

Martina Križaj Ortar, Marja Bešter

UDK 372.880:808.63:371.3

Filozofska fakulteta v Ljubljani

# Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik

## 1 Zakaj prenova?

Nove družbene okoliščine (slovenščina kot državni jezik v Republiki Sloveniji) in nova strokovna spoznanja (jezikoslovna in didaktično-metodična) zahtevajo tudi ponovno ovrednotenje vloge in ciljev slovenskega jezika kot učnega predmeta in učnega jezika v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Dejstvo, da je slovenski jezik državni jezik Republike Slovenije in za večino prebivalcev Republike Slovenije materni jezik, tj. primarno sredstvo mišljenja, čustvovanja, doživljanja, sporočanja, razumevanja ipd. ter kot tak simbol narodne samobitnosti, daje slovenščini kot učnemu predmetu in kot učnemu jeziku v naši šoli poseben pomen in mesto, saj je pri oblikovanju učenčeve osebne, narodne in kulturne identitete najpomembnejši prav jezik.

Znano je, da človek s sporazumevalnimi primanjkljaji in pomanjkanjem védenja o delovanju jezika ne more biti uspešen pri udejstvovanju v družbi. V šoli pa sporazumevalni primanjkljaji vplivajo ne le na neuspeh učenca pri slovenščini kot učnem predmetu, temveč tudi na njegovo uspešnost pri ostalih predmetih (znano je, da je učni uspeh bolj odvisen od razvite sporazumevalne zmožnosti kot pa od splošne inteligentnosti) in pri navezovanju stikov s sošolci, učitelji in drugimi ljudmi.

Raziskave pri nas kažejo, da naše šole (različnih stopenj in usmeritev) uspešno končajo učenci, ki niso funkcionalno pismeni, tj. nimajo razvite sporazumevalne zmožnosti, kar predstavlja oviro pri njihovem vsakdanjem delovanju v družbi (so le analfabetko pismeni: v šoli so se naučili branja in pisanja, a tega v vsakdanjem življenju ne znajo uporabljati). Po ocenah strokovnjakov (A. Kranjc) je takih okrog 50 % prebivalcev Republike Slovenije, starih nad 15 let (prim. Drogenik 1993). Tako je v raziskavi Kvaliteta življenja v Sloveniji (Andragoški center Slovenije, 1994), v kateri je bilo zajetih 1806 prebivalcev RS, starih od 15 do 75 let, vsak tretji anketiranec »priznal«, da ima veliko težav s tvorjenjem pisnih besedil (31,1 %), vsak peti (19,9 %) pa z branjem in razumevanjem napisanega. 11,2 % anketirancev celotnega vzorca povzroča težave že pisanje najbolj preprostih/kratkih besedil (znancem in sorodnikom), 23,2 % pisanje prošenj in 23,4 % pisanje daljših besedil. 12,5 % anketirancev povzroča težave branje zemljevidov, 10,3 % knjig, 8,1 % vozniških redov, 8,0 % navodil in 5,9 % časopisov (prim. Drogenik, Janko, Možina 1995). Navedeni podatki pomenijo, da se ti ljudje v življenju izogibajo situacij, ki od njih zahtevajo omenjene dejavnosti.

Pilotno testiranje s poskusnim vprašalnikom na manjšem številu prostovoljcev je bilo v Sloveniji v okviru Andragoškega centra Slovenije opravljeno leta 1992: testiranci so morali prepoznati ideograme (47,9 % jih je prepoznala vseh deset), z voznega reda razbrati čas prihoda vlaka (77,5 % uspešnih), v telefonskem imeniku poiskati zahtevano številko (59,1 %), v danem besedilu poiskati zahtevan podatek (npr. iz besedila na spremnem listku tablet Aspirin je le 45,1 % testirancev pravilno odgovorilo na vprašanje *V katerih primerih tablet ne smemo jemati?*), izpolniti pošne in bančne obrazce ter napisati prošnjo za zaposlitev itd., kar jim je vse povzročalo precej težav (prim. Bešter 1994/95).

Del funkcionalne pismenosti predstavlja t. i. bralna pismenost, tj. zmožnost razumevanja zapisanega sporočila in njegove nadaljnje uporabe. Rezultati mednarodne raziskave bralne pismenosti iz leta 1991 (Mednarodna zveza za preverjanje izobraževalnih dosežkov /IEA/) pri osnovnošolcih kažejo, da razumevanje strokovnih/poljudnoznanstvenih besedil (sem spadajo tudi učbeniška besedila) povzroča našim učencem več težav kot drugim po svetu: tretješolci so med 31 sodelujočimi državami dosegli le 20., osmošolci pa 11. mesto. Zaskrbljujoče je dejstvo, da so naši učenci dobro odgovorili na vprašanja, ki zahtevajo le dobeseden prepis podatkov iz besedila, medtem ko so pri odgovorih na vprašanja višje ravni, tj. takih, ki zahtevajo sklepanje in sintezo, odpovedali (prim. Elley, Gradišar, Lapajne 1995).

Vendar pa se v naši državi problemu funkcionalne (ne)pismenosti ne posveča pozornosti — precej več pisanja in sredstev se namenja računalniškemu opisumenjevanju, kot da se bo človek sporazumeval samo/predvsem z računalnikom, ne pa s človekom.

Tudi obseg besednega zaklada pri učencu je eden od pokazateljev njegove sporazumevalne zmožnosti. V času osnovnega šolanja se aktivni besedni zaklad skoraj potroji (prim. Žagar 1992), vendar rezultati spremljave jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik, ki je potekala na Zavodu za šolstvo 1989. leta (prim. Kozinc 1990), kažejo, da so takrat obstajale razlike v obsegu besednega zaklada maternega jezika pri slovenskih in srbskih učencih v 2., 4., 5. in 8. razredu: med najboljšim in najslabšim rezultatom v vsakem razredu so bile pri nas sicer razlike manjše kot tam, najboljši rezultati pa so bili v naših razredih precej nižji od srbskih (prim. Lukić 1983), kar kaže, da naša šola zanemara boljše učence.

Nadalje so empirične raziskave Pedagoškega inštituta v Ljubljani konec 70. in na začetku 80. let (prim. Kunst Gnamuš 1981), v katerih so preučevali skladišne zmožnosti otrok v 5. razredu osnovne šole, pokazale, da imajo naši učenci, ki so na pragu abstraktnega mišljenja, hude skladišne primanjkljaje, kar jih ovira tudi pri razumevanju in tvorjenju besedil ter mišljenju. Peti razred velja namreč za prelomno obdobje med stopnjo konkretnega in stopnjo abstraktnega mišljenja (spoznavanje na višji stopnji osnovne šole temelji bolj kot na opazovanju predmetnosti in praktični dejavnosti na logični razčlembi in sklepanju). Največje težave so nastopile pri razumevanju in tvorjenju zloženih povedi (predvsem prirednih), razumevanju veznikov in (prostem) besednem redu. — Številne slovnične in pravopisne težave osnovnošolcev v zadnjih treh razredih osnovne šole je v svojem delu (1987) predstavil tudi Žagar.

Na splošno velja slovenščina pri učencih za enega najmanj priljubljenih predmetov. Leta 1988 je na anketo Svetovalnega centra v Ljubljani (prim. Kavkler, Gradišar 1988) samo 2,4 % učencev 7. razredov osnovnih šol iz Ljubljane in okolice (gre za vzorec 209 učencev) odgovorilo, da je slovenščina njihov najljubši predmet (po priljubljenosti si sledijo predmeti takole: biologija, zemljepis, telesna vzgoja, angleščina, matematika, fizika, zgodovina, likovna vzgoja, kemija, tehnični pouk, slovenščina).

\*

Težave pri razumevanju in tvorjenju besedil, slabo jezikovno znanje ter nepriljubljenost predmeta izvirajo tudi iz neustreznega pouka slovenskega jezika, tj. števila ur, področij, ciljev, vsebin in metod jezikovnega pouka.

— Ker je slovenski jezik v našem šolskem sistemu ne le učni predmet, temveč tudi učni jezik (in učno načelo), bi moral dobiti kot predmet osrednje mesto. Primerjave s tujimi predmetniki kažejo, da v številu ur pouka maternega jezika v Sloveniji na predmetni stopnji ne zaostajamo glede na druge države, izrazit primanjkljaj ur pa ima slovenščina na razredni stopnji, kjer se opisumenjevanje veže samo na ta predmet namesto na vse predmete. (Tako je v osnovnošolskem učnem načrtu področje »branje in pisanje« navedeno le pri predmetu slovenski jezik — kot da učenci drugod ne berejo in ne pišejo in da zapisana besedila niso pomemben vir znanja.) V številnih državah se jezikovni pouk na tej stopnji navezuje na znanja iz naravoslovja in

- družboslovja, zato imajo tam do 16 ur jezikovnega pouka tedensko, mi pa smo s petimi urami povsem na repu med evropskimi državami (prim. Bela knjiga 1995). Na podlagi rezultatov raziskav (Kunst Gnamuš 1981) lahko trdimo tudi, da je zaradi prehoda iz konkretnega v abstraktno mišljenje kritičen primanjkljaj ur jezikovnega pouka tudi v 5. razredu osnovne šole.
- Po učnih načrtih za osnovno in srednjo šolo so temeljna področja predmeta slovenski jezik naslednja: »jezikovna vzgoja«, »sporočanje« in »književna vzgoja«. Učni načrti s tem ne uzaveščajo povezovalnega elementa vseh treh področij, tj. jezika, ki se uresničuje v rabi oziroma besedilih, in sicer umetnostnih in neumetnostnih.

V naši šoli se malo govori o rabi jezika, precej več pa o sistemu jezika. Zato imajo učenci pri tvorjenju besedil velike težave (saj je pouk usmerjen v opisovanje sistema), njihova besedila so pogosto neustrezna (saj se pri pouku ne opozarja na vlogo okoliščin pri izboru govornega dejanja in teme ter poimenovanj zanju) in nerazumljiva (saj pouk ne opozarja na urejenost misli kot temeljnega pogoja za razumljivo besedilo), čeprav so lahko jezikovno (slovnično in pravopisno/pravorečno) pravilna. Zaradi zanemarjene rabe jezika nastopijo težave tudi pri razumevanju besedil — saj pri pouku slovenščine učenci v besedilih (v glavnem v iztrganih/izoliranih povedih, besednih zvezah in besedah) določajo slovnične (ne pa pomensko-pragmatične) kategorije (prim. stavčno, stavčnočlensko in besednovrstno analizo povedi/stavka/besede). Torej se lahko strinjamo z mnenjem svetovalcev Zavoda za šolstvo in številnih učiteljev (prim. Kozinc 1990), da je (osnovnošolski) učni načrt za predmet slovenski jezik preobširen in prezahteven (zlasti v smislu metajezika) ter precej nefunkcionalen.

Učenci se pri predmetu slovenski jezik srečujejo predvsem z umetnostnimi besedili — obravnavajo jih pri »književni vzgoji«, ki pa pogosto zanemarljivo vlogo jezika v njih. Zelo zanemarjena pa je neumetnostna/pragmatična raba jezika — pri pouku slovenščine se zelo redko obravnavajo neumetnostna besedila (dokaz za to je tudi mednarodna raziskava bralne pismenosti: slovenski osnovnošolci so dosegli dobre rezultate pri nalogah ob umetnostnih besedilih, precej slabše pa ob neumetnostnih). Tako tudi končno preverjanje znanja v 8. razredu osnovne šole izhaja iz umetnostnega besedila, medtem ko si neumetnostno besedilo z velikimi težavami utira pot v zaključni test (vprašanja iz slovnice in pravopisa se le v redkih primerih nanašajo nanj, nejezikovnosistemska vprašanja pa so zelo redka — bolj za popestritev kot za osrednji cilj). — Maturitetno preverjanje jezikovnega znanja na neumetnostnem besedilu pomeni sicer premik na tem področju (doslej se je marsikje kljub učnemu načrtu, ki predvideva enakovrednost jezikovnega in književnega pouka, poučevala samo književnost; to se sedaj zaradi mature spreminja), vendar se lotevamo zadeve pri repu — prej bi bilo treba spremeniti sam pouk jezika. (To se odraža tudi pri povprečni oceni iz slovenskega jezika na maturi (1995), ki je najnižja od vseh obveznih predmetov.)

Skratka, iz obstoječega učnega načrta za osnovno in srednjo šolo veje predvsem naslednji smoter: zavestno, deduktivno in analitično spoznavanje jezikovnega sistema po jezikovnih ravninah (izrazna, oblikoslovna, besedna, skladenjska) — pri tem pa se zanemarljivo uzaveščanje razmerij med njimi —, in to že od prvega razreda osnovne šole dalje. V učbeniška gradiva za jezikovni pouk so zajeta predvsem umetnostna besedila (kot da se v življenju srečujemo le z njimi, ne pa tudi/predvsem s praktičnosporazumevalnimi, strokovnimi, publicističnimi), besedila služijo predvsem za slovnično analizo, torej za razvijanje teoretičnih spoznanj. Učenci do konca osnovne šole pridobijo teoretično znanje o celotnem jezikovnem sistemu, ki ga ne znajo povezati z rabo jezika, vse premalo pa pridobijo strategije za razumevanje in tvorjenje besedil. Slovenski učenci se prezgodaj, prehitro in preveč »neusmišljeno« srečajo z abstraktnim jezikovnim sistemom, vse premalo, preveč mimogrede in premalo strokovno utemeljeno pa z rabo jezika. — Podrejanje jezikovnega pouka slovničnim pravilom po eni strani bistveno okrnji jezikovno znanje, onemogoča pouk zasnovati komunikacijsko, po drugi strani pa neugodno vpliva na stališča do slovenskega jezika. Metaforično bi lahko rekli, da se jezik prikazuje kot skelet brez mesa in krvi, kot mrtvak brez duhovnih, miselnih, čustvenih in ustvarjalnih razsežnosti. Ali naj se čudimo, če tako zasnovan predmet, ki zanemarljivo pomensko in funkcijsko

podstavo jezika, ni med najbolj priljubljenimi predmeti? Po tej potezi se zelo razlikuje od učenja tujih jezikov, posebej angleščine, pri katerih so živa besedila ter prepričljivi, domiselni govorni položaji temeljna podlaga za spoznavanje jezika. Slovnica raste iz sporazumevalnih potreb, sporazumevanje omogoča in ni samonamembna.« (Kunst Gnamuš 1992)

Zaradi takega stanja učenec pogosto ne najde povezave med slovenščino kot učnim predmetom in dejansko rabo jezika. Vzpostavljena pa tudi ni ustrezna povezava z drugimi predmeti, saj je slovenščina v šoli sredstvo sporazumevanja (kot t. i. odnosni govor, ki izraža družbeno sodelovanje med udeleženci pedagoškega procesa; prim. Kunst Gnamuš 1992) in spoznavanja stvarnosti (stvarnosti namreč ne spoznavamo samo z opazovanjem, temveč predvsem z besedili o njej). Premalo se zavedamo, da so jezikovne težave, ki jih imajo učenci pri razumevanju snovi (pri vseh predmetih) in pri sporočanju v učnem procesu, pogosto glavni vzrok za počasnejše napredovanje in slabši uspeh. Sporazumevalno zmožnost je namreč treba razvijati pri vseh predmetih, ne samo pri jezikovnem pouku (dokazano je, da učenci npr. ne rešijo matematične naloge, ker ne razumejo navodil; prim. Kunst Gnamuš 1981).

- Za jezikovni pouk v naši (osnovni) šoli je značilna predvsem analitična metoda dela, za katero pravijo psihologi, da zaradi zahtevnosti ni primerna za učence pred 12. letom starosti, še zlasti ne za učence z jezikovnimi primanjkljaji.
- Ne nazadnje je treba omeniti še problem izobraževanja učiteljev (slovenskega jezika); in sicer tako »predmetnega/jezikoslovnega« kot »didaktičnega/metodičnega«. Jezikovno vzgaja lahko samo učitelj, ki je strokovno ustrezno izobražen in sporazumevalno večšč ter kultiviran. Majdič (1988) piše na podlagi prisostvovanja strokovnim izpitom, »da je jezikovna kultiviranost naših mladih učiteljev dokaj šibka, zelo pomanjkljiva, v posamičnih primerih že skorajda nikakršna pa je njihova jezikovna osveščenost, ki ima — takšna, kot je — hude negativne posledice ne le pri jezikovni vzgoji, marveč pri vzgojnih prizadevanjih šole nasploh«. Učiteljem manjkajo znanja iz novejših smeri jezikoslovja (npr. pomensko, funkcijsko, pragmatično jezikoslovje, besediloslovje) in uzaveščanje o družbenem značaju jezika ter pomenu slovenskega jezika za obstoj slovenskega naroda, pomanjkljivo so jim posredovana spoznanja sodobne specialne didaktike (na Filozofski fakulteti od študijskega leta 1994/95 ni učitelja za didaktiko slovenskega jezika). Država bo morala bodočim učiteljem vseh predmetov zagotoviti ustrezno/najboljšo jezikovno izobrazbo med študijem ali ponuditi dopolnilno izobraževanje za odpravo vrzeli v njihovem jezikovnem znanju. (Za Finsko je npr. značilno, da je izobraževanje učiteljev zasnovano v skladu z vodilom *Vsak učitelj je tudi učitelj maternega jezika*; gotovo je to vplivalo tudi na uvrstitev finskih osnovnošolcev na prvo mesto v mednarodni raziskavi bralne pismenosti.) — V zvezi s slovenskim jezikom bo treba izpopolniti tudi zasnovo strokovnih izpitov (država je dolžna po končanem študiju preveriti obvladanje slovenskega jezika in sporazumevalno zmožnost učiteljev) in pripravništva mladih učiteljev.

Položaj slovenščine kot učnega jezika in učnega predmeta je zagotovljen z Zakonom o osnovni šoli (1980) (v parlamentu pa se poslanci pripravljajo na tretjo obravnavo predloga novega Zakona o osnovni šoli, gimnaziji ter poklicnem in strokovnem izobraževanju) in opredeljen v Beli knjigi (1995); prim. iz Bele knjige (1995): »Glede obveznih predmetov (med njimi je tudi slovenščina, op. avt.) je izhodišče obstoječe stanje, povezovanje v predmetna področja pa bo omogočalo večjo fleksibilnost pri oblikovanju novega predmetnika. Ure niso določene in so prepuščene presojam kurikularnih delovnih skupin, v katere se bodo vključevali strokovnjaki in strokovnjakinje z različnih področij.« (103); »Glede na sedanje stanje in opisane razloge za spreminjanje predlagamo, da se v predmetniku za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje poveča število ur, namenjenih poučevanju maternega jezika, hkrati pa se ustrezno uredi položaj maternega jezika v celotnem predmetniku.« (prav tam); »Izrednega pomena je poznavanje in večščost v komunikaciji, zmožnost razumevanja in izražanja (v najširšem pomenu besede) v slovenskem jeziku [...]« (20) itd.

Na neustreznost pouka slovenskega jezika oziroma na potrebo po posodobitvi ciljev, vsebin in metod pouka je bilo že večkrat opozorjeno (prim. Kunst Gnamuš 1981, Pogorelec 1984/85,

Zadavec Pešec 1993); zadnjih nekaj let se čuti tudi premik na področju učbenikov in priročnikov (ki pa se morajo držati obstoječih učnih načrtov). S Projektom za prenovu pouka slovenskega jezika in književnosti nam je dana možnost, da se načrtovanja predmeta slovenski jezik lotimo celostno.

## 2 Kaj novega prinaša prenova?

Pouk jezika je (na osnovi učnih sredstev) uresničevanje učnih ciljev in vsebin, ki jih v sodelovanju z razvojnimi psihologi in pedagogi ter praktiki pripravijo jezikoslovci.

Pri zasnovi sodobnega jezikovnega pouka je treba zajeti naslednje sestavine:

- *čemu učiti* (katere družbene cilje želimo doseči/uresničiti z jezikovnim poukom),
- *kaj učiti* (katere vsebine bomo izbrali za uresničitev navedenih ciljev) in
- *kako učiti* (katerih metod naj se poslužimo, da bodo navedeni cilji najučinkoviteje doseženi).

**2.1** Jezikoslovci si morajo pred vprašanji *čemu, kaj in kako učiti* odgovoriti na temeljno vprašanje, iz katerega lahko izpeljejo odgovore na zgornja vprašanja, tj. *kaj je jezik*.

Ali gledamo na jezik kot na a) avtonomni abstraktni sistem znamenj in pravil, s katerimi tvorimo besedilo, ali b) konkretno sredstvo sporazumevanja, tj. sredstvo, s katerim sporočevalec v določenih okoliščinah posreduje naslovniku svoje vedenje, prepričanje, vrednotenje, čustvovanje, hotenje ipd., da bi vplival na naslovnikovo vedenje, prepričanje, vrednotenje, čustvovanje, ravnanje ipd. V prvem primeru je jezik avtonomni abstraktni sistem, ki sestoji iz omejene množice izraznih in pomenonosnih prvin ter pravil; v drugem primeru pa je eden od sestavnikov konkretnega besedila — z njim sporočevalec sporoča (izraža) v skladu s svojim namenom svoje videnje predmetnosti in svoje razmerje do nje. Prvo je torej jezik kot avtonomna zakladnica jezikovnih sredstev (tj. kot možnost/potencial), drugo pa je jezik kot raba, tj. kot uresničitev ene od sopomenskih možnosti abstraktnega jezikovnega sistema z določeno vlogo — na izbor konkretnih sredstev iz jezikovne zakladnice vplivajo zlasti okoliščine in namen sporazumevanja.

Jezik kot sistem in jezik kot raba sta med seboj tesno povezana: jezik kot sistem omogoča rabo (tj. brez njega se ljudje praviloma ne moremo sporazumevati), hkrati pa se v njej uresničuje, izpopolnjuje in spreminja (tj. jezikovna sredstva so v sistemu le inventar, v rabi pa zaživijo, delujejo). Vsak naravni živi jezik je namenjen rabi, tj. sporazumevanju. In tega se je treba zavedati še zlasti pri načrtovanju pouka jezika, tj. pri določanju ciljev, vsebin in metod jezikovnega pouka.

Kaj torej učiti pri pouku jezika?

Pri pouku jezika je treba učiti tako jezikovni sistem kot rabo jezika; izhajati je treba iz rabe za rabo — s tem se nadgrajuje učenčev jezikovni razvoj (saj se človek svojega prvega/maternega jezika nauči ob rabi in v njej) ter uresničuje učenčevo željo po čim bolj uspešnem sporazumevanju (tj. ljudje se učimo jezika zato, da bi ga znali uporabljati, ne pa zato, da bi ga znali opisati).

Da pa bi bil učenec pri sporazumevanju čim bolj uspešen (kar je temeljni cilj sodobnega jezikovnega pouka), mora pouk jezika v učencih uzaveščati tudi jezikovni sistem, in sicer najprej z rabo, nato pa tudi z opazovanjem jezika v besedilih, naši zavesti in v abstraktni narodni zakladnici; pri tem je treba upoštevati, da je obvladanje jezikovnega sistema le eden izmed pogojev za uspešno sporazumevanje — poleg jezikovnega znanja je za tvorjenje in razumevanje besedil potrebno še pragmatično, kulturno/medosebno in predmetno znanje; in vse to razvijamo pri pouku materne jezika, kjer naj bi učenci pridobili temeljno sporazumevalno zmožnost, pa tudi pri ostalih predmetih, česar se učitelji drugih predmetov (in načrtovalci teh predmetov) po navadi/sploh ne zavedajo.

Naloga šole je, da učence usposobi za uspešno sporazumevanje v sodobni družbi: ta naloga sicer res zadeva predvsem pouk maternega jezika, vendar pa tudi druga predmetna področja prispevajo svoje, zlasti z bogatenjem predmetnega znanja (ter seveda s priznavanjem in upoštevanjem dejstva, da ima jezik pri vseh predmetih pomembno vlogo, saj je sredstvo sporazumevanja in spoznavanja).

Naloga jezikovnega pouka je torej zlasti razvijanje pragmatičnega (tj. poznavanje vloge okoliščin sporazumevanja pri sprejemanju/razumevanju in tvorjenju besedila), kulturnega/medosebnega (tj. poznavanje sporazumevalne/medosebne vloge govorjenja/govornega dejanja ter različnih vrst/tipov le-teh), predmetnega (tj. posredovanje svojega videnja stvarnosti, ki mora biti v skladu z resničnostjo in logično-spoznavno normo) in jezikovnega znanja (tj. obvladanje različnih — sopomenskih — sredstev in načinov za izražanje sporazumevalne vloge govornih dejanj, za izražanje prvin propozicije in razmerij med njimi, za izražanje nanašanja prvin propozicije na okoliščine sporazumevanja ali na sobesedilo, za prikazovanje/razvijanje iste teme ter seveda obvladanje stilne vrednosti vseh teh sopomenskih izraznih možnosti). — Težišče je na jezikovnem znanju, ki temelji na zakladnici prvin in pravil določenega jezika (medtem ko pragmatično, kulturno/medosebno in predmetno znanje praviloma ni vezano na določen jezik, temveč je bolj univerzalno).

V okviru Projekta za prenovu pouka slovenskega jezika in književnosti sta predvideni dve temeljni področji, in sicer umetnostna in neumetnostna raba jezika. Pričujoči prispevek razčlenjuje zlasti neumetnostno rabo jezika — o umetnostni rabi jezika (t. i. književni vzgoji) je več v prispevkih M. Kordigel, I. Saksida, M. Mohorja in B. Krakar Vogel.

Področje neumetnostne rabe jezika obsega:

1. Sprejemanje in tvorjenje neumetnostnih besedil, in to v slušnem in vidnem prenosniku (poslušanje in govorjenje, branje in pisanje), v zbornem jeziku (pri čemer se uzavešča tako raba socialnih zvrsti in podzvrsti v določenih okoliščinah kot tudi značilnosti neumetnostnih funkcijskih zvrsti).
2. Opis neumetnostne rabe jezika, tj. opis postopka tvorjenja, funkcije in zgradbe neumetnostnega besedila kot rezultata sporočanja in predmeta sprejemanja.
3. Opis sistema slovenskega knjižnega jezika, tj. sistema prvin in pravil, s katerimi izražamo svoje misli, hotenja, čustvovanje ipd.
4. Iz navedenega v točkah 1.-3. (na področju obeh rab jezika) se uzavešča jezik kot dejavnik narodne identitete (tj. kot vrednostna kategorija), ki se ga razvija in dopolnjuje tudi z zavestjo o jeziku kot dejavniku državnosti (tudi skozi čas).

2.2 Iz teh izhodišč izvirajo *globalni/splošni cilji* sodobnega jezikovnega pouka slovenskega jezika pri področju »neumetnostna raba jezika«:

1) Učenci imajo razvito sporazumevalno zmožnost, zato

A) kot naslovniki:

- a) v govorjenih in zapisanih neumetnostnih besedilih prepoznajo okoliščine sporazumevanja ter jezikovna sredstva, ki jih razodevajo, ob tem pa tudi ustrezna/neustrezna besedila,
- b) ob upoštevanju okoliščin prepoznajo sporočevalčev namen in temo\* ter vsebino govorjenih in zapisanih neumetnostnih besedil ter jezikovna sredstva, s katerimi jih izražamo, razlikujejo med sporočenim in dobesebnim pomenom besedila; prepoznajo razumljiva/nerazumljiva besedila;

B) kot sporočevalci:

- a) tvorijo ustrezna, razumljiva ter jezikovno pravilna govorjena in zapisana neumetnostna besedila (tj. obvladajo pragmatično, spoznavno-logično ter jezikovno, tj. slovarsko, slovnično in pravorečno/pravopisno, normo),

\* Predvidena je tematika, ki zadeva posameznika v domačem, šolskem/delovnem in širšem družbenem okolju (npr. medsebojni odnosi, šola, zaposlitev, konjički, kultura, sociala, zdravje, narava, ekologija, poznavanje domačega okolja, Slovenije ipd.).

- b) tvorijo govorjena in zapisana neumetnostna besedila v različnih okoliščinah ter izberejo okoliščinam ustrežni način sporočanja in ustrežna jezikovna sredstva,
  - c) tvorijo govorjena in zapisana neumetnostna besedila z različnimi sporazumevalnimi vlogami, ki jih znajo izreči na različne načine in z različnimi sredstvi ter za katere izberejo konkretnim okoliščinam sporazumevanja ustrežni način in jezikovna sredstva,
  - č) tvorijo govorjena in zapisana neumetnostna besedila o različnih temah, ki jih razvijajo s pripovedovanjem/opisovanjem/razlaganjem/utemeljevanjem in katerih prvine in razmerja med njimi ter razmerja med prvinami in okoliščinami sporazumevanja oziroma sobesedilom znajo izraziti na različne načine in z različnimi jezikovnimi sredstvi ter za katere izberejo konkretnim okoliščinam sporazumevanja ustrežni način in jezikovna sredstva.
- 2) Učenci ločijo vlogo jezika v neumetnostnih in umetnostnih besedilih (s poudarkom na estetski vlogi) — imajo razvito metaforično jezikovno zmožnost.
  - 3) Učenci imajo razvito tudi jezikoslovno metajezikovno zmožnost (glede na svoje spoznavne zmožnosti), saj z metajezikom:
    - a) poimenujejo nosilce istih lastnosti oziroma skupne lastnosti,
    - b) razlagajo jezikoslovne pojme/kategorije,
    - c) opisujejo postopke, strategije in načela za razumevanje in tvorjenje besedila,
    - č) opisujejo vlogo, zgradbo in značilnosti konkretnega besedila,
    - d) opisujejo zgradbo in značilnosti abstraktnega jezikovnega sistema.
  - 4) Učenci se zavedajo vloge materne/prvega jezika kot primarnega sredstva mišljenja, hotenja, doživljanja, vrednotenja, sporočanja, spoznavanja ipd. ter kot simbol narodne samobitnosti — pri tem se zavedajo boja za samobitnost slovenskega jezika v preteklosti in sodobnosti.
  - 5) Učenci se zavedajo državnega statusa slovenskega jezika, statusa drugih jezikov v Republiki Sloveniji in statusa slovenskega jezika v drugih državah.
  - 6) Učenci poznajo časovni, prostorski in funkcijski razvoj slovenskega jezika.

Iz globalnih/splošnih ciljev izhajajo *etapni/delni cilji* za posamezna triletja bodoče 9-letne osnovne šole in gimnazijo oziroma druge štiriletne strokovne šole (z maturo ali zaključnim izpitom) ter 3-letne poklicne šole.

2.3 Pri določanju metode jezikovnega pouka je treba upoštevati zlasti dvoje: 1) globalne/splošne in etapne/delne cilje jezikovnega pouka in 2) spoznavne zmožnosti učencev ter njim ustrezne razvojne faze uzaveščanja jezika. Pri interdisciplinarni zasnovi metode jezikovnega pouka sodelujejo jezikoslovje, pedagogika in psihologija.

Ker je v središče jezikovnega pouka postavljena »neumetnostna raba jezika«, tj. sprejemanje in tvorjenje besedil, gre za t. i. komunikacijski oziroma pomensko-funkcijsko-pragmatični pouk jezika. Njegove osnovne značilnosti so:

- 1) izhaja iz učenčevih sporazumevalnih izkušenj in potreb v sedanjosti in prihodnosti, zato daje prednost razvijanju učenčeve sporazumevalne (ne pa metajezikovne) zmožnosti, tj. zmožnosti razumevanja in tvorjenja najrazličnejših neumetnostnih besedil (ob upoštevanju razlik pri umetnostnem besedilu),
- 2) gradi na učenčevi dejavnosti — učenci si uzaveščajo jezik v rabi/dejavnosti, ne pa z reprodukcijo učiteljevega opisa jezikovnega sistema; šole na podlagi praktične izkušnje (rabe) naj bi učenec začel opazovati jezik (tj. razmišljanje o izkušnji/rabi), temu pa naj bi sledilo opisovanje (tj. oblikovanje teorije zmožnosti),

3) upošteva učenceve spoznavne in sporazumevalne zmožnosti, zato izhaja od znanega k novemu, od elementov k celoti, od posameznega k splošnemu, od konkretnega k abstraktnemu, od tvorbe/sinteze k razčlembi/analizi ter uzavešča jezik nadgrajevalno/koncentrično — kar pomeni, da:

- v prvem triletju osnovne šole pridobiva zlasti osnovne pomenske besedilotvorne prvine (torej razvija poimenovalno in upovedovalno zmožnost) ter izrazno stran besedila, zgradbo neumetnostnih besedil pa uzavešča s tvorjenjem po modelu/vzorcu,
- v drugem triletju pomenske besedilotvorne prvine in izrazno stran besedila nadgrajuje (tudi z besedilno skladnjo) ter že usvojeno uzavešča z opazovanjem in prepoznavanjem v besedilu, zgradbo neumetnostnih besedil pa uzavešča z opazovanjem in primerjanjem različnih besedil ter s tvorjenjem;
- v tretjem triletju nadgrajuje zlasti skladnjo (pretvarjanje, tj. združevanje in strnjevanje povedi) ter uzavešča celotno zgradbo neumetnostnega besedilnega tipa, in to tudi z opisovanjem;
- v gimnaziji in drugih štiriletnih strokovnih šolah uzavešča potek govorne dejavnosti in zgradbo neumetnostnih besedil z opisovanjem ter tako preide k celostni obravnavi jezikovnega sistema;
- v poklicnih šolah nadgrajuje zlasti tvorjenje različnih tipov neumetnostnih besedil, posebej tistih, ki so pogosti v njegovem bodočem strokovnem okolju.

Učenci so bili do sedaj ob besedilu (sliki/situaciji) osredotočeni le na pomen besedila (tj. zlasti na temo in vsebino) — niso pa se zavedali jezikovnih sredstev, s katerimi razodevamo okoliščine, izražamo govorno dejanje, temo in vsebino. Zato je temeljna naloga jezikovnega pouka, usmeriti pozornost učencev k jeziku ter v njih zavestiti jezikovne možnosti in vlogo jezika pri sporočanju in prepoznavanju okoliščin, govornega dejanja in teme — in sicer zato, ker je od uzaveščenosti jezika odvisna uspešnost tvorjenja in razumevanja neumetnostnih besedil.

Uzaveščanje o jeziku v konkretnem neumetnostnem besedilu (in v besedilih nasploh) zajema naslednje (tudi spoznavno pogojene) razvojne faze:

- 1) rabo različnih jezikovnih sredstev — različnih izrazno, stilno, pomensko, zgradbeno in slovnično,
- 2) opazovanje izraznih/stilnih/pomenskih/zgradbenih/slovničnih lastnosti jezikovnih sredstev,
- 3) prepoznavanje enakih in različnih izraznih/stilnih/pomenskih/zgradbenih/slovničnih lastnosti jezikovnih sredstev,
- 4) poimenovanje skupin jezikovnih sredstev z enakimi izraznimi/pomenskimi/zgradbenimi/slovničnimi lastnostmi,
- 5) razlaganje poimenovanj skupin jezikovnih sredstev z enakimi izraznimi/pomenskimi/zgradbenimi/slovničnimi lastnostmi,
- 6) opisovanje skupin jezikovnih sredstev z enakimi izraznimi/pomenskimi/zgradbenimi/slovničnimi lastnostmi.

Pri izbiri metode spoznavanja jezika je treba upoštevati naravni potek človekovega spoznavanja, učencevo težnjo po jezikovni dejavnosti, njegovo starost ter jezikovno in umsko zmožnost, pa tudi značilnosti obravnavanega pojava. Jezika nikakor ne smemo uzaveščati z opisovanjem jezikovnega sistema (tj. s t. i. formalistično metodo; zaradi tega je pouk jezika odtujen, nepovezan z rabo), ampak na začetku s posnemanjem (preprostega) vzorca/modela (tj. s t. i. direktno metodo), čemur sledi lastno tvorjenje/ustvarjanje. V sodobnem času so za jezikovni pouk značilni sintetično-analitični postopki obravnave jezika, ki so nadomestili analitične (ti so spoznavno precej zahtevni in neprimerni za mlajše, jezikovno in umsko manj zmožne učence).



### 3 Kaj je jezikoslovna osnova prenove?

Sodobni pouk jezika izhaja iz:

- *pomenskega jezikoslovja*, ki pojmuje jezik kot sredstvo za sporočanje/posredovanje sporočevalčevega videnja stvarnosti, tj. kot sredstvo izražanja/upovedovanja propozicije (miselne predstave stvarnosti), sestojече iz prvin, urejenih v povedijsko-udeležensko (predikacijsko-aktantsko) enoto, ki je notranje razčlenjena na temo/referens (tj. o čem se govori) in na remo/relatum (tj. kaj se o tem pove). Pri tvorjenju besedila prvine izražamo s polnopomenskimi besedami, razmerja med njimi s slovničnimi besedami in morfemi, temo in remo pa z osebkovim in povedkovim delom stavka (oz. z NP in VP). Zato pomensko jezikoslovje v povedi (besedilu) ločuje konkretno površinsko (jezikovno in izrazno) sestavino ter abstraktno globinsko sestavino, ki jo razberemo iz površinske;
- *funkcijskega jezikoslovja*, ki govorjenje/govorno dejanje preučuje s stališča njegovih funkcij/vlog:
  - 1) medosebne/interakcijske, saj naslovníku nekaj posređujemo, torej z njim vzpostavljamo medosebni stik,
  - 2) predstavitvene/reprezentativne, saj naslovníku predstavljamo svoje videnje predmetnosti in svoje razmerje do nje,
  - 3) vplivajnske/apelativne, saj z govornim dejanjem vplivamo na naslovníkovo vednost, prepričanje, vrednotenje, čustvovanje in hotenje/ravnanje,
  - 4) razodevalne/ekspresivne, saj z govornim dejanjem naslovníku hote ali nehote posređujemo podatke o sebi,
  - 5) metajezikovne, saj z govornim dejanjem posređujemo tudi podatke o jeziku, s katerim opravljamo govorno dejanje,
  - 6) estetske (pri umetnostnem sporočanju).

Glede na to, katero svoje razmerje do predmetnosti posređujemo naslovníku, ločujemo več sporazumevalnih/medosebnih vlog govornih dejanj: prikazovalno, prepričevalno, vrednotenjsko, čustvenostno, pozivno in povezovalno.

Funkcijsko jezikoslovje ločuje funkcije govornega dejanja od funkcij besedila — funkcije besedila izhajajo iz funkcije jezikovnih znamenj v besedilu; le-te so: 1) sporazumevalna, 2) predstavitvena (pomenska, slovnična, kontekstna, naklonska) in 3) razodevalna;

- *pragmatičnega jezikoslovja*, ki pojmuje jezik kot sredstvo sporazumevanja in v središče obravnave postavlja neumetnostno besedilo. S pomočjo pragmatičnega jezikoslovja uspešno pojasnimo potek sporazumevanja, vpliv okoliščin na izbiro jezikovnih sredstev oziroma ugotavljanje pomena (smisla) teh sredstev ter načela in strategije, po katerih se pri sporazumevanju ravnamo;
- *teorije besedila*, ki preučuje zgradbo besedila (izrazno, jezikovno, pomensko, ki je: propozicijska, naklonska, kontekstna), vlogo jezikovnih znamenj v besedilu (sporazumevalno, predstavitveno, razodevalno) ter bistvene sestavnike besedila: njegovo sporazumevalno vlogo ter s tem vrsto/tip besedila, njegovo temo in slogovni postopek (oziroma ubeseditveni način), vezanost na okoliščine oziroma sobesedilo ipd.

Z upoštevanjem navedenih jezikoslovnih smeri želimo jezikovnemu pouku pri predmetu slovenski jezik, ki je bil doslej »omejen« predvsem na analizo površinske zgradbe izoliranih povedi, vrniti pomensko, družbeno/pragmatično in delovalno/dinamično podstavo.

**Izbrana literatura**

- Bešter, M., 1994/95, Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji, Jezik in slovstvo, št. 1-2, 5-24.
- Bešter, M., 1994/95, »Šolske besedilne vrste«, Jezik in slovstvo, št. 1-2, 63-68.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, (ur. J. Krek), 1995, izd. Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Drofenik, O. P., 1993, Funkcionalna pismenost med mlajšimi odraslimi v Sloveniji, v: Izobraževanje brezposelnih, Zbornik, II. del, izd. Andragoški center Slovenije, Ljubljana, 570-571.
- Drofenik, O., Janko, A., Možina, E., 1995, Poročilo o prvem letu raziskovanja na raziskovalnem podprojektu Usposabljanje za življenjsko uspešnost v vlogi spreminjanja izobraževanja in demokratizacije življenja v lokalni skupnosti, razmn. Andragoški center Slovenije, Ljubljana.
- Dular, J., 1979/80, O definicijah funkcijskih zvrsti in njihovi formalizaciji v šoli, Jezik in slovstvo, št. 3, 80-85.
- Elley, W. B., Gradišar, A., Lapajne, Z., 1995, Kako berejo učenci po svetu in pri nas, Mednarodna raziskava o bralni pismenosti, Založba Educa, Ljubljana.
- Hausenblas, O., 1992, Vrátime smysl hodinám češtiny?, izš. v samozaložbi, Praga.
- Kavkler, M., Gradišar, A., 1988, Kako otroci doživljajo osnovno šolo, Zbornik strokovnega posveta ob 30-letnici enotne osnovne šole. Izd. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana, 381-397.
- Kozinc, A., 1990, Slovenski jezik — racionalna evalvacija, v: Evalvacija programa življenja in dela osnovne šole, Izd. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 143-156.
- Kozinc, A., 1991, Bralne sposobnosti in sporočanje zmožnosti učencev v osnovni šoli (Poskus analize, odmev iz prakse), v: Zbornik Zborovanja slavistov ob stoletnici rojstva Frana Ramovša, Izd. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 239-249.
- Križaj Ortar, M., 1992/93, Osnovnošolski učbeniki za pouk slovenskega jezika, Jezik in slovstvo, št. 7-8, 306-307.
- Križaj Ortar, M., 1991, Pouk jezika kot sredstva sporazumevanja, v: Sporočanje na razredni stopnji osnovne šole, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 4-7.
- Križaj Ortar, M., Bešter, M., Kržišnik, E., 1994, Pouk slovenščine malo drugače, Different, Trzin.
- Kunst Gnamuš, O., 1981, Pomenska sestava povedi, Izd. Pedagoški inštitut Univerze Edvarda Kardelja, Ljubljana.
- Kunst Gnamuš, O., 1984, Govorno dejanje — družbeno dejanje, Pedagoški inštitut, Ljubljana.
- Kunst Gnamuš, O., 1984/85, Kako povezati jezikovni pouk z rabo, Jezik in slovstvo, št. 6, 183-193.
- Kunst Gnamuš, O., 1992, Sporazumevanje in spoznavanje jezika, DZS, Ljubljana.
- Lukić, V., 1983, Dečja leksika, Beograd.
- Majdič, V., 1988, Jezikovno znanje učiteljev pripravnikov, v: Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas, izd. Pedagoška akademija, Ljubljana, 237-244.
- Pogorelec, B., 1984/85, Izhodišče in teoretske osnove slovenskega jezika, Jezik in slovstvo, št. 6, 176-182.
- Program življenja in dela osnovne šole, 1984, Jezikovno-umetnostno področje (učni načrti), 2. zv., izd. Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Průcha, J., 1978, Jazykové vzdělání, Analýza a prognóza systému, ČSA, Praga.



Svetina, J., 1990. Slovenska šola za nove tisočletje: kam in kako? Slovenska šola. Ljubljana.

Vidovič, M., 1991. Vprašanje kompetenčnega pristopa k slovenskemu jeziku. Pedagoški časnik, 13-14, 13-14.

XXVII. SSJK. I. julijana, 13-14, 13-14.

Zabavac, P., 1993. Spornost učenja in pouka slovenskega jezika. Pedagoški časnik, 13-14, 13-14.

Zabavac, P., 1994. Priznanje slovenskega jezika kot jezika in kulture. Pedagoški časnik, 13-14, 13-14.

Zagar, F., 1987. Šolski slovenski jezikovni in pravopisni slovar. Ljubljana: Slovenski jezikovni inštitut.

Opomba Marjota

Zagar, F., 1992. Šolski slovenski jezikovni in pravopisni slovar. Ljubljana: Slovenski jezikovni inštitut.

Dular, J., 1979/80. O slovenskem jeziku in njegovi formalizaciji v šoli. Jezik in slovensko, št. 3, 80-85.

Elley, W. B., Gradišar, A., Lapsar, Z., 1995. Kako berejo učenci po svetu in pri nas. Mednarodna raziskava o bralni pripravljenosti. Založba Edda, Ljubljana.

Hausenblas, O., 1992. Vredne smisl bodilnim češtiny? izš v samozaložbi Praga.

Kavčič, M., Gradišar, A., 1988. Kako otroci doživljajo osnovno šolo. Zbornik strokovnega posveta ob 30-letnici osnove osnovne šole. Izd. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana, 381-397.

Kozinc, A., 1990. Slovenski jezik — nacionalna evalvacija. v: Evalvacija programa življenja in dela osnovne šole. Izd. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 143-156.

Kozinc, A., 1991. Bralne sposobnosti in splošne znanosti učencev v osnovni šoli (Poskus analize, odziv iz prakse). v: Zbornik Znanstvenih delov učencev ob stoletnici rojstva Frana Ramovša. Izd. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 239-249.

Križaj Ortar, M., 1992/93. Osnovnošolski učbeniki za pouk slovenskega jezika. Jezik in slovensko, št. 7-8, 306-307.

Križaj Ortar, M., 1991. Pouk jezika kot sredstva sporazumevanja. v: Sporočanje na razredni stopnji osnovne šole. Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 4-7.

Križaj Ortar, M., Bešter, M., Križnik, B., 1994. Pouk slovenskega jezika malo drugače. Different, Trzin.

Martina Križaj Ortar, Marja Bešter

UDK 372.880:808.63:371.3

SUMMARY

**THE MODERNIZATION OF LANGUAGE TEACHING WITHIN THE SUBJECT THE SLOVENE LANGUAGE**

New social circumstances (Slovene as the state language) and new expert knowledge require, within the Slovene language as the teaching subject and language in our educational system, also the evaluation of language teaching. In the published article at first the need for the modernization of language teaching is called for, i.e. on the basis of the presentation of bad results (domestic and international) in adult and pupil literacy research, bad linguistic knowledge and inadequate language teaching (the number of hours, areas, aims,

content and methods). In the second part the new concept of language teaching is described. It consists of the description of the global objectives, concepts and methods of work derived from them (namely the so-called communication or language teaching according to the meaning, function and pragmatic aspects). The linguistic hypothesis of the modernization of teaching so conceived is represented by linguistics (according to the meaning, function and pragmatic aspects) and textual linguistics.