

DRUŽBENO POGOJENI ZAOSTANKI V JEZIKOVNEM RAZVOJU

V okvir sociolingvističnih raziskav moremo šteti tudi poplavo empiričnih raziskav, ki ugotavljajo, da se otroci različnih družbenih slojev (kot kriterij družbene razslojenosti je najpogostejše uporabljen poklic in izobrazba otrokovih staršev, rasna pripadnost) razlikujejo po jezikovnem znanju. Četudi bi mogli ugotoviti nekatere metodološke pomanjkljivosti večine tovrstnih raziskav, zavoljo česar so rezultati pogosto le omejene vrednosti, se spoznanja vseh študij stekajo pod skupni imenovalec: med učenci različnega družbenega porekla obstajajo razlike v jezikovnem razvoju, zaradi česar družbeno prikrajšani otroci težje sledijo pouku, slabše berejo, se težje učijo, kar pogojuje njihove slabe uspehe ne le pri materinščini, ampak tudi pri drugih predmetih. Pa tudi brez raziskovalnih izsledkov izkušnje praktikov potrjujejo, da imajo nekateri učenci velike težave pri ustnem in pismenem izražanju — spoznavnih (kognitivnih) posledic teh težav praktiki običajno ne opazijo — prizadevanja učitelja, da bi obogatil otrokove izrazne sposobnosti, pa pogosto obrodijo le malo sadov.

Ugotovljene razlike empirične raziskave operativno opredeljujejo različno: ugotavljanje razlike v obsegu besednega zaklada, v različnem semantičnem ozadju uporabljenih besed, razlike v kompleksnosti stavkov, v uporabi veznikov, predlogov, prislovov in odvisnih stavkov, skratka, razlike v skladenjski gradnji sporočila. Težko pa je zaslediti raziskavo, ki bi neposredno odgovorila, ali obstajajo razlike v jezikovni zmožnosti (kompetenci) ali v njeni izrabi (govorni performanci), ali se otroci različnega družbenega porekla razlikujejo po odsotnosti ali prisotnosti uporabljenih jezikovnih sredstev ali po pogostnosti uporabe le-teh v različnih družbenih položajih. Seveda te pomanjkljivosti ne izvirajo zgolj iz premajhne teoretične poglobljenosti raziskave, ampak tudi iz pomanjkljivosti teorije same, ki šele zadnje desetletje intenzivneje prodira v naravo jezikovnih in komunikativnih sposobnosti. Zaradi nekaterih metodoloških pomanjkljivosti se je oblikovalo zlasti v jezikoslovnih vrstah nezaupanje do spoznanj sociolingvističnih raziskav o družbeni pogojenosti govornega razvoja (Labov). V svoji kritiki zanikajo pomen ugotovljenih razlik, ki sicer obstajajo, ne moremo pa jih po njihovem mnenju označiti kot primanjkljaje. Vsi jezikovni sestavi naj bi bili funkcionalno in spoznavno enakovredni. Vprašanje pa je seveda, ali so ti sestavi enakovredni v procesu formalnega izobraževanja in služijo enako dobro kot instrument izobraževanja v šoli in kot instrument spoznavnih (kognitivnih) operacij.

Kljub ugotovljenim pomanjkljivostim empiričnih študij in kljub ostri kritiki sociolingvistov pretežno jezikovne usmeritve nas obstoječe raziskave prepričajo, da med otroki različnih družbenih položajev obstajajo razlike, da te razlike pogojujejo manjšo uspešnost v otrokovih intelektualnih storitvah in morejo moteče

vplivati celo na otrokovo vedenje v družbi ter končno prispevajo k neuspešnosti družbeno prikrajsanih otrok v šoli.

Tudi na Pedagoškem inštitutu smo ob sodelovanju članov Oddelka za slovanske jezike in književnosti (B. Pogorelec, J. Dular) opravili raziskavo o družbeni pogojenosti otrokovega jezikovnega razvoja.¹ Opozorimo naj le na nekaj temeljnih spoznanj raziskave.

Tako v mestnem (Ljubljana) kot v industrijskem (Koroška) okolju smo potrdili domnevo, da je družbeni položaj otrokove družine, opredeljen s poklicem in izobrazbo otrokovih staršev, pomemben dejavnik otrokovega jezikovnega razvoja. Otroci različnega družbenega porekla so se statistično pomembno razlikovali po dosežkih na jezikovnih testih (to so bili skladenjski testi: test razumevanja vezniških razmerij, test uporabe veznikov in predlogov, test razumevanja zloženega stavka, test rekonstrukcije besednega reda in test vzorcev prostega stavka; na testu besednega zaklada ter na testu razumevanja prebranih besedil). Razlike so ostale statistično pomembne, četudi smo primerjali učence različnega družbenega porekla, izenačene po nejezikovni splošni inteligentnosti (statistična in empirična kontrola inteligentnosti). Otroci različnega družbenega porekla se torej statistično pomembno razlikujejo po jezikovnem znanju, in sicer neodvisno od stopnje splošne inteligentnosti. V najvišjih družbenih skupinah izobraženih staršev so pogoji za jezikovni razvoj tako ugodni, da celo otrokova nižja inteligentnost ni ovira, da bi otrok ne osvojil jezikovnega znanja. V jezikovnem razvoju pa so najbolj prikrajsani otroci najnižjih družbenih skupin delavcev in kmetov. Zaradi neugodnih družbenih razmer in neustreznih jezikovnih vzpodbud se njihovi nizki inteligentnosti pridružuje še jezikovni primanjkljaj. Visoko inteligentni otroci nižjih družbenih skupin dosegajo na jezikovnih testih nižje rezultate od nizko inteligentnih otrok višjih družbenih skupin. V mestu se sicer visoko inteligentni otroci nižjega družbenega položaja v jezikovnem razvoju približajo nizko inteligentnim otrokom višjega družbenega položaja, ne pa tudi v industrijskem okolju na Koroškem, ker so razlike med omenjenima skrajnima socialnima skupinama večje in statistično pomembne. Vzrok je verjetno v različnem razmerju med narečjem, pogovornim jezikom in knjižnim jezikom. Pogovorni jezik mesta je bližje knjižni normi od pogovornega jezika delavca in kmeta na Koroškem. Očitno je družbeno kulturno in jezikovno okolje koroškega ne-kvalificiranega delavca in kmeta tako neugodna določilnica otrokovega jezikovnega razvoja, da se je niti najinteligentnejši otroci ne morejo osvoboditi. Pa tudi sicer se na Koroškem različne inteligentnostne skupine enakega družbenega položaja le malo razlikujejo po dosežkih na jezikovnih testih. Izmed 72 preizkušenih razlik med aritmetičnimi sredinami različno inteligentnih otrok je bilo statistično pomembnih le 12 razlik. Videti je, da igra v jezikovnem razvoju mestnega otroka inteligentnost pomembnejšo vlogo kot v jezikovnem razvoju koroškega otroka. Predpostavljati moramo, da živi mestni otrok v ugodnejši jezikovni skupnosti zaradi večje bližine med različnimi jezikovnimi vrstami (narečnim govorom, pogovornim jezikom in knjižnim jezikom) in lahko črpa vzpodbude za svoj jezikovni razvoj — če je dovolj inteligenten — v širši skupnosti, izven družinskega kroga, saj dajejo pogovornemu jeziku mesta gotovo

¹ Jezik, socialni položaj in učni uspeh, Pedagoški inštitut pri univerzi v Ljubljani, 1974, rokopis poročila o raziskovalni nalogi.

v večji meri pečat izobraženci, ki smo jih zajeli v naš vzorec kar 46 odstotkov. A otrok nekvalificiranega delavca in kmeta v industrijskem okolju na Koroškem je verjetno oropan teh vzpodbud in je v večji meri vezan na govorne vzore in jezikovne vzpodbude lastne družbene skupine, ki je na Koroškem tudi večinska družbena skupina, saj smo zajeli v vzorec le 16,4 odstotkov izobražencev ter kar 53,7 odstotkov kmetov in nekvalificiranih delavcev. Predpostavljati moremo, da skupina koroških izobražencev ne daje pomembnejšega pečata pogovornemu jeziku kraja, ker jo v veliki meri sestavljajo ljudje tujih narečnih skupin, ki v novem narečnem okolju ne morejo ohranjati izvirnih narečnih posebnosti in tudi verjetno ne sprejemajo krajevnih, zato se njihov pogovorni jezik v novem okolju v večji meri približa nevtralnemu knjižnemu jeziku. Seveda je stvar sociolingvističnih raziskav, da ugotovijo razmerja med jezikovnimi vrstami, družbeno strukturo in družbeno geografskim okoljem. Naša raziskava le dovoli, da previdno postavimo domnevo, da na otrokov jezikovni razvoj ne vpliva samo družbena pripadnost, ampak tudi razmerje med narečjem, pogovornim jezikom in knjižnim jezikom, ki je za različna družbeno geografska okolja različno in ki ga je treba upoštevati tudi pri snovanju govorne vzgoje v šoli. Vsebinsko le-te mora določati tudi kontrastivna analiza razlik med narečjem in knjižnim jezikom. Ni mogoče v vseh okoljih dajati enakega poudarka istim pravopisnim in pravorečnim pojavom. Mnogo napak, ki jih preganja naša šola in zavoljo katerih je zapisana prenekateri negativna ocena pri slovenskem jeziku, pa korenini prav v teh razlikah, ki povzročajo nekatere pravorečne in pravopisne težave. Doslej smo pri nas za ta vidik jezikovne vzgoje, ki je spremenljiv od enega do drugega krajevnega okolja, od ene do druge narečne in pogovorne skupnosti, storili premalo, to pa predvsem zato, ker problemov, s katerimi se srečujejo učitelji v posameznih krajih, ni mogoče povsem predvideti centralistično, ampak zahtevajo dejavno udeležbo slavistov in razrednih učiteljev ter je povsem naloga krajevnega slavističnega aktiva in šolskega učiteljskega zbora, da določi, s katerimi specifičnimi problemi se srečuje otrok pri osvajanju knjižnega jezika, pravorečnih in pravopisnih pravil. (Podčrtalo uredništvo JiS.)

Povezanost med jezikovnim znanjem, kot smo ga opredelili v naši raziskavi, z vsebino testnih nalog, in družbenim položajem je tesnejša od povezanosti med družbenim položajem in inteligentnostjo. Od jezikovnih testov je v mestu najtesneje povezan z družbenim položajem otrokove družine test razumevanja vezniških razmerij. Družbeno zaostalo okolje je posebej nenaklonjeno jezikovni eksplikaciji logičnih razmerij med jezikovno izraženimi sodbami. Po stopnji povezanosti z družbenim okoljem sledi testu veznikov test uporabe predlogov. Tudi predlog je jezikovno sredstvo za izražanje časovnih, prostorskih in logičnih odnosov med predmeti in ga je v jezikovno neugodnih pogojih mogoče nadomestiti z nejezikovnimi sredstvi sporočanja, npr. s kazanjem. Ni mogoče povsem pojasniti, zakaj je znanje predlogov v tolikšni meri pogojeno z otrokovim družbenim izvorom. Videti je, da je osvajanje predloga odvisno predvsem od govornega vzora. V mestnem okolju otroci dobro obvladajo vzorce prostega stavka, saj je test, s katerim smo želeli meriti tovrstno znanje, z družbenim položajem najšibkeje povezan. Podobno lahko ugotovimo tudi za Koroško, razen za najnižje skupine kmetov in nekvalificiranih delavcev. Za te in za kmečko okolje kozjanskega otroka pa je značilno, da ne obvladajo niti skladenjskih možnosti v okviru prostega stavka.

Rezultati raziskave nakazujejo hipotezo, da so otroci »neugodnega« družbenega položaja najbolj prizadeti v uporabi skladenjskih jezikovnih sredstev, v stavkovtorni sposobnosti, ker se verjetno srečujejo z vedno enakimi, napovedljivimi govornimi vzorci, s katerimi urejujejo najsprejeto vedenjska pravila, jezik pa v manjši meri uporabljajo kot sredstvo spoznavanja in reševanja problemskih situacij. Besede se pojavljajo v vedno enakih skladenjskih zvezah, ki so avtomatizirane in zato otrok slabše razvije ustvarjalnost, ki bi mu omogočala, da bi iz danega števila besed tvoril čimveč različnih stavčnih zvez. Obstaja celo hipoteza, ki pa ni bila preverjena, da otroci, ki obvladajo oblike najbolj omejenega koda, razumejo stavke kot velike, neločljive celote (stavek—beseda), fraze, in jim dela težave že samo razčlenjevanje stavkov na besede. Seveda je potrebno poudariti, da se hipoteza nanaša na angleško govoreče otroke, ki so vendarle v drugačnem položaju od slovenskega otroka zaradi še večje razlike med pisano in govorjeno besedo.

Skladenjski testi so tudi tesneje povezani z otrokovim pisnim izražanjem in sposobnostjo razumevanja prebranega besedila kot test besednega zaklada. V naši šoli pogosto predpostavljamo, da otroci že povsem obvladajo skladenjska jezikovna sredstva in naloge govorne vzgoje razumemo predvsem v smislu širjenja besednega zaklada. Brez dvoma predstavlja besedišče osnovno jezikovno gradivo, toda pomembnejša je jezikovna ustvarjalnost, ki se kaže v obvladanju skladnje in v razumevanju pomena skladenjskih sredstev.

Res so že doslej posamezni učitelji ugotavljali, da mnogi otroci ne razumejo npr. logične pomenske osnove vezniških razmerij. Vendar to še ni vse, kar razumemo pod jezikovno ustvarjalnostjo, to je sposobnostjo uporabe končnega števila jezikovnih prvin za tvorjenje neomejenega števila stavkov. Skladenjsko znanje pa ni pomembno samo zaradi povezanosti z logiko in mišljenjem, ampak je po spoznanjih sodobnega jezikoslovja samo jedro jezikovnih sposobnosti. V zametkih se je potrdila zgornja misel tudi v naši raziskavi.

Glede odnosa med jezikovnim znanjem in učnim uspehom smo prišli do naslednjih spoznanj: ob enaki splošni inteligentnosti dosegajo v šoli boljše uspehe jezikovno razvitejši učenci. Predhodna analiza pa je pokazala, da ob enaki inteligentnosti bolje osvojijo jezikovna sredstva učenci, ki izhajajo iz ugodnejših družbenih razmer. Jezikovno znanje je pomembneje udeleženo v procesu pouka in učenja kot otrokova splošna verbalna inteligentnost. V industrijskem okolju smo pri skupini visoko inteligentnih učencev, ki dosegajo slabe učne uspehe, ugotovili jezikovni primanjkljaj: ti učenci so dosegli na jezikovnih testih statistično pomembno nižje rezultate od enako ali manj inteligentnih dobrih (in seveda odličnih) učencev. Zato bi pri tej skupini učencev mogli iskati vzrok, da niso dosegli svoji visoki inteligentnosti ustreznih učnih uspehov, tudi v njihovem pomanjkljivem obvladanju jezikovnih sredstev. Potrdilo se je tudi, da so ti učenci zaostali v jezikovnem razvoju zaradi neugodnega družbenega položaja, saj vsi izhajajo iz skupine nekvalificiranih delavcev. V mestnem okolju pri enaki skupini učencev (visoko inteligentni učenci, ki dosegajo slab učni uspeh) nismo ugotovili tako izrazitih jezikovnih primanjkljajev kot pri ekvivalentni skupini na Koroškem. Tudi pri njih je opazno neskladje med jezikovnim in inteligentnostim razvojem, vendar primerjava z manj inteligentnimi dobrimi učenci kaže, da bi ta skupina glede na svoj jezikovni in inteligentnostni razvoj mogla

doseči vsaj dober učni uspeh. Videti je, da je jezik pomembneje udeležen pri doseganju učnega uspeha v industrijskem kot v mestnem okolju. V industrijskem okolju nas je posebej zanimala skupina 11 nizko inteligentnih učencev, ki so kljub nizki inteligentnosti dosegli odličen učni uspeh. Ugotovili smo, da ob nizki inteligentnosti ti učenci bolje obvladajo jezikovna sredstva, ki smo jih merili z našimi testi, kot inteligentnejši učenci, ki dosegajo slabše učne uspehe. Predpostavljali smo, da ob nizki inteligentnosti bolje razvijejo jezikovne sposobnosti in osvojijo jezikovno znanje otroci iz ugodnejšega družbenega okolja. Preverili smo družbeno poreklo teh 11 nizko inteligentnih, a odličnih učencev. 7 izmed njih izhaja iz družbeno ugodnih skupin, kar je 35 odstotkov vseh nizko inteligentnih otrok iz teh skupin, a le 4 izmed njih izhajajo iz manj ugodnih družbenih slojev, kar je 10,26 odstotkov vseh nizko inteligentnih otrok iz družbenih skupin kmetov in nekvalificiranih delavcev. Razlika med procentnima deležema je statistično pomembna. To pa pomeni, da iz ugodnejših družbenih plasti kljub nizki inteligentnosti doseže celo odličen učni uspeh statistično pomembno več otrok kot iz nižjih družbenih plasti. Ob nizki inteligentnosti so namreč otroci iz višjih družbenih skupin jezikovno razvitejši, kar jim olajša pot do boljšega učnega uspeha.

Raziskava kaže, da mora otrok ne oziraje se na družbeni položaj doseči določeno stopnjo jezikovnega in inteligentnostnega razvoja, da lahko doseže pozitiven učni uspeh. Zaradi prednosti v inteligentnostnem in predvsem v jezikovnem razvoju dosegajo učenci iz višjih družbenih skupin v večjem številu boljše učne uspehe kot učenci iz nižjih družbenih skupin. Tako smo v Ljubljani zajeli v naš vzorec iz družbene skupine nekvalificiranih delavcev le 7,54 odstotkov odličnih učencev, a kar 33,96 odstotkov slabih učencev, medtem ko je v najvišji družbeni skupini slabih le 6,12 odstotkov iz te skupine, a odličnih kar 55,19 odstotkov. V industrijskem okolju na Koroškem je seveda slika podobna: v družbeni skupini nekvalificiranih delavcev je slabih 33,71 odstotkov otrok, a odličnih 14,28 odstotkov otrok. V najvišji družbeni skupini je slabih 0 odstotkov otrok, a odličnih 66,66 odstotkov. Odstotni deleži so dovolj zgovorni. Videti je, da je jezik usodnejši faktor učnega uspeha za otroka v industrijskem okolju kot v mestu. Kot smo že povedali, vzroki verjetno koreninijo v razmerju med narečjem, pogovornim jezikom in knjižnim jezikom.

Najostreje je načrtana meja med slabim in dobrim učenim uspehom, torej najusodnejša meja v našem ocenjevalnem sistemu; poleg ostalih dejavnikov jo določa otrokova jezikovna razvitost in njegova sposobnost razumevanja prebranega besedila. Učenci, ki te meje ne prestopijo, so jezikovno slabše razviti in slabše razumejo prebrana besedila kot učenci, ki to mejo prestopijo in dosežejo dober ali odličen učni uspeh.

Jezikovni primanjkljaj je najusodnejši za otrokov učni uspeh pri tistih učencih, ki ne prebijejo meje med negativno in pozitivno oceno, pri doseganju višjega uspeha pa igrajo poleg inteligentnosti in jezika pomembno vlogo še drugi faktorji, ki vplivajo na otrokov učni uspeh.

Zgornja spoznanja nas opozarjajo, da bi v intenzivnejšo jezikovno vzgojo v okviru tako imenovanih kompenzacijskih jezikovnih programov morali vključiti posebej inteligentnostno normalno razvite, a jezikovno prikrajšane otroke iz

emo

neugodnih družbenih razmer, saj je videti, da pri njih pogojuje slab učni uspeh prav pomanjkljivo obvladanje jezika. Posebej bi se morali usmeriti na kmečko in industrijsko družbeno-geografsko okolje, ker se je pokazalo, da so tu oblike jezikovne prikrajšanosti še posebej močne.

Jezikovni testi so v vseh treh okoljih tesneje povezani z učnim uspehom kot test neverbalne inteligentnosti. Mnogi se ob tem zgražajo in iz tega sklepajo, da je naša šola verbalistična. Vendar bi se bilo tovrstnih prenagljenih sodb treba izogibati, ker ne upoštevajo, da se večina abstraktnega mišljenja odvija v jezikovnosimboličnem sistemu, kar pa ni pomanjkljivost mišljenja, ampak nujen pogoj in prednost le-tega. Človekova misel bi se osiromašila, če bi jo omejili na zaznavni nivo. Šoli torej ni očitati verbalizma, treba je le najti poti, da bi otrokom pomagali, da bi zadostno obvladali jezikovna sredstva materinščine in bi jih jezikovni primanjkljaji, ki so v veliki meri družbeno pogojeni, ne ovirali v procesih mišljenja in učenja.

Tesneje kot test besednega zaklada so z učnim uspehom povezani skladenjski testi. Torej ni dovolj, da kopičimo surovo jezikovno gradivo — besedišče, ampak moramo otroka usposobiti, da bo obvladal tista jezikovna sredstva, ki so temelj jezikovne ustvarjalnosti in logičnega mišljenja.

V tujini uvajajo za otroke, ki na katerem koli področju psihičnega razvoja zaostajajo zaradi neugodnih družbenih razmer, t. i. dopolnilne (kompenzacijske) programe, katerih težišče se pomika v zgodnejša razvojna obdobja. Dopolnilno vzgojo moremo razumeti kot individualizirano obravnavo tistih otrok, ki v svojem razvoju ne zaostajajo zaradi dednostnih faktorjev, ampak zaradi neugodnih družbenih in kulturnih razmer. Dopolnilna vzgoja naj bi izbrisala ali vsaj omilila primanjkljaj ter omogočila otroku razmeroma izenačeno izhodišče za obvezno izobraževanje.

Kaj so jezikovni primanjkljaji?

Temeljni pogoj za oblikovanje dopolnilnega in vsakega individualiziranega programa je opredelitev stopnje otrokovega jezikovnega razvoja in kolikor imamo opravka z jezikovno slabše razvitim otrokom, opis njegovih jezikovnih primanjkljajev. Na vprašanje, kakšna je stopnja otrokove jezikovne razvitosti in narava njegovih jezikovnih primanjkljajev, je mogoče odgovoriti le, če so izpolnjeni nekateri pogoji:

a) Razpolagati moramo z natančnim jezikoslovnim opisom pojma jezikovnega znanja, ki ga uporablja govoreči za dojemanje pomena (pasivno znanje, razumevanje) in izražanje le-tega (aktivno znanje, uporaba). Pretvorbena slovnica je poskusila podati opis jezikovnega znanja (jezikovne kompetence), psiholingvistika pa preverja, ali se teoretični hipotetični model ujema z resničnimi jezikovnimi stavkotvornimi procesi. Vendar so tovrstna spoznanja šele na začetku svojega razvoja in pogosto še neuporabna v didaktične namene. Chomsky poskuša podati opis jezikovnih zmožnosti v obliki pretvorbenih pravil na fonološki, sintaktični in semantični ravni. Kakšno je implicitno jezikovno znanje (ki ni na ravni zavesti), ki je potrebno za razumevanje preproste povedi: *Deklica pestuje punčko?*

— stavek je sestavljen iz nominalne fraze (NP) (*deklica*) in verbalne fraze (VP) (*pestuje punčko*).

— v stavku so izražena naslednja skladenjska (funkcijska) razmerja: *deklica* je osebek, nominalna fraza (imenska skupina) stavka, *pestuje* je povedek, jedro verbalne fraze (glagolske skupine), *punčko* je predmet, imenska skupina glagolske skupine.

Seveda je znanje pretvorbenih pravil, ki je potrebno za oblikovanje tovrstnih jedrnih stavčnih vzorcev, rudimentarno in preprosto. Če pa trdilni stavek spremenimo v nikalnega, velelnega ali v pasivno obliko, se priključijo nova, t. i. pretvorbena pravila, ki lahko kljub svoji enostavnosti že delajo nekaterim učencem težave: *deklica ne pestuje punčke* (nikalna pretvorba zahteva spremembo v sklopu predmeta, pasivna pretvorba *punčka je pestovana* pa že zahtevnejše pretvorbene operacije: premestitev predmeta v osebek, spremembo glagolske oblike, rabo trpnega deležnika in pomožnika. Če bi analizirali vse možne strukture stavčnih vzorcev in vse možne pretvorbe, bi prišli do končnega števila pravil in bi razpolagali z zadostnim znanjem, ki bi nam omogočalo ugotavljanje otrokove jezikovno zmožnost in njegove pomanjkljivosti v obvladovanju pravil, ki so potrebna za oblikovanje vseh možnih stavčnih modelov kakega jezika.

Zavoljo pomanjkljivega teoretičnega znanja seveda ne moremo čakati križem rok, ampak si moramo pomagati z razpoložljivim znanjem in iskati približne rešitve.

b) Izdelati moramo metodologijo merjenja otrokovega jezikovnega znanja. Ker ne razpolagamo s standardiziranimi testi, si pomagamo na različne druge načine. Delni vpogled v otrokove jezikovne sposobnosti lahko dobimo z analizo njegovih pisnih in ustnih besedil. Od otroka zahtevamo, da ponovi stavke s stopnjevano zapletenostjo in izpolni jezikovno navodilo. Uspeh ponovitve je odvisen od zgradbe njegove slovnice. Otrok bo stavek uspešno ponovil le, če obvlada pretvorbena pravila, ki je vključeno v stavkovtorni proces, sicer pa bo stavek »prevedel« v lasten slovnični sistem.

S proučevanjem skladenjskih vzorcev, ki jih otrok razumeva in uporablja, moremo dobiti vpogled v njegove jezikovne sposobnosti. Seveda je najzanesljivejša pot za odkrivanje otrokovega jezikovnega znanja in otrokovih jezikovnih primanjkljajev uporaba standardiziranih testov, ki bi jih morali izdelati s skupnimi močmi.

c) Znale bi morale biti zaporedne stopnje v procesu jezikovnega razvoja, podani opisi jezikovne zmožnosti na posameznih razvojnih stopnjah in izdelana merila za posamezna starostna obdobja. Kajti le na osnovi odstopanja od starostnih norm bi mogli opredeliti stopnjo otrokove jezikovne zaostalosti, in šele na osnovi opisov posameznih stopenj jezikovnega razvoja bi mogli vedeti, katere jezikovne strukture pravzaprav smemo pričakovati od otroka na posamezni razvojni stopnji.

Kot smo že uvodoma pojasnili, tudi ni teoretično razčiščeno, kakšna je narava jezikovnih primanjkljajev družbeno prikrajšanih otrok. Otrokovi družbeno pogojeni primanjkljaj naj bi imel dve obliki: otrok naj bi pridobil »manj« jezika

(jezikovni primanjkljaj, deficit) ali pa naj bi pridobil »različen« jezik (jezikovna razlika, diferenca). Glavni zagovornik jezikovnih primanjkljajev je Basil Bernstein, ki je s svojimi teoretičnimi deli sprožil v Angliji in v tujini, posebej v Nemčiji, pravi val sociolingvističnih raziskav, ki proučujejo socialno pogojenost govornega razvoja.² Posebej izčrpna in metodološko skrbno je izvedena raziskava U. Oevermanna³, ki je tudi v največji meri prispevala k popularizaciji Bernsteina v Nemčiji. V Ameriki je podobne nazore o naravi jezikovne prikrajšanosti zastopal M. Deutsch, ki je dokazal hipotezo kumulativnih primanjkljajev.⁴ Proti teoriji jezikovne prikrajšanosti, po kateri naj bi bil jezik otrok nižjih socialnih slojev pomanjkljiv glede na jezik srednjega sloja, se je uperil sociolingvist W. Labov, ki v prispevku *The Logic of Nonstandard English*⁵ podaja ostro in deloma pristransko kritiko teorije jezikovne prikrajšanosti. Sam pa zagovarja, da je jezik črnih otrok sicer različen od standardne angleščine, da pa ni pomanjkljiva (deprivirana) verzija jezika višjih družbenih plasti, ampak da ima poleg mnogih skupnih lastnosti lastne zakonitosti in pravila ter lastno logiko.

Cazdenova sicer ne postavlja lastne teorije o naravi jezikovne prikrajšanosti, v članku *The Neglected Situation in Child Language Research and Education*⁶ pa zavrača tako teorijo jezikovnih primanjkljajev kot teorijo jezikovnih razlik. Po njenem mnenju nobena od omenjenih razlag ne ustreza. Avtorica navaja primere raziskav, v katerih so proučevali jezikovno zmožnost otrok različnega družbenega porekla, a niso ugotovili dovolj velikih razlik, da bi mogli razložiti jezikovne probleme družbeno prikrajšanih otrok kot nerazvitost jezikovne zmožnosti. Razlaga »različen« jezik je sicer resnična, kajti narečja se po strukturnih značilnostih razlikujejo od standardnega jezika in te razlike je treba v takšni ali drugačni obliki upoštevati tudi v jezikovnih programih, toda tudi ta razlaga ni izčrpna in ne zadene bistva problema.

Zato avtorica poudarja, da ni dovolj, če proučimo otrokovo jezikovno zmožnost, ampak moramo proučiti otrokovo **sporočilno kompetenco**. Otrokovega govornega vedenja ne določa le njegovo jezikovno znanje (jezikovna zmožnost), ampak tudi njegovo sociolingvistično znanje, ki omogoča govorečemu ustrezen izbor iz razpoložljivega inventarja jezikovnih možnosti v skladu z družbenim položajem, ki ga določa namen in predmet sporočanja, razmerje govoreči — poslušalec in druge spremenljivke.

Izkustvo potrjuje, da imajo jezikovna sredstva, ki smo jih šele osvojili, le omejeno uporabo v različnih družbenih položajih, da pa jezikovna sredstva, ki jih že dolgo uporabljamo, uporabljamo lažje, bolj tekoče in pogostejše in smo jih sposobni z lahkoto aktivirati, če se pojavi spoznavna (kognitivna) ali družbena potreba po njihovi uporabi. Pogostnost uporabe jezikovnega sredstva je odvisna od števila realizacij le-tega v različnih položajih in je pomemben pokazatelj stopnje jezikovnega razvoja.

² Bernstein, B., *Studien zur sprachlichen Sozialisation*, Pädagogischer Verlag Schwann, 1972.

³ Oevermann, U., *Sprache und soziale Herkunft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1972.

⁴ Deutsch, M., and associates, *The disadvantaged child*, New York, Basic Book, 1967.

⁵ Labov, W., *The Logic of Nonstandard English*, v: *Language and Poverty*, F. Williams, ed., Markham Publishing Company, Chicago, 1970, s. 153—190.

⁶ Cazden, C. B., *The Neglected Situation in Child Language Research and Education*, v: *Language and Poverty*, F. Williams, ed., Markham Publishing Company, Chicago, 1970, s. 81—101.

V raziskavah, ki jih navaja Cazdenova, so merili otrokovo jezikovno zmožnost s testi. Avtorji dela *The Child's Communicative Competence*⁷ pa so proučevali otrokovo jezikovno vedenje na vzorcu otrokovih ustnih besedil. Avtorji ugotavljajo, da moramo na osnovi vzorca otrokovih besedil sklepati o otrokovi jezikovni zmožnosti iz prisotnosti ali odsotnosti posameznih jezikovnih struktur. Tovrstnih razlik med otroki različnega družbenega porekla niso odkrili, odkrili pa so razlike v pogostosti uporabe jezikovnih sredstev, ki so se izkazale statistično pomembno povezane z družbenim poreklom. Pogostost uporabe pa naj bi bila razsežnost sporočilne zmožnosti. Otrokovo jezikovno znanje je potrebno oceniti tudi glede na način, kako uporablja jezikovna sredstva v različnih družbenih in spoznavnih položajih. Šele sposobnost, ki usmerja realizacijo jezikovnih sredstev v različnih družbenih položajih in v kateri je poleg jezikovnega znanja vključena otrokova kulturna izkušnja, je tista razsežnost jezikovnega vedenja, po kateri se razlikujejo otroci različnega družbenega porekla. Torej stopnje otrokovega jezikovnega razvoja in narave njegove jezikovne prikrajšanosti ne moremo vrednotiti le skozi prizmo jezikovne zmožnosti, kot jo opredeljuje pretvorbena jezikoslovje, skozi prizmo prisotnosti ali odsotnosti jezikovnih sredstev, ampak tudi skozi prizmo zmožnosti sporočanja. Kajti niso izključeni primeri, da človek, ki ima povsem razvito jezikovno zmožnost, jezikovno obvlada le povsem omejene družbene in spoznavne položaje najožjega družbenega okolja, ki se v njegovem življenju ponavljajo iz dneva v dan, ki ne zahtevajo jezikovne ustvarjalnosti, ampak vodijo v oblike povsem omejenega sociolingvističnega koda. Vprašanje je seveda, ali takšni pogoji ovirajo samo razvoj zmožnosti sporočanja, ne pa tudi jezikovne zmožnosti, katere temeljna razsežnost je prav jezikovna ustvarjalnost, to je sposobnost uporabe končnih sredstev v neomejenem številu konkretnih govornih realizacij. Dokazi, da med otroki različnega družbenega porekla ni razlik v razvitosti jezikovne kompetence (tovrstnih raziskav je tudi zelo malo, zajele pa so le nekatere vidike jezikovne zmožnosti), so premalo trdni, da bi jih mogli sprejeti kot dokončne.

Diagnoza stopnje otrokove jezikovne razvitosti bi morala vključevati naslednje sestavne člene:

- a) razvitost otrokove jezikovne zmožnosti, to je obvladanje stavkotvornih pravil in jezikovnih operacij, ki so v osnovi ustvarjalne funkcije jezika, to je sposobnosti uporabe končnih sredstev v neomejene namene,
- b) analizo otrokove zmožnosti sporočanja, ki bo odkrila, kako je otrok sposoben uporabljati jezikovna sredstva v različnih spoznavnih in družbenih položajih.
- c) opis glasovnih, sintaktičnih in leksikalnih posebnosti otrokovega narečnega govora (kontrastivni opis razlik med otrokovim dialektom in standardno knjižno normo).

Predmet našega naslednjega razmišljanja pa bodo cilji jezikovnega programa za otroke, ki zaostajajo v jezikovnem razvoju (jezikovnega dopolnilnega programa).

⁷ T. van der Geest, R. Gerstel, R. Appel, and B. Th. Tervoot, *The Child's Communicative Competence*, Mouton, The Hague, Paris, 1973.