

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

DIPLOMSKO DELO

**ANALIZA IN PRIMERJAVA UČNIH NAČRTOV ZA
OSNOVNO ŠOLO PRI PREDMETU SLOVENŠČINA (1984,
1998 in 2011)**

LJUBLJANA, 2016

MOJCA HRVATIN

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

DIPLOMSKO DELO

**ANALIZA IN PRIMERJAVA UČNIH NAČRTOV ZA
OSNOVNO ŠOLO PRI PREDMETU SLOVENŠČINA
(1984, 1998 in 2011)**

Študijski program:
SLOVENISTIKA – D
ZGODOVINA – D

Mentorica: doc. dr. Jerca Vogel

Avtorica: Mojca Hrvatin

LJUBLJANA, 2016

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici doc. dr. Jerci Vogel za vse strokovne nasvete, pomoč pri pisanju diplomskega dela in za vse vzpodbudne besede.

Zahvaljujem se Darinki Rosc Leskovec za gradivo – učna načrta iz let 1984 in 1998.

Hvala družini za potrpljenje in podporo ob pisanju diplomskega dela.

ANALIZA IN PRIMERJAVA UČNIH NAČRTOV ZA OSNOVNO ŠOLO PRI PREDMETU SLOVENŠČINA (1984, 1998 in 2011)

IZVLEČEK:

Diplomsko delo analizira in primerja učne načrte za osnovno šolo v zadnjih dvaintridesetih letih pri predmetu slovenski jezik/slovenščina, tj. učne načrte iz let 1984, 1998 in 2011. Predmet se deli na dve področji, in sicer na jezik ter književnost. Čeprav sta področji med seboj tesno povezani, je zaradi razlik pri delu z umetnostnim in neumetnostnim besedilom primerjava narejena za jezikovni del pouka; zaradi lažje obdelave podatkov pa bo v delu govor o tretjem triletnem/vzgojno-izobraževalnem obdobju devetletne osnovne šole oziroma o 6.–8. razredu osemletne osnovne šole. V teoretičnem delu so zapisane značilnosti različnih modelov pouka (prvega) jezika in značilnosti jezikoslovni smeri, ki so se navezale na te modele pouka. Predstavljeni so razlogi za prenovo pouka leta 1998 in leta 2011, opisane so spremembe, ki jih je prenova povzročila. V nadaljevanju so razloženi pojmi, ki so povezani z učnim načrtom in njegovimi sestavinami. V analitičnem delu so predstavljeni vsi trije učni načrti, sledi analiza njihovih sestavnih delov, tj. analiza opredelitve predmeta, števila ur, splošnih ciljev, standardov znanja, didaktičnih priporočil in dodatnih sestavin; ob koncu vsakega sklopa je podana primerjava učnih načrtov. V zaključnem delu je zapisano, kje v učnem načrtu 2011 so odprta mesta.

Ključne besede: osnovna šola, slovenski jezik, slovenščina, jezikoslovne teorije, učni načrt, primerjava, splošni cilji, operativni cilji, standardi znanja, didaktična priporočila.

ANALYSIS AND COMPARISON OF CURRICULA FOR ELEMENTARY SCHOOL OF SLOVENIAN LANGUAGE (1984, 1998 AND 2011)

ABSTRACT

The thesis analyses and compares curricula of Slovenian language for elementary school over the past thirty-two years, namely curricula from years 1984, 1998 and 2011. Slovenian language is divided into two areas, namely language and literature. Although these two areas are closely connected, comparison is made for language arts of the course because of the differences in handling of art in a non-fiction text; in order to facilitate the processing of data, the subject in question is the third cycle/educational period of nine-year elementary school and the 6th–8th class of eight-year elementary school. The theoretical part presents characteristics of various models of (first) language teaching and characteristics of linguistic tendencies, attached to these models of teaching. Thesis describes reasons for the renovation of school in 1998 and in 2011 and changes, caused by those renovations. Thereafter concepts associated with curriculum and its ingredients are explained. The analytical part presents all three curricula, followed by an analysis of their components, i.e. analysis of the definition of the course, number of hours, general objectives, standards of knowledge, didactic recommendations and additional ingredients. At the end of each complex is given a comparison of curricula. Conclusion presents open spots of the curriculum 2011.

Key words: elementary school, Slovenian language, linguistic tendencies, curriculum, comparison, general objectives, standards of knowledge, didactic recommendations.

I. Kazalo vsebine

I. UVOD	9
1. NAMEN IN CILJI DIPLOMSKEGA DELA.....	11
2. METODOLOGIJA DELA	11
II. TEORETIČNI DEL	12
1. MODELI POUKA.....	12
1.1. TRADICIONALNI, RACIONALNO-FORMALISTIČNI MODEL POUKA	13
1.1.1. TRADICIONALNI, FORMALNO-RACIONALISTIČNI POUK SLOVENSKEGA JEZIKA	13
1.1.1.1. JEZIKOSLOVNA IZHODIŠČA.....	14
1.1.1.1.1. STRUKTURALIZEM (STRUKTRALISTIČNO OPISNO JEZIKOSLOVJE)	14
1.1.1.1.2. TVORBNO-PRETVORBNA SLOVNICA.....	16
1.1.1.2. POMEN STRUKTURALIZMA IN TVORBNO-PRETVORBNE SLOVNICE ZA (SOČASNI) POUK JEZIKA	20
1.1.1.2.1. POJMOVANJE JEZIKA V UN 1984	21
1.1.1.2.2. OPOZORILA NA NEZADOSTNOST POUKA SLOVENSKEGA JEZIKA V JEZIKOVNI DIDAKTIKI.....	22
1.2. KONSTRUKTIVISTIČNI MODEL POUKA.....	23
1.2.1. KOMUNIKACIJSKI MODEL POUKA (PRVEGA/MATERNEGA) JEZIKA.....	24
1.2.1.1. SPODBUDE ZA PRENOVO.....	24
1.2.1.1.1. FUNKCIONALNA (NE)PISMENOST	25
1.2.1.1.2. SPREMENJENE DRUŽBENE OKOLIŠČINE	25
1.2.1.1.3. UPOŠTEVANJE TUJIH UČNIH NAČRTOV	25
1.2.1.1.4. ODKRITJA SPOZNAVNE PSIHOLOGIJE IN DRUGIH PEDAGOŠKIH VED	25
1.2.1.1.5. NOVA SPOZNANJA JEZIKOSLOVJA	26
1.2.1.2. UVELJAVLJANJE KOMUNIKACIJSKEGA MODELA POUKA (PRVEGA) JEZIKA	26
1.2.1.2.1. SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST – EDEN IZMED TEMELJNIH CILJEV POUKA SLOVENŠČINE.....	28
1.2.1.2.2. ZNAČILNOSTI KOMUNIKACIJSKEGA POUKA	29
1.2.1.3. JEZIKOSLOVNA IZHODIŠČA	30
1.2.1.3.1. POMENSKO JEZIKOSLOVJE	30
1.2.1.3.2. FUNKCIJSKO JEZIKOSLOVJE.....	31
1.2.1.3.3. TEORIJA GOVORNEGA DEJANJA.....	35
1.2.1.3.4. PRAGMATIČNO JEZIKOSLOVJE	38

1.2.1.3.5.	BESEDILOSLOVJE	41
1.2.1.4.	POMEN FUNKCIJSKEGA JEZIKOSLOVJA, TEORIJE GOVORNEGA DEJANJA IN PRAGMATIČNEGA JEZIKOSLOVJA ZA (SOČASNI) POUK JEZIKA ..	43
1.3.	KOGNITIVNI IN KRITIČNI KOMUNIKACIJSKI POUK JEZIKA	44
1.3.1.	SPODBUDE ZA PRENOVO.....	45
1.3.1.1.	DRUŽBENE RAZMERE.....	45
1.3.1.2.	KOMPETENČNI PRISTOP	45
1.3.1.3.	BRALNA PISMENOST	46
1.3.1.4.	SPOZNANJA PEDAGOŠKO-PSIHOLOŠKIH ZNANOSTI.....	46
1.3.1.5.	DVA KONCEPTA ZMOŽNOSTI	47
1.3.1.6.	JEZIKOSLOVNA SPOZNANJA.....	48
1.3.2.	NAČELA IN CILJI POSODABLJANJA KURIKULA.....	48
1.3.2.1.	NAČELA POSODABLJANJA	48
1.3.2.2.	CILJI IN SMERNICE POSODABLJANJA UN	49
1.3.3.	DOPOLNJENI MODELI KOMUNIKACIJSKEGA POUKA	50
1.3.3.1.	SODOBNEJŠE POJMOVANJE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI.....	50
1.3.3.2.	METAKOGNICIJA IN KRITIČNI PRISTOP K UČENJU JEZIKA	50
1.3.3.3.	KONTEKSTUALIZACIJA IN CELOSTNOST – DVE NAČELI SODOBNEGA POUKA JEZIKA.....	51
1.3.4.	JEZIKOSLOVNA IZHODIŠČA.....	52
1.3.4.1.	TEORIJA SPORAZUMEVANJA.....	52
1.3.4.2.	JEZIK IN DRUŽBA.....	53
1.3.4.2.1.	EKOLINGVISTIKA	53
1.3.4.2.2.	SOCIOLINGVISTIKA.....	54
1.3.5.	POMEN TEORIJE SPORAZUMEVANJA, EKOLINGVISTIKE IN SOCIOLINGVISTIKE ZA (SOČASNI) POUK JEZIKA.....	55
2.	UČNI NAČRT.....	57
2.1.	OPREDELITEV PREDMETA	57
2.2.	SPLOŠNI CILJI	57
2.3.	OPERATIVNI CILJI.....	58
2.4.	STANDARDI ZNANJA	60
2.5.	DIDAKTIČNA PRIPOROČILA.....	61
III.	PRIMERJALNA ANALIZA UČNIH NAČRTOV ZA POUK SLOVENSKEGA JEZIKA V ZADNJEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE OD 1984 DO DANES	62
1.	RAZISKOVALNI PROBLEM	62
1.1.	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA.....	62
1.2.	RAZISKOVALNA METODA IN POTEK RAZISKAVE	62

1.3.	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....	62
1.4.	RAZISKOVALNE HIPOTEZE	63
2.	PREDSTAVITEV UČNIH NAČRTOV	64
2.1.	UČNI NAČRT 1984.....	64
2.1.1.	SESTAVA UN 1984.....	64
2.2.	UČNI NAČRT 1998.....	65
2.2.1.	SESTAVA UN 1998	65
2.3.	UČNI NAČRT 2011.....	66
2.3.1.	SESTAVA UN 2011	66
2.4.	KOMENTAR	67
3.	PRIMERJAVA UČNIH NAČRTOV	69
3.1.	OPREDELITEV PREDMETA	69
3.1.1.	VLOGA IN POMEN SLOVENŠČINE TER POUKA SLOVENSKEGA JEZIKA .	69
3.1.2.	TEMELJNI CILJ PREDMETA	70
3.1.3.	URESNIČEVANJE CILJEV OZIROMA TEMELJNA METODA JEZIKOVNEGA POUKA	70
3.1.4.	PRILAGODITVE.....	71
3.1.5.	PODOROČJA PREDMETA	71
3.1.6.	KOMENTAR	71
3.2.	ŠTEVILO UR.....	72
3.2.1.	ŠTEVILO UR PRI PREDMETIH SLOVENŠČINA, ANGLEŠČINA, DRUGI TUJI JEZIK IN MATEMATIKA.....	72
3.2.1.1.	ŠTEVILO UR PO UČNIH NAČRTIH IZ LETA 1998.....	72
3.2.1.2.	ŠTEVILO UR PO UČNIH NAČRTIH IZ LETA 2011.....	73
3.2.2.	ŠTEVILO UR PRI SLOVENSKEM JEZIKU/SLOVENŠČINI V UN 1984, 1998 IN 2011	74
3.2.3.	KOMENTAR	75
3.3.	SPLOŠNI CILJI	75
3.3.1.	SPLOŠNI CILJI V UN 1984	75
3.3.2.	SPLOŠNI CILJI V UN 1998	76
3.3.3.	SPLOŠNI CILJI V UN 2011	77
3.3.4.	PRIMERJAVA.....	77
3.3.4.1.	JEZIKOVNA IN KULTURNA ZAVEST	78
3.3.4.2.	SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST	78
3.3.4.3.	JEZIKO(SLO)VNO ZNANJE.....	79
3.3.4.4.	OSTALI/ŠIRŠI CILJI.....	79
3.3.5.	KOMENTAR	80

3.4.	OPERATIVNI CILJI.....	81
3.4.1.	OPERATIVNI UČNI CILJI V UN 1984.....	81
3.4.2.	OPERATIVNI UČNI CILJI V UN 1998.....	87
3.4.3.	OPERATIVNI UČNI CILJI V UN 2011.....	90
3.4.4.	PRIMERJAVA	94
3.4.5.	KOMENTAR	97
3.5.	STANDARDI ZNANJA	98
3.5.1.	STANDARDI ZNANJA V UN 1984.....	98
3.5.2.	STANDARDI ZNANJA V UN 1998	98
3.5.3.	STANDARDI ZNANJA V UN 2011	99
3.5.4.	PRIMERJAVA.....	101
3.5.5.	KOMENTAR	105
3.6.	DIDAKTIČNA PRIPOROČILA.....	107
3.6.1.	DIDAKTIČNA PRIPOROČILA V UN 1984	107
3.6.1.1.	SPLOŠNA NAVODILA	107
3.6.1.2.	ORGANIZACIJA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA	107
3.6.1.3.	JEZIKOVNA VZGOJA	108
3.6.1.4.	SPOROČANJE.....	109
3.6.2.	DIDAKTIČNA PRIPOROČILA V UN 1998	109
3.6.3.	DIDAKTIČNA PRIPOROČILA V UN 2011	111
3.6.3.1.	URESNIČEVANJE CILJEV PREDMETA	111
3.6.4.	PRIMERJAVA	113
3.6.5.	KOMENTAR	115
3.7.	DODATNE SESTAVINE.....	116
3.7.1.	DODATNE SESTAVINE V UN 1984	116
3.7.1.1.	INDIVIDUALIZACIJA	116
3.7.1.2.	PREVERJANJE IN OCENJEVANJE.....	116
3.7.1.3.	DODATNI POUK.....	116
3.7.2.	DODATNE SESTAVINE V UN 1998	117
3.7.2.1.	INDIVIDUALIZACIJA IN DIFERENCIACIJA	117
3.7.2.2.	MEDPREDMETNE POVEZAVE	117
3.7.3.	DODATNE SESTAVINE V UN 2011	117
3.7.3.1.	INDIVIDUALIZACIJA IN DIFERENCIACIJA	117
3.7.3.2.	MEDPREDMETNE POVEZAVE	118
3.7.3.3.	PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA	118
3.7.3.4.	INFORMACIJSKA TEHNOLOGIJA.....	119

3.7.4.	PRIMERJAVA	119
3.7.4.1.	INDIVIDUALIZACIJA IN DIFERENCIACIJA	119
3.7.4.2.	MEDPREDMETNE POVEZAVE	120
3.7.4.3.	PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA	120
3.7.4.4.	INFORMACIJSKA TEHNOLOGIJA.....	121
3.7.4.5.	DODATNI POUK	121
3.7.5.	KOMENTAR	122
IV.	ZAKLJUČEK.....	123
V.	VIRI IN LITERATURA.....	129
1.	VIRI.....	129
2.	LITERATURA.....	131
VI.	SEZNAM SKIC, TABEL IN PREGLEDNIC	136
1.	SEZNAM SKIC	136
2.	SEZNAM TABEL.....	136
3.	SEZNAM PREGLEDNIC.....	136

I. UVOD

V pričujočem diplomskem delu bom primerjala različne osnovnošolske učne načrte pri predmetu Slovenščina oziroma Slovenski jezik. Pri pouku slovenščine se v osnovnih šolah obravnavata dve področji: neumetnostna besedila – jezikovni pouk ter umetnostna besedila – književni pouk (razmerje med njima je 50 : 50 v prvem triletju in 60 : 40 v korist jezikovnega pouka v drugem in tretjem triletju). Čeprav sta področji med seboj tesno povezani, bom zaradi razlik med delom z umetnostnim in neumetnostnim besedilom primerjala učne načrte v tistih delih, ki se navezujejo na jezikovni pouk.¹ Pri tem se bom osredotočila na tretje triletje/vzgojno-izobraževalno obdobje devetletne osnovne šole oziroma na 6.–8. razred osemletne osnovne šole.

Pouk slovenščine se je v zadnjih treh desetletjih zelo spremenil; kar je tudi posledica tega, da se je spreminjala, dopolnjevala in nadgrajevala znanost o jeziku. Prikazala bom, kako je potekal razvoj pouka slovenskega jezika kot prvega/maternega jezika; kako so različne jezikoslovne teorije vplivale na spremembe v učnih načrtih in na načine poučevanja; kako jezikoslovna teoretična izhodišča vplivajo na prenovu pouka slovenščine ter na sestavine didaktične strukture pouka – na cilje, vsebine in metode.

Ne samo pogled na jezik, spreminja se tudi pogled na učenca, njegove zmožnosti. V obdobju med 1984 in 2011 (in naprej) lahko zasledimo dva temeljna pogleda na poučevanje jezika, ki sta tudi izhodišči za oblikovanje modelov jezikovnega pouka; to sta a) tradicionalni model učenja ter transmisijski model pouka in b) kognitivno-konstruktivistični model učenja in pouka. *»Prvi je zagovarjal načrten študij jezikovnih oblik in pravil ter je povezan s formalistično racionalnim modelom, ki se je razvil iz t. i. samostanske tradicije učenja latinščine. Zanj je značilno, da izhaja predvsem iz zapisane besede, da je v središču sistem paradigem, pravil in izjem ter da spodbuja besedilno analizo. Drugi pogled je v središče postavljal intuitivno oz. naravno usvajanje jezika prek rabe«* (Vogel, 2015: 173).

V nasprotju s tradicionalnim pojmovanjem znanja jezika kot poznavanja jezikovnega sistema je danes sprejeto stališče, da je naloga šolskega pouka in pouka slovenščine pripraviti učenca, da bo sposoben funkcionirati v vsakdanjem življenju. Poudarja se uporabno znanje (pri pouku slovenščine je eden izmed temeljnih ciljev sporazumevalna zmožnost), zaradi poplave medijev pa vedno bolj tudi zmožnost kritične presoje. Zato si želijo snovalci učnih načrtov spoznanja iz jezika in o jeziku predstaviti na učencem primeren, uporaben način. Tu ima veliko vlogo didaktika, ki združuje spoznanja o učencu ter procesu učenja in spoznanja o znanosti o jeziku. Spoznanja o rabi jezika (sporazumevanje/komunikacija) ter spoznanja iz sistema jezikovnih pomenskih znakov (besedišče/leksikon) ter njegovih pravil (slovnico) želi posredovati na učencem čim bolj primeren način (z ozirom na starost in vrsto šole/stopnjo izobrazbe) prek različnih ciljev, vsebin in metod pouka jezika (predavanja doc. dr. Jerce Vogel pri predmetu *Jezikovna didaktika* v študijskem letu 2006/07).

¹ Temeljna področja obravnave jezikovnega pouka (obrnave neumetnostnih besedil) so: a) sprejemanje (razumevanje in vrednotenje) besedil, b) tvorjenje besedil, c) pravopis in pravorečje, č) besedoslovje in skladnja, besediloslovje, d) pragmatika in sociolingvistika in e) zgodovina slovenskega knjižnega jezika. Vsa so med seboj tesno povezana ter prepletena in za dobro razumevanje in uporabljanje jezika je potrebno poznavanje in obvladovanje vseh naštetih področij.

Da bi prikazala tendenco sprememb pri poučevanju slovenščine kot prvega/maternega jezika, bom primerjala osnovnošolske učne načrte za slovenščino iz let 1984, 1998 in 2011 (slednji je trenutno v veljavi). Vsak načrt ima svoje spodbude, ki so vplivale na njegovo oblikovanje. Lahko bi rekli, da v učnem načrtu leta 1984 (*UN 1984*) prevladuje tradicionalni, formalistično-racionalni ali akademski model; v učnem načrtu leta 1998 (*UN 1998*) se je zgodila prenova s komunikacijskim modelom, ki je zamenjal tradicionalnega, ko je bil po tridesetih letih poučevanja po »zastarelih« smernicah prevzet sodobnejši način poučevanja; temelj učnega načrta leta 2011 (*UN 2011*) pa je kognitivno-kritični komunikacijski model, ki je z elementi kritičnosti nadgrajeni komunikacijski model (Vogel, 2015: 173).

UN 1998 je torej prinesel radikalne spremembe, bil je prelom s tradicijo in zaradi tega večkrat analiziran in predstavljen. *UN 2011* je prinašal manj sprememb, zato je bil manj analiziran, posledično učitelji niso dobili toliko navodil za spoprijemanje z množico novih metodičnih prijemov.

1. NAMEN IN CILJI DIPLOMSKEGA DELA

Skozi primerjavo in analizo učnih načrtov se jasno pokažejo sočasna spoznanja iz pedagoških znanosti ter spoznanja stroke konkretnega predmeta, to je jezikoslovja. Glavni namen diplomskega dela je ugotoviti in predstaviti, kakšne so bile te spremembe, kako se učni načrti pri slovenščini/slovenskem jeziku razlikujejo med sabo.

Glavni cilji diplomskega dela so:

- predstaviti splošne modele jezikovnega pouka z jezikoslovnimi izhodišči, na katerih temeljijo;
- predstaviti pobude za prenovo oziroma razloge za spreminjanje modelov jezikovnega pouka;
- ob analizi učnih načrtov ugotoviti, kako se pogledi različnih jezikoslovnih smeri izražajo v učnih načrtih;
- ugotoviti, kje so bistvene razlike med tradicionalnim poukom jezika in komunikacijskim poukom in kje med komunikacijskim modelom ter kritično-kognitivnim modelom;
- ugotoviti, ali so učni načrti podobno sestavljeni oziroma v katerih segmentih so se najbolj spreminjali in kje so ostali najbolj tradicionalni.

2. METODOLOGIJA DELA

Diplomsko delo je sestavljeno iz teoretičnega in analitičnega dela.

V teoretičnem delu bom opisala dva glavna modela pouka, to sta tradicionalni oz. racionalno-formalistični ter konstruktivistični model pouka, ki je bil v prenovi učnih načrtov leta 2011 nadgrajen v kognitivni in kritični model. Opisala bom razloge za prenovo leta 1998 in značilnosti komunikacijskega modela pouka (prvega) jezika, ki je bil posledica te prenove. Ker je bila prenova oziroma nadgradnja učnega načrta tudi leta 2011, bom tudi tu zapisala vzroke za prenovo ter opisala, kak naj bi bil pouk (prvega) jezika po prenovi.

Prvi vseh modelih jezikovnega pouka (tradicionalnem, komunikacijskem in dopolnjenem komunikacijskem) se bom dotaknila različnih jezikoslovnih teorij, ki so vplivale na sestavljalce učnih načrtov, ki so preoblikovali naloge, cilje in metode jezikovnega pouka. Na definiranje jezikovne zmožnosti so vplivali Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson, Noam Chomsky in funkcijski jezikoslovci. Pragmatično zmožnost so opredelili Austin, Searle, pragmatolingvistiki. V prenovi doda svoj delež še besediloslovje. Zadnji učni načrt pa so zaznamovali teorija sporazumevanja, ekolingvistika in socolingvistika.

V teoretičnem delu bom podala še definicije učnega načrta in njegovih sestavin.

Analitični del temelji na primerjavi učnih načrtov pri predmetu Slovenščina oz. Slovenski jezik. Učni načrti so iz let 1984, 1998 in 2011. Učne načrte bom raziskovala z opisno-analitično metodo in jih primerjala po posameznih sestavinah – glede na opredelitev predmeta, število ur, po splošnih ciljih, po operativnih ciljih in/ali vsebinah, po standardih znanja, po didaktičnih priporočilih in dodatnih sestavinah. Zanimalo me bo, ali imajo učni načrti enako strukturo oziroma kje se razlikujejo. Osredotočila se bom na zadnje triletnje/vzgojno-izobraževalno obdobje/6.–8. razred jezikovnega dela pouka.

II. TEORETIČNI DEL

1. MODELI POUKA

Pri pouku jezika sta v zadnjih tridesetih letih prevladovali predvsem dve smeri: tradicionalni in konstruktivistični pogled na učitelja, učenca, učenje in znanje. Na ta dva glavna modela so se navezale različne jezikoslovne teorije. Prikazala bom, katera jezikoslovna izhodišča so bližje tradicionalnemu pojmovanju pouka in katera konstruktivističnemu.

Na jezikovni pouk slovenščine – na cilje, vsebine in metode – v medsebojni prepletenosti in soodvisnosti vplivata:

1. znanost o jeziku, to je
 - a. jezikovni sistem: splošno jezikoslovje, t. i. opisna slovnica, zgodovinska slovnica, teorija zvrstnosti, opisno besediloslovje;
 - b. raba jezika: pragmatika, psiholingvistika, teorija sporazumevanja, korpusno jezikoslovje, druge veje uporabnega jezikoslovja in
2. znanost o učencu in učenju: teorija pouka, pedagoška psihologija, razvojna psihologija, didaktika, pedagogika (Predavanja doc. dr. Jerce Vogel pri predmetu Jezikovna didaktika v študijskem letu 2007/08).

V diplomskem delu bom podrobneje opisala vpliv znanosti o jeziku na pouk slovenskega jezika.

20. stoletje so zaznamovala različna vprašanja o pogledu na jezik in o jeziku. Različne teorije o jeziku obstajajo od antike dalje, novost pa je bila, da so vodilni jezikoslovci z natančno določenim objektom raziskovanja in z definiranjem raziskovalnih metod umestili jezikoslovje med znanstvene discipline. Najpomembnejši jezikoslovci 20. stoletja so ločevali jezik in govor, postavljala so se vprašanja, ali govor določa jezik ali obratno, na kakšen način sta govor in jezik povezana, je funkcija jezika res samo sporazumevanje in predstavljanje predmetnosti ... Jezikoslovci so podali različne odgovore in tako so se oblikovale različne jezikoslovne smeri, ki so vplivale na slovenske jezikoslovce in njihovo pojmovanje o jeziku, sodobni pogledi pa so se ne nazadnje odrazili v učnih načrtih.

»Strukturalno jezikoslovje (de Saussure, 1916) je pojmovalo jezik kot sistem znakov in pravil, s katerimi tvorimo besedilo – rezultat te teorije je opisna slovnica, tj. opisovanje (slovnične in tvarne) oblike besedila. Pretvorbna slovnica (Chomsky, 1965) je poudarjala pomen, bistvena vloga jezika je prenašanje informacije. Za teorijo govornih dejanj (Austin, 1962) je jezik sredstvo vplivanja na naslovnika – temeljna sestavina sporočila je namen (ne pa pomen ali oblika). Pragmatično jezikoslovje (Searle, 1969) pojmuje jezik kot sredstvo sporazumevanja – tvorjenje in razumevanje sporočila sta odvisni od okoliščin sporazumevanja.« (Križaj Ortar in Bešter, 1994: 7). Besediloslovje je prispevalo k razumevanju značilnih besedilnih vrst, učenci se učijo, kako napisati prošnje, kako izpolnjevati formalne obrazce, kar bodo kasneje v življenju pogosto počeli. Doprinos sociolingvistike je, da učenci spoznavajo, da v naši državi materni jezik ni samo slovenščina, učijo se strpnosti do drugih jezikov.

Jezikoslovna spoznanja in načela pomembno vplivajo na pouk jezika, razlike se pokažejo že pri opredelitvi predmeta jezikoslovnega raziskovanja in pri metodah opisa jezikoslovnega sestava ter jezikovnih pravil. Vsaka smer različno opredeljuje smotre, vsebino in metode jezikovnega

pouka. »Tvorbno-pretvorbna jezikoslovna smer je napolnila učbenike s pretvorbnimi pravili in postopki; teorija valence oziroma odvisnostna slovnica je vplivala na učenje tujega jezika, a tudi materinščine, posebej na obravnavo glagolskih stavčnih vzorcev. Teorija govornega dejanja je poudarila rabo jezika in razkrila vplivajnsko funkcijo povedi« (Kunst-Gnamuš, 1983: 181).

1.1. TRADICIONALNI, RACIONALNO-FORMALISTIČNI MODEL POUKA

Tradicionalni model učenja (tradicionalno razumevanje učenja) in transmisijski model pouka je v učitelja usmerjeni model. Učitelj je pojmovan kot vsevedna avtoriteta, prenašalec znanja, ki mora podučiti učence. Le-ti zgolj sprejemajo in skladiščijo velike količine (pri tem količina pomeni kakovost znanja) novih informacij (ki jih brezpogojno sprejemajo) s pasivnim poslušanjem ter v procesu pouka ne sodelujejo aktivno (ni metode razgovora, ni projektne dela, le metoda razlage in metoda demonstracije), učitelji učencev ne spodbujajo k razmišljanju, reševanju problemov, uporabi znanja ipd. (Valenčič Zuljan, 2002: 6–8). Hkrati pa je zaradi centralizacije in nadzora učitelj le posredovalec znanja brez svobode, podajati mora točno določene vsebine v točno določenem obsegu, predpisana ima tudi izobraževanja (Bajd in Artač, 2002: 109–111). Poudarjena je predvsem frontalna učna oblika, ki omogoča poznavanje dejstev, ne pa ustvarjalnega reševanja problemov, in tudi individualna (reševanje nalog). Komunikacija je enosmerna. Učenje pomeni proces kopičenja novih informacij, vendar predvsem na nivoju pomnjenja in reprodukcije (znanje, razumevanje), ne pa na višjih ravneh (kot so analiza, sinteza in vrednotenje). Veliko je definicij, ni pa povezave informacij in znanja z vsakdanjim življenjem. Takšen model pouka je transmisijski ali posredovani model, kjer so učni cilji jasno in podrobno definirani, cilj učne ure je prenos znanja. Učitelj podrobno strukturira in prenaša učno snov; za dobro učno uro mora učitelj zgolj zagotavljati red in disciplino ter dati učencem dovolj vaj in nalog, ki jih učenci med poudarjenim ponavljanjem in urjenjem rešujejo, uspešne rešitve pa jim predstavljajo nadaljnjo (zunanjo) motivacijo. Osnovni zakoni učenja so učinek–vaja–podkrepitev (Valenčič Zuljan, 2002: 6–8). Pouk je faktografsko in storilnostno naravnan, cilj pouka je pravilen rezultat, čeprav učenec ne razume problema ali poti do rezultata (Jeriček, 2004: 97). Pri preverjanju in ocenjevanju znanja se poskuša ugotoviti, kaj in koliko so si učenci zapomnili (preverjanje vsebine), ne ocenjuje se uporaba znanja v dejanskih situacijah (v življenju) (Bajd in Artač, 2002: 109–111). Tudi učni načrti so prilagojeni tovrstnemu pojmovanju pouka in učenja; so statični, vsebine so hierarhično oblikovane, poudarek je na strukturi, značilna je predimenzioniranost vsebine (Valenčič Zuljan, 2002: 6–8). Kurikulum je jasno vsebinsko načrtan, načini izvajanja so strogo predpisani. V učnem načrtu so v ospredju vsebinski cilji (kaj in koliko učenec zna oziroma bi moral znati). Inšpektorji budno nadzirajo izvajanje kurikuluma. Avtonomija šole in učiteljev je majhna (Bajd in Artač, 2002: 109–111).

1.1.1. TRADICIONALNI, FORMALNO-RACIONALISTIČNI POUK SLOVENSKEGA JEZIKA

V skladu s tradicionalnim modelom pouka sta bili osrednji sestavini pouka slovenskega jezika transmisijsko usvajanje znanja o jeziku in jezikoslovno analiziranje danih jezikovnih enot

(Vogel, 2015: 174). Jezikoslovno izhodišče, iz katerih je jezikovni pouk izhajal, je bilo predvsem strukturalistično opisno jezikoslovje,² deloma pa tudi tvorbo-pretvorbna slovnica.

1.1.1.1. JEZIKOSLOVNA IZHODIŠČA

1.1.1.1.1. STRUKTURALIZEM (STRUKTURALISTIČNO OPISNO JEZIKOSLOVJE)

Jezik je imel dvatisočletno tradicijo preučevanja, vendar nikomur ni uspelo postaviti nekih objektivnih kriterijev za preučevanje jezika; ravno objektivni kriteriji so namreč pogoj za znanstveno raziskovanje. Strukturalizem, katerega začetki segajo v 19. stoletje, oz. njegov začetnik Ferdinand de Saussure, čigar zapiski ženevski predavanj so izšli leta 1916, pa je dejavnike jezika izoliral, jih postavil v sistem odnosov (binarne opozicije) in postavil temelje preučevanja jezika s formulami in metodami, jezik je postal znanstveni predmet (Grajfoner, 1997: 24–27). Dokopal se je torej do splošnih zakonov jezika, določil meje in definicije; jezik mu je uspelo zreducirati na abstraktni metajezik. Podal je načela, kako je mogoče jezik urediti v sistem in premišljevati o njegovem statičnem položaju. V jezikoslovno preučevanje je uvedel pomembno pomensko in terminološko razlikovanje (Švajncer, 2012: 45–55).

Ločil je jezik (*langue*) in govor (*parole*), ki skupaj sestavljata govorico (*langage*; kot splošna človeška sposobnost). Ločena sta torej:

- a) jezik (*langue*) – jezik kot sistem znakov, jezikovnih elementov in njihovih medsebojnih povezav. Jezik kot govorica naroda/skupnosti in
- b) govor (*parole*), to je raba/udejanjanje sistema, konkretna aplikacija jezika; govor kot konkretna dejavnost posameznika, ki predstavlja vse, kar je individualno (plod posameznikove volje) in ustvarjalno v govorici (svobodne kombinacije) (Grajfoner, 1997: 29–30).

V svojem preučevanju se strukturalisti osredotočajo na statičen opis jezika kot sistema znakov, ne pa na njegovo rabo. Edini predmet jezikoslovja je po njihovem mnenju jezik sam, poudarja se avtonomnost jezika, ker se ga da preučevati samega zase, brez podatkov zgodovinskega razvoja/brez opisa družbene skupnosti, ki govori določen jezik/brez upoštevanja spoznavnih in zaznavnih pojavov, ki omogočajo, da jezik pridobimo in rabimo. Jezik pojmujejo kot množico družbeno sprejetih konvencij, ki omogoča uporabo govorice (Golden, 2001²: 80–81).

Strukturalistično jezikoslovje je opisno jezikoslovje. De Saussure je menil, da je naloga jezikoslovcev, da opišejo sistem jezika neke govorne skupnosti, takega kot je; torej da opišejo, kako ljudje dejansko govorijo svoj jezik, ne pa kako bi morali govoriti (normativno jezikoslovje).

Strukturalizem pojmuje jezik kot sistem znakov: s preučevanjem odnosov in razmerij med elementi želi vzpostaviti strukturo sistema.³ »Vsak jezik je sistem, opredeljen z razmerji, ki jih

² Strukturalizem ni razločeval med velikimi in malimi jeziki (Švajncer, 2012: 45–55), taka miselnost pa je našla mesto pri Slovencih in med slovenskimi jezikoslovci v Jugoslaviji, ki so se (in se še vedno) trudili za ohranjanje položaja, pomena in rabe slovenskega jezika na vseh področjih.

³ Robins (1964) primerja jezik z orkestrom: orkester (jezik) je sistem, sestavljen iz več hierarhično razporejenih skupin – godala, tolkala, trobila, pihala ... in jasno je, kaj te skupine doprinesejo k celotni zvočni podobi izvajane skladbe, hkrati pa jih ne moremo izločati ali presedati, ne da bi prizadeli zvočnost skladbe. Hierarhija je določena

med seboj navezujejo prvine na vsaki od vzpostavljenih ravnin, na katerih opisujemo jezikovne pojave» (Golden: 2001²: 77–78). Pri tem v ospredju ni več zgodovinsko/diahrono raziskovanje jezika, njegov razvoj skozi čas, ampak sočasni/sinhroni prerez jezika po ravninah (prav tam, 79–80).

Jezik je psihološka entiteta, ker je kot znanje norme in sistem znakov shranjen v glavah govorcev; hkrati pa ne zadeva samo posameznika, ampak tudi skupnost, ker norme posameznik ne more samovoljno spreminjati (prav tam, 80–81). Je skupek pravil in predpisov, ki v jezikovni skupnosti določajo, kako se morajo uporabljati zvoki, oblike, skladnja in besede. Ker je objektivni, družbeno dogovorjen in nadindividualen, je primeren za preučevanje; nikjer ni konkretno uresničen in neodvisen od svobode in nepredvidljivosti posameznika (Vogel, 2002: 43). Vloga govorca do jezikovnega sistema je pasivna, ker se mora jezika naučiti, in če želi, da bi novosti prešle v jezik, jih mora potrditi skupnost. Nasprotno pa je vloga posameznika v govoru aktivna, ker odloča kaj in kako bo nekaj povedal (Golden, 2012²: 80–81).

Govor smatrajo za sekundaren (proti bistvenemu jeziku), trenuten, naključen in heterogen; je individualni del, zato naj ga opisujejo biologija, fizika in psihologija, ne pa lingvistika (prav tam). Govor je razumljen kot individualno dejanje volje in razuma, v katerem posameznik s pomočjo jezika kot družbene konvencije realizira svoje sposobnosti (Grajfoner, 1997: 34).

Jezik je torej pojmovan kot:

- 1) družben pojav, ker obstaja le v določeni govorni skupnosti, kjer je jezik množica dogovorov; jezik ima vsak posameznik v neki skupnosti neodvisno od njegove volje;
- 2) psihološka entiteta, vezana na človekov um; jezik v celoti obstaja le v skupnosti in nihče ga ne obvlada do popolnosti (tu je razlika s tvorbo slovnice, ki poskuša zajeti jezikovno znanje idealnega govorca);⁴
- 3) sredstvo sporazumevanja; jezik v sporazumevalni vlogi je kod in govor je raba koda; tak kod preučuje semiologija (del socialne psihologije) (Golden: 2001²: 80–81).

De Saussure je v jezikoslovje uvedel pojem znaka,⁵ ki je spoj akustične podobe/fonemov (označujoče) in pomena/vsebine/koncepta (označeno); znak = označujoče/označeno; razmerje med njima pa je nemotivirano (arbitrarnost povezave)⁶; obema ravninama formo oz. strukturo vsili jezik, in sicer s preučevanjem združevalnih/sintagmatskih in razlikovalnih/paradigmatskih razmerij. Jezik vsili strukturo glasovni stvari, s slovnico in besediščem pa jo vsili pojmovni (prav tam: 82–86).

Z združevalnimi/sintagmatskimi in razlikovalnimi/paradigmatskimi razmerji členimo jezikovne izraze na vzpostavljenih jezikoslovnih ravninah, in sicer s preučevanjem razmerij, ki

z razmerji do glasbenikov znotraj svoje skupine instrumentov (prva violina do ostalih) in do orkestra v celoti (biti violinist in ne bobnar). Nasprotno pa lahko poslušalce v dvorani presedamo/dodamo nove, vendar s tem ne bomo uničili poslušalstva, saj med njimi ni medsebojnih razmerij in ne tvorijo sistema (Robins, 1964. V: Golden, 2001²: 78).

⁴ Grajfoner (1997, 30–33) v svojem diplomskem delu trdi, da ima jezikoslovje dvojni objekt: znanost o jeziku in znanost o govoricu. V pogledu na znanstveni objekt se razlikujeta strukturalizem in tvorbo-pretvorbna slovnica: strukturalisti zagovarjajo, da je edini predmet jezikoslovja jezik (in ne govorica); tvorci tvorbo-pretvorbne slovnice pa trdijo, da se vsi jeziki prepletajo in združijo, skupno pa jim je to, da se na neki stopnji splošnosti sprašujejo o govoricu (Grajfoner, 1997: 30–33).

⁵ Znak ni beseda, ki označuje predmet; to nista predmet in beseda, ampak pojem/pomen in akustična podoba (ker nima zvoka, ampak le predstavo v naših mislih; zato to ni fonem).

⁶ S tem se ne strinja Jakobson.

jih navezujejo z drugimi prvinami te ravnine.⁷ Paradigmatska razmerja so razmerja med prvino, ki zaseda določeno mesto v strukturi, in med vsemi tistimi, ki bi v ta položaj lahko bile izbrane, vendar niso, ker na eno mesto ne moremo dati dveh prvin hkrati (govor je linearen). Zato jezikovna enota ne definira sama sebe, ampak se definira v razlikovalnem odnosu do drugih. V sintagmatskem razmerju je neka prvina do vseh prvin iste ravnine, ki se z njo v zgradbi sopoljavljajo in tvorijo njeno okolje (os sopoljavljanja). Vsaka prvina pa stopa v oboje razmerij hkrati: je v paradigmatskem razmerju do vseh prvin, ki bi lahko stale namesto nje, in v sintagmatskem razmerju do vseh prvin, s katerimi tvori kak skladenjski sestavnik (sintagmo). Vsaka jezikoslovna enota (fonem, morfem, beseda, besedna zveza ... – ne pa tudi poved) se sme pojaviti samo na opredeljivih mestih opredeljenih zgradb,⁸ zato ugotavljamo njeno značilno rabo/distribucijo (Golden: 2001²: 87–89). S sintagmatskim razmerjem tvorimo skladenjska razmerja, s paradigmatskim pa ta razmerja zapolnimo z ustreznimi besedami. To je izhodišče za opredelitev jezikovne zmožnosti, ki je temeljna sestavina sporazumevalne zmožnosti – kot zmožnosti izbiranja besed in njihovega povezovanja v večje enote (Vogel, 2002: 44).

Klasično jezikoslovje obravnava stavek kot vnaprej dano enoto in temelji na opisovanju posameznih enot jezikovnega sistema (Vogel, 2003: 21). Sklepamo lahko, da morajo učenci poznati veliko definicij in da pouk vsebuje veliko analiz. Ker strukturalizem obravnava jezik kot sistem in od znanja jezika, ki je stalno in nespremenljivo, strogo ločuje njegovo rabo, to je govor, se poudarjajo predvsem analize na vseh ravneh (glasoslovni, besedoslovni, oblikoslovni, skladnja ...), raba jezika pa je zanemarjena. Lahko bi rekli, da je poudarek na jezikovni in metajezikovni zmožnosti, medtem ko je pragmatična zmožnost potisnjena ob stran.

1.1.1.1.2. TVORBNO-PRETVORBNA SLOVNICA

Začetnik te smeri je Noam Chomsky s *Sintaktičnimi strukturami*, 1957. Nov pristop je pomenil revolucijo v raziskovanju jezika,⁹ posebej na področju skladnje. Četudi strukturalisti in tvorci tvorbnopretvorbne slovnice spadajo med formaliste, ki zagovarjajo avtonomnost jezikovnega sistema, je med njimi pomembna razlika:¹⁰ jezikoslovci pred Chomskim so trdili, da je stavek vnaprej dana sestavljena enota določene vrste, ki jo je treba analitično razložiti. Možnosti je neskončno, zato je bila sestava formule, ki je potrebna za znanstveni opis, skorajda nemogoča. Chomsky pa je naredil pravi premik; raziskoval je pravila oblikovanja takih enot in pravila njihovega transformiranja/preoblikovanja v podobne enote. Generativistov ne zanima več jezik kot sistem znakov, ampak jezik kot končen sistem pravil, ki omogočajo tvorjenje neomejenega števila stavkov. Na tak način je utemeljena generativna slovnica. S tem je Chomsky nakazal,

⁷ Primer na glasoslovni ravni: d-am, k-am, v-am; primer na besednozvezni ravni: s/nad/pred (paradigmatsko razmerje, vsi v predložni zvezi vezljivi z orodniškimi samostalniškimi zvezami) svinčnikom; pomenska ravnina okusna/rumena/zrela, ne pa pametna hruška.

⁸ Da gre za zgradbo, je videti po tem, da niti nabor prvin v vsakem od prepoznanih položajev niti zaporedje ni poljubno; prvine tvorijo neko zaporedje in če jih ne tvorimo na tak način, potem npr. beseda v slovenskem jeziku ni prepoznana.

⁹ Tvorbnopretvorbna slovnica pojmuje jezik kot kreativen, abstrakten, humano univerzalen in vrojen. Cilji preučevanja pa ostajajo isti: ustvariti teorijo jezika in razviti teorijo pridobivanja jezika. (Grajfner, 1997: 48)

¹⁰ Metodološki premik generativistov vodi v povezanost jezikoslovja s psihologijo; jezikoslovje je Chomsky obravnaval kot del psihologije. Medtem ko jezikoslovci snujejo teoretično hipotetične vzorce (modele) o naravi jezikovnega znanja in o procesih osvajanja le-tega, psiholingvisti proučujejo, ali ti modeli ustrezajo stvarnosti, to je resničnim jezikovnim procesom (Kunst-Gnamuš, 1975: 235).

kako tvorjenje in razumevanje besedila potekata in katere spretnosti in procese morata obvladati tvorec in naslovnik. Prestopil je od »produkta« k »procesu« (Vogel, 2002: 46).

Jezik je del vrojene strukture človeškega uma. Dan je samo vrsti Homo sapiens bodisi kot plod srečnega naključja bodisi kot mutacija. Tovrstno (vrojeno) pojmovanje človekovih kognitivnih sposobnosti in posledično tudi vnaprej določen jezik je Chomsky prevzel od racionalistov,¹¹ ki menijo, da obstaja objektivno znanje izven narave, prostora in časa. Ker obstaja neki vrojen jezik, naj bi obstajala tudi univerzalna pravila tega jezika, to je univerzalna slovnica, kjer so si jeziki podobni na globljem nivoju (na katerem so izraženi slovnični odnosi) (Grajfoner, 1997: 49).

Kaj pomeni tvorbeno-pretvorbni pristop? Vsaka oblika jezikovne strukture, ki jo govorec¹² izrazi, predstavlja možno obliko globinske strukture, ki je skupna vsem človeškim jezikom. Globinska struktura je vrojena, dedna in prisotna pri vseh v vrsti Homo sapiens, torej je prisotna pri vseh naravnih jezikih. Vse slovnice posameznih jezikov imajo enako globinsko strukturo in posledično univerzalno slovnico, jeziki pa so različni zaradi različnih zgodovinskih dejavnikov ter okoliščin in se razlikujejo le po fonološkem/morfološkem/skladenjskem in semantičnem ustroju in načinu funkcioniranja. Na površinskem nivoju se začne analiza jezika (Grajfoner, 1997: 52–53).

Tvorbno-pretvorbna slovnica je tako sestav pravil in principov, ki določajo generiranje stavkov in s tem normalno uporabo jezika; temelji na metodi analize. Transformacije/formalne operacije pa so vrsta pravil, ki dano strukturo spremenijo v drugo: bolj abstraktno strukturo želijo pretvoriti v manj abstraktno. Je teorija, ki ima opraviti z obliko in pomenom izrazov v jeziku. S pomočjo semantike je Chomsky razlagal pojave, ki se razvijajo pri pretvorbah in razmerjih med površinsko (formalno) in globinsko (pomensko) strukturo (prav tam, 52–53 in 63–64).

¹¹ Ravno nasprotno od racionalistov trdijo empiristi, in sicer, da je jezik rezultat čutnih vtisov, ki jih um upošteva in abstrahira. Empiristi v sodobnem jezikoslovju so ameriški strukturalisti, s katerimi se Chomsky ne strinja.

¹² V nadaljevanju bosta v delu poleg izraza govorec (govorjenje in poslušalec, poslušanje) uporabljena še izraza sporočevalec (sporočanje in naslovnik) in tvorec (tvorjenje in prejemnik, prejemanje). Izrazi niso sinonimni, zato sledi njihova razlaga:

- sporazumevalni dogodek (sporazumevanje) sestavljata tvorjenje (produkcija, tj. pisanje in govorjenje) in sprejemanje (recepција, tj. branje in poslušanje) besedila, poteka pa med sporočevalcem in naslovnikom. Besedilo je tista sestavina, ki sporazumevanje omogoča, na razlike med tvorčevim in prejemnikovim razumevanjem besedila pa bistveno vpliva sotvarje (Vogel, 2004: 454);
- sporočanje je zavestno dejanje sporočevalca (ki izoblikuje besedilo), sprejemanje pa naslovnika (to je tisti, komur je besedilo namenjeno);
- »Ločevanje med pojmom prejemnik in naslovnik je v slovensko jezikoslovje vpeljala Martina Križaj Ortar. Naslovnika opredeljuje kot osebo, ki ji je govorno dejanje namenjeno – med govornim dejanjem ni nujno prisoten, vendar govorec misli nanj pri ubesedovanju svojega razmerja do stvarnosti in svoje miselne predstave o stvarnosti, in torej ni dejavna oseba. Prejemnik pa je tisti, ki sprejema besedilo, ga pretvarja v svojo miselno podobo (ga interpretira v skladu s svojimi željami ipd.) in se nanj odziva – ki torej v nasprotju z naslovnikom nekaj dela. Prejemnik je sicer navadno ista oseba kot naslovnik, ni pa nujno: naslovniški prejemnik besedilo pogosto interpretira drugače kot nenaslovniški, saj je besedilo tvorjeno zanj, ne pa za katerega koli prejemnika« (Vogel, 2004: 38).
- sporočanje in sprejemanje lahko poteka po dveh prenosnikih – slušnem (govorjenje in poslušanje) ali pisnem (pisanje in branje); tako je sporočevalec lahko govorec ali pisec, naslovnik pa poslušalec ali bralec;
- govorjenje in pisanje sta dejavnosti tvorca; poslušanje in branje sta dejavnosti prejemnika.

Globinska struktura stavka je abstraktna forma, ki leži v izhodišču in določa pomen stavka (prisotna je v umu). Površinska struktura pa je dejanska organizacija izgovorjenega besedila. Temeljno nasprotje med površinsko in globinsko strukturo odkriva Chomsky na skladenjski ravni: globinske strukture se tvorijo na podlagi zelo malega števila pravil, te gramatične strukture pa lahko nato generirajo v druge gramatične strukture, enake po vsebini, a različne po strukturi ali različne po vsebini in z enako gramatično strukturo. Osredotočil se je na spremembe na oblikovni/slovnični ravni, ne pa na globinski. Poudarjal pa je, da je potrebno za pravilno razumevanje pomena povedi razumeti globinsko strukturo/pomen v globini, ne pa samo površinske strukture, kot je bilo mnenje do takrat. Jezikoslovci pred njim so namreč trdili, da je za razumevanje povedi dovolj, če poznamo pomen besed in njihovih morfoloških značilnosti, ki določajo, kako so besede povezane s sosednjimi besedami (na sintagmatski osi). Po mnenju Voglove je pri takem razumevanju povedi potrebno, da pri razbiranju pomena povedi sodeluje tudi naslovnik (Vogel, 2002: 46–47).

Generativna slovnica je opis tistega, kar znamo, če znamo jezik: česa smo se naučili kot dopolnitev prirojenih načel. Daje nam odgovor na vprašanja, kaj tvori znanje/vedenje jezika, kako vedenje jezika pridobimo in uporabimo; s tem se nista ukvarjali niti strukturalistična niti tradicionalna slovnica. Generativna slovnica se ukvarja z načeli in postopki za pridobitev popolnega vedenja obravnava idealnega govorca, ki v popolnosti obvlada jezik (Grajfoner, 1997: 52–53 in 63–64).

Chomsky je menil, da prepoznavanje povedi predpostavlja vsaj delno skladenjsko analizo. S tem je za temeljno področje razglasil skladnjo, manj pozornosti je posvečal pomenski strani sporočila (povsem zanemarja pa druge vloge, npr. vplivajnsko) (Vogel, 2002: 46).

Tvorbno slovnico zanimata predvsem:

- 1) raba jezika: govorec povedi tvori, ne pa obuja kot že izdelane in naložene v spomin. To Chomsky imenuje ustvarjalna raba, saj je večina povedanega nova. Zato je po Chomskem naloga jezikoslovca, da poskuša pojasniti ustvarjalno rabo jezika. Ustvarjalnost se kaže v neomejeni uporabi omejenih sredstev, v sposobnosti tvoriti /generirati vedno znova nove, nikoli slišane povedi. Tudi živali se sporazumevajo s sistemi (čebele), od ljudi pa jih loči ravno ustvarjalnost.
- 2) usvajanje jezika: čeprav imajo otroci pomanjkljive in nesistematčne podatke, in to samo iz rabe jezika, pridobijo stavkotvorno zmožnost (znanje maternega jezika), še preden gredo v šolo, kar je posledica tega, da obstajajo splošna (vrojena)¹³ načela jezika, skupna celotni človeški vrsti (Golden: 2001²: 106–108).

V tem okviru je Chomsky ločil med:

- 1) jezikovno zmožnostjo (*language faculty*), to je prirojena, biološko determinirana sestavina človeškega duha; je sredstvo za pridobivanje vednosti/znanja jezika. Jezikovno zmožnost deli še naprej, in sicer na:
 - a) jezikovno zmožnost začetnega stanja, ki je biološko določena; univerzalna slovnica je teorija začetnega stanja jezikovne zmožnosti pred izkustvom;
 - b) jezikovno zmožnost trdnega stanja, ko v jezikovno zmožnost začetnega stanja vključimo pridobljene izkušnje in aktiviramo jezikovna pravila, je neke vrste stanje

¹³ Generativisti smatrajo kognitivne zgradbe in nastavke za jezik kot vrojene, genetsko določene, čeprav so filozofi prejšnjih stoletij trdili, da je pri tem pomembno družbeno okolje in so povsem ločevali fiziološki in mentalni razvoj.

- izpopolnjenosti; to pa je tvorbnopretvorbna slovnica posameznega jezika in opis stanja jezikovne zmožnosti po tem, ko je bila izpostavljena izkustvenim podatkom;
- 2) znanjem/vedenjem jezika (*competence*, kasneje *knowledge of language*), tj. stavkotvorno znanje, znanje slovnice, znanje jezikovnih pravil nekega jezika. Ravno razlaga interakcij med načeli univerzalne slovnice in izkustvom (slovnica jezika) nam odgovori na vprašanje, kako pridobimo znanje določenega jezika. Imeti znanje/vedenje jezika pomeni posredovati mentalno konstrukcijo, ki jo karakterizira tvorbnopretvorbna jezikoslovna teorija;
 - 3) rabo jezika (*performance*) – znanje o smiselni rabi jezika, uporaba jezikovnega znanja/vedenja o jezikovnih pravilih v konkretnih situacijah; temu se Chomsky ne posveča. Trdi, da govorna dejavnost ne more izražati jezikovne sposobnosti (začetne napake, odstopi od pravil, sprememba načrtov sredi govornega dejanja) in da sporazumevanje ni osnovna dejavnost jezika (strukturalisti menijo, da je) (Grajfoner, 1997: 56–63 in 74).

Tvorbna slovnica je potemtakem model stavkotvorne zmožnosti govorca. Njena naloga pa je formirati končen sistem pravil, s katerim je mogoče pojasnjevati vedno nove povedi (ustvarjalo rabo)¹⁴ (Golden, 2001²: 108). Tak model stavkotvornih pravil naj bi bil univerzalen in človeku vrojen. Tvorbnopretvorbna slovnica opiše stavkotvorna pravila idealnega govorca, ob tem pa Goldnova (prav tam) dodaja, da bi bilo za opis stavkotvornega znanja potrebno upoštevati še vsaj teorijo o tem, kako poteka razumevanje in tvorjenje povedi v resničnem času.

De Saussuru in Chomskemu je skupno to, da sta za definiranje jezika uporabila odnose med elementi. Pri tem je struktura pomembnejša od elementov; sistem je organizirana celota, struktura pa način organiziranosti. Zato je Chomsky uvrščen med strukturaliste. Razlikujeta pa se v pojmovanju jezika, tistega slovnicega dela: De Saussurovega *langue* in Chomskyjevega *knowledge* ne moremo primerjati, saj je za *langue* pogoj človeška skupnost, skupek dogovorov, za *knowledge* pa človeška skupnost ni relevantna, saj pojmuje jezikovno zmožnost kot vrojeno. De Saussure in Chomsky se nista posvetila obravnavi sporazumevalnih pravil in rabi jezika.¹⁵ Tako obravnavata le slovnice pravila (poznavanje jezikovnega sistema in pravila za kombiniranje in organiziranje enot v enote višjega reda – v poved, besedilo), ne upoštevata pa normativne in situacijske pravilne rabe jezika: sociokulturnih principov, pravil izbire (kdo, kaj, komu, kdaj, ob kateri priložnosti, s kakšnim namenom sporoča) in uporabe jezikovnih sredstev. Pričakovano je torej premik težišča raziskovanja od obravnave jezika kot slovnice pravil na obravnavo sporazumevalne funkcije. Pojemovno terminološka triada¹⁶ kot temelj jezikovnega pojava pa je ostala (Grajfoner, 1997: 78–92).

Za izražanje določene misli obstaja veliko možnosti (ustvarjalna raba), ker je v jeziku veliko enakozvočnih in sopomenskih besed ter slovnice struktur. Raziskovanje se premakne iz globine (pomena) na površinsko raven povedi (Vogel, 2015: 176). Pretvorbe med globinsko in površinsko strukturo bi lahko ponazorili z naslednjim primerom: napraviti je potrebno

¹⁴ Imamo neskončno število povedi in končno število pravil za sestavljanje povedi. To, da uspemo tvoriti prej nikoli slišane povedi, je ustvarjalnost, ki je lastna le vrsti *Homo sapiens*.

¹⁵ Tudi Voglova (2002: 48–49) v svoji disertaciji ugotavlja, da je generativno jezikoslovje dosegalo velike uspehe pri odkrivanju propozicijske sestavine povedi, manj pa se je posvečalo raziskovanju naklonskih in okoliščinskih sestavin ter njihove vloge.

¹⁶ De Saussure: *langage* – *langue* – *parole*; Chomsky: *faculty* – *competence* → *knowledge* – *performance*; Jakobson: *semioza* – *kod* – *sporazumevanje*.

»pomensko zasnovano« tega, kar želimo ubesediti (*Tanja + pojesti + jabolčni zavitek*), se pravi, določimo, kdo kaj počne, kaj se z njim dogaja itd., potem se premaknemo na višjo raven, kjer le še izbiramo med različnimi izraznimi sredstvi. Določimo npr. tip priredja ali podredja glede na pomen. Na koncu gremo še višje, kjer izbiramo zgolj še stilna sredstva: *Tanja/sestra/ona + je + pojedla/požrla/pomrlizgala + štrudel/jabolčni zavitek*. Vendar so generativisti ostali omejeni na raziskovanje razmerja med globinsko in površinsko skladenjsko/stavčno sestavo povedi, manj pa so se ukvarjali z njeno pomensko stranjo. Te omejitve je skušalo preseči pomensko jezikoslovje (Vogel, 2003: 21).

Chomsky govori predvsem o jezikovni zmožnosti na slovnični ravni, manj na besedni, čeprav to ni zadosti za učinkovito sporazumevanje. Teorija jezikovne zmožnosti ni učinkovita za pojasnitev uspešne jezikovne rabe, saj nam ne daje odgovorov na vprašanje, katera od mnogih oblikovnih možnosti najbolj ustreza konkretnim sporazumevalnim okoliščinam. Danes je dobro znano, da na proces učenja jezika vpliva okolje in tako se Voglova ne strinja s Chomskim, da je zmožnost govora programirana že pred rojstvom, znanje jezika pa je prej rezultat razvoja kot učenja (Vogel, 2002: 48–49).

1.1.1.2. POMEN STRUKTURALIZMA IN TVORBNO-PRETVORBNE SLOVNICE ZA (SOČASNI) POUK JEZIKA

Strukturalizem in tvorбно-pretvorbna slovnica sta vplivala na pouk jezika – na njegove cilje, vsebine in metodo.

Osrednji organizacijski element pouka so učne vsebine, »to so sistematično, po jezikovnih ravninah urejeni jezikoslovni pojmi, ki so izhodišče za zasnovano posameznih učnih ur« (Vogel: 2015: 175). Tako so vsebine pravzaprav tudi kar cilji, večinoma so usmerjeni v reprodukcijo pravil in definicij ter v analizo danih jezikoslovnih enot, ki so načeloma iztrgane iz konteksta – to pomeni, da dobijo učenci več nepovezanih povedi, ki jih morajo analizirati (slovnično, oblikoslovno ipd.). Učenci spoznavajo jezik sistematično. Cilji pa so v manjši meri usmerjeni v besediloslovno analizo, sociolingvistiko ter v spoznavanje zgodovine slovenskega knjižnega jezika (prav tam).

Pri pouku je prevladovala opisno-analitična metoda – učenci so ob iztrganih povedih/besedah (ne pa pri obravnavi tipičnega predstavnika določenega neumetnostnega besedila) spoznali definicijo jezikoslovnega pojma (npr. samostalni, zaimki, osebk ...), nato pa so v izoliranih primerih določali slovnične kategorije. S tem so dobro poznali jezikovni sistem, niso pa razvijali vseh sestavin sporazumevalne zmožnosti. Posamezne sestavine le-te so se razvijale le ob usvajanju tvorбно-pretvorbni pravil (prav tam).

Sporočanje je bilo ločeno od ostalih jezikovnih vsebin, posledično učenci niso spoznavali povezanosti jezikovnega sistema in rabe. Voglova (prav tam) sicer pravi, da naj bi bil največji delež namenjen ravno sporočanju, vendar natančnejših navodil za obravnavo tega poglavja ni bilo, zato so se pri pouku v skladu s tradicijo in učbeniki, ki so bili na voljo, obravnavale ostale vsebine jezikovnega pouka. Z neumetnostnimi besedili so se srečevali le pri sporočanju (ne pa pri jezikovni analizi), služila pa so samo za ponazoritev besedilnih vrst in sporočanje načel, ne pa npr. za celostno obravnavo s končnim tvorjenjem neumetnostnega besedila.

1.1.1.2.1. POJMOVANJE JEZIKA V UN 1984

Izhodišče za pouk jezikovnega dela slovenščine v UN za OŠ 1984 je bilo strukturalistično opisno jezikoslovje (Vogel, 2015: 174), vendar je vseboval tudi že nekaj spoznanj iz sočasnega generativnega jezikoslovja (Kunst-Gnamuš, 1983: 181).

Nova spoznanja generativnega jezikoslovja je vsebovala *Slovenska slovnica* iz leta 1976, ki je sicer napisana na strukturalističnih temeljih. Velik vpliv na Toporišiča je imela praška šola; na poimenovalni ravni se je jasno navezal na češke koncepte. Prvič je bila predstavljena sistematična klasifikacija vseh vrst jezikovne členjenosti¹⁷ slovenskega jezika; funkcijske zvrsti pa je razdelil na: praktično sporazumevalni jezik, strokovni jezik, publicistični jezik, umetnostni jezik (Dukič, 2010: 322–323).

S to slovnico je, kot meni Olga Kunst Gnamuš (1983: 181), slovensko opisno jezikoslovje stopilo v korak z jezikoslovnim dogajanjem v svetu, saj je *»poleg strukturalnega jezikoslovja opis skladenjske ravnine upošteval že spoznanja tvorbeno-pretvorbne slovnice v opisu besednih zvez ter pretvorbni razmerij med njimi, v uvodnem poglavju upovedovanja tudi že teorijo valence, nadalje sestavine pomenske obravnave, v poglavju o poročanem govoru pa teorije govornega dejanja.«*

Prej omenjeno teorijo valence¹⁸ so snovalci UN, kot pravi Olga Kunst Gnamuš (1983: 181–183) – plaho in s previdnostjo zapisali v predlog UN 1984,¹⁹ a jo strahopetno označili za neutemeljeno, čeprav – po njenem mnenju – to ni. Gnamuševa (prav tam) je bila prepričana, da bodo učitelji, ko bodo pripravljena ustrezna didaktična gradiva za pouk, novo temo zagotovo sprejeli, saj je pomembna za razvoj učenčevih skladenjskih zmožnosti.

Izsledki splošnega in opisnega jezikoslovja poudarjajo pomen skladenjske ravnine pri jezikovnem pouku. Zato je v UN 1984 okrepljena vloga tem iz skladnje, obenem pa Gnamuševa (1983) razodeva, da še vedno ne vedo natančno, kako naj se skladnja učinkovito obravnava. Meni, da je *»izvir človekovih zmožnosti dejavnost, praksa, izkušnja; zmožnosti so le ponotranjene, skrajšane, nezavedno potekajoče praktične akcije. Na jezikovni ravnini je to tvorjenje povedi in besedil. Toda za jezik značilno tvornost lahko organiziramo le, če poznamo jezikovna pravila o tem, kako sporočilo pretvarjamo v izraz. Tudi na tej točki se teorija pouka oslanja na splošno jezikoslovje in razvojno psiholingvistiko«* (prav tam, 183–184). Dodaja še, da so se vsa prizadevanja *»iztekla v skromen metodični premik od analize povedi in besedil k analizi prek sinteze, v sintetično-analitične postopke«* (prav tam, 184).

¹⁷ Funkcijske (tako se imenujejo zato, ker služijo različnim uporabnostnim namenom), socialne, prenosniške, časovne in mernostne zvrsti. (Dukič, 2010: 322–323)

¹⁸ Valenca: zahteva po raznem številu in raznem pomenu udeležencev glagolskega dogodka.

¹⁹ Do takrat vezljivosti v UN ni bilo. Pojavila pa se je potreba po razširitvi obravnave glagolskih stavkov z obravnavo glagolskih stavčnih vzorcev, upošteva je glagolsko vezljivost.

1.1.1.2.2. OPOZORILA NA NEZADOSTNOST POUKA SLOVENSKEGA JEZIKA V JEZIKOVNI DIDAKTIKI

Že konec 70. in v 80. letih sta Gnamuševa in Beštrova opozarjali na težave pri pouku slovenskega jezika. Njuna opažanja so bila izhodišče za prenovo 1998.

Gnamuševa (1977: 33–34) opaza težave pri pouku slovenskega jezika, saj se jezikovni pouk omejuje le na normativno slovnico in na razmerja jezik : literatura, zanemarjeno pa je osnovno dejstvo, da je jezik medij, ki posreduje spoznanja o vseh stvareh. V šolah je jezik predstavljen kot jezik učiteljev, ki posredujejo normativno slovnico, in jezik pesnikov ter pisateljev, ki ustvarjajo umetnostna besedila; s tem se učencem prikazuje lažna podoba jezika, ki ne zaobseže bistvenih govornih položajev, ki jih kot učenci in kasneje kot odrasli potrebujejo. Trdi, da mora biti pouk jezika povezan z življenjem ter resničnimi problemi, govornimi situacijami in da je jezik treba poučevati na tak način, da se razvijajo učenčeve komunikativne sposobnosti (prav tam).

Ista avtorica (Kunst-Gnamuš, 1983: 181–182) je opazala težave zaradi tega, ker je bilo edino jezikoslovno izhodišče strukturalizem, in je videla potrebo po dopolnitvi dotedanjih spoznanj z novimi vejami jezikoslovja in z izsledki iz filozofije, sociologije in psihologije jezika:

- a) opozarja na težave jezikoslovne znanosti pri pojasnjevanju svojega predmeta, to je govorne dejavnosti. Jezikoslovna znanost le težka opisuje procese, pravila in operacije, po katerih se tvorijo povedi in besedila ob hkratnem vplivanju zunajjezikovnih dejavnikov: konteksta, sporočevalca in njegovega razmerja do naslovnika in sporočane predmetnosti. Jezik ima v družbi več vlog, tako je potrebno upoštevati vplivajnsko, predstavitevno in spoznavno-logično funkcijo²⁰ na vseh področjih rabe.
- b) vsaka nova jezikoslovna smer nadgrajuje dotedanja spoznanja, tako je npr. tvorbeno-pretvorbna slovnica upoštevala predstavitevno funkcijo stavka, teorija govornega dejanja opozarja na vplivajnsko vlogo (saj se besedilo tvori z nekim namenom, da bi na naslovnika vplivali), pragmlingvistika poudarja pomen sporočila, ki se tvori med izrekanjem v konkretnem govornem položaju in nosi podatke o sporočevalcu in naslovniku. Zaradi vse te množice spoznanj Gnamuševa svetuje kritično uporabo vseh vej in hkrati poziva, da bi bilo potrebno raziskovati predvsem uporabno jezikoslovje, seveda ob naslombi na splošno jezikoslovje in didaktiko jezikovne vzgoje (Kunst-Gnamuš, 1983: 181–182).

Beštrova (1994: 63–64) pravi, da sporočanje ne bi smelo biti obrobni del jezikovnega pouka (v času obravnavanja tem iz sporočanja so se učitelji odločali za razredne probleme ter preverjanje znanja). Meni, da je nujno, da se izhaja iz rabe jezika in da bi mogla biti cilj pouka slovenščine razvita sporazumevalna zmožnost, »*to je obvladanje sprejemanja in tvorjenja besedil, različnih glede na namen, temo in okoliščine, medtem ko naj ima jezikovnosistemska obravnava jezika podrejeno vlogo, naj bo le način za dosego navedenega cilja.*« Poudarja, da bi moral biti cilj pouka funkcionalna pismenost, učenci bi morali znati napisati prošnje, zahvale ipd. (prav tam).

²⁰ Danes jih delimo na: izrazno, vplivajnsko, predstavitevno, metajezikovno, govornostikovno, lepotno/estetsko.

1.2. KONSTRUKTIVISTIČNI MODEL POUKA

Prelom s tradicijo je bil kognitivno-konstruktivistični ali transformacijski ali interakcijski model pouka, ki ga lahko na področju jezikovnega pouka povežemo s t. i. komunikacijskim modelom.

Konstruktivistični pristop je bil potreba oziroma nujnost zaradi neučinkovitega tradicionalnega pristopa; cilj ni več pravilen rezultat, ampak razumevanje poti do rezultata in samostojno doseganje rezultata ter razumevanje problema (Jeriček, 2004: 97). Ni več dovolj, da učenci uspešno reproducirajo naučeno znanje, pomembno postane, da naučeno v šoli znajo brez težav uporabiti v vsakdanjem življenju. Tega pristopa ne zanima znanstveno in akademsko znanje, ampak vsakdanje znanje in uporaba le-tega.

Prehod iz tradicionalnega modela pouka na konstruktivistični model je pomenil preobrat pri:

- »pogledu na razvoj posameznika, na pojmovanje znanja in učenja,
- razumevanju učiteljeve in učenčeve vloge pri pouku,
- opredelitvi učnega načrta in usmerjenosti učnega procesa,
- načinih motiviranja in ocenjevanja ter
- pogledih na raziskovanje, izobraževanje in profesionalni razvoj učiteljev« (Valenčič Zuljan, 2002: 6).

Kurikularna prenova v Sloveniji, ki je bila hkrati prenova šolskega sistema, si je zastavila zahtevne cilje: povečati avtonomijo in strokovnost šol in učiteljev; doseči večjo stopnjo povezanosti med disciplinarnimi znanji; preprečiti preobremenjenost in preutrujenost učencev; uvajati raznolike oblike in metode dela in povečati aktivnost učencev; doseči mednarodno primerljive standarde in raven znanja; povečati kakovost in trajnost pridobljenega znanja; razvijati sposobnosti samostojnega in kritičnega mišljenja ter presojanja ipd. Šlo je za premike v pojmovanju učitelja, učenca, znanja, učenja in pouka. Pouk se je obrnil od učitelja in znanja k učencu in učenju. Premik od transmisijskega (pouk kot posredovanje znanja) prek transakcijskega (pouk kot konstruktiven dialog, zastavljanje vprašanj, iskanje in reševanje problemov) do transformacijskega pouka (pouk kot pomoč pri spreminjanju pojmovanj in s tem samega sebe) (Marentič Požarnik, 1999: 57–58).

Učitelj ni več zastrašujoča vsevedna avtoriteta, ampak vzpostavlja z učenci partnerski odnos, spodbuja učenje, ne zgolj posreduje znanje, temveč oblikuje okolje in usmerja dejavnosti učencev, da so miselno aktivni ter da sami pridejo do zaključkov – da pridobivajo znanje skozi lastne izkušnje – seveda ob primernem vodenju učitelja. Učitelj usmerja otroke, pogovor in ugotovitve, da učenci ne pridejo do napačnih zaključkov. Cilj je načrtno učenčevo osamosvajanje, učitelj pa mora za to poskrbeti s poznavanjem otrok, individualizacijo, diferenciacijo, izbiranjem vsebin in primernih didaktičnih načinov dela. Učenci so v središču, aktivno sodelujejo skozi vse etape in z učiteljem soustvarjajo pouk. Poudarjajo se uporabna znanja, učenci se učijo socialnih in komunikacijskih spretnosti, raziskujejo sami in to poveča njihov interes za učenje – motivacija je notranja (ne ocena/starši/učitelj) – hkrati pa si usvojeno znanje lažje zapomnijo. Učenje je pojmovano dinamično (Valenčič Zuljan, 2002: 6–11). Pouk ni več usmerjen v učitelja – didaktični pristop, pomen dobi interakcijski pristop, »kjer si učitelj in učenec delita odgovornost za načrtovanje, izvedbo in rezultate pouka« (Brandes in Ginnis, 1992. V: Valenčič Zuljan, 2002: 10). Metode, ki jih učitelj uporablja so diskusija, eksperiment, problemski pouk, igra vlog ... in dopolnjujejo učenčevo znanje. Učence navaja k skupinskemu delu, pomembna je individualizacija – naloga učitelja je, da oceni trenutno znanje (predznanje) učenca, zazna njegove napake, ga vodi k pravilnim zaključkom in ga spodbuja k nadgradnji

znanja ter maksimalnemu napredku (Valenčič Zuljan, 2002: 6–11). V družboslovju naj učitelj učence sooči z njihovimi različnimi mnenji, različnimi mnenji javnosti in strokovnjakov, informacije morajo biti kvalitetne, tako se spodbudi kognitivni konflikt in skozi vodenjo debato, kjer učitelj usmerja učence, se preoblikujejo učenčeve ideje (Yager, 1991: 52–57. V: Valenčič Zuljan, 2002: 10). Ob koncu učne teme je pomembno, da učenci naučeno analizirajo in ovrednotijo, ne pa da zaključke učitelj postavi sam. Učenje poteka na višjih ravneh (analiza, sinteza, vrednotenje) in je kvalitetno, saj učenci razumejo novo osvojene pojme in jih znajo uporabiti v novih situacijah; staro znanje osmišljajo, znanje postaja vedno kompleksnejše. Spremeni se način ocenjevanja – ocenjevanje ni več usmerjeno v sam dosežek, temveč v proces, pomembna je samoevalvacija in nato sodelovanje učenca in učitelja, na kakšen način bi lahko izboljšala in dopolnila znanje in proces učenja. Pojavijo se zunanja preverjanja,²¹ kjer se preverja, kako učenci dosegaajo cilje iz učnih načrtov.

Tak pristop je učinkovit; ni pomembno samo znanje, ampak pot do znanja in uporaba znanja v novih situacijah (Valenčič Zuljan, 2002: 6–11). Cilj tega modela pouka je aktivnost in samostojnost učenca, ki prevzema odgovornost za svoj proces pridobivanja znanja ob hkratnem pridobivanju metakognitivnih sposobnosti, ki osvobajajo učenca in ga usposabljaajo za samostojno učenje, ki je podlaga za vseživljenjsko učenje. Želimo torej samostojnega in kritičnega učenca (Marentič Požarnik, 1997: 29–45). Vse te spremembe v Sloveniji uvaja UN 1998; v njem je poudarjena dinamičnost, integracija, povezovanje vsebin, večji pomen dobijo odnosi in povezovanje v šoli, učni načrt ni strogo zasnovan, ima odprte dele, katere zapolnijo učitelji. Učitelj ima več svobode (Valenčič Zuljan, 2002: 6–11).

Učiteljeva naloga ni več prenos znanja, ampak povezava znanja, opremiti učenca z uporabnim znanjem, pomagati učencu, da informacije pravilno osmisli in jih umesti v dosedanje sheme znanja.

1.2.1. KOMUNIKACIJSKI MODEL POUKA (PRVEGA/MATERNEGA) JEZIKA

Nove družbene okoliščine, nova jezikoslovna (pomensko, funkcijsko, pragmatično jezikoslovje in besediloslovje) ter didaktično-metodična spoznanja, spoznanja iz psihologije ter pedagogike so zahtevala ponovno ovrednotenje vloge in ciljev (čemu), vsebin (kaj) in metod (kako) predmeta. V 90. letih 20. stoletja so se tako pričela intenzivnejša pretrastovanja vprašanja o ustreznosti načina poučevanja materinščine in vprašanja o učnih načrtih. Rezultat prenove je t. i. komunikacijski model pouka (Bešter in Križaj Ortar, 1995: 5–15).

1.2.1.1. SPODBUDE ZA PRENOVO

Najpomembnejše spodbude za prenovo so naslednje: ob zaključku šolanja so bili učenci funkcionalno nepismeni, spremenile so se družbene okoliščine, spremenila in nadgradila so se spoznanja o procesu učenja, jezikoslovje pa je ponudilo nova strokovna spoznanja. Prenova je tako prinesla vsebinske (skrčile so se faktografske vsebine) in didaktično-metodične spremembe (Bešter in Križaj Ortar, 1995: 5–7).

²¹ Nacionalno preverjanje znanja v osnovni šoli, poklicna in splošna matura v srednji šoli.

1.2.1.1.1. FUNKCIONALNA (NE)PISMENOST

Križaj Ortarjeva in Beštrova (prav tam) sta ugotavljali, da je veliko Slovencev funkcionalno nepismenih, tj. da *»nimajo razvite sporazumevalne zmožnosti, kar predstavlja oviro pri njihovem vsakdanjem delovanju v družbi (so le analfabetsko pismeni: v šoli so se naučili branja in pisanja, a tega v vsakdanjem življenju ne znajo uporabljati«* (prav tam: 5), da imajo težave pri razumevanju in tvorjenju besedil, opremljeni so s slabim jezikovnim znanjem. Zato je, po njunem mnenju, potrebno vzroke poiskati v šoli ter v strukturi pouka (neustrezno število ur, neustrezna področja, cilji, vsebine in metode) in posledično v učnih načrtih. Ljudje s sporazumevalnimi primanjkljaji so manj uspešni tako pri pouku slovenščine kot tudi pri drugih predmetih, saj je slovenščina učni jezik; težave imajo v nadaljnjem življenju, saj se izogibajo situacij, kjer bi morali npr. tvoriti pisna besedila (tudi če samo znancem in sorodnikom), pisati prošnje, brati zemljevid ter vozne rede ipd. (prav tam: 5–7).

1.2.1.1.2. SPREMENJENE DRUŽBENE OKOLIŠČINE

Spremenile so se družbene okoliščine, spremembe so bile splošne in posebne.

Splošne spremembe so povezane z razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije, katera je prinesla napredek in zahteve po drugačni komunikaciji povsod po svetu. Zato je med drugim naloga pouka materinščine, da usposobi in opremlja učenca s takimi znanji, da se bo zmozel uspešno sporazumevati v najrazličnejših okoliščinah (Vogel, 2003: 20).

Posebne spremembe se nanašajo na slovensko ozemlje – država Slovenija je postala formalno neodvisna 25. junija 1991, s tem je slovenščina postala državni jezik Republike Slovenije, pričela se je uporabljati na vseh področjih²² in tako zamenjala srbohrvaščino. Slovenščina je postala materni jezik večinskemu delu prebivalstva, zato je bilo pomembno, da se ji v šoli nameni več prostora, da se cilji v učnih načrtih oblikujejo drugače (prav tam). Potrebno je bilo torej ponovno ovrednotiti vloge in cilje slovenskega jezika kot učnega predmeta in učnega jezika (Bešter in Križaj Ortar, 1995: 5).

1.2.1.1.3. UPOŠTEVANJE TUJIH UČNIH NAČRTOV

Pri sestavljanju *UN* so sestavljavci poleg spoznanj iz jezikoslovja, didaktike, psihologije ter pedagogike upoštevali še tuje *UN*, le-te so prilagodili slovenski kulturni, jezikovni in družbeni situaciji ter značilnostim slovenske pisave in jezika (Križaj Ortar in Bešter Turk, 2003: 481–496).

1.2.1.1.4. ODKRITJA SPOZNAVNE PSIHOLOGIJE IN DRUGIH PEDAGOŠKIH VED

Teorija pouka, pedagoška psihologija, razvojna psihologija, didaktika in pedagogika so s svojimi ugotovitvami spremenile poznavanje razvojno psiholoških značilnosti otrok, vključenih v pouk (Pečjak, 1999: 79).

²² V vojski je »kraljevala« srbohrvaščina; prav tako na sodišču – spomnimo se še sojenja v srbsčini v aferi JBTZ leta 1988.

Kot pravi Voglova (2015: 176), postane v tem obdobju pomembnejše razvijanje splošnejših zmožnosti oz. procesno znanje kot pa specifična znanja. Didaktika slovenskega jezika se tako sprašuje, kako povezati jezikovni pouk z rabo.

Pri pouku je potrebno izhajati iz predznanja in izkušenj učencev, učiteljeva naloga pa je ustvariti optimalne pogoje, da bo učenec v procesu učenja aktiven, dejaven in da bo prišel do novih spoznanj (Plut Pregelj, 2004: 22–23. V: Vogel, 2015, 176). Za sam pouk jezika to pomeni, da je učna vsebina podrejena spretnostim, tj. zmožnosti učinkovitega sporazumevanja. Namen takega pouka ni več spoznavanje abstraktne slovnice, temveč učinkovito sporazumevanje v različnih govornih situacijah (Ermenc Skubic, 2004: 177. V: Vogel, 2015: 176).

1.2.1.1.5. NOVA SPOZNANJA JEZIKOSLOVJA

Pouk slovenščine je imel pred prenovo temelje v opisni slovnici in strukturalizmu, katerega cilj je bil spoznavanje strukture jezika na precej znanstven način. Težišče se je s prenovo premaknilo k rabi jezika, ki omogoča učinkovito komunikacijo (Pečjak, 1999: 78). Zaradi novih jezikoslovnih spoznanj in pogledov na jezik (v Sloveniji je imela velik vpliv Kunst-Gnamuševa s trojno pomensko podstavo povedi) so se spremenile dejavnosti učencev. Še vedno je pomemben del pouka slovenskega jezika znanje jezika in o jeziku ter metajezikovna zmožnost,²³ zato učenci še vedno besednovrstno, stavčnoočlensko in stavčno razčlenjujejo besedila, vendar je pouk zasnovan na drugačen način (besedilo se npr. še vedno analizira stavčnoočlensko, vendar povedi niso iztrgane iz konteksta, marveč so v sklopu celostne obravnave neumetnostnega besedila) (Vogel, 2003: 20–21).

Jezikoslovne smeri, ki so vplivale na prenovo pouka, in so bile osredotočene na jezikovno rabo, so bile predvsem pomensko jezikoslovje, funkcijsko jezikoslovje, pragmatično jezikoslovje in teorija besedila. Pouk slovenskega jezika je do takrat obsegal predvsem analize površinske zgradbe povedi, ki so bile iztrgane iz konteksta. Z novimi jezikoslovnimi smermi pa se analiza premakne na globinski del – vrne se pomenska družbeno/pragmatična in delovalno/dinamična podstava (Bešter in Križaj Ortar, 1995: 13).

1.2.1.2. UVELJAVLJANJE KOMUNIKACIJSKEGA MODELA POUKA (PRVEGA) JEZIKA

Pri načrtovanju sodobnega jezikovnega pouka so sestavljalci *UN* in učnih gradiv upoštevali pedagoško načelo, da naj ima osrednjo vlogo učenec, njemu je namreč pouk namenjen. Pri načrtovanju ciljev, vsebin, metod in oblik so upoštevali potrebe, želje ter zmožnosti učencev; tako so pri sodobnem pouku – komunikacijskem in transakcijskem – upoštevale tri temeljne potrebe učenca.

1. Potreba po (uporabnem) znanju – učenci ob štirih sporazumevalnih dejavnostih nadgrajujejo poimenovalno/slovarsko, skladenjsko/slovnično, pravorečno ter pravopisno in pragmatično/slogovno zmožnost.

²³ »Metajezikovna zmožnost je zmožnost razumevanja strokovnih pojmov in izrazov, določanja in ponazarjanja jezikoslovnih pojmov, njihovega uvrščanja v sistem, opisovanja jezikovnih sredstev, strokovno ustreznega razlaganja in utemeljevanja njihove rabe, bistvene sestavine sporazumevalne zmožnosti« (Vogel, 2003: 20–21)

Sporazumevalna zmožnost se razvija ob besedilih, zato a) učenci sprejemajo in tvorijo besedila raznih vrst, in sicer glede: na sporočevalčev namen, na način razvijanja teme, na okoliščine, na jezik/kod;²⁴ b) učenci spoznavajo proces sporazumevanja, tj. proces nastajanja in sprejemanja besedilnih vrst;²⁵ c) učenci spoznavajo povezavo med dejavniki sporazumevanja in sestavo besedila (spoznavajo večplastno sestavo besedil).²⁶

2. Potreba po pripadnosti skupnosti – vsak učenec ima potrebo po pripadnosti narodni, državni, generacijski skupnosti. Pri jezikovnem pouku se razvijata prvi dve z razvijanjem zavesti o vrednosti maternega/prvega jezika in o njegovih prednostih, o položaju jezikov v RS, o položaju slovenskega jezika v RS in zunaj meja, o položaju slovenskega jezika v sodobnosti in preteklosti, o večplastnosti/zvrstnosti jezika, o značilnostih SKJ (sem spada tudi metajezikovna zmožnost, vendar postopno in diferencirano).
3. Potreba po dejavnosti in sodelovanju – pouk naj bo transakcijski in naj omogoča sodelovalno učenje: a) učenec razvija sporazumevalno zmožnost tako, da sprejema besedilo dane besedilne vrste, nato pa besedilo naklonsko, predmetnopomensko, okoliščinsko/pragmatično, besedno-slovnično, stvarno, vrednotenjsko razčleni in posplošuje značilnosti dane besedilne vrste in sam tvori besedilo;²⁷ b) učenec razvija metakomunikacijsko in metabesedilno zmožnost tako, da opazuje sebe in druge v sporazumevalnem procesu; opisuje sporazumevalni proces; opisuje dejavnike in načela sporazumevanja; opazuje besedila različnih vrst, jih razčlenjuje in primerja; uvršča besedilo v določeno vrsto in utemeljuje svojo odločitev; prepozna značilnosti posamezne vrste besedil; c) učenec razvija jezikovno zavest tako, da razmišlja o vlogi maternega/prvega jezika; primerja svojo sporazumevalno zmožnost v maternem in drugih jezikih; opazuje svojo jezikovno okolje; na podlagi izkušenj in znanja razmišlja o vlogi slovenščine izven RS; kritično opazuje rabo slovenščine v RS, odnos Slovencev do nje in do vpliva tujih jezikov; odkriva družbeno vlogo Slovencev in slovenščine v preteklosti ter opazuje razvoj SKJ in jezikoslovja do danes; prepozna zvrsti jezika in okoliščine rabe ter prednosti KJ: č) učenec dejavno/transakcijsko razvija metajezikovno zmožnost (zmožnost opisovanja SKJ), saj opazuje izbrano jezikovno prvinino, jo primerja z drugimi, prepozna njene značilnosti in jo opisuje, jo uvrsti v skupino in utemelji svojo odločitev, posploši/povzame njene značilnosti in uporabi pridobljeno znanje o jezikovni prvinini (ponazori s svojimi primeri, prepozna v neznanih primerih) (Križar Ortar in Bešter Turk, 2003: 481–496).

²⁴ Glede na sporočevalčev namen: prikazovalna, zagotavljalna, vrednotenjska, pozivna, poizvedovalna, povezovalna, izvršilna besedila. Glede na način razvijanja teme: obveščevalna, opisovalna, pripovedovalna, razlagalna, utemeljevalna besedila. Glede na okoliščine: enogovorna in dvogovorna, subjektivna in objektivna, zasebna in javna, neuradna in uradna, praktičnosporazumevalna, uradovalna, strokovna in publicistična besedila. Glede na kod: besedna, nebesedna in besedna besedila z nebesednimi prvinami.

²⁵ In sicer spoznavajo, da besedila sprejemamo drugače kot jih tvorimo; da se sprejemanje in tvorjenje ločita glede na prenosnik; kaj je potrebno za učinkovito sprejemanje in tvorjenje besedila (dejavniki sporazumevanja, faze nastajanja in sprejemanja besedila, načela uspešnega sporazumevanja).

²⁶ Večplastna sestava besedil: naklonska (ker je v besedilu neposredno ali posredno izražen sporočevalčev namen), predmetnopomenska (ker besedilo vsebuje podatke o predmetnosti in o njeni logični urejenosti), okoliščinska/pragmatična (ker besedilo vsebuje podatke o okoliščinah nastanka besedila), besedilno-slovnična oz. poimenovalno-skladenjska (ker je besedilo tvorjeno z besednim jezikom, so v njem razvidne pomenska in oblikovna povezanost besed ali stavkov v povedi oz. povedi v besedilu ter njihova razvrstitev) in stvarna (ker je besedilo posredovano v slušnem/vidnem prenosniku, v njem opazujemo čutno zaznavnost izrečenih/zapisanih besed oz. povedi).

²⁷ Naklonska razčlemba – sporočevalčev namen; predmetnopomenska razčlemba – tema, bistveni podatki in povezanost; okoliščinska razčlemba – okoliščine, v katerih je besedilo nastalo; besedno-slovnična razčlemba – besedno-slovnične značilnosti besedila; stvarna razčlemba – stvarne značilnosti; vrednotenjska razčlemba – izreka mnenje o besedilu in ga utemeljuje.

1.2.1.2.1. SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST – EDEN IZMED TEMELJNIH CILJEV POUKA SLOVENŠČINE

Cilj pouka je razvita sporazumevalna zmožnost z namenom, da bo učenec učinkovito funkcioniral v družbi. Pri pouku bi morali upoštevati izhajanje iz sistema za učinkovito rabo jezika; pri tem naj učenec pridobi tako jezikovno znanje (konkretnega jezika) kot tudi pragmatično, kulturno in predmetno znanje (splošno gledano).²⁸ Jezikovni del pouka je posvečen neumetnostni rabi jezika, tj. a) sprejemanje in tvorjenje neumetnostnih besedil (v različnih prenosnikih in zvrsteh jezika); b) opis neumetnostne rabe jezika (tvorjenje, funkcije, zgradba neumetnostnega besedila); c) opis sistema SKJ; č) iz prejšnjih točk se gradi narodna identiteta. To so tudi izhodišča za splošne cilje pri predmetu slovenščina in iz njih izhajajoče etape/delne cilje (Križar Ortar in Bešter, 1995: 9–11).

O sporazumevalni zmožnosti je govoril že Hymes, ki je menil, da je potrebno pri učenju jezika poleg jezikovnega znanja/vedenja (jezikovne zmožnosti) upoštevati še družbeno izkušnjo. To je poimenoval komunikacijska kompetenca, ki poleg znanja/vedenja jezika vsebuje tudi znanje/vedenje sporazumevanja (to so sociokulturni principi jezika; zmožnost rabe jezika v okoliščinah). Podobno je razmišljala Olga Kunst Gnamuš, ki je komunikacijsko kompetenco preimenovala v sporazumevalno zmožnost. Menila je, da jezika ne spoznavamo v praznem prostoru, temveč kot neločljivi del družbene izkušnje (Grajfner, 1997: 75–77).

Pri nas je pojmovanje sporazumevalne zmožnosti, njeno razumevanje in način razvijanja pri pouku slovenščine opredelila Bešter Turkova (2011: 113–118). Pri tem izhaja iz UN 2011. Pravi, da je sporazumevalna zmožnost to, kar človek zna (ima na razpolago) za sporazumevanje (za opravljanje govornih dejanj) v raznih sporazumevalnih okoliščinah. Je relativna, lahko se razvija z rabo/performance, to pa se zgodi s poslušanjem, govorjenjem, branjem in pisanjem. Sporazumevalna zmožnost ni vsota jezikovne in pragmatične zmožnosti, temveč je pragmatična zmožnost okvir za jezikovno zmožnost. Vsebuje poznavanje splošnih principov sporazumevanja (zmožnost vzpostavitve in prekinitve stika med sogovorcema, znanje o poteku in kontroli sporazumevanja, zagotovitev ustreznih razmer za sporazumevanje). Sestavljena je iz več vrst znanja/zmožnosti, ki ga bo posameznik uporabil pri dejanskem sporazumevanju (Bešter Turk, 2011: 113–118).

»Sporazumevalna zmožnost pomeni zmožnost za sporazumevanje in ker sporazumevanje razumemo kot nadpomenko za sporočanje in sprejemanje besedil, je sporazumevalna zmožnost zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih besedil raznih vrst; gre torej za zmožnost sporočevalca in prejemnika besedil, da sodelujeta v dvosmernem (tj. v vlogi sogovorca in dopisovalca) ter v enosmernem sporazumevanju (tj. v vlogi poslušalca, bralca, govorca in pisca enogovornih besedil)« (Bešter Turk, 2011: 121).

²⁸ A) Jezikovno znanje – obvladovanje različnih (sopomenskih) sredstev in načinov za izražanje sporazumevalne vloge govornih dejanj, za izražanje prvin propozicije na okoliščine sporazumevanja ali na sobesedilo, za prikazovanje/razvijanje iste teme ter seveda obvladovanje stilne vrednosti vseh teh sopomenskih izraznih možnosti. B) Pragmatično znanje – poznavanje vloge okoliščin sporazumevanja. C) Kulturno/medosebno znanje – poznavanje sporazumevalne/medosebne vloge govorjenja/govornega dejanja ter različnih vrst/tipov le teh. D) Predmetno znanje – posredovanje svojega videnja stvarnosti, ki mora biti v skladu z resničnostjo in logično-spoznavno normo.

Po Beštrovi (2011: 121–124) je sporazumevalna zmožnost kompleksna zmožnost in sestoji iz:

- a. motiviranosti za sprejemanje in sporočanje: več namenov sporočanja (vrste sporočanja: prikazovanje, zagotavljanje, vrednotenje, pozivanje, poizvedovanje);
- b. stvarnega/enciklopedičnega znanja prejemnika in sporočevalca: odvisno od izkušenj, interesov, spoznavne zmožnosti;
- c. jezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca: poimenovalna/besedna/slovarska, upovedovalna/skladenjska/slovnična, pravorečna in pravopisna zmožnost;²⁹
- d. pragmatične/slogovne/empatične zmožnosti prejemnika in sporočevalca: pomen okoliščin, v katerih besedilo nastalo (kdo tvori, kdaj, kje, komu je namenjeno ...), poznavanje vpliva okoliščin na izbiro jezikovnih prvin: prepoznavanje smisla besedila ter zmožnost vrednotenja slogovne ustreznosti besedila, zmožnost tvorjenja ustreznih besedil;
- e. zmožnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca;
- f. metajezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca: teoretično znanje o sprejemanju/sporočanju (dejavniki, vrste, načela, faze), o besedilnih vrstah, o jeziku, o slogu; (Bešter Turk, 2011: 121–124) vendar je metajezikovna zmožnost mišljena kot funkcionalna uporaba znanja (Vogel, 2012: 71).

Sporazumevalna zmožnost se razvija sistematično, transakcijsko – dejavni so učenci, na induktivni način. Učiteljeva vloga je usmerjevalna (Bešter Turk, 2011: 125–127).

Tako opredeljena sporazumevalna zmožnost je funkcionalna, to pa pomeni, da zajema tiste ravni jezikovnega znanja, ki posamezniku v vsakdanjem življenju omogočajo učinkovito razumevanje in tvorjenje besedil (Vogel, 2015: 177).

Pri sporazumevalni zmožnosti sta v *UN* 1998 poudarjeni predvsem jezikovna/slovnična in pragmatična/sociolingvistična zmožnost. V njem so ohranjena le tista znanja, ki prispevajo k sporazumevalni zmožnosti (prav tam).

1.2.1.2.2. ZNAČILNOSTI KOMUNIKACIJSKEGA POUKA

Temeljne značilnosti takega pouka:

- izhodišče pouka je besedilo (neumetnostno),
- temeljna metoda je usmerjana učenčeva sporazumevalna dejavnost in
- temeljni cilj je vzgojiti čim bolj učinkovitega uporabnika jezika (Skela, 2010: 152. V: Vogel, 2015: 177).

Komunikacijski pouk zahteva aktivnega učenca, glede na to pa so oblikovana didaktična načela pouka slovenskega jezika. Didaktična načela so: upoštevanje učenčeve starosti ter zmožnosti, postopnost, upoštevanje naravnega poteka spoznavanja in celostnost.³⁰ Komunikacijski pouk

²⁹ Poimenovalna zmožnost – znanje poimenovanj za bitja, predmete, pojme, količino, za prostorska razmerja; slovnična zmožnost – znanje pravil, po katerih povezujemo besede v višje enote, npr. povedi; pravorečna zmožnost – znanje knjižnega izrekanja besed in višjih enot; pravopisna zmožnost – znanje pravil o pisanju besed in višjih enot.

³⁰ Voglova (2003: 25–26) takole opredeljuje celostni pouk: izhaja se iz sporazumevalnih potreb in dejavnosti iz resničnega življenja; potrebno je enakomerno razvijati vse štiri sporazumevalne zmožnosti; učencem kot prejemnikom in tvorcem je potrebno omogočiti srečevanje z neumetnostnimi besedili različnih vrst; uravnoteženo naj se razvijajo vse sestavine sporazumevalne zmožnosti.

izhaja iz teorije izkustvenega učenja, in sicer iz modela Davida Colba, ki pravi, da spoznavanje poteka ciklično, skozi štiri stopnje: najprej skozi konkretno izkušnjo, sledi razmišljujoče opazovanje o dobljeni izkušnji, nato abstraktna konceptualizacija, s katero nastanejo nova spoznanja, na koncu pa naj učenec spoznano aktivno preizkusi. Tako so stopnje jezikovnega pouka naslednje:

- »sodelovanje v sporazumevalnem dogodku (sprejemanje/tvorjenje besedila),
- njegovo opazovanje in opisovanje,³¹
- strnitev/posplošitev ugotovitev,³²
- na podlagi le-teh vrednotenje novih besedil/sporazumevalnih dogodkov ali tvorjenje besedil določene besedilne vrste« (Vogel, 2003: 25).

Pri obravnavi neumetnostnih besedil je potrebno izhajati iz besedil značilnih besedilnih vrst, učenci pa naj presojajo smiselnost, sovisnost in zaokroženost besedila, določajo besedilne vrste in utemeljujejo svoje odločitve, na koncu pa naj tvorijo podobno besedilo (prav tam).

Tak pouk izhaja iz sporazumevalnih izkušenj in potreb učenca, zato ima prednost sporazumevalna zmožnost³³ ne pa metajezikovna. Pred reprodukcijo jezikovnega sistema ima prednost uzaveščanje jezika skozi rabo; na podlagi rabe jezika začne učenec opazovati jezik (razmišljanje o rabi), temu sledi opisovanje (teorija). Pri pouku se upoštevajo spoznavne in sporazumevalne zmožnosti, zato pouk »izhaja od znanega k novemu, od elementov k celoti, od posameznega k splošnemu, od konkretnega k abstraktnemu, od tvorbe/sinteze k razčlenbi/analizi ter uzavešča jezik nadgrajevalno (po triletjih)« (Križar Ortar in Bešter, 1995: 9–11). Namesto analitičnih postopkov se uporabljajo sintetično-analitični (prav tam, 12).

1.2.1.3. JEZIKOSLOVNA IZHODIŠČA

1.2.1.3.1. POMENSKO JEZIKOSLOVJE

Pomensko jezikoslovje obravnava jezikoslovna sredstva s stališča pomena/smisla in opisuje pojave, ki se dogajajo v globini. Zadravčeva (1994: 12) meni, da se tako pomenoslovje kot pragmatika ukvarjata s pomeni, vendar z razliko: pomenoslovje se ukvarja z vprašanjem: »Kaj pomeni x?«, pragmatika pa: »Kaj si menil z x?«.

Pomensko jezikoslovje je poskušalo preseči Chomskega s tem, da se je ukvarjalo s pomensko stranjo povedi. Jezik je pojmovan kot sredstvo za posredovanje sporočevalčevega videnja stvarnosti, to je upovedovanje propozicije (miselne predstave povedi), sestoječe iz prvin, urejenih v povedijsko-udeležensko (predikacijsko-aktantsko) enoto, ki je notranje razčlenjena na temo (o čem se govori) in remo (kaj se o tem pove) glede na aktualnost dogodkov. 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. Pomensko jezikoslovje v povedi (besedilu) ločuje konkretno površinsko (jezikovno in izrazno) sestavino ter abstraktno globinsko sestavino, ki jo razberemo iz površinske (Bešter in Križar Ortar, 1995: 13).

³¹ Aktivno opazovanje pomeni, da učenci neumetnostno besedilo pomensko, funkcijsko, pragmatično in jezikovno analizirajo (Vogel, 2015: 177).

³² V fazi abstraktne konceptualizacije učenci ugotovitve posplošijo v definicije in pravila (Vogel, 2015: 177).

³³ Zmožnost razumevanja in tvorjenja neumetnostnih besedil.

V Sloveniji se je s pomenoslovjem ukvarjala Olga Kunst Gnamuš, ki je izdala monografijo *Pomenska sestava povedi* že 1981. leta. Ukvarjala se je s sklonskimi okviri, v središče pa je postavila glagol. Jedro glagolskega dogajanja je glagol, ki kot jedro izraža dejavno razmerje o predmetnosti, ki jo upovedujemo. Pomenske podstave glagolskega dogajanja se razlikujejo – kaj z glagolom poimenujemo. O generativističnem pojmovanju jezikovne zmožnosti – to je predvsem na slovnični in manj na besedni ravni – meni, da ne zadošča za učinkovito sporazumevanje, saj ne vemo, katero izmed številnih oblikovnih možnosti ustrezno uporabiti v konkretni sporazumevalni situaciji (s konkretnimi okoliščinami). Posledično je teorija jezikovne zmožnosti nezadostna za pojasnitev uspešnega jezikovne rabe. Gnamuševa še poudarja, da če želimo vedeti, kaj zahteva razumevanje povedi od poslušalca, moramo pomensko sestavo povedi povezati s sestavo govornega dogodka (Vogel, 2002: 49).

Za pouk maternega jezika to pomeni, da je med bistvenimi sestavinami jezikovne zmožnosti tako zmožnost dijakov, da tvorijo in razumejo zapletene stavčne konstrukcije, ki so nastale s strnjevanjem, vstavljanjem in drugimi pretvorbami t. i. jedrnih stavkov, kot zmožnost, da v povedih in besedilih na podlagi besed in razmerij med njimi odkrijejo, o čem je govor v osebkovem delu stavka in kaj je o tem povedanega v povedkovem delu (Vogel, 2003: 21–22).

Slovnično razčlenjevanje je zato bistvena sestavina pouka, vendar sta se delež in mesto v zaporedju obravnave spremenila zaradi ugotovitev tistih smeri, ki niso odgovarjale le na vprašanje, kaj je kdo povedal, temveč so se spraševale tudi, kaj je želel sporočiti (prav tam, 22).

1.2.1.3.2. FUNKCIJSKO JEZIKOSLOVJE

Začetnik funkcijskega jezikoslovja je Roman Jakobson. Leta 1926 je z Mathesiusom, Danešem, Firbasom in drugimi ustanovil praški lingvistični krožek.³⁴ Praški funkcionalizem (funkcionalistični strukturalizem) je prinesel nov pogled na jezik. Od strukturalistov so se razlikovali po pojmovanju knjižnega jezika: strukturalisti menijo, da je nekaj sekundarnega in umetnega, medtem ko je za funkcionaliste primaren predmet zanimanja ravno knjižni jezik. Prizadevajo si za njegovo natančno kodifikacijo in normiranje na vseh ravneh in za vse namene (Skubic, 2005: 312). Jezik raziskujejo sinhrono. Funkcionalisti menijo, da je jezik »*predvsem sredstvo sporazumevanja, torej potrebuje bogato funkcijsko razvitost, da lahko deluje na vseh področjih človekovega življenja in dela*« (Kalin Golob, 1996: 13–19. V: Dukič, 2010: 312–313). Knjižni jezik opravlja veliko število nalog, funkcij; razslojen je na več funkcijskih stilov, zato je namesto o pravilnosti bolje govoriti o primernosti/ustreznosti jezikovnega sredstva glede na funkcijo/namen sporočila (Kalin Golob, 1996: 13–19. V: Dukič, 2010: 312).

1.2.1.3.2.1. FORMALIZEM (AVTONOMNOST JEZIKA) IN FUNKCIONALIZEM

Če se sprašujemo o avtonomnosti (poljubnosti) jezikovnega sistema, naletimo na dve različni teoriji:

- 1) tisti, ki trdijo, da je jezikovni sistem avtonomen, so formalisti,
- 2) tisti, ki menijo, da jezikovni sistem ni avtonomen, so funkcionalisti;

³⁴ Praška šola je imela velik vpliv na slovenske jezikoslovce Borisa Urbančica, Toma Korošča, Ado Vidovič Muho in na *Slovensko slovnico* iz leta 1976. »Posvojili« naslednje ideje: Havránkovo jezikovnosistemsko stilistiko in teorijo jezikovnih zvrsti; Mathesiusovo členitev po aktualnosti in Trubeckojovo pojmovanje fonologije (Švajncer, 2011: 52).

oba pristopa pa krojita opisne slovnice in teorije o zgodnjem usvajanju jezika in o jezikovnih univerzalijah (Golden, 2001²: 95).

Funkcionalisti domnevo o avtonomnosti slovnice zavračajo. V središče je postavljena sporazumevalna vloga jezika. Jezikoslovne izraze tvorimo in jih v razumevanju glasovne verige razčlenjujemo s prvinami, razmerji in načeli, ki jih narekuje sporazumevalna vloga jezika. Na formalne lastnosti jezikovnih sistemov, ki so opisane v slovnica, vpliva ravno sporazumevalna vloga, zato so formalne lastnosti ikonske in motivirane s pomenom ali pa z načeli rabe. Tako funkcionalisti zanikajo avtonomnost jezika, saj sistem jezika (formalne lastnosti jezikovnega izraza) motivirajo in omejujejo pomenska³⁵ in pragmatična načela,³⁶ slednja pa so dejavniki izven sistema. V formalnih lastnostih so upoštevana načela uspešnega jezikovnega sporazumevanja (načela omejujejo, za kaj od v slovnici dovoljenega se govorec v konkretnih okoliščinah rabe jezika odloči ali pa gre za gramatikalizacijo načel jezikovne rabe). To pomeni, da če tvorec želi povedati neko sporočilo in ima ob tem več različnih slovnično pravih skladenjskih možnosti, bo izbral tako, da bo najbolj uspešen pri sporazumevanju (Golden, 2001²: 95–103).

1.2.1.3.2.2. ROMAN JAKOBSON

Jakobson je razvijal in razširil De Saussurove ugotovitve o jeziku in jezikovni zmožnosti. Na podlagi De Saussurovega razlikovanja med dvema temeljnima razmerjema v jeziku, sintagmatskim in paradigmatskim, je oblikoval teorijo jezikovne zmožnosti. Ugotovil je, da povedi tvorimo tako, da besede (jezikovna sredstva) hkrati izbiramo iz zakladnice sopomenskih besed (selekcija jezikovnih sredstev) ter jih povezujemo/kombiniramo z drugimi besedami v bolj zapletene jezikovne enote. Na besedni ravni tvorec izbira besede in jih po skladenjskih pravih jezika povezuje v stavke.³⁷ Pri tem je tvorec na ravni besede omejen s slovarjem, njegova svoboda pa se močno poveča pri oblikovanju stavkov z besedami, pri povezovanju stavkov v izjave pa delovanje skladenjskih pravil čisto preneha. Če se želita tvorec in naslovnik učinkovito sporazumevati, morata uporabljati skupni kod (Vogel, 2002: 44).

Druga pomembna trditev je bila nadgradnja de Saussurovega pojmovanja sporazumevanja, in sicer, da besedilo nima zgolj predstavitvene vloge (kot je bilo pojmovano do tedaj) (Vogel, 2015: 176). Govorjenje/govorno dejanje je Jakobson preučeval s stališča njegovih vlog/funkcij. Jezikovna sredstva so bila vrednotena s stališča funkcije, kako bodo ustrezala namenu besedila. Vloge besedila so:

- 1) *»medosebna/interakcijska (govornostikovna), saj naslovniku nekaj posredujemo, z njim vzpostavimo stik; želimo vzpostaviti/prekiniti komunikacijo;*

³⁵ Primer: če besedotvorno pravilo poseže po samostalniku, ko tvori nov samostalni, skladenjski pravilom samostalniški del tvorjenke ni več dosegljiv; kaži-pot – kaži- + -pot → pot je skladenjsko nesamostojna v tvorjenki kaži-pot in izraža zlitost z drugimi sestavinami besednega pomena.

³⁶ Primer: ([Miha/on/od brata sin] je imel prometno nesrečo ali pa če jezik dovoljuje (slovenščina dovoljuje) kar brez osebka) → upoštevanje načela uspešnega jezikovnega sporazumevanja; odločanje tvorca glede na konkretne okoliščine.

³⁷ Jakobson ve, da tudi naslovnik ve, da je besedilo kombinacija sestavnih delov in mora pri razumevanju besedila upoštevati dve možnosti interpretantov, ki jih ti operaciji dajeta jezikovnemu znaku *»znak pojasnjujeta dve referenci – ena na kod, druga na kontekst – in znak je na vsakega od teh načinov povezan z drugo množico jezikovnih znakov: s pomočjo aliteracije v prvem primeru in s pomočjo uvrstitve v drugem«* (Jakobson, 1989:95. V: Vogel, 2002: 44).

- 2) *predstavitvena/reprezentativna*, saj predstavljamo svoje videnje predmetnosti in svoje razmerje do nje;
- 3) *vplivajnska/apelativna*, saj želimo z govornim dejanjem vplivati na naslovnikovo vednost, ravnanje, prepričanje, vrednotenje, čustvovanje, hotenje;
- 4) *razodevalna/ekspresivna* (izrazna), saj z govornim dejanjem hote ali nehotе posredujemo podatke o sebi; odnos do tega, o čemer sporočamo;
- 5) *metajezikovna*, saj posredujemo tudi podatke o jeziku, s katerim opravljamo govorno dejanje;
- 6) *estetska* (lepotna) (*pri umetnostnem sporočanju*)« (Križaj Ortar in Bešter: 1995: 13).

S svojimi ugotovitvami o jezikovni zmožnosti in o besedilnih vlogah je postavil temelje za nadaljnje jezikoslovno preučevanje. Ni pa upošteval konteksta – s katerim namenom tvorec izbira med sopomenskimi besedami. Druga pomanjkljivost (in zato priložnost za ostale jezikoslovce) pa je bila, da se ni posvetil preučevanju samega procesa misel – besedilo in besedilo – misel (Vogel, 2002: 45).

1.2.1.3.2.3. FUNKCIJSKO JEZIKOSLOVJE

Funkcijski jezikoslovci (Halliday, van Dijk, Daneš) so raziskovali predvsem rabo jezika; opisovali so jezik glede na funkcije, ki jih ima. Nadgrajevali so Jakobsonova razmišljanja o različnih vlogah besedil in njegovo spoznanje, da jezikovnih znakov ne povezujemo le v skladenjske enote, ampak pri tem izbiramo med različnimi sopomenskimi izrazi. Na njegovih zasnovah so konec 20. stoletja izoblikovali temeljno raziskovalno tezo, da so površinske oblike povedi funkcijsko motivirane, saj tvorec izbira med različnimi besedami in določene z mnogimi dejavniki (prav tam, 49–52).

Želeli so ugotoviti, kaj je jezikovna raba (preformanca) in kateri so dejavniki, ki vplivajo na rabo v konkretni situaciji.

Jezikoslovci so menili, da razmerje med pomenom in izrazom v jezikovnem znaku ni arbitrarno, družbeno dogovorjeno. Zanimalo jih je torej, na kakšen način sta pomen in izraz povezana; prišli so do ugotovitve, da sta izražena s tekmovanjem: s kombinacijo štirih vrst signalov³⁸ bi lahko izrazili celo vrsto podstavnih pomenov in namer; to pomeni, da imamo v jeziku omejeno število sredstev s katerimi lahko izražamo različne funkcije.³⁹ V izrazu so tako semantične in pragmatične funkcije, ki med sabo tekmujejo za dostop do artikulacijskega kanala/da bi bile izražene; različni jeziki pa so tekmovanje funkcij različno razrešili.⁴⁰ Tekmovanje se konča

³⁸ 4 vrste signalov: leksikalni izrazi, besedni red, morfološke oblike in intonacijski potek (V: Vogel, 2002: 50. Po: Ochs, Schieffelin, 1979: 167–211).

³⁹ S temi signali lahko izrazimo: a) referenco posebnega predmeta ali dejanja - vzpostavimo odnos med jezikovnim izrazom in zunajjezikovno dejanskostjo, b) referenco kakovosti in videza predmeta ali dejanja, c) odnose med udeleženci, ob tem pa moramo izraziti tudi pragmatično informacijo, ki vključuje č) govorno dejanje ali komunikacijsko namero govorca, d) statusni odnos med udeležencema komunikacije (vikanje/tikanje), e) stališče govorca do informacije (ali je prepričan, da je informacija resnična), f) sorazmerno novost informacije, g) topik in fokus informacije (besedni red kaže pomembnost informacije), h) presupozicije/predpostavke (V: Vogel, 2002: 50. Po: Ochs, Schieffelin, 1979: 167–211).

⁴⁰ Ali a) nekatere jezikovne prvine uporabijo samo za določene funkcije (sklonske funkcije v slovenščini z morfemi, zato lahko besedni red uporabi kot sredstvo izražanja teme in reme – upoštevati pa moramo predhodne informacije in kontekst) ali b) s kompromisom (eno sredstvo izraža več pomenskih in pragmatičnih podstavnih funkcij): osebek: stavčnočlenska funkcija (osebek), če je na 1. mestu je tema/topik in vršilec dejanja.

tako, da lahko eno sredstvo izraža več funkcij hkrati (mirno sožitje/simbioza funkcij) ali pa eno sredstvo izraža le eno funkcijo. Z raziskovanjem tekmovanja v besedilu⁴¹ in mehanizmov za preslikavanje pomena v izraz postane jasna motivacija za posamezne površinske oblike. S tem so pojem sporazumevalne vloge z besedila razširili na posamezne površinske oblike, pri tem pa se niso posvečali samo raziskovanju površinsko izraženih sopomenskih možnosti, ampak so začeli raziskovati mehanizme, ki na njihovo oblikovanje vplivajo. Od produktov (besedila) so se usmerili na procese (potek in postopki tvorjenja besedila). Pokaže se zapletenost in večplastnost besedilnega izraza (npr. tvorec mora izbrati, s katerimi sredstvi bo pragmatične in semantične sestavine (neposredno) izrazil) (Vogel, 2002: 49–52).

1.2.1.3.2.3.1. HALLIDAY

Halliday je eden izmed predstavnikov britanske funkcijske šole. V svoji sistemski slovnici je skušal povezati ugotovitve generativistov o sintaksi z ugotovitvami jezikoslovcev, ki so se ukvarjali s semantiko. Kljub temu je njegova slovnica globinska; še vedno predstavlja množico abstraktnih gramatičnih lastnosti jezikovnih posameznosti (Milojevič-Sheppard, 1977: 7–16). Za opis jezika je predlagal štiriravninski sistem (kontekst, semantika (besedilo), slovnica (stavek), glasoslovje) (Bizjak Končar, 2005: 53–55).

Menil je, da je potrebno ugotoviti, kako je jezik uporabljen; raziskoval je komunikacijo, vpeto v družbeni kontekst. Zanimalo ga, ali se jezik oblikuje z rabo in če se, na kak način to poteka. Poiskati je potrebno cilje, ki jim jezik služi, in ugotoviti, kako lahko cilje dosežemo (glede na vizualni in slušni prenosnik) z govorjenjem, poslušanjem, branjem in pisanjem (Halliday, 1994: xiv–xv. V: Vogel, 2002: 49). Želel je izvedeti, kako je oblika jezika določena s funkcijami, ki jih je jezik iznašel, da bi mu služile. Ugotovil je, da je med jezikom in kontekstom dinamično razmerje in da je jezik skupek vseh pomenskih izbir, ki so tvorcu na voljo. V konkretnem sporazumevalnem položaju tvorec izbere samo nekatere določene pomene. Proces in rezultat pomenskega izbora v določenem situacijskem kontekstu je besedilo (torej kot pomenska in ne slovnicična enota) (Bizjak Končar, 2005: 53–55).

Chomsky je menil, da je naloga jezikoslovca opis kompetence, kasneje preimenovane v *knowledge*, Halliday pa se je skoncentriral na performanco. Pri tem je upošteval vlogo jezikovnega in nejezikovnega konteksta pri jezikovni analizi (Milojevič-Sheppard, 1977: 14).

Podrobno je obravnaval osebkovo trojno vlogo v povedi in ugotovil, da poved ni enoplastna, ampak je členjena na različnih ravneh. Če želimo razumeti celotno besedilo, moramo razumeti osebek v vseh treh različnih in ločenih funkcijah, povezanih s trojno vlogo povedi:

- 1) poved kot sporočilo – poved kot sporočilo je zgrajena iz teme (izhodišče, na prvem mestu) in reme (razvoj teme; teža sporočila), to je izraženo z besednim redom. Če želi naslovnik razumeti poved, mora prepoznati začetek povedi/temo;
- 2) poved kot predstavitev/reprezentacija z akterjem – nujno za razumevanje pomena, ker opravlja dejanje;
- 3) poved kot izmenjava – osebek je odgovoren za veljavnost izrečenega (Vogel, 2002: 49–52).

⁴¹ Ne posvetijo pa se npr. vprašanjem, kako izbiranje poteka.

1.2.1.3.2.3.2. DANEŠ

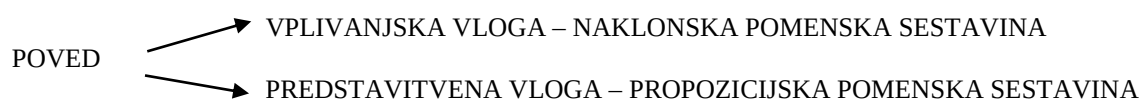
S trojno strukturo povedi se ukvarja še Daneš. Poved ima propozicijsko členitev, komunikacijsko členitev s tematsko-rematsko zgradbo in informacijsko členitev z izhodiščno-jedno zgradbo (Križaj Ortar, 1997: 49–50. V: Vogel, 2002: 49–52). Vpelje termin tematske progresije, to je način, kako se tema razvija v besedilu.

Učenje jezika in slovnice vodijo pragmatične in semantične prvine sporazumevanja, ne pa abstraktne in vrojene kategorije, zato je vloga okolja pri učenju jezika velika. Slovnica je torej drugotni sistem,⁴² oblikovana je na podlagi rabe jezika; oblika pa tesno povezana s sporazumevalno vlogo (torej nalogo, ki jo ima v komunikaciji) (Vogel, 2002: 52). Potrebno se je posvetiti pomenski in namenski strani povedi.

1.2.1.3.3. TEORIJA GOVORNEGA DEJANJA

Tvorci tvorбно-pretvorbne slovnice so trdili, da z jezikom sporočamo le objektivne podatke, funkcijski jezikoslovci so sicer že dognali, da so površinske oblike povedi funkcijsko motivirane, niso pa opredelili, kaj sporočevalca usmerja pri izbiranju pomensko-pragmatičnih vlog, ki jih ima namen izraziti, ter pri tvorjenju zgradbe povedi in kaj naslovnika pri razumevanju. S tem, da vsaka poved opravlja dve temeljni vlogi – vplivajnsko in predstavitveno – in z vprašanjem, kaj sploh pragmatična zmožnost je, se je z odkritjem govorčevega namena začela ukvarjati teorija govornega dejanja (Vogel, 2002: 49–52).

Skica 1: Dve temeljni vlogi povedi. (Kunst-Gnamuš, 1984: 19).



Teoretiki govornega dejanja so menili, da besedila nimajo samo različnih vlog, ampak da ima vsaka poved (besedilo) poleg predstavitvene tudi vplivajnsko/družbeno vlogo, ki je najpomembnejša in organizira izrek.⁴³ Jezik je pojmovan kot sredstvo za sporazumevanje, med procesom sporazumevanja pa je temeljno dejanje vplivanje na naslovnika – sporočevalec vstopa v družbeno razmerje⁴⁴ do naslovnika, saj želi izraziti svoj interes. Ob tem pa ni nujno, da želi sporočiti le objektivne podatke; zgodi se, da je pripravljen resnico zamaskirati in jo izkrivljati. Tako jezikoslovni pristop ni več ideološko nevtralen, temveč si želi izluščiti ideološko podstavo sporočila (Kunst-Gnamuš, 1984: 7–8).

Naslovnik mora za razumevanje besedila prepoznati propozicijsko vsebino in neposredno ali posredno izražen namen; ko naslovnik razume predstavitveno in hkrati vplivajnsko vlogo skupaj, lahko razume pomen besedila. Razširili so pojmovanje razumevanja propozicije, saj so pokazali, da sporočamo več, kot izrekamo. Posledično za razumevanje besedila ter uspešno

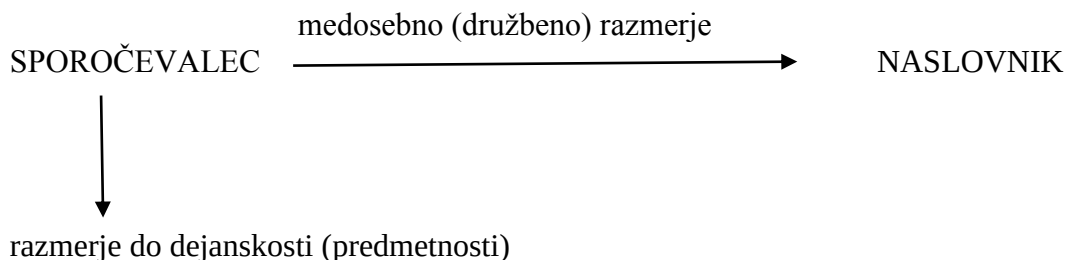
⁴² Slovnica ni več primarnega pomena kot trdijo strukturalisti in Chomsky.

⁴³ Primer: z istimi propozicijskimi sestavinami: prinesiti (dejanje), Peter (vršilec), Mojca (prejemnik), rože (cilj) lahko izrazimo različne vplivajnske vloge: Peter je prinesel Mojci rože. (predstavitev dogodka); Peter, prinesi Mojci rože! (zapoved); Peter, si prinesel Mojci rože? (vprašanje) (Kunst Gnamuš, 1984: 10).

⁴⁴ Družbeno razmerje kot dejavnik jezika (ki je sredstvo za sporazumevanje) se lahko razbere iz spola, starosti, družbene plasti, zemljepisnega območja, izobrazbe sporočevalca; iz socialnih in funkcijskih zvrsti jezika ... Zanima jih, kako se prek jezika uresničujejo družbene funkcije in kako se družbenost jezika izraža v sestavi jezika.

sporazumevanje ni dovolj le jezikovno in slovnično pravilno razčlenjevanje, saj jezik ni samozadosten in vase zaprt, temveč je potrebna še pomenska in naklonska analiza, se pravi obravnava jezika v povezavi z družbenimi razmerji. Poleg jezikovnih pravil moramo upoštevati norme družbenega sporazumevanja (Vogel, 2015: 176–177).

Skica 2: Sporočevalec med sporazumevanjem vstopa v razmerje do dejanskosti in v družbeno razmerje do naslovnika. Obe razmerji sta prepleteni v pomenski sestavi sleherne povedi (Kunst-Gnamuš, 1984: 7).



1.2.1.3.3.1. AUSTIN

V preteklosti so filozofi obravnavali vse povedi kot trditve, to je resnične ali neresnične. Austin je menil, da nekatere povedi – take, s katerimi zatrjujemo, vprašujemo, prosimo, zapovedujemo – niso zgolj resnične/neresnične. Če jih namreč tvorimo v ustreznih okoliščinah, s tem naredimo to, kar izrekamo, se pravi, da z njimi opravimo družbeno dejanje in se ni smiselno spraševati, ali so resnične. Poudaril pa je, da *morajo* biti izpolnjene ustrezne družbene okoliščine, če naj pridobi izrečeni izraz vlogo družbenega dejanja: če lastnik podjetja reče delavcu: »*Odpuščeni ste*«, s tem povzroči njegovo brezposelnost; če bi to delavcu rekel mimoidoči, se ne bi zgodilo nič. Take povedi je imenoval performativi/dejavniki⁴⁵ in jih ločil od konstantivov/opisnikov (Kunst-Gnamuš, 1984: 8–9).

Govorno oziroma sporazumevalno dejanje⁴⁶ je razdelil na tri delna dejanja, ki pa so abstrakcije in same zase obstajajo. To so:

- lokucijsko dejanje/dejanje izrekanja; ima nek pomen in ni samo sebi namen, saj želimo doseči nek učinek pri naslovniku;⁴⁷
- ilokucijsko dejanje/dejanje vplivanja, ki ima v tem, da nekaj rečemo, določeno silo;
- perlokucijsko dejanje/dejanje učinkovanja za doseganje učinkov (Zadravec-Pešec, 1994: 26–31).

Z dejanjem izrekanja opravimo vplivajnsko dejanje, to je vprašamo ali odgovorimo, sporočimo podatke, zahtevamo, prosimo, se opravičimo, obljubimo, obveščamo, svarimo ... To ima učinke na občutke, misli ali delovanje naslovnika. Ugotovil je torej, da če nekdo nekaj reče, to pomeni, da učinkuje na naslovnika, njegovo mišljenje ali dejanje. Nameravani učinek (vplivajnsko dejanje) in dejanski učinek pa nista vedno enaka. Za dejanje vplivanja je na voljo več različnih možnosti, ki jih tvorec oceni in izbere glede na naslovnika. Ocena in izbira lahko pripeljeta do željenega učinka ali pa ne (Kunst-Gnamuš, 1984: 8–9).

⁴⁵ Načeloma v 1. osebi ednine, v sedanjiku, v dovršniku, v tvorniku.

⁴⁶ Voglova (2002) v svoji disertaciji pravi, da je ustrežnejši izraz sporazumevalno dejanje, saj je s perlokucijskim dejanjem vključen poslušalec in je dejanje učinkovanja dejanje poslušalca, ne pa govorca.

⁴⁷ Austin trdi, da reči nekaj pomeni nekaj napraviti, nekaj napraviti pa vključuje: izrekanje glasov (fonetično dejanje), izrekanje besed (fatično dejanje) in izrekanje s pomenom (retično dejanje).

Kasneje je ugotovil, da vplivajnske vloge nimajo le performativi, ampak jo ima vsaka poved, tudi če sporočevalec sporoča samo objektivne podatke. Ugotoviti moramo namreč, zakaj nam nekaj sporoča in kako je do podatkov prišel. Tako je prišel do bistva teorije govornega dejanja: »Če oseba izgovori poved, lahko rečemo, da nekaj dela in ne samo govori« (Austin, 1962: 222. V: Kunst-Gnamuš, 1984: 8).

1.2.1.3.3.2. SEARLE

Searle je definiral govorjenje kot vođeno/usmerjano obliko vedenja/obnašanja; govorjenje ima torej nek namen (Krajnc Ivič, 2013: 9). Nadgradil je Austinova spoznanja o sestavi sporazumevalnega dejanja, vrstah govornih dejanj in vlogi poslušalca (Vogel, 2002: 56).

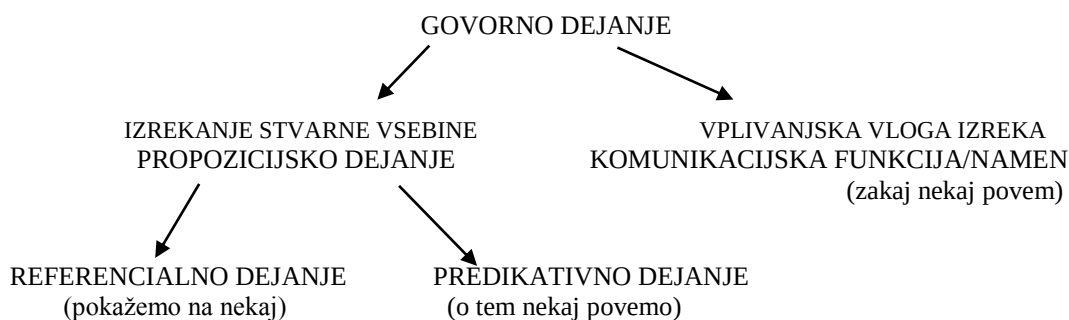
Govorno dejanje, to je osnovna enota jezikovnega sporočanja, je razdelil na:

- a) izjavljalno dejanje – izrekanje;
- b) propozicijsko dejanje, ki je sestavljeno iz
 - iz referencialnega (nekdo ali nekaj se z nečim identificira) in
 - predikativnega dejanja (s katerim se imenovano oziroma identificirano opredeljuje; izražanje lastnosti); s tem pa je vpeljal tematsko-rematsko komunikacijsko členitev;⁴⁸
- c) perlokucijsko dejanje, ki pa ni del govornega dejanja, ker gre za učinkovanje, saj je rezultat v naslovniku.

Poved tako opravlja predstavitevno vlogo – saj sporoča miselne podatke s propozicijsko sestavino – in vplivajnsko, saj sporoča podatke o sporočevalčevem razmerju do predmetne vsebine in naslovnika (prav tam, 56–59).

Tvorec skladno s svojimi potrebami, željami izbere propozicijo, tj. pomensko podstavo povedi,⁴⁹ jo glede na svoj namen ubesedi (ji da ilokucijsko moč) na način, ki bi mu zagotavljal največje možnosti za doseganje želenega cilja, hkrati pa z izrekanjem vpliva na naslovnika. Šele z dekodiranjem, interpretiranjem lahko izrečeno na naslovnika učinkuje, ni pa nujno, da je učinek skladen s tvorčevimi željami (Krajnc Ivič, 2013: 9).

Skica 3: Govorno dejanje (Kunst-Gnamuš, 1984:11 in predavanja Simone Kranjc v šol. letu 2005/06).



⁴⁸ Primer: Nova pesem Alfija Nipiča je zelo ritmična. Stvarna vsebina je v referencialnem dejanju (Nova pesem Alfija Nipiča) in lastnost v predikativnem dejanju (je zelo ritmična).

⁴⁹ Predstavljajo jo jezikovna sredstva, ki se nanašajo na vse tisto, kar se nas v tistem trenutku dotika. Propozicija je jezikovna preslikava sestave dogodka (dejanja, stanja, dogajanja) v glagolski pomenski okvir, to je referenčno dejanje. Glagolska pomenska sestava pa nosi podatke o obveznih udeležencih dogodka (o vršilcu dejanja/nosilcu stanja, o prejemniku, cilju, izidu, smeri ...), to je predikativno dejanje, ki ga izrazimo iz sebe na ta način, da projiciramo časovnost in naklonsko razmerje do vsebine sporočenega. (Kunst Gnamuš, 1984: 13)

Ugotovil je, da je razumevanje sestavljen proces in da mora naslovnik prepoznati besede, slovnično povezanost med njimi in nato temo povezati z remo; hkrati pa mora prepoznati še govorčev eksplisitno (peformativni glagol) ali implicitno izražen namen (Vogel, 2002: 56–59).

Glede na tvorčev namen sporočanja (čemu sporočamo), je razdelil besedila v pet skupin glede na vplivajnsko vlogo besedila – glede na ilokucijsko namero. V Sloveniji sta Križaj Ortarjeva in Bešter Turkova to še dodelali, tako da po njuni klasifikaciji delimo besedila glede na sporočevalčev namen na: prikazovalna, zagotavljalna, vrednotenjska, pozivna, poizvedovalna, povezovalna, čustvena in izvršna (prav tam, 56–59).

Menil je, da mora biti za to, da bo naslovnik govorčevo namero po točno določenem govornem dejanju prepoznal kot tako namero, izpolnjenih več pogojev (devet). Vendar ni podrobno opredelili načel, po katerih sporazumevanje poteka (Vogel, 2003: 23), in tudi ne odgovoril na vprašanje, zakaj poslušalčeva interpretacija govorčeve namere ni vedno skladna z govorčevo namero, kar se pogosto zgodi, kljub temu, da so izpolnjeni vsi pogoji (Vogel, 2002: 56–59).

»Funkcijsko jezikoslovje in teorija govornega dejanja sta k načrtovanju pouka slovenskega jezika prispevala predvsem z ugotovitvi, da sta bistveni sestavini sporazumevalne zmožnosti določanje vlog besedila ter izražanje in razbiranje sporočevalčevega namena. Hkrati sta nakazala, da je tudi pri obravnavi jezikovnih sredstev (jezikoslovnih pojmov) smiselno izhajati iz pomena ali značilnega govornega položaja, saj le-ta določa načine sporazumevanja« (Vogel, 2003: 23).

1.2.1.3.4. PRAGMATIČNO JEZIKOSLOVJE

Kam uvrstiti pragmatiko? Zadravec Peščeva (1994: 7–12) poda naslednje ugotovitve: slovnica se ukvarja z abstraktnim jezikovnim sistemom (zunaj okoliščin), glasoslovje z izraznimi sredstvi, skladnja z razmerji med znaki, pomenoslovje s pomeni (razmerja znakov do predmetov, za katere so uporabljeni) in pragmatika z jezikovno rabo in udejanjanjem sistema v konkretnih okoliščinah – z razmerjem uporabnika do znaka.

Pragmatiki menijo, da je jezik preplet sestavin, interaktivni sistem, poln izbirnih možnosti. Na jezikovno rabo vplivajo poleg slovničnih pravil, ki sama ne zadoščajo za uspešno sporazumevanje, še nejezikovne okoliščine,⁵⁰ vendar vsakokrat v drugačni meri. To so: fizični svet, socialni svet – družbena razmerja med udeleženci konkretnega komunikacijskega stika in mentalni svet udeležencev – njihove umske sposobnosti in druge psihične lastnosti posameznika (Krajnc Ivič, 2010: 121–135). Vse to vpliva na izbiro izraznih sredstev na vseh jezikovnih ravneh, glasoslovni, oblikoslovni in skladenjski. Zaradi lažje posplošitve (jezik kot abstraktni sistem) jezikoslovci v preteklosti niso preučevali okoliščin, ker da so naključne (Kunst-Gnamuš, 1989: 183). Pragmalingvistom pa je uspelo ugotoviti, da besedilo dobi dejansko vplivajnsko moč šele v konkretnem govornem položaju, kjer upoštevamo sotvarje.

⁵⁰ Verdonikova (2005: 53–54) v svojem članku opozori na različne pojme: kontekst = okoliščine (nejezikovni kontekst – mentalni, socialni in fizični svet tvorca in naslovnika ter prenosnik) + sobesedilo (jezikovni kontekst, kjer opazujemo koherenco, kohezijo in medbesedilnost). Pravi še, da Gnamuš Kunstova uporablja izraz okoliščine, Toporišič pa sotvarje; vendar da noben od teh izrazov ne vključuje jezikovnega konteksta (Verdonik, 2005: 53–54).

Zato je za razumevanje povedi potrebno poznavanje besed ter slovnično znanje⁵¹ ob upoštevanju pragmatičnih načel (Vogel, 2002: 63).

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 (Bešter in Križaj Ortar, 1995: 13).

Jezikoslovci te smeri menijo, da je jezik sredstvo sporazumevanja. Sporazumevanje vključuje tako dejavnosti sporočevalca (sporočanje/tvorjenje/enkodiranje) kot dejavnosti naslovnika (razumevanje/dekodiranje/pretvorjanje). Pragmatiki so se začeli posvečati naslovniku, ki vpliva na oblikovanje besedila, s tem ko mu tvorec prilagaja besedilo, naslovnik v sporazumevanje namreč vstopa s svojim kulturnim, predmetnim, jezikovnim in pragmatičnim znanjem. Sporazumevanje je povezano z namenom, da bi na naslovnika vplivali, nekaj dosegli. Dejavniki sporazumevanja so: sporočevalec, naslovnik, okoliščine (zunanje: kraj, čas, prenosnik; in notranje: družbenoekonomske: družbeni položaj in razmerje; spoznavne in družbenokulturne: spol, starost, izobrazba, poklic; osebnopsihične: osebnostne lastnosti, čustvena stanja, stališča, interesi, potrebe ...) in kod (Križaj Ortar in Bešter, 1994: 7–10).

Jezikoslovci te smeri so se spraševali, zakaj:

- a) je mogoče enak sporočilni namen uresničiti s toliko različnimi izraznimi sredstvi;
- b) lahko z isto povedjo udejanjamo različne sporočilne namene oziroma vplivajnske vloge;
- c) z isto povedjo pri naslovniki dosežemo različne učinke (zakaj torej poslušalčeva interpretacija govorceve namere ni vedno skladna z govorcevo namero) (Vogel, 2002: 59–60).

Temeljno načelo pri sporazumevanju je načelo izbiranja/selekcije,⁵² z izbiranjem se prilagajamo zahtevam komunikacijskega stika in posredujemo podatke o sebi; izbiro usmerjajo okoliščine. Zaradi sporazumevalnih načel (Grice, Leech) se tvorec odloči, ali bo nekaj povedal posredno ali neposredno, zato se vplivajnska moč povedi udejani s konkretno rabo (konkretne osebe in družbeno razmerje med njimi). Poleg dobesedno izrečenega obstaja tudi implicirani namen, ki ga lahko razberemo samo iz konteksta (konkretnega govornega položaja), te nove pragmatične sporočilne vrednosti, ki v besedilu niso izražene neposredno, pa lahko besedilu pripiše poslušalec. Tvorec in naslovnik imata namreč različne – neprekrivne/delno prekrivne – poglede, zato ni nujno, da bosta isto poved razumela na enak način.

Ob propozicijski in vplivajnski sestavini v povedi (teorija govornega dejanja) so pragmalingvisti ugotovili velik pomen sotvarja; vsaka poved ima še sotvarno (kontekstualno) pomensko sestavino (trojna pomenska sestava povedi). Sotvarje so vsi dejavniki, ki vplivajo na tvorjenje in razumevanje besedila in sooblikujejo smisel – to pomeni, da se dobesedni pomen spreminja v sporočenega in dobi smisel.⁵³ Tisto, kar sporočevalca usmerja pri preslikavanju okoliščin v besedilo in prejemnika pri razbiranju okoliščin iz besedila, so sporazumevalna

⁵¹ Jezikovna zmožnost je podlaga za razumevanje dobesednega pomena povedi; z dobesednim pomenom so se ukvarjali strukturalisti, generativisti, funkcionalisti in teorija govornega dejanja.

⁵² Nenehno jezikovno izbiranje na ravni zgradbe, strategije, pri tvorjenju, pri interpretiranju ... (Krajnc Ivič, 2013: 9). Izbiranje je lahko zavestno (jezik, zvrst) ali nezavedno (prozodične prvine, tonemsko naglaševanje, vikanje/tikanje ...).

⁵³ Dajte mi zemljo. → Dobesedni pomen je enak sporočenemu.

Ali imate zemljo? → Dobesedni pomen ni enak sporočenemu, saj tvorec vprašanja ne želi odgovora da/ne, ampak želi zemljo.

načela in pragmatično sklepanje (Vogel, 2003: 23). Ravno zaradi pragmatične vplivanjske moči povedi, v katero sta vključena dobesečni pomen in okoliščine, lahko ista poved v različnih položajih sporoča različno ali pa lahko enak sporočilni namen izrazimo z različnimi povedmi (Vogel, 2002: 61).

S sporazumevalnimi načeli, ki so izbirna in motivirana, sta se ukvarjala Grice in Leech.

Grice je raziskoval, kakšni morajo biti pogoji za uspešno sporazumevanje, kaj morata sporočevalec in naslovnik napraviti, da se bosta učinkovito sporazumela. Podal je načelo sporazumevalnega sodelovanja in štiri podrejena podnačela (kakovosti, količine, primernosti in načina). Načelo sporazumevalnega sodelovanja je predpogoj, da pride do uspešnega govornega stika in od udeležencev terja, da je njihov prispevek takšen, kot se zahteva, da ustreza stopnji, namenu in smeri pogovora. Ta načela pojasnijo, zakaj je tvorec izbral določeno poved in zakaj jo je prejemnik razumel na točno določen način (Zadavec-Pešec, 1994: 36–38).

Leecha je zanimalo, zakaj se govorec pogosto odloča za posredno izražanje pomena in kako poslušalcu kljub posrednosti uspe sporočilo razbrati. Ugotovil je, da na posrednost izražanja vplivanjske vloge vpliva načelo vljudnosti s podnačeli. O načelu vljudnosti pravi, da je nesimetrično,⁵⁴ razmerje med načeloma vljudnosti in sodelovanja⁵⁵ pa ni statično.

K Griceovim sporazumevalnim načelom je dodal tri pragmatične lestvice, ki usmerjajo razumevanje in interpretiranje povedi in vplivajo na posredno izražanje: a) lestvica stroška in koristi tvorca in sprejemnika, b) lestvica izbirnosti (obe upoštevata razmerje tvorca in sprejemnika do propozicijske sestavine povedi) in c) ocena družbene moči (upoštevata družbeno razmerje med tvorcem in sprejemnikom; zaradi vljudnosti navidezna neobveznost zahtev) (Vogel, 2002: 60–61).

Pragmatično sklepanje pomaga prejemniku razbrati posredno izraženo vplivanjsko vlogo besedila na podlagi sotvarja. Tako – sporazumevalno/konverzacijsko – sklepanje ni plod logičnega sklepanja, ampak se dotika pomenske vrednosti z naslovnikovo željo, potrebo in pričakovanji (prav tam, 62).

Jezik je sredstvo sporazumevanja. Zato je treba pri pouku izhajati iz avtentičnega izhodiščnega besedila v konkretnih okoliščinah, to je iz neumetnostnega besedila. Ob razčlembi se moramo osredotočiti na okoliščine, ki so vplivale na tvorčevo izbiranje jezikovnih izraznih sredstev in na prejemnikovo razumevanje. Da bi pravilno razbrali smisel povedi/besedila, ki se razlikuje od dobesečnega pomena, moramo razumeti okoliščine, namene in pričakovanja. S tem kritično ovrednotimo besedilo, se znamo ustrezno odzvati in presoditi lasten odziv (Vogel, 2003: 23).

Tvorci v različnih sporazumevalnih okoliščinah ne tvorijo povedi, temveč besedilo. Z besedilom se začne ukvarjati analiza diskurza z izdelavo koncepta besedila in sociolingvistika s pritegnitvijo družbenih dejavnikov (Krajnc Ivič, 2013: 8).

⁵⁴ Kar je vljudno do naslovnika, je nevljudno do sporočevalca.

⁵⁵ Včasih je pomembnejša informacija in je vljudnost v ozadju; včasih pa vljudnost preseže podnačelo kakovosti (tj. govori resnico – ne povemo, kar mislimo).

1.2.1.3.5. BESEDILOSLOVJE

Didaktika slovenskega jezika se sprašuje:

- a) katere pogoje mora izpolnjevati besedilo, da naslovniku omogoča razbiranje dobesednega in sporočenega pomena in
- b) kako izbirati učne vsebine, da se bodo ljudje znali ustrezno odzvati v različnih govornih položajih,

to dvojce pa pripomore k razviti zmožnosti razumevanja in vrednotenja besedila, kar je tudi učni cilj pri pouku slovenščine. Pri podajanju odgovorov na ti dve vprašanji si didaktika pomaga z besediloslovjem (Vogel, 2002: 64).

Besediloslovje⁵⁶ je veda o besedilih (predmet opazovanja je torej besedilo), ki poda skupne značilnosti ter razlike med besedili in tipi besedil. Ugotavlja, kakšna merila morajo besedila izpolnjevati, kako so tvorjena in sprejemana, kako so rabljena v kontekstu (Beaugrande in Dressler, 1992: 12).

Besediloslovje torej: *»določa splošna merila besedilnosti in opredeljuje besedilo kot tako; določa merila za razvrščanje besedil v besedilne vrste«* (Vogel, 2002: 64). *»Preučuje zgradbo besedila (izrazno, jezikovno, pomensko, ki je: propozicijska, naklonska, kontekstna), vlogo jezikovnih znamenj v besedilu (sporazumevalno, predstavitevno, 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 in sobesedilo«* (Bešter in Križaj Ortar, 1995: 13).

1.2.1.3.5.1. MERILA BESEDILNOSTI

Besedilo je po De Beaugrandu in Dresslerju (1992: 12) definirano kot komunikacijska pojavitev, ki izpolnjuje sedem meril besedilnosti in velja za nekomunikativno, če katero od teh meril ni bilo izpolnjeno (Beaugrande in Dressler, 1992: 12). *»Je rezultat t. i. govorne dejavnosti, tj. smiselne uporabe jezikovnih prvin za prenos določene količine obvestila«* (Toporišič, 2004²: 715).

V pojmu kohezije, ki je eno od sedmih meril besedilnosti, so zajete vse funkcije, ki prikazujejo odnose med površinskimi elementi besedila; to je način, kako so besede povezane in soodvisne, vendar le na površinski ravni (kohezija ne pomeni globinske/pomenske spetosti). Koherenca so *»načini, na katere so komponente besedilnega sveta – konstelacije pojmov in relacij/odnosov – na katerih temelji površinsko besedilo medsebojno dostopne in relevantne«* (Beaugrande in Dressler, 1992: 13). Je kontinuiteta smislov oziroma pomenska spetost besedila. Za zadostitev merila namernosti mora biti jezikovna struktura nameravana in sprejeta kot besedilo, da bi bila lahko uporabljena v komunikacijski interakciji. Tvorčev namen je nekaj doseči/posredovati in mora biti prepoznaven. Namen v besedilu usmerja besedilni tip/vrsto – če želi tvorec od nekoga nekaj izvedeti bo uporabil poizvedovalno besedilo. Z informativnostjo je mišljena stopnja ne/pričakovanosti oziroma ne/znanosti predstavljenih sestavin besedila na ravni oblike in vsebine; mora biti ravno pravšnja, da informacij ni preveč ali premalo ali da niso preveč ne/znane. Z medbesedilnostjo so mišljeni *»dejavniki, ki povzročijo, da je uporaba določenega*

⁵⁶ Medtem ko besediloslovje, stilistika in psiholingvistika raziskujejo monološka besedila, se (dialoškim) govorjenim diskurzom posvečajo jezikovna pragmatika, konverzacijska analiza, analiza diskurza, sociolingvistika idr. (Krajnc Ivič, 2010: 121–135).

bistva odvisna od poznavanja enega ali več že prej spoznanih besedil» (prav tam, 18). Poleg teh petih meril, ki jih obravnava že pragmatično jezikoslovje sta dodala še sprejemljivost in situacijskost. Sprejemljivost zadeva naslovnika besedila in njegovo pripravljenost za sprejemanje – v besedilu mora videti zanj koristno besedilo, npr. za pridobivanje vedenja. Situacijskost pomeni, da ustrezno izberemo dejavnike, ki napravijo besedilo glede na komunikacijsko situacijo relevantno, te dejavnike pa izberemo glede na situacijo,⁵⁷ kar tvorca lahko prisili k gospodarnosti (prav tam, 1992: 12–19).

Besedilo mora biti po Križaj Ortarjevi in Beštrovi (1994: 11–17) razumljivo, to je:

- 1) smiselno (prepoznavna tema – čemu – in namen – o čem),
- 2) sovisno (kohezivno) – povezanost na površini, logična in slovnična povezanost besedila in
- 3) zaokroženo (koherentno) – vzpostavljanje rdeče niti, upoštevanje pomensko-skladenjskih pravil → pravila družljivosti; povezanost na globini; vsebinska in oblikovna celota.

Besedilo ima mikrostrukturo (površinsko), to so:

- besede/slovarske prvine (*s čim?*),
- poizraznjena pravila: slovnična (oblikoslovna, skladenjska, besedilotvorna) ter izrazna (pravorečna in pravopisna)

in makrostrukturo (globinsko), ki jo sestavljajo:

- namenska zgradba (*čemu?*): prikazovanje, pozivanje, zavezovanje, povezovanje, izvrševanje,
- tematska zgradba (*o čem, kaj?*): tema in razvijanje teme (opisovanje, pripovedovanje, razlaganje, utemeljevanje),
- okoliščine (*kdo, komu, kdaj, kje?*): kraj, čas, prenosnik, družbeno in čustveno razmerje, starost ... v besedilu niso posebej izražene, jih pa prepoznamo iz izraznih sredstev, saj so vplivale na njihov izbor in
- zunanja zgradba: npr. dopisi, prošnje ... (datum, zadeva, podpis, priloge ...)(Križaj Ortar in Bešter, 1994: 11–17).

Skozi mikro- in makrostrukturo besedila se izražajo tvorec in okoliščine tvorjenja hkrati pa poslušalec z interpretacijo mikro- in makrostrukture v smisel besedila vnaša sebe in okoliščine sprejemanja (Vogel, 2002: 65).

1.2.1.3.5.2. BESEDILNE VRSTE

Besedilna vrsta ima po Bahtinu svoj žanr, približen obseg, kompozicijo, predviden konec; skratka imamo občutek govorne celote. Menil je, da je potrebno pouk jezika zasnovati ob besedilih in ga usmerjati v besedila (prav tam, 65). S tem se strinja Beštrova (1994: 67–68), ko spodbuja k prenovi pouka in pravi, da je potrebno glede na namen obravnavati vse vrste besedil, glede na razvijanje teme obravnavati vse vrste razvijanja tem in posnemati realne življenjske položaje, v katerih se (lahko) znajde učenec, saj se le z rabo jezika razvije sporazumevalna zmožnost, ki je cilj pouka jezika.

⁵⁷ Primer: če na cesti postavimo znak z napisom: Prosimo voznike, da znižajo hitrost na 60 km/h, je verjetnost, da bodo vozniki znak utegnili prebrati manjša, kot pa če postavimo prometni znak 60 km/h. minimalna verzija je ustrežnejša od eksplicitnejše.

Merila za razvrščanje besedil v besedilne vrste in zglede besedil sta opredelili Križaj Ortarjeva in Bešter Turkova.

VRSTE BESEDIL	MERILO DELITVE
Umetnostna in neumetnostna	Preverljivost podatkov, praktičen namen besedila, poudarjenost lepote vloge
Govorjena in zapisana	Prenosnik
Enogovorna in dvogovorna	Spodbujanje naslovnika k odzivu
Subjektivna in objektivna	Razodevanje sporočevalca
Zasebna in javna	Izbran krog naslovnikov
Uradna in neuradna	Družbeno razmerje med sporočevalcem in naslovnikom
Praktičnosporazumevalna, uradovalna, strokovna in publicistična	Družbena vloga sporočevalca
Prikazovalna, zagotavljalna, vrednotenjska, čustvena, pozovna, poizvedovalna, povezovalna in izvršilna	Sporočilni namen
Obveščevalna, opisovalna, pripovedovalna, razlagalna in utemeljevalna	Način razvijanja teme (slogovni postopek)

Preglednica 1: Merila za razvrščanje besedil v besedilne vrste (Vogel, 2002: 66).

Izhajali sta iz teorije govornih dejanj in Searla, ki razvršča govorna dejanja v pet skupin. Glede na vrste govornih dejanj (eno govorno dejanje v besedilu prevladuje) ločita vrste besedil oziroma tipe besedil z zgledi:

- 1) prikazovalna vrsta (novica, obvestilo, predstavitev osebe),
- 2) pozivna (prošnja, ukaz, navodilo),
- 3) zagotavljalna (npr. obljuba, prisega, naročilnica),
- 4) povezovalna (pozdrav, zahvala, opravičilo, voščilo),
- 5) izvršilna (oporoka, izrek sodbe),
- 6) čustvena (ljubezensko pismo, nekrolog),
- 7) vrednotenjska (kritika, ocena, pohvala) in
- 8) poizvedovalna (anketa, vprašalnik) (Bešter, 1994: 65–67).

1.2.1.3.5.3. TVORJENJE IN SPREJEMANJE BESEDILA

Besediloslovje se ukvarja še s fazami tvorjenja besedila oziroma fazami sporočanja: iznajdba/invencija, urejanje gradiva/dispozicija, ubesediljevanje/elokucija, popravljanje prve različice besedila, prepisovanje popravljenega besedila in navajanje podatkov o virih in pri govornem nastopanju še pomnjenje besedila in pripravljanje ponazoril za govorni nastop in izvajanje govornega nastopa (Križaj Ortar, idr., 2010: 41–46); ter fazami sprejemanja besedila: slovnično analizo, priklicevanjem pojmov, priklicevanjem idej, priklicevanjem načrtov (Beaugrande in Dressler, 1992: 30–41).

1.2.1.4. POMEN FUNKCIJSKEGA JEZIKOSLOVJA, TEORIJE GOVORNEGA DEJANJA IN PRAGMATIČNEGA JEZIKOSLOVJA ZA (SOČASNI) POUK JEZIKA

Pri jezikovnem pouku je bil do leta 1998 poudarek na jeziku kot sistemu (strukturalizem), učenci so opisovali sistem po ravninah (stavčna, stavčnočlenska ali besednovrstna analiza

iztrganih povedi/stavkov/besed), namesto da bi razvijali sporazumevalno zmožnost z rabo jezika. Kot pravita Beštrova in Križaj Ortarjeva (1995: 7) je bil pouk jezika prezahteven v smislu metajezika in nefunkcionalen. Učenci niso znali povezati teoretičnih spoznanj z rabo jezika. Obravnave neumetnostnih besedil je bilo malo; učenci besedil niso znali niti tvoriti niti razumeti. Avtorici menita, da slovnica ne bi smela biti sama sebi namen, ampak bi morala sporazumevanje omogočati. Nenazadnje so bili učitelji v šolah premalo didaktično podkovani in niso imeli ustreznih novejših jezikoslovnih znanj (prav tam: 7–9).

Križaj Ortarjeva in Beštrova (prav tam: 9) menita, da je najprej potrebno vedeti, kaj je jezik, nato pa se lahko zastavijo (drugačni) cilji, vsebine in metode v učnih načrtih in pri pouku. Na jezik lahko po njunem mnenju gledamo kot na avtonomni abstraktni sistem znamenj in pravil (strukturalistično pojmovanje jezika) – jezik kot možnost – ali kot na konkretno sredstvo sporazumevanja, tj. *»sredstvo, s katerim sporočevalec v določenih okoliščinah posreduje naslovniku svoje vedenje, prepričanje, vrednotenje, čustvovanje, hotenje, da bi vplival na naslovnikovo vedenje, prepričanje, vrednotenje, čustvovanje, ravnanje«*, tj. pragmatično pojmovanje jezika – jezik kot raba (uresničitev ene od sopomenskih možnosti abstraktnega jezikovnega sistema, na tako uresničitev pa vplivajo okoliščine in namen sporazumevanja) (prav tam).

Nova jezikoslovna spoznanja se tako odražajo v spremenjenem pouku jezika. Središče jezikovnega pouka je besedilo, cilj pa je razvita sporazumevalna zmožnost (tj. sprejemanje in tvorjenje besedil) ter funkcijsko pismeni učenec. V ospredje so postavljeni učni cilji, vsebine in metode pa se izbirajo glede na cilje; narejen je premik od vsebin k učnim ciljem. Iz učnih ciljev je razvidno, da sta jezik kot sistem in kot raba tesneje povezana (prav tam, 11–12), vendar med njima še vedno obstaja ostra ločnica. Cilji, ki zajemajo razvijanje sporazumevalne zmožnosti so zapisani v funkcionalnih ciljih, cilji, povezani s pridobivanjem znanja o jezikovnem sistemu, sporazumevanju in vlogi slovenskega knjižnega jezika pa so zajeti v izobraževalnih ciljih. Zaradi spremenjenih pogledov na jezik je več pozornosti posvečeno jeziku kot rabi (Vogel, 2015: 178). Pri pouku so uporabljeni sintetično-analitični postopki (Bešter in Križaj Ortar, 1995: 12).

1.3. KOGNITIVNI IN KRITIČNI KOMUNIKACIJSKI POUK JEZIKA

Po letu 2000 se je ponovno začela razprava o nalogah šole ter razvijanju kompetenc učencev. Kot pravi Žakljeva (*Posodabljanje kurikularnega procesa v gimnazijski praksi*: 3–4) so najpogostejši cilji posodabljanja preusmeritev od poučevanja k učenju, več uporabe sodobne IT, usposobljenost za delo z različnimi učenci (z različnimi sposobnostmi, posebnimi potrebami in multikulturnimi razlikami), nujnost sodelovanja med učitelji in starši ter zmožnost samorefleksije ter samovrednotenja. To niso nove vloge, ampak spreminjanje poudarkov.

1.3.1. SPODBUDE ZA PRENOVO

1.3.1.1. DRUŽBENE RAZMERE

Spremenile so se družbene razmere, Slovenija kot država se je utrdila in se ne počuti več ogrožena od sosed in drugih evropskih držav. Vedno več je povezovanja narodov, tako smo Slovenci leta 2004 vstopili v Evropsko unijo. Odvija se proces globalizacije, zato se morajo znati posamezniki (in skupine) ustrezno vesti v multikulturni in multijezični družbi, to pomeni, da na primeren način ohranjajo svoj jezik in hkrati spoštujejo druge jezike (Vogel, 2015: 179).

1.3.1.2. KOMPETENČNI PRISTOP

Eden izmed razlogov za posodobitev UN je bil tudi kompetenčni pristop (iz leta 2000), ki je bil odziv na globalizacijo, in ga priporoča Evropski parlament in Svet EU. Ministri so predlagali razvijanje sledečih ključnih kompetenc,⁵⁸ ki so pomembne za vseživljenjsko učenje v 21. stoletju: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična pismenost in temeljne kompetence v znanosti in tehnologiji, IKT-spretnosti/digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, podjetnost in samoiniciativnost ter kulturna zavest in izražanje (*Priporočilo, 2006*).

Vsaka od teh kompetenc je razdeljena v tri razdelke: znanje, spretnosti/veščine ter odnosi/stališča. Pri sporazumevanju v maternem jeziku, ki je opredeljeno kot »*sposobnost izražanja in razumevanja pojmov, misli, čustev, dejstev in mnenj v pisni in ustni 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*« (prav tam), uvrščamo med a) znanje: poznavanje besedišča, funkcionalno znanje slovnice, poznavanje funkcij jezika tipe neliterarnih (in literarnih) besedil, glavne značilnosti različnih stilov govorjenega in pisanega jezika; b) med spretnosti/veščine: sporazumevanje v pisni ali govorni obliki, razumevanje sporočil drugih; začeti, izvajati in zaključiti pogovor v različnih sporazumevalnih okoliščinah; govoriti smiselno in jasno; oblikovati lastne argumente pri sporazumevanju ...; in c) v odnose/stališča: zavedati se jezikovne raznolikosti in oblik sporazumevanja skozi čas in v različnih okoljih; samozavestno govoriti v javnosti; biti odprt za mnenja drugih in biti pripravljen za kritični in konstruktivni dialog ... (Ivšek, 2004: 262–270).

Za sporazumevanje v tujih jezikih veljajo iste glavne razsežnosti kompetence sporazumevanja kot pri sporazumevanju v maternem jeziku, hkrati pa ta kompetenca zahteva sposobnosti medkulturnega sporazumevanja, saj so evropske družbe in države večjezikovne in večkulturne. Tako mora posameznik, čigar materni jezik ni prvi/uradni jezik, težiti k učenju uradnega jezika, da bo lahko polnopravni član družbe, v kateri živi (*Priporočilo 2006*).

S tehnologijo in napredkom so se pojavile nove komunikacijske možnosti. Učenec naj bi poznal prednosti in tveganja znanstvenih teorij ter aplikacij, znal naj bi se rokovati s tehnološkim orodjem. Kritično naj bi uporabljal IT v prostem času in pri sporazumevanju, poznal osnovne

⁵⁸ Kompetenca je opredeljena kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrežajočih okoliščinam (*Priporočilo 2006*).

računalniške programe, se zavedal potencialnih nevarnosti interneta, znal naj bi presoјati, kako zanesljive so informacije, ki jih pridobi na internetu (*Priporočilo 2006*).

Vedno pomembnejše postaja učenje učenja,⁵⁹ v različnih okoliščinah (doma, v službi/šoli, na izobraževanju), kjer naj učenec pozna in razume učne strategije, ki mu najbolj ustrezajo, ve naj za prednosti in pomanjkljivosti svojega znanja, zna naj poiskati priložnosti za izobraževanje in nasvete, ki mu jih lahko dajo drugi. Preden pa se lahko začne učenec učiti učenja, mora poznati osnovna znanja, kot so pisanje, branje, računanja ter IKT-znanja (*Priporočilo 2006*).

Socialne in državljanske kompetence vključujejo osebne, medosebne in medkulturne kompetence. S tem naj bi se posamezniki učinkovito in konstruktivno sporazumevali, sodelovali v socialnem ter poklicnem življenju in znali reševati spore v multikulturnih družbah na primeren način. Poznati je potrebno evropsko integracijo, hkrati pa se zavedati različnosti jezikov, kulture in družbe (*Priporočilo 2006*).

Posameznik naj bi bil s samoiniciativnostjo in podjetnostjo sposoben uresničevati svoje zamisli, voditi naj bi znal projekte, pošteno opravljati delo, dajal naj bi pobude ... (*Priporočilo 2006*).

Z razvito kulturno zavestjo naj bi znal izražati zamisli, izkušnje in čustva, zavedal naj bi se lokalne, nacionalne in evropske kulturne dediščine; razumel naj bi kulturno in jezikovno raznovrstnost v Evropi ter potrebo po ohranitvi le-te (*Priporočilo 2006*).

Pomembni dejavniki pri vseh ključnih kompetencah so »kritično mišljenje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov, ocena tveganj, sprejemanje odločitev in konstruktivno obvladovanje čustev« (Žakelj, 2007: 10).

Sestavljalci učnih načrtov (vseh predmetov) naj bi upoštevali vse našteje kompetence in jih vključili med splošne ter operativne cilje ter tudi med didaktična priporočila.

1.3.1.3. BRALNA PISMENOST

Še ena spodbuda za prenovo učnega načrta so bili slabi rezultati raziskav o bralni pismenosti⁶⁰ slovenskih učencev (PISA 2009, PIRLS 2001 in 2006) in odraslih (mednarodna raziskava OECD 2011 o pismenosti odraslih je Slovenijo uvrstila čisto na rep in dokazala, da smo funkcionalno slabo pismen narod). Tako v učnih načrtih še vedno teži se k funkcionalni pismenosti, vendar se ob tem pojavljajo zahteve po sposobnosti kritičnega razmišljanja in po splošni razgledanosti o jezikovni situaciji v svetu.

1.3.1.4. SPOZNANJA PEDAGOŠKO-PSIHOLOŠKIH ZNANOSTI

Pojavila so se nova spoznanja o samem procesu učenja in znanja, ki pravijo, da ni dovolj, da je učenec v procesu učenja aktiven, znanje je potrebno še sistematizirati. Tako je pomembno, da

⁵⁹ Učenje učenja je definirano kot »sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah« (*Priporočilo 2006*).

⁶⁰ Bralna pismenost je prepoznana kot temeljna zmožnost in človeška vrednota, ki prinaša napredek, razvoj, svobodo, ozaveščanje, enakost in demokracijo (Nolimal, 2011: 7).

ima učenec sistemsko mrežno urejeno predznanje, da bo njegovo učenje kakovostnejše (Žakelj, 2007: 14).

Pedagogi in psihologi so konstruktivistični pristop nadgradili v socialni pragmatični konstruktivizem. Le-ta zagovarja, da je znanje človekov konstrukt, ki se nenehno spreminja in ne izhaja le iz posameznika, ampak je konstrukcija pomenov med ljudmi. Individualno in socialno nastajanje znanja sta neločljivo povezana procesa. Na znanje in sposobnosti vplivata čas in prostor ter posameznikova interakcija s socialnim okoljem. Na znanje torej vplivajo mikrosocialni vidiki (raven odnosov v razredu) in makronivo, tj. kulturni, družbeni, politični kontekst.⁶¹ Znanje je torej človekov konstrukt, ki nastaja v različnih kontekstih (Klemenčič 2013: 167–181). Učenci morajo ob trajnem in prožnem znanju, ki ga znajo uporabiti v življenjskih situacijah, razvijati kritično presojo, ustvarjalno mišljenje, zavedati se morajo učnih strategij in ob tem morajo poskusiti učiti in spremeniti sebe (metaučenje), morajo se naučiti bivati v kulturno in politično pluralnih družbah; skratka prevzemajo odgovornost za spreminjanje sebe in sveta. Cilj takega pouka je osmišljeno znanje z razumevanjem (Plut-Pregelj, 2004: 17–41).

1.3.1.5. DVA KONCEPTA ZMOŽNOSTI

»Poudarjanje potrebe po presojanju na podlagi veljavnih meril in po zmožnosti metakognicije je sprožilo ponovni razmislek o vlogi znanja« (Vogel, 2015: 179). Od razumevanja zmožnosti/kompetence je odvisno, kakšen bo kurikulum in posledično učni načrti ter razumevanje znanja. Štefanc ločuje med dvema konceptoma zmožnosti, ki izhajata iz različnih teoretičnih predpostavk, zato imata različne učinke.

- 1) Zmožnost učinkovitega opravljanja operativnih nalog (konkretne naloge v konkretnih okoljih) in prilagajanja vsakokratnim delnim zahtevam/potrebam ekonomskega trga. To pomeni, da zanjo zadostuje nabor specifičnega znanja, ki je vnaprej pripoznano kot funkcionalno in zgolj kot tako tudi legitimno. Tako pojmovanje zmožnosti se pojavlja na področju ekonomije in menedžmenta. V tem smislu je razumljena tudi sporazumevalna zmožnost v slovenskem jezikoslovju.
- 2) Na znanju temelječa ponotranjena zmožnost posameznika, da poišče neskončno število rešitev (kompetentnih presoj) na podlagi omejenih kognitivno-epistemoloških sredstev. Tako je bilo razmišljanje Chomskega. Ta koncept torej temelji na domnevi, da vnaprejšnje ločevanje med funkcionalnim in nefunkcionalnim znanjem ni mogoče, niti produktivno, ter opozarja na potrebo po njegovem globljem razumevanju (Štefanc, 2006: 66–69).

Na področju izobraževanja je pogosto razumevanje kompetence kot zmožnosti za reševanje vnaprej predvidenih operativno formuliranih nalog (to je bližje prvemu konceptu). Pri pouku se to vidi pri sestavljanju nalog, kjer se kompetence reducirajo v preverljive in izvršljive naloge (operativni cilji), le-te pa so povezane s partikularnimi zahtevami in pričakovanji trga dela (prav tam, 69).

⁶¹ *»Znanje odraža zunanji svet, prečiščen in pod vplivom kulture jezika, prepričanj, interakcij z drugimi, neposrednega poučevanja in modeliranja. Vodenje odkrivanje, poučevanje, modeli in vodenje vplivajo na učenje, prav tako pa tudi posameznikovo predznanje, prepričanje, mišljenje«* (Žakelj, 2007: 15).

1.3.1.6. JEZIKOSLOVNA SPOZNANJA

Svoje so prispevala še nova jezikoslovna spoznanja o večrazsežnosti jezika. Poleg razumevanja jezika kot sistema, sredstva za sporazumevanje, kot sredstva razmišljanja o čustvih in občutkih, dobi jezik še simbolno in identifikacijsko vlogo. Slednje zato, ker v vsakem sporazumevalnem položaju z izbiro diskurzivnega vzorca prevzemamo določeno družbeno vlogo oz. identiteto⁶² (Lemke, 2003: 71. V: Vogel, 2014: 8).

Rdeča nit kognitivnega in kritičnega komunikacijskega pouka je »ponovni razmislek o vlogi jezikoslovnega znanja in obrat od zgolj individualno-psihološkega vidika tudi k sociološkemu« (Vogel, 2015: 179). Pri tem se naslanja predvsem na spoznanja teorije sporazumevanja, t. i. ekolingvistike ter na sploh sociolingvistike (prav tam).

1.3.2. NAČELA IN CILJI POSODABLJANJA KURIKULA

1.3.2.1. NAČELA POSODABLJANJA

S prenovo leta 2011 so želeli nadgraditi učne načrte iz leta 1998. Prenova 2011 vključuje:

- večjo avtonomijo učitelja in šole;
- jasno vodilno idejo predmeta – v ciljih in v opredelitvi učnega načrta naj bi bila jasno zapisana prispevek vedenj in znanj posameznega šolskega predmeta za nadaljnji študij oz. življenje;
- učnociljni in procesno-razvojni model – izhodišča *UN* so učni cilji, jasno je določeno, kaj se od učenca pričakuje ob zaključku izobraževalnega procesa, s tem je določen kurikulum kot sredstvo za doseg cilja; procesno-razvojni model pa je usmerjen na proces učenja, na razvijanje avtonomije, interesov in zmožnosti učenca ter daje prednost razvoju osebnostnih potencialov; spodbuja se celostno učenje;
- odprtost in izbirnost – izbira na ravni vsebin, na zahtevnostni stopnji (poglobljanje vsebin), pri oblikah dela in pri didaktičnih pristopih učenja;
- kompetenčnost učencev;
- kakovost in vrsto znanja – *UN* naj bi vsebovali različne vrste znanj, tj. deklarativno (znanje o vsebini predmeta), proceduralno (znanje, kako do vsebinskega znanja, ki vključuje strategije učenja), znanje o okoliščinah (znanje o tem, kako uporabiti posamezne strategije);
- razvojno spremljanje učenčevih dosežkov in razvoj metakognitivnih zmožnosti – učenec/posameznik naj bi v skladu z aktivnim vseživljenjskim učenjem načrtoval proces učenja, spremljal svoje dosežke in se samoocenjeval. Tako naj bi bili v *UN* opredeljeni cilji za razvoj kognitivnih sposobnosti in cilji za razvoj metakognitivnih sposobnosti in
- povezovanje predmetov in disciplin oz. integrativni kurikulum – *UN* naj bo v skladu z globalnim pristopom, ki spodbuja celostno učenje; pomembno je, da se pri pouku obravnavajo interdisciplinarni problemi (Žakelj, 2007: 10–11).

⁶² »Identiteta je dinamična kognitivna kategorija, ki se oblikuje in izraža skozi odnos med posameznikom, kulturo in skupnostjo ob konkretnih sporazumevalnih dejanjih. Katera identiteta bo prevladala, je odvisno od konkretnega govornega položaja in njegovih sestavin« (Vogel, 2014: 6).

1.3.2.2. CILJI IN SMERNICE POSODABLJANJA UN

UN 1998 je bil kritično pretresen, zato naj bi bile posodobitve UN 2011 na več področjih.

Posodobitve naj bi bile na ravni vsebin, in sicer glede na znanstveno primernost in aktualnost, skrčil naj bi se obseg vsebin, obravnava naj bi bila prilagojena kognitivnim zmožnostim učencev, več mora biti medpredmetnega povezovanja (prav tam, 11).

Posodobitve naj bi bile na ravni ciljev, kjer naj bi bile vključene kognitivne, afektivne, psihomotorične in metakognitivne dejavnosti. Narejen naj bi bil premik od poznavanja vsebin in podatkov k obvladovanju strategij pridobivanja in uporabe novih znanj. Premik od enostavnega utrjevanja k iskanju uporabne vrednosti znanja ter povezovanju znanja, tako znotraj predmeta kot medpredmetno. V ciljih in vsebinah naj bi bilo vidno povezovanje teorije s prakso (avtentične situacije), jasno naj bi bili prepoznani cilji za razvoj samostojnega, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, cilji za razvoj kognitivnih, čustveno-motivacijskih in metakognitivnih dejavnosti ter cilji za razvoj samostojnosti, ustvarjalnosti, divergentnega mišljenja pri iskanju rešitev (prav tam).

Posodobitve na ravni pričakovanih dosežkov. Tu naj bi šlo za premik od učnociljnega k procesno-razvojnemu modelu, kjer se poleg opredeljenega končnega znanja spremlja in upošteva proces učenja posameznika. Standardi znanja so naravnani na posameznika, medtem ko so pričakovani dosežki na populacijo oz. razred in omogočajo večjo individualizacijo, hkrati pa je potrebno upoštevati različne vrste in ravni znanja, zato se med pričakovane dosežke vključujejo tudi kompetence (prav tam, 11–12).

Posodobitve naj bi se zgodile tudi na medpredmetnem področju, saj se vzpodbuja globalni pristop s celostnim učenjem in poučevanjem. Medpredmetno povezovanje naj bi načrtovali na ravni vsebin, na ravni procesnih znanj in na konceptualnem nivoju. Izvajalo naj bi se mdr. v obliki projektnih tednov, dnevov dejavnosti, timskega poučevanju ... (prav tam, 12).

Posodobitve na ravni kroskurikularnih tem. V poučevanje naj bi bila vključena državljanska kultura, IKT tehnologija, knjižnično-informacijska znanja, okoljska vzgoja, vzgoja za zdravje, vzgoja potrošnika ... Take teme naj se uresničujejo ob tiskem načrtovanju (prav tam).

Posodobitve na ravni metakognitivnih sposobnosti. Zaradi spremenjenih družbenih razmer bi moral posameznik načrtovati proces učenja, spremljati sam sebe in se evalvirati. Tako naj bi bili v učnih ciljih zapisani (poleg kognitivnih) cilji za razvoj metakognitivnih sposobnosti. Ena najbolj kroskurikularnih kompetenc je učenje učenja in naj bi bila zajeta v vseh posodobljenih UN. *»Vanjo navadno štejemo različne kognitivne, motivacijske in socialne pogoje, ki jih učenec potrebuje za uspešno pridobivanje deklarativnega, proceduralnega in metaznanja. Med spoznavne cilje sodijo učenčeve strategije, med motivacijske cilje preplet učenčeve zunanje in notranje motivacije, učenčevi cilji, vztrajnost. Med socialno-spoznavne pa zmožnosti učenja v individualni, sodelovalni in tekmovalni situaciji«* (prav tam).

Posodobitve na ravni didaktičnih priporočil naj bi poleg razvojnega spremljanja učenčevih dosežkov zajemale še usmeritve za razvoj metakognitivnih sposobnosti (sposobnost načrtovanja učenja in samoocenjevanja). Ob tem Žakljeva (2007: 12–13) poudarja, da didaktične prvine ne sodijo v UN, ampak v spremljevalna gradiva.

Poleg naštetega naj bi učitelj upošteval načelo individualizacije in različne pristope (induktivni, deduktivni, kombinacijo obeh). Predlagan je prehod od najnižje do najvišje kognitivne stopnje (prav tam, 13).

Temeljni cilji take prenovе so: *»večja fleksibilnost učnega procesa, globalni pristop učenja in poučevanja, ki spodbuja celostno učenje in poučevanja ter kompetenčnost učencev in dijakov«* (prav tam).

1.3.3. DOPOLNJENI MODELI KOMUNIKACIJSKEGA POUKA

1.3.3.1. SODOBNEJŠE POJMOVANJE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI

Sporazumevalna zmožnost je cilj pouka (slovenskega) jezika, vendar je potrebno upoštevati sodobnejše pojmovanje tega pojma.

Sporazumevalna zmožnost v slovenskem prostoru je razumljena kot *»zmožnost učinkovitega opravljanja operativnih nalog in prilagajanja vsakokratnim delnim zahtevam/potrebam trga. Za razvito zmožnost zadostuje nabor specifičnega znanja, ki je vnaprej pripoznano kot funkcionalno«* (Vogel, 2012: 71 po Štefanc, 2006: 68). Sporazumevalna zmožnost je sestavljena iz več medsebojno povezanih delnih zmožnosti (Vogel, 2012: 71).

Didaktika slovenskega jezika je za cilj pouka slovenščine postavila kritično sporazumevalno zmožnost. To je sporazumevalna zmožnost na višji ravni, *»ki funkcionalno in kulturno zmožnost nadgradi s kritičnim sporazumevanjem, pri katerem so udeleženci občutljivi tudi za širši kontekst, upoštevajo čustvene razsežnosti ter se zavedajo potrebe po prizadevanju za načrtno presojanje na podlagi meril, po preseganju čustvene (ne)naklonjenosti, predsodkov, ustaljenih perspektiv ter po razmisleku o lastnem sporazumevanju, pa tudi etične oz. družbene odgovornosti«* (Vogel, 2010: 121–123. V: Vogel, 2015: 180).

Zaradi celostne obravnave sporazumevalne zmožnosti, ki je kompleksno sestavljena, naj cilji pouka slovenskega jezika ne bi bili ločeni na funkcionalne in izobraževalne, ampak naj bi bili v procesnorazvojnih in vsebinskih sklopih predstavljeni medsebojno povezano, obenem pa bi morali biti v povezavi z odnosnimi cilji, tj. oblikovanjem jezikovne zavesti, ki so bili pred tem opredeljeni le v splošnih ciljih predmeta (Vogel, 2012: 69).

1.3.3.2. METAKOGNICIJA IN KRITIČNI PRISTOP K UČENJU JEZIKA

Beštrova (2011: 125) pravi, da naj bi učenec poleg *»vsebinskega znanja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti pridobival tudi procesno znanje, tj. poznati mora postopke, ki ga pripeljejo do »rešitve« problema – do uspešnega sprejemanja in tvorjenja besedil.«*

Novost pouka slovenskega jezika sta tako metakognicija⁶³ in kritični pristop k učenju jezika.

⁶³ Metakognicija pomeni *»(s)poznavanje lastnih kognitivnih procesov, vključuje nadzor, regulacijo, izbiro in spreminjanje lastnih kognitivnih strategij na različnih spoznavnih področjih (učenje, mišljenje, pozornost, pomnjenje). Glede na različne kognitivne procese lahko govorimo o metamišljenju (poznavanje in usmerjanje lastnega mišljenja), metapomnjenju (poznavanje in organizacija lastnega pomnjenja), metapozornosti*

Metakognitivna zmožnost je po Beštrovi (2011: 125) sistematično vgrajena v vse sklope. Z njo si učenec pomaga pri izboljševanju vedenja in pri izboljševanju dejavnosti, ki pripeljejo k uspešnemu sprejemanju in tvorjenju besedil (razviti sporazumevalni zmožnosti).⁶⁴

Metakognicija in ozaveščena raba jezika se nanašata na jezikovno in kulturno zavest. Pri tem je »*jezikovna zavest razumljena kot zavestna raba jezikovnih prvin v določenem kontekstu in kot zmožnost razmisleka o svoji (ali tuji) jezikovni dejavnosti, za kar je potrebno tudi znanje o jeziku. Kulturna zavest pa se nanaša na zavedanje, da kultura in družba bistveno sooblikujeta sporočila in določata sporazumevalne vloge ter izbiro jezikovnih prvin*« (Vogel, 2015: 180). Voglova (2014: 3–4) še nadalje pojasni razlike med jezikovno zavestjo in jezikovno kulturno zavestjo, ki je bistvena sestavina kritične sporazumevalne zmožnosti, slednjo pa si kot cilj zastavlja sodobni jezikovni pouk. Jezikovna zavest je razumljena širše in pomeni »*posameznikovo zavestno rabo jezika in jezikovnih sredstev med sporazumevanjem*« (prav tam, 4), jezikovna kulturna zavest pa poleg komunikacijske vloge jezika »*vključuje še zavest o identitetni vlogi jezika*« (prav tam) in kulturno zaznamovanost vsakega jezikovnega delovanja. Ista avtorica opaza, da je jezikovna kulturna zavest sicer vključena v UN, vendar se povezuje z abstraktno nacionalno identiteto, zato se razvija v okviru medkulturne zavesti, tj. v posebnem, ločenem sklopu, ne pa kot sestavina sporazumevalne zmožnosti.

Pri jezikovni kulturni zavesti se posameznik v konkretni sporazumevalni situaciji zaveda, da pripada določeni skupnosti, zato zavestno prevzema sporazumevalne vloge in se zaveda, da uporablja jezik skupnosti, s tem pa ji izraža pripadnost preko jezikovne dejavnosti (Vogel, 2014: 10). Obstaja pa razlika v zavedanju; posameznikovo zavedanje je lahko kritično ali nekritično.⁶⁵ S kritičnim pristopom, ki ga zanima razmerje med učenjem jezika in družbenim spreminjanjem, se želi pri pouku (prvega) jezika poudariti, da je potrebno pri razvijanju jezikovne in kulturne zavesti poleg opisovanja danega položaja še kritično razmisliti o razlogih trenutnega položaja, o njegovem pomenu in upravičenosti ter stremeti k dejavnem sooblikovanju in spreminjanju trenutnega položaja (Vogel, 2015: 180).

1.3.3.3. KONTEKSTUALIZACIJA IN CELOSTNOST – DVE NAČELI SODOBNEGA POUKA JEZIKA

Kontekstualizacija je eno temeljnih načel sodobnega pouka jezika. Niso pomembne le zunanje okoliščine – kdaj, kje, zakaj je besedilo nastalo, kdo ga je tvoril, komu je namenjeno – ampak tudi celostni, širši družbeni in kulturni kontekst. Posameznik namreč ponotranji jezikovne vzorce neke kulture in v njihovem okviru izraža svoje misli. Za razumevanje sporočila

(*nadzorovanje in usmerjanje lastne pozornosti*), metaučenju (*poznavanje in uravnavanje lastnega procesa učenja*)« (Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja, 2008–09).

⁶⁴ V UN 2011 je predvideno, da učenci vrednotijo svoje delo, izdelek, sodelovanje z učenci in učiteljem (razmišljajo, kako so sami sprejemali in tvorili besedila in kako to počnejo drugi; razmišljajo o načelih uspešnega dvosmernega in enosmernega sporazumevanja, o strategijah za izboljšanje) in načrtujejo postopke za izboljšanje svojega dela, izdelka ter sodelovanja. S tem izboljšujejo svojo sporazumevalno zmožnost (Bešter, 2011: 125).

⁶⁵ Pri nekritičnem pristopu se posameznik zaveda jezikovne identitete, vendar meni, da je njegov način jezikovnega delovanja najboljši. Razlike v jezikovni dejavnosti sprejema kot vir težav (pri kritični zavesti pa jih jemlje kot prednost, zato pri jezikovni dejavnosti izbere najboljšo možnost glede na kontekst in s tem zavestno prevzema družbeno vlogo in zanjo značilen diskurz), zato jih ignorira ali pa jim zmanjšuje pomen. Vrednotenje poteka na stereotipnih merilih in posameznik ne čuti potrebe po upoštevanju celostnega konteksta (Vogel, 2014: 10–11).

posameznika je potrebno razumeti kulturo jezikovne skupnosti (Vogel, 2012: 73). Vendar pa ista avtorica pove, da ravno ta segment v UN 2011 ni izpeljan, saj je upoštevanje širšega konteksta in čustvenih razsežnosti, uživanje v različne vloge odvisno od učiteljev in piscev učnih gradiv (Vogel, 2015: 181–182).

Celostnost pomeni, da se pri pouku jezika obravnavajo vse sestavine sporazumevalne zmožnosti v njihovem medsebojnem delovanju. Hkrati pa morajo biti dejavnosti pouka zasnovane na različnih kognitivnih ravneh. Sestavine so določene v UN 2011, pri določanju zahtevnostne ravni, na katerih se sestavine obravnavajo, pa si učitelji pomagajo z Bloomovo taksonomijo (Vogel, 2012: 75).

1.3.4. JEZIKOSLOVNA IZHODIŠČA

1.3.4.1. TEORIJA SPORAZUMEVANJA

Jezikoslovci na različne načine opredeljujejo pragmatiko; pri opredeljevanju obstajata dve skrajnosti. Verschueren zagovarja, da naj pragmatika preučuje le jezikovno rabo (brez jezikovne zgradbe) v konkretnih okoliščinah. Osredotoča naj se le na načela sporazumevanja (Grice, Leech), ki vplivajo na oblikovanje sporočila, ter na okoliščine in družbeno razmerje med udeleženci sporazumevanja. Vendar je potrebno upoštevati, da medmetom in členkom ne moremo določiti pomena, ne da bi upoštevali okoliščine. Druga teorija pa zanika ukvarjanje z jezikovno rabo ter delovanjem sporazumevanja in se osredotoča na pragmatiko znotraj jezikovnega sistema. »V tem smislu je pragmatika veda, ki proučuje tista razmerja med jezikom in kontekstom, ki so postala del jezikovne zgradbe, npr. pomen deiktčnih izrazov, izrazov spoštovanja« (Jakop, 2006: 44–47).

Povezavo med tema dvema skrajnostma, to je med jezikovnim sistemom oziroma zgradbo jezika in rabo izraznih sredstev med sporazumevanjem, poskuša vzpostaviti teorija sporazumevanja, katere naloga je: »pojasniti funkcijsko razmerje med zgradbo jezika in rabo izraznih sredstev med sporazumevanjem« (Kunst-Gnamuš, 1995: 1). Pri tem se Kunst Gnamuševa v svoji knjigi *Teorija sporazumevanja*⁶⁶ omeji na eksplicitne performativne glagole ter prisojevalne stavke (Kunst-Gnamuš, 1995: 1).

»Teorija sporazumevanja je ugotovila, da obstaja funkcijsko razmerje med zgradbo jezika in rabo izraznih sredstev med sporazumevanjem. Pri pojasnjevanju tega razmerja ločuje pojma gramatikalizacije, tj. tvorjenja pomenov, ki se neposredno izražajo s slovnico in slovarjem, in kontekstualizacije, tj. tvorjenja tistih, zlasti socialnih in intencionalnih pomenov, ki jih izražamo kot razlike med izbirnimi sopomenskimi izraznimi sredstvi. Pri pouku jezika je zato treba razvijati tako jezikovno rabo kot jezikovno znanje; in to ne samo s funkcionalnega vidika, temveč te ugotovitve z refleksijo postavljati tudi v širši, sistemski okvir« (Vogel, 2015: 179).

⁶⁶ V knjigi prikaže pomembne teorije jezikovne rabe, to so teorija govorne dejavnosti in namernosti, pragmatika in funkcijsko jezikoslovje. Te teorije aplicira na konfliktni in pogajalski govor. Bralcu pomaga razumeti izvore nesporazumov in navzkrižij ter pokaže poti k učinkovitejšemu sporazumevanju.

1.3.4.2. JEZIK IN DRUŽBA

Obstajajo povezave med jezikom in družbo, ki sta sicer ločena, vendar medsebojno (načeloma vzročno-posledično) vplivata drug na drugega. Družbene spremembe in dogajanja pustijo odtis v jeziku in vplivajo na jezikovne spremembe. Z jezikom v družbi se ukvarja več ved: sociolingvistika, sociologija jezika, socialna psihologija, etnolingvistika, lingvistična antropologija ... vendar si zastavljajo različne cilje v proučevanju (Unuk, 1997: 5).

»K drugačnemu pojmovanju konteksta sta bistveno pripomogli ekolingvistika, ki se je razvila v ameriškem didaktičnem prostoru, in sociolingvistika. Kontekst so, kot ugotavlja Kramsch v 70. in 80. letih 20. stoletja omejevali na neposredne okoliščine medsebojne komunikacije, 90. leta pa so zaradi posledic globalizacije prinesla ponovno zavest o pomenu konteksta v veliko širših družbenih razsežnostih. Zato ekolingvistika opozarja, da na posameznikovo jezikovno delovanje vedno vpliva celoten posameznikov svet, jezik pa ima ob individualni vedno tudi družbeno razsežnost. Čeprav se jezik ponavadi poudarja kot temeljni dejavnik nacionalne identitete, identitete namreč kot člani različnih družbenih skupin prevzemamo v vsaki jezikovni dejavnosti (Lemke 2003: 74). To pomeni, da je treba tudi pri pouku prvega jezika ob izbranem govornem položaju opazovati jezik ne le kot sredstvo za sporazumevanje ali sistem sredstev in pravil, temveč tudi kot sredstvo identifikacije in družbenega urejanja« (Vogel, 2015: 179–180).

1.3.4.2.1. EKOLINGVISTIKA

Ekolingvistika je nova veja jezikoslovja, ki se ukvarja z vprašanji ohranjanja malih in regionalnih jezikov. Spada v sklop ekološkega razumevanja kulturnih skupnosti; poudarja ekološko razumevanje jezikovne raznolikosti (to pomeni koeksistenco različnih jezikovnih skupnosti). Pojavi se v 70. letih 20. stoletja. Prvi, ki je uporabil pojem ekologija jezika, je bil Haugen; opisoval je odnose med jeziki v večkulturnih okoljih in se spraševal o statusih jezikov, o večjezičnosti, diglosiji, prvem/drugem jeziku ... To je bil čas ponovne vzpostavitve odnosov med jeziki in skupnostmi, čas oživljanja etničnih skupnosti zaradi poprejšnjega zamrtja kot posledice kapitalističnega centralizma (Bergoč, 2010: 215–229).

Pomembna ni samo zaščita narave in njenih izumirajočih vrst, ampak tudi zaščita in ohranjanje planeta, družbe in jezikov. Družba je hierarhično in tekmovalno naravnana, socialna ekologija – ki je dala temelje ekolingvistiki – pa se zavzema za celostno razumevanje družbe: za njeno celovitost, različnost, svobodo, enotnost, vzajemnost (prav tam).

Na svetu je čez 6000 jezikov, vendar so po večini majhni jeziki, z malim številom govorcev. Poleg tega imamo v velikih multinacionalnih državah večjezične situacije. Ob integraciji in globalizaciji ni čudno, da nastaja potreba po nekem univerzalnem jezikovnem sporazumevanju in da jeziki izumirajo. Neomejena raznolikost jezikov za sabo potegne negativne posledice – prevajanje v različne jezike (problem je denar, potrebni so prevajalci, denar, prevodi so nedosledni). Taka situacija vsekakor ni naklonjena malim jezikom, saj morajo nenehno tekmovali, se boriti z večjimi, tako smo priča njihovem izrinjanju in izumiranju. Zato se je pojavila potreba po spremembi jezikovne politike (ki daje prednost velikim jezikom, to so v Evropi angleščina, nemščina, ruščina, francoščina) in po zaščiti majhnih jezikov. Seveda je naravna težnja vsakega jezika, da se krepi in razvija, vendar se ne bi smel na račun malih jezikov. S takimi vprašanji se ukvarja ekolingvistika (Bańcerowski, 2004: 337–344).

Ekolingvistika preučuje:

- jezikovno različnost in se zavzema za zaščito različnosti,

- medsebojno interakcijo in razumevanje enotnosti/holističnosti, ne pa fragmentiranosti jezikov,
- medjezikovna razmerja,
- ogrožene jezike,
- analizira neekološke elemente v jezikovnem sistemu in diskurzu,
- analizira netrajnostne ideologije v jeziku (antropocentrizem, rasizem, seksizem) in
- preučuje ekopismenost (Bergoč, 2010: 215–229).

Za ekopismenost je pomemben trajnostni razvoj, se pravi tak, ki zadovoljuje trenutne potrebe človeštva, hkrati pa ne ogroža potreb naših zanamcev. Zgraditi je potrebno tako družbo, ki ima sposobnost sodelovanja in obnavljanja življenja ter jezikov. Družbo je potrebno opremiti s takimi znanji, veščinami in vrednotami, da bo znala ceniti soobstoj več jezikov in jih negovati; to je naložba za prihodnost, da ne bi veliki jeziki pojedli malih (prav tam).

1.3.4.2.2. SOCIOLINGVISTIKA

Sociolingvistika z jezikoslovnim izhodiščem obravnava jezik kot družbeni fenomen; raziskuje razmerja in delovanje med jezikovnimi in družbenimi strukturami ter kulturnimi značilnostmi (torej strukture jezika v družbenem in kulturnem kontekstu; preučevanje jezika in skupnosti z jezikoslovnega stališča); v središču pozornosti so jezikovni pojavi, ki so posledica družbenih vplivov. Zanima jo raba jezika v sociokulturnem okolju in razlaganje družbeno določljivih dejavnikov jezikovnih sprememb. Je interdisciplinarna veda v sklopu jezikoslovja. Pojavila se je v ZDA v 60. letih (Hymes, Ferguson, Fishman) (Unuk, 1997: 5–9).

Ukvarja se z več področji, zato je tudi notranje razdeljena na:

- mikrosociolingvistiko, ki raziskuje sporazumevalno zmožnost posameznika; kako pozna pravila, po katerih izbira in uporablja jezikovna sredstva glede na nejezikovni kontekst;
- makrosociolingvistiko, ki raziskuje jezikovno stanje jezikovnih skupnosti: jeziki v stiku, bilingvizem, diglosija;
- deskriptivno sociolingvistiko, ki poskuša odkriti norme jezikovne rabe (kdo govori/piše nek jezik ali varianto, komu in kdaj); opisuje variantnost jezika;
- dinamično sociolingvistiko, ki se sprašuje, kako in zakaj obstaja družbena organiziranost jezikovne rabe v različnih okoliščinah (Unuk, 1997: 5).

Sociolingvistika ima obsežen predmet raziskovanja, zanima jo:

- »lingvistična geografija (povezanost skupin jezikov in njihove skupne strukture lastnosti),
- lingvistična demografija (jezik in migracije, popisi prebivalstva),
- jezik in družbena trenja (večinski in manjšinski jeziki, jezikovne pravice),
- nastajanje–razvoj–spreminjanje–odmiranje jezikov,
- jeziki v stiku (interferenca, prevzemanje, dvo- ali večjezičnost, diglosija, poliglosija),
- normiranje in standardizacija jezika, jezikovno planiranje, jezikovna politika in kultura,
- socialna dialektologija, govorni in pisni jezik, nestandardne variante,
- jeziki in poklici (strokovni jezik, terminologija, jezik subkultur, žargon),
- jezik v ustanovah in sredstvih javnega sporočanja,
- jezik v izobraževanju (učenje jezikov),
- jezik in politika,

- *verbalno obnašanje (govorne vloge in mreže v govornih skupnostih).*,
- *verbalna interakcija (jezik in kontekst, govorna situacija, govorni dogodek, govorno dejanje, pragmatika, sporazumevalna kompetenca),*
- *spmembe in izbor koda v sporazumevanju (variante, zvrsti, slogi),*
- *preučevanje komunikacije (ogovor, dialog, besedilo),*
- *družbeni dejavniki jezikovnih sprememb (arhaizmu – neologizmi, vplivi drugih jezikov)«* (Unuk, 1997: 6).

Za pouk slovenščine se zdijo zanimiva vprašanja o vlogi šole pri jezikovnem načrtovanju. Jezikovno načrtovanje in jezikovna politika sta dejavnosti, ki usmerjata in določata jezikovno podobo neke družbe; zaobjemata znanstveno raziskovanje in konkretno družbeno akcijo. Lahko rečemo, da se je v zadnjih desetletjih z jezikovnim načrtovanjem in jezikovno politiko fokus premaknil iz načrtovanja korpusa in statusa slovenščine na načrtovanje jezikovne zmožnosti. Velik vpliv na ta premik je imela ravno prenova pouka leta 1998. Vendar pa vloga šole pri jezikovnem načrtovanju ne pomeni samo razvijanje jezikovne zmožnosti, ampak tudi uzaveščenje vedenja o statusu slovenščine in drugih jezikov na območju Republike Slovenije. V Sloveniji je namreč zlasti zanimivo preučevanje slovenske etnične meje, ki ni enaka državni, in s tem povezana vprašanja o diglosiji ter statusu jezika na dvojezičnih območjih. Tudi v okviru evropske in mednarodne skupnosti in povezovanja držav se soočamo z drugimi kulturami in jeziki. Vprašanja o statusu jezika v Sloveniji in vprašanja o sodobni multikulturni družbi pa UN 1998 ni zaobjel (Bergoč, 2006: 117–119).

V zadnjem času je aktualno pojmovanje sociolingvistične zmožnosti pri učenju jezika otrok priseljencev. Učenje jezika zajema splošne zmogljivosti učenca, sporazumevalno zmožnost (jezikovno, tj. leksikalno, slovnično, semantično, fonološko, pravopisno in pravorečno), pragmatično zmožnost (tvorjenje jezikovnih funkcij, govornih dejanj, obvladovanje diskurza, koherence in kohezije, prepoznavanje besedilnih vrst in oblik ipd.) in sociolingvistično zmožnost, tj. *»kulturni kontekst, t. i. sociokulturno vedenje – vedenje o družbi in kulturni skupnosti, v kateri se jezik govori. To znanje je za učenca precejšnjega pomena, ker ponavlja ni del njegovih predhodnih izkušenj. Ob učenju jezika torej učenec spoznava značilnosti določene družbe in njeno kulturo (vsakdanje življenje, življenjske okoliščine, medosebne odnose, vrednote, prepričanja in stališča, družbene konvencije, govorico telesa, obredno vedenje). Skupni evropski jezikovni okvir govori tudi o medkulturni ozaveščenosti. Gre za poznavanje, zavedanje in razumevanje odnosa med izvirnim okoljem in okoljem nove skupnosti. Zavedanje o regionalnih in kulturnih raznolikostih pomaga umestiti oba jezika v kontekst«* (Knez, 2012: 56).

1.3.5. POMEN TEORIJE SPORAZUMEVANJA, EKOLINGVISTIKE IN SOCIOLINGVISTIKE ZA (SOČASNI) POUK JEZIKA

Ker naj bi teorija sporazumevanja povezala jezik kot sistem in jezik kot rabo, lahko pričakujemo, da bosta ti dve področji v UN enoviteje povezani, da med njima ne bo več ostre delitve, kot je bila v UN 1998, ko je bil v funkcionalnih ciljih zajet jezik kot raba, v izobraževalnih pa jezik kot sistem.

Ker ekolingvistika in sociolingvistika raziskujeta jezik v družbi, lahko predvidevamo, da bo v UN jezik obravnavan v različnih kontekstih, hkrati pa bo sporazumevalna zmožnost nadgrajena s kritičnostjo. Glede na to, da se poudarja globalizacija ter njena posledica multikulturna in

multijezična družba, bi lahko rekli, da bo v UN obravnavana tudi ta tematika, torej jezikovni položaj v Sloveniji in v Evropi.

Ker na sporočanje vpliva kontekst – jezikovni vzorci neke kulture – je za pravilno razumevanje sporočila potrebno razumeti kulturo jezikovne skupnosti. Tako lahko pričakujemo, da se pri pouku jezika oblikujejo pristni govorni položaji, s katerimi se bo učenec identificiral in oblikoval čustveni odnos do »vloge«/teme/sogovorcev. Ravno taka kontekstualizacija omogoča osmišljeno spoznavanje sistemskih možnosti jezika (Vogel: 2012: 74).

Pričakujemo lahko več osmišljenega metajezikovnega znanja in metakognicije.

2. UČNI NAČRT

UN je »strokovni šolskoupравни dokument, ki skupaj s predmetnikom določa vzgojno-izobraževalni profil šole. Predpisuje vzgojno-izobraževalne smotre in splošnejše cilje, kodificira njim ustrezne učne predmete, obseg in globino vsebine ter predvidi sistematično razvrstitev in soodvisnost učnih tem.« Strmčnik (2001: 256) meni, da so pogosto dodane metodične sugestije, časovna orientacija za obravnavo ter različno didaktično gradivo.

Učitelji imajo pri načrtovanju učnega procesa veliko načrtovalne svobode pri izbiri učnih metod, oblik ter strategij; pri izbiri učnih sredstev, virov in učnih pripomočkov; pri izbiri časa, prostora in pri organizaciji pouka (Sivec, 2004: 349–357). Učni načrt pa jih zamejuje z vsebino in cilji posameznega učnega predmeta. Učni načrt velja za vse učitelje ter učence določene države. V UN so podrobno opredeljeni cilji, vsebina ter minimalni standardi predmeta, ki naj jih dosežejo vsi slovenski učenci, poti do teh ciljev – oblike, metode, pripomočke, medpredmetne povezave – pa izbirajo učitelji po lastni presoji glede na zmožnosti, interese in posebnosti učencev (v UN 1998 in 2011 so vsaj načeloma priporočene tudi metode dela).

V prenovi 2011 so bili učni načrti za predmete enako strukturirani, in sicer so vsebovali naslednja poglavja: opredelitev predmeta, splošne cilje predmeta, operative cilje in vsebine, standarde znanja/pričakovane dosežke in didaktična priporočila.⁶⁷ V analitičnem delu bodo predstavljene sestavine konkretnih učnih načrtov pri slovenščini, saj v preteklosti UN ni bil nujno tako strukturiran. Za lažjo orientacijo in razumevanje sledi obrazložitev osnovnih sestavin učnih načrtov.

2.1. OPREDELITEV PREDMETA

V opredelitvi predmeta je zapisano, kaj je namen predmeta, kateri so temeljni cilji, kako se uresničujejo ter katera so področja predmeta.

2.2. SPLOŠNI CILJI

Cilji⁶⁸ so eno najpomembnejših izhodišč pri načrtovanju pouka; cilj je stanje, ki ga želimo doseči; pove nam, kaj naj učenec po končanem šolanju zna, obvlada, ipd.. V preteklosti je bil pouk usmerjen v vsebine, današnji pouk pa je usmerjen v učne cilje. Glede na cilje določamo vsebine, metode, oblike in pripomočke (Tomić, 2003⁴: 159). Če vzamemo kot kriterij čas, delimo učne cilje na dolgoročne/splošne, srednjeročne/etapne in kratkoročne/operative.

Splošni učni cilji/smotri izražajo splošne vrednote, ki so trajnejšega osebnega in družbenega pomena. Povezujejo se z ostalimi predmeti in vsi skupaj povečujejo vrednost vzgojno-izobraževalnega dela. Splošni cilji predmeta v učnih načrtih imajo usmerjevalno vlogo; pri

⁶⁷ V najnovšem UN za angleščino, ki bo v veljavi od septembra 2016, vidimo, da je dodano poglavje o znanju izvajalcev (UN Angleščina, 2016: 53).

⁶⁸ Cilje razvrščamo v več skupin glede na različne kriterije → glede na čas: dolgoročni/splošni/globalni, srednjeročni/etapni, kratkoročni/operativni.

vsakodnevnem pouku pa je potrebno cilje konkretizirati, kar se zgodi z operacionalizacijo in klasifikacijo (Strmčnik, 2001: 211).

2.3. OPERATIVNI CILJI

Operativni cilji so konkretizirani cilji, biti morajo ustrezno formulirani (naziv za dejavnost, ki jo mora učenec opraviti, pod katerimi pogoji ter kakšen je kriterij pri ocenjevanju; iz formulacije so razvidna merila za minimalne učne rezultate) (Marentič Požarnik, 1976: 18). Učne cilje lahko hierarhično razvrstimo, zato so se pojavili *UN* v mrežni obliki (tak je *UN* 1998), kjer je jasno razvidno, kaj je potrebno obravnavati prej in kaj kasneje. Pri operativnih ciljeh razumemo izrecno formulacijo pričakovanih sprememb pri učencu v času učenja; spremembe se nanašajo na mišljenje, čustva, interese, vedenja ... (Tomić, 2003⁴: 159–161). Učenci iz operativnih učnih ciljev izvedo, kaj se od njih pričakuje/zahteva; učitelji jih neposredno uporabljajo pri načrtovanju obravnave, hkrati pa so izhodišče za oblikovanje standardov znanja/pričakovanih dosežkov, ki se uporabljajo pri preverjanju in ocenjevanju znanja.

V *UN* mora biti pravilno razmerje med učnimi cilji in vsebino. »Prevladovanje snovi vodi v logicizem, ki obide pomen ciljev, prevladovanje ciljev pa vodi v teleologizem, ki paralizira samosvoj pomen vsebine« (Strmčnik, 2001: 59). Učni cilji morajo biti vodilo za izbiro učnih vsebin, ki pa naj ne bodo same sebi v namen, ampak so sredstvo uresničevanja celovitejših vzgojno-izobraževalnih namenov. Tako *Vsebine v UN 2011: življenjepisi, vprašalni zaimek, slogovno zaznamovana beseda* ipd. niso same sebi namen, ampak služijo skupnemu cilju – razviti sporazumevalni zmožnosti učenca.

Učnim predmetom je tako potrebno določiti učne cilje ter jih dimenzionirati, tj. predvideti za kognitivno, afektivno in psihomotorično področje (prav tam, 259–262).

Glede na to, katera področja osebnosti želimo z vzgojno-izobraževalnim delom razvijati, delimo učne cilje na tri področja:

1. kognitivno/spoznavno:

- cilji, povezani z razvijanjem intelektualnih spretnosti, mišljenjem in pridobivanjem znanj;
- taksonomija učnih ciljev prikazuje hierarhično razvrstitev vedenja od preprostejšega do kompleksnega, od konkretnega do abstraktnega;
- razvrščeni so glede na zahtevnost in kompleksnost spoznavnih procesov; obvladanje nižjih stopenj je po navadi pogoj za višje;
- znanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje;

2. afektivno/čustveno-socialno/vzgojno:

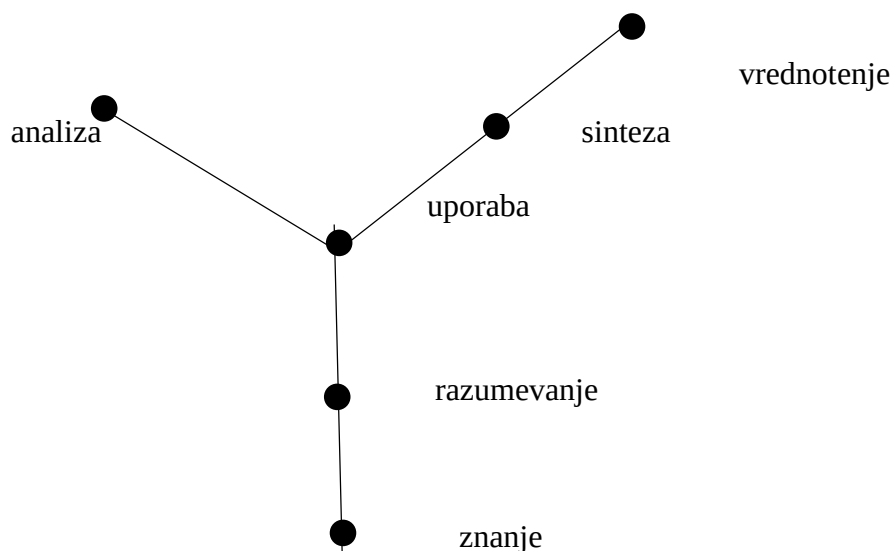
- cilji, povezani s stališči in čustvi;
- razvrščeni glede na stopnjo interiorizacije ali sprejetosti s strani učenca, ko usvaja stališča, interese, vrednote in je vedno manj odvisen od zunanjih vrednot; ponotranjenost znanja
 - sprejemanje, npr. da se dijak zaveda, razlikuje, prepozna,
 - reagiranje: da upošteva, sledi, uboga, prostovoljno nekaj opravi,
 - usvajanje vrednot, da dijak ceni, pomaga, podpira, zagovarja,
 - organiziranost vrednot, da diskutira, analizira, primerja,
 - razvoj celovitega značaja, da upošteva, razreši, gradi,
- sprejete vrednote so na vsaki stopnji bolj splošene;

- stališča, interesi, zavzetost, odgovornost, poklicni etos;
3. psihomotorično
- cilji, povezani s telesnimi dejavnostmi:
 - veliki/grobi gibi (gornji udi, spodnji udi, gibi več delov telesa hkrati),
 - drobni koordinirani gibi (gibi rok in prstov; koordinacija oči in rok; koordinacija ušes in rok, koordinacija rok, nog in oči; kombinacija koordiniranih gibov),
 - nebesedno sporočanje (mimika; kretnje rok; gibi vsega telesa) in
 - govorne/komunikacijske spretnosti – najdemo pri pouku materinščine (oblikovanje glasov; govorno oblikovanje besed; govorno oblikovanje daljših tekstov; koordinacija besed in kretenj) (Marentič Požarnik, 1976: 13–21).

Glede na raven kognitivne zahtevnosti operativne cilje klasificiramo po Bloomovi taksonomiji. Kognitivno področje zajema naslednje stopnje:

- 1) Znanje – učenci spominsko usvojijo določena spoznanja (dejstva, podatke, definicije ter kategorije, metode, teorije), si jih zapomnijo in jih obnovijo. Kategorija znanja sicer zajema znanje posameznosti, poznavanje načinov ravnanja s posameznimi dejstvi in podatki ter abstraktno/posplošeno znanje.
- 2) Razumevanje – učenci razumejo smisel in bistvo sporočila, posredovanega bodisi v besedni (ustni, pisni) bodisi v kakšni drugi obliki (formule, zemljevidi, note, ipd.). Razumevanje se dokazuje na več različnih načinov: obnavljanje, izražanje glavne misli/sklepa; učitelj pa mora v vprašanjih uporabiti drugačne formulacije kot jih je uporabil pri razlagi. Razumevanje zajema naslednje podstopnje: prevajanje, interpretacijo/razlago, ekstrapolacijo/predvidevanje.
- 3) Uporabo – da učenec dokaže uporabo znanja, mora na podlagi splošnih pravil, formul, zakonitosti in principov, ki jih je usvojil, reševati zanj nove probleme. Dani problem mora analizirati ter se nato odločiti, s katerimi postopki/formulami ga bo rešil. Učenec mora na tej stopnji prenesti naučeno v nove situacije, ob tem pa je pomembno, da poleg specifičnih dejstev in podatkov osvoji še splošnejša znanja (pojme, posplošitve ...), metode ravnanja s podatki in metode reševanja problemov.
- 4) Analizo – pri analizi mora učenec razstaviti sporočilo na posamezne dele, in sicer tako, da postanejo jasni odnosi med sestavinami in njihova organiziranost v celoto. Z analizo se učenci učijo razlikovati osebna mnenja od sporočenih dejstev, iščejo glavne in stranske ideje umetniškega/znanstvenega dela; analiza je lahko sama sebi namen ali pa je pripomoček za globlje razumevanje dela. Poteka na treh nivojih: analiza elementov, analiza odnosov ter analiza strukture in organizacijskih načel.
- 5) Sintezo – učenec sestavlja prej spoznane elemente v novo celoto, npr. sestavi seminarsko nalogo iz različnih virov, vendar pa mora delo vsebovati tudi njegovo ustvarjalnost. Tri podskupine sinteze so: izdelava originalnega sporočila, izdelava načrta ali predloga za akcijo ter izpeljava sistema abstraktnih odnosov.
- 6) Vrednotenje – pomeni izrekanje sodb o vrednosti določenih idej, argumentov, izdelkov, rešitev ipd. glede na izbrane kriterije, ki so učenci največkrat vnaprej dani (torej jih ne izdelava sam). Pri vrednotenju mora učenec združiti vse od prej omenjenih stopenj, hkrati pa je vrednotenje most do čustveno-motivacijskih/vzgojnih smotrov. Dve podskupini vrednotenja sta: vrednotenje na podlagi notranjih ter zunanjih kriterijev (Marentič Požarnik, 1976: 21–45).

Stopnje so razvrščene v Y-strukturo (glej skico 4). Znanje, razumevanje in uporaba so hierarhično organizirani, medtem ko analiza, sinteza in vrednotenje niso, saj analiza ni vedno pogoj za sintezo (Marentič Požarnik, 1976: 48–49).



Skica 4: Taksonomija za kognitivno področje (Marentič Požarnik, 1976: 48).

Glede na nominalno delitev/po kvaliteti pa učne cilje razvrščamo med:

- izobraževalne/materialne: pridobivanje čim višje ravni kvalitetnega, trajnega in uporabnega znanja;
- funkcionalne/formalne: razvijanje perceptivnih, senzornih, motoričnih, izraznih in intelektualnih sposobnosti ter spretnosti in navad; vključevanje samostojnega dela, opazovanja ter miselnih aktivnosti (presojanje, primerjanje, induktivno/deduktivno sklepanje, analiza, sinteza) učenca (učitelj kot mentor) in
- vzgojne/osebno socialne: šola brez ideologije; razvoj osebnostnih lastnosti (kritičnost, odgovornost, natančnost, vztrajnost) in učnih navad.

2.4. STANDARDI ZNANJA

Pri ocenjevanju znanja primerjamo dosežek učenca z vnaprej postavljenimi standardi znanja. Ti izhajajo iz ciljev pouka, merilo za njihovo izbirnost pa je merljivost oz. preverljivost. Gre torej za učne dosežke, ki jih je mogoče objektivno, veljavno in zanesljivo preverjati in na podlagi katerih je mogoče znanje oz. zmožnosti učencev na določeni stopnji in ravni primerjati in razvrščati. Na osnovi take primerjave se izdelek oceni (Milekšič, 2010: 11–12 in 29).

Standardi znanja so torej v pomoč učitelju pri preverjanju in ocenjevanju znanja, učencu pa pomenijo orientacijo za pridobivanje znanja. Standardi so operacionalizirani cilji ob koncu triletja, pomenijo kvantiteto in kvaliteto znanj, spretnosti in veščin, ki naj bi jih učenec dosegel za posamezne ocene. Minimalni standardi so tisti, ki jih mora učenec doseči za pozitivno oceno, to pa je nujno za nadaljnje učenje; to so praviloma dosežki vseh učencev na določeni razvojni stopnji in izhajajo iz ciljev preverjanja in ocenjevanja. Temeljni standardi znanja so dosežki učencev na določeni razvojni stopnji in izhajajo iz ciljev pouka (Milekšič, 2010: 11–12 in 29).

V standarde znanja so tako pretvorjeni tisti cilji in dejavnosti, zmožnosti in znanja, ki jih je mogoče preveriti in oceniti. Rosc Leskovčeva (2003: 287–300) pravi, da ni smiselno preverjati in ocenjevati vseh ciljev pouka (*Učenci pridobivajo pozitivno čustveno in razumsko razmerje*

do slovenskega jezika), nekatere je treba sproti preverjati, ne pa ocenjevati (*Učenci ohranjajo zanimanje za poslušanje umetnostnih besedil*). O zmožnostih in stališčih, ki na bi se oblikovale v okviru pouka jezika, lahko le sklepamo na podlagi performance (dejanske uresničitve sporazumevalne zmožnosti v konkretnih okoliščinah sporazumevanja), ni pa jih mogoče neposredno meriti. Da je sklepanje in ocenjevanje legitimno, mora temeljiti na objektivnih merilih, zato se merijo le dosežki, ki so zapisani v objektiviziranih učnih ciljih (Vogel, 2012: 69–70).

Iz operativnih učnih ciljev je torej razvidno, kaj učenci delajo in so zapisani v nedovršnikih, standardi pa povedo, kaj učenci znajo/zmorejo/dosežejo in so v obliki dovršnikov (Rosc Leskovec, 2003: 287–300). Preverljivi učni cilji so torej navedeni v standardih znanja.

2.5. DIDAKTIČNA PRIPOROČILA

Didaktična priporočila so skladna s sodobnimi trendi na področju učenja in poučevanja. Tako trenutna didaktična priporočila odgovarjajo na vprašanje, kako narediti učenje in poučevanje tako, da bo v skladu s kompetenčnim pristopom. Učiteljem so v pomoč, da ustrezno načrtujejo, organizirajo in vodijo učni proces (Strmčnik, 2001: 291).

Didaktična priporočila so razumljena kot vodilo/smernice za pouk in zajemajo uresničevanje ciljev predmeta (prav tam), lahko so predlagane učne oblike, vsebujejo pa tudi individualizacijo in diferenciacijo, predvidene medpredmetne povezave, napotke o preverjanju in ocenjevanju znanja, nasvete o uporabi informacijske tehnologije.

III.PRIMERJALNA ANALIZA UČNIH NAČRTOV ZA POUK SLOVENSKEGA JEZIKA V ZADNJEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE OD 1984 DO DANES

1. RAZISKOVALNI PROBLEM

1.1. OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

V zadnjih 32 letih so bili v Sloveniji pri predmetu Slovenski jezik/Slovenščina v osnovni šoli v veljavi *UN* 1984, *UN* 1998 in *UN* 2011 (slednji je v veljavi še zdaj). Vse tri *UN* je izdal Zavod (Socialistične) Republike Slovenije za šolstvo.

V analitičnem delu bom primerjala učne načrte za pouk slovenskega jezika po posameznih sestavinah. Zanimalo me bo, ali imajo učni načrti enako strukturo ter kje se razlikujejo, kako so v njih vidni vplivi jezikoslovnih smeri. Osredotočila se bom na zadnje trileetje/vzgojno-izobraževalno obdobje oziroma 6.–8. razred jezikovnega dela pouka slovenskega jezika/slovenščine.

1.2. RAZISKOVALNA METODA IN POTEK RAZISKAVE

Učne načrte sem raziskovala z opisno-analitično metodo in jih po posameznih sklopih primerjala med seboj, in sicer po:

1. splošnih ciljih,
2. operativnih ciljih,
3. standardih znanja,
4. didaktičnih priporočilih (ki so izražena bodisi implicitno bodisi eksplicitno) in
5. dodatnih sestavinah.

1.3. RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Zastavila si bom naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Iz katerih jezikoslovnih in psihološko-didaktičnih teorij izhaja posamezni učni načrt in kako se to izraža v izbranem modelu jezikovnega pouka?
2. Kako je predmet Slovenščina (Slovenski jezik in književnost) umeščen v osnovnošolski program?
3. Ali so v učnem načrtu bolj poudarjeni izobraževalni, funkcionalni ali odnosni/vzgojni splošni cilji?
4. V kolikšni meri so operativni cilji usklajeni s splošnimi cilji in opredelitvijo predmeta?
5. Katere vrste znanja in zmožnosti se od učencev pričakuje glede na standarde znanja?
6. Ali so s splošnimi in operativnimi cilji usklajene predvidene vsebine in priporočene metode pouka slovenskega jezika?

7. Katere dodatne sestavine so vključene v učne načrte in kateri splošnejši cilji so z njimi poudarjeni?

1.4. RAZISKOVALNE HIPOTEZE

- H1: Medtem ko *UN* 1984 izhaja iz strukturalističnega jezikoslovja ob upoštevanju nekaterih spoznanj generativne slovnice, so jezikoslovno izhodišče za *UN* 1998 in 2011 funkcijsko jezikoslovje, teorija govornega dejanja in pragmatično jezikoslovje.
- H2: *UN* 1984 predvideva tradicionalni pouk prvega/maternega jezika; v *UN* 1998 in v 2011 prevladuje komunikacijski pouk jezika.
- H3: *UN* 2011 je v primerjavi z *UN* 1998 nadgrajen z metakognicijo in s kritičnim pristopom pri učenju jezika.
- H4: Predmet slovenščina ima glede na družbene okoliščine – tj. obdobje po osamosvojitvi – največjo vlogo po *UN* 1998. V obdobju *UN* 1984 je njegova vloga manjša zaradi umestitve slovenskega šolstva v jugoslovanski okvir; ob *UN* 2011 pa je postavljen v drugačno razmerje s tujimi jeziki.
- H5: V splošnih ciljih v *UN* 1984 so bolj poudarjeni izobraževalni cilji (usvajanje jezikovnosistemskega znanja), medtem ko so v *UN* 1998 in 2011 najbolj poudarjeni funkcionalni cilji (tj. razvita sporazumevalna zmožnost).
- H6: V skladu s kompetenčnim pristopom bo v splošnih ciljih *UN* 2011 bolj poudarjeno razvijanje drugih zmožnosti, npr.: IKT-spretnosti/digitalne pismenosti, učenja učenja, socialnih in državljskih kompetenc, podjetnosti in samoiniciativnosti ter kulturne zavesti in izražanja.
- H7: Operativni cilji v vseh treh učnih načrtih v celoti sledijo splošnim ciljem in opredelitvi predmeta.
- H8: V *UN* 1984 se od učencev pričakujejo predvsem dejavnosti na nižjih taksonomskih stopnjah kognitivnega področja, medtem ko so v standardih v *UN* 1998 in 2011 dejavnosti učencev na višjih taksonomskih stopnjah kognitivnega področja, v ciljih pa je zajeto tudi afektivno in psihomotorično področje.
- H9: V *Standardih znanja UN* 2011 se od učencev pričakuje celostno razvita sporazumevalna zmožnost.
- H10: V skladu s splošnimi in operativnimi cilji *UN* 1984 so tudi didaktične vsebine in metode, saj predvidevajo aktivnega učitelja.
- H11: Didaktična priporočila v *UN* 1998 in 2011 zajemajo modernejše metode spoznavanja jezika ter neumetnostnega besedila in poudarjajo aktivnost učenca.
- H12: Sodeč po splošnih ciljih bodo v vseh *UN* med dodatnimi sestavinami zajeti le napotki glede medpredmetnih povezav.

H13: V splošnih ciljih UN 2011 je zapisano, da učenci ob razvijanju sporazumevalne zmožnosti razvijajo tudi svojo digitalno zmožnost, zato pričakujemo, da bodo med dodatnimi sestavinami priporočila o uporabi informacijske tehnologije.

2. PREDSTAVITEV UČNIH NAČRTOV

2.1. UČNI NAČRT 1984

Uradno ime UN 1984 je *Program življenja in dela osnovne šole (2. zvezek): jezikovno-umetnostno vzgojno-izobraževalno področje (učni načrti)*. UN za predmet, ki se uradno imenuje Slovenski jezik, najdemo v sklopu jezikovno-umetnostnega vzgojno-izobraževalnega področja in ne kot samostojno publikacijo. V knjigi se nahaja z učnim načrtom za srbskohrvaški oz. hrvaškosrbski jezik, z učnim načrtom za pouk tujih jezikov, likovno vzgojo, glasbeno vzgojo, dodane pa so še interesne dejavnosti jezikovno-umetnostnega področja ter kulturna dejavnost. Sestavljalci načrta za slovenski jezik so bili člani predmetne komisije za slovenski jezik.⁶⁹

2.1.1. SESTAVA UN 1984

Program življenja in dela osnovne šole (2. zvezek): jezikovno-umetnostno vzgojno-izobraževalno področje (učni načrti) se začne z opredelitvijo jezikovno-umetnostnega vzgojno-izobraževalnega področja. Sledi UN za slovenski jezik.

Predmet v celotni osemletki obsega 1240 ur, od tega je 1192 ur slovenskega jezika in 48 ur filmske vzgoje.

1. V UN za slovenski jezik so najprej opredeljeni vzgojno-izobraževalni smotri in naloge (kot nekakšni splošni cilji).
2. Sledi delitev po posameznih razredih, kjer je navedeno število ur ter vzgojno-izobraževalna vsebina za vsak razred posebej. Vzgojno-izobraževalna vsebina se deli na:
 - a. (začetno) branje in pisanje (178 ur) s pojasnilom, primeri vaj, nasveti individualizacije; samo od 1.–3. razreda;
 - b. jezikovno vzgojo (333 ur): a) skladnja, b) oblikoslovje, c) glasoslovje s pravorečjem in pravopis, č) besedotvorje, d) besedoslovje, e) razvoj slovenskega jezika; s pojasnili;
 - c. sporočanje (278 ur): a) oblikovanje besedila in stilistika, b) pogovor, dvogovor, dramatizacija, a) načini sporočanja, b)ustno sporočanje, c) pisno sporočanje, d) jezikovne zvrsti; pojasnila;
 - d. književno vzgojo (371 ur): a) razumevanje besedil, b) delo z umetnostnimi besedili: književni pojmi c) književnost in književniki (obravnavo konkretnega pesnika/pisatelja), č) besedila za branje in obravnavo; pojasnila; d) domače branje, pojasnilo,
 - e. filmsko in TV-vzgojo (48 ur) in

⁶⁹ To so: Olga Kunst Gnamuš, Danica Cedilnik, Mihael Glavan, Marjana Kobe, Marija Kolar, Alenka Kozinc, Breda Popadič, Vika Slabe, mag. Stanko Šimenc, Ivo Zrimšek in France Žagar; za filmsko vzgojo, ki je v sklopu slovenskega jezika pa: Nuša Dragan, Marica Nakrst in Dora Gobec.

- f. aktualizacijo (32 ur).
- 3. Navodila, ki so zapisana v smislu didaktičnih priporočil, so:
 - a. *Splošna navodila*,
 - b. *Organizacija vzgojno-izobraževalnega dela*,
 - c. *Začetno branje in pisanje* (omenjeni so temeljni vzgojno-izobraževalni smotri, individualizacija, didaktične metode),
 - d. *Jezikovna vzgoja*,
 - e. *Sporočanje*,
 - f. *Književna vzgoja*,
 - g. *Filmska in TV-vzgoja*.
- 4. V posebnem poglavju so predstavljeni cilji, vsebine in didaktični predlogi za izvedbo dodatnega pouka v obsegu 280 ur:
 - a. *Vzgojno-izobraževalni smotri in naloge*,
 - b. *Vzgojno-izobraževalna vsebina*: od 5. razreda naprej (ustno in pisno sporočanje, jezikovna vzgoja, književna vzgoja),
 - c. *Navodila za dodatni pouk* od 5. razreda naprej; podana za vsako področje posebej (ustno in pisno sporočanje, jezikovna vzgoja, književna vzgoja); pri vsakem področju po razredih.

2.2. UČNI NAČRT 1998

UN 1998 nosi uradni naziv: *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*, sestavljalec pa je predmetna kurikularna komisija za slovenščino;⁷⁰ UN je izdan kot samostojna publikacija. Predmet se je iz slovenskega jezika preimenoval v Slovenščino.

2.2.1. SESTAVA UN 1998

UN 1998 je sestavljen iz naslednjih poglavij in podpoglavij:

1. *Opredelitev predmeta*
2. *Splošni cilji predmeta* (prvo, drugo in tretje triletnje)
3. *Operativni cilji predmeta*
 - a. Prvo triletnje:
 - operativni cilji predmeta v prvem triletju OŠ (funkcionalni in izobraževalni)
 - razčlenitev operativnih ciljev (po razredih) in predlagana umetnostna besedila: razčlenitev funkcionalnih ciljev in razčlenitev izobraževalnih ciljev z vsebinami
 - b. Drugo triletnje:
 - operativni cilji predmeta v drugem triletju OŠ (funkcionalni in izobraževalni),
 - razčlenitev operativnih ciljev (po razredih) pri obravnavi neumetnostnih besedil (funkcionalnih in izobraževalnih)
 - razčlenitev operativnih ciljev (po razredih) pri obravnavi umetnostnih besedil (funkcionalnih in izobraževalnih) s predlaganimi besedili
 - c. Tretje triletnje:

⁷⁰ To so: dr. Matjaž Kmecl, Mojca Poznanovič, dr. Marja Bešter, Mojca Honzak, Milena Ivšek, dr. Simona Kranjc, Polona Pivec Legvart, dr. Martina Križaj Ortar, dr. Igor Saksida, dr. Boža Krakar Vogel ter sodelavki dr. Metka Kordigel in Alenka Kozinc. Sestavljalci so bili zaposleni na Zavodu RS za šolstvo, na FF, na OŠ.

- operativni cilji predmeta v tretjem triletju OŠ (funkcionalni in izobraževalni)
 - razčlenitev operativnih ciljev (po razredih) pri obravnavi neumetnostnih besedil
 - funkcionalni
 - izobraževalni
 - razčlenitev operativnih ciljev (po razredih) pri obravnavi umetnostnih besedil (funkcionalnih in izobraževalnih) s predlaganimi besedili
4. *Specialnodidaktična priporočila*: prvo triletje, drugo triletje, tretje triletje; posebej za obravnavo neumetnostnih in posebej za obravnavo umetnostnih besedil
 5. *Katalog znanja*: temeljni in minimalni standardi znanja ob zaključku 1. triletja, temeljni in minimalni standardi znanja ob zaključku 2. triletja, standardi znanja ob zaključku 3. triletja (**nižji/minimalni**, srednji/temeljni, *višji*); posebej za jezikovni pouk in posebej za književnost

2.3. UČNI NAČRT 2011

UN 2011 je imenovan *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Prav tako je izdan kot samostojna publikacija, posodobili pa so ga člani predmetne komisije.⁷¹ Uradno ime za predmet je Slovenščina.

2.3.1. SESTAVA UN 2011

Sestava UN 2011:

1. *Opredelitev predmeta*
2. *Splošni cilji*
3. *Operativni cilji in vsebine*
 - a. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje:
 - *Jezik*:
 - operativni cilji
 - vsebine (vrste besedil in jezikoslovni izrazi)
 - *Književnost*: operativni cilji, vsebine (pridobivanje literarnovednega znanja in predlagana književna besedila za obravnavo)
 - b. Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje:
 - *Jezik*: operativni cilji in vsebine (vrste besedil in jezikoslovni izrazi)
 - *Književnost*: operativni cilji, vsebine (pridobivanje literarnovednega znanja in predlagana književna besedila za obravnavo)
 - c. Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje: jezik, književnost
 - *Jezik*: operativni cilji in vsebine (vrste besedil in jezikoslovni izrazi)
 - *Književnost*: operativni cilji, vsebine (pridobivanje literarnovednega znanja in predlagana književna besedila za obravnavo)
4. *Standardi znanja*
 - a. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (jezik in književnost)
 - b. Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje (jezik in književnost)

⁷¹ To so: Mojca Poznanovič Jezeršek, Mojca Cestnik, Milena Čuden, mag. Vida Gomivnik Thuma, mag. Mojca Honzak, dr. Martina Križaj Ortar, Darinka Rosc Leskovec, mag. Marija Žveglič ter recenzenti: dr. Marja Bešter Turk, dr. Sonja Pečjak, dr. Igor Saksida. Zaposleni so na: Zavod RS za šolstvo, na OŠ, na PF in FF.

- c. Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje (jezik in književnost)
- 5. *Didaktična priporočila*
 - a. *Uresničevanje ciljev predmeta*
 - Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje
 - Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje (jezikovni pouk, književni pouk)
 - Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje (jezikovni pouk, književni pouk)
 - b. *Individualizacija in diferenciacija*
 - c. *Medpredmetne povezave*
 - d. *Preverjanje in ocenjevanje znanja (jezik, književnost)*
 - e. *Informacijska tehnologija*

2.4. KOMENTAR

H1: Medtem ko *UN 1984* izhaja iz strukturalističnega jezikoslovja ob upoštevanju nekaterih spoznanj generativne slovnice, so jezikoslovno izhodišče za *UN 1998* in *UN 2011* funkcijsko jezikoslovje, teorija govornega dejanja in pragmatično jezikoslovje.

Hipotezo H1 lahko potrdimo v delu, ki govori, da *UN 1984* izhaja iz strukturalističnega jezikoslovja ob upoštevanju nekaterih spoznanj generativne slovnice, saj je po *UN 1984* pri pouku slovenščine prevladovala reprodukcija pravil in definicij ter analiza danih jezikoslovnih enot, ki so bile večinoma iztrgane iz konteksta. Poudarek je bil na jeziku kot sistemu, učenci so znali povedati vse o jeziku kot sistemu, tega znanja pa niso znali povezati s konkretno rabo, s konkretnimi govornimi situacijami, zato so ostajali funkcionalno nepismeni. Obravnava jezikovne vzgoje in sporočanja je bila ločena in nepovezana. V prid strukturalizmu, ki poudarja jezik kot sistem, ne posveča pa se rabi jezika, govori tudi dejstvo, da je bilo obravnave neumetnostnih besedil malo, če pa je bila, je služila kot ponazoritev tipičnih predstavnikov besedilnih vrst (celostne obravnave neumetnostnega besedila ni bilo), zato učenci neumetnostnih besedil niso niti razumeli, niti jih niso znali tvoriti.

Hipotezo H1 lahko potrdimo v delu, da *UN 1998* izhaja iz funkcijskega jezikoslovja, teorije govornega dejanja in pragmatičnega jezikoslovja. Središče pouka je namreč neumetnostno besedilo, cilj pouka pa razvita sporazumevalna zmožnost. Funkcijsko jezikoslovje, teorija govornega dejanja in pragmatično jezikoslovje poudarjajo jezik kot rabo, ob strani pa puščajo jezik kot sistem. Na tak način je strukturiran tudi *UN*, saj je poudarek na razvijanju sporazumevalne zmožnosti, natančnejše pragmatične zmožnosti, kjer učenci analizirajo okoliščine sprejemanja in tvorjenja, in motiviranosti za sprejemanje in sporočanje, kjer učenci določajo namene sporočanja in deloma metajezikovne zmožnosti, saj morajo imeti učenci za tvorjenje neumetnostnega besedila teoretično znanje o sprejemanju/sporočanju, o besedilnih vrstah ipd. Razvijanje sporazumevalne zmožnosti je zajeto v funkcionalnih ciljih, medtem ko sta jezikovna zmožnost ter vloga in položaj slovenskega jezika zajeta predvsem v izobraževalnih ciljih.

Delno pa hipotezo H1 potrdimo v delu, da je izhodišče *UN 2011* funkcijsko jezikoslovje, teorija govornega dejanja in pragmatično jezikoslovje. Vse našteje smeri so res podlaga za *UN 2011*, saj je *UN 2011* nadgradnja *UN 1998*, vendar se v *UN 2011* še dodatno kaže vpliv teorije sporazumevanja, ki želi povezati rabo jezika z jezikovnim znanjem, ekolingvistike ter sociolingvistike, ki se ukvarjata z jezikom v družbi in natančnejše opredelita kontekst.

V UN 2011 sicer načelo kontekstualizacije, ki vpeljuje širši družbeni in kulturni kontekst (ne samo zunanje okoliščine), ni izpeljano oz. je prepuščeno učiteljem oz. piscem učnih gradiv,⁷² medtem ko je načelo celostnosti deloma izpeljano (razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi je v posebnem sklopu, ločeno od ostalih); celostno načelo glede samih dejavnosti pouka, ki morajo biti zasnovane na različnih kognitivnih ravneh (kar je sicer prinesla prenova UN 1998, vendar je v UN 2011 bolje izpeljano) pa je po UN 2011 izpeljano.

H2: UN 1984 predvideva tradicionalni pouk prvega/maternega jezika; v UN 1998 in v 2011 prevladuje komunikacijski pouk jezika.

Hipotezo H2 lahko potrdimo za del, kjer UN 1984 predvideva tradicionalni pouk prvega/maternega jezika. Pouk po UN 1984 je bil transmisijski, učitelj je bil aktiven, učencem je podal svoje znanje – predvsem o jezikoslovnih pojavih, deloma o vrstah in lastnostih besedil, učenci pa so pasivno sledili njegovi razlagi in do spoznanj niso prišli sami z lastnim aktivnim delom, zato so cilji pouka postavljeni na nižjih kognitivnih stopnjah (znanje, razumevanje). V središču takega modela je sistem paradigem in pravil (tako takemu modelu ustrežata strukturalizem in tvorbeno-pretvorbna slovnica).

Hipotezo H2 lahko potrdimo za del, da v UN 1998 prevladuje komunikacijski model pouka jezika. Naloga takega pouka je opremiti učenca z uporabnim znanjem in ga pripraviti, da bo sposoben funkcionirati v vsakdanjem življenju. Sporazumevalna zmožnost, ki je cilj pouka, se razvija sistematično in transakcijsko. Učenci so aktivni, z lastno miselno dejavnostjo (primerjavo, analizo in sintezo) pridejo do novih spoznanj. Učitelj zgolj oblikuje okolje ter usmerja učence. Tako pridobljeno znanje je trajnejše. V UN je jasno razvidno, da je središče pouka neumetnostno besedilo, katerega obravnava poteka po točno določenem zaporedju (Colbov model).

Hipotezo H2 lahko delno potrdimo za del, da v UN 2011 prevladuje komunikacijski model pouka. Sicer je to res komunikacijski model pouka jezika, vendar je dopolnjen z modernejšimi spoznanji o učencu in procesu znanja ter učenja, zato se imenuje kognitivni in kritični komunikacijski pouk jezika. Znanje je človekov konstrukt, ki se nenehno spreminja in ne izhaja le iz posameznika, ampak je konstrukcija pomenov med ljudmi. Tak model zagovarja, da na znanje in sposobnosti vplivajo čas, prostor in posameznikova interakcija s socialnim okoljem. Ni dovolj, da je učenec v procesu učenja aktiven, znanje mora še sistematizirati, cilj je osmišljeno znanje z razumevanjem.

⁷² Okoliščine določajo ob analiziranju tipičnih predstavnikov neumetnostnih besedilnih vrst in pri spoznavanju zbornega/pogovornega jezika, slenga ipd. Iz UN 2011 ni razvidno, da bi besedila postavljali v širši kontekst.

3. PRIMERJAVA UČNIH NAČRTOV

3.1. OPREDELITEV PREDMETA

V UN 1998 in 2011 je poseben razdelek *Opredelitev predmeta*. V UN 1984 pa je taka opredelitev predmeta v povezavi z ostalimi predmeti v jezikovno-umetnostnem področju.

3.1.1. VLOGA IN POMEN SLOVENŠČINE TER POUKA SLOVENSKEGA JEZIKA

V UN 1984 je zapisano, da naj celotno področje povezuje jezikovne, umetnostne in splošne kulturne vsebine v smiselno celoto, ki učencu omogoča opazovanje in usvajanje jezikovne kulture in umetnosti slovenskega in drugih narodov ter narodnosti v SFRJ. Z jezikovnim sporazumevanjem bo učenec razvijal spoznavne in čustvene zmožnosti, se navajal na kulturno osebno, kolektivno življenje ter delo in razvijal pozitivne osebnostne lastnosti. Zlasti pri pouku maternega jezika naj učenec razvija kritičen in izbiren odnos do tujih vplivov in medijev.

V opredelitvi predmeta v UN 1998 je zapisano, da je pouk materinščine (v slovenski šoli večinoma slovenščine) temeljnega pomena, ker se v jeziku prenašajo pomeni ter sporočila in je jezik ključ do razumevanja samega sebe in sveta; misli in sporočila, ki se prenašajo z jezikom, so odvisne od jezikovne zmožnosti in znanja. Slovenščina kot učni predmet in učni jezik je soodgovorna za učenčevo jezikovno oblikovanost, zato je pomen slovenščine večji od samega predmeta. Temeljna naloga slovenščine kot učnega predmeta pa je razvijanje učenčevega osebnega jezika v uporabno in ozaveščeno obvladovanje materinščine in utrjevanje zavesti, da je slovenščina državni jezik.

V opredelitvi v UN 2011 piše, da je slovenščina materni/prvi jezik za večino učencev, vendar so omenjeni pripadniki manjšin – slovenščina je njihov drugi jezik/jezik okolja. Slovenščina je pojmovana kot splošnoizobraževalni predmet v šoli. Bolj nazorno kot poprej se prikaže, za kaj vse se bodo učenci usposabljali: za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvijali bodo zavest o pomenu materinščine in slovenščine, učili se bodo o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v EU in njeni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja.

Vidimo lahko, da je bil narejen premik od opazovanja in usvajanja jezikovne kulture in umetnosti narodov SFRJ (UN 1984) k slovenski kulturi oz. jeziku in uporabnemu in uzaveščenemu obvladovanju materinščine v UN 1998; in učinkovitemu govornemu in pisnemu sporazumevanju v slovenskem jeziku (UN 2011), slovenščina pa je postavljena v širši okvir – učenci naj bi spoznali položaj slovenščine v Evropski uniji. V UN 1984 je poudarjen kolektivni odnos (v skladu s komunizmom) ter delo⁷³ in kritičen odnos do tujih vplivov. UN 1998 in 2011 se opredelita do slovenščine kot najpomembnejšega predmeta, saj v slovenščini razmišljamo in ni samo učni predmet, temveč tudi učni jezik. V UN 1998 se poudari pomen slovenščine kot državnega jezika, ne omeni pa se manjšin in slovenščine kot drugega jezika; slednje pa stori UN 2011, ko omeni slovenščino kot drugi jezik/jezik okolja in pri cilju: razvijanje zavesti o

⁷³ Delo kot vrednota v Jugoslaviji: *Delu slavo, čast in oblast. Kdor ne dela, naj ne je.*

pomenu materinščine (torej tudi italijanščina in madžarščina) in slovenščine. Slovenščina v UN 2011 se predstavi kot državni in uradni jezik, učenci se seznanijo položajem slovenščine v EU in izrazni razvitosti slovenščine na področjih javnega in zasebnega življenja.

3.1.2. TEMELJNI CILJ PREDMETA

Temeljni cilj predmeta: v UN 1984 je poudarjeno bogato in jezikovno pravilno ustno in pisno sporazumevanje, ki sloni na poznavanju jezikovnega sistema z namenom priprave na svet dela; medtem ko je v UN 1998 pomembno razviti opismenjenost v smislu obvladovanja štirih sporazumevalnih dejavnosti in znanje jezikovnosistemskih osnov; v UN 2011 je temeljni cilj pouka razvita sporazumevalna zmožnost, pri kateri je pomembno praktično in ustvarjalno obvladovanje štirih sporazumevalnih dejavnosti pa tudi jezikovnosistemskih temeljev.

Oba UN, 1998 in 2011, predvidevata razvito sporazumevalno zmožnost, vendar se razumevanje sporazumevalne zmožnosti spremeni.

V 90. letih je bila sporazumevalna zmožnost razumljena ožje – funkcionalno. Sama soavtorica UN 1998 Beštrova (1992: 87. V: Vogel, 2012: 71) meni, da je sestavljena iz jezikovne in pragmatične zmožnosti in jo opredeli kot *»zmožnost govorca in poslušalca, da se ob upoštevanju okoliščinskih dejavnikov različnih vrst lahko sporazumevata.«* V UN 1998 je nastala ostra ločnica med rabo jezika, ki je zajeta v funkcionalnih ciljih, ter jezikovnim znanjem (jezikoslovni pojmi, ki naj bi jih učenci usvojili in znali definirati), ki je zajeto v izobraževalnih ciljih (posledično se ju je tudi preverjalo in ocenjevalo ločeno). S takim pojmovanjem sporazumevalne zmožnosti, se le-ta ne more razvijati celostno in enovito. Ravno to pa je bil cilj UN 2011.

UN 2011 je strukturiran drugače, področje *Jezik* se deli na *Operativne cilje* in na *Vsebine*. Pri tem je v operativne cilje vključeno tudi razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti z namenom izboljšanja sporazumevalne zmožnosti. Učenci pri pouku obravnavajo neumetnostno besedilo in ob obravnavi le-tega se preverja jezikovna zmožnost. Pogled na sporazumevalno zmožnost je bolj celosten. V sporazumevalno zmožnost naj bi bila vključena še odnosna sestavina (zavest o jeziku, narodu in državi), kot podlaga za uspešno razvito sporazumevalno zmožnost pa je metajezikovno znanje. S tem naj bi bil UN usklajen s kompetenčnim pristopom, ki pravi, da je zmožnost sestavljena iz znanja, spretnosti in stališč, povezanih s kontekstom. (Vogel, 2012: 72)

3.1.3. URESNIČEVANJE CILJEV OZIROMA TEMELJNA METODA JEZIKOVNEGA POUKA

Uresničevanje ciljev oz. temeljna metoda jezikovnega pouka: v UN 1984 se cilji uresničujejo s poznavanjem jezikovnega sistema in z opazovanjem ter praktičnim delom (praktičnosporazumevalna besedila pri jezikovni vzgoji); v UN 1998 in 2011 se prej naštetih cilji uresničujejo na enak način: z jezikovnim in knjižnim poukom v sklopu štirih sporazumevalnih dejavnosti (poslušanje, branje, govorjenje in pisanje).

3.1.4. PRILAGODITVE

Taka opredelitev predmeta terja od učiteljev prilagajanje ciljev predmeta razvojni stopnji učencev. V *UN* 1998 in 2011 so prilagoditve urejene po triletyh/vzgojno-izobraževalnih obdobjih, *UN* 1984 pa jih v tem poglavju ne omenja.

V tretjem triletju učenci neumetnostna besedila tvorijo, sprejemajo, razčlenjujejo in vrednotijo (slednje le v *UN* 2011) svoji starosti, zmožnosti, izkušnjam primerno. Tako dejavno razvijajo svojo sporazumevalno, spoznavno in ustvarjalno zmožnost ter uzavešajo temeljne razlike na ravni sprejemanja neumetnostnih in umetnostnih besedil ter na ravni tvorjenja besedil. V *UN* 2011 je še dodano, da ob tem sistematično razvijajo vse sestavine sporazumevalne zmožnosti, torej tudi metajezikovno zmožnost.

Razmerje jezik : književnost je v tretjem triletju 60 : 40 odstotkov. V 8. in 9. razredu *UN* 1998 je uzakonjena zunanja diferenciacija, zato so učni cilji v *UN* predstavljeni za tri ravni (nižja, srednja/temeljna in višja).

3.1.5. PODOROČJA PREDMETA

UN 1984 je sestavljen iz naslednjih področij: (začetnega) branja in pisanja, jezikovne vzgoje, sporočanja, književne vzgoje, filmske in TV-vzgoje in aktualizacije.

UN 1998 je sestavljen iz dveh področij, to sta jezikovni pouk in književnost.

UN 2011 zajema jezik in književnost.

V *UN* 1984 je posebej omenjena gledališka vzgoja, pri slovenskem jeziku kot poseben razdelek *Filmska in TV-vzgoja*, ki vzpodbuja mlade k doživljanju umetnosti in k igralskim nagnjenjem ter pripomore k sproščanju. Kdo drug, če ne umetnost in gledališče, lahko nameni pikro kritiko sistemu. Znana so dejstva, da so slovenski književniki (Društvo slovenskih književnikov) namenjali ostre kritike oblasti, sploh zaradi nedosledne uporabe slovenščine v javnih občilih, v 80. so bili nosilci boja za osamosvojitve, zato je ni čudno, da je želela oblast imeti vse veje umetnosti pod budnim očesom in kako to lažje storiti kot z indoktrinacijo učencev v šolah.

Novost pri opredelitvi predmeta v *UN* 2011 je omemba medpredmetnih povezav, in sicer, da se predmet s cilji, vsebinami in dejavnostmi učencev tesno povezuje z drugimi predmeti. Medpredmetne povezave so sicer omenjene v *UN* 1984, kjer piše, da naj se jezikovno-umetnostno področje povezuje z družbenoekonomskim, naravoslovno-matematičnim in proizvodno-tehničnim področjem. Vsa področja skupaj namreč pripravijo učenca za svet dela.

3.1.6. KOMENTAR

H3: *UN* 2011 je v primerjavi z *UN* 1998 nadgrajen z metakognicijo in s kritičnim pristopom pri učenju jezika.

Hipotezo lahko delno potrdimo. *UN* 2011 je res nadgrajen z metakognicijo in kritičnim pristopom (v skladu s širšim razumevanjem sporazumevalne zmožnosti), vendar je ravno na področju kritičnosti odprto mesto, ki nakazuje, da kritični pristop ni bil izpeljan do konca.

Z metakognitivno zmožnostjo učenci pridobivajo procesno znanje, tj. poznajo postopke, ki pripeljejo do uspešnega sprejemanja in tvorjenja besedil. Tako učenci po vsakem sklopu (prim.

razvijanje zmožnosti pogovarjanja, razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega razumevanja) vrednotijo svoje delo/izdelek/sodelovanje in načrtujejo postopke za izboljšanje dela/izdelka/postopkov.

Kritični pristop je razvit v delu, kjer učenci presojujejo na podlagi strokovnega znanja (prim. učenci argumentirano vrednotijo jezikovno pravilnost besedila in odpravljajo napake), ni pa razvijanja širše motivacije za kritično sporazumevanje.

3.2. ŠTEVILO UR

V nadaljevanju bo podan pregled, koliko ur letno (po razredih) je namenjenih slovenščini, koliko angleščini in drugemu tujemu jeziku in koliko matematiki za obdobje od leta 1998, nato pa še pregled, kako se je število ur spreminjalo v vseh treh učnih načrtih za slovenščino.

3.2.1. ŠTEVILO UR PRI PREDMETIH SLOVENŠČINA, ANGLEŠČINA, DRUGI TUJI JEZIK IN MATEMATIKA

3.2.1.1. ŠTEVILO UR PO UČNIH NAČRTIH IZ LETA 1998

Tabela 1: Število ur po razredih pri predmetu Slovenščina v UN 1998.

Razred	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Št. ur skupaj
Št. ur letno	210	245	245	175	175	175	140	125.5	157.5	1645

Tabela 2: Število ur po razredih pri predmetu Angleščina v UN Angleščina, 1998.

Razred	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Št. ur skupaj
Št. ur letno	-	-	-	70	105	140	140	105	105	665

Tabela 3: Število ur po razredih pri predmetu Drugi tuji jezik (neobvezni izbirni predmet) v UN Angleščina, 1998.

Razred	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Št. ur skupaj
Št. ur letno	-	-	-	-	-	-	70	70	70	210

Tabela 4: Število ur po razredih pri predmetu Matematika v UN Matematika, 1998.

Razred	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Št. ur skupaj
Št. ur letno	140	140	175	175	140	140	140	140	140	1330

3.2.1.2. ŠTEVILO UR PO UČNIH NAČRTIH IZ LETA 2011

Tabela 5: Število ur po razredih pri predmetu Slovenščina v UN 2011.

Razred	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Št. ur skupaj
Št. ur letno	210	245	245	175	175	175	140	122.5	144	1631.5

Tabela 6: Število ur po razredih pri predmetu Angleščina v UN Angleščina, 2011.

Razred	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Št. ur skupaj
Št. ur letno	-	-	-	70	105	140	140	105	96	656

Tabela 7: Število ur po razredih pri predmetu Drugi tuji jezik (neobvezni izbirni predmet) v UN Drugi tuji jezik, 2013.

Razred	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Št. ur skupaj
Št. ur letno	-	-	-	70	70	70	70	70	64	414

Tabela 8: Število ur po razredih pri predmetu Matematika v UN Matematika, 2011.

Razred	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Št. ur skupaj
Št. ur letno	140	140	175	175	140	140	140	140	128	1318

Iz UN je razvidno, da se je pri vseh predmetih – slovenščini, angleščini in matematiki – število ur leta 2011 v primerjavi s številom ur leta 1998 zmanjšalo.

Število ur slovenščine se je v UN 2011 zmanjšalo za 0.8 %.

Število ur angleščine se je v UN 2011 zmanjšalo za 1.3 %.

Število ur matematike se je v UN 2011 zmanjšalo za 0.9 %.

V predmetniku OŠ (*Predmetnik OŠ*) je razvidno, da se tudi v drugem in tretjem razredu osnovne šole izvaja program prvega tujega jezika in sicer v obsegu 70 ur letno v vsakem razredu. Tako nanese skupno število ur prvega tujega jezika po predmetniku 796 ur in ne 656 kot piše v UN *Angleščina 2011*. Če upoštevamo predmetnik, se je število ur angleščine povečalo za 19.7 %.

Drugi tuji jezik je v OŠ neobvezni izbirni predmet. Število ur se je povečalo za 97.1 %.

3.2.2. ŠTEVILO UR PRI SLOVENSKEM JEZIKU/SLOVENŠČINI V UN 1984, 1998 IN 2011

Tabela 9: Število ur po razredih pri predmetu Slovenski jezik po UN 1984.

Razred	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Št. ur skupaj
Št. ur letno	175	175	175	175	140	140	132	128	1240

Tabela 10: Število ur po razredih pri predmetu Slovenščina v UN 1998.

Razred	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Št. ur skupaj
Št. ur letno	210	245	245	175	175	175	140	125.5	157.5	1645

Tabela 11: Število ur po razredih pri predmetu Slovenščina v UN 2011.

Razred	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Št. ur skupaj
Št. ur letno	210	245	245	175	175	175	140	122.5	144	1631.5

V UN 1984 je pouku slovenskega jezika namenjeno 1240 ur (od tega 1192 ur slovenskemu jeziku in 48 ur filmski vzgoji). V 6. razredu je 140 ur slovenskega jezika, v 7. razredu 132 ur in v 8. razredu 128 ur. Določeno je, koliko naj se ga nameni posameznim področjem, tj. jezikovni vzgoji (48-42-40), sporočanju (36-32-28), književni vzgoji (46-48-50), filmski in TV-vzgoji (6-6-6), aktualizaciji (4-4-4).

V UN 1998 je pouku slovenščine namenjenih 1645 ur, od tega v 7. razredu 140 ur, v 8. razredu 125.5 ure in v 9. razredu 157.5 ure. Število ur po področjih ni predvideno, zapisano je le približno razmerje med poukom književnosti in jezika, in sicer je razmerje med njima 50 : 50 v prvem razredu in 60 : 40 v korist jezikovnega pouka v ostalih razredih. Posebej je poudarjeno, da se sicer umetnostna in neumetnostna besedila tvorijo, sprejemajo in razčlenjujejo različno in so zato tudi cilji zapisani ločeno, vendar naj to ne vpliva na notranjo enovitost predmeta.

V UN 2011 je predmetu slovenščina namenjenih 1631.5 ure, od tega v 7. razredu 140 ur, v 8. razredu 122.5 ure in v 9. razredu 144 ur. Število ur po področjih ni predvideno, zapisano je le približno razmerje med poukom književnosti in jezika, in sicer je razmerje med njima 50 : 50 v prvem razredu in 60 : 40 v korist jezikovnega pouka v ostalih razredih.

Razberemo lahko, da se je število ur, namenjenih predmetu slovenščina, v primerjavi z UN 1984 povečalo. Leta 1984 je bila SR Slovenija del SFRJ, v šolah je bil obvezen predmet srbohrvaški jezik, ki je bil z osamosvojitvijo Slovenije leta 1991 opuščen, in sklepamo lahko, da se je število ur povečalo na račun srbohrvaščine ter zaradi dodatnega leta v OŠ (iz osemletke v devetletko) in predvsem v nižjih razredih zaradi začetnega opismenjevanja. Medtem ko je

bilo v 6. oziroma 7. razredu v vseh načrtih enako število ur, je opazen porast ur slovenščine v 9. razredu v UN 1998 in 2011.

3.2.3. KOMENTAR

H4: Predmet slovenščina ima glede na družbene okoliščine – tj. obdobje po osamosvojitvi – največjo vlogo po UN 1998. V obdobju UN 1984 je njegova vloga manjša zaradi umestitve slovenskega šolstva v jugoslovanski okvir; ob UN 2011 pa je postavljen v drugačno razmerje s tujimi jeziki.

V UN 1998 se je število ur slovenščine povečalo (predvsem v prvem triletnem na račun začetnega opismenjevanja), kar potrjuje hipotezo, da ima slovenščina glede na družbene okoliščine največjo vlogo prav v UN 1998. V UN 1984 je manjše število ur slovenščine posledica obstoja predmeta srbohrvaški jezik, ki ga v prenovi leta 1998 ni več.

V UN 2011 se število ur slovenščine ni bistveno spremenilo (upad za 0.8 %), vendar je upadel tudi odstotek števila ur angleščine (za 0.9 %) in matematike (za 1.3 %). Dane hipoteze, da je v UN 2011 predmet slovenščina postavljen v drugačno razmerje s tujimi jeziki, ne moremo potrditi.

Hkrati pa je potrebno upoštevati, da se je število ur tujih jezikov povečalo, vendar predvsem na račun neobveznega izbirnega drugega tujega jezika. Zaradi tega lahko delno potrdimo hipotezo, da je slovenščina postavljena v drugačno razmerje s tujimi jeziki, vendar to ni posledica zmanjšanja ur slovenščine v primerjavi s prejšnjim UN, temveč v povečanju števila ur za tuje jezike (povečanje števila ur angleščine po predmetniku (ne učnem načrtu) in povečanje števila ur za neobvezni izbirni predmet drugi tuji jezik).

3.3. SPLOŠNI CILJI

3.3.1. SPLOŠNI CILJI V UN 1984

V UN 1984 je 17 vzgojno-izobraževalnih smotrov in nalog, ki jih lahko štejemo kot splošne cilje, saj so navedeni v začetku in je iz njih razvidno, kaj naj bi učenec znal ob zaključku osnovne šole (torej v daljšem časovnem obdobju); od tega se jih 13 lahko uresniči preko jezikovnega pouka.

Učenci:

1. se naučijo ustnega in pisnega sporočanja v knjižnem jeziku ter usvojijo pravorečne in pravopisne norme,
2. se naučijo jasnega, jedrnatega izražanja svojih misli in sproščenega sporazumevanja,
3. znajo izbrati govornemu položaju in sporočanjскому namenu ustrezno jezikovno zvrst,
4. se naučijo kritično razčlenjevati in vrednotiti svoja in tuja sporočila ter utemeljevati stališča,
5. spoznavajo osnovne značilnosti in zakonitosti knjižnega jezika, razvijajo jezikoslovno mišljenje
6. spoznajo sporočilno vrednost jezikovnih predstav,
7. spoznavajo sporočanje povezanost govornega, mimičnega, gestikulacijskega, telesnega in prostorskega izražanja,
8. se naučijo smiselne glasne in tihe branje, doživljanje branja in samostojnega dela z besedili,
9. si uzaveščajemo odnos do slovenskega jezika in do besedne umetnosti,

10. spoznavajo, da so vzgojno-izobraževalne vsebine tudi sestavine prihodnjega poklicnega, družbeno potrebnega dela,
11. si oblikujejo moralno-etična stališča in spoštovanje do svojega naroda, do samoupravnih socialističnih skupnosti in do drugih narodov in narodnosti SFRJ in do drugih narodov sveta,
12. si oblikujejo odnos do soljudi, narave in človekove ustvarjalnosti,
13. si pridobijo podlago za marksističen pogled na jezik, besedno umetnost in na umetnosti, ki integralno vključujejo besedo in govorno izraznost, ter na povezanost kulture z družbenim razvojem.

3.3.2. SPLOŠNI CILJI V UN 1998

V UN 1998 najdemo za tretje triletnje 9 splošnih ciljev, ki so nadgradnja ciljev prejšnjih dveh triletij; od tega se jih 5 uresničuje preko jezikovnega pouka.

1. Učenci si pridobivajo pozitivno čustveno in razumsko razmerje do slovenskega jezika; zavedajo se, da je slovenščina kot njihov materni jezik zanje najbolj naravna socializacijska danost, saj se z njo vseskozi, najlažje in najuspešnejše izražajo. Zavedajo se, da je jezik najpomembnejši del kulturne dediščine in s tem temeljna prvina človekove osebne in narodne identitete.
Cilj je nadgradnja cilja iz prvega in drugega triletja, in sicer da si s pozitivnim razmerjem do književnosti (slovenske in tuje) širijo obzorja in so s tem strpni do drugih kultur.
2. Učenci se zavedajo, da je slovenski jezik državni jezik v Republiki Sloveniji, poznajo pa tudi ustavni položaj drugih jezikov v RS (v drugem triletnju: italijanščine in madžarščine v Istri in Prekmurju) ter položaj slovenskega jezika v zamejstvu; oblikujejo si narodno in državljansko zavest, ob tem pa tudi spoštovanje ter strpnost do drugih jezikov in narodov.
3. Učenci utrjujejo svoje praktično znanje KJ. Zavedajo se različnih okoliščin za rabo knjižnega in neknjižnega jezika (tudi slenga), zato pri sporazumevanju uporabljajo govornemu položaju ustrezno socialno zvrst/podzvrst; v ustreznih govornih položajih si prizadevajo govoriti knjižno. Spoštujejo svoje narečje in narečja drugih govorcev.
4. Učenci so motivirani za vse štiri sporazumevalne dejavnosti (poslušanje in govorjenje ter branje in pisanje). Poslušajo in berejo svoji starosti ustrezna neumetnostna in umetnostna besedila; zavedajo se, da jim to odpira nove možnosti za zadovoljevanje vedoželjnosti ter osnovnih čustvenih in družbenih potreb, za spoznavanje in razumevanje sebe ter stvarnega, duhovnega in domišljjskega sveta ter za sprostitev in zabavo. Vedo, da se neumetnostna besedila poslušajo/berejo drugače kot umetnostna, in obvladajo temeljne bralne in učne pristope za uspešno in hitro pridobivanje informacij iz zapisanih neumetnostnih besedil. Učenci razvijajo tudi pripravljenost za govorjenje in pisanje; tako izražajo svoje misli, stališča, hotenja, čustva ali izkušnje, se pogajajo ter miroljubno rešujejo probleme v različnih življenjskih položajih. Zavedajo se, da je govorjenje/pisanje medosebna dejavnost, pri kateri je treba spoštovati sogovorca, upoštevati načelo vljudnosti in govorni položaj.
5. Učenci poslušajo in berejo različna neumetnostna besedila, posredovana neposredno ali preko občil. Besedila sprejemajo (poslušajo/berejo) razmišljujoče in kritično (nadgradnja drugega triletja: povzamejo bistvene podatke/najdejo želene; izluščijo temeljne vrednote in tako presojujejo besedila; svoje mnenje pa poskušajo utemeljiti): pridobivajo si novo znanje ter ga uporabljajo v vsakdanjem življenju ali ga samostojno širijo z uporabo raznih priročnikov; presojujejo besedila ter utemeljujejo svoje mnenje; v besedilih prepoznavajo propagandne prvine (nadgradnja drugega triletja: prepoznavajo razlike med stvarnim opisom in reklamo; spoznavajo, kako reklame učinkujejo na naslovnik, ter se tako začnejo zavedati svoje izpostavljenosti propagandnim besedilom) in si oblikujejo kritično stališče do propagandnih besedil.

3.3.3. SPLOŠNI CILJI V UN 2011

V UN 2011 najdemo 5 splošnih ciljev, od tega je en členjen na pet delov. Z jezikovnim poukom so povezani štirje.

Najprej je zapisano, kaj predmet slovenščina omogoča: oblikovanje osebne, narodne in državljanske identitete ter razvijanje ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja – predvsem sporazumevanje v slovenskem (knjižnem) jeziku, socialno, estetsko, kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, informacijsko in digitalno pismenost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, podjetnost ipd.

1. Učenci si oblikujejo pozitivno čustveno in razumsko razmerje do slovenskega jezika ter se zavedajo pomembne vloge materinščine in slovenščine v svojem osebnem in družbenem življenju. Tako si oblikujejo jezikovno, narodno in državljansko zavest, ob tem pa tudi spoštovanje in strpnost do drugih jezikov in narodov ter si krepijo medkulturno in socialno zmožnost.
2. Učenci razvijajo sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku, torej zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja besedil raznih vrst.
 - a. Razmišljajoče in kritično sprejemajo raznovrstna neumetnostna besedila, objavljena v raznih medijih – iz njih pridobivajo novo stvarno/enciklopedično znanje, tega pa uporabljajo v vsakdanjem življenju ali ga samostojno širijo z uporabo raznih priročnikov (tudi spleta); usvajajo in urijo razne strategije in učne pristope za učinkovito pridobivanje informacij iz govorenih in zapisanih neumetnostnih besedil ter s tem razvijajo zmožnost učenja učenja. Besedila tudi vrednotijo in utemeljujejo svoje mnenje; v propagandnih besedilih prepoznavajo propagandne prvine ter si oblikujejo kritično stališče do njih.
 - b. Razvijajo pripravljenost za pogovarjanje in dopisovanje ter govorno nastopanje in pisanje; tako izražajo svoje znanje, misli, stališča, hotenja, čustva in izkušnje, se pogajajo ter miroljubno rešujejo vprašanja v raznih življenjskih položajih, tvorijo praktičnosporazumevalna, uradovna in strokovna besedila (tudi o književnosti) in (po)ustvarjalna besedila. Tako razvijajo svojo socialno, kulturno in estetsko zmožnost. Razvijanje zmožnosti tvorjenja besedil ter usvajanje in urjenje strategij in načel za tvorjenje razumljivih, ustreznih, učinkovitih in pravičnih besedil spodbuja razvijanje zmožnosti učenja.
 - c. Motivirani so za vse štiri sporazumevalne dejavnosti; zavedajo se, da jim te omogočajo spoznavanje sebe in sveta ter zadovoljevanje temeljnih čustvenih in družbenih potreb. Ob izkušnjah s temi dejavnostmi spoznavajo, da njihovo obvladovanje povečuje zmožnost delovanja v družbenem okolju ter spoznavanja in izražanja predmetnega, duhovnega in domišljjskega sveta. Tako se razvija njihova socialna, družbena in medkulturna zmožnost.
 - d. Pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti ob dejavnem stiku z neumetnostnimi in umetnostnimi besedili z uporabo digitalne tehnologije varno, ustvarjalno in kritično pridobivajo ter uporabljajo podatke/informacije. Ozaveščajo in presojujejo možnost uporabe in zlorabe digitalne tehnologije oziroma pridobljenih informacij – ob tem razvijajo svojo digitalno zmožnost.
3. Učenci ohranjajo in razvijajo pozitivni odnos do branja neumetnostnih in umetnostnih besedil. Stik z besedili je zanje potreba in vrednota, zato tudi v prostem času berejo/poslušajo besedila (objavljena v raznih medijih), obiskujejo knjižnico, filmske in gledališke predstave, literarne prireditve ipd.
4. Učenci razvijajo tako imenovane sestavine sporazumevalne zmožnosti, torej stvarno/enciklopedično znanje, jezikovno zmožnost (poimenovalno, skladiščno, pravorečno in pravopisno), slogovno zmožnost, zmožnost nebesednega sporazumevanja in metajezikovno zmožnost.

3.3.4. PRIMERJAVA

Splošne cilje lahko razvrstimo po štirih temeljnih področjih. To so:

- jezikovna in kulturna zavest;
- sporazumevalna zmožnost;
- jezikovno znanje;
- drugi/širši cilji.

V takem zaporedju bodo tudi predstavljeni.

3.3.4.1. JEZIKOVNA IN KULTURNA ZAVEST

V *UN* 2011 in 1998 je na prvo mesto postavljeni cilji, povezani z razvijanje jezikovne kulturne zavesti (v operativnih ciljih je ta cilj podrobneje razčlenjen, vendar je v *UN* 1998 postavljen na zadnje mesto, v *UN* 2011 pa ostaja prvi). Prvi cilj *UN* 2011 povezuje prvi in drugi cilj *UN* 1998; v obeh si pridobivajo/oblikujejo pozitivno razmerje do slovenskega jezika. V *UN* 2011 je izpuščen del o slovenščini (kot maternem jeziku) kot o najbolj naravni socializacijski danosti, v *UN* 1998 pa je omenjeno še, da je potrebno poznati položaj drugih jezikov v RS ter položaj slovenskega jezika v zamejstvu. V obeh si oblikujejo narodno in državljansko zavest, v *UN* 2011 še jezikovno; obema je skupno še spoštovanje in strpnost do drugih narodov in jezikov. *UN* 2011 v tem delu poudarja krepitev medkulturne in socialne zmožnosti.

V *UN* 1984 bi tem ciljem ustrezala cilja 11 in 12 – da si oblikujejo moralno-etična stališča in spoštovanje (ne pa tudi strpnosti) do svojega naroda, do samoupravne socialistične skupnosti (takega političnega opredeljevanja v *UN* 1998 in 2011 ni) in do drugih narodov in narodnosti v SFRJ ter do drugih narodov sveta ter da si oblikujejo odnos do soljudi; v *UN* 1984 ni govora o oblikovanju narodne ali državljanske zavesti, le o oblikovanju moralno-etičnih stališč in spoštovanja.

3.3.4.2. SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST

Sporazumevalna zmožnost je kot cilj pouka opredeljena v obeh novejših *UN*, ki predvidevata njeno razvijanje ob dejavnem stiku z neumetnostnimi besedili. *UN* sta si podobna, nekaj ciljev je enakih, v *UN* 2011 pa se nekaj ciljev nadgradi oziroma doda v smislu kompetenc, več je kritičnega pristopa. Sporazumevalna zmožnost je v *UN* 1998 razumljena bolj funkcionalno, v *UN* 2011 pa širše, bolj v smislu kritične sporazumevalne zmožnosti, več je tudi metakognicije.

V zvezi s sporazumevalno zmožnostjo so v *UN* 1998 povezani cilji 3–5, v *UN* 2011 pa 2. in 4., pri čemer je najpopolnejša definicija sporazumevalne zmožnosti podana v 2. (tj. kritično sprejemanje in tvorjenje besedil raznih vrst) in 4. cilju *UN* 2011, kjer se konkretno navedejo njeni sestavni deli; opis kako se razvija pa najdemo v cilju 2. V *UN* 1998 ne najdemo izraza sporazumevalna zmožnost, vendar cilji vseeno vsebujejo nekatere sestavine sporazumevalne zmožnosti, ni pa omembe jezikovne sestavine ter nebesednega sporazumevanja; so pa: motiviranost za sporazumevalne dejavnosti v cilju 4, v istem cilju je stvarno/enkciklopedično znanje (razumevanje sebe ter stvarnega, duhovnega in domišljjskega sveta), pragmatična sestavina v cilju 3, metajezikovna zmožnost v cilju 3.

Cilj 2.a *UN* 2011 je enak cilju 5 v *UN* 1998 (z izjemo izrazov presoja~vrednotijo, v *UN* 2011 je omenjen splet – torej moderna tehnologija).

Cilj 2.b v *UN* 2011 je v cilju 4 *UN* 1998; v *UN* 2011 je upoštevana enosmerna in dvosmerna komunikacija (pogovarjanje in dopisovanje ter govorno nastopanje in pisanje), tega v *UN* 1998 ni. V *UN* 2011 so dodane še socialna, kulturna, estetska ter zmožnost učenja.

Cilj 2.c iz *UN* 2011 je v delu cilja 4, vendar je cilj v *UN* 2011 dopolnjen s socialno, družbeno in medkulturno zmožnostjo.

Cilj 2.d iz *UN* 2011 je povsem nov, in sicer spada v razvijanje digitalne zmožnosti.

V *UN* 1984 so kot cilj zapisane sestavine sporazumevalne zmožnosti, npr. v jezikovno zmožnost spada cilj 1 (usvojijo pravorečne in pravopisne norme), k pragmatični zmožnosti uvrščamo cilj 3 (izberejo zvrst glede na namen; čeprav to ni vse, kar spada k pragmatični zmožnosti) najdemo zmožnost nebesednega sporazumevanja (cilj 7), k metajezikovni zmožnosti bi uvrstili cilj 5 (spoznavajo osnovne značilnosti KJ; razvijajo jezikoslovno mišljenje).

3.3.4.3. JEZIKO(SLO)VNO ZNANJE

Pridobivanje jezikو(slo)vnega znanja: Medtem ko najdemo v *UN* 1984 cilje, povezane z jezikovno zmožnostjo (cilj 1, cilj 5), je *UN* 1998 sploh ne omenja več, v njem pa je veliko govora o rabi jezika, o utrjevanju praktičnega znanja KJ (cilj 3). V splošnih ciljih *UN* 2011 zopet najdemo jezikovno zmožnost, vendar je razumljena v smislu funkcionalne uporabe, jezikovno in metajezikovno zmožnost razvijajo skupaj z ostalimi sestavinami sporazumevalne zmožnosti (cilj 4, *UN* 2011). Jezikovna in metajezikovna zmožnost sta namenjeni izboljšanju sporazumevalne zmožnosti in nista sami sebi namen (kot v *UN* 1984).

Splošni cilji v *UN* 1984 zadevajo znanje jezikovne in pragmatične zmožnosti, pri slednji so oblikovani bolj v znanje pragmatične zmožnosti kot v uporabo. Splošni cilji *UN* 1998 in 2011 so oblikovanje pozitivnega razmerja do slovenščine ter izoblikovanje identitete Slovenca, razvijanje sporazumevalne zmožnosti ter razvijanje znanja o sporazumevanju, besedilih in jeziku. Cilji so oblikovani tako, da razvijajo področje, povezano s slovenskim jezikom (in književnostjo) in tudi splošno, življenjsko področje.

3.3.4.4. OSTALI/ŠIRŠI CILJI

V *UN* 2011 najdemo poleg sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku (1., 2., 4. cilj) še razvijanje drugih zmožnosti vseživljenjskega učenja: socialne (1., 2.b, 2.c), kulturne (1, 2.b), medkulturne (1., 2.c), informacijske (2.a, 2.d), digitalne (2.d), estetske (2.b) ter ustvarjalnosti (2.b, 2.d), samoiniciativnosti, kritičnosti (2.a, 2.d), podjetnosti, učenja učenja (2.a) ... To je v skladu s kompetenčnim pristopom v šolah,⁷⁴ kjer naj bi učenci pridobili zmožnosti, potrebne za osebni razvoj, aktivno državljanstvo, socialno vključenost ter zaposlenost. Kompetence so torej nadpredmetne. Pomembni dejavniki pri zgoraj naštetih zmožnostih so kritično mišljenje, ustvarjalnost, dajanje pobud in reševanje problemov (Bešter Turk, 2011: 112). Ravno v tem se *UN* 2011 loči od *UN* 1998; splošni cilji v *UN* 2011 bolj težijo k zmožnostim učencev. Tako je povsem nov cilj 2.d v zvezi z digitalno tehnologijo ter drugi del cilja 2.c o razvijanju socialne, družbene in medkulturne zmožnosti. V cilju 3 je omenjeno razvijanje pozitivnega odnosa do

⁷⁴ Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, sprejete na ministrski konferenci za izobraževanje v Lizboni (2000): sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujem jeziku, matematična pismenost in temeljne kompetence v znanosti in tehnologiji, IKT-spretnosti, učenje učenja, osebne in državljanske kompetence, podjetnost, kulturna zavest. Vsaka od teh kompetenc je razdeljena v tri razdelke: znanje, spretnosti/veščine ter odnosi/stališča. Pri sporazumevanju v maternem jeziku uvrščamo med a) znanje: besedišče, slovnična pravila, tip literarnih besedil, glavne značilnosti različnih stilov govorjenega in pisanega jezika; b) med spretnosti/veščine: sporazumevanje v pisni ali govorni obliki, razumevanje sporočil drugih; začeti, izvajati in zaključiti pogovor v različnih sporazumevalnih okoliščinah; govoriti smiselno in jasno; oblikovati lastne argumente pri sporazumevanju ...; in c) v odnose/stališča: zavedati se jezikovne raznolikosti in oblik sporazumevanja skozi čas in v različnih okoljih; samozavestno govoriti v javnosti; biti odprt za mnenja drugih ... (Ivšek, 2004: Temeljne kompetence pri slovenščini).

branja neumetnostnih besedil, stik z besedili je potreba in vrednota. Kot nek zametek tega cilja je cilj 9 v UN 1984 (uzaveščajo odnos do jezika).

V UN 1984 zasledimo cilj, ki je povezan s tem, da se učenci naučijo smiselnega glasnega in tihega branja, doživetega branja in samostojnega dela z besedili (cilj 8). To se v UN 1998 formira v motiviranost za branje, vedo da branje (poleg poslušanja, govorjenja in pisanja) odpira nove možnosti za zadovoljevanje vedoželjnosti, za spoznavanje in razumevanje sebe ter sveta ter za zabavo. Obvladajo bralne in učne pristope za uspešno pridobivanje informacij (cilj 4) ter berejo različna neumetnostna besedila, jih razmišljujoče in kritično sprejemajo (cilj 5). V UN 2011 je še dodano, da se tem razvijajo zmožnost učenja učenja (cilj 2.a). Od zmožnosti, da nekaj preberejo (UN 1984) in delajo z besedili brez pomoči učitelja, pridemo do motiviranosti in želje po branju, obvladovanju tehnik branja ter kritičnemu sprejemanju (UN 1998).

V splošnih ciljih UN 2011 so zajeti predvsem vzgojni cilji šole, ki se tičejo razvijanja osebnostnih lastnosti, (kritičnost, odgovornost, natančnost, vztrajnost) in učnih navad za uspešno in racionalno učenje.

3.3.5. KOMENTAR

H5: V splošnih ciljih v UN 1984 so bolj poudarjeni izobraževalni cilji (usvajanje jezikovnosistemskega znanja), medtem ko so v UN 1998 in 2011 najbolj poudarjeni funkcionalni cilji (tj. razvita sporazumevalna zmožnost).

Hipotezo lahko potrdimo za UN 1984 in UN 1998.

Res je, da so v UN 1984 najbolj poudarjeni izobraževalni cilji, tj. poznavanje besedišča, slovničnih pravil, glavnih značilnosti različnih stilov govornega in pisanega jezika, zavedanje, da se jezik in sporazumevanje spreminjata glede na okoliščine.

UN 1998 je usmerjen v razvijanje sporazumevalne zmožnosti, ravno razvita sporazumevalna zmožnost se je zaradi prenove najbolj poudarjala in ji je bilo posvečeno največ dejavnosti. Ostali cilji so bili še opis neumetnostne rabe jezika,⁷⁵ opis sistema slovenskega knjižnega jezika⁷⁶ in preko vseh teh treh ciljev še razvijanje narodne identitete. Učenci naj bi se znali sporazumevati v pisni ali govorni obliki; razumeli naj bi sporočila drugih; začeli, izvajali in zaključili naj bi pogovor v različnih sporazumevalnih okoliščinah; govorili smiselno in jasno; oblikovali naj bi lastne argumente pri sporazumevanju. Sicer so v UN 1998 prisotni tudi širši vzgojni cilji (razvijanje kritičnosti, miroljubnosti, kulturne zavesti), vendar se zdi, da ima razvijanje sporazumevalne zmožnosti oziroma štirih dejavnosti največji pomen.

Hipotezo za UN 2011 lahko le delno potrdimo. Res je najbolj poudarjeno razvijanje sporazumevalne zmožnosti – tj. funkcionalni cilj, vendar je ob tem bistveno več vzgojnih ciljev, ki se tičejo razvijanja osebnostnih lastnosti, (kritičnost, odgovornost, natančnost, vztrajnost) in učnih navad za uspešno in racionalno učenje. Ostala dva cilja sta še oblikovanje pozitivnega

⁷⁵ To je opis postopka tvorjenja, funkcije in zgradbe neumetnostnega besedila kot rezultata sporočanja in predmeta sprejemanja.

⁷⁶ To je opis sistema pravil in prvin, s katerimi izražamo mnenje, hotenje ...

čustvenega in razumskega razmerja do slovenskega jezika ter oblikovanje zavesti o pomenu materinščine in slovenščine v osebnem in družbenem življenju in cilj, kjer razvijajo znanje o sporazumevanju, besedilih in jeziku (znanje o jezikovnosistemskih osnovah). Poleg tega UN 2011 vzpodbuja učence, da bi se zavedali jezikovne raznolikosti, da bi bili odprti za mnenja drugih. 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.

H6: V skladu s kompetenčnim pristopom bo v splošnih ciljih UN 2011 bolj poudarjeno razvijanje drugih zmožnosti, npr.: IKT-spretnosti/digitalne pismenosti, učenja učenja, socialnih in državljskih kompetenc, podjetnosti in samoiniciativnosti ter kulturne zavesti in izražanja.

Hipotezo H6 lahko glede na analizo v celoti potrdimo. Ravno v kompetenčnem pristopu se UN 2011 loči od UN 1998; splošni cilji v UN 2011 bolj težijo k različnim zmožnostim učencev. Kompetence se razvijajo tako ob razvijanju sporazumevalne zmožnosti: učenje učenja, ko razvijajo strategije in učne pristope za učinkovito pridobivanje informacij; kulturno zavest razvijajo ob branju, ob miroljubnem reševanju vprašanj; digitalno zmožnost, ko ob dejavnem stiku z neumetnostnimi besedili z digitalno tehnologijo pridobivajo podatke ... kot pri cilju, ki je povezan z jezikovno in kulturno zavestjo (s spoštovanjem in strpnostjo do drugih jezikov/narodov razvijajo medkulturno in socialno zmožnost).

3.4. OPERATIVNI CILJI

3.4.1. OPERATIVNI UČNI CILJI V UN 1984

UN 1984 je učnosnovni, opredeljena je vzgojno-izobraževalna vsebina, ne pa (operativni) cilji. To je v skladu s tradicionalističnim razumevanjem UN. Učni cilji so torej zreducirani na vsebino, ni omenjeno, kaj naj bi učenci delali s snovjo, kakšne intelektualne spretnosti bi razvijali, do katerih sprememb naj bi pri učencih prišlo (primer: *živost v izražanju, pogovor, intervjuvanje* – v 7. razredu). Izjema so pojasnila na koncu vsakega sklopa, kjer najdemo zapisano, kaj naj bi učenci počeli, vendar ne v smislu operativnih ciljev.

Vzgojno-izobraževalne vsebine ter njihova pojasnila so razporejena po razredih, za vsak razred posebej. Število ur, ki jih naj učitelj posveti določenemu sklopu je točno določeno.

Jezika se tičejo naslednja področja: jezikovna vzgoja, sporočanje in aktualizacija, čeprav najdemo teme iz jezika tudi pri književni vzgoji – npr. cilji v 6., 7. in 8. razredu, ki so povezani z razdelkom 1: *Razumevanje besedil: pogoste vaje v tekočem in naravnem branju, upoštevanje načel dobrega jezikovnega sloga, stavčnega in besedilnega glasoslovja; zbiranje podatkov o temi, urejanje podatkov z vidika časovnega zaporedja, vzročno-posledičnih odnosov; pomen in urejenost kazala; razumevanje poslovnega besedila; branje – glasno in tiho, glede na zvrstnost besedil; upoštevanje okoliščin in poslušalcev; branje glede na namen, preletavajoče branje (torej bralne strategije); branje napisov, reklamnih besedil, obvestil, preglednic, navodil, priročnikov ...*

Jezikovna vzgoja se deli na:

1. skladnjo:

- 6. razred: *enostavčna poved – glavni stavčni členi (ponovitev); povedkovo določilo; prilastek; pristavek; pretvarjanje glagolske BZ v samostalniško in obratno; večstavčna poved; podredje; glavni in odvisni stavek; osebki, predmetni, prislovni in prilastkov odvisnik; vejica; poročani govor – premi (ponovitev), odvisni, polpremi ...*
- 7. razred: *podredno zložena poved (ponovitev); vrste prislovnih odvisnikov; stopnja odvisnikov; priredno zložena poved; brezzvezje in mnogovezje ...*
- 8. razred: *priredna in podredna razmerja med besedami, BZ in stavki, med povedmi; zapletena večstavčna poved; razdružena poved; polstavki; neglagolski stavki; poročani govor: ponovitev; upovedovanje: skladijski nakloni, zanikanje, čustveno barvanje besed, BR. Ločila – končna in nekončna ...*

2. oblikoslovje:

- 6. razred: *samostalniška beseda; samostalni; občna in lastna imena – ponovitev; množinski samostalniki; števniki in neštevniki samostalniki; sklanjati – ponovitev; sklanjati: moške – vojvoda, -e; dežurni, -ega; osebni zaimki – ponovitev; vprašalni zaimki, oziralni zaimki; pridevniške besede; pridevniki; stopnjevanje navzgor in navzdol z obrazili ali prislovi; glagoli; vikanje; neosebne glagolske oblike ...*
- 7. razred: *samostalniška beseda; samostalni; posamostaljena pridevniška beseda; zaimki; pridevniška beseda; pridevniki; števniki, vrste, zapisovanje, ločilni in množilni; glagoli; vezniška beseda ...*
- 8. razred: *pomenske, oblikoslovne in skladijske lastnosti besednih vrst; samostalniška beseda; skladijska vloga; delitev na podvrsto; oblikoslovne kategorije; spol: naravni in slovnični; spol zaimkov; ujemanje v spolu, če je osebek priredno zložen; število: trištevilni in enoštevni samostalniki; raba množine namesto dvojine; sklon osebkov, sklon osebkov in predmeta ob zanikanem povedku ...*

3. glasoslovje s pravorečjem in pravopisom:

- 6. razred:
 - *zvočniki v glasovnih sklopih; izgovor črke l; izgovor črke v ...*
 - *zapis polglasnika in r (oktober, oktobrski); pravopisno težke besede; ločila v premem in odvisnem govoru ...*
- 7. razred:
 - *bralno in govorno pravorečje; utrjevalno pravorečje ...*
 - *zapisovanje pravopisno težkih besed; velika začetnica – utrjevanje; pisava velikih in malih črk – nekaj posebnosti ...*
- 8. razred:
 - *ponovitev glasovnega sestava SKJ; dopolnjevanje in zaokrožitev pravorečja; izgovorne okrajšave; izgovorjava kratic; členitev s premori in stavčna intonacija; glasovna izraznost povedi; hitrost in register ...*
 - *zapisovanje PP težkih besed; velike in male črke – utrjevanje; pisava znanih tujk; tuja lastna imena; kratice; krajšave; končna in nekončna ločila; zapisovanje intonacije z ločili; pomišljaj, vezaj ...*

4. besedotvorje:

- 6. razred: *tvorba besed in besednih zvez ...*
- 8. razred: *pretvarjanje besed iz ene besedne vrste v drugo; tvorba besed iz besednih zvez; izpeljava, zlaganje, sestavljanje, sklapljanje; podstava in obrazila ...*

5. besedoslovje:

- 6. razred: *splošno rabljene narečne, žargonske in slengovske besede ...*
- 8. razred: *kaj je beseda; pomeni besed; stilno nezaznamovanje in stilno zaznamovane besede; domače in prevzete besede ...*

6. razvoj slovenskega jezika:

• 8. razred: *slovenski jezik med drugimi jeziki; oblikovanje narečij; nastanek knjižnega jezika ...* in *Pojasnila* za cel sklop.

Našteta področja niso obravnavana v vseh razredih: v 6. razredu je: skladnja; oblikoslovje; glasoslovje s pravorečjem ter pravopis in skupaj besedoslovje ter besedotvorje. V 7. razredu je: skladnja, oblikoslovje, glasoslovje s pravorečjem ter pravopis. V 8. razredu najdemo skladnjo; oblikoslovje; besedotvorje; besedoslovje; razvoj slovenskega jezika; glasoslovje s pravorečjem in pravopis.

Vidimo torej lahko, da so to samo vsebine, učitelj pa naj sam določi, kaj bodo z vsebinami počeli. Glede na *Pojasnila* je moč sklepati, da se aktivnosti pri pouku izvajajo na nižjih kognitivnih stopnjah (po Bloomovi taksonomiji).

Sicer cilji v *Pojasnilih* niso izoblikovani kot operativni, vendar vseeno sledi zapis glagolov: **spoznajo/spoznavajo** (da je povedek lahko izražen z osebno glagolsko obliko; glagole biti, postati, imeti; levi ujemalni prilastek; prislovne odvisnike; oblike za izražanje glagolskega načina; stilno vrednost jezikovnih parafraz ter jezikovne značilnosti raznih funkcijskih zvrsti: praktičnosporazumevalne, umetnostne in poljudnoznanstvene; socialne zvrsti SKJ); sledi **pretvarjanje** (glagolskih besednih zvez v samostalniške); **učijo se** (prezapletene povedi in besedila popreproščati), **utrđijo/utrđujemo/utrđimo** (rabo vejice, zapisovanje besed, skladijske vloge besedilnih vrst; zapisovanje dvojic (zanič/za nič); spol ob levem prilastku in povedkovem določilu: primeri → *Kdo je trkal?*, *Nič ni bilo.*, *Anka je doma.*, *Anke ni doma.*, *Ni je doma*; pisavo skupaj in narazen), **ponovimo** (lastnosti besednih vrst; pojem priredja ob zloženi povedi; oblikoslovna znanja; snov iz oblikoslovja), **poglobimo** (znanje o naklonih), izražamo (z velelnikom izražamo zapoved), **uzavestimo** (razliko med ves in cel; dinamična razmerja med jezikovnimi ravninami, tako da spoznajo skladijske vloge besednih vrst in odstavo besedotvornih postopkov), **seznamimo** (učence z vezniki in predlogi), znajo zapisovati (besede oz. dvojice upravičiti/opravičiti), **urimo zapis besed** (kot pionir, socializem); **obravnavamo** (pojem priredja in podredja ob zloženih stavčnih členih; zapisovanje deležnikov in glagolnikov; manjšalnice; razvoj jezika vzporedno s časovnim pregledom književnosti); **razširimo** (skladijsko znanje pri obravnavi podrednih in prirednih stavčnih zvez; znanje o glagolskih oblikah; oblikoslovne kategorije besedilnih vrst s posebnostmi rabe), učenci **raziskujejo** (stilne vrednosti vezniških sopomenk; jezikovne značilnosti lastnega narečja); **vadimo urejanje** povedi v besedila in ob tem **zaznavamo** nastale oblikovne spremembe (spremembe BR, pozajmljanja, vstavljanje veznikov, členkov); **uredimo** (samostalniške in pridevniške zaimke po vrstah in razredih); **usmerjamo** (učence pri zapisovanju pravopisno težkih besed: nacionalen, komunist, buržoazija, marksizem/Marx); **se rabi** (prislov se rabi v stavu kot p. določilo in kot prilastek: *Tam kurijo.*), **pozornost posvetimo uzaveščanju** (besedotvorne ustvarjalnosti).

Primer pojasnila v 6. razredu: *Ob povedkovem določilu učenci spoznajo, da je povedek lahko izražen z osebno glagolsko obliko polnopomenskega glagola ali osebno glagolsko obliko nepolnopomenskega glagola s povedkovim določilom (je delavec, mora delati). Med glagoli, ki zahtevajo v stavku povedkovo določilo, spoznajo glagole biti, postati, imeti ter fazne in naklonske glagole.*

Razvoj slovenskega jezika je le v 8. razredu. Obravnava razvoja jezika poteka vzporedno s časovnim pregledom književnosti, tako se zopet povezujeta jezik in književnost. Ob Brižinskih spomenikih omenjajo slovenski jezik v okviru slovanskih jezikov, ob Trubarju razvoj jezika v narečje.

Sporočanje, ki se prav tako tiče jezika, se deli na:

1. oblikovanje besedila in stilistiko

- 6. razred: *popravljanje dvoumnih BZ; iskanje sopomenk; pomensko določanje ljudskih fraz in rekel; popravna znamenja ...*
- 7. razred: *razčlenjevanje umetnostnega in neumetnostnega besedila glede na izrazne prvine (pripoved, opis, oris, oznaka, dvogovor); opazovanje besedila po jezikovnih ravninah (na glasoslovni ravnini rime, ritmiziranje, ponavljanje, onomatopoeje) ...*
- 8. razred: *primerjanje umetnostnih in neumetnostnih besed po jezikovnih ravninah: izbira besed in BZ, enopomenskost in večpomenskost; vrsta povedi in zgradba povedi, BR; glagolsko in samostalniško izražanje v književnih in strokovnih besedilih ...*

2. pogovor, dvogovor, dramatizacija

- 6. razred: *pogovor o temah iz učne snovi (biologija, zgodovina ...); pripoved šolskih in drugih anekdot; družabne igre z besednim gradivom; opisovanje sestavljenih stvari, dogajanja in postopkov; sestavljanje navodil za delovne postopke; označevanje oseb in živali ...*

3. ustno sporočanje

- 7. razred: *živost v izražanju; prikazovanje dogajanja in neposredno podajanje z naslednjimi izraznimi sredstvi: dvogovor, glasovno posnemanje in raba pogovornih BZ, izražanje s prisposodobami; pogovor, dramatiziranje, intervjuvanje. Okvirne teme: aktualni dogodki v svetu, dialog med severom in jugom, vzhodom in zahodom, intervju z najboljšim športnikom šole; pripoved o znancu, pripoved o osebi ...*
- 8. razred: *pogovor kot oblika diskusije o perečem osebnem in družbenem problemu; vodenje sestanka; pripoved o doživetjih, vtisih ob prebrani knjigi, filmu ...; strnjena obnova in poročilo; opis, oris, označitev ...*

4. pisno sporočanje

- 6. razred: *opis delovnega postopka; opis naravnega pojava; doživljajski spis s poudarkom na osebnem razpoloženju; naročilnica ...*
- 7. razred: *opis zaprtega prostora ali krajine; oznaka osebe; ocena mladinske knjige, filma; spis z dvogovorom; intervju; anketa; časopisna novica; dnevnik; življenjepis; denarna nakaznica ...*
- 8. razred: *doživljajski spis s poudarkom na načinu izražanja (premi govor, enodelni stavki ali razdružene povedi); razmišljanje, doživetje ob književnem besedilu; poročilo o delovni akciji ali ekskurziji; zapisnik, obvestilo, vabilo ...*

5. jezikovne zvrsti

- 6. razred: *strokovni jezik,*
- 7. razred: *umetnostni in neumetnostni jezik, prvine umetnostnega besedila,*
- 8. razred: *socialne zvrsti jezika; funkcijske zvrsti jezika; oblikovanje besedil v narečju, slengu, v poljudnostrokovnem in umetnostnem jeziku ...*

in Pojasnila za cel sklop.

V 6. razredu se je obravnavalo: oblikovanje besedila in stilistika; pogovor, dvogovor in dramatizacija; pisno sporočanje; jezikovne zvrsti. V 7. razredu: oblikovanje besedila in stilistika; ustno sporočanje; pisno sporočanje; jezikovne zvrsti. V 8. razredu najdemo: oblikovanje besedila in stilistika, ustno sporočanje, pisno sporočanje, jezikovne zvrsti.

Glagoli v *Pojasnilih*: **ugotavljajo** (stilno zaznamovanost besed in okoliščine, v katerih se take besede smejo uporabljati), **sestavljajo** (spise), **vodijo** (pogovor), **poskusijo razvijati** (pogovor), **povezujemo** (pogovor z učno snovjo vseh učnih predmetov), **označujejo** (ljudi, živali in dogajanja; književne osebe;); **upoštevajo** (zahtevo po nazornosti in živosti); **uporabljajo** (pri opisovanju- čim več glagolov, ki zaznamujejo gibanje), **izogibajo** (se izpraznjenim besedam; če zmorejo, uporabljajo v spisih manj navadna izrazna sredstva); **nastajajo** (navodila za postopek;), **vživljajo** (se pri domišljijemskem spisu); **razčlenjujejo** (umetnostna besedila glede na prvine); **opazujemo** (besedišče, zgradbo, vsebino povedi in BR;), **odkrivamo** (večpomenskost nenavadnih BZ), **oblikujejo kritična stališča in sklepe** (v

pogovoru ter se tako pripravljajo na vodenje sestanka), **dramatizirajo** (prozna besedila), **se uri** (pri opisovanju v leksikografskem načinu prikazovanja pojavov in predmetov), **opisujejo** (prostor, krajino), **pišejo** (spise, v katerih je veliko dvogovorov), **samostojno ocenjujejo** (mladinske knjige, filme;), **prikazujejo sodbe** (z novico, intervjujem, anketo), **primerjajo** (besedila v različnih socialnih in funkcijskih zvrsteh jezika), **zboljšujejo** (svoje učne zmožnosti z izpisovanjem bistvenih delov besedila); **povzemajo** (književnozgodovinska in književnoteoretična besedila); **vadijo se** (v poročanju, razpravljanju in utemeljevanju svojih stališč); **učijo se sestavljati** (oblike poslovnega sporočanja, npr. zapisnike, prijave).

Primer pojasnila v 7. razredu: *Učenci razčlenjujejo umetnostna⁷⁷ besedila glede na njihove prvine (pripoved, opis, oznaka, dvogovor). Pri obravnavi umetnostnih in neumetnostnih besedil posvetimo vso pozornost jezikovni in stilni oblikovanosti besedila. Opazujemo besedišče (izbiro in stilno označenost), zgradbo povedi in njihovo vsebino ter besedni red in njegovo povednost. Odkrivamo predvsem večpomenskost nenavadnih BZ in delov povedi ter prisodob.*

Večkrat zasledimo tendenco po jedrnatem, jasnem slogu izražanja. Pri *Sporočanju: Pojasnila* v 8. razredu je celo zapisano, da naj bodo naslovi za razmišljanja izbrani ustrezno zanimanju učencev, da ne bo prihajalo do vsebinsko praznega frazarjenja.

Obravnava umetnostnega besedila pri jezikovni vzgoji in sporočanju:

- 1) Zanimivo je, da se pojavi razčlenjevanje umetnostnega in neumetnostnega besedila pri *Sporočanju* pri *Oblikovanju besedila in stilistiki* v 7. razredu. Na glasoslovni ravni se opazujejo rime, ritmiziranje, onomatopoeje. Tudi pri *Pojasnilu* piše, da naj učenci dramatizirajo prozno besedilo. Tako najdemo prvine umetnostnih besedil v sporočanju, ki v UN 2011 spada v jezikovni del. Kot pravi Starčeva (2015: 151–159), je spoznavanje jezika v preteklosti potekalo le ob umetnostnih besedilih, nato pa se je zgodil zasuk in se je jezikovni pouk povezoval predvsem z neumetnostnimi besedili. Tak premik se je zgodil v 80. letih, ko je jezikovni pouk našel v šolski praksi trdno mesto. Očitno pa v UN 1984 tako ostre ločnice kot je danes, vseeno ni bilo, saj vidimo, da so se prvine umetnostnega besedila obravnavale pri sporočanju in se je jezikovni del povezoval s književno vzgojo (*Književna vzgoja: Razumevanje besedil*).
- 2) Pri *Sporočanju: Jezikovne zvrsti* v 7. razredu se prav tako obravnava umetnostno besedilo (prvine umetnostnega besedila).
- 3) Pri *Sporočanju: Oblikovanje besedila in stilistika* v 8. razredu primerjajo umetnostna in neumetnostna besedila, obravnavajo glagolsko in samostalniško izražanje v književnih in strokovnih besedilih.
- 4) Povezovanje jezika in književnosti je pri *Jezikovni vzgoji: Razvoju slovenskega jezika* v 8. razredu.

Kot je že omenjeno, se del obravnave jezika – neumetnostno besedilo – nahaja v sklopu *Književna vzgoja*, in sicer v razdelku *Razumevanje besedil*:

- 6. razred: *pogoste vaje v tekočem in naravnem branju; upoštevanje načel dobrega jezikovnega sloga, stavčnega in besedilnega glasoslovja; branje besedil z nalogami: iskanje bistvenega, povzetek bistvenega, izpisovanje primerov iz besedila; bogatenje pojmovnega besedila (delo s slovarji, enciklopedijami, priročniki); oblikovanje dispozicije; zbiranje podatkov o temi; urejanje podatkov z vidika časovnega zaporedja, vzročno-posledičnih odnosov, aktualnosti; pomen in urejenost kazala, povzetkov, preglednic.*
- 7. razred: *razumevanje poslovnega besedila (ob ustreznih pravilih, pravilnikih, delovnih načrtih in drugih besedilih iz življenja in dela oddelčnih in šolske skupnosti).*

⁷⁷ Sklepamo lahko, da je to napaka v UN in bi moralo pisati neumetnostna.

- 8. razred: *branje glede na zvrstnost besedil; upoštevanje okoliščin in poslušalcev; branje glede na namen, preletavajoče branje, branje napisov, reklamnih besedil, obvestil, preglednic, navodil, priročnikov.*

V 7. razredu *Pojasnila*: Tiho branje vključuje tudi naloge za razumevanje besedil neumetnostnega jezika (jezik praktičnega sporočanja, strokovni in praktično strokovni jezik, kamor sodijo tudi organizacijsko poslovna besedila, publicistični jezik. Namen nalog je bogatiti učenčev aktivno besedišče, seznanjati ga z namenom, lastnostmi in tipičnimi besedili posameznih zvrsti in uzaveščati odnos do javne rabe jezika. Vse skupaj z namenom usposabljanja za samoizobraževanje.

V 8. razredu *Pojasnila*: za vaje v tihem in preletavajočem branju izbiramo učenčevi dojemljivosti primerna krajša in daljša besedila različnih jezikovnih zvrsti, s katerimi se bodo učenci vadili predvsem v hitrosti tihega branja. Delo mora biti čim bolj individualno. Postopoma vključujemo po zahtevnosti diferencirane naloge, kot so iskanje podatkov, informacij, citatov v besedilu, v učbeniku, v navodilih, v slovarju ... Pri vseh nalogah za razumevanje besedil uzaveščamo spoznavne postopke analize, sinteze, induktivnega in deduktivnega sklepanja, definiranje, primerjanje, vzročno-posledično povezovanje in posploševanje.

Tako naj bi znanje jezikovnega sistema (jezikovni slog, glasoslovje ipd.) znati uporabiti pri branju (ne)umetnostnih besedil.

Sklop *Aktualizacija* (4 učne ure letno) je v vsakem razredu namenjen aktualizaciji pouka. Vzgojno-izobraževalne vsebine izbere učitelj skupaj z učenci in jih uresničuje v okviru jezikovnega in književnega pouka. Tako niso določene ne vsebine in ne cilji.

V *Pojasnilih* za posamezne sklope lahko najdemo predhodnike učnih ciljev, čeprav niso konkretni ali enopomenski. Velikokrat so oblikovani kot učiteljeva ne pa učenčeva aktivnost (poglobimo znanje o naklonih, pri obravnavi stopnjevanja seznanimo učence z vezniki in predlogi, oboje 6. razred; razširimo skladenjsko znanje – 7. razred; uzavestimo dinamična razmerja med jezikovnimi ravninami – 8. razred).

Ne glede na to, da je zapisano, da se v učnem načrtu obravnavajo vzgojno-izobraževalne vsebine, načeloma najdemo izobraževalno vsebino. Glede na Bloomovo taksonomijo vidimo, da v UN 1984 vsebine večinoma težijo na kognitivno raven, usmerjene so v kopičenje znanja, ne pa v uporabo le-tega, kaj šele da bi nakazovale razvijanje navad, sposobnosti, spretnosti, kritičnosti. Izjema je izboljševanje učnih zmožnosti v 8. razredu (čeprav z izpisovanjem bistvenih delov besedila, sestavljanjem izvlečkov in povzetkov).

Iz zapisov v *Pojasnilih* je razvidno, da se cilji pri *Jezikovni vzgoji* nanašajo na znanje in razumevanje jezika, pri *Sporočanju* pa pridejo učenci do višjih stopenj s tem, ko tvorijo spise; samostojno ocenjujejo filme, knjige; v pogovoru oblikujejo kritična stališča in sklepe; prikazujejo sodbe (z intervjujem, z anketo). Sklop *Sporočanje* torej vsebuje funkcionalne cilje, v smislu samostojnega tvorjenja besedil (ustnega in pisnega). Na vzgojno/afektivno/konativno področje po Bloomu pridejo pri *Književni vzgoji* pri *Razumevanju besedil* ko uzaveščajo odnos do javne rabe jezika, končni cilj pa je doseči samoizobraževanje.

Vendar ni dovolj, da učenci pri pouku osvojijo količino znanj in podatkov. Morajo jih znati uporabiti, morajo znati kritično razmišljati ter sami priti do podatkov. Tako UN 1998 in 2011 ter pouk od devetdesetih naprej niso več usmerjeni v vsebino, ampak v cilje. Tak prehod se zgodi od UN 1984 do UN 1998.

3.4.2. OPERATIVNI UČNI CILJI V UN 1998

V UN 1998 sta ločena jezikovni pouk in književnost, tokrat bolj striktno kot v UN 1984. Vzgojno-izobraževalno vsebino zamenjajo operativni cilji, ki se v UN 1998 v tretjem triletju OŠ delijo na a) funkcionalne in izobraževalne cilje pri obravnavi neumetnostnih besedil ter b) funkcionalne in izobraževalne cilje pri obravnavi umetnostnih besedil. Nadalje se funkcionalni in izobraževalni cilji pri obravnavi neumetnostnega besedila ločijo na a) funkcionalne cilje in b) izobraževalne cilje; v središču so funkcionalni cilji. Za njihovo uresničevanje mora poskrbeti učitelj s tem, da naredi optimalne pogoje v razredu, da je lahko učenec aktiven v procesu učenja in da do zaključkov pride sam. Učitelj mora torej pouk zasnovati na aktivnih oblikah in metodah dela. »Učitelj izbere operativne cilje, določi vsebine, opredeli temeljne standarde, načine preverjanja in ocenjevanja, predvidi medpredmetne povezave in izvedbo« (Žvegljč, 2003: 270–275).

Operativni cilji:

I. Funkcionalni cilji so štirje:

1. Učenci sprejemajo in razčlenjujejo svoji starosti ustrezna ustna in pisna neumetnostna besedila – poslušajo (in gledajo) pogovore in govorne nastope ter berejo neuradna in uradna ter strokovna in publicistična besedila.
 - a. Pridobivajo si različne informacije, spoznavajo domačo in tujo kulturo ter bogatijo svoje osebno življenje.
 - b. Razmišljujoče in kritično sprejemajo besedila ter tako razvijajo zmožnost logičnega mišljenja, sklepanja, vrednotenja in utemeljevanja, pa tudi spoštovanja drugačnega mnenja.
 - c. Zapisana besedila tudi besedno-slovnično razčlenjujejo; pri tem nadgrajujejo osnovno jezikoslovno znanje.
2. Učenci tvorijo starosti ustrezna ustna in pisna neumetnostna besedila – se pogovarjajo in govorno nastopajo ter pišejo neuradna in uradna besedila.
 - a. Spoznavajo, da lahko s pogovarjanjem rešujejo probleme v različnih življenjskih položajih; spoznavajo načela dvogovornega sporazumevanja in si krepijo samozavest ter zmožnost spoštovanja drugačnega mnenja.
 - b. Spoznavajo, da sta govorjenje in pisanje zapleteni miselni dejavnosti, na kateri se je treba pripraviti; zato so pri tvorjenju besedil natančni in sistematični, zavedajo se tudi pomena ozaveščenosti o maternem jeziku in potrebe po jezikovnem izpopolnjevanju.
3. Učenci razvijajo svojo zmožnost logičnega mišljenja in poimenovalno, upovedovalno, pravorečno in pravopisno zmožnost.
4. Učenci spoznajo vlogo in položaj slovenskega jezika ter se znajdejo v slovenskem jezikovnem okolju.

II. Izobraževalni cilji: učenci pridobivajo temeljne jezikoslovne pojme (in sicer predvsem na ravni njihove rabe).

Funkcionalni cilji so podrobno razčlenjeni. Za čas triletja so povezani vertikalno in horizontalno. Učni cilji za triado – za vsak razred posebej – so postavljeni drug ob drugega, tako da se nazorno vidi, kaj se obravnava v 7. razredu, kaj v 8. in kaj v 9.; tako se pokaže nadgradnja⁷⁸ cilja po razredih. Razvidno je, da učenci učno temo pogosto obravnavajo tako v

⁷⁸ Učna vsebina oz. cilji so lahko strukturirani linearno (učne vsebine/cilji si sledijo brez ponavljanja), koncentrično (ponovitev in nadgradnja z novim znanjem) ali spiralno (zahtevnejše vsebine se ponovijo pred vpeljevanjem novih) (Žakelj, 2007: 11).

7., 8. in 9. razredu, vendar se težavnost stopnjuje. Primer: pri cilju, da berejo neuradna in uradna besedila: v 6. razredu berejo neuradno pismo, neuradno in uradno vabilo ter neuradno in uradno opravičilo; v 7. razredu berejo neuradno in uradno pismo; neuradno in uradno zahvalo; telegram; nasvet strokovnjaka; v 8. razredu pa uradno prošnjo; neuradno in uradno sožalje; seveda morajo v 9. razredu obvladati snov iz preteklih let, tako nadgrajujejo svoje znanje. Razvidno je, da začnejo z lažjimi – neuradnimi ter njim bližjimi (vabilo, opravičilo) – ter gredo na težja besedila – uradna ter manjkrat uporabljana (prošnja, sožalje).

Če *UN* beremo horizontalno pa se vidi stopnjevanje cilja. Najprej je zapisan funkcionalni cilj, ki je razdeljen na več delov, ti pa si sledijo od lažjih aktivnosti k težjim: npr. od poslušanja pogovora k aktivnostim po prvem poslušanju; vnovično poslušanje in poglobljena obravnava; nato pa sami pripravijo podoben pogovor; nato se stopnjuje z govornim nastopom, kjer opravljajo podobne aktivnosti. Sledi premik na pisna besedila, najprej neuradna in uradna (jih berejo, aktivnosti po branju, vnovično branje in poglobljena obravnava ter analiza in sinteza, na koncu besedilo tvorijo sami), nato strokovna in publicistična, kjer je vključena še podrobnejša besedno-slovnična razčlemba. To je novost, saj je bila v skladu z *UN* 1984 obravnava neumetnostnih besedil ločena od obravnave jezika. Do prenove so stavčnočlensko analizirali stavke, iztrgane iz konteksta, sedaj pa je v središču besedilo in sta sporočanje in jezikovna vzgoja, kot ju imenujejo, združeni ob obravnavi neumetnostnega besedila. Cilj pouka je namreč razvijanje sporazumevalne zmožnosti, ne pa njegove metajezikovne zmožnosti.

Tako je *UN* 1998 veliko bolj pregleden kot *UN* 1984, jasno se vidi stopnjevanje težavnosti pri obravnavanju učne snovi ter nadgradnja snovi po razredih.

Pri izobraževalnih ciljih učenci pridobivajo temeljne jezikoslovne pojme, vendar na ravni njihove rabe, tj. medtem, ko slovarsko-slovnično razčlenjujejo neumetnostna besedila, znajo besedilo uvrstiti k zaimkom/števnikom/predlogom/veznikom in še k samostalnikom/pridevnikom/glagolom/prislovom/osebim zaimkov iz 2. triletja. V enostavnih povedih določajo stavčne člene, v dvostavnih odvisnike in priredja, navesti morajo znati samoglasnike in soglasnike, glavne stavčne člene, zvoneče in nezvoneče glasove in zvočnike in nezvočnike. To je velik preobrat od *UN* 1984; sedaj je v središču besedilo in dejavnosti izhajajo iz besedila. Učenci morajo pojme prepoznati v besedilu in jih poimenovati z ustreznimi jezikoslovnimi izrazi. Poleg jezikoslovnih pojmov, ki so navedeni za tretje triletje, morajo učenci poznati še jezikoslovne pojme, ki so jih obravnavali v prvem in drugem triletju. Pri izobraževalnih ciljih v točki 1 so izobraževalni cilji navedeni kot: stalna besedna zveza, zaznamovana in nezaznamovana beseda, predlog, veznik (6. razred), **umetnostno, neumetnostno besedilo, sleng**, jedro in določilo, *frazem, naklonski glagol* (7. razred), **praktičnosporazumevalno, strokovno in publicistično besedilo**, socialna in funkcijska zvrst; tvorjenka, netvorjenka; *zvočnik in nezvočnik; tvornik, trpnik, vezaj* (8. razred) in mora učitelj sam izoblikovati kaj bo od učenca zahteval, čeprav mora upoštevati navodilo, da morajo biti jezikoslovni pojmi pridobljeni skozi rabo.

Tako je jezikovna sestavina sporazumevalne zmožnosti zajeta predvsem pri izobraževalnih ciljih (izjema so **umetnostno, neumetnostno besedilo; sleng; prevzeta beseda**; subjektivno in objektivno besedilo; besedilo, sklep, pojasnilo/utemeljitev; **jezikovna družina; praktičnosporazumevalno, strokovno in publicistično besedilo**; socialna in funkcijska zvrst; strokovna beseda; torej 7 od 46 pojmov), najdemo jo sicer še v funkcionalnih ciljih:

- ko učenci tvorijo neuradna ali uradna besedila in pazijo na pravilnost zapisa (2.1),
- ko učenci po branju strokovnih in publicističnih besedil besedilo besedno-slovnično analizirajo ter ko presojujejo ustreznost, razumljivost in jezikovno pravilnost besedila (2.2),

- ko po pisanju osnutka strokovnih/publicističnih besedil popravljajo vsebinske, slogovne, slovnične in pravopisne napake (2.2),
- v cilju 3, ko razvijajo zmožnost logičnega mišljenja in poimenovalno ter upovedovalno, pravorečno in pravopisno zmožnost.

V ta UN je bila v 8. in 9. razred uvedena učna diferenciacija, posledično so tudi cilji diferencirani: minimalni/nizji, **temeljni/srednji** in *višji* nivo.

V UN 1998 najdemo načeloma kognitivne cilje, vendar večkrat zajemajo višje ravni kot v UN 1984.

- ZNANJE: **uvrstijo** (zaimek med vrsto zaimka), **navedejo** (samoglasnike in soglasnike; nekaj narečnih besed; glavne jezikovne družine v Evropi); **prepoznavajo in poimenujejo** (v besedilih stalno besedno zvezo, predlog, svojilni zaimek, dvopičje; nedoločnik, namenilnik, goli in zloženi stavčni člen, zveneči in nezveneči glas, subjektivno in objektivno besedilo; socialno in funkcijsko zvrst, vrste priredij)
- RAZUMEVANJE: **določijo** (glavne stavčne člene, prilastke, vrste odvisnikov; skladenjsko podstavo tvorjenkam; ali je besedilo subjektivno ali objektivno), iščejo (proti-, nad-, podpomenke), **ponazorijo** (besedam navedejo različne pomeni iste besede in jih ponazorijo v rabi)
- UPORABA: **razložijo** (pomen neznanih besed **tako da pogledajo** v slovar); **izpolnjujejo** (poštne, bančne obrazce); **pretvorijo** (publicistično besedilo v strokovno; prikazovalno besedilo v propagandno), **uporabijo** (nedoločnike v povedi – ob naklonskih in faznih glagolih), ločujejo (glavni in odvisni stavek, goli in zloženi stavčni člen), pretvarjajo (premi govor v odvisnega); odpravljajo (z vajami kritična mesta v praktičnem obvladovanju slovnice); **uporabljajo** (sodobne jezikovne priročnike)
- ANALIZA: **podčrtajo bistvene podatke** (o neuradnih/uradnih besedilih) in iz njih **oblikujejo miselni vzorec**; **upovedijo** (miselni vzorec); **pojasnijo** (v besedilu podčrtajo medmete/členke/predloge in pojasnijo vlogo v besedilu)
- SINTEZA: **utemeljijo** (najprej določijo vrsto besedila (subjektivno/objektivno, umetnostno/neumetnostno, prikazovalno/propagandno) in mnenje utemeljijo; določijo, ali je besedilo opis ali pripoved in utemeljijo)
- VREDNOTENJE: **presojajo in utemeljijo mnenje** (presojajo vljudnost sogovorcev, ustreznost govornice in to utemeljijo; **povedo mnenje** (kako se bo govorec odzval) in ga **utemeljijo**; **presojajo** (ustreznost, razumljivost in jezikovno pravilnost besedila)
- USTVARJALNA UPORABA: **pripravijo** (pogovor, govorni nastop,) **tvorijo** (uradna in neuradna besedila), **pišejo** (krajša besedila: opis, pripoved, komentar, življenjepis, obnovo)

Na taksonomijo (po Bloomu) za vzgojno področje bi lahko uvrstili:

- 1. funkcionalni cilj – del, ki govori o bogatenju učenčevega življenja zaradi pridobivanja različnih informacij in spoznavanja domače ter tuje kulture; del, ki govori o spoštovanju drugačnega mnenja in
- 2. funkcionalni cilj – del, kjer piše, da si krepijo samozavest ter zmožnost spoštovanja drugačnega mnenja (preko pogovarjanja in reševanja problemov v različnih življenjskih položajih); del, ki govori o pomenu ozaveščenosti o maternem jeziku in potrebi po jezikovnem izpopolnjevanju (to se kaže skozi natančneje opredeljene cilje: da vadijo pogovarjanje v različnih govornih položajih ter presojajo vljudnost povedanega; vadijo pogajanje v dvojicah ter poročajo o morebitnem neuspešnem pogajanju).

V psihomotorično področje bi lahko uvrstili cilje, ki so povezani s tem, da znajo učenci razbrati pomen nebesednih prvin besedila (med nebesedno sporočanje) oziroma se sporazumevati z nebesednimi prvinami in da samostojno tvorijo različna neumetnostna besedila (med govorne spretnosti po Bloomovi taksonomiji).

Kot IKT-zmožnost zasledimo v funkcionalnem cilju 3 – vadijo pisanje in oblikovanje besedil z računalnikom.

Funkcionalni učni cilji ponujajo oziroma določajo aktivnosti, ki naj bi se jih učenci lotili, in so zelo specifično oblikovani. Pri izobraževalnih so navedene samo vsebine, pojmi; kaj bodo učenci počeli (taksonomske stopnje) pa določi učitelj sam (v skladu z zahtevo, da se pojmi usvajajo na ravni rabe).

3.4.3. OPERATIVNI UČNI CILJI V UN 2011

V UN 2011 nosi tretje poglavje naslov: *Operativni cilji in vsebine*. Uvodoma je razloženo, da so cilji in vsebine v UN obvezni in izbirni.

Nadalje se delijo OC po treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje se deli na dve področji, in sicer na jezik in književnost. Pri jeziku so obravnavani 1) *Operativni cilji* (devet ciljev) in 2) *Vsebine*, ki zajemajo: *Vrste besedil* in *Jezikoslovne izraze*.

Operativni cilji pri področju jezika so:

- 1) oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi,
- 2) razvijanje zmožnosti pogovarjanja,
- 3) razvijanje zmožnosti dopisovanja,
- 4) razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil,
- 5) razvijanje zmožnosti tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil,
- 6) razvijanje zmožnosti selektivnega branja,
- 7) razvijanje zmožnosti izpolnjevanja obrazcev,
- 8) razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja (za izboljšanje sporazumevalne zmožnosti) – z opombo, da učenci ob razvijanju vsake izmed zmožnosti presojujejo učinek pridobljenega vsebinskega in procesnega znanja na to svojo zmožnost ter izdelajo načrt za njeno izboljšanje in
- 9) razvijanje metajezikovne zmožnosti.

Vsak od teh operativnih ciljev je razdeljen na več alinej, kjer je jasno zapisano, kaj se od učencev pričakuje. Cilji niso zamejeni po razredih, veljajo za celo vzgojno-izobraževalno obdobje, tako da ima učitelj proste roke pri določanju, v katerem razredu bo določeno snov obravnaval. Cilji se stopnjujejo od lažjih k težjim, od enostavnejših h kompleksnejšim. Prvi cilj se nanaša na oblikovanje zavesti o jeziku, narodu in državi, to pa je pravzaprav kulturna zmožnost, ki je ena izmed priporočenih kompetenc, vendar ostaja ločena od ostalih zmožnosti, ki so med sabo bolj povezane in prepletene. Ostali cilji so izrecno opredeljeni kot zmožnost – razvijanje zmožnosti pogovarjanja, dopisovanja ...

Na prvem mestu je cilj o oblikovanju in razvijanju zavesti o jeziku, narodu in državi, seveda pa ni potrebno, da učitelj to obravnava najprej. V tem cilju je novo, da učenci opazujejo vlogo slovenščine v svojem življenju in odnos do nje.

Nato so zmožnosti navedene glede na kombinacijo a) spodbujanja sogovornika k odzivu (enogovorna in dvogovorna besedila) ter glede na b) prenosnik (govorjena in zapisana

neumetnostna besedila). Najprej je prikazano dvogovorno sporazumevanje: pogovarjanje ter dopisovanje. Sledi enogovorno sporazumevanje, in sicer najprej sprejemanje, tj. poslušanje in branje neumetnostnih besedil, za tem tvorjenje, tj. govorno nastopanje in pisanje besedil. Nadalje je sklop, ki zadeva zmožnost selektivnega branja (to je bilo v UN 1998 vključeno med druge cilje in ni bilo obravnavano v posebnem sklopu). V informacijski dobi je poplava informacij in prav je, da se učenci naučijo uporabljati različnih bralnih strategij in iskanja podatkov. Ker je vedno več izpolnjevanja obrazcev (tudi na medmrežju), je naslednji cilj razvijanje zmožnosti izpolnjevanja obrazcev. S takim pristopom se razvija funkcionalna pismenost. Učenci z jezikovno, slogovno zmožnostjo ter zmožnostjo nebesednega sporazumevanja izboljšujejo svojo sporazumevalno zmožnost. To pomeni, da razvijajo poimenovalno, skladenjsko, pravorečno, pravopisno, slogovno zmožnost ter zmožnost nebesednega sporazumevanja. Pri tem se pripisuje velik pomen učenčevemu (samo)presojanju o pomenu teh zmožnosti za sporazumevalno zmožnost in delanju načrtov za izboljšanje le-te (metakognicija). Kot zadnji cilj je navedeno razvijanje metajezikovne zmožnosti. Metajezikovna zmožnost⁷⁹ je opredeljena v posebnem cilju, vendar je sistematično vgrajena v ostale sklope, torej pri razvijanju drugih zmožnosti (pri prepoznavanju poimenovalnih/skladenjskih/pravorečnih/pravopisnih napak, pri upoštevanju načel za tvorjenje besedil ...). Učenci usvajajo načela uspešnega sporazumevanja in jih upoštevajo pri tvorjenju in sprejemanju besedil; usvajajo strategije sprejemanja in tvorjenja neumetnostnih besedil in jih upoštevajo pri lastni dejavnosti; usvajajo merila za vrednotenje besedil in jih upoštevajo ob aktivnosti; usvajajo značilnosti besedilnih vrst, ki jih nato sami tvorijo; opazujejo lastnosti besede/stavka/povedi/enogovornega in dvogovornega besedila ipd. ter spoznajo izraze zanje, naučeno pa uporabljajo in razumejo s svojimi primeri; spoznavajo razločevalne značilnosti besedil (enogovornega in dvogovornega, umetnostnega in neumetnostnega, opisovalnega in pripovedovalnega ...); ter sproti vrednotijo učinek pridobljenega procesnega in vsebinskega znanja ter izdelajo načrt za odpravo težav. Vse zmožnosti učencev ter sestavine sporazumevalne zmožnosti so med sabo povezane in se prepletajo v več ciljih. Izjema je le razvita kulturna zmožnost (oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi), ki se ne prepleta z ostalimi zmožnostmi.

Na koncu (vsakega) podrobneje razčlenjenega cilja je zapisano, da učenci a) poročajo o strategiji pisanja dopisa/sprejemanja besedila, jo primerjajo s sošolci ter spoznavajo nove strategije; b) vrednotijo svojo zmožnost pogovarjanja/dopisovanja/kritičnega sprejemanja in tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil/selektivnega branja/izpolnjevanja obrazcev ter načrtujejo, kako bi jo izboljšali; c) vrednotijo učinek pridobljenega procesnega in vsebinskega znanja na svojo zmožnost pogovarjanja/dopisovanja/kritičnega sprejemanja in tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil; č) prepoznavajo in odpravljajo poimenovalne/pomenske, oblikovne in aktualnostne/pravopisne/slogovne napake v svojih in tujih besedilih; d) uporabljajo nebesedne spremljevalce pisanja in nato sodelujejo v pogovoru o njihovi ustreznosti in učinkovitosti. Velik pomen v vseh ciljih zavzema samoopazovanje učenca, učenje učenja, razmišljanje o svojih sposobnostih in o načrtovanju za izboljšave. Tvorci so verjetno pri učencu želeli uzavestiti občutek, da se ne učijo za ocene, temveč za življenje; želijo, da učenci razmišljajo o svojem znanju in zmožnostih, kako bi jih še izboljšali, osmislili ter jih naredili čim bolj uporabne. To je t. i. metakognitivna zmožnost, z njo učenci pridobivajo procesno znanje, tj. poznajo postopke, ki pripeljejo do uspešnega sprejemanja in tvorjenja besedil.

⁷⁹ Metajezikovna zmožnost zajema teoretično znanje o sprejemanju/sporočanju (o dejavnikih, vrstah, načelih, fazah ...), o besedilnih vrstah, o jeziku, o slogu ... Je sestavina sporazumevalne zmožnosti in omogoča učinkovitejše sporazumevanje (Bešter, 2011: 123–124).

Učenci razvijajo sporazumevalno zmožnost, tako da sprejemajo in tvorijo dvogovorna in enogovorna besedila raznih vrst, da sistematično razvijajo sestavine sporazumevalne zmožnosti. Ob razvijanju sestavin sporazumevalne zmožnosti pa razvijajo še druge zmožnosti (Bešter Turk, 2011: 125–126).

V Vsebinah so zajete vrste besedil in jezikoslovni izrazi:

1) Vrste besedil:

- vrste pogovorov, vrste seznamov, vrste obrazcev
- izjemoma je določeno, v katerem razredu (v 7., 8. ali 9. razredu) je potrebno obravnavati
 - *dopise*
 - besedila za sprejemanje (*publicistično besedilo, opisi, definicija pojma, nasvet strokovnjaka, oznaka, življenjepis, ocena, pripoved, potopis*)
 - za del besedil za tvorjenje je določeno, v katerem razredu se obravnavajo (*opisi, oznaka, življenjepis, ocena besedila, pripoved o življenju osebe ...*), za del besedil pa ni

Navedene so vrste neumetnostnih besedil, ki jih morajo učenci poznati in uporabljati, sprejemati ter tvoriti.

2) Jezikoslovni izrazi – določeno je, v katerem razredu naj se obravnavajo; učenci jih morajo poznati, razumeti, opisati in uporabljati (taksonomske stopnje so torej do ravni uporabe)

- 7. razred: *knjižni zborni jezik, knjižni pogovorni jezik, narečje; stalna besedna zveza; zaimki; stavek; stavčni člen; neuradno in uradno pismo, neuradni, uradno in javno vabilo ...*
- 8. razred: *sleng; slogovno ne/zaznamovana beseda; domača beseda, prevzeta beseda; glagolski vid, nedovršnik, dovršnik; podredno zložena poved; umetnostno in neumetnostno besedilo ...*
- 9. razred: *zamejci in izseljenci; tvorjenka, netvorjenka; medmet; priredno zložena poved; praktičnosporazumevalno, uradovalno, strokovno, publicistično besedilo; opis in oznaka osebe, življenjepis, opis poti, ocena besedila ...*

V UN naj bili bili jasno prepoznani:

1. »cilji za razvoj miselnih/kognitivnih dejavnosti,
2. čustveno-motivacijski cilji, npr. učenčevi cilji povezani s prepričanjem o lastni učinkovitosti, strategije osebne kontrole, ki določajo vztrajnost,
3. metakognitivni cilji, npr. sposobnost načrtovanja učenja in samoocenjevanja,
4. cilji za razvoj samostojnega, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, pa tudi
5. cilji za razvoj samostojnosti, ustvarjalnosti, divergentnega mišljenja pri iskanju rešitev in odgovorov na različna vprašanja in probleme« (Ivanuš Grmek, 2009: 18–19).

Razčlenitev ciljev po Bloomovi taksonomiji na kognitivnem področju. Sledi zapis, kaj naj počnejo učenci.

- ZNANJE: **poimenujejo** (vrste seznama/obrazca), **naštejejo** (vidne in zvočne nebesedne spremljevalce govorjenja)
- RAZUMEVANJE: **določajo** (okolščine nastanka dopisa/besedila/seznama/obrazca in sporočevalčev namen; okolščine nastanka in uporabe seznama ter tvorčev in prejemnikov namen), **povzemajo** (temo in bistvene podatke; temo, podteme/ključne besede in bistvene podatke; značilnosti selektivnega branja), **opisujejo** (zgradbo seznama ter vlogo njegovih besednih in nebesednih prvin), **iščejo** (dani podatek v seznamu), **dopolnijo** (pomanjkljive definicije z definiranim pojmom), **sprašujejo** (po danih delih povedi)

- UPORABA: **primerjajo**, **razvrščajo** (podatke s seznama), **izpolnjujejo** (obrazec), **delajo** (tvorjenke iz skladenjskih podstav), **uporabljajo** (slovarske priročnike v knjižni in elektronski obliki), **prepoznajo in odpravljajo** (poimenovalne napake v svojih in tujih besedilih), **strnjujejo** (podredno zložene povedi v enostavčne), **razširjajo** (enostavčne povedi v podredno zložene), **pretvarjajo** (skladenjsko zapletene povedi v preprostejše), uporabljajo (jezikoslovne izraze: stalna besedna zveza, kazalni zaimek, sleng, tvorbi in trpni stavek ...)
- ANALIZA: **primerjajo** (istovrstne uradne dopise z neuradnimi in predstavljajo ugotovitve; dane vrste besedil z drugimi vrstami in predstavljajo ugotovitve); **predstavijo** (naštejejo nebesedne spremljevalce pisanja, jih ponazorijo in predstavijo vlogo v zapisanih besedilih in njihov učinek na bralce)
- SINTEZA: **izdelajo** (načrt za pisanje dopisa), **utemeljijo** (prepoznajo, odpravijo in utemeljijo svoje in tuje slogovne napake)
- VREDNOTENJE: **vrednotijo** (svoj odigrani pogovor in svoje poznavanje dane vrste pogovorov/dopisov; svojo zmožnost pogovarjanja/dopisovanja/govornega nastopanja/zmožnost selektivnega branja; učinek pridobljenega procesnega in vsebinskega znanja na svojo zmožnost pogovarjanja/dopisovanja/govornega nastopanja; svoj dopis;), **argumentirano vrednotijo** (jezikovno pravilnost sprejetega besedila in odpravljajo napake; zanimivost, živost, ustreznost, razumljivost in jezikovno pravilnost svojega govornega nastopa oziroma spisa ter odpravljajo napake ali pomanjkljivosti;)
- USTVARJALNA UPORABA: **tvorijo besedilo** (izdelajo načrt za pisanje dopisa in ga pretvarjajo v besedilo), **tvorijo** (govorno nastopajo ali pišejo čim bolj ustrezna, razumljiva in jezikovno pravilna enogovorna besedila določene vrste;), **uporabljajo** (med pogovarjanjem in govornim nastopom nebesedne spremljevalce govorjenja) **in sodelujejo** (v pogovori o njihovi ustreznosti in učinkovitosti)

Večina operativnih ciljev spada na kognitivno področje, vendar med višje ravni. V primerjavi z UN 1998 je še manj znanja in več vrednotenja svojih zmožnosti ter zmožnosti sošolcev.

V psihomotorično področje spadajo tisti cilji, ki pravijo, da naj znajo učenci razbrati pomen nebesednih prvin besedila (med nebesedno sporočanje) oziroma se sporazumevati z nebesednimi prvinami (cilj 8) in da samostojno tvorijo različna neumetnostna besedila (med govorne spretnosti po Bloomovi taksonomiji).

Na konativno področje bi uvrstili cilj 9, ki govori o usvajanju uspešnega sporazumevanja, strategij sprejemanja in tvorjenja neumetnostni besedil, pri usvajanju meril za vrednotenje besedil. Že samo usvajanje se ne zgodi v krajšem času, ampak je potrebno npr. spoznavanje več različnih besedilnih vrst in spoznavanje razlik med njimi. Zato je razvijanje metajezikovne zmožnosti mišljeno na daljši rok, ne morejo se je naučiti naenkrat, usvajajo jo postopoma, s tem se preoblikuje mišljenje učenca.

Tako bi lahko rekli, da so v UN 2011 zadovoljene točke 1–4 po zahtevah Ivanuš Grmekove idr., potrebno pa bi bilo dodati naloge za razvoj samostojnosti, ustvarjalnosti, divergentnega mišljenja pri iskanju rešitev in odgovorov na različna vprašanja in probleme.

3.4.4. PRIMERJAVA

Če povzamemo, je v *UN* 1984 vzgojno-izobraževalna vsebina razčlenjena za vsak razred posebej, tam so vsebine podane po sklopih (*Jezikovna vzgoja*, *Sporočanje*, *Književna vzgoja*, *Filmska in TV vzgoja in Aktualizacija*), vsak sklop zase pa vsebuje pojasnila.

V *UN* 1998 so operativni učni cilji podani po triletjih. *UN* obsega dva sklopa (funkcionalne in izobraževalne cilje pri obravnavi neumetnostnih besedil – ki se členijo nadalje: posebej funkcionalni in posebej izobraževalni – in funkcionalne in izobraževalne cilje pri obravnavi neumetnostnih besedil). To ni delitev na jezik in književnost, ampak na neumetnostno in umetnostno besedilo. Že na začetku se zariše, kaj je pomembno – besedilo. V skladu s takim pojmovanjem je so v *UN* 1998 do potankosti razčlenjeni funkcionalni operativni cilji, ki se večinoma tičejo dela z neumetnostnim besedilom, medtem ko je jezikovni del sporazumevalne zmožnosti obravnavan predvsem pri izobraževalnih ciljih. Tako učenci pridobivajo jezikoslovne pojme (iz *Izobraževalnih ciljev*) na ravni njihove rabe – pri obravnavi neumetnostnega besedila jih poiščejo v besedilu (popravijo pravopisne napake, skladijsko analizirajo besedilo, utemeljujejo rabo vejice ipd.) Vsekakor je prelom pri obravnavanju jezikovnega dela pouka in v skladu s to spremembo je bil tudi sam pouk drugače zastavljen – komunikacijski pouk jezika, ki v središče postavlja besedilo in učenčevo samostojno aktivnost. Jezikovne zmožnosti, tj. slovnična, pravopisna, pravorečna in poimenovalna zmožnost, niso same sebi namen oziroma niso namenjene jeziku kot abstraktnemu sistemu, ampak se uporabljajo kot eden od temeljev sporazumevalne zmožnosti, ki jo po definiciji konec 90. let po Križaj Ortarjevi (1999: 13–17) sestavlja: stvarno znanje, medosebno/pragmatično znanje, organizacijsko/besedilno znanje ter retorično znanje.⁸⁰ Potrebno je znanje jezika, ne pa znanje o jeziku. Zato naj se pri jezikovnem pouku razvija predvsem obvladovanje jezika, precej manj pa znanje o jeziku (ko pa se razvija slednje, naj se to dela dejavno – z usmerjenimi nalogami ter z nalogami za odpravljanje kritičnih mest).

Operativni učni cilji so sopostavljeni (mrežna postavitev) – za vse tri razrede hkrati, tako da dobimo nazoren pregled, kaj se kdaj obravnava in kje so nadgradnje. Sporazumevalna zmožnost je razumljena funkcionalno, ožje. To pomeni, da pri preverjanju doseganja ciljev izhajamo iz razumevanja neumetnostnega besedila, kot končni rezultat pa ga morajo učenci znati tvoriti (Vogel, 2014: 83–85). Učenci naj bi bili ob zaključku OŠ sposobni sprejemati neumetnostna besedila (govorjena in zapisana) in jih tvoriti.

Operativni cilji v *UN* 1998 in 2011 so razporejeni po alinejah in so lažje razvidni ter bolj pregledni od zapisa vzgojno-izobraževalnih vsebin v *UN* 1984.

V *UN* 2011 se operativni cilji delijo po vzgojno-izobraževalnih obdobjih (prej: triletja), členitev glede na ne/umetnostno besedilo iz *UN* 1998 pa zamenja členitev na *Jezik* (razdeljeno na a) *Operativne cilje* in b) *Vsebine* [*Vrste besedil* in *Jezikoslovni izrazi*]) ter *Književnost*. V ospredju ni več besedilo, temveč razvita in popolnejše razčlenjena sporazumevalna zmožnost,⁸¹ to pa

⁸⁰ Stvarno znanje – znanje o tem, o čemer tvorec govori/piše; medosebno znanje – znanje o tem, komu govori/piše (vedeti mora, kaj zanima poslušalca/bralca, kaj že ve, česa ne bi razumel); organizacijsko znanje – znanje o tem, katere ključne besede naj besedilo vsebuje, kako morajo biti podatki razvrščeni; retorično znanje – tvorec mora poznati prednosti/slabosti prenosnika.

⁸¹ Sestavine sporazumevalne zmožnosti: motiviranost za sprejemanje in sporočanje, stvarno/enciklopedično znanje prejemnika in sporočevalca, jezikovna zmožnost prejemnika in sporočevalca

pomeni, da razmejitev med jezikovno rabo in jezikovnim znanjem ni tako ostra. Sporazumevalna zmožnost je razumljena širše, več poudarka je na kritičnosti in metakogniciji, sestavine sporazumevalne zmožnosti pa se razvijajo v medsebojni povezavi (z izjemo kulturne zmožnosti). Ni več delitve ciljev po razredih, ampak so za celo tretje vzgojno-izobraževalno obdobje skupaj. V operativnih ciljih pri jeziku najdemo devet glavnih ciljev, ki so nadrobneje razčlenjeni po alinejah. Ob tem se v glavnih ciljih povezuje razvoj jezika z jezikovnim delom ter delom z besedilom. Obravnava jezikovnega dela sporazumevalne zmožnosti je enakopravneje zastopana, hkrati pa je dodan cilj *razvijanje metajezikovne zmožnosti*. Tudi pri *Vsebinah* (ki so zamenjale *Izobraževalne cilje* iz UN 1998) je ustrežnejša zastopanost pojmov iz področja vrst besedil ter iz jezika. Sporazumevalna zmožnost ni več razumljena samo funkcionalno kot v UN 1998, ampak tudi kritično, saj naj bi učenci znali kritično sprejemati in tvoriti razna besedila, jih vrednotiti. Da bi do tega prišli, se morajo vživeti v govorni položaj (ne le seznaniti z zunanjimi okoliščinami), to pomeni, da argumentirano vrednotijo razumljivost, zanimivost, resničnost, aktualnost, uporabnost, živost, ustreznost in učinkovitost besedila. S tem se vživljajo v določene družbene vloge (npr. pri branju/tvorjenju ocene filma morajo argumentirano vrednotiti/napisati oceno, to pa storijo tako, da se sami postavijo v vlogo kritika).

Bolj kot je učni načrt razčlenjen na cilje, manj svobode in ustvarjalnega mišljenja dopušča, saj so aktivnosti in delo učencev natančno opredeljeni. Tako se zdi, da je po eni strani UN 1984 dopuščal učiteljem največ svobode, ki pa je zaradi pojmovanja pouka in učenja niso znali izkoristiti (seveda ne želimo posploševati na vse učitelje). Aktivnosti v UN 1998 so dodobra razdelane in opredeljene, dejavnosti težijo k funkcionalni uporabi znanja. UN 2011 dopušča zopet več svobode pri obravnavi snovi, učni cilji namreč niso tako podrobno obdelani kot v UN 1998. Poleg tega so v UN 2011 cilji zastavljeni za celotno tretje vzgojno-izobraževalno obdobje in ne po razredih, tako da je puščeno več svobode, kdaj bo kdo kaj obravnaval.

Glede na nominalno klasifikacijo ciljev najdemo v UN 1984 vzgojno-izobraževalne vsebine s pojasnili, čeprav v pojasnilih ni napisano nič o vzgojnem delu. Temu se bi lahko najbolj približala *Književna vzgoja – Razumevanje besedil* v 6.razredu, kjer piše, da morajo biti naloge za razumevanje besedil različne po težavnosti, da pritegnejo učenca in mu približajo knjigo, da bo rad segal po dobri leposlovni in ustrezni strokovni knjigi; v 7. razredu, kjer piše, da z branjem različnih neumetnostnih besedil uzaveščajemo odnos do javne rabe jezika in učenca usposabljaajo za samoizobraževanje. So pa v splošnih ciljih omenjeni vzgojni cilji – sicer politično obarvani (marksistični pogled na jezik, spoštovanje do socialistične samoupravne skupnosti ipd.).

V UN 1998 se operativni cilji delijo na funkcionalne in izobraževalne, pri tem so funkcionalni povezani z rabo jezika, izobraževalni pa bolj z jezikovnimi izrazi. Torej je bila raba jezika povezana z razvijanjem zmožnosti in sposobnosti, učitelj pri sporočanju postane bolj mentor, učenci pa so aktivni, z lastno aktivnostjo in samostojnim delom zgradijo znanje predvsem o besedilu, sporazumevanju pa tudi o jeziku.

(poimenovalna/besedna/slovarska, upovedovalna/skladenjska/slovnična, pravorečna, pravopisna), pragmatična/slogovna/empatična zmožnost prejemnika in sporočevalca, zmožnost nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca, metajezikovna zmožnost prejemnika in sporočevalca. Kot pravi Beštrova, razvijanje sporazumevalne zmožnosti posredno vključuje motiviranost in stvarno znanje, neposredno pa vse ostale sestavine (Bešter, 2011: 121–124).

V UN 2011 je že v opredelitvi 3-letnega sklopa, za katerega so zastavljeni cilji, navedeno ime vzgojno-izobraževalno obdobje. Ni več delitve na funkcionalne in izobraževalne cilje, ampak so povezani v *Operativnih ciljih* ter v *Vsebinah* in skupaj pripeljejo do vzgojnih ciljev. Vzgojni cilji zajemajo razvoj osebnostnih lastnosti kot je kritičnost, samoiniciativnost (kar je omenjeno v splošnih ciljih) ter učnih navad, ki omogočajo racionalno in uspešno učenje (npr. zmožnost selektivnega branja); to pa razvijajo učenci čez celo vzgojno-izobraževalno obdobje z navedenimi aktivnostmi pod vsakim operativnim ciljem, ki se konča z argumentiranim vrednotenjem. Tako Beštrova (2011: 126, po Križaj Ortar, 2006: 71) meni, da učenci ob razvijanju sporazumevalne zmožnosti razvijajo še: »zmožnost opazovanja pojavov ter prepoznavanja in predstavljanja njihovih značilnosti, zmožnost sklepanja o povezanosti pojavov, zmožnost posploševanja in povzemanja ugotovitev, zmožnost pomnjenja podatkov, zmožnost hierarhiziranja podatkov, zmožnost preurejanja podatkov, zmožnost uporabe znanja v novih okoliščinah, zmožnost samostojnega odločanja ob ponujenih rešitvah problema in zmožnost utemeljevanja svojih odločitev, zmožnost sodelovanja z drugimi, zmožnost načrtovanja svojega dela, zmožnost opazovanja in opisovanja svojega dela, zmožnost poročanja o svojem delu, zmožnost samovrednotenja, zmožnost načrtovanja postopkov za izboljšanje svojega dela, izdelka, sodelovanja ipd.«

V UN 1984 so zapisane vzgojno-izobraževalne vsebine, učitelji pa naj sami določijo, kaj naj učenec dela z vsebinami. Vendar bi glede na pojasnila ob posameznih sklopih lahko sklepali, da se je od učencev zahtevalo predvsem znanje in razumevanje, nekaj uporabe. Kognitivne cilje na višjih stopnjah najdemo: Pri sporočanju v 7. razredu, kjer piše, da učenci oblikujejo kritična stališča in sklepe ter se tako pripravljajo na vodenje sestanka; ob pisanju domišljijskih spisov (6. razred); pri dramatizaciji proznih besedil, označevanju, ocenah (7. razred); pri sestavljanju zapisnikov in prošenj (8. razred). Zdi se torej, da pridejo na višje nivoje (kritično razmišljanje in ustvarjalna uporaba) zelo redko in predvsem pri sporočanju, medtem ko se pri *Jezikovni vzgoji* ustavi pri uporabi (po Bloomovi taksonomiji).

V UN 1998 je opazen pomik k višjim stopnjam, predvsem k razumevanju, uporabi, analizi ter sintezi.

UN 2011 daje največ pomena vrednotenju, kritičnemu razumevanju (kritično sprejemanje in tvorjenje), opazen je porast metakognitivnih ciljev. Med splošnimi cilji UN 2011 je navedeno, da naj se pridobiva zmožnost digitalne pismenosti, česar pa v operativnih ciljih ne zasledimo (digitalna zmožnost je omenjena v didaktičnih priporočilih); je pa v UN 1998 omenjeno, da naj učenci vadijo pisanje in oblikovanje besedil z računalnikom. Tudi pri *Vsebinah* je v nasprotju z UN 1984 določeno, da morajo izraze znati uporabiti (ne samo poznati in razumeti).

Tiste cilje, ki vsebujejo zmožnost nebesednega sporazumevanja (operativni cilj 8 UN 2011) in zmožnost tvorjenja različnih neumetnostnih besedil, uvrščamo na psihomotorično področje.

Afektivni cilji so načeloma zajeti v splošnih ciljih, saj se ne oblikujejo v eni učni uri ali v učni temi, temveč se jih gradi skozi celoten čas šolanja. Lahko bi jih našli v cilju 9 v UN 2011, tj. razvijanje metajezikovne zmožnosti, kjer razvijajo strategije sprejemanja in tvorjenja neumetnostnih besedil, razvijajo načela uspešnega sporazumevanja ter si pridobivajo merila za vrednotenje besedil, to pa se lahko zgodi, če spoznajo več besedil in take strategije in načela ponotranjijo. UN 2011 ni členjen po razredih, zato se afektivni cilji lažje zastavijo.

Če primerjamo UN 1984 in 2011 so učni cilji oblikovani veliko bolj uporabno, več je povezovanja teorije s prakso, več je tvorjenja neumetnostnih besedil in uzaveščanja strategij branja, strategij za uspešno tvorjenje in sprejemanje besedil. Od učencev se po UN 1984 pričakuje, da bodo znali reproducirati učiteljeve definicije jezikoslovnih pojmov, medtem ko je

v UN 2011 predvideno, da bodo znali sami oblikovati definicije, pojme primerjati, jih uporabiti v novih situacijah.

UN 1998 je uvedel komunikacijski pouk, pri katerem sta v središču jezikovnega pouka aktivni učenec ter neumetnostno besedilo. V operativnih ciljih so prikazane faze komunikacijskega pouka, in sicer kaj vse naj učenec napravi z besedilom.

Sprememba od UN 1998 do UN 2011 se vidi pri pojmovanju namena znanja: od enostavnega utrjevanja znanja k iskanju uporabne vrednosti znanja ter povezovanju znanja, tako znotraj predmeta kot medpredmetno. V UN 1998 je v 8. in 9. razredu uzakonjena delna zunanja diferenciacija. V UN 2011 diferenciacije več ni, so pa uvedene izbirne vsebine.

V vseh UN najdemo ostro razmejitev na jezikovni in književni pouk. Starčeva (2015: 151–159) opozarja, da bi morali razmejitev preseči, saj je besedilo, tako umetnostno kot neumetnostno, rezultat komunikacijskega procesa in se izvira iz jezika ter različne možnosti sporočanja, ki jih jezikovni sistem omogoča, najbolj kažejo v umetnostnih besedilih; hkrati pa mnogih literarnih besedil ni mogoče brati brez skladenjsko-pomenske analize ali uporabe slovarja.

3.4.5. KOMENTAR

H7: Operativni cilji v vseh treh učnih načrtih v celoti sledijo splošnim ciljem in opredelitvi predmeta.

V UN 1984 operativni cilji sledijo splošnim učnim ciljem. Večina ciljev, povezanih z jezikom, je že v splošnih ciljih oblikovana precej konkretno in ne poudarja splošne, bolj vzgojne note. Vsebine (učni cilji so namreč zreducirani na vsebino, ni omenjeno, kaj naj bi učenci delali s snovjo, kakšne intelektualne spretnosti bi razvijali, do katerih sprememb naj bi pri učencih prišlo) pa so njihova nadaljnja konkretizacija. Tisti cilji, ki so v splošnih ciljih izoblikovani bolj splošno/vzgojno in so v kasnejših UN vključeni k jeziku, pa se načeloma nahajajo v sklopu književne vzgoje (primer: oblikovanje moralno-etičnih stališč, spoštovanje do svojega naroda). V tem primeru lahko hipotezo v celoti potrdimo, saj so vsi splošni cilji izraženi v vsebinah, čeprav ne nujno v jezikovnem delu.

Po UN 1998 je v splošnih ciljih navedeno, da se učenci zavedajo vloge maternega/prvega jezika in statusa slovenščine in drugih jezikov v Sloveniji ter slovenščine v drugih državah ter poznajo razvoj slovenskega jezika, da učenci razvijajo sporazumevalno zmožnost (kot naslovniki in sporočevalci), ločijo vlogo jezika v umetnostnih in neumetnostnih besedilih in da razvijajo jezikoslovno metajezikovno zmožnost. Ti cilji so nadalje podrobno razčlenjeni v operativnih ciljih, operativni cilji jim sledijo. Ostali, širši cilji, ki so vključeni med splošne cilje, tj. razvijanje kritičnosti, strpnosti, miroljubnosti so v operativnih ciljih prisotni, vendar jih je zelo malo. Zaradi tega lahko hipotezo deloma potrdimo. Zaporedje ciljev sicer ne ostaja enako, prvi in drugi cilj splošnih ciljev (o oblikovanju jezikovne in kulturne zavesti) sta postavljena v operativnih ciljih na zadnje mesto, medtem ko je razvita sporazumevalna zmožnost v operativnih ciljih na prvem mestu in ji je posvečeno največ dejavnosti. Opazna pa je ostra ločitev na jezik kot rabo (v funkcionalnih ciljih) in jezik kot sistem (v izobraževalnih ciljih). Tako da je glavni cilj, tj. razvijanje sporazumevalne zmožnosti, uresničen, vendar se le-ta ne razvija celostno, njene sestavine se ne razvijajo v medsebojni povezanosti – pragmatična in jezikovna zmožnost se razvijata ločeno, pragmatična zmožnost je daleč najbolj zastopana; čisto

zase in nepovezan z ostalimi pa je tudi sklop o vlogi slovenščine ter o razvoju slovenskega knjižnega jezika.

Po UN 2011 splošni cilji predvidevajo razvito kulturno in jezikovno zavest, razvito sporazumevalno zmožnost, razvito jeziko(slo)vno znanje in razvite zmožnosti, ki so opredeljene v splošnejših ciljih (zmožnosti kompetenčnega pristopa). Lahko bi rekli, da so ti cilji nadalje razčlenjeni v operativnih ciljih. Tudi zaporedje prvin ostaja enako, torej je razvita kulturna zavest na prvem mestu operativnih ciljev. Delitve na funkcionalne in izobraževalne cilje, ki bi ostro zamejevali jezik kot rabo in sistem ni več, tako da se sporazumevalna zmožnost razvija bolj celostno in so posamezne sestavine sporazumevalne zmožnosti med sabo povezane, tudi metajezikovno znanje in metakognicija, kjer učenci pridobivajo procesno znanje (poznajo postopke, ki pripeljejo do uspešnega tvorjenja in sprejemanja besedil) sta sistematično vključena med sklope. Ločena od ostalih sklopov in z njimi nepovezana pa še vedno ostaja razvita kulturna zmožnost, tj. oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi. Ostali/širši cilji so vključeni med operativne cilje – z izjemo zmožnosti obvladovanja informacijske tehnologije, ki pa je vključena v UN pri *Didaktičnih priporočilih* (gl. poglavje *Dodatne sestavine*).

Hipoteza za UN 1984 je potrjena, za UN 1998 deloma potrjena (zaradi ne vključenosti širših ciljev v operativne cilje) in za UN 2011 potrjena.

3.5. STANDARDI ZNANJA

3.5.1. STANDARDI ZNANJA V UN 1984

Posebne poglavja o standardih znanja v UN 1984 ni. Iz tega lahko sklepamo, da so operativni učni cilji oziroma vsebine v UN hkrati razumljene kot standardi znanja.

3.5.2. STANDARDI ZNANJA V UN 1998

V UN 1998 je peto poglavje naslovljeno s *Katalog znanja*, kjer so zapisani temeljni in minimalni standardi znanja ob zaključku 1., 2. in 3. triletja. Standardi znanja ob zaključku 3. triletja se delijo na **nižje/minimalne**, srednje/temeljne in *višje*. Posebej so zapisani za jezikovni pouk in posebej za književnost.

Pri jezikovnem pouku so oblikovani v sedmih točkah, ki se nadalje razčlenjujejo po alinejah in se stopnjujejo po zahtevnosti:

- 1) Učenec posluša (in gleda) svoji starosti ustrezen posneti pogovor, nato pa: določi temo in sogovorca, označi pogovor kot uraden/neuraden ...
- 2) Učenec posluša (in gleda) svoji starosti ustrezna prosto govorjena/glasno brana/posneta/ekranizirana poljudnoznanstvena besedila (navedena v UN) in radijska/TV-poročila ter reklame, nato pa: sledijo naštetе aktivnosti.
- 3) Učenec prebere svoji starosti ustrezna krajša neuradna, uradna in javna besedila (navedena v UN), nato pa: sledijo naštetе aktivnosti.
- 4) Učenec prebere strokovna in publicistična besedila (navedena v UN), nato pa: sledijo naštetе aktivnosti.

- 5) Učenec: naštete aktivnosti v povezavi s funkcionalnim ciljem 3 (učenci razvijajo svojo zmožnost logičnega mišljenja in poimenovalno ter upovedovalno, pravorečno in pravopisno zmožnost).
- 6) Učenec: naštete aktivnosti v zvezi s funkcionalnim ciljem 3 (učenci spoznavajo vlogo in položaj slovenskega jezika ter se znajdejo v slovenskem jezikovnem okolju).
- 7) Učenec: naštete aktivnosti učenca v zvezi z izobraževalnimi cilji.

Nekaj standardov znanja iz UN 1998 (po Bloomovi taksonomiji) pri *Jezikovnem pouku*:

Taksonomska stopnja	Učenec:
ZNANJE	definira (preproste pojme), navede (glavne jezikovne družine v Evropi; pove, v katero skupino spadajo slovenski jezik in drugi jeziki, ki jih pozna), našteje (samoglasnike in soglasnike SKJ; zveneče in nezveneče glasove; zvočnike in nezvočnike; glavne stavčne člene)
RAZUMEVANJE	obnovi (pogovore), razume (svoji starosti ustrezna govorjen/poslušana besedila), razloži (besede/BZ iz prebranega/poslušanega besedila)
UPORABA	določi (sporočevalčev namen in navede tiste jezikovne prvine, iz katerih je to razvidno, če je bil sporočevalec nevljuden, take izraze zamenja z vljudnejšimi), upove (tudi nebesedne dele besedila – preglednice, grafikone), izpolni (obrazce), pretvori (<i>publicistično besedilo v strokovno ali obratno</i>), zamenja (B/BZ s prenesenim pomenom s pomensko prvotnimi), najde (tvorjenke in jim približno določi skladijsko podstavo), uporabi (dvopičje ; predložni pomišljaj; <i>vezaj v zloženkah s prvo črkovno ali številčno sestavino</i>), išče (besedam proti-, nad-, pod-, sopomenke)
ANALIZA	določi (najde eno- in dvostavčne povedi ter jim določi stavčno in stavčnočlensko zgradbo), pojasni (najde predloge in pojasni njihovo vlogo v besedilu ter jim določi vezavo; pomen danih pregovorov in pove, v katerih govornih položajih bi jih uporabil; vlogo nekaterih znanih Slovencev pri ohranjanju samobitnosti SJ)
SINTEZA	predvidi (naslovnikov odziv na reklamo in navede bistvene značilnosti reklam)
VREDNOTENJE	predvidi (odziv naslovnika in svoje mnenje utemelji), presodi (<i>obseg, vsebino in jasnost replik sogovorcev in utemelji svoje mnenje; učinkovitost in ustreznost besedila ter utemelji svoje popravke; vljudnost sogovorcev</i> , ustreznost njune besedne in nebesedne govorice in svoje mnenje utemelji; (ne)resničnost podatkov v strokovnem/publicističnem besedilu in svoje mnenje utemelji)
USTVARJALNA UPORABA	govorno nastopi (ob pisni pripravi, govori razločno, naravno in čim bolj zborni), sam tvori (podobno neuradno in uradno besedilo, pri tem upošteva temeljne prvine zunanje oblikovanosti teh besedil ter piše pravopisno pravilno in čitljivo)

3.5.3. STANDARDI ZNANJA V UN 2011

Četrto poglavje v UN 2011 nosi naslov *Standardi znanja*. V začetku je obrazloženo, da so **minimalni standardi znanja** označeni s **poudarjenim tiskom**. Diferenciacije ni več. Standardi se delijo po vzgojno-izobraževalnih obdobjih (veljajo za zaključek obdobja). Posebej so zapisani za jezik in posebej za književnost. Razlika v primerjavi z UN 1998 je v nazivu *Jezikovni pouk* ~ *Jezik*.

Standardi znanja pri *Jeziku* so razčlenjeni v 16 točk, vsaka točka je razčlenjena na več alinej. Zahtevnost se po alinejah stopnjuje. Pri vsaki alineji je pojasnjeno, v katerem razredu naj učenec zna/zmore navedeno aktivnost opraviti. Večina alinej velja za vse razrede. Učenec ima skladno s cilji iz tega *UN* razvito:

- 1) Zavest o jeziku, narodu in državi. Pokaže jo tako, da uspešno izvede naštete aktivnosti (od tega dve aktivnosti samo za 9. razred).
- 2) Zmožnost pogovarjanja. Pokaže jo tako, da: naštete aktivnosti.
- 3) Zmožnost dopisovanja. Pokaže jo tako, da: naštete aktivnosti.
- 4) Zmožnost kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil. Pokaže jo tako, da: naštete aktivnosti.
- 5) Zmožnost tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil. Pokaže jo tako, da: naštete aktivnosti.
- 6) Zmožnost selektivnega branja. Pokaže jo tako, da: naštete aktivnosti.
- 7) Zmožnost izpolnjevanja obrazcev. Pokaže jo tako, da: naštete aktivnosti.
- 8) Jezikovno in slogovno zmožnost ter zmožnost nebesednega sporazumevanja.
- 9) Poimenovalno zmožnost pokaže tako, da: naštete aktivnosti (od tega dve aktivnosti samo za 9. razred).
- 10) Skladenjsko zmožnost pokaže tako, da: naštete aktivnosti (od tega tri aktivnosti za 8. in 9. razred).
- 11) Pravorečno pokaže tako, da: naštete aktivnosti.
- 12) Pravopisno pokaže tako, da: naštete aktivnosti (od tega ena aktivnost samo za 9. razred).
- 13) Slogovno pokaže tako, da: naštete aktivnosti.
- 14) Zmožnost nebesednega sporazumevanja pokaže tako, da: naštete aktivnosti.
- 15) Metajezikovno zmožnost. Pokaže jo tako, da: naštete aktivnosti (od tega tri aktivnosti za 8. in 9. razred in ena samo za 9. razred).
- 16) Učenec pozna, razume, opiše in pravilno uporablja jezikoslovne izraze, določene s tem *UN* (7., 8., 9. razred).

Nekaj standardov znanja iz *UN* 1998 (po Bloomovi taksonomiji) pri *Jeziku*:

Taksonomska stopnja	Učenec:
ZNANJE	poimenuje (državni in uradni jezik v RS ter uradna jezika v delu slovenske Istre in Prekmurja ; bitja, predmete, dejanja, lastnosti s knjižnimi izrazi)
RAZUMEVANJE	razume (svoji starosti ustrezna besedila ;), poišče (dani podatek v skladu z zmožnostjo selektivnega branja), razloži (B/BZ iz prebranega/poslušanega besedila), prepozna (pomensko razmerje v zvezi dveh povedi)
UPORABA	uporabi (podatke s seznama: primerja, razvršča, uporabi za sklepanje ; smiselno uporabi B/BZ iz prebranega/poslušanega besedila), izpolni (obrazec), doda (k danim besedam proti-, so-, nad-, podpomenke ter besede iz iste b. družine), tvori (iz skladenjskih osnov tvorjenke), pretvarja (tvorjenke v približne skladenjske osnove), zna uporabljati (slovarske priročnike v knjižni in elektronski obliki), odpravi (prepozna poimenovalne napake ter jih odpravi), tvori (povedi iz niza besed v imenovalni, slovarski obliki), pretvori (premi govor v odvisnega), odpravi (ponovitve v povedih; skladenjske /pravorečne /pravopisne /slogovne napake)

ANALIZA	obnovi (pogovore; besedilo), predstavi (vlogo nebesednih prvin v besedilu)
SINTEZA	utemelji (prepozna napake v besedilu, jih odpravi ter svoje popravke utemelji ; odločitev, zakaj je uvrstil besedilo med opisovalna-pripovedovalna/objektivna-subjektivna/umetnostna-neumetnostna besedila ter predstavi razlike med vrstama besedil; loči priredno zložene povedi od podredno zloženih ter utemelji rešitve z argumenti; loči enostavčne povedi od večstavčnih ter utemelji svoje rešitve s strokovnimi argumenti)
VREDNOTENJE	vrednoti (pogovore/dopise in utemelji svoje mnenje ; predstavi vlogo nebesednih spremljevalcev pisanja in jih vrednoti; besedilo in predlaga popravke/izboljšave)
USTVARJALNA UPORABA	sodeluje in tvori (v pogovorih iz UN in tvori ustrezne, smiselne in razumljive replike), piše (dopise), tvori (govori/piše enogovorna neumetnostna besedila iz UN, pri tem tvori smiselna, razumljiva, ustrezna, učinkovita in pravilna besedila; skladenjsko pravilna enogovorna in dvogovorna besedila (upošteva pomensko, oblikovno in aktualnostno razmerje)

3.5.4. PRIMERJAVA

Standardi znanja so napisani v operacionalizirani obliki in pomenijo, kaj naj bi učenec ob zaključku triletja/tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja znal. V *UN* 1998 se delijo v 8. in 9. razredu na **nižje/minimalne**, torej kaj naj učenec zna za pozitivno oceno, na srednje/temeljne in na *višje*. V *UN* 2011 pa so standardi **minimalni** in temeljni.

V *UN* 1998 so pri *Jezikovnem pouku* opredeljeni v sedmih točkah, v *UN* 2011 pa so pri *Jeziku* opredeljeni v 16 točkah. Vsaka točka se nadalje deli po alinejah; po alinejah se stopnjuje težavnost aktivnosti, ki naj bi jih učenec opravil.

Standardi so povezani z naslednjimi cilji:

- razvijanjem kulturne zavesti, tj. zavesti o jeziku, narodu in državi,
- razvijanjem sporazumevalne zmožnosti;
- razvijanjem jeziko(slo)vne možnosti in
- razvijanjem ostalih zmožnosti.

Prvi standard *UN* 2011 ustreza šestemu standardu *UN* 1998, vendar je formulacija drugačna: a) *Učenec ima razvito zavest o jeziku, narodu in državi. Razvito zavest pokaže tako, da* potem so našteje aktivnosti učenca (*UN* 2011) in b) *Učenec* (*UN* 1998) potem pa so našteje aktivnosti učenca. Vendar pa ostajajo aktivnosti učencev na enaki ravni in zahtevajo enake miselne procese, zato se pričakuje enako razvita zavest oziroma znanje o jeziku, narodu in državi. V *UN* 2011 je sicer novost to, da mora učenec predstaviti vlogo slovenščine v svojem življenju, vendar je to le en sam cilj, ki zahteva drugačno aktivnost.

V *UN* 1998 so standardi znanja natančneje opredeljeni, aktivnosti so opisane bolj konkretno. Primer:

<i>UN</i> 1998 → Učenec:	<i>UN</i> 2011 → Učenec ima razvito zavest o jeziku, narodu in državi. Pokaže jo tako, da:
- loči KJ in neknjižni jezik ter praktično obvlada okoliščine, ki narekujejo rabo prvega ali drugega;	- predstavi in upošteva okoliščine rabe in značilnosti zbornega jezika,

- navede razlike v izreki in besedju knjižnega jezika in svojega/drugega narečja; - navede nekaj slengovskih izrazov in jih zamenja s knjižnimi, navede okoliščine za rabo slenga in pove, kateri tuji jeziki vplivajo na slovenski sleng; - dane prevzete besede zamenja z ustreznimi domačimi in razloži njihov pomen (tudi s pomočjo slovarja tujk); - <i>v jezikovnih priročnikih (SP 1) poišče pravila za zapisovanje prevzetih besed, zlasti občnih imen.</i>	knjižnega pogovornega jezika, svojega narečja, pokrajinskega pogovornega jezika in najstniškega slenga - sta pa domača in prevzeta beseda uvrščeni med <i>Jezikoslovne izraze</i>, ki jih učenci poznajo, razumejo, opišejo in uporabijo
---	---

Zdi se, da je učenec po *UN 1998* bolj usmerjen pri dosežkih (npr. predstavi položaj Slovencev in status slovenščine v zamejstvu in izseljenstvu (*UN 2011*) : **navede države (in pokrajine), kjer živijo Slovenci kot zamejci in izseljenci; poišče podatke o slovenskih šolah, kulturnih ustanovah ipd. v zamejstvu in izseljenstvu**) (*UN 1998*). Vidimo lahko, da je poznavanje držav in pokrajin minimalni standard, medtem ko je predstavitev položaja Slovencev temeljni standard. Kot standard se je opustilo, da mora **navesti glavne jezikovne družine v Evropi** in da mora *prepoznati podobnosti in razlike med evropskimi besedami na zgledu besed*. V obeh *UN* mora poznati status jezikov v Sloveniji in nekaj navesti nekaj osnovnih podatkov o začetkih SKJ in razvoju skozi stoletja (temeljni standard v *UN 2011* in minimalni standard v *UN 1998*) oziroma mora znati pojasniti vlogo znanih Slovencev pri ohranjanju samobitnosti SJ (temeljni standard *UN 1998*).

Po *UN 1998* morajo učenci vedeti, kateri jeziki vplivajo na sleng, prevzete besede morajo zamenjati s slovenskimi, poiskati morajo pravila za zapisovanje prevzetih besed. To je v *UN 2011* opuščeno (je pa med *Jezikoslovnimi izrazi* v 8. razredu potrebno poznavanje prevzete besede). Kje bi lahko iskali vzroke, da so se morali učenci po *UN 1998* bolj osveščati o prevzetih besedah? V 90. letih je bila Slovenija mlada država, ki se je dokazovala proti že stoletja uveljavljenim evropskim državam, ki so težile k (evropskemu) povezovanju. Morda je bilo potrjevanje samobitnosti povezano z zavedanjem razlik do drugih jezikov in narodov. Ob osamosvojitvi leta 1991 je prišel v Slovenijo kapitalizem z vso bliskovitostjo in nekako je bilo potrebno zavarovati slovenski jezik, morda tudi s poznavanjem in zavedanjem razlik do drugih narodov. Danes tak pristop ne bi bil v skladu s kompetenčnim pristopom, ki vzpodbuja integracijo med narodi, miroljubno preseganje razlik, vzpodbuja se učenje dialoga med različnimi kulturnimi in jezikovnimi skupnostmi. Med standardi znanja je bilo v *UN 1998* navedeno, da morajo učenci naštet i jezikovne družine ter prepoznati razlike in podobnosti med evropskimi jeziki na zgledu besed; tega v *UN 2011* ni več. Verjetno je del strahu pred globalizacijo izginil, slovenščina se je utrdila, Slovenija je leta 2004 vstopila v EU, kjer se vzpodbuja medkulturno sodelovanje in preseganje razlik.

Sporazumevalna zmožnost, ki je cilj jezikovnega dela pouka slovenščine, se razvija s sodelovanjem v sporazumevalnih dejavnostih – s poslušanjem, govorjenjem, branjem in pisanjem. Tako morajo imeti učenci v skladu s standardi znanja v *UN 2011* razvito zmožnost pogovarjanja, dopisovanja, kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil in zmožnost tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil. Standardi znanja se razčlenjujejo po naslednjih sklopih: dvosmerno sporazumevanje (pogovarjanje, dopisovanje), nato enosmerno sporazumevanje (branje, poslušanje ter tvorjenje govorjenih besedil, tj. govorni nastop in tvorjenje zapisanih besedil, tj. pisanje). V *UN 1998* pa se besedila delijo glede na prenosnik: po poslušanem pogovoru učenec odgovarja na vprašanja ter sam izvede pogovor; po poslušanih poljudnoznanstvenih besedilih, reklamah in poročilih odgovarja na vprašanja ter na koncu

govorno nastopi; po branju neuradnih, uradnih in javnih besedil odgovarja na vprašanja, nato pa sam tvori podobna besedila, kar pa v bistvu prav tako pomeni zmožnosti, le da se jih ne poimenuje tako.

V UN 1998 se točka 1 in 2 (iz *Standardov*) skladata s prvim funkcionalnim ciljem iz UN 1998, kjer učenci sprejemajo in tvorijo ustrezna ustna besedila. V UN 1998 standard 1 zajema poslušanje pogovora, nato pa sledijo aktivnosti, kar ustreza standardu 2 UN 2011, kjer ima učenec skladno s cilji UN razvito zmožnost pogovarjanja. Zahteve v UN 1998 so oblikovane bolj podrobno – v trinajstih alinejah (štiri alineje v UN 2011). Sami pogovori so v UN 2011 med *Vsebinami (Vrste besedil)* natančneje opredeljeni (raziskovalni, prepričevalni, pogajalni pogovor). V obeh UN je potrebno razčleniti pogovore, vendar je v UN razčlemba točno določena (učenec določi temo, sogovorca; odgovori na vpr. o bistvenih podatkih; pove, ali sta se sogovorca informirala ali pogajala; pove, ali se je pogovor končal s sporazumom; povzame izhodiščni in končni stališči med sogovorci; označi pogovor kot uraden/neuraden; pove, kateri govorec je usmerjal pogovor; presodi vljudnost govorcev, besedno in nebesedno govorico in utemelji; presodi odzive; presodi obseg, vsebino in jasnost replik in utemelji mnenje), medtem ko UN 2011 take podatke zajame v besedah: *učenec razčlenjuje pogovore (tvarno, okoliščinsko, naklonsko in pomensko), obnovi pogovore ter vrednoti pogovore in utemelji svoje mnenje*. Standardi, ki naj bi bili povezani z metajezikovno zmožnostjo pri pogovarjanju, so opredeljeni v točki 15 (*predstavi in upošteva načela uspešnega pogovarjanja, predstavi in upošteva značilnosti dane vrste pogovorov*), vendar se zdi, da gre v teh standardih bolj za jezikoslovno znanje in njegovo uporabo, saj o izbiri in upoštevanju ne razmišljajo, je ne zagovarjajo/vrednotijo, ne predvidevajo učinka različnih možnih izbir ipd. Cilj v obeh UN je sodelovanje v pogovoru, v UN 1998 je dodatno omenjen intervju sogovorca.

Standard 2 v UN 1998, kjer učenec posluša (in gleda) prosto govorjena/glasno brana/posneta/ekranizirana poljudnoznanstvena besedila in radijska/TV-poročila ter reklame, tj. govorne nastope,⁸² po podrobnejši obravnavi pa sam tvori tako besedilo, ustreza standardoma 4 ter 5 iz UN 2011, kjer učenec razvija zmožnost kritičnega sprejemanja ter zmožnost tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil.⁸³ Opazimo nekaj razlik v seznamu besedil, ki naj bi jih učenci tvorili: v UN 1998 je predstavitev skupnega mnenja dvojice/skupine, to skupno mnenje je potrebno zagotoviti in utemeljiti. Tega v UN 2011 ni več, nove teme pa so: *poročilo o zanimivih/aktualnih dogodkih; predstavitev svojega doživljanja aktualnih dogodkov in svojega mnenja o njih*. Aktivnosti, ki jih morajo učenci po poslušanju in gledanju govornega nastopa obvladati, so dokaj podobne, s tem da so v UN 1998 zopet bolj natančno opisane. Aktivnosti, ki jih morajo po UN 2011 učenci v skladu s standardi znanja opraviti, so opisane še pri dokazovanju metajezikovne zmožnosti učenca. V UN 2011 je še dodano, da vrednoti besedilo, ki ga sprejema.

Standard 3 v UN 1998, kjer učenec prebere svoji starosti ustrezna krajša neuradna, uradna in javna besedila, nato pa sledijo njegove aktivnosti, s končnim ciljem, da zna tvoriti isto besedilo, ustreza standardu tri iz UN 2011, kjer ima učenec razvito zmožnost dopisovanja. Seznam besedil je približno enak z nekaj razlikami a) pri času obravnave (torej v katerem razredu naj se določena vrsta besedila obravnava) in b) v UN 2011 ni več telegrama ter nasveta strokovnjaka (kot odgovor). Pričakovane aktivnosti učenca so zopet podrobneje opredeljene v *Standardih znanja* v UN 1998. Po obeh UN mora učenec določiti okoliščine nastanka besedila, vendar so

⁸² Seznam teh besedil najdemo pri razčlenitvi funkcionalnih operativnih ciljev v funkcionalnem cilju 1.

⁸³ Neumetnostna besedila, ki pridejo v poštev so opredeljena pri *Operativnih ciljih: Vsebine, med Vrstami besedil*.

v *UN* 1998 okoliščine natančneje opredeljene. Učenec mora npr. čustveno in družbeno razmerje med sporočevalcem in naslovnikom ter sporočevalčev namen utemeljiti z jezikovnimi prvinami v besedilu; če je bil sporočevalec nevljuden, mora neustrezne izraze zamenjati z vljudnejšimi. Končni cilj je, da učenec sam tvori podobno besedilo. Pri dokazovanju metajezikovne zmožnosti v *UN* 2011 mora učenec upoštevati načela uspešnega dopisovanja, predstaviti in upoštevati mora priporočeni potek sporočanja (faze sporočanja), upoštevati mora značilnosti dane vrste dopisov (oblika, zgradba, nebesedne prvine). Zdi pa se, da gre v teh standardih bolj za jezikoslovno znanje in njegovo uporabo, saj o izbiri in upoštevanju ne razmišljajo, je ne zagovarjajo/vrednotijo, ne predvidevajo učinka različnih možnih izbir ipd.

Standard 4 v *UN* 1998, kjer učenec prebere strokovna in publicistična besedila, nato pa sledijo aktivnosti v povezavi s sprejemanjem, besedno-slovnično analizo besedila ter s pretvarjanjem publicističnega besedila v strokovno ali obratno/prikazovalnega besedila v propagandno, ustreza standardoma 4 in 5 iz *UN* 2011, kjer ima učenec razvito zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil in še standardom, povezanim z razvijanjem zmožnosti selektivnega branja ter izpolnjevanja obrazcev, z razvijanjem jezikovne, slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja in metajezikovne zmožnosti.

V *UN* 1998 ni posebej izpostavljene razvite zmožnosti selektivnega branja ali zmožnosti izpolnjevanja obrazcev; v *UN* 2011 je. Od učenca se v *UN* 1998 v sklopu obravnave strokovnih in publicističnih besedil pričakuje, da bo v seznamu⁸⁴ poiskal zahtevani podatek (tudi v nebesednem delu) ter da bo izpolnil obrazce.⁸⁵ V *UN* 2011 sta omenjeni obe zmožnosti, vsaka je opredeljena v svojem standardu. Pri zmožnosti selektivnega branja naj učenec poimenuje dano vrsto seznama⁸⁶ in naj povede, katere podatke vsebuje seznam; poiskati mora dani podatek; uporabiti mora podatke, tj. primerjati, razvrščati, uporabiti za sklepanje; vrednotiti mora besedilo in predlagati izboljšave (metajezikovna in metakognitivna zmožnost). Razvito zmožnost izpolnjevanja obrazcev⁸⁷ pa dokaže, ko poimenuje dano vrsto obrazca (to je pravzaprav metajezikovna zmožnost, saj mora prepoznati jezikovni element, tj. besedilno vrsto, in ga poimenovati z ustreznim terminom) in ko pravilno izpolni obrazec.⁸⁸

Standard 5 v *UN* 1998 ustreza funkcionalnemu cilju 3 iz istega *UN*: učenci razvijajo svojo zmožnost logičnega mišljenja in poimenovalno ter upovedovalno, pravorečno in pravopisno zmožnost. V *UN* 2011 bi to ustrezalo točkam 8.–15. tj., da ima učenec razvito jezikovno (poimenovalno, skladijsko, pravorečno in pravopisno), slogovno zmožnost ter zmožnost nebesednega sporazumevanja. V *UN* 2011 so te zmožnosti bolj definirane in je napisanih več aktivnosti, ki jih mora učenec obvladati, če želi dokazati svoje zmožnosti.

Slogovne zmožnosti v obliki samostojnega standarda v *UN* 1998 ni. Je pa ta zmožnost vključena v vse 4 standarde, ki se tičejo pri obravnave neumetnostnih besedil (učenec presodi vljudnost sogovorcev ob poslušanju pogovora; med svojim govornim nastopom govori čim bolj zorno,

⁸⁴ Teletekst, športni in kulturni program, preglednice.

⁸⁵ Poštni, bančni obrazci.

⁸⁶ Teletekst, športni spored, kulturni spored.

⁸⁷ Poštni, bančni obrazec.

⁸⁸ Sivčeva (2004: 349–357) poudarja, da je pomembna naloga učnega procesa ravno bralna pismenost. Bralno pismen človek bere tekoče, prebrano razume in je sposoben informacije, pridobljene z branjem, uporabljati v življenjskih situacijah. Zato meni, da je potrebno razvijati različne bralne strategije; pri tem opaža da je bil z letom 1998 narejen premik od razumevanja prebranega k uporabi branja za učenje oz. k razvijanju različnih učnih strategij (prav tam).

ipd.), vendar ne zajema vse razsežnosti slogovne zmožnosti iz *UN* 2011 (primer: v obeh *UN* je v *Standardih znanja* zapisano, da morajo v besedilu poiskati slogovno zaznamovane besede/slogovne napake, jih zamenjati s slogovno nezaznamovanimi besedami/odpraviti napake, vendar v *UN* 1998 ni utemeljevanja popravkov).

Tudi zmožnosti nebesednega razumevanja kot posebnega standarda v *UN* 1998 ni. Opazimo jo kot del standarda 1 – ko učenec ob gledanju/poslušanju posnetega pogovora presodi ustreznost besedne in nebesedne govorice govorcev; kot del standarda 2 – ko med govornim nastopom opazuje nebesedno odzivanje poslušalcev; kot del standarda 3 – ko pri tvorjenju besedil upošteva temeljne prvine zunanje oblikovanosti uradnih in neuradnih besedil; kot del standarda 4 – ko upoveduje nebesedne dele besedila oz. obratno, ko v seznamu poišče zahtevani podatke (tudi v nebesednem delu).

Metajezikovna zmožnost kot eden izmed standardov znanja je opredeljena z *UN* 2011. V *UN* 1998 je vključena med ostale standarde, vendar še zdaleč ni razvita v takem obsegu kot v *UN* 2011 (tudi v *UN* 2011 je omenjena v sklopu razvijanja posameznih zmožnosti in še kot posebna zmožnost), kjer je veliko več utemeljevanja tega, kar učenec pove, več argumentiranja ter primerjanja razlik med dvema vrstama besedil (npr. objektivna/subjektivna, opisovalna/pripovedovalna ...). Nasploh *UN* 1998 poudarja pomen učenčeve sporazumevalne zmožnosti, ne pa metajezikovne, saj namen pouka ni vzgojiti opisovalcev jezika, temveč praktične uporabnike. Za dokazovanje metajezikovne zmožnosti morajo učenci po *UN* 2011 npr. ločiti priredno in podredno zložene povedi ter utemeljiti svoje rešitve, medtem ko *UN* 1998 pravi, da morajo samo določiti priredja in podredja; v *UN* 2011 morajo poleg uvrstitve besedila med knjižno/narečno, umetnostno/neumetnostno, prikazovalno/propagandno ter utemeljitve (*UN* 1998) še predstaviti razlike med tema vrstama besedil.

O metajezikovni zmožnosti Križaj Ortarjeva pravi, da je bila v *UN* 1984 mišljena kot opisovanje jezikovnega sistema, zato je bil jezikovni pouk za večino učencev pretežak in neučinkovit, saj teoretično poznavanje jezika ne zagotavlja uspešnega sporazumevanja. Pravi, da se metajezikovna zmožnost razvija tudi po *UN* 1998, vendar drugače in ob vsebinah, ki jih je učenec zmožen razumeti – teoretično znanje razvijajo dejavno/problemsko in induktivno, ne pa pasivno in deduktivno,⁸⁹ kot je bila praksa do prenove pouka. (Križaj Ortar, 1999: 13–17)

Novost v *UN* 2011 je metakognicija, tj. pridobivanje procesnega znanja, ki je vključeno med vse sklope (z izjemo oblikovanja kulturne zavesti).

V zadnjem standardu v obeh *UN* je uporaba jezikoslovnih izrazov iz *Vsebin* v *UN* 2011 oziroma iz *Izobraževalnih ciljev* v *UN* 1998 (natančneje določene aktivnosti).

3.5.5. KOMENTAR

H8: V *UN* 1984 se od učencev pričakujejo predvsem dejavnosti na nižjih taksonomskih stopnjah kognitivnega področja, medtem ko so v standardih v *UN* 1998 in 2011 dejavnosti

⁸⁹ Problemsko razvijanje: opazovanje jezikovne prvine, primerjava z drugimi prvinami, prepoznavanje značilnosti, opis prvine in prepoznavanje ob novih primerih. Pasivno razvijanje – učitelj pove opis prvine in razloži pojem, nato pa učenci ob vajah pokažejo razumevanje.

učencev na višjih taksonomskih stopnjah kognitivnega področja, v ciljih pa je zajeto tudi afektivno in psihomotorično področje.

V učnem načrtu 1984 posebej opredeljenih standardov znanja ni, tako da lahko sklepamo, da so standardi znanja enaki vsebinam (ker tudi operativnih učnih ciljev ni, so le vzgojno-izobraževalne vsebine, kjer načeloma najdemo le izobraževalno vsebino) in učitelji sami določijo, kaj naj učenci z vsebinami počnejo. Glede na Bloomovo taksonomijo po *Pojasnilih* sodeč vsebine večinoma težijo na kognitivno raven, usmerjene so k nižjim taksonomskim stopnjam, tj. v kopičenje znanja in razumevanje, ne pa v uporabo le-tega, kaj šele da bi nakazovale razvijanje navad, sposobnosti, spretnosti, kritičnosti. Kognitivne cilje na višjih stopnjah najdemo v posameznih (redkih) primerih pri sporočanju; cilji iz afektivnega področja so redki in pri književni vzgoji. Vendar ni dovolj, da učenci pri pouku osvojijo količino znanj in podatkov. Morajo jih znati uporabiti, morajo znati kritično razmišljati ter sami priti do podatkov. Tako UN 1998 in 2011 ter pouk od devetdesetih naprej niso več usmerjeni v vsebino, ampak v cilje. Tak prehod se zgodi od UN 1984 do UN 1998.

V UN 1998 najdemo načeloma kognitivne cilje, vendar večkrat zajemajo višje ravni kot v UN 1984, predvsem razumevanje, uporabo, analizo ter sintezo. Več je ciljev na vzgojnem (bogatenje učenčevega življenja zaradi pridobivanja različnih informacij; krepitev samozavesti in zmožnosti spoštovanja drugačnega mnenja preko pogovarjanja in reševanja problemov ...) in psihomotoričnem področju (razbiranje pomena nebesednih prvin besedila, samostojno tvorjenje različnih neumetnostnih besedil).

UN 2011 daje največ pomena vrednotenju, kritičnemu razumevanju (kritično sprejemanje in tvorjenje). Afektivni cilji so povezani z razvijanjem metajezikovne zmožnosti, kjer razvijajo strategije sprejemanja in tvorjenja neumetnostnih besedil, razvijajo načela uspešnega sporazumevanja ter si pridobivajo merila za vrednotenje besedil. Psihomotorični cilji ostajajo enaki.

Hipotezo lahko potrdimo.

H9: V *Standardih znanja* v UN 2011 se od učencev pričakuje celostno razvita sporazumevalna zmožnost.

Standardi znanja v UN 2011 so usmerjeni v razvijanje zmožnosti, učenci morajo imeti razvito zmožnost, ki jo nato dokazujejo pri preverjanju in ocenjevanju znanja (pa tudi na NPZ). Usmerjenost k zmožnostim je posledica spremenjenega pogleda na sporazumevalno zmožnost in posledica kompetenčnega pristopa. Standardi v UN 2011 so oblikovani veliko bolj ohlapno⁹⁰ kot standardi znanja v UN 1998, v katerih so bili pregledno navedeni preverljivi učni cilji. So pa *Standardni znanja* v UN 2011 bolj zaokroženi, znanje učencev je predstavljeno bolj osmišljeno in uporabno kot v UN 1998. Posledica je vidna pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Standardi znanja so marsikje zastavljeni zelo splošno ter zajemajo nove, stališčne elemente, zato zahtevajo drugačno preverjanje večplastne sporazumevalne zmožnosti – preverjati je potrebno vse dele v interakciji in na različnih kognitivnih stopnjah, pri tem pa je

⁹⁰ Vzrok za ohlapnejšo oblikovanost je revizija *Standardov znanja* in drugih prvin učnega načrta v letih 2009–10; prišlo je do zmanjšanja učnih vsebin in poenotenja dikcije v UN v primerjavi z UN 1998 (ter tudi v primerjavi s predlogom posodobljenega UN, ki je bil predviden za vpeljavo v OŠ v šol. letu 2008/09).

potrebno paziti na čim večjo objektivnost. V UN 2011 je bil torej narejen premik od poznavanja vsebin in podatkov k obvladovanju strategij pridobivanja in uporabe novih znanj; premik od enostavnega utrjevanja k iskanju uporabne vrednosti znanja ter povezovanju znanja; več je ciljev, povezanih s kritičnim mišljenjem in ciljev, povezanih z metakognitivnimi dejavnostmi. Hipotezo lahko potrdimo.

3.6. DIDAKTIČNA PRIPOROČILA

3.6.1. DIDAKTIČNA PRIPOROČILA V UN 1984

V tem UN sicer ni poglavja o didaktičnih priporočilih, ampak so samo *Navodila*, ki bi lahko bila približek didaktičnim priporočilom. Zaradi podobne vsebine jih bom obravnavala tukaj.

Delitev Navodil: Splošna navodila, Organizacija vzgojno-izobraževalnega dela, Začetno branje in pisanje, Jezikovna vzgoja, Sporočanje, Književna vzgoja, Filmska in TV-vzgoja.

3.6.1.1. SPLOŠNA NAVODILA

V UN 1984 je navedeno, da pripomore jezik k osebnostnemu razvoju. Pogled na jezik se spreminja, novejša spoznanja so prispevala k razumevanju sestavin in družbenih ter spoznavnih vlog jezika. Pogoj za uspešno družbeno sporazumevanje in stapljanje s skupnostjo so razvite zmožnosti za sporočanje.

Pri predmetu slovenski jezik se uresničujejo splošnoizobraževalni in vzgojni smotri, širi se učenčevo duhovno, kulturno in družbeno obzorje.

Zapisano je, da se uzaveščajo naslednji pomensko-miselni postopki, ki so sestavina oblik sporočanja: opisovanje predmetov ter procesov, definiranje, posploševanje, povzemanje, razlaganje in razpravljanje.

Sporočila se ne oblikujejo samo predstavitveno in logično-spoznavno – poleg spoznavanja želimo ljudje svet tudi spreminjati. Tako je zapisano, da naj se posebna pozornost posveti vplivanski vlogi. Učenci naj bi znali izraziti svoj interes in razbrati interes drugih.

3.6.1.2. ORGANIZACIJA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA

Obvezni program vzgojno-izobraževalnega dela je v UN 1984 porazdeljen na temeljna vsebinska področja (5). Učiteljeva naloga je, da področja poveže in preplete, čeprav ima vsako področje svojo vsebino, naloge in metode. Področja morajo biti obravnavana čez vse leto; pri tem naj bo jezikovni vzgoji, sporočanju ter književnosti posvečeno približno enako število ur (torej vsakemu področju tretjina časa).

Zaradi sorodnosti gledališča z jezikom in književnostjo predvideva UN vključenost gledališke in filmske vzgoje v pouk.

Pri pouku slovenskega jezika je posebno področje namenjeno aktualizaciji. Tu naj se obravnavajo aktualni družbeni in kulturni dogodki ter vprašanja.

Avtorji UN priporočajo, da je učiteljev letni načrt za pouk slovenskega jezika razdeljen na tedne kot okvirne snovne in metodične enote. V letnem načrtu mora učitelj določiti čas in učne oblike za ponovitev znane snovi kot prehod k novi snovi ter za sprotno utrjevanje in poglobljanje časa.

Učitelj ne sme pozabiti na pisne vaje: pravopisne, jezikovne, sporočanje in književne, ki naj spremljajo pouk in s katerimi se uresničujejo smotri sporočanja v pisni obliki. Krajše pisne vaje naj bodo pogoste in popravljene.

Od 4. razreda dalje pišejo učenci dva spisa na redovalno obdobje (skupaj 8), enega v šoli in enega doma. Tematiko in obliko spisa določijo učenci skupaj z učiteljem, vendar v okviru vsebin iz UN.

3.6.1.3. JEZIKOVNA VZGOJA

Zaradi različnih umskih sposobnosti učencev mora učitelj prilagajati zahteve, še posebej, ker se snov po razredih ponavlja. V nižjih razredih naj bo več praktične dejavnosti, v višjih pa naj se znanja ureja in posplošuje.

Pa si pogledjmo, kakšna navodila so v UN 1984 podana v zvezi z jezikovno vzgojo.

Jezik v procesu sporazumevanja – cilj je, da učenec spozna, da je jezik sredstvo družbenega sporazumevanja in odzivanja na okolje. Sporazumevajo se tudi živali, vendar je izražanje z besedami najrazvitejša oblika sporazumevanja. Za sporazumevanje se uporabljajo znamenja: gibi, prometni znaki, slike ...

Socialna zvrstnost – učenec naj spozna, da sta temeljni socialni zvrsti, to sta knjižni jezik in narečje, enakovredni, vendar ju uporabljamo v različnih položajih. Razlike naj uzaveščajo postopoma, postopoma se odpravlja narečna raba jezika. Socialne in funkcijske zvrsti sistematično spoznavajo v zadnjih razredih.

Prenosniške zvrsti – od doma prinesejo učenci izkušnje v ustnem sporočanju, ki naj bo izhodišče pouka slovenskega jezika (pravopisa, slovnice in pisnega sporočanja). Naloga pouka slovenskega jezika je, da ustvari most od ustnega k pisnemu izražanju.

Funkcijske zvrsti – V zadnjih dveh razredih naj učenci znanje, ki so ga postopoma uzaveščali v zvezi s praktičnosporazumevalnimi, umetnostnimi in strokovnimi *znanstvenimi funkcijskimi* zvrstmi (pri besedišču, skladnji), sistematično uredijo. Jezikovni pouk naj se povezuje z obravnavo besedil in njihovo jezikovno-stilno razčlenbo, tako da ponudi pojmovni aparat in metode za razčlenbo povedi besedil. Poglobljena jezikovna razčlenba in primerjava besedil naj se obravnava pri dodatnem pouku.

Jezikovni sestav po slovničnih ravninah – jezikovni pouk je namenjen učenčevemu sporočanju, vendar so temelji v poznavanju jezikovnega sestava (ki je podlaga za učenje tujih jezikov). Obravnava naj se povezano s sporočanjem, ne pa z nesistematičnim spoznavanjem posameznih glasoslovnih, oblikoslovnih in skladenjskih lastnosti jezika. Posamezni primeri se hitro pozabijo, če niso zajeti v posplošitvah in definicijah. Učitelj naj iz ustnih in pisnih besedil vzame primere za opazovanje, nato naj postopoma posplošujejo pojme ter ugotavljajo zakonitosti, sledi naj utrjevanje z novimi primeri ter uporaba novega znanja pri sporočanju. Poseben pomen naj se posveti pravopisu.

Učenec naj najprej spozna besedne vrste in njihovi skladenjsko vlogo. Nato učenci spoznajo zgradbo besede (osnovo, končnico, pomensko podstavo). Sledi ustvarjanje povezav med oblikoslovno in skladenjsko ravnino (s skladenjskimi vlogami končnic samostalnika in glagola).

Sledi obravnava skladenjske ravnine: skladnja povedi in skladnja besedil. Ob praktičnih vajah naj spozna (poglobitev pri dodatnem pouku) zapletene pojave povezovanja povedi v besedila.

Vaje naj bodo zasnovane na napakah, ki so jih učenci delali v ustnih in pisnih besedilih. Besedotvorna pravila se obravnavajo v 8. razredu.

V 8. razredu se spozna tudi razvoj jezika – jezik se nenehno spreminja; ima pa tudi svojo podobo in zakonitosti.

Skladnja, oblikoslovje, pravopis in pravorečje naj se pri pouku povezujejo pri vseh predmetih.

3.6.1.4. SPOROČANJE

Glavni izobraževalni smoter pouka materinščine je po UN 1984 bogato pisno in ustno sporočanje. Sporočanje ima izhodišče v učenčevem govorjenem in zapisanem besedilu, opora pa so jezikovne ravnine (glasoslovna, skladenjska, oblikoslovna, pomenoslovna).

Zopet je zapisano, da naj učitelji učenca osveščajo o razlikah med narečjem in KJ ter odpravljajo narečno rabo ter ustvarjajo ustrezno motivacijsko razmerje do KJ. Učenec naj spozna socialno in funkcijsko zvrstnost.

Učenci naj spoznavajo oblike sporočanja v različnih priložnostih; zakonitosti in težave pri sporočanju naj spoznajo teoretično in praktično. Razčlenjujejo naj vzorčna besedila – razvrstitev povedi v besedilu, izbor povedi.

UN pravi, da naj učitelji vsebino sporočanega prilagodijo šolskemu, družinskemu, širšemu družabnemu življenju (življenje in delo OŠ, kulturne dejavnosti ...). Vsebine naj se povezujejo z drugimi šolskimi predmeti, vendar naj bo izbira teme taka, da učenci ne bodo frazarili. Sporočanje ne sme biti duhamorno, za popestritev naj si učenci med sabo dopisujejo z učenci drugih šol, izdajo naj šolsko glasilo, pišejo v mladinski tisk ...

V višjih razredih lahko vaje sporočanja trajajo celo šolsko uro. Učenci naj bodo sposobni pripraviti referat.

Zapisano je, da se uspešnost sporočanja poveča, če dobijo učenci naravne priložnosti za sporočanje, kjer lahko svoja (in druga) stališča kritično vrednotijo.

V vsakem ocenjevalnem obdobju naj učitelj oceni najmanj dva pisna izdelka. Z učenci naj analizira slabosti; napake se odpravljajo individualno in skupinsko.

3.6.2. DIDAKTIČNA PRIPOROČILA V UN 1998

Poglavje, v katerem so opisana didaktična priporočila nosi naslov: *Specialnodidaktična priporočila in medpredmetne povezave* in so opisana za vsako triletje in vsako področje posebej.

Zapisano je, da učenci sprejemajo, razčlenjujejo in tvorijo svoji starosti, zmožnostim, izkušnjam in zanimanju ustrezna neumetnostna besedila, s tem dejavno razvijajo svoje zmožnosti in si uzaveščajó razlike v sprejemanju, tvorjenju in zgradbi umetnostnih in neumetnostnih besedil.

Izhodišče pri pouku je neumetnostno oz. umetnostno besedilo v razmerju 60 : 40. Navedeno je, da se ti dve vrsti besedil sprejemata, razčlenjujeta in tvorita drugače, zato so tudi cilji navedeni ločeno.

Obravnava neumetnostnih besedil se povezuje z učenčevimi izkušnjami, predznanjem ter z drugimi učnimi predmeti, zato je didaktično priporočljivo projektno učno delo. Predmet slovenščina vsebuje še prvine medijske vzgoje – učenci sprejemajo medijska besedila.

Učna oblika je odvisna od dejavnosti in naloge, ki naj se pri pouku uresniči, svetovano pa je, da naj bo poudarek na skupinskem delu v manjših skupinah ali v dvojicah, saj se zmožnosti in znanje razvijajo ob aktivnih oblikah učenja kot so sodelovalno učenje, učenje z odkrivanjem, problemsko učenje ... Tako učenci aktivno razvijajo zmožnost za dvogovorno sporazumevanje, npr. razpravljajo o problemu, usklajujejo mnenja, oblikujejo skupno mnenje, ki jo nadgrajujejo z načrtnim in vodenim dvogovornim sporazumevanjem v uradnih govornih položajih (npr. z igro vlog, posnemanjem zapisanih besedil ipd.).

Iz učnociljnega⁹¹ UN razberemo, da se pri obravnavi neumetnostnih besedil razvijajo vse štiri sporazumevalne dejavnosti, učenci se usposablajo za sprejemanje in tvorjenje pisnih in ustnih neumetnostnih besedil. Pri tem se učenci navajajo, da je tvorjenje načrtovano dejanje, kjer je potrebno upoštevati naslovnika, temo in poimenovalne možnosti ter zakonitosti jezika; pri sprejemanju pa se navajajo na kritično sprejemanje besedil ter utemeljevanje mnenja o njih; pri razčlenjevanju pa je pomembno, da se razčlenjuje pomensko, pragmatično, vrednotenjsko ter besedno-slovnično.

Zmožnost sprejemanja in tvorjenja je odvisna od jezikovne zmožnosti; učenci naj z lastno dejavnostjo, ne pa z opisovanjem abstraktnega jezikovnega sestava oz. z navajanjem pravil, razvijajo zmožnost logičnega mišljenja ter poimenovalno, upovedovalno, pravorečno in pravopisno zmožnost in naj odpravljajo najpogostejše napake.

Zapisano je, da naj učenci v vodenih pogovorih razmišljajo o družbenih vidikih jezika (statusi jezikov v Sloveniji in status slovenščine v zamejstvu, vloga narečja in slenga, potrebnost prevzemanja tujih izrazov v slovenska besedila ...). Ob obravnavi neumetnostnih besedil opazujejo besedno-slovnično zgradbo besedila (v besedilu najdejo prvino, ji določijo vlogo/pomen/stilno vrednost/obliko in jo uvrstijo v določeno kategorijo).

Razmerje med sporazumevalnimi dejavnostmi je enako, vendar sta v šoli bolj zastopana poslušanje in govorjenje, doma pa branje in pisanje.

Obravnava neumetnostnih besedil se deli v tri faze:

1. pred poslušanjem (in gledanjem)/branjem – napoved teme in vrste besedila, pogovor o pričakovanjih/izkušnjah, če je potrebno razlaga ključnih besed;

⁹¹ To pomeni, da učitelji pri pouku uresničujejo cilje ob različnih vsebinah (Križaj Ortari in Bešter Turk, 2003: 488).

2. med poslušanjem (in gledanjem)/ branjem – odvisno od vrste sprejemanja besedila, vrste sprejemanega besedila in zahtevnosti; učenci so pozorni na govorca in govorjeno besedilo/ so pozorni na govorca in govorjeno besedilo in si zapišejo bistvene podatke/ so pozorni na besedilo in si podčrtajo neznane besede;
3. poslušanje/branje oz. dejavnosti po poslušanju/branju – razčlemba besedila,⁹² tvorjenje podobnega besedila.

3.6.3. DIDAKTIČNA PRIPOROČILA V UN 2011

Didaktična priporočila obsegajo: uresničevanje ciljev predmeta, individualizacijo in diferenciacijo, medpredmetne povezave, preverjanje in ocenjevanje znanja (posebej za jezik in književnost), informacijsko tehnologijo.

3.6.3.1. URESNIČEVANJE CILJEV PREDMETA

Uresničevanje ciljev predmeta je opredeljeno za vsako vzgojno-izobraževalno področje posebej; v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju posebej za jezikovni pouk in posebej za književni pouk.

Pouk slovenščine omogoča uresničevanje splošnih in operativnih ciljev ter vsebin predmeta, ki so zapisane v *UN*.

Zapisano je, da je cilj pouka slovenščine razvijanje sporazumevalne zmožnosti (sprejemanje in tvorjenje besedil raznih vrst). Učenci jo razvijajo s tvorjenjem (govorjenjem in pisanjem), sprejemanjem (poslušanjem, branjem) in razčlenjevanjem besedil. To pa učenci dosegajo s starosti, zmožnostim, izkušnjam in zanimanju primernim obravnavanjem neumetnostnih in umetnostnih besedil. S tem dejavno razvijajo sporazumevalne, spoznavne in ustvarjalne zmožnosti ter si uzaveščajo temeljene razlike v sprejemanju, tvorjenju in zgradbi neumetnostnih in umetnostnih besedil. Pri tem je časovno razmerje 60 : 40 v korist obravnave neumetnostnih besedil.

Zapisano je, česa se morajo učenci pri tvorjenju in sprejemanju zavedati. Pri govorjenju in pisanju se navajajo, da je tvorjenje besedila načrtovano dejanje, potrebno je upoštevati naslovnika, temo, poimenovalne možnosti ter zakonitosti jezika. Pri poslušanju in branju se navajajo na razmišljujoče in kritično sprejemanje besedil, na utemeljevanje mnenja o besedilih. Besedilo se razčlenjujejo pomensko, pragmatično, vrednotenjsko ter besedno-slovnično – besedilom/povedim določajo skladenjsko zgradbo, besedam vlogo, pomen, stilsko vrednost, obliko, uvrščajo jih v skupine (ki jih poimenujejo z jezikoslovnimi izrazi in jim določajo temeljne slovnične značilnosti).

Obravnava neumetnostnih besedil se povezuje z učenčevimi izkušnjami, predznanjem ter z drugimi učnimi predmeti, zato je zapisano, da je didaktično priporočljivo projektno učno delo, kjer lahko učenci pokažejo vse svoje zmožnosti.

Izbira učne oblike je prepuščena učitelju, je pa odvisna od ciljev učne ure:

⁹² Razčlemba: pomenska, pragmatična, vrednotenjska, besedno-slovnična.

- ob poslušanju radijske oddaje/ob uvodu v novo učno snov je ustrezna frontalna učna oblika;
- pri tihem branju, pregledovanju napak, ponovnem pisanju besedila je ustrezna individualna;
- pri sestavljanju miselnega vzorca pa skupinska oblika dela.

Učitelji naj bi pogosto izbirali delo v manjših skupinah in dvojicah, npr. sodelovalno učenje, učenje z odkrivanjem, problemsko učenje.

Opredeljen je potek učne ure, torej kako naj poteka sprejemanje in tvorjenje neumetnostnih besedil:

1. v začetku je uvodna motivacija in umestitev neumetnostnega besedila – tj. priprava na delo z neumetnostnim besedilom (obudijo predznanje o besedilni vrsti/temi, izrazijo pričakovanje, izberejo strategijo sprejemanja besedil ...).
2. Sledi sprejemanje besedila (poslušanje/gledanje/branje; pozorni so na besedilo in nebesedne spremljevalce),
3. nato razumevanje besedila (pomenska, okoliščinska, naklonska razčlemba),
4. nato se besedilo tvorno in jezikovno razčleni (pravopisno, pravorečno, slovnično ...), tako se v sklopu obravnave neumetnostnega besedila razvija jezikovna zmožnost (jezikovna zmožnost torej ni sama sebi namen, ne obravnava se več ločeno od neumetnostnega besedila kot nekoč), učenci vrednotijo učinkovitost, ustreznost, razumljivost in pravilnost besedil.
5. Sledi sinteza novih spoznanj, kjer se razvijata metajezikovna in metakognitivna zmožnost (še posebej po UN 2011),
6. sledi utrjevanje ter ponovitve,
7. za konec pa nove naloge, kjer morajo učenci sami tvoriti podobno besedilo. Na tvorjenje se učenci pripravijo, razmislijo, ali so imeli v preteklosti težave, glede na to izberejo strategijo sporočanja, izdelajo načrt/pripravijo pisno podlago za govorni nastop. Nato besedilo tvorijo (pišejo, govorijo). Po tvorjenju s sošolci in učiteljem vrednotijo svoje besedilo in besedila sošolcev, odpravijo napake in besedilo ponovno prepišejo. Skozi pogovor presojujejo učinek pridobljenega vsebinskega in procesnega znanja ter izdelajo načrt za izboljšanje zmožnosti.

Uresničevanje splošnih in operativnih ciljih je razčlenjeno po vzgojno-izobraževalnih obdobjih, ne pa po razredih; s tem učitelj izbira hitrost obravnave ter zaporedje ciljev in vsebin in metode ter oblike dela; lahko se odloči za strnjeno obravnavo vsebin in ciljev.⁹³ Cilji in vsebine se prepletajo, nadgrajujejo s tem pa učenci postopno pridobivajo znanje in spretnosti, ki vodijo k oblikovanju jezikovno kultiviranega človeka.

V UN so obvezne in *izbirne* vsebine ter cilji; na ravni dejavnosti se je povečala izbirnost pri obravnavanju besedil v primerjavi z UN 1998. Izbirna niso le besedila, temveč tudi sporazumevalne dejavnosti ob obravnavanju posameznih besedilnih vrst. Izbirnost učitelju omogoča individualizacijo in diferenciacijo pouka.

⁹³ Beštrova pravi, da je potrebno sporazumevalno zmožnost graditi sistematično in transakcijsko, torej, da se znanje učencev pridobiva na podlagi njihove lastne aktivnosti, ne pa da ga posreduje učitelj. Učenci naj poskušajo do definicij priti sami; razvijanje jezikoslovne analitične zmožnosti je pomembnejše od poznavanja/obnavljanja definicij. Naloga učitelja je, da problemsko in raziskovalno usmerja pouk; pripravi ustrezno okolje, da so učenci lahko aktivni; da se z učenci pogovarja o procesnem znanju ter jim omogoča razvijanje metakognitivne zmožnosti, ki pripomore učencem k osamosvajanju pri učenju (Bešter, 2011: 127).

Temeljni in **minimalni** standardi veljajo za konec vzgojno-izobraževalnega obdobja.

3.6.4. PRIMERJAVA

Najbolj podrobno razčlenjen in opisan je didaktični proces v *UN* 2011. Zajema večino zapisanega iz *UN* 1998 in še mnogo več. Struktura didaktičnih priporočil v *UN* 1984 se zelo razlikuje od ostalih dveh *UN*.

Kaj zajema *UN* 1998, *UN* 2011 pa ne:

- *UN* 1998 poudari, da se neumetnostna besedila tvorijo, sprejemajo in razčlenjujejo drugače kot umetnostna in da se na to želi opozoriti učitelje: da poteka delo in medpredmetne povezave z neumetnostnim besedilom drugače ter da so tudi cilji navedeni ločeno. Tega *UN* 2011 ne poudarja več, učiteljem naj bi bilo to samoumevno.
- V *UN* 1998 je zapisano, da je učni načrt učinkovit, tega izraza v *UN* 2011 ne najdemo (seveda je *UN* 2011 prav tako učinkovit).
- V *UN* 1998 je poudarjeno, da učenci z lastno aktivnostjo (ne pa z opisovanjem abstraktnega sistema) razvijajo zmožnost logičnega mišljenja ter jezikovno zmožnost. Tak način pouka, torej aktivni učenec in tak način razvijanja jezikovne zmožnosti, je še zdaj, vendar to ni poudarjeno. Ker je bil leta 1998 uveden komunikacijski pouk in so bili zaradi spremenjenih metod dela to šele začetki večje aktivnosti učencev ter se je zgodil preobrat od obravnavanja jezika kot abstraktnega sistema do rabe jezika, lahko sklepamo, da je bilo potrebno to bolj poudariti kot zdaj, ko je to že ustaljena praksa.
- Posebej je zapisano, da so vse štiri sporazumevalne dejavnosti enako zastopane, s tem da se v šoli bolj pojavljata poslušanje in govorjenje, pri domačem delu pa branje in pisanje.

Ostale stvari, ki so zapisane v *UN* 1998, najdemo tudi v *UN* 2011.

Cilj pouka slovenskega jezika v *UN* 1984 je bogato pisno in ustno sporočanje, omeni se pomen vplivanske vloge. Zapisano je, da so razvite zmožnosti za sporočanje pogoj za uspešno sporazumevanje in vraščanje v skupnost; splošni cilj pa je širjenje učenčevih obzorij. V *UN* 1998 in 2011 je cilj pouka slovenščine sprejemanje, razčlenjevanje in tvorjenje besedil, v *UN* 2011 še dodatno kultivirani človek. Delež obravnave jezikovnega in književnega pouka je povsod približno enaka (30 % jezikovne vzgoje, 30 % sporazumevanja in 30 % književnosti, ostalo filmska in TV vzgoja ter aktualizacija; v ostalih dveh načrtih pa je razmerje 60 : 40).

V *UN* 2011 so operativni cilji razčlenjeni po vzgojno-izobraževalnih obdobjih, ne pa po razredih; v *UN* 1998 so prav tako razčlenjeni po triletjih, vendar tudi po razredih. Prednost *UN* 2011 je, da učitelj sam izbira hitrost in zaporedje obravnave. *UN* 1984 ni učinkovit, ampak so navedene samo vsebine po razredih. V *UN* 1984 in 2011 je zapisano, da naj se vsebinska področja/cilji in vsebine pouka slovenskega jezika/slovenščine prepletajo. V *UN* 1984 so 4 ure letno namenjene aktualizaciji.

Omenjeno je, da se je v primerjavi z *UN* 1998 v *UN* 2011 povečala izbirnost⁹⁴ na ravni dejavnosti pri obravnavanju besedil. Izbirne so besedilne vrste, tega v *UN* 1998 ni bilo. Izbirnost omogoča učinkovito individualizacijo in diferenciacijo.

UN 1984 zapove učitelju, da naj letni načrt razdeli po tednih, to so okvirne snovne in metodične enote, ob tem naj ne pozabi na določitev časa in učnih oblik za ponovitev znanje snovi kot prehodu k novi snovi. Od učnih oblik je omenjeno individualno ali skupinsko delo pri tvorjenju referatov, ki naj jih učenci potem predstavijo, ter individualno ali skupinsko delo kot poprava napak pri spisih. V ostalih dveh *UN* ni govora o letni pripravi, so pa omenjene učne oblike, ki so odvisne od ciljev ure (podani so zgledi, za kaj naj se katera učna oblika uporablja). Razlika med *UN* 1998 in 2011 pri učnih oblikah – v *UN* 1998 je bolj poudarjeno delo v dvojicah, s katerim razvijajo zmožnost za dvogovorno sporazumevanje, ki ga nadgrajujejo z vodenim dvogovornim sporazumevanjem v uradnih govornih položajih.

V vseh *UN* je zapisano, da naj učenci jezik raznih besedil/vrste neumetnostnih besedil spoznavajo ob praktičnem delu z besedili. V *UN* 1998 in 2011 je natančneje opredeljeno samo tvorjenje, sprejemanje in razčlenjevanje besedil, v *UN* 1984 pa je omenjen pomen vplivajske vloge. Povsod je zapisano, da naj se obravnava besedil povezuje z jezikovno-stilno oz. besedno-slovnično razčlenbo; v *UN* 1984 je navedeno, da se posamezni primeri glasoslovnih, oblikoslovnih in skladenjskih lastnosti hitro pozabijo, zato naj bodo zajeti v posplošitve in pravila.⁹⁵ V *UN* 1984 je dodano, da se poglobljena jezikovna razčlenba in primerjava besedil obravnavata pri dodatnem pouku. Po *UN* 1984 naj učitelji posvetijo pozornost predvsem pravopisu. Vaje pisnega in ustnega sporočanja naj bodo vedno bolj zahtevne, v 7. in 8. razredu lahko trajajo celo šolsko uro.

V *UN* 1998 in 2011 so zapisani koraki dela z neumetnostnim besedilom, v *UN* 2011 je večji poudarek na metajezikovni in metakognitivni zmožnosti (*vrednotijo besedilo, presojuje učinek pridobljenega vsebinskega in procesnega znanja*), medtem ko kritičnosti po *UN* 1984 skorajda ni (omenjena je samo, ko se svetuje, da naj učenci tvorijo besedila ob čim bolj naravnih priložnostih, ki spodbujajo doživetost ter kritično argumentiranje).

Kaj vse pa lahko zasledimo o delu z besedilom oziroma katere napotke učitelju za delo pri pouku zasledimo v *UN* 1984? *UN* pravi, da prehod k novi snovi temelji na ponovitvi stare snovi (in ni recimo uvodne motivacije, ki bi bila povezana z novo besedilno vrsto). V višjih razredih naj učenci znanje urejajo ter posplošujejo; socialne in funkcijske zvrsti naj sistematično spoznajo v višjih razredih; pri pouku slovenskega jezika naj se ustvari most od ustnega k pisnemu izražanju. Zapisana je prava pot k uspehu pri jezikovnem pouku: učitelj naj iz ustnih in pisnih besedil vzame primere za opazovanje, nato naj postopoma posplošujejo pojme ter ugotavljajo zakonitosti, sledi naj utrjevanje z novimi primeri ter uporaba novega znanja pri sporočanju. Spoznavanje skladenjske ravnine⁹⁶ je pomembno za razvoj učenčevih sporočilnih zmožnosti. Spoznava se skladnja povedi in skladnja besedil.⁹⁷

⁹⁴ Učitelj jih lahko nadomesti z drugimi po lastni presoji.

⁹⁵ Razlika pa je, da je po *UN* 1984 aktiven učitelj in on pove pravila/definicije, po *UN* 1998 in 2011 pa naj pridejo do definicij učenci sami z lastno aktivnostjo

⁹⁶ Od razvrščanja v besedne vrste do spoznavanja skladenjskih vlog besed. Spoznavanje besede (osnova in končnica) in uzaveščenje skladenjskih vlog končnic samostalnika in glagola.

⁹⁷ Postopki za urejanje povedi v besedila: smiselno zaporedje povedi, povezovanje povedi z vezniki, pozajmljanje ponavljajočih se samostalnikov pretvarjanje glagolskih BZ v samostalniške.

Pri obravnavi jezikoslovnih pojmov po UN 1998 in 2011 je pomembno, da učenci ne samo ponovijo definicije za učiteljem, ampak jih poskusijo oblikovati sami. S takim induktivnim sklepanjem je tudi znanje trajnejše. Tako naj učenec opazuje izbrano jezikovno prvino, jo primerja z drugimi, prepozna njene značilnosti in jo opisuje, jo uvrsti v skupino in utemelji svojo odločitev, posploši/povzame njene značilnosti in uporabi pridobljeno znanje o jezikovni prvini (ponazori s svojimi primeri, prepozna v neznanih primerih).

Potemtakem je učenec aktiven, sporazumevalna zmožnost in jezikoslovni pojmi se po UN 1998 in 2011 pridobivajo transakcijsko. V UN 1984 je aktiven učitelj, to je razvidno tudi iz *Pojasnil* za posamezne sklope, kjer je zapisana učiteljeva aktivnost (*poglobimo znanje o naklonih, pri obravnavi stopnjevanja seznanimo učence z vezniki in predlogi; razširimo skladenjsko znanje; uzavestimo dinamična razmerja med jezikovnimi ravninami ...*).

Ker so v UN 2011 cilji postavljeni za celo obdobje, lahko učitelj cilje in vsebine obravnava strnjeno.

3.6.5. KOMENTAR

H10: V skladu s splošnimi in operativnimi cilji UN 1984 so tudi didaktične vsebine in metode, saj predvidevajo aktivnega učitelja.

Ugotovili smo, da so v splošnih ciljih UN 1984 poudarjeni izobraževalni cilji. Operativni cilji so predvsem na nižjih taksonomskih stopnjah kognitivnega področja, vsebine pa so podrobno strukturirane. Temu sledijo didaktične vsebine in metode, saj je, sodeč po *Pojasnilih* pri posameznih sklopih, aktiven učitelj in ne učenci (*poglobimo znanje o naklonih, pri obravnavi stopnjevanja seznanimo učence z vezniki in predlogi; razširimo skladenjsko znanje; uzavestimo dinamična razmerja med jezikovnimi ravninami*).

Zapisano je, da se posamezni primeri glasoslovnih, oblikoslovnih in skladenjskih lastnosti hitro pozabijo, zato naj bodo zajeti v posplošitve in pravila, kar je dokaz, da so učenci določali slovnične kategorije v posameznih, nepovezanih povedih. Pravila in posplošitve poda učitelj in niso plod aktivnih učencev.

Od učnih oblik je omenjeno individualno ali skupinsko delo pri tvorjenju referatov, sicer pa prevladuje frontalna učna oblika, kar je v skladu z večjo aktivnostjo učitelja.

Hipotezo lahko potrdimo.

H11: Didaktična priporočila v UN 1998 in 2011 zajemajo modernejše metode spoznavanja jezika ter neumetnostnega besedila in poudarjajo aktivnost učenca.

Ker so operativni cilji v UN 1998 in 2011 cilji na višji taksonomski stopnji kognitivnega področja in dosega tudi afektivno področje, so didaktična navodila napisana temu primerno in predvidevajo aktivnega učenca. Sporazumevalna zmožnost in jezikoslovni pojmi se po UN 1998 in 2011 pridobivajo transakcijsko, hkrati pa se pri izbiri metode spoznavanja jezika in besedila upošteva naravni potek človekovega spoznavanja, starost, zmožnosti, izkušnje in zanimanje učencev. Pri obravnavi jezikoslovnih pojmov po UN 1998 in 2011 je pomembno, da učenci ne samo ponovijo definicije za učiteljem, ampak jih poskusijo oblikovati sami. S takim induktivnim sklepanjem je tudi znanje trajnejše. V didaktičnih priporočilih so zapisani koraki dela z neumetnostnim besedilom in ti koraki prav tako predvidevajo aktivnega učenca.

UN navaja vse učne oblike in primere, v katerih naj se uporabljajo, svetovano pa je, da naj bo poudarek na skupinskem delu v manjših skupinah ali v dvojicah, saj se zmožnosti in znanje razvijajo ob aktivnih oblikah učenja kot so sodelovalno učenje, učenje z odkrivanjem, problemsko učenje ... Zato lahko hipotezo potrdimo, saj je v središču pouka res aktivni učenec.

3.7. DODATNE SESTAVINE

3.7.1. DODATNE SESTAVINE V UN 1984

3.7.1.1. INDIVIDUALIZACIJA

Naloga pouka slovenskega jezika po *UN 1984* je, da zagotovi jezikovno znanje vsem učencem, tudi takim, ki zaradi slabih razmer doma zaostajajo v govornem razvoju. Če učenci zaostajajo, mora učitelj pravočasno organizirati dopolnilni pouk, ki naj bo v celoti individualiziran. Obiskujejo naj ga otroci tujcev.

Zaradi različnih umskih sposobnosti učencev mora učitelj prilagajati zahteve, še posebej, ker se snov po razredih ponavlja.

3.7.1.2. PREVERJANJE IN OCENJEVANJE

Od 4. razreda dalje pišejo učenci dva spisa na redovalno obdobje (skupaj 8), enega v šoli in enega doma. Tematiko in obliko spisa določijo učenci skupaj z učiteljem, vendar v okviru vsebin iz *UN*.

V vsakem ocenjevalnem obdobju naj učitelj oceni najmanj dva pisna izdelka pri *Sporočanju*. Z učenci naj analizira slabosti; napake se odpravljajo individualno in skupinsko.

3.7.1.3. DODATNI POUK

Kot posebni razdelek v *UN 1984* je *Dodatni pouk*, ki je namenjen boljšim učencem, ki naj snov še bolj poglobijo ter temeljiteje obravnavajo. Učenca usmerja k ustvarjalni uporabi pridobljenega znanja. Z dodatnim poukom se razvijajo sposobnosti ustvarjalnega in logičnega mišljenja, ki se kažejo v novih idejah in poteh do rešitev nalog; pri takem pouku se uporabljajo sodobne oblike, metode in tehnike dela. Učitelj naj učence spodbuja in usmerja v samostojno delo.

Vzgojno-izobraževalni smotri in naloge dodatnega pouka so opredeljeni v *UN*. Učenci:

- a. oblikujejo in razčlenjujejo ustna in pisna sporočila na višji, ustvarjalni ravni in si bogatijo sporočevalne sposobnosti in jezikovni izraz in
- b. raziskujejo temeljna razmerja med jezikovno obliko in njenim pomenom na vseh jezikovnih ravneh.

Vzgojno-izobraževalna vsebina je zapisana po posameznih razredih (brez pojasnil), od 5. razreda dalje. Deli se na ustno in pisno sporočanje, jezikovno vzgojo in književnost.

Nato so zapisana *Navodila* za vsako področje posebej (to je še nadalje razčlenjeno po razredih).

V Navodilih gre izpostaviti naslednje:

- Pri *Ustnem in pisnem sporočanju* je v 7. razredu zapisano, da naj učenci uporabljajo skupinsko delo, ki omogoča večje izživetje osebne ustvarjalnosti in hkrati primerjanje izidov. V 8. razredu pa naj učitelj vsebino prilagaja zrelosti in interesom učencev, od njih naj ne zahteva preveč, da ne zavre veselja do izpopolnjevanja. Dobro sestavljena sporočila naj se objavijo (večja motivacija učencev).
- Pri *Jezikovni vzgoji*: za 7. razred je zapisano, naj se izhaja iz naravnih sporočilnih okoliščin. Upošteva se osebni prostor učenca – pri pisanju dnevnika naj se učenci sami odločijo, kateri deli so primerni za javno branje. V 8. razredu naj posamezni učenci dlje časa raziskujejo določeno temo; o izidih naj poročajo skupini, ki kritično ovrednoti delo učenca.

3.7.2. DODATNE SESTAVINE V UN 1998

3.7.2.1. INDIVIDUALIZACIJA IN DIFERENCIACIJA

V 7. razredu OŠ je fleksibilna diferenciacija,⁹⁸ v 8. in 9. razredu pa je uzakonjena delna zunanja diferenciacija pouka slovenščine.⁹⁹ Učenci imajo različne učne zmožnosti, diferenciacija pa jim omogoča približan oz. prilagojen pouk v zadnjem triletju. Razdeljeni so v tri homogenejše zahtevnostne skupine na podlagi učnih dosežkov, imajo pa možnost prehajanja med ravnmi. Tako se izvaja različnim zmožnostim in interesom prilagojen pouk. Cilji so predstavljeni v treh ravneh, oblikovani so hierarhično. Nivojsko je razčlenjena raven, globina doseganja operativnih ciljev, torej kako poglobljene so aktivnosti učencev, ter standardi znanja; niso pa diferencirani sami operativni cilji (vsi učenci sprejemajo, razčlenjujejo, tvorijo besedila ipd.), vsebine (obravnavana besedila) ter splošni cilji (Rosc Leskovec, 2003: 287–300).

3.7.2.2. MEDPREDMETNE POVEZAVE

Obravnava neumetnostnih besedil se povezuje z učenčevimi izkušnjami, predznanjem ter z drugimi učnimi predmeti, zato je didaktično priporočljivo projektno učno delo. Predmet slovenščina vsebuje še prvine medijske vzgoje – učenci sprejemajo medijska besedila.

3.7.3. DODATNE SESTAVINE V UN 2011

3.7.3.1. INDIVIDUALIZACIJA IN DIFERENCIACIJA

V UN 2011 piše, da naj učitelj prilagaja pouk glede na zmožnosti ali posebnosti učencev. Prilagajanje poteka v vseh fazah, tj. v fazi načrtovanja, organizacije, izvedbe, pri preverjanju in ocenjevanju.

⁹⁸ Od 140 ur slovenščine v 7. razredu je nivojskih največ ¼.

⁹⁹ Učenci različnih oddelkov so trajneje razporejeni v nivojske skupine, vendar le pri treh predmetih; pri ostalih predmetih poteka pouk v matičnem oddelku.

Diferenciacija je notranja, fleksibilna ali delna zunanja v obstoječih izvedbenih oblikah. Posebna pozornost velja specifičnim skupinam ter posameznikom: nadarjenim učencem, učencem z učnimi težavami, otrokom s primanjkljaji na posameznih področjih, otrokom tujcev. Zanje je uzakonjeno prilagojeno izvajanje programa z dodatno strokovno pomočjo.

3.7.3.2. MEDPREDMETNE POVEZAVE

Povezave predmeta slovenščine z drugimi predmeti so na ravni sporazumevalnih dejavnosti in tem ter vsebin obravnavanih besedil. Slovenščina ni samo učni predmet, ampak je tudi učni jezik.

Slovenščina kot predmet se povezuje z izkušnjami učencev, njihovim predznanjem ter z vsebinami in dejavnostmi pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih. Učenci namreč tvorijo besedila o sebi, o svojem družbenem, naravnem okolju ter sprejemajo in razčlenjujejo poljudnoznanstvena besedila, v okviru katerih so nebesedni deli – preglednice, grafikoni ... Poleg besednega se pri pouku slovenščine obravnava nebesedno sporazumevanje, ki je prisotno pri likovni, glasbeni, športni vzgoji ter kasneje pri računalniškemu opismenjevanju. Pri pridobivanju strategij sprejemanja in tvorjenja besedil se slovenščina povezuje s tujimi jeziki; pri obravnavanju propagandnih besedil pa s prvinami medijske vzgoje.

Splošni cilji predmeta se povezujejo z naslednjimi medpredmetnimi vsebinami: državljanska kultura, informacijsko znanje, IT, kulturna vzgoja, okoljska vzgoja, vzgoja za zdravje, vzgoja kupca, poklicna orientacija, prometna vzgoja ...

Velik poudarek je na razvijanju digitalne pismenosti učencev. Digitalno tehnologijo uporabljajo pri sprejemanju, razčlenjevanju in tvorjenju neumetnostnih besedil, kot podporo krtičinemu mišljenju, za iskanje, zbiranje, izmenjavo in obdelavo podatkov ter njihovo sistematično rabo pri tvorjenju informacij. Tako uporabljajo strojno in programsko opremo, didaktične računalniške programe in internet.

Pomen kulturne vzgoje je, da pripomore k celovitemu razvoju osebnosti posameznika. Učenci spoznavajo kulturo lastnega naroda, razvijajo zavedanje o pripadnosti kulturi ter razvijajo spoštljiv odnos do drugih kultur in medkulturni dialog.

Medpredmetne povezave so vključene v pouk slovenščine kot motivacija, nadgradnja znanja, oblikovanje avtentičnih nalog, projektni dan ... Cilj medpredmetnega povezovanja je globalni pristop, ki spodbuja celostno učenje in poučevanje. Medpredmetno povezovanje poteka na ravni:

- vsebine (tema protestantizma v sklopu projektnega tedna),
- procesnega znanja (iskanje virov kot spretnost pri vseh predmetih) in
- na konceptualni ravni (poglobljanje razumevanja pojmov pri različnih predmetih).

3.7.3.3. PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA

Posebej za jezik in za književnost.

Naloga učitelja je, da v začetku šol. leta preveri predznanje učenca, nato pa glede na ugotovitve učenca vodi ter opazuje, kako dosega cilje. Učencu sproti daje povratne informacije, spodbuja samovrednotenje doseganja ciljev in standardov znanja, učencu pomaga načrtovati delo ter

razvijati zmožnost učenja učenja. Doseganje ciljev učitelj preverja med usvajanjem novih ciljev, po končanem učnem sklopu in pred ocenjevanjem.

Učitelj ocenjuje doseganje ciljev in standardov znanja; preverjanje in ocenjevanje je ustno in pisno (branje neumetnostnih in umetnostnih besedil, pisni izdelki, ustni odgovori, govorni nastopi in druge oblike).

Učitelj ugotavlja in vrednoti, koliko učenci dosegajo cilje in standarde znanja pri jezikovnem pouku. Ocenjuje se učenčeva sporazumevalna zmožnost – zmožnost poslušanja, govorjenja, branja in pisanja neumetnostnih besedilnih vrst. Učitelj ob besedilih (ne iztrgano iz konteksta) vrednoti poimenovalno, skladijsko, pravopisno, slogovno in metajezikovno zmožnost učenca, ob govornem nastopanju pa še pravorečno zmožnost in zmožnost nebesednega sporazumevanja.

3.7.3.4. INFORMACIJSKA TEHNOLOGIJA

Razvijanje digitalne zmožnosti je v povezavi z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti. Digitalna zmožnost vključuje zavestno in kritično rabo informacijskih tehnologij pri šolskih in izvenšolskih obveznostih; razvija se z rabo računalnika z namenom, da učenci pridobijo, ovrednotijo, shranijo, tvorijo, oblikujejo informacije ter komunicirajo na medmrežju. Raba informacijskih tehnologij ne sme biti sama sebi namen, ampak se mora povezovati s cilji in vsebinami pouka slovenščine, tj. z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti.

Svetovano je, da naj pouk slovenščine občasno poteka v spletni učilnici,¹⁰⁰ ki je opremljena z e-knjžnico s strokovno in leposlovno literaturo za učitelje in učence.

3.7.4. PRIMERJAVA

3.7.4.1. INDIVIDUALIZACIJA IN DIFERENCIACIJA

V UN 1984 je zapisano, da mora učitelj poskrbeti za razvijanje jezikovne zmožnosti tudi pri učencih, ki imajo pomanjkljivo družinsko vzgojo. Učenci, ki zaostajajo, ter otroci tujcev naj bodo pravočasno vključeni k dopolnilnemu pouku, ki naj bo individualiziran. Tudi za boljše učence je namenjena diferenciacija z dodatnim poukom, ki je v UN posebej opredeljen, namenjen je poglobljanju.

V vseh treh UN je zapisano, da naj pouk izhaja iz izkušenj in predznanja učenca; v UN 1998 in 2011 pa še, da naj učitelj cilje, vsebine, metode prilagaja zmožnostim učencev.

V UN 1984 ni diferenciacije, je pa kot posebno poglavje v UN *Dodatni pouk*, kjer se snov obravnava bolj poglobljeno. V UN 1998 je v 8. in 9. razredu uzakonjena delna zunanja diferenciacija, zato so cilji predstavljeni za tri ravni. Nivojsko so razčlenjene dejavnosti v operativnih ciljih, ne pa vsebine – učitelj mora sam diferencirati besedila.

¹⁰⁰ Spletna učilnica mora biti primerno opremljena z e-didaktičnimi gradivi, pripomočki ter orodji, ki omogočajo iskanje informacij, dostop do brezplačnih učnih gradiv, avtorskih programov, spletnih slovarjev ...

V *UN* 2011 je zapisano, da se pouk slovenščine prilagaja v vseh fazah, možna je diferenciacija. Poudarek je na posvečanju pozornosti specifičnim skupinam in posameznikom; tega v *UN* 1998 ni.

3.7.4.2. MEDPREDMETNE POVEZAVE

V vseh *UN* je omenjeno, da predmet slovenski jezik/slovenščina izhaja iz predznanja učencev ter se povezuje z naravoslovnimi in družboslovnimi predmeti – učenci namreč tvorijo besedila o svojem okolju, o živalih, o napravah, o naravnih pojavih, ipd. ter sprejemajo poljudnoznanstvena besedila različnih tematik. V *UN* 1984 je še dodano, da naj učitelj pazljivo izbira teme, da ne bo frazarjenja. *UN* 1984 posebej poziva k dopisovanju med šolami, izdelovanju šolskega glasila, dopisovanju v mladinski tisk ... Kaj takega v *UN* 1998 ni omenjeno, v *UN* 2011 pa piše, da se slovenščina povezuje z izbirnimi predmeti kot je šolsko novinarstvo.

UN 1984 pravi, da je poznavanje jezikovnega sestava maternega jezika pomembno za učenje tujih jezikov; *UN* 1998 in 2011 je omenjeno, da se materinščina in TJ povezujejo pri pridobivanju strategij sprejemanja ter tvorjenja besedil. V *UN* 2011 je omenjeno, da se predmet slovenščina povezuje z vsemi predmeti, ker je tudi učni jezik.

V *UN* 2011 je zapisano, da so v splošnih ciljih našete medpredmetne vsebine (državlјanska vzgoja, IT, kulturna vzgoja, vzgoja kupca ...). Navedene so možne izpeljave medpredmetnih povezav (motivacija, avtentične naloge, projektni dan ...) ter ravni povezovanja (vsebina, procesno znanje, konceptualna raven). Omenjen je cilj povezovanja predmetov, tj. globalni pristop, ki spodbuja celostno učenje in poučevanje.

Posebej izpostavljena je digitalna pismenost učencev, tukaj je največja razlika.

V obeh prenovljenih *UN* se pojavi kulturna vzgoja, ki sooblikuje človekovo kulturno zavest; potrebno je poznavanje kulture lastnega naroda ter zavedanje o pripadnosti kulturi (*UN* 2011) ter razmišljanje o družbenih vidikih jezika. V *UN* 2011 še dodatno spoštljiv odnos do drugih kultur in medkulturni dialog.

V vseh treh *UN* je omenjeno povezovanje predmeta z izkušnjami, predznanjem in z družboslovnimi ter naravoslovnimi predmeti.

3.7.4.3. PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA

V *UN* 1998 preverjanje in ocenjevanje znanja ni omenjeno.

V *UN* 1984 o preverjanju zasledimo, da naj učitelj pogosto popravi krajše pisne vaje iz pravopisnega, jezikovnega in sporočanjaškega področja. Kot del dokumentacije o učenčevi uspešnosti naj bo 8 spisov na leto (4 naj učenci tvorijo v šoli in 4 doma), učitelj naj da ob tem povratno informacijo o slabostih pisanja. Individualno ali skupinsko naj odpravi napake.

Zaradi zunanje diferenciacije v 8. in 9. razredu (*UN* 1998) je potekalo preverjanje in ocenjevanje znanja drugače (vendar o tem ni ničesar zapisanega v *UN*). Rosc Leskovčeva

(2003: 287–300) pravi, da se je ocenjevalo s točkami od 1–10,¹⁰¹ ki so se ob koncu šolskega leta pretvorile v ocene med 1 in 5. Preverjati in ocenjevati je potrebno ista znanja, zmožnosti, vendar v različno globino. Nivojskost, različna raven zahtevnosti se kaže v kriterijih ocenjevanja. Diferenciacija se kaže v tem, da morajo biti naloge sestavljene tako, da omogočajo različne ravni doseganja ciljev in različne ravni znanja.

Kot pravi Voglova (2012: 72) je sprememba med preverjanjem in ocenjevanjem znanja med letoma 1984 in 1998 takšna, da je bil narejen prehod od preverjanja in ocenjevanja metajezikovnega znanja k preverjanju in ocenjevanju razumevanja in tvorjenja neumetnostnega besedila. Zaradi delitve na jezik kot rabo (v funkcionalnih ciljih) in jezik kot znanje jezikoslovnih pojmov (v izobraževalnih ciljih), se je nepovezano z razumevanjem in tvorjenjem neumetnostnega besedila preverjala in ocenjevala poimenovalna, slovnična, pravopisno-pravorečna zmožnost ter poznavanje jezikovnih ravnin.

V UN 2011 je v zvezi s preverjanjem in ocenjevanjem (pisnim in ustnim) znanja zapisano, da naj učitelj preveri predznanje in nato učenca vodi ter mu daje povratne informacije, kako dosega zastavljene cilje. Seznaniti ga mora z merili ocenjevanja. Določen je čas, kdaj naj se preverja (med usvajanjem novih ciljev, po končanem učnem sklopu in pred ocenjevanjem). Učitelj preverja in ocenjuje sporazumevalno zmožnost.

Spremembe v UN 2011 so namesto koncepta funkcionalne sporazumevalne zmožnosti uveljavile koncept kritične sporazumevalne zmožnosti, ki vključuje tudi jezikovno in kulturno zavest, tj. občutljivost za ožji in širši kontekst, zavest o čustvenih dimenzijah sporazumevanja, vrednotenje na podlagi meril, zmožnost razmisleka o sporazumevanju. Učenec naj se vživi govorni položaj (ne le seznaniti z zunanjimi okoliščinami) ter z njim določene kulturno-družbene vloge. (Vogel, 2014: 83–85) Ob tem nastane problem pri preverjanju in ocenjevanju operativnih ciljev, ki niso konkretni, se pravi takih, ki so celovitejši in vrednotni; npr. zelo težko je oceniti cilj kot je oblikovanje interesov. Mnenje Strmčnika (2001: 218–220) je, da ravno takih ciljev pri pouku ne bi smelo biti malo. Tako se pojavljajo nove naloge, ki omogočajo kontekstualizacijo in vrednotenje sestavin sporazumevalne zmožnosti v medsebojni interakciji. Zato je potrebno natančno opredeliti sestavine in procesni cilj. (Vogel, 2014: 83–85)

Rosc Leskovčeva (2003: 287–300) pa pravi, da ni smiselno preverjati in ocenjevati vseh ciljev pouka (*Učenci pridobivajo pozitivno čustveno in razumsko razmerje do slovenskega jezika*), nekatere je treba sproti preverjati, ne pa ocenjevati (*Učenci ohranjajo zanimanje za poslušanje umetnostnih besedil*).

3.7.4.4. INFORMACIJSKA TEHNOLOGIJA

IT v UN 1998 pri *Didaktičnih načelih* ni omenjena, zasledimo jo sicer pri operativnih ciljih v funkcionalnem cilju 3 – kjer učenci vadijo pisanje in oblikovanje besedil z računalnikom. Največ napotkov o IT vsebuje UN 2011.

3.7.4.5. DODATNI POUK

Dodatni pouk je omenjen le v UN 1984. V UN 1998 je v 8. in 9. razredu uzakonjena delna zunanja diferenciacija pouka slovenščine, tako so operativni cilji ter standardi znanja na treh

¹⁰¹ Za doseganje standardov znanja na 1. ravni dobi učenec največ 6 točk, na drugi 8 točk in na tretji 10 točk.

različnih ravneh. V UN 2011 je diferenciacija notranja, fleksibilna ali delna zunanja v obstoječih izvedbenih oblikah.

3.7.5. KOMENTAR

H12: Sodeč po splošnih ciljih bodo v vseh UN med dodatnimi sestavinami zajeti le napotki glede medpredmetnih povezav.

Res je, da so v vseh UN napotki o medpredmetnih povezavah, vendar je v vseh treh UN zajeta še individualizacija in diferenciacija, zato lahko hipotezo le delno potrdimo. V vseh UN je omenjeno, da predmet slovenski jezik/slovenščina izhaja iz predznanja učencev ter se povezuje z naravoslovnimi in družboslovnimi predmeti – učenci namreč tvorijo besedila o svojem okolju, o živalih, o napravah, o naravnih pojavih, ipd. ter sprejemajo poljudnoznanstvena besedila različnih tematik.

H13: V splošnih ciljih UN 2011 je zapisano, da učenci ob razvijanju sporazumevalne zmožnosti razvijajo tudi svojo digitalno zmožnost, zato pričakujemo, da bodo med dodatnimi sestavinami priporočila o uporabi informacijske tehnologije.

Hipotezo lahko potrdimo, saj so med dodatnimi sestavinami res priporočila o uporabi IT. Razvijanje digitalne zmožnosti je v povezavi z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti. Digitalna zmožnost vključuje zavestno in kritično rabo informacijskih tehnologij pri šolskih in izvenšolskih obveznostih; razvija se z rabo računalnika z namenom, da učenci pridobijo, ovrednotijo, shranijo, tvorijo, oblikujejo informacije ter komunicirajo na medmrežju. Raba informacijskih tehnologij ne sme biti sama sebi namen, ampak se mora povezovati s cilji in vsebinami pouka slovenščine, tj. z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti.

Svetovano je, da naj pouk slovenščine občasno poteka v spletni učilnici, ki je opremljena z e-knjžnico s strokovno in leposlovno literaturo za učitelje in učence.

IV. ZAKLJUČEK

Ker smo imeli v Sloveniji v zadnjih dvaintridesetih letih tri različne učne načrte me je zanimalo, ali se le-ti med seboj razlikujejo in če se, kje so razlike.

Ugotovila sem, da sta prevladovala dva modela pouka jezika, tj. tradicionalni, formalno-racionalistični pouk jezika in komunikacijski pouk jezika, ki je bil v prenovi leta 2011 nadgrajen v kognitivni in kritični komunikacijski pouk jezika. Na tri modele so se navezale različne jezikoslovne teorije; vsaka izmed jezikoslovnih smeri pa poudarja drugačne smotre, vsebino in metode jezikovnega pouka. Vpliv različnih modelov in pogledov na jezik je bil viden v učnih načrtih.

Strukturalizem in tvorбно-pretvorbno slovnico lahko povežemo s tradicionalnim modelom pouka jezika. Ta model je bil v veljavi med letoma 1984 in 1998, poudarjal pa je transmisijsko usvajanje znanja o jeziku ter jezikoslovno analiziranje danih jezikovnih enot. Ker učenci do novih spoznanj niso prišli z lastnim delom in aktivnostjo, je bilo njihovo znanje na nižjih stopnjah kognitivnega področja.

Strukturalizem je postavil temelje znanstvenemu preučevanju jezika; strukturalisti so namreč ločili jezik kot sistem znakov (tega so preučevali) in govor, tj. rabo jezika (raba jezika jih ni zanimala, ker naj bi bil govor naključen in razumljen kot individualno dejanje volje in razuma). Taka ločitev na jezik kot sistem in jezik kot rabo se je trdno zasidrala med jezikoslovci, vidna pa je tudi v vseh treh UN, saj UN 1984 poudarja jezik kot sistem, v UN 1998 je poudarjen jezik kot raba, šele UN 2011 skuša ostro delitev preseči s celostnim razvijanjem sporazumevalne zmožnosti.

Naloga, ki so si jo zadali tvorci tvorбно-pretvorbne slovnice je bila, da formirajo končen sistem pravil, s katerimi je mogoče pojasnjevati vedno nove povedi; najbolj jih je zanimala skladnja. Iz globine je bil narejen premik na površinsko raven povedi – zanimala jih je namreč ustvarjalna raba, ker obstaja za izražanje določene misli v jeziku veliko možnosti zaradi enakozvočnih in sopomenskih besed.

Glede na UN 1984 so bile osrednji organizacijski element pouka učne vsebine, ki so bile tudi že kar cilji, večinoma usmerjeni v reprodukcijo pravil in definicij ter v analizo jezikoslovnih enot, ki so bile načeloma iztrgane iz konteksta. Učenci so imeli bogato jezikovnosistemsko znanje, ki pa ga niso znali povezati s konkretno rabo, s konkretnimi govornimi situacijami, zato so ostajali funkcionalno nepismeni. Obravnava poglavij Jezikovna vzgoja in Sporočanje je bila ločena in nepovezana, obravnave neumetnostnih besedil je bilo malo, če pa je bila, je služila kot ponazoritev tipičnih predstavnikov besedilnih vrst (celostne obravnave neumetnostnega besedila ni bilo), zato učenci neumetnostnih besedil niso niti razumeli, niti jih niso znali tvoriti.

Vedno bolj se je poudarjala potreba po razvijanju učenčevih sporazumevalnih sposobnosti oziroma potreba po razvijanju rabe jezika. V tem duhu je potekala prenova leta 1998. Vzroki za prenovo so bili: nove družbene okoliščine zaradi napredka tehnologije in zaradi osamosvojitve Slovenije, nova jezikoslovna ter didaktično-metodična spoznanja, funkcionalna nepismenost učencev.

Uveljavil se je komunikacijski model pouka jezika. Naloga takega pouka je opremiti učenca z uporabnim znanjem in ga pripraviti, da bo z znanjem in zmožnostmi, ki jih je pridobil pri pouku, sposoben funkcionirati v vsakdanjem življenju. Učenci so pri pouku aktivni, z lastno miselno dejavnostjo (primerjavo, analizo in sintezo) pridejo do novih spoznanj. Učitelj zgolj oblikuje okolje ter usmerja učence. Tako pridobljeno znanje je trajnejše.

Jezikoslovna spoznanja, ki so se povezala s komunikacijskim modelom pouka, so: funkcijsko jezikoslovje, teorija govornega dejanja, pragmatično jezikoslovje in besediloslovje; vse smeri pa se posvečajo jeziku kot sredstvu sporazumevanja.

Jakobson je ugotovil, da povedi tvorimo tako, da besede izbiramo iz zakladnice sopomenskih besed in jih povezujemo z drugimi besedami v bolj zapletene jezikovne enote. Pri tem je tvorec na ravni besede omejen s slovarjem, njegova svoboda pa se močno poveča pri oblikovanju stavkov, pri povezovanju stavkov v izjave pa se delovanje skladenjskih pravil neha. Druga pomembna ugotovitev je bila, da besedilo nima zgolj predstavitvene vloge, ampak še govornostikovno, predstavitveno, vplivajško, izrazno, metajezikovno in lepотно. Funkcijski jezikoslovci so nadalje ugotovili, da sta pomen in izraz v jezikovnem znaku izražena s tekmovanjem, s tekmovanjem pa postane jasna motivacija za posamezne površinske oblike – s tem so pojem sporazumevalne vloge z besedila razširili na posamezne površinske oblike; površinske oblike povedi so funkcijsko motivirane. Ugotovili so, da učenje jezika vodijo pragmatične in semantične prvine sporazumevanja, zato je vloga okolja pri učenju jezika velika; slovnica je tako drugotni sistem in je oblikovana na podlagi rabe jezika.

Teorija govornega dejanja se je ukvarjala z vprašanji, kaj je pragmatična zmožnost ter z vplivajško in predstavitveno vlogo. Jezik je pojmovan kot sredstvo sporazumevanja, med procesom sporazumevanja pa je temeljno dejanje vplivanje na naslovnika, ob tem pa ni nujno, da želi sporočevalec sporočiti le objektivne podatke, zato je potrebno izluščiti ideološko podstavo sporočila. Za razumevanje besedila in uspešno sporazumevanje ni dovolj jezikovno in slovnično razčlenjevanje, potrebna je še pomenska in naklonska analiza; poleg jezikovnih pravil je potrebno upoštevati norme družbenega sporazumevanja. Ugotovili so, da lahko s povedmi, če jih tvorimo v ustreznih okoliščinah, opravljamo družbeno dejanje.

Pragmatični jezikoslovci se ukvarjajo z jezikovno rabo in udejanjanjem sistema v konkretnih okoliščinah. Na izbiro izraznih sredstev namreč vplivajo fizični, socialni in mentalni svet posameznika. Ugotovili so, da sporazumevanje vključuje tako dejavnosti sporočevalca kot naslovnika; dejavniki sporazumevanja so tako: sporočevalec, naslovnik, okoliščine (zunanje in notranje) in kod. Opredelili so sporazumevalna načela, ki so pogoj za uspešno sporazumevanje. Te teorije zagovarjajo, da je jezik sredstvo sporazumevanja, zato je pri pouku potrebno izhajati iz avtentičnega izhodiščnega besedila v konkretnih okoliščinah, tj. iz neumetnostnega besedila. Ker tvorci v sporazumevalnih okoliščinah ne tvorijo samo povedi, ampak tudi besedilo, se s slednjim začne ukvarjati besediloslovje, ki preučuje, katere pogoje mora izpolnjevati besedilo, da je razumljeno kot besedilo in preučuje, katere so skupne značilnosti in razlike med besedili in tipi besedil ter katere so faze tvorjenja in sprejemanja besedila.

Razvidno je, da so v UN 1998 upoštevana novejša didaktična spoznanja – v središču pouka je aktivni učenec – in novejša jezikoslovna spoznanja – v središču pouka je neumetnostno besedilo. Sporazumevalna zmožnost, ki je cilj pouka, se razvija sistematično in transakcijsko, sestavljena pa je iz več sestavin (motiviranosti za sprejemanje in sporočanje, enciklopedičnega znanja, jezikovne zmožnosti, pragmatične zmožnosti, zmožnosti nebesednega sporazumevanja, metajezikovne zmožnosti), ki naj se pri pouku razvijajo v medsebojni interakciji. Poudarjen je jezik kot raba, največ pozornosti je namenjeno pragmatičnemu delu sporazumevalne zmožnosti ter določanju okoliščin ter namenov besedila. S tem, ko naslovnik besedilo kritično ovrednoti, se lahko nanj ustrezno odzove. Ostali cilji, ki se po UN 1998 razvijajo v okviru jezikovnega pouka, so povezani z razvijanjem kulturne zavesti (položaj slovenščine in zgodovinska slovenskega knjižnega jezika) in jezikoslovne zmožnosti.

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti je zajeto v funkcionalnih ciljih, medtem ko sta jezikovna zmožnost ter vloga in položaj slovenskega jezika zajeta predvsem v izobraževalnih ciljih.

Po letu 2000 se je ponovno začela razprava o nalogah šole. Spodbude za prenovu so bile naslednje: spremenjene družbene razmere zaradi vstopa Slovenije v EU in procesa

globalizacije, posamezniki se morajo znajti v multikulturni in multijezični družbi ob tem pa morajo znati ohranjati svoj jezik in spoštovati druge jezike, morebitne spore pa naj rešujejo po miroljubni poti. Zaradi tehnološkega napredka je prav, da se znajo učenci primerno rokovati s tehnologijo, biti morajo kritični, iz množice informacij morajo znati poiskati ustrezne, učenci morajo spremljati razvoj svojih zmožnosti in načrtovati izboljšanje znanja in zmožnosti. Poleg tega se slovenski učenci niso izkazali v mednarodnih raziskavah o brali pismenosti, zato je bilo potrebno narediti premik od funkcionalne k kritični in širše razumljeni sporazumevalni zmožnosti. Pojavila so se nova pedagoško-psihološka in jezikoslovna spoznanja.

Tako se je razvil kognitivni in kritični model pouka, kjer ni dovolj, da je učenec v procesu učenja aktiven, znanje je potrebno še sistematizirati, osmisliti. Znanje je pojmovano kot človekov konstrukt, ki se nenehno spreminja in ne izhaja le iz posameznika, ampak je konstrukcija pomenov med ljudmi. Na znanje tako vpliva širši kontekst, tj. čas, prostor, družba, kultura. Učenci naj razvijajo zmožnosti, kritično presojo ob te pa naj presojujejo svoj napredek pri učenju in poskušajo izboljšati svoje znanje in procese pridobivanja znanja ter zmožnosti.

Jezikoslovne smeri, ki vplivajo na prenovu so: teorija sporazumevanja, ekolingvistika in sociolingvistika. Teorija sporazumevanja je poskušala preseči dve skrajnosti pojmovanja jezika (ki sta bili vidni tudi v UN 1984 in 1998) s tem, da bi pojasnila funkcijsko razmerje med zgradbo jezika in rabo izraznih sredstev med sporazumevanjem.

Ekolingvistika in sociolingvistika sta obravnavali položaj jezika v družbi. Družbene spremembe namreč pustijo pečat na jeziku in vplivajo na jezikovne spremembe. Njun prispevek je predvsem pri pojmovanju konteksta, saj kontekst niso samo neposredne okoliščine medsebojne komunikacije, ampak tudi posameznikov svet in družbene okoliščine. Kot člani družbenih skupin namreč prevzemamo družbeno identiteto. Pri pouku jezika je potrebno opazovati jezik kot sistem (UN 1984), jezik kot sredstvo za sporazumevanje (UN 1998) in jezik kot sredstvo identifikacije in družbenega urejanja (UN 2011).

Ekolingvistika se ukvarja z vprašanjem obstoja in ohranjanja majhnih jezikov v večkulturnih in večjezičnih okoljih v procesu globalizacije in pri potrebi po univerzalnem jezikovnem sporazumevanju.

Sociolingvistika preučuje jezik in skupnost z jezikoslovnega stališča, v središču so jezikovni pojavi, ki so posledica družbenih vplivov. Raziskuje sporazumevalno zmožnost posameznika (kako pozna pravila, po katerih izbira in uporablja jezikovna sredstva); jezikovno stanje jezikovnih skupnosti (jeziki v stiku, bilingvizem, diglosija); opisuje variantnost jezika; se sprašuje, kako in zakaj obstaja organiziranost jezikovne rabe v različnih okoliščinah.

Ob teh spoznanjih se pri pouku pričakuje povezanost jezika kot sistema in jezika kot rabe, več kritičnosti, več metakognicije in obravnava neumetnostnega besedila v avtentičnih situacijah.

Nadgradnja UN 2011 je v kritičnem pristopu in metakogniciji, ki je sistematično vgrajena med ostale sklope; cilj metakognicije pa je, da učenec poleg vsebinskega znanja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti pridobi še procesno znanje – to pomeni, da pozna postopke, ki ga pripeljejo do uspešnega sprejemanja in tvorjenja besedil.

Cilj pouka slovenščine po UN 2011 je kritična in celostna sporazumevalna zmožnost, ki je na višji ravni in funkcionalno ter kulturno zmožnost nadgradi s kritičnim sporazumevanjem. Pri kritičnem sporazumevanju naj bi bili učenci občutljivi za širši kontekst in bi želeli pri presojanju načrtno preseči predsodke, ustaljene perspektive ter bi želeli razmišljati o svoji družbeni in etični soodgovornosti, to pomeni, da bi poleg opisovanja danega položaja še kritično razmislili o razlogih trenutnega položaja, o njegovem pomenu in upravičenosti ter da bi stremeli k dejavnemu sooblikovanju in spreminjanju trenutnega položaja.

Pri primerjavi UN smo ugotovili, da se UN 1984 močno razlikuje od UN 1998 in UN 2011.

UN so si najbolj podobni v zunanji strukturiranosti, vsi imajo opredelitev predmeta, splošne cilje, vsebine oziroma operativne cilje, UN 1998 in 2011 imata standarde znanja, vsi imajo navodila oz. didaktična priporočila.

Vsebinsko pa se zelo razlikujejo, največja razlika je med UN 1984 in ostalima dvema. UN 2011 je nadgradnja UN 1998, zunanja struktura je podobna, vsebinske posodobitve pa se tičejo novejšega pojmovanja procesa pouka in učenja, kompetenčnega pristopa in novejših jezikoslovnih spoznanj. Razlike med UN 1998 in 2011 so manjše.

Razlike med učnimi načrti so že pri opredelitvi predmeta, saj je v UN 1984 poudarjeno bogato in jezikovno pravilno ustno in pisno sporazumevanje, v UN 1998 je cilj opismenjenost, v UN 2011 pa kritična sporazumevalna zmožnost.

Podobno v vseh UN je razmerje med področji predmeta, 60 : 40 v korist jezika.

Število ur pri predmetu slovenščina je največje po UN 1998, v primerjavi z UN 1984 je opazen največji porast števila ur v prvem triletju na račun začetnega opismenjevanja, v UN 2011 ostaja število ur približno enako.

V splošnih ciljih učni načrti zajemajo naslednja področja: jezikovno in kulturno zavest, razvijanje sporazumevalne zmožnosti, jeziko(slo)vne pojme in ostale/širše cilje. V UN 1984 je poudarjena predvsem razvita jeziko(slo)vna zmožnost, tudi pragmatična, vendar so cilji izoblikovani bolj v smislu znanja o pragmatični zmožnosti, ne pa v njeno uporabo. V UN 1984 so splošni učni cilji izoblikovano izobraževalno, afektivnih ciljev je malo in jih najdemo le pri *Književnosti*. V UN 1998 je poudarjena razvita sporazumevalna zmožnost, v UN 2011 pa poleg razvite sporazumevalne zmožnosti še širši vzgojni cilji, tj. razvijanje kritičnosti, učnih navad, sposobnosti rokovanja z IT ...

Največje razlike med UN so pri operativnih ciljih. UN 1984 je učnosnovni, natančno je opredeljena vzgojno-izobraževalna vsebina, zapisani so celo konkretni primeri (npr. težjih besed, ki naj jih učenci vadijo pisati) ne pa (operativni cilji). Izjema so *Pojasnila* na koncu vsakega sklopa, kjer najdemo zapisano, kaj naj bi učenci oziroma učitelj počeli – izoblikovana so kot aktivnost učitelja. Natančno je določeno število ur, ki naj jih učitelj posveti posameznim področjem. V UN 1998 so operativni cilji razdeljeni na funkcionalne, kjer se obravnava jezik kot raba in na izobraževalne – jezik kot sistem, zapisani so v mrežni obliki za triletja (vendar po razredih) in veliko bolj pregledno, tako da se vidi stopnjevanje težavnosti pri obravnavi učne teme in nadgradnja po razredih. Iz ciljev je razvidno, da je v središču delo z besedilom, dejavnosti izhajajo iz besedila (ne pri jezikovni zmožnosti). Operativni učni cilji v UN 2011 so prikazani v medsebojni povezavi, ločeno pa ostaja razvijanje kulturne zmožnosti. V skladu s splošnimi cilji je na prvo mesto postavljeno razvijanje kulturne zmožnosti (operativni cilji v UN 1998 v tem delu niso sledili splošnim ciljem). V središču je celostno razvita sporazumevalna zmožnost, tj. razviti vsi njeni deli (in ne več neumetnostno besedilo). V primerjavi z UN 1998 cilji niso več tako podrobno razčlenjeni in veljajo za triletje (ne pa razred), tako da ima učitelj pri obravnavi več svobode. Operativni učni cilji v UN 2011 sledijo splošnim ciljem, veliko več ciljev je povezanih z metakognicijo.

Standardi znanja v UN 1984 so enaki vsebinam. Glede na *Pojasnila* v UN 1984, se od učencev pričakujejo dejavnosti na nižjih taksonomskih stopnjah kognitivnega področja, medtem ko so standardi znanja v UN 1998 in 2011 na višjih taksonomskih stopnjah kognitivnega področja, so pa tudi na vzgojnem in psihomotoričnem področju. V UN 2011 so standardi znanja marsikje zastavljeni zelo splošno in zajemajo vrednotenje ter stališča učencev, zato mora temu slediti tudi preverjanje in ocenjevanje znanja. V UN 2011 je narejen premik od poznavanja vsebin in podatkov k obvladovanju strategij pridobivanja le-teh, premik od enostavnega utrjevanja k iskanju uporabne vrednosti znanja, več je ciljev, povezanih s kritičnim mišljenjem in metakognitivnimi dejavnostmi.

Najbolj podrobno razčlenjen in opisan je didaktični proces v UN 2011. V didaktičnih priporočilih so podane učne oblike (pri tem je v UN 1984 zapisano, da naj bi individualna/skupinska oblika pri referatih, medtem ko ostala UN priporočata čim več parnega in skupinskega dela, saj so učenci tako bolj aktivni), zapisana so področja jezika in način obravnave jezikoslovnih pojmov in način obravnave neumetnostnega besedila (najbolj podroben opis v UN 2011); novejša učna načrta poudarjata pomen aktivnosti učenca.

Dodatni sestavini, ki ju najdemo v vseh UN sta medpredmetno povezovanje in individualizacija, povsod je zapisano, da naj pouk izhaja iz izkušenj učenca – tak način pouka se zgodi s prenovo, ko se neumetnostno besedilo obravnava v skladu z modelom izkustvenega učenja (Colbov model). Preverjanje in ocenjevanje je omenjeno v UN 1984 – učenci naj pišejo dva spisa na ocenjevalno obdobje in v UN 2011, kjer je pomembno, da se preverja večkrat, naloga učitelja pa je, da daje učencem povratne informacije, da bi lažje spremljali svoj proces usvajanja znanja in razvijanja zmožnosti. V UN 2011 so v skladu s kompetenčnim pristopom in splošnimi cilji še navodila v zvezi z informacijsko tehnologijo; razvijanje digitalne zmožnosti naj bo v povezavi z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti, pouk pa naj občasno poteka v spletni učilnici.

Zdi se, da je bil UN 2011 posodobljen v skladu s cilji in smernicami posodabljanja učnih načrtov leta 2011 (glej točko 1.3.2.2. *Cilji in smernice posodabljanja UN*), ostala pa so nekatera odprta mesta.

V UN 2011 ni predvidenega poglavja *Pričakovani dosežki*, ki bi nadomestili *Standarde znanja*, to pa zaradi tega, ker to poglavje naj ne bi bilo v skladu z obstoječo zakonodajo, zato je bila potrebna revizija učnih načrtov, ki so vsebovali *Pričakovane dosežke*. Revizijo je opravila t. i. Justinova komisija, ki je zmanjšala obseg učnih vsebin in »vrnila« *Standarde znanja*.

Eno odprto mesto je pri razvijanju kulturne zavesti. Razlika je, ali imajo učenci razvito jezikovno zavest, ki je razumljena širše ali pa jezikovno kulturno zavest, ki vključuje zavest o identitetni vlogi jezika. Jezikovna kulturna zavest je sicer vključena v UN, vendar se povezuje z abstraktno nacionalno identiteto, zato se razvija v okviru medkulturne zavesti, tj. v posebnem, ločenem sklopu, ne pa kot sestavina sporazumevalne zmožnosti. Sestavine sporazumevalne zmožnosti bi morale biti v povezavi z odnosnimi cilji, tj. oblikovanjem jezikovne zavesti, ki – kot je že omenjeno – ostaja v ločenem sklopu, prav tako pa se v tem sklopu, kjer se razvija jezikovna, državna zavest, dejavnosti za razvijanje niso spremenile, tako da se pričakuje enako razvita zavest.

Načelo celostnosti, ki naj bilo zaobjeto pri pouku in ki pomeni, da se pri pouku jezika obravnavajo vse sestavine sporazumevalne zmožnosti v medsebojnem delovanju, je zato deloma izpeljano (razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi je v posebnem sklopu, ločeno od ostalih); celostno načelo glede samih dejavnosti pouka, ki morajo biti zasnovane na različnih kognitivnih ravneh (kar je sicer prinesla prenova UN 1998, vendar je v UN 2011 bolje izpeljano) pa je po UN 2011 izpeljano.

Kompetenčni pristop narekuje, da naj bi bilo v ciljih in vsebinah vidno povezovanje teorije s prakso (avtentične situacije), česar pa iz operativnih ali splošnih ciljev UN 2011 ni moč razbrati; tako je širši kontekst drugo odprto mesto. Načelo kontekstualizacije, ki vpeljuje širši družbeni in kulturni kontekst (ne samo zunanje okoliščine), tako ni izpeljano oz. je prepuščeno učiteljem

oz. piscem učnih gradiv. Okoliščine učenci določajo ob analiziranju tipičnih predstavnikov neumetnostnih besedilnih vrst in pri spoznavanju zbornega/pogovornega jezika, slenga ipd. Iz *UN* 2011 ni razvidno, da bi besedila postavljali v širši kontekst oziroma da bi jih določali v avtentičnih situacijah, se vživljali v različne vloge in razmišljali o vzrokih za trenutne jezikovne situacije ter jih skušali sooblikovati in izboljšati. Načelo kontekstualizacije pravi, da je za popolno razumevanje sporočila potrebno upoštevati kulturo jezikovne skupnosti, saj posameznik skozi socializacijo prevzema (jezikovne) vzorce določene družbene skupnosti.

V.VIRI IN LITERATURA

1. VIRI

1. *Predmetnik OŠ* = Predmetnik osnovne šole, sprejet na 23. seji SSSI, dne 17. 12. 1998 in usklajen s spremembami ZOŠ (2011, 2012), na 153. seji SSSI, dne 13. 12. 2012 ter usklajen s spremembami ZOŠ (2013), na 162. seji SSSI, dne 13. 2. 2014. Vir: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Pred_14_OS_4_12.pdf. Dostop: julij 2016.
2. *Priporočilo 2006* = (Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta EU o ključnih/najpomembnejših kompetencah/zmožnostih za vseživljenjsko učenje v 21. stoletju). Vir: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=SL>. Datum dostopa: 9. julij 2016.
3. *UN 1984* = Kunst-Gnamuš, Olga, idr., 1984: *Program življenja in dela osnovne šole* (2. zvezek): *jezikovno-umetnostno vzgojno izobraževalno področje (učni načrti)*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo, 1984
4. *UN 1998* = Kmecl, Matjaž, idr., 2002. *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
5. *UN 2011* = Poznanovič Jezeršek, Mojca, idr., 2011: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina [Elektronski vir]*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Vir: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf. Datum dostopa: maj 2016.
6. *UN Angleščina, 1998* = Grosman, Meta, [et al.], 2004: *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Matematika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
7. *UN Angleščina, 2011* = Eržen, Vineta, [et al.], 2011: *Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina [Elektronski vir]*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Vir: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_angleščina_old.pdf. Datum dostopa: julij 2016.
8. *UN Angleščina, 2016* = Andrin, Alenka, [et al.]: *Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina [Elektronski vir]*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. Vir:

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf. Datum dostopa: julij 2016.

9. *UN Drugi tuji jezik, 2013* = Pevec Semec, Katica [et al.], 2013: Učni načrt. Program osnovna šola. Drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu [Elektronski vir]: neobvezni izbirni predmet. Ljubljana : Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
10. *UN Matematika, 1998* = Tomšič, Gabrijel [et al.], 2002: Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Matematika. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
11. *UN Matematika, 2011* = Žakelj, Amalija, [et al.], 2011: *Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika [Elektronski vir]*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Vir: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf. Datum dostopa: julij 2016.

2. LITERATURA

1. Bajd, Barbara in Artač, Sonja, 2002: Nekateri vidiki postopnega prehajanja tradicionalnega poučevanja k procesnemu. *Sodobna pedagogika* 53/2. 108–122.
2. Bańcerowski, Janusz, 2004: Problemi in perspektive jezikovnega sporazumevanja v sodobnem svetu. *Slavistična revija* 52/3. 337–344.
3. Beaugrande, Robert-Alain de in Dressler, Wolfgang Ulrich, 1992: *Uvod v besediloslovje*. Ljubljana: Park.
4. Bergoč, Simona, 2006: Vloga šole pri jezikovnem načrtovanju. *Šolsko polje* XVII/1–2. 117–125.
5. Bergoč, Simona, 2010: Izzivi ekolingvistike: ekopismenost kot cilj jezikovne integracije priseljenih in domocilnih otrok. V: Sedmak, Mateja (ur.), 2010: *Razprave o medkulturnosti*. Koper: Univerza na Primorskem. 215–229.
6. Bešter, Marja, 1994: Šolske besedilne vrste. *Jezik in slovstvo* 40/1–2. 63–68.
7. Bešter Turk, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4. 111–130.
8. Bešter, Marja, in Križaj Ortar, Martina, 1995: Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo* 41/1–2. 5–16.
9. Bizjak Končar, Aleksandra, 2005: Oblikoslovno označevanje in besediloslovna analiza. *Jezikoslovni zapiski* 11/1. 53–67.
10. Dukič, Davorin, 2010: Razvoj koncepta funkcijske zvrstnosti v slovenskem jezikoslovju. *Slavistična revija* 58/3. 311–334.
11. Ekolingvistika in norma. Pregled bibliografske enote. Vir: <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?rad=331805>. Dostop: 19. maj 2016.
12. *Evropska listina o regionalnih in manjšinskih jezikih* z dne 5. novembra 1992, v Sloveniji ratificirana 4. oktobra 2000 (Uradni list RS – MP št. 17/84, z dne 4. avgusta 2000). Vir: http://www.svetevrope.si/sl/dokumenti_in_publicacije/konvencije/148/. Dostop: 19. maj 2015.
13. Golden, Marija, 2001²: *O jeziku in jezikoslovju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje.
14. Grajfoner, Dušan, 1997: *Definicija jezika in pojmovno-terminološka primerjava med Ferdinandom de Saussurom in Noamom Chomskim: diplomska naloga*. Maribor: D. Grajfoner.
15. Ivanuš Grmek, Milena, 2009: *Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa - koncepti načrtovanja kurikula*. Maribor. Vir: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC->

GURJWWRD/?query=%27keywords%3d+NA%C4%8CRTOVANJE+VZGOJNO-IZOBRA%C5%BDEVALNEGA+PROCESA+%E2%80%93+KONCEPTI+NA%C4%8CRTOVANJA+KURIKULA%27&pageSize=25. Dostop: 24. maj 2016.

16. Ivšek, Milena, 2004: Temeljne kompetence pri slovenščini. V: *Poučevanje materinščine - načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja: 3. mednarodni simpozij*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 262–270.
17. Jakop, Nataša, 2006: *Pragmatična frazeologija*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
18. Jeriček, Helena, 2004: Posledice konstruktivizma pri delu z ljudmi. V: Marentič Požarnik, Barica (ur.), 2004: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF. 97–111.
19. Klemenčič, Eva, 2013: Protirealistične teorije znanja. *Šolsko polje* 24/3–4. 167–181.
20. Kmecl, Matjaž, [et. al.], pripravila predmetna kurikularna komisija za slovenščino; Križaj Ortar, Martina, [et. al.] avtorji besedila, 2002: *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
21. Knez, Mihaela, 2012: Za koliko slovenščin(e) je prostora v naši šoli? *Jezik in slovstvo* 57/3–4. 47–62.
22. Krajnc Ivič, Mira, 2010: Jezikovnopragmatične analize v slovenistiki. V: Gorjanc, Vojko in Žele, Andreja (ur.), 2010: *Izzivi sodobnega jezikoslovja*. Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete. 121–135.
23. Krajnc Ivič, Mira, 2013: *Osnove pragmatičnega jezikoslovja [elektronski vir]: visokošolski učbenik*. Maribor: FF. 9. Vir: <http://www.ff.um.si/dotAsset/51782.pdf>. Dostop: 14. maj 2016.
24. Križaj Ortar, Martina in Bešter, Marja, 1994: *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Different, d. o. o. Pečjak, Sonja, 1999: Koncept opismenjevanja v luči sodobnih znanj o strateškem učenju. *Psihološka obzorja* 8/4. 77–90.
25. Križaj Ortar, Martina, 1999: Sodobni jezikovni pouk – pouk jezika ali pouk o jeziku? V: *Materni jezik na pragu 21. stoletja – sinopsis mednarodnega simpozija*. Ljubljana: ZRS za šolstvo. 15–21.
26. Križaj Ortar, Martina (idr.), 2010²: *Na pragu besedila 1*. Ljubljana: Rokus Klett.
27. Križaj Ortar, Martina in Bešter Turk, Marja, 2003: Sodobni pouk slovenskega jezika v šolah Republike Slovenije. V: Vidovič Muha, Ada (ur.), 2003: *Współczesna polska i słoweńska sytuacja językowa = Sodobni jezikovni položaj na Poljskem in v Sloveniji*. Opole : Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej; [Ljubljana]: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. 481–496.

28. Kunst-Gnamuš, Olga, 1975: Modeli v sintaksi otrokovega govora. *Jezik in slovstvo* 20/7. 235–237.
29. Kunst-Gnamuš, Olga, 1977: Integracija jezikovnega pouka z neumetnostnimi besedili. *Jezik in slovstvo* 23/2. 33–37.
30. Kunst-Gnamuš, Olga, 1983: Kako razvijati teorijo o pouku slovenskega jezika. *Jezik in slovstvo* 28/6. 179–184.
31. Kunst-Gnamuš, Olga, 1984: *Govorno dejanje – družbeno dejanje: komunikacijski model jezikovne vzgoje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
32. Kunst-Gnamuš, Olga, 1989: Pragmatika kot jezikoslovna veda. *Jezik in slovstvo* 34/7–8. 183–191.
33. Kunst-Gnamuš, Olga, 1995: *Teorija sporazumevanja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
34. Marentič-Požarnik, Barica (idr.), 1976: *Sodobno pedagoško delo*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
35. Marentič Požarnik, Barica, 1997: Cilji, izhodišča in možne stranpoti kurikularne prenove. V: Batistič-Zorec, Marcela [et. al.], 1997: *Kurikularna prenova: zbornik*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet. 31–43.
36. Marentič Požarnik, Barica, 1999: Psihologija in prenova šolskega sistema – prispevek psihologije k dvigu kakovosti učenja in poučevanja. *Psihološka obzorja* 8/4. 55–63.
37. Milekšič, Vlado, 2010: Določanje minimalnih standardov znanja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Vir: <http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/datoteke/esf/dvigkakovostivrednotenjaznanja/msz1.pdf>. Datum dostopa: 28. maj 2016.
38. Milojevič-Sheppard, Milena, 1977: Sistemska slovnica. *Jezik in slovstvo* 23/1. 7–16.
39. Nolimal, Fani, 2011: *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi: zbornik konference*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
40. Plut-Pregelj, Leopoldina, 2004: Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V: Marentič Požarnik, Barica, 2004: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. 17–41.
41. Poznanovič Jezeršek, Mojca [et. al.], člani predmetne komisije, avtorji posodobljenega učnega načrta, 2011: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
42. Predavanja doc. dr. Jerce Vogel pri predmetu *Jezikovna didaktika* v študijskem letu 2006/07.
43. *Program življenja in dela osnovne šole (2. zvezek): jezikovno-umetnostno vzgojno izobraževalno področje (učni načrti)*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo, 1984.

44. Rosc Leskovec, Darinka, 2003: Učna diferenciacija pri pouku slovenščine; preverjanje in ocenjevanje znanja. V: *Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 287–300.
45. Sivec, Marija, 2004: Kako do razumevanja neumetnostnega besedila. V: *Poučevanje materinščine - načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja: 3. mednarodni simpozij*. Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 349–357.
46. Starc, Sonja, 2015: Jezik usvajamo in se ga učimo iz besedila – neumetnostnega in umetnostnega. *Jezik in slovstvo*. 60/3–4. 151–159.
47. Strmčnik, France, 2001: *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: ZIFF.
48. Štefanc, Damijan, 2006: Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika*. 57/5. 66–85.
49. Švajncer, Marija, 2012: Pomen in vpliv novih lingvističnih spoznanj Ferdinanda de Saussurja. *Slavia centralis* 5/1. 44–56.
50. *Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja*, 2008–2009. Vir: <http://www.termanianet.net/slovarji/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja/3474802/metakognicija>. Datum dostopa: 12. julij 2016.
51. Tomić, Ana, 2003⁴: *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: FF, Center za pedagoško izobraževanje.
52. Toporišič, Jože, 1976: Pomenski ustroj stavka. *Jezik in slovstvo* 21/7. 213–222.
53. Toporišič, Jože, 2004⁴: *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.
54. Unuk, Drago, 1997: *Osnove sociolingvistike*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
55. Valenčič Zuljan, Milena, 2002: Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja* 17/3–4. 3–12.
56. Verdonik, Darinka, 2005: Nesporazumi v komunikaciji. *Jezik in slovstvo* 50/1. 51–63.
57. Vogel, Jerica, 2002: *Neposredno razvijanje poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem pri pouku slovenskega jezika v prvem letniku gimnazije : doktorska disertacija*. Ljubljana: J. Vogel.
58. Vogel, Jerica, 2003: Izhodišča sodobnega pouka slovenskega jezika v gimnaziji in novosti pri maturitetnem izpitu. *39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana : Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 19–35.
59. Vogel, Jerica, 2004: Nekateri vidiki zvrstnosti govornega diskurza s stališča poslušalca. V: Kržišnik, Erika, ur., 2004: *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem*:

členitev jezikovne resničnosti. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 453–466.

60. Vogel, Jerica, 2004: Razvijanje razumevanja in vrednotenja govorjenega besedila. V: *Jezik in slovstvo* 49/2. 37–56.
61. Vogel, Jerca, 2012: Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovu jezikovnega dela izpita iz slovenščine na splošni maturi. V: *Jezik in slovstvo* 57/1–2. 67–82.
62. Vogel, Jerca, 2014: Spremembe učnega načrta in novosti pri jezikovnem delu izpita iz slovenščine na splošni maturi – (ne)ujemanje in nekaj pasti. *Slovenščina v šoli* XVII/3–4. 83–85.
63. Vogel, Jerca, 2014: Jezikovna kulturna zavest pri pouku maternega/prvega jezika. V: *Jezik in slovstvo* 59/4. 3–14.
64. Vogel, Jerca, 2015: Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes. *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 173–183.
65. Zadavec-Pešec, Renata, 1994: *Pragmatično jezikoslovje: temeljni pojmi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
66. Žakelj, Amalija, 2007: Kurikul kot proces in razvoj – načela in cilji posodabljanja kurikula. V: Žakelj, Amalija, [et al.], 2007: *Kurikul kot proces in razvoj: zbornik prispevkov posveta*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 8–18.
67. Žakelj, Amalija, *Posodabljanje kurikularnega procesa v gimnazijski praksi*. Vir: <http://publikacija.k56.si/strokovnjaki/7.%20Prof.%20dr.%20Amalija%20Zakelj.%20Posodabljanje%20kurikularnega%20procesa%20v%20gimnazijski%20praksi.docx>. Dostop: 13. julij 2016.
68. Žveglič, Marica, 2003: Vloga učnih gradiv pri načrtovanju pouka slovenščine v osnovni šoli. V: *Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 270–275.

VI. SEZNAM SKIC, TABEL IN PREGLEDNIC

1. SEZNAM SKIC

Skica 1: Dve temeljni vlogi povedi. (Kunst-Gnamuš, 1984: 19).	35
Skica 2: Sporočevalec med sporazumevanjem vstopa v razmerje do dejanskosti in v družbeno razmerje do naslovnika. Obe razmerji sta prepleteni v pomenski sestavi sleherne povedi (Kunst-Gnamuš, 1984: 7).	36
Skica 3: Govorno dejanje (Kunst-Gnamuš, 1984:11 in predavanja Simone Kranjc v šol. letu 2005/06).	37
Skica 4: Taksonomija za kognitivno področje (Marentič Požarnik, 1976: 48).	60

2. SEZNAM TABEL

Tabela 1: Število ur po razredih pri predmetu Slovenščina v UN 1998.	72
Tabela 2: Število ur po razredih pri predmetu Angleščina v UN Angleščina, 1998.	72
Tabela 3: Število ur po razredih pri predmetu Drugi tuji jezik (neobvezni izbirni predmet) v UN Angleščina, 1998.	72
Tabela 4: Število ur po razredih pri predmetu Matematika v UN Matematika, 1998.	72
Tabela 5: Število ur po razredih pri predmetu Slovenščina v UN 2011.	73
Tabela 6: Število ur po razredih pri predmetu Angleščina v UN Angleščina, 2011.	73
Tabela 7: Število ur po razredih pri predmetu Drugi tuji jezik (neobvezni izbirni predmet) v UN Drugi tuji jezik, 2013.	73
Tabela 8: Število ur po razredih pri predmetu Matematika v UN Matematika, 2011.	73
Tabela 9: Število ur po razredih pri predmetu Slovenski jezik po UN 1984.	74
Tabela 10: Število ur po razredih pri predmetu Slovenščina v UN 1998.	74
Tabela 11: Število ur po razredih pri predmetu Slovenščina v UN 2011.	74

3. SEZNAM PREGLEDNIC

Preglednica 1: Merila za razvrščanje besedil v besedilne vrste (Vogel, 2002: 66).	43
--	----

IZJAVA O AVTORSTVU

Spodaj podpisana Mojca Hrvatin izjavljam, da sem avtorica diplomskega dela z naslovom *Primerjava učnih načrtov pri predmetu slovenščina za tretje triletnje (oziroma 6.–8. razred) osnovne šole*, ki sem ga napisala pod mentorstvom doc. dr. Jerce Vogel. Vsi uporabljeni viri in literatura so navedeni v skladu s strokovnimi standardi in veljavno zakonodajo.

Ljubljana, julij 2016

Podpis:

IZJAVA KANDIDATKE

Spodaj podpisana Mojca Hrvatin izjavljam, da je besedilo diplomskega dela v tiskani in elektronski obliki istovetno, in

dovoljujem / ne dovoljujem objavo diplomskega dela na fakultetnih spletnih straneh.

Datum:

Podpis kandidatke: