med jezikom in kulturo.
- Cassier, Bühler in Jakobson so proučevali jezik kot funkcijo in ne kot obliko, s čimer so odprli pot Austinu, Searleu in Hallidayju, funkcijskim metodam jezikovnega poučevanja, sporazumevalnim pragom (angl. threshold levels), in nenazadnje Skupnemu evropskemu okviru, ki se je pojavil konec 20. stoletja.
- Tudi Chomsky je dodobra porušil določena načela »zlate dobe«: usvajanje jezika ni več temeljilo na Bloomfieldovem in Skinnerjevem mehanskem ponavljanju, učenec postane odločilno vpet v proces učenja, jezikovni vnos dejavno opazuje, oblikuje predpostavke in le-te nato preizkuša. Znati jezik ni isto kot spoznavati ga, tj. vednost o njem. Zmožnost (angl. competence) generira jezik, zato je cilj poučevanja jezika razvijanje zmožnosti, kar pomeni, da je treba delati na procesu in ne zgolj na proizvodu oz. izvedbi (angl. performance).

Danes se učimo jezike zato, da se lahko sporazumevamo. Položaji oz. situacije, v katerih se jeziki poučujejo, so izjemno raznoliki. Zaradi te raznolikosti in zapletenosti situacij morajo vsi vpleteni – snovalci učnih načrtov, pisci učbenikov in učitelji – sprejemati preudarne odločitve, ki bodo upoštevale vse črke v akronimu *JUP* (jezikovno *u*čenje in *p*oučevanje) – jezik, učenje, poučevanje. Nova družbena zapletenost torej zahteva novo metodologijo jezikovnega poučevanja, kar se kaže v naslednjem:

(1) Do neke mere nam je uspelo razčleniti pojem »znati jezik«, denimo z definiranjem in redefiniranjem konstrukta sporazumevalne zmožnosti ali s 6-stopenjsko lestvico Skupnega evropskega okvira.

(2) Razlogi za učenje jezikov so razmeroma jasno izoblikovani: učenje angleščine denimo temelji na potrebah, medtem ko morajo drugi jeziki ustvariti nekakšen intrinzičen interes, da bi bili zanimivi.²

(3) Lik učenca se je spremenil: med »zlato dobo« so se jezikov učili v glavnem najstniki, danes se jih učijo že v predšolskem obdobju, in kasneje v programih vseživljenjskega izobraževanja. Jezikovni pouk je bil v preteklosti izključno stvar tehnik poučevanja. Poučevanje je bilo aktivna dejavnost, učenje pasivna. Danes je seveda dejavna vloga učenca uveljavljeno načelo. Poudarjajo se individualne razlike med učenci, še zlasti kar zadeva osebnosti, motivacije, učnih stilov in strategij, kar vse bi naj imelo neposreden vpliv na uspešnost učenja.

Kot nasledek vseh teh sprememb so se spremenile tipologije tehnik poučevanja, tehnologije, učitelji, učni programi, učbeniki, ocenjevanje in vrednotenje.

2.1 Zgodovinski oris tujejezikovnega poučevanja

Če se danes, na začetku 21. stoletja, ozremo po poti, ki smo jo prehodili v preteklem stoletju, smo lahko upravičeno zadovoljni. Količina znanja, do katerega smo se uspeli dokopati, je velika. Vendar vedno ni bilo tako. V prvih štirih desetletjih 20. stoletja se je na področju jezikovne pedagogike dogajalo malo. Do sredine stoletja pa smo bili priča rojstvu in rasti humanističnih ved, s čimer se je začel metodičen oz. znanstven pristop k pouku tujih jezikov.

² Razlogi za učenje tujih jezikov so morda tako očitni, da o njih ni potrebno razpravljati. Vendar ne smemo pozabiti, da vendarle obstajajo (angleško govoreča) okolja, v katerih so do učenja tujih jezikov ravnodušni ali celo sovražni (npr. pred leti je v Angliji 60 % učencev po 3 letih prenehalo z učenjem tujega jezika). V ZDA je bil leta 1978 ustanovljen poseben komite, ki bi naj proučil stanje na področju tujejezikovnega pouka. Prišli so do zaključka, da je ameriško neznanje tujih jezikov doseglo takšno stopnjo, da že ogroža nacionalno varnost in gospodarski razvoj (npr. samo 2 % ameriških znanstvenikov je razumelo gradiva, objavljena v ruščini).

Vse spremembe, ki so v zadnjem stoletju odločilno zaznamovale tujejezikovni pouk, imajo dva osnovna vira (Nunan 1999):

(1) *Konceptualne osnove* tujejezikovnega pouka, pri čemer gre za splošno izobraževalne in filozofske osnove (npr. humanistično izobraževanje in izkušensko učenje, komunikacijsko poučevanje jezikov, na učenca osredinjeno izobraževanje, na dejavnostih temelječe poučevanje ipd.).

(2) *Empirične raziskave* tujejezikovnega učenja in poučevanja (npr. odnos med formalnim poučevanjem in jezikovnim usvajanjem, vpliv starosti, vrsta dejavnosti, organiziranost razreda, kakovost jezikovnega vnosa ipd.).

'*Ideološko klimo*' (Stern 1992: 6) celotnega obdobja od 1880 dalje pa do danes so oblikovali trije razvojni tokovi, in sicer: (a) izboljšave preko sprememb na področju *metod poučevanja*; (b) izboljšave prek z jezikom povezanih znanosti in raziskav; (c) tehnološke izboljšave.

Zgodovina jezikovnega poučevanja je v veliki meri zgodovina iskanja »prave metode«. Pri tem iskanju se je pogosto sledilo načelu '*novejše je boljše*' in prepričanju, da pomeni sprejetje neke metodologije sočasno tudi avtomatično odpravo vsega, kar je bilo pred tem. Ena izmed možnih razlag za takšen »razvoj«, znan kot *učinek nihala*, je dejstvo, da je učenje tujega jezika napor tako za učitelja kot za učenca, zato so bile vedno prisotne skušnjave, da se poišče čim lažje poti. Bowen *et al.* (1985: 4) ravno v tej skozi dolgo zgodovino trajajoči pristranskosti v prid '*novega*' vidijo razlog, da se znanost jezikovnega poučevanja ni razvijala kumulativno, ampak smo pogosto na novo odkrivali ali izboljševali pozabljene oz. ukinjene tehnike poučevanja, ki jih nikoli ne bi bili smeli odvreči. Stern (1983: 76-77) je enakega mnenja, ko pravi, da '*ima teorija jezikovnega poučevanja slab spomin*', da pozabljamo na preteklost in njena spoznanja ter da znova in znova '*bijemo stare bitke*'.

Teorija jezikovnega poučevanja se je vse od konca prejšnjega pa do sredine 80. let 20. stoletja razvijala predvsem s konceptualiziranjem poučevanja na podlagi *učnih metod*. Metode so, kljub terminološki nedoslednosti pri njihovem poimenovanju in mestoma slabi zgodovinski dokumentiranosti, najvidnejši in najvplivnejši parameter jezikovnega poučevanja in s tem tudi učbenikov. Lahko jih označimo za '*teorije jezikovnega poučevanja*', katerih nastanek Stern (1983: 471-72) pripisuje trem virom: (a) spreminjajočim družbenim, gospodarskim, političnim in izobraževalnim okoliščinam; (b) novim spoznanjem na področju jezikoslovja in psihologije; (c) izkušnjam, zamislim, mnenjem in intuiciji učiteljev.

Pogled na preteklo stoletje nam pokaže zelo zanimivo podobo o tem, kako raznolike so bile zamisli o 'najboljših' načinih poučevanja in učenja tujih jezikov. V tej kratki zgodovini se kaže izjemna pestrost teh aplikacij, pogosto takšnih, ki so si v popolnem filozofskem nasprotju, kar je imelo za posledico obilo raznovrstnih dihotomij, pogosto nesmiselnih in neproduktivnih.

Radikalne spremembe na področju jezikoslovja in psihologije so ob koncu 60. let 20. stoletja pripeljale do zatona avdiolingvalizma in iskanja ustrežnejšega pristopa. Eden od najmočnejših razvojnih tokov tega obdobja je bil *odmik od metode kot načina konceptualizacije poučevanja jezikov*. Odgovore se je iskalo v kognitivni psihologiji, nekateri pa so – naveličani stalnega metodološkega predpisovanja – začeli zmanjševati dotakratni pomen metod poučevanja z utemeljitvijo, da bi se morali osredotočiti na pomembnejše vidike jezikovnega poučevanja. Na podlagi tega stališča se je v 70. letih začelo veliko pozornosti posvečati *snovanju učnih načrtov*, pri čemer je s svojimi projekti pionirsko vlogo odigral Svet Evrope (van Ekov *Threshold Level*, 1975; in Wilkinsova zamisel o funkcijsko-pojmovnih učnih načrtih, 1976).

Ko je Wilhelm Viëtor (1850-1918) leta 1882, v starosti 32 let, izdal svoj znameniti pamflet z naslovom *Der Sprachunterricht muss umkehren!* (angl. *Language Instruction Must Do an About-Face!*, *Language Teaching Must Start Afresh!*; slov. *Pouk jezikov se mora spreobrniti!*), je z njim sprožil močno *Reformno gibanje*, ki se je razširilo na večino dežel v zahodni Evropi, ki so v svoje učne načrte začele vključevati moderne jezike. To gibanje se je osredotočalo na razredno poučevanje in je tako sprožilo celo stoletje trajajočo razpravo o metodah poučevanja. Reformatorki so napadali takrat razširjeno *slovnično-prevajalno metodo* in zagovarjali uvajanje nove *direktne metode*, ki je poudarjala govorno-slušno vadbo in odpravljala uporabo materinščine. Direktno metodo so nato zaradi njene takratne neizvedljivosti v običajnem razrednem okolju nadomestile različne *slušno-govorne*,

avdiovizualne in situacijske metode. Precejšnja neučinkovitost teh metod je tlakovala pot današnjemu komunikacijskemu pristopu.

2.1.1 Komunikacijski pristop in jezikovno učenje

Komunikacijski pristop utemeljuje učenje tujih jezikov na izsledkih raziskav usvajanja materinščine. Ta pristop predpostavlja, da učenec pri učenju tujega jezika uporablja podobne mehanizme kot v procesu usvajanja prvega jezika. Že François Gouin je konec 19. stoletja trdil, da je lahko učenje tujega jezika »tako naravno, kot je za ptico letenje«.³ Ključna bi naj torej bila izpostavitve ciljnemu jeziku in poudarek na pomenu, ne na obliki – kot je to v primeru programov *jezikovne kopeli* (angl. *immersion learning*). Gradi na predpostavki, da bodo napake izginile po naravni poti in odsvetuje vsakršno učenje pravil, še zlasti kadar so učenci otroci.

Četudi raziskave neposredno ne povedo, kakšne odločitve bi morali sprejeti pri oblikovanju tujejezikovnega pouka, nam vendarle dajejo iztočnice glede tega, kaj je izvedljivo in poudarjajo določene sestavine, ki jih moramo upoštevati.

Jezike se lahko učimo na dva osnovna načina: (a) zavestno v razrednem okolju ali (b) intuitivno oz. nezavedno v naravnem okolju. Iz tega sta izšli tudi obe osnovni tradiciji jezikovnega poučevanja in učenja, ki ju navadno imenujemo *Racionalno* in *Naravno* (Howatt 1984). Pri naravnem učenju, kot pove že ime, gre za poskus poučevanja tujih jezikov na isti način, kot usvajamo materinščino. To vključuje življenje, delo in sodelovanje z domačimi govorniki ciljnega jezika. V primeru učenja tujega jezika v šolah '*naravni pogoji učenja*' ne delujejo. To je, gledano zgodovinsko, pripeljalo do dveh rešitev. Prva je t. i. *jezikovna kopel*, kjer uporaba tujega jezika ni omejena na tujejezikovni razred, ampak se ciljni jezik uporablja kot medij poučevanja tudi pri drugih predmetih in za sporazumevanje na območju šole. Vse to bi naj pomagalo ustvariti '*naravne pogoje za učenje*'. Kjer *jezikovna kopel* ni izvedljiva in je uporaba tujega jezika omejena na razredno okolje, se '*didaktična načela*', ki jih lahko izpeljemo iz naravnega učenja, uporabijo v tujejezikovnem razredu, kar nas pripelje do razvoja '*naravnih metod*' poučevanja.

'*Racionalisti*' nasprotujejo naravnim metodam, ker menijo, da le-te postavljajo učence na raven otroškega statusa, kar pomeni, da ne morejo uporabljati svojih kognitivnih in izobrazbenih zmožnosti, splošnega jezikovnega znanja ter znanja slovnice, kar vse bi jim lahko pomagalo pri učenju. Poleg tega so *Racionalisti* prepričani, da v razredu ni mogoče poustvariti pogojev, ki delujejo pri usvajanju materinščine. Pri učenju jezikov se naj zato uporabi *Razum* (angl. *reason*), da bi tako prišli do metode, ki najbolj ustreza psihološkim in socialnim pogojem, ki vladajo v razredu.

Osnovna filozofija '*naravnih metod*' v vseh svojih različnih pojavnih oblikah je v tem, da učenje novega jezika ni zaveden oz. racionalen proces, ki bi ga lahko organizirali na 'sintetičen' način (tj. temelječ na učnem načrtu, ki razbija jezik v sestavne dele – slovnico, besedje in fonologijo), na načelu postopnega vpeljevanja in vadbe nove snovi, od lažjega k težjemu. Radikalna predpostavka *Naravnih Metod* je torej bila, da bi moralo poučevanje tujega jezika 'izgledati' podobno kot usvajanje materinščine. Ta sporna podmena je v zadnjih štiridesetih letih sprožila izjemno široko raziskovanje usvajanja prvega jezika in njegove povezave s tujim jezikom. Te raziskave so eden izmed glavnih virov, iz katerih komunikacijski pristop črpa argumente za utemeljevanje načel *Naravnih Metod* v svojem pristopu.

'Rešitev' problema poučevanja in učenja tujih jezikov, ki jo predlaga komunikacijski pristop za ponovno vzpostavitev notranje in prvinske motivacije ter 'smiselnosti', ki sta prisotni pri usvajanju materinščine, je v skladu s tradicijo *Naravnih Metod*, z dobršno mero racionalnih primesi. Komunikacijski pristop poskuša ponovno ustvariti psihološke procese in motivacijske silnice, ki ženejo komunikacijo, percepcijo in usvajanje materinščine, in sicer tako, da jih poskuša »prevesti« v snovanje učnih načrtov, strukturo učne enote, metodična načela in tipe vaj, ki bi lahko utelešali te procese in silnice v razrednem okolju. Seveda ostaja odprto vprašanje, do kakšne mere – če sploh – je v umetnem razrednem okolju sploh mogoče poustvariti '*naravne*' pogoje za učenje tujega jezika.

Vsekakor ni mogoče primerjati poučevanja jezikov v šolah, ki traja le nekaj ur tedensko, z usvajanjem jezika v naravnem okolju. Četudi nam raziskave dvojezičnosti v naravnem okolju nudijo dragocene

³ François Gouin (1831–1896) je bil brez dvoma med najzanimivejšimi glasniki nove dobe. Izdaja njegovega temeljnega dela *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (Umetnost poučevanja in učenja jezikov) l. 1880 sovпада z rojstvom *Reformnega gibanja*.

izsledke, nam ne povedo, kakšni cilji so dosegljivi denimo na jezikovnem tečaju, in ali so isti mehanizmi učenja prisotni tudi pri učenju v šoli. V luči institucionalnih omejitev in omejenih virov si je potrebno zadati stvarne cilje.

Razlikovanje med tujejezikovnimi in drugojezikovnimi konteksti (npr. *ESL*, angl. *English as a Second Language* in *EFL*, angl. *English as a Foreign Language*) je upravičeno zaznamovalo jezikovno pedagogiko zadnjih dveh desetletij, saj se okolji, v katerih poteka učenje jezika, tako močno razlikujeta, da zahtevata drugačna učna gradiva, drugačne učne načrte in drugačen način poučevanja. V tujejezikovnem okolju je namreč izpostavitve ciljnemu jeziku izven razreda (pogosto) zelo omejena, ravno tako imajo učenci malo priložnosti, da bi jezik uporabljali. V takšnih okoljih se tuji jeziki poučujejo kot del osnovnošolskega in/ali srednješolskega predmetnika, v jezikovnih šolah in drugih izobraževalnih okoljih. Kar zadeva kakovost in količino izpostavitve, so številke neizprosne: to, česar je deležen otrok pri usvajanju svoje materinščine v treh tednih, ustreza enemu letu učenja tujega jezika (okrog 200 ur). Povedano drugače, za enako količino izpostavitve, ki je je otrok deležen pri usvajanju materinščine v prvih petih letih, bi v običajnem tujejezikovnem kontekstu potrebovali 90 let! V luči povedanega je seveda jasno, da vsi (dosedanji) pristopi in teorije učenja/poučevanja tujih jezikov niso nič drugega kot poskusi iskanja bližnjic, poustvarjanja pogojev »naravnega« učenja in približevanja razreda jezikovni stvarnosti. Izpostavitve jeziku je brez dvoma eden od ključnih dejavnikov, vendar sama po sebi ne zadošča. Preveč izpostavitve je lahko ravno tako neučinkovito kot premalo (po načelu »hitro naučeno – hitro pozabljeno«). Izpostavitve tujemu jeziku mora biti predvsem redna, kar je še posebej težko zagotoviti v tujejezikovnem okolju.

Še vedno ni ene same teorije, ki bi lahko pojasnila, kako se uspešno učimo jezikov in ki bi pokrila vso raznolikost jezikovnega vedenja. Učenje tujih jezikov še naprej ostaja precej skrivnostno, zato se odpira prostor tudi za t. i. »spiritualno metodologijo«, ko številni novodobni gurugi zagotavljajo uspeh brez truda in navadno čez noč. Najboljši protistrup zoper to spiritualistično skušnjava je lekcija teorije vednosti:

[...] »Obstajajo znane reči. To so reči, za katere vemo, da jih vemo. Obstajajo znane neznanke. To pomeni, da so reči, za katere vemo, da jih ne vemo. Toda tu so še neznane neznanke. Obstajajo reči, za katere ne vemo, da jih ne vemo.« [...] ključni četrti člen: »neznane znane reči«, reči, za katere ne vemo, da jih vemo, vsa naša nezavedna verovanja in predsodke, ki določajo našo percepcijo realnosti in posegajo vanjo.⁴ (Žižek 2008)

Tudi pri učenju jezikov imamo opravka z rečmi, za katere *vemo*, da jih *vemo* (npr. kakovost jezikovnega vnosa, redna izpostavitve jeziku), in rečmi, za katere *vemo*, da jih *ne vemo* (npr. ali imamo dva mentalna leksikona – za materinščino in za tuji jezik posebej, ali enega skupnega za vse jezike). Toda tu so predvsem *neznane neznanke ter neznane znane reči*. Obstajajo razsežnosti komunikacije, ki nam niso enostavno neznane, ampak se jih niti ne zavedamo. In v naši percepciji jezika je tudi precej »neznanih znanih reči«: vsi (antropocentrični in antropološki) predsodki, ki na pristranski način spontano obarvajo naše preučevanje procesa učenja jezika.

2.1.1.1 Kritika komunikacijskega pristopa

Komunikacijski pristop je brez dvoma najpomembnejša sprememba in hkrati najtemeljiteje razdelan pristop k tujejezikovnemu poučevanju v preteklem stoletju. Temelji na modelu, ki vključuje tako sociološke kot psihološke procese, ki se pojavljajo pri učenju tujih jezikov in njihovi rabi.

Vendar, tako kot imajo fiziki črne luknje, filozofi Malevičev črni kvadrat, imamo učitelji tujih jezikov svoj *komunikacijski pristop* in konstrukt *sporazumevalne zmožnosti*. Lahko da smo se ob obeh pojmih zataknili in ustavili.

Najpogosteje deklariran cilj tujejezikovnega pouka in učenja je razvijanje sporazumevalne zmožnosti – ključni koncept, ki od sredine 70. let 20. stoletja nekako povzema celotno praktično, teoretično in raziskovalno delovanje uporabnega jezikoslovja in jezikovne pedagogike – nekakšen eklektičen hologram celotne zgodovine tujejezikovnega poučevanja.

4 Prevajalec ni naveden.

Brez dvoma se bo pojmovanje sporazumevalne zmožnosti v prihodnosti spreminjalo, saj je le-ta deležna velike raziskovalne pozornosti. Ne glede na to, kako jo bomo razlagali, katere sestavine bomo morebiti dodajali (npr. medkulturna sporazumevalna zmožnost) in kakšni bodo pedagoški postopki za njeno 'poučevanje', bo najpomembnejše sporočilo ostalo nespremenjeno, in sicer da zgolj jezikovna zmožnost *ne* zadošča za uspešno sporazumevanje.

Četudi se zdi, da je osnovni cilj sodobnega poučevanja tujih jezikov (tj. razvijanje sporazumevalne zmožnosti) razmeroma jasen, pa to še ne pomeni, da je povsem jasna pot, ki vodi do tega cilja. Še naprej ostaja odprto vprašanje tako vsebine (tj. kaj in koliko česa poučevati) kot metodologije (tj. kako to poučevati). To pomeni, da današnji komunikacijski pristop še nima sistematično izdelane metodologije za razvijanje svojega cilja. Pojem sporazumevalne zmožnosti nas opozarja, da je treba poučevanje usmeriti na vse njene sestavine, ne samo jezikovno.

Zato danes, ko je jezikovno poučevanje že globoko zakorakalo v t. i. »post-komunikacijsko« dobo, številni strokovnjaki opozarjajo na omejitve komunikacijskega pristopa in ga opisujejo kot »resnično eksplozijo didaktičnih postavk, za katere ni na voljo zadostnih izvedbenih orodij«.

Vprašati se je treba, kakšno sled sta oba pojma – komunikacijski pristop in sporazumevalna zmožnost – v približno štirih desetletjih zapustila na področju tujejezikovnega pouka. Praksa kaže veliko podobnosti z antropološkimi izsledki Kandinskega, ko je ta, preden se je posvetil umetnosti, raziskoval azijska plemena v oddaljeni pokrajini Komi:

Šest stoletij krščanstva je to evrazijsko kulturo le na površini prekrilo s tanko plastjo pravoslavja. [...] Ko je Kandinski na terenu začel zapisovati verovanja starejših prebivalcev [...], je hitro naletel na sledove starodavne poganske kulture, skrite pod novejšo rusko. Nihče med Komi ne bi hotel biti kaj drugega kot pravoslaven, in krščanski duhovnik je opravljal med njimi obrede. [...] Ko je zarezal pod površino življenja Komijev, se je Kandinskemu razkril njihov azijski izvor. (Figes 2007: 354, 355, 356)

S predelavo gornjega citata je morda mogoče pojasniti tudi dogajanja na področju (tuje)jezikovnega poučevanja. Štiri desetletja komunikacijskega pristopa so tujejezikovno poučevanje le na površini prekrila s tanko plastjo komunikacijskih primesi. Ko začnemo natančneje proučevati značilnosti učbenikov, hitro naletimo na sledove strukturalističnih oz. slovničnih pristopov, predvsem pa na dejstvo, da je prevladujoče organizacijsko načelo današnjih učbenikov še vedno *slovnični učni načrt* (Skela 1997). Kljub priporočilom *Skupnega evropskega okvira* in učnih načrtov v številnih evropskih deželah je poudarek pri učenju jezikov in izobraževanju učiteljev še vedno v veliki meri na razvijanju slovnične in leksikalne zmožnosti.

Ker je bila tujejezikovna metodologija v preteklosti pogosto pod vplivom nepremišljenih modnih zapovedi, danes obstaja strah, da se ne bi ponovno ujeli v past še enega »novega pristopa«. V luči zapletenosti vprašanj, ki se v zvezi s poukom tujih jezikov zastavljajo, in pomanjkanjem ustreznih odgovorov nanje, se zdi *eklekticism* edina možna rešitev. Vendar nanj ne smemo gledati kot na končno rešitev, ampak kot manjše zlo. Eklekticism je samo dokaz za to, kako široko odprto je danes polje pouka tujih jezikov. Četudi se zdi, da je eklekticism danes neizogiben, je vendarle pomembno, da se raziskovanje prednosti in omejitev različnih učnih praks nadaljuje, če se želimo izogniti »medlemu eklekticismu« (angl. *woolly eclecticism*), kjer je vse dovoljeno in mogoče. In tukaj je tujejezikovno poučevanje pred veliko preizkušnjo – da ne postane krpanka, sešita iz naključnih kosov blaga, ali pa podobno pisani obleki šaljivca Harlekina.

Kot nasledniki pionirskega dela, ki je bilo opravljeno pred več kot sto leti, bi bilo zanimivo vedeti, kakšen naslov bi svojemu traktatu dal morebitni novodobni Viëtor danes – pet ali več generacij kasneje. Ali bi se glasil *Der Sprachunterricht ist umgekehrt!* (angl. *Language Instruction Has Done an About-Face!*, *Language Teaching Has Started Afresh!*; slov. *Pouk jezikov se je spreobrnil!*)?

3 Evropa jezikov: Evropski jezikovni mozaik

Evropska skupnost s 27 članicami združuje skoraj 500 milijonov Evropejcev z različnim etničnim, kulturnim in jezikovnim ozadjem. Medsebojno sporazumevanje je zato ključnega pomena.

Iz študije, ki jo je izvedla in leta 2001 objavila evropska enota *Eurydice*, je jasno razvidno, da večina evropskih državljanov živi v večjezičnem okolju (Delhaxhe 2001: 21). Samo dve od 29 v raziskavo vključenih držav je mogoče označiti za enojezični, in sicer Islandijo in Lichtenstein, ki sta navedli samo en uradni jezik in nobenega manjšinskega oz. regionalnega. Samo 16 od 29 držav ima samo en uradni jezik, marsikje so vsi uradni jeziki tudi državni jeziki. V polovici vseh evropskih držav je uradno priznanih več jezikov. Če k temu dodamo še številne manjšinske in regionalne jezike, se nam Evropa pokaže kot pravi večjezični mozaik.

Po podatkih *Eurobarometra* več kot polovica prebivalstva *Skupnosti* poleg materinščine govori še en jezik. V nekaterih državah članicah je ta delež tudi 98 %. V svetovnem merilu je po ocenah tako ali drugače dvojezična vsaj polovica prebivalstva, po nekaterih ocenah celo dve tretjini, veliko število ljudi pa je večjezičnih. Vendar pa jezikovna zmožnost ni enakomerno razporejena po starostnih ali družbenih skupinah: tuje jezike zna veliko več tistih v starostni skupini 15–24 let, kot pa denimo v skupini od 40–54 let; ravno tako tuje jezike zna več menedžerjev (67 %) kot pa gospodinj (27 %). Obstajajo tudi geografske razlike glede jezikovnega znanja: samo 13 % DANCEV, ŠVEDOV in NIZOZEMCEV je enojezičnih, med tem ko je v Veliki Britaniji takšnih kar 66 %. Razpon jezikov, ki jih Evropejci govorijo kot tuje jezike, je precej ozek: 41 % jih govori angleščino kot tuji jezik, 19 % francoščino, 10 % nemščino, 7 % španščino in 3 % italijanščino. Noben drug jezik ne dosega niti 1 %.

3.1 Odziv evropske politike jezikovnega izobraževanja na jezikovno raznolikost Evrope

Evropa je kot geografsko področje večjezična (angl. *multilingual*), enako velja za veliko večino držav članic. Svetu Evrope je uspelo oblikovati mednarodno soglasje glede načel za razvijanje takšne politike jezikovnega izobraževanja, ki si bo za svoj temeljni cilj zadala spodbujanje raznojezičnosti (angl. *plurilingualism*) posameznika. Politika jezikovnega izobraževanja Sveta Evrope je osnovana na ključnem konceptu *raznojezičnosti posameznika*, ki jo je treba ločevati od *večjezičnosti*.

Zadnja leta dobiva v pristopu Sveta Evrope k učenju jezikov vse pomembnejše mesto pojem raznojezičnosti. Raznojezičnost se razlikuje od večjezičnosti, ki je znanje več jezikov ali soobstoj različnih jezikov v neki družbi. Večjezičnost lahko dosežemo preprosto tako, da povečamo število jezikov, ki so na voljo v neki šoli ali izobraževalnem sistemu, ali tako, da učence spodbujamo k učenju več kot enega tujega jezika, ali tako, da zmanjšujemo prevlado angleščine v mednarodnem sporazumevanju. Raznojezičnost pa gre dlje in poudarja dejstvo, da posameznik takrat, ko se njegove izkušnje z jezikom v različnih kulturnih kontekstih širijo, od jezika v domačem okolju do jezika v širši družbi in nato do jezikov drugih ljudstev (ne glede na to, ali se jih je naučil v šoli ali neposredno v drugojezičnem okolju), teh jezikov in kultur ne drži več v strogo ločenih mentalnih predalčkih, pač pa gradi sporazumevalno zmožnost, h kateri prispevajo celotno znanje in izkušnje z jezikom ter v kateri se vsi jeziki povezujejo in medsebojno delujejo.⁵ (Council of Europe 2001: 4)

Razvijanje raznojezičnosti ni zgolj funkcionalna nuja – je tudi bistvena sestavina demokratičnega vedenja. Priznanje govorcevega raznojezičnega repertoarja naj bi vodilo k jezikovni strpnosti in k spoštovanju jezikovnih razlik ter k spoštovanju jezikovnih pravic posameznikov in skupin. Če bo torej v prihodnosti medsebojna komunikacija ključnega pomena, potem je potrebno zagotoviti pogoje za uspešno učenje tujih jezikov.

Poučevanje tujih jezikov je eno izmed področij, kjer se države članice med sabo najbolj razlikujejo. Evropa je prostor, kjer denimo trijezične države (Luksemburg in Belgija) mejijo na dežele, kjer je učenje enega samega tujega jezika obvezno šele kratek čas (Velika Britanija). Jezikovno znanje Evropejcev se torej precej razlikuje in je odvisno od dežele ali regije. Mednarodna ocena, žal že zastarela, uspešnosti učenja angleščine je pokazala dobre rezultate pri nemških, nizozemskih in še zlasti švedskih učencih, slabo pa so se odrezali italijanski (Blondin 1997: 19). Trenutno ni na voljo nobene novejšje in obsežnejše študije, bati pa se je, da se položaj v vmesnem času ni nikjer bistveno spremenil. Na številnih okroglih mizah, posvetih in delavnicah v okviru dejavnosti Sveta Evrope so bili pogoste tarče kritik zaradi slabega znanja tujih jezikov Francozi in Angleži.

5 Prevod Irena Kovačič.

Nekaj statističnih drobnarij za ponazoritev *evropske politike jezikovnega izobraževanja*:

- V skoraj vseh državah se morajo učenci učiti tujega jezika že v osnovni šoli, ponekod od prvega razreda dalje. Leta 2002/03 je to veljalo za vse države, razen za Irsko in Veliko Britanijo (Škotska).
- Obvezno učenje tujega jezika se skoraj povsod začne opazno bolj zgodaj in traja dlje. V večini evropskih dežel se obvezen pouk prvega tujega jezika začne v starosti med 8. in 11. letom; samo pet dežel odstopa od tega vzorca: Luksemburg, Norveška in Avstrija (začnejo v starosti 6 let), Italija (7 let), Belgija (flamska skupnost; 12 let).
- V skoraj polovici držav je prvi obvezni tuji jezik, ki se ga učenci morajo učiti, predpisan (angl. *mandatory language*), kar pomeni, da učenci ne morejo izbrati nobenega drugega jezika. Angleščina je že dolgo skoraj edini predpisani jezik.
- Učenci se učijo več jezikov v srednji kot v osnovni šoli.
- Skoraj vsi učenci v splošni srednji šoli se učijo vsaj enega tujega jezika.
- Angleščina je najpogosteje poučevan jezik v osnovni šoli.
- V veliki večini dežel imajo učenci možnost, da se v teku obveznega šolanja učijo vsaj dveh tujih jezikov.
- Na splošno se je čas, namenjen tujim jezikom v programih osnovnih in srednjih šol, v zadnjih 30 letih povečal. Čas, ki je namenjen obveznemu učenju tujih jezikov v okviru obveznega šolanja, je med 10 % in 15 % (najvišji je v Luksemburgu – 34 %, najnižji na Poljskem – 9 %).
- CLIL (angl. *Content and Language Integrated Learning*) oz. *vsebinsko in jezikovno celostno učenje* je tako ali drugače prisoten v večini izobraževalnih sistemov. Gre za eno od oblik jezikovne koplei.
- Angleščina, francoščina, nemščina, španščina in ruščina predstavljajo 95 % vseh jezikov, ki se jih učenci učijo. Vse kaže, da se učenci odločajo za učenje bolj razširjenih jezikov. Razloga za to sta lahko dva: (a) pritisk staršev; (b) pomanjkanje usposobljenih učiteljev drugih jezikov.
- Daleč največ učencev se uči angleščino kot tuji jezik, sledita ji nemščina ali francoščina, odvisno od dežele. 90 % srednješolcev se uči angleščino, ne glede na to ali je obvezna ali ne.
- Standardi glede *števila učencev v tujejezikovnih razredih*: zelo malo držav regulira število učencev v tujejezikovnem razredu, vendar nikjer ne presega števila 36. Na splošno se med šolskimi predmeti ne dela razlik glede velikosti razreda oz. števila učencev. To pomeni, da je v razredu enako število učencev tako pri matematiki kot pri tujem jeziku. Na osnovnošolski ravni je maksimalno število učencev v tujejezikovnem razredu manjše kot maksimalno število učencev pri drugih predmetih v Avstriji, Portugalski, Češki, Latviji, Litvi, Madžarski in Poljski. V primeru Madžarske je lahko število učencev v tujejezikovnem razredu celo dvakrat manjše kot pri drugih predmetih.
- V osnovni šoli tuje jezike običajno poučujejo razredni učitelji (angl. *general teachers*).

3.1.1 Angleščina in nabor jezikov

Angleščina je mednarodna *lingua franca*. Tudi v Evropi se vse bolj uveljavlja in izpodriva jezike, ki so se tradicionalno poučevali v šolah, in sicer celo na področjih, kjer bi bil najbolj »logičen« izbor tujega jezika jezik sosedske dežele. Takšen razvoj ima tako prednosti kot slabosti. Prednost je gotovo v tem, da bi Evropa verjetno prvič – ali, če smo natančni, ponovno – imela jezik, v katerem bi se lahko vsi sporazumevali. Vendar ima *lingua franca* tudi resne omejitve, saj lahko resnično medsebojno razumevanje in spoštovanje drugih kultur izvira samo iz neposrednih stikov z ljudmi iz drugih dežel, in sicer tako, da poskušamo govoriti njihov jezik.

Rešitev, da bo angleščina kot svetovna *lingua franca* razrešila vse težave medsebojnega sporazumevanja, se izkazuje za vedno bolj varljivo. Namesto da bi stvari poenostavila, se v resnici z njeno pomočjo steka vsa velikanska in zapletena raznolikost sveta, pri čemer so postale težave medkulturnega sporazumevanja še očitnejše. Področje medkulturne komunikacije je in bo ostalo ključnega pomena za tujejezikovni pouk v 21. stoletju. Kitajec in Španec, ki se sporazumevata v angleščini kot *lingui franci*, sta po svojih vrednotah in po tem, kako doživljata drug drugega, še vedno v celoti kitajska in španska.

Pogosto pride do težav v sporazumevanju predvsem zaradi zmotnega medkulturnega razumevanja in ne zaradi uporabe napačnega glagolskega časa.

V ZDA je bil v 90. letih 20. stoletja ogrožen celo združevalni moto *E pluribus unum* (*Iz mnogih eno; Out of many, one* – napis na grbu ZDA), in sicer zaradi vala hispanoameriških in azijskih priseljencev, ki niso želeli izginiti v talilnem loncu. V zadnjem desetletju 20. st. je bilo eno izmed najbolj zlorabljenih gibanj poskus, da se angleščino potrdi kot (edini) »uradni« jezic v ZDA. Ko so namreč »opazili«, da ZDA nikoli niso razglasile angleščine za uradni jezik, so se zagovorniki pognali v boj za to potrditev.

Evropska skupnost je oblikovala drugačen – strateško zelo pomemben – politični odziv na problem prerazporeditve starih skupnosti in oblikovanja novih. Potrdila je namreč, da je »jezikovna in kulturna raznolikost temeljna vrednota Unije«. V 126. členu maastrichtskega sporazuma je privzeto načelo, po katerem je jezikovni pluralizem priznan kot dragocen vir, ki ga je treba ohranjati: dolžnost vsakega državljanja je, da se poleg svoje materinščine uči še dveh jezikov Evropske skupnosti – angleščino kot *linguo franco* in še en jezik.

Nabor jezikov naj bi bil po priporočilih *Sveta Evrope* čim večji, izobraževalne ustanove (šole, univerze, ustanove za odrasle) bi naj spodbujale in razvijale jezikovno raznolikost. Ker je zelo težko zanesljivo napovedati, katere jezike bo otrok najbolj potreboval, ko odraste, je ponudba jezikov v izobraževalnih okoljih za odrasle pogosto zelo različna od ponudbe v šolah.

Ena izmed možnosti za razvijanje jezikovne raznolikosti je tudi vključevanje t. i. pristopov večjezičnega razumevanja (angl. *multilingual comprehension approaches*). Pouk materinščine in prvega tujega jezika ponuja številne možnosti za uzaveščanje leksikalnih in slovničnih podobnosti in/ali razlik med ostalimi jeziki. Na ta način lahko vsaj deloma razvijamo *receptivno večjezičnost* (pri nas denimo projekt *Janua linguarum – Vrata v jezike*, Fidler 2004, 2005).

Angleščina, danes najpomembnejša *lingua franca*, je zaradi svojega položaja predmet vročih mednarodnih razprav. Opozarja se denimo na to, da lahko globalno poučevanje angleščine privede do oblikovanja nekakšne elitistične kulturne hegemonije, ki bo samo še povečala razkorak med »imetniki« in »neimetniki«; govori se o svetovnih angleščinah (npr. »nativizacija« oz. »podomačitev« angleščine, ki se je razširila na »zunani krog« dežel – Indijo, Singapur, Filipine, Nigerijo, Gano itd.); razpravlja se o jezikovnem imperializmu (evrocentrična ideologija, kolonialna premoč) in jezikovnih pravicah; o kulturni neenakosti med angleščino in ostalimi jeziki; o tem, kako angleščina kot učni jezik zavira opismenjevanje v materinščini; o tem, kako tistim, ki se je ne učijo, onemogoča družbeni in gospodarski napredek; o tem, da na splošno ni relevantna za potrebe navadnih ljudi v vsakdanjem življenju, in še bi lahko naštevali.

Vprašanje, ki se ob tem zastavlja, se glasi: Ali ima Slovenija uradno stališče do angleščine kot tujega jezika?

3.2 Zgodovinski oris evropskega jezikovnega konteksta: Pregled glavnih dogodkov in reform

V večini evropskih dežel se je res sistematično poučevanje tujih modernih jezikov začelo šele v 19. stoletju. Prve so potrebo po učenju jezikov čutile tiste dežele, ki so imele močno tradicijo trgovanja s tujino. Takšen primer je denimo Nizozemska, dežela, kjer so bili jeziki (angleščina, nemščina in francoščina) obvezni predmeti v srednji šoli od 19. stoletja dalje.

Evropski izobraževalni sistemi so doživeli korenite spremembe v 50. in 60. letih, kar je seveda neizogibno zaznamovalo tudi pouk tujih jezikov, katerega razvoj ni bil premočrten. Nanj so močno vplivali številni politični dogodki. Okoli leta 1950 se je v predpristopnih deželah veliko pozornosti posvečalo ruščini. Njena uvedba je bila pogosto prenačljena, brez ustrezno usposobljenih učiteljev in brez ustreznih učnih gradiv. Danes je za te dežele, ki so v vrtincu jezikovnih in političnih sprememb, značilno opuščanje ruščine v prid drugim tujim jezikom. Dežele srednje in vzhodne Evrope so svoje šolske sisteme reformirale po II. svetovni vojni. Takrat je bil poudarek na poučevanju jezikov *Zahoda*: francoščine in nemščine na Poljskem, nemščine na Madžarskem. Tudi angleščina, ki se je v srednji Evropi zelo redko poučevala v prvi polovici 20. stoletja, se je začela vedno bolj uveljavljati. Vendar je to trajalo le nekaj let. Okoli leta 1950 je splošna uvedba ruščine dodobra spremenila panoramo tujejezikovnega pouka: ruščina je postala prvi tuji jezik v celotni vzhodni Evropi, razen v Sloveniji, in je ta položaj zadržala 40

let. Zanimanje za zahodne jezike je bilo ves čas prisotno, vendar se jih skoraj ni poučevalo. Leta 1989 je prišlo do korenitih političnih sprememb in zahodni jeziki so ponovno zasedli položaj, ki jim ga je bila odvzela ruščina.

Evropske države so tuje jezike uvajale v *osnovno šolo* zelo različno. Pionirsko vlogo so tu odigrale nordijske dežele: Danska (1958), Finska (1970), Švedska (1962), Islandija (1973) in Norveška (1969) so uvedle enega ali dva obvezna tuja jezika od samega začetka osnovne šole. Tudi Slovenija je seveda obvezno učenje tujega jezika zelo zgodaj vključila v osnovnošolski program, vendar šele v 5. razredu OŠ (v starosti 11 let). Treba je poudariti, da je večina držav članic Evropske skupnosti šele v 80. ali celo 90. letih izvedla reforme, ki so vpeljale tuje jezike kot *obvezno* sestavino osnovnošolskega programa. Kar zadeva metodologijo poučevanja tujih jezikov, je le-ta v evropskih deželah sledila razvoju stroke, kot je opisan v 2. poglavju pričujočega prispevka (2. Od preprostosti do zapletenosti: odziv tujejezikovne metodologije na družbeno zapletenost v 20. stoletju), se pravi od metod k pristopom, vse pod močnim vplivom dela Sveta Evrope.

Evropa ima tudi dolgo tradicijo različnih oblik jezikovne kopeli (CLIL, dvojezično izobraževanje, mednarodne šole itd.), ki so obstajale vštric z »uradno«, tj. »mainstream-ovsko« tujejezikovno metodologijo. Za evropski šolski prostor so značilni tudi številni pilotni projekti, s katerimi se je predhodno preizkušala učinkovitost določenih oblik tujejezikovnega izobraževanja, zlasti na osnovnošolski ravni.

4 Pouk tujih jezikov in politika jezikovnega izobraževanja v Sloveniji

Poučevanje tujih jezikov ima v Sloveniji razmeroma dolgo tradicijo, ki so jo v vseh razvojnih stopnjah pomembno sooblikovala tuja znanstvena spoznanja in razvojni tokovi. Bežen pregled dosedanjega razvoja tujejezikovne didaktike pri nas kaže precejšnjo nedoslednost, odsotnost kontinuitete in strokovna nihanja. Četudi se zdi, da smo v preteklosti razmeroma zvesto sledili tujim glotodidaktičnim tokovom, so se pri 'prevajanju' teh spoznanj v slovensko okolje pojavljale tudi številne težave: (a) mestoma smo bili preveč slepi posnemovalci tujih vzorov, (b) včasih pa smo za razvojnimi tokovi tudi krepko zaostajali.

Ker je današnje jezikovno poučevanje nasledek dolge in znamenite zgodovine, sodobne metodologije brez poznavanja najvplivnejših zgodovinskih razvojnih stopenj ni mogoče ustrezno razumeti. S stališča vrednotenja oz. analize tujejezikovne prakse je zato poznavanje zgodovinskih razvojnih tokov nepogrešljivo, saj nam zgodovinski kontekst omogoča razumevanje sedanjega stanja in osnovnega inventarja, ki ga je tujejezikovni pouk na Slovenskem prevzemal iz relevantnih disciplin in drugih virov. V Sloveniji nimamo nobenega celovitega zgodovinskega prikaza tujejezikovnega pouka, kar je tudi eden od razlogov za nedosledno tujejezikovno politiko. Oblikovanje tovrstnega zgodovinskega pregleda je težavno opravilo, ker so povezave med *teorijo* in *prakso* razredne vsakdanjosti nejasne in zelo posredne. Zgodovinski pregledi jezikovnega poučevanja redko razlikujejo med zgodovino *zamisli* o jezikovnem poučevanju in razvojem *prakse*. Res je sicer, da so včasih pogledi filozofov in reformatorjev izraz njihovega odzivanja na trenutno prakso, vendar se moramo pri prebiranju tovrstne literature zavedati morebitne pristranskosti avtorja. Dejanska praksa je v glavnem nedokumentirana in vplivi teoretičnih razmišljanj nanjo težko merljivi. V tem smislu je dobro »pokrita« *teorija* metod poučevanja, medtem ko *praksa* poučevanja ni in ne more biti. Zato bi morali, ko govorimo o zgodovini poučevanja tujih jezikov, v resnici govoriti o zgodovini *teorije* tujejezikovnega poučevanja, ne pa o zgodovini samega poučevanja, ki ga do neke mere dokumentirajo samo učbeniki in učni načrti. Učbeniki in učni načrti nam lahko dajejo veliko bolj zanesljiv vpogled v prakso poučevanja v nekem obdobju kot filozofske in znanstvene razprave, iz katerih sicer lahko ugotovimo 'miselne parametre' nekega obdobja, ki pa ne opisujejo nujno takratne splošne prakse.

4.1 Tujejezikovna politika Slovenije: Pogled v prihodnost ...

Prihodnosti žal ni mogoče napovedovati, še toliko težje pa je napovedovati politiko tujejezikovnega izobraževanja v Sloveniji. Pri tem bi verjetno odpovedali vsi doslej poznani preroki in preročišča. Zanesimo se torej na lastna pričakovanja, predstave in sanje ter si oglejmo zaključni del »Poročila o jezikih« iz leta 2038 (glej King 1996: 334).

Jeziki v Sloveniji

Poročilo Nacionalne komisije za jezike

Slovenija ima danes koherentno in učinkovito jezikovno politiko za vse družbene stopnje (predšolsko, osnovnošolsko, srednješolsko in visokošolsko raven, ter vseživljenjsko jezikovno izobraževanje odraslih). Obstoječa jezikovna politika je v popolnem sozvočju z gospodarskimi potrebami naše dežele in z željami državljanov, povrh vsega pa je tudi stroškovno gospodarna in zelo odzivna na spremembe. Dolgoročni cilji te *Komisije* in številnih podpornih ustanov, kot npr. *Zavoda RS za šolstvo* in *Sveta za tuje jezike*, so s tem uresničeni. Predlagamo takojšnjo razpustitev, da lahko gremo domov in se posvetimo vrtnarjenju. (King 1996: 334, 339)⁶

4.2 Prebujenje iz sanj ... : nazaj v sedanost – in preteklost

Seveda bi lahko bilo tako, vendar ni. V sanjah tujejezikovna politika Slovenije izgleda lepo. Tako kot *ameriški sen*, ki ga je George Carlin, ameriški kralj *stand-upa*, odsvetoval: »Ameriškemu snu pravijo ameriški sen le zato, ker moraš spati, da bi mu verjel.« (*“It’s called the American Dream, because you have to be asleep to believe in it.”*)

V nadaljevanju bomo poskušali ob nizanju različnih preteklih in sedanjih šolskih reform, dogodkov, pilotnih projektov, učnih načrtov in publikacij odgovoriti na vprašanje, ali Slovenija sploh ima politiko (tuje)jezikovnega izobraževanja in če da, kakšna ta je? Zgodovinski pregled je seveda zelo problematičen že zato, ker je področje izjemno obsežno. Zaradi praktičnih razlogov je bilo potrebno opraviti drastičen izbor, ki pa je ne samo subjektiven, ampak ima za posledico številne izpustitve in precejšnjo stopnjo poenostavitve.

4.2.1 Pregled nekaterih dogodkov in reform, ki so vplivali na tujejezikovni pouk in politiko

V Sloveniji so tuji jeziki razmeroma priljubljeni in na to vpliva več dejavnikov: gospodarski interesi, velikost dežele, nacionalna večjezičnost (z madžarsko in italijansko manjšino) in zgodovinske jezikovne vezi (Slovenija je pripadala avstro-ogrski monarhiji, za sabo pa ima tudi »jugoslovansko obdobje«, ko je bila srbohrvaščina obvezen šolski predmet v osnovni šoli).

Iz »*Začasnega učnega načrta na gimnazijah in klasičnih gimnazijah*« iz leta 1945/46 razberemo, da sta bili obe vrsti gimnazij osemletni srednji šoli. Prvi štirje razredi gimnazije so po svoji zasnovi ustrezali kasnejšim štirim višjim razredom osemletne osnovne šole. Njihov predmetnik je obsegal 16 predmetov, med njimi poleg slovenskega jezika še srbski in hrvaški jezik in prvi tuji jezik, ki je bil tedaj ruski in ki se je z istim številom tedenskih ur nadaljeval v vseh višjih gimnazijskih razredih. Na klasičnih gimnazijah je bil jezikovni predmetnik nekoliko drugačen: slovenski, srbski in hrvaški, ruski in latinski jezik. V višjih razredih obeh tipov gimnazij je bil vključen drugi tuji jezik in v klasičnih gimnazijah še grški. Kot drugi tuji jeziki so bili predvideni angleški, francoski in nemški. Za naše šole je bil angleški jezik vsekakor novost. Kot navaja Umekova (1988: 26), *‘pred drugo svetovno vojno angleški jezik ni bil učni predmet na nobeni slovenski šoli’*. To je mogoče sklepati tudi iz preglednice o izdanih delih po predmetih *Pokrajinske šolske založbe* v obdobju 11. 5. 1919–11. 5. 1944. V omenjenem 25-letnem obdobju je založba tiskala učbenike za naslednje moderne tuje jezike: srbohrvaščino, nemščino, francoščino ter dva klasična jezika, latinščino in grščino (Planina 1944).

V 60. letih se je ponudba prvega tujega jezika zožila praktično samo na angleščino in nemščino. Največji porast učenja jezikov lahko beležimo v srednjih šolah. Reforma leta 1980 je uvedla 4-letne programe z močnim poudarkom na jezikih in njihovo bogato izbiro (t. i. družboslovna usmeritev – jezikovna smer). S šol. letom 1990/91 je steklo uvajanje novih programov za gimnazije, z dvema ali tremi obveznimi tujimi jeziki. Položaj tujih jezikov v srednji šoli se je utrdil leta 1994, ko je tuji jezik postal obvezni predmet na prvi poskusni maturi.

Leta 1996 je bila sprejeta nova šolska zakonodaja, ki je uzakonila *devetletno osnovno šolo*. Prvi tuji jezik se je uvedel na začetek drugega triletja (tj. 4. razred osnovne šole, starost 9 let). Med obveznimi izbirnimi vsebinami se v zadnjem triletju ponujajo tudi drugi tuji jezik (angleški, nemški, francoski ter

⁶ Gre za prirejeno parodijo po omenjenem viru.

italijanski in madžarski na narodnostno mešanih območjih). Velika večina OŠ je že pred tem tako ali drugače omogočala učencem učenje tujega jezika pred uradnim začetkom v 5. razredu (starost 11 let). Vendar sta v 90. letih 20. stoletja na tem področju vladala predvsem zmeda in 'brezvladje'. Uvajanje tujega jezika v nižje razrede OŠ je namreč potekalo 'na divje', s tihim pristankom šolskih oblasti, ki so verjetno upale, da se bodo stvari uredile same po sebi. Vse kaže, da jih je *boom* tujih jezikov prese-netil in dobil nepripravljene, zato so pri tej 'ilegalni dejavnosti' raje zamižale na obe očesi, kot pa da bi povzročale zaplete. Ravnatelji OŠ so bodisi popuščali '*željam staršev in otrok*', bodisi v strahu, da bi 'zaostajali' za ostalimi šolami, sami spodbujali uvedbo zgodnjega učenja tujih jezikov, četudi za to pogosto ni bilo niti najosnovnejših kadrovskih in materialnih pogojev. To obdobje bodo – kar zadeva poučevanje tujih jezikov na zgodnji stopnji v Sloveniji – kronisti gotovo označili za 'eksperimentalno', in sicer v slabšalnem pomenu besede. Znotraj te stihije pa so se vendarle pojavljali različni poskusi strokovne, celostne in sistematične obravnave te problematike. Tukaj je treba izpostaviti predvsem zelo pomemben in več let trajajoč projekt '*Tuji jeziki na razredni stopnji*' (vodja projekta Herta Orešič), katerega izsledki so pokazali na '*pedagoško in razvojnopsihološko nespornost*' uvajanja tujih jezikov v nižje razrede osnovne šole (Čagran 1996). Na osnovi teh spoznanj je začel kasneje pod okriljem Ministrstva za šolstvo in šport nastajati projekt '*Kurikulum za tuji jezik na razredni stopnji osnovne šole*' (Lucija Čok, Berta Kogoj, Cveta Razdevšek-Pučko, Janez Skela), katerega nasledek je bila publikacija z naslovom '*Učenje in poučevanje tujega jezika: Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*' (Čok et al. 1999). Osnovni problem, tj. pomanjkanje učiteljev in njihova neustrezna usposobljenost, pa je ostal nerazrešen. Delno je to vrzel oktobra 1998 zapolnila uvedba modula PIAOŠ (*Program izpopolnjevanja razrednih učiteljev za poučevanje tujih jezikov na razredni stopnji osnovne šole*) v obsegu 750 ur in 10 dni pedagoške prakse, in sicer na Pedagoški fakulteti v Ljubljani za angleščino, na PeF v Mariboru za nemščino in na PeF v Kopru za italijanščino. Program je bil v času svojega obstoja večkrat ogrožen, ker ga *Ministrstvo* ni ustrezno financiralo, sooča pa se tudi s kadrovsкими težavami.

V šol. l. 2008/09 se pričneta v osnovnih šolah izvajati dva pilotna projekta, in sicer: (1) Uvajanje obveznega drugega tujega jezika v tretjem triletju OŠ. V šolskem letu 2011/2012 se bo pouk drugega tujega jezika kot obveznega predmeta, v skladu s predmetnikom, začel izvajati za vse učence 7. razreda. (2) Uvajanje prvega tujega jezika v prvi razred OŠ.

Slovenija se je oktobra 1998 vključila v mednarodni projekt *Evropski jezikovni portfolio* (angl. *European Language Portfolio*). V pilotskem vzorcu je sodelovalo 15 držav, ki so v poskusnem obdobju preverile temeljne sestavine tega mednarodno usklajenega inštrumenta (samo)vrednotenja znanja in učenja (tujih) jezikov. *Evropski jezikovni listovnik* (EJL) trenutno uvaja vseh 46 držav, članic Sveta Evrope. V Sloveniji smo doslej pripravili pet prototipov jezikovnih listovnikov za različne starostne skupine, od katerih sta trenutno mednarodno validirana dva, in sicer za osnovno šolo (v starosti od 11 do 15 let; glej Skela in Holc 2006) in za srednjo šolo (v starosti od 15 do 19 let; glej Puklavec et al. 2006). Po sedmih letih eksperimentalnega uvajanja tega instrumenta smo v Sloveniji leta 2007 prešli v fazo implementacije oz. fazo nadaljnega uvajanja in spremljave EJL, ki bo predvidoma trajala tri leta. Projekt vodi Zavod RS za šolstvo (Nada Holc). Za uspeh *Listovnika* je nujno potrebno začetno in nadaljevalno izobraževanje učiteljev za delo s tem instrumentom.

V šolskem letu 2003/04 so stekle priprave na začetek izvajanja projekta *Evropski oddelki*, uvajanje in spremljanje, ki se je začelo s šolskim letom 2004/05 na 14 slovenskih gimnazijah, pa je trajalo do konca šolskega leta 2007/08 (Pavlič Škerjanc 2005). Pri projektu *Evropskih oddelkov* gre za obliko jezikovne kopeli.

Poleg tega je v Sloveniji obstajala in obstaja še cela vrsta drugih oblik jezikovnega izobraževanja, katerih učinki niso bili sistematično analizirani, kot npr. integracija tujega jezika po metodi *Wambach* na osnovni šoli Trnovo v Ljubljani, kjer se učenci že 12 let angleščine učijo od prvega razreda dalje; mednarodna osnovna šola Danile Kumar v Ljubljani, ki od leta 1993 ponuja dva t. i. *International Baccalaureate* programa: *Primary Years Programme* (PYP) in *Middle Years Programme*; program mednarodne mature (*International Baccalaureate*) na gimnaziji Bežigrad v Ljubljani in II. gimnaziji v Mariboru; številni pilotni projekti v vrtcih; delo številnih jezikovnih šol; posebno poglavje pa je tudi položaj tujih jezikov na visokošolskih ustanovah itd.

Leta 2002 je Svet Evrope Sloveniji odobril prošnjo za t. i. Profil politike jezikovnega izobraževanja (angl. *Language Education Policy Profile*). Svet Evrope namreč državam članicam nudi pomoč pri izvedbi analiz svoje politike jezikovnega izobraževanja. Gre za nekakšno samooceno lastne politike v duhu dialoga s strokovnjaki Sveta Evrope. Izsledki naj bi bili izhodišče za morebitne spremembe in izboljšave v prihodnosti. Ne gre za »eksterno evalvacijo«, ampak za refleksijo (šolskih) oblasti in članov civilne družbe, pri čemer imajo strokovnjaki Sveta Evrope vlogo katalizatorja. Ta dejavnost je poznana pod imenom *Language Education Policy Profile*, nasledek procesa pa je usklajeno poročilo, Profil, o trenutnem stanju in možnih razvojnih smereh na področju jezikovnega izobraževanja. V obdobju 2003–2005 se je Slovenija podvrgla tovrstni samooceni svoje jezikovne politike in nastalo je poročilo *Language Education Policy Profile: Slovenia*.

Omeniti velja še *Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti*, pa tudi *Resolucijo o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007–2011*, ki predvideva precej zanimivih nalog, kot npr. (1) Razčlemba in prenovu učno-vzgojnih smotrov v šolskih učnih načrtih za pouk tujih jezikov (npr. zavračanje rabe tujega jezika kot nadomestila za prvi jezik); (2) Razvoj didaktike tujih jezikov (tudi slovenščine kot drugega/tujega) jezika (npr. ustrezno upoštevanje maternega jezika kot učnega načela tudi pri pouku tujih jezikov); (3) Evropski kazalniki znanja tujih jezikov; (4) Spodbujanje domačih piscev učbenikov za tuje jezike; (5) Preverjanje teorije in prakse ter učinkov »evropskih razredov« na gimnazijah in poskusnega programa *CLIL*.

4.2.2 Metodologija poučevanja tujih jezikov

Kar zadeva metodologijo pouka tujih jezikov, je Slovenija v glavnem sledila toku tujih vplivov, ki smo jih izrisali v 2. poglavju tega prispevka. Največji zaostanek je verjetno nastal v obdobju od zgodnjih 70. pa do konca 80. let 20. stoletja, ko so tako učbeniki, učni načrti in začetno izobraževanje učiteljev kazali veliko zastarelost. Položaj se nekoliko popravi, ko se leta 1989 uvede v osnovne šole prvi britanski učbenik (*Project English 1* in *Project English 2*), leta 1990 pa še *Headway Intermediate* in *Headway Upper-Intermediate* v gimnazije. Tako so sodobni učbeniki postali glavni nosilci metodoloških novosti, ker je bilo začetno izobraževanje učiteljev tujih jezikov neustrezno, učni načrti pa nesodobni. Vpliv dela Sveta Evrope je v obdobju 1975–1990 k nam prodiral po kapljicah, vendar smo postopoma le začeli prevzemati komunikacijski pristop k poučevanju tujih jezikov, kar je razvidno tudi iz ubeseditiv v učnih načrtih:

- V učnem načrtu "*Družboslovno-jezikovni vzgojno-izobraževalni program v srednjem izobraževanju*" iz leta 1980 so pri opredeljevanju 'vzgojno-izobraževalne vsebine' že eksplicitno navedene tudi komunikacijske funkcije (str. 9–10, 16).
- Tudi v "*Predmetniku in učnem načrtu za osnovne šole*" iz leta 1983 so sestavljenci upoštevali nove poglede na pouk tujih jezikov, saj so poleg tradicionalne učne snovi vključili tudi komunikacijske funkcije in utemeljili to odločitev v navodilih, v katerih piše: '*Ker je temeljni vzgojno-izobraževalni smoter pouka tujega jezika, da se učenci usposobijo za razumevanje preprostih ustnih in pisnih sporočil, in da se znajo nanje tudi ustrezno odzivati v govoru in pisavi, torej ni dovolj, da učenec obvlada predpisane slovnične strukture in ima zadovoljiv besedni zaklad, ampak se mora naučiti ta jezikovna sredstva uporabljati v najvsakdannejših komunikacijskih funkcijah tako, kot to delajo rojeni govorniki tujega jezika*' (str. 135–36). Sredi 80. let smo v Sloveniji že dodobra ponotranjili pojem komunikacijskih funkcij, kar dokazujejo tudi učbeniki (npr. Knight *et al.* 1982; Koltak *et al.* 1987) in drugi priročniki (npr. Berce 1986).
- V učnih načrtih za tuje jezike za gimnazije iz leta 1992 pa je prvič govor o '*sporazumevalni zmožnosti, ki združuje: (a) jezikovno zmožnost ... in (b) družbeno jezikovno zmožnost' ... (c) zmožnost uporabe ustreznih strategij pri oblikovanju govornih in pisnih besedil ... (d) strateško zmožnost ... in (e) zmožnost razumeti družbeni in civilizacijski kontekst rabe jezika [..].*' (str. 32).

4.2.3 Pomembne publikacije

Sledi kratek kronološki pregled publikacij, ki so imele večji ali manjši vpliv na razvoj tujejezikovne politike in pouk tujih jezikov v Sloveniji na sploh. Izbor zaradi obsega ne zajema učbenikov in učnih načrtov (za oboje glej Skela 1997 in Skela 2000), ravno tako ne številnih publikacij, ki so v zadnjih 13 letih nastale v okviru priprav na maturo iz tujih jezikov.

- 1979 *Za večjo učinkovitost pouka tujih jezikov* (Kos et al. 1979).
- 1982 Prevod dela *Notional syllabuses* (Wilkins 1976) – *Pojmovno-funkcijski učni načrti* (Wilkins 1982).
- 1994 *Tuji jeziki v obveznem izobraževanju: Prispevek h konceptualnim izhodiščem za kurikularne spremembe na področju uvajanja tujih jezikov v obveznem izobraževanju* (Čok et al. 1994).
- 1995 *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Krek 1995).
- 1996 *Evalvacija projekta 'Tuji jeziki na razredni stopnji'* (Čagran 1996).
- 1999 *Učenje in poučevanje tujega jezika: Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole* (Čok et al. 1999).
Moja prva jezikovna mapa (Čok et al. 1999)
- 2000 *Angleščina – prenovi na pot* (Grosman 2000).
Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 11 do 15 let (Skela et al. 2000).
- 2001 Prevod *Zelene knjige o izobraževanju učiteljev v Evropi* (Buchberger et al. 2001), prevod je sledil v manj kot letu po izdaji v angleščini (2000).
- 2003 *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: Priročnik za učitelje* (Brumen 2003).
Teaching Practice Pack. Pedagoška praksa: Gradivo za praktično usposabljanje učiteljev angleščine (Skela et al. 2003).
- 2004 Dokončan in izdan *Sporazumevalni prag za slovenščino 2004* (Ferbežar et al. 2004), skoraj 30 let po izdaji prvega sporazumevalnega praga (van Ek 1975).
Ja-Ling Comenius – Janua Linguarum – Vrata v jezike: Jezikovno in medkulturno uzaveščanje v osnovni šoli. Priročnik za učitelje (Fidler 2004).
- 2006 *Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 11 do 15 let* (Skela in Holc 2006).
Evropski jezikovni listovnik za srednješolce v starosti od 15 do 19 let (Puklavec et al. 2006).
- 2008 *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse* (Skela 2008).
Slovenija sedem let po izdaji *Skupnega evropskega okvira* (2001) še vedno nima prevoda tega temeljnega dela v slovenščino.

Pomemben doprinos so imele tudi publikacije (tj. zborniki in tematske številke) *Slovenskega društva za uporabno jezikoslovje* (SDUJ), ki v zgornji razpredelnici niso posebej navedene.

Vestnik, ki ga je skoraj 40 let izdajalo pred kratkim ukinjeno *Društvo za tuje jezike in književnosti Slovenije*, še naprej ostaja edina publikacija (gre za eno dvojno številko letno), ki redno objavlja tudi strokovne in znanstvene članke s področja tujejezikovne didaktike. Trenutno je izdajo *Vestnika* prevzel Oddelek za romanske jezike in književnosti Filozofske fakultete v Ljubljani. Skrajni čas pa je, da tudi v Sloveniji ustanovimo znanstveno revijo, ki bo specializirana zgolj za področje tujejezikovnega pouka, po vzoru hrvaške revije *Strani jezici*.

Na univerzitetni ravni je bilo marca leta 1993 ustanovljeno *Slovensko društvo za angleške študije*, ki je leta 2004 začelo objavljati znanstveno revijo *ELOPE (English Language Overseas Perspectives and Enquiries)*, ki vedno prinaša tudi razdelek s članki s področja pouka tujih jezikov.

4.2.4 Izobraževanje učiteljev

V Sloveniji poleg Filozofske fakultete v Ljubljani bodoče učitelje tujih jezikov usposablja tudi Filozofska fakulteta v Mariboru, Pedagoška fakulteta v Mariboru (modul za usposabljanje učiteljic nemščine v 2. triletju devetletne osnovne šole), Pedagoška fakulteta v Ljubljani (modul za usposabljanje učiteljic angleščine v 2. triletju devetletne osnovne šole), Pedagoška fakulteta v Kopru (modul za usposabljanje učiteljic italijanščine v 2. triletju devetletne osnovne šole) in Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem (učitelje italijanščine).

Sledi kratek kronološki pregled *začetnega* usposabljanja tujejezikovnih učiteljev:

- Pred letom 1980**
 - na Filozofski fakulteti (FF) v Ljubljani ni nobenega specialista za izobraževanje učiteljev tujih jezikov (t. i. specialnega didaktika), samo na Pedagoški fakulteti (PeF)
 - vsi bodoči učitelji tujih jezikov imajo na FF zgolj generična oz. skupna predavanja v slovenščini
- 1985**
 - začetno izobraževanje bodočih učiteljev tujih jezikov je na FF izključno v rokah strokovnjakov za *splošno* izobraževanje (pedagogika, psihologija, didaktika)
- 1985**
 - usposabljanje učiteljev tujih jezikov se na PeF v Ljubljani ukine in v celoti prenese na FF
- Zgodnja 80. do 1990**
 - na nekaterih oddelkih FF v Ljubljani se prvič zaposlijo t.i. specialni didaktiki za posamezne tuje jezike
 - uvede se nepedagoške smeri študija
 - uvedena t. i. prevajalska smer študija (štud. l. 1986/87)
- 1990–2000**
 - na FF kršijo visokošolsko zakonodajo, ki določa minimalni obseg pedagoškega usposabljanja za bodoče učitelje in ne uvedejo zakonsko predpisane pedagoške prakse
 - v šol. l. 1991/92 je uveden enopredmetni študij angleščine
 - v štud. l. 1997/98 je odprt *Oddelek za prevajanje in tolmačenje*
 - leta 1998 se *Oddelek za germanske jezike* razdeli v dva oddelka, in sicer v *Oddelek za anglistiko in amerikanistiko* ter *Oddelek za germanistiko*
- 2000**
 - na Oddelku za anglistiko in amerikanistiko se prvič uvede pedagoška praksa, ki je še danes, uradno gledano, ilegalna
- 2000–2005**
 - uvajanje ECTS sistema in t. i. *bolonjska reforma*
- 2006**
 - Senat FF potrdi *pedagoški modul* v okviru »prenovljenih« pedagoških smeri študija
- 2008**
 - celo danes nekateri oddelki FF nimajo redno ali polno zaposlenega specialnega didaktika

Potrebe po znanju tujih jezikov tako skokovito naraščajo, da je to postalo za Slovenijo strateško vprašanje. Zato ni čudno, da je bila poučevanju tujih jezikov že v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* (Krek 1995), ki je določila smernice kasnejši šolski reformi, dana prioriteta. Uresničevanje te prioritete je vidno v celem nizu sistemskih odločitev, saj se obvezen pouk tujega jezika pomika v 1. razred osnovne šole, tujemu jeziku je v osnovni šoli namenjenih več ur, v zadnjem triletju osnovne šole je med obvezne izbirne predmete uvrščen drugi tuji jezik, uvaja se drugi obvezni tuji jezik v zadnjem triletju osnovne šole ipd. Žal se nobena od teh sprememb v šolstvu ne odlikava v univerzitetnih programih, ki usposabljuje bodoče učitelje. Vsaj na Filozofski fakulteti v Ljubljani se vsi obnašajo tako, kot da se jih šolske reforme sploh ne tičejo. Vse povedano nas navaja k predpostavki, da obstaja na področju izobraževanja učiteljev tujih jezikov neskladje med zahtevami poklica in iz njih izhajajočimi potrebami študentov ter študijskimi programi, po katerih se izobražujejo bodoči učitelji.

Medtem ko sta tako začetno kot stalno izobraževanje učiteljev (tujih) jezikov stalni prioriteti vseh projektov in dokumentov Sveta Evrope, se na Filozofski fakulteti v Ljubljani srečujemo z malodane sovražnim odnosom do pedagoških predmetov. Še vedno prevladuje miselnost, da je zgolj dobro poznavanje »stroke« zadosten pogoj za uspešno delo v razredu. Žal brezhibno obvladanje jezika, ki sicer res mora biti prvi in najpomembnejši atribut vsakega tujejezikovnega učitelja, še ne pomeni, da bodo tako usposobljeni učitelji svoje znanje znali prenašati na učence na učinkovit način.

Prenovljeni »bolonjski« študijski program angleškega jezika pedagoške smeri še vedno temelji na znanstvenih oz. predmetnih disciplinah, ki oblikujejo področje angleškega jezika in književnosti in v odločno premajhni meri upošteva naravo in potrebe poklica, za katerega izobražuje. Na področju izobraževanja tujejezikovnih učiteljev je v Evropi v zadnjih petnajstih letih zaznati močan premik od *tradicionalnega znanstveno-aplikativnega pristopa* k t. i. *reflektivnemu pristopu*, v katerem ima pomembno vlogo izkustveno učenje in raziskovalno delo v okolju, kjer se dogaja poučevanje in učenje tujega jezika, torej v razredu. V tem smislu je cilj programov za začetno izobraževanje učiteljev ne le v tem, da bi študenti pridobili znanja s področja predmetnih ved, temveč da bi se usposobili za profesionalno opravljanje poklica. 'Bolonjska' reforma izobraževanju tujejezikovnih učiteljev ne prinaša nič dobrega. Temu se seveda ne gre čuditi, če vemo, kdo so protagonisti te zgodbe in kaj so počeli. Ena izmed temeljnih postavk vsakega preoblikovanja programa je *analiza trenutnega stanja* in seveda *analiza potreb* bodočega diplomanta neke študijske smeri. Delovna skupina, v kateri ciljno ni bilo nobenega poznavalca tujejezikovne problematike, se je lotila prenove metodološko napačno in diletantsko, zato ni naredila veliko

več kot to, da je sedanje predmete brez večjih pretresov »preračunala« v kreditne točke. Pri oblikovanju programa je v celoti ignorirala tudi vse *temeljne dokumente Sveta Evrope*, ki so v zadnjih dveh desetletjih oblikovali tujejezikovno politiko in izobraževanje učiteljev: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*; *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*; *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, *Tuning Educational Structures in Europe*, Zeleno knjigo o izobraževanju učiteljev v Evropi, Teze za prenovu pedagoških študijskih programov, in nenazadnje tudi številne javne kritike, ki so se pojavljale in se pojavljajo ob prenovi osnovne in srednje šole, ki govorijo o pedagoško slabo usposobljenih učiteljih.

4.3 Jezikovna politika v Sloveniji: Hiša s slabimi temelji ali hiša, katere streha pušča?

Kako je torej s tujejezikovno politiko v Sloveniji? Na podlagi pregleda, ki smo ga podali, bi bilo morda krivično, če bi trdili, da tujejezikovna politika v Sloveniji ne obstaja. Od časa do časa se nekaj zgodi, vendar gre za dogodke, ki so raztreseni, redki in neenakomerni. Za opis naše jezikovne politike lahko uporabimo metaforo hiše s slabimi temelji in/ali hiše, katere streha pušča. Če že streha tako potratno pušča, ali so morda temelji kaj trdnjši?

Za popravilo strehe in utrditev temeljev naše jezikovne politike bo potreben dialog med tistimi, ki jezikovni pouk izvajajo v razredu in tistimi zunaj njega, ki sprejemajo administrativne rešitve. Iz takšnega dialoga bi morda lahko izšla doslednejša in koherentnejša jezikovna politika.

Prihodnost je torej negotova, lahko pa ponudimo nekaj izzivov, s katerimi se bo področje tujejezikovnega pouka v Sloveniji moralo soočiti: (1) Položaj angleščine kot svetovnega jezika in nabor drugih tujih jezikov; (2) Kdo se uči jezikov?; (3) Kdaj pričeti z učenjem tujega jezika?; (4) Kako poučevati tuje jezike? – reformiranje sistema (oblikovanje urnika, učni dan, število učencev, narava učnih aktivnosti, vloga učitelja in tehnologije itd.); (5) Izzivi tehnologije; (6) Izobraževanje učiteljev (zagotoviti dotok usposobljenih učiteljev za vse ravni izobraževanja; razbiti monopolni položaj Filozofske fakultete v Ljubljani, ki dokazano neustrezno usposablja učitelje tujih jezikov); (7) Integracija »*mainstream*-ovskih« in »alternativnih« oblik jezikovnega izobraževanja ...

Trenutno v Sloveniji vlada precejšnje zanimanje za t. i. »nacionalno jezikovno politiko«, pri čemer črpamo navdih v razvojnih tokovih drugih dežel ter v raziskavah in priporočilih Sveta Evrope. Jasno pa je še nekaj – v Sloveniji smo skoraj brezprizivno naklonjeni učenju tujih jezikov, kar je dobra osnova za oblikovanje uspešne strategije poučevanja in učenja tujih jezikov. Prepričan sem, da obstaja kar nekaj enotnih predstav o naravi takšne strategije oz. okvira za učenje jezikov. Vse kaže, da ni toliko težava v tem, *kaj* storiti, temveč, *kako* to doseči.

Za konec ...

Jezikovno politiko Slovenije bi lahko primerjali z reko in kosom lesa, ki ga s sabo nosi rečni tok – pri čemer je jezikovna politika v tej metafori *kos lesa*. Pluje s tokom, občasno se potopi, potem se zopet pojavi na površini, včasih potuje hitro, drugič se zagozdi kje na obrežju. Skratka potuje, ne da bi vedel, kam, popolnoma odvisen od rečnega toka. Veliko bo še potrebno storiti, da bo ta prosto potujoči kos lesa – *slovenska tujejezikovna politika* – postal dostojno plovilo. Vsaj kakšen splav, če že ne čoln ali ladja s posadko, ki bo vedela, kam pluje, ki bo lahko plovilo tudi ustavila, obrnila, plula proti toku, skratka imela vpliv na svojo pot.

Viri

- Balboni, P. E. 2006. *The Epistemological Nature of Language Teaching Methodology*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Barle Lakota, A., M. Gajgar, M. Turk Škraba (ur.). 2001. *The Development of Education: National Report of the Republic of Slovenia by Ministry of Education, Science and Sport*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Berce, S. 1986. *A Collection of Functional Dialogues: Zbirka angleških dialogov z vajami*. Maribor: Obzorja.
- Blondin, C. (ur.). 1997. *Learning modern languages at school in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Bowen, J. D., H. Madsen, and A. Hilferty. 1985. *TESOL Techniques and Procedures*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Brown, H. D. 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. [2. izd.]. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Brumen, M. 2003. *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: Priročnik za učitelje*. Ljubljana: DZS.
- Buchberger, F., B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson (ur.). 2001. *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. [prevod dela: *Green Paper on Teacher Education in Europe, 2000*]
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.
- Crystal, D. 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: CUP.
- Čagran, B. 1996. *Evalvacija projekta 'Tuji jeziki na razredni stopnji'*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čok, L., H. Orešič, M. Štros. 1994. *Tuji jeziki v obveznem izobraževanju: Prispevek h konceptualnim izhodiščem za kurikularne spremembe na področju uvajanja tujih jezikov v obveznem izobraževanju*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo in šport.
- Čok, L., J. Skela, B. Kogoj, C. Razdevšek Pučko. 1999. *Učenje in poučevanje tujega jezika: Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana, Koper: Pedagoška fakulteta, Znanstveno-raziskovalno središče RS Koper.
- Čok, L. in ostali. 1999. *Moja prva jezikovna mapa*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Ljubljana in MŠŠ.
- Delhaxhe, A. (ur.). 2001. *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. Bruselj: Eurydice European Unit.
- Delhaxhe, A. (ur.). 2005. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Bruselj: Eurydice European Unit.
- Delhaxhe, A. (ur.). 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Bruselj: Eurydice European Unit.
- Ferbežar, I., M. Knez, A. Markovič, N. Pririh Svetina, M. Schlamberger Brezar, M. Stabej, H. Tivadar, J. Zemljarič Miklavčič. 2004. *Sporazumevalni prag za slovenščino 2004*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik in Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.
- Fidler, S. (ur.). 2004. *Ja-Ling Comenius – Janua Linguarum – Vrata v jezike: Jezikovno in medkulturno uzaveščanje v osnovni šoli*. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Fidler, S. 2005. Jezikovno uzaveščanje z večjezičnim pristopom. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXVI (1): 23–25.
- Figes, O. 2007. *Natašin ples: Kulturna zgodovina Rusije*. Ljubljana: Studia Humanitatis in Modrijan založba.
- Godunc, Z. 2008. Dinamika jezikovnega izobraževanja z vidika mednarodnega sodelovanja. V: Skela, J. (ur.). 2008. *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.

- Grosman, M. (ur.). 2000. *Angleščina – prenovi na pot*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Hammerly, H. 1982. *Synthesis in Second Language Teaching: An introduction to linguistics*. [preliminarna izd.] Blaine, Wash.: Second Language Publications.
- Hawkins, E. (ur.). 1996. *30 Years of Language Teaching*. London: CILT.
- Howatt, A. P. R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: OUP.
- King, L. 1996. *Language Learning in 2026. V: Hawkins, E. (ur.). 1996. 30 Years of Language Teaching*. London: CILT.
- Knight, M., T. Kobilica, R. Knight. 1982. *Angleški jezik 2*. Maribor: Založba Obzorja.
- Koltak, M., H. Orešič, I. Orešič. 1987. *Nemški jezik za 5. razred osnovne šole*. Maribor: Založba Obzorja.
- Kos, M., D. Simsič, F. Umek (ur.). 1979. *Za večjo učinkovitost pouka tujih jezikov*. Ljubljana: Univerzum, Zveza delavskih univerz Slovenije.
- Krek, J. (ur.). 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Language Policy Division Strasbourg / Ministry of Education and Sport Slovenia. 2003-2005. *Language Education Policy Profile: Slovenia*. Strasbourg in Ljubljana: Language Policy Division / Ministry of Education and Sport Slovenia.
- Lázár, I., M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei, C. Peck (ur.). 2007. *Developing and assessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Medgyes, P. 1999. Epilogue: The Fifth Paradox: What's the English Lesson All About? *V: Kennedy, C. (ur.). 1999. Innovation and Best Practice*. Harlow: Longman.
- Nunan, D. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.
- Pavlič Škerjanc, K. 2005. Evropski oddelki in tuji jeziki. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXVI (1): 61-64.
- Phillips, D. (ur.). 1988. *Languages in Schools: From complacency to conviction*. London: CILT.
- Phillipson, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: OUP.
- Planina, F. 1944. *25 let dela za slovensko učno knjigo*. Ob 25 letnici Pokrajinske šolske založbe 11. 5. 1919 - 11. 5. 1944. Ljubljana: Pokrajinska šolska založba.
- Puklavec, N., M. Enčeva, S. Mulej. 2006. *Evropski jezikovni listovnik za srednješolce v starosti od 15 do 19 let*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Tangram.
- Skela, J. 1997. *Prvine notranje in zunanje organiziranosti učnih enot v učbenikih angleškega jezika*. Neobjavljena doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za germanške jezike in književnosti.
- Skela, J. 1998. Metoda kot način zasnove (tuje)jezikovnega poučevanja in učenja. *Vestnik*, 32 (1-2): 47-62.
- Skela, J. 2000. Snovanje tujejezikovnih učnih načrtov. *V: Grosman, M. (ur.). 2000. Angleščina – prenovi na pot*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skela, J., N. Holc, M. Šorli. 2000. *Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 11 do 15 let*. Maribor: Obzorja.
- Skela, J. (ur.). 2008. *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- Skela, J., U. Sešek, M. Zavašnik. 2003. *Teaching Practice Pack. Pedagoška praksa: Gradivo za praktično usposabljanje učiteljev angleščine*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skela, J., N. Holc. 2006. *Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 11 do 15 let*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS in založba Tangram.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Stern, H. H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Umek, F. 1988. Od metodskih načel do njihove realizacije v naših učbenikih za angleški jezik. *Vestnik*, 1-2: 25-59.

- van Ek, J. A. 1975. *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Wilkins, D. A. 1976. *Notional syllabuses*. Oxford: OUP.
- Wilkins, D. A. 1982. *Pojmovno-funkcijski učni načrti: Primer taksonomije in njegov pomen pri načrtovanju pouka tujih jezikov*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Začasni UČNI NAČRT na gimnazijah in klasičnih gimnazijah Slovenije za šolsko leto 1945-1946. 1945. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Zavod RS za šolstvo in šport. 1980. Družboslovno-jezikovni vzgojnoizobraževalni program v srednjem izobraževanju. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Zavod RS za šolstvo in šport. 1983. Predmetnik in UČNI NAČRT za osnovne šole. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Zavod RS za šolstvo in šport. 1992. Gimnazija. UČNI NAČRTI za tuje jezike. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Žižek, S. 2008, 5. julij. Rumsfeld v panju. *Delo, Sobotna priloga*, str. 14.

Karmen Pižorn

Učenje dodatnih (tujih) jezikov na zgodnji stopnji – (i)zguba ali pridobitev?

Povzetek

Članek je posvečen obravnavi učenja/poučevanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji. Oba termina, tako *dodatni jeziki* kot tudi *zgodnjo stopnjo*, avtorica podrobno obrazloži in pojasni v sklopu širše družbene skupnosti.

V prvem delu članka piska predstavi trenutno stanje na področju učenja/poučevanja dodatnih jezikov v starostnem obdobju od treh do 11/12 let in s statistično primerjavo ugotavlja, da se učenje dodatnih jezikov v tem starostnem obdobju močno širi in pomika čedalje nižje, ne samo v Evropi ampak tudi drugje po svetu. Učenje dodatnih jezikov v vseh starostnih obdobjih je danes podprto s številnimi raziskavami in kot ugotavlja avtorica, je norma enojezičnosti prešla v normo dvo- oziroma več-jezičnosti. Večjezičnost ni samo želja, veliko bolj postaja potreba po sobivanju v jezikovno in medkulturno raznovrstnih okoljih. Tudi državi, kot so ZDA in Velika Britanija, se vse bolj zavedata, da je učenje dodatnih jezikov pomembno za celotno družbeno skupnost, še posebej na ekonomskem področju, kjer sta obe pretežno "enojezični" državi ugotovili, da jima neznanje dodatnih jezikov povzroča škodo tudi v gospodarstvu.

Na področju učenja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji obstaja kar nekaj nepisanih trditev, ki pa jih moramo ocenjevati tako, da preučimo ustrezne raziskave. Vsekakor je nujno, da ne govorimo na pamet, temveč dajemo prednost razumskemu tehtanju dejstev. Predstavljene so prednosti učenja/poučevanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji, kar nekaj besedila pa je namenjeno razpravi o najbolj primerni starostni stopnji začetka učenja dodatnih jezikov.

Predstavljena sta tudi dva glavna modela učenja/poučevanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji, ki predstavljata dve skrajnosti na premici intenzivnosti in integracije dodatnih jezikov v učni proces (jezikovna kopel in senzibilizacija). Oba modela sta primerjalno predstavljena z vsemi njunimi prednostmi in možnimi izzivi ter podprta z zaključki številnih raziskav po svetu.

Zaključek je namenjen načrtovalcem jezikovnih politik na zgodnji stopnji – še posebej ustrezen v danem trenutku za slovenski izobraževalni sistem.

Abstract

Learning Additional Languages in Early Years – a loss or a benefit?

This chapter examines early learning/teaching of additional languages. Both notions, *additional languages* and *early years*, are clearly and comprehensively defined as parts of global human community.

First, the author discusses the state of the art in learning/teaching additional languages in the age groups from three to 11/12, and supported by a number of statistical data, she concludes that the early learning/teaching of additional languages has expanded enormously and that the starting age has been constantly lowered, not just in Europe but all over the world.

Learning/teaching of additional languages has been underpinned by a vast amount of research, and as the author summarises, the norm of monolingualism has been transformed into the norm of bi- and plurilingualism. Plurilingualism is not just a wishful thinking, it has become a need which if satisfied enables people to cohabit in lingual and cultural diverse settings. Even countries such as the USA and Great Britain have realised that learning of additional languages has become important for the whole society, especially their economies. Both mostly "monolingual" states have become aware of the fact that a lack of language competences has damaged their economies.

There are several myths about early language learning which should be treated with caution and evaluated using appropriate research data and field studies. The chapter presents a number of advantages of early learning of additional languages and further discusses the optimal starting age of teaching/learning additional languages.

The author then examines two major models of early learning/teaching of additional languages which present two extremes on the continuum of intensity of provision and curriculum integration – language immersion and sensitization. Both models of early learning/teaching of additional languages are compared according to their advantages, challenges and a number of different survey conclusions. The intention of the conclusion is to make decision makers aware of the key issues in the early language policy area – a discussion point very much relevant for the current Slovene educationalists and the educational system in general.

*Kdaj postanejo otroci uspešni bralci, torej tisti, ki berejo z užitkom?
Šele takrat ko postane proces povsem avtomatičen, ko v branje ne vlagajo prav nobene
posebne energije, in ko je proces popolnoma nezaveden.*

*Kdaj postane raba dodatnega (tujega) jezika v zadovoljstvo in veselje?
Šele takrat ko mislimo v tem jeziku, ko govorimo, beremo in poslušamo brez, da bi zato
potrebovali velikanske količine miselne energije ali telesnega odziva.
(Prirejeno po Alderson, 2000)*

Uvod

V pričujočem članku se želim osredotočiti na prednosti in slabosti učenja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji, ki jo na tem mestu opredeljujem kot starostno dobo otroka od 3 do 11/12 let, to je obdobje, ko so otroci vključeni v primarno izobraževanje (ang. *primary education*) oziroma v slovenskem izobraževalnem prostoru v predšolsko in razredno stopnjo. V določenih okoliščinah je potrebno zgodnjo stopnjo deliti na dve podstopnji, in sicer zelo zgodnjo in zgodnjo stopnjo ali na mlajše in starejše učence na zgodnji stopnji. Prva stopnja, to je zelo zgodnja stopnja, se nanaša na otroke od 3 do nekako 7/8 let, druga pa od tu dalje do 11/12 let (Pinter, 2006:2). Za pripadnike zelo zgodnje stopnje je značilno, da v redno šolo še niso stopili oziroma so v njej samo nekaj let (2 do 3 leta), imajo holističen pristop do učenja jezikov, kar pomeni, da razumejo njim razumljiva sporočila, niso pa zmožni jezikovne analize, zmožnost jezikovne uzaveščenosti je manj razvita, jezikovne strategije so jim oddaljene in opismenjevanje še traja oziroma se še ni začelo niti v učnem jeziku dotične izobraževalne institucije. Na splošno se otroci na tej stopnji veliko ukvarjajo sami s seboj in manj z drugimi, njihovo znanje o svetu je omejeno, medtem ko izredno uživajo v domišljijah in gibalnih dejavnostih. Starejši učenci na zgodnji stopnji (7/8 do 11/12 let) pa so v šolskem okolju že dobro ustaljeni, obvladajo šolsko rutino, izkazujejo vse večje zanimanje za analitični pristop k učenju jezika in začnejo dojemati jezik kot abstrakten sistem, razvijajo metajezikovne zmožnosti, so dokaj uspešni bralci in pisci, zaznavajo svet okoli sebe in različna stališča, njihovo vedenje o svetu narašča in vse bolj se zanimajo za resnične življenjske probleme. Vsa te značilnosti so pomembne, ko načrtovalci jezikovne politike z uvajanjem dodatnih jezikov posegajo v pedagoški proces (Pinter, 2006).

V besedilu se uporablja termin *dodatni jeziki*, ki je morda nov za slovenski prostor, je pa vse bolj razširjen v Evropi in tudi drugje po svetu, npr. Velika Britanija, Avstralija, ZDA itn. Sklop *dodatni jeziki* je prevod angleškega termina *additional languages*, ki vključuje učenje drugih, tretjih, četrtih in tako naprej jezikov v učenčevem domačem prostoru oziroma v deželah, kamor se je učenec preselil (Crosse, 2007). Razlikovanje na tuje in druge jezike, ki je bilo do nedavnega v uporabi, postaja vse bolj neuporabno in neustrezno, saj postaja mobilnost ljudi iz ene v drugo jezikovno skupnost vse bolj vsakdanja, pogosta in običajna. Otroci prihajajo v stik z jeziki preko medijev in z neposrednimi stiki tako na potovanjih kot tudi na domačih dvoriščih oziroma vrtcih in šolah. Ločnica med tujimi in drugimi jeziki oziroma jeziki okolja vse bolj izginja, saj je na primer otrok, ki sicer živi na dvojezičnem območju morda izpostavljen kakšnemu drugemu jeziku bolj kot pa jeziku manjšine in obratno, otrok,

ki živi v središču Slovenije ima morda več stika z jezikom manjšine kot otrok, ki živi v dvojezičnem okolju. Predvsem pa se velike spremembe dogajajo ravno z angleščino kot *lingvo franco*, ki postaja vsesplošna zmožnost (Graddol, 2006) in izgublja mesto »tujega« jezika.

Eden od razlogov, da se termin *dodatni jeziki* vse bolj uporablja, je tudi ta, da imata besedi "tuji" in "drugi" (jeziki) negativno konotacijo, saj je vse, kar je tuje, precej nepoznano, lahko je tudi neprijetno in morda celo nezaželeno. Tudi termin "drugi" ima lahko slabšalni pomen, saj stoji za prvim in je že takoj zaznamovan in postavljen na lestvico boljši - slabši. Postavlja se tudi vprašanje, kdo oziroma kaj je prvi, drugi, tretji jezik? Ali so prvi jeziki vedno natančno določeni, ali so vsi otroci tega sveta vedno prepričani, kaj je njihov prvi jezik. Ali je mogoče, da otrok uporablja določen jezikovni kod v določeni situaciji in drugega ob kakšni drugi priložnosti? Ali se morda lahko pripeti, da otrok ne želi uporabiti določen jezik? Ali je to lahko tudi njegov prvi jezik? Ali obstajajo okoliščine, ko se otrok sramuje prvega, drugega tretjega jezika? Ali se otrok po svetu ne zgodi, da si želijo menjati vlogo pripadnika določene kulturne in/ali jezikovne skupnosti? Crossey (2007:6) trdi, da lahko otroci stari dve leti razlikujejo okoliščine glede na rabo posameznega jezika in brez večjih problemov med njimi preklaplajo. Hitrost usvajanja obeh jezikov je na začetku počasnejša, kajti otroci se učijo besedišča in jezikovnih struktur v obeh jezikih hkrati, vendar pa že pri petih oziroma šestih letih ujamejo enojezične vrstnike.

Vse več je tudi otrok, ki se vključuje v izobraževalne sisteme, ki doma uporabljajo drugačen jezikovni kod kot v izobraževalnih institucijah. Poleg tega so v okolju prisotni še drugi jeziki, s katerimi se otroci srečujejo vsakodnevno. Preklapljanje med jeziki (kot na primer sprejemanje podatkov v enem jeziku in oddajanje le teh v drugem) postaja del vsakdanjega življenja predvsem pa zmožnost, ki omogoča pripadnikom različnih jezikovnih skupnosti medsebojno sporazumevanje in bivanje v sožitju. Prinaša tudi spoštovanje drugih in drugačnih in odpira pot k razumevanju, učenju od drugih in samo-refleksiji.

Glede na zgoraj povedano, je zato pojem *dodatni jeziki* veliko bolj vseobsegajoč, nezaznamovan in odprt. Nudi več interpretacij in ne postavlja jezikov na lestvico oziroma jim ne dodaja nad in podpomenske lastnosti. Na drugi strani pa zahteva termin *dodatni jeziki* več pojasnjevanja in razlag o tem, v kakšnih okoliščinah jeziki in učeči se delujejo, kakšen družbeni status imajo, kako se nanj odzivajo uporabniki itn.

Učenje dodatnih jezikov na zgodnji stopnji – trenutno stanje

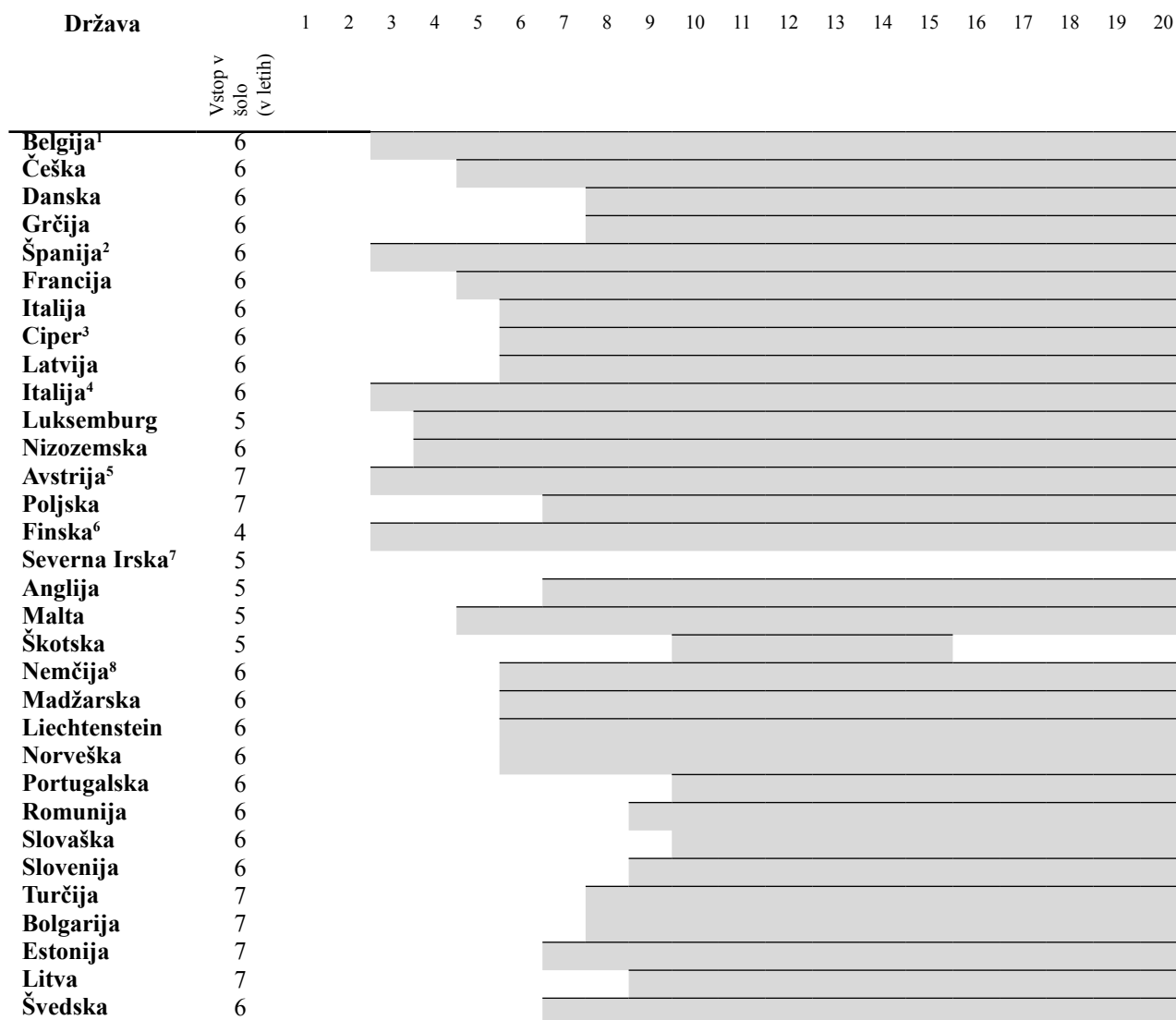
Lahko se še tako sprenevedamo, vendar moramo priznati, da je učenje dodatnih jezikov na zgodnji stopnji vstopilo tudi v naša do sedaj enojezična okolja, da je tukaj med nami in da moramo nanj odgovoriti, tako kot posamezniki, kot družba in še posebej kot strokovnjaki za poučevanje jezikov. Da učenje dodatnih jezikov na zgodnji stopnji narašča in da se starostna meja začetka učenja dodatnih jezikov pomika navzdol, nam ne kažejo zgolj številčni podatki (Tabela 1 in 2), temveč tudi vse več mednarodnih objav s področja jezikovne didaktike na zgodnji stopnji (Argondizzo, 1992; Brumfit, Moon and Tongue, 1991; Curtain and Pesola, 1994; Brewster, Ellis and Girard, 1991; Scott and Ytreberg, 1990) in objave znanstvenih raziskav o usvajanju in učenju jezikov na zgodnji stopnji (npr. Arnsdorf, Boyle, Chaix and Charmian, 1992; Bialystok, 1991; Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German and Taeschner, 1998; Dickson and Cumming, 1998; Edelenbos and Johnstone, 1996; Fink, 1998; Moys, 1998; Rixon, 1999).

Tabela 1: Prikaz števila učencev, ki se učijo angleščino na zelo zgodnji stopnji (5/6 let dalje)

<u>Država</u>	<u>% učencev</u>	<u>Država</u>	<u>% učencev</u>
Norveška	91–100	Grčija	41–50
Avstrija	91–100	Islandija	41–50
Španija	81–90	Francija	31–40
Švedska	71–80	Portugalska	31–40
Italija	71–80	Slovenija	31–40
Finska	61–70	Češka	31–40
Estonija	61–70	Romunija	31–40
Latvija	51–60	Slovaška	21–30
Litva	41–50	Madžarska	21–30
Poljska	41–50	Bolgarija	21–30
Danska	41–50	Nemčija	11–20

Prerejeno po Graddol, 2007:88.

Tabela 2: Začetna starost obveznega/priporočenega učenja prvega tujega jezika v določenih državah Evropske unije



Vir: Key data on teaching Languages at School in Europe, 2005; http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/049EN/006_chapB_049EN.pdf

1 – nemški del, 2 – v določenih pokrajinah, 3 – pilotski projekt, 4 – projekt Progetto Lingue 2000, 5 – pilotski projekt, 6 – določene ustanove, 7 – učenje TJ ni obvezno, 8 – nekateri predeli

Da je učenje dodatnih jezikov pomembno tudi za države izven Evrope, kažejo naslednji podatki in odločitve:

- Kolumbija želi postati dvojezična država v desetih letih.
- Mongolija želi postati dvojezična v mongolščini in angleščini (izjava predsednika vlade 2004).
- Čilska vlada je pričela s projektom "dvojezičnost naslednje generacije".
- Južna Koreja namerava uvesti angleščino kot drugi uradni jezik v podjetjih.
- V Tajvanu kažejo rezultati ankete, da kar 80 % državljanov upa, da vlada uvedla angleščino kot drugi uradni jezik. (Povzeto po Graddol, 2006:89)

Številne države, ki želijo postati dvojezične, se ne zgledujejo po Veliki Britaniji ali ZDA, temveč jim kot modeli služijo Singapur, Finska in Nizozemska. Glede na predvidevanja strokovnjakov za globalno jezikovno politiko, države, ki želijo, da so vsi njeni prebivalci dvojezični, običajno ne iščejo učiteljev angleščine v angleško govorečih državah, marveč se po pomoč obračajo na dvojezične učitelje, ki jim s svojimi izkušnjami znajo pomagati pri vzpostavljanju dvojezičnosti oziroma v vse večji meri tudi večjezičnosti.

Kar nekaj avtorjev se je ukvarjalo z globalizacijo današnje lingve francoske, torej angleščine, in njeno pomembno in zapleteno vlogo v vseh plasteh družbenega življenja. Phillipson (1992), eden največjih kritikov angleščine kot mednarodnega jezika, trdi, da je angleščina tisti jezik, ki "ubija" druge jezike, in ki s svojo superiorno vlogo vlada vsej celini in narekuje pravila jezikovnega izražanja. Phillipson zato poziva k uvedbi določenih ukrepov, da bi jo na tak način čim prej ustavili. Drugačno videnje vloge angleščine je kasneje predstavil Suresh Canagarajah, dvojezičnik, strokovnjak za poučevanje angleščine v bivših angleških kolonijah, kjer običajno ni ustrezne finančne in strokovne podpore za izvedbo kakovostnega učnega procesa. Canagarajah je ovrgel Phillipsonovo teorijo, da je vsako poučevanje angleščine že tudi imperialistično početje in predlagal tezo o dodani vrednosti znanja še enega jezika, pri čemer je poudaril ustrezen didaktični pristop k poučevanju angleščine z upoštevanjem lokalnih potreb, kulture in tradicije.

Enojezičnost danes ni več kvaliteta, temveč ovira in celo "nevarnost" družbi napredka, sožitja, medsebojnega razumevanja in spoštovanja. Jezikoslovci že dolgo časa vedo in nam tudi sporočajo, da sta dvo- in večjezičnost veliko pogostejši obliki kot enojezičnost (Baker & Prys-Jones, 1998; Hamers & Blanc, 2000; Crystal, 1987; Dewaele et al., 2003; Ellis, 2006). Poglejmo si nekaj primerov. Prebivalci Kenije se vsak dan sporazumevajo v petih ali celo šestih jezikih in narečjih, v Vanuatu, otočju v južnem Pacifiku, domačini uporabljajo več kot 100 jezikov, vsak dan pa se z gotovostjo sporazumevajo vsaj v treh (Lynch & Crowley, 2001).

Tudi države, ki so še do nedavnega veljale za trdnjave enojezičnosti, spreminjajo svojo jezikovno politiko v smeri uvajanja dodatnih jezikov na zgodnjo stopnjo, torej v prva leta osnovnošolskega izobraževanja. Anglija je tako sprejela zakon, da morajo imeti vsi učenci od sedmega leta starosti dalje možnost učenja vsaj enega dodatnega jezika. Zakon stopi v veljavo leta 2010, v prehodnem obdobju pa uvajajo pouk dodatnih jezikov postopoma po piramidalnem sistemu. Projekt je podprt z ogromnimi finančnimi sredstvi in velikim številom strokovnjakov. Drugi primer so ameriške osnovne šole, ki čedalje v večji meri uvajajo dodatne jezike. Študija Centra za Uporabno jezikoslovje iz leta 1999 je pokazala, da 31 % vseh osnovnih šol v ZDA nudi pouk dodatnih jezikov. Danes je verjetno številka že mnogo višja, da ne omenjam izredno natančno in strokovno dodelanih učnih načrtov, standardov znanja in zmožnosti itn. Tretji primer je gotovo Kanada, ki je na področju uvajanja dodatnih jezikov v šolski sistem daleč spredaj, saj se s tem vprašanjem raziskovalno ukvarja skoraj 40 let. Tako so izdelali modele jezikovnega izobraževanja (v glavnem gre za jezikovne kopeli), ki so zasnovani na raziskavah in različnih študijah in omogočajo uporabnikom precej zanesljive možnosti napovedi jezikovnega iznosa, to je dosežkov učencev glede na model. Izbira modelov je prepuščena posamezni šoli oziroma pokrajini, ki se odloči glede na obstoječe vire, kateri model ji najbolj odgovarja, in ki bo prinesel učencem in njihovim staršem največji uspeh.

Zaradi vsega zgoraj povedanega je v 21. stoletju nespametno in škodno govoriti, da se z učenjem in poučevanjem dodatnih jezikov na zgodnji stopnji uklanjamo drugim "velikim" narodom in

povrhu vsega "kvarimo" materni jezik. Kot bomo videli v nadaljevanju, obstaja kar nekaj "mitov" o dvojezičnosti, ki že od nekdaj krožijo med ljudmi, še posebej med zagovorniki enojezičnosti in »braniteljev« prvega jezika, so pa bolj ali manj iz trte zvita.

1. *Učenje dveh jezikov "meša" otroka in znižuje njegovo raven inteligence.*

Slabo narejene študije, v glavnem iz ZDA, so trdile, da so dvojezični otroci imeli nižjo inteligenco kot enojezični. Novejše raziskave so pokazale na kar nekaj nepravilnosti v teh študijah. Najočitnejša napaka je bila v tem, da so bili dvojezični otroci imigranti, ki so pravkar prispeli v deželo in se vključili v učni proces, njihovo znanje angleščine je bilo zelo šibko in seveda z veliko bolj obremenjujočimi domačimi razmerami kot njihovi enojezični vrstniki. Raziskave danes dokazujejo, da so dvojezični otroci boljši na določenih področjih (na primer jezikovnih igrah), da pa so drugače, vsaj kar se tiče inteligence povsem izenačeni z vrstniki. Naj ob tem navedem še zelo zanimivo raziskavo iz Škotske (Johnstone, 1999), ko so otroke iz angleško enojezičnih družin vključili v dvojezične angleško-gelske osnovne šole. Učni proces je od vsega začetka potekal v gelsčini in tako so se otroci tudi opismenili najprej v tem jeziku. Šele čez kakšni dve leti so začeli z opismenjevanjem v angleščini. Doma so seveda vseskozi uporabljali angleščino. Po štirih letih so testirali učence dvojezičnih šol in učence enojezičnih šol, enako starih in z enakim učnim načrtom. Ugotovitve so izredno zanimive, saj so se dvojezični otroci odrezali enako dobro pri naravoslovju kot enojezični in jih prehiteli pri matematiki. Zelo veliko razliko pa je bilo opaziti pri testu iz angleščine, kjer so dvojezični otroci daleč prehiteli enojezične. Ob tem si upam zastaviti vprašanje, kako bi se na kaj takšnega odzvali v Sloveniji, ko bi hoteli otroke opismeniti v dodatnem jeziku in šele nato v njihovem maternem jeziku.

2. *Otrok se mora najprej dobro naučiti en jezik, potem pa lahko prične še z drugim.*

Tudi ta mit izhaja iz neustrezno interpretiranih raziskav. Otroci, ki se učijo dva jezika v ljubečem, prijetnem in podpore polnem okolju, se oba jezika naučijo enako dobro. Otroci, ki se učijo v stresnem okolju, imajo lahko razvojne jezikovne težave, ne glede ali gre za učenje enega ali več jezikov (Leopold, 1978:31).

3. *Otrok, ki se (na)uči dveh jezikov, ne bo našel svojega doma v nobenem od teh. Vedno bo ujetnik dveh kultur.*

Velikokrat se pojavljajo opozorila glede možne izgube identitete, če starši vztrajajo na dvojezičnem okolju tudi doma. Vendar so raziskave pokazale, da odrasli dvojezični uporabniki ne poročajo prav o nobenih problemih glede identitete in kateri kulturi pripadajo. Nekateri celo trdijo, da se jim zdijo takšne domneve več kot absurdne. Otroci, ki so sprejeti v obeh jezikovnih in kulturnih okoljih, se bodo poistovetili z obema in razvili zmožnost kritičnega vrednotenja družbe in njene kulture (Kramsch, 1993; Byram, 1997; Byram in Doye, 1999). Se pa seveda zgodi, da sta lahko obe jezikovni okolji odbijajoči in učenca obe odtujujeta in dolgoročno povzročata negativna občutja do jezika in njegove kulture (Phillipson, 1992), kar pa se lahko zgodi tudi otroku enojezičniku.

4. *Dvojezični otroci(si) morajo prevajati iz svojega "šibkega" jezika v tistega, ki ga bolje obvladajo*
Večina dvojezičnih uporabnikov lahko misli v obeh jezikih, seveda zaporedno. Zgrešeno je mnenje, da si otroci sproti prevajajo.

5. *Otroci, ki rastejo v dvojezičnih družinah bodo gotovo postali odlični prevajalci.*

To seveda še zdaleč ne drži in do sedaj še nimamo zanesljivih študij, ki bi to potrjevale. Vsekakor pa to drži za otroke, ki so znakovno dvojezični, torej rojeni gluhih oziroma naglušnim staršem.

6. *Dvojezični uporabniki imajo "razcepljeno" osebnost.*

Nekateri poročajo, da imajo dvojezični uporabniki za vsak jezik različno "osebo/osebnost". Vendar se je izkazalo, da gre za vpliv različnih družbenih in kulturnih norm in prilagajanja na le-te. Primer otrok Maria in Carle, ki v šoli uporabljata angleščino, doma pa španščino, kaže, da brez problemov preklapljata iz jezika v jezik glede na okoliščine. Ko sta se igrala "kavboje", sta uporabljala izključno angleščino, saj se od kavbojev to tudi pričakuje. Ko sta pa izstopila iz teh vlog in se dogovarjala o pravilih igre, sta takoj preklopila v španščino. Če sta se poškodovala, sta nemudoma preklopila v španščino in se tolažila v tem jeziku, ne glede na to, da sta morda nekaj sekund nazaj še uporabljala angleščino (Mayor, 2001: 54).

7. *Otroci lahko postanejo dvojezični samo takrat, ko doma nenehno uporabljajo dva jezika.*

Večina meni, da lahko postanejo otroci dvojezični samo tako, da uporabljamo doma nenehno oba jezika. Izkušnje kažejo, da se otroci naučijo več jezikov ne glede na okoliščine (v kolikor so seveda vzpodbudne in za otroka varne). Vsekakor pa je določena količina izpostavljenosti in vnosu jezika nujno potrebna (Johnstone, 1999). (Povzeto po *The Bilingual Families Web Page*)

Prednosti učenja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji

Že kar nekaj desetletij, vsekakor pa od 60. let dalje, traja "bitka" o dokazovanju, ali je učenje dodatnih jezikov (predvsem kot del izobraževalnega sistema) na (zelo) zgodnji stopnji prednost oziroma slabost. Ena od značilnosti raziskovanja usvajanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji se nanaša na nezadostno včasih tudi neustrezno osredotočanje na merjenje jezikovnih zmožnosti, ne pa tudi na druge ravno tako ključne dejavnike učenja jezikov (Driscoll, 1999, Vivet, 1995, Vilke 1988). Hkrati je tudi merjenje jezikovnih zmožnosti vse prevečkrat neustrezno in postopki vprašljivi. Takšen primer je raziskava Burstall in soavtorjev (Burstall et al, 1974) o učenju francoščine na zgodnji stopnji v Veliki Britaniji, ki je s svojim javno objavljenim poročilom, predvsem pa z interpretacijo podatkov, zaključki ter priporočili, pomenila največji udarec učenju jezikov na zgodnji stopnji v Evropi in celo izven nje. V poročilu so Burstall in soavtorji merili jezikovne zmožnosti učencev, ki so se začeli učiti francoščino na zgodnji stopnji in tistih, ki so pričeli z učenjem v srednji šoli. Ugotovitve so pokazale, da se učenci, ki so začeli z učenjem prej, niso odrezali na testih znanja nič bolje od vrstnikov, ki so začeli z učenjem francoščine kasneje. Pri tem je pomembno navesti kar nekaj pomanjkljivosti izvajanja raziskave in interpretiranja podatkov. Raziskava je upoštevala zgolj rezultate na testih, ni pa podala razlage in ozadja učenja in poučevanja. Tako so na primer opazili statistično pomembno razliko pri odnosu do govora v tujem jeziku (več in bolj samozavesten govor) v prid tistim, ki so začeli prej. Prav tako zaključki raziskave niso jasno in nedvoumno nakazali, da je bil prehod na srednjo stopnjo zgrešen, saj so učenci pričeli z učenjem na isti zahtevnosti stopnji kot njihovi vrstniki, ki se jezika do tedaj niso učili in se tako seveda neznansko dolgočasili. To je seveda povzročilo velik upad motiviranosti pri učencih za nadaljnje učenje. Učitelji na srednji stopnji niso bili seznanjeni z jezikovnim poukom na zgodnji stopnji in učne metode so ostale zelo slovnično naravnane, kar je povzročilo še večji padeč motivacije. Zelo podobno usodo je doživel projekt uvajanja tujih jezikov na zgodnjo stopnjo na Hrvaškem, saj ni bilo pretoka informacij med razredno in predmetno stopnjo (Mihaljević Djigunović in Vilke, 2000).

Kljub temu se je prepoved uvajanja dodatnih jezikov na (zelo) zgodnji stopnji začel v zgodnjih devetdesetih letih 20. stoletja in se danes najbolj razširil po državah kot so Kitajska, Južna Koreja, Tajvan in Indija (Edelenbos et al, 2006). Jezikovna politika Sveta Evrope in Evropske unije je prispevala k razvoju vedenj o učenju in poučevanju jezikov na zgodnji stopnji preko različnih povezav in seminarjev, ki jih je organiziral Svet Evrope, preko projektov uvajanja jezikovnega listovnika, Akcijskega načrta jezikovne politike Evropske komisije (2001) in številnih pobud evropskih držav. Izšlo je kar nekaj publikacij, poročil in znanstvenih raziskav o učenju in poučevanju jezikov na zelo zgodnji stopnji v Evropi, ki sta jih strokovno in finančno podprla Svet Evrope in Evropska komisija (npr. Council of Europe, 1997; Edelenbos et al, 2006; Nikolov et al, 2007; European Commission, 2003; European Commission, 2004).

Jones in Coffey (2006:1–11) navajata kar nekaj razlogov za zgodnji začetek učenja dodatnih jezikov:

- za otroke je značilna večja odprtost in dovzetnost za slišanje in posnemanje glasov
- za mlajše učence je značilna naravna radovednost in zanimanje za sodelovanje v novih dejavnostih
- otroci lahko že zelo zgodaj začnejo z družbenim in kulturnim uzaveščanjem o drugačnostih, saj so še popolnoma nezaznamovani in običajno tudi brez predsodkov
- otroke označuje kognitivna prožnost in fiziološka osnova, da lahko postanejo zmožni in ustvarjalni jezikovni uporabniki.
- otroci prinašajo motivacijski vnos k jezikovnemu učenju in tega je potrebno negovati
- Tudi nevrobiološke osnove govorijo v prid mlajšim učencem. Na primer, švicarski jezikoslovec Georges Lüdi iz Univerze v Baslu je potrdil, da bi naj bila najustreznejša starost za razvoj

zgodnje dvojezičnosti glede na aktivnosti možganov starost treh let. Hkrati Lüdi poudarja, da moramo pri učenju/poučevanju jezikov upoštevati individualnost in fleksibilnost na različnih področjih usvajanja in pri različnih starostih. Do podobnih ugotovitev so prišli v Veliki Britaniji, kjer do nedavnega ni bilo posluha za učenje dodatnih jezikov, saj je dobra praksa učenja jezikov pokazala, da so bolj napredovali učenci, ki so se pričeli učiti dodatni jezik v 3. in ne šele v 5. razredu osnovne šole. (Edelenbos in Johnstone, 1996)

- Nadalje trdita Singleton (1989) in Vilke (1988), da so pri mlajših učencih zaznali izboljšanje slušnih zmožnosti in izgovorjave.
- Nekateri raziskave kažejo tudi na pospešeno razvijanje prvega jezika (Sharpe, 2001; Johnstone et al, 1999; Driscoll, 1999).
- Otroci so manj 'zaskrbljeni glede napak v jeziku', ni jih sram, če naredijo jezikovno napako, saj se bolj kot na jezik osredotočajo na vsebino (Pinter, 2006, Moon, 2000).
- Načeloma imajo otroci več časa kot odrasli in daljše obdobje, da si pridobijo ustrezno visoke jezikovne zmožnosti.
- Učenje dodatnih jezikov pomeni pozitiven vpliv na celosten razvoj otroka: kognitivni, jezikovni in razvoj pismenosti, pa tudi na čustveni in kulturni razvoj otrokove osebnosti.

Kdaj začeti s poučevanje dodatnih jezikov?

Zelo veliko raziskovalcev s področja usvajanja jezika se že nekaj desetletij ukvarja z zgornjim vprašanjem in išče odgovore (Curtain, 1998; Harley, 1998; Harley, 1986; Singleton, 1989). Tisto kar drži in na kar se načrtovalci jezikovne politike v državah po svetu lahko naslonijo, je, da se vsi normalno razviti posamezniki lahko naučijo dodatnih jezikov do določene stopnje ne glede na starost, vendar pod pogojem, da so ustrezno motivirani, da imajo na voljo dovolj časa za učenje in da se učijo v ustreznih okoliščinah (usposobljenost učitelja, učni pripomočki itn.). Pri tem ne smemo zanemariti raziskav s področja razvoja možganov v otroštvu, ki dajejo prednost učenju jezikov ravno zgodnjemu obdobju (Pinker, 1994).

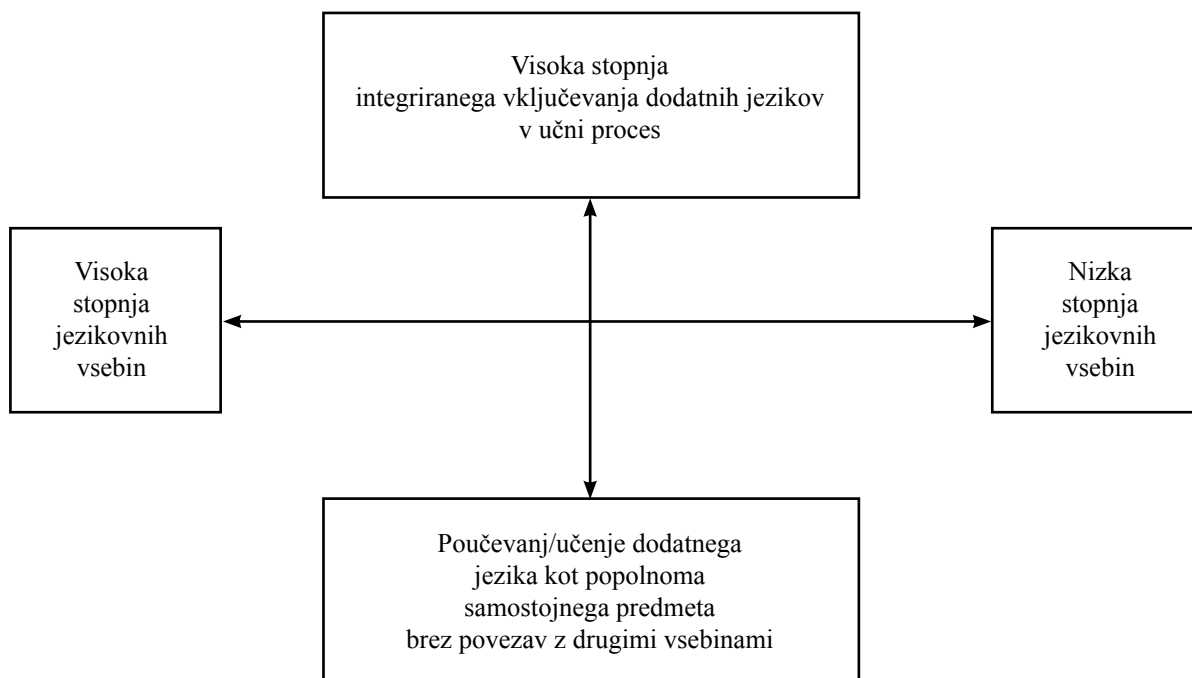
Raziskave, ki so primerjale učinkovitost mlajših in starejših učencev, so odkrile, da so na določenih področjih starejši učenci bolj uspešni, saj so kognitivno zrejši, imajo večje vedenju o zunanjem svetu in vedo, kako se učiti (Harley, 1986). Na drugi strani pa ob prebiranju raziskav (Krashen, Scarcella in Long, 1982 in Singleton, 1989) lahko ugotovimo, da so mlajši učenci uspešnejši na dolgi rok, tudi če jih starejši učenci na začetku prehitijo, še posebej pri govornem sporazumevanju (Harley, 1998). Večina strokovnjakov se strinja, da imajo mlajši učenci več možnosti za usvajanje in ohranitev naravne izgovorjave kot starejši.

Strah, da je kognitivni razvoj dvojezičnih otrok upočasnen, je povsem odveč. Študija učenja japonskega jezika (ki se ga odrasli angleško govoreči prebivalci ZDA učijo počasneje kot na primer francoščine) na zgodnji stopnji v deželi Fairfax v ZDA je zajela 1007 učencev, ki so bili vključeni v model zgodnje delne jezikovne kopeli (glej razlago modelov jezikovne kopeli v nadaljevanju članka). Japonščino so učitelji in otroci uporabljali pri matematiki, naravoslovju in zdravstveni vzgoji, medtem ko je bila pri angleškem jeziku in družboslovju učni jezik angleščina. Rezultati na testu kognitivnih zmožnosti so pokazali, da so otroci, ki so bili vključeni v model zgodnje delne jezikovne kopeli (japonščina in angleščina), prehiteli svoje enojezične vrstnike širom dežele pri matematiki, najbolj pa pri angleščini. Prav tako kažejo zaključki študije, da se otroci lažje in hitreje učijo bolj 'oddaljenih' jezikov kot odrasli (v Johnstone, 1999 in Lee, 1996). Nadalje lahko učenci, ki začnejo z dodatnimi jeziki v otroštvu, pridobijo znanja tudi na drugih področjih predšolskega oziroma osnovnošolskega kurikula (Wilburn Robinson, 1998). Verjetno je tudi nesporno, da je usvajanje jezika v okviru šolskega sistema dolgotrajen proces, še posebej če želimo učence pripeljati do mojstrske ravni. Zato nudi pomikanje začetka učenja dodatnih jezikov navzdol več časa za jezikovno usvajanje (Haas, 1998).

Različni modeli in cilji učenja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji

Strokovnjaki s področja učenja/poučevanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji so oblikovali različne modele. Johnstone (1994) predlaga okvir, v katerem se lahko modeli določajo glede na intenzivnost in

nabor jezikovnih vsebin dodatnega jezika v učni (in tudi ne-šolski) proces. Kot ugotavlja tudi Driscoll (1999) modele ni mogoče razvrstiti na črne in bele, na dobre in slabe, temveč jih je potrebno analizirati v luči danih okoliščin (količina in kakovost vnosa dodatnega jezika/ov, usposobljenost učiteljev, učni pripomočki, zunajšolska možnost stika učencev z dodatnim jezikom itn.)



Okvir možnega vključevanja in intenzivnosti dodatnih jezikov v splošni šolski kurikulum (Prirejeno po Johnstone, 1994)

V nadaljevanju sledita dva modela, ki sta najbolj oddaljena glede na intenzivnost vključevanja jezikovnih vsebin in integriranja jezika v druga vsebinska področja učnega (in izvenšolskega) procesa. Vsak od njiju je v ustreznih okoliščinah lahko primeren model in hkrati v drugačnem okolju popolnoma nesprejemljiv.

1. Jezikovna kopel (angl. immersion)

Jezikovna kopel je zelo razširjena oblika učenja/poučevanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji. Poznamo več različic tega modela (Johnstone, 2002), vendar pa je vsem značilno, da:

- učni jezik ni učenčev prvi jezik, torej jezik, ki ga govori doma v družini. Lahko gre za jezik okolja (npr. madžarščina za otroke s slovenskim prvim jezikom), ali sosedski jezik (npr. učenje nemščine v mariborski osnovni šoli) oziroma jezik, ki ga govorijo nekje drugod po svetu (npr. angleščina v slovenskem oziroma slovenščina v angleškem izobraževalnem sistemu);
- se učenci ne samo učijo dodatnega jezika, ampak se skozi jezik učijo tudi druge pomembne vsebine;
- je učitelj tekoči govorec dodatnega jezika;
- učitelj uporablja dodatni jezik v največji možni meri (od dajanja navodil do igranja izven razreda) in s tem omogoči učencem največjo možno mero izpostavljenosti in vnosa dodatnega jezika ter tako čim učinkovitejši razvoj sporazumevalnih zmožnosti;
- učitelj ne sili otrok k uporabi novega jezika pri govoru in v začetnih obdobjih dovoljuje uporabo učenčevega prvega jezika (družinskega jezika), če seveda otroci tako želijo;
- učenci začno uporabljati dodatni jezik najprej skozi pesmi, igre, fraze itn. Postopoma pa na lastno željo oblikujejo spontane sklope besed v dodatnem jeziku.

Različni modeli jezikovne kopeli se razlikujejo v glavnem glede na začetek učenja dodatnega jezika (zgodnji – z zakasnitvijo – pozen) in glede na količino izpostavljenosti dodatnemu jeziku (popolna ali

delna). Tako je na primer možno, da imamo zgodnjo popolno oziroma zgodnjo delno jezikovno kopel, ali pa pozno popolno oziroma pozno delno jezikovno kopel.

Zgodnji modeli jezikovne kopeli se običajno začnejo že v predšolski dobi oziroma v prvih letih vstopa v šolo. Oblike jezikovne kopeli z zakasnitvijo imajo običajno začetek v starosti od 9 do 10 let, medtem ko se pozne jezikovne kopeli nanašajo na starostno obdobje 11 let in več in v zadnjem času vključujejo tudi odrasle. Prav zato je napačno, da se jezikovna kopel vedno povezuje zgolj z zgodnjo stopnjo učenja jezikov.

Za modele jezikovne kopeli je značilen celosten pristop k učenju. Nekateri govorijo tudi o vsebinsko naravnem poučevanju oziroma o integriranem poučevanju dodatnih jezikov. Drugi jih poimenujejo tudi modeli jezikovnega pridobivanja jezika.

Večinoma jezikovna kopel ni samo enostavna pobuda k učenju jezikov v določenem izobraževalnem sistemu, temveč nosi s sabo izredno močne družbeno-kulturne vrednote brez katerih ne more uspeti. Družbeno-kulturni cilji, ki jih takšen pristop k učenju jezikov prinaša, se razlikujejo od države do države in od regije do regije. V Kanadi je eden izmed teh ciljev izrazito močna želja, da s tem potrdijo svojo jezikovno in kulturno različnost glede na ZDA, medtem ko je na primer družbeni cilj jezikovne kopeli v gelščini na Škotskem želja po oživljanju in ohranjanju hitro upadajoče jezikovne skupnosti (Johnstone, 2000).

Najnovejšo in najsodobnejšo interpretacijo glavnih ciljev programov jezikovne kopeli sta opredelili znanstvenici Fortune in Tedick (2003), in sicer kot mojstrska raven vseh jezikovnih zmožnosti v dodatnem jeziku (poleg prvega) in hkrati večja kulturna uzaveščenost z visokimi akademskimi dosežki. Cilji se torej ne nanašajo več samo na jezik oziroma jezikovno rabo, temveč tudi (predvsem?) na kulturno uzaveščanje in usvajanje drugih znanj in spretnosti skozi ciljni jezik.

V svetu obstaja zelo veliko raziskav s tega področja in tudi dve obsežnejši mednarodni študiji (Cummins (1999) in Jo Johnson & Swain (1997)). Vse raziskave jasno kažejo, da učenci v tem modelu napredujejo v usvajanju dodatnih jezikov bistveno hitreje kot učenci, ki se učijo dodatni jezik v obliki šolskega predmeta. Takšne raziskave so izvedli v Kanadi, ko so primerjali jezikovne zmožnosti v francoščini med učenci v modelih jezikovne kopeli in tistimi, ki so se učili francoščino kot šolski predmet. Najboljše rezultate je glede na kanadske raziskave dal model zgodnje popolne jezikovne kopeli.

Baker (1993) je ugotovil, da je bilo samo do leta 1993 na voljo več kot 1000 študij in raziskav o jezikovni kopeli (tako procesu kot uporabnikih) v Kanadi. Te raziskave so tudi danes prava zakladnica zelo uporabnih in upoštevanja vrednih informacij in nekaj izmed njih je naštetih v nadaljevanju.

- Dvojezični učenci zaostajajo v razvoju pismenosti (branje, črkovanje in raba ločil) za enojezičnimi vrstniki samo na začetku, potem pa jih brez posebnih težav ujamejo.
- Jezikovna kopel nima nobenega negativnega učinka na govorne zmožnosti v prvem jeziku.
- Dvojezični učenci, ki so vključeni v program zgodnje jezikovne kopeli, izkazujejo enake receptivne jezikovne zmožnosti (branje in poslušanje) pri starosti 11 let kot enojezični otroci.
- Dvojezični učenci, ki so vključeni v program zgodnje jezikovne kopeli, so bolj uspešni v slušnem in bralnem razumevanju kot učenci, ki so vključeni v delne oziroma pozne programe jezikovne kopeli.
- Programi jezikovne kopeli nimajo prav nobenih negativnih učinkov na kognitivni razvoj dvojezičnih otrok.
- Enojezični otroci so običajno bolj uspešni pri naravoslovju in matematiki v prvih letih programa, vendar jih dvojezični otroci hitro ujamejo in v kar visokem odstotku tudi prehitijo.

Vsem modelom jezikovne kopeli so skupni trije ključni dejavniki, ki jih načrtovalci jezikovnih politik ne bi smeli zanemariti.

1. Čas – modeli jezikovne kopeli nudijo veliko več časa za jezikovno učenje kot modeli učenja jezika kot šolskega predmeta.

2. Intenzivnost – učenci se v modelih jezikovne kopeli ne učijo samo jezika, ampak ga morajo uporabljati za to, da se naučijo nekaj novega, predvsem takšnega, kar jih zanima in kar je izven jezikovnih vsebin (npr. matematika, gospodinjstvo).

3. Izpostavljenost – učenci vključeni v model jezikovne kopeli prejmejo veliko jezikovnega vnosa dodatnega jezika. Vnos je kakovosten, saj je učitelj tekoči govorec dodatnega jezika. Učenci gredo skozi različne stopnje učenja jezika, na primer skozi takoimenovano "tiho dobo", ko uporabljajo svoj prvi jezik (jezik družine oziroma jezik, ki ga najbolj obvladajo) za izražanje, medtem ko razumevanje poteka v dodatnem jeziku. Cilji pouka so naravnani na vsebinska (nejezikovna) področja, ki vzbudijo v otroku naravne mehanizme usvajanja jezika. Raziskave kažejo (Johnstone, 2002), da se sporazumevalne zmožnosti (predvsem govorne) učencev po drugem letu učenja zelo hitro razvijajo.

Primer dobre prakse modela jezikovne kopeli

V šoli Walker Road Primary School v mestu Aberdeen na Škotskem poteka poseben projekt imenovan Zgodnja jezikovna kopel v francoščini. Otroci pričnejo obvezno šolanje pri starosti pet let in od takrat dalje imajo del predmetov (del kurikula) v francoščini. Učitelj je tekoči govorec francoščine, ob njem pa poučuje razredni učitelj in drugi učitelji. (Johnstone, 2002).

Raziskava je potekala konec šolskega leta 2000/01, ko so učenci prvega razreda zaključili eno leto jezikovne kopeli in so bili stari povprečno 6 let in konec šolskega leta 2001/02, ko so učenci drugega razreda končali dve leti izobraževanja po modelu jezikovne kopeli in dosegli starost sedem let. Raziskovalni instrumenti so vključevali strukturirane intervjuje z učitelji, ravnatelji, predstavniki lokalne skupnosti in starši, opazovalne liste za spremljanje dela v razredu in analizo projektne dokumentacije. Rezultati raziskave kažejo, da:

- so stališča učiteljev francoščine, ravnateljev, drugih učiteljev in staršev izredno pozitivna glede napredovanja v jezikovnih zmožnosti v francoščini, odnosa učencev do jezika in francoske kulture in odnosa učencev do sebe.
- do konca raziskave niso zaznali, da bi učenci imeli primanjkljaj pri razumevanju učne snovi zaradi učenja/poučevanja v francoščini. Prav nasprotno, dodajajo, da gre za dodano vrednost k učnem procesu.

Projekt je bil izredno uspešen tudi zato, ker se je povezal z lokalno skupnostjo. Projekt nudi dovolj možnosti za razvoj sporazumevalnih zmožnosti v francoščini (na primer dodana je bila ena ura k učni obveznosti, in sicer likovni pouk skozi francoščino; na novo so zaposlili dve učiteljici, tekoči govorki francoščine; šola se je povezala s francosko šolo v Aberdeenu; staršem so nudili pomoč pri obnovi oziroma začetnem učenju francoščine, itn.).

Poročilo ugotavlja (Johnstone, 2002), da so dejavnosti v razredu primerne in ustrezne glede na model poučevanja. Učitelj nudi veliko količino raznolikega zanimivega vnosa francoščine, ki je neposredno vezan na vsebinsko področje, ki izhaja iz splošnega kurikula predmetnega področja. Učitelji so izredno dobro usposobljeni za zagotavljanje sproščene vendar delovne razredne klime in za motiviranje učencev ter vzpostavljanje takšnih aktivnosti, ki napeljujejo učence k medsebojnemu verbalnemu in neverbalnemu sporazumevanju.

Učenci imajo zelo dobro razvite receptivne zmožnosti v francoskem jeziku in z lahkoto sledijo slušnemu vnosu v francoščini. Naglas in intonacija sta zelo dobra. Iz opazovanj je razvidno, da v razredu ni posebnih skupin, ki bi zaostajale oziroma izgubljale motivacijo za učenje. Motiviranost je enako velika pri dečkih kot pri deklicah. Vse učne težave in primanjkljaji se rešujejo v sklopu sproščene razredne klime.

Učenci so po dveh letih bistveno prehiteli učence prvega razreda, kar kaže na razvijanje jezikovnih zmožnosti. Najbolj so učenci drugega razreda napredovali pri sporazumevanju, ki je prešlo izključno na verbalno raven. Učenci razumejo daljša besedila in obvladajo bolj zahtevne kognitivne naloge, na primer miselno računanje. Razvija se tudi že pismenost v francoščini, saj začenjajo brati in pisati.

Začeli pa so tudi z oblikovanjem lastnih besednih zvez, kar kaže napredek od naučenih sklopov oziroma enobesednih odgovorov k daljšim bolj zahtevnim besedilom.

Kot je razvidno, dajejo modeli jezikovne kopeli, v kolikor so ustrezno vodeni in podprti, izredno dobre rezultate, tako na jezikovnem kot tudi medkulturnem in medpredmetnem področju.

2. Senzibilizacija (uzaveščanje na jezikovnem in medkulturnem področju)

Senzibilizacijski modeli učenja/poučevanja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji niso pravo nasprotje modelov jezikovne kopeli oziroma jezikovno intenzivnejših modelov, kjer je pridobivanje jezikovnih zmožnosti eno ključnih področij. Večkrat je meja med obema modeloma precej nejasna, saj se cilji ne izključujejo, je pa res, da se pričakovani dosežki učencev različni (Driscoll, 1999: 14–20).

Modeli senzibilizacije poudarjajo otrokovo izkustvo z dodatnim jezikom in kulturo, motiviranje učencev za raziskovanje jezikov in kultur in vzpostavljanje oziroma utrjevanje zanimanja učencev za učenje jezikov. Vsebine oziroma cilji niso vedno jasno začrtani in nadaljevanje učenja ni posebej poudarjeno. Večkrat pa najdemo v teh modelih močno navezavo na materni jezik otrok.

Na sploh zahtevajo modeli jezikovne kopeli več časa (dodatni jezik je seveda lahko integriran v druge šolske predmete in tako se učna obveznost otrok ne poveča!) kot modeli senzibilizacije (Radnai, 1996). Učitelji v tem modelu nudijo običajno manj jezikovnega vnosa, vendar pa gradijo na spodbujanju učencev do učenja jezikov in oblikovanju pozitivnih stališč do drugih kultur. Oba modela se običajno, vendar ne nujno, razlikujeta tudi v tem, da so učitelji, ki poučujejo v jezikovni kopeli bolj jezikovno usposobljeni kot učitelji v senzibilizacijskih modelih. Na kratko lahko razlike med modeloma strnemo v naslednji tabeli:

Tabela 3: Primerjava med modeloma (jezikovna kopel in senzibilizacija)

	Jezikovna kopel	Senzibilizacija
Kurikularni cilji	<ul style="list-style-type: none">▪ pomembnost predmetnih vsebin▪ večja vključenost vseh štirih jezikovnih zmožnosti▪ poudarek na določenih znanjih in spretnostih▪ zahteva dolgoročno načrtovanje	<ul style="list-style-type: none">▪ nepomembnost predmetnih vsebin▪ vključenost dveh jezikovnih zmožnosti▪ poudarek na motivacijskih dejavnikih učenja in vzpostavljanja pozitivnega odnosa▪ manj zahtev po dolgoročnem načrtovanju▪ manj zahtevno – učitelj pozna vsebine, vendar je njegova raven jezikovnih zmožnosti nižja
Učiteljeva usposobljenost na določenem predmetnem področju	<ul style="list-style-type: none">▪ zahteva višjo raven jezikovne zmožnosti	
Čas (dolžina in pogostost)	<ul style="list-style-type: none">▪ najmanj 25 % do 100 % 8 več ur na teden)	<ul style="list-style-type: none">▪ najmanj 2 % do 4 %, to je do 1 ure na teden
Prehod med razredno in predmetno stopnjo	<ul style="list-style-type: none">▪ zagotavljanje nadaljevanja učenja je pomembno▪ prehod med stopnjama mora biti znan učiteljem in učencem	<ul style="list-style-type: none">▪ ni bistvenega pomena▪ poudarjene so strategije učenja jezikov▪ prehod med stopnjama ni jasno določen
Izbira jezika	<ul style="list-style-type: none">▪ običajno en jezik	<ul style="list-style-type: none">▪ možna ‘pokušina’ večjega števila jezikov
Vrednotenje in ocenjevanje	<ul style="list-style-type: none">▪ poudarek na udejanjanju in iznosu▪ merjenje doseganja zastavljenih ciljev s pomočjo merskih instrumentov	<ul style="list-style-type: none">▪ poudarek na volji in želji otrok po učenju dodatnih jezikov▪ ocenjevanje nima posebnega pomena

(Prirejeno po Driscoll, 1999: 21)

Senzibilizacijski modeli so manj določljivi, manj ukazovalni in puščajo učitelju več avtonomije. Kot kaže tabela 3 zahtevajo ti modeli manj časa v predmetniku in tako lahko učitelji razrednega pouka po lastni presoji ‘komponirajo’ in dodajajo ter odvezemajo vsebine k in iz drugih predmetnih področij. Večkrat se pojavi nezadovoljstvo pri starših, saj pričakujejo, da bodo njihovi otroci hitro napredovali v jezikovnih zmožnostih dodatnega jezika, kar pa seveda ni uresničljivo, niti ni cilj takšnega modela.

Kljub temu lahko tudi ta model senzibilizacije otroka z jeziki nudi kakovostno "pripravo na učenje jezikov" (Hawkins, 1987) in vnaša v učni proces na predšolski in razredni stopnji globalno razsežnost in pozitiven odnos do učenja jezikov in drugih kultur ter njihovih pripadnikov.

Večina modelov po Evropi je nekakšen konglomerat različnih modelov usvajanja jezikov na zgodnji stopnji in didaktičnih pristopov k učenju/poučevanju dodatnih jezikov. Tako lahko ugotovimo, da cilji, ki so jih načrtovalci jezikovne politike oblikovali v Angliji za uvajanje dodatnih jezikov na zgodnjo stopnjo, niso osnovani le na enem (predpisanem) modelu oziroma enem didaktičnem pristopu:

- razvijanje govornih zmožnosti,
- opismenjevanje,
- medkulturno razumevanje,
- znanje o jeziku,
- jezikovne učne strategije.

(Cilji začetnega učenja dodatnih jezikov v Angliji so naslednji, Key stage 2 Framework for Languages 2005: 6)

Sklep

Učenje dodatnih jezikov na (zelo) zgodnji stopnji je, če želimo ali ne, postalo del naše in svetovne družbe. Še posebej je ta proces zaznamoval učni proces znotraj vrtcev in šol (razredne stopnje) in postavlja pred načrtovalce državnih jezikovnih politik velik izziv in hkrati veliko odgovornost. Ti imajo na voljo tri možnosti, morda celo več. Lahko se odločijo, da tega pojava v njihovi družbi ni in ga enostavno ne vidijo in se torej z nevidnim tudi ne morejo ubadati. Takšna odločitev je sicer legitimna in možna (na žalost vse prevečkrat?), a se slej ko prej vrne kot bumerang. Druga možnost je ta, da načrtovalci ne uvidijo dodane vrednosti učenja/poučevanja dodatnih jezikov in jim je celo ljubše, da otroci ostajajo enojezični in s tem obvladljivi in predvsem vodljivi. Tretja pa se nanaša na strokovno oblikovane podlage, ki ponudijo šoli in skupnosti modele, ki jih lahko glede na lastne možnosti vključijo v šolsko prakso. Priseganje na en sam model je lahko neučinkovito, zastrašujoče in celo škodljivo, še posebej če za uresničitev zastavljenih ciljev niso izpolnjeni osnovni pogoji. Ali je možno, da danes v Sloveniji šole ne smejo uvajati jezikovne kopeli? Ali imamo dovolj tehničnih razlogov za takšno enoumno odločitev?

V kolikor želimo, da bodo modeli učenja/poučevanja jezikov dobro delovali, morajo načrtovalci nuditi finančno in strokovno podporo učiteljem, učinkovita in ustrezna usposabljanja na jezikovnem in didaktičnem in še kakšnem področju in podpirati raziskave in raziskovalce, da skupaj s praktiki izboljšujejo vsakdanjo prakso.

Literatura

- Alderson, J.C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Argondizzo, C. 1992. *Children in Action. A Resource Book for Language Teachers of Young Learners*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Baker, C. 1993. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. in Prys Jones, S. 1998. *Encyclopaedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bergentoft, Rune. 1994. *Language Planning Around the World: Contexts and Systemic Change*. Washington, D.C., National Foreign Language Center Monograph Series.
- Bialystok, E. (ur.). 1991. *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. in Taeschner, T. 1998. *Foreign languages in primary and pre-school education*. London: CILT
- Brumfit, C., Moon, J. in Tongue, R. (ur.) *Teaching English to Children: From Practice to Principle*. London: Harper Collins.
- Brewster, J., Ellis, G. in Girard, D. 1991. *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin English.

- Burstall, C. 1970. *French in the Primary School: Attitudes and Achievement*. Slough: NEFR.
- Burstall, C. et al. 1974. *Primary French in the Balance*. Windsor: NFER.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. in Doye, P. Intercultural Competence. V Driscoll, P. in Frost, D. (ur.) *The teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. London in New York: Routledge.
- Crystal, D. 1987. *The Cambridge Encyclopaedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canagarajah, A. S. 1999. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe. 1997. *Foreign language learning in primary schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. 1992a. *Report on Workshop 4A: Learning and teaching modern languages in primary schools*. Strasbourg: Council of Europe
- Council of Europe. 1992b. *Report on Workshop 8A: Foreign language education in primary schools (age 5/6–10/11)*. Strasbourg: Council of Europe
- Council of Europe. 1994. *First progress report of the research and development programme of workshop 8A*. Strasbourg: Council of Europe
- Council of Europe. 1995. *Second progress report of the research and development programme of workshop 8A*. Strasbourg: Council of Europe
- Council of Europe. 1998. *European Language Portfolio: An information note*. Strasbourg: Council of Europe
- Crystal, D. 1997. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. 1999. *Immersion education for the millennium: what have we learned from 30 years of second language immersion?* Dosegljivo tudi na spletu: <http://www.oise.utoronto/~jcummins/papers/japan.html>
- Curtain, H. in Pesola, A. 1994. *Languages and Children: Making the Match..* Second edition. New York: Longman.
- Dewaele, J. M., Housen, A. in Wei, L. (ur.). 2003. *Bilingualism: Beyond basic principles. Feestschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dickson, P.; Cumming, A. (ured). 1998. *Profiles of Language Education in 25 Countries*
- Dokument Komisije za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti – Akcijski načrt 2004-2006. Dostopno na spletu: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf in http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf
- Driscoll, P. 1999. 'Modern Foreign Languages in the Primary School: a Fresh Start'. V *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. (ur.) Driscoll, P. in Frost, D. London in New York: Routledge.
- Edelenbos, P.; Johnstone, R. 1996. *Researching Languages at Primary School. Some European Perspectives*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Edlenbos, P, Johnstone, R. in Kubanek, A. 2006. *The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of languages to Very Young Learners*. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study.
- Education Commission of The States. 1996. *Bridging the Gap Between Neuroscience and Education*. Denver, Co.: Education Commission of the States.
- Ellis, E. Monolingualism: The unmarked case. *Estudios de Sociolingüística* 7(2) 2006, pp. 173–196.
- European Commission. 2003. *Förderung des Sprachenlernens at primary school. Some European perspective*. London: CILT.

- European Commission. 2004. Directorate - General for Education and Culture, Lifelong learning: education and training policies. Multilingualism policies (2004), *Implementation of the education and training 2010 work programme*. Working group 'Languages' progress report', December 2004, EXP LG/13/2004.
- European Union language policy, European Parliament Fact Sheets, Articles 21 and 22 of the Charter of Fundamental Rights of the European Union, oct. 2007
- Fink, B. (ur.). 1998. *Modern Language Learning and Teaching in Central and Eastern Europe: Which Diversification and How can it Be Achieved? Proceedings of the Second Colloquy of the European Centre for Modern Languages. Graz (Austria), 13–15 February 1997*. Strasbourg: Council of Europe.
- Fortune, T. W., in Tedick, D. J. 2003. *What Parents Want to Know about Foreign Language Immersion Programs*. ERIC Digest. Dosegljiv na spletu: www.cal.org/resources/digest/0304fortune.html
- Fortune, T. W. in Tedick, D. J. (ur.). 2008. *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Graddol, D. 2006. *English Next*. London: British Council.
- Grosjean, F. 1982. *Life with Two Languages*. Harvard: Harvard University Press.
- Haas, M. 1998. "Early vs. Late: The Practitioner's Perspective" v Myriam Met, ed., *Critical Issues in Early Second Language Learning*. Glenview. IL: Scott Foresman Addison-Wesley Publishing Co.
- Hamers, J. F. in Blanc, M. 2000. *Bilinguality and bilingualism*. (2nd edition Cambridge: Cambridge University Pres
- Harding, E. in Riley, P. 1986. *The Bilingual Family*. Cambridge: Cambridge University Press,
- Harley, Birgit. 1986. *Age in Second Language Acquisition*. San Diego, CA: College Hill Press.
- Harley, Birgit. 1998. "The Outcomes of Early and Later Language Learning," v Myriam Met, (ur.), *Critical Issues in Early Second Language Learning*. Glenview, IL: Scott Foresman Addison-Wesley Publishing Co.
- Hawkins, E. 1984. *Awareness of Languages: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. in Swain, M. (ured). 1997. *Immersion education: international*
- Johnstone, R. 1999. Research Agenda for Modern Languages. V *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. (ur.) Driscoll, P. in Frost, D. London in New York: Routledge.
- Johnstone, R. M., Harlen, W., Macneil, M., Stradling, R. in Thorpe, G. 1999. *The attainments of pupils receiving Gaelic-medium primary education in Scotland*. University of Stirling: Scottish CILT, for Scottish Executive Education Department.
- Johnstone, R. M. (2000). *Immersion in a second language at school: Evidence from international research*. University of Stirling: Scottish CILT, for Scottish Executive Education Department. Available on the internet at: <http://www.scilt.stir.ac.uk/pubs.htm#067>
- Johnstone, R. 2001. *Immersion in a Second or Additional Language at School: evidence from international research*. Stirling: University of Stirling, Scottish Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Johnstone, R. 2002. Evaluation report: Early Partial Immersion in French at Walker Road Primary School, Aberdeen. The First two Years: 2000/1 and 2001/02. University of Stirling. In Scottish Centre for Information on Language Teaching & Research, v sodelovanju z Aberdeen City Council.
- Johnstone, R. v sodelovanju z Doughty, H. in McKinstry, R. 2003. *Gaelic Learners in the Primary School (GLPS) in Argyll & Bute, East Ayrshire, North Lanarkshire, Perth & Kinross and Stirling*. Evaluation Report. Stirling: University of Stirling, Scottish Centre for Information on Language Teaching and Research.

- Jones, J. in Coffey, S. 2006. *Modern Foreign Languages 5–11. A Guide for Teachers*. London: David Fulton publishers.
- Judd., E., Lihua, T. L. in Walberg, H. J. *Teaching Additional Languages*. International Academy of Education International Bureau of Education. Educational Practices Series – 6. <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac06e.pdf>
- Kielhoefer, B. in Jonekeit, S. 1983. *Zweisprachige Kindererziehung*. Tuebingen: Stauffenburg Verlag.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S., Scarcella, R. C., in Long, M. H. 1982. *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Krek et al. (ur.). 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Languages for the children of Europe, Published Research, Good Practice and Main Principles, Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. 2006.
- Lee, Patrick. 1996. “Cognitive Development in Bilingual Children: A Case for Bilingual Instruction in Early Childhood Education.” *Bilingual Research Journal*. 20, 3–4, str. 499–522.
- Leopold, W.F. 1978. A child ‘s learning of two languages objavljeno v Hatch, E.M. (ur.) *Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury Huse.
- Lightbown P. M in Spada. N. 1999. *How Languages are Learned*. London: Routledge Falmer.
- Lynch, J. in Crowley, T. 2001. *Languages of Vanuatu: A new survey and bibliography*. Canberra: Pacific Linguistics.
- Martin, C. 2000. Analysis of National and International Research on the provision of modern foreign languages in school. London: QCA.
- Mihaljević Djigunović, J. in Vilke, M. 2000. ‘Eight Years After: Wishful Thinking vs the Facts of Life’. V *Research into Teaching English to Young Learners* (ur. Moon, J. in Nikolov, M.). Pecs: University of Pecs.
- Moon, J. 2000. *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heineman.
- Moon, J. in Nikolov, M. 2000. *Research into Teaching Young Learners*. Budapest Conference Uni. Pecs Hungary
- Moys, A. (ured). 1988. *Where Are We Going With Languages?* London: Nuffield Foundation.
- Nikolov, M. 1997. *Theme-based Foreign Language Teaching to Young Learners: Integrating Language, Culture and Content through Learner Involvement in the Teaching and Learning Process*. Report on Workshop No. 2/97. Graz: European Centre for Modern Languages (31 pages, Online). Dostopno na spletu: <http://nostromo.ipte.hu/yl>
- Nikolov, M., Mihaljević Djigunović, J., Lundberg, G., Flanagan, T. in Mattheoudakis, M. (ur.). 2007. *Teaching modern languages to young learners*. Graz: European Centre for Modern Languages/Council of Europe.
- *Overview of Phase I of the IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Language Education Study*. Slough, Berkshire: National Foundation for Educational Research. 1995.
- *perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillipson, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Pinker, Stephen. 1994. *The Language Instinct*. New York: Morrow.
- Pinter, A. 2006. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih sposobnostih za vseživljenjsko učenje http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_sl.pdf

- Radnai, Z. 1996. English in Primary Schools in Hungary, in P. Edelenbos and R. Johnstone (ur.). *Researching Languages at Primary School: Some European Perspectives*. London: CILT.
- Rhodes, N. C., in Branaman, L. E. 1999. "Foreign language instruction in the United States. A national survey of elementary and secondary schools." McHenry, IL, and Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics.
- Rixon, S. (ur.). 1999. *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. London: Longman.
- Saunders, G. 1988. *Bilingual Children: from birth to teens*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Scott, W. in Ytreberg, L. 1990. *Teaching English to Children*. London: Longman.
- Sharpe, K. 2001. *Modern Foreign Languages in the Primary School*. London: Kogan Page.
- Singleton, D. 1989. *Language Acquisition and the Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tarone, E. in Swain, M. 1995. A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *Modern Language Journal*, 79, 22, 166–178.
- Thomas, W. P., Collier, V. in Abbott, M. 1993. Academic achievement through Japanese, Spanish, French: the first two years of partial immersion. *The Modern Language Journal*, 77, 22, 170–179.
- Vilke, M. 1988. 'Some Psychological aspects of Early Second-language Acquisition', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9,1 in 2.
- Vivet, A. 1995. 'Sens et role des langues dans le developement des enfants', v Council of Europe, *Report on Workshop 17*, Strasbourg: Council of Europe.
- Wilburn R. D. 1998. "The Cognitive, Academic, and Attitudinal Benefits of Early Language Learning" in Myriam Met, Ed., *Critical Issues in Early Second Language Learning*. Glenview, IL: Scott Foresman Addison-Wesley Publishing Co. crosse, Kay. 2007. *Introducing English as an Additional language to Young Children. A Practical Handbook*. London: Paul Chapman Publishing.

Violeta Jurković, Melita Djurić

Tuji jeziki stroke v slovenskem visokem šolstvu

Povzetek

V Evropi in Sloveniji se strinjamo, da ima znanje tujih jezikov velik pomen, toda učitelji tujega jezika stroke v slovenskem visokošolskem prostoru ugotavljamo, da področje poučevanja tujih jezikov na visokošolski ravni ni bilo, ni in ne postaja sistemsko urejeno. Kljub uveljavljanju skupnega evropskega visokošolskega prostora ostaja pristojnost za organizacijske vidike v rokah držav članic, znotraj katerih so univerze avtonomne institucije. To pomeni, da je oblikovanje jezikovne politike naloga vsake univerze (fakultete ali katedre za tuje jezike).

Prispevek se osredotoča na predstavitev stanja na področju tujejezikovne politike v Evropi in Sloveniji. V prvem delu prispevka ugotavljamo, da v Evropi in Sloveniji ni tujejezikovne politike niti smernic za skupni okvir. V drugem delu pokažemo, kako se posledice neobstoječe tujejezikovne politike kažejo na treh področjih: organizacijskem, vsebinskem in kadrovskem.

Če želimo uresničiti cilje bolonjskega procesa, je oblikovanje tujejezikovne politike ob sodelovanju vseh vpletenih akterjev, to je institucij, učiteljev tujega jezika oziroma stroke ter študentov, nujno. Nikakor pa ne smemo dopustiti, da bi se ob pozornosti tujejezikovni problematiki na visokošolski ravni izboljševalo le to področje. Obe ministrstvi, MŠŠ in MZVŠ, morata z enako pozornostjo usmerjati, usklajevati in vpeti v jezikovno politiko celotno izobraževalno vertikalno. Na ravni Slovenskega društva učiteljev tujega strokovnega jezika smo že ustanovili skupino za oblikovanje tujejezikovnih politik, ki je pripravljena prispevati svoje znanje na področju poučevanja tujih jezikov v visokem šolstvu in kot enakovreden partner sodelovati pri načrtovanju nacionalne politike.

Ključne besede: tujejezikovna politika, visoko šolstvo, Slovenija

Abstract

Foreign Languages for Specific Purposes in Slovene Higher Education

In Europe and in Slovenia as well, there is unanimous consensus on the importance of the knowledge of foreign languages. However, the field of teaching foreign languages for specific purposes (LSP) in the Slovene higher education area is characterized by significant systemic inconsistencies and no effort seems to be currently invested into its regulation. Despite the creation of the common European higher education area, EU member states and their universities as autonomous institutions have remained in charge of organizational issues, meaning that the design of a foreign language policy is a task that each university (faculty or department of foreign languages) is responsible for.

The paper focuses on the presentation of the situation concerning foreign language policies in Europe and Slovenia. The first section of the paper emphasizes the absence of a common foreign language policy or framework of recommendations both in Europe and in Slovenia. In the second section we identify the consequences of the absence of a foreign language policy in three fields of tertiary-level foreign language teaching in Slovenia: its organization, content, and human resource issues.

If the goals of the Bologna process are to be reached, it is essential that we pursue the formation of a foreign language policy that will be produced within a process of cooperation of all stake-holders in higher education (i.e., institutions, teachers of foreign languages and specific disciplines, and students). However, foreign language teaching at the higher education level cannot be treated as an isolated element. Both Slovene ministries in charge of education (Ministry of Education and Sports, Ministry of Science and Higher Education) would have to apply an equal amount of dedication to the preparation of a foreign language policy through the entire educational system, from kindergarten to tertiary education. As a first step toward the identified goal, the Slovene Association of Teachers of Foreign Languages for Specific Purposes has established a group for the formation of foreign language policies. The association is eager to contribute its knowledge in the field of teaching foreign languages in higher education and be an equal partner in the preparation of a national policy for the teaching of foreign languages.

Key words: foreign language policy, tertiary education, Slovenia

Uvod

Namen bolonjske prenovne je ustvariti skupni evropski visokošolski prostor in tako zagotoviti primerljivost akademskih standardov in kakovosti poučevanja. Že dejstvo, da v Evropi govorimo več kot dvajset različnih nacionalnih jezikov, pa kaže, da je treba poučevanju tujih jezikov ob spoštovanju in poučevanju maternega jezika nameniti posebno pozornost. Znanje tujih jezikov in možnosti za učenje tujih jezikov na vseh stopnjah izobraževanja poudarjajo tako temeljni evropski dokumenti, evropski dokumenti o izobraževanju in evropski dokumenti, ki govorijo specifično o tujih jezikih. Tako npr. v Berlinskem komuniqueju iz leta 2003 ministri, pristojni za visoko šolstvo, poudarjajo: »da se jezikovni različnosti in učenju jezikov posveti ustrezna skrb, tako da bi študenti imeli polne možnosti glede evropske identitete, državljanstva in zaposljivosti« (Zgaga, 2004).

Kljub nespornemu pomenu, ki ga znanju tujih jezikov priznavamo tako v Evropi kot Sloveniji, učitelji tujega jezika stroke v slovenskem visokošolskem prostoru ugotavljamo, da področje poučevanja tujih jezikov še vedno ni sistemsko urejeno. To dejstvo povzroča številne probleme, o katerih bomo govorili v tem prispevku. Neurejeno stanje je sicer opazno tudi drugod po Evropi. Chambers (2004) ugotavlja, da je eden izmed vzrokov neurejenega stanja odsotnost strategij in politik, ki bi priporočale model poučevanja tujih jezikov v času hitrih in temeljitih sprememb kot posledic združevanja Evrope, globalizacije in bolonjske reforme visokega šolstva.

Prispevek se zato najprej osredotoča na predstavitev stanja na področju tujejezikovne politike v Evropi in Sloveniji. V prvem delu prispevka ugotavljamo, da tako v Evropi kot Sloveniji ni (enotne) tujejezikovne politike. V drugem delu bomo pokazali, kako se odsotnost priporočil za organizacijo in poučevanje tujih jezikov odraža v slovenskem visokošolskem prostoru.

Tujejezikovna politika v skupnem evropskem visokošolskem prostoru

Uresničevanje ciljev na področju tujejezikovnega izobraževanja ni možno brez jasno začrtane jezikovne politike. Potrebo po jezikovni politiki v visokošolskem prostoru izraža tudi Tudor (2004), ko pravi, da lahko dobre možnosti za učenje tujih jezikov vsem študentom zagotovimo le ob sprejetju jezikovne politike. Kljub poudarjanju znanja tujih jezikov zaradi potreb mobilnosti, zaposljivosti, osebne rasti in medkulturne zmožnosti pa na evropski ravni ni jasno izoblikovane enotne jezikovne politike. Evropska komisija je zato opozorila države članice na potrebo po načrtih, »ki bodo uskladili in usmerili ukrepe za spodbujanje večjezičnosti pri posameznikih in v družbi na splošno. Ti načrti bi morali določiti jasne cilje za poučevanje jezikov v različnih fazah izobraževanja, spremljati pa bi jih moralo stalno prizadevanje za večjo ozaveščenost o pomenu jezikovne raznolikosti.«¹

Forster Vosicki idr. (2003) in Tudor (2004) ugotavljajo, da večina evropskih visokošolskih ustanov omogoča učenje tujih jezikov v takšni ali drugačni obliki (v organizaciji jezikovnih centrov, univerzitetnih jezikovnih centrov, posameznih fakultet, v centrih za samostojno učenje, v obliki e-učenja ali poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku ter kombinacije teh možnosti), vendar pa ostaja odprto vprašanje, v kolikšni meri so odločitve glede vsebinskih, organizacijskih in kadrovskih vidikov poučevanja tujih jezikov na dodiplomski stopnji plod strateške in premišljene odločitve ali nasprotno, plod stihijske politike, ki ostaja v rokah posameznih fakultet.

Tudor (2004) in Chambers (2004) sta izvedla raziskavi, ki kažeta, da je v evropskem prostoru le nekaj univerz, ki imajo zelo jasno izdelano jezikovno politiko (npr. romunska univerza Babes-Bolyai, glej <http://www.ubbcluj.ro/en/despre/pl.html>). Nekatere univerze jezikovno politiko pripravljajo, v zadnji skupini pa so univerze, ki politike nimajo in je (še) ne pripravljajo. Med razlogi, zakaj univerze nimajo jezikovne politike, so predstavniki različnih univerz navedli finančne razloge, različen odnos posameznih akterjev do poučevanja tujih jezikov, pomanjkanje informacij o tem, kaj jezikovna politika sploh je, pomanjkljivo usposobljenost učiteljev za oblikovanje dokumenta o jezikovni politiki ter druge organizacijske in institucionalne ovire. Avtorja tudi navajata, da je na nekaterih univerzah jezikovna politika sestavni del drugih strateških dokumentov univerze in ne samostojen dokument.

1 Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007–2011 (ReNPJP0711), Ur.l. RS, 43/2007 z dne 18. 5. 2007.

Če smo v prejšnjem odstavku navedli razloge, zakaj na ravni mnogih univerz ni jasno začrtane jezikovne politike, pa je nujno povedati tudi, zakaj je v skupni evropski obliki tudi ne more biti. Kljub uveljavljanju skupnega visokošolskega prostora ostaja pristojnost za organizacijske vidike visokošolskega izobraževanja v rokah držav članic, znotraj katerih so univerze avtonomne institucije. To pomeni, da je oblikovanje jezikovne politike naloga vsake univerze (fakultete ali katedre za tuje jezike). Poleg tega vsaka univerza deluje v specifičnem okolju z zelo različnimi potrebami po znanju tujih jezikov, zato enotnega modela ni mogoče niti predlagati niti uveljaviti (glej tudi CEL/ELC in ENLU, 2006). Pa vendar Mackiewicz (2004) išče pot in ugotavlja, da bi lahko univerze kot udeleženske v skupnem evropskem izobraževalnem prostoru sodelovale pri oblikovanju skupnega okvira jezikovne politike, v katerega bi lahko nato vsaka univerza umestila svoje dejavnosti.

Na evropski ravni si lahko delo v smislu oblikovanja tujejezikovne politike oziroma priporočil zanjo obetamo od Evropskega jezikovnega centra (CEL/LEC; glej <http://web.fu-berlin.de/elc/en/index.html>) in mreže HELP (*Higher Education Language Policy*), ki izhaja iz projekta ENLU (*European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates*). V okviru HELP-a »naj bi se tako izoblikoval skupni okvir strategije za poučevanje tujih jezikov na ravni dodiplomskega študija. Znotraj tega okvira pa bo morala vsaka univerza, če tega še ni storila, razviti lastno jezikovno politiko in zagotoviti študentom možnosti za kakovostno učenje zadostnega števila tujih jezikov na dodiplomski ravni, ne glede na smer študija.« (Zemljarič Miklavčič in Horvat, 2006: 11).

Tujejezikovna politika v slovenskem visokošolskem prostoru

Poučevanje tujega jezika stroke v slovenskem visokošolskem prostoru ima dolgo tradicijo. Kot ugotavlja Godunc (2003), so že v štiridesetih letih prejšnjega stoletja posamezne fakultete ljubljanske univerze vključile tuje jezike v svoje študijske programe. V devetdesetih letih je, razen nekaj izjem, večina visokošolskih ustanov v svojih programih ponujala tuj(e) jezik(e) stroke (Čebren, 1998; Djurić, 1999).

Če najprej omenimo cilje poučevanja tujega jezika stroke na visokošolskih ustanovah v Sloveniji, se lahko strinjamo z Meus in Räsänen (2003), ki med cilji na nejezikovnih študijskih smereh navajata spodbujanje mobilnosti in posledično evropske razsežnosti, lažje udejstvovanje v akademskem prostoru, razvoj zmožnosti, ki imajo neposredno uporabnost na specifičnem področju študija, strokovno rast, pripravo študentov na njihov prihodnji poklic in razvoj zmožnosti vseživljenjskega in samostojnega učenja tujih jezikov.

Četudi ima poučevanje tujega jezika (stroke) na slovenskih univerzah dolgo tradicijo, pa na ravni univerz nimamo jasno izoblikovane politike poučevanja tujih jezikov. To potrjuje pregled normativnih aktov in drugih dokumentov v nadaljevanju prispevka.

Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007–2011 (ReNPJP0711; Ur.l. RS, št. 43/2007) na primer ugotavlja “neobstoj celovite jezikovne politične strategije” kot pomenljivo potezo jezikovnega položaja v Sloveniji. To velja tako za položaj slovenskega kot tudi tujega jezika oz. tujih jezikov.

Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije 2007–2010 (ReNPVS; Ur.l. RS, 94/2007) ugotavlja dobro znanje tujih jezikov med mlado generacijo in priporoča, naj izbirnost v študijskih programih omogoča in spodbuja pridobivanje znanja tujih jezikov. Hkrati navaja: “Programi prve stopnje naj bi bili praviloma v slovenščini, treba pa bi bilo razmisliti o možnosti vpeljave posameznih programov v enem od svetovnih jezikov na drugi stopnji in uvajati pouk na tretji stopnji praviloma tudi v enem od svetovnih jezikov.” Postavi tudi cilj 6 % doktorjev iz tujine, kar bo mogoče doseči, če bodo visokošolski zavodi svoje najboljše programe sočasno ponudili tudi v angleškem jeziku.

Kritičen pogled na to resolucijo in sedanje trende v slovenskem visokošolskem prostoru pravzaprav razkriva diskriminacijo tistih študentov, ki tujih jezikov ne obvladajo dobro. To so študenti, ki se v visokošolske programe vpisujejo s slabšim znanjem iz tujega jezika, ki se tuji jezik lahko učijo le kot izbirni predmet ali pa se ga sploh ne morejo učiti, ker ga posamezni visokošolski program enostavno ne vključuje. Hkrati ta resolucija ‘favorizira’ tuje študente, ki jim je izvajanje predmetov v tujem

jeziku v prvi vrsti namenjeno. Na žalost pa celotna perspektiva pokaže, da v naši neurejeni jezikovni visokošolski situaciji ne gre za najbolje premišljeno odločitev.

Navajamo še nekaj povednih informacij iz drugih dokumentov slovenskih univerz.

Strategija Univerze v Ljubljani 2006–2009 med cilji v 4. poglavju govori o ponudbi programov v tujih jezikih, hkrati pa v poglavju 8.9. prišteva učenje tujih jezikov za slovenske študente med obštudijske dejavnosti študentov. Kot takšne običajno niso del rednih študijskih programov in ne omogočajo pridobivanja kreditnih točk.

V Razvojnem programu Univerze na Primorskem (2004–2008) lahko preberemo: »Kakovostno izvajanje nekaterih skupnih nalog članic omogoča tudi statut univerze z oblikovanjem infrastrukturnih enot, ki s svojim delovanjem pospešujejo izbirnost in interdisciplinarnost študija. Ti bodo, na primer, usposabljali študente na področju jezikovnega izobraževanja ...«

Na spletnih straneh Univerze v Mariboru, Univerze v Novi Gorici in novoustanovljene Evrosredozemske univerze (EMUNI) podobnih strategij ali razvojnih programov, ki bi govorili o tujih jezikih, ne najdemo.

Kot ugotavljajo Djurić in dr. (2008), že od začetka uvajanja tujih jezikov v visokošolske programe, četudi je od tega minilo že dobrih šestdeset let, nimamo jezikovne politike, ki bi priporočala model poučevanja tujih jezikov na nejezikovnih programih, tako z vsebinskega in organizacijskega kot s kadrovskega vidika. V drugem delu tega prispevka bomo prikazali, kako se odsotnost jezikovne politike odraža v praksi.

Odsotnost jezikovne politike v praksi – slovenski visokošolski prostor

Od predstavitve stanja o odsotnosti jezikovne politike prehajava na posledice na področju poučevanja tujih jezikov stroke v slovenskem visokem šolstvu. Ugotovitve, opisane v nadaljevanju, izhajajo iz prispevkov učiteljic tujega jezika stroke na slovenskih univerzah (Jakoš, 2007; Svetlin Gvardjančič, v pripravi), ki opisujejo stanje po uvedbi bolonjskih sprememb. Večina ugotovitev pa izhaja iz raziskave, ki smo jo opravile tri članice Slovenskega društva učiteljev tujega strokovnega jezika (SDUTSJ) v 2005/06 (Djurić in dr., 2008; Jurković in dr., 2008) z namenom, da posnamemo stanje na področju poučevanja tujih jezikov stroke v slovenskem visokošolskem prostoru pred bolonjsko reformo.

Posledice neobstoječe jezikovne politike se kažejo na treh področjih:

- organizacijskem,
- vsebinskem in
- kadrovskem.

Organizacijsko področje

Raziskava, izvedena pred uvedbo bolonjske reforme (Djurić in dr., 2008), je pokazala, da so visokošolski in univerzitetni programi namenjali tujemu jeziku stroke različno število ur, od 60 (npr. gradbeništvo) do 240 (npr. pomorstvo, mednarodni odnosi, umetnostna zgodovina). V primerjavi s podatki iz devetdesetih let (Djurić, 1999) so ti rezultati kazali na trend naraščanja obsega tujega jezika stroke in hkrati umeščanje tujega jezika stroke v prve in v višje letnike študijskih programov.

V času uveljavljanja bolonjske reforme pa ugotavljamo, da se status tujih jezikov spreminja iz obveznega predmeta v izbirnega (Jakoš, 2007), da se število ur, namenjeno tujim jezikom na večini visokošolskih ustanov, manjša (Jakoš, 2007; Svetlin Gvardjančič, v pripravi) ter da so tuji jezik iz študijskih programov ponekod celo opustili. Bolonjska reforma je v letu 2008 že tako daleč, da je za izboljšave ali vzpostavitev sistema vse manj možnosti.

Vsebinsko področje

Različno razumevanje izraza »tuji jezik« vnaša nekaj neskladij v študijske programe. Ker v nazivu predmeta ni vključen izraz »Tuji jezik (katere?) stroke«, ga učiteljem ni potrebno razvijati. V nobenem univerzitetnem dokumentu namreč ni zapisana zahteva po vsebini predmeta (splošni jezik ali jezik stroke) ali določeni jezikovni ravni, na kateri naj učitelj poučuje, niti po vstopni in izstopni ravni jezikovne zmožnosti. Večina učiteljev tujega jezika stroke upošteva celotni program šole oz.

usmeritve, ko določa cilje predmeta in izbira vsebino zanj. Vendar pa tega iz uradnega poimenovanja predmeta ni mogoče razbrati. Da ime predmeta ne pripomore k prepoznavnosti vsebine, je škoda in pomeni hkrati zamujeno priložnost povsod tam, kjer učitelj tujega jezika stroke spremlja strokovno literaturo s področja strokovne discipline in piše učbenike, ki so prilagojeni potrebam te discipline in študentom.

Kar zadeva vsebino predmeta, smo med slovenskimi visokošolskimi učitelji ugotovili veliko skrb za razvoj jezika stroke v okviru posameznih disciplin. To je še posebej razvidno iz priprave učnih gradiv, učbenikov in slovarjev za specifični jezik stroke. Učbeniki in slovarji, ki jih pišejo učitelji tujega jezika stroke, so izraz velikega poguma, vztrajnega dela in samozavesti. Zaradi svoje specifikke so namenjeni le ozkemu krogu bralcev oziroma študentov in ne predstavljajo pridobitne dejavnosti niti za ustanovo niti za avtorja. Odražajo pa učiteljevo skrb za sistematično vsebinsko in pedagoško delo na področju tujega jezika stroke, ki ga učitelji s takšnimi gradivi le še dodatno utemeljujejo.

Cilji poučevanja jezika stroke odražajo učiteljevo videnje jezika stroke, njegovega učenja in poučevanja ter vloge in možnosti poučevanja v instituciji in širši družbi. Pisanje ciljev za tuji jezik stroke mora biti plod sodelovanja učitelja tujega jezika z nosilci glavnih strokovnih predmetov na ustanovi in s strokovnjaki s področja posamezne discipline izven ustanove. Odgovornost za to sodelovanje mora prevzeti visokošolska ustanova, učitelj tujega jezika stroke pa jo lahko spodbuja in usklajuje. Z izbiro vsebine, gradiva, metod poučevanja in ocenjevanja združuje interese jezikovne in strokovne discipline, ki se morajo odražati v ciljnih predmeta.

Raziskava pa je tudi pokazala, da so učitelji tujega jezika stroke slabo ali nič seznanjeni s Skupnim evropskim jezikovnim okvirom. Vprašanje je, kako so s tem evropskim jezikovnim dokumentom seznanjena vodstva visokošolskih ustanov in ali jih ta dokument sploh zanima. Skupni evropski jezikovni okvir še dolgo ne bo prodril v visokošolske jezikovne programe, če se učitelji ne bodo sami (organizirano) zavzeli, da se, prvič, z jezikovnimi standardi seznanijo, in drugič, če vodstev šol ne bodo obvestili, kateri cilji predmeta so realni glede na predznanje vpisanih študentov. Vodstva visokošolskih ustanov ne vedo, s kakšnim jezikovnim predznanjem se študenti vpisujejo v programe. Kar precej je fakultet, kjer tujega jezika stroke ni v programih in so zato študenti povsem prepuščeni svoji iznajdljivosti. Tam, kjer tuji jezik je, pa bi moral učitelj najprej ugotoviti, kakšen jezikovni standard prevladuje v predavalnici, obvestiti o rezultatu vodstvo šole in nadaljevati delo od te točke dalje.

Kadrovsko področje

Ugotovili smo dokajšnjo neurejenost statusa učiteljev tujega jezika stroke. Ta se kaže tako iz normativnih aktov kot iz dejanskega stanja na visokošolskih ustanovah. Analiza zakonskih aktov, ki določajo nazive učiteljev tujega jezika, delovna mesta, ki jih lahko zasedajo, in vrednotenje njihovega dela, je razkrila, da Zakon o visokem šolstvu (ZVis) sicer vse vidike jasno določa, da pa drugi zakonski akti, ki so v domeni vsake univerze oziroma članice, področje znatno zapletejo.

Najprej je potrebno poudariti, da že ZVis učiteljem tujega jezika stroke na univerzitetnih smereh študija priznava poseben status (ki je drugačen od statusa drugih visokošolskih učiteljev) s tem, da pozna kategorijo lektor. To pomeni, da smo učitelji tujega jezika stroke edini, ki lahko poučujemo na univerzitetnih smereh študija brez doktorata znanosti in pripadajočega habilitacijskega naziva. To ima tako pozitivne kot negativne posledice. Pozitivna posledica je, da se poučevanju tujega jezika stroke kot interdisciplinarni dejavnosti, ki narekuje specifične pristope pri poučevanju, priznava poseben status. Negativna posledica pa je, da poseben status onemogoča pri napredovanju tistim učiteljem tujega jezika stroke, ki bi svoje znanstveno in raziskovalno delo želeli formalizirati.

Druge ugotovitve o kadrovskih pomanjkljivostih so:

- učitelj tujega jezika stroke je lahko izvoljen v vrsto različnih nazivov (učitelj tujega jezika, predavatelj tujega jezika, lektor, predavatelj, višji predavatelj ...);
- učitelj tujega jezika stroke lahko zaseda zelo različna delovna mesta (učitelj tujega jezika, lektor, lektor z magisterijem, lektor z doktoratom, višji predavatelj ...);
- zakonski akti ne onemogočajo vertikalnega napredovanja;

- neposredna tedenska pedagoška obveznost delovnega mesta, ki ga zaseda učitelj tujega jezika stroke, znaša 9 ur (na Univerzi v Mariboru, ki učitelja tujega jezika stroke uvršča med učitelje veščin, pa tudi 16 ur);
- za delovno mesto učitelja tujega jezika stroke ponekod ni potrebna jezikoslovna izobrazba.

Udejanjanje tako neusklajenih zakonskih aktov se kaže v praksi kot nekonsistentna ureditev statusa učiteljev tujega jezika stroke. Ker smo proučevali predvsem umeščenost tujega jezika stroke v programe na treh slovenskih univerzah², je nejasen status lahko vzrok za nezadovoljstvo učiteljev na teh treh univerzah. Načelo avtonomnosti in odsotnost jezikovne politike je za vodstva univerz oziroma za njihove članice v tem primeru zelo priročno. Vsa nezadovoljstva učiteljev tujega jezika stroke se namreč iz leta v leto izgublajo v nepregledni množici notranjih aktov ali sklepov visokošolskih teles. Pa vendar gre ravno v teh aktih iskati vzroke za dolgoletno nesistemske ureditev statusa učitelja tujega jezika stroke in posledično neurejeno neposredno pedagoško obveznost, (ne)izplačilo za delo nad dovoljeno neposredno pedagoško obveznostjo ter onemogočanje in destimuliranje vertikalnega napredovanja. Učitelji tujega jezika stroke, ki skladno z ZVis večinoma zasedamo delovna mesta nižje od docenta, nismo upravičeni do individualnega raziskovalnega dodatka s strani univerz. Finančna podpora za nabavo strokovne literature in udeležbo na konferencah, ki sta predpogoj za strokovno rast in napredovanje, je tako odvisna od dobre volje posamezne visokošolske institucije.

Doktorati učiteljev tujega jezika so dober znak, še posebej, ker glede na normativne akte sploh niso potrebni. Očitno je okolje, v katerem poteka poučevanje tujega jezika stroke, dovolj stimulatивно, da prispeva k enakemu pridobivanju izobrazbe kot pri učiteljih drugih predmetov. V luči sistemskih rešitev pa ni urejeno akademsko napredovanje. To je še najbolj očitno pri doktorjih znanosti, ki so izvoljeni v naziv docent in ki nimajo zagotovljenega delovnega mesta docenta. Primeri na treh proučevanih univerzah kažejo, da takšne vrste načrtovanje kar velikokrat izpade iz kadrovskega načrtovanja posameznih članic. Le na kakšni univerzi najdemo posamezno članico, ki izobraževanje in napredovanje učiteljev tujega jezika stroke podpira.

Sklep

Če želimo uresničiti cilje bolonjskega procesa ter sporočilo Berlinskega komunikeja, ki poudarja potrebo po spodbujanju jezikovne raznolikosti in učenju tujih jezikov v skupnem evropskem visokošolskem prostoru, je oblikovanje tujejezikovne politike ob sodelovanju vseh vpletenih akterjev, to je inštitucij, učiteljev oziroma stroke ter študentov, nujno.

Opisane ugotovitve izhajajo iz raziskav med učitelji jezika stroke v visokošolskih programih in iz zakonskih aktov, ki opredeljujejo visokošolsko področje tujega jezika stroke. Jasno lahko zato pokažejo le probleme za visokošolsko polje. Nikakor pa ne smemo dopustiti, da bi se ob pozornosti problematiki na tej ravni popravljalo le to področje. Obe ministrstvi, MŠŠ in MZVŠ, morata z enako pozornostjo usmerjati, usklajevati in vpeti v jezikovno politiko celotno izobraževalno vertikalno od vrta naprej (Umek, 2008).

Zemljarič Miklavčič in Horvat (2006) v svojem prispevku ugotavljata, da bi bilo smotno oblikovati skupino, ki bi izdelala predlog tujejezikovne politike Univerze v Ljubljani. Na ravni SDUTSJ smo že ustanovili skupino za oblikovanje tujejezikovnih politik, ki je pripravljena prispevati svoje znanje na področju poučevanja tujih jezikov v visokem šolstvu in tako kot enakovreden partner sodelovati pri načrtovanju nacionalne politike za poučevanje tujih jezikov po celotni izobraževalni vertikali.

² Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem

Viri in literatura

- CEL/ELC in ENLU. 2006. Nancy Declaration: Multilingual Universities for a Multilingual Europe Open to the World. Dostopno na: www.casajc.sk/doc/NANCY.doc (25. 6. 2008).
- Chambers, Angela. 2004. Prospects in Language Studies. Identification of New Needs in Education and Training. Dostopno na: <http://web.fu-berlin.de/elc/sigma/syn-sec1.html> (25. 6. 2008).
- Čebren, Neva. 1998. Status quo of ESP at the tertiary education level in Slovenia – a focus on the University of Ljubljana. V Čebren, Neva (ur.). *New challenges in teaching ESP in Slovenia / IATEFL Slovenia, 1st National ESP Conference, Portorož, 11–13 June 1998*, str. 23–31.
- Djurić, Melita. 1999. Kako lahko preoblikujemo tradicijo ESP/EAP v Sloveniji. *Vestnik*, 33/1–2, str. 7–22.
- Djurić, Melita, Šarolta Godnič Vičič in Violeta Jurković. 2008. Tuji jeziki stroke v slovenskem visokem šolstvu: poimenovanje, ravni, obseg, cilji in učna gradiva. V Skela, Janez (ur.). *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem*, str. 523–542.
- Forster Vosicki, Brigitte, Thomas Fraser in Doris Flischiowski. 2003. *Organisation of Language Teaching for Students of Other Disciplines in Institutions of Higher Education in Europe*. Dostopno na: web.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP8OrgEn.doc (25. 6. 2008).
- Godunc, Zdravka. 2003. *Country Report. Slovenia. Language Education Policy Profile*. Ljubljana: MŠZŠ. Dostopno na: www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Country_Report_Slovenia_EN.pdf (23. 6. 2008).
- Jakoš, Zorka. 2007. The role of ESP in the newly developed Bologna study programmes at Slovene faculties. V Graf, Eva-Maria in James Allen (ur.). *English studies in flux*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, str. 149–157.
- Jurković, Violeta, Melita Djurić in Šarolta Godnič Vičič. 2008. Status učitelja tujega jezika stroke v visokem šolstvu. Prispevek na posvetu ob 10-letnici SDUTSJ v Ljubljani, 23. novembra 2007. V pripravi.
- Mackiewicz, Wolfgang. 2004. ENLU – European Network for the Promotion of Language Learning Among all Undergraduates. Dostopno na: userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/ENLU_overall_vision.doc (25. 6. 2008).
- Meus, Valère in Anne Räsänen. 2003. *Language Provision for Students of Other disciplines. Definitions and aims. Present practice*. Dostopno na: web.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP8practice.doc (23. 6. 2008).
- Svetlin Gvardjančič, Polonca. Status stranih jezika u reformisanim bolonjskim programima u Sloveniji. V pripravi.
- Tudor, Ian. 2004. *European Network for the Promotion of Language Learning among all Undergraduates (ENLU)*. Dostopno na: userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/TF1_report_final.rtf (25.6.2008).
- Umek Marjanovič, Ljubica. 2008. Sprememb v vrtcu in šoli je veliko, strokovnih podlag zanje malo. *Delo*, 50, 155, str. 21.
- Univerza na Primorskem. *Razvojni program Univerze na Primorskem (2004–2008)*. Dostopno na: www.upr.si/sl/Univerza/TemeljniDokumenti/Programi/RazvojniProgramUP2004–2008.pdf (28. 12. 2007).
- Univerza v Ljubljani. *Strategija Univerze v Ljubljani 2006–2009*. Dostopno na: http://www.uni-lj.si/files/ULJ/userfiles/ulj/o_univerzi_v_lj/strategija_ul/5.4%20StrategijaUL2006_2009.pdf (4. 8. 2008).
- Zemljarič Miklavčič, Jana in Saša Horvat. 2006. Evropski diplomant naj bi obvladal vsaj dva tuja jezika. *Vestnik UL*, 37, 5–6, str. 11.
- Zgaga, Pavel (prev.). 2004. Uresničevanje Evropskega visokošolskega prostora. Komuniké konference ministrov, pristojnih za visoko šolstvo, v Berlinu, 19. septembra 2003. Dostopno na: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Slovenia/030919_Berlin_Communique-Slovenian.pdf (9. 8. 2008).

Nada Holc

Evropski jezikovni listovnik v teoriji in praksi (tuje)jezikovnega izobraževanja

Povzetek

V prispevku je predstavljen evropski jezikovni listovnik (portfolio), kot ga definirajo teoretična izhodišča, in izsledki njegove učinkovitosti v šolski praksi učenja (tujih) jezikov. Izpostavljena pa so tudi neskladja in problemi, povezani z njim.

Ključne besede: evropski jezikovni listovnik (portfolio), večjezičnost, refleksija, samoocenjevanje

Abstract

European language portfolio in theory and praxis of (foreign) language education

The article deals with the European Language Portfolio as it is defined in theory as well as the findings about its effectiveness in (foreign) language instruction. The article highlights some problems and discordance connected to the portfolio.

Key words: European Language Portfolio, multilingualism, reflection, self assessment

1 Uvod

Evropski jezikovni listovnik (v nadaljevanju E JL) je poslovenjeno ime za evropski jezikovni portfolio,¹ ki že dobrih deset let predstavlja pojem na področju (tuje)jezikovnega izobraževanja ne samo v evropskem, pač pa tudi v slovenskem šolskem prostoru. V tem času je ideja E JL (ob znatni podpori jezikovne politike in strokovne javnosti) naletela na presenetljivo velik odziv; skoraj vse države članice Sveta Evrope so ga poskusno uvedle v svoj jezikovni pouk, potekajo razvojni in pilotni projekti, E JL je predmet številnih raziskav, nastalo je nešteto prototipov in modelov dela z njim.

Živimo v času, za katerega je značilna globalizacija, mobilnost posameznika, skupni trg dela, povečana migracija – vse to narekuje potrebo po sporazumevanju v več jezikih. Izobraževalni sistemi skoraj vseh evropskih držav so zato večjezičnost posameznika uvrstili med svoje prioritete cilje. Ker si večina znanje tujih jezikov (še vedno) pridobi v šoli, torej pri institucionalnem, šolskem učenju, ni nepomembno, kakšno le-to je. Na splošno kazalci uspešnosti učencev pri pouku tujih jezikov niso spodbudni. Uspešni učenci se praviloma z jezikom ukvarjajo intenzivneje oz. dodatno še zunaj šole. Vprašanje pa je, kako povečati vpliv na učenje učencev v šoli, pri pouku. Učitelji raziskujejo svojo učno prakso in iščejo nove poti, ki bi pripeljale do večje učinkovitosti jezikovnega pouka. Prav E JL je učno sredstvo, ki lahko v prihodnje k temu cilju doprinese.

Pričujoči prispevek bo poskušal predstaviti E JL, kot ga definirajo teoretična izhodišča, povzeti dosedanje poglobljene izsledke njegove učinkovitosti v šolski praksi, hkrati pa opisati razpetost E JL med njegova načela in pogoje institucionalnega, v tradiciji zakoreninjenega učenja jezikov.

2 Od prve ideje E JL do današnjega časa

2.1 Opredelitev pojma: Kaj je evropski jezikovni listovnik?

Koncept za E JL je bil prvič predstavljen 1991 na mednarodnem simpoziju Sveta Evrope v švicarskem mestecu Rüs chlickon. Takrat je Svet Evrope v svojih prizadevanjih za vzpodbujanje večjezičnosti v Evropi postavil dva temelja, ki se medsebojno dopolnjujeta: *Skupni evropski okvir smernic za učenje in poučevanje tujih jezikov*² (v nadaljevanju SEJO) in *Evropski jezikovni portfolio*.

E JL temelji na SEJO in je politično podprt s priporočilom ministrskega odbora držav članic Sveta Evrope. Vsi evropski modeli E JL imajo enako strukturo: vsebujejo jezikovno izkaznico, jezikovni življenjepis in zbirnik, temeljijo na skupnih načelih in smernicah ter so last učencev. Izpolnjuje dve

1 angl. European language portfolio, franc. Portfolio Européen des Langues, nem. Europäisches Sprachenportfolio

2 Skupni evropski jezikovni okvir za učenje, poučevanje in preverjanje/ocenjevanje jezikov (SEJO);

ang. CEFR: Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching: Learning, Teaching, Assessment. 2001. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf

osnovni funkciji; *dokumentarno (poročevalsko)* in *pedagoško (didaktično)*. Obe vlogi se dopolnjujeta z jezikovnimi in kulturno-političnimi cilji Sveta Evrope. Z EJL so povezana prizadevanja za ohranitev jezikovne in kulturne pestrosti, za razvoj in ohranitev sporazumevalne zmožnosti v več jezikih, za toleranco in spoštovanje v vedno bolj mobilni evropski družbi, kakor tudi za samostojnost ter lastno odgovornost državljanov pri izobraževanju (Council of Europe 1998).

EJL spremlja državljane Evrope v vseživljenjskem jezikovnem procesu in jih vodi k sporazumevalni zmožnosti v več jezikih (Christ 1998). Je zbirka osebno izbranih izdelkov, dosežkov in dokumentov, ki so nastajali v določenem časovnem obdobju, spremljajo posameznikov učni proces, doseženo ohranjajo in mu omogočajo načrtovanje nadaljnjega učenja.

EJL je instrument za procesno vrednotenje učenčevega dela, hkrati pa omogoča uporabnikom mednarodno prepoznavno beleženje jezikovnega znanja in medkulturnih izkušenj. V dokumentih Sveta Evrope je definiran kot mednarodno primerljiv instrument za ugotavljanje jezikovne rasti posameznika pri pridobivanju mednarodno veljavnih certifikatov in potrdil. *Jezikovni portfolio* se razlikuje od drugi portfoliov prav po referenčnih ravneh (od A1 do C2) in kontrolnih seznamih (angl. check list) za opis ravni znanja jezika.

2.2 Širitev ideje evropskega jezikovnega listovnika

Sekcija za moderne tuje jezike pri Svetu Evrope je s skupino strokovnjakov izdelala podlage in modele za preizkušanje jezikovnih portfoliov v šolskem vsakdanu. Proučevali so sprejemljivost EJL pri učencih in učiteljih, kot tudi njegov vpliv na učni proces na različnih stopnjah šolanja. Vzporedno sta potekala dva procesa, *pilotiranje* in *implementacija*. Pilotska faza je ponudila dober vpogled v pedagoški učinek uporabe EJL, faza implementacije pa ustvarila osnovo za spremljavo dolgoročnih ciljev uporabe tega orodja, kot so: vrednotenje in samovrednotenje jezikovnega znanja, večja avtonomija učenca, večjezičnost, medkulturna dimenzija itd. Prvi odzivi so bili večinoma pozitivni, zato je konferenca šolskih ministrov v Svetu Evrope v svoji resoluciji oktobra 2000 priporočala nadaljnjo širjenje EJL. Nastale so številne nacionalne in institucionalne različice EJL; čeprav imajo različni modeli skupno evropsko jedro, upoštevajo tudi posebne potrebe, npr. starost, ciljne skupine ali razlike v učnem okolju posameznih držav.

Vse nadaljnje dejavnosti v zvezi z EJL je v okviru novega srednjeročnega programa (2004–2007) prevzel Center za moderne jezike v Gradcu³. Do poletja 2007 je bilo validiranih že 89 EJL-modelov, še znatno število pa jih je v pripravi. Kot izhaja iz zadnjega poročila generalnega poročevalca Sveta Evrope Rolfa Schärerja (2008)⁴ je bilo v 47 državah razdeljenih že okrog 2,5 milijonov primerkov EJL. Številni učenci so torej za krajši ali daljši čas že bolj ali manj intenzivno delali z EJL, tako da lahko govorimo že o bogatih izkušnjah in številnih ekspertizah.

2.3 Evropski jezikovni listovnik (portfolio) v Sloveniji

Od prve ideje do danes so skoraj vse članice Sveta Evrope razvile svoje modele jezikovnih listovnikov. Tudi v Sloveniji, ki se je projektu pridružila leta 1998, je nastalo več prototipov EJL za različne ciljne skupine: za učence v osnovni šoli (ločeno za mlajše in za starejše učence), za srednješolce, za odrasle in za študente nefilologe.⁵ Validacijska komisija za potrditev nacionalnih portfoliov pri Svetu Evrope je dva izmed slovenskih EJL tudi že validirala, in sicer EJL za osnovnošolce v starosti od 11 do 15 let (2004) in EJL za srednješolce, stare od 15 do 18 let (2006). Izšolali so se tudi že prvi domači multiplikatorji za delo z EJL. Preizkušanje je v Sloveniji potekalo povsem v skladu s prizadevanji kurikularne prenove, hkrati pa je dalo naši državi možnost, da svoje izkušnje in znanje ovrednoti v postopkih mednarodne primerljivosti.

V prvo, poskusno uvajanje in spremljanje tega dokumenta v Sloveniji je bilo vključeno manjše

3 European Centre for Modern Languages <http://elp.ecml.at/>

4 Schärer, R. 2007. European Language Portfolio: Interim Report 2006. Executive Summary. Strasbourg: Council of Europe. www.coe.int/portfolio

5 EJL za osnovnošolce v starosti od 6 do 10 let; EJL v starosti od 11 do 15 let; EJL za srednješolce, stare 15 do 18 let; EJL za študente; EJL za odrasle.

število učencev in študentov (500), prevladovali so pozitivni odzivi. Jeseni 2006 pa je stekel projekt uvajanja in hkratne spremljave E JL na večjem vzorcu osnovnih in srednjih šol. Učitelji tujih jezikov so za sodelovanje v projektu pokazali izjemno velik interes. Cilj projekta je preizkusiti, ali je ta evropski dokument v sozvočju s prenovo slovenske šole, oceniti sprejetost in realizacijo njegove pedagoške vloge v naši osnovni in srednji šoli ter pridobiti utemeljene informacije za presojo o morebitni sistemski vključitvi E JL v slovenski kurikulum. Od E JL se pričakuje še, da bo doprinesel k naravnejšim, manj stresnim prehodom med stopnjami šolanja (posebno OŠ–SŠ), povezal pouk (in učitelje) tujih jezikov na isti šoli, doprinesel k upoštevanju materinščine pri učenju tujega jezika ter k medpredmetnemu povezovanju. Nenazadnje bodo slovenske izkušnje dragocen prispevek pri oblikovanju skupne evropske jezikovne politike.

3 Teoretična načela in izhodišča E JL

3.1 Sprejetost E JL; spremenjene okoliščine izobraževanja kot plodna tla za E JL

Ideja E JL je naletela na velik odziv, za kar gre iskati razloge v različnih, med seboj prepletajočih se dejavnikih.

- Vse države izvajajo **reforme svojih izobraževalnih sistemov in učnih načrtov**. Novi poudarki v kurikulumih temeljijo na SEJO, po katerem učenje in poučevanje jezikov zaznamuje opredelitev učnih ciljev – pričakovanih učnih dosežkov oz. rezultatov (“outcomes” učnega procesa). Gre za premik od strogega normativizma, ki izhaja iz učno-ciljnega pristopa, k procesno-razvojnemu modelu, ki poleg strogo definirane končne znanja (standardov), spremlja in upošteva tudi *proces* posameznikovega učenja.
- Spremembe v gospodarstvu in tehniki kličejo po **spremembi izobraževalnih vsebin in učnih ciljev**. Kakovostno znanje, kot ga razumemo danes, je kompleksno, dinamično, uporabno in trajno. Glavni cilj pouka tujega jezika je usvajanje *sporazumevalne kompetence*, ki vključuje vse razsežnosti jezikovne rabe. Velika sprejetost E JL je v zvezi z odklikom od učno-snovne v kompetenčno naravnost pouka. Učnosnovni pristop je temeljil na domnevi, da jezikovna kompetenca “raste” z vsako novo usvojeno slovnično strukturo, kar je seveda zmotno in dejansko ne vodi v usvojitev jezika. E JL pa je v svoji poročevalski kot pedagoški funkciji orientiran prej kompetenčno kot učnosnovno. Stopnje obvladanja jezika v SEJO niso opisane s pojmi kot *Kaj veš, kaj znaš?* pač pa *Kaj zmoreš z določenim jezikom?* («Can-do-Statements«).
- Najpomembnejša **ključna kompetenca je učenje učenja**. Učenec naj bi v šoli spoznal in se usposobil uporabljati različne strategije, metode in tehnike učenja, da se bo lahko razvil v uspešnega vseživljenjskega učenca. Za dosego te kompetence morajo učenci razviti notranjo motivacijo za nenehno učenje, pozitivna stališča do učenja in izobraževanja, ter oblikovati pozitivno samopodobo. Usposobiti se morajo za učenje skupaj z drugimi kot tudi za samostojno učenje, za identifikacijo lastnih potreb, za načrtovanje ciljev in za samevalvacijo.
- Zmožnosti in znanja **niso več samo v domeni tradicionalnih izobraževalnih ustanov**, temveč jih učenci (vedno bolj) pridobivajo zunaj njih. Šola lahko da zgolj osnovno znanje, vsak posameznik pa se je primoran vseživljenjsko učiti. Pri tem je vedno bolj pomembna osebna iniciativa in lastna odgovornost.
- **Poudarek je na aktivni vlogi učenca** tako pri učenem procesu kot pri vrednotenju znanja. Kot je danes že dokazano, znanja ni možno prenašati z ene osebe na drugo, temveč si ga mora učeči se (re)konstruirati sam. Sorazmerno s tem se je spremenila tudi vloga učitelja, ki je učencu zdaj v prvi vrsti svetovalec in odgovoren zgolj za ustvarjanje pogojev za njegovo učenje.

3.2 Filozofija evropskega jezikovnega listovnika

V E JL se izražajo vsi navedeni sodobni pogledi na učenje in izobraževanje (tujih) jezikov. E JL temelji na vizijah in načelih kot so: večjezičnost, vseživljenjsko učenje, učenčeva avtonomija, samorefleksija, samovrednotenje učnih izdelkov, evropska dimenzija učenja.

3.2.1 Avtonomija učenca

Vedno pomembnejši vzgojni cilj dandanes postaja vzgajanje učencev za prevzemanje odgovornosti za lastno razmišljanje, učenje in ravnanje, kar je bila ena glavnih pobud Sveta Evrope že v zgodnjih osemdesetih letih. Pojmovanje odgovornosti ima namreč velik vpliv na učenje (Bečaj 2007). V našem prostoru se še vedno pripisuje odgovornost za učni uspeh/neuspeh učenca največkrat edino učitelju (Rupnik Vec 2008). Nujno je jasno razmejevanje odgovornosti – kaj lahko in mora narediti učenec sam in kaj lahko pričakuje od svojega učitelja. Pomembno je, da je učitelj učencem v oporo, spodbuja učenje iz izkušenj, tudi učenje iz napak; zna prepričati učenca, da je sposoben določene mere neodvisnosti. Hkrati se mora znati tudi “umakniti” (se odreči nadzoru) in mu ponuditi možnost večje avtonomije v okviru samega učnega procesa.

3.2.2 Refleksija

Sodobni kurikuli poudarjajo razvojno spremljanje učenčevih dosežkov in razvoj metakognitivnih sposobnosti. V okviru kompetence *učenje učenja* je treba pri učencih razvijati miselne navade in odnos do učenja, sem pa sodi tudi *refleksija*. Refleksija je metakognitivna zmožnost, ki pomeni, da je učenec sposoben nadzorovati in preverjati lastne strategije mišljenja in jih tudi učinkovito uporabljati. Refleksiven odnos nasproti lastnemu učenju je predpostavka za samoodgovoren in samostojen razvoj ter usmerjanje učenja. To je glede na hitro spreminjajočo se družbo pomembno za vseživljenjsko učenje. Refleksija o lastnem učenju zahteva nadalje sposobnost distanciranja in spoznanje o relativnosti lastnega pogleda na stvari in lastnih stališč ter vključuje tudi dimenzijo osebnostne rasti. Pri začetnem učenju, npr. v osnovni šoli, pa je cilj predvsem razviti pozitiven odnos do učenja jezika, spodbujati odprtost nasproti “tujemu” in razvoj kompetenc za učenje jezika.

EJL je instrument, ki dimenziji refleksije daje poseben pomen. Koncept EJL je zastavljen tako, da načrtno vodi učence k reflektiranju; vključuje *samoevalvacijo, samoocenjevanje in zastavljanje ciljev za nadaljnje učenje*.

- Pomemben del EJL je **samoevalvacija** ali kritično razmišljanje o sebi in svojem delu s pomočjo opisnih kriterijev. Po opravljenih dejavnostih si učenci vzamejo čas za refleksijo, tj. za razmislek ter le-to zapišejo. Refleksijo pri učenju jezikov pomeni učenčevo razmišljanje o razumevanju samega sebe kot učenca jezika in svojega učnega procesa. Pri tem je poudarek na *učnem procesu* v primerjavi z orientacijo v končni rezultat, kar se kaže tako v nedokončanih izdelkih v zbirniku, kot tudi v eksplicitni tematizaciji učnih poti, strategij in pristopov.
- **Samoocenjevanje**. Učenec s pomočjo samoocenjevalnih lestvic sam ugotavlja svoje znanje in zmožnosti pri določenem jeziku ter zbira dokazila, ki to prezentirajo. Lestvice usmerjajo pozornost učencev na pomembne učne cilje. Ponos ob nastalih izdelkih je močan motivacijski dejavnik za nadaljnje učenje. Ob učenčevi oceni zapiše svojo presojo tudi učitelj, kar je povod za pogovor med obema. Refleksija učnih dosežkov se zgodi preko samoocelitve lastne zmožnosti, refleksija o učnih procesih pa preko razvoja **jezikovne zavesti**. Refleksija učnih procesov ne vključuje samo učnih strategij, temveč tudi osebne teorije o učenju jezika, osebni pomen in čustveno doživljanje jezika in jezikovnega učenja. Samoocenjevalne lestvice izpostavljajo individualni značaj EJL s tem, da se nanašajo na pouk, kot ga doživljajo učenci.
- **Povratna informacija in določanje ciljev lastnega napredka**. Učitelj s pomočjo kakovostne povratne informacije predvidi cilj naslednje faze učenja, ki ga ponudi učencu kot izziv. V učni problem, ki ga učenec opredeli kot svoj osebni cilj, je pripravljen vložiti veliko energije, samo da ga doseže. Pomembna je povratna informacija, ki učencu pove, da je lahko uspešen, če ... Na podlagi tega bo načrtoval prihodnje učenje: *Kje se moram še izboljšati? Kako se bom tega lotil(a)? Kaj bom za to storil(a) sam(a)? Kaj pričakujem od učitelja?* Na ta način EJL usmerja jezikovno učenje, zato nikoli ni zaključen in se stalno razvija tako kot njegov lastnik.
- **Opazovanje lastnega napredka in izbiranje metod, tehnik učenja**. Refleksivni elementi so možnost, da učence senzibiliziramo za različne pristope k nalogam in da si razširijo lastni repertoar učnih poti, strategij ter pristopov. Individualne učne predpostavke in pouk je najbolje

uskladiti s tematizacijo učnega procesa; tako se tudi pogledi učiteljev in učencev nanj zbližajo. S tem se poveča osebna pomembnost učenja, npr. učenec lahko preko refleksije učne poti spozna smiselnost šolskega učenja. Refleksivnost tako učinkuje kot “gibalo, motor” učenja (Kolb 2007).

4 Spremembe, ki jih evropski jezikovni listovnik prinaša v šolsko prakso

4.1 Pedagoška vloga EJL

Nesporno je EJL našel vstop v šolsko prakso in s tem v procese učenja in poučevanja jezikov. Izkazal se je kot inovativno in kreativno orodje pod različnimi učnimi pogoji. Večina raziskav potrjuje pomembnost *pedagoške vloge* EJL. Tega mnenja so različne interesne skupine učencev, učiteljev, staršev, ravnateljev, študentov, snovalcev učnih načrtov, izpitnih centrov in delodajalcev (Schärer 1999). EJL je vplival na spremembe vrednot, ciljev in konceptov učenja na nacionalni in lokalni ravni. Pozitivni učinki EJL se kažejo v njegovem vplivu na celotni učni proces; filozofija EJL usmerja učence k drugačnemu pristopu k učenju, učitelje pa k izbiri takšnih metod, tehnik poučevanja in strategij, ki so osredinjene na učenca, ga nagovarjajo celostno in mu omogočajo razvoj ne le jezikovnih, temveč tudi kognitivnih, metakognitivnih in socialnih zmožnosti. Delo z EJL pomeni razširitev učnega konteksta, medkulturno učenje in spodbujanje vseživljenjskega učenja. Tradicionalna vloga učitelja in učenca se z uporabo EJL spreminja: učenec se dejavno vključi v področja, ki so bila prej v strogi domeni učitelja.

4.2 Katere spremembe prinaša EJL za učence

EJL je način aktivnega vključevanja učenca v proces učenja tujih jezikov in “spremljevalec” njegovega učenja. Vse dosedanje evalvacije mu priznavajo pozitiven vpliv na motivacijo, povečano samozavest in boljšo samopodobo; EJL učencu omogoča tudi, da pokaže, kaj že zna in zmore v vseh jezikih, in tudi to, kar se je naučil zunaj šole.

EJL spodbuja učenca k razvijanju osnovnih pojmov refleksije o svojem jezikovnem učenju (s pomočjo opisov znanj), ozavešča ga za proces učenja in načrtovanje ciljev. Z dokumentacijo v EJL postane učni proces za učence bolj nazoren in preko tega razumljivejši. Izredno pomembno vlogo v tem dokumentu imajo opisniki (deskriptorji) in lestvice za vrednotenje jezikovnega znanja (samooценjevalne lestvice). Tako lahko posameznik razvije metakognitivno razumevanje jezika glede na različne spretnosti, lingvistične oblike in komunikacijske strategije. Samooценjevanje je novost – učenci ga občutijo kot izziv in kot nekaj “izven tradicije” (Schärer 1999).

Ob delu z EJL raste tudi zavest mladih o pomenu njihovega prvega jezika oz. materinščine.

4.3 Katere spremembe prinaša EJL za učitelje

Raziskave (tuje in domače) so pokazale, da učitelji s pomočjo učenčevih refleksij lažje razumejo proces učenja in poučevanja jezika in z njim “strokovno rastejo”. Kot diagnostični instrument za učitelja EJL spodbuja dialog med učiteljem in učencem o prehojeni poti in doseženih ciljeh ter skupnem načrtovanju izboljšav. S tem se vloga učitelja dejansko spremeni – postane učenčev partner pri prizadevanjih za skupne cilje učenja, mu svetuje in ga pri učenju usmerja.

“Partnerstvo” pa ima še en vidik, ki se nanaša na nadaljevalno učenje tujega jezika: “novi” učitelji lahko iz EJL ugotovijo, katera znanja prinašajo učenci s seboj; kaj so sami dosegli, pa tudi kaj so se kolektivno naučili. To je osnova za nadgrajevanje učenja; v praksi se še vse prepogosto dogaja, da na naslednji stopnji spet začnejo od začetka.

Osnovnošolski učitelji v Sloveniji so v vmesni evalvaciji (2007) povedali, da zahteva EJL drugačno načrtovanje od običajnega, ker predpostavlja odprte oblike pouka, samostojno delo, projektno delo, aktivnejšo vlogo učenca pri pouku, dialog med učencem, učiteljem, starši ter medkulturno dimenzijo. Zanj ni mesta v tradicionalnem pouku, ki si ga predstavljamo kot frontalnega z absolutno dominanco učitelja. Zato učitelji pri uvajanju EJL v svojo prakso pričakujejo ustrezno strokovno pomoč.

EJL pomaga učitelju prepoznati razlike med učenci, da lahko pri pouku v največji možni meri izvaja diferenciacijo in individualizacijo. Za ta namen vsebuje EJL za osnovnošolce v starosti 11–15 let⁶ še poseben dodatek – zbirko učnih listov za jezikovno učenje.

5 Ujetost EJL v protislovja in problemi uporabe EJL v praksi

Kljub izkazanemu didaktičnemu potencialu je delo z EJL povezano z določenimi protislovji in problemi.

1) Obstaja nevarnost, da njegova vnaprej določena tridelna struktura in navezava na SEJO (EJL naj bi prispeval v okviru jezikovne politike Sveta Evrope k primerljivosti učnih dosežkov) ogrožata osebni značaj EJL. Na eni strani EJL nagovarja individualno učenje, želi poudariti močne strani učenca in naj bi bil njegova last, na drugi pa vsebuje “od zunaj” ubesedene zahteve v samoocenjevalnih lestvicah in s tem povezano usmerjenost v rezultat kot možnost za primerjavo dosežkov.

2) Delo z EJL poteka znotraj določenega konteksta – v razredu, in je manj naravnano na individualizacijo, bolj na standardizacijo. Učnih dosežkov ne evalvirajo učenci sami, temveč učitelj, medtem ko samoocenjevanje v EJL usmerja pozornost na posameznikovo znanje.

3) EJL nikakor ni samo *osebni*, temveč hkrati *javen* dokument; dokumentarna funkcija EJL vodi k temu, da se lastne izkušnje učenca tudi objavijo. Tako pride do protislovja med v učni rezultat naravnano dokumentarno funkcijo EJL in pa “intimnostjo” učnih procesov, ki jih poskuša ujeti pedagoška funkcija EJL. Učenci, posebno mlajši, opisujejo svoje učenje jezika kot celostno doživetje in z njim povezujejo svoje osebne, kulturne in čustvene izkušnje. Nasploh je očitna vrzel v dosedanjih raziskavah, da premalo vključujejo učenčevo perspektivo (Kolb 2007).

4) EJL zahteva precejšnja finančna sredstva (stroški za mape). Pilotne faze večinoma niso problem, ker so časovno omejene, pozneje pa je pričakovati probleme v zvezi s financiranjem.

5) Problem je lahko jezikovna prilagoditev opisnikov starostni stopnji učencev (Legutke 2001). Zagotovo ni cilj dela z EJL, da učence spoznavamo z novim metajezikom, s pomočjo katerega bi ozaveščali svoje znanje. V jeziku »po meri otroka« pa je težko ubesediti abstraktne vsebine.

6) Pri preizkušanju EJL v praksi se je pokazalo, da je presoja in dokumentiranje ustne zmožnosti v EJL za učence največkrat težavna. Enako povzroča težave (predvsem mlajšim) učencem ocenjevanje lastne receptivne kompetence.

7) V Sloveniji pri delu z EJL učitelji največkrat izpostavljajo naslednje probleme:

- Nedorečeni status EJL v šolskem in izvenšolskem kontekstu. Gre za neskladje med uradnim kurikulum in zahtevami, ki jih postavlja EJL.
- Občutek (učiteljev), da ves napor, vložen v delo z EJL, ni povsem razumljen in cenjen s strani kolegov in šolskih oblasti.
- Prostovoljna ali obvezna uporaba EJL. Večina učiteljev daje prednost prostovoljni uporabi EJL, kar pa predstavlja šibko osnovo za smiselno umestitev EJL v formalni izobraževalni sistem.
- Nepripravljenost na spremembe. Veliko učiteljev ni zadovoljnih s poukom, ki je kompetenčno naravnano in osredinjeno na učenca. Načrtovanje in izvedba takšnega pouka je veliko zahtevnejša od klasičnega, frontalnega (manjša preglednost, večja heterogenost pri učencih, zahteva se več interakcije med učitelji in učenci ter med učenci samimi, kar lahko vodi v disciplinske probleme).
- Pogoji implementacije, npr. številčno močni razredi, pomanjkanje časa.

6 Perspektiva uporabe EJL

– **EJL kot alternativno sredstvo vrednotenja znanja.** Tudi pri evalvaciji (preverjanju in ocenjevanju) lahko EJL doprinese k prenovi. Dandanes se zavzemamo za human in preišljen

6 Skela, J., Holc, N. (2006). Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 11 do 15 let. Ljubljana. MŠŠ, Založba Tangram.

pristop k vrednotenju znanja po konstruktivističnih načelih, za katerega je značilno zagotavljanje kvalitetne povratne informacije učencu o njegovem znanju. Zgolj številčna ocena ne zadošča, dopolnjevati jo mora objektivni opis dosežka. V vrednotenje znanja naj bi se aktivno vključil tudi učenec; ocenjevanje “od zunaj” (prek druge osebe – učitelja) in samoocenjevanje učenca se morata dopolnjevati, če hoče šola udeležiti vseživljenjsko jezikovno učenje (Edelhoff, Weskamp 2002). Vendar EYL ni spričevalo, ni test ali zrcalna slika pouka. EYL omogoča, da so dosežki javno na vpogled in da jih je možno neposredno nadzirati, tudi pri institucionalnih oblikah učenja jezika. EYL lahko zajame to, kar se ne da ujeti v številčno oceno – učenčev učni proces, lastno napredovanje, in je kot tak lahko dopolnilo številčni oceni.

– Šolski kontekst je za delo z EYL sicer pomemben, vendar vključuje z ozirom na svojo dokumentarno funkcijo širše kroge v poklicu in družbi. Če govorimo o kredibilni in relevantni dolgoročni perspektivi uporabe EYL, ga je treba **razširiti še na področje zaposlovanja**. Korak v tej smeri je bil že narejen s pripravo *Europassa* Evropske zveze, ki bo v okviru *curriculum vitae* vključeval standardizirano jezikovno izkaznico vsakega posameznika. Vedno bolj uporabna postaja tudi elektronska različica EYL.

7 Sklep

Po uspešnem začetku je vprašanje, ali bo EYL v prihodnje izpolnil raznovrstna pričakovanja različnih ciljnih skupin. Dosedanje trajanje projekta je bilo prekratko, da bi že lahko ocenili njegove dolgoročne učinke. EYL-projekt je po vsej Evropi še vedno v dinamičnem razvojnem procesu, ki bo poskušal odgovoriti na vrsto vprašanj, kot so npr.:

- Ali EYL spodbuja večjezičnost posameznika in medsebojno razumevanje ter spoštovanje?
- Ali pomaga spodbujati razvoj kakovosti?
- Ali bo ustvaril dodano vrednost? Za koga – za posameznika, izobraževalne institucije, družbo, za Evropo? Kako to dodano vrednost definirati in kako jo dokazati?
- Ali daje EYL glede na vložek dovolj rezultatov?
- Ali pomaga razvijati sporazumevalno kompetenco, ki bo posamezniku omogočala aktivno udeležbo v šoli, poklicu in v družbi?

EYL bo implementiran takrat, ko ne bo sprejet le kot neke vrste dodatek pri jezikovnem pouku, temveč kot strategija, način pouka (angl. *a way of teaching*) (Westhoff 2004). Izjemen pomen znanja jezikov v današnjem svetu nas obvezuje, da si nenehno prizadevamo za kakovostno poučevanje jezikov. Preuranjeno bi bilo trditi, da je prav delo z EYL že neka nova, revolucionarna oblika šolske prakse. Izsledki dosedanjih raziskav pa v njem nesporno prepoznavajo instrument za posodabljanje pouka, kot tudi “znanilca razvoja in sprememb” pri učenju (tujih) jezikov (Schärer 2008).

Viri

- Bečaj, J. (2007). Nacionalno preverjanje znanja in avtonomija šole. Predavanje na posvetu Kurikul kot proces in razvoj. Postojna: Zavod RS za šolstvo.
- Bosshard, H. U. (2007). Implementierung des Europäischen Sprachenportfolio. *Babylonia*, št. 3, str. 27–32.
- Christ, I. (1998). *Europäisches Portfolio für Sprachen – Eine Initiative des Europarats. Wege zur Mehrsprachigkeit*. 2, Soest.
- *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001). Council of Europe. Strasbourg: Cambridge university press.
- Council of Europe (1998). Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States: Concerning Modern Languages, Strasbourg.
- Edelhoff, C., Weskamp, R. (2002). Leistungsbeurteilung im Fremdsprachenunterricht – Von der internationalen Perspektive zu den Entscheidungsprozessen vor Ort. *Fremdsprachen-Unterricht*, 46 (55) 4, str. 242–248.
- Godunc, Z. (2005). *Evropski jezikovni porfolijo – dokument za evropskega državljanu*. Seminarsko gradivo za izobraževanje multiplikatorjev. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Grinner, K. (2007). Das Europäische Sprachenportfolio auf der Mittelstufe. Der Prozess der Implementierung und Auswirkungen auf die Schulentwicklung. Graz: Themenreihe Band 2.
- Kolb, A. (2007). Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Legutke, M. K. (2001). Fachdidaktische Herausforderung, Primarportfolio. Primar 29, letnik 1, št. 10. Goethe Institut Inter Nationes.
- Rupnik Vec, T. (2008). Kako učiti učence prevzemati odgovornost za lastno razmišljanje, doživljanje in ravnanje ter za posledice svojih dejanj. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXXIX, št. 3., str. 35–41.
- Schärer, R. (1999). A European Language Portfolio: The Pilot Phase 1998-2000-Perspectives 2001. Babylonia št. 1, str. 58–60.
- Schärer, R. (2008). European Language Portfolio: Interim Report 2007. Language policy Division. Council of Europe. www.coe.int/portfolio
- Skela, J., Holc, N. (2006). Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 11 do 15 let. Ljubljana: MŠŠ, Založba Tangram.
- Westhoff, G. (2004). Akzeptanz der pädagogischen Funktion des ESP. Babylonia, št. 2, str. 53–56.

Damjan Kobal

Logos – Lepota besede in moč argumenta

Povzetek

V prispevku predstavimo nekatera preprosta stališča o povezanosti med logičnim mišljenjem in lepoto jezika. Starogrški pomen *logosa* izraža vzajemnost lepote besede in bogastva pomena, ki ga beseda nosi. V izobraževanju je še posebej pomembna preprostost, logičnost in lepota jezika.

Abstract

Logos – The beauty of expression and the power of argument

We present some simple viewpoints about the interconnectedness between logical thinking and the beauty of language. The meaning of ancient Greek *Logos* expresses the unity of the beauty of a word and the richness of the meaning, which the word carries. Especially in education the simplicity, the logic and the beauty of language are very important.

O jeziku

Jezik kot komunikacija

*V začetku je bila Beseda ... Vse je nastalo po njej in brez nje
ni nastalo nič, kar je nastalo. V njej je bilo življenje in življenje je bilo luč ljudi.
(Evangelij po Janezu 1,1–5)*

Te začetne svetopisemske besede so nadvse primerne za začetek našega prispevka. *Beseda* po našem mnenju v tem svetopisemskem citatu pomeni *smisel* in *komunikacijo* obenem. Sporočeni smisel. Smisel in pomen, brez katerega ne obstaja nič. Smisel in pomen, ki s svojo vsebino navdihuje in spodbuja življenje.

Običajno nam jezik pomeni predvsem sredstvo, s katerim se sporazumevamo. A jezik ne omogoča samo komunikacije 'med nami', ampak veliko pove tudi o nas samih. Najbrž več pove jezik o nas, kot lahko povemo mi o jeziku.

Mi o jeziku

Veliko je povedanega o jeziku. Od zanimivih jezikovnih, antropoloških, etimoloških ... študij, ki razkrivajo veliko zanimivega o razvoju človeka, pa do verjetno še bolj številnih razprav, ki več povedo o razpravljalcu kot o razpravljanem. Študij jezika je, podobno kot vse znanosti, odvisen od človeških sposobnosti in nečimrnosti obenem. Jezik razkriva, da je specializacija bolj pogosto izgovor za ignoranco (bistvenega), kot pa poglobljanje v vsebino.

Pogosto govorimo o jeziku kot o umetniški in nadlogični ideji. Bolj ga povezujemo z literaturo in poezijo kot z matematiko in naravoslovjem. V pravem kontekstu upravičeno, a pogosto zmotno. O logiki v jeziku nekaj misli pozneje, tu omenimo le, da sta logika in jezik zelo povezana. Jezik je najprimernejša abstrakcija človeških občutkov, misli, hrepenenj ..., ki podobno kot matematika poskuša kar se da verno zaobjeti, opisati, definirati, sporočiti pomen ali bistvo nečesa, kar obstaja.

Jezik o nas

Jezik tako odseva kot usmerja človeško ustvarjalnost. Z opazovanjem jezika lahko veliko povemo o ljudeh, obenem pa je za izobraževanje še pomembnejši drugi, to je vzgojni aspekt jezika. Namreč jezik, ki ga uporabljamo, tako po svoji vsebini kot v svoji obliki vzgaja, saj so izgovorjeni in slišani pomeni zagotovo med najpomembnejšimi 'inputi' razvijajočih se možganov mladih. Jezik lahko s svojo pronicljivo in subtilno provokativnostjo, konsistentnostjo in ustvarjalnostjo vzpodbuja in motivira razmišljanje. Lahko pa tudi s svojo »kr'neki-samosebinamembnostjo«*»* uspava in odtuja je intelektualne aktivnosti.

Po našem mnenju beseda – logos – v svojih številnih etimoloških pomenih povezuje in enači logiko in lepoto. Beseda, če ni sprevržena, je najbogatejše sredstvo komunikacije, ki se rodi iz motiva in odraste v strategiji. V komunikaciji se z besedo in logiko približujemo tistemu, kar želimo sporočiti. To je umetnost jezika. Tri tisoč let stara načela Zaratustre so opisana s harmonijo dobrih misli, dobre besede in dobrih dejanj. V nekoliko modernejšem jeziku bi najbrž lahko govorili o uravnoveženosti pathosa, logosa in ethosa. Beseda se v iskanju in izražanju pomena najde v križišču vodoravne komunikacije med ljudmi in navpične komunikacije med individualnimi človeškimi občutki in artikuliranimi mislimi.

Beseda brez pomena torej v našem pomenu besede ni beseda. Beseda (po grškem *lógos*: beseda, razum, argument, razmerje) lepo, razumno, argumentirano, v razmerju do ostalega sveta in besed nekaj sporoča. Beseda sporoča vse od trivialnih spoznanj, do kompleksnih resnic in v besede neulovljivih občutkov. Bolj kot so vsebine kompleksne, bolj subtilno in prefinjeno logiko zahtevajo, da bi se pomenu z besedo lahko približali.

Žal pa beseda nima vselej tako posvečenega statusa. Jezik je v delovanju človeka pogosto sprevržen, brez pomena in vsebine, oziroma nosi le preneseno vsebino človeške nečimrnosti, manipulacije in egoističnih interesov. Besedičenje brez pomena je v moderni dobi zelo pogost pojav in veliko pove o stanju družbe. Tudi govorjenje s premalo občutljivosti za poslušalca pogosto postane za slednjega brez pomena. Tako nizek nivo jezika žal tudi v izobraževanju ni redek in je obenem posledica in vzrok zaskrbljujočega stanja. V modernem jeziku je več 'novih besed', ki opisujejo pomen 'brezvsebinskega besedičenja' in s katerimi se mladi branijo, obenem pa tudi že zagovarjajo svojo mentalno lenobo. To so npr. slovenski kr'neki ali nekoliko starejši angleški *whatever*. O veliki intelektualno vzgojni nevarnosti 'nakladanja' govorijo tudi najresnejši intelektualci, kot na primer ameriški filozof Harry G. Frankfurt v svoji knjigi *On Bullshit* (2005).

Lepota in resnica sta eno

Lepota

Lepoto povezuje z umetnostjo, z literaturo, z glasbo ... Dojemanje lepote velja za subjektivno in čustveno. Jezik ima v opisovanju lepote izjemno vlogo. Včasih je jezik sam nosilec lepote. Spet drugič edini legitimni zagovornik in razlagalec lepega.

O lepoti pripovedujejo besede, v obliki literature, pogovora ... Toda beseda je lepa le v svojem sporočilnem bogastvu, ki ga doseže v umetnem in lepem sporočanju resnice, ta je včasih mnogoplastna, prefinjena in nikoli popolnoma dosegljiva. Zato lepota ne more brez resnice.

Resnica

Resnico povezuje z matematiko, logiko in filozofijo. V matematiki in naravoslovju je jezik drugačen. Subjektivno je brez vrednosti. Dojemanje postane spoznanje le v objektivnosti. O resnici govori jezik matematike in naravoslovja. Toda besede so resnične le v svojem občutenem pomenu, ki ga dosežejo v umetnem in resničnem opisovanju lepote (obstoja), ta je včasih mnogoplastna, prefinjena in nikoli popolnoma dosegljiva. Zato resnica ne more brez lepote.

Lepota, resnica in zdrava pamet

V dejanskem življenju in žal še posebno v šolstvu sta lepota in resnica razdeljeni in porinjani v skoraj sovražno držo, ki se pogosto kaže v predmetni delitvi in učiteljih, ki običajno drug o delu drugega vedo zelo malo. Po našem mnenju igra tu pomembno vlogo že omenjena specializacija, ki zagotovo ni poglobljanje v vsebino, ampak le družbena neodgovornost, ki omogoča individualno skrivanje nesposobnosti.

V taki delitvi med lepoto in resnico obe izgubita svoje bistvo. Lepota v patološki osamljenosti subjektivnega izgubi svojo privlačnost, medtem ko resnica v obupu išče svoj smisel.

Jezik v veliki meri odseva dejansko stanje, kjer vlada precejšnje pomanjkanje zdrave pameti. Po našem mnenju je iskati vzroke v marginalizaciji *resnice*, ki je v svoji logiki dejansko nepopolna. A nepopolna *resnica* se lahko le dopolni z *lepoto*, nadomestiti pa jo je možno le s *sprevrženostjo*.

Eno izmed najbrž nespornih pozitivnih načel starogrške vzgoje je bilo, da je cilj vzgojiti etičnega človeka. Da bi človek lahko razumel etiko, so menili, mora najprej razumeti filozofijo. Da bi lahko razumel filozofijo, mora najprej razumeti matematiko. Z drugimi besedami, logika je šele začetek humanizma. V današnjem času se pod specializacijo prepogosto skriva vzajemno izključevanje logike in humanizma. In v odsotnosti razuma pride do odsotnosti kritičnosti in prej ali slej tudi do sprevrženosti človekovega delovanja. V odsotnosti humanizma pa nastane hudobna preračunljivost. Jezik in način komuniciranja nam veliko povesta o stanju človeškega duha. Zanimiv je pomen besede *racionalen*, ki v svojem etimološkem pomenu izhaja iz *razmerja*, torej govori o odnosih. V 19. stoletju *racionalizirati* pomeni *obravnavati na razumen način*; v 20. in 21. stoletju pa postane *obravnavati na navidezno razumen način*, ki je v *resnici* *nepovezan s pravimi vzroki*.

O bolj ali manj prikritega zavračanja logike govori mnogo dejstev. Verejetno to izhaja tudi iz frustracij in nezmožnosti ločevanja med preračunljivo hudobijo ter logiko. Celo na tako uglednih srečanjih kot je bil mednarodni simpozij SAZU o Prešernu, decembra 2000, sam predsednik SAZU (prof. Bernik) pravi: »... še noben narod se ni izvlekel iz barbarstva z matematiko ...« Seveda je to iztrgan citat, ki ga je mogoče razmeti tudi čisto primerno, a žal ni iztrgan iz konteksta, da »... še noben narod se ni izvlekel iz barbarstva posamezno z matematiko ali z literaturo ...«, toda vsi visoko civilizirani narodi so svoj napredek dokazali s celo paleto izjemnih dosežkov v matematiki, literaturi ...«. To, da bi bil npr. obtožen vojnih zločinov *Karadžić* matematik, najbrž ne bi bilo spregledano. To, da je bil literat, zdravnik in zdravilec se najbrž ne bo pojavilo v številnih razpravah literatov o barbarstvu, kot malo ljudi pozna izjemna prizadevanja in humanistične napore mnogih matematikov, fizikov in naravoslovcev kot so bili A. Einstein, B. Russell, A. Solženicin ... Tu namenoma iz dolge palete imen omenjamo tri nobelove nagrajence, zadnja dva za literaturo, vsi trije pa so po osnovni izobrazbi matematiki. Slednje je tudi optimistična ugotovitev, ki pravi, da sta med najsposobnejšimi ljudmi lepota in resnica tako blizu, kot si zaslužita. Nasprotja in nerazumevanja pa so lastna le nam navadnim Zemljanom, ki nam je ambicija pomembnejša od spoznanja.

Podkrepimo našo misel še s citatom velikega (še živečega) nemškega poeta Hansa Magnusa Enzensbergerja (1929–): *Stanje duha in kulture, v katerem povsem razsodni in šolani ljudje brez sramu in s čudno mešanico kljubovanja in ponosa ponavljajo, kako zoprna in 'brez veze' se jim zdi matematika, je svojevrsten kulturni paradoks, katerega lahko razloži le vedenje, da je nevednost nebeška sila nepremagljive moči*.

Ne ozirajoč se na misli velikih duhov je javno mnenje drugačno. Beseda *racionalen* ima vse bolj negativen pomen, kar se odraža v 'popularnem jeziku'. Kako bi lahko drugače razumeli reklamo za avtomobil Peugeot 307, ki da je praktičen, **iracionalen** in emocionalen. Proizvajalec je seveda z interesom prodaje izdelka zamolčal tisoče in tisoče nadvse racionalnih (tehnoloških) sklepov, ki so izdelek oblikovali in ga dobesedno ustvarili.

V polemiki (jezikoslovcev) med M. H. in B. D. beremo:

... ne vem, kaj naj si mislim o D.: ali se njegova dojemljivost res omejuje na tisto plast zavesti, ki jo obvladuje logika, za vse ostale razsežnosti (pardon: dimenzije) pa je slep in ne zastopi nič o rečeh, ki jih poimenujemo z besedami ironija, parodija, karikatura ipd. in v katerih zna prav lepo uživati celo preprost kmet, čeprav ne ve, kako se jim kunšno reče?

Kaj sploh trdi logika? Kako zelo omejena in primitivna je? Katero (nizko) plast zavesti pa obvladuje

logika? Po našem mnenju logika ne obvladuje ničesar. Le povezuje. Kritično poskuša povezovati vse, kar obstaja. Tudi ironijo, kmeta in intelektualca. Opaža in se sprašuje o duhovitosti ironije, o pridnosti ali lenobi kmeta in o globini ali sprevrženosti intelektualca. Logika je neizprosna v odkrivanju napak. Logika v svojem bistvu ne more omejevati, lahko le odkriva. Odkriva povezave in protislovja. Odkriva tudi hipokrizijo. Lastne meje so logiki dobro poznane.

V igrivem tonu lahko zapišemo, da je bistvo lepote zaobjeto v besedni igri

ESTETIKA = EST ETIKA.

Da je torej lepo tisto, kar je prav, pa čeprav to včasih le čutimo in ne znamo razložiti. Če pa znamo razložiti, s tem postane še lepše in če znamo razložiti, da ni prav, pač ni prav, tudi če se komu zdi drugače. Veliko je stvari, ki jih ne znamo razložiti ali razumeti, a vsem razumnim ljudem je to izziv, na pa opravičilo, da zavržemo tisto, kar nam je dano razumeti.

V izobraževanju bi se morali nad stanjem jezika resneje zamisliti. V zelo splošnem in zdravopametnem smislu. Ob preprostih vprašanjih kot so: Kaj to pomeni? Zakaj je ta delovni zvezek potreben? Kaj s tem pravilom/navado sporočamo? Itd. Skratka, na najenostavnejšem nivoju komunikacije bi se morali vrniti k temeljem jezika. K pomenu besede. K smislu, ki naj ga beseda sporoča. Z vsakim neodgovorjenim vprašanjem, z vsakim nerazumljenim stavkom, z vsakim nesmiselnim pravilom povečujemo inflacijo pomena jezika. Izničujemo njegovo sporočilno vrednost. Jemljemo besedi – logosu smisel in lepoto.

V javnem jeziku in v jeziku izobraževanja mrgoli in gomazi ogromno besedičenj, ki so brez repa in glave, pa nihče ne reče, da je cesar nag. Pogosto v (kvazi) humanističnih ali družboslovnih izvajanjih naletimo na idejo, kako logika omejuje ustvarjalnost. Navedimo citat iz slovenskega visokošolskega učbenika J. B. M. K.:

Logično mišljenje izbira med pari. Je binarni sistem. V logičnem mišljenju ni razloga za iskanje novih idej. Logični sistem je zaprt. Logično mišljenje ne dopušča izbire in je nepopustljivo. Logično mišljenje ne dopušča nevtralnega stališča. Logično mišljenje sledi istemu vzorcu do konca. Logično mišljenje omejuje spremembo. Najboljši način, da se znebimo (zgolj) logičnih miselnih vzorcev je v spodbujanju pozitivnega ustvarjalnega mišljenja. Ustvarjalno mišljenje je sposobnost uporabe zamišljanja našega cilja in reševanja problemov. Vizualizacija je pri tem najpomembnejša. V tem procesu je nujno vključiti vsa čutila in občutke: pogled, poslušanje, vohanje, dotik, okus, občutke, čustva.

Seveda je z nekaj mahinacij mogoče odstavek celo smiselno interpretirati. Toda v izobraževanju in družbeni organizaciji se je zagotovo bolj kot logike, ki omejuje ustvarjalnost, bati njene odsotnosti, ki vodi v blaznost in odvezuje vsake odgovornosti. Namreč, mentalno strukturo, ki omejuje ustvarjalnost, lahko ustvari le čustvo strahu in nikakor logika. Kdor trdi, da logika omejuje ustvarjalnost, ne ve, niti kaj je logika niti kaj je ustvarjalnost.

Pogosto se za ustvarjalen smatra jezik, ki na videz uporablja logično zahteven besednjak ter strukturo in medtem ko od bralca/poslušalca ne zahteva nikakršnega razumevanja, daje vtis sporočanja velikih (celo transcendentnih) resnic. V tem 'new-age' jeziku je 'linearno razmišljanje' sinonim za primitivnost, besede izgubijo starogrški pomen in smisel ter dobijo angelska krila. Najpomembnejše je sklicevanje in iskanje 'svobode'. 'Svoboda' pomeni anarhijo, 'ustvarjalnost' je vsak odtis kaotične stihije. 'Širina' pomeni toleranco neodgovornosti in relativizacijo vrednot. Kot primer takega jezika navajam knjigo Jakob Lorber: *Zemlja in Luna*, o kateri v spremni besedi preberemo:

Veliko modernih spoznanj znanosti se ujema z Lorberjevimi razlagami v delu Zemlja in Luna in v drugih njegovih naravno-duhovnih spisih. Tako pomenijo neizpodbitne dokaze za resničnost njegovih izjav, o katerih so nekoč zelo dvomili. Jakob Lorber presega pisatelje in mislece vseh časov, kajti nikjer ne najdemo obsežnejšega znanja, globlje interpretacije, natančnejšega poznavanja običajev, okoliščin, zemljepisnih, zgodovinskih in bioloških razmer kot v njegovih delih. Če ga jemljemo kot medialnega genija, potem presega vse nam znane »posvečene«. (S. G.)

Seveda v moderni dobi lahko vsakdo reče karkoli. Kot pravi Erich Fromm:

V komunizmu človek ni smel povedati, kar je mislil. V kapitalizmu lahko človek reče karkoli, ne da bi mislil.

Seveda ne izpodbijamo temeljne svobode, da ljudje govorimo tudi neumnosti, ali da cesar hodi nag. Pravica, odgovornost in dolžnost tistih, ki se ukvarjamo z vzgojo, pa je, da bi odgovorno povedali, kaj smatramo za neumnost in kaj za nagoto. Le tako bi lahko mlademu človeku pomagali pri dojetju jezika, pri odločanju katerega naj presliši in katerega naj poskuša razumeti.

Ker se zdi, da so npr. vrednote *natančnosti, skrbnosti, zavzetosti, doslednosti* ... pogosteje zapisane med simptomi bulimije kot med cilji vzgoje, je jezik vzgoje v preveliki meri le sestavni del kaotičnega sistema besed in pomenov, kjer se mladi ne morejo odločati z logiko ampak le še z 'uporabniško izkušnjo'.

V nasprotju z modernim popularnim mnenjem je že Platon veliko govoril o lepoti kot o manifestaciji presežnega, o tistem, kar je nad resnico, a je trdno stoječe na njenih plečih. Platon dodaja, da nas lepota nagovarja z globljim pomenom, da nam sporoča resnico, ki je božanska in je samo jedro *logosa*.

Da bi se optimistično vrnil k lepoti in resnici, ki ju z besedo najlepše povezuje zdrava pamet, navedimo nekaj misli velikih ljudi.

(Matematična) resnica še prav posebej izpostavlja urejenost, simetrijo in omejenost, to je največje attribute lepote. Aristotel (384–322 pr. Kr.)

Glasba je zmes logike in magije. Leonard Bernstein (1918–1990)

Ali ne bi mogli umetnosti opisati kot logike smisla in logike kot umetnosti razuma? Po duši sta si pa enaki! Umetnik logiko čuti, mislec umetnost misli. James Joseph Sylvester (1814–1897)

Matematika izpričuje ne samo resnico, ampak tudi dovršeno lepoto – univerzalno in dostojanstveno, podobno lepoti kipa, ki privlači duha ... vzvišeno čisto, sposobno nepopustljive popolnosti, takšno, kakršno lahko izpriča le najplemenitejša umetnost. Bertrand Russell (1872–1970)

V človeku se zdužuje stvaritev s stvarnikom. Friedrich Nietzsche (1844–1900)

Kot v človeku se tudi v jeziku združuje stvaritev s stvarnikom. Jezik odraža, kaj človek je, jezik je stvaritev človeka. Jezik je pa v svoji izjemno pomembni vlogi komunikacije tudi stvarnik in oblikovalec človeka. In jezik v človeku združuje in povezuje razum in čustvovanje, resnico in lepoto, levo in desno stran možganov, matematiko in eksaktne znanosti na eni ter umetnost in humanistično dojetje na drugi strani. Da bi lahko kot učitelji dobro delovali, potrebujemo oboje. Potrebujemo izjemne sposobnosti, ki jih nima vsak. Niti vsak učitelj. Prav v jeziku, v subtilnosti opažanja in ubesedenja se odražajo vrhunske sposobnosti človeka ter skladnost (simbolno) levega in desnega dela možganov. O učiteljevanju eden najbolj kreativnih poslovnežev dvajsetega stoletja, dolgoletni direktor korporacij Ford in Chrysler, Lee Iacocca, pravi:

V razumni družbi bi najboljši izmed nas želeli postati učitelji ..., kajti prenašanje spoznanj človeštva na nove generacije je početje najvišje časti in odgovornosti, ki si jo je moč zamisliti.

Prav prisotnost humanistične logike, kot želimo poimenovati občutljivo, a pri odgovorljivih vprašanjih nepopustljivo logiko, smatramo kot temeljno potrebo izobraževanja.

Pod pretvezo specializacije in v duhu družbenih sprememb, ki so zahodno civilizacijo pripeljale daleč od *iacoccove razumne družbe*, se je namreč tudi v izobraževanju simbolno zgodila 'korpus kalosotomija'.

Pri zdravem organizmu je delovanje leve in desne hemisfere možganov (torej simbolično logike in čustvenega sveta) usklajeno. Pri najhujših primerih epilepsije pride do neobvladljive nevrnske aktivnosti, ko levi in desni del možganov ne razume sporočil druge polovice. V grozi, ker se nič ne zgodi, vsaka stran še poveča količino sporočil, ki jo druga stran v obsedenem stanju seveda ne razume. To so najhujši napadi epilepsije, ki lahko povzročijo tudi smrt. Že leta 1886 je Victor Horsley poskusil tako hude primere epilepsije zdraviti z operacijo *corpus callosotomije*, to je z operacijo – fizično prekinitvijo povezav med obema hemisferama možganov. Pri tem se prereže *corpus callosum*, ki dejansko predstavlja okrog 200 milijonov živčnih povezav med obema hemisferama možganov. (V 18. stoletju so *corpus callosum* smatrali kot mesto, kjer se nahaja človeška duša.) Za današnjo medicino je operacija *corpus callosotomije* že skoraj rutina.

Izobraževalna odgovornost

Od erosa do odgovornosti

Jezik in besede, ki jih uporabljamo, po eni strani odražajo stanje duha in logike, po drugi strani pa, še posebej ko imamo v mislih učitelje in druge za vzgojo odgovorne, odraža našo odgovorno intelektualno držo ali le udobni konformizem.

Dobre vzgoje in izobraževanja ne more biti brez erosa. Nemogoče je nagovoriti brez strasti in ljubezni. A to ni dovolj. Odgovorne in težke osebne odločitve so tudi potrebne. Smisel in sporočilo, ki ga učitelj prenaša, ne more biti formalno in ne more priti iz učnih načrtov in knjig. Tudi ne iz modernih računalniških in spletnih načinov učenja. Slednje so lahko pomemben pripomoček učitelju. Če postaja računalnik učiteljev nadomestek, se s tem zagotovo oži področje izkušnje in dojetanja, ki je vse bolj tehnicistično. Zelo zmotna je ideja, da popularno učenje z računalnikom spodbuja ali je celo enačeno z učenjem logike. Pogosto ima računalniško igranje malo skupnega z logiko. Taka uporaba računalnika ne vzgaja razumevanja odnosa med vzrokom in posledico, ampak namesto tega temelji na tako imenovani teoriji 'poskušanja' ali 'uporabniške izkušnje'. S tem se krčita tudi vloga in bogastvo jezika, saj umetnost komunikacije postaja nepotrebna.

Jezik v veliki meri odseva stanje človeškega duha in odnosov. V jezikoslovju smo pred desetletji poznali le 'preskriptivne slovnice'. To je bil abstraktni nabor jezikovnih pravil, ki je bil tem bolj smislen, kolikor bolj občutljiv opazovalec in hkrati sposoben analitik ter logik je bil sestavljalca slovnice. Moderne 'deskriptivne slovnice' vse bolj le opazujejo. To zahteva malo odgovornosti. 'Deskriptivne slovnice' tudi najbrž bolj temeljijo na udobju kot na ljubezni do jezika. Kot ljubitelj resnice in lepote bi si želel, da bi jezikoslovje navdihoval (le) eros do umetnosti preproste, lepe in jasne besede, ki (v molku) išče vedno globljo in vedno jasnejšo besedo, da bi izrazila prej neizrazljivo.

Jezik je kot čarovnija, kjer se beseda in pomen nenehno lovita. Kjer nikoli dokončno ne vemo, ali damo besedi pomen ali pomenu besedo. Jezik s pomenom, ki ga prenaša, lahko povzroča radost ali trpljenje. Jezik nam lahko pričara radost ali nas obvaruje trpljenja. Jezik lahko v svoji vzgojni vlogi prehit (bolečo) izkušnjo.

Namreč obstajata samo dva velika učitelja: izkušnja in logika. Učiteljica Logika nagovarja z jezikom in z besedo, učiteljica Izkušnja nas najpogosteje nagovori s trpljenjem. V življenju je zagotovo treba srečati obe učiteljici, a razumnost družbe je v premem sorazmerju z znanjem, ki ga pridobimo od učiteljice Logike, učiteljici Izkušnji pa prepustimo predvsem popoldansko varstvo prijetnih izkušenj ...

Izkušnja strasti, erosa nas zagotovo požene v tek. Logika nam bo pomagala do odgovorne odločitve in prave smeri.

Od odgovornosti do preprostosti

Učiteljevanje je izjemno odgovorno početje. V svojem bistvu je tudi izjemno preprosto. Oziroma, zahteva preprostost. Povedati preprosto, kar se zdi komplicirano. S tistim, kar je znano, preprosto opisati ali sporočiti tisto, kar je neznano. To je bistvo dobrega učiteljevanja. In tu ima spet izjemno vlogo jezik.

V dejanskem jeziku izobraževanja in komuniciranja je preveč besed, s premalo pomena, ki niso dovolj preproste. Spuščanje v konkretne podrobnosti bi zahtevalo dolgo diskusijo. A zelo splošno lahko trdimo, da je premnogim 'učen terminološki zven' besede pomembnejši od preprostosti ali celo pomena.

Za primer se vprašajmo, kaj pomenita naslednji 'besedni zvezi':

*železni spomeniški vidik,
prebavna vrednost religije.*

Seveda bomo pri pouku eksaktne matematike pričakovali jasne pomene, medtem ko bodo besede v literarnem delu mogoče le lovile pomen ali se približevale težko izrazljivemu pomenu. In zagotovo je naša diskusija lahko zelo neplodna, saj smo na terenu nedokazljivega in lahko le diskutiramo v kontekstu 'akademskega diskurza'. Kot rečeno, lahko beseda ne opisuje pomena, ampak besedi (prosto, svobodno in tudi neodgovorno) pripišemo pomen. Zgornje besedne zveze imajo mogoče za nekatere mlajše zato že veliko več pomena, kot so ga imele, ko smo jih našli v prevodu A. P. (na str. 63.) James Joyceovega Umetnikovega portreta leta 2000. V originalu so to prevodi iz angleščine

*železni spomeniški vidik – iron memorial aspect,
prebavna vrednost religije – digestive value of religion.*

Da gre po našem mnenju za zelo slab (dobeseden) prevod, priča dejstvo, da je več ljudi, ki jim je bila slovenščina materin jezik, angleščina pa le priučen jezik, razumelo angleški original, ne pa slovenskega prevoda. Razumeti tu pomeni ustvariti smiselno interpretacijo pomena besedne zveze. Da gre poleg slabega prevoda tudi za škodljiv 'afnaški' odnos do jezika, pa nas prepričuje dejstvo, da je bil prevajalec v dnevnem časopisju tudi kot ekspert za Joyca deležen pohval za omenjeni prevod. V izobraževalni literaturi je veliko podobnih primerov. Naj se dotaknemo le s splošnim komentarjem precej podobnega negativnega pojava 'sophisticirane terminologije', ki se pojavlja na vseh področjih od matematike do izbirnih predmetov. Na desetine izbirnih osnovnošolskih predmetov v jesenskem času povzroča težave staršem pri nakupu šolskih knjig, saj se nihče več ne spomni (šolski formularji pa so daleč), h kateremu izmed izbirnih predmetov je otrok 'z velikim zanimanjem' pristopil. Včasih se otrok celo spomni, kaj naj bi pri tem 'krožku' počeli, a mamica nič določljivega ne prepozna na dolgem spisku besed, ki jim pripisuje zelo podobne pomene. Pri matematiki se 'strokovnjaki' pogosto ukvarjajo z izbiranjem novih (samo v njihovih glavah) ustrežnejših izrazov, ki kot da se namenoma oddaljujejo od intuitivnih in lahko razumljivih ter uveljavljenih pojmov. Prepričani smo, da je v teh diskusijah veliko pomembnejša lastna ambicija, osebni ego ali kaprice kot pa matematika, njeno razumevanje ali otroci.

Nedavno sem kot matematik v matematičnem učbeniku odkril pravilni četverec, za katerega nimam pojma, kaj naj bi pomenil? Sklepam, da gre za geometrijsko telo, a spominja me na veslanje na olimpijskih igrah ... Podobno je pri drugih predmetih. Lahko na primer pri kemiji zamerimo otrokom, če se jim zdi brez veze zapomniti si ime $\text{CH}_3\text{CH}_2\text{CH}_2\text{OH}$, če se to z vso strogostjo pojavlja napisano na različnih mestih enkrat kot 1propanol, drugič kot propanol1, in spet tretjič kot propan1ol.

Terminologija je postala nekakšno strašilo »ostalim« in dokaz sofisticiranosti tistih, ki jo zagovarjajo. Kot prepoznavni znak, 'emblem učenosti'. Le še kmet reče, da je na Krasu nevarnost požara. Moderno in učeno se temu reče, da na Krasu obstaja požarna ogroženost naravnega okolja. Tako besedičenje in razvoj jezika sta po našem mnenju škodljiva, saj jezik izgublja pomen in lepoto. Terminologija in novi izrazi v zdravem jeziku služijo komunikaciji, poglobljanju pomena ali ustvarjanju bližnjic. Ta stališča so izjemno pomembna v izobraževanju, saj se spet srečamo z dejstvom, da je lep jezik tudi logičen, preprost in zanimiv. Kot naj bi veljalo v matematiki, da se otrok veliko lažje uči tako, da najprej dojame pojem intuitivno, si ga predstavlja in ga šele potem abstraktno imenuje, tako bi moralo biti tudi v jeziku poučevanja. Nov termin naj bi bil uveden šele kot ime za že poznan in udomačen pojem. Nov termin naj bi bil bližnjica v komunikaciji, ki zamenja daljšo in bolj naporno pot iz že poznanih besed. Na ta način jezik naravno začutimo kot lep, saj so nove besede kot nova odkritja, kot novi pripomočki, s katerimi se lahko izražamo krajše in jasneje. Če se pa nova terminologija uporablja zato, da bi izrazili tisto, kar je mogoče izraziti brez nje z enostavnejšimi in krajšimi izrazi, dejansko uničuje lepoto jezika in govori o sprevrženosti govorca ali pisca, ki v dolgovezenju dejansko skriva svojo bedo. To je seveda pogost princip v potrošniški miselnosti, ko skušamo prodati čim manj kot čimveč. Žal so ti principi in osebni interesi na mnogih mestih zelo otežili izobraževanje.

Zato ne bo odveč poziv, da odgovorno učiteljevanje od nas zahteva preprostost (delovanja in jezika).

Od preprostosti do erosa

Lepota besede je v presežnosti in ne v zanikanju logike. Ustvarjalno življenje lahko zrašča le iz logike. Kreativen in ustvarjalen človek bo imel subtilne a neizprosne mehanizme logike vgrajene v svojo bogato intuicijo. Le ta bo daleč presejala počasno, premišljeno in zanesljivo logiko, a z njenim nadgrajevanjem in ne z zanikanjem. Racionanost je temelj ustvarjalnosti in kultiviranja čutenja – je nujni sestavni del harmonije človeškega bivanja.

Razum je edini način, da lahko spoznamo sebe, ne z zanikanjem čustvovanja in doživljanja, ampak s povezovanjem, učenjem, spoštovanjem in sprejemanjem dejstev v in okrog nas. Razum nam edini lahko pomaga doumeti vzročnosti naših človeških življenj.

Razum sam po sebi ne more povedati ničesar, a je kljub temu najbolj ustvarjalno orodje, ki ga premoremo.

Logos in ustvarjalni jezik sta povezana in prepletena bolj, kot si lahko predstavljamo. Sta eno. Sta združena v lepoti besede in v moči argumenta. Otresimo se frustracije, da nismo za matematiko, da nismo za logiko, ali celo ponosa na to, da jo preziramo in sovražimo. Želja po razumevanju je za človeški duh tako primarna, kot je želja po hrani za telo. Sporazumevanje in jezik tako v življenju kot v izobraževanju sta po svoji naravi in pomenu zelo blizu matematiki. Tako jezik kot matematika v svojih najlepših oblikah in prvotnih namenih nežno lovita pomene bivanja in obstoja ter jih skušata čim bolj verno opisati, ne da bi jih pri tem preveč spremenila.

Biti odličen učitelj katerega koli predmeta kateremu koli otroku zahteva človeka z vrhunskimi logičnimi in humanističnimi sposobnostmi. In tega odličnega človeka bi morali skupaj z vsem, kar mu manjka do odličnosti, pošteno in odgovorno postaviti v središče naših prizadevanj za odlično šolo.

In odličnost se pogosto kaže prav v preprostosti. Zato naj nam bo preprostost vrednota. Eros bo, če smo na pravem mestu, potem prišel sam. To je na kratko naša zgodba o lepoti učiteljeve besede in o moči njegovega argumenta.

Kot matematik bi svoje dožemanje povezanosti med logiko in jezikom, ki se zlivata v mnogotera spoznanja, literarno težko bolje opisal kot z zgodbo o Mohamedu in Bajazidu:

Učenec je vprašal učitelja:

Kako je lahko Mohamed, ki se je sedemdesetkrat na dan kesal, večji od Bajazida, ki je vzklikal:

Slava, slava! Slava mi!

Kako sem čist, kako krasan,

v kako visok postavljen stan!

Učitelj pa je odgovoril:

Brez primere je Mohamed večji od Bajazida. Eno samo spoznanje je obsedlo Bajazida, pa je bil od njega ves iz sebe. Prerok Mohamed pa je vsak dan prehodil sedemdeset stopenj spoznanja in na vsaki se je pokesal zaradi nepopolnosti prejšnjih.

Literatura (za kritična razmišljanja o izobraževanju):

- Sarnoff, Susan Kiss. 2001. Sanctified Snake Oil. The Effect of Junk Science on Public Policy. Praeger Publishers. Westport, CT.
- John M. Ellis. 1997. Literature Lost: Social Agendas and the Corruption of the Humanities, Yale University Press.
- Nimrod Aloni. 1991. Beyond Nihilism: Nietzsche's Healing and Edifying Philosophy, University Press of America.
- Nimrod Aloni. 2002. Enhancing Humanity: The Philosophical Foundations of Humanistic Education, Kluwer Academic Publishers.
- Hilton Kramer & Roger Kimball. 1999. The Betrayal of Liberalism: How the Disciples of Freedom and Equality Helped Foster the Illiberal Politics of Coercion and Control, Ivan R. Dee, Chicago.
- Harry G. Frankfurt. 2005. On Bullshit, Princeton University Press.
- Alan C. Kors & Harvey A. Silverglate. 1998. The Shadow University: The Betrayal of Liberty on America's Campuses, The Free Press.
- Tony Brown. 2001. Mathematics Education and Language, Kluwer Academic Publishers.

Zakaj povzročča kemijski jezik v šoli težave

Povzetek

V prispevku je prikazan razvoj kemijskega jezika, od prvih začetkov do danes, ko za označevanje elementov uporabljamo simbole, formule za zapisovanje spojin in oboje za simbolni prikaz kemijskih sprememb. Razumevanje kemijskega jezika ne temelji le na dobrem poznavanju osnovne kemijske abecede, temveč na sposobnosti tvorjenja formul spojin in elementov na osnovi razumevanja kemijskih zakonitosti. Ključni pripomoček pri tvorjenju formul in imen spojin je periodni sistem elementov, ki se žal v šoli premalo uporablja. Težave s kemijskim jezikom v naših šolah so razložene na dveh primerih, na koncu prispevka je povzetih nekaj didaktičnih priporočil za izboljšanje stanja.

Abstract

Why is language of chemistry the major source of problems in teaching and learning chemistry

This article presents historical development of chemistry language where symbols are used for denoting elements, formulae for compounds and both, symbols and formulae for showing chemical changes. Understanding chemistry language requires good knowledge of chemistry basics, and understanding chemistry laws to be able to draw formulae of compounds and elements. The basic tool for drawing formulae and names of compounds is the Periodic Table of elements, which, unfortunately is not used enough at schools. The problems which students in Slovenia encounter with chemistry language are presented by two cases and some didactic recommendations for improving the situation are given.

Kratka zgodovina razvoja kemijskega jezika

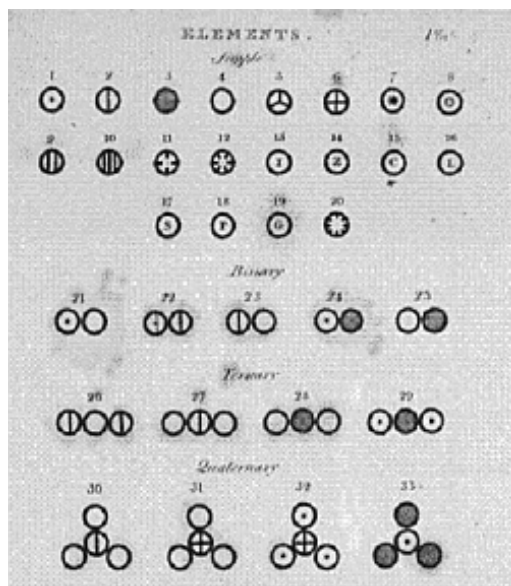
V 18. stoletju se je z naglim razvojem eksperimentalne kemije pokazala potreba po poenotenem poimenovanju elementov in spojin. Temelje kemijske nomenklature je postavil Antoine Lavoisier (1743–1794), ki je v svojem znamenitem delu *Traité Élémentaire de Chimie* (1789) razvrstil takrat poznanih 33 »elementov« na osnovi njihovih kemijskih lastnosti v štiri skupine. Med elemente je uvrstil tudi svetlobo (lumière) in toploto (calorique), saj je menil, da sta materialne narave.

192 DES SUBSTANCES SIMPLES. TABLEAU DES SUBSTANCES SIMPLES.	
Noms nouveaux.	Noms anciens correspondans.
Lumière.....	Lumière. Chaleur. Principe de la chaleur.
Calorique.....	Fluide igné. Feu. Matière du feu & de la chaleur.
Oxygène.....	Air déphlogistique. Air empyreux. Air vital.
Azote.....	Base de l'air vital. Gaz phlogistique. Mofere. Base de la mofere.
Hydrogène.....	Gaz inflammable. Base du gaz inflammable.
Soufre.....	Soufre.
Phosphore.....	Phosphore.
Carbone.....	Charbon pur. Inconnu.
Radical muriatique.....	Inconnu.
Radical boracique.....	Inconnu.
Antimoine.....	Antimoine.
Argent.....	Argent.
Arénic.....	Arénic.
Bismuth.....	Bismuth.

Del Lavoisierjevega seznama novega poimenovanja »elementov«

Simbolni jezik kemije je v 19. stoletju razvil angleški kemik in meteorolog John Dalton (1766–1844). Dalton je oče moderne atomske teorije. V skladu z Daltonovo atomsko teorijo so vse snovi sestavljene iz nevidnih delcev, atomov. Atomi vsakega elementa imajo značilne lastnosti elementa in karakteristično maso. Dalton je bil prvi, ki je določal relativne atomske mase elementov in pripravil tabelo atomskih mas. Ker v času nastajanja atomske teorije še ni bila odkrita teorija o kemijski vezi, si

je Dalton enostavno predstavljal, da tvorijo spojine skupki nepovezanih atomov različnih elementov. Za razlikovanje med atomi različnih elementov in spojin je uvedel slikovne znake. V obsežnem delu *New System of Chemical Philosophy* (1808–1827) je v več zvezkih predstavil izsledke svoje atomske teorije.



Daltonovi simbolični zapisi elementov in spojin

Med Daltonovimi slikovnimi zapisi elementov in spojin in razvojem pisave lahko prepoznamo določene skupne značilnosti. Tako kot so bile prve pisave starih Egipčanov, Sumercev, Asircev slikovne, je bil tudi jezik kemije v 19. stoletju slikovni. Takšen jezik pa je bil razumljiv le dobrim poznavalcem simbolov, zato se ni uveljavil kot univerzalni. Kemiki pa so potrebovali vse bolj univerzalni jezik, saj so se odkritja novih elementov in spojin kar vrstila.

Zadrego je rešil švedski kemik John Jacob Berzelius (1779–1848), ki je prišel na idejo, da bi bilo boljše kot slikovne znake za označevanje elementov in spojin uporabljati začetne črke latinskih imen elementov. Njegova zamisel je bila v kemijskih krogih sprejeta. Tako ima vsak element svoj simbol, ki označuje element in hkrati atom tega elementa. Danes poznamo 118 elementov, nekateri so na novo odkriti, drugi so bili poznani že daleč nazaj v zgodovini človeške civilizacije, zato je izvor imen in s tem tudi simbolov zelo raznolik. Nekateri elementi so dobili svoj simbol in ime po pokrajini, kjer so bili odkriti, npr. magnezij (Mg) po grški pokrajini Magnesia, kjer je bila že v času starih Grkov poznana ruda bela magnezija. Element klor (Cl) je dobil ime po grški besedi khloros, kar pomeni rumenozelen, klor je namreč rumenozelen plin. Tudi ime elementa vodika, hydrogen (H) izhaja iz grških besed hydor (voda) in genes (tvoreč; ki tvori). Vodik se s kisikom spaja v vodo.

Odkrivanje novih elementov se je v prvih desetletjih 19. stoletja nadaljevalo z bliskovito naglico in tako je bilo leta 1830 poznanih že 55 elementov. Kemiki so kmalu opazili, da se fizikalne in kemijske lastnosti nekaterih elementov ponavljajo. Rodila se je zamisel o ureditvi elementov v sistem, ki bi omogočil združevanje elementov s sorodnimi lastnostmi in hkrati napovedovanje lastnosti še neodkritih elementov. Cela vrsta kemikov se je lotila te zahtevne naloge. Prvi v nizu je bil nemški kemik Johann Wolfgang Döbereiner, ki je že leta 1829 razvil svoj periodni sistem elementov, zadnji pa Henry Moseley, ki je leta 1913 ugotovil, da so fizikalne in kemijske lastnosti elementov periodična funkcija vrstnega števila atoma elementa in ne atomskih mas, kot so predpostavljali njegovi predhodniki. Največ zaslug pri odkritju periodnega sistema in periodnega zakona gre ruskemu kemiku in pedagogu Dimitriju Ivanoviču Mendeljejevu (1834–1907), ki je razvil periodni sistem, kakršnega poznamo v nekoliko dopoljnjeni obliki še danes, in vanj pravilno razvrstil 63 takrat poznanih elementov. Njegov sistem je dobro napovedal tudi lastnosti še neodkritih elementov. Mendeljejev je razvrščal elemente v sistem po rastoči atomski masi in pri tem pravilno ugotovil, da se fizikalne in kemijske lastnosti elementov periodično ponavljajo.

ОПЫТЪ СИСТЕМЫ ЭЛЕМЕНТОВЪ.

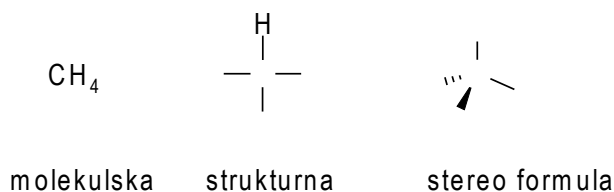
ОСНОВАННОЙ НА ИХЪ ВЪСНОВНОМЪ ИХЪ ХИМИЧЕСКОМЪ СЛОЖЕНІИ.

		Ti—50	Zr—90	?—180.
		V—51	Nb—94	Ta—182.
		Cr—52	Mo—96	W—186.
		Mn—55	Rh—104,5	Pt—197,5.
		Fe—56	Ru—104,5	Ir—198.
		Ni—59	Pd—106,5	Os—199.
H—1		Cu—63,5	Ag—108	Hg—200.
	Be—9,4	Mg—24	Zn—65,5	Cd—112
	B—11	Al—27,5	?—68	Uf—116
	C—12	Si—28	?—70	Sn—118
	N—14	P—31	As—75	Sb—122
	O—16	S—32	Se—78,5	Te—128?
	F—19	Cl—35,5	Br—80	I—127
Li—7	Na—23	K—39	Rb—85,5	Cs—133
		Ca—40	Sr—87,5	Ba—137
		?—45	Ce—92	
		?Er—56	La—94	
		?Yb—60	Di—95	
		?Au—75,5	Th—118?	

Del periodnega sistema elementov D. I. Mendeljeva iz njegovega temeljnega dela Načela kemije iz let 1868–1870

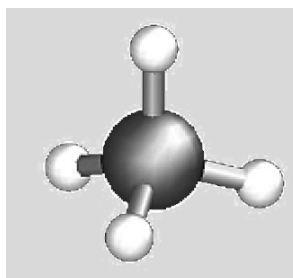
Zahtevnost kemijskega jezika

Abecedo kemijskega jezika tvorijo torej simboli elementov, jedro kemijskega besedišča predstavljajo formule spojin in njihova imena. Razlikujemo med molekulskimi, empiričnimi, strukturnimi, racionalnimi, skeletnimi in stereo formulami. Formule se razlikujejo po informacijski vrednosti. Molekulska formula je najkrajši zapis za molekulo spojine. Pove, kateri atomi sestavljajo molekulo spojine in koliko je posameznih atomov v molekuli. Za spojine, ki ne tvorijo molekul npr. kuhinjska sol, uporabljamo empirične formule, ki povedo le razmerje števila atomov v kristalu. Strukturna formula ima že večjo informacijsko vrednost, saj pove, kako so atomi elementov med seboj povezani, racionalna formula je podobna strukturni, le da je do določene mere skrajšana, kako so atomi razporejeni v prostoru, pa pove stereo formula.



Možni zapisi formule metana

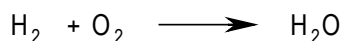
Stereo formula se najboljše približa dejanski obliki molekule, ki jo lahko vizualiziramo s pomočjo fizičnih ali navideznih modelov.



Model molekule metana

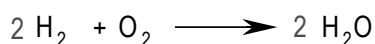
Za pravilni zapis formule neke spojine ne zadošča le poznavanje simbolov elementov, ki tvorijo spojino, treba je razumeti zakonitosti, na katerih temelji razporejanje elementov v periodni sistem in znati uporabljati pravila tvorjenja kemijskih vezi med atomi različnih elementov.

S simboli in formulami kemiki opisujemo kemijske spremembe, zapis je kemijska enačba, ki nima povsem enakega pomena kot matematična enačba. Pri zapisu kemijske enačbe moramo upoštevati temeljni kemijski zakon, ki pravi, da mora biti masa reaktantov enaka masi produktov, zato mora biti kemijska enačba urejena. Število atomov na desni strani, mora biti enako številu atomov na levi strani enačbe. Vodik in kisik se spajata v vodo, kar lahko zapišemo s spodnjo enačbo.



Neurejena kemijska enačba

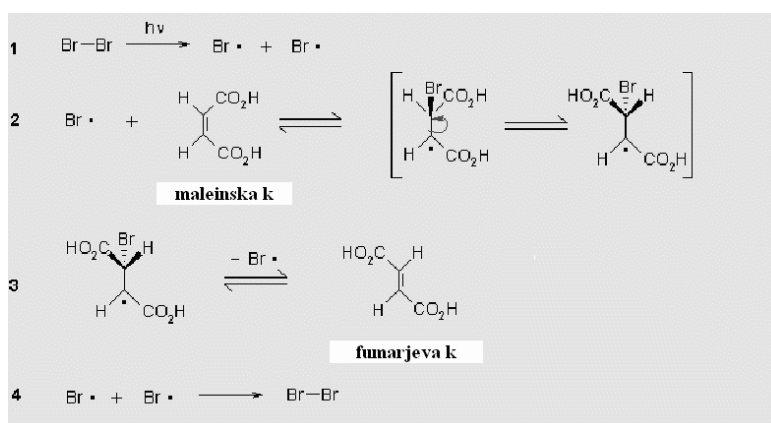
Enačba ni popolna. Interpretacija zapisa pokaže, da se je pri spajanju molekule vodika in kisika v molekulo vodo izgubil atom kisika. Zakon o ohranitvi mase za ta zapis ne velja, zato je treba enačbo urediti, da bo število atomov vodika in kisika na levi strani enako številu atomov vodika in kisika na desni strani.



Urejena kemijska enačba

Pri zapisovanju kemijske spremembe organskih spojin pogosto zapišemo spremembo z reakcijskimi shemami, kjer ne izenačujemo števila atomov na levi in desni strani, lahko pa nad puščico zapišemo nekatere dodatne podatke, npr. reakcijske pogoje.

Včasih je zapis reakcije tudi izredno zahteven, zlasti takrat, ko želimo predstaviti mehanizem poteka spremembe. Vendar gimnazijskim učiteljem kemije odsvetujemo podrobnejšo obravnavo reakcijskih mehanizmov, saj ta vsebina ne sodi v šolske programe kemije in tudi ni predvidena v učnih načrtih kemije za gimnazije.



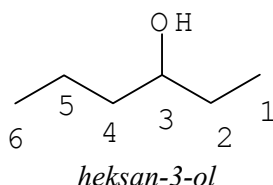
Zapis mehanizma kemijske spremembe

Poimenovanje kemijskih spojin in novoodkritih elementov

Odkrivanje elementov in spojin se ni končalo v prvih desetletjih 20. stoletja, temveč se dogaja nenehno. Trenutno je registriranih več kot 30 milijonov spojin, število pa se dnevno spreminja. Vso to nepregledno množico spojin je treba poimenovati in predstaviti z ustreznim strukturnim zapisom. Poimenovanje kemijskih spojin temelji na celi vrsti dogovorjenih pravil, ki jih je potrebno spreminjati

in nenehno dopolnjevati. Za red v poimenovanju kemijskih spojin skrbi Oddelek za kemijsko nomenklaturu in predstavitev struktur, ang. *Chemical Nomenclature and Structure Representation Division* pri Mednarodni zvezi za čisto in uporabno kemijo, ang. *International Union of Pure and Applied Chemistry* (IUPAC). Za slovensko kemijsko izrazoslovje je zadolžena posebna sekcija, ki deluje znotraj Slovenske akademije znanosti in umetnosti. Izredno zahtevna pravila poimenovanja dodatno prispevajo k zahtevnosti kemijskega jezika.

Ni še dolgo tega, ko smo spodnjo spojino poimenovali **3-heksanol** (3 je številka C atoma, na katerem je vezana –OH skupina), s spremembo pravil pa je bilo treba številko C atoma, na katerega je vezana –OH skupina, postaviti med koren imena **heksan-** in končnico **-ol**, heksan-3-ol.



Kako se kompleksnost kemijskega jezika odraža v razumevanju kemije

V raziskavi *Akcijsko raziskovanje za dvig kvalitete pouka naravoslovnih predmetov v osnovni in srednji šoli* v sklopu projekta Partnerstvo fakultet in šol v letih 2006 in 2007, smo na začetku raziskave zasnovali interaktivni anketni vprašalnik, na katerega so odgovarjali učitelji partnerskih šol. Pomemben sklop vprašanj je bil vezan na vrednotenje težavnosti kemijskih pojmov. Učitelji so morali v vprašalniku navedene sklope kemijskih pojmov ovrednotiti s težavnostjo od 1 do 5 (1 najmanjša težavnost, 5 največja težavnost). Iz frekvenc odgovorov in težavnosti smo izračunali povprečno težavnost pojmov (Ferk Savec, et al., 2007). V anketi je sodelovalo 15 učiteljev osnovnih šol in 10 učiteljev kemije iz srednjih šol, rezultati so podani v tabeli 1.

Tabela 1: Za učence in dijake zlasti težki kemijski pojmi

Jedrni vsebinski sklop OŠ	Povprečna utež težavnosti	Jedrni vsebinski sklop SŠ	Povprečna utež težavnosti
Zapisovanje in urejanje kemijskih enačb	4,5	Kemijske enačbe	3,5
Povezovanje delcev	3,7	Ravnotežje v vodnih raztopinah	4
Reakcije med kislina in bazami	4	Kislina, baze, soli	4
Količinski odnosi	3,7	Reaktivnost molekul organskih spojin	3,5

Kaj imajo skupnega vsebine, ki so jih učitelji opredelili kot težavne? Razumevanje izbranih vsebin temelji na razumevanju in pravilni rabi **kemijskega jezika**. Zapisovanje in urejanje kemijskih enačb predstavlja lahko za učence in dijake nepremostljivo oviro, če ne znajo zapisati formul spojin, ki v reakcijo vstopajo in pri reakciji nastanejo. Opredeljevanje reaktivnosti organskih molekul temelji na poznavanju strukturnega zapisa organskih molekul in prepoznavanju narave reaktivnih mest v molekulah. Tudi opisovanje reakcij med kislina in bazami terja poznavanje formul kislin in baz in razumevanje reakcije nevtralizacije. Računanje v kemiji ni možno, če učenec/dijak ne pozna in ne razume pojma mol in formalizma računanja molske mase na osnovi formule spojine oz. elementa. V tabeli predstavljeni podatki tudi pokažejo, da se težave z neko vsebino, ki se začnejo v osnovni šoli, nadaljujejo tudi v gimnaziji, čeprav je večina dijakov že dosegla formalni način mišljenja in bi morali biti bolj sposobni kot učenci posploševanja in sklepanja na osnovi primerov. Kje tičijo problemi?

Če bi od učencev ali dijakov zahtevali, naj napišejo formulo kuhinjske soli, bi jih večina avtomatično zapisala pravilno formulo NaCl. V šoli se lastnosti ionskih snovi praviloma obravnavajo na primeru zgradbe in lastnosti natrijevega klorida. Če bi od istih učencev oz. dijakov terjali naj zapišejo formulo podobne binarne spojine, cezijevega bromida, bi pri zapisu že nastopile težave; te bi se samo še poglobile, če bi bilo treba zapisati formulo barijevega fluorida. Zakaj?

1. Učenci/dijaki premalo poznajo simbole elementov. V današnjem permisivnem pogledu na vzgojo, bi bil učitelj, ki bi od učencev terjal, naj se na pamet naučijo imena in simbole elementov glavnih skupin periodnega sistema, močno kritiziran, tako s strani staršev, kakor najbrž tudi šolskih oblasti. Zdi se nam samo po sebi umevno, da se prvošolčki kar nekaj časa učijo slovenske abecede, da je podobno potreben čas, da se naučimo kemijske abecede, ki ima znatno več črk, če naj jo znamo pravilno uporabljati, pa večina šolnikov ne pomisli. In vendar je ravno nepoznavanje osnov kemijskega jezika največkrat glavni krivec za nerazumevanje in slabo voljo pri urah kemije.

2. Znatno del učencev in dijakov ne zna pravilno uporabljati periodnega sistema elementov. Periodni sistem elementov bi moral biti stalni spremljevalec slehernega učenca/dijaka pri urah kemije. Sama sem bila večkrat priča, da ni tako. Učencem/dijakom se zdi periodni sistem nepotrebno učilo, pa čeprav gre za list papirja A4 formata, ki prav nič ne prispeva k siceršnji teži njihovih šolskih torb. Vendar sam periodni sistem na klopi pri urah kemije še ne prinese odrešitve. Potrebna sta razumevanje njegove zgradbe in nenehna uporaba. Iz imena elementa morajo biti učenci/dijaki sposobni poiskati element v periodnem sistemu in iz njegove lege v periodnem sistemu opredeliti zgradbo atoma elementa.

Cezij, simbol Cs, je kovina 1. skupine in 6. periode periodnega sistema.

Iz lege cezija v periodnem sistemu razberemo, da je simbol Cs in vrstno število 55. Vrstno število pomeni, da ima atom cezija v jedru 55 protonov in v elektronski ovojnici 55 elektronov. Na zadnjem, 6. energijskem nivoju, ima en sam elektron, tako kot vsi elementi 1. skupine.

Brom, simbol Br, je nekovina 17. skupine in 4. periode periodnega sistema.

Br, Z (vrstno število je 35) – pomeni, da ima atom broma v jedru 35 protonov, v elektronski ovojnici pa 35 elektronov; na zadnjem, 4. energijskem nivoju, ima atom broma sedem elektronov, kot vsi elementi 17. skupine.

3. Učenci in dijaki imajo težave iz lege elementa v periodnem sistemu ugotoviti prevladujoči značaj kemijske vezi. Atomi elementov se spajajo z atomi drugih elementov, ker želijo na zadnjem energijskem nivoju doseči število elektronov atomov žlahtnih plinov (8 ali 2 elektrona). Takšna razporeditev elektronov daje atomom posebno stabilnost. Žlahtni plini se le pod posebnimi okoliščinami spajajo med seboj ali z drugimi elementi. Stabilno stanje lahko atomi dosežejo z oddajanjem ali sprejemanjem elektronov in z nastajanjem skupnih elektronskih parov, ki si jih delita oba atoma v vezi.

Atom Cs bo oddal zunanji elektron $\square 55 p (+)$ v jedru + $54e (-)$ v ovojnici = $1p (+)$, v jedru je en proton več kot je elektronov v elektronski ovojnici, zato atom ni več nevtralen, dobi naboj Cs^+ ; nastal je cezijev kation.

Atom Br ima že sedem elektronov na zunanji elektronski ovojnici, do stabilnega stanja mu manjka en elektron, zato sprejme en elektron $\square 35 p (+)$ v jedru + $36 e (-)$ v elektronski ovojnici = $1 e (-)$ viška, atom ni več nevtralen, nastane anion Br^- .

Formula cezijevega bromida je zato CsBr.

Po podobnem mehanizmu sklepanja dobimo formulo kalcijevega fluorida, CaF_2 .

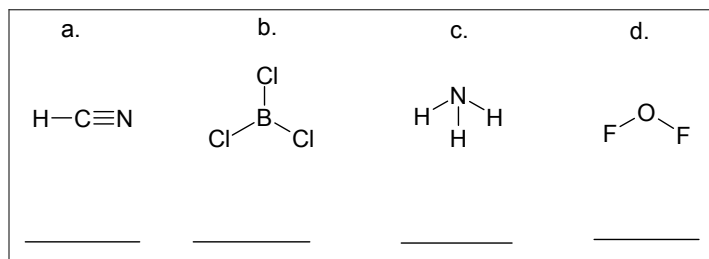
Analiza tega preprostega namišljenega primera, zapisa formule cezijevega bromida, pokaže, kako pomembno je poznavanje kemijskega jezika in kemijskih zakonitosti, če želimo pravilno pisati formule spojin. Nemogoče se je kemijskih formul naučiti na pamet. Tak pristop, ki ga često opazimo pri testiranju znanja, vodi le v vedno globlje nerazumevanje in odpor do učenja predmeta. Po drugi strani pa se moramo kot učitelji zavedati, da z obravnavo enega samega primera ali morda dveh, nikakor ne moremo pri večini učencev/dijakov doseči potrebnega razumevanja. Le vaja in vztrajnost lahko obrodita dobre rezultate. Uspeh pa ni odvisen le od učiteljeve razlage, pač pa od tega, koliko truda je pripravljen posameznik vložiti v utrjevanje in vajo. Premalo se zavedamo, da je za svoje

znanje v prvi vrsti odgovoren sam učenec oziroma dijak. Hvaliti se pred sošolci z dobrimi ocenami, pridobljenimi brez truda, je le odraz mladostne objestnosti, ki ji večina sošolcev rada naseda, hkrati pa je to krinka, za katero se želijo včasih skriti dobri dijaki in učenci, da jih sošolci ne bi označevali s “piflarji”.

Realen primer uporabe kemijskega jezika je povzet iz diagnostičnega testa, ki ga je pisal 201 dijak v sklopu raziskave “Reaktivnost organskih molekul” (Vrtačnik, M. *et al.*, 2007).

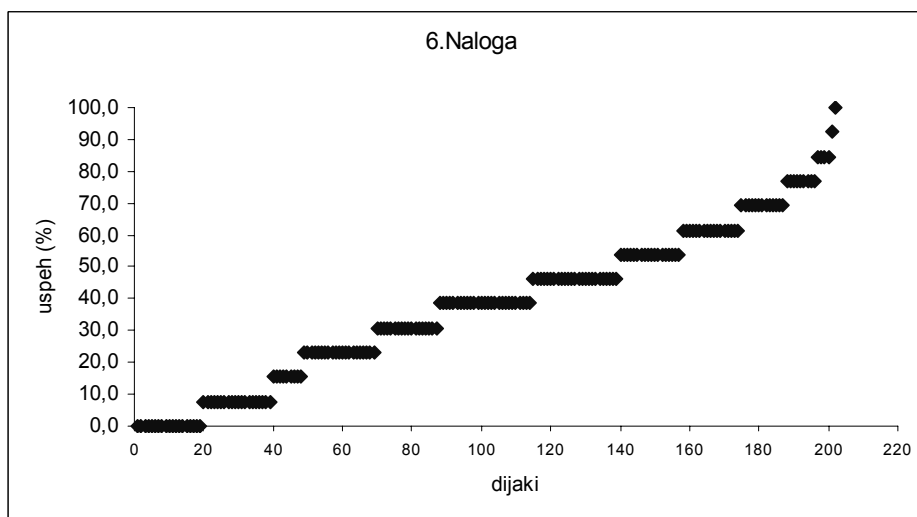
Naloga

Strukturne formule spojin dopolnite z neveznimi elektronskimi pari. Pri atomih označite porazdelitev delnih nabojev (δ^+ , δ^-), tj. mesta s prebitkom negativnega oz. pozitivnega naboja v bližini jeder posameznih atomov v molekuli. V pomoč so Vam modeli molekul.



Povprečje uspešnosti, izraženo v deležih, je bilo pri nalogi 37,9 %. Od 8 nalog diagnostičnega testa je bila samo zadnja naloga, ki je bila zasnovana kot problem, reševana slabše, s povprečjem uspešnosti 35,2 %. Na grafu 1 razberemo, da je več kot polovica dijakov pri nalogi dosegla manj kot 40 % uspešnost in le en dijak je rešil nalogo popolnoma pravilno.

Graf 1: Uspešnost pri reševanju 6. naloge diagnostičnega testa



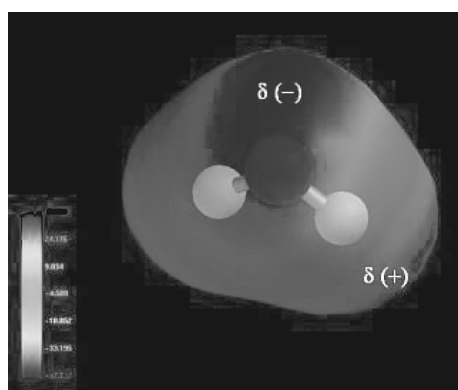
Analiza naloge z vidika uporabe kemijskega jezika

Tudi ta naloga, podobno kot namišljeni primer, temelji na poznavanju kemijskega jezika in sposobnosti uporabe periodnega sistema in njegovih zakonitosti (tokrat spreminjanje elektronegativnosti). Za ugotavljanje polarnosti molekule je potrebno dodatno znanje o vplivih prostorske razporeditve atomov v molekuli na polarnost, zato so imeli dijaki možnost uporabiti modele molekul. Dijaki bi morali najprej na osnovi elementne sestave posameznih molekul ugotoviti, da so vse spojine kovalentne. Iz lege atomov elementov v periodnem sistemu bi morali za molekulo a. ugotoviti, da je na atomu dušika še nevezni elektronski par, ker atomu dušika manjkata dva elektrona do stabilnega stanja osmih elektronov. Na molekuli b. so po trije nevezni elektronski pari na atomih klora, v molekuli

c. je nevezni elektronski par na atomu dušika in v molekuli d. sta dva nevezna elektronska para na atomu kisika in po trije na obeh atomih fluora. Za porazdelitev nabojev na atomih molekul bi morali upoštevati pravila periodičnega spreminjanja elektronegativnosti atomov po periodah in skupinah. Tako bi lahko ugotovili za molekulo a., da je dušik bolj elektronegativen od ogljika oziroma vodika, zato bo delni negativni naboj na atomu dušika in delni pozitivni na atomu ogljika. Za molekulo b. bi ugotovili, da bodo delni negativni naboji na atomih klora, delni pozitivni naboj pa na atomu bora, ki je manj elektronegativen od atoma klora. Za molekulo c. bi morali na atomu dušika prikazati delni negativni naboj, na atomih vodika pa delni pozitivni naboj. Izjema je le molekula d., kjer bi praviloma pripisali delni negativni naboj atomu fluora, ker je najbolj elektronegativen atom in delni pozitivni naboj atomu kisika. V resnici je ravno obratno, vendar nismo pričakovali, da bi dijaki to vedeli. Za opredelitev polarnosti bi z uporabo modelov molekul, ki so bili priloženi nalogi, morali sklepati, da je molekula a. nesimetrična in linerana (nitasta), zato je polarna, molekula b. je trigonalna in simetrična, zato je nepolarna, molekula c. je piramidalne oblike in zato polarna, molekula d. pa ima obliko pod kotom in je zato tudi polarna. Komaj dobra tretjina dijakov je sposobna izvesti opisani način sklepanja, čeprav je to ključna vsebina programa kemije v 1. letniku gimnazije, ki se ponovi in nadgradi v 3. letniku.

Sklep

Primerov o neustrezni in pomanjkljivi uporabi kemijskega jezika bi lahko našli še veliko. Vendar bolj pomembno kot navajanje primerov je iskanje pristopov, kako pomagati učiteljem in učencem/dijakom pri premagovanju težav s kemijskim jezikom. Žal pristop ni lahek in najbrž tudi ne univerzalen. Vsekakor pa bi morali učitelji vztrajati, da se učenci in dijaki naučijo na pamet določeno število elementov in njihovih simbolov. Pri tem kaže uporabljati nadvse zanimivo spletno stran WebElements, kjer lahko učenci/dijaki skupaj z učitelji odkrivajo izvore imen elementov, spoznavajo njihove odkritelje, izračunajo, koliko nekega elementa je v Vesolju, na Zemlji in v njihovih telesih. Primerno učilo so tudi modeli s prikazom porazdelitve elektrostatičnega naboja (poenostavljeno elektronske gostote) na površini molekule. Z uporabo takih prikazov lahko ponazorimo reaktivna mesta v molekulah in njihov naboj ter sklepamo na polarni oz. nepolarni značaj molekul.



Porazdelitev elektrostatičnega potenciala na površini modela molekule vode

Periodni sistem elementov mora postati stalni spremljevalec učencev/dijakov pri urah kemije. Učitelj se mora nanj obračati vedno, ko je to potrebno za preverjanje razumevanja povezave med lego elementa v sistemu, zgradbo njegovega atoma in vrsto vezi, ki je za nek par atomov značilna. Ker sta vaja in utrjevanje ključna za razvoj razumevanja, naj učiteljem ne bo žal nameniti ure kemije ponavljanju snovi. Takšne ure lahko izvedejo v obliki kviza, igre ali kakšne druge didaktično zanimive oblike. Trud in čas, ki ga bodo vložili v utrjevanje temeljev kemije, se jim bo pri kasnejši obravnavi snovi prav gotovo bogato obrestoval.

Pomembna je tudi uporaba sodobne informacijsko komunikacijske tehnologije za prikaz zgradbe molekul in kristalov ter porazdelitve nabojev na površini molekule. Z vizualizacijo pomagamo učencem/dijakom premostiti težave v povezovanju makroskopskih lastnosti snovi z abstraktno razlago na ravni delecev in simbolnim zapisom sprememb.

Literatura

- Ferik Savec, V. et al. 2007. Učiteljeva identifikacija konkretnih problemov pri poučevanju naravoslovnih predmetov. V: Vrtačnik, M (ur.), Devetak, I. (ur.). *Akcijsko raziskovanje za dvig kvalitete pouka naravoslovnih predmetov*. Ljubljana: Naravoslovnotehniška fakulteta: Pedagoška fakulteta, str. 11–34 str., ilustr. ISBN 978-961-90532-5-6.
- Vrtačnik, M. et al. 2007. Ali lahko vizualizacijska orodja pomagajo premostiti težave dijakov pri zaznavi in razumevanju pojmov, povezanih t+z reaktivnostjo organskih molekul? V: Vrtačnik, M (ur.), Devetak, I. (ur.). *Akcijsko raziskovanje za dvig kvalitete pouka naravoslovnih predmetov*. Ljubljana: Naravoslovnotehniška fakulteta: Pedagoška fakulteta, str. 247–276, ISBN 978-961-90532-5-6.

Povzetek

Prispevek obravnava tri različne sklope, v katerih se medsebojno prepletata geografija in slovenščina. Prva stična točka med obema predmetoma je prav gotovo (upo)raba tujih in podomačenih zemljepisnih imen. V poglavju se avtorici osredotočata na pomen pravilnega zapisa zemljepisnih imen in na nujnost dosledno pravilnega zapisovanja le-teh v različnih učilih. Kot drugo stično točko avtorici navajata uporabo različnih literarnih prispevkov pri pouku geografije, s katerimi se mladi ne le učijo o bogastvu slovenskega jezika, pač pa preko prebiranja le-teh usvajajo tudi potrebna geografska znanja. Nenazadnje pa se avtorici dotakneta še tretje pomembne stične točke med obema predmetoma, to je kombinacije strategij dela s področja jezika in geografije pri pouku geografije v skladu z različnimi učnimi stili, katerih prepoznavna učitelju omogoča izboljšanje vzgojno-izobraževalnega procesa.

Ključne besede: geografija, slovenščina, zemljepisna imena, literarni prispevki, učni stili

Abstract

Slovenian language and geography

The paper deals with the three different segments in which geography and Slovenian language are reciprocally intertwined. The first contact point between the both subjects is the usage of foreign geographical names and adapted exonyms. The authors therefore focus on the importance of the correctly written geographical names and on the necessity of their consistent and correct application in different school materials. As the second contact point the usage of different literary segments during geography lesson is discussed. The chosen literary segments do not only reveal the wealth of Slovenian language but also offer certain geographical aspects and knowledge. Finally, the authors discuss different learning styles through the combination of language and geography during geography lesson.

Key words: Geography, Slovenian language, geographical names, literature, learning styles

1 Uvod

Pri iskanju stičnih točk med geografijo in slovenščino zasledimo tri sklope, tri tematike, ki že vsaka sama zase zahteva poglobljeno raziskovanje. Ker pa so obenem tesno povezane, jih bomo kot take na tem mestu tudi obravnavali. Uporaba (tujih) zemljepisnih imen pri pouku geografije, uporaba literarnih odlomkov pri pouku geografije ter pristop k različnim učnim stilom pri pouku geografije s pomočjo dela s pisnim gradivom so dejansko tesno prepleteni, hodijo z roko v roki in njihova soodvisnost je nedvoumna, pa čeprav morda na prvi pogled temu ne moremo pritrditi.

2 Uporaba (tujih) zemljepisnih imen pri pouku geografije

»... Zemlja je knjiga, v kateri je zgodovina človeštva zapisana v zemljepisnih imenih ...« (Nadeždin)

Zemljepisna imena – pokrajinska, vodna, reliefna, ledinska, upravna in krajevna, iz katerih izhajajo imena prebivalcev –, so svojevrstno duhovno, kulturno, socialno, zgodovinsko, jezikovno in politično znamenje. Iz njih je mogoče razpoznati marsikatero potezo naravne, družbene in značajske preteklosti ter sedanosti posameznega naseljenega in nenaseljenega območja na našem planetu. Ena njegovih bistvenih značilnosti je jezikovna raznolikost, ki se pogosto ne omejuje le na raznoliko sporočilnost, ampak je tudi zapisana z različnimi pisavami. Tako se tiha in nema pokrajina odpira tistemu, ki zna brati ne le govorico naravnih značilnosti, temveč tudi prodreti v globino izvirnega imenoslovja. (Kladnik, 1995, 53)

V današnjem času je uporaba tujih zemljepisnih imen izjemno aktualna tema, ki ne zaposluje samo geografe v okviru atlasne in šolske geografije, ampak tudi normativno slavistiko in v zadnjem času tudi založništva. Imena so v atlasih poleg reliefne podlage njihov najpomembnejši del. Zato so zemljepisna imena najbolj izpostavljen del posameznih atlasov, in to ne le pred strokovno, temveč tudi pred ostalo javnostjo. So kartografski prepis človekove pristnosti in njegove dejavnosti ter vplivov na nekem oziroma skoraj vsakem koščku Zemljinega površja, ali kot pravi Maolfabhail: «... naši zemljevidi ostajajo brez povezave s človekom, dokler jih ne obogatijo zemljepisna imena ...» (Maolfabhail, 1992, cit. v Kladnik, 2007, 7). Kunaver ugotavlja, da je zlasti v zadnjih dveh desetletjih že kar težko slediti vse številnejšim kartografskim in ostalim učilom, ki tudi zaradi pomanjkljivih pravil kažejo zelo neenotno rabo tujih zemljepisnih imen. Po njegovem mnenju so v ozadju tega tako različni pristopi in nameni avtorjev ter založnikov, kot tudi pričakovanja uporabnikov (Kunaver v Kladnik, 2007, 7).

Nacionalna, kulturna, gospodarska in jezikovna emancipacija posameznih narodov, z njimi vred tudi narodnostnih drobcev in manjšin, še povečuje pestrost jezikovne in s tem toponimske ponudbe, kar še dodatno zapleta problem pravilne oziroma ustrezne rabe in izreke zemljepisnih imen. Če bi se hoteli povsem približati pravilni izreki, bi pogosto potrebovali poseben sistem fonetičnih znamenj. Kladnik (2007) je mnenja, da morajo zemljepisna imena, ki se uporabljajo v mednarodni komunikaciji in so zapisana v uradnem jeziku neke dežele, ostati nespremenjena. Tako stališče so v preteklosti pogosto zastopali geografi, ne pa slavisti, ki imajo rajši eksonime. Raba naglasnih in diakritičnih znamenj je namreč v znanstvenih in strokovnih krogih vedno obvezna. Drugače je v vsakdanji in šolski rabi, kjer so zaželeno bralne in izgovorne poenostavitve. Pravopisna pravila v številnih jezikih dovoljujejo dva temeljna postopka prečrkovanja, enega z doslednim upoštevanjem vseh ločevalnih znamenj, in drugega, poenostavljenega. Kunaver pravi (2007, 8), da je potrebno na preglednih zemljevidih sveta in posameznih celin v majhnih merilih načeloma uporabiti izključno podomačena imena, na podrobnih regionalnih zemljevidih v večjih merilih pa originalna imena z vsemi naglasnimi in diakritičnimi znamenji, poleg njih pa podomačena imena, ki naj bi bila napisana v oklepaju pod izvirnim imenom. S tem so dosledno upoštevana priporočila resolucij konferenc Združenih narodov o standardizaciji zemljepisnih imen, ki nasprotujejo uvajanju novih eksonimov.

V Sloveniji se z usmerjanjem in usklajevanjem dela ter reševanjem problematike na področju standardizacije zemljepisnih imen ukvarja Komisija za standardizacijo zemljepisnih imen. (medmrežje 1) Cilj mednarodne standardizacije zemljepisnih imen je doseči uniformiranost vseh zemljepisnih imen na našem planetu in topografskih imen znotraj našega sončnega sistema, skladno z nacionalnimi standardizacijami in (ali) mednarodnimi sporazumi, upošteva znanja in predpise o primerljivosti različnih črkovnih zapisov. (Kladnik, 1995, 54) Po Kladnikovem mnenju (2007, 10) bi bil za uporabnika načeloma najboljši atlas (posledično pa tudi za potrebe šolske geografije), v katerem bi bilo »vsako ime zapisano v izvorni obliki (kot endonim), ob tem pa bi bila za posamezna imena zapisana podomačena oblika, torej eksonim.« Strinjamo se z njim, da je takšne zapise v kartografski praksi nemogoče zagotoviti zaradi prostorske stiske na zemljevidih, zapletenih jezikovnih pravil in različnih tradicij posameznih narodov, zato je imenje v atlasih običajno kompromis med priporočili resolucij konferenc Združenih narodov o standardizaciji zemljepisnih imen, pravopisnimi, kartografskimi in geografskimi pravili ter načeli in razpoložljivim prostorom na zemljevidih.

Kladnik ugotavlja (2007, 22–24), da se v naših atlasih pojavlja več vrst podomačevanja tujih zemljepisnih imen. V spodnji tabeli so navedeni primeri podomačevanja zemljepisnih imen v smeri od najmanjše do največje stopnje podomačevanja.

Preglednica 1: Primeri podomačevanja zemljepisnih imen

Tip podomačevanja	Kratek opis	Primer
Razlike samo v izgovorjavi	Izvirna oblika in pri nas podomačena oblika sta v zapisu sicer enaki, a se razlikujeta po izgovorjavi (npr. pri sklanjatvah)	London, New York, Cleveland, Argentina
Izpuščanje diakritičnih znamenj	Zaradi poenostavitve pri tisku in tradicije so ta znamenja izpuščena.	Sao Paulo namesto São Paulo, Reykjavik namesto Reykjavík
Transkribirana imena s črkovnimi in diakritičnimi poenostavitvami	Prenos imen iz drugačnih pisav (npr. cirilice, japonskih pismenk, hebrejske pisave) v latinico. Imena izgovarjamo tako, kot da bi bila slovenska.	Pandžab namesto Punjab, Asuan namesto Aswan, Tokio namesto Tokyo
Transkribirana zemljepisna imena, delno z domačimi končnicami (včasih vplivajo tudi na koren)	Za to skupino so značilna imena s podomačeno končnico.	Pariz namesto Paris, Varšava namesto Warsaw, Praga namesto Praha, Filadelfija za Philadelphia
Imena rek s podomačevanjem v korenu in končnici	Tudi če se ime izrazito ne podomači v samem korenu besede, se je v mnogih primerih uveljavila preprostejša oblika imena.	Sena namesto Seine, Temza namesto Thames, Tibera namesto Tevere, Pad namesto Po, Visla namesto Wisla, Misisipi namesto Mississippi, Kolorado namesto Colorado
Podomačena večbesedna imena (nanje vpliva raba slovenske občnoimenske sestavine)	Gre za večbesedno ime, za osnovno tuje lastno ime v pridevniški obliki in za slovensko občno ime (lahko je tudi obratno).	Niagarski slapovi namesto Niagara Falls, Bodensko jezero namesto Bodensee, Tremitski otoki namesto Isole Tremiti
Fonetično zapisan koren besede z uporabo slovenske končnice	Koren besede je zapisan popolnoma fonetično, končnice pa so popolnoma podomačene.	Španija, Francija, Sicilija, Korzika, Katalonija, Azija
Prevedena zemljepisna imena	V to skupino sodijo popolni prevodi.	Rdeče morje, Skalno gorovje, Rt dobrega upanja
Tradicionalno podomačena zemljepisna imena	Pri nekaterih imenih lahko še opazimo stari koren, medtem ko pri drugih to več ni mogoče (ime je bilo namreč prevzeto po drugi poti).	Rim namesto Roma, Dunaj namesto Wien, Celovec namesto Klagenfurt, Videm namesto Udine

Vir: Kladnik, 2007, 22–24.

Ob vsem povedanem je treba izpostaviti nedorečeno in neusklajeno slovensko izrazoslovje, pa tudi pomanjkanje pravil o principih slovenjenja nasploh. Žal pravila v imenoslovju zaradi pomanjkanja ustreznih virov in standardizacije pogosto narekuje dnevna praksa, zlasti novinarski krogi. Kljub prizadevanjem še vedno ostajajo mnoge nedorečenosti, ki jih lahko ponazorimo na primeru slovenskega poimenovanja držav. Čeprav naj bi bila uradna slovenska imena držav standardizirana, v praksi prihaja do številnih neujemanj in različnih navedb imen. (Kladnik, 1995) Tako naj bi veljalo, da na primer imena držav v slovenskem jeziku slovenimo, medtem ko v izvorni obliki obdržimo le tiste sestavne dele imen držav, ki so osebna imena ali manj znana zemljepisna imena. (Perko, 1996, 18) Kljub temu pa se pojavljajo nedoslednosti v uporabi tujih in podomačenih zemljepisnih imenih v atlasih, zemljevidih, učbenikih in drugih učilih; še več, razlike v zapisu so opazne tudi znotraj enega prej imenovanega učila. Pojavljajo pa se tudi nekatere nelogičnosti, povezane z uporabo različnih meril, in nedoslednosti pri izpeljavi slovenskega imenoslovja. (Kladnik, 1995)

Pri rabi tujih in podomačenih zemljepisnih imen moramo biti posebno pozorni v osnovnem in srednješolskem izobraževanju. Naš najbolj uporabljen šolski atlas je Atlas sveta za osnovne in srednje šole. Po mnenju Kladnika (2007, 126) gre nesporno za vsebinsko izredno kakovosten izdelek. V Atlasu je na strani 191 tudi spremljajoče besedilo, ki takole utemeljuje način podomačevanja tujih zemljepisnih imen: »Pisanje zemljepisnih imen iz drugih jezikov in pisav je zelo zapleteno vprašanje, ki se ga je možno lotiti na različne načine, odvisno tudi od namena/zemljevida in konteksta, v kakršnem

se imena pojavljajo. Ta atlas je prvenstveno namenjen učiteljem, učencem in dijakom v osnovnih in srednjih šolah, zato smo pri njegovi izdelavi ubirali srednjo pot pri zapisovanju imen. Pri tem smo v atlas kot pomemben izobraževalni pripomoček vključili ob izvirnih imenih tujih mest, pokrajin, rek in drugih pojavov tudi slovenska, ki so pomemben del našega jezika in jih morajo tudi mlajši rodovi poznati.« (Atlas, 2005, 191; cit. V Kladnik, 2007, 130). Kljub temu da je Atlas zelo kakovosten izdelek, pa Kladnik (2007, 132–134) v nadaljevanju ugotavlja kar nekaj pomanjkljivosti oz. napak pri zapisu zemljepisnih imen. Tako sta na primer na splošnem zemljevidu Azije za glavni mesti Litve in Češke navedeni zgolj podomačeni imeni (Riga in Praga), kljub temu da bi imeni morali biti zapisani v oklepaju pod izvirnima imenoma. Prav tako kot v drugih atlasih, pa se tudi v tem za nekatere iste geografske pojave pojavljajo dvojna podomačena imena (npr. Djerba in Džerba, Falklandki otoki in Malvinski otoki, Jangce Kiang in Jangce, Južni Karpati in Transilvanske Alpe).

Drugi atlas, ki se tudi pogoto uporablja v naših osnovnih šolah, pa je Geografski atlas za osnovno šolo, leta 1998 ga je izdala založba DZS. V njem so podomačena imena zapisana skladno z mednarodnimi priporočili, kar pomeni, da je najprej navedeno izvirno ime, nato pa je v oklepaju pod njim z enako velikostjo pisave zapisana njegova slovenska različica. Kljub temu Kladnik (2007, 86–88) ugotavlja, da je po izključni rabi izvirihih imen ta atlas daleč v ospredju pred ostalimi. Pri tem se takoj postavlja vprašanje, ali je osnovnošolska mladina, ki ji je to učilo primarno namenjeno, sposobna uporabljati takšen izdelek, v katerem je delež podomačenih zemljepisnih imen zelo majhen in so mnoga imena zapisana samo v izvorni obliki. Verjetno imajo učenci premalo znanja, da bi znali sami vrednotiti nekatere zapise (npr. Balaton namesto Blatno jezero, Bassin Parisien namesto Pariška kotlina, Great Diving Range namesto Veliko razvodno gorovje ...).

Z vidika šolske geografije seveda vse zgoraj povedano predstavlja stalen in pereč problem. Zapisi zemljepisnih imen v učbenikih, delovnih zvezkih, učnih načrtih, stenskih zemljevidih in atlasih ter ostalih učilih pogosto niso usklajeni in je zato njihova uporaba problematična tako za učitelja kot za učence. Tako lahko izpostavimo, da ima učitelj geografije med drugim tudi izredno pomembno vlogo pri usmerjanju učencev in dijakov glede pravilnega poznavanja in vrednotenja tujih in podomačenih zemljepisnih imen. Učence in dijake bi moral navajati na pravilno uporabo le-teh ter jih opozarjati tudi na nepravilnosti oz. napake, ki se (pomotoma) najdejo v atlasih, učbenikih in ostalih učilih.

3 Uporaba literarnih odlomkov pri pouku geografije

Zgonik je že leta 1960 zapisal, da »zapusti lepo in epsko sestavljen tekst določeno fantazijo in vzbudi pravilno predstavo. Zlasti velja to za estetsko visoko vredne in originalne opise ter orise« (Zgonik, 1960, 120). Izbrana besedila, pa čeprav morda premalo geografsko definirana, v svoji »navidezni nedorečenosti, a umetniški dokončnosti«, kakor se je izrazil Kunaver (1995, 47), pomagajo premagovati ozke strokovne okvire, ki so pogosto suhoparni in ne razvijajo domišljije. Pri pouku geografije se predvsem omejujemo na opise pokrajin, ki so navadno le majhen del posameznikovega literarnega dela, a so pisatelju nujno potrebni kot okvir dogajanja. S tem pisatelj upošteva in priznava geografski prostor in razmere v njem kot nujen pogoj in okvir za določeno dogajanje v njem ne glede na časovno opredelitev.

Ob stiku z deli iz domače in še bolj svetovne književnosti lahko pogosto občudujemo umetniško podane opise pokrajine, ki skrivajo v sebi ne samo veliko pripovedno moč, temveč tudi izreden didaktični naboj. Ta se izraža v opisu določenega razpoloženja, ki je podano s tako izbranimi besedami in slogovno na tako živ način, da zna pričarati v našo zavest neko dovolj konkretno pokrajinsko podobo in nas zmore s tem preseliti iz resničnosti v literarno domišljijjski svet, pri čemer lahko uporablja pravilno geografsko terminologijo. S tem nas zmore prenesti daleč stran in iz sedanjosti v preteklost. (Kunaver, 1995, 48–49)

Literarne zvrsti, ki vsebujejo geografske opise s primeri, so predvsem potopisi, romani, mladinske povesti in pustolovske zgodbe, redkeje novele in pesmi. Pri potopisih je smiselno posegati po uveljavljenih avtorjih, ki zagotavljajo vsebinsko, jezikovno in stilno neoporečno besedilo. Za potrebe geografskega pouka pridejo v poštev predvsem tiste vrste romanov, ki imajo močno poudarjen

geografski okvir in kjer je dogajanje vpeto v določeno konkretno pokrajino in zgodovinsko situacijo. Zanimivi so romani, v katerih uporablja pisatelj tehniko mešanice izmišljene pripovedi in stvarnih podatkov, dogodkov in oseb, iz česar nastaja nekaj, kar ni samo literatura, ne samo stvarna pripoved, ampak je oboje neločljivo prepleteno (Stanič v Kunaver, 1995, 50).

Kot dober primer uporabe literarnih prispevkov pri pouku geografije lahko na tem mestu navedemo že leta 1664 napisano Slavo vojvodine Kranjske, v kateri je Valvasor med drugim na zanimiv način takole opisoval znamenito Cerkniško jezero in njegove kraške pojave:

»... v jezeru je mnogo jam ali lukenj, tudi mnogo tokov, ali drugih jarkov, kanalom podobnih in prav tako mnogo gričev, ker dno ni posebno ravno. Na dnu med letom lahko ribarijo, zajce gonijo, divjačino, medvede, divje svinje in podobno streljajo, prepelice in druge ptice s sokoli love, travo kose, proso sejejo in žanjejo, se z vozom ali ladjo vozijo, lahko tovor po ledu vlečejo, in vsakovrstno vodno perjad streljajo ... Kadar jezero izgine, zraste v dvajsetih dneh trava, ki da izvrstno seno. Ko ga pokose, preorjejo zemljo in sejejo proso; če pa se jezero ne odteče zgodaj, ni mogoče sejati. Včasih se tudi zgodi, da voda preplavi proso, ker se jezero prekmalu napolni. Navadno pa le uspe, ker se jezero pozno nabere ... Če je jezero polno vode, nadomešča vsakovrstna perjad pomanjkanje divjačine, ker se tedaj zbere tu nešteta množica vodnih ptic vsake vrste; različne divje gosi, razne divje race, med drugimi te vrste, ki jim po kranjsko pravijo rjavke, liske, pasovice, kreplice, črne, ponirki, pivlji in še mnogo takih. Dalje je mnogo čapelj, dosti sivih in belih labodov in še veliko drugih vodnih ptic, ki se jih zbere na tisoče. Ob takem zboru perjadi pa znajo najti svojo korist tudi sokoli, orli in podobne roparice, ter krepko planiti na vodne ptice ... Vranja jama in Suhodolica, ti dve čudni jami, ležita sicer vsaka sebi, imata pa enako in nad vse čudovito lastnost. Če se zasliši grom, bruhata obe vodo s tako močjo in silovitostjo, da se moraš čuditi. Suhadolica z neverjetno silo več kot tri ali štiri sežnje daleč kakor iz brizgalnic meče mnogo črnih, skoraj čisto golih, živih, toda slepih rac. Spočetka, ko pridejo iz jam, ne vidijo in ne morejo leteti; kmalu pa jih preide slepota in z vidom dobe tudi sposobnost letenja ...«. (Medmrežje 2)

S takšnim literarnim besedilom učenci in dijaki ne samo spoznajo prispevke literarnih ustvarjalcev, njihov pomen in bogastvo slovenskega jezika, ampak spoznajo in razumejo tudi nekatere geografske pojave.

Seveda je poleg literarnih zvrsti priporočljivo pri pouku geografije uporabiti tudi članke iz dnevnih časopisov ter različnih poljudnih in strokovnih revij. Pri iskanju in izboru mora biti učitelj samostojen, iznajdljiv in prizadeven, pri čemer sta mu vsestranska razgledanost in izobraženost v veliko pomoč.

Uporaba tako literarnih odlomkov kot drugega pisnega gradiva pri pouku geografije omogoča, da:

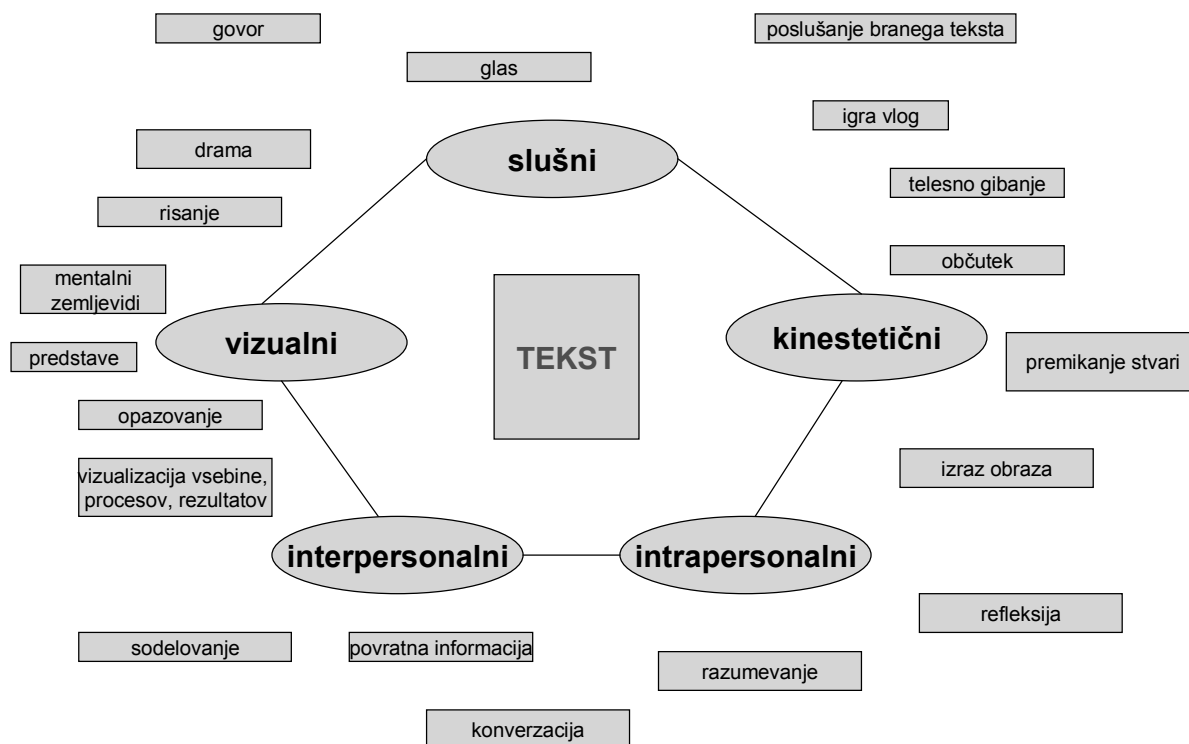
- obravnavana snov dobi novo dimenzijo,
- se povečajo predstavne sposobnosti učencev,
- se poveča zanimanje za pojav, pokrajino in predmet sam – dosežemo višjo stopnjo motiviranosti,
- pouk postane pestrejši in zanimivejši,
- dosežemo večjo konkretizacijo učnega procesa, s čimer obvarujemo učence pred preveč posplošenimi predstavami o svetu,
- dosežemo vzporedne vzgojne cilje, saj umetniški pokrajinski opisi razvijajo sposobnost estetskega vrednotenja pokrajine, obenem pa tudi vrednotenje obravnavanega besedila samega,
- razvijamo potrebo po branju literature pri učencih,
- se posledično pri učitelju razvija oz. povečuje potreba in zanimanje za literaturo in ostalo besedilno gradivo, s čimer se tudi sam dodatno izobražuje (Kunaver, 1995, 52).

4 Pisanje in pisno gradivo v geografiji z vidika učnih stilov

Razumevanje delovanja možganov in načinov učenja pri ljudeh je v zadnjih dvajsetih letih v porastu. Vloga čutov pri učenju, dolgo razumljena kot »vidiš, slišiš, narediš«, je danes v veliko bolj formalizirani obliki obravnavana kot vizualni, slušni in kinestetični učni stil. Delo H. Gardenerja

na področju multiple inteligence je odprlo mnogo vprašanj o načinih učenja pri ljudeh. In kaj to pomeni za učitelje geografije? Kako lahko pomagamo učencem pri razvijanju njihovih kompetenc na področju pisanja in pisnega gradiva?

Nepravilno bi bilo pri posamezniku iskati oziroma določiti en sam učni stil, predvsem zato, ker naše razumevanje in poznavanje učnih stilov še ni v celoti zaključeno. Učitelji naj bi zato težili k iskanju poti, ki bi odpirale možnosti za celosten razvoj učenčevih učnih zmožnosti.



Vir: Learning styles ..., 2008, 3.

Slika 1: Učni stili in delo z besedilom pri geografiji

Naš namen je, da v nadaljevanju navedemo predloge različnih strategij dela pri pouku geografije, povezanih tako z geografijo kot s slovenščino in usklajenih s posameznimi učnimi stili.

Preglednica 2: Strategije dela v okviru posameznega učnega stila

UČNI STIL	STRATEGIJA DELA
VIZUALNO UČENJE	<ul style="list-style-type: none"> • vizualizacija vsebine • risanje • vizualizacija procesa pisanja • dramatizacija • slike in realni objekti • mentalni zemljevidi • načrti in diagrami • študij primerov zapisov • filmske, video in računalniške podobe • črkovanje
AVDITIVNO UČENJE	<ul style="list-style-type: none"> • poslušanje branja zapisa • dramatizacija • sodelovalno pisanje • igra vlog – intervju, telefoniranje • poslušanje glasu • uporaba okvirjev za pisanje in navodil za začetek pisanja • črkovanje
KINESTETIČNO UČENJE	<ul style="list-style-type: none"> • občutenje pomena besed • gibanje, kroženje z namenom sodelovanja • fizično premikanje idej • črkovanje • redni odmori
INTERPERSONALNO UČENJE	<ul style="list-style-type: none"> • sodelovalno delo
INTRAPERSONALNO UČENJE	<ul style="list-style-type: none"> • poznavanje učnih ciljev • povratna informacija • refleksija

Vir: Learning styles ..., 2008.

Vizualno učenje

Pisce naj bi se spodbujalo, da pri pripravi vsebine, postavitve, dolžine besedila in znotraj samega procesa pisanja v čim večji meri razmišljajo z vidika vizualizacijskih veščin. Vizualno postaja vedno bolj pomemben del učenčeve izkušnje. **Vizualizacija vsebine** pomeni ustvarjanje miselnih podob pri učenju kot statičnih slik ali kot sekvence podob (podobno kot v dokumentarni oddaji). Vizualizaciji naj bi sledil pogovor s sošolcem, kar pomaga pri prenosu podobe v jezik (ubesedenje). Pisce se pogosto prosi, da to, kar so napisali, tudi **narišejo**, čeprav bi narisano lahko imelo večjo vrednost v samem izhodišču pisanja – piscu bi sugeriralo, kaj naj napiše. Na ta način bi pisec pridobil na času za razmišljanje. Pisanje, ki sledi narisani podobi, je na ta način pogosto lahko bolj logično strukturirano in natančno. **Vizualizacija procesa pisanja** pomeni »videti« celotno besedilo na eni strani ... to pomeni vizualizirati, kako ga napisati, idejo za idejo, odstavek za odstavkom, umestitev zemljevidov in diagramov. Avtor ima tako možnost razjasnitve določenih nejasnosti. Ko govorimo o **dramatizaciji**, imamo v mislih improvizacijo scen ali ustvarjanje podob, ki pomaga učencem dojeti in spoštovati družbeno dimenzijo geografije. Skupno branje, odigrane scene nudijo učencem močne vizualne podobe, ki jim bodo kasneje pomagale pri postavitvibesedila. Sortiranje ali rangiranje **slik in realnih objektov** nudi učencu več oz. drugačne informacije kot same besede. Če pri tem uporabljajo **mentalne zemljevide**, jim le ti omogočajo izhodišče za učenje, kar poveča njihovo zanimanje za zapis informacij; ključne besede, vsebine in miselni vzorci lahko služijo kot izhodišče za pisanje (npr. eseja). Nekaterim ljudem je lažje organizirati ideje v grafični obliki (kvadrati, krogi, elipse,

diagrami, matrike etc.) kot pa v pisni obliki. **Načrti in diagrami** pomagajo učencem se kategorizirati ideje in procese. S pomočjo **študije primerov zapisov** spodbujamo učence k opazovalni analizi – k natančnemu pregledu postavitve, zgradbe stavkov, paragrafiranja, itd., da proučimo in vrednotimo določen zapis. Označevanje uporabnih stavkov oz. struktur ali povezav omogoča učencem, da postane abstrakten jezik zanje bolj razumljiv. Tudi **filmske, video in računalniške podobe** so močna orodja za predstavitev informacij učencem. Omogočajo jim, da »srečajo« ljudi, doživijo svet skozi njihove oči. Zapiski ob ogledu video posnetka so lahko zelo učinkoviti, kajti ključna sporočila pridejo do gledalca tako preko vizualne podobe kot preko zapisanih besed.

Osredotočenje na korene besed in besedne družine, uporaba »poglej, zakrij, napiši, preveri« za memoriranje črkovanja, videti besede znotraj besed – vsi ti pristopi se navezujejo na vizualni učni stil. Najboljši črkovalci imajo pogosto odličen vizualni spomin in si z lahkoto predstavljajo oz. upodobijo besedo potem, ko so jo enkrat videli. Ostali se morajo zavestno osredotočiti na iskanje vzorcev za povečanje njihove vizualne sposobnosti črkovanja. Prepoznavanje korenov besed in njihovo povezovanje z drugimi besedami podobnega pomena lahko pomaga (npr. Tihi ocean – tih, miren¹) pri zapomnitvi posamezne besede.

Auditivno učenje

Ko pišemo zahtevnejše besedilo, se pogosto zalotimo, da besede na glas izgovarjamo, da slišimo, kako zvenijo; tudi pri branju težjih besedil s pomočjo glasnega branja besedilo pogosto lažje razumemo. Slušno učenje pa pri pouku z lahkoto spregledamo. Potreben je čas, vendar obstaja možnost, da učenci, ki ne bodo nikoli na glas brali besedil, tudi ne bodo razvili veščin pisanja. Učitelji dvojezičnih učencev prepoznavajo potrebo po glasnem branju kot možnost za pridobivanje znanja novega jezika – in ugotavljajo, da s tem pridobijo vsi učenci v razredu.

Ko učenci **poslušajo branje zapisa**, ko učitelj bere učencem ali ko učenci berejo svoje zapise, učenci dokazano razvijajo jezikovne zmožnosti, predvsem s pomočjo svojih sovrstnikov – s poslušanjem sovrstnika, ki bere svoje besedilo, učenec izboljšuje svoje lastno pisno izražanje. Učence je treba spodbujati, da si med seboj »sposojajo« besede in fraze, pri čemer je treba v razredu vzpodbuditi vse učence k izboljšanju pisnega in ustnega izražanja pri geografiji. Pomembna sta tako poslušanje kot pisanje. Nekateri bralci z lahkoto absorbirajo jezik in ga prenesejo v lastno pisanje, drugi pa ne. Morda je tako zato, ker ob osredotočenju na vsebino ne slišijo »jezika«. Glasno branje besedila pomaga učencem absorbirati stil in idiome besedil povsem drugače kot v primeru tihega branja. Strokovna besedila zvenijo drugače kot leposlovna. Poznavanje zvena in ritma faktografskega pisanja pomaga piscu pri sestavi lastnega besedila. Improvizacija in »zamrznitev« (**dramatizacija**) pomagata pri sledenju misli. To pripomore k boljšim rezultatom ne samo pri zbiranju idej za pisanje temveč tudi pri izbiri jezika za njihovo izražanje. Dramatizacija pomaga učencem urediti dejanja, občutke in misli. Ko je enkrat izražen, postane jezik del slišnega repertoarja, ki ga učenci nato lahko prenesejo v pisanje. Pomembne besede in fraze lahko zapišemo na tablo za kasnejšo uporabo. S pomočjo dramatizacije se učenci lažje soočijo z različnimi stališči in vidiki določenega stanja, pojava itd. Abstraktno učenje postane tako bolj učinkovito in zapomljivo. Blizu sami dramatizaciji je tudi **igra vlog**, pri čemer igramo vlogo, v kateri je treba voditi pogovor v določenih časovnih okvirih kot spontan pogovor, ki ga kasneje lahko tudi zapišemo. Potrebujemo le ustrezen rekvizit, ki bo simboliziral mikrofona. Jezik, ki ga bomo potrebovali pri zapisu, se je treniral na najbolj zanimiv in vključujoč način. Ko je razmišljanje enkrat izraženo, so jezikovni vzorci oblikovani in pripravljeni za zapis.

Sodelovalno pisanje pomeni razpravljanje v skupinah in parih; poslušanje drugih, ko razlagajo svoje ideje in podzavestno »vpijanje« govornice sogovornika, povečuje razpon možnosti za izražanje idej. Ustno izražanje je izredno pomembno, kajti pogosto nismo gotovi v svojem razmišljanju, dokler ga ne ubesedimo in izrečemo. Obenem poslušanje drugih stimulira naše lastno izražanje. Pisanje v

1 Za lažjo zapomnitev lahko učencem ali dijakom tudi povemo, od kod izhajajo poimenovanja za posamezen geografski pojav. Tako jim lahko razložimo, da je Tihi ocean poimenoval portugalski raziskovalec Ferdinand Magellan, saj je bil omenjeni ocean tekom njegove plovbe od Magellanove ožine do Filipinov zares miren.

skupini ali paru razvija pri učencih sugestijo, modificiranje, potrditev, izboljšavo njihovih skupnih idej. V skupini ali paru poteka na ta način podoben proces, kot se odvija v glavi posameznika ob pisanju določenega besedila. Zelo priporočljivo je **slišati stavek**, ki je v glavi, preden ga zapišemo. Zelo mladi pisci morajo pogosto večkrat prebrati isti stavek, preden ga dejansko slišijo in lahko nadaljujejo s pisanjem. Bolj izkušeni pisci z lahkoto slišijo cel stavek, preden ga napišejo. Učenci naj si v paru pripovedujejo stavke, preden jih zapišejo. Če jih ne bodo mogli izreči, jih tudi zapisati ne bodo mogli. V takih primerih jim lahko pomagamo, vendar je treba pazljivo izbrati čas, kajti nič ni slabšega kot nesamozavesten pisec, ki tiho sedi in ne ve, kako bi začel. Če učenci uporabijo **okvirje za pisanje in navodila za začetek pisanja**, ki jih priskrbi učitelj, ter na glas izgovorijo cel stavek svojemu partnerju ali sebi, jim to pomaga pri izboru slovnice celotnega stavka, pri čemer uporabljajo lastno jezikovno strukturo. S ponavljanjem posameznih črk, prepoznavanjem besed znotraj besed, (pretiranimi) poudarki pri izgovorjavi posameznih besed pa pridobivajo učenci občutek za ritem in rimo.

Kinestetično učenje

Fizično občutenje stvari je efektiven način učenja. Ljudje se učijo z delom (»learning by doing«); nekateri ljudje se lažje učijo, če kaj držijo v rokah. Moč igre vlog in dramatizacija ne smeta biti precenjeni. Celo v tako kratkem času, ki ga preživijo pri igri vlog, učenci pridobijo pri vključenosti in motiviranosti, da ne omenjamo povečanega razumevanja.

Fizična aktivnost pomaga pri konceptualnemu razumevanju, pri čemer postaja terminologija bolj dostopna za uporabo pri pisanju (npr. pritiski v Zemljini notranjosti simulirani s pritiskom knjige ob dlan, gibanje vode simulirano z ustreznimi premiki vlažne dlani skozi zrak itd.) – govorimo o **občutenju pomena besed. Gibanje, kroženje z namenom sodelovanja** – vse, kar vključuje fizično spreminjanje položaja učenca (oblikovanje skupin, spreminjanje skupin, kroženje itd.), je za učence pozitivno. Učenci so radi aktivni, pri čemer ima fizična aktivnost pozitiven vpliv na razmišljanje. Tudi sortiranje in rangiranje kart s ključnimi besedami ali podobami, manipuliranje s simboli ..., tako imenovano **fizično premikanje idej**, vse to pomaga učencem, da se lažje osredotočijo. Razvija koncept sortiranja in drugačne postavitve idej, kar je pomemben del procesa sestavljanja besedila. Povezavo med gibom roke in mislijo je težko razložiti brez uporabe gestikulacije. Metode, ki vključujejo kinestetično učenje, temeljijo na dotiku in gibu/premiku, kar v našem primeru **črkovanja** pomeni, da lahko zaznavamo posamezne črke ali dele besed oz. cele besede na grobi podlagi samo z dotikom.

Obenem se morajo učitelji zavedati, da so **redni odmori** nuja, kajti vstati, se prepogniti, gibati in globoko dihati – vse to pomaga, ko pišemo. »Telovadba možganov« je namenjena izboljšanju delovanja možganov.

Interpersonalno učenje

Sodelovalno delo pomeni sodelovati z drugimi, izmenjevati ideje, razpravljati in odgovarjati partnerjem s pomočjo pisanja. Socialna aktivnost je močna dimenzija učenja – pogosto nudi motivacijo za nalogo, za katero učenci ne kažejo posebnega zanimanja. Vemo, da je kviz v razredu ponavadi zelo priljubljen, medtem ko ista vprašanja, postavljena posamezniku v izoliranem okolju, nikakor ne bodo naletela na enak odziv. Sodelovalno delo nudi platformo, ki omogoča učencem premik v njihovem razumevanju stvari. Ko razpravljajo o pomenu, učenci bolje razumejo koncepte in povečajo svoj razpon možnosti, da le te tudi izrazijo.

RANGIRANJE KAMNIN NA OSNOVI TRDOTE

A: Ta je najmehkejša ...

B: Ja, zvije se v krog, poglej ...

C: In ta je najbolj trda ...

A: Ja, ta je najtrša ...

B: Ta ni trda, poglej, drobi se ...

A: Glinasti skrilavec je drugi najtrši.

C: Si prepričana?

POGOVOR O RANGIRANJU KAMNIN

Na začetku je bilo težko, mislili smo, da je le prijemanje kamenin dovolj, potem pa smo začutili njihovo teksturo in jih spet drugače razvrstili.

Ves čas se pogovarjamo, pripovedujemo, kaj se dogaja, en drugemu. Delo v skupini res pomaga pri učenju.

Intrapersonalno učenje (vedenje o sebi)

Poznavanje učnih ciljev je bistvenega pomena, če želimo, da učenci pridobijo določen nadzor nad svojim učenjem; potem vedo, ali so cilje dosegli in tako vključijo novo znanje v že obstoječe razumevanje. Pozitivna **povratna informacija** ne samo dvigne samospoštovanje, temveč učencem tudi pomaga pri razvijanju polnejšega zavedanja lastnih kompetenc, povezanih s pisnim izražanjem. Če vedo, kaj je bilo dobro v njihovem zapisu, lahko v prihodnosti le-to zavestno ustrezno uporabijo. Vsekakor pa ne smemo izpustiti **refleksije**, saj le ta omogoča, da se izpostavijo močne strani, dosežki, pri čemer je potrebno vnaprej podati okvire ali vprašanja, ki omogočajo natančno refleksijo procesov in doseženih rezultatov. Več-čutni pristopi pri interpretaciji besedil so se izkazali za ustrezne, kadar želimo vsem učencem približati branje. Ravno tako bi moralo biti delo z besedili veččutno. Glede na razlike med učenci znotraj razreda moramo poseči po čim večjem številu različnih pristopov in učnih stilov. Tako lahko tudi učitelj geografije pomaga učencem, da bosta branje in pisanje postala in ostala stalnica v njihovih življenjih.

5 Sklep

Naraščajoče posvečanje posebne pozornosti povezovanju vsebin iz različnih predmetov ali predmetnih področij, ki temelji na načelu interdisciplinarnosti in doseganju večje stopnje povezanosti med disciplinarnimi znanji, je odraz naraščajoče diferenciacije in poglobljanja posameznih znanosti. Integracija izobraževalnih vsebin predstavlja enega od sodobnih kurikularnih modelov poučevanja, saj medpredmetno povezovanje vključuje organizacijo izobraževalnih vsebin ter vzgojno-izobraževalnega procesa okoli vsebinskih tem oz. vsebinskih problemov, ki zahtevajo interdisciplinarno učenje. Na področju preučevanja integracije izobraževalnih vsebin ter s tem povezanega poučevanja in učenja tako načrtovalce izobraževalnih politik kakor tudi učitelje zanima, kakšni naj bodo obseg, raven ter pogoji medpredmetnega povezovanja posameznih izobraževalnih vsebin ter kako izboljšati kakovost implementacije integracije izobraževalnih vsebin v konkretnem pedagoškem procesu. Žal obstoječe primerjalne analize izobraževalnih politik in kurikularnih rešitev ter številne primerjalne raziskave ne ponujajo enoznačnega odgovora. (medmrežje 3)

Čeprav se zavedamo, da je medpredmetnost ne samo zaželena, temveč celo nujna, ne moremo mimo dejstva, da v razredu pri nas še ni zaživela. Učitelji pogrešajo konkretne primere medpredmetnosti, ki bi bili logični, enostavni, transparentni, predvsem pa uporabni in ne bi istočasno od učitelja zahtevali izjemno dobrega poznavanja vsebin drugega predmeta.

Čeprav na prvi pogled med slovenščino in geografijo morda ni videti stičnih točk, pa le-te lahko hitro

najdemo. Upamo, da smo v pričujočem prispevku osvetlili vsaj nekatere izmed njih in odprli vrata tesnejšemu sodelovanju teh dveh predmetov tako na osnovnošolskem kot na srednješolskem nivoju.

Viri in literatura

- Kladnik, D., 2007. Podomačena tuja zemljepisna imena v slovenskih atlasih sveta. Ljubljana, Založba ZRC, 220 str.
- Kladnik, D., 1995: Problemi standardizacije tujih zemljepisnih imen na primeru Velikega družinskega atlasa sveta. V: *Geografija v šoli*, IV–1/1995, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, str. 53–62.
- Kunaver, J., 1995. Pokrajinski opisi v književnosti in njihov didaktični pomen pri pouku geografije. V: *Geografija v šoli*, IV–1/1995, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, str. 47–53.
- Learning styles and writing in geography. Key stage 3. National Strategy. Department for education and Skills. URL:<http://www.standards.dfes.gov.uk>. (citirano 12. 7. 2008)
- Medmrežje 1: Komisija za standardizacijo zemljepisnih imen. (citirano dne 16. 7. 2008)
- URL:http://www.gu.gov.si/si/delovnapodrocja_gu/projekti_gu/registri/kszi/komisija/
- Medmrežje 2: Cerkniško jezero in njegovi raziskovalci. (citirano dne 16. 7. 2008)
- URL:<http://www.geocities.com/TheTropics/Island/5410/raziskovalci.htm>
- Medmrežje 3: Medpredmetno povezovanje vzgojno izobraževalnega procesa v 9-letni osnovni šoli. (citirano dne 19. 7. 2008) URL:http://www.mss.gov.si/.../pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2002/_2_medpredmetno_povezovanje.pdf.
- Perko, D., 1996: Standardizirana imena držav v slovenskem jeziku. V: *Geografski obzornik*, 1996, letnik 43, št. 4, Ljubljana, str. 18–26.

Barica Marentič Požarnik

Pogovor v razredu kot nepogrešljivo sredstvo za razvijanje razumevanja in mišljenja¹

Resnica se ne rodi oz. ne znajde v glavi posamezne osebe, rodi se med ljudmi, ki jo v procesu dialoške izmenjave oziroma interakcije iščejo skupaj.

Bahtin, po Nystrandu (1997), 25

Povzetek

Prispevek obravnava vlogo jezika, posebej pa še razrednega dialoga, v izgradnji predmetnega znanja, v doseganju znanja z razumevanjem in v razvijanju miselnih spretnosti.

Teoretično osnovo najdemo v delih kognitivnih in socialnih konstruktivistov (Piaget, Vigotski) pa tudi v idejah Deweya, Bahtina, Brunerja, podkrepljeno z raziskavami Cazdenove, Alexandra, Applebeeja, Wellsa, Nystrand, Martona, Kunst Gnamuš in drugih.

V praksi pa se kaže, da v šoli »ostaja pogovor trmasto drugačen od pogovorov na kateremkoli drugem področju«. To pomeni, da prevladuje »monološki«, nepristen pogovor, v katerem učitelj govori večino časa, zastavlja pretežno zaprta vprašanja, daje nanje skope povratne informacije (sosledje VOPI – vprašanje – odgovor – povratna informacija), za odgovor je malo časa, le učitelj uvaja teme pogovora, učenci malo govorijo, ne sprašujejo itd.

V nasprotju s tem naj bi »pristen«, produktiven, razmišljajoč pogovor, ki omogoča izmenjavo in razvijanje misli, sklepanje in globlje razumevanje, vseboval več odprtih, pristnih vprašanj, tudi s strani učencev, več dialoga med učenci samimi, več vsebinskih odzivov na učenčeve odgovore, njihovo povzemanje, povezovanje vb »veliko sliko« in podobno. Navedenih je nekaj odlomkov iz razrednih dialogov, ki ponazarjajo posamezne značilnosti.

Kakovostna učiteljeva vprašanja so pomembna sestavina dobrega dialoga, niso pa edina. Izhodišče je vzdušje zaupanja v razredu, v katerem se učenci počutijo varne, da izrazijo tudi nepopolno znanje. Učitelj naj bi znal resnično poslušati in se na odgovore učencev odzivati tako, da širi območje in globino njihovega razumevanja.

Spremembe, tudi manjše, je na tem področju izredno težko doseči; eden od vzrokov so ne dovolj ozaveščena prepričanja, subjektivne teorije o znanju, o vlogi učitelja in učencev. Pomembne so tudi okoliščine, v katerih delujejo učitelji. Potrebno je ustvariti možnosti za pristen dialog in ga gojiti ne le med učiteljem in učenci, ampak tudi med učitelji samimi ter ne nazadnje med učitelji in predstavniki šolskih oblasti in šolske politike.

Abstract

Dialog in the classroom – an indispensable tool for development of comprehension and thinking

The paper is focussed on the role of language in the classroom, especially the role of classroom dialogue, in constructing subject knowledge, in attaining goals of deeper understanding and thinking skills.

The theoretical underpinning includes ideas of cognitive and social constructivism (Piaget, Vygotsky) as well as ideas and studies of Bahtin, Bruner, Cazden, Alexander, Applebee, Wells, Nystrand, Marton, Kunst Gnamuš and others. For many decades, research studies show that classroom talk »remains stubbornly unlike the talk which takes place anywhere else« (Alexander).

The classroom talk is being characterised by »monologic«, authoritative dialogue during which the teacher does most of the talking, also initiating themes, controlling the process. Closed questions with one correct answer prevail; answers are short, followed by short feedback (IRE: initiation – response – evaluation). New question is not connected to the previous answer. Pupils get very little time to think and encouragement to ask questions or to develop ideas.

¹ Prispevek je delno zasnovan na besedilu knjige z delovnim naslovom *Pogovor, ki rojeva znanje*, soavtoric Barice Marentič Požarnik in Leopoldine Plut Pregelj, ki je v tisku pri DZS, Ljubljana.

»Authentic«, productive dialogue is different; it gives the pupils more space and time to think, to bring in their ideas and questions, to respond to each other, more open questions are asked, teacher's responses are more substantial and include paraphrasing, building upon answers, connecting them into the »big picture«. Some characteristics of existing dialogues are illustrated by excerpts from classroom talk.

Good questions are an important ingredient of the productive dialogue, but even more basic is a good classroom climate of trust, in which the pupils feel safe to express tentative knowledge. Also important is the teacher's ability to listen and to build upon answers in a way to deepen pupil's understanding and help them to construct the »big picture« of the subject knowledge.

Substantial changes in classroom dialogue, however desirable, are very difficult to attain. Teacher's behavior is being affected by his/her deeply rooted beliefs about nature of knowledge and the teacher's and pupil's role. The context in which they function and how they perceive it is also important. In this sense, the productive, authentic dialogue should exist not only between teachers and pupils, but also between teachers themselves and between teachers and school policy makers.

Pomen dialoškega pouka za doseganje kakovostnega znanja

Cilji šolanja postajajo vse zahtevnejši; med osrednje štejemo nedvomno razvijanje globljega razumevanja pojavov in s tem povezanega (kritičnega, ustvarjalnega, analitičnega) mišljenja učencev. To je osnova čim bolj prožnega in uporabnega znanja, saj le takšno omogoča uspešno najdenje v vse bolj kompleksnih in nepredvidljivih situacijah, ki jih prinaša prihodnost. Učne cilje izražamo danes največkrat v obliki kompetenc – zmožnosti, ki naj bi jih razvil učenec. V teh zmožnostih se obvladovanje pojmov, zakonitosti in povezav na nekem predmetnem področju, torej t. i. vsebinsko ali deklarativno znanje, tesno povezuje s spoznavnimi procesi (mišljenja, učenja), torej s procesnim znanjem, z zmožnostjo akcije ter z vrednostno presojo (glej podrobnejšo opredelitev kompetenc na primer v: Weinert, 2001).

V uvodnih delih prenovljenih učnih načrtov so navedeni številni tovrstni cilji; redkeje pa so teoretično zasnovane zamisli, kako se jim uspešno približati. Namen tega sestavka je, utemeljiti pomen kakovostne govorne komunikacije – dobro vodenega pogovora v razredu za razvijanje kakovostnega znanja z razumevanjem, prikazati nekatere njegove značilnosti, ki ga razlikujejo od tradicionalnega »psevdo«pogovora in ob tem skicirati njegovo teoretično osnovo, ki jo je iskati predvsem v socialnem konstruktivizmu. Navedeni bodo tudi rezultati nekaterih raziskav, ki kažejo na stabilnost obstoječe govorne komunikacije v razredu in na potrebo po njenem spreminjanju.

Prav na povezavo med komunikacijo in učenjem, med pogovorom in kakovostjo znanja, je med drugim opozorila tudi nedavna evropska konferenca o »jezikih šolanja«. (Languages of Schooling, Praga 2007). Obvladanje jezikovnih in še posebej govornih zmožnosti učencev štejemo sicer med bistvene medpredmetne spretnosti/kompetence, pri čemer je treba razlikovati med jezikom komunikacije o že naučenem in med jezikom pridobivanja znanja, ko učenci razlagajo, utemeljujejo svoje poglede in pristope k reševanju problemov, se pogajajo o pomenu, izražajo domneve, jih preverjajo, zastavljajo vprašanja in podobno. Prav poudarka na slednjem je po mnenju referentov na konferenci, premalo, tako v učnih načrtih kot v učni praksi. Tako Vollmer (2007) na osnovi komparativne analize učnih načrtov iz naravoslovja ugotavlja, da je premalo jasno poudarjena vloga uporabe jezika kot posrednika v konstrukciji predmetnega znanja.

V sodobnih pogledih na pouk, učenje in znanje se vse bolj uveljavlja prepričanje, da se ljudje ne učimo samo tedaj, kadar nam nekdo nekaj govori, ampak tudi in zlasti, kadar se pogovarjamo z drugimi, kadar sodelujemo v dobri dialoški ali pogovorni izmenjavi. *Kakovost učenčevega učenja je tesno povezana s kakovostjo pogovora v razredu.* Globlje razumevanje se postopno oblikuje v kakovostnem pogovoru ne samo med učiteljem in učenci, ampak tudi med učenci samimi, kadar izražajo izkušnje, pa tudi domneve, postavljajo vprašanja in si nanje odgovarjajo.

Vse to se dogaja v okviru t. i. **dialoškega pouka**, pri katerem se pogovor oblikuje tako, da učitelj in učenec v sosledju korakov družno soustvarjata (za učenca novo) znanje. Pomembno je, da je učenec v ta proces aktivno vpleten in da čuti, kako je tudi to, kar pove sam, dobrodošlo in pomembno. Smisel nastaja, se ustvarja in spreminja v procesu pristnega dialoga – kadar si ljudje zastavljajo in odgovarjajo na zanje pomembna vprašanja. To je odločilnega pomena zlasti takrat, kadar naj bi se dokopali do

globljega razumevanja različnih pojavov. Strokovnjaki so to izrazili na različne načine: »Človekov um se razvija v dialogu« (Gommetweit), »Nastanek človekovega uma ni monološki, ampak dialoški« (cit. po Nystrandu s sodel., 1997, str. 9.)

Nekaj teorije

Pogovor oziroma dialog kot pot do (razumljenega) znanja ima že dolgo zgodovino, ki jo lahko zasledujemo vsaj že od Sokrata dalje; v novejšem času pa je dobil pomembno vlogo s t. i. »kognitivnim preobratom«, ko se je pozornost teoretikov od zunanjih značilnosti učenja preusmerila na notranje kognitivne – spoznavne procese in na dejavnike smiselnega učenja ter gradnje znanja z razumevanjem. Med raziskovalci, ki so utemeljili vlogo učenčevega predznanja in jasnih miselnih struktur, je omeniti Ausubla (glej Marentič Požarnik 2000, str. 44–46), medtem ko je Dewey poudarjal predvsem pomen izkušnje za učenje. Piaget, ki ga imamo za individualnega oziroma **kognitivnega konstruktivista** (čeprav ni zanemarljiv pomena socialne interakcije za učenje), je več kot 60 let proučeval procese, s katerimi posameznik konstruira znanje, zlasti na področju fizikalnih pojavov (teža, volumen ...) in to z interakcijo s pojavi in predmeti v okolju. V tem procesu otrok postopno gradi vedno ustrežnejše mentalne reprezentacije, ki mu omogočajo reševati vse zahtevnejše probleme.

Vigotski, katerega vpliv ponovno narašča, pa izhaja iz sociokulturne perspektive in je utemeljitelj t. i. **socialnega konstruktivizma**, saj poudarja vlogo socialne interakcije, zlasti dialoga, pri gradnji znanja oziroma razumevanja ter pri razvoju višjih miselnih procesov. Za razliko od Piageta Vigotski poudarja, da učenec potrebuje oporo in pomoč pri učenju v območju možnega (bližnjega) razvoja; za to se je v angleščini uveljavil izraz »scaffolding«, pri nas pa »zidarski oder«. (več v: Woolfolk 2002, str. 43–50, Marentič Požarnik 2004, str. 47–48). Vloga učitelja je tudi v tem, da učence uvede v simbolični svet neke vede, v »kulturo znanstvenega diskurza«, pri čemer sam modelira proces znanstvenega spoznavanja. Kot poudarja Rosalind Driver (2004), se znanje gradi, ko se posamezniki pogovarjajo ob reševanju zanje smiselnega problema oziroma naloge. Pri tem pomaga učitelj ustvariti stik med učenčevim neformalnim znanjem in znanstvenimi spoznanji in to največkrat prek dobrega, produktivnega dialoga, v katerem se razrešujejo nasprotovanja med različnimi pogledi. Učitelj naj bi učencem predstavil tudi spoznanja določene vede kot rezultat »pogajanja«, kot nekaj, kar se spreminja skozi čas in ne kot seznam večnih resnic.

Po Vigotskem se torej proces otrokovega učenja začne v **dialoškem procesu**, katerega vsebino ponotranji. Tega ponotranjenja ne morejo učenci doseči samo s poslušanjem učitelja ali vrstnika, ampak z dejavno ubeseditvijo lastnega razmišljanja, s poslušanjem odzivov in njihovo predelavo.

Wells je mnenja, da lahko predstavlja posodobljeno stališče Vigotskega »odskočno desko« za razrešitev dolgoletne dileme med tradicionalnim transmisijem poukom, v katerem celotno komunikacijo vodi učitelj, ter med poukom, »usmerjenim v učenca«, kot ga zagovarja progresivna pedagogika (Wells 1999, str. 106). Po Wellsu naj bi bil poglobljen dialog o stvareh, ki zanimajo in zadevajo udeležence, osrednja sestavina pouka na vseh stopnjah in pri različnih predmetih. Torej ne kakršen koli dialog, ampak takšen, ki postopno gradi in pogloblja znanje sodelujočih, ob spiralnem prepletanju zunanjšega in notranjšega govora, kar Wells poimenuje »progresivni diskurz«.

V praksi še vedno vse prepogosto pozabljamo, da se s tem, ko nekaj govorno izrazimo, oblikuje misel oziroma znanje nasploh. Kadar učenec nekaj pove »s svojimi besedami«, smo, po mnenju Nystranda, »priče ostri bitki, v kateri učenec oblikuje smisel, svoje lastno razumevanje,« namesto da bi zgolj ponavljal tuje misli, formulacije iz zvezkov ali knjig. (Nystrand et al. 1997).

Da bi bil ta proces uspešen, torej ne zadostuje ponavljanje misli drugih. Dobesedno memoriziranje – učenje definicij in drugih delov snovi na pamet – lahko celo ovira proces globljega razumevanja, saj gre za povsem drugačno vrsto t. i. »učenja besednih verig« (Marentič Požarnik 2000, str. 40 in dalje).

Vsem nam je še iz šolskih dni dobro znan poziv: »Povej to s svojimi besedami«. Bahtin (cit. po Cazden, 2001, 75–76) poudarja, da gre za dva povsem različna načina usvojitve nekega gradiva: za dobesedno učenje na pamet, ki ga imenuje »avtoritativni diskurz«, ki nas veže, ne glede na to, ali nas je prepričal. Naučeno sicer **ponotranjimo** (internaliziramo), a v enosmernem procesu – od zunaj navznoter. Povsem drugače je, če nekaj povemo s svojimi besedami in v dialogu soočimo z idejami drugih. Ko poslušamo

druge, spoznavamo njihovo mišljenje in dopolnjujemo lastno razumevanje, ki se tako soustvarja v skupini – učitelj ga ne »podaja« vnaprej. S tem pride do drugačnih poudarkov in do **usvojitve**, ki je vzajemen – recipročen proces aktivne konstrukcije znanja. Gre za zahtevno mentalno nalogo, ki jo učitelj lahko podpre ali pa zavre.

Kako pogovor v razredu običajno poteka?

Alexander (2006, 9) opozarja, da si moramo zastaviti dve glavni vprašanji:

- Ali gojimo in spodbujamo »pravo« vrsto govora v razredu? in
- Kako lahko povečamo moč govora v razredu, da bomo pomagali učencem, učiti se in razmišljati bolj učinkovito?

Glede prvega vprašanja: Številne tuje in tudi domače raziskave kažejo, da v šoli še vedno daleč prevladuje pogovor, ki ostaja »trmasto drugačen od pogovorov na katerem koli drugem področju« (Alexander, 2006, 14). Nekateri ga imenujejo avtoritarni, pa tudi monološki ali psevdopogovor. Nekaj njegovih značilnosti:

- Tak pogovor poteka po stalnem sosledju VOPI (vprašanje – odgovor – povratna informacija (angl. IRE Inquiry – Response – Evaluation),
- učitelj je tisti, ki uvaja (pod)teme pogovora,
- prevladujejo zaprta vprašanja, z enim samim in predvidljivim odgovorom,
- učitelj pokliče učenca in ga pogosto tudi prekine (torej kontrolira, kdo govori, kaj, kdaj in koliko),
- učitelj se ne zmeni za poskuse učencev, da bi uvedli druge (pod)teme,
- učenčevi odgovori so kratki (ena beseda, ena poved),
- učitelj ne spodbuja dopolnitve odgovora, npr. s preusmerjanjem na druge učence,
- učitelj daje nasploh le malo časa za odgovore,
- vprašanja so podobna testnim, včasih so tudi alternativna (da – ne), včasih v obliki nepopolnega stavka (tip dopolnjevanja).

Učitelj hiti in učencem hote ali nehote olajšuje odgovarjanje – tudi tako, da jim na primer ponudi prvo črko odgovora ali nepopoln stavek. S takimi semantičnimi poenostavitvami zmanjšuje miselno zahtevnost in maneverski prostor.

V ozadju takega »avtoritativnega« pogovora so neizrečena in ne povsem ozaveščena prepričanja o tem, kaj šteje kot (pravo) znanje, kakšne so poti do njega, kakšna so pravila in vzorci pogovora, na primer: šteje le natančna reprodukcija; če poveš kaj »po svoje« ali izraziš domnevo oz. osebno izkušnjo, to ni pomemben prispevek; učbenik oziroma učitelj sta edini pravi vir znanja, ideje in vprašanja sošolcev niso pomembna niti posebej dobrodošla in podobno.

V razrednem pogovoru se tesno prepletata **odnosni in spoznavni vidik**. Kunst Gnamuš (1989) z vidika pragmatike utemeljeno opozarja, da pri pouku prevladujejo komunikacijski vzorci, ki temeljijo na hierarhičnih razmerjih med družbenimi vlogami, v katerih se pojavljajo argumenti moči, označuje pa jih odsotnost komunikacijske interakcije, dvoma, vprašalnosti, različnih stališč, dokazovanja, utemeljevanja in prepričevanja (ibid., str. 257). Opozarja na dve temeljni funkciji pedagoškega govora: na medosebno, socialno ali performativno na eni in spoznavno ali kognitivno na drugi strani. Prva je po njenem drugi nadrejena in jo pomembno določa. »Narava družbenih razmerij med udeleženci komunikacije vpliva na kakovost spoznavanja, jo ovira ali spodbuja.« (ibid., str. 258). Ali z drugimi besedami: učitelj mora znati najprej vzpostaviti v razredu vzdušje in odnos zaupanja, ki spodbuja izražanje mnenj, vprašanj, domnev, ne pa le »gotovega znanja« v obliki vnaprej pričakovanih odgovorov.

Ali bi šlo tudi drugače? Značilnosti »pristnega« pogovora

Poglavitno vprašanje je torej – po Martonu s sodel. (2004) –, kako pogovor oblikovati tako, da bo dal »več prostora za kakovostno učenje«, da bo spodbujal učence k samostojnemu govornemu oblikovanju misli, s tem pa k doseganju zahtevnejših ciljev razumevanja, primerjanja, sklepanja ... Skratka, kako voditi pogovor, da bo ustvaril razmere za tak učni proces, ki vodi do kakovostnejšega znanja in hkrati do večje zavzetosti, motiviranosti učencev, ki se kaže v dolgotrajnejšem in bolj poglobljenem ukvarjanju z neko temo.

Značilnosti (povzemamo jih po več avtorjih – Nystrand, 1997, Marton, 2004, Cazden, 2001, Scott i. dr. 2006) »**pristnega**«, **razmišljujočega**, **aventičnega pogovora**, ki daje učencem priložnost, da razvijajo svoje misli ob tem, ko jih (jezikovno) oblikujejo, in ki je zaradi tega tudi občutno odzivnejši in bolj sodelujoč, so:

- Tako učitelj kot učenci zastavljajo vprašanja, na katera ni zgolj enega pravilnega odgovora.
- Učitelj zastavi vprašanje oziroma problem, ki ga učenci lahko povežejo s svojimi izkušnjami in v svoje izjave vključijo prejšnje znanje.
- Meje sprejemljivega odgovora so s tem bolj sproščene (za odgovor je več »prostora«).
- Nova vprašanja nastajajo tudi na podlagi prejšnjih učenčevih odgovorov.
- Med učiteljevim vprašanjem in njegovim odzivom – evalvacijo – je slišati več odgovorov (različnih) učencev.
- Učenci izražajo svoje lastne misli, dajejo pripombe in zastavljajo vprašanja.
- Učitelj in posamezen učenec sodelujeta v daljši verigi pogovornih izmenjav, ki učencem pomaga bolj oblikovati njihova prepričanja in pojmovanja.
- V izmenjavah med učenci samimi skuša en učenec razumeti, kaj ima v mislih drugi.²
- Učitelj občasno povzema in »uokvirja« odgovore ter na ta način olajšuje, spodbuja vedno nove prispevke učencev, svoja (vsebinska) posredovanja pa omejuje na minimum.
- Učitelj jasno izrazi cilj »skupnega znanja«; ob tem daje prednost ustreznim informacijam.
- Učenci se javljajo sami.
- Učenci sami predlagajo, vključujejo nove pod teme.
- Učitelj tako tematsko razširitev sprejme (če je v skladu z osnovno temo) in jo vključi v obravnavo.

Pogovor te vrste avtorji torej poimenujejo različno, tudi kot **ploden**, **pristen**, »**močan**« učni pogovor ali kar **netradicionalni pogovor** (Cazden); Bahtin (cit. po Scottu s sodel., str. 608) pa »**notranje prepričljiv pogovor**«, ki se pomembno razlikuje od »avtoritativnega diskurza«. Pouk, ki vključuje pogovor te vrste, pa je »**dialoški pouk** (Alexander, 2006).

V ilustracijo povedanega navajamo dva odlomka – prvi ima vrsto značilnosti tradicionalnega pogovora, drugi pa bolj dialoškega; zapisa sta nastala po avdioposnetku.

Prvi primer

Predmet: kemija, 9. razred

Učna tema: Fizikalne in kemične spremembe

(Opomba: Ta tema je bila vse od 7. razreda obravnavana že večkrat, tako da gre za neke vrste utrjevanje oziroma ponavljanje.)

Učiteljica demonstrira nekaj preprostih eksperimentov. V terilnici strejo sladkor.

1. Učiteljica: Za kakšno spremembo gre v tem primeru?

Učenec: *(Ni odgovora.)*

Učiteljica: *(Pomaga.)* Obravnavali smo dve vrsti sprememb.

Učenec: Fizikalno.

Učiteljica: Zakaj? Še vedno ista snov, spremenila se je le ...

Učenec: Oblika.

Učiteljica: Kaj smo dobili? Kako rečemo z eno besedo?

Učenec 1: Sladkor je topen v vodi, spremenilo se je agregatno stanje.

Učenec 2: Rastopina.

Učiteljica: Ali lahko dobimo sladkor nazaj?

Učenec: Da.

Učiteljica: Kako? Izparimo. *(Odgovori sama.)*

Učiteljica: Ali je gorenje kemična ali fizikalna sprememba?

Učenec: Kemična.

Učiteljica: Kako veš?

Učenec: Sprhni.
Učiteljica: *(Popravi, dopolni.)*: Nastane nova snov.
(Prižgejo magnezij, opazujejo.)
Učiteljica: Kemično ali fizikalno?
Učenec: Kemično.
Učiteljica: Kje je magnezij? *(Odgovori sama.)* Spremenil se je v drugo snov.
Učiteljica: Opazili smo dve vrsti sprememb. Pri kemičnih – kaj nastane?
Učenec: Nova snov.
Učiteljica: Lastnosti so kakšne? Se spremenijo. *(Odgovori sama.)*
Učiteljica: Kaj pa pri fizikalnih?
Učenec: Agregatno stanje.
Učiteljica: Da, se spremeni.

Drugi primer

Predmet: naravoslovje in tehnika 4. razred

Učna tema: Magneti (Uvod v novo temo)

(Učenci delajo v dvojicah, vsak dobi po en magnet.)
Učiteljica: Poiščite tri predmete, ki jih magnet privlači, in tri, ki jih ne. Naredite razpredelnico!
(Učenci se lotijo dela, ugotavljajo; med drugim se sliši:)
Učenec 1: Maš ti kaj železnega?
Učenec 2: A je barvica iz lesa?
Učenec 3: Pokrovček privlači.
Učenec 4: Iz česa je radirka?
Učiteljica: Kaj ste ugotovili? Iz česa so predmeti, ki jih privlači ali ne privlači?
Učenec 1: Lepilo privlači – se prlepi gor.
Učenec 2: Kovino.
Učiteljica: Ali pa se je kovine treba dotakniti?
Učenec 4: Magnet je močen in vleče.
Učiteljica: Ali ste izmerili, kako daleč vleče?
Učenec 1: Meni je 3 cm potegnil.
(Drugi učenci predstavijo še druge vrednosti: 1 cm, 2,5 cm ...)
Učiteljica: Ali je kakšna razlika, če združiš dva magneta? Čakam ugotovitve.
(Skoraj vsi učenci dvignejo roke.)
Učenec 1: Z enim magnetom moraš priti bliže kot z dvema.
Učenec 2: Če imaš dva, sta bl močnejša in sva zmerle in je lahko bolj daleč.
Učenec 3: Sam mal več. Sm mislu, da bo dvakrat več.
Učiteljica: Potegne torej več, a ne dvakrat toliko. Poskusite skozi mizo.
Učenec: *(Se mu posreči, z začudenjem.)* Lej to! *(Splošno navdušenje.)*
Učiteljica: Skozi papir?
Učenec 1: Čez dva zvezka gre.
Učenec 2: Ne, ne gre.
Učenec 3: Mal je trznila.
Učenec 4: Ko sem imel dva *(magneta)*, sta bila mal močnejša.
Učenec 1: Tud, če je zvezek debel, gre. Če je le en list, gre še bolje.
Učiteljica: Od česa je to odvisno?
Učenec 1: Odvisno od tega, koliko je stvar debela.
Učenec 2: Od moči magneta.
Učenec 3: Iz česa je stvar.
Na tem mestu pogovorov ne analiziramo podrobneje, pač pa prepuščamo bralcu, da skuša v njih najti nekatere prej (in tudi v nadaljevanju) navedenih značilnosti.

Kaj pravijo raziskave o poteku pogovorov in vlogi učiteljevih vprašanj?

Za šestdeseta in sedemdeseta leta so bile značilne raziskave, ki so analitično preučevale različne posamične vidike razredne interakcije (npr. delež vprašanj višje kognitivne ravni; delež učiteljevega govora v primerjavi z govorom učencev). V Združenih državah Amerike so bile zelo popularne opazovalne sheme FIAS – Flandersove analize besedne interakcije, ki je temeljila na ugotavljanju, kdo ima v določenem trenutku pri govorni izmenjavi **pobudo** oziroma iniciativo, kdo pa se nanjo **odziva** – reagira in kako.

Tovrstne raziskave smo izvajali tudi pri nas. Tako smo na osnovi FIASa že konec 70-ih let med drugim ugotovili veljavnost t. i. »zakona dveh tretjin« – da torej v razredu učitelj govori dve tretjini časa, ena tretjina pa je namenjena učencem. Pri tem je bila večina govora učencev »reaktivnega« značaja, le okoli 5 % učnega časa je obsegal »iniciativni« govor, torej izražanje učenčevih izkušenj, idej in podobno (Marentič Požarnik 1980, 1987). Učitelji so zastavljali zelo veliko število vprašanj, v povprečju 86 vprašanj na učno uro (razpon je segal od minimalno 16 pa tja do 164 vprašanj).

Vprašanj je bilo torej celo preveč, problem je njihova kakovost, glede na cilje, ki jih učitelj namerava z njimi doseči. Vprašanj višje ravni je bilo v tej raziskavi okoli 20 %. Rezultatov seveda ne moremo posploševati – bili so dobljeni na osnovi opazovanja 18 ur pouka na predmetni stopnji osnovne šole; se pa dokaj ujemajo z rezultati številnih tujih podobnih raziskav.

V publikaciji Kakršno vprašanje, takšen odgovor (Marentič Požarnik, Plut, 1980) sva s soavtorico osrednjo vlogo dodelili primernim vprašanjem, nekaj pa tudi strategiji spraševanja.

Podrobneje sva predstavili tudi eno od uveljavljenih taksonomij – klasifikacij vprašanj (Bloomovo) s primeri. A najosnovnejša – in tudi za potek pogovora najpomembnejša – je delitev na vprašanja odprtega in zaprtega tipa.

Vprašanja **odprtega tipa** so tista, na katera je možnih več različnih odgovorov oziroma je več odgovorov sprejemljivih. »S čim bi dopolnili predloženi jedilnik, da bi zvečali njegovo hranilno vrednost?« »Kako lahko utemeljiš svojo trditev?«. Odgovor ni v celoti predvidljiv. Vprašanja **zaprtega tipa** pa so tista, na katera obstaja le en pravilen odgovor oziroma je le en odgovor za učitelja sprejemljiv. (»V katero skupino bi uvrstili škrob?« »Po kom se imenuje mesto Rim?«)

Oblika vprašanj, ki jih učitelj zastavlja učencem, po Martonu odločilno oblikuje njihov »prostor za učenje.« Marton s sodelavci (2004) je knjigo tudi naslovil »Razredni diskurz in prostor za učenje«. Meni, da vprašanje učence navaja bodisi na kratke, enoznačne odgovore, za katere je treba le pobrsniti po spominu – ali pa jih učitelj s primerno zahtevnim, kompleksnim vprašanjem spodbudi, da v mislih pretehtajo možne odgovore, povežejo prej ločene vsebine, primerjajo pojave, vrednotijo rešitve in podobno, preden se odločijo za odgovor. Odgovor je v tem primeru običajno tudi daljši in oblikovan »s svojimi besedami«. Taka vprašanja spodbujajo različne miselne aktivnosti in poglobljajo razumevanje. Na drugi strani pa je lahko vprašanje na videz odprto, vendar če učitelj pričakuje točno vnaprej določen odgovor, kar se v praksi neredko dogaja, potem gre kljub zunanemu videzu za zaprto vprašanje.

Primer

Vprašanje »Kaj je voda? Čemu služi ali kakšen pomen ima?« je v bistvu odprto vprašanje; vendar – če se pri kemiji pričakuje odgovor: Voda je topilo; pri biologiji odgovor: Voda pomaga transportirati snovi po telesu, izločati strupe iz telesa; pri gospodinjstvu pa šteje kot edino pravilen odgovor: Voda je »živilo« – potem ga učenec ne dojame več kot odprto vprašanje, o katerem je treba razmisliti, ampak skuša uganiti, kakšen odgovor pričakuje določen učitelj.

Iz tega primera vidimo, da je učitelj tisti, ki s svojim pričakovanjem in odzivom na učenčev odgovor soodloča, ali gre za odprto ali za zaprto vprašanje oziroma lahko »zapre« v osnovi odprto vprašanje. Kadar učitelj postavi odprto vprašanje in ni zadovoljen s prvim odgovorom, naj bi z dodatnimi vprašanji ali impulzi usmeril učenčevo razmišljanje.

Nedavna raziskava, opravljena na osnovi opazovanja in dobresednih zapisov po avdio posnetkih na predmetni stopnji osnovne šole (Podpečan 2008) je pokazala, da je bilo pri 4 predmetih (fizika, matematika, kemija, zgodovina) v 12 opazovanih učnih urah (po 3 pri vsakem predmetu) zastavljenih

539 vprašanj; od tega jih je 89 % zastavil učitelj, preostalih 11 % pa učenci (kar niti ni tako malo). Vprašanj učenec – učencu pa je bilo le 1,5 %.

V 73 % primerov so učitelji zastavili vprašanja zaprtega tipa, kar so utemeljevali s pomanjkanjem časa («na odgovore na težja, odprta vprašanja je treba čakati preveč časa»).

Pri učencih so prevladovali kratki odgovori (manj kot 6 besed); takih odgovorov je bilo 82 %; vendar so **odprta vprašanja spodbudila pomembno več daljših odgovorov** – 40 %, medtem ko je bilo na zaprta vprašanja takih odgovorov le 8 %.

Tudi raziskava, opravljena na razredni stopnji osnovnih šol v Angliji, je dala podobne rezultate: velika večina vprašanj je bila na nizki spoznavni ravni in je usmerjala učence v točno določen odgovor. Odprtih vprašanj je bilo le 10 %, v 15 % ur se ni pojavilo nobeno takšno vprašanje. V 11 % se je pojavil daljši dialog z enim učencem, med katerim ga je učitelj spodbujal k razširjenemu odgovoru. Le v 4 % primerov je učitelj zastavil vprašanje, ki je povzemalo in gradilo na učenčevem odgovoru, 43 % učiteljev ni tega nikoli napravilo. V povprečju so trajali odgovori učencev 5 sekund, v 70 % primerov so vsebovali 3 besede ali manj (Smith, Hardman et al. cit. po Alexander, 2006, str. 16–17).

Zanimivo je, da ostaja osnoven vzorec učne komunikacije tako zelo stabilen, pri različnih predmetih kot tudi v času in prostoru.

Dobra vprašanja so pomembna – a to še zdaleč ni vse ...

Obseg dejavnikov, ki vplivajo na kakovost pogovora, je mnogo širši. Naj tu navedem najvažnejše, kot bodo podrobneje analizirani in predstavljeni v publikaciji »v nastajanju« (Marentič Požarnik, Plut, Pregelj, v tisku):

- Ugodno razredno ozračje (zaupanje, medsebojno spoštovanje).
- Izhodišče pogovora so poleg vprašanj tudi druge spodbude (poskus, demonstracija, izzivalna izjava, izkušnja ...).
- Vloga zaporedja vprašanj, strategija »krmarjenja« v smer ciljev.
- Primerno odzivanje na odgovore (pravilne, napačne, delno pravilne, »prehitre« ...).
- Načrtno spodbujanje učenčevih vprašanj.
- »Čakalni čas« – obdobje tišine kot čas za razmislek.
- Znati poslušati drug drugega (empatično, dialoško poslušanje).
- Možnosti za enakovredno sodelovanje vseh učencev (tudi slabših, bolj plašnih, učencev iz drugih jezikovnih območij ...).
- Načrtno usposabljanje učencev za »kulturo dialoga« pri raznih predmetih.
- Vzdrževanje ravnotežja med ustvarjalno improvizacijo in načrtovanjem.

Že pri zastavljanju vprašanj ne gre samo za vsebinsko, ampak tudi za medosebno – odnosno razsežnost, na kar opozarja tudi Olga Kunst Gnamuš (1989, str. 259). Učitelj lahko z vsebinsko enakim vprašanjem doseže zelo različne »družbene učinke«:

- Kaj je morfologija?
- Kaj je morfologija? Metka!
- Kaj je morfologija? Žilavec!
- Ti tam v rdeči majici, kaj je morfologija?
- Ali kdo ve, kaj je morfologija?

Različne učinke ima tudi **način odzivanja na odgovore** učencev. Pomembno je, da učitelj spoštuje in upošteva vse odgovore, s tem pa ni rečeno, da so vsi enako dobri in primerni. Vedno naj kritizira ali postavi pod vprašaj govorni prispevek, določeno izjavo, ne pa osebnost učenca, ki jo je izrekel. Učiteljevi odzivi so nosilci pomembnih sporočil za učenca, tako vidnih kot tudi »skrivnih«. V veliki meri namreč določajo, česa se bo učenec naučil o obravnavani snovi in tudi, koliko je na primer cenjeno njegovo samostojno razmišljanje, ali se »splaća« tvegati odgovor in izraziti idejo tudi tedaj, kadar nisi popolnoma gotov, in še marsikaj. Odziv je povratna informacija, ki ima tako spoznavno kot čustveno-motivacijsko in socializacijsko funkcijo. S spoznavnega vidika naj bi bila čim bolj informativna, s čustveno-socialnega pa spodbudna in spoštljiva.

Pri **tradicionalnem pogovoru** v sosedju V – O – PI (vprašanje – odgovor – povratna informacija) so

učiteljevi odzivi praviloma kratki, bežni, zlasti če gre za preprosta vprašanja z enoznačnim odgovorom. Učitelj reče: da, tako je, prav, v redu, dobro, prikima ali le zastavi naslednje vprašanje. Izrazite, poudarjene pohvale so umestne samo, če je vprašanje res zahtevno in odgovor »odličen« ali če gre za učenca, ki se redkokdaj oglašja in ki ima težave pri učenju, pa je res dobro odgovoril.

Primer »razširjene pohvale«:

Jernej, bravo, ti me vsakič znova pozitivno presenetiš. Te ne bom niti več spraševala o tem.

Žal je dokaj pogosto tudi **prekinjanje učenca**, ko odgovarja. Prekinjanje učenca (pa tudi **odgovarjanje namesto njega**), ki ga učitelji utemeljujejo s stalnim pomanjkanjem časa, seveda ni primerna strategija oziroma navada. Morda učencev posebno ne prizadene, ker so ga v šolskem okolju že navajeni, vsekakor pa slabo vpliva na učni proces, in to iz več razlogov:

- Učenci nimajo možnosti glasnega razmišljanja, ne morejo poslušati sebe in se popraviti.
- Učitelji ne spoznajo učenčevega miselnega procesa in ga tudi ne morejo preusmeriti oziroma nanj vplivati.
- Učenci ne slišijo odzivov učitelja in vrstnikov na svoj govor in zato se ne naučijo na eni strani govoriti in na drugi poslušati – ni dialoga brez obojega, tj. govorjenja in poslušanja.

Kaj pa odziv na **napačne odgovore**? Napake je treba obravnavati kot del učenja, t. i. „poštene napake“ (Labinowicz 1989) pa dajejo učitelju dragocen vpogled v stopnjo in vrsto učenčevega (ne)razumevanja in težave pri učenju. Alexander govori o »pošteni« **povratni informaciji**, ki daje učencu v stvarnem tonu diagnozo in napotek, kako znanje izpopolniti. »Povratna informacija v obliki nagrade povečuje ego, ne pa kakovostnega ukvarjanja z nalogo.« (Alexander 2006, str. 20).

Ponavljjanje učenčevega odgovora, ki ga učitelji opravičujejo s tem, da učenci govore pretiho, pa nosi nehotno sporočilo, da je pomembno poslušati le to, kar reče učitelj. Od rutinskega, dobesednega ponavljanja pa moramo razlikovati **parafraziranje** – učiteljevo ponovitev, ki je pravzaprav dopolnitev, popravek, izboljšava učenčevega odgovora. Na odgovor, ki je jezikovno okoren, le približen ali terminološko ne povsem točen, se učitelj odzove s **pravilnejšo, boljšo različico**, ne da bi s tem odgovor označil za napačnega.

Učiteljica: Kaj še veš o trikotniku?

Učenec: Lahko mu očrtamo krog.

Učiteljica: Da, krožnico. Lahko mu očrtamo ali včrtamo krožnico.

Zaželeno je tudi, da učitelj občasno **povzame** učenčev odgovor in nanj naveže nadaljevanje pogovora; če pa se pojavijo različni pogledi in menja, te poglede primerja in „umesti“:

„Jana je torej tega mnenja – Bojan pa drugačnega. Kaj mislite drugi?“

V raziskavi (Podpečan 2008) je bilo ugotovljeno, da prevladujejo odzivi, značilni za tradicionalni pogovor, medtem ko so bili dialoško primernejši odzivi (v kurzivu) v manjšini (seveda bi za dokončno uvrstitev morali poznati vsakokratne okoliščine):

- | | |
|--|------|
| – Ponovitev učenčevega odgovora | 28 % |
| – (Kratka) pozitivna povratna informacija | 27 % |
| – Prehod na naslednje vprašanje | 11 % |
| – <i>Parafraziranje učenčevega odgovora</i> | 11 % |
| – <i>Pomoč učencu s podvprašanji</i> | 8 % |
| – Učitelj sam pove odgovor | 7 % |
| – <i>Preusmeritev vprašanja k drugim učencem</i> | 4 % |
| – Negativna povratna informacija | 3 % |

Seveda imajo posamezni predmeti tudi svoje posebnosti; opravljenih je bilo veliko raziskav, tudi eksperimentalnih poskusov izboljšanja na primer argumentacije učencev pri matematiki in naravoslovju; vendar bi prikaz tega presegel okvir danega prispevka. Po svoje pa so presenetljive podobnosti, tudi v odzivanju, med učitelji raznih predmetov.

Za konec

Veliko je že raziskovalnih dokazov za to, da lahko »vložki« dialoškega, pristnega pogovora pomembno prispevajo k doseganju višjih ciljev, kot so globlje razumevanje pojmov in (mrežnih) povezav med njimi,

primerjanje, sklepanje, utemeljevanje in še razvoj drugih miselnih funkcij. Tako pridobljeno znanje je tudi kvalitetnejše, bolj trdno in uporabno.

Naj navedemo le eno od temeljitejših raziskav. Aplebee s sodelavci (2003) je bil v obsežni analizi dejavnikov uspešnega pouka angleščine (jezika in književnosti) v 7. in 8. razredu osnovne ter 2. in 3. razredu srednje šole pozoren zlasti na vlogo diskusije. Merila za dialoški pouk so vzeli iz opazovalnega sistema CLASS po Nystrandu, in sicer so izbrali tri variable:

- Ali gre za »odprto« diskusijo, to je tako, ki vsebuje izmenjavo idej med učenci samimi, ki traja vsaj 30 sekund in je zajela vsaj 3 udeležence.
- Ali učitelj zastavlja »avtentična« vprašanja – pristna, taka, pri katerih odgovor ni vnaprej točno določen.
- Ali učitelj »povzema« odgovore učencev in jih vgradi v nadaljnji potek diskusije.

Med drugim je bilo ugotovljeno, da je bilo odprte diskusije v smislu »dialoškega pouka« razmeroma malo (v povprečju 1,7 minut na 60 minut pouka); a kljub temu je bila v pozitivni povezavi z dosežki učencev. Poleg tega se je izkazalo za pomembno, ali učitelj zastavlja **avtentična – pristna vprašanja**; v tej raziskavi je bilo takih 19 %. Tudi »**povzemanje**« je bilo v pozitivni povezavi s končnimi dosežki učencev. Vseh teh pozitivnih značilnosti so našli več v srednjih kot osnovnih šolah. Količina in predvsem kakovost razprave je, skupaj s primerno visokimi zahtevami, vodila do boljših rezultatov na končnih (esejskih) preizkusih znanja in to v vseh skupinah, ne glede na okolje (mestno, podeželsko), stopnjo (osnovna, srednja), etnično sestavo in začetno predznanje.

Ali omenjene raziskave in kritike pomenijo, da bi moral tradicionalni pogovor v razredu stopiti povsem v ozadje oziroma, da bi vzorec VOPI (vprašanje – odgovor – povratna informacija), ki obsega sedaj do 90 % učnega časa, moral praktično izginiti, v prid »pristnemu« dialogu? Kaj takega ne bi bilo niti realistično pričakovati niti ne bi bilo ugodno za uspešen pouk, saj ima tudi tradicionalni pogovor svojo nenadomestljivo funkcijo. Tako lahko v njegov zagovor navedemo naslednje argumente (povzeto po Macbethu, 2003, Cazdenovi, 2001 in Scottu, 2006):

- Zlasti za mlajše učence predstavlja tak pogovor koristno in pedagoško učinkovito »jezikovno igro«, v kateri se **obstoječe znanje javno pokaže in »umesti« v razredni prostor**.
- S tem pridobijo učenci neko **gotovost**: znanje je že tu; ni treba vsega graditi na novo, na negotovem odkrivanju.
- Ko da učitelj učencu pozitivno povratno informacijo, s tem obstoječe **znanje utrdi**; lahko pa ga tudi izboljša: če reče učencu »skoraj prav imaš«; ali če da z daljšo tišino po učenčevem odgovoru čutiti, da odgovor ni bil točen. S tem spodbudi bodisi istega učenca ali druge, da dopolnijo odgovor.
- Razredni pogovor te vrste ustvarja v razredu **polje smisla, reda in strukture**. Ni le sredstvo kontrole, ampak tudi »polje skupne akcije«, v katerem se smisel vedno bolj precizira oziroma kristalizira.

Macbeth (2003) posebej utemeljuje, zakaj so vprašanja z vnaprej znanimi odgovori, lahko tudi »zelo koristna, organizacijsko kompleksna in pedagoško močna jezikovna igra«; tudi Cazden (2001, str. 56) poudarja, da pri odločanju za tradicionalni oziroma dialoški pogovor ne gre za ali-ali, ampak za eno in drugo; prav tako Scott s sodel. (2006, str. 622–623) poudarja potrebo po ravnotežju med obema oblikama – med avtoritativnim in dialoškim diskurzom, posebej pri pouku naravoslovja.

Tradicionalni učni pogovor, v katerem prevladujejo vprašanja z vnaprej znanimi odgovori, ki jim sledi povratna informacija, bo še vedno predstavljal velik del pouka in je tudi njegova nujna sestavina. Problem pa je, če **povsem prevlada** in učitelj spregleda situacije, v katerih bi moralo priti do »pristnega«, avtentičnega razgovora, v katerem imajo učenci možnost izraziti svoje poglede, izkušnje ali domneve in poglobiti razumevanje. Zelo je pomembno, da se učitelji **zavedo razlike med obema**, da so pozorni na značilnosti enega in drugega in se tudi naučijo voditi zlasti slednjega (prvi, tradicionalni, je že toliko ustaljen, da se ga ni treba posebej učiti); ena najpomembnejših zmožnosti učitelja je, da je sposoben občasno »preklopiti« na pristen, »dialoški« pogovor, ko situacija to terjaja. To je seveda stvar učiteljev vseh predmetov – tako naravoslovnih kot tudi družboslovnih – ne le materinščine.

Učitelj bi se moral znati prilagoditi toku učenčevih izjav in hkrati ohraniti v zavesti vsebinske poudarke

in »veliko sliko« predmeta oziroma teme. Učinkovit razredni pogovor je neke vrste *improvizacija*, saj ni mogoče vnaprej natančno predvideti, kako bo potekal, ker nastaja v sodelovanju med učiteljem in učenci. Bistvo dokaj dobro označi prisposodba, da je učitelj marsikdaj kot glasbenik v jazzovskem orkestru ali kot igravec v »imprologiki«, se pravi, da mora biti skupaj s svojimi učenci kos »disciplinirani improvizaciji«; pogovor mora voditi tako, da sodelujejo vsi ter da improvizacija ne privede do disonantne glasbe, kaosa ali predstave »zunaj pravil igre« (Sawyer, 2004, 15).

Več raziskav je pokazalo, da izkušeni, dobri učitelji več improvizirajo; toda tega so zmožni, ker dobro obvladajo raznovrstne osnovne pristope, oblike in metode, te pa prožno uporabljajo znotraj določenih okvirov učnega načrta.

Ustvarjalno poučevanje je *disciplinirana* improvizacija, ker se vedno dogaja znotraj širokih struktur in okvirov, pri pouku v specifičnem okolju, kraju in času ter s konkretnimi učenci, ki jih ne more predvideti noben učni načrt. Pouk je najuspešnejši takrat, kadar je učitelj zelo dobro usposobljen in hkrati prožen, tako da v vsakem trenutku vzpostavlja ravnotežje med vsebino, organizacijo pouka in učenčevimi potrebami.

Spremembe pa je, kot smo že nakazali, izredno težko doseči. Gre v enaki meri za spremembe v učiteljevih subjektivnih teorijah, pojmovanjih in prepričanjih (o naravi znanja, o vlogi učitelja in učencev ...) (Marentič Požarnik, 1998), kot tudi za spremembe v odločanju in ravnanju, ki predvideva dobro obvladanje metod. V ta namen pa je potrebno temeljito, dolgoročno usposabljanje, katerega nepogrešljiv člen je „samokonfrontacija“, analiza (avdio) zapisov lastnega poučevanja, ob pomoči „kritičnega prijatelja“.

Ostali pa bi na pol poti, če bi se omejili le na spodbujanje pristnega dialoga med učiteljem in učenci. Dialoško kulturo bi morali oblikovati tudi na šoli, med učitelji samimi, v zbornicah. Uveljavljanje dialoške kulture v zbornicah pomeni, da se učitelji čim več pogovarjajo in med seboj posvetujejo pri načrtovanju pouka, glede medpredmetnega povezovanja, obravnave istega vsebinskega problema z različnih zornih kotov, da si med seboj pomagajo, se pri pouku obiskujejo in se potem odkrito pogovorijo o opažanjih (kolegialne hospitacije).

Tudi tu je potrebno uveljaviti zmožnosti poslušanja in upoštevanja drug drugega; podobno velja za pogovore med učitelji in ravnateljem, svetovalcem, inšpektorjem, med učiteljem in starši pa tudi med učitelji in nosilci šolskoreformnih zahtev. Slednje so često v nasprotju s težnjo po razvijanju osmišljenega znanja z razumevanjem, če omenimo le vsebinsko (pre)obsežne učne načrte ali testne rezultate kot odločilno merilo učenčeve in učiteljeve uspešnosti. Podobno kot zahteva učni pogovor spoštljiv odnos med učitelji in učenci, zahteva dialog med šolsko politiko in učitelji obojestransko spoštovanje, odprtost in pripravljenost za spremembe in prilagajanje.

Literatura

- Alexander, Robin. 2006. *Towards Dialogic Teaching. Rethinking Classroom Talk*. Third edition. Dialogos UK Ltd.
- Applebee, Arthur, N. 1996. *Curriculum as Conversation. Transforming Traditions of Teaching and Learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Applebee, Arthur, N., Judith A. Langer, Martin Nystrand, Adam Gamoran. 2003. Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, let. 40, št. 3, str. 685–730.
- Cazden, Courtney B. 2001. *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Second edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Driver, Rosalind et al. 2004. Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. *Educational Researcher*, Vol. 23, N. 7, 5–12.
- Glasersfeld, von Ernst. 1995a. A Constructivist Approach to Teaching. V: Steffe L.P., J. Galle, eds. *Constructivism in Education*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Assoc., str. 3–15.
- Kunst Gnamuš, Olga. 1989. Jezikovna komunikacija v razredu. *Sodobna pedagogika*, let. 40, št. 5–6, str. 257–270.

- Labinowicz, Ed. 1989. *Izvirni Piaget. Mišljenje – učenje – poučevanje*. Ljubljana: DZS.
- Languages of schooling within European framework for languages of education: learning, teaching, assessment«. Prague, 8–10 November 2007. Materials from Intergovernmental Conference.
- Marentič Požarnik, Barica, Leopoldina Plut. 1980. *Kakršno vprašanje takšen odgovor. Priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, Barica. 1987. *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, Barica. 1998. Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenovе. *Sodobna pedagogika*, let. 49, št. 3, 244–261, in št. 4, str. 360–70.
- Marentič Požarnik, Barica. 2004b. Konstruktivizem – kaŕipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V: Marentič Požarnik, Barica (Ur.) *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* Zbornik. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov. str. 41–62.
- Marton, Ference, Amy B.M. Tsui, and others. 2004. *Classroom Discourse and the Space of Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nystrand, Martin with Adam Gamoran, Robert Kachur and Catherine Prendergast. 1997. *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- Plut-Pregelj, Leopoldina. 1990. *Učenje ob poslušanju*. Ljubljana: DZS.
- Podpečan, Katarina. 2008. *Spoznavna vrednost učnega pogovora*. Diplomaska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Sawyer, Keith, R. 2004. Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, let. 33, št. 2, str. 12–20.
- Scott, Philip, H., Eduardo F. Mortimer, Orlando G. Aguiar. 2006. The Tension Between Authoritative and Dialogic Discourse: A Fundamental Characteristic of Meaning Making Interactions in High School Science Lessons. *Science Education*, let. 90, str. 605–631.
- Vollmer, Helmut J. 2007. Language and Communication in the Sciences at the end of Secondary Compulsory) Education: Summary and Conclusions. In: *Languages of schooling within European framework for languages of education: learning, teaching, assessment*«. Prague, 8–10 November 2007. (Section Science)
- Weinert, Franz. E. 2001. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique S; Laura H. Salganik. Eds. 2001. *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hofgreffe&Huber, str. 44–65.
- Wells, G. 1999. *Dialogic Enquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: University Press.
- Woolfolk, Anita. 2002. *Pedagoška psihologija*. (Prevod osme izdaje.) Ljubljana: Educy.

Milena Ivšek

Kompetence – da ali ne?

Povzetek

Kompetenčni pristop podrazumeva spremenjeno paradigmo v izobraževanju. Tridelna sestava kompetence – znanje, spretnosti/veščine in ravnanje/odnos/stališča – spodbuja trirazsežnostni pogled na znanje, kot ga poimenujemo in razumevamo v vsakdanji praksi; predvsem ozaveščanje tretje prvine zahteva poglobljeno teoretično analizo in razlago (prav ta prvina je v procesu priprave dokumenta o ključnih kompetencah v okviru Evropske komisije od 2003 do 2005 zahtevala največ razprav).

Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka, dolgoročna vizija predpostavlja tudi poglobljeno razumevanje ter primerno kritičen odnos do »kompetenčnih« teženj v evropskem prostoru.

Holistični koncept izobraževanja omogoča razvijanje kompleksnih (povezovalnih) znanj. Posameznik razvije sporazumevalne kompetence v stiku z drugimi, v dialogu, torej se njegovo lastno znanje povezuje z znanji drugih in tako nadgrajuje.

Sporazumevalna zmožnost v slovenščini (za večino učencev v materinščini) je izhodišče za razvijanje plurilingvalne kompetence, ta ni le zbir različnih posamičnih jezikovnih zmožnosti, ampak gre za prepletenost znanja, za kompleksno znanje, vključno s pridobljenimi spretnostmi in stališči, odnosom do svojega znanja in do sebe.

Abstract

Competences – yes or no?

Competence approach is perceived as »a changed paradigm« in education. Key competences, seen as a combination of knowledge, skills and attitudes, promote a three-dimensional view on knowledge as it is grasped in everyday practice. Raising awareness about the attitudes requires an in-depth theoretical analysis and interpretation, which was the subject of discussion during the process of Slovenian document planning within the European Commission framework between 2003 and 2005.

Introducing the competence approach requires a vision and well-argued strategy for reformed instruction. A long-term vision envisages in-depth perception and proper critical attitude to the »competence« tendencies in the European space.

This way individuals' knowledge is enhanced and all the competences interconnected in a holistic sense, which facilitates the development of complex knowledge.

Each individual develops his competences through dialogue and in contact with others. In practice this means teach each other, learn with others and learn from each other. Communication competence in Slovene (for the majority of learners mother tongue) is a starting point for the development of plurilingual competence which is not only a set of individual language competences, but an inextricably intertwined knowledge, including the attained skills and attitudes, the attitude towards one's own knowledge and oneself.

Uvod

V prispevku *Kompetence – da ali ne?* bom skušala predstaviti razmišljanje v povezavi s terminom kompetenca, ustreznosti termina v našem pojmovnem jezikovnem polju; kaj prinaša v naše družbeno in kulturno okolje evropski dokument osmih ključnih kompetenc; kako opazovati sestavo plurilingvalne kompetence in kaj pomeni za izobraževanje in za slovenski izobraževalni sistem uvajanje in udejanjanje kompetenc oz. kompetenčnega učnega pristopa.

Kompetenca : ključna kompetenca, razumevanje terminov

Definicijo pojma kompetenca ni lahko opredeliti; v našem jezikovnem okolju v SSKJ (1994, str. 419) zasledimo naslednjo razlago:

kompetenca – obseg, mera odločanja, določena navadno z zakonom; pristojnost, pooblastilo

kompetenten – 1. nanašajoč se na kompetenco; pristojen, pooblaščen

2. ki temeljito pozna, obvlada določeno področje, usposobljen, poklican

Geslo kompetenca ima le en pomen, geslo kompetenten (pridevnik, izpeljan iz samostalnika) pa ima dva pomena in prav drugi ustreza pomenskemu polju termina, lahko bi razumeli, da je pri geslu kompetenca umanjkal.

Kompetence lahko razumemo kot kognitivne sposobnosti in veščine, ki se uporabljajo pri obvladovanju zahtevnih nalog na različnih področjih, za pridobivanje vsebinskih in procesnih znanj in za doseganje učinkovitih rešitev. Poleg splošnih kognitivnih kompetenc so tudi specializirane, običajno se nanašajo na ozko področje delovanja, zato so zanje potrebna vsebinska specifična poglobljena znanja o predmetu ter avtomatizirane spretnosti in veščine.

Ključne kompetence so razpoznavne v različnih okoliščinah, uporabne pri reševanju različnih vrst problemov in pri opravljanju različnih nalog ter vrednotenju dosežkov. V šolski praksi omogočajo smiselno povezovanje ciljev, vsebin, spretnosti in veščin ter ravnanj, zapisanih v učnih načrtih z ustrezno načrtovanimi in izvajanimi dejavnostmi za učinkovito interpretacijo in uporabo znanja.

Ključne kompetence so opredeljene z definicijo:

Ključne kompetence so kompleksen sistem znanja, spretnosti, ravnanja in stališč, ki jih posameznik potrebuje za učinkovito vključenost v družbo, zaposlitev, nadaljnje učenje in za osebni razvoj; posameznik naj bi jih pridobil ob zaključku osnovnošolskega izobraževanja in so osnova za vseživljenjsko učenje. (po Wainertu, 2001)

Pojem ključna kompetenca je teoretično opredeljen v dokumentih, ki so nastali v okviru OECD in DeSeCo, iz teh teoretičnih osnov je delovna skupina (B) pri Evropski komisiji pripravila dokument osmih ključnih kompetenc. V Priporočilu Evropskega parlamenta in Sveta pa so opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrežajočih okoliščinam. Ključne kompetence so tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev.

Pojem ključna kompetenca je treba razumeti kot dogovorjeno odločitev oziroma usmeritev številnih kompetenc. Te so večfunkcijske in transdisciplinarne, uporabne za doseganje ciljev, obvladovanje različnih nalog in delovanje v novih situacijah. Ključna kompetenca posameznika ni zbir različnih zmožnosti, ampak gre za prepletenost znanja, za kompleksno znanje, vključno s pridobljenimi spretnostmi in stališči, odnosom do svojega znanja in do sebe, ki to znanje imam, kako sem pripravljen svoje znanje v določenem okolju v določeni skupini deliti z drugimi. Tu individualnost prestopi meje v smislu povezovanja, sodelovanja.

Glede na sestavo je razumeti ključno kompetenco triplastno: (1) znanje (*knowledge*), (2) spretnosti, veščine (*skills*) in (3) naravnost, stališče, odnos (tudi drža) – ravnanje s svojim znanjem, odnos do pridobivanja znanja (*attitude*). Gre torej za odnos do sebe kot posameznika v procesu izobraževanja in za odnos do predmeta, predmetnosti oz. predmetnega področja.

V našem prostoru je ključna kompetenca Sporazumevanje v maternem jeziku (za večino učencev slovenščini) opredeljena: »Sporazumevalna zmožnost je zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih besedil raznih vrst.

To je zelo kompleksna zmožnost – sestoji namreč iz naslednjih gradnikov/sestavin:

- iz motiviranosti za sprejemanje/sporočanje,
- iz stvarnega znanja prejemnika/sporočevalca,
- iz jezikovne zmožnosti prejemnika/sporočevalca,
- iz pragmatične zmožnosti prejemnika/sporočevalca,
- iz metajezikovne zmožnosti prejemnika/sporočevalca.” (Križaj, 2006)

Na dvodnevni delavnici *Strategije razvijanja in udejanjanja ključnih kompetenc v Republiki Sloveniji* marca 2005 se je ena od diskusijskih skupin ukvarjala z vprašanjem terminologije. Ob zaključku je bilo priporočeno, da bi v našem jezikovnem okolju uporabljali izraz ključna zmožnost namesto ključna

kompetenca, da bi bil kot tak bližji udeležencem v izobraževanju, hkrati so na isti delavnici opozarjali, predvsem strokovnjaki s področja psihologije, da je (ključno) zmožnost razumeti ožje, kot ga pokriva izraz kompetenca. Uradni prevod evropskega dokumenta rokuje z izrazom (ključna) kompetenca, vendar v besedilu na več mestih zasledimo tudi izraz zmožnost, kar kaže ali na nedoslednost prevajalca ali gre za nezadostno pokritost pojmovnega polja termina zmožnost v primerjavi s terminom kompetenca.

Ključne kompetence v evropskem dokumentu

V Priporočilu Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, objavljenem v Uradnem listu Evropske unije, je v izhodiščih zapisano: »To priporočilo naj prispeva k razvoju kakovostnega, v prihodnost usmerjenega izobraževanja in usposabljanja, prilagojenega potrebam evropske družbe, s podporo in dopolnitvijo delovanja držav članic pri zagotovitvi, da bi njihovi sistemi osnovnega izobraževanja in usposabljanja vsem mladim ponujali sredstva za razvoj ključnih kompetenc do ravni, ko bodo sposobni za odraslo življenje in ki ustvarja podlago za nadaljnje učenje in poklicno življenje, ter da bi bilo odraslim omogočeno razviti in posodabljati njihove ključne kompetence prek ponudbe skladnega in obsežnega vseživljenjskega učenja ...« (L 394/10, str. 13)

Evropski parlament in Svet priporočata, »da države članice razvijajo ponudbo ključnih kompetenc za vse kot del svojih strategij za vseživljenjsko učenje, vključno s strategijami za doseganje splošne pismenosti ...«

Izobraževalni sistemi držav članic naj z upoštevanjem referenčnega okvira ključnih kompetenc zagotovijo:

1. vsem mladim v začetnem izobraževanju možnosti za razvijanje ključnih kompetenc do ravni, da bodo sposobni za nadaljnje učenje ter za kakovostno delovanje v družbi in poklicnem življenju;
2. posebno podporo vsem mladim, ki jo zaradi kakršne koli prikrajšanosti potrebujejo pri razvijanju ključnih kompetenc;
3. da bo odraslim omogočeno ohranjati in nadgrajevati ključne kompetence oziroma njihova znanja zaradi družbenih potreb posodobiti;
4. da bo omogočeno in tudi vsem dostopno nadaljnje kakovostno izobraževanje odraslih (posebej so imenovani učitelji in vodje usposabljanja);
5. odraslim ponudbo izobraževanja skladno z različnimi politikami: zaposlovanje, sociala, kultura, inovativnost ... ter v sodelovanju s socialnimi partnerji in drugimi. (povzeto 1–5, str. 11)

Referenčni okvir ključnih kompetenc vsebuje osem ključnih kompetenc: (1) sporazumevanje v maternem jeziku, (2) sporazumevanje v tujih jezikih, (3) matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, (4) digitalna pismenost, (5) učenje učenja, (6) socialne in državljanske kompetence, (7) samoiniciativnost in podjetnost, (8) kulturna zavest in izražanje.

Referenčni okvir ključnih kompetenc usmerja izobraževalne sisteme držav članic in je v pomoč pri vzajemnem učenju, izmenjavi dobrih praks na makro in mikro ravni, hkrati pa je usmeritev za spremljanje razvoja, napredka in učinkovitosti sistemov na področju izobraževanja.

Ključne kompetence so opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrežajočih okoliščinam.

Sestavo kompetence ponazarjam s prvo – sporazumevanje v maternem jeziku –, kot je navedena v dokumentu¹.

1 Iz poročila o izvedbi dvodnevne delavnice Strategije razvijanja in udejanjanja ključnih kompetenc v Republiki Sloveniji (30.

in 31. 3. 2005): »Odprto je ostalo vprašanje poimenovanja prve ključne zmožnosti Sporazumevanje v maternem jeziku; v našem prostoru bi bilo bolj sprejemljivo poimenovanje Sporazumevanje v slovenskem jeziku.« Po posvetovanju s koordinatorjem skupine B (Tapio Saavala) v Evropski komisiji in glede na poročilo fokusne skupine – skupine ekspertov –, ki je presojala dokument osmih ključnih kompetenc (junij 2005), gre realno za sporazumevanje v maternem jeziku, čeprav to ni državni ali uradni jezik določene države. Prav tako v opombah dokumenta, objavljenega v UL EU, beremo, da materni jezik ni nujno uradni jezik države članice, je pa za delovanje posameznika v družbi nujno sporazumevanje v uradnem jeziku ciljne države. Pri tem je treba opozoriti, da se priseljenci v Sloveniji učijo slovenščine kot uradnega jezika in ne kot tujega jezika.

Opredelitev:

Sporazumevanje v maternem jeziku² je sposobnost izražanja in razumevanja pojmov, misli, čustev, dejstev in mnenj v pisni in govorni obliki (poslušanje, govor, branje in pisanje) ter na ustrezen in ustvarjalen način jezikovno medsebojno delovanje v vseh družbenih in kulturnih okoliščinah – izobraževanje in usposabljanje, delo, dom in prosti čas.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, povezani s to kompetenco:

Sporazumevalna kompetenca je rezultat usvojitve maternega jezika, ki je temeljno povezana z razvojem kognitivne sposobnosti posameznika, da razume svet in se poveže z drugimi ljudmi. Za sporazumevanje v maternem jeziku mora posameznik poznati besednjak, imeti funkcionalno znanje slovnice in poznati funkcije jezika. Vključuje zavest o glavnih vrstah verbalne interakcije, vrsti literarnih in neliterarnih besedil, glavnih značilnostih različnih slogov in registrov jezika ter spremenljivosti jezika in sporazumevanja glede na okoliščine.

Posameznik mora biti sposoben tako za ustno kot za pisno sporazumevanje v različnih sporazumevalnih okoliščinah ter za spremljanje in prilagajanje lastnega sporazumevanja zahtevam danih okoliščin. Ta kompetenca vključuje tudi sposobnosti razlikovanja in uporabe različnih vrst besedil, iskanje, zbiranje in obdelavo informacij, uporabo pripomočkov, oblikovanje in izražanje svojih ustnih in pisnih argumentov na prepričljiv način, ustrezen okoliščinam.

Pozitivni odnos do sporazumevanja v maternem jeziku vključuje pripravljenost za kritični in konstruktivni dialog, spoštovanje estetskih lastnosti, pripravljenost prizadevati si zanje ter zanimanje za interakcijo z drugimi. To vključuje zavest o vplivanju jezika na druge ljudi in potrebo po razumevanju in uporabi jezika na pozitiven in družbeno odgovoren način. (str. 14)

Razvrstitev ključnih kompetenc v referenčnem okviru ne pomeni hierarhičnega reda, vse kompetence so enakovredne in so v holističnem smislu med seboj povezane. Ključne kompetence so tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev.

Ali nas evropski dokument o ključnih kompetencah zavezuje?

Lahko bi odgovorili z da ali ne. Vsaka država skrbi za svoj izobraževalni sistem in je povsem neodvisna, torej tak dokument ni povsem zavezujoč. Vsaka država pa zagotovo želi vedeti, kako učinkovit je njen sistem izobraževanja, kako ga izboljšati, da bi bili posamezniki in družba kot celota na nacionalni in hkrati na evropski ravni čim bolj učinkoviti. Prav zato so potrebne primerjave po vnaprej dogovorjenih kriterijih, da so čim bolj zanesljive. Odprta metoda koordinacije omogoča vzajemno učenje, da dobre prakse preizkusimo in udejanjamo.

Pot od evropskega dokumenta do opredelitve na nacionalni ravni vzpostavlja vsaka država zase, saj sama odloča o nacionalnem okviru ključnih kompetenc, ki jih bo vključila v sistem izobraževanja. Nacionalna politika se odloča na osnovi strokovnih predlogov za tiste ključne kompetence, ki jih želi razvijati glede na družbeni in kulturni kontekst.

Sestava plurilingvalne kompetence

Prehod od ključne kompetence sporazumevanje v maternem jeziku do plurilingvalne kompetence vključuje drugo ključno kompetenco v evropskem referenčnem okviru, to je sporazumevanje v tujih jezikih. Posameznik bo v večjezikovni skupnosti moral biti deležen takega izobraževanja, ki mu bo omogočal doseči čim širši repertoar sporazumevalnih zmožnosti. Izhodišče plurilingvizma (ta pojem se nanaša na posameznika) je materinščina, v našem jezikovnem okolju je to za večino učencev slovenščina. Ker smo del evropske večjezične (multilingvalne, pojem se nanaša na prostorske okoliščine) skupnosti in ker se bo v prihodnje trend priseljevanja povečeval, bo zelo pomembno, kako bo naša država jezikovno politiko na področju izobraževanja usmerjala, da bo čim več priseljencem

2 Sporazumevanje v maternem jeziku je ključna kompetenca, čeprav je lahko včasih razumevanje maternega jezika oz. materinščine zapleteno, npr. v družini z več materinščinami je posamezniku prepuščeno, da izbere, kateri jezik je zanj materinščina (otrok pridobi materinščino od tistega, ki ga največ neguje in vzgaja, v večini primerih je to biološka mati, ni pa nujno). Za posameznika, za njegov osebni in kognitivni razvoj je pomembno tako opredeljevanje, saj se prav z obvladovanjem materinščine začneja plurilingvizem posameznika v družbi znanja in tudi katero koli znanje se gradi in oblikuje z jezikom – z materinščino oz. prek materinščine.

zagotavljala ohranjanje in nadgrajevanje njihove ključne kompetence sporazumevanje v maternem jeziku. Obvladovanje materinščine je temelj za pridobivanje znanja slovenščine kot uradnega jezika in učnega jezika v izobraževalnem sistemu. Posamezniki bodo razvijali (poleg materinščine) znanje in obvladovanje drugih jezikov, ki se v nacionalnem kurikulumu poučujejo in tudi tistih, ki se ne poučujejo kot obvezni učni predmet, lahko pa bodo pridobivali znanja tudi v neformalnih oblikah izobraževanja. Plurilingvalna/večjezična kompetenca ni zbir obvladovanja posameznih jezikov, ne gre za povsem ločene jezikovne kompetence, ampak govorimo o kompleksni jezikovni kompetenci, ki se gradi na temeljni sporazumevalni zmožnosti v materinščini, vključuje tudi uradni jezik, učni jezik in vse druge/tuje jezike. To je velik izziv za učitelje in za pedagoško prakso. Doslej so se jeziki poučevali ločeno, tudi učitelji so se tako izobraževali (in se še) na kadrovskih šolah. Za razvijanje plurilingvalne kompetence pri učencih se zahteva drugačno izobraževanje. Metodika poučevanja je lahko v izhodišču skupna za vse jezike, v nadaljevanju pa koncept posameznega jezika in koncept poučevanja posameznega jezika zahtevata določene specifike v izobraževanju učiteljev.

Jezikovna politika na področju izobraževanja bo v naslednjem desetletju usmerjena na cilj, kako doseči pluralingvalni (večjezikovni) učni pristop pri poučevanju in učenju jezikov in kultur. Ta je v veliki meri povezan z novim konceptom izobraževanja, z drugačnimi didaktičnimi načini poučevanja in učenja, z raznovrstnimi aktivnostmi, ki vključujejo različne jezike in kulture.

V teoriji se pogosto omenjajo štiri pristopi:

1. interkulturni (intercultural approach)
2. jezikovno ozaveščanje (awakening to languages)
3. (med)jezikovno razumevanje (Inter-comprehension)
4. integrirani didaktični pristopi (Integrated didactic approaches)

Cilj vseh je omogočiti učencem, da bi svojo večjezikovno (pluralingvalno) kompetenco pridobili, jo kakovostno nadgrajevali in v procesu vseživljenjskega učenja ohranjali.

Seči bo treba globlje v metalingvistično kompetenco, ne bo zadoščalo le obvladovanje sporazumevalne zmožnosti oz. obvladovanje jezika na nivoju sporazumevanja. Odpirajo se nove smeri izobraževanja, kako se učiti jezika in kako poučevati jezik. Razmerje: moj jezik – jeziki (uradni, tuji) – učni jezik in holistični pogled na jezik in kulturo bo izziv za načrtovalce in izvajalce jezikovne politike.

Pluralingvalni didaktični pristopi omogočajo razvijanje večjezikovne (plurilingual) in večkulturne (pluricultural) kompetence posameznika.

Iz opisnikov posamezne prvine plurilingvalne kompetence (znanje, spretnosti/veščine, odnos/drža/stališče) je razvidno, katera področja so zastopana oz. katera področja se bodo »poučevala/učila«.

Znanje (knowledge)

V tej prvini plurilingvalne kompetence so naslednja področja:

- A jezik in sporazumevanje: (1) jezik kot semiotični sistem, (2) jezik in družba, (3) besedno in nebesedno sporazumevanje, (4) razvijanje jezikovnega znanja, (5) mnogoterost, raznolikost, multilingvizem in plurilingvizem, (6) podobnosti in razlike med jeziki, (7) jezik in učenje
- B kultura: (1) kultura in družbena praksa, (2) kultura in predstavitev družbe, (3) kulturni odnosi, (4) kulturna raznolikost, (5) kultura in identiteta.

Odnosi, stališča, drža (attitudes)

V tej prvini plurilingvalne kompetence so naslednja področja:

- A1 (1) pozornost, (2) senzibilnost/ občutljivost do soobstajanja drugih jezikov, ljudi ... (3) radovednost, (4) pozitivna pričakovanja, (5) sprejemanje različnosti jezikov, (6) spoštovanje jezikov, kultur, jezikovne in kulturne raznolikosti.
- A.2 (1) pripravljenost (2) motivacija povezana z jezikovno in kulturno raznolikostjo (3) želja biti vključen v dogajanje v povezavi z jeziki ter jezikovno in kulturno raznolikostjo
- A3 (1) kritično stališče oz. odnos do jezika /kulture (2) želja po nadgradnji pridobljenega znanja (3) pripravljenost, da opustimo vsiljevanje svojega mnenja ali stališča in da opustimo predsodke (4) biti pripravljen na različne kulturne perspektive

- A4 (1) pripravljenost za prilagajanje / fleksibilnost (2) imeti zaupanje vase in počutiti se udobno (3) občutje (po)znanega, bližina med jeziki in kulturami
- A5 privzemanje posameznikove lastne (jezikovne / kulturne) identitete
- A6 odnos do učenja (dovzetnost, motivacija, obvladovanje strategij)

(Povzeto po projektu LAC 2004–2007, ECML, 2007)

Analitični pristop nam omogoča vpogled v vse tri prvine (tu sta navedeni le dve, znanje in odnos/stališča/*attitude*) plurilingvalne kompetence. To je izhodišče za kritično strokovno presojo in umestitev v naš družbeni in kulturni prostor in posledično v izobraževalni proces.

Kompetence v formalnem izobraževanju

Kompetence v formalnem izobraževanju lahko razumemo kot globalni cilj izobraževanja ali še bolje kot temeljne smernice, skladne s smernicami družbe kot celote. Splošni problem v formalnem izobraževanju danes izhaja iz dejstva, da kompetenčno koncipiran kurikulum zahteva bistveni premik v metodologiji in razumevanju poučevanja in učenja v razmerju do vseh skupnih ciljev v kurikulumu. Kompetenčni koncept temelji na aktivnem učenju, sodelovanju in interakciji, upoštevanju učenčevih potreb in interesov, diferenciaciji, kritičnem mišljenju, partnerstvu učitelj – učenec, »transparentnosti« preverjanja in vrednotenja znanja ...

Udejanjanje kompetence *sporazumevanje v maternem jeziku* (pri nas je za večino učencev slovenščina) kot ključne kompetence v šolski praksi poteka pri slovenščini kot učnem predmetu in slovenščini kot učnem jeziku.

Cilji učnega jezika se udejanjajo v pedagoškem govoru, in sicer v obeh njegovih sestavinah – spoznavnem in odnosnem govoru. V spoznavnem govoru učitelj (učenec/dijak) posreduje spoznanja določenega predmetnega področja, v odnosnem pa gre za povezanost med učiteljem in učencem/dijakom oz. med učenci/dijaki. Prav od učinkovite rabe odnosnega govora je odvisna pripravljenost oz. motivacija učenca za sodelovanje v učnem procesu in sprejemanje spoznavnega govora / vključevanje v spoznavni govor, kar neposredno vpliva na uspešnost pri doseganju ciljev. Odnosni govor zajema motivacijo, prepoznavanje učenčevih interesov, pripravljenost za sodelovanje, učiteljeve spodbude, pohvale ... in prav z odnosnim govorom se v veliki meri gradi učenčeva samopodoba.

Učitelj z ustrezno rabo učnega jezika oblikuje koncept znanstve discipline svojega učnega predmeta, torej tudi učitelj slovenščine svoje jezikovne znanstvene discipline, ter hkrati koncept poučevanja in učenja te discipline. Učenec kot partner v izobraževalnem procesu sprejema znanstveni koncept določene discipline pri učnem predmetu ter ob spoznavnem govoru (učitelja) razvija strokovni jezik in odnos do strokovnega jezika. Z odnosnim govorom pa učitelj pri učencu ozavešča pomen in vlogo jezika pri kognitivnem in osebostnem razvoju posameznika v družbi znanja, ki ne zanemarja socialne, ekonomske, gospodarske ... vloge jezika.

Morda bomo kdaj govorili o samostojnem kurikulumu za učni jezik kot skupni komunikacijski paradigmi pri vseh učnih predmetih. V tem primeru bo treba identificirati konvergence v ciljih, vsebinah in metodologiji ter tako oblikovati integrativni komunikacijski pristop k jeziku oziroma k razvijanju sporazumevalne kompetence posameznika.

Kurikulum za učni jezik bi omogočal integrativni komunikacijski pristop k jeziku in razvijanje prožne in učinkovite sporazumevalne zmožnosti učenca. (F. Sâmihãian, 2006)

Cilji za poučevanje/učenje učnega jezika omogočajo razvijanje ključne kompetence *sporazumevanje v slovenščini*. Znanje, spretnosti in veščine pri vseh učnih predmetih so predstavljene in tudi dosežene »skozi jezik« oziroma z jezikovno rabo. Učenci berejo, pišejo, govorijo in poslušajo v učnem procesu pri vseh predmetih. Vsak predmet prispeva k učenčevemu razumevanju in mišljenju z uvajanjem konceptov in specifik področij znanstvenih disciplin. S tega stališča je vsak učitelj učitelj jezika, čeprav ni učitelj maternega ali tujega jezika kot učnega predmeta. Za strokovni jezik posameznega predmetnega področja (koncept, strokovni izrazi, definicije, pojmi ...) ni mogoče pričakovati, da se bo razvijal pri slovenščini, ampak pri posameznem učnem predmetu. Metaperspektiva jezika, sporazumevalne zmožnosti kot kompetence in kompetence učenje učenja se v izhodišču udejanja pri slovenščini kot učnem predmetu, ima pa zagotovo pozitiven učinek na poučevanje in učenje v sklopu celotnega šolskega kurikula.

Ne samo, da vsak učni predmet prispeva k razvijanju učenčevih kompetenc, pomembno je, da vsi učni predmeti prevzamejo skupno odgovornost za razvijanje jezikovne kompetence znotraj okvirov svojega predmeta, opredeljenih s specifičnimi cilji tega predmeta.

Pri vseh učnih predmetih lahko govorimo o strokovnem jeziku posameznih disciplin. Jezik je sredstvo za posredovanje vsebin, za posredovanje koncepta določene discipline, za konstruiranje znanja specifičnega predmetnega področja. Uporaba jezika v učnem procesu je v tesni povezavi z razvijanjem miselnih procesov pri učencih, je pomoč oziroma nosilec mentalnih aktivnosti in preciznosti/natančnosti v razumevanju. Jezik je most med nalogami, med notranjimi procesi pri reševanju naloge in zunanjim oblikovanjem sporočila oziroma predstavitev rešitev. Udejanja (materializira) se v različnih diskurzivnih vlogah kot poimenovanje, definiranje, opisovanje, razlaganje, vrednotenje.

Model specifične kompetence predmetnega področja zajema (1) vsebinsko znanje, (2) procesno/proceduralno kompetenco in (3) diskurzno kompetenco, če poenostavimo: vsebine, dejavnosti, ki jih učenec opravi, in predstavitev rešitev oziroma rezultatov.

Bistvene značilnosti strokovnega (znanstvenega) jezika so:

- učni jezik v razmerju do strokovnega jezika – spoznavni jezik pedagoškega govora
- zakonitosti strokovnega jezika
- značilnosti strokovnega jezika v razmerju do praktičnosporazumevalnega jezika,
- strokovni jezik je osnova za razvijanje znanstvene pismenosti (pismenost = biti sposoben uporabljati jezik za določen namen). (H. J. Vollmer, 2006)

Strokovni jezik ima svoje zakonitosti, ki se do neke mere razlikujejo od naravnega jezika, in sicer te zakonitosti ne zadevajo samo terminologije, ampak so širše, zadevajo slovnico, izbiro ustreznega in pravilnega jezikovnega izraza – do izbire pri strategiji tvorjenja besed, stavkov, povedi. Tega se morda premalo zavedamo. Strokovni jezik je zahteven za učence zaradi samostalniške rabe, posamostaljenja določenih glagolskih stavkov, pretvorb odvisnih/dopolnilnih stavkov v dele stavka (stavčne člene) ali več jedrnih stavkov v eno samo (še vedno) enostavno poved. Tako strnjevanje, ki omogoča bolj precizno sporočilo/besedilo, je za razumevanje zahtevnejše. Pogosto učenec ne zna rešiti določene besedilne naloge pri matematiki prav zaradi tega, ker mu razumevanje otežuje zgoščena slovnična zgradba besedila. Tega si ne smemo razlagati preprosto s tem, da učenec ne zna brati. Ločiti moramo branje z razumevanjem in zahtevnost slovnične zgradbe besedila, čeprav sta ta dva elementa v tesni povezavi. Razvijanje strokovnega jezika vodi k razvijanju znanstvenega mišljenja; to pa je konstruirano v jeziku oziroma slovnici. »Strokovni slovar in posamostaljena slovnica sta torej očitno dva vidika enega samega semiotičnega procesa ...« (T. Sajovic, 2007)

Halliday govori o več vrstah slovnice, o tej, ki nam je blizu, in jo najbolj poznamo, in o skriti slovnici, v katero sodijo slovnične metafore, te pa v veliki meri sodijo v strokovni jezik. Vedenja o pomenu slovnične oblikovanosti besedila vključno s slovničnimi metaforami pomagajo besedilo razumevati. Skrita slovnica pomaga razumevati naravni jezik, ki zadeva podzavestno razumevanje posameznika in okolja, in tudi svet stroke, znanosti, predmetnosti. Slovnica navadnega stavčnega sloga (raba glagolskih stavkov) in samostalniška (nominalizirana) slovnica sta komplementarni.

Navadni stavčni slog je bolj pogost v vsakdanjem govoru; z njim predstavljamo predmetnost in procese. Samostalniški slog, značilen za strokovni jezik, pa »osvetljuje predvsem strukture in povezave med njihovimi deli – skupaj s pojmovnimi strukturami oziroma taksonomijami. (po Hallidayu, v Sajovic 220) Samostalniški slog je nastal iz glagolskega s procesiranjem slovničnih metafor. Ta dva sloga razlikujeta tudi pisni in govorjeni jezik in sta komplementarna, to bi morali ozavestiti vsi učitelji, ker na tem temeljijo teorije spoznavanja (spoznavni govor) v procesu izobraževanja. Halliday daje prednost dinamičnemu slogu, torej govorjeni obliki in odpira vprašanje rabe dinamičnega sloga v znanosti.

To je v tesni povezavi s pedagoškim govorom in z razumevanjem spoznavnega in odnosnega govora, s posebnim poudarkom na razumevanju spoznavnega govora in razvijanju tega pri učencih v učnem procesu.

V sodobni družbi ima besedilo (pri vseh učnih predmetih) bolj pomembno vlogo kot v katerem koli obdobju doslej. Mladi živijo v svetu, v katerem dominirata jezik in besedilo. Besedila vključujejo

tradicionalne oblike besedil in nove vrste/zvrsti, kot so »multimodalna« besedila (vključujejo jezik, zvok in podobe). Pred nami je torej obdobje, ko bomo še posebej pozornost usmerjali k sprejemanju in tvorjenju raznovrstnih besedil ter k vlogi jezika v govornih in zapisanih besedilih, s poudarkom na razumevanju, torej na semantični ravni jezika; s tem bomo zagotovili povečanje kakovosti in učinkovitosti vzgojno-izobraževalnega procesa.

Razumevanje pojmuje kot splet kompleksnih miselnih procesov; ti so v največji meri odvisni od ustrezne in učinkovite jezikovne rabe v različnih okoliščinah. Perkins (1997) znanje razčleni na tri elemente, in sicer (1) vednosti, (2) spretnosti/veščine in (3) znanje z razumevanjem. Predvidevam, da lahko to razčlenitev primerjamo s tridimenzionalnim členjenjem ključne kompetence (1) znanje, (2) spretnosti/veščine in (3) naravnost, odnos, stališča; s tem da tretjo prvino razumevamo kot razumevanje procesa, razumevanje predmetnosti (odnos do predmetnosti) in sebe, kako znanje gradim (procesiram), torej odnos do moje naravnosti do predmetnosti, do učinkov učenja ...

Leopoldina Plut - Pregelj (2006), strokovnjakinja za učenje z razumevanjem, povzema po Perkinsu tri ravni razumevanja, na prvi se »razumevanje giba od naivnega do prefinjenega«, na drugi »od preprostega do kompleksnega« in na tretji »od osebnega do širše družbenega«. Pomembno je zavedanje, da kompleksnost miselnih procesov ne vključuje samo spoznavnih procesov, ampak tudi čustva, interese, voljo in namene. Wigginsovih šest vrst razumevanja pa razloži:

1. o razumevanju govorimo, kadar pojav razložimo; gre za logično-analitični pristop, ukvarjamo se z objektivno stvarnostjo;
2. o razumevanju govorimo, kadar pojav interpretiramo; logično-analitičnemu pristopu se pridruži še emotivnost, namenskost, pripravljenost ... učenci tvorijo svoje razumevanje, ki ni nujno tako, kot je učiteljevo oz. razumevanje odraslih;
3. o razumevanju govorimo, ko ga lahko uporabimo v različnih kontekstih, zato mora imeti učenec dovolj možnosti, da razvije to vrsto razumevanja ob resničnem udeležanju svojega znanja;
4. razumevanje, ki omogoča, da uvidimo različne perspektive na določen pojav; gre za kritično razumevanje;
5. empatično razumevanje zadeva stališča posameznika, pri tem razvijamo sposobnost vživljanja v stališča drugih; če v razredu zanemarimo empatijo, nimamo osnove za kakršen koli dialog;
6. razumevanje, ki zadeva razumevanje lastnega procesa učenja, kako učenci pridejo do novih idej, do novih spoznanj.

Razumevanje v tem pomenu je mogoče razvijati samo v skupini, vsak posameznik izraža svoje razumevanje predmetnosti in se ob poslušanju uči prepoznavati razumevanje drugega; že oblikovano znanje posameznika se povezuje in hkrati nadgrajuje; učenec ga v miselnem procesu prevrednoti.

Pri tem je treba misliti, kaj posameznik v skupini prispeva s svojim znanjem in z izkušnjami in kaj »sprejme« od drugih v skupini, da svoje znanje nadgradi oziroma ga poveže z znanji in izkušnjami drugih. Tu gre za proces vzajemnega učenja, ki je bistveno za družbo znanja.

Uvajanje kompetenčnega pristopa v izobraževalni sistem ni le velik izziv za vse strokovnjake s področja izobraževanja, je hkrati velika odgovornost do naslednjih rodov, zato zahteva temeljit premislek in sproti strokovni dialog. Ne smemo dovoliti nereflektiranega razvoja, potrebno je odpreti diskusije na različnih ravneh, predno preidemo k zavestnemu odločanju in k smiselnemu iskanju ravnotežja med sistemom in uporabnostjo.

Razvijanje ključnih zmožnosti je fokusirano na posameznika, ne glede na starost, ekonomski in socialni status. Prav zato so v evropskih dokumentih pogosto omenjane ranljive skupine, deprivilegirane skupine, skupine s posebnimi potrebami, osipniki, odrasli ...

Ključna zmožnost posameznika ni zbir različnih zmožnosti, ampak gre za prepletenost znanja, za kompleksno znanje, vključno s pridobljenimi spretnostmi in stališči, odnosom do svojega znanja in do sebe, ki to znanje imam, kako sem pripravljen svoje znanje v določenem okolju v določeni skupini deliti z drugimi. Tu individualnost prestopi meje v smislu povezovanja, sodelovanja. Gre torej za gradnjo ključne zmožnosti posameznika, ki bo učinkovito gradil ključne zmožnosti določene družbene skupine in celotne družbe. Tu se odpre vprašanje naslednjih besednih zvez – učiti drug drugega, učiti se z drugimi in učiti se drug od drugega.

Kje vidim pasti pri uvajanju kompetenčnega učnega koncepta?

1. Strateški cilji lizbonske strategije navajajo, da izobraževanje izhaja iz družbenih potreb in se odziva na usmeritev sodobne ekonomije, v kateri ima velik pomen znanje in njegovi učinki, torej je pomembno znanje posameznika in učeče se družbe kot celote. Kako meriti to znanje, ki naj bo širše, kompleksno, saj gre za celostne učinke posameznika in družbe. Naša šola pa je usmerjena na rezultate, kako se je učenec izkazal na zunanjih preverjanjih znanja in na različnih tekmovanjih. Zagotovo bomo morali razviti drugačne načine merjenja in vrednotenja (ključnih) kompetenc, znanja, obvladovanja spretnosti/veščin, odnosov/stališč.

2. Učiteljevo načrtovanje pouka kot razvojna naloga zahteva vsakodnevno strokovno razmišljanje in presojanje. V novi paradigmi poučevanja je načrtovanje pouka usmerjeno na učenca kot posameznika in na učenca kot del skupine, na razvijanje njegovih zmožnosti v enaki meri kot na uresničevanje ciljev in vsebin učnega načrta. Pouk, usmerjen na učenca, spodbuja povečano odgovornost učitelja in učenca.

3. Sprotno spremljanje uresničevanja učnih načrtov omogoča prepoznavanje, katere kompetence gradimo z uresničevanjem posameznih ciljev učnega načrta, da bi lažje zagotovili »pokritost« kompetenc, da ne bi bile nekatere kompetence premalo zastopane, druge pa preveč. Za tako vrsto spremljave so odgovorni vsi učitelji, ki učenca/učence poučujejo, to zadeva izvedbeni kurikulum na šoli. Kompetenčni pristop zahteva timsko načrtovanje pouka in timsko načrtovanje spremljanja uresničevanja kompetenc.

4. Kompetenčno zasnovan učni proces bo povezoval določene cilje in vsebine različnih predmetov ali celo predmetnih področij, usmerjen bo na učenca, na njegovo obvladovanje strateških znanj, zato bo zahteval drugačen način vrednotenja znanja, notranjega in zunanjega, saj tako kot poučujemo, tako naj bi tudi preverjali in vrednotili učenčeve dosežke. Preverjanja in ocenjevanja namreč nikakor ne gre jemati izolirano, dejansko je v temelju povezano s pojmovanji znanja, učenja in poučevanja, z logiko celotnega učnega procesa torej.

Razmisliti bo treba o drugačnih načinih zunanjega vrednotenja znanja, da bo zagotovljena skladnost zasnove zunanjega vrednotenja znanja z notranjim, in sicer na vseh stopnjah izobraževanja.

5. Kompetenec ne smemo oziroma ne moremo enačiti s cilji pouka, kompetenc tudi ne integriramo v učne načrte, v učne predmete. Ko uresničujemo cilje pouka, učenec gradi svoje kompetence, od posameznih pridobljenih znanj prehajamo h kompleksnejšim znanjem in posredno k trajnosti znanja. Učenec uzavesti odnos do svojega znanja. Omogočeno mora biti ohranjanje kompetenc in njihovo nadgrajevanje, kar bo posamezniku v pomoč tudi kasneje v procesu vseživljenjskega učenja.

6. S prenovo sistema izobraževanja učiteljev bo v ospredju vprašanje kompetenc učiteljev, ki bodo zagotovo obsegale splošne kompetence in specifične – poklicne kompetence. Vprašanje je, v kakšnem razmerju bodo splošne kompetence učiteljev s ključnimi kompetencami (evropski dokument osmih ključnih kompetenc), ki jih bodo učitelji razvijali v izobraževalnem procesu, brez te povezave ne bo mogoče zagotoviti učinkovitega uresničevanja kompetenčnega koncepta izobraževalnega procesa. Prenova izobraževanja učiteljev na kadrovske šolah bo morala upoštevati poznavanje sodobnega jezikoslovja, sodobne načine poučevanja v smeri razvijanja plurilingvalne/večjezične kompetence, uvajanje kompleksnih interaktivnih učnih pristopov. Če bo to umanjalo, bodo učenci zaostajali v primerjavi z drugimi državami v družbi znanja ter tudi na evropskem trgu dela in vseživljenjskega učenja.

Sklep

Za zaključek pa nekaj vprašanj za razmislek:

Kaj pomeni spremenjeni kompetenčni učni pristop za jezikoslovno stroko, za jezikovno politiko v izobraževanju, za neposredno učno prakso in ne nazadnje za posameznika v učnem procesu (učitelja in učenca)?

Kaj se dogaja pri učnih predmetih, pri razvijanju strokovnega jezika posameznih disciplin, če sporazumevalna zmožnost v slovenščini kot ključna kompetenca povezuje vse učne predmete, povezuje hkrati tudi vse discipline?

Kaj se v tem primeru zgodi s slovenščino? Slovenščina kot učni predmet v kurikulumu prevzame vlogo discipline, enako kot drugi učni predmeti. Ali res? Da, do neke mere res. Res pa je tudi, da je slovenščina

- za večino materinščina in to je dodana vrednost tega učnega predmeta že v izhodišču,
- da je za učence drugih materinščin slovenščina kot uradni jezik, kot drugi jezik, kot jezik okolja – to je dodana vrednost na družbeni in ekonomski ravni,
- da je slovenščina izhodiščni učni predmet za jezikovni del (celotnega) kurikula oz. za jezikovni kurikulum (povezovalni plurilingvalni jezikovni kurikulum na šoli, na nacionalni ravni) v izobraževalnem procesu, za razvijanje plurilingvalne kompetence.

O tem moramo razmišljati, to raziskovati, tako poučevati učitelje, da bodo lahko uspešno in učinkovito razvijali kompetence pri učencih.

Ali je mogoče v naših šolah misliti na tak način, ali znamo delovati na tak holistični način? Morda še ne. Prav zato je treba ozaveščati vse na področju izobraževanja, da je od dobro razvite sporazumevalne kompetence v slovenščini, od repertoarja sporazumevalnih kompetenc v različnih jezikih oz. od razvite plurilingvalne kompetence odvisna uspešnost in učinkovitost posameznika, ki bo prav kmalu ustvarjal svoj svet (zasebni, poklicni, družbeni) in širši multilingvalni svet v Sloveniji, Evropi ... In del tega sveta smo in bomo mi vsi.

Literatura

- Aase, L. (2006): Aims in the Teaching/Learning of Language(s) of Education (LE), Intergovernmental Conference, Strasbourg (16.–18. oktobra).
- Križaj Ortar, M. (2006): Učenčeva sporazumevalna zmožnost v slovenščini. V: *Vzgoja in izobraževanje 2006/1*.
- Kunst Gnamuš, O. (1992): Sporazumevanje in spoznavanje jezika. DZS. Ljubljana.
- Marentič Požarnik, B. (2006) Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spremljanja pouka. V: *Vzgoja in izobraževanje, 2006*, letn. 37, št. 1, str. 27–33.
- Perkins, D. (1998): What is understanding? V: *Teaching for Understanding*. (M. S. Wiske, ed.) San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Plut Pregelj, L. (2006) Znanje z razumevanjem – temeljni cilj vsake šole. V: *Slovenščina v šoli*, 11, 3–4, str. 36–49.
- Sajovic, T (2007): Paradoksnost kvantnega sveta in jezik. V: *Proteus 69/5*, str. 213–220, Prirodoslovno društvo Slovenije, Ljubljana.
- Sâmihăian, F. (2006): Content Considerations for a Framework of Reference for Language(s) of School Education, Intergovernmental Conference, Strasbourg (16.–18. oktobra).
- Skela, J. (1998): Komunikacijska metodologija poučevanja jezikov. V: *Usvajanje in učenje jezika*. Uporabno jezikoslovje. Ljubljana.
- Vollmer, J. H. (2006): Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education, Intergovernmental Conference, Strasbourg (16.–18. oktobra).
- Weinert, Franz. E. 2001. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique S; Laura H. Salganik. Eds. 2001. *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hofgreffe&Huber, str. 44–65.
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES) L 394/10.

KONFERENCA
JEZIKI V IZOBRAŽEVANJU
25. in 26. septembra 2008
M-hotel, Derčeva 4, Ljubljana

PROGRAM

Četrtek, 25. 9. 2008

- 9.30–10.00 Uvod
- 10.00–11.30 Večjezičnost, izobraževanje za večjezičnost, jeziki izobraževanja in v izobraževanju, Michael Byram
Večjezičnost: vojna, tekma, sožitje? Marko Stabej
Slovenščina in tuji jeziki – s stališča učencev, Meta Grosman
- 11.30–12.00 Odmor
- 12.00–13.00 Univerza med nacionalnim in globalnim: slovenski jezik v visokem šolstvu in znanosti, Monika Kalin Golob
Slovenščina kot učni predmet in učni jezik v šolah s slovenskim učnim jezikom v RS, Jerca Vogel
Slovenščina v vrtcu, Simona Kranjc
- 13.00–14.30 Kosilo
- 14.30–15.30 Nazaj v prihodnost: Teorija, praksa in politika poučevanja tujih jezikov v Sloveniji, Janez Skela
Učenje dodatnih (tujih) jezikov na zgodnji stopnji – (i)zguba ali pridobitev? Karmen Pižorn
Tuji jeziki stroke v slovenskem visokem šolstvu, Melita Djurić in Violeta Jurković
- 15.30–16.00 Odmor
- 16.00–16.45 Učni jezik, Helmut Johannes Vollmer
Pogovor v razredu kot nepogrešljivo sredstvo za razvijanje razumevanja in mišljenja, Barica Marentič Požarnik
- 16.45–17.00 Odmor
- 17.00–18.30 Diskusija v skupinah

Petek, 26. 9. 2008

- 9.00–10.00 Sistematično načrtovanje za »prekrivajoče potrebe« sporazumevanja slovenskih – evropskih – svetovnih državljanov 21. stoletja, Joseph Lo Bianco
- 10.00–11.00 Usmeritve nacionalnega jezikovnopolitičnega programa na področju vzgoje in izobraževanja, Janez Dular
Jezikovna ureditev Evropske unije in posledice članstva v EU za slovenski jezik, Darja Erbič
Prezrez politike jezikovnega izobraževanja v Republiki Sloveniji, Zdravka Godunc

- 11.00–11.30 Odmor
Tri vloge finskega jezika v finskem izobraževanju, Pirjo Sinko
Učenčev jezik – učni jezik, Albina Nečak Lük
- 11.30–13.00 Slovenščina v mobilnosti, mobilnost v slovenščini (Slovenščina kot J1, J2 in TJ) Mojca Nidorfer Šiškovič, Nataša Pirih Svetina
Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli, Mihaela Knez
- 13.00–14.30 Kosilo
- 14.30–15.30 Logos – Lepota besede in moč argumenta, Damjan Kobal
Zakaj povzroča kemijski jezik v šoli težave? Margareta Vrtačnik
Slovenščina in geografija, Tatjana Resnik Planinc, Mojca Ilc
- 15.30–16.00 Odmor
- 16.00–17.20 Učenje s pomočjo ocenjevanja, Laila Aase
Evropski jezikovni listovnik v teoriji in praksi (tuje)jezikovnega izobraževanja, Nada Holc
Kompetenca – da ali ne? Milena Ivšek
Jeziki in kulture kot družbena vrednota in osebna rast, Lucija Čok
- 17.20–17.30 Odmor
- 17.30–18.45 Kako naprej? Okrogla miza

LANGUAGES IN EDUCATION
Ljubljana, 25–26 September 2008
PROGRAMME

Thursday, 25. 9. 2008

- 9.30–10.00 Introduction
Plurilingualism, education for plurilingualism and the languages of and in education, Michael Byram
- 10.00–11.30 Plurilingualism: war, competition, coexistence? Marko Stabej
Slovenian and foreign languages – learner’s perspective, Meta Grosman
- 11.30–12.00 Break
University between national and global: Slovene language in the higher education and science, Monika Kalin Golob
- 12.00–13.00 Slovene as a subject and language across the curriculum in Slovenian schools, Jerca Vogel
Slovene language in preschool, Simona Kranjc
- 13.00–14.30 Lunch
Back to the future: theory, practice and policy of foreign language teaching in Slovenia, Janez Skela
- 14.30–15.30 Learning additional languages in early years – a loss or a benefit?
Karmen Pižorn
Foreign languages for specific purposes in Slovene higher education, Melita Djurić in Violeta Jurković
- 15.30–16.00 Break
Language across the curriculum, Helmut Johannes Vollmer
- 16.00–16.45 Dialog in the classroom – an indispensable tool for development of comprehension and thinking, Barica Marentič Požarnik
- 16.45–17.00 Break
- 17.00–18.30 Group discussion

Friday, 26. 9. 2008

- 9.00–10.00 Systematic planning for overlapping communication needs of 21st century Slovenian~European~World citizens, Joseph Lo Bianco
The orientation of national linguistic-political program in the educational domain, Janez Dular
- 10.00–11.00 Language regime of the European Union and the implications of EU membership for the Slovenian language, Darja Erbič
Language education policy profile, Zdravka Godunc
- 11.00–11.30 Break

- 11.30–13.00 Three roles of Finnish language in Finnish education, Pirjo Sinko
 “Learner’s language – language across the curriculum”, Albina Nečak Lük
 Slovene in mobility, mobility in Slovene (Slovene as L1, L2 and FL) Mojca
 Nidorfer Šiškovič, Nataša Pirih Svetina
 Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli
 Language integration of immigrant children in Slovenian primary school,
 Mihaela Knez
- 13.00–14.30 Lunch
- 14.30–15.30 Logos – The beauty of expression and the power of argument, Damjan Kobal
 Why is language of chemistry the major source of problems in teaching and
 learning chemistry? Margareta Vrtačnik
 Slovenian language and geography, Tatjana Resnik Planinc, Mojca Ilc
- 15.30–16.00 Break
- 16.00–17.20 Learning through assessment, Laila Aase
 European language portfolio in theory and praxis of (foreign) language education,
 Nada Holc
 Competences – yes or no? Milena Ivšek
 Intercultural language education as social value and personal growth, Lucija Čok
- 17.20–17.30 Break
- 17.30–18.45 Round table – Where to from here?

Naslovi avtorjev prispevkov

Laila **Aase**

Associate professor
LLE, University of Bergen
PoBox7800
N-5020 Bergen, Norway
Laila.Aase@lle.uib.no

Professor Joseph Lo **Bianco**, AM, FAHA
Chair, Language and Literacy Education
Associate Dean-International
Graduate School of Education
University of Melbourne 3010 VIC
AUSTRALIA
T +61 (0)3 8344 8346
F +61 (0)3 8344 8612
MOB: +61 (0)407 798 978
Email: j.lobianco@unimelb.edu.au
www.education.unimelb.edu.au

Michael **Byram**

Professor of Education
University of Durham
Durham DH1 1TA England
M.S.Byram@dur.ac.uk
Phone: +44 (0) 191 334 8324
Fax: +44 (0) 191 334 8311

Dr. Lucija **Čok**

znanstvena svetnica
Inštitut za jezikoslovne študije
Univerza na Primorskem
Znanstveno-raziskovalno središče Koper-
Capodistria
Garibaldijeva 1,
6000 Koper SI
lucija.cok@upr.si

Mag. Melita **Djurić**

strokovna vodja
Šola za tuje jezike
Ministrstvo za obrambo
Koščeva 6, 1000 Ljubljana
melita.djuric@guest.arnes.si

Dr. Janez **Dular**

Ministrstvo za kulturo
Sektor za slovenski jezik
Maistrova 10
1000 Ljubljana
janez.dular@gov.si

Darja **Erbič**

sekretarka
Služba Vlade Republike Slovenije za evropske
zadeve
Sektor za pravno in jezikovno ureditev EU
Gregorčičeva 22-25a
1000 Ljubljana
darja.erbic@gov.si

Zdravka **Godunc**

sekretarka
Ministrstvo za šolstvo in šport
Urad za razvoj šolstva
Masarykova 16
1000, Ljubljana
zdravka.godunc@gov.si

Dr. Meta **Grosman**

redna profesorica angleške in ameriške
književnosti
Oddelek za anglistiko in amerikanistiko
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2
1000 Ljubljana
meta.grosman@ff.uni-lj.si

Mag. Nada **Holc**

vodja predmetne skupine za nemščino
Zavod RS za šolstvo
Trg revolucije 7
2000 Maribor
nada.holc@zrss.si

Mojca **Ilc**

asistentka
Oddelek za geografijo
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2
1000 Ljubljana
mojcailc@yahoo.com

Mag. Milena **Ivšek**

Zavod RS za šolstvo
Poljanska 28
1000 Ljubljana
milena.ivsek@zrss.si

Mag. Violeta **Jurković**
višja predavateljica
Univerza v Ljubljani
Fakulteta za pomorstvo in promet
Pot pomorščakov 4
6320 Portorož
violeta.jurkovic@guest.arnes.si

Dr. Monika **Kalin Golob**
izredna profesorica za slovenski jezik in
stilstiko
Katedra za novinarstvo
Univerza v Ljubljani
Fakulteta za družbene vede
Kardeljeva pl. 5
1000 Ljubljana
monika.kalin-golob@fdv.uni-lj.si

Mihaela **Knez**
Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik
Oddelek za slovenistiko
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2
1000 Ljubljana
mihaela.knez@guest.arnes.si

Dr. Damjan **Kobal**
docent za matematiko
Fakulteta za matematiko in fiziko
Univerza v Ljubljani
Jadranska ul. 19, 1000 Ljubljana
damjan.kobal@fmf.uni-lj.si

Dr. Simona **Kranjc**
izredna profesorica za slovenski jezik in
stilstiko
Oddelek za slovenistiko
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana
simona.kranjc@ff.uni-lj.si

Ddr. Barica **Marentič Požarnik**
zaslužna profesorica za pedagoško psihologijo
Oddelek za pedagogiko in andragogiko
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana
barica.marentic@guest.arnes.si

Dr. Albina **Nečak Lük**
redna profesorica za uporabno jezikoslovje
Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2
1000 Ljubljana
albina.necak@guest.arnes.si

Mag. Mojca **Nidorfer Šiškovič**
Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik
Oddelek za slovenistiko
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2
1000 Ljubljana
mojca.nidorfer@ff.uni-lj.si

Dr. Nataša **Pirih Svetina**
docentka
Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik
Oddelek za slovenistiko
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2
1000 Ljubljana
n.pirih@ff.uni-lj.si

Dr. Karmen **Pižorn**
docentka za didaktiko angleščine
Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta
Kardeljeva pl. 16
1000 Ljubljana
karmen.pizorn@pef.uni-lj.si

Dr. Tatjana **Resnik Planinc**
docentka za didaktiko geografije
Oddelek za geografijo
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2,
1000 Ljubljana
tatjana.resnik-planinc@guest.arnes.si

Pirjo **Sinko**
Counsellor of Education
Finnish National Board of Education
PO Box 380 (Kumpulantie 3)
FI-00531 HELSINKI, Finland
pirjo.sinko@oph.fi

Dr. Janez Skela

izredni profesor za didaktiko angleščine
Oddelek za anglistiko in amerikanistiko
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2
1000 Ljubljana
janez.skela@ff.uni-lj.si

Dr. Marko Stabej

redni profesor za slovenski jezik
Oddelek za slovenistiko
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2
1000 Ljubljana
marko.stabej@ff.uni-lj.si

Dr. Jerca Vogel

docentka za didaktiko slovenskega jezika
Oddelek za slovenistiko
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2
1000 Ljubljana
jerca.vogel1@telemach.net
jerca.vogel@ff.uni-lj.si

Prof. Dr. Helmut Johannes Vollmer

Universität Osnabrück
FB Sprach- und Literaturwissenschaft
Leiter der Forschungsstelle
„Bilingualismus und Mehrsprachigkeit“
Neuer Graben 40
D-49069 Osnabrück, Germany
Tel. (0541) 969-4260, -4058
hvollmer@uos.de

Dr. Margareta Vrtačnik

redna profesorica kemijskega izobraževanja in
informatike
Oddelek za kemijsko izobraževanje in
informatiko
Univerza v Ljubljani
Naravoslovnotehniška fakulteta
Vegova 4
1000 Ljubljana
metka.vrtacnik@guest.arnes.si