

RAZPRAVE FF

Mirjana Želježič

**Govorna sporazumevalna
zmožnost v angleščini
kot tujem jeziku:
Slepe pege in izzivi v
učenju in poučevanju ATJ**



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA

Govorna sporazumevalna zmožnost v angleščini kot tujem jeziku: Slepe pege in izzivi v učenju in poučevanju ATJ

Zbirka: Razprave FF (ISSN 2335-3333, e-ISSN 2712-3820)

Avtorica: Mirjana Želježič

Recenzenta: Igor Rižnar, Janja Žmavc

Lektor: Rok Janežič

Tehnično urejanje in prelom: Jure Preglau

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Izdal: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete

Za založbo: Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete

Oblikovna zasnova zbirke: Lavoslava Benčič

Tisk: Birografika Bori, d. o. o.

Ljubljana, 2020

Prva izdaja

Naklada: 200

Cena: 19,90 EUR



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije v okviru Javnega razpisa za sofinanciranje izdajanja znanstvenih monografij v letu 2019.

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>

DOI: 10.4312/9789610603382

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga

COBISS.SI-ID=?18382595

ISBN 978-961-06-0340-5

E-knjiga

COBISS.SI-ID=18414595

ISBN 978-961-06-0338-2 (pdf)

Kazalo vsebine

1	Uvod	7
2	Predstavitve raziskave	17
3	Metodološki okvir	23
4	Ideološki temelji izobraževalnega sistema (v EU/Sloveniji)	27
4.1	Projekt »Izobraževanje za demokratično državljanstvo« in argumentacijska pismenost	27
5	Empirična raziskava	29
5.1	Analiza dokumentov	29
5.1.1	Strategije za učenje demokratičnega državljanstva	29
5.1.1.1	Koncept »demokracija/demokratično državljanstvo« v Sloveniji	35
5.1.2	Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje	39
5.1.2.1	SEJO: Izčrpnost	42
5.1.2.2	SEJO: Transparentnost	44
5.1.2.3	SEJO: Koherentnost	49
5.1.2.4	Interakcijske zmožnosti in strategije v luči koherentnosti in transparentnosti Okvira	51
5.1.2.5	SEJO: Zaključek	53
5.1.3	Učni načrt (UN) – gimnazija – angleščina (2008)	54
5.1.3.1	Debata v kontekstu UN in poučevanje govorne sporazumevalne zmožnosti	55
5.1.3.2	Debata v kontekstu UN in ocenjevanje govorne sporazumevalne zmožnosti	58
5.1.4	Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – angleščina (2012)	61
5.1.5	Učbeniki	64
5.1.5.1	Zastopanost govornih zmožnosti v učbenikih za ATJ	66
5.1.5.2	Interakcijska govorna zmožnost v učbenikih za ATJ	69
5.1.5.3	Kritično mišljenje v učbenikih za ATJ	70
5.1.5.4	Zaključek	76
5.1.5.5	Dodatek: Péter Medgyes o ATJ učbenikih	77

5.2	Anketni vprašalnik	79
5.2.1	Reprezentativnost vzorca	79
5.2.2	Analiza odgovorov na anketni vprašalnik	81
5.2.3	Zaključek.	113
5.3	Intervjuji	113
5.3.1	Namen, vzorec, vprašanja	113
5.3.2	Ključni poudarki v odgovorih.	121
5.3.3	Zaključek.	122
5.4	Študija primera	125
5.4.1	Uvod	125
5.4.2	Vzorec za analizo.	129
5.4.3	Študiji primera naproti: opazovanja v šolskem letu 2013/14	130
5.4.4	Šest raziskovalnih vprašanj študije primerov – analiza . . .	137
5.4.4.1	Vprašanje 1	138
5.4.4.2	Vprašanje 2.	144
5.4.4.3	Vprašanje 3.	150
5.4.4.4	Vprašanje 4	154
5.4.4.5	Vprašanje 5	155
5.4.4.6	Vprašanje 6.	181
5.4.5	Sklepne ugotovitve študije primera.	187
6	Debata kot učna metoda: še zagate in pomisleki	191
7	Epilog	199
	Povzetek.	203
	Summary	205
	Imensko kazalo	215
	Priloge	
	Priloga 1 – Pismo (mail) gimnazijskega učitelja zgodovine.	221
	Priloga 2 – Predlog meril za ocenjevanje govorne sporazumevalne zmožnosti v debati (in debati podobnim diskurzni praksam)	222
	Priloga 4 – Merila za ocenjevanje prepričljivega govora (učiteljica C)	233
	Priloga 5 – Primer izpolnjene dijaške ankete.	235

Najpogostejše kratice, ki jih uporabljam v besedilu:

ATJ = Angleščina kot tuji jezik

IDD = Izobraževanje za demokratično državljanstvo

KM = Kritično mišljenje

SEJO ali Okvir = Skupni evropski jezikovni okvir

TIZ = Teorija interakcijskih zmožnosti

ZRSŠ = Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Opomba

V pričujoči monografiji se izogibam generični rabi moškega slovničnega spola na več načinov. V smislu tekočnosti branja ne delujejo vsi enako primerno (na primer »učenec/dijakinja/šudent« oziroma »učenka/dijak/šudentka«), ker se praviloma odločam v prid uravnoteženemu upoštevanju obeh spolov pred elegantnostjo izraza.

1 Uvod

V kontekstu družbenopolitičnih in gospodarskih sprememb v Sloveniji v obdobju zadnjih tridesetih let stara vprašanja o vlogi izobraževanja v družbi terjajo nove odgovore. Pričujoča raziskava je prispevek k živahni razpravi na to temo. Njen ožji interes sicer velja za govorno zmožnost v angleščini, vendar ga ni mogoče pojmovati brez širšega pogleda na izobraževalno politiko v tako imenovanih demokratičnih družbah, deklarirano usmerjenost in cilje te politike oziroma razumevanje tako imenovanega demokratičnega oziroma aktivnega državljanstva.

Čeprav sta razumevanje in raba pojmov *demokracija* in *demokratično državljanstvo* postopno pojasnjena na naslednjih straneh, želimo uvodoma na kratko opozoriti na ideološko obremenjenost teh pojmov. Ne nazadnje smo v času socializma takisto govorili o in živeli v demokraciji. Vendar je bil po osamosvojitvi Slovenije zahodni kapitalistični diskurz o *demokraciji* in *demokratičnem državljanstvu* neproblematično prevzet kot superiorni. Četrto stoletja pozneje se zdi upravičeno in primerno, da ga nekoliko bolj pozorno pretrasemo ter se posredno vprašamo: Imamo zdaj več demokracije? Ali zahodni koncept demokratičnega državljanstva pomeni več (samo)kritičnosti, kot smo je bili zmožni prej?

Lahko bi rekli, da vprašanje odnosa med izobraževanjem in demokracijo ostaja enako aktualno in pomembno vse od stare Grčije.¹ Politične in izobraževalne teoretike je vedno zanimalo, kakšno izobraževanje bi iz ljudi naredilo najboljše možne državljanke – v skladu z vsakokratnimi konceptijami državljanstva. V »nastajajočih demokracijah« (kot se v Evropi pomenljivo imenujejo nekdanje socialistične države), med katere sodi tudi Slovenija, je bila šolam dodeljena osrednja vloga pri formiranju demokratičnega državljanstva in demokratične kulture; v starih demokracijah pa naj bi veljalo izobraževanje za ključno pri ohranjanju demokratičnega življenja oziroma za prizadevanja proti politični apatiji (Biesta, 2006, 118). (Kar kaže na to, da je v kontekstu Evrope po letu 1991 in v okvirih zmage kapitalizma nad socializmom izkušnja demokracije v socializmu koncipirana kot nevredna svojega imena – šele demokracija v kapitalizmu prinaša ljudem pravo svobodo, enakost in opolnomočenje.)

Po skoraj tridesetih letih demokracije po zahodnem vzoru se v Sloveniji lahko ozremo nazaj in preverimo, kaj tako imenovana demokratizacija političnega in družbenega življenja pomeni v izobraževanju nasploh ter katere poudarke prinaša

1 Ob tem ni odveč spomniti, da so načela in praksa demokracije vzniknili v sužnjelastniški družbi; da je torej demokracija tako v izvornem kot v aktualnem smislu povsem kompatibilna s politiko izključevanja na eni in privilegirani na drugi strani.

v teorijo in prakso jezikovnega poučevanja, specifično na področju vsebin, kriterijev in ciljev v zvezi z govorno zmožnostjo pri poučevanju in učenju angleščine kot tujega jezika (v nadaljevanju besedila: ATJ).

Zaradi naraščajoče marketizacije izobraževanja in ponavljajočih se ekonomskopolitičnih kriz se vprašanja razmerja med demokracijo in izobraževanjem ponovno loteva tudi vse več teoretikov in izobraževalcev na zahodu (npr. Saltman, 2000; Giroux, 2007, Orłowski, 2011, Minnix, 2018). Medtem ko vloga, ki naj bi jo univerze odigrale v tej klimi, doživlja prevrednotenje v skladu z neoliberalnim² dnevnim redom – kar ima še posebej neugodne učinke za humanistiko –, učni načrti posameznih oddelkov (in, seveda, osnovnih in srednjih šol) promovirajo kritično mišljenje in ideje aktivnega državljanstva. Z drugimi besedami, še vedno podpirajo splošno sprejeto prepričanje, po katerem naj bi bile šole in univerze, kot se slikovito izrazi Terry Wrigley:

(...) a space where creativity is developed, where we learn to live together, where we learn empathy and sensitivity towards one another, where young people can reflect on their relationships. Schools (...) should be places where we can acquire a cultural heritage and reshape it for our own times, where we can engage in critical thinking about our society and world (2006, 95).

Šole naj bi torej bile prostor, kjer ljudje postanejo opolnomočeni, kjer »kritično mišljenje« in »argumentirano debatiranje« nista prazni frazi, kjer se vednost sreča z dejavnostjo in se teorijo preverja v praksi, kjer se, skratka, splošno opevano idejo »aktivnega državljanstva« obuja v življenje. Tak pogled na poslanstvo šolskega sistema nas sooči z vrsto vprašanj, na katera izobraževalci nenehno iščemo odgovore, tako intimne kot strokovne: Ali šole in univerze resnično odgovarjajo na takšne težnje in potrebe? Ali – kar je nemara še bolj pomembno – sploh spodbujajo zavedanje o njih? Kako to, da vse šolske reforme, ki so bile v Sloveniji speljane v duhu demokratizacije, niso obrodile več in veliko bolj politično aktivnih državljanov?³ Kaj sploh šteje za politično aktivnost? Bi se morali lingvisti in jezikovni učitelji počutiti sodegovorne za to? Kaj sploh je »aktivno državljanstvo«? Kako razumemo povezave med poslanstvom izobraževalnih institucij v demokratični Sloveniji in jezikovnim poukom?

2 S pojmom »neoliberalizem« (nujno poenostavljeno) označujemo fazo kapitalizma, ki ga opredeljujejo liberalizacija trgov, globalizacija produkcije, večja moč finančnega sektorja in tendenca, da se vsako dejanje ali osebo spremeni v predmet tržne transakcije. Gre za ekonomski režim, ki ga celotnemu svetu diktirajo vplivne institucije, kot sta denimo Mednarodni denarni sklad in Svetovna banka, ter je združljiv tako z demokratičnimi kot nedemokratičnimi družbenopolitičnimi sistemi.

3 Po mednarodni analizi državljanske vzgoje ICCS (2010) je zanimanje mladostnikov za družbenopolitične zadeve v Sloveniji med najnižjimi v EU (glej *Strategija razvoja področja državljanske vzgoje v Republiki Sloveniji*, 14).

Ob odgovarjanju na ta (in sorodna) vprašanja se bomo omejili zlasti na govorno zmožnost/sporazumevanje; kako jo gojimo in spodbujamo, kako jo testiramo in ocenjujemo, pri čemer nas bo bolj kot govorno sporočanje (*oral production*) zanimala govorna interakcija (*oral interaction*) ter v zvezi s tem debata (kot dialoška govorna zvrst).⁴

Naša osnovna predpostavka je zavezana nespornemu dejstvu, ki sta ga v javnosti tako rekoč sočasno predstavila Freire in Althusser. Menita, da vsak izobraževalni sistem odslkava kot tudi ohranja politični in ekonomski sistem, znotraj katerega deluje. Levičarski kritiki zahodnih kapitalističnih družb so »razvili teoretske argumente ter zbrali ogromno količino empiričnih dejstev, ki so dokazovali, da so šole pravzaprav dejavniki družbene, ekonomske in kulturne reprodukcije« (Giroux v Freire, 1985, xv), kar je vodilo v formulacijo tako imenovanega emancipatornega izobraževanja, ki naj bi povezal kritiko ideologije in kolektivno delovanje – po načelu, da če lahko vsebine in metode ideološko indoktrinirajo, lahko tudi ozaveščajo in osvobajajo. Šole in univerze so bile, skratka, prepoznane za pomemben element upora proti reprodukciji neenakosti oziroma opresivnih družbenoekonomskih sistemov.

Če želimo odgovoriti na vprašanje, na katero stran te binarne optike sodijo prevladujoče izobraževalne prakse v Sloveniji, na konservativno ali transformativno, moramo prevetriti nekaj osnovnih dokumentov, ki določajo njihove vsebinske in metodološko-didaktične vidike. Kot država članica Evropske unije smo za ideološko osnovo svojih učnih načrtov sprejeli *Strategije za učenje demokratičnega državljanstva*, ki so eden od rezultatov projekta »Izobraževanje za demokratično državljanstvo« (v nadaljevanju besedila: IDD), sprejetega v okviru projekta Sveta Evrope leta 1997 v Strasbourgu. *Strategije*, ki so v slovenskem prevodu izšle septembra 2005, pojasnjujejo bistvo in smoter učenja za demokratično državljanstvo, osvetljujejo vlogo različnih izobraževalnih akterjev (ne le institucij znotraj formalnega izobraževanja), orišejo nekatere od možnih metod in praks v IDD ter kot take terjajo kritično analizo v pričujoči raziskavi.

Dikcija, ki se je usidrala v slovenski zakonodaji na področju izobraževanja, odslkava produkcijo nove subjektivitete; v nizu identitet in subjektivitet (na primer razsvetljenski »racionalni človek« ali poznejši »avtonomni posameznik«), ki so

4 Govorna interakcija je vstopila v ospredje predvsem zato, ker je kazalo, da je v našem šolskem sistemu, za razliko od govornega sporočanja, pravzaprav ne razvijamo sistematično (in da je tudi ne ocenjujemo). To opažanje je bilo potrebno preveriti – zato raziskava. Med posameznimi oblikami dialoške komunikacije, ki jih učitelji ATJ lahko gojimo pri pouku (diskusija, okrogla miza, debata, intervju), smo se odločili za formalno debato. Razloge za to odločitev utemeljujem v članku »Debate in the EFL Classroom« ELOPE 15/1 (2017), strniti pa jih je mogoče v ugotovitvah (utemeljeno na podlagi teoretskih in empiričnih raziskav v zadnjih desetih letih), da se je formalna debata kot učna aktivnost izkazala za učinkovito metodo za razvijanje govorne sporazumevalne zmožnosti in kritičnega mišljenja.

osmišljale različne izobraževalne politike, v naših učnih načrtih na vseh stopnjah izobraževanja trenutno vlada »demokratični« ali »aktivni državljan«. ⁵ Ta dikcija poraja vrsto vprašanj, med drugim o odgovornosti za demokratične procese v določeni družbi; o tem, kaj kultiviranje demokratičnih subjektov skozi izobraževalni proces pomeni za učitelj(ic); kaj to konkretno pomeni za pouk ATJ?

V smislu ocene splošnih razmer pri poučevanju in ocenjevanju ATJ se lahko v izhodišču strinjamo, da so se – odkar je bila v Sloveniji ponovno uvedena matura – na splošno razmere pri poučevanju in ocenjevanju ATJ izboljšale (izhajamo iz ocen Republiškega izpitnega centra). Vendar sta možna vsaj dva, ne nujno izključujoča, pogleda na to, kakšni so rezultati vse bolj splošno razširjenega in kurikularno dodelanega poučevanja angleščine v Sloveniji. Eden lahko poudarja solidno stopnjo znanja angleščine med prebivalstvom, dejstvo, da je povprečna stopnja obvladanja tega jezika, zlasti med mladimi, občutno višja kot pred dvajsetimi ali tridesetimi leti, in izpostavi množično odločanje za študij anglistike. Ta slika je podprta s teoretskim in metodološkim razvojem stroke v zadnjih desetletjih (glej npr. Skela, 2008) kot tudi z institucionaliziranim stalnim strokovnim spopolnjevanjem učiteljev angleščine na vseh stopnjah.

Drugi pogled je utemeljen na drugačnih kriterijih in oceni jezikovne zmožnosti gimnazijskih dijakov in dijakinj ter študentov in študentk angleščine: kljub temu, da sta razvoj in široka dostopnost komunikacijskih tehnologij v zadnjih dvajsetih letih nedvomno pripomogla k relativno bogatemu besedišču, rabi kompleksnih slovničnih struktur in izboljšani izgovorjavi, to nujno ne pomeni, da so današnji dijaki/-nje in študentje/-ke bolj artikulirani kot njihovi kolegi pred dvajsetimi leti. Študije v tujini kažejo, da se kakovost komunikacije nasploh ni dvignila, da študentje/-ke (in ljudje nasploh) (p)ostajajo nevešči smiselnega argumentiranja svojih stališč in se zvečine izogibajo kompleksnejšim vprašanjem (glej npr. Bennett, 2004, Carr, 2010, Van Gelder, 2005, Abrami et al., 2008). Rezultati obsežne študije, ki so jo leta 2011 izvedli raziskovalci Pedagoškega inštituta in Znanstveno raziskovalnega centra SAZU (več o tem v nadaljevanju), kažejo na to, da je stanje v Sloveniji v tem pogledu podobno. Skratka, drugi pogled izpostavlja dejstvo, da mladostniki sicer berejo, pišejo in govorijo o raznolikih temah, vendar se nagibajo k površni obravnavi; pereča vprašanja pritegnejo redke, večina ostaja bolj ali manj malodušna do vidikov družbene realnosti, ki ključno opredeljujejo njihov položaj v svetu. Tovrstna površnost/površinskost se, nujno in logično, zrcali v njihovi izrazni moči.

5 Izraz »državljan« je v evropskih dokumentih zamenjal »posameznika«, »osebo« in »človeka« šele v zadnjih desetletjih; ne vključuje ga niti Evropska konvencija o človekovih pravicah, ki je temeljno besedilo Sveta Evrope. »Državljan(stvo)« je v redno rabo v institucijah EU vpeljal projekt »Izobraževanje za demokratično državljanstvo«, ki je bil sprejet leta 1997.

Potopljeni v vizualno kulturo in sodobne medijske tehnologije, večinoma v vlogi bralcev in poslušalcev, smo naravnani na sprejemanje idej drugih (npr. oglaševalskih mašinerij), veliko manj pa na njihovo kritično presojanje in izražanje lastnih pogledov. V primerjavi z receptivnimi govornimi zmožnostmi produktivne jezikovne zmožnosti po definiciji pomenijo opolnomočenje: medtem ko sta pozorno branje in aktivno poslušanje predpogoja za razvoj kreativnega in kritičnega izraza, sta hkrati tudi relativno nepomembna, če do tega izraza ne pride.

V tem kontekstu osnovni motiv za raziskavo izhaja iz spoznanja, da je v našem šolskem sistemu razvoj kulture govornega izražanja – med štirimi jezikovnimi zmožnostmi oziroma med obema produktivnima jezikovnima zmožnostma – najbolj zapostavljen. Do določene mere so razlogi za takšno stanje povsem razumljivi, saj učenje, kultiviranje in preverjanje govorne sporazumevalne zmožnosti zahtevajo precej večji časovni vložek kot ostale jezikovne zmožnosti (v razredu s tridesetimi učenci pomeni, denimo, pet minut »govornega časa« po osebi 150 minut pouka). Hkrati pa drži tudi to, da kompleksne teme terjajo kompleksne zmožnosti in razvoj kritičnega mišljenja – kar obenem podrazumeva vsaj dvoje: dovolj usposobljene in avtonomne učitelje, ki znajo voditi in krepiti proces razvoja ustvarjalno-kritične govorne zmožnosti ter razvijati zavzetost za sodelovanje v kritičnih diskusijah, kot tudi učni načrt, ki govorni sporazumevalni zmožnosti namenja dovolj prostora. Raziskave in publikacije na temo poučevanja govorne zmožnosti v ATJ je pri nas razmeroma težko zaslediti – dokaj očitno gre za zanemarjeno področje. Pričujoča raziskava namerava nasloviti to vrzel. Pri tem nas ne bo zanimalo samo, kako potekata poučevanje in ocenjevanje govorne zmožnosti pri pouku angleščine v višjih letnikih gimnazije, temveč tudi kako način (ustnega) preverjanja proizvaja način razmišljanja in kako različne metode (ustnega) testiranja spodbujajo razvoj kritičnega mišljenja. V tem smislu velja naše zanimanje nadjezikovnim izvorom jezikovnih kompetenc – torej vsebinam, ki niso relevantne zgolj za poučevanje ATJ.

Motiviranost za raziskavo je povezana s potrebo po premisleku o didaktičnih in specialnodidaktičnih odzivih na slovensko družbenopolitično realnost v zadnjih petindvajsetih letih. Če se strinjamo z ugotovitvijo, da morajo javne šole, ki svoje poslanstvo emancipatornega izobraževanja za razvoj demokracije in aktivnega državljanstva jemljejo resno, pripoznati pomembnost kritičnega dialoga, debate in demokratičnega odločanja, potem se strinjamo tudi z ugotovitvijo, da izobraževanje in vzgoja za demokracijo vedno znova kličeta po metodah dela in programih, s katerimi se na eni strani razvija samostojno in kritično mišljenje, na drugi pa visoka stopnja govorne in pisne zmožnosti (Giroux, 1997, Svetina, 1992, Bohm, 2004,

Orlowski, 2011). Samoumevnost takšne potrebe je vpisana v učnih načrtih na vseh stopnjah izobraževanja.

Spoznanje, da učitelji po eni strani redno in vse bolj uspešno sodelujemo, po drugi pa, da je razmislek o vsebinah in metodah našega dela prej ko slej videti skromen, odzivanje na vse hitreje spreminjajoče se in vse bolj zahtevne družbene razmere pa prepočasno, potrjuje potrebo po raziskavi o (najviše vrednotenih) elementih govornega sporočanja/sporazumevanja in njihovem ideološkem dometu. Pričujoča raziskava na tej podlagi osredotočenost na kritično mišljenje (v nadaljevanju besedila: KM) – kot zmožnost, cenjeno v kateremkoli del(ovanj)u znotraj kontekstov, ki jih je mogoče opisati s pridevnikom *demokratični* – poveže z *govornim* delom sporazumevalne zmožnosti, ki je v učnem načrtu za gimnazijsko angleščino navedena kot ključni del »celostne zmožnosti za medkulturno in medjezikovno sporazumevanje« (2008, 8). Ta navezava izpostavi pomembnost razvijanja *dialoških* jezikovnih zvrsti; zlasti tistih, ki terjajo argumentirano odzivanje. Praksa je, kot potrjuje raziskava, nekoliko drugačna: najpogostejša načina ocenjevanja govorne zmožnosti pri pouku ATJ ostajata dialog z učiteljem/učiteljico in ocenjevanje ustne predstavitve. Slednje so v smislu utrjevanja in usvajanja besedišča, vaje v izgovorjavi in tekočnosti, vaje v strukturiranju snovi in javnem nastopanju tako ustrezne kot nujne. Za mnoge posameznice/-ke so ključne za pridobitev govorne samozavesti – vendar pa same po sebi nimajo veliko skupnega s sporazumevalno zmožnostjo v njeni dialoški razsežnosti. V klasičnih govornih predstavitvah je sicer v ospredju produktivna sposobnost organiziranja in ubesedovanja misli, relativno zanemarjen pa ostaja interaktivni element – prisotnost drugega/drugih. Posledično umanjka razvijanje pragmatične (receptivne) zmožnosti globljega razumevanja prepričanj, motivov in vrednot sogovornic/-kov ter v zvezi s tem sposobnost pogajanja in nekonfliktnega izražanja svojih stališč. Z drugimi besedami, v smislu razvijanja govornega sporočanja so govorne predstavitve nujne in dragocene, v smislu razvijanja zmožnosti govornega sporazumevanja pa nezadovoljive. Umanjka namreč zavestno in sistematično razvijanje kulture dialoga in z njim povezanega etičnega besednjaka.⁶

Edina govorna oblika, ki velja za dialoško in v tujejezikovni (v nadaljevanju besedila: J2) pedagoški praksi zaseda čvrsto mesto, je »ustno spraševanje« ali dialog z učiteljico/učiteljem. Gre za tako splošno uveljavljeno in globoko usidrano prakso v ocenjevanju govorne sporazumevalne zmožnosti, da se zdi vprašanje veljavnosti

6 Kramsch opozarja na pomen umeščanja in razvijanja pragmatičnih dimenzij pri J2 pouku že na nižjih jezikovnih ravneh in manj zahtevnih jezikovnih funkcijah. V zvezi z učenjem/poučevanjem zastavljanja vprašanj, na primer, se Kramsch sprašuje: »Is it [asking and answering questions] the ability to use interrogatives or to fulfill a variety of pragmatic functions such as gaining time with rhetorical questions, eliciting clarification, or requesting information?« (1986, 367)

te prakse neumestno. Toda Marysia Johnson (2001) postavi to prakso pod vprašaj. Na podlagi razmislekov, ki jih vpeljuje tako imenovana Teorija interakcijskih zmožnosti (glej spodaj), se sprašuje, kaj ocenjujemo, ko ocenjujemo govorno zmožnost. Je to res *sporazumevalna* zmožnost (kot piše tudi v naših učnih načrtih in *Okviru*) ali še vedno opazujemo predvsem tekočnost in pravilnost govora, izgovorjavo, kompleksnost slovničnih struktur, ustreznost in bogatost besedišča? Ali so sporazumevalne zmožnosti *de facto* še vedno obravnavane kot skupek lastnosti *posameznic/-kov*? Skozi celotno delo opominja, da (in zakaj) izvedbe neke govorne situacije ni mogoče pripisati zgolj posameznikovim kognitivnim sposobnostim in drugim merljivim elementom, vezanim na njeno/njegovo osebo – torej je kot take tudi ni mogoče opazovati in razvijati.

Ko je Johnson (2001) analizirala primerjavo med testnimi/izpitnimi intervjuji (ki so najpogostejša oblika preverjanja govorne zmožnosti) in različicami dialogov iz vsakdanje prakse, je – podobno kot pred njo (med drugim) Young, Hall in Kramsch – ugotovila, da je interakcijska arhitektura enih zelo slabo primerljiva z interakcijsko arhitekturo drugih, iz česar sledi, da je vsakršno primerjanje dialoške jezikovne izvedbe udeležencev v testni situaciji z njihovo udeležbo v »naravnih« dialoških kontekstih problematično. Podnaslov njenega dela *A Reexamination of the Validity of the Oral Proficiency Interview* razkriva fokus, naslov knjige *The Art of Non-conversation* pa priča o diskreditaciji veljavnosti konvencionalnih postopkov ocenjevanja govorne sporazumevalne zmožnosti. Razlike med interakcijskimi arhitekturami izpitnih in avtentičnih intervjujev so, skratka, tako velike, da testne oziroma izpitne »pogovore« preprosto imenuje nesporazumevanje.

Johnson je ovrgla trditve, da tehnika intervjuja kot testna metoda uspe priklicati/ustvariti vzdušje in lastnosti komunikacije, ki bi bile podobne tistim, ki se pojavijo v naravnih pogovornih situacijah. Tako kot Young (in Hall, Lantolf, Firth in Wagner, Larsen-Freeman) se je izrekla za vnos interakcijske perspektive v J2 pedagoške prakse. Njena analiza odgovorov ocenjevalcev in neocenjevalcev, ki so opisovali tako imenovani OPI – oral proficiency interviews (intervjujev, v katerih se ocenjuje govorno zmožnost) –, je namreč obrodila nekaj ključnih ugotovitev: »The OPI does not allow for much negotiation on the part of the candidate. Both testers and nontesters agree that the OPI as a whole is controlled in nature.« (2001, 131) V nadaljevanju Johnson, med drugim, ugotavlja: »The OPI tests speaking ability in the context of an interview. (...) This raises the question of the validity of the OPI testing instrument.« (2001, 142) Končni sklep analize gradiv (posnetki različnih ustnih izpitov) ter zbranih ocen in izkušenj ljudi z obeh strani testne klopi je neizprosno jasen:

From the social consequences point of view, the findings warn against spreading false information about the nature of the OPI speech event. Such a misinterpretation can have a profound impact on the OPI users' ability to generalize the candidate's ability based on his/her test score to the outside world. For example, since the OPI claims to be conversational in nature, *the users of the test may be under the impression that the candidate who obtained a level 2 or higher rating is able to fully participate in a conversation.* That is, the candidate is able to compete for the floor, negotiate a new topic, and so forth. The findings (...) show that *the candidate does not have many opportunities to prove the mastery of these skills.* The phases in which the candidate may exhibit more initiative (...) are minimized in the process of assigning a global rating. The final rating is based on the candidate's performance within the (...) phases wherein *the candidate's power to negotiate is almost nonexistent.* (2001, 143, 144; poudarki M. Ž.)

Johnson je, skratka, s svojo študijo pokazala, da zmotno pripisujemo posplošujočo vrednost rezultatom, pridobljenim na intervjujih med učitelji in učenci; izkazana govorna sporazumevalna zmožnost ne odslikava govorne sporazumevalne zmožnosti v avtentičnih situacijah. Gre za dva zelo različna konteksta, pri čemer je šolska situacija zaznamovana z nalogo, da posameznike/-ce-učence/-ke spreminja v posameznike/-ce-državljan(k)e oziroma da naturalizira *določen* vrednostni sistem, *določena* oblastna razmerja, *določeno* ideologijo. Kot učitelji/-ce (in učenci/-ke) v njej odigramo *določene* vloge. V luči vednosti o prefinjenih procesih interpelacije, in v luči v demokratičnih družbah deklarirane potrebe po nenehnem kritičnem vrednotenju družbenopolitičnih praks smo – kot učitelji/-ce in učenci/-ke – povabljeni k preizpraševanju in redefiniranju teh praks.

Na področju J2 poučevanja in testiranja/ocenjevanja obstajajo tri perspektive (prvi dve etablirani, tretja se uveljavlja), ki se osredotočajo na tri različne vidike: *kognitivni konstrukti* jezika so uveljavili teste objektivnega tipa, ki preverjajo jezikovne zmožnosti posameznika (npr. poznavanje rabe slovničnih kategorij) – in zanje predpostavljamo, da so prenosljive; *behavioristični konstrukti* preverjajo jezikovno vedenje v kontekstih, v katerih vedenje ocenjujemo (npr. izvedba ustne predstavitve ali pisanje utemeljevalnega sestavka) – in zanje ne predpostavljamo prenosljivosti; ter *interakcijski jezikovni konstrukt*, ki naredi še korak dlje, in se, kot pravi Young, ne naveže le na lastnosti in kontekst, temveč tudi na načine, na katere ta dva elementa (tj. vednost o jeziku in sposobnost njene smiselne in kontekstualno ustrezne praktične uporabe) delujeta medsebojno (2011, 438).

Poti, ki jih utirajo teoretiki Teorije interakcijskih zmožnosti (v nadaljevanju besedila: TIZ), postajajo bolj markirane in bolj mikavne, odzivi uporabnih jezikoslovcev nanje pa vse manj zadržani: »In essence, Johnson sees Oral Proficiency Interview-like discourse in the same vain as Kramersch (1986) sees classroom discourse. Both types of discourse tend to be asymmetric, negotiation-reduced, teacher- or tester-controlled.« (Chalhoub-Deville in Deville, 2005, 825) Slednja povezuje ta tovrstni diskurz s komunikacijo, ki jo Kramersch označi za »topic-centered« (na temo osredinjeno), za razliko od komunikacije, ki je osredinjena na ljudi (»people-centered«) – kjer ne gre zgolj za prenos informacij, temveč za medsebojno sodelovanje oziroma soočanje in pogajanja glede pomenov. Skratka, TIZ razkriva, da – kot se je izrazila Kramersch – konvencionalna testiranja/ocenjevanja govorne zmožnosti, ki »jezik razstavijo na funkcije, strukture in stopnje jezikovne pravilnosti, sicer imajo svoj namen in vlogo, vendar učencem/-kam ne pokažejo, kako doseči sintezo, potrebno za prilagoditev novim pogovornim partnerjem, novim kulturnim kontekstom, novim situacijam.« (1986: 370; prevod in poudarki M. Ž.)

Eden od namenov pričujoče raziskave je pokazati, da utegnemo na podlagi ocene razširjenih pedagoških praks v poučevanju in ocenjevanju govorne sporazumevalne zmožnosti v ATJ v Sloveniji priti do povsem enakih zaključkov: da tako imenovane ustne ocene iz ATJ ne odražajo govorne sporazumevalne zmožnosti, ker učitelji/-ce med spraševanjem zasedamo v tem »dialogu« izrazito nesimetričen položaj, ker opazujemo in ocenjujemo samo nekatere elemente sporazumevanja in ker to počnemo v kontekstu, ki je radikalno drugačen od žive interakcije; da ocenjevanje ustnih predstavitev posameznikov odraža njihove monološke govorne zmožnosti, ne pa tudi dialoških – in torej ne pove nič o njihovih sposobnostih diskutiranja, nekonfliktnega (proti)argumentiranja, pogajanja in podobno v socialni interakciji. Razkorak med temi spoznanji – ki so v obliki opisnikov in izobraževalnih ciljev vpisana v vse relevantne dokumente – in prakso poučevanja in ocenjevanja zavezuje k dejanskim spremembam na tem področju. Skratka, v slovenskih izobraževalnih institucijah se topogledno najverjetneje ne dogajajo bistveno drugačne prakse kot drugje po svetu. Vendar glede na dejstvo, da Za in Proti, zavod za kulturo dialoga, že več kot dvajset let mladim omogoča, da razvijajo svoje sposobnosti kritičnega mišljenja in govornega nastopanja v (od ustnega spraševanja vsekakor bolj) avtentičnem dialoškem žanru – debati, med drugim tudi organizira izobraževanja za osnovnošolske in srednješolske učitelj(ic)e, ki želijo debato vnesti med redne pedagoške dejavnosti v razredu, lahko nemara trdimo, da se v Sloveniji počasi ustvarjajo pogoji za lažji preskok oziroma kultiviranje novih metod in praks v poučevanju in ocenjevanju ATJ.

Temeljni vprašanji, na kateri iščemo odgovore v pričujoči raziskavi, sta:

- **So deklarirani izobraževalni cilji na področju govorne sporazumevalne zmožnosti v ATJ in kritičnega mišljenja usklajeni s pedagoško prakso?**
- **Kako v gimnazijah v Sloveniji pri pouku ATJ razvijamo govorne sporazumevalne zmožnosti in kritično mišljenje (glede na gimnazijski učni načrt in SEJO)?**

Ker delamo z ljudmi, ki odraščajo v času, ko smo se tako v nacionalnem kot globalnem smislu znašli na stičišču perečih ideoloških, okoljskih, socialnih in moralnih dilem, s katerimi se bodo morali kot odrasli spopadati v bližnji prihodnosti, se zdita tehtnejši razmislek o vzgoji kritičnih govorcev in govork ter večji poudarek na govorni sporazumevalni zmožnosti nujna. Pričujoča raziskava želi, skratka, prispevati k plodnejšemu poučevanju/usvajanju argumentirane, kritične in nenasilne komunikacije v okviru pouka angleškega jezika kot tudi k večji ozaveščenosti na področju govorne kulture in kritične zavesti nasploh.⁷

7 Lahko bi trdili, da je v našem pedagoškem kontekstu temeljni (teoretski) kamen na tem področju že postavljen; predstavlja ga delo *Argumentiranost kot model (uspešne) komunikacije* Igorja Ž. Žagarja in Barbare Domajnko. Avtorja sta leta 2018 v soavtorstvu z Janjo Žmavc pri Pedagoškem inštitutu izdala knjigo »učitelj kot retorik«: *retorično-argumentativni vidiki pedagoškega diskurza*, ki ta projekt nadaljuje in nadgrajuje. Hkrati to delo (kot tudi pričujoča raziskava) kaže na to, da je v smislu spreminjanja utečenih pedagoških praks trinajst let – kolikor je minilo od izida prve knjige – kratka doba.

2 Predstavitev raziskave

Pet jezikovnih spretnosti (slušno razumevanje, bralno razumevanje, govorno sporazumevanje, govorno sporočanje in pisno sporočanje) je neločljivo povezanih, zato omejitev na govorno sporazumevanje (in sporočanje) ne more biti povsem izključujoča. Odveč je poudarjati, da kakovost govorne komunikacije ni odvisna zgolj od govornih zmožnosti, temveč tudi od slušnih in bralnih (tudi pisnih). V dialoških diskurzivnih praksah se dobri govornici/-ke ne izkažejo kot taki, ker so tudi dobri poslušalci; njihovi govorni nastopi v veliki meri temeljijo na preštudiranem gradivu, torej na bralni zmožnosti. V primeru debate se te spretnosti kar najtesneje povežejo: govorno sporočanje in sporazumevanje se ves čas prepletata; smiselno zastavljanje vprašanj in odzivanje nanje temelji na slušnem razumevanju in zmožnosti hitrega procesiranja informacij; med debato samo udeležencem in udeleženkam pomaga, če delajo kakovostne zapiske – ki so jim v pomoč tako med predstavitvijo lastnega prispevka kot med spremljanjem debate kot celote.

Pričujoča raziskava se loteva *govornega sporazumevanja*, torej sporazumevanja, ki podrazumeva vsaj dve osebi, obe *aktivno* vpeti v diskurzno prakso. (Spomniti velja, da je dialoški govor v realnih življenjskih situacijah neprimerno pogostejši od monološkega.) Znotraj tega se osredotoča na debato (in debati sorodnim dejavnostim) kot pedagoško metodo, ker ta razvija KM in argumentiran govor, pogajalske sposobnosti in kulturo dialoga,⁸ torej zmožnosti, ki jih najdemo zapisane kot pedagoške cilje v *Strategijah za učenje demokratičnega državljanstva* (odslej *Strategije*), *Skupnem evropskem jezikovnem okviru* (v nadaljevanju besedila: SEJO ali *Okvir*) in *Učnem načrtu za gimnazije – angleščina* (v nadaljevanju besedila: *Učni načrt* ali UN). Izhaja, skratka, iz SEJO opisnikov za B2 govornika/govorko (ki že na osnovni ravni »zna razviti argumentacijo z navajanjem razlogov za ali proti določenemu stališču; zna razložiti težavo in sogovorniku v pogajanju jasno povedati, da mora v nekaterih stvareh popustiti; zna ugibati o vzrokih, posledicah, hipotetičnih situacijah; zna aktivno sodelovati v neformalnih razpravah v znanih kontekstih, komentirati, jasno povedati svoje mnenje, ovrednotiti alternativne predloge in oblikovati predpostavke ali se odzivati nanje.« (*Okvir*, 2011, 57)) ter upošteva dejstvo, da je format tekmovalne debate *pro et contra* edina znana dialoška oblika diskurzivne prakse, ki razvija argumentiranje v debati (predvideno po našem gimnazijskem učnem načrtu) in za katero so se v dolgoletni praksi debatnih klubov po svetu oblikovali pedagoška metodologija in kriteriji ocenjevanja.⁹

⁸ Več o tem glej Želježič, 2017.

⁹ Na gimnazijski program znotraj srednješolskega sistema se raziskava osredotoča zato, ker se v njem dogodi neke vrste »neselektivna selekcija«, ki najbolj ustreza našim namenom: na gimnazije se vpisujejo učenci z najboljšim učnim uspehom, gimnazijski program pouka angleškega jezika se med srednješolskimi programi

Hkrati je debata pod drobnogledom tudi zato, ker se ponuja kot žanr »zlate sredine« med teoretsko vednostjo – znanjem *o* jeziku in govornem sporazumevanju na eni, ter praktično aplikacijo te vednosti *v* živem jeziku, sporazumevalnem dogodku, diskurzni praksi na drugi strani. Razen tega si je debata s strani posameznih učiteljev – vodij debatnih klubov že utrla pot v slovenske šole na vseh ravneh izobraževanja: slovenski tekmovalni debaterji (učenci, dijaki in študenti) se na evropskih in svetovnih turnirjih redno izkazujejo z visokimi uvrstitvami, s svojimi nadpovprečno razvitimi zmožnostmi govornega nastopanja pa opozarjajo nase tudi v domačih izobraževalnih okoljih.

Lahko bi rekli tudi nekoliko drugače: raziskava se osredotoča na debato, ker gre za kognitivno intenzivno in zahtevno obliko sporazumevalnega dogodka, v katerem aktivno sodelujoči potrebujejo, uporabljajo in razvijajo vse jezikovne zmožnosti kot tudi kompleksne umske sposobnosti. Danes namreč številni strokovnjaki opozarjajo, da javni izobraževalni sistemi po svetu na razvijanje kompleksnejših kognitivnih zmožnosti niso naravnani v zadovoljivi meri in na zadovoljiv način.¹⁰

V navezavi s tovrstnimi ugovori raziskava preverja, kako se v naših gimnazijah pri urah ATJ lotevamo poučevanja/razvijanja govornih sporazumevalnih zmožnosti, ki terjajo visoko raven argumentacijske pismenosti in interakcijskih zmožnosti. S tem delom raziskave sem začela novembra 2010 – in ga v prvi fazi zaključila jeseni 2012. V tem času sem se, med drugim, udeležila dveh enotedenskih mednarodnih debatnih akademij v Kranjski Gori, opravila niz orientacijskih intervjujev v polformalnih okoljih (med udeleženci mednarodne konference *Thinking and Speaking a Better World* leta 2010 ter med udeleženci in predavatelji debatne akademije 2010 in 2011), predstavila prispevek o debatnih dogodkih na Filozofski fakulteti UL na omenjeni konferenci, kot sosodnica sodelovala na dveh mednarodnih debatnih turnirjih v Ljubljani, opravila nekaj intervjujev z učiteljicami in opazovanj debatnih dogodkov na dveh osnovnih šolah. V istem obdobju sem zbrala tonske zapise govornega odziva na izbrano vprašanje petinštiridesetih študentov prvega letnika anglistike na Filozofski fakulteti UL; prvič v oktobru 2011, drugič, maja naslednjega leta, pa smo dogodek z istimi študenti in študentkami ponovili. V tisti fazi

najbolj približa doseganju višjih jezikovnih ravni (in je torej upravičeno domnevati, da jezikovno raven B2, kot jo opredeljuje SEJO, doseže več dijakov in dijakinj kot na drugih srednješolskih institucijah), hkrati pa je debata tam, kjer jo učitelji/-ce vnašajo v jezikovni pouk, dostopna *vsem* dijakom, ne zgolj samo izbranim posameznikom – kot to velja za debatne klube. Gre torej za relativno izborno skupino, ki pa je v nadaljevanju zajeta v celoti, kot cel razred.

10 Med uveljavljenimi strokovnjaki s področja KM, J2 pouka in interakcijskih zmožnosti (npr. Holborow, Van Gelder, Snider, Pennycook, Young, Greenland) velja omeniti tudi alternativne glasove, ki opozarjajo, da v jezikovno izobraževanje ni vključeno sistematično razvijanje nekonfliktne dialoščnosti oziroma nenasilne komunikacije (npr. Bohm, 1994, Rosenberg, 2003, Ellinor in Gerard, 1998) – kot to predvidevajo demokratična načela soodločanja in strpne komunikacije.

je bila raziskava zastavljena tako, da naj bi zajela tudi osnovne šole in univerzitetne študente anglistike – vendar se je pozneje koncept izkazal za neobvladljivo širokega. Čeprav ne bom predstavljala izsledkov teh aktivnosti, so posredno pomembno prispevali h končni obliki in fokusu raziskave, saj so mi z osvetlitvijo širšega področja pomagali poglobiti razumevanje problematičnosti neustreznega ukvarjanja oziroma ne-ukvarjanja s KM in argumentacijsko kompetenco (v govorni sporazumevalni zmožnosti) v naši pedagoški praksi.

Raziskavo so pomembno oblikovale tudi izkušnje z University of Vermont, ZDA, kjer sem leta 2013 osem mesecev študirala in delala z debatnim klubom te univerze. Pomagale so mi redefinirati fokus raziskave: za najbolj reprezentativno (in dovolj obsežno) sem prepoznala (pred)maturitetno populacijo. Podatke zanjo pa sem pridobivala v času med oktobrom 2013 in majem 2015.

V nasprotju s pričakovanji se je v tem obdobju tudi izkazalo, da se v gimnazijskih razredih debate oziroma debatam podobne govorne interakcije najverjetneje dogajajo zgolj izjemoma, in da se mi torej namesto opazovanja in ocenjevanja teh dogodkov obetajo težave pri iskanju očitno redkih posameznih učiteljic oziroma učiteljev, ki ne samo da dobro poznajo UN in B2 opisnike v *Okviru*, temveč se tudi počutijo kos nalogi, ki jim jo ti dokumenti nalagajo. Vendar sem – zlasti glede na razširjenost srednješolskih debatnih klubov v Sloveniji – verjela, da bom te posameznike našla. Zato sem ostala naravnana na interakcijske govorne zmožnosti in prej zastavljeni dve raziskovalni vprašanji – ki se razstavita v niz podvprašanj:

1. So učitelji za poučevanje in ocenjevanje tovrstnih diskurzivnih praks primerno usposobljeni?
2. Katero metodologijo uporabljajo?
3. V kakšno pomoč in vodilo so jim ob tem učbeniki?
4. Kako dijaki ocenjujejo vpliv debatnih formatov na razvoj omenjenih zmožnosti?

Stanje na tem področju preverjam na več načinov, z upoštevanjem načela triangulacije, v prepletu kvantitativnih in kvalitativnih metod. Za zbiranje podatkov v nadaljevanju uporabim:

- **analizo dokumentov,**
- **anketni vprašalnik za gimnazijske učitelje ATJ v 3. in 4. letniku,**
- **intervjuje s štirimi učiteljicami,**
- **študijo primera,** katere del bo obdelan s kvantitativno metodo – **vprašalnikom za dijake,** ki jih ta študija primera zajema.

V raziskavi me zanima, ali drži, da so se višje ravni interakcijskih govornih zmožnosti v kontekstu povprečnega slovenskega razreda znašale v primežu dveh

nasprotujočih trendov: na eni strani se je zgodil obrat k bogatim izobraževalnim nalogam (npr. *Content and Language Integrated Learning, Problem Based Learning*), k novemu zavedanju o pomembnosti razvijanja kompleksnih zmožnosti, na drugi pa pomanjkanje *dejanskega* uvajanja vsebin in metod, ki razvijajo kompleksnejše kognitivne zmožnosti (najprej in vzporedno pri učiteljih), v našem primeru zmožnosti KM in argumentiranega govornega sporazumevanja v ATJ. Pred dejansko izvedbo raziskave sem pričakovala, da bodo na področju argumentacijske pismenosti in govorne sporazumevalne zmožnosti rezultati pokazali precejšnjo diskrepanco med deklariranimi izobraževalnimi prioritetami in cilji na eni ter pedagoško prakso in maturitetnimi cilji (in kriteriji) na drugi strani.

V nadaljevanju najprej predstavim **analizo dokumentov**, ki diktirajo oziroma sooblikujejo pedagoške vsebine in metode v razredni praksi. Med relevantne dokumente sem uvrstila naslednja besedila:

- *Strategije za učenje demokratičnega državljanstva* (2000);
- *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (2011) (v nadaljevanju besedila: SEJO ali *Okvir*);
- *Angleščina: Učni načrt (gimnazija)* (2008);
- *Angleščina: Predmetni izpitni katalog za splošno maturo* (2012);
- pet učbenikov za gimnazijsko angleščino v 3. in 4. letniku, ki so jih kot najpogostejši izbor navedli anketirani učitelji/-ce ter intervjuvane učiteljice.

Analiza je izvedena skozi optiko dveh konceptov: KM in govorne sporazumevalne zmožnosti. (Več o ustrezni definiciji in kultiviranju KM glej npr. Bennet, 2004, Abrami in drugi, 2008, Hatcher, 2006, Van Gelder, 2005, Lakoff, 2006, v anketnem vprašalniku za učitelje ATJ v tretjih in četrth letnikih gimnazijskega programa pa ga definiram kot »sposobnost identificiranja predpostavk, prepoznavanja logičnih zmot in napak, ter ubesedovanja dobrih argumentov in tehtnih zaključkov«.)

Z **analizo anketnega vprašalnika** bom preverila, če oziroma v kakšni meri učitelji ATJ vnašajo oblike dela, ki eksplicitno in sistematično izgrajujejo zmožnosti KM ter argumentiranega, nekonfliktnega sporazumevanja. Vprašalnik, ki, med drugim, preverja, na katere načine učitelji razvijajo govorno zmožnost in katere vidike *sporazumevalne* zmožnosti vključijo v svojo ocenjevalno lestvico, sem poslala približno 130 gimnazijskim učiteljem in učiteljicam v državi. Odzvalo se jih je 41, približno enakomerno porazdeljenih po vseh sedmih slovenskih pokrajinah. Izpolnjene vprašalnike bomo tolmačili s statistično obdelavo in interpretativno metodo. Dobljeni rezultati bodo osnova, na kateri bomo utemeljili sklepe o prevladujoči situaciji v slovenskih gimnazijah v povezavi z razvijanjem argumentirane govorne interakcije.

K **intervjujem** sem nameravala povabiti nekaj naključno izbranih med anketiranimi učitelji, ki bi med oblikami razrednega dela (in morda tudi med načini ocenjevanja) obkrožili »formalno/skupinsko debato«. Vendar na ta način nisem našla nikogar. To sem razumela kot prvi konkretni pokazatelj dejanske odsotnosti dialoških vrst v našem jezikovnem pouku. Glede na relativno majhnost vzorca pa se je vsiljeval tudi sklep, da med vzorčno populacijo učiteljev zgolj slučajno ni bilo nikogar, ki bi v svojem pedagoškem delu uporabljal debatne formate. Zato sem v naslednji fazi izbrala metodo snežne kepe in »primerne« učitelje začela iskati prek adreme slovenske veje IATEFL-a, s pomočjo posameznikov, povezanih v slovenski mreži gimnazijskih debatnih klubov, kot tudi prijateljev in znank iz vrst anglistk in anglistov. Naključni izbor učiteljev je bil, skratka, v tem primeru nemogoč – kar pa v kvalitativnem raziskovanju ni redkost. Nasprotno, Miles in Huberman ugotavljata, da se v kvalitativnem raziskovanju vzorec izbranih oseb kot posledica novih odkritij pogosto spreminja, in trdita, da to posplošljivost rezultatov kvalitativnega raziskovanja pravzaprav povečuje¹¹ (1984, 37).

Namen polstrukturiranih intervjujev je dvojni:

1. Seznaniti se z načinom dela, spoznanji, ocenjevalnimi praksami itd. učiteljev, ki bolj ali manj sistematično delajo na razvoju interakcijskih govornih zmožnosti in zmožnosti KM ter v pouk ATJ redno vnašajo diskusijsko-debatne formate.
2. Z eno ali dvema od učiteljic vzpostaviti tesnejše sodelovanje in se dogovoriti za opazovanje debatnih ur v izbranih razredih (študija primera).

Z opazovanji učnih ur, pri katerih je celoten razred vpet v govorno sporazumevanje, sem začela pri treh učiteljicah z dveh gimnazij (dve od njih sta sodelovali v intervjujih), **študijo primera** pa nato izvedla v sodelovanju z eno od njih – s tisto, ki edina med njimi razredno debato razume kot *de facto* interakcijski dogodek, v katerem sodelujejo *vsi* dijaki in v katerem ne gre samo za to, da imajo priložnost predstaviti svoje argumente in mnenja (oziroma argumente in mnenja strani, ki jo zastopajo), temveč se od njih pričakujejo odzivi na argumente in mnenja kolegov, ki zastopajo nasprotna/drugačna stališča. (Gre za eno od intervjuvanih učiteljic.) Debatne ure pri njej, skratka, niso niti omejene zgolj na del razreda niti razumljene kot sinonim za prosto diskusijo na določeno temo, v kateri dijaki lahko izrazijo svoje poglede, ne razvijajo pa sposobnosti *soočanja* različnih pogledov, predstavljanja argumentov in protiargumentov – in njihove nadgradnje. To sta bila dva glavna

11 V našem primeru druge možnosti niti ni bilo: potem ko se je izkazalo, da so za razvoj govornih sporazumevalnih zmožnosti učbeniška gradiva in merila, po katerih učitelji ocenjujejo govorno zmožnost dijakov na maturi, samo v delnem soglasju z ustreznimi SEJO opisniki na ravni B2 in cilji, ki jih za to jezikovno zmožnost opredeljuje nacionalni UN, je bilo tudi jasno, da iščem učitelje, ki se pri poučevanju/razvijanju govorne sporazumevalne zmožnosti bolj opirajo na (in torej tudi dobro poznajo) *Okvir* in UN kot pa na učbeniška gradiva in maturitetna merila. Z drugimi besedami, bilo je očitno, da (in zakaj) bom imela z naborom učiteljev po meri raziskave verjetno težave.

kriterija, ki sta krojila moj izbor učiteljice za študijo primera. Ena od njih (tudi med intervjuvanimi) se, denimo, ne posveča teoriji dialoga v debati, v razredu ne tematizirajo značilnosti dobre argumentacije; posledično je bila, kot sem opazila pri njihovi debatni uri, spregledana poglobljenost obravnave – dijaki se predhodno niso posvetili sistematičnemu zbiranju gradiva, kaj šele da bi v smislu priprav nanjo izsledke svojih raziskav uredili v strukturirano obliko. Čeprav so bile izkušnje te učiteljice kljub temu zanimive in njen pristop pedagoško utemeljen, za naše potrebe ni bila primerna kandidatka za študijo primera. Drugo od teh treh učiteljic pa sem izločila, ker je učila samo v razredih, ki delajo po programu za mednarodno maturo.

V smislu priprav na opazovanje debatnih dogodkov sem za lastno rabo v pripravljalni fazi izdelala opisnike/merila za ocenjevanje tovrstnih diskurznih praks (glej Prilogo 2). Na snovanje teh opisnikov so vplivali priporočila, kriteriji in praksa, kakršni so v veljavi na svetovnih debatnih prvenstvih; te širi World Debate Institute (Burlington, Vermont).¹² Predlog meril je tudi odraz zavedanja pomena smiselnosti in ustreznosti testnih rezultatov, ki se nanašata na to, kar naj bi testiranje/ocenjevanje razkrilo o testirancih.¹³ Z drugimi besedami, ustreznost meril oziroma veljavnost testa določa interpretacija, ki je zavezana določeni orientaciji: ker s *sporočanja* širimo poudarek na *sporazumevanje v polemičnih diskurznih praksah*, sta glavna mejnika govorne zmožnosti v naši orientaciji *dialoškost* in *argumentirani govor* na višjih jezikovnih ravneh. Pedagoške prioritete, ki opredeljujejo našo interpretacijo, potemtakem na eni strani določajo parametri kritičnega mišljenja (kakor ga definiramo) in na drugi teorija interakcijskih zmožnosti (TIZ).

Glavni namen študije primera je dvojni:

1. Ovrednotiti raven in poglobljenost argumentirane govorne interakcije med dijaki v razredu.
2. (Statistično) interpretirati samoevalvacijsko anketo med dijaki, vključenimi v študijo primera.

V nadaljevanju empirične raziskave za vrednotenje opazovanih debatnih dogodkov namreč prosim tudi dijake: zanimali nas bosta *njihovo* doživljanje ter ocena debat in debatam podobnih govornih interakcijskih dogodkov v razredu.

12 Natančnejša pojasnila in sistem točkovanja so dostopni na spletni strani <http://www.schoolsdebate.com/docs/>

13 Posledice, ki jih implicira odgovor na to vprašanje, zelo povedno ilustrira anekdota, ki se je pripetila McNamari. Ko je vodil raziskavo, katere končni rezultat naj bi bil test iz angleščine za medicince, se je ob njegovo delo obregnil nekdo iz vrst učiteljev: »Oh, so you're only interested in language, not communication.« (McNamara, 1997, 452, citirano v Chalhoub-Deville in Deville, 2005, 828) Ta pripomba ga je navedla v razlikovanje med dvema pristopoma, ki ju je poimenoval »a weak approach« in »a strong approach«. Prvi zasleduje zgolj jezikovne sposobnosti kandidatov, drugi vključuje tudi izvedbo; pri prvem je naš fokus določena teorija jezika, pri drugem pragmatične (tj. na stroko ali določeno dejavnost uokvirjene) zmožnosti.

3 Metodološki okvir

Navedena raziskovalna vprašanja narekujejo kvalitativno metodologijo in hkrati upravičujejo povezovanje s kvantitativno metodologijo. Tovrstno povezovanje je značilno za post-pozitivistično paradigmo, ki je kvalitativno raziskovanje legitimizirala (tudi) na področju izobraževanja. Čeprav se strinjam z vsemi teoretiki, ki utemeljujejo relevantnost in legitimnost kvalitativnih metod (npr. Lindlof in Taylor, 2002, Vogrinc, 2008, Denzin in Lincoln, 2000), in čeprav so v našem primeru, kot rečeno, kvalitativno metodologijo narekovala že sama raziskovalna vprašanja, sem iz samokritične previdnosti želela omejiti vpliv lastnega vrednostnega sistema, osebnostnih lastnosti in teoretske usmeritve na interpretacijo zbranega gradiva – kar je stalni izziv znotraj kvalitativne paradigme. Po eni strani sem torej čim večjo veljavnost in zanesljivost interpretacij gradiva in dobljenih rezultatov zagotavljala s triangulacijo kot načinom preseganja omejitev posameznih raziskovalnih metod, po drugi pa z natančnostjo in eksplicitnostjo opisov – kot priporočajo različni avtorji (npr. Lindlof in Taylor, 2002, 209–210, Stake, 2000, 436).

Analiza dokumentov ima sama po sebi omejeno vrednost, v kombinaciji z drugimi metodami pa lahko ponudi ostrejši vpogled v raziskovalno področje; kvantitativne metode namreč kvalitativnim ne oporekajo, temveč jih lahko pomembno dopolnijo. Dokumenti so za nas pomembni, ker, kot pravita Lindlof in Taylor: »(...) reflect certain kinds of organizational rationality at work. They often embody social rules – but not necessarily the reasoning behind the rules – that govern how members of a social collective should behave.« (2002, 117) Njihovo analizo dopolnijo anketna vprašalnika in intervjuji, kar nam bo dalo verodostojnejšo sliko. Lindlof in Taylor izpostavita komplementarnost med anketami in intervjuji, ki opisuje tudi naš primer: »Surveys and depth interviews can also be used in a two-stage design in which the survey provides public normative opinions about a topic while the qualitative study yields data about actual practices and processes.« (Mason, 1994) (ibid., 119) Z drugimi besedami, statistična analiza anketnih vprašalnikov je v našem kontekstu *sredstvo* znotraj kvalitativne raziskave, ne samostojni cilj.

Anketni vprašalniki služijo kot izhodišče za izbiro intervjuvank – med katerimi sem v naslednjem koraku našla sodelavko za študijo primera. Intervjuji so polstrukturirani; lahko bi jih opisali tudi kot vodene razgovore, v katerih sem menjavala vloge spraševalke in empatične poslušalke. Vprašanja so zastavljena tako, da intervjuvanim dajejo možnost prostega osredotočanja na lastne izkušnje, hkrati pa omogočajo oblikovanje skupnih vzorcev in tem med različnimi intervjuvankami. Obdelani so v interpretativnem procesu, ki prinaša združitev teorije in izkustva v analizi (Lindlof in Taylor, 2002).

Kot podrobno opiše poglavje »Študija primera«, zastavljenih osnovnih raziskovalnih vprašanj ni mogoče nasloviti drugače kot z opazovanjem konkretnega dogajanja v razredu. Ali kot pravi Stake: »Case study is not a methodological choice but a choice of what is to be studied. (...) As a form of research, case study is defined by interest in individual cases, not by the methods of inquiry used.« (Stake, 2000, 435) Sintagma »študija primera« se v naši raziskavi nanaša na tesnejše sodelovanje z eno od intervjuvanih učiteljic; s sintagmo »študija primerov« pa občasno spomnim na dejstvo, da se opazovanja debatnih dejavnosti dogajajo v treh različnih razredih in na več različnih debatnih trditvah, kar pomeni, da opazujemo več različnih dogodkov, več enkratnih entitet, ki jih opredeljuje specifična konfiguracija ideoloških, kognitivnih, osebnostnih in drugih elementov.

Zastavlja se vprašanje, kako so na veljavnost in zanesljivost pričujoče raziskave vplivala velikost vzorcev in način pridobivanja/izbiranja anketiranih in intervjuvanih učiteljic/učiteljev ter izbor gimnazijskih razredov, vključenih v študijo primera. To vprašanje naslavljam v relevantnih poglavjih v nadaljevanju, na tem mestu pa želim ilustrirati le najsplošnejše parametre, ki opisujejo moj odnos do njega. V kvalitativni paradigmi lahko šteje za dovolj velik vzorec že en sam subjekt (Denzin in Lincoln, 2000, 370, Lindlof in Taylor, 2002, 129), sicer pa velja, da primerno velikost vzorca narekujejo okoliščine raziskave oziroma kombinacija možnosti, ekonomičnosti in verodostojnosti, in jo morajo oceniti in upravičiti raziskovalci/-ke sami/e:

But sample size is the terra incognita of qualitative sampling strategy. No tests or coefficients exist to tell the researcher when the sample is big enough. (...) Although there is no rule for a "correct" sample size, the researcher can develop an estimate by considering the scope of the project, the complexity of the research problem, the accessibility of potential participation, and the time and resources that are available for working in the field. (Lindlof in Taylor, 2002, 128, 129)

K anketiranju sem pritegnila 40 učiteljic in učiteljev ATJ ter 70 dijakov in dijakinj oziroma tri gimnazijske razrede. Intervjuvala sem pet gimnazijskih učiteljic ATJ, študijo primera pa sem izvedla v sodelovanju z eno od njih – edino, za katero se je izkazalo, da izpolnjuje potrebe glede na osnovno raziskovalno vprašanje. Podrobneje izbor pojasnim v nadaljevanju, se pa strinjam z Davidom M. Laneom, ki glede pristranskosti vzorca pravi:

It is important to keep in mind that sampling bias refers to the method of sampling, not the sample itself. There is no guarantee that random sampling will result in a sample representative of the population just

as not every sample obtained using a biased sampling method will be greatly non-representative of the population. (Lane, 2015)

Čeprav me zanima poglobljeno razumevanje raziskovalnega področja oziroma primera in se želim ograditi od trditev o posplošljivosti rezultatov ankete, intervjujev in študije primera, bi rada hkrati opozorila na kognitivne procese, ki sta jih Stake in Trumbull poimenovala *naturalistic generalizations* – in govorijo njej v prid (Stake, 2000, 442). Tovrstno posploševanje v kvalitativnem raziskovanju sta utemeljila v sartrovskem razumevanju posameznika kot nosilca univerzalnih družbenih procesov in izkustev, iz česar sledi, da je proučevanje partikularnega vedno hkrati proučevanje splošnega:

The person, Sartre states, is “summed up and for this reason universalized by his epoch, he in turn resumes it by reproducing himself in it as a singularity” (p. ix). Thus to study the particular is to study the general. For this reason, any case will necessarily bear the traces of the universal; consequently, there is less interest in the traditional positivist and postpositivist concerns with negative cases, generalizations, and case selection. The researcher assumes that the readers will be able, as Stake argues, to generalize subjectively from the case in question to their own personal experiences. (Denzin in Lincoln, 2000, 370)

Stake gre celo tako daleč, da trdi, da se v študijah primera raziskovalci ne samo *ne* izognejo posploševanju, temveč da je to povsem nemogoče (Stake, 2000, 439–440). V našem primeru gre za legitimiziranje vidika situacijske primerljivosti med opisano študijo primera/primerov in podobnimi situacijami, v katerih se znajdejo – in/ali jih soustvarijo – učitelji/-ce in učenci/-ke v pedagoških kontekstih. Presojo o (ne)uspešni primerljivosti prepuščam drugim, vsekakor pa to primerljivost, kot rečeno, poskušam zagotoviti tudi z upoštevanjem načela triangulacije. Slednjo je mogoče speljati na več načinov, najpogostejši med njimi so: uporaba več metod, več virov podatkov, več raziskovalcev in več teorij (Vogrinc, 2008). Sama sem upoštevala predvsem prvi dve možnosti; uporabila sem štiri različne metode in zbrala podatke pri treh različnih množicah oseb. Natančen vpogled vanje ponujata opis in analiza raziskave v nadaljevanju.

4 Ideološki temelji izobraževalnega sistema (v EU/ Sloveniji)

4.1 Projekt »Izobraževanje za demokratično državljanstvo« in argumentacijska pismenost

Odkar smo pred več kot petindvajsetimi leti stopili na pot samostojnosti, je bil izobraževalni sistem ponovno in vedno znova prepoznan kot pomemben nosilec te samostojnosti.¹⁴ Tako politika približevanja Evropi kot integracijski procesi po letu 2004, ko je Slovenija postala polnopravna članica Evropske unije, so močno vplivali na spremembe učnih načrtov na vseh ravneh izobraževanja. Ideološke (in deloma tudi vsebinske) zasnove šolskih programov se usklajujejo s priporočili in smernicami institucij Evropske unije. Svet Evrope si že vrsto let za svojo prednostno nalogo zastavlja *izobraževanje za demokracijo in človekove pravice* – usmeritev, ki je našla pot tako v izobraževalne dokumente v Sloveniji kot v vsakodnevni besednjak. Ker gre seveda za ideološko obremenjen diskurz, nas zanima *pomen* (na novo definiranih) konceptov demokracije in človekovih pravic.

Danes sta najpogostejši besedni zvezi, ki poimenujeta to usmeritev, »globalno učenje« in »izobraževanje za demokratično državljanstvo«; prva je nemara običajnejša v neformalnem izobraževanju,¹⁵ druga v formalnem, obe pa sta se uveljavili pod taktirko uradnih evropskih direktiv v vseh državah članicah Evropske unije (in sta enako pogosti tudi v centralni Aziji in Severni Ameriki). V tem smislu je slovenska izobraževalna politika del procesov, ki jo nujno presegajo, ki pa jih, če želi ostati v njih dejavna, mora nenehno spremljati in analizirati. Gre za politiko, ki ne posega zgolj v učne načrte za, denimo, gimnazijsko angleščino, temveč podpira (in

14 Ko so leta 2009, v času, ko je bil minister za šolstvo Igor Lukšič, pripravljali novo reformo šolskega sistema, je Slavko Gaber (minister v času, ko je bila sprejeta prva poosamosvojitvena bela knjiga) izjavil: »Če smo morali v 90. letih zaradi osamosvojitve sistem postaviti na novo, lahko danes takšna knjiga pokaže, kako lahko razmere izboljšamo.« V istem času je Ljubica Marjanovič Umek povedala: »Poznam nekaj študij evropskih analitikov, ki jasno opozarjajo, da rešitve deloma na sistemski in tudi na vsebinski ravni v desetih do petnajstih letih zastarijo. Družbeni razvoj in spremembe so zlasti v 'mladih državah' tako hitre, da deloma že te zahtevajo prilagoditve šolskega sistema.« Njune besede je v članku »Spet velika šolska reforma« citirala Vanja Pirc (Mladina, 16. 4. 2009).

15 Besedna zveza »globalno učenje« se povezuje s kritičnim odnosom do informacij ter angažiranim in aktivnim državljanstvom. Na spletni strani Humanitasa, ki na področju globalnega učenja velja za vodilno nevladno organizacijo v Sloveniji, najdemo naslednjo opredelitev tega koncepta: »Učenje za globalno uravnoteženo sobivanje oz. krajše globalno učenje je vseživljenjski proces učenja in delovanja, ki poudarja soodvisnost in posameznikovo vpetost v globalno dogajanje. Cilj tovrstnega učenja so globalno odgovorni in aktivni posamezniki in skupnosti. Globalno učenje je proces spodbujanja posameznikov in skupnosti za lastno angažiranje in delovanje na področju razreševanja ključnih skupnih izzivov človeštva. V ta namen je potrebno razvijanje formalnih in neformalnih programov izobraževanja in učenja, ki bodo temeljili na razvijanju sposobnosti kritičnega mišljenja ter drugih osebnostnih in družbenih veščin. Tako izobraženi in usposobljeni aktivni državljani in državljanke lahko z lastnim delovanjem in delovanjem v okviru raznih organizacij prispevajo k bolj pravičnim in trajnostnim ekonomskim, socialnim, okoljskim in na človekovih pravicah temelječim državnim in mednarodnim politikam.«

zrcali) določeno družbenopolitično klimo – in s tem naše vrednotenje te iste klime. Globlje razumevanje poučevanja in ocenjevanja govorne zmožnosti terja razmislek o nekaterih vidikih ideologije, znotraj katere se to poučevanje in ocenjevanje dogajata. Zato moramo najprej osvetliti smernice, ki jih za vzgojo in izobraževanje tako imenovanih demokratičnih državljanov predpisujejo evropski in slovenski dokumenti.

Projekt Sveta Evrope »Izobraževanje za demokratično državljanstvo« (v nadaljevanju besedila: IDD) je bil, kot rečeno, uradno potrjen leta 1997. Nastal je kot odziv na »številne izzive, s katerimi se soočajo države članice *Sveta Evrope* in ostale sodobne družbe, npr. vse nižja raven participacije v procesih demokratičnega odločanja, pomanjkanje zaupanja v demokratične institucije« (Sardoč, 2009, 1) na eni ter na novi val različnih oblik nestrpnosti in diskriminatornih praks na drugi strani. Cilji projekta so načrtovani v skladu s pričakovanim pozitivnim razmerjem med šolskimi praksami in stopnjo družbene kohezivnosti: plodno sodelovanje v multikulturni demokratični evropski skupnosti terja tako spoštljiv odnos do ljudi, ki se identificirajo z raznorodnimi verskimi, spolnimi, političnimi, kulturnimi in drugimi usmeritvami, kot tudi relativno visoko stopnjo zanimanja za sodelovanje v procesih ohranjanja oziroma spreminjanja družbeno-političnih struktur. Z drugimi besedami, cilj projekta je v formalne in neformalne oblike izobraževanja vnesti vsebine, odnose in veččine, ki naj bi ljudi opolnomočili za bolj kreativno in konstruktivno življenje v lokalni, državni, evropski in globalni skupnosti.

Po besedah Mitje Sardoča je od 1997 projekt IDD »eden najpomembnejših katalizatorjev tako teoretičnega kakor tudi praktičnega razvoja na širšem področju izobraževanja za demokratično državljanstvo, učenja človekovih pravic ter vzgoje mladih za večkulturnost, spoštovanje in sprejemanje različnosti.« (ibid.). V vseh državah Evropske unije so svoje učne načrte spremenili v skladu z vsebinskimi in metodološkimi smernicami, ki so jih leta 2000, kot del tega projekta, Dürr, Spajić-Vrkaš in Ferreira-Martins ubesedili v *Strategijah za učenje demokratičnega državljanstva*. Poglejmo si torej na kratko ključni dokument, ki tvori novo paradigmo »demokratičnega človeka« in hkrati pomembno sooblikuje učne načrte na vseh stopnjah izobraževanja, ter z njim povezane izobraževalne politike v Sloveniji.

5 Empirična raziskava

5.1 Analiza dokumentov

5.1.1 Strategije za učenje demokratičnega državljanstva

Strategije sodijo med študije in poročila, ki so jih različni strokovnjaki s področja izobraževanja izdali po prvih treh letih projekta IDD. Dokument v uvodu na zanimiv način povzame družbeno-politično situacijo v Evropi na začetku novega tisočletja:

Medtem ko se države Zahodne Evrope soočajo s pospešenimi ekonomskimi, družbenimi in političnimi spremembami, skušajo države Srednje in Vzhodne Evrope okrepiti svoj na novo vzpostavljen politični in ekonomski red, preseči dediščino preteklosti in tako razviti novo politično kulturo *ter svojim državljanom vsaditi ideje demokracije, človekovih pravic in vladavine prava.* (*Strategije*, 7, poudarki M. Ž.)

Namen projekta IDD je bil ugotoviti, »katere vrednote in spretnosti potrebujejo posamezniki, da bi postali aktivni državljani, kako te spretnosti lahko pridobijo in kako se lahko naučijo, da jih prenesejo na druge.« (ibid., 10). Z drugimi besedami, izobraževalne institucije nosijo posebno odgovornost: oblikovati morajo ljudi, ki bodo tvorno sodelovali pri izgradnji/ohranjanju/spreminjanju družbenopolitičnega sistema, ljudi z znanjem, zmoglostmi in motivacijo, da tvorno sodelujejo, pri čemer je treba v državah nekdanjega socialističnega bloka ideje demokracije državljanom šele »vsaditi«. (Kot kaže, EU ideologi ne poskušajo prikriti, da so izobraževalne institucije odgovorne za indoktrinacijo mladine v skladu z *določenim* razumevanjem demokracije; v zvezi s človekovimi pravicami pa pride na misel primerjava, po kateri lahko človekove pravice v kapitalizmu vidimo kot svojevrstno redukcijo socialistične definicije človekovih pravic, utemeljenih predvsem na socialnih in ekonomskih pravicah.)

Zanimivo je, da *Strategije* definicije demokracije uvodoma ne navežejo na način delovanja sodobnih zahodnih političnih sistemov, temveč se zavzemajo za Lincolnovo razumevanje demokracije, ki je »vladavina za ljudstvo, vladavina ljudstva in s strani ljudstva«. (ibid., 7). Zavajajoča enostavnost tega postulata nam je poznana tako iz zgodovinske kot sodobne družbenopolitične prakse. Zato ne preseneča ugotovitev, da »delujoča demokracija zahteva informirane, odgovorne, aktivne in kritične državljane« (ibid., 13). Problematizacijo pa terja iz nje izpeljan sklep, da je osrednja naloga vseh pedagoških in andragoških dejavnosti, da usposobijo »posameznike za odgovorno in informirano vlogo državljana«. (ibid.). Dokument ne izpostavlja odgovornosti družbenopolitičnega sistema kot takega, temveč odgovornost izobraževalnih institucij (ibid.). Hkrati z izrazom »vseživljenjsko učenje/

izobraževanje« in splošnim poudarjanjem na posameznika osredinjenih procesov *Strategije* prenašajo odgovornost za usposobljenost na osebno raven (ibid., 18). Oboje je problematično – kot v članku »ZVIS in nadaljnji elementi utrjevanja logike kapitala« pokaže Lilijana Burcar (2015) –, ker prikriva tako motivacijo za kot vsebino tega prenosa odgovornosti: komercializacija izobraževalnih ustanov na eni strani ter komercializacija in individualizacija znanja na drugi. Kljub načelni odprtosti in deklarativnemu zastavljanju ciljev v smeri izboljšanja kakovosti izobraževanja, dokument vsebuje še druga netematizirana nasprotja in napetosti.¹⁶

Za nas je zanimiva opredelitev zmožnosti aktivnih oziroma demokratičnih državljanov in državljanek (povezana z omenjenimi vprašanji in napetostmi) – ne nazadnje smo za razvoj teh zmožnosti, kot kaže, odgovorni prav pedagoški delavci in delavke. Skratka, med sklopom *jezik – govorna zmožnost – komunikacija* na eni ter demokratičnim državljanstvom in kritičnim mišljenjem na drugi strani so napetosti in povezave, ki odločilno vplivajo na izobraževalne prakse kot tudi na način delovanja in komuniciranja v javnih izobraževalnih ustanovah – in tudi širše.

Snovalci *Strategij* se tako na evropski kot slovenski ravni ves čas zavedajo, da projekta IDD ni mogoče izvesti v sklopu enega predmeta (državljska vzgoja se v Sloveniji poučuje v 7. in 8. razredu osnovne šole), zato jezik in cilji *Strategij* eksplisitno vplivajo na širše kurikularne spremembe. Za pouk ATJ so posebej zanimive tudi »spretnosti«, ki jih *Strategije* navajajo kot bistvene za razvoj demokratičnih vrednot. Gre v celoti za zmožnosti kritičnega mišljenja ter jezikovne in metakognitivne zmožnosti – in prav te so v središču našega zanimanja.

Med »osnovne spretnosti« štejejo: spretnosti kritičnega in argumentiranega razmišljanja, kreativne in produktivne spretnosti, spretnosti reševanja problemov, spretnosti ocenjevanja in evalvacije, proceduralne spretnosti in spretnosti pridobivanja znanja ter spretnosti moralnega razsojanja. Med »posebne spretnosti v socialnem vedenju« pa *Strategije* štejejo: mnogovrstne spretnosti komunikacije, spretnosti razpravljanja, pogajanja in sklepanja kompromisov, spretnosti preprečevanja in reševanja konfliktov, spretnosti demokratičnega vodenja in podobno (ibid., 57). Gimnazijski učni načrt za angleščino predvideva razvoj enakih (in sorodnih) zmožnosti (glej zlasti 2., 3. in 4. poglavje UN).

16 Na primer napetost med obnovo in transformacijo družbenih razmerij: *Strategije* priznavajo, da »ekonomski cilji (...) še vedno zasedajo najpomembnejša mesta v programih izobraževalnih reform v celotni Evropi«, hkrati pa pozivajo k ravnostnosti z drugimi izobraževalnimi cilji (ibid., 30–31). Razmišljanje v korist družbe je postulirano kot ena najpomembnejših kompetenc v IDD, hkrati pa je šola predstavljena kot prostor, »v katerem se *reproducirata* dominantna kultura in družbena struktura« (ibid., 60, poudarek M. Ž.). Besedilo tudi ne problematizira vprašanj: Za katero obliko demokracije naj bi si pravzaprav prizadevali: za neposredno (aktivno) ali za predstavniško (pasivno)? Katera je boljša in zakaj?

Ta vizija predpostavlja izjemne lastnosti in sposobnosti učiteljev, med katere sodi tudi hvalevredna »sposobnost, da odprto razpravlja o problemih, ki jih vsiljuje skriti kurikulum« (ibid., 59). Ne glede na to, v kakšni meri so opisi dogajanja v izobraževalnem kontekstu v danih pogojih uresničljivi, se želimo strinjati z njihovim inherentnim optimizmom, s poudarjenim pomenom interaktivnega okolja in z njim povezanega sproščenega odnosa med učitelji/-cami in učenci/-kami. Avtorji *Strategij* ugotavljajo, da je »ustvarjanje in vzdrževanje interaktivnega okolja za učenje« ključnega pomena ter da so kompetence tako učencev/šolcev kot učiteljev, ki so za takšno okolje odločilne, »kritično mišljenje, kreativno mišljenje, razmišljanje v korist družbe in mišljenje, usmerjeno v prihodnost« (ibid., 60). To je torej priporočeni set kompetenc, ki naj bi jih vsi pedagoški delavci in delavke, ki nam je mar za demokratično prihodnost Slovenije in sveta, vnašali v svoje delo in razvijali pri tistih, ki se v pedagoškem procesu učijo skupaj z nami.

Vsi dokumenti in publikacije, ki so v EU v zadnjih dvajsetih letih izšli na temo vzgoje in izobraževanja, povezujejo demokratično državljanstvo z zmožnostjo kritičnega mišljenja (glej npr. *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*, *Strategija razvoja področja državljske vzgoje v RS*, *Evropska identiteta in evropsko demokratično državljanstvo*, *Human Rights Education in the School System of Europe, Central Asia and North America*). Ta povezava je ključnega pomena; prodrla je v vse učne načrte v Republiki Sloveniji. Ker gre za dva pomensko odprta oziroma sporna koncepta, je nadvse pomembno, kateri pomeni prevladujejo, katero razumevanje IDD in kritičnega mišljenja oblikuje vsakodnevne šolske prakse ter s tem način razmišljanja o demokraciji in kritičnosti. Gre za uveljavitev diskurza, ki ne določa le pouka ATJ, temveč se vpisuje v vse pore izobraževalnih institucij in celotno družbo. Gre, skratka, za odgovor na temeljno vprašanje: pomeni diskurz o aktivnem državljanu oziroma demokratičnem subjektu resnično ozaveščenega in kritičnega posameznika ali predvsem neproblematičnega potrošnika, ki pomaga ohranjati *status quo*?

Odgovarjanje na to vprašanje nas najprej vodi h Kate Shuster, eni bolj uveljavljenih debatnih trenerk in kritičnih pedagoginj v ZDA,¹⁷ ki za osnovno zmožnost kritičnega posameznika šteje argumentacijsko pismenost (oziroma argumentacijsko kompetenco). S to besedno zvezo označuje

... sestavne dele argumentacijskih postopkov (vključno z zatrjevanjem, s sklepanjem in z dokazovanjem). Argumentacijska pismenost je ključna veščina pri razvijanju bralnega razumevanja in medijske pismenosti. Učenci se učijo razumeti logične napake in druge pomanjkljivosti v

¹⁷ Seznam njenih publikacij je dostopen na http://kateshuster.nfshost.com/?page_id=59

razmišljanju, kar jim pomaga prepoznavati argumente, jih medsebojno primerjati in ugotavljati, kakšna je njihova verjetnost. Te večšine so uporabne v celotnem kurikulumu, saj se učenci učijo vrednotiti argumentacijske postopke, kritično pristopati k težkim besedilom in pisati prepričljive eseje. (prevod Dušan Rutar v *Vzgoja in izobraževanje*, XXVII/6, 2006, 15)

Argumentacijska kompetenca je torej nekaj, kar Shuster povezuje z opismenjevanjem v 21. stoletju.¹⁸ Vežjak pa jo – v logični navezavi – definira kot »... sposobnost državljanov, da v javnih debatah in še zlasti v zadevah, ki neposredno zadevajo politično odločanje, v svojih preferencah sledijo načelom dobre argumentacije in izbirajo tiste rešitve, ki so z njo podprte, izogibajo pa se slabo argumentiranim.« (2010, 2) Da bi predstavniška demokracija, v kateri ljudje legitimnost odločanja v njihovem imenu dodelijo izvoljenim posameznikom, delovala razumno in v dobrobit večine, morajo volivci posedovati lastnosti, ki jih Vežjak poimenuje »volilna kompetenca«. Za njen ključni del šteje argumentacijsko kompetenco, o kateri torej razmišlja v kontekstu demokratične družbene ureditve. Zanj argument ni samo »vaja v racionalnosti«, temveč tudi »vaja v demokratični razpravi« (ibid., 3) – ki pa je, kot ugotavlja, večina ni deležna in je ne obvlada. Vežjak nas poziva k premisleku o tem, da jo potrebujemo. Če bi namreč znali presojsati, »kdam so sklepi ustrezno izpeljani iz premis« (ibid., 5), če bi sprejemanje najboljših argumentov bila samoumevna navada, pridobljena med vzgojno-izobraževalnim procesom, potem bi nas ščitila pred demagogijo in populizmi; razumnost bi pomenila tudi osredotočanje na in upoštevanje *učinkov* zahtev, pobud, ukrepov in podobno. Vežjak članek »Argumentacijska kompetenca in državljanstvo« sklene z ugotovitvijo, da je argumentacija v širšem kontekstu,

... ko bi morala biti del agende izobraženih državljanov, da bi ti sledili sklepanju na podlagi dokazov v vsakdanjem, tudi političnem življenju, vse premalo obravnavana. Koncept aktivnega državljanstva in naš razmislek o državljanskih kompetencah sploh bi ji zato moral pripisati več avtonomije in ji pridodati pomembnejše mesto, sploh pa razviti modele, s katerimi bi jo razvijali ne le v šolskih in kurikularnih sistemih, temveč tudi zunaj njih. (ibid., 7)

V delu *Vloga in pomen jezika v državljanski vzgoji* (ki je svojstveno nadaljevanje in nadgradnja omenjene knjige Igorja Ž. Žagarja in Barbare Domajnko *Argumentiranost kot model (uspešne) komunikacije*¹⁹) Janja Žmavc »državljanški diskurz« utemelji kot več kot le argumentacijo oziroma »racionalno prepričevanje«, ter Vežjakovo argumentacijsko kompetenco razširi v retorično-argumentacijsko kompetenco (2011, 54–56):

18 Opismenjevanje oziroma pismenost v tem kontekstu pomeni reflektiranje, analiziranje in vrednotenje različnih idej in praks, bodisi kulturnoumetniških bodisi družbenopolitičnih.

19 Prim. tudi Žmavc 2014.

Retorično-argumentacijska kompetenca je sposobnost državljanov, da v javnih debatah in še zlasti v zadevah, ki neposredno zadevajo politično odločanje, nastopajo kot samostojni in kritični akterji, ki zmorejo oblikovati, izražati, kritično vrednotiti, braniti in utemeljeno spodbijati stališča ter učinkovito prepričevati. (ibid., 56)²⁰

Avtorico je zanimalo, kako so retorično-argumentacijske kompetence opredeljene v okviru izobraževanja za demokratično državljanstvo, zato je razen *Strategij* analizirala tudi študijo *Osnovni koncepti in temeljne kompetence izobraževanja za demokratično državljanstvo* (Audigier, 2002) in *Pojmovni slovar izobraževanja za demokratično državljanstvo* (Kalčina in Sardoč, 2005). Analiza je pokazala, da »gre za zelo splošne formulacije spretnosti in veščin, ki so predstavljene v obliki seznama in brez podrobnejših opredelitev v smislu konceptov, ki bi odražali konkretno teoretsko ozadje.« (2011, 58). Na enem takih seznamov so, med drugim, uvrščene tudi »spretnosti«, ki nas še posebej zanimajo – na primer »spretnosti kritičnega in argumentiranega razmišljanja«, »spretnosti razpravljanja, pogajanja in sklepanja kompromisov« ter »spretnosti preprečevanja in reševanja konfliktov«. (Dürr in drugi 2005, 57). Ni mogoče spregledati deplasiranosti kritičnega mišljenja kot koncepta in sposobnosti, ki ga sugerira tovrstna dikcija: »spretnosti«, ki so vpisane med izobraževalne cilje, je bolj smiselno razumeti kot *zmožnosti* kritičnega mišljenja in visoko profilirane sporazumevalne zmožnosti; dodatno jih osiromaši tudi dejstvo, da povezave med izobraževanjem za demokratično državljanstvo in zgodovinsko-teoretičnim ozadjem teh zmožnosti ostajajo netematizirane.

Obravnava (retorično-argumentacijskih) sporazumevalnih zmožnosti pri omenjenih avtorjih (Shuster, Vezjak, Žmavc) predpostavlja kritično mišljenje v ožjem smislu; to ima opraviti s sposobnostjo ubesedovanja dobrih argumentov, identificiranja predpostavk, prepoznavanja logičnih zmot in napak ter oblikovanja tehtnih zaključkov (Gilovich, 1993, Bennett, 2004), hkrati pa se ves čas prepleta s kritičnim mišljenjem v širšem smislu, ki vključuje metakognitivne procese in je v najtesnejši zvezi s kritično teorijo (prim. npr. Dennett, 1998, 2013, Lakoff, 2006, Bennett, 2004, Abrami in drugi, 2008).

Novembra 2006 so v Kopru na konferenci »Thinking and Speaking a Better World« (mednarodna konferenca o argumentaciji, retoriki, debati in pedagogiki opolnomočenja) ugotavljali, »kako malo je država pripravljena podpreti prakso, ki na najbolj prepričljiv način podpira aktivno državljanstvo« (Rutar Ilc, 2006, 43) – kar

20 Spomni nas tudi, da sta retorika in argumentacija »v antiki predstavljali temeljna principa, brez katerih ni bilo mogoče aktivno delovati v družbi (tako v političnem kot tudi kulturnem smislu), in sta se intenzivno poučevali v celotni izobraževalni vertikali.« (ibid., 13).

je svojstven dokaz, da »aktivno državljanstvo« ni vedno razumljeno v skladu z vladajočo ideologijo. Udeleženci in udeleženke konference so dvomili v ustreznost izobraževanja za učitelje, ki zanemarja »razvoj samorefleksije, kritične pismenosti, osebne emancipacije in družbene solidarnosti« (ibid., 44) bodočih (slovenskih) učiteljev, hkrati pa opozarjali na povezave med kritičnim mišljenjem in metakognicijo na eni ter naslavljanje širšega družbenega okvira na drugi strani.

V tej zvezi velja opozoriti tudi na redefinicijo pomena demokratičnega državljanstva v sodobni fazi kapitalizma, ki jo v delu *Future Girl* (2004) ponudi Anita Harris. Skozi kritično analizo Harris pokaže, da so ekonomski trendi naravo državljanstva preoblikovali v skladu z novim diskurzom o osebni odgovornosti za delo/zaposlenost, družino in socialno varnost ter ob hkratni razgradnji socialnih transferjev. Ugotavlja, da se za razliko od tradicionalnega pomena državljanstva, navezanega na socialnoekonomske, državljanske in politične pravice, koncept *aktivnega* državljanstva med mlade uvaja s poudarkom na dolžnostih, odgovornostih in prizadevanju posameznika (2004, 62); da je tržno gospodarstvo odnos med posameznikom in družbo z relacije državljan-država preneslo na potrošnik-korporacija (ibid., 66); da so na javnih mestih (kot so šole, trgovski in rekreativni centri) mladi ljudje »(...) regulated into individualized competitors, responsible choice-makers, flexible and glamorous workers, and consumer citizens. Those who do not measure up to these standards are constructed as personally liable for their failures« (ibid., 118). Namesto nekdanje pravice do dela, hrane in strehe nad glavo državljanstvo danes pomeni pravico do izbire (med različnimi storitvami). Izbirajo pa lahko le tisti, ki imajo denar, s katerim lahko izbire plačajo. Ker si je v vse bolj negotovi ekonomiji vse težje zagotoviti ekonomsko neodvisnost, si je, posledično, tudi vse težje zagotoviti mesto polnovrednega državljana. Je to paradoks ali nova realnost?

Razumevanje pomena na novo uokvirjene sintagme »aktivno državljanstvo« je, skratka, ključno; enako ključna je tudi sposobnost, da ga v procesu »nenehnega demokratičnega delovanja in angažmaja državljanov« (glej citat na strani 36) preizprašujemo in redefiniramo. Previdnost in kritičnost do projekta »izobraževanje za demokratični razvoj« je potemtakem apriorna in samoumevna nuja, če ne želimo namesto v aktivni demokraciji – paradokсно – sodelovati v perfidnem procesu pasivizacije državljanov in samoumevnosti diktature kapitala.²¹

21 Ena najnovejših študij na to temo je *Rhetoric and the Global Turn in Higher Education* Christopherja Minnixa. Avtor v njej problematizira nejasnost tako imenovanega »globalnega državljanstva« in se zavzema za retorične izobraževalne programe na univerzitetni ravni, ki bi razkrivali, kako oblastni mehanizmi determinirajo oblike državljanstva (in naše predstave o njem), ter opremljali mlade ljudi za sistemsko kritiko. Čeprav se omejuje na situacijo v ZDA, je njegova analiza ameriškega ekonomskopolitičnega konteksta in konkretnih primerov v veliki meri primerljiva z oziroma prenosljiva na situacijo v Evropi in širše.

Spoznanje, da ima vsak sistem v sebi mehanizme samoohranjanja, da je temu tako tudi, kadar smo do njega kritični, da nas današnji sistem kroti in nevtralizira na bolj perfidne načine, da zaradi kritičnega mišljenja nihče ni več fizično zatiran ali preganjan – sodobni kapitalizem namreč celo aktivno podpira kritike samega sebe, saj ga to ohranja pri nenehnem prilagajanju²² –, gre z roko v roki s spoznanjem o lastni asimilaciji v kulturni kontekst, ki mu pripadamo. To spoznanje je nujno v tesni zvezi z veščinami KM v ožjem smislu, vendar hkrati predpostavlja in terja zmožnosti KM v širšem smislu – kakovost mišljenja, ki pomeni »vpogled v mehanizme družbenega, političnega, ekonomskega zatiranja«. (Rutar, 2007b, 8)

Na kaj merimo z besedno zvezo »KM v širšem smislu« jedrnato strne McLaren, ko pravi, da »(...) bi morale razvijanje kritične zavesti usposobiti učence za teoretsko in kritično refleksijo njihovih lastnih družbenih izkušenj ter za to, da bodo znali izkoristiti pridobljeno znanje za potrebe političnega aktivizma.« (2007, 50) Z drugimi besedami, če naj bi se učenci/dijaki/študenti oziroma ljudje nasploh kritično odzivali na življenje/izobraževanje/družbeno-politično realnost, bi morali biti sposobni misliti oziroma dvomiti v predpostavke *lastne umeščenosti* v to isto življenje/izobraževanje/družbeno-politično realnost; to bi jih vodilo v prepoznavanje delovanja določenih ekonomskih in oblastnih mehanizmov ter njihove neobčutljivosti in nerazumnosti v razmerju do ljudi in ekosistemov, kar bi jih lahko – ob predpostavki, da bi zmogli etični pogum – izoblikovalo v kritične in aktivne državljanke.

5.1.1.1 Koncept »demokracija/demokratsko državljanstvo« v Sloveniji

Poglejmo na kratko, kako se je obravnava konceptov demokratičnega državljanstva in kritičnega mišljenja v okviru projekta IDD vpisala v Sloveniji. Do danes je projekt v EU prešel več časovnih in vsebinskih faz ter avgusta 2011 obrodil enega od slovenskih sadov v sedemdeset strani obsežnem dokumentu »Strategija razvoja področja državljske vzgoje v Republiki Sloveniji« (v nadaljevanju besedila: *Strategija*), ki je hkrati končni izdelek projekta. Besedilo je nastajalo v okviru projekta »Državljan(stvo) v novi dobi: Državljska vzgoja za multikulturni in globaliziran svet« (pod vodstvom dr. Jerneja Pikala), izdala pa ga je Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani. Projekt, ki je imel več sklopov in je obrodil vrsto publikacij, se je intenzivno posvečal pedagoškim vsebinam in didaktičnim pristopom, primernim za globalno učenje in (evropsko) državljsko vzgojo v osnovnih in srednjih šolah.

22 Kapitalizem se je v zgodovini neproblematično povezoval (in se še vedno povezuje) z raznorodnimi režimi, zaradi česar ga Samo Tomšič v članku »Kapitalizem in demokracija« imenuje *shape shifter* – ki pa je vedno »uspešnejši v povezavi z avtoritarnimi režimi kot pa z demokracijo« (2014, 26).

V *Strategiji* najdemo odprteje opredelitve, ki izhajajo

(...) iz razumevanja demokracije in svobode, ki sta uveljavljeni v okviru državljskih vzgoj v državah članicah z dolgo in uspešno tradicijo državljske vzgoje (npr. Nemčija, Finska, Švedska, Avstrija, Francija, Združeno kraljestvo), ki demokracije in svobode ne razumejo v smislu doseženega stanja, temveč v smislu kontinuiranih procesov. Slednje razumevanje temelji na prepričanju, da tako demokracija kot svoboda nista doseženi enkrat za vselej, temveč morata biti zagotovljeni preko nenehnega demokratičnega delovanja in angažmaja državljanov v vedno hitreje spreminjajočem se sodobnem družbenem in političnem okolju. (ibid., 11)

Vendar ne smemo prezreti dejstva, da se definicije demokracije (in demokratičnega državljanstva) v nacionalnih dokumentih s področja izobraževanja uokvirjajo znotraj raznolikih ideoloških shem, pogosto znotraj diskurza o globalizaciji in naddržavnih tvorbah, prostega pretoka ljudi in blaga ter individualizma – kar zveni bolj usklajeno z ideologijo neoliberalne faze kapitalistične ekonomske produkcije kot pa z lincolnovskim razumevanjem demokracije. »Demokracija« se, z drugimi besedami, kljub občasnim opredelitvam, ki govorijo v prid nenehni kritični transformaciji družbe, opredeljuje bolj v skladu z ohranjanjem *statusa quo*. Samo Tomšič je v svoji oceni neizprosna, ko ugotavlja, da »(...) kapitalistična demokracija ne more biti drugega kakor sredstvo za uveljavljanje interesov kapitala in njegovih elit.«²³ (2014, 27)

Podobno v zvezi s tako imenovanim »demokratičnim šolanjem« Peter McLaren v nekem intervjuju izjavi, da to onemogoča »poučevanje o alternativah in razvijanje take kritične misli, ki bi postavljala pod vprašaj vladavino kapitala«, hkrati pa (na ta način) zagotavlja »ideološko in ekonomsko reprodukcijo, od katere imajo koristi zlasti pripadniki vladajočega razreda.« (2007a, 48) Skratka, trenutni *status quo* nima za cilj razvijanje kritične zavesti, ki bi zmogla/znala »preobraziti zavest o lastni [družbeni] odtujenosti«, kot se izrazita McLaren in Farahmandpur (2001/2007b, 51). Avtorja se strinjata s Knoblauchom in Brannanom (1993), ki »trdita, da pomeni državljanstvo v polju kapitalistične demokracije bolj vdanost

23 Njegov sklep je skladen z analizo *Strategiji* (glej zgoraj), ki je pokazala, da se sintagma *aktivni državljan* na jezikovni ravni naslanja na diskurz, ki ga povezujemo s kritično mislečimi posamezniki-subjekti, ki tvorno sodelujejo pri ohranjanju in preoblikovanju družbenopolitične skupnosti, katere del so, hkrati pa notranje razpoke v tem diskurzu kažejo na uveljavljanje ideologije, ki z *aktivnimi državljanji* naslavlja zlasti posameznike, ki se kot tvorni subjekti v obstoječem sistemu vzpostavljajo predvsem tako, da si samostojno, neodvisno od socialnih transferjev zagotavljajo preživetje na trgu delovne sile; kot taki so aktivni državljan predvsem varuhi *statusa quo*. Gre za razcep med deklarativnim zavzemanjem *Strategij* za izobraževalni sistem, ki vzgaja artikulirane, kritično misleče posameznike – demokratične subjekte, in semantičnim navezovanjem besedne zveze »aktivni državljan« na interese kapitala.

pasivnemu potrošništvu kot pa aktivno sodelovanje v družbenem življenju.« (ibid.) Enako, kot smo že nakazali, izpostavlja tudi Harris (2004).

»Aktivno sodelovanje v družbenem življenju« namreč predpostavlja, da so ljudje usvojili tako veščine argumentacijske kompetence (oziroma KM v ožjem smislu), kot so jim dostopni vpogledi v lastno ideološko naddoločeno (oziroma KM v širšem smislu). Izpoljenost tega predpogoja pa, po drugi strani, samoumevno predpostavlja, da so tako kompleksnega KM praviloma zmožni vsi učitelji in učiteljice na vseh stopnjah izobraževanja. Še več, predpostavlja se, da ti učitelji/-ce niso zgolj sami usvojili zmožnosti in filozofsko držo KM, temveč da so jih usposobljeni razvijati tudi pri drugih.

Navezujoč se na Bourdieuja, Zora Rutar Ilc v uvodniku k tretji številki revije *Vzgoja in izobraževanje* v letu 2007 govori o simbolnem nasilju v izobraževalnih institucijah, ki da negujejo »favorizirane pomene« v prevladujoči kulturi in prispevajo k »obnavljanju obstoječih struktur moči«. V tem kontekstu se učitelje opremlja

z veščinami, dispozicijami in kompetencami, z rešitvami problemov, potrebnimi za obnavljanje šolske prakse, kakršna je. Vse, kar ni neposredno uporabno, šteje kot disfunkcionalno. Prevladujejo prizadevanja za povečevanje študijskih dosežkov in vzdrževanje discipline in reda ali pa posredovanje »vrednot« in »odnosa«. Intelektualni izzivi in problemi, ustvarjanje nove vednosti in iskanje resnice pa veljajo za nepraktične in akademske. Namesto vpraševanja, analiziranja in refleksije prevladuje tehnični, merljivi, specifični trening med seboj ločenih veščin. Za vsem tem je seveda skrb za to, da se vzgoji prilagodljive in dobro usposobljene državljanke – delavce, ki bodo služili težnji po povečanju produktivnosti. (2007a, 3)

Slovenska *Strategija* opredeljuje demokracijo tako, da to napetost med spreminjanjem in poustvarjanjem bolj prikriva kot tematizira: »Demokracija je namreč proces, tendenca v našem vsakdanjem življenju, kjer spoštovanje drugih in drugačnih ni zgolj možnost v času obilja, pač pa je to – tudi v času ekonomske krize – njen temeljni predpogoj.« (2011, 6) Dve strani za tem pa: »Državljsko vzgojo moramo namreč razumeti kot osrednji mehanizem za opolnomočenje državljanov, kontinuirano utrjevanje demokracije ter vključevanje deprivilegiranih, diskriminiranih in marginaliziranih skupin v vse vidike družbenopolitičnih procesov.« (ibid., 8) Toda v kontekstu razgradnje socialnih transferjev, ki smo ji priča v zadnjih letih, tovrstne opredelitve bolj kot spoštovanje in vključevanje drugih in diskriminiranih zrcalijo normalizacijo ekonomske krize in družbene razzlojenosti, in obenem demokracijo

samoumevno navezujejo na obstoječi politično-ekonomski sistem.²⁴ (Po drugi strani pa se v svetu z demokracijo, tako kot s kapitalizmom, povezujejo vse politične opcije, zato obstaja »resna nevarnost, da ima demokracija toliko različnih pomenov, da je izgubila vsak pomen.« (Biesta, 2006, 122))

V tem smislu ne preseneča, da je med državljani EU odnos do vprašanj demokracije in političnega angažmaja obarvan z nejevero in cinizmom. Kot odziv na vse večjo nezainteresiranost ljudi za politiko je Svet Evrope leta 2010 izdal *Listino o izobraževanju za demokratično državljanstvo in izobraževanju za človekove pravice*. Na svoji spletni strani so med drugim zapisali: »(...) studies show that most people throughout Europe are becoming disenfranchised from their political systems. They do not trust politicians, they are confused about political institutions and they are skeptical about the value of voting.«²⁵ Ta podatek potrjuje tudi slovenska *Strategija*, ki dodaja še ugotovitev mednarodno-primerjalne analize državljske vzgoje ICCS (2010), »da v Sloveniji prevladuje statistično nižje zanimanje učencev za politiko in družbene zadeve, v primerjavi z drugimi državami, vključenimi v analizo.« (ibid., 14).

Logično se zdi skleniti, da bi – če želimo spremeniti tovrstni odnos do politike in družbenih zadev – vzgojno-izobraževalna prizadevanja morala stremeti k spremembi takšnega odnosa med mladostniki. Toda ob iskanju konstruktivnih pedagoških vsebin in metod, ki bi delovale v smeri izobraževanja in podpiranja bodočih aktivnih državljanov, ljudi, ki bi bili motivirani za družbenopolitično dejavnost,²⁶ se ne moremo izogniti kritični obravnavi odnosa med demokracijo in izobraževanjem. Izobraževalnih institucij namreč ne moremo preprosto razumeti kot valilnic demokracije. Med mnogimi teoretiki in raziskovalci, ki nam v tem smislu ponujajo pomenljivo gradivo, so, denimo, Biesta, Chomsky, Foucault, Harris, McLaren in Orlowski. Njihovi razmisleki so v ostrem nasprotju z načrtovanjem »produkcije«

24 Lilijana Burcar v članku »Multikulturalizem in diskurz tolerance v dobi globalnega kapitalizma in neorazizma« dokazuje, da so diskriminatorne prakse in raznolike oblike nestrpnosti pravzaprav sestavni del sodobne faze razvoja kapitalizma. Diskurz tolerance in multikulturalizem v bistvu prikrivata sistemsko netoleranco – simbolno nasilje in različne prakse izključevanja – ki so ji podvrženi »odklonsko poustvarjeni drugi«. Kot tak diskurz tolerance figurira kot ideološki aparat države, ki »ne le odvrča pogled od strukturalnih neenakosti (...), marveč pomaga pri vzdrževanju in ohranjanju obstoječih struktur moči« (2010, 174). Na ta način uradna politika ne samo da ne spodbuja določenih sprememb, temveč sistematično onemogoča politično in kolektivno organiziranje izkoriščenih drugih.

25 Več o tem glej http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Who/Whatis_EN.asp

26 Na tej točki projekt ponovno razkriva ideološko nekonsistentnost: glede na (evropske) *Strategije za učenje demokratičnega državljanstva* so ta prizadevanja namreč namenjena (samo)izbrancem, ki si bodo pridobili status »odgovornega državljana«. Na strani 59 so zapisali: »Pri učenju za demokratično državljanstvo obstajajo še druge sposobnosti poučevanja, ki so v procesu pomoči *tistim, ki bodo postali odgovorni državljani*, ključnega pomena« (poudarki M. Ž.). Bodo/Bomo vsi ostali, nujno večina, potemtaka »neodgovorni državljani«? Je umanjkanje demokracije zakodirano v same »processe demokratizacije«?

demokracijskih državljanov; v načrtovanju IDD je nekaj inherentno nedemokracijskega. Medtem ko se, kot rečeno, povsem strinjamo s snovalci *Strategij*, da so »kritično mišljenje, kreativno mišljenje, razmišljanje v korist družbe in mišljenje, usmerjeno v prihodnost« (ibid., 60), ključne zmožnosti posameznikov (pri čemer lahko razmišljanje v korist družbe in mišljenje, usmerjeno v prihodnost, razumemo kot kategoriji kritičnega in/ali kreativnega mišljenja), pa se po drugi strani zavedamo, da razvoj teh zmožnosti ne daje nikakršnih poroštev. Ne more zagotoviti, da se bodo ljudje v danih okoliščinah odzvali v smislu širše družbene dobrobiti – ali da se bodo sploh odzvali. Tega ni mogoče zagotoviti niti v primeru, da kot namen demokracijskega izobraževalnega sistema prepoznamo ustvarjanje pogojev, v katerih lahko posamezniki aktivno vstopajo v svet, vedno v komunikaciji z drugimi. Vendar ima v tem primeru zaupanje v prihodnost – kar je bistveno – precej širšo podlago in bolj čvrste temelje.

Takšna usmeritev v izobraževalne prakse vsekakor vnaša spremembe. V primeru jezikovnega pouka to pomeni veliko več poudarka na kreativnem in kritičnem pisanju in govoru, na osebnih, vendar informiranih in podkrepljenih, odzivih na učno gradivo. To pomeni, da izobraževalni proces najmanj v enaki meri kot na (po)dajanju (snovi, informacij, vednosti) temelji na zastavljanju vprašanj – zapletenih, kontroverznih, kočljivih vprašanj. Ta paradokсна pozicija izobraževalnih institucij učiteljice in učitelje postavlja pred izziv, ki nas nemara presega – kar pa ne pomeni, da ga lahko zanemarimo. Namesto tega predlagamo delovanje, ki bi ga v angleško govorečem svetu poimenovali z »acting as if«: kot izobraževalci sicer ne moremo niti ustvariti niti rešiti demokracije, lahko pa ustvarjamo začasne kontekste, v katerih sta delovanje in (politična) subjektiviteta dejansko možni; lahko v duhu soustvarjanja varnih prostorov pluralnosti in razlike (kar, kot dokazuje Biesta (2006), razredi in predavalnice – dokler ohranjajo svoj posvetni značaj – nedvomno so) lovimo ravnovesje med utečenimi in novimi praksami ter ustvarjamo svet, ki ga (še) ni.

5.1.2 Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje

Naslednji evropski dokument, s katerim se usklajujejo posamezni nacionalni dokumenti na področju tujejezikovnega učenja, poučevanja in ocenjevanja, je *Common European Reference of Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001) – v slovenskem prevodu *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (2011). V nadaljevanju ga bomo imenovali SEJO ali *Okvir*, pretresli pa bomo predvsem njegovo obravnavo govorne sporazumevalne/interakcijske zmožnosti.

Komunikacijski pristopi v J2 poučevanju so nas že pred desetletji popeljali k redefiniranim ciljem tujejezikovnega poučevanja in s tem k novim pedagoškim metodam. Osredinjenost na slovnico in teorijo jezika je zamenjala osredinjenost na jezik v rabi, na dejanske, (čim bolj) avtentične sporazumevalne dogodke – ter v zvezi s tem na sposobnost učencev in učenk, da se naučijo čim bolj smiselno in uspešno izraziti in sporazumevati v J2. Spoznanja sociokulturne teorije (SKT) so v osemdesetih letih prejšnjega stoletja v uporabnem jezikoslovju spodbudila razmisleke, ki so poudarek na jezikovnem mojstrstvu (*proficiency*) prenesli na sporazumevalno zmožnost, pozornost pa s posameznika na interakcijo. Jezikoslovci so si ponovno in vedno znova zastavljali vprašanje, na katerega je 2001 Johnson podala pomenljiv odgovor (glej Uvod), zastavljamo pa si ga tudi sami: Kaj ocenjujemo, ko ocenjujemo govorno zmožnost? Je to (samo) tekočnost in pravilnost govora, izgovorjava, struktura, nabor besedišča – ali res zasledujemo vse elemente sporazumevalnih zmožnosti, kot piše v učnih načrtih in *Okviru*? Z drugimi besedami, ali drži, da so v testni/izpitni situaciji izkazani jezikovni elementi (tekočnost in pravilnost govora, izgovorjava, obvladovanje ustreznega besedišča in podobno) enostavno prenosljivi v raznolike sporazumevalne dogodke v zunajšolskih okoljih? Je res, da je nekdo, ki zna predstaviti določeno temo oziroma problem v smiselno strukturiranem, tekočem in izgovorno pravilnem jeziku, sposoben enako suvereno in smiselno sodelovati v bolj ali manj strukturirani debati na to isto temo? Se zna pogajati, samoanalizirati svoj položaj, se kritično odzvati na ugovore, oblikovati nove argumente in podobno? Se znajde v diskusijah na kompleksne/sporne teme?

V *Okviru* so ta vprašanja (posredno) naslovljena skozi ločevanje med govornim sporočanjem in govornim sporazumevanjem. Poudarjeno je, da za obvladovanje interakcije »ni dovolj, da se učimo zgolj sprejemati in tvoriti izjave. Pri rabi in učenju jezika se interakciji zaradi njene osrednje vloge v sporazumevanju praviloma pripisuje velik pomen.« (*Okvir*, 2011, 36) Kaj v praksi pomeni »velik pomen«, je seveda posebno vprašanje; vprašanje je tudi, zakaj se nečemu, kar zaseda »osrednjo vlogo« zgolj *praviloma* pripisuje velik pomen?

SEJO odlikujeta tako jasnost in preglednost v lestvičenju štirih osnovnih jezikovnih zmožnosti (bralne, slušne, pisne in govorne) kot poglobljenost v obravnavi vrste jezikovnih funkcij, kontekstov in stopenj pravilnosti/ustreznosti izražanja na različnih referenčnih ravneh jezikovne zmožnosti in izvedbe. SEJO pomeni nedvomen prispevek k zavzemanju za integrirani in kontekstualizirani pristop k poučevanju, učenju in ocenjevanju v J2 (glej npr. Sešek, 2008, Skela, 2011). Kritika tega pristopa, ki jo zasledujemo v našem primeru, se navezuje na pomanjkanje modelov, ki bi tvorjenje jezika v testnih situacijah povezali z dejanskimi, pragmatičnimi

situacijami, ki terjajo dialoške oblike jezikovne rabe in sporazumevalnih zmožnosti, ter, posledično, z razvojem sposobnosti za sodelovanje v tovrstnih situacijah. Kot v svoji študiji ocenjevanja/evalvacije v ATJ pokažeta Chalhoub-Deville in Deville, je to ugovor, ki ga lahko naslovimo na vse okvire znotraj sporazumevalnih jezikovnih modelov (Chalhoub-Deville in Deville, 2005, 823). Vsem je skupno to, da – v primeru govorne zmožnosti – obvladanje jezika povezujejo s kognitivnimi sposobnostmi *posameznih* govork/-cev, ki jih ocenjujejo (praviloma posamezni) izpraševalci/-ke oziroma ocenjevalci/-ke. V tem smislu tudi SEJO, ki sicer prinaša lestvice in opisnike za vrsto dialoških govornih zvrsti (družabni pogovor, neformalno razpravljanje, formalno razpravljanje, sestanki in podobno), ne naredi preboja.

Ker je na posameznih učencih/dijakih/študentih zasnovana pedagoška paradigma v svojstvenem nasprotju s prepoznavanjem jezika kot sociokulturnega pojava, je to vidik obravnave, ki v zvezi s SEJO terja več pozornosti. *Okvir* sicer prinaša lestvice in opisnike za vrsto dialoških govornih zvrsti (družabni pogovor, neformalno razpravljanje, formalno razpravljanje, sestanki in podobno), ne pomeni pa preboja iz osredinjenosti na kognitivne sposobnosti *posameznikov* – čeprav gre za dokument, ki za poglobitveni cilj drugojezikovnega in tujejezikovnega pouka prepozna *sporazumevalno* zmožnost, torej zmožnost, ki se razvija v interakciji z drugim(i) in je brez drugih ni.

SEJO, skratka, odraža neko notranjo napetost med tradicionalnimi praksami in sodobnimi spoznanji. To napetost na svojstven način zrcali tudi koncept materne govorce, kot ga zastavlja SEJO. Gre za koncept, ki ima svoj smisel in svoje mesto na področju razvijanja jezikovnih in sociolingvističnih zmožnosti, precej manj (oziroma sploh ne) pa v kontekstu razvijanja pragmatičnih zmožnosti. Razen tega nas – v mednarodnem kontekstu, v katerem so materni govorniki med uporabniki angleškega jezika v manjšini – mnogi teoretiki opozarjajo na neustreznost koncepta materne govorce v taksonomiji učnih ciljev pri pouku ATJ. Angleščino si kot prvi sporazumevalni jezik sveta legitimno lastijo vsi uporabniki tega jezika, kar za sabo potegne nove vidike in poudarke v razumevanju *rabe* tega jezika (glej npr. Holborow, 2007, Cook, 1991, 2011, Larsen-Freeman, 2007, Pennycook, 1995, 2007, Tollefson 1995, 2011, Young 2009).

Pogled od blizu razkrije, da se SEJO ne otrese niti hegemonije materne govorce niti z njo povezane osredotočenosti na posameznika. S svojo definicijo sporazumevalne jezikovne zmožnosti se sicer načelno izreče za redefinicijo praks v drugo- in tujejezikovnem učenju in poučevanju, toda tej zavezi ne sledi teoretsko konsistentno in metodološko jasno. V skladu z *Okvirom* je osnovni vidik sporazumevalne zmožnosti »sposobnost organizacije stavkov z namenom posredovanja pomena« (2011, 139); kar sicer, vsaj načelno, postavlja v ospredje interakcijo, pogajanje glede

pomenov, pragmatične in sociolingvistične zmožnosti – vendar ostaja *de facto* zreducirana na kognitivno sposobnost *posameznikov*.

Svojevrsten krč je povsem razumljiv: uporabno jezikoslovje je zasičeno z vednostjo, ki ji je zelo težko slediti; je posledica diskrepance med razmeroma jasnim ciljem tujejezikovnega poučevanja – razvijanjem sporazumevalne zmožnosti – in, kot pravi Skela, nejasno potjo, ki vodi do njega (2011, 126). Z drugimi besedami, vse bolj jasno je, da v medčloveškem sporazumevanju vpliva prisotnosti drugih ne samo da ni mogoče zanemariti, temveč da ga je, nasprotno, potrebno spoznavati in razumeti drugače, kot smo tega tradicionalno vajeni (več o tem npr. Bohm, 2004, Hall, 1999, Rosenberg, 2003, Young, 2009). Avtorji *Okvira* so v tem smislu ponudili opis jezika, ki upošteva kompleksno mrežo dejavnikov in okoliščin, od katerih sta odvisni produkcija in recepcija jezika; čeprav ne razkrivajo virov, je očitno, da so poskušali upoštevati kar se da širok spekter dogajanj in dognanj v uporabnem jezikoslovju zadnjih desetletij – vendar so se ob tem tudi lovili in spotikali.

V nadaljevanju bomo pogledali, kje oziroma kako se v naslavljanju govorne sporazumevalne zmožnosti v *Okviru* kažejo nekonsistentnosti. Presejali jih bomo skozi sito obljube, da bo dokument »izčrpen, transparenten in koherenten«. Začeli bomo z »izčrpnostjo«, katere pomen avtorji pojasnijo z velikopoteznimi besedami: »To preprosto pomeni, da bi morali v njem najti vse, kar potrebujete, da opišete svoje cilje, metode in rezultate.« (2011, 18)

5.1.2.1 SEJO: Izčrpnost

Sporazumevalno zmožnost SEJO – za razliko od Bachmana in Palmerja – predstavi kot tri-, ne štiridelni model. Sestavljajo ga: jezikovna, sociolingvistična in pragmatična zmožnost. Kar sta Bachman in Palmer razumela kot poznavanje slovnice, SEJO imenuje »jezikovna zmožnost«. Njunjo »textual knowledge« (del formalne vednosti o jeziku) *Okvir* preubesedi v »diskurzno zmožnost«, in jo pojmuje kot del pragmatične zmožnosti; drugi del pragmatične zmožnosti je funkcijska zmožnost – ki jo Bachman in Palmer takisto uvrstita k pragmatičnim zmožnostim, Canale in Swain pa jo obravnavata znotraj obvladovanja sociokulturnih pravil jezikovne rabe. Sociolingvistična zmožnost je, tako kot pri Canale in Swain, samostojni del sporazumevalne zmožnosti – za razliko od Bachmana in Palmerja, ki obvladovanje vpljudnostnih konvencij, narečij, jezikovnih registrov, idiomatike in ostalih elementov sociokulturnih implikacij jezika uvrščata k pragmatiki.

Na prvi pogled se lahko zazdi, da SEJO strateške zmožnosti, ki jih Bachman in Palmer postavljata v samo osrčje sporazumevalne jezikovne zmožnosti, zanemarja.

Vendar gre v resnici prej za še en primer svojstvene členitve istih sestavin kot za njihovo zanemarjenje. *Okvir* o sposobnostih, ki jih Bachman in Palmer naslavljata znotraj strateških zmožnostih, govori v poglavju »Sporazumevalne jezikovne dejavnosti in strategije« (ibid., 80–112). Z besedo »strategije« *Okvir* pojmuje »določen način delovanja, ki vodi h kar največji učinkovitosti.« (2011, 81) S sporazumevalnimi strategijami izrecno ne naslavlja zgolj načinov reševanja zadreg ali prikrivanja in premoščanja neznanja (bodisi jezikovnega bodisi pragmatičnega) v komunikaciji – kot Canale in Swain –, temveč z njimi naslavlja »aplikacijo meta-kognitivnih načel: *prednačrtovanje, izvedba, spremljanje in popravljanje* pri različnih vrstah sporazumevalnih dejavnosti: sprejemanju, interakciji, tvorjenju in posredovanju.« (2011, 81) V tem smislu se avtorji *Okvira* očitno močno navezujejo na Bachmana in Palmerja. Hkrati poskušajo narediti hvalevreden korak v smeri nadaljnjega širjenja perspektive na vprašanja tujejezikovnega učenja in poučevanja: poskušajo podati čim bolj širok *opis* jezika ter se distancirati od redukcionističnega iskanja končnih odgovorov in najboljših metod. S čimer pa so v svojstvenem nasprotju z zavezo o izčrpnosti, transparentnosti in koherentnosti.

Z razvejanim opisom jezika na eni in z uvrstitvijo sociolingvistične in pragmatične zmožnosti med sporazumevalne zmožnosti na drugi strani *Okvir* odslilkava spoznanja v sodobnem uporabnem jezikoslovju, po katerih jezikovne zmožnosti (tj. leksikalna, slovnična, semantična, fonološka, pravopisna in pravorečna) same po sebi ne zagotavljajo uspešnega *sporazumevanja*: v konkretnem sporazumevalnem dogodku se lahko posameznik, ki slabo obvlada jezik, vendar ima izjemne pragmatične in strateške zmožnosti, izkaže celo bolje od nekoga, ki sicer izkazuje jezikovno mojstrstvo. SEJO, skratka, poda večplastno podobo sporazumevanja, v katerem ob bok jezikovnim zmožnostim postavi metajezikovne in metakognitivne zmožnosti, kot so sposobnost ustrezne organizacije besedila (koherenca), upoštevanje vpljudnostnih konvencij, ustrezna raba *mikrofunkcij* (denimo izražanje stališč, spraševanje, prepričevanje) in *makrofunkcij* (denimo argumentacija, interpretacija, komentar), obvladovanje interakcijskih strategij in podobno.

V skladu z dognanji sociokulturno naravnanih teorizacij jezika oziroma jezikovne rabe SEJO tudi opozarja na kompleksnost konteksta in ponudi zelo širok opis različnih vidikov jezikovne rabe (4. poglavje). Med kontekstualnimi dejavniki upošteva *domene* (zasebno, javno, poklicno, izobraževalno), *situacije* (ki jih tvorijo vsi sodelujoči, kraj in čas dogodka, dejanja, besedila in podobno), *okoliščine in omejitve, uporabnikov/učencev mentalni kontekst* ter *mentalni kontekst sogovorca/sogovorcev*.

Vsekakor moramo *Okviru* v veliki meri priznati izčrpnost, vendar se težko strinjamo, da je avtorjem dokumenta uspelo izpolniti obljubo, po kateri bomo v *Okviru*

našli vse, kar potrebujemo, da opišemo svoje cilje, metode in rezultate. Namesto tega postreže s kopico smiselnih vprašanj, ki nas vabijo k iskanju lastnih odgovorov v zvezi s cilji, metodami in rezultati. Hvalevredna odprtost, ki pa ob kompleksni realnosti, s katero se soočamo kot učitelji ATJ, vzbuja tesnobo. Na mnoga od njih namreč ob še tako natančnem branju *Okvira* ne najdemo metodoloških odgovorov, ki bi imeli pedagoško uporabno vrednost.

Kako (s katerimi metodami), denimo, naj pri učencih razvijamo zmožnosti KM, nekonfliktnega argumentiranja in pogajanja (ki jih SEJO predvideva na višjih ravneh sporazumevalne zmožnosti)? Glede pragmatičnih zmožnosti, denimo, avtorji zapišejo: »Pri pragmatičnih zmožnostih je še bolj kot pri jezikovnih odveč poudarjati pomen vpliva interakcij in kulturnih okolij, v katerih se te sposobnosti oblikujejo.« (2011, 35) Pravzaprav drži ravno nasprotno: Če je »pomen vpliva interakcij in kulturnih okolij« tako velik, je odveč poudarjati, da bi *Okvir* v zvezi z njim moral zadostiti zgornji oblubi kot tudi nam pomagati razumeti in upoštevati kompleksnost teh vplivov. Namesto tega poraja vrsto vprašanj, za iskanje odgovorov nanje pa nas pravzaprav pušča precej neopremljene: Kako naj učence učimo prepoznavati in upoštevati vpliv interakcij in kulturnih okolij? Katera znanja in veščine moramo razvijati, da bomo v smislu medsebojnega (spo)razumevanja dosegli kvalitativni premik v smeri kulture dialoga, o kateri je toliko govora? Kako naj jih razvijamo? *Okvir*, skratka, opozori na širino in globino oceana, v katerem smo se znašli, pomaga nam opisati naše cilje, obljubljenih merilnih naprav in kompasov za opis metod in rezultatov pa nam ne nudi v zadovoljivi meri. Z drugimi besedami, ne izpolni pričakovanj, ki jih avtorji ustvarijo z izjavo, da bomo J2 učitelji in učiteljice v njem našli vse, kar potrebujemo, da opišemo svoje cilje, metode in rezultate.²⁷

5.1.2.2 SEJO: Transparentnost

V smislu osnovnih standardov, ki naj bi jih SEJO izpolnjeval (»izčrpen, transparenten in koherenten«), za opisnike za govorno zmožnost na višjih ravneh, od B2 do C2, ugotovljamo, da jim pogosto ni povsem kos. Težave s transparentnostjo razkrije že pozornejše branje »Preglednice 1: Skupne referenčne ravni: globalna lestvica« na

²⁷ Februarja 2018 so pri Council of Europe izdali posodobljen dodatek k *Okviru: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors*. V njem najdemo nove ravni (govora je o pred-A1 ravni in sedmi ravni) in nove deskriptorje (zlasti na C2 ravni), dopolnjene kategorije in nove kategorije (za nas sta ob govorni interakciji zanimivi, denimo, še internetna interakcija oziroma sporazumevanje prek medmrežja in mediacija), ki so tudi opremljene z novimi opisniki po stopnjah. Skratka, opis jezika/jezikovne rabe in pedagoški cilji in jezikovnem izobraževanju dobijo v tem priložniku natančnejše in nove ubeseditve. Vendar tudi v njem ne bomo našli »vsega, kar potrebujemo, da opišemo svoje metode« za razvijanje opisanih in na novo dodanih dejavnosti in kategorij; tudi ne bomo našli vsega, kar potrebujemo, da opišemo svoje rezultate. V tem smislu je novi dodatek enako skop kot izvirnik.

strani 46: med dvema deloma opisov za ravni B2 in C1 je opaziti nejasno razlikovanje. Za raven B2, med drugim, beremo: »Tvoriti zna jasno, poglobljeno besedilo iz širokega razpona tem in razložiti stališče o nekem aktualnem vprašanju, tako da pojasni prednosti in pomanjkljivosti različnih možnosti.« C1 pa je, med drugim, opredeljena kot raven, na kateri zna govorec: »Tvoriti jasna, dobro organizirana in poglobljena besedila o kompleksnih temah. Pri tem nadzorovano uporablja organizacijske vzorce, povezovalce (konektorje) in kohezivna sredstva.« Med opredelitvama ni nobene bistvene kvalitativne razlike, gre malodane za parafrazo istega sporočila: če govorci ne uporabljajo povezovalcev in kohezivnih sredstev (C1), ne morejo tvoriti jasnega in poglobljenega besedila (B2); če je besedilo poglobljeno in so vprašanja aktualna (B2), gre za kompleksne teme (C1). Skratka, nejasnost razmejevanja višjih ravni govorne zmožnosti na način, ki mu sledi *Okvir*, je očitna že na začetku.

Primerjava opisnikov v Preglednici 3 (Skupne referenčne ravni: kvalitativni vidiki govorne rabe jezika) na straneh 50 in 51 izpostavi podobne težave v transparentnosti gradacije med zadnjima dvema ravnema. Raven C1 je v kategoriji »obseg« opisana z naslednjimi besedami: »Ima širok razpon jezika, kar mu omogoča, da izbira ubeseditve, s katerimi se jasno izraža v ustreznem slogu o širokem razponu splošnih, akademskih, poklicnih ali pristočnih tem, ne da bi se moral omejevati pri tem, kar želi povedati.« V isti kategoriji je raven C2 opredeljena takole: »Zelo je prožen pri preoblikovanju misli v različne jezikovne oblike, da natančno izrazi drobne pomenske odtenke, poudarke ali razlike in da se izogne dvoumnosti. Dobro obvlada stalne besedne zveze in pogovorne izraze.« Kar manjka, je – nadgradnja predhodne ravni. V tej obliki opisniki za raven C2 v celoti ustrezajo opisu nekoga, ki obvlada obseg, opredeljen pod C1. Z drugimi besedami, ni se mogoče izražati jasno in v ustreznem slogu o širokem razponu splošnih, akademskih, poklicnih ali pristočnih tem (ipd.), ne da bi ob tem bili večji prožnega preoblikovanja misli v različne jezikovne oblike (ipd.).

Podobno pomanjkanje jasne gradacije med ravnema je opaziti tudi v kategoriji »pravilnost«. Pod C1 piše: »Dosledno vzdržuje visoko stopnjo slovnične pravilnosti. Napake so redke in težko opazne. Če že naredi napako, jo največkrat tudi popravi.« In pod C2: »Dosledno nadzoruje slovnično ustreznost kompleksne rabe jezika, tudi takrat, ko njegovo pozornost zaposlujejo druge stvari (npr. načrtovanje nadaljevanja, nadzorovanje odzivanja drugih oseb).« Med opisoma so besedne, ne vsebinske razlike: redke in težko opazne napake delajo samo najboljši govorci/-ke, bodisi materni govorci/-ke določenega jezika bodisi J2 govorci/-ke; čeprav raven C1 ne omenja deljene pozornosti, govorci/-ke na domala vseh ravneh načrtujejo

nadaljevanje in nadzorujejo odzive drugih. Primerjave ostalih kategorij dajejo kvečjemu megleno predstavo o razlikah med tema dvema ravnema.

Opazimo tudi izjemno visoke standarde, ki naj bi jih učenci dosegali na višjih jezikovnih ravneh: razen tega, da se sprašujemo o ciljnih sporazumevalnih zmožnosti na post-C2 ravni (se sporazumevalni jezikovni razvoj na C2 – ali C1 ali B2 – ustavi?), nas predvsem zanima, kaj je razlog za pogosto minimalne ali neobstoječe razlike med najvišjimi ravnmi. Je to posledica nerealno ambiciozno zastavljenih opisnikov za raven B2? Ne nazadnje ti standardi implicitno sporočajo, da smo jih dosegli (in presegli) vsi učitelji – kar gotovo ne velja za mnoge med nami, zanesljivo pa ne za avtorico pričujoče raziskave. Obenem so ti opisniki/standardi, kot rečeno, v ostrem nasprotju z izsledki Deanne Kuhn, ki pričajo o splošni nezmožnosti kritičnega mišljenja in argumentiranega izražanja (in jim pritruje kopica raziskovalcev in avtorjev s področij kognitivne znanosti, npr. Gilovich, 1993, Bennett, 2004, Van Gelder, 2005, Lakoff, 2006 idr.).

Ne čudi, da imamo učitelji z razumevanjem in interpretacijo opisnikov pogosto težave. Naj za ilustracijo navedem primer: razumevanje pomena oziroma jasnost opisa govorca C2 – »Zelo so prožni pri preoblikovanju misli v različne jezikovne oblike, znajo natančno izraziti drobne pomenske odtenke, poudarke ali razlike in se izogniti dvumnosti. V polnem obsegu in ustrezno uporabljajo različne načine organizacije diskurza, interakcijo obvladujejo spretno in z lahkoto, pri čemer dosledno nadzorujejo slovnično ustreznost kompleksne rabe jezika. Kompleksne vsebine znajo predstaviti samozavestno, dobro strukturirano in logično urejeno, tako da jih približajo tudi občinstvu, ki mu le-te niso blizu. Odgovarjati znajo na težka in celo sovražna vprašanja, v formalnih razpravah o kompleksnih temah pa po utemeljenosti in prepričljivosti v ničemer ne zaostajajo za domačimi govorci.« – sem preverila med nekaterimi sodelavkami in sodelavci na Oddelku za anglistiko in amerikanistiko Filozofske fakultete v Ljubljani. Na podlagi odgovorov na vprašanje, koliko študentov ob koncu tretjega letnika dosega raven C2, lahko sklenemo, da večina študentov temu ni kos. Med osmimi učitelji/-cami so se glasovi namreč gibali od »eden, morda dva na leto« do »vsi«. ²⁸ Med nami so, skratka, kljub poznavanju *Okvira*, na delu izjemne razlike v razumevanju opisnikov za govorno zmožnost, kot jih predlaga *Okvir*.

28 Na nezanesljivost/spornost opisnikov opozarjajo tudi glasovi iz tujine. Vivian Cook, denimo, uporabni jezikoslovec z University of Newcastle, ostro oporeka enačenju izpita *Cambridge First Certificate* z ravno B2, *Cambridge Proficiency* pa z ravno C2, in dodaja: »From personal experience as a teacher of English at both levels, this considerably overstates the Proficiency level and leaves no room for improvement at university; many Newcastle MA students with first degrees in English are undoubtedly unable to »produce clear, well-structured detailed text on complex subjects, showing controlled use of organizational patterns, connectors and cohesive devices« (CEFR, 2001), as required for the C1 level. (2011: 145)

Velike razlike v razumevanju opisnikov so pravzaprav v enaki meri pričakovane, kot so presenetljive. Pričakovane so zato, ker veljajo za kompetentne ocenjevalce edino učitelji, ki so za delo z opisniki ustrezno usposobljeni; ki so šli skozi process izobraževanja in standardizacije. Umeščanje maturitetnega izpita iz ATJ v *Okvir* je procedura, v kateri ocenjevalci poenotijo svoje razumevanje oziroma interpretacijo opisnikov in zminimirajo razlike v ocenjevanju težavnostne ravni nalog. O usklajevanju ocenjevalcev in veljavnem razumevanju opisnikov lahko beremo v članku »Relating the Slovenian Secondary School English Language National Examinations to the CEFR: findings and implications«. V njem Ilc, Rot in Stopar (2014) predstavljajo izsledke petletnega projekta, ki ga je konec leta 2008 zastavil Republiški izpitni center, in čigar namen je bil uskladitev vseh nacionalnih testov iz angleščine z *Okvirom*. Čeprav je študija potrdila ustrezno umeščenost splošne mature iz ATJ na raven B2, je hkrati razkrila nekaj njenih nevrtačnih točk:

- dobra polovica testnih nalog je sicer umerjenih na raven B2, vendar več kot 40 % nalog ustreza ravnema B1 (večji del) ali C1 (manjši del) – kar kompromitira veljavnost testa;
- skrb vzbujajoč je podatek, da na pomladanskem roku leta 2013 kar 61 % dijakov, ki so opravljali maturo iz angleščine na osnovni ravni, ni doseglo ravni B2;
- korelacija med ocenami zunanjih ocenjevalcev (pisni del) in ocenami notranjih ocenjevalcev/matičnih učiteljev (ustni del) je šibka – ocene za ustni del so občutno višje.

Ob tem se vsiljuje logični sklep: če so diskrepance v razumevanju opisnikov in posledično v ocenjevanju med učitelji, ki niso bili deležni ustreznega usposabljanja, pričakovane, je toliko bolj presenetljivo, da na maturitetne izpite dijake pripravljajo učitelji, ki B2 opisnikov ne interpretirajo v skladu z veljavnim razumevanjem (več o veljavnem razumevanju glej Ilc, Rot, Stopar, 2014, 289–299).

Zagatni element *Okvira*, ki dodatno znižuje njegovo transparentnost, ima opraviti z vplivom oziroma vlogo spornega koncepta maternega govorca. Čeprav (pre) visokih standardov *Okvira* od višje ravni naprej ne pojasnjujemo zgolj z nenehno eksplicitno in implicitno primerjavo z domačimi govorci J2, so z njo povezani. Gre za problem, ki ga ni mogoče odpraviti z izjavo: »Raven C2 se sicer imenuje raven mojstrstva, vendar s tem ni mišljena jezikovna zmožnost, enakovredna ali približna zmožnosti domačega govorca.« (SEJO, 58) Tako kot kompleksnega vpliva interakcij in kulturnih okolij ni mogoče preprosto odpraviti s pripoznanjem njegovega obstoja, tudi standardov, ki jih vsiljuje sporni koncept maternega govorca, ni mogoče enostavno zanikati; ne nazadnje nas nanje opominja dokument sam – s ponavljajočimi se omembami domačih govorcev in primerjavami z njimi. Kako naj

si sicer razlagamo, denimo, opis govorca na ravni C2, ki ga SEJO opiše kot nekoga, ki »v ničemer ne zaostaja za domačimi govorci« (2011, 102)? Ali opis fonološkega nadzora govorcev na ravni B1, pri katerih je zgolj »občasno očiten tuji naglas in se pojavljajo manjše napake v izgovorjavi« (2011, 141)?

Med številnimi avtorji, ki opozarjajo na problematičnost tovrstnih primerjav, je, denimo, Vivian Cook, ki je že desetletje pred objavo *Okvira* »native speaker-like competence« nadomestil z ustrežnejšim konceptom oziroma ciljem v J2 učenju in poučevanju – »multi-competence«. V članku »The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence« govori o tem, da je učence/dijakinje/štolente J2 zgrešeno primerjati z maternimi govorci; ker to po definiciji niso, tudi ne morejo doseči njihovih standardov.²⁹ (Cook, 1991)

Razen avtorjev s področij, kot sta New (oziroma World) Englishes in English as an International Language, imata resne ugovore zoper konstrukt maternih govorcev v J2 učenju in poučevanju tudi Firth in Wagner. Med drugim opozorita na dejstvo, da ne gre niti za homogen koncept niti za koncept, ki bi bil ukrojen glede na potrebe oziroma interese učencev/uporabnikov (2007, 763, 764). Ne nazadnje pa mu lahko ugovarjamo že preprosto zato, ker je angleščina prvi jezik globalne komunikacije, kar pomeni, da jo »udomačuje« vse več ljudi (glej npr. Crystal, 1997) in da je najpogostejši sporazumevalni jezik med ljudmi, ki jim je to drugi *ali* tuji jezik.³⁰

Zdi se, skratka, da smo soočeni s svojevrstnim paradoksom: po eni strani je konstrukt maternih oziroma domačih govorcev v učenju in poučevanju ATJ s svojo nejasno relevantnostjo na eni in nedosegljivostjo na drugi strani neproduktiven, hkrati pa realne zahteve globaliziranega sveta, v katerem je angleščina prvi tuji jezik, dejansko pred nas postavljajo zahteve po razvoju dokaj kompleksnih sporazumevalnih zmožnosti v ATJ. Skratka, ne oporekamo zahtevnosti opisnikov za višje ravni sporazumevalnih govornih zmožnosti sami po sebi. Ta je upravičena;

29 V prispevku iz leta 2011 Cook *Okviru* očita nadaljnje vsiljevanje konstrukta »native speaker«, svoj koncept multi-competence (multizmožnosti) pa poveže z nevroznanstvenim pogledom na usvajanje tujih jezikov. Govori o tem, da bi – vsled *raznojezičnosti* v globaliziranem svetu, ki je tudi deklarirani smoter in cilj *Okvira*, bolj smiselno od stremljenja k doseganju »idealnega domačega govorca« (2011, 26) – J2 učence (L2 learners) bilo bolj ustrezno imenovati J2 uporabnike (L2 users). Cilj učenja tujih jezikov namreč daleč presega zgledovanje po maternih govoricah in s tem v zvezi doseganje nedosegljivih oziroma nejasnih standardov. Cook ga zastavi drugače: cilj tujejezikovnega pouka »is someone who can successfully use the second language for the purposes of their life and who has reaped the mental benefits of learning another language as well as its utilitarian use. The CEFR and ELF represent some steps towards this goal but there is still far to go to see language teaching that genuinely teaches second language for real-world L2 use« (2011, 152).

30 Posledica vseprisotnosti angleščine je tudi brisanje meja med angleščino kot tujim jezikom in angleščino kot drugim jezikom. Uporabno jezikoslovje ju praviloma obravnava skupaj – kar ima, kot ugotavlja Skela, za učitelje ATJ specifične posledice: »(...) to pomeni, da bodo morali iz območja razmeroma varnega in predvidljivega načina poučevanja, ki je značilno za tujejezikovni kontekst, stopiti v nekoliko manj predvidljivo območje 'progressivnejšega' načina poučevanja, ki je značilno za okolja, v katerih ima ciljni jezik položaj drugega ali celo prvega jezika.« (2011, 129)

terjajo jo tako dognanja znanstvenih disciplin, ki se navezujejo na razumevanje razvoja sporazumevalnih zmožnosti, kot pogoji globaliziranega sveta. Naši pomisleki in iskanja se odpirajo v (vsaj) dve smeri: v preizpraševanje *zanesljivosti* opisnikov za višje ravni sporazumevalnih jezikovnih zmožnosti (drži, da gimnazijski maturanti dosegajo B2 raven?; drži, da se razvija in preverja njihovo sposobnost »prepoznavanja argumentov, ki podpirajo posamezna stališča ali jim nasprotujejo«?; drži, da se naučijo »sodelovati v živahnem razpravljanju«? (SEJO, 102)) ter v iskanje didaktičnih rešitev za *dejansko* razvijanje zmožnosti in lastnosti, ki jih SEJO opisuje (zmožnosti KM; interakcijske zmožnosti; zmožnosti argumentiranega in dobro strukturiranega nastopanja v dialoških situacijah;) – in presegajo jezikovne zmožnosti. Kot rečeno: v praksi namreč ni vprašanje zgolj, kako sporazumevalne zmožnosti opisati, temveč predvsem – kako jih razvijati.

5.1.2.3 SEJO: Koherentnost

Drugi problem v zvezi z opisniki za višje ravni je njihova občasna nekoherentnost. Koherenco opisnikov na najvišjih ravneh kompromitirata, denimo, opisnika za raven C2 pri »splošnem govornem izražanju« in »daljšem monologu: opisovanje doživetja« (ibid., 82). V obeh primerih gre za zelo skope opredelitve, ki bi jih za nameček prej pripisali nižji ravni. V prvem primeru je zapisano: »Govoriti zna jasno in tekoče, dobro strukturirano in logično urejeno, tako da poslušalec lahko prepozna in si zapomni bistvene dele.« Glede na presežnike, ki smo se jih navadili doslej, ni mogoče prezreti povprečnosti, ki veje iz formulacije »govoriti zna dobro strukturirano«; ne gre torej za zelo dobro ali celo izvrstno strukturo, v tem primeru zadošča, da je ta dobra. V daljših monologih (doživljajskih) je C2 govorec/-ka še bolj pust/-a: »Oblikovati zna jasne, tekoče, natančne in pogosto prepričljive opise.«

Nekoherentnost lestvic se, skratka, izpostavi ob posamičnih navzkrižnih primerjavah med posameznimi ravni. V poglavju »Koherentnost vsebine v skupnih referenčnih ravneh« (2011, 55–58), denimo, je raven B2 (višja raven), med drugim, opisana z:

Tako je na nižjem koncu te ravni poudarek na učinkovitem argumentiranju: *zna utemeljiti in podkrepiti svoja mnenja v razpravi z relevantnimi razlagami, argumenti in komentarji; zna razložiti svoj pogled na pomembno temo s predstavitvijo prednosti in pomanjkljivosti različnih možnosti; zna sestaviti niz premišljenih argumentov; zna razviti argumentacijo z navedenjem razlogov za ali proti določenemu stališču; zna razložiti težavo in sogovorncu v pogajanju jasno povedati, da mora v nekaterih stvareh popustiti; zna ugibati o vzrokih, posledicah, hipotetičnih situacijah; zna aktivno sodelovati v neformalnih razpravah v znanih kontekstih, komentirati, jasno*

povedati svoje mnenje, ovrednotiti alternativne predloge in oblikovati predpostavke ali se odzivati nanje. (ibid., 57)

Ne moremo si kaj, da ne bi ob tem ponovno opomnili na dvoje dejstev: da govorimo o sporazumevalnih zmožnostih, ki naj bi jih v angleščini dosegali slovenski gimnazijski maturanti – pri čemer v praksi velja, da ljudje niti v svojem maternem jeziku niso večji argumentiranja svojih stališč (Kuhn, 1991, Rupnik Vec, Kompare 2006, Vežjak 2010).

Razen teh »nižjih« zmožnosti raven B2 uveljavlja še dva nova poudarka – sposobnost uveljavljanja v družabnem diskurzu in nova stopnja jezikovnega zavedanja (nadzor nad govorom, popravljanje napak, upoštevanje učinka na sogovorca) –, kar *Okvir* pospremi z zaključno pripombo: »Če seštejemo vse naštetu, verjetno res lahko govorimo o novem pragu, ki ga mora prestopiti učenec.«

Ob tako razkošnih opredelitvah ne čudi, da se v smislu jasne, koherentne in dovolj izčrpno utemeljene gradacije opisniki za določene dejavnosti v govorni zmožnosti – izčrpajo: ponekod za razdelek C2 (ali za oba zadnja razdelka) naletimo na »ni opisnika« ali »kot C1« ali celo na »kot B2«. ³¹ Hkrati so, kot smo pokazali zgoraj, med dovolj izčrpno definiranimi opisniki pogosto minorne razlike oziroma jih sploh ni. Opisnike za C1 in C2 za »daljši monolog: zastopanje stališča« na strani 83 zaznamuje vrzel, ki jo hkrati lahko razumemo kot vrzel v koherenci. Skopo definirana argumentacija na ravni B2 se zdi neprimerno nizka za skrajni domet govorca, čigar visoko profilirane jezikovne zmožnosti (obseg, pravilnost, tekočnost in podobno) so bile predhodno definirane na stopnji, ki je primerljiva z jezikovno podkovanimi maternimi govorci (sic): »Sistematično zna razviti argumentacijo, pri čemer ustrezno poudari bistvene točke in svoja stališča osvetli s podrobnostmi.« Razen tega se v luči dejstva, da za raven B2 velja, da jo dosegajo gimnazijski maturanti, vsiljuje pomembno vprašanje: mar to pomeni, da se po maturi oziroma srednješolski izobrazbi raven argumentacije ne dvigne več? (Ali pa nemara velja, da so predhodne ravni v smislu sposobnosti smiselne in poglobljene argumentacije zastavljene preveč ambiciozno – in s tem nerealno?)

Takim vrzelim morda ne botruje le ugotovitev, da so upravičene in da, kot navaja *Okvir* na strani 59, »morda konkretna kategorija ni relevantna v zgornjem ali spodnjem delu niza ravni«. Ponuja se namreč druga možnost: da bi jih bilo mogoče

31 Kot rečeno, novi dodatek k *Okviru* v mnogih (ne v vseh) razdelkih doda manjkajoče opisnike za najvišje ravni. Pri tem ubeseditve (npr. C2 v rubriki »Interviewing and being interviewed« na strani 91: Can keep up his/her side of the dialogue extremely well, structuring the talk and interacting authoritatively with effortless fluency as interviewer or interviewee, at no disadvantage to other speakers.) še dodatno poglobljajo razkorak med jasnostjo ciljev na eni in nejasnostjo metod in ocenjevanja, ki vodijo k tem ciljem, na drugi strani (CEFR – Companion 2018, 91).

zastaviti v večjem skladju z dejanskim (ali potencialnim) razvojem misljenjskih in govornih sposobnosti.

5.1.2.4 Interakcijske zmožnosti in strategije v luči koherentnosti in transparentnosti Okvira

Ideološko je zavezanost *Okvira* pragmatičnemu funkcionalizmu oziroma komunikacijskemu pristopu nesporna, vendar se zdi, da pomanjkljiva obravnava pragmatičnih zmožnosti vseskozi odslikava dejstvo, da te tudi v pedagoški praksi ne doživljajo zadovoljive pozornosti. Med zlasti nerealnimi so opisniki za neformalno in formalno razpravljanje (*Okvir*, 101, 102), ki predvidevajo izurjenost v kritičnem mišljenju in debatiranju – kar temelji na predpostavki, da ju v običajnih šolskih praksah učitelji/-ce poučujejo (in ocenjujejo).

Podobno tudi opisniki za splošno govorno interakcijo posredno izpostavijo vprašanje doseganja pedagoških ciljev, ki jih ti opisniki implicitno zastavljajo: že na osnovni B2 ravni namreč govorce/-ke zmorejo sproščeno interakcijo z domačimi govorce/-kami (sic!), pri čemer znajo svoja stališča utemeljiti z relevantnimi razlagami in argumenti (*Okvir*, 98). Medtem ko ločevanje med nerelevantnimi in relevantnimi razlagami ter argumentirano utemeljevanje sodita med višje razvite zmožnosti kritičnega mišljenja, za katerega se v pričujoči raziskavi izkazuje, da je (tudi) v našem šolskem sistemu zanemarjeno, ga SEJO predvidi za to isto raven. Podobno nerealno ambiciozno je ta raven opisana tudi v kategoriji »družabni pogovor«, v katerem se domačim govorcem »ni treba vesti drugače, kot se vedejo do [drugih] domačih govorcev« (*Okvir*, 100) – kar je načeloma težko uresničljiv pogoj že samo zato, ker domači govorce zvečine ne govorijo različice standardnega jezika, ki (se) ga učimo v šolah.

Zlasti zgovoren simptom razlik med deklariranimi usmeritvami in teoretsko oza-veščeno ter globoko ukoreninjenimi praksami v J2 učenju, poučevanju in ocenjevanju na drugi strani je okornost, s katero *Okvir* obravnava interakcijske strategije. Ob dejstvu, da se v uporabnem jezikoslovju v zadnjih dveh desetletjih vse bolj razvija in uveljavlja teorija interakcijskih zmožnosti (TIZ), preseneča, da ji avtorji *Okvira* ne posvetijo več pozornosti – zlasti v luči dejstva, da je sporazumevalna jezikovna zmožnost v samem središču zanimanja uporabnih jezikoslovcev in J2 izobraževalnih dokumentov.

Okvir interakcijske strategije opiše v dveh komaj razumljivih odstavkih, ki jih ne moremo oceniti drugače kot povsem nezadovoljive, tako vsebinsko kot jezikovno. Ta del citiramo v celoti, ker najbolj povedno ilustrira slepo pego *Okvira*:

Interakcija zajema tako sprejemniške kot tvorbnе dejavnosti, pa tudi dejavnosti, ki so značilne samo za tvorjenje skupnega diskurza, in zato pri interakciji sodelujejo tudi vse sprejemniške in vse tvorbnе strategije. Toda dejstvo, da govorna interakcija pomeni kolektivno ustvarjanje pomena z vzpostavitvijo določene stopnje skupnega mentalnega konteksta z opredeljevanjem, kaj naj velja kot dano, ugotavljanjem, od kod udeleženci izhajajo in kako se približujejo skupni točki, ali z opredeljevanjem in ohranjanjem udobne razdalje, po navadi v resničnem času, pomeni, da poleg sprejemniških in tvorbnih strategij obstaja tudi skupina strategij, ki veljajo zgolj za interakcijo in se nanašajo na vodenje tega procesa. Poleg tega dejstvo, da je interakcija predvsem neposredno medosebna, pogosto vodi k večji redundantnosti tako v jezikovnem pogledu kot glede parajezikovnih značilnosti, kontekstualnih sporočilnih signalov, kar je vse lahko bolj ali manj razdelano, bolj ali manj eksplicitno, kolikor pač udeleženci ob stalnem spremljanju procesa presodijo, da je potrebno. Načrtovanje za govorno interakcijo zahteva aktiviranje shem ali »prakseograma« (diagrama, ki predstavlja zgradbo sporazumevalne interakcije) možnih in verjetnih izmenjav v predvideni dejavnosti (*uokvirjanje*) in upoštevanje sporazumevalne razdalje od drugih sogovorcev (*odkrievanje podatkovne/mnenjske razlike; presojanje, kaj lahko velja kot dano*), da bi lahko izbrali med možnostmi in pripravili možne korake v teh izmenjavah (*načrtovanje korakov*). Med dejavnostjo uporabniki jezika uporabljajo strategije za menjavanje v vlogi govorca, da dobijo možnost za pobudo v pogovoru (*prevzemanje vloge govorca*), da utrdijo sodelovanje pri opraviu in poskrbijo, da pogovor ne skrene v stran (*sodelovanje: medosebno*), da pripomorejo k medsebojnemu razumevanju in ohranjajo osredotočen pristop k opraviu (*sodelovanje: ideacijsko*) in da lahko tudi sami prosijo za pomoč pri ubesedenju česa (*prošnja za pomoč*). Tako kot načrtovanje tudi vrednotenje poteka na sporazumevalni ravni: presojanje, ali se sheme »ujemajo« s tem, kar se v resnici dogaja (*spremljanje: sheme, prakseogram*), in v kolikšni meri stvari potekajo tako, kot želimo (*spremljanje: učinek, uspešnost*); nesporazumi ali nesprejemljiva dvoumnost vodijo do prošnje za razjasnitev, ki je lahko na sporazumevalni ali jezikovni ravni (*prošnja za pojasnilo, pojasnjevanje*), in aktivnega poseganja, s katerim spet vzpostavimo sporazumevanje in razčistimo nesporazume, kadar je treba (*popravljanje v sporazumevanju*). (*Okvir*, 2011, 108)

Če kaj, potem ta del razkrije, da gre pri interakcijskih strategijah za široko in kompleksno področje, ki mu avtorji *Okvira* niso povsem kos. Opisujejo sposobnosti

govorcev, ki razen jezikovnih, sociolingvističnih in pragmatičnih sporazumevalnih zmožnosti terjajo določeno socialno senzibiliziranost in emocionalno zrelost. Razvoj prepleta vseh teh zmožnosti in lastnosti je – kot dokazuje tudi pričujoče besedilo – v najtesnejši zvezi z *izkustvenim* učenjem, priložnostmi za *dejansko rabo* in udeleževanjem v kompleksnih diskurznihih praksah. Z drugimi besedami, pri interakcijskih strategijah gre za opis zmožnosti, ki eksplicitno presegajo na posameznika omejeno učenje/poučevanje J2, torej za zmožnosti, ki se *per definitio-nem* razvijajo v stiku in sodelovanju z drugimi udeleženci diskurzne prakse – in so ključne za *vsakršno* sporazumevanje. Zato bo bolj produktivno, če pomanjkljivosti (v izčrpnosti, transparentnosti in koherentnosti) *Okvira*, vsaj delno, razumemo kot posledico neustrezne/nezadostne obravnave interakcijskih zmožnosti, torej zmožnosti, ki eksplicitno presegajo na posameznika omejeno učenje/poučevanje J2.

5.1.2.5 SEJO: Zaključek

Zagovarjam tezo, da SEJO – temeljni dokument na področju tujejezikovnih in drugojezikovnih pedagoških praks – ne nakazuje preboja v avtentično dialoškost; lahko pa ga prepoznamo kot povabilo k prizadevanjem v tej smeri. Delitev govornih jezikovnih rab na monološke in dialoške ter lestvični opisi posameznih govornih zvrsti so leta 2001 nedvomno delovali v smeri večje jezikovne ozaveščenosti J2 učiteljev in učiteljic; med drugim jim je SEJO tudi zanesljivo približal pomen interakcijskih zmožnosti. Vendar danes ugotavljamo, da je potrebno veliko bolj odločno stopiti na pot poučevanja/učenja dejanske, angažirane dialoškosti oziroma interakcijskih zmožnosti; ne nazadnje brez sistematičnega razvijanja KM in z njim povezane argumentacijske kompetence prej ko slej ostajamo omejeni na diskurz površinske, lažne dialoškosti. Čeprav se ni težko strinjati z avtorji *Okvira*, da moramo v sporazumevalnem kontekstu razlikovati med »zunanjim kontekstom, ki je mnogo prebogata, da bi lahko posameznik nanj učinkoval ali ga vsaj v celoti dojel, in uporabnikovim/učenčevim mentalnim kontekstom.« (2011, 71), je treba hkrati tovrstne izjave razumeti kot znamenje, da pisci *Okvira* ne vstopajo na negotov teren širših ideoloških, institucionalnih, medosebnih kontekstov diskurznihih praks, temveč zastopajo (slej ko prej) redukcionistično osredotočanje na posameznika v tujejezikovnem učenju/poučevanju, o katerem smo govorili v prejšnjih poglavjih. Na ta način je *Okvir* v svojtvenem nasprotju z zveličavnim ciljem, ki ga zagovarja: s *sporazumevalno* jezikovno zmožnostjo. V osami enega govorca/-ke namreč ne moremo govoriti o sporazumevanju.

Ob opozarjanju na šibkosti in nekonsistentnosti *Okvira* je prav opozoriti tudi na dejstvo, da je opis jezika sam po sebi megalomanski projekt, ki mu po definiciji ne

moremo biti v celoti kos. Obsežnost jezikovnega opisa, ki ga ponuja SEJO, gotovo lahko do neke mere opraviči njegove pomanjkljivosti in nejasnosti. V celoti dojeti in opisati tako kompleksen pojav, kot je jezik, je nemogoče; nemara ne samo zaradi njegove inherentne zapletenosti, temveč tudi zato, ker nas konstituira. Jezik namreč uporabljamo kot sredstvo za opis – jezika.

5.1.3 Učni načrt (UN) – gimnazija – angleščina (2008)

V tem poglavju nas bo zanimalo, kako dialoške govorne zvrsti obravnava učni načrt za gimnazijsko angleščino (ZRSŠ 2008; v nadaljevanju besedila: UN). Uvodoma ugotavljamo, da UN ohranja držo in dikcijo, ki priča, da v praksi uspešno dosegamo cilje, ki smo si jih naložili s spoznanji na sporazumevanju in diskurzni praksi utemeljenih jezikovnih teorij. Sodeč po njem, se v naših gimnazijah dejansko dogaja kognitivni in jezikovni razvoj, kakršnega s(m)o si učitelji/-ce in učenci/-ke pred tridesetimi leti lahko le želeli. Razlikovanje med produktivnimi in receptivnimi jezikovnimi možnostmi je doživelo svoj didaktični odmev, v pedagoški praksi je, kot potrjuje UN, zmožnost *govornega sporočanja* uspešno dopolnjena z njeno kompleksnejšo različico – s koherentnim *sporazumevanjem*, osrednjim ciljem J2 učenja in poučevanja:

Tujejezikovno učenje in poučevanje poteka že nekaj desetletij v skladu z znanstvenimi odkritji in iz njih izpeljanimi priporočili komunikacijskega pristopa, ki v ospredje postavlja **sporazumevanje kot najpomembnejši dosežek tujejezikovnega pouka**. Poznavanje jezikovnih pravil je sicer potreben pogoj, vendar nikakor zadosten za uspešno sporazumevanje. Tako se tudi vrednotenje in ocenjevanje tujega jezika naslanjata na takšne vrste nalog in dejavnosti, ki ugotavljajo/preverjajo uspešnost sporazumevanja oziroma tisto, kar je dijak v določenem tujem jeziku dejansko zmožen udejanjiti. (2008, 20; poudarki v izvirniku)

Kar preverja pričujoča raziskava je (ob hkratnem poudarku na razvijanju KM) zlasti navezano na zadnjo trditev citata – usmerjenost, ki smo jo ideološko že utemeljili in ki ji vsebina UN ne samo pritrjuje, temveč jo tudi terja. Če, denimo, držimo, da v okviru govornega sporazumevanja dijaki in dijakinje, med drugim, «spoznavajo različne vzorce sporazumevanja pri srečevanju z uporabniki angleščine kot jezika mednarodne komunikacije in razvijajo zmožnost ustreznega odzivanja; izražanje stališč in mnenj, na primer preferenc, mnenj, (ne)strinjanj (...)» ter »si prizadevajo za razumevanje drugosti in drugačnosti in razvijajo občutljivost/dovzetnost za pričakovanja prejemnikov sporočila« (UN, 2008, 16), s kakšnimi vrstami nalog in dejavnosti se tovrstne cilje pri pouku ATJ dosega? Katere so torej tiste naloge in dejavnosti, s katerimi se v naslednjem koraku ugotavlja/preverja uspešnost usvojenih

sporazumevalnih zmožnosti? O čem *dejansko* govorimo, ko govorimo o »argumentiranju v debati«? (ibid., 26)?

5.1.3.1 Debata v kontekstu UN in poučevanje govorne sporazumevalne zmožnosti

Odgovore na tovrstna vprašanja bo ponudil drugi del empirične raziskave (anketa, opazovanja in intervjuji), z analizo relevantnih dokumentov pa preverjam njihovo legitimnost. UN se lotavam z nekoliko pozitivističnim pristopom: preverjam pogostnost in vsebinske povezave dveh temeljnih pojmov naše usmeritve, »(govornega) sporazumevanja« in »KM« ki sta ključni sestavini razvijanja avtonomije učencev in vsake debate.

Če ne upoštevam kazala, se izkaže, da se beseda »sporazumevanje« v UN pojavi 62-krat, za razliko od »sporočanja«, ki ga zasledimo 27-krat. To je povsem v skladu s privilegiranim statusom, ki ga sporazumevanje deklarativno zaseda na področju J2 učenja/poučevanja. Besedna zveza »govorno sporazumevanje« je znotraj tega sicer eksplicitno izpostavljena le petkrat, vendar pa UN ne pozabi opomniti, da je tako pri pisnem kot pri govornem sporazumevanju poudarek na *dialoški* (UN, 2008, 17), hkrati pa je govorno sporazumevanje (ob receptivnih zmožnostih in zmožnostih sporočanja) posebno področje ocenjevanja (ibid., 41, 42). (Na katere načine učitelji v slovenskih gimnazijah preverjajo govorno sporazumevalno zmožnost, pozneje preverja anketni vprašalnik.)

Sporazumevalno zmožnost UN opredeli (v skladu z *Okvirom*) kot krovno zmožnost, ki jo sestavljajo tri sestavine: jezikovna znanja in zmožnosti, sociolingvistična znanja ter zmožnosti in pragmatične zmožnosti (ibid., 11, 12). Med slednje uvrsti, med drugim, propozicijsko natančnost (razumljivost sporočila, prepričljivost in upoštevanje okoliščin sporazumevanja), govorne menjave, strukturiranje besedil, navezovanje in izražanje (ne)strinjanj – kar so vse elementi kultiviranega dialoga in kritičnega mišljenja.

Mestoma naletimo tudi na nejasnosti oziroma nekonsistentnosti v pojmovanju sporazumevalne zmožnosti. Dve strani po »poudarjeni dialoški«, na primer, zadnji stavek razdelka o tematskih področjih sporoča, da »priporočene teme niso namenjene reprodukciji, temveč smiselnemu razvijanju slušnega in bralnega razumevanja ter govornega in pisnega sporočanja, *in s tem razvijanju celostne sporazumevalne zmožnosti v angleščini*.«³² (ibid., 19; poudarki M. Ž.). Celostna sporazumevalna zmožnost ni preprost seštevek omenjenih zmožnosti, temveč je njihova nadgradnja in hkrati

32 Gre za spodrseljaj, ki zrcali realno sliko? Je razvijanje sporazumevalnih zmožnosti *de facto* izenačeno (zgolj in samo) z razvijanjem slušnih, bralnih, pisnih in govornih zmožnosti – pri čemer so govorne zmožnosti večinoma omejene na (monološko) sporočanje in posredovanje, dialoške oblike pa, razen tako imenovano »spraševanje« (ki ga Johnson imenuje *nonconversation*), niso prepoznane za žanr, ki bi ga bilo mogoče ocenjevati? Več bo jasno po analizi nekaterih učbenikov, izpitnega kataloga in anketnega vprašalnika.

povsem nova zmožnost; terja in razvija sposobnosti in lastnosti, ki jih pogojujejo *interakcija*, prisotnost in aktivna udeležba drugih posameznikov/-kov v diskurzni praksi. Razlika je zlasti radikalna v govorni interakciji: vnaprej pripravljena predstavitev na določeno tematiko (ki ji ne sledi živahna razprava) je zelo drugačna od pogovora ali diskusije na to temo. Ob vseh podobnostih, ki si jih delita, slednja pred govorce postavlja tudi zahteve po hitrem procesiranju informacij, sprotnem strukturiranju misli v koherentne enote, hipnem obvladovanju čustev, pozornem poslušanju, smiselnem odzivanju na pobude in mnenja drugih, skratka po vseh tistih zmožnostih, ki jih terja prisotnost druge/-ga/-ih.

Kar zadeva KM samo po sebi, je v UN najprej omenjeno v drugem poglavju, med splošnimi cilji in kompetencami, ter kontekstualizirano kot lastnost dejavnega državljana: »Dijaki/dijakinje pri pouku angleščine vsa štiri leta pridobivajo in razvijajo jezikovna in nejezikovna znanja, zmožnosti, spretnosti, stališča in vrednote, ki jim omogočajo dejavno, uspešno in kritično vključevanje v njihovo osebno, šolsko in družbeno okolje, nadaljnje šolanje in prihodnje poklicno udejstvovanje.«³³ (ibid., 7) Beseda »kritičen/-no/-a« se v besedilu pojavi 17-krat, največkrat v povezavi z mišljenjem, sicer pa zvečine s pojmi, ki so v danem kontekstu sinonimi za KM: »kritično vrednotenje«, »kritično sprejemanje«, »kritičen odnos«, »kritično razumevanje«, in podobno.

Zanimivo je, da UN kritičnega mišljenja ne opredeli posebej, temveč ga obravnava v razdelku »Matematična pismenost in osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji«, kot eno od značilnosti matematične pismenosti. Med opisi teh značilnosti najdemo, denimo, naslednji alineji:

- uporabljajo zmožnost matematičnega mišljenja – abstrahiranja in posploševanja, *kritičnega mišljenja (razlikovanje med dejstvi in mnenji, utemeljevanje mnenj oziroma tez)*, logično strukturiranje in nizanje argumentov, tako pri sprejemanju kot pri tvorjenju v angleščini in pri spoznavanju jezikovnih zakonitosti;
- razvijajo in uporabljajo svoje spoznavne zmožnosti višje ravni, to je analize, sinteze, presojanja in vrednotenja (ibid., 9; poudarki M. Ž.).

Takšno razumevanje KM (»razlikovanje med dejstvi in mnenji, utemeljevanje mnenj oziroma tez«) lahko ocenimo kot poenostavljeno in redukcionistično, obenem pa postavljeno v napačno razmerje: ni KM podmnožica matematične pismenosti, temveč obratno – matematična pismenost je podmnožica kritičnega mišljenja.

Drugo alinejo pa navajam le kot opomnik, da razvijanje in uporabljanje višjih spoznavnih zmožnosti (oziroma elementov KM) zahteva precejšen časovni vložek in

33 Da je ideološka matrica dejavnega/aktivnega (slovenskega/evropskega) državljana izpeljana v skladu s *Strategijami*, je zlasti očitno v razdelku »Medosebna, medkulturna, družbena in državljanska kompetenca« na strani 10 ter v razdelku »Medkulturna zmožnost« na strani 29.

sistematične pedagoške pristope (več o tem gl. Želježič, 2017). Naštetih višjih ravni spoznavnih zmožnosti brez ustreznih pogojev (spodbude, strokovnega vodstva, priložnosti, povratnih informacij in podobno) skoraj ali sploh ni mogoče razviti. Razvoj višjih mentalnih funkcij je odvisen od socialnih in motivacijskih dejavnikov: na najširši ravni je odvisen od družbenopolitičnih oziroma ideoloških okvirjev, na lokalni od institucionalnih in odnosnih razmerij, na osebni pa od tega, ali posamezniki/-ce naloge prepoznajo kot smiselne ali ne.³⁴

KM je v UN, skratka, v rabi kot pojem, ki ga ni treba posebej pojasnjevati, kot zmožnost, ki se razvije in razmahne spontano in sproti, kot samodejna posledica naslavljanja določenih tem in priložnosti, da dijaki o njih govorijo in pišejo (in nemara dejstva, da imajo na urniku tudi matematiko?).

Se pa v UN redno omenja argumentirano izražanje, pisno in ustno, ki se dogaja pri pouku ATJ. V kategoriji »Jasnost in natančnost« (v govornem sporočanju/sporazumevanju) primerjava med ravnema B1

(izbrane teme predstavlja dovolj podrobno in jasno, o njih občasno pripoveduje in razpravlja na dokaj poglobljen način; *jasno, koherentno in delno argumentirano* poda *vnaprej pripravljene* krajše predstavitve (na primer poročilo, predstavitev kraja, projekta itd.); (ibid., poudarki M. Ž.))

in B2

(o različnih temah *razpravlja*, predstavlja, opisuje in pripoveduje na jasen, natančen, podroben in poglobljen način; *jasno, strukturirano, koherentno in argumentirano* poda *vnaprej pripravljene* daljše predstavitve (na primer referat, poročilo, predstavitev projekta itd.); (ibid., poudarki M. Ž.))

kaže na sistematično ukvarjanje z zmožnostmi argumentiranega govornega sporočanja (ne pa tudi govorne interakcije) – kar ima za posledico, logično, razvoj teh zmožnosti. Iz zapisanega je, skratka, mogoče skleniti, da UN predpostavlja oziroma predpisuje sistematično razvijanje argumentiranega govora.

Debata je omenjena trikrat, v razdelku »Govorno sporočanje/sporazumevanje« pa se celo pojavi »argumentiranje v debati«, ki kliče po odzivu: v stolpcu, ki opisuje zmožnosti, ki naj bi jih razvili dijaki po končanem 2. letniku (sic!) gimnazije, je pod »vrste govornih dejavnosti« v opombi zapisano, da obvladajo

³⁴ Omejujemo se zgolj na razvoj, ki se dogaja znotraj formalnih izobraževalnih procesov. Učinke, ki jih imajo na razvoj kognitivnih procesov druga okolja (družina, društva, klubi, prijatelji in drugi) ter mediji, ne upoštevamo. V gimnazijskem učnem načrtu zapisani izobraževalni smotri in cilji so zastavljeni v skladu z izobraževalnim delom in vsebinami, ki naj bi jih zagotavljale gimnazije – ne starši, trenerji, klubski mentorji in drugi. Zato nas tudi zanima, kako ga omogočajo in spodbujajo metode poučevanja in ocenjevanja pri pouku ATJ.

jasno strukturirane in večinoma krajše sporočanje in sporazumevalne dejavnosti: monologi (opisi izkušenj, *argumentiranje v debati*), javna obvestila, javno nastopanje, (...) interpretiranje dogodkov, (...) izražanje odnosa do vsebine povedanega, (...) *razpravljanje* o aktualnih temah z ožjega in širšega področja, (...) *utemeljevanje* mnenja, utemeljevanje dogodkov, opisov in odnosa do literarnega dela, (...). (ibid., 26; poudarki M. Ž.)

V tem primeru pa so, skratka, izpostavljene jezikovne funkcije, ki predpostavljajo KM, argumentiran govor in interakcijske zmožnosti – in naj bi jih obvladali 17-letniki.

Sklenemo lahko, da UN izpričuje notranjo napetost med teoretskimi spoznanji in načeli na eni ter prakso na drugi strani: enako kot *Okvir* tudi UN sporazumevalno zmožnost razume kot krovno zmožnost in ključni cilj jezikovnega pouka. Zato kot najustrežnejši didaktični pristop k učenju in poučevanju ATJ priporoča komunikacijski pristop, poziva k rabi debate in debati podobnih razrednih dejavnosti, govorno sporazumevanje pa predvidi kot posebno področje ocenjevanja. V tem smislu je v sozvočju s sodobnimi spoznanji uporabnega jezikoslovja. Vendar UN zdrsnje tudi v okrnjeno razumevanje sporazumevalne zmožnosti, mestoma jo enači s »seštevkom« slušnega in bralnega razumevanja ter govornega in pisnega sporočanja – s čimer se bistveno oddalji od deklarativnega poudarka na dialoški oziroma te dialoške dimenzije sporazumevalne zmožnosti ne goji vsebinsko konsistentno in koherentno. Hkrati obravnava KM in njenega razvoja v UN izkazuje odsotnost ustrezne metodologije poučevanja/učenja KM – kar kaže na vprašljivost/omejenost dejanskega razvoja KM kot tudi argumentacijske zmožnosti pri dijakinjah in dijakinjah.

5.1.3.2 Debata v kontekstu UN in ocenjevanje govorne sporazumevalne zmožnosti

UN opomni, da sta »pri načrtovanju učnega procesa pomembna opredelitev učnih ciljev« (ibid., 36) in ocenjevanje/vrednotenje oziroma povratna informacija (ibid.: poglavje 7). Naslednje besede je mogoče razumeti kot načelen in kategoričen poziv, da govorno sporazumevalno zmožnost in KM razvijamo in ocenjujemo tudi skozi debato in debati sorodne dejavnosti: «Ker je celostno zmožnost sporazumevanja v angleščini težko ovrednotiti s tradicionalnimi preizkusi znanja, je treba vključiti tudi sodobnejše oziroma bolj življenjske (avtentične) načine vrednotenja.» (ibid.: 38) UN nas, skratka, spomni, da mora ocenjevanje jezikovnega znanja sloneti na

sporazumevalnih dejavnostih, s katerimi se J2 uporabniki »srečujejo v resničnem sporazumevanju« in kot takšni »omogočajo življenjske« (ibid., 40, 42).

Z zahtevo po večji avtentičnosti (ali tako imenovani *real-life relevance*) in s kritičnim odnosom do tradicionalnega ustnega spraševanja posameznega dijaka, ki nam omogoča »samo delen vpogled v govorne zmožnosti posameznega dijaka/dijakinje« (ibid., 42), se UN uglašuje z usmerjenostjo, ki jo v učenje in poučevanje najodločneje vnaša TIZ – in terja alternativne načine ocenjevanja (ibid., 43):

Celovitejšo in bolj realistično oceno govornih zmožnosti v angleščini pridobimo skozi dejavnosti, v katerih dijaki/dijakinje dejavno sodelujejo: to so zlasti dejavnosti, ki vključujejo medosebno sporazumevanje med dijaki/dijakinjami. Oblike dela so lahko enogovorne, dialoške oziroma v skupinah. (ibid., 42)

Ob tem se UN zavzema za način ocenjevanja, v katerem »se osredinimo na znanje, in ne na neznanje (in upoštevamo tudi tako imenovani »attempted knowledge« – to, kar dijaki poskušajo samostojno tvoriti, čeprav z napakami)« (ibid., 40).

Nasploh so smernice in cilji pouka ATJ v UN zastavljeni tako, da dobesedno kličejo po debati in debati podobnim razrednim dejavnostim. V poglavju »Didaktična priporočila« je kot najbolj ustrezní pristop k učenju in poučevanju ATJ, v skladu s pričakovanim, priporočen »(...) komunikacijski pristop, ki vključuje:

- interaktivno učenje;
- osredinjenost na dijaka in učenje;
- sodelovalno učenje;
- učenje, ki vključuje poučevanje predmetnih vsebin/stroke v tujem jeziku (*content-based language learning*);
- učenje skozi dejavnost (*task-based language learning*)« (UN, 2008, 35).

Če debato preverimo ob naštetih karakteristikah komunikacijskega pristopa, se ponovno izkaže za ustrezno in priporočljivo pedagoško dejavnost, saj zadosti vsem naštetim elementom oziroma pogojem hkrati:

- nadvse intenzivna oblika interakcije poteka na več ravneh hkrati: znotraj posamezne ekipe (dveh ali treh debaterjev), med dvema ekipama na isti strani, med dvema nasprotnima stranema in med vsemi posameznimi udeleženci, odvisno od debatnega formata;
- vsak/-a debater/-ka s svojim prispevkom k debati (govor, odgovarjanje na vprašanja drugih, zastavljanje vprašanj drugim) – in predhodnimi pripravami nanjo – zasleduje in kreira sebi lasten napredek v znanju/kritičnem razumevanju obravnavane tematike in govornih sporazumevalnih zmožnosti;

- uspeh/prepričljivost prispevka ene ekipe ali ene strani v debati je odvisna od stopnje usklajenega sodelovanja, ki se zrcali v bolj ali manj koherentni predstavitvi argumentacije; sodelovalno učenje ni edini pogoj za uspeh, je pa vsekakor nujni pogoj;
- debatne trditve/teme lahko izbiramo (oziroma jih izbirajo dijaki sami) iz neskončnega nabora vsakodnevnih, poljudnih, strokovnih, ekonomskopolitičnih, socialnih in drugih področij; nekatere zahtevajo več (na primer problem strupenih odpadkov), druge manj specialne terminologije (na primer vprašanje primernosti ali neprimernosti šolskih uniform);
- smisel debate je odvisen od predhodno dogovorjenih nalog oziroma ciljev debate (osvetlitev problematike; iskanje možnih rešitev problema; iskanje najboljše možne rešitve problema; nabor čim večjega števila argumentov na obeh straneh; in podobno).

Razen v razvijanju zmožnosti argumentiranega, nekonfliktnega sporazumevanja in KM se usklajenost debate kot didaktične metode z vsebino UN kaže v razvoju še ene lastnosti/zmožnosti, ki jo UN poudarja kot ključno za celostni razvoj posameznikove osebnosti – v avtonomnosti. UN jo nazorno naslovi na več mestih. V četrtem poglavju, denimo, jo poveže z določanjem jezikovne ravni posameznika/-ce – kar je tradicionalno v izključni domeni učiteljic/-ev in/ali ocenjevalk/-cev: »Dijak svoje dosežke vrednoti s pomočjo instrumentov samorefleksije in samovrednotenja ves čas pedagoškega procesa in dejavno sodeluje pri postavljanju in uresničevanju ciljev ter določanju in uporabi kriterijev vrednotenja/ocenjevanja (Evropski jezikovni listovnik).« (ibid., 20) Če naj preverjanje znanja in ocenjevanje spodbuja učenje, potem mora omogočati »razvijanje zmožnosti samorefleksije, samooценjevanja in odgovornosti za lasten napredek,« piše v UN (ibid., 40). V tem duhu ni pomembno le, da dijaki poznajo kriterije, po katerih so ocenjevani, temveč jih morajo tudi »poglobljeno in vzajemno« razumeti (ibid., 39).

Debata kot didaktična metoda omogoča narediti še korak več: učence/dijake/študente lahko aktivno vključimo v vse faze procesa: v snovanje in izpopolnjevanje debatnega formata (ali več različnih formatov), v katerem delajo, v spreminjanje/izpopolnjevanje kriterijev, po katerih debate oziroma debaterje ocenjujemo, ter v ocenjevanje samo. Gre, skratka, za metodo, ki je naravnana maksimalno procesno in omogoča aktivno udeležbo vseh dijakov v vseh fazah procesa. Lahko jo razumemo kot obliko projektnega dela, vsekakor pa sodi med »kompleksnejše, integrirane in dolgotrajne dejavnosti, s kakršnimi se uporabniki jezika srečujejo v resničnem sporazumevanju.« (ibid., 43). Kot takšna je primerna za alternativne načine ocenjevanja znanja – kot jih razume in predvideva UN.

Sklep: Če ustreznost debate oziroma debati podobnih govornih aktivnosti kot pedagoške prakse presojamo na matrici (načelnih) priporočil in smernic UN, se izkaže, da je ta z njimi popolnoma usklajena in da je temu (lahko) tako tudi v določujočem segmentu pedagoškega procesa – ocenjevanju.

5.1.4 Predmetni izpitni katalog za splošno matura – angleščina (2012)

Analiza *Okvira* in Učnega načrta (UN) je pokazala, da opisano/priporočeno tuje-jezikovno izobraževanje utemljuje sistematično razvijanje argumentiranega govora in argumentiranja v debati, kot tudi da UN govorno sporazumevanje šteje za posebno področje ocenjevanja. Na naslednjih straneh bomo pogledali, kako je ta usmeritev usklajena z vsebinami in cilji, ki jih zasleduje maturitetni izpit iz ATJ. Predmetni izpitni katalog za splošno matura – angleščina (v nadaljevanju besedila: *Katalog*) jih predstavi v poglavjih »Izpitni cilji« ter »Izpitne vsebine in cilji«.

Če te cilje ocenim na matrici uveljavljene definicije sporazumevalne zmožnosti, po kateri to konstituirajo tudi sociolingvistične in pragmatične (ne le jezikovne) zmožnosti, se izkaže, da vrednotenje *govornih* zmožnosti tega sorazmerja ne zrcali. Če jih presejemo skozi sito naše osredinjenosti na zmožnost KM in argumentiranega govornega sporazumevanja, pa se izpostavi, da so te zmožnosti uvrščene med izpitne cilje zgolj implicitno.

Prvemu od zgornjih sklepov pritrdi že površna primerjava lestvičenja iz *Kataloga* s tistim, ki ga za govorno rabo jezika predlagata *Okvir* in UN (glej zgoraj). *Okvir* predlaga, da ločujemo in ovrednotimo pet vidikov: obseg (besedišča), (jezikovno) pravilnost, tekočnost, interakcijo in koherentnost. Na ta način se pomen oziroma vloga, ki se v vrednotenju tradicionalno pripisuje jezikovnim vidikom govorne zmožnosti, uravnoteža s pomenom oziroma vlogo, ki jo komunikacijski pristop priznava vidikom sociolingvističnih in pragmatičnih zmožnosti.

Zanimivo je, da tovrstno uravnoteženost najdemo med kriteriji in opisniki, ki jih *Katalog* predpiše za drugo produktivno jezikovno zmožnost – za pisno zmožnost. Dokument upošteva naslednje štiri vidike: vsebino, sporočilnost, besedišče in register ter jezikovno pravilnost. Da se »sporočilnost« nanaša na organizacijo in koherentnost, je jasno iz točkovnih opisnikov. (Na primer opis, ki v tej kategoriji ustreza štirim točkam (oziroma oceni 4), se glasi: »Sporočilni namen in s tem učinek na ciljnega bralca sta v glavnem dosežena. Sestavek v glavnem ustreza zahtevani besedilni vrsti in njeni zgradbi.«) Razmerje med jezikovnimi na eni in sociolingvističnimi in pragmatičnimi zmožnostmi na drugi strani je tako – vsekakor vsaj načelno – postavljeno v večje skladje.

Kar zadeva zmožnosti argumentiranega govora, ki naj bi jih na ustnem delu maturitetnega izpita izkazali dijaki, *Katalog* na osnovni ravni zahtevnosti predvidi naslednje sporazumevalne funkcije:

- se zna sporazumeti v vsakdanjih govornih položajih,
- zna opisati in izraziti svoje mnenje ter občutke na podlagi besedilne ali slikovne iztočnice,
- zna ustno povzeti bistvo v angleščini napisanega besedila,
- zna ustno predstaviti pri pouku obravnavano temo in o njej razpravljati (*Katalog*, 6).

Na višji ravni zahtevnosti pa je dodana še:

- zna v angleščini ustno opisati ter razložiti predpisana umetnostna besedila (ibid.).

Brez dvoma drži, da vse naštetu predpostavlja določene oblike KM, da se brez osnovnih zmožnosti interpretacije, analize, sklepanja, sinteze in podobno ni mogoče sporazumevati ter da razbiranje in smiselno povzemanje bistva terjata kompleksne kognitivne procese. Hkrati pa drži, da smo v »vsakdanjih govornih položajih« ljudje praviloma soudeleženi v dialoških govornih dogodkih, medtem ko našete sporazumevalne funkcije preverjajo predvsem govorno *sporočanje*. Glede na relativno skopo nadgradnjo, ki jo dijakom prinese višja raven zahtevnosti, sklep glede ustnega dela maturitetnega izpita tudi v tem primeru ostaja isti; zlasti ob dejstvu, da so pri obravnavi umetnostnega besedila dijaki vajeni natančnih navodil, po katerih naj bi določeno besedilo razložili – kar je bližje reprodukciji kot avtonomni razlagi.

Pomenljivo prenovu pa so v zadnji izdaji leta 2012 doživeli kvalitativni vidiki govorne rabe jezika, ki jih *Katalog* predpisuje v merilih za ocenjevanje (ibid., 18, 19). V predhodni različici so učitelji končno ustno oceno oblikovali na podlagi petih parametrov – besedišče, gladkost, izgovorjava, jezikovna pravilnost in sodelovanje v pogovoru –, ki po eni strani reflektirajo tradicionalno zavezanost jezikovnim zmožnostim, po drugi pa zavedanje (ali zgolj načelno upoštevanje?) pomena interakcijskih zmožnosti v komunikacijskem pristopu. Vendar je ob tem očitno precejšnje nesorazmerje: štirje od petih parametrov so zvečine osredinjeni na jezikovne zmožnosti. (»Zvečine« zato, ker lahko tekočnost vrednotimo tudi kot funkcijo organizacije oziroma koherentnosti govornjenega besedila.) V matematičnem prevodu to pomeni, da 20 % izkazane govorne zmožnosti preverja interakcijsko zmožnost – znotraj dela maturitetnega izpita iz ATJ, ki ima sam po sebi le 20-odstotni delež pri končni oceni.

Gre za skoraj zanemarljiv del v celostni sliki sposobnosti v tujejezikovni rabi; ki lahko že sam po sebi pojasni, zakaj se cilji komunikacijskega pristopa v J2 poučevanju ne odražajo v sistematično izdelanih didaktičnih pristopih – oziroma obratno:

zakaj prevladujoči didaktični pristopi dejansko ne vodijo zadovoljivo k uresničevanju ciljev komunikacijskega pristopa. Neuravnotežena zastopanost posameznih parametrov sporazumevalne zmožnosti je zlasti očitna, če vzamemo v obzir, da šteje tako enoznačen vidik, kot je »izgovorjava« v tej delitvi enako kot tako kompleksen vidik, kot je »sodelovanje v pogovoru«. ³⁵

To je natanko tista moteča podrobnost, ki so jo avtorji *Kataloga* naslovili v njegovi najnovejši, popravljeni izdaji: opisnike za izgovorjavo so združili z opisniki za gladkost (oziroma tekočnost) govora in s tem delež interakcijske zmožnosti znotraj ocenjevanja celostne govorne zmožnosti nekoliko povišali – na 25 %. Še vedno sicer velja, da je ob ustnem preverjanju *sporazumevalne/interakcijske* zmožnosti levji delež pozornosti namenjen jezikovnim zmožnostim, vendar se očitno krepi zavedanje o pomenu, ki bi ga v tujejezikovnem učenju/poučevanju morale imeti interakcijske zmožnosti: tokrat so postavljene na prvo mesto, prejšnje »sodelovanje v pogovoru« je preimenovano v »sodelovanje v pogovoru, sporočilnost in koherenca«, opisniki so bistveno daljši in bolj razdelani kot pri ostalih vidikih.

Vendar ni mogoče spregledati nove diskrepance: zdi se namreč, kot da bi s kompleksnim opisom tega parametra v primerjavi z jedrnatostjo opisov pri ostalih treh želeli popraviti njegovo dejansko marginaliziranost. Vendar novi opisniki na ta način neuravnotežene obravnave vidikov govornega sporazumevanja ne odpravijo. Nasprotno, nanj opozorijo že na prvi pogled. Relativna kompleksnost tega parametra – in s tem notranja nesorazmernost med vsemi vidiki – ostaja podobna kot v kriterijih ocenjevanja v starejši različici *Kataloga*, vendar artikulacija novih kriterijev bolj očitno kaže, da se prav v ocenjevanju (in potemtakem tudi učenju in poučevanju?!) *govornega* sporazumevanja najbolj oklepamo tradicionalne osredinjenosti na jezikovne zmožnosti. To dejstvo se, kot rečeno, ne izkazuje zgolj ob primerjavi lestvičenja iz *Kataloga* s tistim, ki ga za govorno rabo jezika predlagata *Okvir* in *UN*, temveč, zanimivo, tudi s kriteriji in opisniki, ki jih *Katalog* predpiše za drugo produktivno jezikovno zmožnost – za pisno zmožnost. Ti kriteriji namreč v večji meri upoštevajo pragmatične in sociolingvistične zmožnosti.

Ključni sklep: če maturitetna izpitna situacija eksplicitno ne predvideva dialoške situacije med dvema ali več dijaki/-njami (ne med učiteljico/-em in posameznimi

35 Pri tem puščamo ob strani dejstvo, da so tovrstni »pogovori«, kot dokazujeta Johnson (2001) in Young (2000, 2011), v resnici ne-sporazumevanje, hkrati pa ne ocenjujejo tistega, kar naj bi ocenjevali – govorne *sporazumevalne* zmožnosti, s poudarkom na dialoški, kot predpisuje UN. Nanj opozarja tudi sama dikcija v razdelku »Sodelovanje v pogovoru«, kjer je v oklepaju zapisano: »V pogovoru sodelujeta izpraševalec in kandidat; *enostranski govor slednjega nikakor ni zaželen*.« V nadaljevanju pa je prispevek dijaka/dijakinje, ki zasluži največ točk, opisan z besedami: »Samostojno začenja in v *glavnem vodi pogovor*.« (*Katalog*, 2012, 18) Kontradikcija? Ali samo nujna posledica tradicionalnemu načinu preverjanja govorne zmožnosti zavezane didaktične paradigme?

dijaki/-njami), če ne predvideva pogajanj o pomenu in/ali o temi pogovora, če ne preverja sposobnosti razvijanja teme znotraj argumentiranega govora v dialogu, če ne vrednoti prevzemanja pobude in govornih menjav, potem dijaki tudi nimajo možnosti, da bi izkazali pragmatične *sporazumevalne* zmožnosti, kot jih predvidevajo *Strategije*, *Okvir* in UN. Nadaljevanje empiričnega dela raziskave preverja, če drži, da je (zato) pri pouku ATJ tudi ne razvijajo, ali vsaj ne v zadovoljivi meri.

Preden pričujoča raziskava ponudi empirično podprt odgovor na iskanja dejanske dialoščnosti in zmožnosti kritičnega mišljenja v ocenjevanju govorne sporazumevalne zmožnosti, je treba preveriti, če in kako učbeniki za ATJ učitelje opremljajo z navodili, nalogami in metodami, ki jim pri dijakih pomagajo razvijati argumentiran govor in interakcijske zmožnosti.

5.1.5 Učbeniki

Rezultati dosedanje analize dokumentov dajejo, če na kratko povzamemo, naslednjo sliko: SEJO in UN že na višji B1 ravni predvidevata razvite zmožnosti kritičnega predstavljanja kompleksnih tem in argumentiranega nastopanja v dialoških dogodkih; tako SEJO kot UN B2 govorce opišeta kot posameznike, ki znajo prepričljivo predstaviti kompleksno utemeljitev stališč in/ali se odzvati nanjo; kot posameznike, ki lahko aktivno sodelujejo v živahnem razpravljanju, in pravilno prepoznavajo argumente, ki podpirajo posamezna stališča ali jim nasprotujejo (SEJO, 82, 102, UN, 26). Vendar maturitetni izpitni katalog preverjanja teh zmožnosti ne predvideva. Posveča se predvsem ustreznosti predstavitve določene teme oziroma sporočilni zmožnosti (*oral production skills*), interakcijski elementi ostajajo zreducirani na »očesni stik« in »odzivanje na vprašanja«.

V tem poglavju bomo preverili, če in kako učbeniki podpirajo sistematični razvoj kritičnega diskurza v dialoških govornih zvrsteh. Z drugimi besedami, preverili bomo, ali so učbeniki v tem segmentu bolj usklajeni z deklariranimi cilji gimnazijskega izobraževanja ali tradicionalno uveljavljenimi načini preverjanja govorne zmožnosti; ali naslavljajo razvoj interakcijske zmožnosti (*oral interactional competence*) ob hkratnem posvečanju sistematičnemu razvijanju zmožnosti KM ali glavnino pozornosti še vedno namenjajo razvoju govorne sporočilne zmožnosti (*oral production competence*).

Nesporno drži, da današnji trg učbeniških kompletov za učenje/poučevanje ATJ ponuja pestro paleto gradiva. Avtorji skupaj z oblikovalci se ga trudijo predstaviti na način, ki je blizu današnjim mladostnikom, ob tem pa imajo učitelji ATJ

možnost izbirati in menjavati učbeniške komplete v skladu s svojimi preferencami v neprimerno večji meri, kot je bilo to mogoče pred nekaj desetletji. Tudi drži, da avtorji, ob upoštevanju nekaterih sodobnih dognanj relevantnih strok, ponudijo kakovostna gradiva – kar ne nazadnje dokazuje že samo dejstvo, da so vsi učbeniki prestali strokovno oceno Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje (in so torej prejeli »pozitivno oceno o skladnosti učbenika s cilji, standardi znanja in vsebinami, opredeljenimi v učnem načrtu oziroma katalogu znanja«) ter da vsak sklep o odobritvi učbenika od založnikov terjaja, da učbenike izdajo »v taki vsebini in obliki, kot je bila potrjena na strokovnem svetu«. ³⁶

Pozorneje bomo pogledali pet učbenikov, ki so po navedbah anketiranih in intervjuvanih učiteljic in učiteljev najpogosteje v rabi v naših gimnazijah: *New Headway* (2013), *New Opportunities* (2008), *Success* (2010), *New Cutting Edge* (2011) in *Gateway* (2012). Vsi so namenjeni doseganju jezikovne ravni *Upper-Intermediate* oziroma B2.

Na splošno se lahko strinjamo s strokovno oceno, na podlagi katere so ti učbeniki dobili zeleno luč na našem trgu, zanima nas pa, če lahko potrdimo tudi njihovo ustreznost v ozkem segmentu razvijanja argumentiranega govora v interakcijskih dogodkih. Zato bomo поблиže pogledali, če so v tem smislu usklajeni z opisniki, ki jih navaja *Okvir*, oziroma če so usklajeni s »cilji, standardi znanja in vsebinami, opredeljenimi v učnem načrtu« (glej zgoraj). V središču tako ne bo le vprašanje (1):

- V kakšni meri učbeniki pri pouku ATJ usmerjajo pozornost h govorni sporazumevalni zmožnosti?

temveč predvsem (2)

- Kako učbeniki (z navodili, priporočili, primeri dobre prakse in podobno) pri učencih/-kah (in učitelji(ca)h) podpirajo sistematični razvoj večšin kritičnega mišljenja (na primer raziskovalne kompetence, argumentacijsko pismenost, veščine analize, postavljanja tehtnih vprašanj, sklepanja, povzemanja) v interakcijskih sporazumevalnih dogodkih?

Glede pomembnosti interaktivnega okolja v izobraževalnih praksah so, naj spomnimo, smernice v našem šolstvu jasne – kar je tudi ključno. Interaktivno okolje je podstat, ki najbolj temeljno opredeljuje vsakršni pedagoški proces. Zmožnosti, ki naj se v takem okolju razvijajo, pa so »kritično mišljenje, kreativno mišljenje, razmišljanje v korist družbe in mišljenje, usmerjeno v prihodnost« (*Strategije*, 60).

36 Citirani odlomki so del vsakega Sklepa o potrditvi učbenika, ki ga izda Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.

5.1.5.1 Zastopanost govornih zmožnosti v učbenikih za ATJ

Kot tiskani medij je učbenik sicer za ocenjevanje produktivnih zmožnosti najmanj verodostojen dokument in samodejno v največji meri nosilec bralnega gradiva, vendar lahko celoten komplet – opremljen s CD-romi, delovnim zvezkom, dodatno knjigo z navodili za učitelje (*Teacher's Book*), spletnimi stranmi, ki vsebujejo podporno gradivo in interaktivne vaje – doseže dokaj uravnoteženo obravnavo vseh jezikovnih zmožnosti.

Prej naštetih učbeniki so precej različni v načinu notranje organizacije posameznih enot, vsem pa je skupno to, da – kot grafično ponazarjajo kazala – prisegajo na uravnoteženost med posameznimi področji in zmožnostmi: vsi se posvečajo širjenju in utrjevanju besedišča, razumevanju in ustrezni rabi slovničnih pravil; vsi gradijo bralno in slušno razumevanje; vsi namenjajo pozornost izboljševanju pisnega sporočanja in govornega sporazumevanja. Vsi so opremljeni z bogatim slikovnim gradivom (fotografije, ilustracije), ki dodatno motivira in daje ideje za govorne izmenjave. Naslavljajo široko paleto zelo raznolikih tem, od lahkotnih (popularna glasba, avanturistični podvigi, zvezdniki) do zahtevnih (okoljevarstveni problemi, družbena razslojenost, vplivi visoke tehnologije).

Govorna dejanja, ki jim posamezne enote namenjajo posebno pozornost, so navedena pod razdelki *Speaking* (New Headway, Success, Gateway), *Tasks* (New Cutting Edge) ali *Communication Workshops* (New Opportunities). Med številom strani, ki jih obsega posamezna enota (lekcija, modul), so med učbeniki le manjše razlike:

Gateway: 12 strani

New Cutting Edge: 10 do 12 strani

New Headway: 10 strani

New Opportunities: 10 strani

Success: 10 strani

V smislu razmerja med obsegom posamezne enote (lekcije, modula) in »fizičnim deležem«, ki ga v njem zaseda govorna zmožnost, bodisi sporočilna bodisi interakcijska, pa so razlike še manjše.

Jasno je, da imajo učitelji/-ce možnost izbrati, katerim delom posamezne lekcije ali modula se bodo posvetili bolj, katerim manj, katerim pa sploh ne; jasno je tudi, da lahko v učbeniku zastavljeno govorno vajo bolj ali manj priredijo v skladu z lastnim premislekom ali željami/zamislili dijakov in dijakinj. V tem smislu se v konkretni razredni situaciji lahko dogodijo bolj domišljeni sporazumevalni dogodki, kot jih

predlaga določeni učbenik, lahko pa je interakcije manj in/ali je intelektualno šibkejša kot predvideva učbenik.

Nemogoče je, skratka, natančno določiti delež posamezne jezikovne zmožnosti, ki se ob rabi določenega učbenika *dogodi* v konkretni razredni praksi, mogoče pa je na podlagi fizičnega prostora ter jasnosti in izčrpnosti navodil, ki jih učbenik namenja govornim sporazumevalnim zmožnostim, oceniti, kolikšen delež pozornosti ji je *namenjen* v razredni praksi. Predvsem pa lahko v posameznem učbeniku preverimo, kako se loteva razvoja argumentacijske kompetence znotraj govorne interakcijske zmožnosti, kam/kako vodi učitelje in katere možnosti jim odpira.

Gateway

Vsaka od desetih enot ima razdelek *Developing Speaking*, v katerem so navodila za dve govorni vaji (na primer dialog, povzetek, igro vlog), vedno v povezavi s slušnim gradivom, včasih pa tudi s slikovno in/ali bralno iztočnico. Vsak razdelek se posveča določenemu tipu govornega dejanja: *expressing preferences, expressing and justifying opinions, negotiating and collaborating, presenting arguments*.

Učbenik namenja govorni zmožnosti približno eno stran, kar je nekaj manj kot 10 odstotkov prostora.³⁷

New Cutting Edge

Govorne vaje se neposredno navezujejo na slušno gradivo, ki služi tako uvajanju teme kot besedišča. Poslušanje diskurznega dogodka je tematizirano kot *preparation* za govorno nalogo (na primer *Task: Speaking* ali *Task: Describing a memorable event*), del katere je vedno tudi razdelek *useful language*. Vsaka enota se namreč posveča določenemu tipu govornega dejanja (na primer *describing your feelings, talking about general achievements, presenting and discussing results, arguments for and against*), prevladujejo tipi nalog za delo v paru ali manjših skupinah.

Nova izdaja učbenika (2011) uvaja tudi razdelek *Pronunciation*, v katerem opozarja na posamezne vidike ustrezne izgovorjave, denimo na intonacijo, poudarek, melodijo.

V vsaki enoti namenja učbenik eno do dve strani (10–20 odstotkov) prostora govorni zmožnosti.

New Headway

V primerjavi s prejšnjimi je v najnovejši izdaji tega učbenika (2013) precej več vizualnega gradiva v podporo govorni zmožnosti kot tudi nalog/iztočnic, ki

³⁷ Kot rečeno, deleža, ki v konkretnih pedagoških kontekstih pripada govorni zmožnosti, ni mogoče zares kvantificirati. So pa odstotki, ki jih navajamo, pomenljivi v primerjavi s fizičnim prostorom, ki je bil govorni zmožnosti namenjen v starejših različah učbenikov za ATJ: v vseh petih primerih se je ta delež opazno povečal.

predvidevajo diskusijo, klepet, igro vlog, govorno predstavitev in podobno. Razpršene so v različnih razdelkih: *Listening and Speaking, Reading and Speaking, Practice* (v nekaterih lekcijah) in *Everyday English* (v nekaterih lekcijah). Večina govornih nalog predvideva delo v paru ali manjših skupinah. Učbenik v povprečju namenja več kot eno stran prostora, torej približno 15 odstotkov, govorni zmožnosti.

New Opportunities

Učbenik je razdeljen na deset enot. Najbolj poudarjeno se posveča govorni zmožnosti v razdelku *Communication Workshops*. Ta vedno obsega tri strani, od tega je ena stran namenjena gradivu za vajo v različnih govornih dejanjih (na primer tipično besedišče, navodila in priporočila glede strategij (*speaking strategies*), fotografije). Govorne naloge so vedno uvedene prek slušnega gradiva.

Učbenik namenja govorni zmožnosti približno eno stran (10 odstotkov).

Success

Med petimi učbeniki **Success** govorni zmožnosti namenja najizrazitejšo pozornost: razen vprašanj, ki spodbujajo skupinsko/razredno diskusijo na obravnavane teme, se v njem redno pojavljajo navodila za dialoge in igre vlog, včasih tudi s slikovnim gradivom. Vsaka enota vsebuje razdelek SPEAKING AND LISTENING, ki se posveča specifičnemu govornemu dejanju (na primer *agreeing and disagreeing, formal phone call, generalizing, reading graphs and charts, criticizing*). Večina govornih nalog predvideva delo v paru ali razredno diskusijo. Med dvajsetimi aktivnostmi (*Student Activities*), ki se osredotočajo tako posebej na slovnico in besedišče kot na štiri jezikovne zmožnosti (učbenik jih ponuja v enajstih lekcijah), jih je šest namenjenih dialoškim aktivnostim.

V vsaki enoti sta govorni zmožnosti namenjeni ena do dve strani (10–20 odstotkov) prostora.

Povzetek: Vsi učbeniki namenjajo govorni sporazumevalni zmožnosti konsistenten delež pozornosti (in prostora). V vseh je veliko pogovornih iztočnic, ki dajejo učencem priložnost, da izrazijo svoje mnenje, veliko vprašanj, ki so namenjena preverjanju razumevanja slušnega ali bralnega gradiva, kot tudi veliko tako imenovanih »ogrevalnih« vprašanj, ki uvajajo novo temo. Vsi ponujajo tudi iztočnice za razredne diskusije ali pogovore v parih in manjših skupinah, praviloma v navezavi na bralno ali slušno gradivo.

Razlike med njimi pa razkrije natančnejša analiza učbeniške obravnave avtentično dialoških zvrsti in razvoja KM v nadaljevanju.

5.1.5.2 Interakcijska govorna zmožnost v učbenikih za ATJ

V zvezi z interakcijsko govorno zmožnostjo nas bo na tem mestu zanimalo predvsem razlikovanje/razmerje med dvema tipoma interakcije:

1. tip interakcije, ki ga določa tako imenovani kognitivni pogled na interakcijo (*cognitive view of interaction*);
2. tip interakcije, ki ga določa tako imenovani socialni pogled na interakcijo (*social view of interaction*).

Naš namen je pogledati, v kakšni meri je polemika o implikacijah enega in drugega pristopa v uporabnem jezikoslovju uspela preoblikovati učbeniške zastavitve razvoja govornega sporazumevanja, zlasti v ožjem segmentu zmožnosti sodelovanja v debatah in debatam podobnim diskurznim praksam.

Za vse učbenike velja, da je večji del razvoju govornih zmožnosti namenjenih nalog zastavljen za dva ali več sogovorcev, manjši pa samostojni, praviloma daljši, govorni predstavitvi. Zdi se, da je dialoškost oziroma *sporazumevalna* govorna zmožnost dejansko v ospredju in da se govorna dejanja skoraj vedno dogajajo v okviru takšnega ali drugačnega sodelovanja, izmenjave, vzajemnosti.

Vsi učbeniki vsebujejo igre vlog in krajše govorne izmenjave, katerih cilj je predvsem vaja tipičnega besedišča v različnih govornih dogodkih (izražanje (ne)strinjavanja, prošnje, zanimanja in podobno). V vseh učbenikih najdemo tudi polstrukturirane, pogosto igrive, dvogovore, kot je, denimo, namišljeni intervju med Bobom Redmanom, oskrbnikom Central Parka, in novinarjem NY Timesa (*New Headway*). Forma, ki je med avtorji učbenikov precej priljubljena, je dialog o težavah oziroma dilemah in vzajemno izražanje nasvetov; ali (telefonski) razgovor, v katerem so znani samo odzivi enega od sogovornikov, medtem ko so odzivi drugega prepuščeni razmisleku in domišljiji dijakov/dijakinj.

Glede na to, da tovrstne govorne izmenjave ne sodijo v vrsto interakcije, ki bi jo zajele šolske ocenjevalne prakse, najbrž ne čudi, da podrobnejši pogled razkrije, da je *sporazumevalna* zmožnost še vedno v relativno podrejenem položaju in da prevladujejo govorni dogodki, v katerih učeči se razvijajo predvsem *sporočilno* sporazumevalno zmožnost: izmenjava povzetkov, vzajemno opisovanje dogodkov in pripovedovanje zgodb, izmenjava osebnih mnenj, stališč, preferenc in podobno. Izkaže se, da dajejo učbeniki pravzaprav izrazito prednost govorni *produkciji*. V učbeniku *New Opportunities*, denimo, sta od desetih nalog v *Communication Workshops* samo dve *dejansko* interakcijski. Pri vseh ostalih gre pravzaprav za razvijanje sporočilne govorne zmožnosti, za vajo v govornih predstavitev na različne teme. Tudi kadar v navodilih piše »Discuss your ideas.«, je izraz

discuss rabljen kot sinonim za *talk about*, ne v pomenu *analyse* (KM) ali *debate* (KM + interakcija). Govorce – zelo ustrezno – navaja k uvidnemu menjavanju položajev v govorni interakciji, jih svari pred dominantnostjo v interakcijskem dogodku in poziva k vljudnosti v izražanju nestrinjanja (npr. na str. 48). Vendar so dialogi zastavljeni bolj v smislu *izmenjave monoloških prispevkov*, ustvarjanja prostora za izražanje različnih pogledov in mnenj, torej spodbujanja strpnosti do njih (kar je pomembno in hvalevredno), kot pa v smislu postopnega razvijanja zmožnosti kritičnega in poglobljenega diskurza o določenih temah. Zdi se, da – v primerjavi s prejšnjo izdajo učbenika – nova izdaja *New Opportunities* bolj realno zrcali omejitve in danosti v povprečnem gimnazijskem razredu: zahtevnejša organizacija okrogle mize iz prejšnje različice se v novi izdaji ne pojavi; nekatere vaje, ki so prej predvidevale petminutne predstavitve, so skrajšane na dve minuti, in podobno.

Drži sicer, da se iztočnice za govorne vaje pojavljajo tudi na drugih mestih v posamezni enoti, ne le v *Communication Workshops*, vendar tudi tam prevladujejo vprašanja v smislu *What is your opinion?* oziroma vprašanja, ki dajejo priložnost za izmenjavo izkušenj, pripovedovanje o dogodkih in podobno. Učbeniška vprašanja na ta način spodbujajo interakcijo, ki vzpostavlja *zaupljivost* med dvema in več udeleženci ter spodbuja k uravnoveženemu menjavanju vlog poslušalcev in govorcev; dogaja se interakcija v smislu *vzajemnosti*, ne pa tudi interakcija v smislu *soustvarjanja, pogajanja in tehtanja argumentov*, v kateri je odziv naslednjega govorca/-ke v veliko večji meri odvisen od prejšnjega prispevka v sporazumevalnem dogodku, hkrati pa od udeležencev terja več smiselnega postavljanja vprašanj, problemsko-ustvarjalnega mišljenja, veččin analize argumentov, bolj jasno artikulacijo misli, zmožnost metakognicije ter drugih veččin kritičnega mišljenja.

5.1.5.3 Kritično mišljenje v učbenikih za ATJ

Če smo pozorni na argumentacijske kompetence v *sporazumevalni* govorni zmožnosti, nas bolj zanima, kako učbeniki spodbujajo dijak(inj)e in opremljajo učitelj(ic)e za sistematični razvoj zmožnosti KM v govornih sporazumevalnih dogodkih. Konkretno nas zanima, če vsebujejo tudi zglede ustreznih govornih odzivov, če se posvečajo njihovi strukturi, če tematizirajo/analizirajo njihovo smiselnost in kakovost (tj. prepričljivost, poglobljenost, logične zmote), razlike med trditvijo in argumentom in podobno. Izkaže se, da se najpogosteje pojavljajo vprašanja, katerih namen je predvsem utrjevanje in širjenje besedišča; delujejo kot iztočnice za razredni klepet/diskusijo, izmenjavo mnenj in informacij. Na

primer: »Why do more and more young adults still live with their parents?« (New Headway, 4. izdaja) ali »Which music do you like most? Why?« (New Opportunities) ali »Do you know of any unsolved real life mysteries?« (New Cutting Edge) vabijo dijak(in)je k artikulaciji idej, kar jih uvršča med tako imenovane »free-production tasks«, za katere avtorji članka »Oral Fluency: The Neglected Component in the Communicative Language Classroom« (Rossiter in drugi, 2010) ugotavljajo, da sodijo med v učbenikih prevladujočo vrsto nalog za razvoj govorne zmožnosti, ki pa – vsaj v smislu razvijanja govorne tekočnosti – ni najučinkovitejša. V zvezi z razvojem KM tovrstna vprašanja perpetuirajo zelo pogosto – a zmotno – prepričanje, da redno zastavljanje vprašanj in miselnih problemov samo po sebi spodbuja učence h KM. Alenka Kompare, soavtorica knjige *Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja* v zvezi s tem pravi: »Če želimo razvijati kritično mišljenje, moramo učence spodbujati k postavljanju dobrih vprašanj (ne samo k odgovarjanju), odkrivanju problemov (ne le njihovem reševanju), konstruiranju argumentov v podporo lastnim stališčem (ne le reproduciranju vsebin) (...).« (2007, 8)

Zmožnosti interakcije in KM se predpostavljajo na več mestih, kjer so nanizana vprašanja za pogovore v skupinah ali parih. V učbeniku *Success*, na primer, najdemo na strani 88 vprašanje »Should the government regulate what TV programmes people watch, or should they be left to decide for themselves? Why?« Gre za dokaj zahtevno vprašanje in za povabilo k tehtnemu razmisleku, ki ni mogoč brez poznavanja pristojnosti oziroma odgovornosti vlade na eni strani ter avtonomnosti in pravice do svobodnega odločanja posameznikov na drugi. Če naj bi se učitelji/-ce in učenci/-ke ne zadovoljili s površnimi in pavšalnimi odgovori (kot, na primer, »As an adult citizen I have the right to decide what I want to watch on my own.«), potem bi morali biti povabljeni tudi k razmisleku o temah, ki se neposredno navezujejo na to vprašanje: o razliki med državno in komercialno televizijo, o vlogi (pristojnostih in omejitvah) države pri zaščiti državljanov, o razmerju med pravicami in odgovornostmi in podobno; morali bi se pogovarjati o oziroma analizirati različna mnenja in trditve, tehtati prepričljivost argumentov ter se urediti v njihovem poglobljanju; učbenik bi moral ponuditi ustrezna navodila in primere, priročnik za učitelj(ic)e pa bi moral vse to še nadgraditi. Takšna naloga bi tudi morala biti smiselno umeščena v niz vaj in nalog, ki sledijo določeni metodologiji razvijanja zmožnosti argumentirane interakcije; vaje v argumentiranem sporočanju bi morale biti uvrščene pred vajami v argumentirani interakciji oziroma bi si paralelno sledile ter postopno višale težavnostno stopnjo pričakovanih odzivov.

Tipičen je tudi primer iz *New Opportunities* (na str. 65), ki učencem zastavi vprašanje:

Which of these do you think will happen within the next 25 years?

1. Genetic therapy will cure cancer.
2. New drugs will help people live for 150 years.
3. Malaria will disappear in the developing world.
4. Manipulating genes will cause new illnesses.

Če bi hoteli/-e dijaki/-nje razpravljati na te teme, bi morali o njih prebrati več kot le kratko besedilo v učbeniku; tudi učitelj/-ica, ki želi izpeljati več kot le vajo iz besedišča in preverjanje bralnega razumevanja, si z navodili v Teacher's Book ne more kaj prida pomagati:

Have four individuals read out the four statements. – Students work in pairs, discussing which of the things they think will happen in the next twenty-five years. – The pairs then report back to the class and see if there is general agreement.

Večina vprašanj in iztočnic, skratka, ne služi vaji v govorni sporazumevalni zmožnosti in razvijanju argumentacijske kompetence, temveč vaji v slovnično pravilni artikulaciji povedi, katerih verodostojnost in prepričljivost ni bistvenega pomena; ni v funkciji razvijanja samostojne sporazumevalne zmožnosti, temveč v funkciji preverjanja razumevanja slušnih in bralnih gradiv, vaje določenih frazemov in govornih dejanj (izražanje nestrinjanja, ukazov, prošenj, nasvetov, vljudnostnih vprašanj in podobno) ter uvajanja besedišča za vsebine, ki jih obravnava naslednja lekcija/modul.

Po eni strani je mogoče opaziti izjemno vsebinsko pestrost učbenikov, domišljene jezikovne in slovnične naloge, sugestivno slikovno gradivo, domiselne igre in vaje, po drugi pa je na delu pomanjkljiva/neobstoječa sistematika pri kultiviranju kognitivno-jezikovnih orodij za primerjanje, argumentiranje, analiziranje in podobno. Z drugimi besedami, razvoj elementov KM je implicitno prisoten v vseh učbenikih, sistematičnega ukvarjanja z njim pa ne zasledimo v nobenem. Mestoma naletimo na navodila v smislu »avoid talking about things you don't know much about«, na drugi strani pa so naloge, ki po težavnosti tematike presegajo povprečne dijak(inj)

e – in torej vodijo natanko v govorjenje »about things you don't know much about« – zvezda stalnica v vseh petih učbenikih.

Zanimiva podrobnost: izdaja učbenika *New Cutting Edge* iz leta 2011 iz gradiva izloči nalogo »organise an international event« – World Student Games (*Cutting Edge*, 1999, 110, 111), ki je od udeležencev zahtevala skupinsko pripravo načrta in argumentirano primerjavo različnih predlogov. Nadomesti jo z navodili za pripravo »dinner party of all time – you can select any famous people from history to attend« (2011, 110). Glede na dileme in izzive v zvezi z razvijanjem »kompleksnih utemeljitev stališč« (kot jih za B2 govorce predvideva *Okvir*), je to pomembna sprememba, ki ilustrira prizadevanja avtorjev učbenikov, da bi snov tematsko približali mladostnikom. Drži sicer, da je KM in interakcijske zmožnosti mogoče (in upravičeno) razvijati tudi ob populističnih temah, vendar je potrebno, če naj bi se ta razvoj dejansko dogodil, tovrstne naloge pospremiti s teoretskimi razlagami oziroma s tematiziranjem konceptov, ki omogočajo (samo) kritično analizo.

Tipični primer, ki ilustrira razkorak med navidezno usmerjenostjo v argumentirane govorne izmenjave in dejansko površnostjo, je tudi naslednja vaja (*Success*: 31):

Work in pairs and prepare your arguments for or against the statements below. Then discuss the statements with another pair using language from Speak Out.

- Schools should encourage girls to study science and engineering more.
- Parents should not bring their children up to be stereotyped boys and girls.
- Historically, men were the hunters and women the homemakers. It should stay like that.

Ta vaja predpostavlja, da dijaki poznajo razliko med mnenjem in argumentom ter zgradbo argumentov (in vsaj nekaj osnovnih retoričnih figur), da prepoznajo šibke argumente in/ali logične zmote, da so z obravnavanimi področji dovolj dobro seznanjeni – in je torej diskusija sploh mogoča. Dodatnih pojasnil in primerov na to temo namreč ni nikjer v učbeniku; ravno tako jih ne vsebuje Teacher's Book. Edina pomoč, ki jo učbenik ponuja pri spoprijemanju s to nalogo, je besedišče v razdelku »Speak Out«, kjer so zbrane nekatere fraze za izražanje nestrinjanja.

Podobno zastavlja svojo edino razredno debato *New Headway* (Unit 9, 77):

Have a class debate. Choose a topic you feel strongly about. It could be something local to your situation perhaps, or one from this list:

- the importance of a healthy lifestyle
- being vegetarian
- saving or spending your money
- experiments on animals

Navodila za to, kako naj izvedejo argumentirano izmenjavo stališč, bi težko bila bolj skopa: »Divide into groups to prepare your ideas. When you are ready, conduct the debate.« Hkrati so tudi zavajajoča: nabor idej na določeno temo še ne pomeni ustrezne priprave na debato; to sodi v prvo fazo priprav, v fazo možganske vihre. Razen če je (tudi na tem mestu) izraz »class debate« uporabljen v smislu »klepet« ali »izmenjava nestrukturiranih, nepodprtih mnenj«.

Kot ostali učbeniki tudi *New Headway* uporablja koncept/izraz »argument« na način, ki podrazumeva, da ga vsi poznajo, oziroma kot nejasen pojem, ki ga je mogoče razumeti tudi kot soznačnico za »mnenje« ali »idejo«.

Izjema je v tem smislu edino *Gateway*. Analiza je, presenetljivo, pokazala, da učbenik utira pot natanko spremembam v pristopu k učenju/poučevanju govorne sporazumevalne zmožnosti, o katerih je govora na pričujočih straneh. Presenetljivo zato, ker se je na prvi pogled zdelo, da *Gateway* govorni zmožnosti namenja najmanj pozornosti. Ob upoštevanju podpornega gradiva, ki se v obliki posnetkov z ustreznimi primeri posameznih pogovornih žanrov in relevantnih delov v razdelkih »Study skills« in »Exam success« na koncu učbenika navezuje na posamezne naloge, ter ob upoštevanju navodil in gradiva, ki ga najdemo v Teacher's Book, pa se izkaže, da sta avtorja, David Spencer (Student's Book) in Anna Cole (Teacher's Book), govorni zmožnosti namenila ne le enakovreden, temveč tudi metodološko neobičajno domišljen del pozornosti. Navodila se ne omejujejo zgolj na besedišče in sociolingvistične prvine določenih govornih dejanj, temveč tudi na organizacijo in izvedbo govornega prispevka (govorica telesa, očesni stik, hitrost, tekočnost in podobno), v Teacher's Book pa so vključeni še vzorčni primeri (Model text, Model presentation, Model dialogue) kot tudi neprimerno bolj izčrpna navodila in zamisli za učitelje, kot smo jih vajeni v drugih učbenikih. Sicer tudi v tem primeru umanjka teorija, vendar je to mogoče do neke mere razbrati iz gradiva za učitelje. Pomenska razlika med konceptoma

»opinion« in »argument« tudi v tem učbeniku ni naslovljena, toda avtorja izraza uporabljata ustrezno, ne kot sinonima.

V smislu metodološke domišljenosti zmoti, da sta pogajanje in sodelovanje v govorni sporazumevalni situaciji (*negotiating and collaborating*) predvidena prej (6. lekcija) kot ubesedovanje argumentov (*presenting a solid argument*) (7. lekcija), oboje pa je na vrsti pozneje kot predlog za prvo razredno debato (4. lekcija). Debata sicer ni predvidena kot del rednih aktivnosti; Teacher's Book jo predlaga pod rubriko »Extra activity«. Da tokrat z debato ni mišljen razredni klepet, je jasno iz navodil

Write this motion on the board: *All zoos should be closed down*. Divide the class into two teams (*for* and *against*) and ask each team to work in small groups to prepare their arguments. If possible, tell students to research their arguments online. They may find this website useful: <http://www.idebate.org/> – the 'Debatatabase' holds details of over 500 topics.

When students are ready, hold a class debate and ask each group to put forward their main arguments. (Teacher's Book, 68)

in iz naslednjega razdelka, TEACHER DEVELOPMENT, v katerem najdejo učitelji (pod naslovom »Promoting debate«) nekaj koristnih namigov glede organizacije debatnih aktivnosti v razredu. Že pred tem, v isti lekciji, je (spet le) kot dodatni predlog učiteljem opisana klasična vaja za debaterje-začetnike – hot-air balloon (ibid., 66). V sedmi lekciji, ko morajo dijaki v manjših skupinah ubesediti svoje mnenje o štirih trditvah,

1. Free music on the internet will mean the death of music because new bands won't sell enough CDs to survive.
2. There is too much violence in today's films and computer games.
3. Violent films and computer games create violent teenagers.
4. Sales of video games are now higher than sales of DVDs because they don't make good films anymore. (ibid.: 92)

se njihove diskusije dogajajo ob zgledu posnetka diskusije na prvo temo in primera dialoga na tretjo temo (ki je del podpornega gradiva v Teacher's Book). V razdelku »Extra activity« je tudi tokrat predlagana razredna debata na eno od teh štirih trditev, z nekaj napotki.

Učitelji so, skratka, opremljeni z neprimerno več podatki in navodili, kot je to slučaj pri drugih učbenikih, pričakovani standardi izvedbe so bolj jasni. Res pa je tudi, da je večji del teh (tudi časovno) zahtevnejših govornih dejavnosti predlaganih neka-ko v oklepaju, kot dodatek. Drži tudi, da praktičnih vaj ne dopolnjujejo analitični deli oziroma s teorijo podprto razumevanje, brez česar, kot so pokazale raziskave (prim. Hatcher, 2006, Abrami in drugi, 2008), dijaki/-nje svojih argumentacijskih zmožnosti ne popravijo bistveno.

Vsi učbeniki ponujajo dejavnosti, v katerih je, razen na besedišču/idiomatiki, pou-darek tudi na usvajanju/utrjevanju slovničnih struktur ter izgovorjavi in tekočnosti, kar je, kot smo že poudarili, v procesu usvajanja J2 absolutno nujno in smiselno. Na ta način se razvijajo zmožnosti govornega sporočanja, ki so pomembne za uspeh katerekoli diskurzne prakse: raba ustreznih slovničnih struktur in za specifične govorne situacije primerne besedišča, vljudnost in strpnost v govorni izmenjavi, sociolingvistična senzibiliziranost, primerno strukturiranje govornega gradiva, individualna kreativnost in podobno. Vendar pa (s pogojno izjemo *Gateway*) uč-beniki ne ponujajo gradiv s primeri in navodili (tako za učence kot za učitelje), ki bi omogočala sistematično seznanjanje z in nadgrajevanje tistih ravni interakcij-ske zmožnosti, ki jih predpostavlja argumentirano sodelovanje v debatah. V njih ne najdemo sistematičnega uvajanja zahtevnejših dialoških oblik, ki bi gradile na veččinah polemiziranja, argumentacijske kompetence, poglobljenega razumevanja tematike, strpnega in konstruktivnega nestrinjanja in podobno.

5.1.5.4 Zaključek

Videti je, da večina učbenikov še vedno ponuja govorne situacije, kakršne nare-kujejo na kognitivnem pristopu utemeljene prakse ocenjevanja sporazumevalnih govornih zmožnosti – katerih veljavnost je, vsaj z vidika TIZ, vprašljiva. Do njih moramo biti kritični tudi zato, ker ne spodbujajo in usmerjajo dovolj jasno in sistematično razvoja KM. Prevladujejo vaje, katerih cilj je večja artikuliranost *posameznikov*, pri čemer lahko drug drugemu delujejo kot spodbuda, ogledalo in kritika, ne vodijo pa eksplicitno k sistematičnemu razvoju veččin konstruktivne konfrontacije (različnih mnenj in stališč), pogajanja in sodelovanja (pri prebija-nju k *razumevanju* kompleksnejših tem). Gre, skratka, za vaje, ki pripravljajo di-jake predvsem na vrsto situacije, v kakršni se *ocenjuje* njihovo govorno zmožnost: na testne/izpitne intervjuje oziroma ustno spraševanje, ki preverja predvsem *spo-ročilno* govorno zmožnost posameznikov. V tem smislu sodi nova izdaja *New Headway* med najskromnejše učbenike, *Gateway* pa med tiste, ki si prizadevajo premostiti neskladje med načelnimi zavezami izobraževalnih dokumentov na eni

ter prevladujočo prakso v učenju in poučevanju govorne sporazumevalne zmožnosti na drugi strani.

Dokaz za uveljavitev »socialne paradigme« in sistematičnega razvijanja diskusijskih/debatnih zmožnosti bi bile naloge, ki bi gradile interakcijske zmožnosti in zasledovale nadjezikovne cilje razvoja kritičnega mišljenja v dialoških govornih zvrsteh. Vendar v učbenikih – v skladu s kognitivno paradigmo v J2 učenju/poučevanju – prevladujejo govorne vaje za utrjevanje slovnice in besedišča; njihov cilj je dvig ravni jezikovnega znanja in razvijanje *sporočilnih* zmožnosti pri *posameznikih*, zato govorne naloge gradijo večinoma na monoloških žanrih (na primer pripovedovanje zgodb, govorne predstavitve posameznikov, izmenjava povzetkov, osebnih stališč, mnenj, preferenc, nasvetov). Temu je praviloma tako, tudi kadar naloge predvidevajo delo v paru ali skupinah, in so torej v ospredju, tako se vsaj zdi, govorne *sporazumevalne* zmožnosti.

Učbeniki ne zrcalijo izdelane metodologije poučevanja/učenja argumentacijske kompetence v dialoških dogodkih. Namesto tega *predpostavljajo*, da raznolike priložnosti za izmenjavo mnenj in pogovorne iztočnice same po sebi vodijo v argumentacijsko pismenost in debatne zmožnosti. Gre sicer za nadjezikovne zmožnosti, vendar to ne bi smel biti razlog za njihovo zanemarjanje; konec koncev brez njih sporazumevanje sploh ni mogoče. Tako kot na področju pisne zmožnosti v ATJ ni mogoče izkazati ustreznih kompetenc, ne da bi hkrati izkazali zmožnosti koherentne organizacije besedila in določeno raven *vednosti* o temi, ki jo to naslavlja, tako tudi govorne sporazumevalne zmožnosti ni mogoče izkazati brez poznavanja tematike, o kateri teče beseda, in brez interakcijskih zmožnosti, ki jih predpostavlja sporazumevalni dogodek, v katerem sodelujemo. **Za doseganje izobraževalnih ciljev v ATJ je, skratka, hkrati z jezikovnimi zmožnostmi potrebno ozaveščanje o in sistematično razvijanje nadjezikovnih zmožnosti v govornem sporazumevanju.**

5.1.5.5 Dodatek: Péter Medgyes o ATJ učbenikih

Svojevstveno osvetlitev zgornje analize ponuja tudi razmislek o učbenikih, ki ga je leta 1999 Péter Medgyes povzel v članku »Epilogue: The Fifth Paradox: What's the English Lesson All About?«. Zapisal je, da so sodobni ATJ učbeniki »imitations of teenage magazines, featuring the same columns and the same light-hearted topics«, ki ponujajo »no more than a ragbag of disparate bits of information«. Kot taki zmorejo generirati zgolj in samo navidezno komunikacijo (»sham communication«), in si zaslužijo oznako »glitzy junk« (Medgyes, 1999, 138).³⁸

38 Sami ugotavljamo, da današnji učbeniki sicer naslavlajo tudi zahtevnejše teme, vendar to počnejo na način, ki sugerira, da so te teme enostavno dostopne in da je o njih mogoče relativno hitro (na primer potem ko dijaki preberejo besedilo iz lekcije) tehtno razpravljati. Na ta način učbeniki vabijo k površni obravnavi kompleksne

Medgyes v omenjenem članku zagovarja ugotovitev, da je pouk ATJ (ali katerega koli tujega jezika) zaznamovan z nasprotjem med jezikovno zmožnostjo (*learning content*), ki je ključni cilj jezikovnega pouka, in vsebino kot »nosilec« jezikovnih elementov (*carrier content*), ki je zgolj obleka za ključni cilj pouka, tj. za besedišče in slovnico. Avtor trdi, da tuji jezik za učence ni in ne more biti avtentično sredstvo sporazumevanja; v njem se ne morejo izraziti v skladu s svojim intelektualnim potencialom in na ravni suverenosti, ki jo dosegajo v maternem jeziku, in da torej »komunikacijska dogma« nima realnih temeljev. Ker pa vztrajanje na tem nasprotju ni produktivno, saj se nekako vendarle želimo in moramo učiti tujih jezikov, se Medgyes izreče za samoironijo, in nam, učiteljicam/-em in učencem/-kam ATJ, namesto dvoma v neavtentični univerzum J2 razreda, predlaga nekoliko subverzivno držo – ironično in humorno distanco, ki jo povzema priporočilo: »Suspend your disbelief.« (ibid., 143)

Če so bila njegova izvajanja v devetdesetih letih prejšnjega stoletja znamenje lucidnega uvida, leta 2020 niso več zadovoljiva – vsaj ne za jezikovne ravni nad B1. ATJ razred se je namreč odtlej spremenil: povprečni mladostniki so danes, vsaj in vsekakor v primeru angleščine, v veliko bolj intenzivnem in rednem stiku z avtentično jezikovno rabo, kot so bili leta 1999; nekateri glasovi opozarjajo, da v slovenskem prostoru angleščina status tujega jezika nadomešča s statusom drugega jezika (glej npr. Skela, 2011); formalni cilji J2 učenja/poučevanja so (v okvirih jezikovne politike EU) postali ambicioznejši (glej analizo *Okvira* in UN); na mednarodnih debatnih turnirjih se redno dogaja, da debaterji, ki jim je angleščina drugi ali tuji jezik, premagujejo debaterje, ki so materni govorci tega jezika.

Nimamo namena trditi, da nasprotje med komunikacijskim pristopom in jezikovno zmožnostjo ne obstaja. Govorimo le o tem, da je v današnjem kontekstu (telekomunikacijskih tehnologij, evropskih jezikovnih politik, vednosti na področju uporabnega jezikoslovja in podobno) mogoče to nasprotje premoščati bolj uspešno kot še nedavno tega – in pri učencih razvijati kompleksne govorne sporazumevalne zmožnosti v ATJ. Za doseganje tega cilja sta samoironiziranje in humor sicer vedno dobrodošla, vendar nezadostna elementa. Govorno sporazumevanje o kompleksnih temah, pogajanje in debatiranje v ATJ niso pobožne želje »komunikacijskih aktivistov« (Medgyes), temveč avtentične diskurzne prakse, ki si utirajo pot v šolske učilnice: *Okvir* zanje ponuja lestvice in opisnike, UN jih vnaša v programe, posamezni učitelji in učiteljice ATJ pa se začenjajo zavedati, da je govorna *interakcija* zapostavljeni element poučevanja in učenja ATJ, ki ga je potrebno nasloviti.

snovi – namesto da bi sistematično razvijali argumentacijsko pismenost in interakcijske govorne zmožnosti. In si v tem segmentu, kljub navidezni uravnoteženosti med različnimi sporazumevalnimi zmožnostmi in tematski prostosti, še vedno zaslužijo oznako »glitzy junk«.

5.2 Anketni vprašalnik

Ključni člen med zavezujočimi dokumenti, učbeniki in dogajanjem v razredu so učitelji in učiteljice. So glavni akterji »prevajanja« izobraževalnih ciljev v znanje in veščine, ki ustrezajo opisu jezikovnih ravni v skladu z *Okvirjem*. Da bi preverili dejansko stanje na področju poučevanja in ocenjevanja govornih sporazumevalnih zmožnosti (zlasti *dialoških* govornih oblik) in zmožnosti KM ter – posredno – tudi avtonomnost učiteljev, smo zato v naslednjem koraku zastavili anketni vprašalnik za učitelje (glej str. 81–85).

Najprej sem anketne vprašalnike poslala na vse slovenske gimnazije, katerih naslove sem našla na spletu; v naslednji fazi sem si pri pridobivanju izpolnjenih vprašalnikov pomagala z metodo snežne kepe; zadnjih dvanajst anketnih vprašalnikov so izpolnile učiteljice ATJ, ki so se oktobra 2014 udeležile seminarja »Stalno strokovno spopolnjevanje« v organizaciji Oddelka za anglistiko in amerikanistiko Filozofske fakultete v Ljubljani. V skupnem seštevku sem na ta način dosegla približno 130 gimnazijskih učiteljic in učiteljev ATJ v državi, odzvalo se jih je 41.³⁹ Prve izpolnjene vprašalnike sem dobila v decembru 2013, zadnje oktobra 2014.

5.2.1 Reprezentativnost vzorca

Omenjeni načini, na katere sem k izpolnjevanju anket pritegnila učiteljice in učitelje ATJ, sugerirajo *pristranskost vzorca* (*sample bias*), ki jo želim nemudoma nasloviti. Izpostaviti želim, da sem se uvodnega nabora anketiranih lotili na način, za katerega sem ocenila, da v največji meri podpira *naključni izbor posameznikov*: anketne vprašalnike sem poslala na vse gimnazijske naslove, ki so bili objavljeni na spletu. V določenih primerih je to pomenilo, da sem za sodelovanje zaprosila tajništvo oziroma vodstvene organe šole (ti naj bi anketni vprašalnik nato posredovali svojim učiteljem in učiteljicam ATJ), v drugih primerih pa so šole na svojih spletnih straneh imele objavljene elektronske naslove *vseh* učiteljic in učiteljev, in sem se lahko obrnila neposredno na posamezne učitelj(ic)e ATJ. Kljub nepristranskemu načinu, ki sem ga ubrala, se določena pristranskost pojavi na ravni samoizbora: možno je namreč sklepati, da so tisti redki posamezniki in posameznice, ki so se odzvali na ta prvi poskus nabora, učitelj(i)ce z več poklicne samozavesti oziroma tisti, ki so bolj zagnani in (samo)kritični ter jih tematika bolj zanima. Po drugi strani pa je povsem verjetno, da so med njimi tudi taki, ki so anketo izpolnili iz vljudnosti, ker so razumeli, da naša raziskava brez njihovega sodelovanja ni mogoča – in so mi prijazno prišli naproti; ali jih je prošnja ujela v trenutku, ko so preprosto bili pri volji in so

39 Če štejemo, da so v povprečju na vsaki gimnaziji trije učitelji ATJ in ob podatku, da je v Sloveniji 36 gimnazij, to pomeni, da smo v vzorec zajeli približno tretjino vseh učiteljev.

imeli čas (za razliko od nekaterih drugih, ki jih sicer tematika živo zanima, vendar se niso odzvali zaradi preobremenjenosti); morda so med njimi taki, ki si tudi sami zastavljajo podobna vprašanja v zvezi s poučevanjem govorne zmožnosti v ATJ, vendar se ob njih počutijo vse prej kot poklicno samozavestne.

Kakorkoli že, ker na ta način nisem dobila dovolj vzorcev, sem v naslednjem koraku uporabila metodo snežne kepe⁴⁰: za pomoč pri pridobivanju novih učiteljic in učiteljev, ki bi bili pripravljeni izpolniti anketo, sem prosila kolege in kolegice, ki so se že odzvali, kot tudi prijatelj(ic)e, znanke in znanke, ki delajo na gimnazijah. Med drugim sem se obrnila na dva ravnatelja, ki sta anketo z izrecnim priporočilom prenesla svojim kolegicam oziroma kolegom anglistom. Čeprav bi lahko rekli, da sem v tem primeru uporabila določeno obliko pritiska, še vedno menim, da so posploševanja o vzorcu nemogoča: kot je mogoče, da so se nekateri zaradi tega priporočila odzvali z več vneme, z občutkom, da sodelujejo pri smiselnem projektu, je mogoče tudi to, da so posamezne učiteljice oziroma učitelji priporočilo doživeli kot še en primer nalaganja odvečnih dolžnosti – in se sicer odzvali, vendar z odporom.

Manjši del izpolnjenih anket sem pridobila od udeležencev seminarja »Stalno strokovno spopolnjevanje«, ki ga za učiteljice in učitelje ATJ organizira Oddelek za anglistiko in amerikanistiko Filozofske fakultete v Ljubljani. V tem primeru bi nemara najlažje govorili o pristranskosti zbiranja vzorcev, saj se na takih seminarjih pogosto srečuje ambicioznejši pedagoški kader, vendar hkrati tudi drži, da obstoječi sistem ocenjevanja kakovosti pedagoškega dela učiteljice in učitelje spodbuja k obiskovanju tovrstnih izobraževalnih seminarjev – zaradi česar se na njih zvrsti zelo raznolika (reprezentativna?) paleta učiteljic in učiteljev.

Naj bo naš sistem zbiranja vzorcev problematičen ali ne, problem pristranskosti vzorca je po eni strani prej ko slej nedokazljiv, po drugi pa – neizbežen. (Odpraviti bi ga bilo možno edino v (teoretičnem) primeru, da bi anketni vprašalnik zajel vse gimnazijske učiteljice in učitelje ATJ v Sloveniji, in da bi se nanj vsi odzivali pod enakimi zunanji pogoji. Kar pa je nemogoče zagotoviti.) Hkrati je tudi nemogoče nadzorovati raznolikost osebnih motivacijskih vzgibov, ki vodijo posamezne učiteljice in učitelje v sodelovanje v tovrstnih anketah. Predvsem pa drži, kot opominja David Lane, da način zbiranja vzorcev sam po sebi ne zagotavlja ničesar (glej zgoraj). Iz teh razlogov puščam vprašanje reprezentativnosti oziroma dokazovanje posplošljivosti rezultatov te ankete precej ob strani.

40 Čeprav naj bi veljalo, da je metoda snežne kepe »used exclusively in interview studies« (Lindlof in Taylor, 2002, 124), hkrati drži, da je to edina metoda, ki nam je na voljo, kadar želimo doseči populacijo, ki se nam izkazuje za težko dostopno (prim. *ibid.*). Ker se nam je za tako izkazala množična populacija gimnazijskih učiteljic in učiteljev ATJ, smo si pri naboru anketiranih pomagali na ta način.

5.2.2 Analiza odgovorov na anketni vprašalnik

VPRAŠALNIK ZA UČITELJE ANGLEŠKEGA JEZIKA v 3. in 4. letniku gimnazijskega programa

1. Koliko let delate kot učitelj/-ica angleškega jezika? (Ustrezno označite z »X«.)

- | |
|----------------------|
| a) Manj kot 3 leta. |
| b) Med 3 in 6 let. |
| c) Med 6 in 10 let. |
| d) Med 10 in 15 let. |
| e) Več kot 15 let. |

2. Katere oblike dela uporabljate pri pouku angleščine kot tujega jezika (ATJ), s ciljem razvijanja govorne zmožnosti v 3. in 4. letniku gimnazijskega programa?

Kolikšen del celotnega pouka namenjate posameznim oblikam? Izrazite se v %. (Npr. 0 %; do 5 %; do 10 %; do 15 % ipd.)

- | | |
|--|----|
| a) Diskusija s celim razredom (z namenom širjenja besedišča / uvajanja nove teme / utrjevanja snovi / kot odziv na prebrano oz. poslušano besedilo ipd.) | a) |
| b) Neformalni klepet | b) |
| c) Formalna debata (za in proti) | c) |
| d) Daljše ustne predstavitve (kontroverzne oz. kompleksne teme / pereče problematike ipd.) | d) |
| e) Krajše ustne predstavitve (povzetki, pojasnila, navodila, opisi ipd.) | e) |
| f) Pripovedovanje zgodb | f) |
| g) Igre vlog / simulacije | g) |
| h) Odgovarjanje na vprašanja | h) |
| i) Vaje v branju (govorni interpretaciji) in izgovorjavi | i) |
| j) | j) |
| k) | k) |

3. Na kateri način ocenjujete govorno zmožnost dijakov v 3. in 4. letniku gimnazije? (Ustrezno označite z »X«.)

- | |
|--|
| a) Ustno spraševanje: |
| • Odgovarjanje na vprašanja (dialog z učiteljem) |
| • Govorno odzivanje na slušno, slikovno ali bralno gradivo |
| • Povzemanje snovi (poročanje, pojasnjevanje, razlaga besed in besednih zvez ipd.) |
| • Igrani dialogi / simulacije |
| b) Ocenjevanje (daljših in krajših) predstavitev posameznih dijakov |
| c) Ocenjevanje pripovedovanja (interpretacija zgodb, filmov, dogodkov) |
| d) Ocenjevanje skupinske predstavitve |
| e) Ocenjevanje skupinske debate |
| f) Maturitetni izpit |
| g) |

4. Katere vidike sporazumevalne zmožnosti uvrstite v svojo ocenjevalno lestvico? (Ustrezno označite z »X«.)

- | |
|---|
| a) Ustreznost in bogatost besedišča |
| b) Izgovorna in intonančna pravilnost |
| c) Tekočnost govora |
| d) Logična struktura in koherenca govora |
| e) Jezikovna pravilnost |
| f) Argumentirana obravnava tem / vprašanj / stališč |
| g) Zmožnost nekonfliktnega izražanja nestrinjanja |
| h) Sposobnost vljudnega in enakovrednega sodelovanja v sporazumevalni situaciji |
| i) |

5. Kateri vidiki sporazumevalne zmožnosti se vam zdi(jo) najpomembnejši? (Največ trije, ustrezno označite z »X«.)

- | |
|---|
| a) Ustreznost in bogatost besedišča |
| b) Izgovorna in intonančna pravilnost |
| c) Tekočnost govora |
| d) Logična struktura in koherenca govora |
| e) Jezikovna pravilnost |
| f) Argumentirana obravnava tem / vprašanj / stališč |
| g) Zmožnost nekonfliktnega izražanja nestrinjanja |
| h) Sposobnost vljudnega in enakovrednega sodelovanja v sporazumevalni situaciji |
| a) |

6. Če kritično mišljenje (KM) ohlapno definiramo kot sposobnost identificiranja predpostavk, prepoznavanja logičnih zmot in napak ter ubesedovanja dobrih argumentov in tehtnih zaključkov, kako pomemben se vam zdi razvoj zmožnosti KM pri usvajanju zmožnosti govornega sporočanja in sporazumevanja v ATJ? (Ustrezno označite z »X«.)

-
- a) Izjemno pomemben
-
- b) Pomemben
-
- c) Relativno nepomemben
-
- d) Povsem nepomemben
-

7. Če nenasilno komunikacijo (NNK) definiramo kot komunikacijo, v kateri posameznik izraža svoje mnenje, čustva, kritiko ipd. na način, ki upošteva osebne meje drugih ljudi, kako pomemben se vam zdi razvoj zmožnosti NNK in ustreznega besednjaka pri usvajanju zmožnosti govornega sporočanja in sporazumevanja v ATJ? (Ustrezno označite z »X«.)

-
- a) Izjemno pomemben
-
- b) Pomemben
-
- c) Relativno nepomemben
-
- d) Povsem nepomemben
-

8. Menite, da tako učni načrti kot usposabljanje učiteljev omogočajo optimalno posvečanje razvoju kompetenc KM pri dijakih? (Ustrezno označite z »X«.)

DA NE

9. Menite, da tako učni načrti kot usposabljanje učiteljev omogočajo optimalno posvečanje razvoju kompetenc NNK in ustreznega besednjaka? (Ustrezno označite z »X«.)

DA NE

10. Ste se kdaj udeležili seminarja o didaktiki KM oziroma bili v času rednega šolanja/študija sami deležni sistematičnega razvijanja zmožnosti KM? (Ustrezno označite z »X« ter dopišite, kje in kdaj.)

DA – oboje DA NE

Kje in kdaj:

-
11. Ste se kdaj udeležili seminarja o didaktiki NNK oziroma bili v času rednega šolanja/študija sami deležni sistematičnega razvijanja zmožnosti NNK? (Ustrezno označite z z »X« ter dopišite, kje in kdaj.)

DA – oboje	DA	NE
------------	----	----

Kje in kdaj:

-
12. Če bi lahko učni načrt / pouk / učbenik oblikovali povsem po svoje, kaj bi spremenili pri pouku govorne zmožnosti?
-
-
-

13. Katere vzgojne cilje zasledujete pri pouku ATJ? Kako/S katerimi dejavnostmi in metodami jih zasledujete?

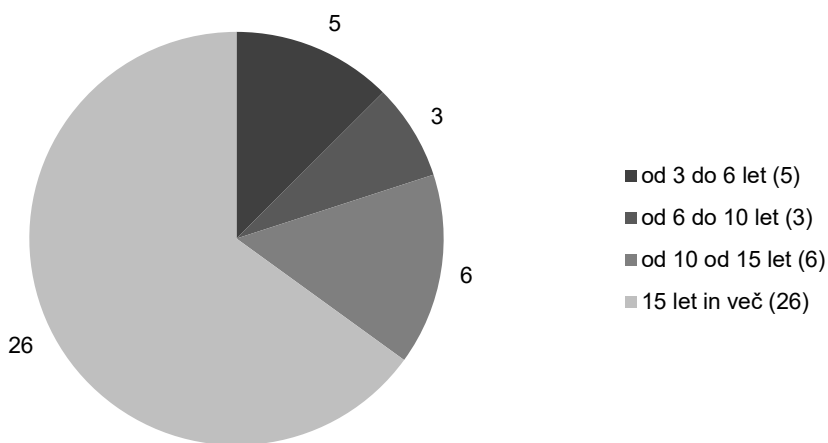
Anketni vprašalnik (glej zgoraj) preverja zastopanost različnih didaktičnih pristopov v poučevanju in ocenjevanju govorne sporazumevalne zmožnosti, odnos učiteljev do pomembnosti kritičnega mišljenja (KM) in nenasilne komunikacije (NNK)⁴¹ v govornem sporazumevanju, njihovo oceno lastne usposobljenosti za poučevanje te kompleksne »mešanice«, zadnji dve vprašanji, 12. in 13., pa jih vabita k nekoliko daljšemu odzivu: »Če bi lahko učni načrt / pouk / učbenik oblikovali po svoje, kaj bi spremenili pri pouku govorne zmožnosti?« ter »Katere vzgojne cilje zasledujete pri pouku ATJ? Kako/S katerimi dejavnostmi in metodami jih zasledujete?«

Uvodoma smo preverili (**prvo vprašanje**), koliko let pedagoških izkušenj imajo učiteljice in učitelji iz našega vzorca. Kot je razvidno iz tabele in grafa 1, smo k sodelovanju pritegnili zlasti zelo izkušen kader: nihče ni imel v času izpolnjevanja vprašalnika manj kot tri leta pedagoških izkušenj, odločna večina – sedemindvajset od enainštiridesetih (27/41 ali 65,9 %) – jih je imela več kot petnajst let; če k njim prištejemo še tiste iz skupine »med 10 in 15 let«, se izkaže, da ima v našem vzorcu več kot 80,5 % učiteljev in učiteljic več kot deset let delovnih izkušenj.

41 Vprašanje v zvezi z nenasilno komunikacijo preverja tiste elemente v govornem sporazumevanju, ki smo jih doslej naslavljali s koncepti in praksami, kot so »pogajalske sposobnosti«, »kultura dialoga«, »zmožnost nekonfliktnega izražanja nestrinjanja«. Želeli smo, skratka, dovolj jasno nasloviti tisti del sporazumevalnih zmožnosti, ki ga sintagma »argumentirana obravnava tem / vprašanj / stališč« ne zajame nedvoumno: v našem okolju se namreč, kot ugotavlja Janja Žmavc, »argumentiranje pogosto razume kot nagnjenje h konfliktnosti oziroma prepirljivosti« (2014, 176).

Tabela 1: Leta pedagoških izkušenj anketirancev in anketirank v odstotkih

	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
od 3 do 6 let	5	12,5	12,5	12,5
od 6 do 10 let	3	7,5	7,5	20,0
od 10 od 15 let	6	15,0	15,0	35,0
15 let in več	26	65,0	65,0	100,0
Skupno	40	100,0	100,0	–



Graf 1: Delež učiteljev in učiteljic glede na leta pedagoških izkušenj

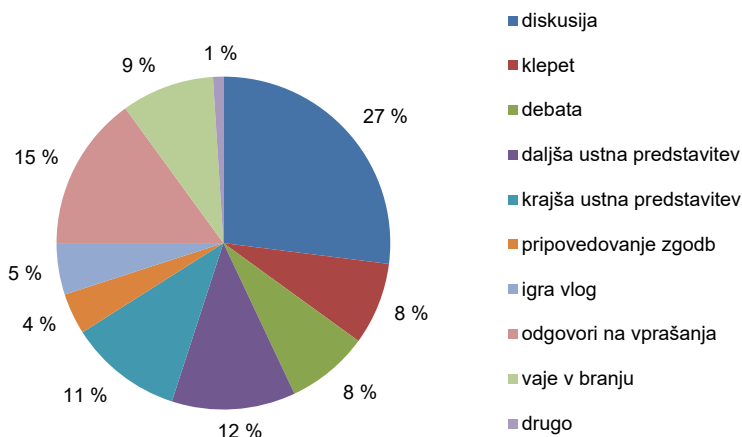
Pri **drugem vprašanju** (»Katere oblike dela uporabljate pri pouku angleščine kot tujega jezika (ATJ), s ciljem razvijanja govorne zmožnosti v 3. in 4. letniku gimnazijskega programa?«) se je za zagatnega izkazal drugi del: »Kolikšen del od celotnega pouka namenjate posameznim oblikam? Izrazite se v % (npr. 0 %; do 5 %; do 10 %; do 15 % ipd.).« Želeli smo namreč pridobiti tako podatek o deležu, ki ga v celotnem pouku zasedajo govorne zmožnosti, bodisi sporočilne bodisi sporazumevalne, kot podatek o deležu, ki ga zasedajo posamezne oblike dela znotraj poučevanja/učenja govornih zmožnosti. Samo osem od štiridesetih (8/40) učiteljic in učiteljev je vprašanje natančno prebralo in odgovorilo, koliko odstotkov od **celotnega pouka** namenja posameznim oblikam dela. (V končnem izračunu je bilo upoštevanih 40 vprašalnikov; izločen je bil namreč tisti, v katerem anketirana oseba ni odgovorila na to vprašanje.)

Pri ostalih so se pojavila odstopanja v razumevanju vprašanja, ki jih je bilo potrebno nasloviti in poenotiti. Težava je v tem, da vsota odstotkov, namenjenih različnim oblikam dela, pri učitelji(ca)h znaša od 15 do 220 %. Samo 8/40 učiteljic in učiteljev različnim oblikam dela namenja skupaj največ 50 % od celotnega pouka, kar bi še lahko razumeli kot realni zgornji delež seštevka različnih oblik dela pri celotnem pouku. Povedano drugače, samo osem učiteljev in učiteljic je vprašanje razumelo tako, kot je bilo načrtovano. Za to skupino učiteljev znaša povprečen odstotek od celotnega pouka, ki ga namenijo različnim oblikam dela iz vprašanja, 35,5 %.

Nadalje je 14/40 učiteljic in učiteljev različnim oblikam dela dodelilo odstotke, ki v seštevku znašajo skoraj 100 % (od 97 do 105 %), kar kaže na to, kako so sami razumeli vprašanje: ocenjevali so samo notranja razmerja med posameznimi oblikami dela pri poučevanju govornih zmožnosti, zanemarili pa so razmerje z ostalimi oblikami dela v celotnem pouku. Ob tem so najverjetneje zagrešili tudi napako v seštevanju – glede na to, da gre za manjša odstopanja od 100 %. Odgovore osmih učiteljev in učiteljic, pri katerih seštevek različnih oblik dela iz vprašanja znaša od 107 do 220 %, lahko interpretiramo kot oceno relativnega razmerja med različnimi oblikami dela (in kot odsev nerazumevanja pomena in rabe odstotkov).

Za potrebe statističnega vrednotenja odgovorov pri vprašanju 2 smo zato vse odgovore preračunali tako, da nam za posamezne oblike dela podajo relativne deleže od 100 % za vsakega učitelja in učiteljico posebej. Preračunali nismo odgovorov desetih učiteljev, ki so sami odgovorili tako, da znaša vsota odstotkov različnih oblik dela 100 %. Preračun smo izvedli tako, da smo odstotek O_{ij} za i -to obliko dela [i zajema cela števila od 1 do 10] za j -tega učitelja pomnožili s korekcijskim faktorjem $f_j = 100/\Sigma O_j$, pri čemer ΣO_j pomeni vsoto odgovorjenih odstotkov za posamezne oblike dela za vsakega učitelja posebej. Na podlagi tako poenotenih podatkov smo dobili sliko, kot jo kaže Graf 2 (na naslednji strani).

Razredna diskusija je očitno najpogostejši način, na katerega učitelji/-ce razvijajo govorno zmožnost učencev/učenk (27 %). Skupaj z neformalnim klepetom, ki je takisto v razrednih praksah neocene(va)na oblika dela, zavzemata dobro tretjino (35 %) njihove pozornosti. Gre za interaktivni obliki, v katerih je, vsaj potencialno, mogoče razvijati tudi argumentacijsko pismenost; bolj v diskusiji kot v klepetu. »Formalna debata (za in proti)« kot edina izrazito argumentacijsko naravnana interaktivna didaktična oblika dela ima pri razvijanju govorne zmožnosti v razredu v povprečju dodeljen osemodstotni delež pozornosti/časa. V skupnem seštevku imajo manjšo prednost izrazito monološke govorne oblike (vaje v branju, odgovarjanje na vprašanja, pripovedovanje zgodb, ustne predstavitve).



Graf 2: Povprečni delež različnih oblik dela pri pouku angleščine kot tujega jezika (ATJ), s ciljem razvijanja govorne zmožnosti v 3. in 4. letniku gimnazijskega programa

V zvezi z drugim vprašanjem nas je zanimala tudi povezanost različnih oblik dela. Koreliranost parov oblik dela smo preučili s Spearmanovim koeficientom korelacije. Postavili smo statistično hipotezo, da oblika dela A ni povezana z obliko dela B. V primeru, ko ničelno hipotezo zavrremo, sprejmemo osnovno hipotezo, da sta obliki dela A in B povezani.

Ugotovili smo koreliranost naslednjih oblik dela:

Tabela 2: Korelacije med uporabo izbranih oblik dela, ki imajo za cilj razvijanje govorne zmožnosti.

Oblika dela A	Oblika dela B	Spearmanov koeficient korelacije
Diskusija	Daljše ustne predstavitve	-0,409**
Diskusija	Vaje v branju	-0,437**
Debata	Odgovarjanje na vprašanja	-0,384*
Pripovedovanje zgodb	Igra vlog	0,419**

**Korelacija je statistično značilna na ravni tveganja $p < 0,01$ (1 % možnosti, da gre za napačen sklep).

*Korelacija je statistično značilna na ravni tveganja $p < 0,05$ (5 % možnosti, da gre za napačen sklep).

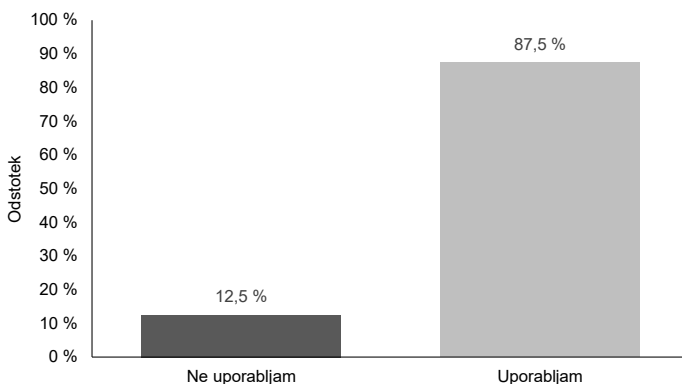
Kot je razvidno iz zgornje tabele, je uporaba diskusije kot oblike dela negativno korelirana z uporabo daljše ustne predstavitve in vaj v branju. Z drugimi besedami: učitelji, ki uporabljajo več diskusije, uporabljajo manj daljših ustnih predstavitev in

vaj v branju. Ti učitelji torej namenjajo več časa dialoškim kot monološkim govornim zvrstem. Pri tem razmerju je gotovo dejavnik čas: v omejenem obsegu učne ure bodo diskusije nujno izpodrinile daljše ustne predstavitve. Negativno koreliranost smo ugotovili še med uporabo debat in odgovarjanjem na vprašanja. To je zanimiv podatek v smislu, da se zdi, da ta nekompatibilnost podpira sklep, da učitelji/-ce, ki se ogrevajo za debato – relativno neznano obliko dela –, odklanjajo tako imenovano »ustno spraševanje« – najbolj tradicionalno in še vedno najpogostejšo obliko preverjanja/ocenjevanja govorne zmožnosti (glej obravnavo vprašanja 3 spodaj). Pozitivno pa sta povezani uporaba pripovedovanja zgodb in igra vlog, kar navaja k sklepu, da gre za izbor učiteljic in učiteljev, ki pri pouku ATJ želijo spodbujati domišljijo dijakov in dijakinj.

S tretjim (in četrtem) vprašanjem smo se osredotočili na preverjanje/ocenjevanje govorne zmožnosti; zanimali so nas *prevladujoči načini ocenjevanja govorne zmožnosti* in *vidiki govorne sporazumevalne zmožnosti, ki jih učitelji/-ce uvrščajo v svoje ocenjevalne lestvice*. Vsi načini ocenjevanja so podrobneje prikazani v tabelah in grafih v nadaljevanju.

Tabela 3: Odgovarjanje na vprašanja kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj

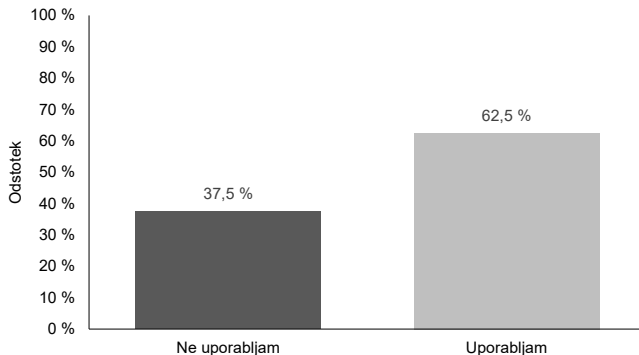
	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Ne uporabljam	5	12,5	12,5	12,5
Uporabljam	35	87,5	87,5	100,0
Skupno	40	100,0	100,0	–



Graf 3: Delež učiteljev, ki uporablja »odgovarjanje na vprašanja« kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj.

Tabela 4: Govorno odzivanje na slušno, slikovno in bralno gradivo kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj

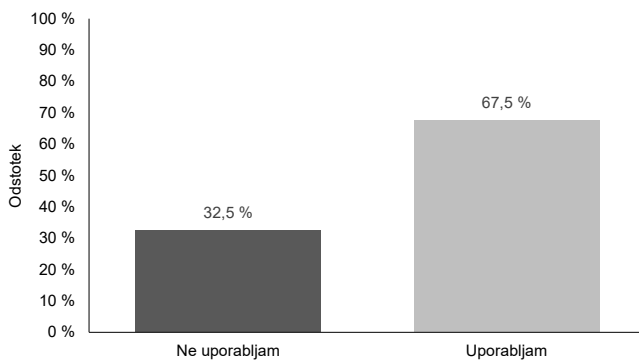
	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Ne uporabljam	15	37,5	37,5	37,5
Uporabljam	25	62,5	62,5	100,0
Skupno	40	100,0	100,0	–



Graf 4: Delež učiteljev, ki uporablja govorno odzivanje na slušno, slikovno in bralno gradivo kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj v odstotkih.

Tabela 5: Povzemanje snovi kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj

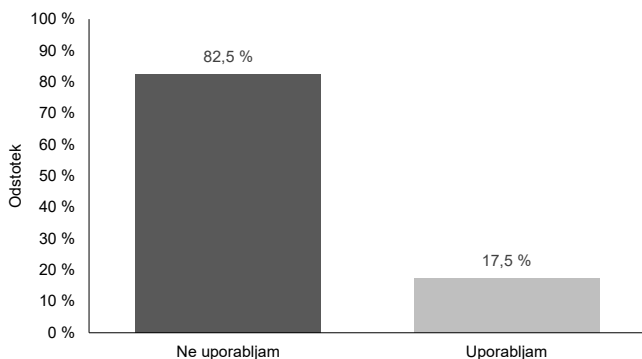
	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Ne uporabljam	13	32,5	32,5	32,5
Uporabljam	27	67,5	67,5	100,0
Skupno	40	100,0	100,0	–



Graf 5: Delež učiteljev, ki uporablja povzemanje snovi kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj.

Tabela 6: Igranje dialogov kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj

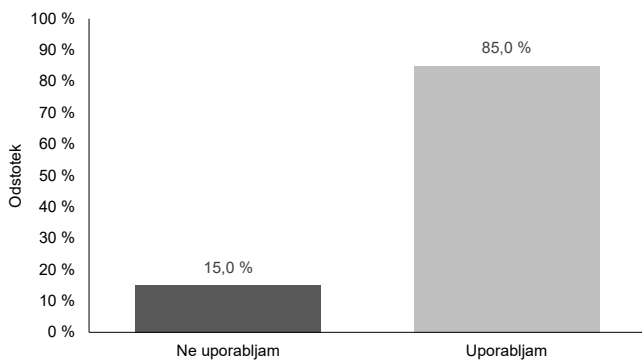
	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Ne uporabljam	33	82,5	82,5	82,5
Uporabljam	7	17,5	17,5	100,0
Skupno	40	100,0	100,0	–



Graf 6: Delež učiteljev, ki uporablja igranje dialogov kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj.

Tabela 7: Ocenjevanje predstavitev kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj

	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Ne uporabljam	6	15,0	15,0	15,0
Uporabljam	34	85,0	85,0	100,0
Skupno	40	100,0	100,0	–



Graf 7: Delež učiteljev, ki uporablja ocenjevanje predstavitev kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj.

Odgovori na prvih pet vprašanj nam predstavijo naslednjo sliko: Kot je razvidno iz grafa 13, ostajata daleč najpogostejša načina ocenjevanja govorne zmožnosti tako imenovani dialog z učiteljem oziroma učiteljico (»ustno spraševanje«) in (krajša ali daljša) govorna predstavitev – oba čvrsto usidrana skozi desetletja pedagoške prakse. Za dialog z učiteljem/učiteljico smo predvideli štiri oblike: klasično spraševanje oziroma odgovarjanje na vprašanja učitelja/učiteljice (*non-conversation*), govorno odzivanje na slušno, slikovno in/ali bralno iztočnico, povzemanje obravnavane snovi in igrani dialogi/simulacije. Vse štiri oblike so še vedno v prevladujoči rabi, prednjačita klasični dialog z učiteljem ali učiteljico (87,5 %) in povzemanje snovi (67,5 %). Med temi štirimi sta odzivanje na iztočnico in igrani dialogi med učitelji/-cami najmanj popularni možnosti, kar samo po sebi zastavlja vprašanje o vsebini ustnega spraševanja: Če za dokaj visok odstotek dijakov in dijakinj velja, da ob ustnem spraševanju ne povzemajo snovi, še več je takih, od katerih se ne pričakuje smiseln odziv na take in drugačne iztočnice, in največ takih, ki se ob preverjanju govorne zmožnosti nikoli ne znajdejo v dialoški situaciji s sošolcem oziroma sošolko, kaj učitelji/-ce – razen poznavanja slovnice in ustreznega besedišča – pri govornem odzivanju na svoja vprašanja od njih pričakujejo?

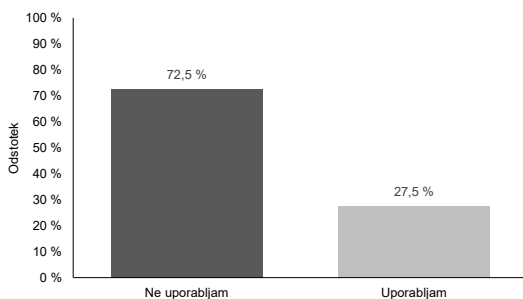
Med zgornjimi štirimi oblikami ocenjevanja so edino »igrani dialogi/simulacije« dialoška (in s tem avtomatično tudi alternativna) govorna oblika – za katero se odloča 7/40 oziroma 17,5 % učiteljev. Za kakšne dialoge gre (spontane, polspontane, vnaprej strukturirane, proste in podobno), na katere teme, kako dolge in podobno ne vemo; niti ne vemo, po katerih opisnikih in kriterijih jih učitelji(ce) ocenjujejo. Vemo zgolj to, da jih večina učiteljev ne goji kot didaktično metodo, na podlagi katere pozneje govorno sporazumevalno zmožnost tudi ocenjujejo, da pa nezanemarljivi del učiteljev/učiteljic v ocenjevalnih praksah posega po nekonvencionalnih načinih – kar lahko razumemo kot izraz potrebe po premoščanju razlike med zavedanjem o pomanjkanju avtentične komunikacije oziroma *dejansko interaktivnih* govornih oblik v pedagoških kontekstih (o čemer priča tudi nesorazmerno velik kos časa in pozornosti, ki ga učitelji/-ce pri pouku namenjajo diskusiji in klepetu) na eni strani ter realnostjo ocenjevanja govorne zmožnosti, v kateri absolutno prevladujejo monološke govorne oblike, na drugi.

Glede na slovenski pedagoški kontekst ne čudijo visoki odstotki pri »dialogu z učiteljem ali učiteljico« (87,5 %) in govornih predstavitvah (85 %), presenetljivi so pravzaprav relativno visoki odstotki učiteljic/učiteljev, ki se izrekajo *proti* ustaljenim načinom ocenjevanja govorne zmožnosti v štirih tradicionalnih kategorijah (od 12,5 do 37,5 %), in pričajo o tem, da se nezanemarljiv delež učiteljev in učiteljic ozira po alternativnih metodah. Analiza pričujoče ankete nam bo, vsaj delno in pogojno, razkrila, ali ob tem iščejo rešitve v smeri monoloških ali dialoških govornih oblik in ali se obenem osredotočajo na razvijanje zmožnosti kritičnega mišljenja

in interakcijskih zmožnosti nenasilne komunikacije. Poglejmo še tabele in grafe razvrstitev preostalih načinov ocenjevanja govorne zmožnosti:

Tabela 8: Ocenjevanje pripovedovanja kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj

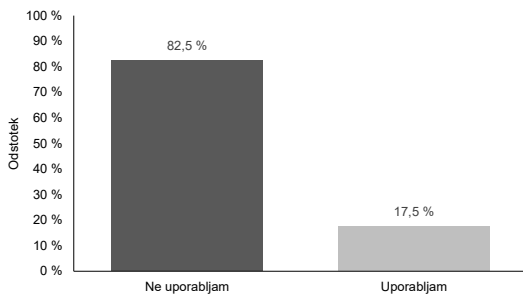
	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Ne uporabljam	29	72,5	72,5	72,5
Uporabljam	11	27,5	27,5	100,0
Skupno	40	100,0	100,0	–



Graf 8: Delež učiteljev, ki uporablja ocenjevanje pripovedovanja kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj v odstotkih.

Tabela 9: Ocenjevanje skupinske predstavitve kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj

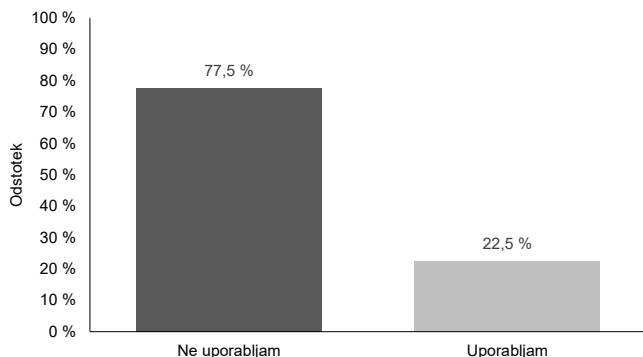
	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Ne uporabljam	33	82,5	82,5	82,5
Uporabljam	7	17,5	17,5	100,0
Skupno	40	100,0	100,0	–



Graf 9: Delež učiteljev, ki uporablja ocenjevanje skupinske predstavitve kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj.

Tabela 10: Ocenjevanje skupinske debate kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj

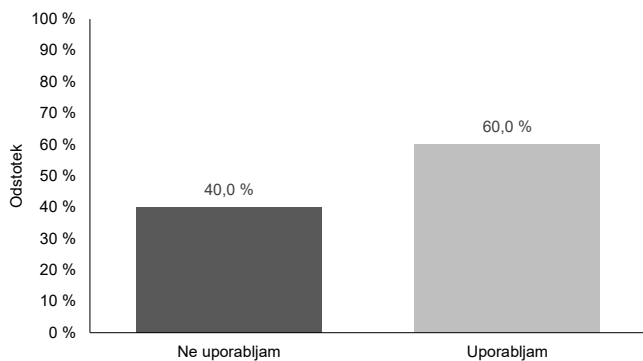
	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Ne uporabljam	31	77,5	77,5	77,5
Uporabljam	9	22,5	22,5	100,0
Skupno	40	100,0	100,0	–



Graf 10: Delež učiteljev, ki uporablja ocenjevanje skupinske debate kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj.

Tabela 11: Maturitetni izpit kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj

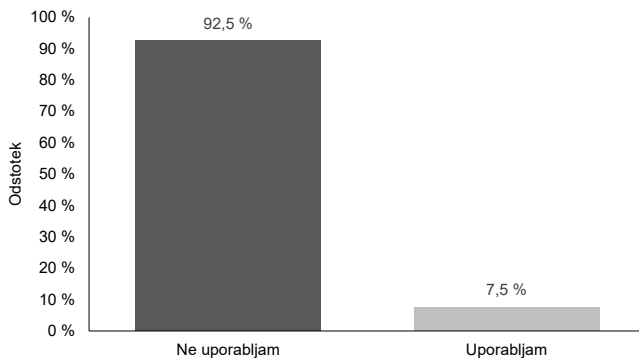
	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Ne uporabljam	16	40,0	40,0	40,0
Uporabljam	24	60,0	60,0	100,0
Skupno	40	100,0	100,0	–



Graf 11: Delež učiteljev, ki uporablja maturitetni izpit kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj.

Tabela 12: Drugi načini kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj

	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Ne uporabljam	37	92,5	92,5	92,5
Uporabljam	3	7,5	7,5	100,0
Skupno	40	100,0	100,0	–

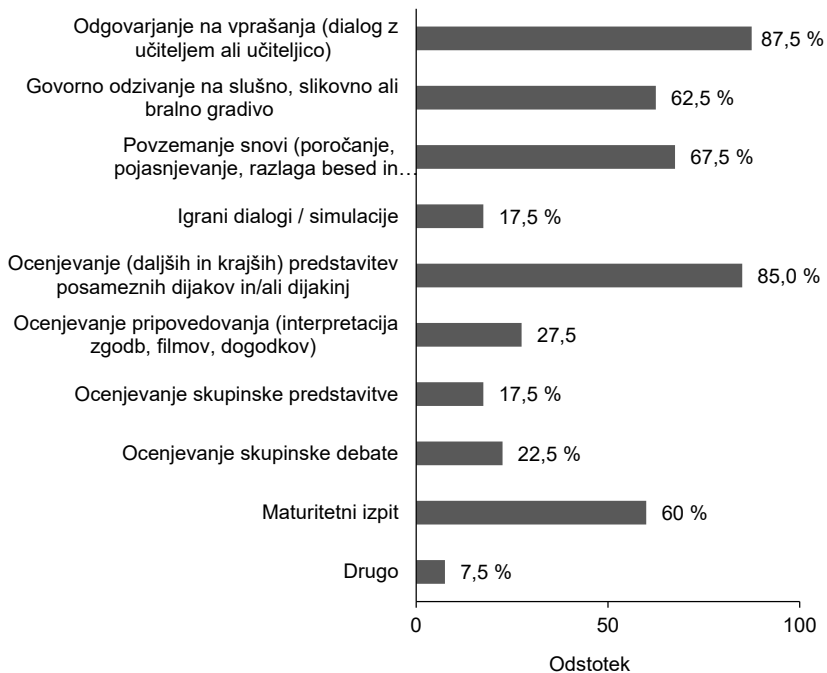


Graf 12: Delež učiteljev, ki uporablja druge načine kot način ocenjevanja govorne zmožnosti dijakov in dijakinj.

V anketi smo učiteljicam in učiteljem namerno ponudili več vrst dialoških govornih zvrsti ter jim obenem dali tudi možnost izbire »drugo«. Na podlagi vseh tabel in grafov posameznih načinov ocenjevanja govorne zmožnosti (zlasti tistih od 8 do 12), vključno s spodnjim primerjalnim grafom (Graf 13), lahko oblikujemo naslednje zaključke:

- V ocenjevanju govorne zmožnosti prevladujejo monološke govorne zvrsti in v zvezi s tem izrazito na posameznike orientirane oblike diskurznih praks.
- Bolj kot so načini ocenjevanja govorne zmožnosti konvencionalni, više se uvrstijo na lestvici pogostnosti njihove rabe (in v večji meri jih določa monološkost):
 1. dialog z učiteljem/učiteljico (87,5 %)
 2. govorna predstavitev (85 %)
 3. »povzemanje snovi« kot oblika ustnega spraševanja (67,5 %)
 4. odzivanje na slušno/slikovno/bralno iztočnico (62,5 %)
 5. maturitetni izpit (60 %)⁴²

⁴² Tako visok delež učiteljic in učiteljev, za katere maturitetni izpit *ni* način ocenjevanja govorne zmožnosti, bi lahko preprosto pomenil, da ti učitelji in učiteljice ne sodelujejo kot ocenjevalci na maturi. Ker pa velja nenapisano pravilo, da so vsi, ki učijo v 3. in 4. letniku tudi izpraševalci, nam ta podatek nemara sporoča, da 40 % učiteljev in učiteljic v predmaturitetnem ocenjevanju ne uporablja kriterijev, kakršni veljajo na maturi, oziroma se od njih iz določenih razlogov ograjujejo. Te kriterije podrobneje predstavi poglavje »Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – angleščina (2012)«, ki utemelji trditev, da interakcijske zmožnosti in zmožnosti KM tudi na maturitetnem izpitu niso v središču pozornosti.



Graf 13: Pogostnost različnih načinov ocenjevanja govorne zmožnosti v odstotkih

Med zadnjimi petimi načini se na najvišjem mestu znajde »pripovedovanje« (27,5 %), ki je takisto monološka zvrst; izrazito dialoške oblike diskurzivnih praks (debate, skupinske predstavitve in igrani dialogi / simulacije) pri ocenjevanju govorne zmožnosti dijakov in dijakinj učitelj(ce) izbirajo še redkeje: debate ocenjuje 9/40 učiteljic in učiteljev (22,5 %),⁴³ skupinske predstavitve 7/40 (17,5 %) in dialoške situacije 7/40 (17,5 %).

- Kaj sodi pod »drugo«, ne vemo, dejstvo, da so to možnost izbrali tri(je) učitelj(-ce) (7,5 %), pa kaže na to, da manjši del učiteljev odklanja konvencionalne (in tudi manj konvencionalne) ocenjevalne prakse, zato iščejo alternative izbiram, ki so najpogostejše v rabi.

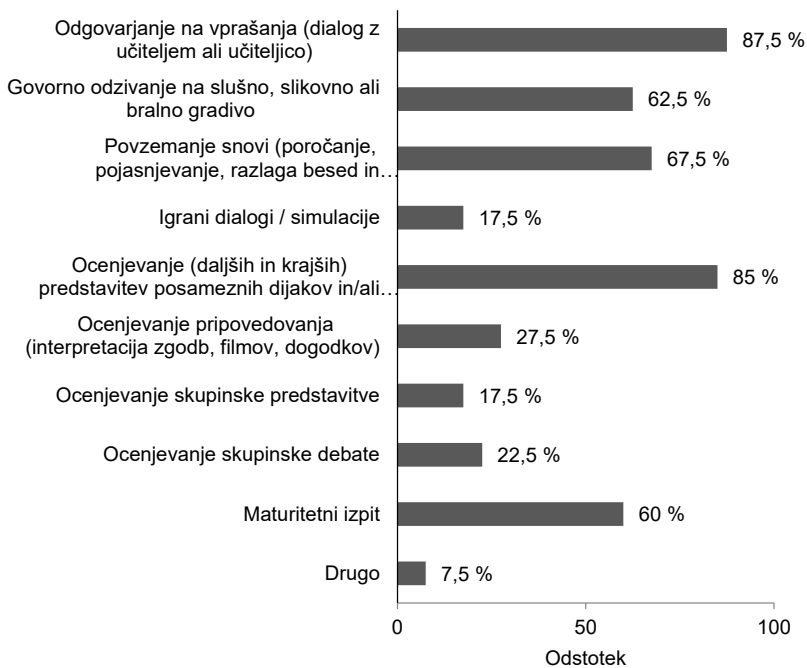
43 Oceno tega deleža je potrebno jemati z zadržkom: ob intervjujih in kasneje v študiji primera/primerov se je izkazalo, da s »skupinskimi debatami« učitelj(-ce) razumejo dokaj različne oblike skupinskih razpravljanj. Razen tega se ob poznejših intervjujih izkaže, da nekateri od anketiranih očitno učijo samo ali tudi v IB razredih (mednarodna matura), kjer je debata predpisana oblika poučevanja in ocenjevanja govorne sporazumevalne zmožnosti. To, skratka, pomeni, da se opazen odstotek učiteljev, ki naj bi govorno zmožnost dijakov in dijakinj ocenjevali skozi njihovo udeležbo v debati, v znatni meri (morda tudi v celoti) *ne nanaša* na učitelj(ice) v običajnih gimnazijskih razredih – torej v tisti populaciji, ki se ji posveča pričujoča raziskava.

- Delež alternativnih načinov ocenjevanja govorne zmožnosti, kot jih pogojno imenujemo, je tudi v celotni sliki relativno majhen, vendar nikakor zanemarljiv.
- Kako učitelji/-ce, ki ocenjujejo skupinske predstavitve, te zastavljajo, je lahko zgolj predmet ugibanja. Morda gre za oblike problemsko zasnovanega učenja (PBL – *Problem Based Learning*), morda za preprostejše oblike sodelovanja med dijaki(njami), v vsakem primeru pa ti posamezni učitelji in učiteljice z njimi naslavlajo določene interakcijske zmožnosti (IZ) dijakov in dijakinj.

Na podlagi doslej zbranih podatkov iz ankete ni mogoče sklepati o mestu, ki ga v pedagoških praksah zaseda razvijanje zmožnosti KM, se pa, po drugi strani, bolj jasno izrisuje odnos do IZ: glede na to, kako velik je delež, ki ga v povprečju pri poučevanju/učenju govornih zmožnosti namenjajo diskusijam in klepetu oziroma dialoškim govornim oblikam, učitelji/-ce interakcijske zmožnosti očitno razumejo kot pomemben del govorne zmožnosti. Toda mesto, ki ga IZ zasedajo v fazi poučevanja/učenja, je v nesorazmerju z mestom, ki ga imajo IZ v ocenjevalnih praksah anketiranih učiteljev in učiteljic: ocenjevalne prakse govorne zmožnosti s svojim tradicionalnim osredinjanjem na monološke govorne zvrsti ne odražajo tako imenovane komunikacijske paradigme v J2 poučevanju/učenju. Trdimo lahko, da ima sporočilna govorna zmožnost v primerjavi s sporazumevalno govorno zmožnostjo absoluten primat.

S **četrtem vprašanjem** smo preverjali, če oziroma v kakšni meri učitelji, razen uveljavljenih parametrov v ocenjevanju govorne sporazumevalne zmožnosti (ustreznost in bogatost besedišča, izgovorna in intonacijska pravilnost, tekočnost govora, logična struktura in koherenca govora ter jezikovna pravilnost), upoštevajo tudi parametre, ki se bolj neposredno navezujejo na zmožnost KM in IZ (argumentirana obravnava stališč, zmožnost nekonfliktnega izražanja nestrinjanja, sposobnost vljudnega in enakovrednega sodelovanja v sporazumevalni situaciji). To vprašanje se glasi: »Katere vidike sporazumevalne zmožnosti uvrstite v svojo ocenjevalno lestvico?« Odgovori učiteljic in učiteljev so prikazani v grafu 14.

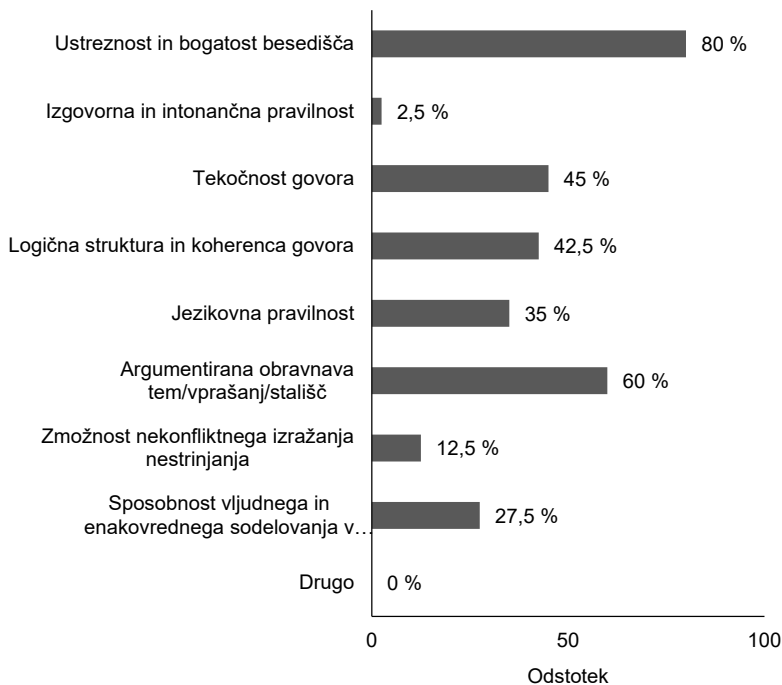
Pri treh vidikih so si bili edini: vsi (100 %) ocenjujejo ustreznost in bogatost besedišča, jezikovno pravilnost ter sposobnost vljudnega in enakovrednega sodelovanja v sporazumevalni situaciji. Tretji v tem nizu prouvvršenih vidikov je za nas pomenljiv podatek: opisniki in kriteriji, po katerih ocenjujejo ta element IZ, nam sicer niso znani, zelo očitno pa kaže na namero, da se ga obravnava z resnostjo. Predvidevamo lahko, da je v tem primeru na delu povratni učinek maturitetnih kriterijev: ker so v novi različici *Kataloga* (2012) IZ bolj poudarjene – čeprav nejasno in problematično (glej poglavje 5.4) –, jih učitelji/-ce upoštevajo. (Kako se to udejanja v pedagoški praksi, nam bo razjasnila študija primera.)



Graf 14: Pogostnost ocenjevanja različnih vidikov govorne zmožnosti v odstotkih

Na drugem mestu je z 90 % glasov tekočnost govora, na visoko tretje mesto (85 %) se uvrstila logična struktura in koherenca govora ter argumentirana obravnava stališč – kar kaže na enako visoko verjetnost, da učitelji/-ce delajo na sistematičnem razvijanju zmožnosti KM. Med sicer tradicionalno visoko vrednotenimi vidiki govorne zmožnosti je »izgovorna in intonančna pravilnost« dobila le 62,5 % glasov. Zmožnost nekonfliktnega izražanja nestrinjanja se je s 27,5 % glasov znašla globoko na dnu lestvice, kar je pravzaprav dokaj nelogično, saj predstavlja vez med argumentirano obravnavo stališč ter vljudnim in enakovrednim sodelovanjem v sporazumevalnem dogodku – ki sta obe na vrhu lestvice.

Dodatna presenečenja in nelogičnosti prinaša primerjava med temi odgovori in odgovori na **vprašanje 5**, pri katerem so morali izbrati tri vidike govorne sporazumevalne zmožnosti, ki se jim zdijo najpomembnejši. Njihovi odzivi so preslikani v graf 15.



Graf 15: Odstotek učiteljev in učiteljic, ki se jim posamezni vidiki sporazumevalne zmožnosti zdijo najpomembnejši.

Graf 14 pravzaprav ponazarja nabreklost pedagoških ciljev, ki združujejo tako stare, na jezikovni zmožnosti utemeljene kriterije ocenjevanja, kot nove kriterije, ki vključujejo tudi argumentacijsko pismenost in ostale pragmatične zmožnosti, in naj bi jih učitelji in učiteljice zasledovali in uresničevali pri pouku ATJ. Graf 15 po eni strani ponazori najvišje vrednotene vidike sporazumevalne zmožnosti, po drugi pa notranjo nekonsistentnost pri lovljenju uravnoveženosti obravnavanih vidikov. Gre za vprašanje, ki je učiteljem in učiteljicam dalo možnost, da se distancirajo od »predpisanih odgovorov« in se opredelijo bolj v skladu z lastnim razmislekom in izkušnjami. Izkazalo se je naslednje:

- »ustreznost in bogatost besedišča« je daleč najpogosteje izbran vidik, ki torej, brez presenečenj, z 80 % glasov zaseda prepričljivo najpomembnejše mesto med naštetimi vidiki sporazumevalne zmožnosti;
- od vidikov tradicionalnih govornih zmožnosti učitelji/-ce, skladno s prejšnjim vprašanjem, najlaže »žrtvujejo« izgovorno in intonančno pravilnost; čeprav smo to razhajanje glede na odgovore pri prejšnjem vprašanju lahko

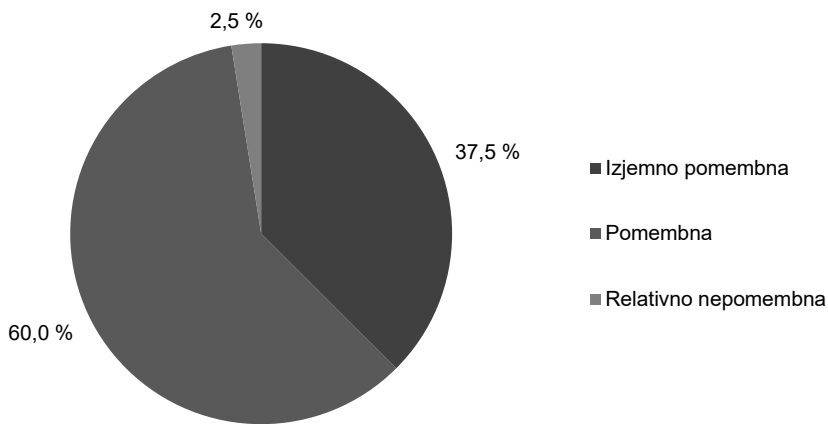
- pričakovali, je diskrepanca med (zapovedano) pedagoško prakso in lastno oceno pomembnosti tega vidika kljub temu zelo velika (62,5 % : 2,5 %)⁴⁴;
- še večja – in predvsem nelogična – je diskrepanca med upoštevanjem in vrednotenjem sposobnosti vljudnega in enakovrednega sodelovanja v sporazumevalni situaciji: ocenjujejo jo vsi, med najpomembnejše pa jo šteje manj kot tretjina učiteljev in učiteljic (100 % : 27,5 %);
 - na drugo mesto so učitelji/-ce uvrstili/-e argumentacijsko zmožnost (60 %), kar kaže na zavidljivo raven zavedanja o pomembnosti zmožnosti KM v medčloveški komunikaciji: »argumentirana obravnava« je namreč prehitela vse ostale, v konvencionalnih praksah še vedno čvrsto zasidrane vidike govorne zmožnosti – jezikovno pravilnost, tekočnost govora in koherenco govora.
 - »tekočnost govora« (v povprečju na tretjem mestu) je dobila glas več (45 %) kot »logična struktura in koherenca govora« (42,5 %), kar bi v luči prevrednotenja pomembnosti posameznih vidikov govorne sporazumevalne zmožnosti lahko problematizirali: »argumentirano obravnavo« štejejo za relativno izjemno pomemben vidik – in ta se (kot vsebinsko naravnani parameter) v večji meri navezuje na logično strukturo in koherenco govora kot na njegovo tekočnost (ki je bolj formalne narave);
 - pomenljivo je, da učitelji/-ce štejejo tekočnost govora za bolj pomembno tudi od jezikovne pravilnosti, ki jo je med tri najpomembnejše vidike uvrstila le dobra tretjina učiteljic in učiteljev, medtem ko so jo pri prejšnjem vprašanju *visi* uvrstili v svojo ocenjevalno lestvico (100 % : 35 %); kar kaže na to, da se tudi v zvezi s pomembnostjo tekočnosti in jezikovne pravilnosti bije boj med uradno zapovedanim in lastnim stališčem učiteljev in učiteljic.

Vprašanje 6: »Če kritično mišljenje (KM) ohlapno definiramo kot sposobnost identificiranja predpostavk, prepoznavanja logičnih zmot in napak ter ubesedovanja dobrih argumentov in tehtnih zaključkov, kako pomemben se vam zdi razvoj zmožnosti KM pri usvajanju zmožnosti govornega sporočanja in sporazumevanja v ATJ?«

44 Tovrstno »zanemarjanje« izgovorne in intonančne ustreznosti je skladno s smernicami in kriteriji, ki jih pri ocenjevanju govorne zmožnosti zagovarja ACTFL, American Council on the Teaching of Foreign Languages. Za razliko od *Okvira* njihov opis jezikovnih zmožnosti predvideva enajst ravni: tri ravni v sklopu »novice levels« (low, medium, high), tri ravni v kategoriji »intermediate levels«, tri ravni med »advanced levels« ter dodatni »superior« in »distinguished«. Zanimivo je poslušati primer govorca iz Nigerije, ki je, po kriterijih ACTFL, razvrščen na raven »superior« – vendar govori s precej izrazitim nigerijskim naglasom: <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/english-speaking>

Tabela 13: Pomembnost razvoja KM

	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Izjemno pomembna	15	37,5	37,5	37,5
Pomembna	24	60,0	60,0	97,5
Relativno nepomembna	1	2,5	2,5	100,0
Skupno	40	100,0	100,0	–

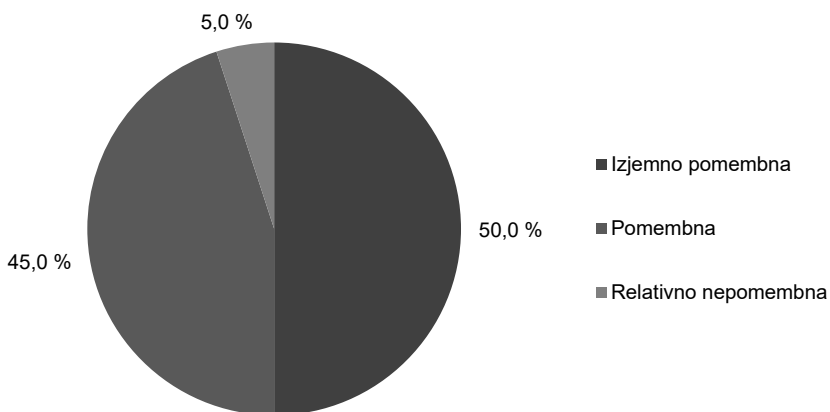


Graf 16: Mnenje učiteljev in učiteljic o pomembnosti razvoja zmožnosti KM pri usvajanju zmožnosti govornega sporočanja in sporazumevanja ATJ v odstotkih

Vprašanje 7: »Če nenasilno komunikacijo (NNK) definiramo kot komunikacijo, v kateri posameznik izraža svoje mnenje, čustva, kritiko ipd. na način, ki upošteva osebne meje drugih ljudi, kako pomemben se vam zdi razvoj zmožnosti NNK in ustreznega besednjaka pri usvajanju zmožnosti govornega sporočanja in sporazumevanja v ATJ?«

Tabela 14: Pomembnost razvoja NNK

	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Izjemno pomembna	20	50,0	50,0	50,0
Pomembna	18	45,0	45,0	95,0
Relativno nepomembna	2	5,0	5,0	100,0
Skupno	40	100,0	100,0	–



Graf 17: Mnenje učiteljev in učiteljic o pomembnosti razvoja zmožnosti NNK in ustreznega besednjaka pri usvajanju zmožnosti govornega sporočanja in sporazumevanja ATJ

Šesto vprašanje povsem enoznačno preverja odnos učiteljic in učiteljev do pomembnosti razvoja zmožnosti KM v navezavi z govornim sporazumevanjem v ATJ. Kot je razvidno iz tabele 13 in grafa 17, so bili odgovori jasni: nihče ne šteje zmožnosti KM za povsem nepomembno v poučevanju/učenju govornega sporazumevanja v ATJ; ena anketirana oseba (2,5 %) jo je označila kot »relativno nepomembno«, večina (24/40) kot »pomembno« (60%) in petnajst (37,5 %) kot »zelo pomembno«. Skratka, 97,5 % učiteljev in učiteljic šteje zmožnosti KM za (zelo) pomembne pri usvajanju govorne sporazumevalne zmožnosti.

Tak rezultat se sklada tako s predhodnimi odgovori kot tudi z v temeljnih izobraževalnih dokumentih izraženim poudarjanjem pomembnosti razvijanja zmožnosti KM pri učencih na vseh stopnjah izobraževanja. Izraža visoko stopnjo zavesti o pomembnosti KM in resno namero učiteljic in učiteljev, da zmožnosti KM pri dijaki(nja)h tudi dejansko razvijajo. (Seveda pa nam ne pove nič o tem, kaj se v razredni praksi teh učiteljic in učiteljev v smislu razvijanja zmožnosti KM dejansko dogaja.)

Sedmo vprašanje poveže poučevanje/učenje govorne sporazumevalne zmožnosti z nenasilno komunikacijo (NNK) in sprašuje učitelj(ic)e po njihovi oceni pomembnosti te povezave. Z NNK smo želeli vnesti v diskurz o vidikih govorne sporazumevalne zmožnosti tudi vsebine, ki jih naslavlja sicer pogosta, a ohlapna formulacija »kultura dialoga«. Koncept NNK naslavlja pomemben vidik medčloveške komunikacije: *ustrezne oblike odzivanja* v razpravljanju o perečih, zagatnih in/ali kontroverznih temah, v situacijah, ki često vodijo v nestrpne ali celo agresivne odzive. Kar nas hkrati opomni, da je razvijanje zmožnosti NNK tesno povezano z razvijanjem KM;

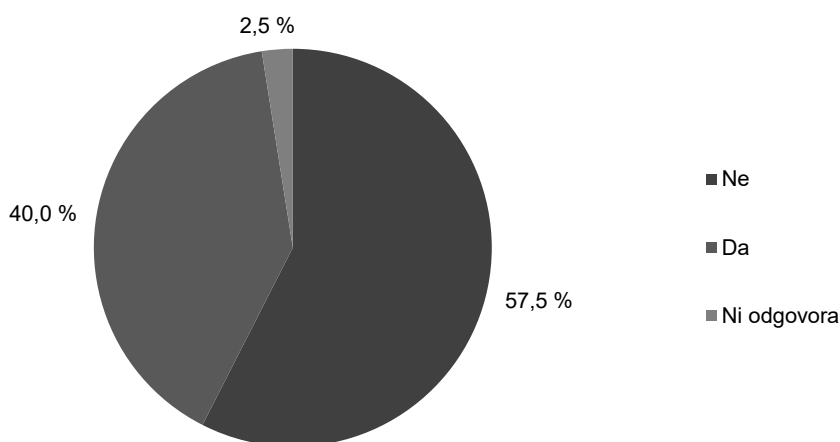
kot potreba se namreč vzpostavi izključno ob temah, ki same po sebi predvidevajo/terjajo argumentacijsko pismenost. (Pogovor o, denimo, vremenu ali kuharskih receptih (skoraj nikoli) ne more biti konflikten.)

Tabela 14 in graf 17 predstavita nekoliko presenetljiv rezultat: 95 % učiteljic in učiteljev meni, da je NNK (izjemno) pomembna (več učiteljev pripiše izjemno pomembnost NNK kot KM!) – kar je v neskladju z nizko uvrstitvijo, ki jo je »zmožnost nekonfliktnega izražanja nestrinjanja« doživela pri četrtem vprašanju (glej zgoraj), in v še večjem neskladju z dejstvom, da je ta vidik pri petem vprašanju izbralo le 12,5 % anketiranih.

Z **osmim in devetim vprašanjem** smo se z načelne ravni premaknili na bolj operativno, in učitelj(ic)e vprašali, če menijo, da »učni načrt in usposabljanje učiteljev omogočata optimalno posvečanje razvoju kompetenc KM [oziroma NNK] pri dijakih in dijakinjah«. Odgovori so postregli z novimi presenečenji (glej Tabeli 15 in 16 ter Grafa 19 in 20 spodaj).

Tabela 15: Ali učni načrt in usposabljanje učiteljev omogočata optimalno posvečanje razvoju kompetenc KM pri dijakih in dijakinjah?

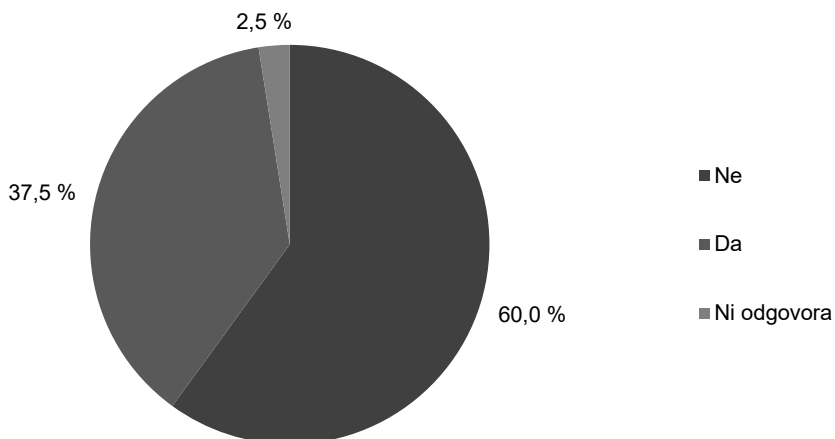
	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Ne	23	57,5	57,5	57,5
Da	16	40,0	40,0	97,5
Ni odgovora	1	2,5	2,5	100,0
Skupno	40	100,0	100,0	–



Graf 18: Porazdelitev odgovorov učiteljev in učiteljic na vprašanje, ali menijo, da tako učni načrt kot usposabljanje učiteljev omogočata optimalno posvečanje razvoju kompetenc KM pri dijakih in dijakinjah.

Tabela 16: Ali učni načrt in usposabljanje učiteljev omogočata optimalno posvečanje razvoju kompetenc NNK pri dijakih in dijakinjah?

	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Ne	24	60,0	60,0	60,0
Da	15	37,5	37,5	97,5
Ni odgovora	1	2,5	2,5	100,0
Skupno	40	100,0	100,0	–



Graf 19: Porazdelitev odgovorov učiteljev in učiteljic na vprašanje, ali menijo, da tako učni načrt kot usposabljanje učiteljev omogočata optimalno posvečanje razvoju kompetenc NNK in ustreznega besednjaka.

Glede razvoja kompetenc KM približno toliko učiteljev in učiteljic meni, da jih UN in usposabljanje učiteljev **ne omogočata (57,5 %)**, kot jih pri šestem vprašanju razvoj KM označi kot »pomemben« (60 %); in približno toliko jih meni, da jih omogočata (40 %), kot jih pri šestem vprašanju razvoj KM označi kot »zelo pomemben«. Sklenemo lahko, da učitelji/-ce večinoma ocenjujejo (85 %) in razumejo kot (izjemno) pomembno (95 %) zmožnost, za katero jih več kot polovica (57,5 %) meni, da jim UN, njihova lastna izobrazba in poklicna usposobljenost ne omogočajo, da bi jih pri dijakinjah in dijakih tudi dejansko razvijali. Kar pravzaprav kaže na alarmantno **razhajanje med formalnimi pedagoškimi cilji in realnimi (z)možnostmi učiteljev in učiteljic.**

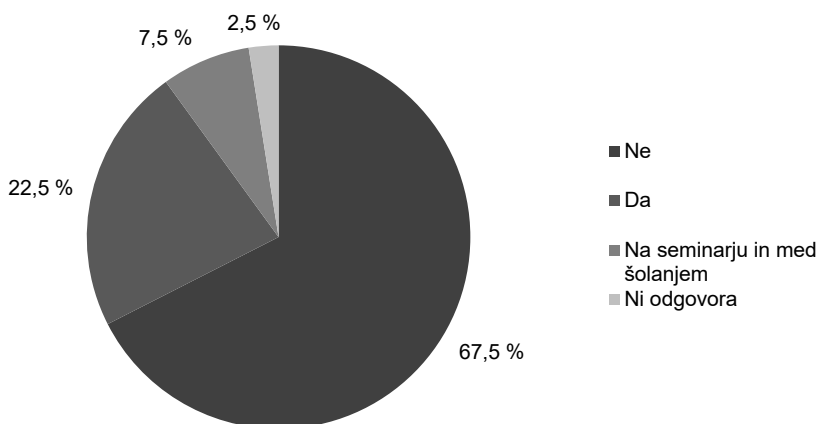
V zvezi z NNK je slika podobna: 60 % anketiranih je mnenja, da jim UN in njihova usposobljenost ne omogočata, da bi pri dijaki(nja)h razvijali zmožnosti NNK. Na podlagi dosedanjih odgovorov lahko torej zaključimo, da 60 % učiteljev in učiteljic zanemarja vidik sporazumevalne zmožnosti (oziroma se mu posveča na način, ki

ni optimalen), za katerega menijo, da je (izjemno) pomemben (95 %), ker jim uradna navodila in lastna (ne)usposobljenost ne omogočajo, da bi se mu posvetili na ustrezen in učinkovit način. (To notranjo napetost/nekonsistentnost izražajo tudi odgovori na četrto in peto vprašanje, pri katerih se na NNK nanašata dve kategoriji – »zmožnost nekonfliktnega izražanja nestrinjanja« ter »spodobnost vpljudnega in enakovrednega sodelovanja v sporazumevalni situaciji«.)

Zakaj se tako velik del učiteljic in učiteljev ne počuti dovolj opremljenih za poučevanje KM in NNK, v določeni meri pojasnijo odzivi na **vprašanji deset in enajst**: »Ali ste se usposabljali o didaktiki KM [oziroma NNK] na seminarju in med rednim šolanjem?« Na voljo so bili trije odgovori, »DA – oboje«, »DA« in »NE«, z možnostjo, da pojasnijo, kje in kdaj je potekalo usposabljanje. Njihovi odzivi so predstavljeni v tabelah 17 in 18 ter grafih 21 in 22 v nadaljevanju.

Tabela 17: Ali ste se usposabljali o didaktiki KM na seminarju in med rednim šolanjem?

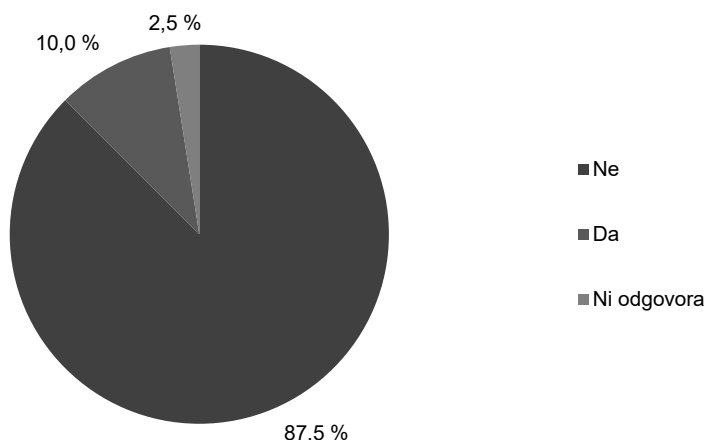
	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Ne	27	67,5	67,5	67,5
Da	9	22,5	22,5	90,0
Na seminarju in med šolanjem	3	7,5	7,5	97,5
Ni odgovora	1	2,5	2,5	100,0
Skupno	40	100,0	100,0	–



Graf 20: Porazdelitev odgovorov učiteljev in učiteljic na vprašanje, ali so se kdaj udeležili seminarja o didaktiki KM oziroma bili v času rednega šolanja/študija sami deležni sistematičnega razvijanja zmožnosti KM.

Tabela 18: Ali ste se usposabljali o didaktiki NNK na seminarju in med rednim šolanjem?

	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Ne	35	87,5	87,5	87,5
Da	4	10,0	10,0	97,5
Ni odgovora	1	2,5	2,5	100,0
Skupno	40	100,0	100,0	–



Graf 21: Porazdelitev odgovorov učiteljev in učiteljic na vprašanje, ali so se kdaj udeležili seminarja o didaktiki NNK oziroma bili v času rednega šolanja/študija sami deležni sistematičnega razvijanja zmožnosti NNK.

Na prvi pogled je očitno dvoje: da se večina ni usposabljala ne na področju didaktike KM (67,5 %) ne na področju didaktike NNK (87,5 %), da pa je hkrati precejšnja razlika med deležem učiteljev in učiteljic, ki so tega usposabljanja bili deležni: 9/40 (22,5 %) učiteljev/učiteljic je na vprašanje 10 (glede usposabljanja za poučevanje zmožnosti KM) odgovorilo z »DA« in tri(je) (7,5%) z »DA – oboje«, kar v skupnem seštevku pomeni 12/40 (30 %) oziroma skoraj tretjino anketiranih – za razliko od vprašanja 11 (glede usposabljanja za poučevanje zmožnosti NNK), na katerega so se pritrdilno odzvali le štirje (10 %). Ti odgovori na eni strani odražajo spremembe v »uradnem odnosu« in ozaveščenosti o pomembnosti teh vidikov sporazumevalne zmožnosti, po drugi pa ponujajo pojasnilo, zakaj so dosedanji odgovori v zvezi z NNK vsebovali več neskladij in nelogičnosti kot odgovori v zvezi s poučevanjem/učenjem KM.

Relativno visok odstotek učiteljic in učiteljev, ki so se usposabljali o didaktiki KM (30 %), je tudi v večjem skladu z odstotkom učiteljev, ki menijo, da učni načrt in njihova lastna usposobljenost omogočata optimalno posvečanje razvoju kompetenc KM pri dijaki(nja)h (40 %), kot je to slučaj pri paralelnih vprašanjih v zvezi z NNK (tam je razmerje 10 % : 37,5 %). Ta podatek navaja k sklepu, da učitelji/-ce zmožnosti NNK doživljajo kot manj zahtevne (tako za sistematično poučevanje kot za sistematično učenje) kot zmožnosti KM. Še vedno pa ta odstotkovna razmerja ne pojasnijo diskrepance med relativno visoko cenjeno (vprašanje 5 – Graf 15; vprašanje 6 – Graf 16) in zelo pogosto ocenjevano (vprašanje 4 – Graf 14) »argumentirano obravnavo tem/vprašanj/stališč« na eni ter oceni lastne opremljenosti za razvijanje zmožnosti KM (vprašanje 8 – Graf 18) na drugi strani. Podobno nesorazmerje vlada tudi v odgovorih na ista vprašanja v zvezi z NNK.

Gradivo, zbrano na podlagi anketnega vprašalnika, je v določenih segmentih kazalo nejasno sliko, zato smo ga dopolnili z viri, ki so v danem kontekstu ponujali najbolj relevantne podatke. To velja zlasti (nikakor pa ne izključno) za vprašanja 10 in 11: če želimo osvetliti zgornje razmerje 30 % : 40 % pri obravnavi KM v razredu ter zgornje razmerje 10 % : 37,5 % pri obravnavi NNK v razredu (kakor tudi zaskrbljujoče razmerje med ocenjevanjem vidikov govorne sporazumevalne zmožnosti, za katere se učitelji/-ce same/-i ne počutijo dovolj opremljene), moramo poseči po podatkih, ki jih nismo pridobili v pričujoči anketi.

Obširna in kompleksna empirična raziskava, ki sta jo znotraj projekta *Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo* med letoma 2010 in 2011 izvedla Pedagoški inštitut in Znanstveno raziskovalni center SAZU, in o kateri v svoji knjigi poroča Janja Žmavc (2011), je postregla s spoznanji in rezultati, ki so pomenljivo skladni z našimi. Čeprav so se osredotočili na osnovnošolske in srednješolske učiteljice in učitelje vseh predmetov, so ločevali med učitelji/-cami jezika, družboslovja in umetnosti, naravoslovja in tehnike ter učitelji/-cami športne vzgoje. Ker je v skupino srednješolskih učiteljev in učiteljic gimnazijski kader prispeval približno 35 % pedagoških delavcev in delavk, lahko dobljene rezultate primerjamo z našimi iz vsaj treh razlogov:

1. retorično-argumentacijsko kompetenco so razumeli kot »ključn[o] strategij[o] uspešnega in učinkovitega komuniciranja« (Žmavc, 2011, 69);
2. izhajali so iz predpostavke, da je aktivno državljanstvo v demokratični družbi pluralnosti in razlik možno le ob podpori izobraževalnega sistema, ki retorično-argumentacijsko zmožnost goji sistematično in na vseh ravneh izobraževanja – ali kot pravi avtorica: »Naša predpostavka je bila, da bi intenzivnejše vključevanje večšin prepričevanja in utemeljevanja v pouk moralo pozitivno

vplivati na izboljšanje komunikacijskih kompetenc v najširšem smislu ter na dinamiko medosebnih odnosov.« (ibid., 89);

3. praviloma (skoraj vedno) so se za najbolj senzibilizirane za retorično-argumentacijske elemente izkazali učitelji/-ce jezika.

Podrobna analiza te raziskave je predstavljena v poglavju »Poznavanje ter raba retorike in argumentacije med slovenskimi učitelji« (ibid., 69–96). Na tem mestu pa želimo izpostaviti le tri od ključnih sklepov:

- Retorično-argumentacijska zmožnost se ne poučuje sistematično in celovito niti v osnovnih niti v srednjih šolah (ibid., 79).
- Kot poglavitni razlog za to stanje na operativni ravni so učitelji/-ce navedli/-e lastno nekompetentnost (ibid., 78) in »formalno nezastopano [relevantnih] vsebin v kurikulumih« (ibid., 94).
- Razumevanje *argumentacije* kot koncepta in zmožnosti je med učitelji/-cami zelo raznoliko; ker pa »gre za eno temeljnih strategij pedagoškega diskurza, bi kazalo tej okoliščini v prihodnje nameniti večjo pozornost ...« (ibid.: 95).

Ob očitni krepitvi zavedanja o pomembnosti KM bi na tem mestu omenila še seminarje za učiteljice in učitelje vseh predmetov na osnovnošolski in srednješolski ravni, ki posredno ali neposredno naslavljajo didaktiko poučevanja KM (in didaktiko poučevanja argumentacijske pismenosti).

Kot mi je v elektronski korespondenci 28. in 29. septembra 2015 potrdila Tanja Rupnik Vec iz Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ), s kolegico Alenko Kompare, s katero sta podpisali knjigo *Kritično mišljenje v šoli* (2006), v organizaciji ZRSŠ vsako leto izvedeta po en seminar »Kritično mišljenje v šoli«. Ocenjuje, da je do oktobra 2014 (ko sem pridobila zadnje izpolnjene anketne vprašalnike) ta seminar obiskalo približno devetdeset (90) učiteljev in učiteljic, vendar dodaja, da se dogajajo še druga izobraževanja, ki »se dotikajo KM, na primer delo z viri, strategije za izboljšanje bralne pismenosti«. V nadaljevanju še poudarja, da »se je znotraj projektov, kot sta EUfolio in ATS 2020, do oktobra 2014 izobraževalo še približno dodatnih sto (100) učiteljev in učiteljic.« Najobsežnejši pa je bil projekt bralne pismenosti, ki je trajal od 1. septembra 2011 do 31. oktobra 2013 in so ga izvajali na vseh območnih enotah ZRSŠ; ta je, po njenih besedah, zaobjel »več sto učiteljic in učiteljev«. To so podatki, ki pojasnjujejo več pritrilnih odgovorov pri vprašanju 10 kot pri vprašanju 11.

Dodatno pojasnilo ponuja ocena, ki jo je v omenjeni korespondenci Tanja Rupnik Vec podala o trenutnem stanju stvari na področju razvijanja zmožnosti kritičnega mišljenja v naših šolah:

Če povzamem: iniciativa ZRSS glede spodbujanja učiteljev k sistematičnemu spodbujanju, spremljanju in vrednotenju kritičnega mišljenja (seveda različnih vidikov) je v porastu, najučinkovitejša so izobraževanja o tem, kako spodbujati KM znotraj projektov, v katerih poteka sodelovanje svetovalcev z učitelji daljši čas (v večini projektov 2 do 3 leta). To učitelju omogoča uvajanje novosti korakoma. Učitelj se tako uči v varnem okolju, v manjši skupini kolegov (projektne timu), ki jim zaupa, svoje ideje preizkuša v razredu, kasneje pa izkušnjo reflektira v dialogu s kolegi, ki mu dajo konstruktivno povratno informacijo. To mu omogoča nadgradnjo prvotne ideje, ponovno realizacijo v razredu in v tem ciklu dalje, v smeri kontinuiranega izboljševanja lastne prakse.

Ne glede na definicijo KM, ki ji sledimo, njena ocena podčrtava postopnost in dolgotrajnost tovrstnega usposabljanja ter priznava kompleksnost področja, ki ga pokriva.⁴⁵ Kljub naštetim seminarjem in optimistični oceni stanja stvari Tanje Rupnik Vec pa moramo zaključiti, da so obstoječi mehanizmi usposabljanja učiteljev za poučevanje zmožnosti KM nadvse dobrodošli, vendar ne zadoščajo vsaj iz dveh razlogov⁴⁶:

1. posamični seminarji (ki nujno zajamejo zgolj peščico učiteljev) ne morejo nadomestiti izobraževalnih vsebin v rednem sistemu izobraževanja in usposabljanja bodočega učiteljskega kadra; v najboljšem primeru gre za bolj ali manj učinkovito krpanje lukenj – ki doseže le (manjši) del učiteljic in učiteljev;
2. izobraževanje kritično mislečih posameznikov (kar naj bi razumeli kot sinonim za izobraževanje (potencialnih) aktivnih državljanov) ne pomeni zgolj urjenja v logičnem mišljenju, temveč tudi gojenje dvoma v samoumevne predpostavke in konceptualne okvire ter kultiviranje kritične drže do etabliranih družbenoekonomskih mehanizmov – kar od učiteljev in učiteljic terja poznavanje kritične teorije. Te vrzeli v usposobljenosti pedagoškega kadra ni mogoče nasloviti s posameznim seminarjem na temo KM pri pouku (prim. komentar učiteljice/učitelja, ki se je udeležil/-a seminarja »Kritično razmišljanje o sodobnih družbenih problemih« (glej spodaj); niti je ni mogoče nasloviti znotraj dve- do triletnih projektov – ti namreč ne zajemajo dovolj velike

45 Kar je v kričeem nasprotju z instant pristopom, s katerim argumentacijsko pismenost v govornem sporazumevanju v ATJ naslavlja 14-urna vikend delavnica (s pomenljivim naslovom »Small talk – big words«), ki jo Supra d.o.o. v okviru programov *Akademije odličnosti* trži za (naj)boljše učence/učenke in dijak(in)je. Ne moremo sicer soditi o kakovosti delavnice, je pa dejstvo, da tovrstne ponudbe ne rešujejo problema poučevanja/učenja govorne sporazumevalne zmožnosti, ki ga naslavljamo na teh straneh, sistemsko, da nimajo nič skupnega s kakovostno državno izobraževalno politiko in veliko s komercializacijo znanja in z njo povezano socialno segregacijo.

46 Na tem mestu bi sicer veljalo omeniti tudi podatke o seminarjih o retoriki in argumentaciji, ki jih izvaja Janja Žmavc, vendar bi jih v smislu sistemske in sistematične obravnave problema nezadovoljive ravni argumentacijske pismenosti (in KM mišljenja nasploh) v našem izobraževalnem sistemu iz enakih razlogov ocenili za nadvse dobrodošle, vendar nezadostne.

populacije učiteljev in učiteljic, da bi lahko govorili o sistemskem reševanju problema neustrezne usposobljenosti pedagoškega kadra za poučevanje oziroma razvijanje zmožnosti KM pri učencih/dijakih/šudentih.

Situacija v zvezi s sklopom posameznih interakcijskih virov oziroma zmožnosti, ki smo jih za potrebe te ankete poimenovali zmožnosti NNK, je nekoliko drugačna. Do didaktike poučevanja NNK »uradni odnos« ne obstaja, na ZRSŠ za ta vidik govorne sporazumevalne zmožnosti ne prirejajo izobraževalnih seminarjev za učitelje in učiteljice, zato se nam je zdel podatek, da so se tovrstnega seminarja udeležili štirje anketirani, presenetljiv. Ali pač tudi ne: v okviru nevladnega sektorja namreč že vrsto let deluje HUMUS, družba za upravljanje komunikacij d.o.o. Vodita jo Marjeta Novak, mag. komunikologije, in Robert Kržišnik, psiholog, ki sta na spletni strani humus.si predstavljena kot »edina certificirana trenerja nenasilne komunikacije v Sloveniji, z mednarodno uveljavljenim certifikatom The Center for Nonviolent Communication, ki ga je ustanovil dr. Marshall Rosenberg, avtor koncepta kot tudi Marjetin in Robertov učitelj.«

Da bi preverila, ali prirejata tudi delavnice za učitelje ali ne, sem 1. oktobra 2015 stopila v stik z Marjeto Novak. Od nje sem pridobila naslednje informacije:

- seminarjev, ki bi bili prirejeni posebej za učitelje, ne prirejata, se pa njihovih delavnic učitelji in učiteljice redno udeležujejo; vedno gre za vikend seminarje (razdeljene na več stopenj, od osnovne do različnih nadaljevalnih), z dodatnimi triurnimi srečanji enkrat na mesec;
- opažata vse večjo ozaveščenost o potrebi po bolj sodelovalni in empatični komunikaciji; zanimanje za njune delavnice/seminarje narašča, vendar se sama ne počutita kompetentna za usposabljanje pedagoških delavcev;
- na OŠ Prevalje poteka zelo široko zastavljen projekt NNK za učitelje (in učence), ki ga vodi njuna švedska kolegica; del tega projekta je tudi priročnik o NNK za osnovnošolske učitelje (projekt financira zasebnik, ki ga je navdušilo njuno delo na tem področju);
- drugi primer bolj resnega zanimanja za NNK v šolskem kontekstu je učitelj filozofije z ene ljubljanskih gimnazij, ki je pred leti začel proces usposabljanja za licenciranega učitelja NNK; pri tem je zanimivo, da je sredstva za njegovo usposabljanje v Franciji zagotovila gimnazija, na kateri je zaposlen.

Skratka, v zvezi z NNK podatki kažejo na precejšnjo neopremljenost učiteljev in učiteljic – kar v določeni meri pojasni nekonsistentnosti oziroma nelogičnosti v odgovorih na anketna vprašanja, ki se navezujejo na NNK. Vendar pa se v primeru ozaveščenosti o pomembnosti poučevanja/učenja zmožnosti NNK (ki hkrati pomeni ozaveščenost o potrebi po več poudarka na IZ) kaže naraščajoča potreba

po naslavljanju vrzeli, ki jo na tem mestu pušča nacionalna izobraževalna politika oziroma sistemska obravnava usposabljanja (bodočega) pedagoškega kadra.

Na **zadnji dve vprašanji (12 in/ali 13)** je odgovorilo 26 učiteljic in učiteljev. Pri vprašanju 12 (»Če bi lahko učni načrt / pouk / učbenik oblikovali povsem po svoje, kaj bi spremenili pri pouku govorne zmožnosti?«) jih je osem zapisalo, da ne bi spreminjali ničesar, ker jim obstoječe stanje pušča dovolj svobode pri oblikovanju pouka, pri čemer je ena od njih dopisala: »Problem je, koliko smo usposobljeni za to. Sama bi bila vesela več praktičnih seminarjev na to temo.« To je zapisala učiteljica, ki se je v šolskem letu 2013/14 v okviru projekta EU folio udeležila delavnice na temo »Veščine KM v šoli«. Podobno pomenljiv je tudi komentar učitelja/ učiteljice, ki se je v istem letu na Fakulteti za družbene vede udeležil/-a seminarja »Kritično razmišljanje o sodobnih družbenih problemih« (in se s konceptom KM ukvarjal/-a v njegovi širši dimenziji): »Učni načrt za angleščino je učno-ciljno zastavljen, zato daje smernice in hkrati pušča učitelju precej svobode, da po svoji meri oblikuje pouk. To zahteva visoko osveščenost učiteljev.«

Posamezni seminarji s podobno vsebino lahko sicer učinkovito soočijo posamezne učitelje in učiteljice z njihovo lastno nepoučenostjo ali celo z nezmožnostjo, da o sodobnih problemih razmišljajo bolj smelo in poglobljeno, ne morejo pa te nepoučenosti/nezmožnosti v enem zamahu transformirati v ustrezno usposobljenost za razvijanje KM pri drugih. Zgoraj citirani komentar pritrjuje tudi naši oceni gimnazijskega Učnega načrta za angleščino in učbeniških gradiv, ki v smislu naslavljanja perečih tem zagovarjajo oziroma ponujajo precejšnjo pestrost, v smislu njihove kakovostne/kritične obravnave pa se izkažejo za površne in nesistematične. Zato »visoka osveščenost učiteljev« ostaja (bolj) stvar lastnih sposobnosti in samoiniciativnosti kot stvar sistemske naravnosti k usposabljanju visoko profiliranega pedagoškega kadra.

Pri 12. vprašanju jih je sedem izpostavilo problem prevelikih razredov, v katerih ni mogoče ustrezno razvijati govornih zmožnosti, pet se jih je izreklo za redno sodelovanje z maternim govorcem/govorko angleščine, ker se izkazuje za dober motivacijski element. V posameznih primerih so izpostavili druge elemente. Nekdo je, denimo, zapisal: »Da, na gimnazijah smo obremenjeni z uspehom na maturi in ni dovolj smiselnih nalog v učbenikih, ki bi smiselno razvijala bolj kakovostno ustno sporazumevanje.«, nekdo drugi pa: »Poudarek na nenasilni komunikaciji se mi zdi zelo pomemben.« Pri tem vprašanju je bila to edina omemba NNK.

Učitelji/-ce so poudarek na NNK »prihranili« za odgovore na 13. vprašanje (»Kateri vzgojni cilji zasledujete pri pouku ATJ? Kako/S katerimi dejavnostmi in metodami jih zasledujete?«), pri katerem so se nasploh bolj razpisali. 21/24 učiteljev

in učiteljic (oziroma več kot polovica vseh anketiranih) je med vzgojne cilje uvrstilo to, kar zaobjame koncept NNK: omenjajo »vljudnost« in »spoštljiv odnos«, »zmožnost pozornega poslušanja«, »strpnost do drugače mislečih« ter »pomen kakovostne komunikacije« – s čimer so ponovno opozorili na ambivalentni odnos do tega vidika IZ: diskusije in razredni klepet zavzemajo levji delež pouka govornih zmožnosti; »sposobnost vljudnega in enakovrednega sodelovanja v sporazumevalni situaciji« ocenjujejo *vsi* učitelji in učiteljice (čeprav po neznanih merilih), »zmožnost nekonfliktnega izražanja nestrinjanja« pa absolutna manjšina (takisto po neznanih merilih); oba vidika so pri petem vprašanju ocenili kot relativno nepomembna; pri sedmem vprašanju jih je 95 % NNK ocenilo kot (izjemno) pomembno, hkrati pa je pri devetem vprašanju večina (60 %) izrazila prepričanje, da UN in usposabljanje učiteljev *ne omogočata* optimalnega posvečanja razvoju kompetenc NNK pri dijakih in dijakinjah – kar je relativno majhen delež glede na to, da je 35/40 učiteljic in učiteljev (87,5 %) zapisalo, da se na temo didaktike NNK niso izobraževali niti med rednim študijem niti v okviru stalnega strokovnega izobraževanja. Zato je presenetljivo, da je pri zadnjem vprašanju elemente NNK kot pomembne vzgojne cilje ponovno izpostavilo *največ* učiteljic in učiteljev: naj to razumemo kot znak pomanjkanja reflektiranega odnosa do teh očitnih notranjih nesoglasij oziroma do lastne ambivalentnosti do imenovanih elementov NNK? Je velik del anketiranih pokazal, da so se po službeni dolžnosti poistovetili z uradno zapovedanimi cilji razvijanja zmožnosti strpne komunikacije – pri čemer ni jasno, kako (in ali sploh) te cilje uresničujejo?

Med cilje, ki jih zasledujejo, je 18/24 (oziroma 45 % vseh anketiranih) učiteljic in učiteljev uvrstilo zmožnosti, ki jih povezujemo z argumentacijskimi kompetencami oziroma KM: »utemeljevanje mnenj in pogledov«; »(...) naučiti mlade kritičnega razmišljanja; ne smejo slepo verjeti, kar piše v časopisu, poročajo na TV ali kar pove lokalni ali državni politik.«; »razvijanje kritičnega odnosa do družbenih pojavov« (slednjega je med cilje zapisal/-a učitelj/-ica, ki se je »seminarja o didaktiki KM« udeležila leta 2006 v Karlstadu); »konfrontacija različnih mnenj, argumentacija – provokativna diskusija«; »poudarek na obravnavi aktualnih družbenih problemov, na razvijanju kritične presoje in argumentacije«. Tudi če štejemo, da vsi ti učitelji in učiteljice dejansko znajo sistematično razvijati KM pri dijaki(nja)h (kar je na podlagi dosedanje analize malo verjetno), še vedno velja, da se jih 67,5 % ni za to nikoli usposabljal in da jih 57,5 % meni, da v danih razmerah optimalno posvečanje razvoju kompetenc KM pri dijakih in dijakinjah ni mogoče.

Dveh od šestindvajsetih (2/26) odgovorov na to vprašanje ne moremo upoštevati – ker sta dobesedno prepisana iz Učnega načrta (ZRSS 2008). Četudi se nemara

obe učiteljici/učitelja povsem strinjata s cilji, ki in kakor jih predvideva UN, njihuni odgovori pričajo o popolnem pomanjkanju učiteljske avtonomnosti – kar, po svoje paradoksalno, diskreditira veljavnost njihovih odgovorov. Skupaj s 14/40 učitelji/-cami, ki na zadnji dve vprašanji sploh niso odgovorili, tvorijo 40-odstotni delež učiteljic in učiteljev, ki se do zadnjih dveh vprašanj niso znali ali želeli opredeliti.

5.2.3 Zaključek

Analiza anketnega vprašalnika se je (kot smo predhodno napovedali) osredotočala predvsem na dve vprašanji:

1. Na katere načine učitelji/-ce razvijajo govorno zmožnost in katere vidike *sporazumevalne* zmožnosti vključijo v svojo ocenjevalno lestvico?
2. Ali oziroma v kakšni meri učitelji/-ce ATJ vnašajo oblike dela, ki eksplicitno in sistematično izgrajujejo zmožnosti KM in argumentiranega, nekonfliktnega sporazumevanja?

Ad 1) Učiteljice in učitelji govorne zmožnosti pri dijakih in dijakinjah razvijajo na zelo raznolike načine, med katerimi dajejo daleč največ poudarka razredni diskusiji (27 %). Na drugem mestu sta z 12 % daljša in 11 % krajša ustna predstavitev. Nezanemarljiv delež učiteljev in učiteljic posega tudi po manj uveljavljenih in alternativnih didaktičnih oblikah.

Vidiki *sporazumevalnih* zmožnosti so v ocenjevalnih lestvicah potisnjeni močno v ozadje (pri čemer so merila, po katerih jih ocenjujejo, neznana). V praksi ocenjevanja govorne zmožnosti prevladujejo monološke govorne zvrsti in v zvezi s tem izrazito na posameznike orientirane oblike diskurzne prakse.

Ad 2) Zavedanje o pomembnosti KM in argumentiranega, nekonfliktnega sporazumevanja je med učitelji/-cami na relativno visoki ravni. Vendar se eksplicitno in sistematično razvijanje zmožnosti KM in argumentiranega, nekonfliktnega sporazumevanja zaradi pomanjkljive usposobljenosti pedagoškega kadra in neobstoječih meril, po katerih naj bi te zmožnosti razvijali, v naših gimnazijah ne dogaja.

5.3 Intervjuji

5.3.1 Namen, vzorec, vprašanja

Za intervjuje sem, po metodi snežne kepe, pridobila pet učiteljic. Ker znotraj gimnazijskega programa zasledujem čim bolj reprezentativni vzorec učiteljev in dijakov, sem se odločila izvzeti kolegico, ki dela izključno z dijaki iz programa za mednarodno maturo. Preostale štiri učiteljice sem poimenovala **Ana**, **Bernarda**,

Cvetka in Dejana. Vse imajo več kot petindvajset let delovnih izkušenj, dve delata v ljubljanski, ena v gorenjski in ena v podravski regiji; dve sta zunanji ocenjevalki na maturi (A, C), ena dela kot J2 učiteljica tudi na programu mednarodne mature (B), ena redno recenzira učbenike za ATJ (C), ena je vodja zelo uspešnega debatnega kluba in organizatorica mednarodnih debatnih turnirjev na srednješolski ravni (D), ena ima doktorat znanosti (B), dve sta (bili) članici strokovnih komisij. Za vse, skratka, velja, da imajo do učnega načrta, učbenikov in svojega dela kritičen odnos ter se nenehno doizobražujejo in domišljeno utemeljujejo svoje poglede na poučevanje govorne sporazumevalne zmožnosti pri ATJ. Sklenemo lahko, da so se na moje povabilo odzvale učiteljice, ki sodijo med poklicno najbolj samozavestne in ambiciozne predstavnice gimnazijskih anglistk – kar je netipična lastnost/značilnost učiteljskih predstavnic (tako imenovani *sample bias*), ki jo bo potrebno upoštevati pri analizi rezultatov.

Medtem ko je analiza ankete pokazala, da se povprečni učitelji ne lotevajo sistematičnega poučevanja večšin KM in nekonfliktnega govornega sporazumevanja, sem v intervjujih s samoizbranimi učiteljicami uvodoma ugotovila, da so v času, ko smo se spoznale, vse, razen Cvetke, vedele za debatne formate, saj delajo na šolah, kjer imajo aktivne debatne klube. (Cvetka je debato kot razredno dejavnost prvič vpeljala šele leta 2014.⁴⁷) Ob tem je zanimivo, da so kljub temu razredno izmenjavo mnenj imenovalе »debata«. Če to velja za štiri izkušene in izjemno motivirane učiteljice iz šol, kjer imajo delujoče debatne klube (in ena od njih tak klub celo vodi), potem lahko sklenemo, da učitelji z »razredno diskusijo« in »razredno debato« praviloma ne poimenujejo načrtovanih in strukturiranih aktivnosti, ki predpostavljajo predhodno pripravo, temveč prosto izražanje in izmenjavo trditev in mnenj, ki niso nujno (dobro) utemeljena, in jim ne sledi analiza prepričljivosti, zanesljivosti virov in logičnosti povedanega. Tovrstna raba besedne zveze »razredna debata« podrazumeva, da dijaki med sabo niso nujno v dialoškem razmerju; v govoru se jim ni treba navezovati drug na drugega (se pravi, da ni nujno, da si oporekajo oziroma gradijo skupne argumente, hipoteze, sklepe in podobno), temveč lahko govorijo vsak zase. Če ne navedem drugače, zato v tem poglavju uporabljam termin »debata« v tem, ohlapnejšem pomenu.

Z intervjuji (ki sem jih snemala z diktafonom) sem nameravala osvetliti predvsem metodologijo poučevanja in ocenjevanja debatnih dogodkov, se seznaniti z razlogi

⁴⁷ Leto dni prej jo je za debato v razredu navdušil ameriški učitelj, ki se je kolektivu pridružil v sklopu projekta Zavoda RS za šolstvo »Obogateno učenje tujih jezikov«. Njegovo mentorstvo je bil odgovor na njena iskanja, kot je povedala. Kljub lastni motiviranosti in zagnanosti brez njega tako kompleksne dejavnosti ne bi znala pripeljati v razred. V času najinega sodelovanja se je udeležila več izobraževanj Zavoda Za in Proti, skupaj z dijaki, ki jih je debata še posebej pritegnila – in kmalu za tem so ustanovili šolski debatni klub.

in utemeljitvami, ki govorijo v prid ali proti debati kot razredni aktivnosti. Odločila sem se za polstrukturirani intervju, ker sem želela učiteljicam dopustiti možnost, da spregovorijo tudi o temah, ki jih moja vprašanja niso naslavljala. Vse so bile objavljene, da o svojih izkušnjah prosto govorijo; zanimala so me njihova spoznanja, napotki, svarila in podobno. Pogovor sem vodila tako, da so na koncu vse odgovorile na vsa vprašanja (glej spodaj), vendar vsaka v svojem vrstnem redu, vmes pa so razkrile še vrsto drugih podrobnosti v zvezi s svojimi pogledi na in izkušnjami z debato v razredu.

Odgovarjale so na naslednja vprašanja:

1. Zakaj ste se odločili za debato, s kakšnimi pričakovanji, s kakšnim namenom/ciljem?
2. V kakšni meri so bila ta pričakovanja dosežena? So bila tudi presežena?
3. Kateri debatni format uporabljate v razredu? Ga pogosto/praviloma/občasno prilagajate konkretni situaciji? Kakšni so učinki?
4. Katere so prednosti debate pred običajnejšimi/ uveljavljenimi metodami dela v razredu?
5. Katere so pomanjkljivosti te metode? V kakšnem smislu je debato težko prilagoditi zahtevam učnega načrta?
6. Kakšne spremembe prinaša debata v delitev vlog med vami in dijaki?
7. Ali sodelovanje v debati ocenjujete?

Če JA: Po kakšnih kriterijih/opisnikih zastavite ocenjevanje?

Če NE: S kakšnimi težavami se srečujete pri ocenjevanju? / Zakaj debato raje izvzamete iz ocenjevanja?

8. Kaj ste skozi debato pridobili kot učitelj/-ica?
9. Katere so, po vaših opažanjih, dobrobiti debate za dijake? Katere lastnosti in veščine razvijajo skozi debato?
10. Kako opredeljujete KM? Kako ocenjujete odnos med KM in debato?

Preden predstavim in primerjam njihove odgovore, naj izpostavim nekaj osnovnih podobnosti in razlik med štirimi učiteljicami:

1. Vse štiri učiteljice poznajo debatne formate, vendar z izrazom »debata« opisujejo dva različna razredna dogodka: Ana (A) in Bernarda (B) tako pomenujeta izmenjavo mnenj, skupinsko klepetanje, (občasno) predstavitev posameznih argumentov na določeno temo, neformalno razredno diskusijo v takšni ali drugačni obliki; Cvetka (C) in Dejana (D) s tem izrazom praviloma označujeta strukturiran dialoški dogodek v razredu.
2. Medtem ko A in B tovrstnih nastopov svojih dijakov nikoli ne ocenjujeta, jih C in D, nasprotno, praviloma ocenita. V ta namen imata razdelane kriterije/

- merila, ki jih dijaki poznajo. (B je sicer vajena debat v IB razredih, kjer so predpisane in se jih ocenjuje.)
3. A in B temo oziroma debatno trditev postavita na začetku ure, dijaki se predhodno ne pripravljajo. Trditev je praviloma povezana z obravnavano snovjo; A redno vnaša tudi aktualne družbenopolitične teme. C in D praviloma dijake seznanita s temo oziroma debatno trditvijo na eni predhodnih ur in od njih pričakujeta, da pred soočenjem samostojno poiščejo in se seznanijo z relevantnim gradivom. Trditev je povezana z obravnavano snovjo ali pa jo izberejo dijaki sami.
 4. A, B in C v (tako ali drugače razumljeno) debato vključita vse dijake, D praviloma zgolj tiste, ki debatni format sami izberejo kot alternativo ustnemu spraševanju. Vendar D elemente debate redno in sistematično vpleta v pouk in testiranje. (Naj spomnim, da je D dolgoletna in zelo izkušena voditeljica šolskega debatnega kluba.)
 5. A, B in C debati/diskusiji/pogovoru v krogu vedno namenijo celotno šolsko uro, D zgolj izjemoma.
 6. A, B in C imajo enourno razredno debato (v taki ali drugačni obliki) tri- do pet krat na leto, D morda enkrat, izjemoma dvakrat.
 7. D daje posameznim dijakom možnost, da ustno oceno pridobijo z debato, na katero se predhodno pripravijo. A, B in C te možnosti ne nudijo.
 8. Vse učiteljice v ustno preverjanje znanja vnašajo posamezne elemente debate, edino D od dijakov tudi zahteva, da informacije o določeni temi zberejo iz najmanj treh virov.

Vprašanja, na katera so odgovarjale A, B, C in D in njihovi odgovori:

1. Zakaj ste se odločili za debato, s kakšnimi pričakovanji, s kakšnim namenom/ciljem?

A že dolga leta vztraja pri razrednih debatah, ker meni, da »smo Slovenci bolj zadržani govorce« in se ji zdi »pomembno, da dijaki razvijajo govorno samozavest«. Pogovorne ure/debate so, kot pravi, njen odgovor na upad ambicioznosti ter splošno nerazgledanost in nezainteresiranost, kar opisuje kot »patološko stanje«. V svoji 30-letni praksi se ji nikoli ni zdelo znanje tako nizko vrednoteno kot danes. Z debato kljubuje poudarku na faktografiji in učenju na pamet, ki so ju dijaki v lovu za ocene sprejeli kot normalno prakso.

B se je z debatnimi formati seznanila v IB razredih, kjer so predvidene po programu. V njih je našla najučinkovitejšo metodo za razvijanje civiliziranega dialoga. V modificirani obliki (glej zgoraj) jih vključuje tudi v običajne razrede, ker »ljudje ne znajo argumentirati svojih stališč!«, ker iz izkušenj ve, da so pomembne za »razvijanje strpnosti, sposobnosti pozornega poslušanja in medsebojnega spoštovanja, tudi za razvijanje lastnega govornega sloga«.

C je na vprašanje odgovorila jedrnato: »Ker naslavlja interakcijsko zmožnost, ki je v učbenikih in pedagoški praksi zanemarjena.« Dodala je še, da z debato odgovarja na problem prenizkih pričakovanj glede poglobljenosti razumevanja snovi – kar da je »v nasprotju z uveljavljeno metodo CLIL, ki terja ravno resno obravnavo raznorodnih področij«.

D je svojo odločitev pojasnila: »Učimo bodoče slovenske intelektualce, politike, voditelje ... Nujno je delati na kritičnem mišljenju, na argumentiranem nastopu in na tem, da znajo dijaki poiskati informacije z različnih virov, da znajo narediti research.«

2. V kakšni meri so bila ta pričakovanja dosežena? So bila tudi presežena?

Medtem ko so večinoma njena pričakovanja dosežena in v posameznih »živahnejših« razredih tudi občasno presežena, A opaža, da dijaki »(...) debate ne doživljajo kot resno delo. Diskusije doživljajo kot 'nič ne delamo' – kar je posledica učenja za ocene in na kvantifikacijo osredotočenega poučevanja.«

Po izkušnjah B debata v IB razredih dosega in presega pričakovanja: »Je najbolj priljubljena oblika dela in se dobro obnese.« V običajnih razredih zato na njej vztraja kljub manj blestečim rezultatom.

C je prepričana, da se dijaki z debato »učijo za življenje«, da zgolj in samo pridobijo – na artikuliranosti, interakcijskih zmožnostih, KM in podobno – »vendar bi težko rekli, da se to pozna na ocenah«. Njena razlaga za ta pojav je, da ocene testov nižajo povprečje. »Vendar se jim, po drugi strani, pozna pri pisnem sestavku,« je potrdila transfer, ki da je rezultat posvečanja argumentiranju predstavljenih stališč.

D glede dobrobiti debatnih tehnik nima dvomov: »Debata definitivno dosega te cilje – sooča s potrebo po zdravi skepsi do pravilnosti informacije iz enega samega vira – in s tem s potrebo po kritični, večplastni presoji perečih tem.« Tudi D trdi, da se zgodi pozitiven transfer na pisanje utemeljevalnih sestavkov.

3. Kateri debatni format uporabljate v razredu? Ga pogosto/praviloma/občasno prilagajate konkretni situaciji? Kakšni so učinki?

A: »V resnici sploh ne gre za debatne formate, temveč bolj za pogovarjanje, delitev mnenj, soočanje različnih argumentov, ugovarjanje, vzgajanje v strpnosti, nabiranje govorne kilometrine in samozavesti ...«

B: »Niso vse debate pro&contra ... včasih v krogu ... včasih preddoločene pozicije ... Učiteljica je fleksibilna moderatorica, ki poskrbi, da dobijo vsi besedo, da vsi govorijo, tudi tisti, ki bi si sicer izbrali molk.« (Nasploh pri pouku velik poudarek

namenja argumentiranemu izražanju; pri vsakem ustnem spraševanju dijaki predstavijo enega od člankov, ki so jih predhodno prebrali in analizirali – stališča, ki jih ta zastopa, morajo predstaviti na jasn in utemeljen način; pričakuje se, da bodo o njih znali razpravljati.)

V C razredih formate prilagajajo. Praviloma ameriški učitelj predlaga format, posamezni dijaki govorijo dve do tri minute, na koncu formalnega dela zadeva preide v prosto diskusijo. Kadar se debata ocenjuje, svoje ocene kolegov podajo tudi dijaki.

Kot vodja debatnega kluba D sicer prisega na debato, vendar meni, da pri urah angleščine »nima tega učinka (...) razen če se pojavi posebej zanimiva tema, kot je death penalty, na primer«. Zato pa redno uporablja elemente debate – »kot so brainstorming, argument (...) posvečamo se strukturi govora, retoričnim figuram (...) govorici telesa.« (Ob vsakem ustnem preverjanju znanja morajo dijaki pri tretjem vprašanju izkazati seznanjenost z aktualnimi dogodki, ki temelji na vsaj treh virih (na primer BBC, The Guardian, Al Jazeera). Gre za metode in pričakovanja, ki jih prenaša neposredno iz dejavnosti debatnega kluba.)

4. Katere so prednosti debate pred običajnejšimi/uveljavljenimi metodami dela v razredu?

Glede tega vprašanja razmišljanje A, B in C najbolj strnjeno povzamejo besede A: »Debata pomeni manj frontalen pouk in boljše skupinsko dinamiko; krepi se občutek povezanosti in odprtosti; dijaki si upajo oporekati mojemu mnenju.« D je na tem mestu ponovno izpostavila argumentacijsko pismenost in veščine KM nasploh.

5. Katere so pomanjkljivosti te metode? V kakšnem smislu je debato težko prilagoditi zahtevam učnega načrta?

A vidi glavno pomanjkljivost debate v tem, da jo je težko uskladiti z učnim načrtom in da je učbeniki ne naslavljajo (kar ni pomanjkljivost metode, op. M. Ž.). Izrazito neprimerna je za posameznike s fobijo pred javnim nastopanjem. V danih razmerah, tj. brez resne umeščenosti v učni načrt, dijakom pomeni bolj sprostitev kot izziv.

Za B je glavna pomanjkljivost te metode, da zanjo ni razdelanih meril, po katerih bi lahko ocenjevala dijake.

Za C je prav debata metoda, ki smiselno nadgrajuje učno gradiva in omogoča izpolniti zahteve UN po razvoju interakcijskih zmožnosti in KM.

D se pogostejši rabi debate v razredu izogiba, ker terja veliko časa in ker ima kot učiteljica manj nadzora – tj. ne more »po svoje preverjati snovi, besedišča in

slovnice«. Meni namreč, da pri debati ni ustrezno dijake kaznovati za slovnične napake, ki jih naredijo v govoru, cilj je sporočilna jasnost in interakcijska zmožnost, ne slovnična brezhibnost.

6. Kakšne spremembe prinaša debata v delitev vlog med vami in dijaki?

Odziva A in C na to vprašanje sta pravzaprav identična kot pri vprašanju 4 (glej zgoraj).

B pravi, da debata med dijaki deluje izjemno kohezivno, in tudi »(...) odnos do mene se spremeni (...) ker se občasno odprem in povem svoje mnenje (...) sploh si ne morem predstavljati, da ne bi debatirali.« Debatno imenuje »demokratski element«.

Ker D elemente debate vnaša v vse svoje ure, redno in v vseh letnikih, enourne razredne debate pa izvaja zgolj izjemoma, ne zaznava bistvenih razlik; zanjo so vse učne ure obarvane z več ali manj primesmi debate.

7. Ali sodelovanje v debati ocenjujete?

Če JA: **Po kakšnih kriterijih/opisnikih zastavite ocenjevanje?**

C ocenjuje tri kategorije: 1. vsebino in argumentacijo, 2. besedišče in slovnico, 3. interaktivnost (glej Prilogo 3).

D ocenjuje vsebino in slog. Pri prvi kategoriji se osredotoča predvsem na argumente (njihova tehtnost in prepričljivost) in na strukturo govora. Pri drugi kategoriji se osredotoča na »način, kako so to prezentirali; na kvaliteto prostega govora, kontakt z ljudmi in govorico telesa.«

Če NE: S kakšnimi težavami se srečujete pri ocenjevanju? / Zakaj debato raje izvajate iz ocenjevanja?

A debate ne ocenjuje, »ker je administracija ne predvideva; učitelji nismo debatno izobraženi, ni meril za ocenjevanje, učni načrt ne vsebuje debate. Niti ne delam teorije niti ne poučujem debate sistematično. Za kaj takega mi manjka ustrezna usposobljenost.«

B se zaveda, da bi – če bi hotela ocenjevati debato – »bilo potrebno razviti ustrezne opisnike in kriterije, kar pa terjaja precej časa; tudi to, da bi se dijaki dovolj izpopolnili v debatiranju (...) bi spet zahtevalo ogromno časa, ki pa ga nimam. Saj, mogoče tudi vidim več problemov, kot jih je v resnici, ampak metodologija ocenjevanja vseeno ni malenkost.«

8. Kaj ste skozi debato pridobili kot učitelj/-ica?

Na to vprašanje je eksplicitno odgovorila le A (implicitno pa vse – glej zgoraj): Pravi, da je zaradi razrednih debat boljša poslušalka in ima boljši spomin; ves čas mora biti na tekočem, ure pa so bolj živahne. Posebej poudarja »priložnost, ki jo z debatami učitelji lahko damo učencem: da nas presežejo!«

9. Katere so, po vaših opažanjih, dobrobiti debate za dijake? Katere lastnosti in veščine razvijajo skozi debato?

A je v prvi vrsti izpostavila sposobnost argumentiranja (ki jo dijaki s pridom prenašajo v pisno zmožnost); omenila je še »samozavest, vljudnost in toleranco«.

B: »Razvijamo civiliziran pogovor, kot jim vedno povem že na samem začetku. (...) Naučijo se dostojno izraziti in športno prenesti kritiko kolegov. (...) Skozi debato dijaki vedno poglobijo razumevanje snovi. Glavna prednost je, da se naučijo na stvari pogledati z drugega zornega kota. (...) To in pa večšina argumentiranja se pozna tudi pri njihovem pisanju.« B kot pozitivne učinke debate izpostavi še »boljše poslušanje, razvijanje tolerance, spoštovanje do drugače mislečih in razvijanje osebnega predstavitvenega sloga.« B je odgovor na to vprašanje zaključila: »Sploh ne vidim niti ene slabe stvari v zvezi z debato v razredu.«

Za C so glavne pridobitve »veščine javnega nastopanja, kritičnega mišljenja in samostojnega raziskovanja.« Tudi C omenja pozitivni transfer na pisno zmožnost.

D je povedala, da so pozitivni učinki debate številnejši, kot jih lahko na hitro naštejemo, med področji, na katerih se dijaki skozi debato razvijajo in veščinama, ki jih usvajajo, pa je omenila: »Očiten napredek v sposobnostih KM in javnega nastopanja, v pisanju utemeljevalnih pisnih sestavkov ...; potem strukturirani govor (...) in pomen argumentirane obravnave stališč (...) jim postane jasno, zakaj je potrebno argumentirati in kakšna je dobra argumentacija (...) research, torej samostojno raziskovanje, torej brskanje za informacijami, iskanje virov, izbira virov (...) kultura dialoga – mislim na strpnost, na vljudnost (...) potem širjenje besedišča – medtem ko pripravljajo novice, ko se seznanjajo z aktualnimi dogodki (...).«

10. Kako opredeljujete KM? Kako ocenjujete odnos med KM in debato?

Vse so poudarile, da od vseh pedagoških metod prav debato vidijo kot najtesneje povezano s KM – ki pa je, z izjemo A, niso želele definirati. A je KM definirala kot »utemeljeno lastno mnenje in odprtost do drugih mnenj«. B, C in D so v zvezi s KM govorile o logičnem sklepanju ter prepričljivem argumentiranju stališč.

5.3.2 Ključni poudarki v odgovorih

Vse štiri učiteljice so z debato/debatnimi tehnikami pri dijakih želele razvijati in *krepiti določene sporazumevalne in miselne zmožnosti, ki jih običajne didaktične metode sploh ne naslavljajo ali ne naslavljajo dovolj* (na primer argumentirano nastopanje, interakcijsko zmožnost, KM, pozorno poslušanje). Poudarjajo, da je debata od vseh pedagoških metod najučinkovitejša za razvijanje KM. Vse se strinjajo, da debate pri dijakih vzporedno širijo obzorja in poglobljajo razumevanje učne snovi ter razvijajo različne življenjsko pomembne zmožnosti in lastnosti, kot so avtonomnost, strpnost, empatija. Čeprav vsi ti »dodatki« nimajo pozitivnega vpliva na njihove ocene – razen pri učiteljici Cvetki, pri kateri so za sodelovanje v debati ocenjeni (in občasno posamezniki pri Dejani), vse poročajo o opaznem *transferju na pisanje utemeljevalnih sestavkov*.

Učiteljici A in B s terminom »debata« označujeta »razredno diskusijo, nestrukturiran sporazumevalni dogodek; D – največja poznavalka strukturirane debate to vpelje v razred zgolj izjemoma. S pridom in redno sicer uporablja posamezne elemente debate, vendar (podobno kot B) te vnaša v smislu razvijanja argumentacijske pismenosti *posameznikov*, ne kot eksplicitno razvijanje interakcijskih zmožnosti. Učiteljica C je edina, ki v svoje razrede vpeljuje debate kot strukturiran sporazumevalni dogodek s poudarkom tako na KM kot na dialoški. In edina, ki jih ocenjuje.

Zelo povedna je razlika v naslednji oceni: tri učiteljice menijo, da **debata ni umeščena v UN** (oziroma zgolj načelno, implicitno), in je ne vidijo kot didaktično metodo in/ali pedagoški cilj, ki bi ga podpirali izobraževalni dokumenti – zato jo tudi vnašajo v relativno omejenem obsegu, zavedajoč se, da se jim »zaje« v predpisano redno delo. Edino učiteljica C je prepričana, da **je debata metoda, ki odgovarja natanko zahtevam UN**, in sicer zahtevam po razvoju interakcijskih zmožnosti in KM (ki jih je mogoče gojiti zgolj in edino v avtentično dialoških govornih oblikah na pereče/kontroverzne – in dijakom zanimive – teme). Pripomniti je treba, da je prav C najbolj natančno seznanjena z UN; splet okoliščin je namreč pripeljal do tega, da ga je, po službeni dolžnosti, morala natančno proučiti.

V zvezi s to razliko med njimi se vsiljuje pomenljiv sklep: Če tri od štirih nadpovprečno izkušenih in ambicioznih učiteljic v UN ne prepoznajo dokumenta, ki bi jih na področju razvijanja govornih sporazumevalnih zmožnosti zavezoval k sistematičnemu in poglobljenemu razvijanju KM, argumentacijskih kompetenc in interakcijskih zmožnosti pri dijakih, potem ne čudi, da je potrebna malodane

študijska obravnava UN (in *Okvira*), da v njem razberemo natanko to zavezo.⁴⁸ Lahko pa tak pogled učiteljic razumemo tudi nekoliko drugače: ko rečejo, da UN debate ne podpira, imajo bolj kot UN v mislih maturitetne zahteve – ki jih poznajo mnogo bolje kot UN; ker v zadnjih dveh letnikih dijake pospešeno pripravljajo na maturitetni izpit, delo v razredu v veliki meri prilagajajo takim vrstam nalog, ki so podobne tistim, pri katerih se bodo morali izkazati na maturi. V prevladujoči pedagoški klimi velja to za smiselno in zaželeno, medtem ko je delo na zmožnostih, za katere dijaki niso testirani in ocenjeni, razumljeno kot potrat časa.

5.3.3 Zaključek

Na podlagi intervjujev je mogoče oblikovati sklep, da se vse učiteljice zavedajo, da na višjih ravneh jezikovnega usposabljanja umanjata sistematični razvoj ter kultiviranje kritičnega diskurza in sodelovalnega, strpnega dialoga, zato to vrzel občasno samodejno naslavljajo. Vse so med ključnimi razlogi za razredno debato poudarile okrepljeno zavedanje legitimnosti različnih stališč, ki jo morajo dijaki pridobiti v času šolanja. Vse so v takem ali drugačnem kontekstu omenile »kulturo dialoga«, »civiliziran pogovor« in/ali »strpnost v komunikaciji«. Skupna jim je zaveza o tem, da delajo z bodočimi intelektualci, ki morajo biti v isti sapi kritični in odprti/strpni misleci. B je v tej zvezi povedala, da zlasti v zadnjih letih opaza, da znajo dijaki ustvarjati odnose, ki jih opisuje kot »kritična prijateljstva«.

Zanimivo je, da se kljub izrazito debatam naklonjenemu odnosu učiteljice relativno redko odločajo zanje. D je kot debatna učiteljica večša raznolikih debatnih tehnik, ki jih s pridom in redno uporablja pri pouku, kar to redkost opraviči in deloma tudi ovrže. Njeno mnenje, da debata pri običajni uri angleščine »nima tega učinka«, lahko razumemo tudi kot nasledek dejstva, da je vajena živahnih in zagrizenih debaterjev, ki se na debate resno pripravljajo – kar debato poveže s pričakovanji in standardi, ki jih povprečni dijaki ne izpolnjujejo/dosegajo. Hkrati pa razvoj kritične in strpne govornice zagotavlja na druge načine. A, B in C relativno redkost debate pojasnjujejo predvsem z lastno nekompetentnostjo (A), s pomanjkanjem ustrezne metodološke podpore in ocenjevalnih kriterijev (A, B) ter s pomanjkanjem časa (vse tri), ki jim ga učni načrt dopušča za take »eksczesne nujnosti«, kot se je izrazila A. Ob tem velja spomniti, da bi C brez mentorstva in sodelovanja ameriškega učitelja med razlogi za redkost debat navedla tudi lastno nekompetentnost – oziroma strukturiranih debat v svoje pedagoško delo v tem primeru najverjetneje sploh ne bi uvedla.

⁴⁸ Ubeseditve teh ciljev je, podobno kot pri *Okviru*, namreč kontekstualizirana v tako nekonistentni in nekoherentni maniri, da na področju poučevanja/učenja govornih sporazumevalnih zmožnosti dopušča dejansko ohranjanje *statusa quo* (glej analizo *Okvira* in UN zgoraj) – s posameznimi kozmetičnimi popravki (glej analizo maturitetnega izpitnega kataloga), ki pa ne morejo imeti zelenih učinkov.

Iz nekaterih izjav v zvezi z (morebitnim) ocenjevanjem se je izpostavila navezanost na »tradicionalne kriterije ocenjevanja«, ki je tesno povezana s tradicionalnimi načini poučevanja. Zanimiva je izhodiščna razlika med B in ostalimi učiteljicami: B je »zavezana tradiciji šole«, po kateri slovnična pravilnost v največji možni meri vpliva na oceno (omenila je 80 %). Meni, da prav ta strogost glede slovnice pojasnjuje uspešnost dijakov tako v debatah v IB razredih kot v tekmovalnih debatah. Če bi ocenjevala debate v običajnih razredih, bi se takšne usmeritve še naprej držala.

A, C in D imajo glede tega diametralno nasprotno mnenje. Za D je »(...) tekočnost bolj pomembna od slovnične pravilnosti. Glavni namen sporazumevanja je, da te ljudje razumejo (...) slovnične napake gor ali dol (...) ne učimo jezika zato, da bo slovnično pravilen, ampak zato, da te bodo ljudje pravilno razumeli.« Podobno je tudi stališče A: »Če bi debato ocenjevala, bi se držala podobnih kriterijev kot pri ustnem spraševanju, s tem da bi slovnici in izgovorjavi odvzela tradicionalni primat. Slovenska obsedenost s slovnico je bolezen, ki se je še nismo rešili – kljub dolgoletnim treningom in usposabljanjem kot zunanji ocenjevalci na maturi. (...) V govornem sporočanju morata ostati v ospredju vsebina – argumenti in bogatost besedišča; poudarjanje ostalih elementov (slovnica, izgovorjava) zamegli prioritete. (...) Govorni slog je pomemben, ker prispeva k sporočilnosti, vendar je kot element pouka ATJ spet manj pomemben, ker je nadjezikoven.« Vendar kljub tako odločnemu mnenju A in D debat ne ocenjujeta, temveč dijaki ocene pridobijo v skladu z veljavnimi kriteriji – po katerih sta poznavanje slovnice in slovnična pravilnost v izrazu med najpomembnejšimi. Dodatno ilustrira to situacijo spoznanje učiteljice C, edine, ki nastope dijakov v debatah ocenjuje: ko govori o »kompleksnosti zmožnosti in znanj, ki jih dijaki morajo izkazati v debati« hkrati ugotavlja, da »se jim razvoj teh zmožnosti in znanj pri ocenjevanju ne 'obrestuje'« – ker jim, kot rečeno, končno povprečje nižajo ocene testov. Zdi se, da drži ravno nasprotno: edino dijakom v razredih učiteljice C se razvoj argumentacijskih kompetenc in interakcijskih zmožnosti »obrestuje«, saj edino oni lahko nižje povprečje ocen slovničnih testov popravijo s tvornim sodelovanjem v debati. (In nemara prav zato debate doživljajo kot resno delo, na katerega se resno pripravljajo – za razliko od dijakov učiteljice A (glej zgornje vprašanje 2).) Po drugi strani pa se nam ob tej trditvi tudi porajajo vprašanja v zvezi s kriteriji ocenjevanja – namreč kako je mogoče, da se pri tako zahtevni zmožnosti odrežejo tako dobro? –, na katera bomo dobili odgovore ob opazovanju dogajanja v razredu.

Poblize si velja ogledati še eno bolj zagatnih izjav, ki jo je med intervjujem izrekla D: »Debata ni najprimernejša metoda za učenje jezika, je pa izjemna za učenje kulture dialoga, javnega nastopanja in novega besedišča.« Trditev se sliši kot

svojevrsten paradoks: mar niso prav obvladovanje besedišča v kombinaciji s sposobnostjo javnega nastopanja v določenem jeziku in zmožnostjo kulturnega dialoga atributi obvladanja tega jezika? In mar ni ista učiteljica med intervjujem rekla tudi, da je »tekočnost bolj pomembna od slovnične pravilnosti«, da je namen tujejezikovnega pouka uspešno sporazumevanje med ljudmi, ne pa slovnično pravilno tvorjenje povedi?

Izjavo lahko interpretiram edino v kontekstu tradicionalnega umevanja poučevanja in ocenjevanja tujega jezika, v kontekstu še vedno žive napetosti med, na eni strani, dejstvom, da je jezik *družbeni* in kulturni fenomen in, na drugi, prevladujočo orientacijo J2 teorij, ki jih zaznamuje omejenost na *posameznika*. Pedagoška praksa je kljub več desetletjem tako imenovanih komunikacijskih pristopov še vedno zaznamovana z ocenjevanjem posameznih učencev/dijakov/šolcev. To isto napetost vsebuje tudi izjava učiteljice D: debata sama po sebi je prav zelo primerna metoda za učenje jezika, saj učencem pomaga razvijati najzahtevnejše govorne sporazumevalne zmožnosti – javno nastopanje in kultivirano sodelovanje v dialogu. Hkrati debato v kontekstu razreda v isti sapi označi za neprimerno metodo za učenje jezika! Kot edini smiselni razlog za njeno držo razumem dejstvo, da je debata težko umestljiva v ustaljene modele testiranja jezikovnega znanja. Učiteljica zelo dobro ve, kako *poučevati* kompleksne oblike govornega sporazumevanja, in to v debatnem klubu že leta uspešno počne, toda debaterjev ji v teh dialoških govornih dogodkih (ali skupinskih diskurznihih praksah) nikoli ni potrebno številčno *ocenjevati* po šolskih kriterijih – kar pa je natanko tisti del pedagoškega procesa, s katerim debata ni kompatibilna. Še vedno nerazrešena napetost med tem fokusom na ocenjevanje posameznega učenca in pristopom, ki mu pravimo »komunikacijski«, se tako vedno znova samodejno izteče v (po)uče(va)nje in ocenjevanje govornega *sporočanja*, nikoli govornega *sporazumevanja*. V tej luči lažje razumemo tako njen ugovor proti debati v razredu (glej zgornje vprašanje 5) kot tudi (nemara temeljni) razlog, zakaj tri od štirih debati naklonjenih učiteljic razrednih debat ne ocenjujejo.

Učiteljica C je neurejeno situacijo na tem področju primerjala z zagatami, pred katerimi so bili učitelji ATJ pred ponovno uvedbo mature leta 1994/95: takrat se, kot se spominja, »učitelji nismo znali prav polotiti poučevanja in razvijanja slušnega razumevanja (...) kako opredeliti cilje, zastaviti vprašanja (...) matura je prinesla navodila, zdaj so stvari bolj jasne in razdelane, učitelji bolj vešči. Podobno je veljalo za pisni sestavek – zdaj obstajajo priročniki, izobraževalni seminarji (...) Govorna sporazumevalna zmožnost pa je bolj na psu.« (To je ocena učiteljice, ki je z dokumenti, ki jih analiziram v pričujoči raziskavi, od vseh štirih najbolj natančno seznanjena.)

Na podlagi dosedanjih podatkov (izsledkov ankete, analize različnih dokumentov in učbenikov ter pogovorov z učiteljicami) lahko zagovarjamo trditev, da se kljub raznovrstnim aktivnostim v gimnazijskih razredih pri pouku ATJ ne posveča sistematičnemu razvoju argumentacijske kompetentnosti v dialoških govornih situacijah. Še več, vse kaže, da v našem šolskem sistemu *interakcijske zmožnosti, KM in argumentacijske kompetence ne figurirajo kot dejanski pedagoški cilji*, saj za te elemente sporazumevalnih zmožnosti *ne obstaja metodologija ocenjevanja*, in učitelji za poučevanje teh nis(m)o izobraženi – kar je tudi razlog, zakaj dve od štirih učiteljic debat nikoli ne ocenjujeta; med drugima dvema jih ena (D) omeji na redke posameznike, ki jo izberejo namesto govornega nastopa, druga (C) pa jih ocenjuje po kriterijih, ki jih je razdelala v sodelovanju z ameriškim kolegom in potem ko se je udeležila izobraževalnega seminarja Zavoda Za in Proti (glej Prilogo 3) – torej zunaj formalnega šolskega sistema.

V naslednjem poglavju bomo raziskali, kaj (in kako) se dogaja v razredu edine gimnazijske učiteljice (C), za katero vem, da z »razredno debato« imenuje *strukturirani* dialoški dogodek, v katerem sodelujoči dijaki ubesedujejo argumente, si oporekajo in se pogajajo o pomenih, sprašujejo in odgovarjajo na vprašanja, za svoj prispevek/nastop pa so ocenjeni v skladu s kriteriji, ki jih poznajo.

5.4 Študija primera

5.4.1 Uvod

Teorija in izsledki znanstvenih raziskav v zvezi z zmožnostjo KM in argumentiranega sporazumevanja (npr. Abrami in drugi, 2008, Dennett, 2013, Lakoff, 2006, Van Gelder, 2005, Hatcher, 2006) pomagajo izostriti pogled na to, kar želimo opazovati pri pouku ATJ v naši študiji primera. K sklepu, da je ta fokus povsem upravičen, ne navajajo le lastne izkušnje oziroma, točneje, pomanjkanje izkušenj z razvijanjem KM in argumentiranega govornega *sporazumevanja*, temveč tudi (ali predvsem) zgornje diskrepance med deklariranimi vsebinami in cilji učenja in poučevanja ATJ v Sloveniji na eni ter ugotovitvami raziskovalcev na področju učenja/poučevanja ATJ na drugi strani.⁴⁹ Analiza dokumentov je opaznanju, da pri pouku ATJ v naših razredih pedagoški cilj razvijanja KM in govorne sporazumevalne zmožnosti *ne pomeni* sistematičnega razvijanja argumentacijskih in interakcijskih zmožnosti (za katere bi bili učitelji usposobljeni in bi imeli na voljo ustrezne

⁴⁹ Posamezne prispevke na to temo je mogoče najti v obsežnem zborniku *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse* iz leta 2008. Na svojstven način jih strne sklep Janeza Skele, ki pravi, da so J2 poučevanje »(...) štiri desetletja komunikacijskega pristopa marsikje le na površini prekrila s tanko plastjo komunikacijskih primesi« (Skela, 2011, 130).

učbenike, didaktične smernice in ocenjevalne kriterije), dala legitimno razlago; anketa in intervjuji so ta sum takisto potrdili. In s tem pokazali, da se v tem segmentu formalno deklarirani cilji našega izobraževalnega sistema ne uresničujejo, da je torej odgovor na prvo raziskovalno vprašanje (So deklarirani izobraževalni cilji na področju govorne sporazumevalne zmožnosti v ATJ in kritičnega mišljenja usklajeni s pedagoško prakso?) negativen.

Raziskave po svetu so v zadnjih desetih letih pokazale, da je (strukturirana) debata kot učna aktivnost učinkovita metoda za razvijanje govorne sporazumevalne zmožnosti in kritičnega mišljenja (KM) (Želježič, 2017). Čeprav sami ugotavljamo, da pri nas taki ali drugačni debatni formati niso zvezda stalnica J2 pedagoške prakse, to še ne pomeni, da jih posamezni učitelji nikoli ne uporabljajo. Po drugi strani pa predvidevanje, da se vsaj v nekaterih naših razredih pri pouku ATJ res dogajajo debate (oziroma debatam podobne sporazumevalne prakse), nujno ne pomeni, da se te dogajajo redno in ob ustrezni teoretski podpori. Ali in kako se dogajajo, in kaj iz tega dogajanja lahko razberemo v zvezi z razvojem govorne sporazumevalne zmožnosti in KM, je mogoče ugotoviti samo z opazovanjem neposredne pedagoške prakse v konkretni razredni situaciji. Z drugimi besedami, z vidika raziskovalne metodologije je študija primera za nas v naslednjem koraku postala ne le logični, temveč tudi edini možni raziskovalni postopek; v kontekstu konkretnega razreda smo namreč želeli zajeti podatke o učni uri, katere osnovni namen je razvijanje zmožnosti KM in avtentičnega, angažiranega dialoga – in tako ponuditi odgovor še na drugo raziskovalno vprašanje: Kako v gimnazijah v Sloveniji pri pouku ATJ razvijamo govorne sporazumevalne zmožnosti in kritično mišljenje (glede na gimnazijski učni načrt in SEJO)?

Končna **velikost vzorca za analizo** ustreza trem razredom (dvema tretjima letnikoma in enemu četrtemu). V vsakem sem opazovala dve učni uri, med katerima je minilo najmanj šest tednov in največ šest mesecev.

Postopek izbiranja vzorca za študijo primera je trajal pol leta in terja podrobnejšo razlago: V šolskem letu 2013/14 sem opravila več opazovanj šolskih ur pri treh učiteljicah, ki so bile sodelovanju naklonjene: pri **Bernardi**, **Cvetki** (obe sodelovali v intervjujih) in **Evi** (ni sodelovala v intervjujih). Kot rečeno, sem iskala učiteljico, ki sporazumevalne govorne zmožnosti v ATJ goji ob obravnavi avtentično polemičnih tem in v okviru govornih zvrsti, ki temeljijo na interaktivnosti. Z »avtentično polemičnimi« označujemo tiste teme, o katerih se ljudje praviloma ne strinjajo, ki jih *dijaki* doživljajo kot smiselne, in do katerih zmorejo in/ali si želijo izraziti svoja različna, tudi diametralno nasprotna, stališča in argumente.

Na voljo je več zvrsti, ki bi načeloma lahko ustrezale temu opisu: diskusije, okrogle mize, debate, skupinski pogovori, dialogi in podobno. Vendar poudarek na dejanski »interaktivnosti« (od dijakov se ne pričakuje zgolj, da bodo predstavili dobre argumente, temveč da bodo argumentirano oporekali drugim in ubesedovali smiselna vprašanja in dobre komentarje) in pogoj, da mora sporazumevalni dogodek zajeti čim večji del razreda, njihovo število oklestita. Kar ne čudi. Samoumevno je namreč, da pri tolikšnem številu govorcev potrebujemo jasen format in »pravila igre«. Debata je v tem smislu bolj dodelana in pedagoško preizkušena – in zato tudi bolj ustrezna – od ostalih zvrsti. Na podlagi nadaljnjih pogovorov z učiteljicami B(ernardo), C(vetko) in E(vo) ter opazovanj njihovih šolskih ur (v katerih naj bi naslavljale raziskovalno avtonomijo, argumentacijsko pismenost in interakcijske zmožnosti), je postalo očitno, da (in zakaj) se moj vzorec analize omejuje (zgolj na učiteljico C) in umika v prihodnost.

Opazovanja v šolskem letu 2013/14 me, skratka, niso pripeljala do tiste vrste govornih sporazumevalnih dogodkov v razredu, ki bi ustrezali sprejetim koordinatam, so pa vodila k jasnejšemu definiranju vzorca analize. Hkrati se je izkazalo, da je bilo to leto, ki ga v smislu *približevanja* pedagoški praksi, kakršno sem iskala, ni bilo mogoče preskočiti. Šlo je za proces, v katerem sva z učiteljico C postopoma vzpostavili usklajeno sodelovanje in si razjasnili, kje najini interesi najdejo skupni imenovalc. Zato ta proces – in sklepe, do katerih je vodil – vključujem v študijo primera.

V tem obdobju se je izkazalo, da se v razredih učiteljice B dogajajo sporazumevalni dogodki, ki bi jih lahko opisala kot »prosta razredna diskusija« ali »razredni klepet«, nikakor pa ne ustrezajo temu, kar sama razumem pod konceptom »debata«. (Te je B izvajala samo v razredih, ki delajo po programu za mednarodno maturo (odslej IB razredi).) Kot opazovalka sem prisostvovala dvema takima urama. V obeh se je dogajalo nestrukturirano diskutiranje; dijaki in dijakinje so se oglašali, kadar so želeli oziroma kadar jih je k sodelovanju pozvala učiteljica. Njihovi »prispevki« niso bili časovno omejeni/določeni; nekateri so povedali stavek ali dva, nekateri so govorili dlje in večkrat. Druge značilnosti teh razrednih dogodkov so:

- dijaki in dijakinje so sedeli v polkrožni formaciji;
- temo so določili vsi skupaj ob začetku ure – kar pomeni, da se jim na uro ni bilo potrebno predhodno pripraviti;
- vzdušje je bilo sproščeno, dijaki in dijakinje so (zvečine) dajali vtis, da radi poslušajo oziroma sodelujejo v pogovoru;
- približno 25 % se jih ni oglasilo niti enkrat; nekateri med njimi so bili videti zdolgočaseni; približno polovica razreda pa je kazala očitno zanimanje za temo pogovora;
- govori/komentarji posameznikov se niso ocenjevali.

Za razliko od pričakovanj in kriterijev, ki jim je učiteljica B sledila v IB razredih, v običajnih razredih v tovrstnih interakcijskih dogodkih niso sodelovali vsi dijaki in dijakinje (čeprav drži, da je ta pogoj slej ko prej nemogoče v celoti izpolniti); pred diskusijo tematike niso samostojno raziskali, zato tudi nihče ni imel pred sabo zapiskov in so vsi govorili prosto. V diskusiji se niso posvečali razvijanju argumentov in protiargumentov; namesto tega so dijaki in dijakinje predstavljali svoja mnenja in govorili o svojih občutkih in izkušnjah. Medsebojno si niso zastavljali vprašanj in/ali se navzkrižno zasliševali (*cross-examination*). Skratka, ob posredovanju učiteljice Bernarde se je v razredu sicer razvijala bolj ali manj spontana in zavzeta interakcija, vendar v njej ni bilo zaslediti sistematičnega ukvarjanja z argumentacijskimi kompetencami. To so razlogi, zaradi katerih se razredna praksa učiteljice B ni uvrstila v vzorec za analizo.

Učiteljica E, ki uči izključno samo v IB razredih, izvaja debatne ure po programu, in jih ocenjuje po predpisanih kriterijih. Z ameriškim učiteljem (odslej ga bomo imenovali (učitelj) Franck); kolektivu se je pridružil v okviru projekta Zavoda za šolstvo »Obogateno učenje tujih jezikov«⁵⁰) sta zastavila debatni format, v katerem v eni debati sodeluje 16 dijakov hkrati: na vsaki strani so štirje govorci, katerih naloga je predstaviti in nadgraditi argumente na svoji strani debatne trditve ter se odzvati na ugovore in vprašanja z nasprotne strani; na vsaki strani so tudi po štirje zasliševalci oziroma »crossexaminers«, katerih naloga je najti v argumentih z nasprotne strani vrzeli in notranja nasprotja in/ali opozoriti na vidike obravnavane problematike, ki so jih v svojih izvajanjih prezrli. To je sicer zanimiv format s svojstvenimi prednostmi in slabostmi, vendar je z odločitvijo, da se bom v opazovanjih omejila zgolj na pedagoške prakse v običajnih gimnazijskih razredih (kakršne veljajo za večino, ne samo za manjši del dijakov in dijakinj), tudi razredna praksa učiteljice E izpadla iz uvrstitve v vzorec za analizo. Rezultate opazovanj debatnih dogodkov v razredih z nadpovprečno nadarjenimi in/ali ambicioznimi dijaki bi namreč lahko prenašali le na podobne primere – kar pomeni, da bi prenosljivost ugotovitev (ki poteka po analogiji) bila za običajne gimnazijske razrede nična.

Ker sem želela vztrajati znotraj dveh osnovnih parametrov študije primera – opazovanje v *običajnem* gimnazijskem razredu in opazovanje debat ali debati podobnih sporazumevalnih dogodkov –, so se moje možnosti izbire radikalno zmanjšale. Ponovno se mi je, skratka, izkazalo, da so učitelji/-ce, ki bi govorno sporazumevanje

50 Projekt Zavoda RS za šolstvo »Obogateno učenje tujih jezikov« (OUTJ) je bil svojevrsten odgovor na zaznano pomanjkanje alternativnih metod pedagoškega dela: s pomočjo evropskih sredstev je petnajst slovenskih gimnazij zaposlilo učitelja oziroma učiteljico, ki mu/ji je angleščina materni jezik; projekt je poudarjal medpredmetno povezovanje, timsko delo in učenje v skladu s tako imenovanim CLIL-om – *Content and Language Integrated Learning*. Namen projekta je bil, med drugim, pospešitev razvoja alternativnih metod pouka ATJ, ki bolj uspešno prenašajo poudarek od slovnice k jezikovni rabi.

pri pouku ATJ redno in sistematično gojili/-e tudi prek polemičnih diskurznihih praks, prej izjema kot pravilo in da se bo študija primera (oziroma primerov) nanašala na netipično pedagoško prakso v gimnazijskem programu.⁵¹

5.4.2 Vzorec za analizo

Učiteljica C je zaradi svojega domišljenega zavzemanja za vnašanje sprememb v poučevanje govorne sporazumevalne zmožnosti pri urah ATJ že v začetku vzbudila pozornost, na koncu pa je ostala edina kandidatka za pričujočo študijo primera. V šolskem letu 2013/14 sva postavili temelje najinega sodelovanja, toda pogoji za študijo primera še niso bili izpolnjeni. Takrat je z ameriškim učiteljem ATJ že vnašala v razred debate, vendar je bil proces vpeljevanja teh diskurznihih praks še v začetni fazi: prvo usposabljanje v okviru programa Zavoda Za in Proti je bilo še pred njo; ni(sta) še našla debatnega formata, ki bi vključil (skoraj) vse dijake in dijakinje; v prvem polletju debate niso bile na programu. Kljub temu je bilo že jasno, da sem našla tandem, ki bo omogočil študijo primera, kakršno sem si zastavila. Njeno diagnosticiranje vrzeli v J2 pouku in njegove izkušnje iz ameriškega šolskega sistema so pomenile tvorno kombinacijo: njegova specifična znanja na eni ter njeni dolgoletna praksa in profesionalna ambicioznost na drugi strani so pedagoško prakso v razredih, kjer je učila, dejansko spremenili in obogatili, zlasti na področju govornega sporazumevanja.

Cvetka meni, da se medpredmetno povezovanje, v katerem po njenem prepričanju ni niti dovolj dobre angleščine niti dovolj dobre geografije ali, na primer, kemije, ne obnese najbolje; predvsem jih ocenjuje kot slab primer simulacije avtentičnih nalog – in dodaja: »Pri nas se premalo izpostavlja pomen real-life relevance tipa nalog.« Zato sama v svoje delo uvaja prepričljive govore (*convincing speeches*), debate in kreativne ure (*creative lessons*). Med temi so debate najbolj intenzivno dialoške oblike. Prepričljive govore (kot je simulacija konference OZN), ki predvidevajo argumentirano predstavitev teme/problema/vprašanja, pa vidi kot monološke priprave nanje. Kreativne ure so neke vrste vmesni žanr: gre za skupinsko nalogo, pri kateri si dijaki v celoti zamislijo dogodek ali dejavnost in jo predstavijo razredu. Pripravijo, na primer, enotedenski turistični paket za manj znano destinacijo, vključno s finančno konstrukcijo izleta; ali denimo podroben opis organizacije koncerta/gala

51 Vogrinc meni, da je za analizo ustrezen »vsak primer, pa naj bo tipičen ali izjemen, na podlagi katerega lahko ugotovimo določene zakonitosti, povezave, obrazce, pravilnosti, odkrijemo odnose oziroma razmerja med posameznimi lastnostmi proučevanega primera in podobno (...)« (2006, 96). Nekateri avtorji govorijo o prednostih netipičnega primera in ga celo priporočajo – natanko zato, ker je neobičajen, poseben, in torej potencialno bolj pomenljiv (Lindlof, Taylor, 2002). Stake ga, podobno, preferira, ker je zanj »potential for learning« pomembnejši od reprezentativnosti: »Isn't it better to learn a lot from an atypical case than a little from a seemingly typical case?« (2000, 446)

prirejitve v okviru nekega festivala. Vse te oblike dela je (sta) uvedla v razred že leto prej, pri čemer je bila debata še najbolj v povojih.

Zavedajoč se potrebe po sistematičnem pristopu, sta v šolskem letu 2013/14 delala predvsem na prepričevalnem govoru in argumentaciji – specifični vrsti govornega *sporočanja* torej. V ta namen so dijaki pripravili simulacijo konference OZN, ki je bila vrh in zaključek ukvarjanja s širšo tematiko – okolje in okoljski problemi. Nanjo so se predhodno pripravljali tudi tako, da so nekaj časa posvetili teoriji govornega nastopanja, spoznavali retorične figure in analizirali govor Marka Antonyja v Shakespearovi drami *Julius Caesar*.

Učiteljica C mi je ta sklop predstavila v elektronskem sporočilu z besedami:

V tretjem letniku smo obdelali obsežno temo okoljski problemi in varovanje okolja. Poslušali smo ganljiv govor predstavnika Tuvalu Islands, ki je poročal na OZN skupščini, zato smo se odločili, da bomo izvedli simulacijo OZN konference, kjer bodo dijaki predstavili prepričljive govore na temo človekovega poseganja v okolje in zmanjševanja negativnih učinkov.

Sledilo je nekaj ur priprav. Učili smo se o retoriki, brali Mark Antony's speech iz Julija Cezarja in ga analizirali, gledali video posnetke znanih govorcev in v skupinah pripravili primere kratkih besedil z uporabo elementov retorike (rhetorical devices). Sedaj dijaki pripravljajo prepričljive govore. Potek simulacije je predviden takole: Naš tuji učitelj (...) bo predsedoval generalni skupščini, prvo skupino dijakov smo poimenovali lobisti. Oni bodo v govorih predstavili po svoje izbran okoljski problem. To bo trajalo eno do dve šolski uri. Nazadnje pa bodo nastopili dijaki, ki bodo predstavniki držav. Predstavili bodo problem in nakazali rešitev zanj. Najprej bodo imeli govore, sledila pa bo odprta debata z vprašanji in odgovori. Na koncu naj bi izbrali, katero ponujeno rešitev naj bi generalna skupščina izbrala kot prioriteto.

5.4.3 Študiji primera naproti: opazovanja v šolskem letu 2013/14

Kot opazovalka sem v tem obdobju predvsem sledila uram, katerih cilj *ni bil* tiste vrste sporazumevalna govorna zmožnost, ki je v našem fokusu: v četrtek, **23. januarja 2014**, sem poslušala simulacijo konference OZN v 3. letniku – oziroma govore šestih dijakov; v ponedeljek, **3. februarja 2014**, sem v istem razredu poslušala govore sedmih dijakov. Čeprav v ožjem smislu tovrstni govorni dogodki niso v središču mojega zanimanja (saj se bistveno ne razlikujejo od klasičnih govornih predstavitev

posameznikov, ki so v našem šolskem sistemu običajna oblika govornih praks v J2 razredu), so bili, zastavljeni v smislu zasledovanja razvoja KM in interakcijskih zmožnosti, kljub temu zanimivi. Hkrati so pomenili *pripravo* na razredne debatne dogodke (za učitelja, dijakinje in dijake ter zame), in bili kot taki zanimiv del metodologije vpeljevanja debate kot didaktične metode. Z drugimi besedami, čeprav se študija primera še ni začela, je to obdobje pomenilo nujni in dragoceni del, ki je poznejšo študijo primera umestil v širši pedagoški kontekst poučevanja/učenja govorne sporazumevalne zmožnosti.

Dijaki so nastopili kot predstavniki svojih držav in predstavili enega od perečih okoljskih problemov: radioaktivni odpadki, lov na kite, ogrožene živalske vrste, intenzivna živinoreja, ravnanje z odpadki, uničevanje biotske raznovrstnosti in ekosistemov in podobno. Učitelj Franck je vsakič otvoril konferenco in pozval govorce, da prevzamejo govorniško mesto za podijem. Vsi so začeli svoj govor z »Mr President, fellow delegates, ladies and gentlemen« ter nadaljevali v dokaj uradnem registru, ki so ga »blazili« s pogovornim tonom in zavzeto govornico telesa. Vsi so sledili osnovni strukturi: uvod – jedro – zaključek. Uporabljali so strokovne izraze in ustrezne besedne zveze, zvečine so, čeprav z zapiski pred sabo, govorili prosto. Na splošno so pazili na očesni stik in vpletali retorične figure. Nekateri so bili ob tem bolj togi, nekateri izjemno sproščeni, celo igralsko navdahnjeni, vzdušje je bilo primerna mešanica resnosti in igrivosti, dijaki so poslušali z očitnim zanimanjem.

Iz vsebinske in jezikovne pestrosti predstavitev je bilo očitno, da govori dijakov niso bili zgolj njihov povzetek obravnavane snovi, temveč so – ob naslavljanju na raznolike internetne vire – problematiko poglobili in razširili. Gradivo so smiselno strukturirali, v svoji argumentaciji so zvečine upoštevali pogoste pomisleke in ugovore. Tudi sicer šibkejši (glede na ocene pri ATJ) dijaki so predstavitev speljali solidno do zelo solidno, medtem ko so spretnejši med njimi domiselno uporabili različne retorične figure in frazeme, ter izpeljali markanten in/ali duhovit zaključek. Pozornost dijakov se je izkazovala na različne načine: z vmesnimi izrazi odobravanja, posameznimi spodbudnimi medklici, aplavzom na koncu, sodelovanjem pri oblikovanju končne ocene.

Kot zelo pomembno za uspešnost posameznih predstavitev se je izkazala sposobnost *vživljanja* v svojo vlogo: dijaki so se resno pripravili na obrambo skupnostnih interesov, nekateri so tudi igralsko večje odigrali vlogo kralja/kraljice. Z drugimi besedami, svoje naloge so doživeli kot (dovolj) smotrne – in potemtakem avtentične –, da so se nanje temeljito pripravili. Učitelja sta to avtentičnost ohranjala z vzdušjem, ki je v učne ure vnašalo tako resnost (konferenca OZN) kot igrivost (igrali so vloge predsedniških ali kraljevskih likov); s predhodnimi oziroma

pripravljalnimi urami sta pri dijakih očitno uspela vzbuditi zanimanje za perečo tematiko; predstavila sta jim pomen (seznanjenost z aktualno temo) in cilje učnih ur (argumentacijske kompetence, javno nastopanje, retorične figure) kot tudi dinamično menjavala didaktične in metodološke pristope (kombinacija različnih oblik skupinskega in individualnega dela; tiskani in internetni viri; primerjava retorike v umetniškem delu (*Julius Caesar*) s sodobno politično retoriko (arhivska video gradiva). Skratka, na različne načine sta vzpostavila sproščeno delovno okolje, ki je mnogim dijakom pomagalo pri uživanju. Nemogoče je pavšalno oceniti, kako je na uspešnost dela pri dijakih vplivalo dejstvo, da niso vedno delali samo s svojo redno učiteljico za angleščino, povsem očitno pa se je kazalo, da je Franck – kot mlajši, priljubljen in priljubljen učitelj-materni govorec angleščine – odigral opazno vlogo (glej npr. izjavo dijaka spodaj).

Po dveh ali treh prispevkih so dijaki dobili **povratne informacije z oceno** (oziroma številom točk).

Najprej so svoje vrednotenje podali dijaki, nato učiteljica C, za njo učitelj F. Ocenjevanje sem opazovala s posebnim zanimanjem, saj je pomemben vidik učenja/poučevanja, ki na svojstven način zrcali in diktira, kaj, kako in koliko subjekti v procesu poučevanja/učenja pridobijo; kaj usvajajo in razvijajo, kaj razumejo in ponotranjijo. Kriterije, po katerih so govorce ocenjevali vrstniki in oba učitelja, je izdelala učiteljica sama (glej Prilogo 4).

Njena merila za ocenjevanje prepričljivih govorov so pregledna in dovolj kratka, da so lahko obvladljiva. Elementi govorne predstavitve, ki naj bi jih ocenjevali, so primerno izbrani: niso nesorazmerno obremenjeni z jezikovnimi zmožnostmi, temveč ocenjujejo tudi izkazovanje sociolingvističnih in pragmatičnih zmožnosti. Upoštevajo pomen neverbalne komunikacije; v vsakem posameznem elementu se s točkovanjem izrazi ustrezno stopnjo izkazane zmožnosti. Dejstvo, da merila vsebujejo samo štiri elemente (information and understanding of topic; use of argument and language; organisation, clarity; presentation style), ki so razdeljeni na štiri stopnje oziroma ocene (od 5 do 2), priča o tem, da se avtorica zaveda pomembnosti omejitve: če bi jih bilo več, bi to oteževalo spremljanje in vrednotenje nastopov.⁵²

Razen omenjenih prednosti zgornjih meril pa moramo opozoriti tudi na nekatere slabosti. (Delno so te neizbežne; gre namreč za gradacijo *kakovosti* govornih/sporazumevalnih elementov, ki jo je nemogoče opredeliti povsem natančno

52 Luoma opozarja, da večje število parametrov in večje število ravni znotraj posameznih parametrov ne omogoča nujno bolj natančne in zanesljive povratne informacije (ocenjevalcev): »Usually the answer is that the lower the number of levels, the more consistent the decisions. The compromise is somewhere in the middle, and test-specific scales often have four to six levels.« (2004, 80) (prim. tudi Weir, 2005)

in enoznačno.) V razdelku »content« (vsebina) teh meril, denimo, se relevantnost tematike sicer stopnjuje (*loosely relevant / mostly relevant / relevant / fully relevant*), vendar ostaja nejasno, kje so ločnice med posameznimi pridevniškimi opisi; tudi ni jasna razlika med, denimo, »adequate support with several arguments and a reasonable solution« in »strong, convincing arguments and an effective solution«.

Medtem ko je to ugovor, ki ga je, vsaj deloma, mogoče nevtralizirati v procesu standardizacije ocenjevalcev (oziroma ob redni rabi, v dialogu z dijaki(njami)), pa je posebno pozornost vzbudila nerazumljivost/nelogičnost opisnika »uses (entirely) his own language«. Ker ga je učiteljica večkrat uporabila v utemeljevanju svoje ocene, je postalo očitno, da je v izrazitem neskladju z mojim razumevanjem izkazovanja jezikovnega znanja in usvojenega besedišča. Dijaki sami se nikakor ne bi mogli samostojno domisliti sofisticiranih fraz in besednih zvez, kot sta »storage of hazardous waste« ali »whales fertilize the ocean with their faeces« – pri čemer je bil delež tovrstnega izrazja premosorazmeren s številom točk, ki so ga dobili za svoj nastop. Z drugimi besedami, višjo oceno kot si je dijak/-inja z govornim nastopom prisluzil/-a, več strokovne frazeologije je vseboval njen/njegov govor. Dejstvo, da so dijaki v svojih govorih uporabljali tematiki ustrezno besedišče, gre vsekakor razumeti kot njihov dosežek, vendar bi to besedišče težko opisali kot »their own language«. Nekateri so ga uporabljali bolj in drugi manj sproščeno, spontano in tekoče, vendar tudi najbolj artikulirani med njimi niso jezika »izumljali«, temveč so besedne zveze, strokovno in žargonsko izrazje (zgolj) ustrezno vpletali v svojo predstavitev – kar je pomembna zmožnost v govornem sporočanju in hvalevreden element govornega nastopa. To je njihov lastni jezik (zgolj) v smislu, da ga znajo smiselno, ustrezno (in mestoma tudi kreativno) uporabljati.

Ob dajanju povratnih informacij je, skratka, prišla do izraza zahtevnost takega ocenjevanja: v teoriji je mogoče bolj ali manj natančno in ustrezno definirati posamezne parametre, ki tvorijo neko entiteto diskurznega dogodka, toda nekaj povsem drugega je te parametre prepoznavati in jim slediti v specifičnem in samosvojem prepletu v realnem času, svoje vrednotenje sproti utemeljevati, pri tem upoštevati posebnosti posameznih govorcev (ki do določene mere terjajo posebne prilagoditve meril) – in na koncu svojo oceno ubesediti na način, ki bo naslovníkom razumljiv in konstruktiven.

Kaj razumemo z »razumljiv« in »konstruktiven«? Razumljivost posameznih povratnih informacij oziroma vrednotenij na govorni nastop je odvisna od tega, ali so vsi deležniki (nastopajoči, poslušalci-ocenjevalci, učitelj/-i) uspeli razviti skupni jezik za merila/kriterije. V strokovni literaturi najdemo trditev, da je pri tem ključna *consistentnost* njihove rabe – ki da je pomembnejša celo od veljavnosti in zanesljivosti

meril (gl. npr. Luoma, 2004, McNamara, 2000). Če konsistentni rabi določenih kriterijev dodamo še konsenzualnost, tj. možnost, da učenci sodelujejo pri njihovi nadgradnji/spreminjanju, se hkrati z razumljivostjo meril razvija tudi avtonomnost učencev.

Konstruktivne pa so tiste povratne informacije, ki jih prejemniki ne le dojamejo, temveč so v dometu njihove cone proksimalnega razvoja (več o tem glej Vigotski, 1978). Bolje kot učitelji/-ce razbirajo sposobnosti, ambicije in domet učencev/učenk skozi njihove govorne nastope, bolj lahko ubeseditev svojega vrednotenja nastopa prilagodijo jezikovno-kognitivni ravni posameznih učencev/učenk.

V primeru opazovanih govornih nastopov je prevladoval vtis, da se ocenjevanje kljub (domnevno) znanim merilom dogaja precej impresionistično, in da naglica, s katero je potrebno speljati postopek ocenjevanja, neizbežno potegne za sabo tudi določeno površ(i)n(sk)ost, pomanjkanje analize. Večina dijakov v njem ni sodelovala, tisti, ki so se oglašali, pa svojih predlogov visokih ocen praviloma niso utemeljevali z več kot »Excellent performance!« ali »Well done.« Učiteljica Cvetka je svoje ocene pospremila s kratkimi pripombami, kot so »Good content, well organized.«, »This was a very convincing speech, she maintained good eye contact.«, »He used a lot of his own language.« ali tudi »I missed a bit of rhetorical devices.«, »It wasn't quite what we expected.«. Ob tem ni izpostavila konkretnih odlik (s primeri) tehtne vsebine in dobre organizacije; ni pojasnila, kaj pomeni »a lot of his own language«; ali, denimo, podala primer(e) retoričnih figur, ki bi lahko tvorno vplivale na prepričljivost vsebine.

Učitelj-materni govorec je bil nekoliko bolj specifičen: »I do appreciate your complex, scientific presentation, but sometimes you need to sacrifice a bit of complexity to get a message across.« Ali na primer: »I noticed you had problems with prepositions.« Vendar je še vedno ostajal pomanjkljivo razumljiv: če namreč dijak ne ve, kaj pomeni okleščena kompleksnost v pragmatičnem prevodu, oziroma ne ve, kako naj se poloti te naloge, mu učiteljeva pripomba ne bo koristila. Enako dijakinja, ki se ne zaveda, da je namesto »taking care of« ponavljala »taking care for«, ne bo vedela, katere napake je delala v rabi predlogov. Skratka, če se napak ne zaveda oziroma ne ve, kako svoj nastop popraviti, ji/mu takšne izjave ne pomagajo dosti. Seveda pa drži, da je za bolj analitičen pristop k ocenjevanju v eni šolski uri, v razredu s 25 dijaki, na voljo premalo časa.

Učiteljico C je pozneje zanimalo, kako so ta sklop ur (okoljska problematika – retorika – simulacija konference OZN) doživljali in ocenjevali dijaki sami, zato je to preverila z anketo. Zastavila jim je vrsto trditev, na katere so odgovarjali tako, da so

obkrožili številko pred ustreznim odgovorom; od 1 za »strongly disagree« do 5 za »strongly agree«. Med 78 in 87 % dijakov je potrdilo, da so bile »tako zastavljene ure bolj življenjske«, da so »za pripravo govorov raziskali več virov«, da so »pridobili koristno znanje in izkušnje«, ter da jim »opisni kriteriji pomagajo predočiti, katera znanja morajo izkazati«. Ob tem je nezanemarljiv njihov pozitiven odnos do dveh učiteljev hkrati, predvsem pa do tega, da je eden od njiju materni govorec angleščine. Iz odgovora enega od dijakov na vprašanje »Kaj ti pri simulaciji OZN konference ni bilo všeč?« je mogoče razbrati splošno naklonjenost dijakov do Francka (kot tudi kritičnost do siceršnjih postopkov ocenjevanja), ki sem jo zaznavala pri vseh urah v vseh razredih:

Because it was too early finished. I would like to have more of this kinda classes :) Tisto uro, ko sem jaz imel govor ni bilo prof. *Francka*. Škoda, saj me je res zanimalo, kako bo komentiral moj nekoliko kontroverzen govor, še posebej za Američana. To bi lahko izpeljal le tuj učitelj saj so profesorji pri takem ocenjevanju nekorektni in predpostavljajo prednosti in slabosti posameznega dijaka kar tudi močno vpliva na oceno.

Anketa je potrdila, da relativni uspešnosti tega sklopa pedagoških ur botruje naklonjenost dijakov do obravnavane tematike, izbranih pristopov in pričakovanj obeh učiteljev, in njihovo odobravanje »this kinda classes«/»bolj življenjskih ur«. Franck v svoji oceni tega sklopa ur, podobno, govori o njihovi praktični smiselnosti, opozori pa tudi na metodološke navezave na debate oziroma na razvijanje KM in interakcijskih zmožnosti v govornem sporazumevanju:

This was a lesson that I think was a strong culmination of work that we had done in the past. In previous school years Prof. *Cvetka* and I had worked together on an activity where students used Shakespeare's Mark Antony speech from *Julius Caesar* to teach rhetoric and public speaking. We had also conducted debates, which combine public speaking with critical thinking, organizational, team work and research skills. This year we used all of those ideas and lessons from the past to create an extended project, which I think successfully synthesized everything into a coherent, dynamic, and pedagogically beneficial lesson. This time, by using the Mark Antony activity as a jumping-off point to explore rhetoric on a broader level (learning about rhetorical devices; identifying rhetoric in modern political speeches; and practicing using rhetorical devices in small groups) we were able to make that lead into a more comprehensive activity of a UN summit where students could put all of that work and study into a practical (and interesting and stimulating) realm.

V neformalnem razgovoru z učiteljico Cvetko so po debati, ki so jo na kratko zastavili ob neki drugi priložnosti, dijaki povedali, da je debata o teh istih temah težja, da zahteva od njih več jezikovnih in nadjezikovnih zmožnosti. Kljub temu je bila večina naklonjena nameri učiteljev, da začneta debato bolj redno vključevati v pouk ATJ.

Ob koncu teh prvih opazovanj in pogovorov se je izkazalo (vsaj) troje:

- da je kakovost predstavitev odvisna (tudi) od tega, kako smiselne (zanimive, koristne) se te zdijo vsem deležnikom, zlasti učencem/dijakom;
- da je učenje/poučevanje argumentacijskih zmožnosti (intelektualno in časovno) zahteven proces za vse deležnike;
- da je dajanje povratnih informacij – tj. analiza in utemeljevanje ocen – (intelektualno in časovno) zahteven proces za vse deležnike.

Do te faze raziskave sem imela s Cvetko štiri srečanja: uvodno – v katerem sem se spoznala še z njeno kolegico (učiteljico Evo) in ameriškim kolegom (Francom), intervju ter dve šolski uri simulacij konference OZN. Vmes sva si tudi dopisovali in se slišali po telefonu, tako da je ob koncu šolskega leta 2013/14 bilo Cvetki povsem jasno, kaj mislim s tem, da »želim prisostvovati zgolj in samo uram, pri katerih so razen argumentacijskih v središču pozornosti tudi govorne *sporazumevalne* zmožnosti.« Jasno je bilo tudi, da bom z opazovanjem razrednega dogajanja, ki bi odgovarjalo na moja raziskovalna vprašanja, lahko začela šele naslednje šolsko leto.

V pripravljalni fazi sem za vrednotenje debatnih dogodkov v Cvetkinih razredih pripravila opisnike/merila za ocenjevanje tovrstnih diskurzivnih praks (glej Prilogo 2). V tej obliki bi lahko služili v začetnih korakih ukvarjanja z debatnimi dejavnostmi, ko obstaja precejšnja nevarnost prevlade »splošnega vtisa«, ki v subjektivnih ocenah posameznih učiteljev zasenči bolj definirane opisnike. Poslala sem jih tudi Cvetki, ki se je nanje odzvala:

Hvala za predlog za merila ocenjevanja. Zelo so izčrpna in natančna, kar se mi zdi v pomoč učitelju, da natančno definira parametre, ki so predmet ocenjevanja in da zna dijakom podati natančno povratno informacijo o dosežku. Za dijake pa se mi zdijo zahtevna in v praksi, ko ocenjujejo sošolce, manj obvladljiva.

Sicer se sama rada ukvarjam s sestavljanjem opisnih kriterijev. Osem let sem bila članica maturitetne komisije za angleščino in sem si prizadevala, da bi tako natančna merila za ocenjevanje pisnih sestavkov dodelali za zunanje ocenjevalce, vendar pa za to ni bilo posluha. Še danes sem trdno prepričana, da bi bilo daleč manj odstopanj med ocenjevalci iste naloge, če bi imeli tako dodelana merila.

Njen odziv pojasnjuje moje razloge za tako nepraktično gostobesedne kriterije: kadar vstopamo na (relativno) nov teren določenega tipa govornega sporazumevanja, je potrebno najprej oblikovati razumljive opisnike parcialnih znanj in zmožnosti, ki so za tak govorni dogodek konstitutivna. To je nujno iz vsaj dveh razlogov:

1. da v največji možni meri zajezimo impresionistično ocenjevanje;
2. da začnemo spoznavati, razvijati in se pogajati o tem, kaj sploh so konstitutivni elementi določenega sporazumevalnega dogodka.

Kakršnokoli resno delo na kriterijih ocenjevanja bi terjalo proces testiranja in usklajevanja opisnikov, torej timsko delo več učiteljev, ki debato in elemente debate uporabljajo kot del redne pedagoške prakse – bodisi na osnovnošolski bodisi na srednješolski ravni.

5.4.4 Šest raziskovalnih vprašanj študije primerov – analiza

Glede na naš fokus (opazovanje pouka – v netipični pedagoški praksi – ATJ, ki se osredotoča na razvijanje argumentacijskih in interakcijskih zmožnosti v govornem sporazumevanju) bomo v nadaljevanju iskali odgovore na naslednja **specifična raziskovalna vprašanja**:

1. Kako so potekali posamezni debatni dogodki in koliko dijakov je *dejansko* sodelovalo v debati (so govorili in/ali zastavljali vprašanja)?
2. Kako uspešno so argumentirali (in branili) zastopana stališča?
3. Katere interakcijske vire so dijaki in dijakinje razvijali pred, med in po opazovanih debatnih dogodkih?
4. Kakšna je bila vloga učiteljev med debato?
5. Kakšen je odnos dijakov do debatnih dogodkov?
6. Kako je potekalo (samo)ocenjevanje? So debatnim dogodkom sledile (vsaj delne) (samo)analize? So bile povratne informacije učiteljev dovolj konkretne/kontekstualizirane, da so bile razumljive in koristne?

Kar zadeva **način zbiranja podatkov**, je v ospredju **neposredno opazovanje**, ki ga **anketa med dijaki** po eni strani dopolnjuje, po drugi pa z njo preverim verodostojnost opažanj in interpretacij, utemeljenih na neposrednem opazovanju.

Glede na različne oblike opazovanja, kot jih zlasti za kvalitativno raziskovanje opredeljuje Vogrinc (2008, 81–89), gre v našem primeru za **znanstveno** (tj. načrtovano, podrejeno določenim ciljem in podobno), **delno strukturirano opazovanje** (glavni namen opazovanja je sicer pridobiti odgovore na šest zastavljenih vprašanj (glej zgoraj), vendar pa to nikakor ne izključuje dojemljivosti za »tisto, kar v danem trenutku pritegne našo pozornost«. (ibid., 83)). V smislu zagotavljanja maksimalne

»avtentičnosti« opazovanih oseb oziroma minimalnega vpliva nanje je opazovanje **deloma javno** (opazovane osebe vedo, da jih opazujemo, niso pa jim znani cilji raziskave), poteka **v naravnem okolju** (v istem razredu kot običajno), **v realni situaciji** (tj. taki, ki ni nastala zaradi potreb raziskave; ne gre za simulacijo) in **brez udeležbe** (vloga opazovalca oziroma opazovalke je zgolj opazovanje).

Kot opazovalka sem sedela v zadnji klopi, nekoliko odmaknjeni od ostalih. Z mojo navzočnostjo pri posameznih urah so bili dijaki in dijakinje vedno seznanjeni vnaprej; z vsemi sem se v dveh letih videla trikrat, z enim razredom (3. letnik v šolskem letu 2013/14 in 4. letnik v letu 2014/15) petkrat. Cvetka se je strinjala z opažanjem, da niso bili videti v zadregi zaradi moje prisotnosti in da so kot posamezniki in skupina delovali kot običajno. Nimam namena trditi, da moja prisotnost na dijak(inj)e ni imela nikakršnega vpliva (ne nazadnje nisem preverjala in primerjala njihovih občutkov in počutja), dejstvo pa je, da sta tako Cvetka kot Franck bila mnenja, da opaznih povratnih učinkov ni bilo zaznati.

V obdobju med 13. oktobrom 2014 in 15. majem 2015 sem bila priča šestim učnim uram v treh različnih razredih. Vsakič so speljali eno, dve ali tri debate, v skupnem seštevku jih je bilo trinajst.

Datum / razred	Število debat
13. 10. 2014 3. A	1
13. 10. 2014 3. B	1
21. 11. 2014 4. A	3
24. 11. 2014 3. A	3
24. 11. 2014 3. B	3
15. 5. 2015 4. A	2
SKUPNO: 13	

5.4.4.1 Vprašanje 1

Kako so potekali posamezni debatni dogodki ter koliko dijakov in dijakinj je dejansko sodelovalo v debati (so govorili in/ali zastavljali vprašanja)?

Dne **13. oktobra 2014** sem poslušala dve debati na debatno trditev »Advertising does more harm than good.«, obe v tretjem letniku. Zastavili sta jih dve ekipi štirih dijakov in dijakinj na vsaki strani – 2 *speakers*, 2 *crossexaminers* – se pravi skupno osem posameznikov, ki so imeli na voljo vsak po tri (*speakers*) ali dve (*crossexaminers*) minuti časa. Debatni ekipi sta sedeli vsaka na svoji strani prednjega dela razreda; klopi so postavili ne povsem vzporedno s tablo, tako da so bili obrnjeni hkrati drug

proti drugemu in proti celotnemu razredu. Ostali dijaki so igrali vlogo zainteresirane javnosti, ki se na koncu vključi v odprto diskusijo in odigra vlogo soocenjevalcev.

V prvem razredu, imenujmo ga 3. A, je šest od osmih debaterjev in debaterk polno izkoristilo dodeljeni čas (tri minute), nekateri so ga celo presegli, kar sta učitelja – glede na to, da ni šlo za nepremosorazmerno dominiranje – strpno dopustila. Le eden od govorcev je govoril manj kot minuto in pol, eden okoli dve minuti. V drugem razredu, imenujmo ga 3. B, so vsi v polnosti izkoristili vsak svoj čas. V obeh primerih se je na obeh straneh dogajala nadvse živahna predstavitev trditev, opažanj in argumentov.

Med aktivnimi udeleženci debate (teh osem dijakov in dijakinj) je bilo – kot je to povsem običajno in pričakovano – zaznati razlike v gibkosti jezikovnega izražanja, poglobljenosti in tehtnosti predstavljenega gradiva, domišljenosti strukture govora ter kakovosti odzivanja na vprašanja in ugovore. Našo pozornost pa sta pritegnila dva elementa, ki sta bila bolj enakovredno porazdeljena med sodelujoče: v obeh debatnih skupinah in obeh razredih so presenetili z raznolikostjo argumentov (kar je kazalo na predhodno timsko delo) kot tudi z angažiranostjo, ki so jo izkazovali prav vsi nastopajoči.

Tudi v odzivu »publike« je bilo zaznati podobno dvojnost – angažiranost in previdnost, zanimanje in določeno verbalno nezmožnost: z vprašanji, komentarji in/ali ugovori je sodelovala približno polovica dijakov; hkrati je bilo opazno pozorno spremljanje celotnega razreda, ki ga je bilo mogoče razbrati iz (živahnih) odzivov dijakov in dijakinj med celotno debato (pozorno poslušanje, spontani smeh, glasovi (ne)odobravanja in podobno). V tem smislu so bili dejavnejši in živahnejši v 3. B, toda že razredna dinamika 3. A se mi je zdela presenetljivo intenzivna.

Dne **21. novembra 2014** sta Cvetka in Franck v 4. letniku, imenujmo ga 4. A, izvedla blok uro z naslovom »Mini mock civil court debates«. Tokrat sta v debatiranje želela vključiti vse (ali skoraj vse) dijake in dijakinje. Gradivo za ta debatni dogodek je pripravil Franck; temeljilo je na dejanskih civilnopравnih tožbah, ki mu jih je iz ZDA posredoval poučeni pravnik.

V razredu so pred to uro zaključili z obravnavo širše tematike kriminala in kaznovanja, s primeri teh tožb pa predhodno niso bili seznanjeni. V prvi od dveh ur so bili dijaki in dijakinje razdeljeni v šest skupin oziroma v tri dvojice ekip (s tremi ali štirimi dijaki(njami) v vsaki), od katerih je vsaka dvojica dobila po en primer tožbe: ena ekipa je morala pripraviti argumente za tožnika, druga za obrambo. Sledile so priprave na debato po skupinah, učitelja sta krožila med njimi in jim po potrebi pomagala z vprašanji in sugestijami.

Prvi primer:

A man named Briney owned an old unoccupied farmhouse in Iowa. The property was boarded up, had „no trespass» signs around it, and had been unused and was in a deteriorating condition for several years. Briney was very upset with the constant burglaries and break-ins into his unoccupied farmhouse. To solve this issue, Briney mounted a 20-gauge spring-loaded shotgun in the farmhouse to fire when the north bedroom door was opened. The gun was aimed to shoot an intruder's legs so as not to cause a mortal injury. Five days later, a man named Katko went into the farmhouse with the intent of collecting some old bottles and dated fruit jars that Katko considered antiques. Upon entering the room, the trigger mechanism was tripped and the shotgun fired into Katko's legs at close range. Katko's wounds were severe enough for him to require hospitalization. Katko sued Briney after his release from hospital for compensation for hospital bills and personal damages.

Drugi primer:

A hunter sets off alone in the remote woods of Alaska. On the second day of his trip a snow storm blows in and catches him unaware and unprepared. After one night spent alone with little food and water in the freezing cold, the hunter seeks shelter. He comes upon a house and knocks on the door. The woman who answers the door sees a disheveled, crazy-looking man, who says that he is freezing to death, and who demands to be let in. The woman cannot see where the man's hands are, because his hands are concealed. The woman refuses to let the man in her house, but does call the police.

The hunter survives this incident, but sues the woman for not letting him into her house, expecting her to at least pay for his medical bills from treating his hypothermia and frostbite.

Tretji primer:

In 2007, a prestigious boarding school in New England, The Hotchkiss School, organized a school trip to China for two weeks during the summer holiday. One of the students who signed up and went on the trip was first year student Cara Munn. Students had to sign a form before the trip stating that Hotchkiss school was not responsible for injuries outside of their control. On the trip the teachers took students hiking to a remote forested area near Mt. Pan. It's not clear how teachers told students to dress for this hike. During this hike Cara Munn was bitten

by a tick and upon coming back to the United States a week later developed a rare disease called encephalitis. She was treated extensively, but ultimately, she lost her ability to speak and her motor skills were severely damaged. Her family sued the Hotchkiss school for personal damages, holding that they were ultimately responsible for what happened.

V drugi uri so dvojice ekip nastopile v običajnem debatnem formatu za in proti. Po navodilih naj bi se kot govorniki zvrstili vsi člani posameznih ekip, v navzkrižnem menjavanju med ekipama, ki imata skupno na voljo približno dvanajst minut. Tak časovni okvir jim je dajal dokaj proste roke glede notranje organizacije oziroma razdelitve gradiva; v nekaterih ekipah so se posamezniki oglašali v medsebojno dokaj uravnoteženem vzorcu, v nekaterih je večji del govorne dejavnosti prevzel posamezni/-a dijak/-inja ali dva. Dijaki in dijakinje tistih dveh ekip, ki v posamezni debati nista sodelovali, so bili v vlogi porotnikov; odločali so o ekipi, ki je predstavila bolj prepričljive argumente.

Sledile so tri nadvse dinamične konfrontacije stališč, v katerih so aktivno sodelovali skoraj vsi dijaki. Tudi v tem razredu so bile med posamezniki opazne razlike tako v suverenosti in tehtnosti govornih nastopov kot v ustreznosti in smiselnosti njihovih odzivov in provokacij, vendar so dejansko govorili skoraj vsi. (Cvetka dijakom z izrazitim odporom/strahom/nelagodjem do debatiranja dopušča možnost, da namesto s sodelovanjem v debatnem dogodku oceno pridobijo v dialogu z njo. Pravi, da se za to možnost odločijo največ trije posamezniki/-ce v razredu, v določenih razredih tudi nihče.⁵³) Med debato samo smo opazili občasno izmenjavo idej in mnenj znotraj posamezne ekipe, v kateri so bili šepetaje aktivni tudi tisti, ki so sicer govorili manj ali (v posameznih primerih) sploh ne.

Tudi tokrat je bila vseskozi očitna visoka raven zavzetosti; besede so se kresale v dokaj viharnem soočenju stališč in mnenj, občasno je grozilo, da se bo strukturirana in obvladana izmenjava v pregretem ozračju izrodila v verbalni obračun. V takih primerih je Franck elegantno pomiril duhove in dijake opozoril na protokolarni bonton.

Izrazito zavzetost dijakov in dijakinj je vsaj v določeni meri mogoče pojasniti z izborom primerov, ki vsak posebej omogočajo enostavno življenje; dejstvo, da gre za dejanske zgodbe realnih ljudi, pa je dijak(inj)e očitno še dodatno motiviralo: ob koncu vsake posamezne razprave so Francka vprašali, kako se je primer razpletel na sodišču, in njegovemu odgovoru je sledila krajša izmenjava replik.

53 To je podatek, ki priča o fleksibilnosti učiteljice – vendar ga na koncu nisem mogla ustrezno umestiti v celoto, ker se nobeden od trinajstih debatnih dogodkov ni zaključil z ocenjevanjem.

Enako pedagoško uro (»Mini mock civil court debates«) z istimi primeri smo **24. novembra 2014** spremljali tudi v obeh tretjih letnikih, v 3. A in 3. B. Tokrat so dijaki/-nje dobili/-e opise primerov, osnovna navodila in priložnost, da po skupinah zastavijo načrt priprav že pri prejšnji uri, tako da so soočenje snovali samostojno in z ekipnim usklajevanjem prek spletnih družabnih omrežij med vikendom. Debatni format se je v obeh razredih izpel v zelo ohlapno upoštevanje zastavljenih pravil glede dolžine posameznih prispevkov in vzorca, po katerem si sledijo: vtis je bil, da govori vsak, kolikor in kadar želi, občasno so člani iste ekipe družno gradili in utemeljili neko stališče, preden je pobudo prevzela nasprotna ekipa.

Zelo zanimivo je bilo tudi to, da je bilo v obeh razredih nemogoče zaznati razliko v kakovosti debate, ki bi govorila v prid četrtemu letniku. Še več, dejstvo, da so imeli na voljo več časa za pripravo, so tako v 3. A kot v 3. B s pridom izkoristili: več dijakov (kot v četrtem letniku) je bilo aktivno vpetih v razpravo skozi celotno debato, nekateri so v relevantnih točkah preverili ameriško zakonodajo, in nasploh v predhodno pripravo očitno vložili precej študijskega napora. Tako kot v četrtem letniku so tudi v obeh tretjih želeli vedeti, kako so se odvile dejanske sodniške razsodbe. S to razliko, da so pripravili toliko gradiva, da ga niso utegnili v celoti predstaviti. Franck je moral spretno zaključevati posamezna soočenja, da so se lahko zvrstila vsa tri. V 3. A je ob koncu ure zmanjkalo časa za nadaljevanje vserezredne diskusije o primeru s klopno okužbo, v 3. B pa je bil kot zadnji na vrsti primer Briney-Katko, pri katerem se je takisto dogodilo, da je ob koncu ure zvonec prekinil nadaljnjo izmenjavo razmislekov in vprašanj, ki so se dijakom porajala med in po debatnih soočenjih. Večjo raven angažiranosti celotnega razreda pri teh dveh debatah gre pripisati dejstvu, da sta se dogajali kot zadnji – potem ko so ostali že bili razbremenjeni svojega gradiva. Očitno ta razbremenitev dijakov ni vodila v pasivni »počitek«, temveč v občutno povečano dejavnost.

Mock trials so se izkazali za slikovit primer sporazumevalne pestrosti: dvakrat se je, denimo, dogodilo, da se je konfrontacija stališč spontano sprevrgla v skupno ugotavljanje, kaj je bolj verodostojna razlaga dogodkov in motivov (je lovec bil videti kot človek v stiski ali kot potencialno nevaren neuravnovešenec – in kako naj bi razliko zaznali zunanji opazovalci?; je ženska poklicala policijo, da bi zaščitila sebe ali je to naredila (tudi) v smislu reševanja prezeble osebe?) ali v skupno preverjanje, na čigavi strani je levji delež odgovornosti (šola/učitelji ali dekle/starši?; lahko v primeru tako minimalne možnosti, kot je netipična klopna okužba, pri kateri se lahko vsi ukrepi – primerna obleka, repelenti, (samo)pregled telesa po sprehodu – izkažejo za nezadostne, šola oziroma učitelji sploh kdaj ravnaajo dovolj previdno?). Klasična debata za in proti se je, skratka, za nekaj minut prelevila v format, ki je

bliže tako imenovani konstruktivni polemiki. Povedano drugače, pristno zanimanje dijakov in dijakinj za obravnavano tematiko je preglasilo zahteve formata za in proti; doživeli so, reflektirano ali ne, izkušnjo izmuzljivosti/relativnosti »resnice« in siromašnosti črno-belega prikazovanja kompleksnih topik – kar je eden od načinov, na katere debata, potencialno, odstira raznolike pasti in manipulacije v medčloveški komunikaciji.

Zadnjo debatno uro sem opazovala v četrtem letniku **15. maja 2015**. Tokrat so bili razdeljeni v dve skupini, vsaka pa je dobila svojo debatno trditev v obravnavo teden dni prej. Trditev 1: Possessing a gun is everyone's right. Trditev 2: Soft drugs should be legalized. Obe trditvi sta bili navezani na aktualno dogajanje v ZDA. Dijaki in dijakinje so se na debato pripravljali sami, brez predhodne obravnave teh ali sorodnih tem. Učiteljica se je zanje odločila zato, ker sta bili uvrščeni med maturitetne teme.

Tudi v tem primeru so zastavili format ZA in PROTI, med posameznimi govori na obeh straneh (3 minute) je bil čas za ugovore in vprašanja, tako imenovani *rebuttal* (2 minuti). Vloge so si medsebojno razdelili že v pripravljalni fazi, na so-ocenje so bili zelo dobro pripravljani. Tako v prvi kot v drugi skupini so sodelovali vsi, govorili skoraj vsi. Prva govorka (ki ima sicer z angleščino težave – in oceno 2) je svoj (dobro strukturirani) govor prebrala, pozneje pa je debata stekla v bolj spontani maniri, z veliko dialoga med skupinama, mnogimi detajli in močno podporo trditvam. Dijaki in dijakinje so pripravili toliko gradiva ter se med debato tako razvneli, da sta učitelja zaradi časovne stiske morala prekiniti živahno razpravljanje v prvi skupini – kar je sprožilo glasne proteste. Podobno je tudi debato med ekipama druge skupine prekinil šolski zvonec.

5.4.4.1.1 Povzetek

Za vse debatne dogodke velja, da so potekali po vnaprej dogovorjenih pravilih; vsi so bili smiselno vpeti v obravnavano snov (ali pa so dijake pritegnili kot priprava na maturitetni izpit iz ATJ); vedno je bilo opazno izjemno zavzeto in živahno vzdušje, občasno tudi očitno življanje v obravnavane teme oziroma konkretne primere; večina v razredu je aktivno spremljala debato in v njej sodelovala; dijaki in dijakinje so v veliki meri prevzeli vajeti v svoje roke, do intervencij in popravkov učiteljev je prihajalo le izjemoma; jezikovno sicer slabše podkovani so sodelovali pri vnaprejšnji pripravi in predstavitvi gradiva ter pri ekipnih posvetovanjih, praviloma pa se niso oglašali z vprašanji/kritiko med debatami niti niso bili večji v odzivih, kadar so jih izzvali posamezniki iz nasprotnih ekip; kadar so bile debate zastavljene za

celoten razred (v enajstih od trinajstih primerov), le dva ali trije posamezniki niso prispevali k razvoju posameznega debatnega dogodka.

Opazila sem, da so se v tekmovalnem vzdušju, ki so ga debate generirale,⁵⁴ spraševalci/izzivalci pogosto odrezali bolje od govorcev; nastopili so bolj gibko in samozavestno, njihovim provokacijam je večkrat sledil neprepričljiv odziv ali celo molk. Hkrati so trenutki prekinjenega dialoga delovali kot svojstveno znamenje avtentičnosti dogajanja: dijaki niso vedeli, kateri argumenti bodo v ospredju in kako natanko bo interakcija potekala; morali so se znajti, urediti misli – in se premišljeno odzvati. Nekateri so bili v tem bolj, nekateri manj spretni, nekateri zbrani, nekateri so delovali nervozno ali celo agresivno. V smislu interakcijskih zmožnosti so, skratka, razredne debate razkrile vrsto slepih peg, vendar so bile istočasno poligon nadvse živahnih verbalnih izmenjav kot tudi nadvse pestrega komunikacijskega dogajanja.

5.4.4.2 Vprašanje 2

Kako uspešno so argumentirali (in branili) zastopana stališča?

Med debatami so se dogajale raznovrstne verbalne in miselne aktivnosti; dijaki in dijakinje so se, med drugim, prepričevali, si ugovarjali, pozorno poslušali, se občasno prerekali, preusmerjali pozornost (na nove vidike obravnavane teme), neverbalno izražali nestrinjanje in podobno – kar so vse vidiki **interakcijskih zmožnosti**. Spodbudna, mestoma navdušujoča živahnost razprave, ki je rdeča nit vseh opazovanih debatnih dogodkov, je v smislu naslavljanja interakcijskih govornih zmožnosti lahko prepoznana kot kakovost sama po sebi. Toda v smislu razvijanja zmožnosti KM nas najprej zanima argumentacijska zmožnost.

Izkazalo se je, da se razen s strukturo argumenta (trditev – logična razlaga – dokazi/primeri), ki so jo obravnavali v predhodnih urah in za katero so dijaki vedeli, da jo morajo upoštevati v svojih govornih izvajanjih, s tematiziranjem teh zmožnosti niso ukvarjali niti pred niti po posameznih debatnih urah. (Učitelja sta povedala, da za kaj več kot kratko obravnavo osnov argumentacije in retoričnih figur nista imela časa.)

Struktura argumenta sodi pod – glede na Youngovo klasifikacijo interakcijskih virov – **obvladovanje organizacije besedila**. Predvidevamo sicer lahko, da se je dogajal samodejni (dvosmerni) transfer s področja pisne zmožnosti (vse intervjuvane

54 Tekmovalnost se pravzaprav pri vseh dejavnostih, pri katerih morata dve ekipi »vleči vsaka na svoj konec«, vzpostavi samodejno.

učiteljice so poročale, da se je ukvarjanje z argumentiranjem v govornem sporazumevanju kazalo v izboljšanju argumentacije v pisnih sestavkih): dijaki so večkrat (ne pa tudi praviloma) te argumente primerno uvedli (s statističnimi podatki, citati, povednimi primeri, pomenljivimi vprašanji in podobno); večkrat (ne pa tudi praviloma) so jih predstavili v smiselnem zaporedju in jih večše navezali na predhodne govorce in govorke.

Toda v smislu razvijanja zmožnosti KM me je zanimala poglobljenost razumevanja gradiva, o katerem so dijaki in dijakinje razpravljali. Raba določene terminologije in (navidezno) logičnega sklepanja namreč nujno ne pomenita tudi razumevanja konceptov, ki jih naslavljata, zlasti ne poglobljenega razumevanja. V tem smislu so se v opazovanih debatnih dogodkih pokazale zmote in pomanjkljivosti v KM, ki izvirajo iz:

1. napak v logičnem sklepanju
2. vrzeli v poznavanju obravnavane problematike
3. nekritičnosti do naturaliziranih konceptualnih okvirov in predpostavk, ki so del obravnavane tematike

(ali katerekoli možne kombinacije teh treh).

Primer prvega tipa napak v argumentiranju/mišljenju je bil, na primer, odgovor na provokacijo v zvezi z legalizacijo mehkih drog: »In Colorado the crime rate dropped by 50% after legalization of soft drugs.« – ki so ga v nadaljevanju pojasnili kot rezultat sprostitvenih učinkov marihuane; alkohol da dela ljudi agresivne, marihuana pa bolj dobrovoljne, zato kriminaliteta pade. Nihče (jih) ni opozoril na popačenje realne slike (*non sequitor*), ki so jo ob tem zagrešili: znaten del tega odstotka (50 %) je namreč preprosta posledica dekriminizacije posedovanja in uživanja mehkih drog.

Druga vrsta zmotnega argumentiranja/mišljenja (povezana s pomanjkljivo seznanjenostjo s temo) se je zrcalila v primeru, s katerim so dijaki in dijakinje zagovarjali oglaševanje: »Advertisements lower the end price of newspapers and magazines, which is good for consumers.« Nasprotna ekipa ni izpostavila potrebe po širši perspektivi; niso povedali, da gre pravzaprav le za specifično distribucijo finančnih virov, da račun v vsakem primeru poravnajo potrošniki. Ali pa, na primer, iz poskusa nasprotnikov oglaševanja, da razkrijejo njegov negativni vpliv na naše širše okolje: »Promotional material is now produced at the rate that endangers our forests.« Ta trditev je utemeljena na premisi, katere verodostojnost ni sporna: kar je škodljivo za večje ekosisteme, je škodljivo tudi za ljudi. Čeprav so jo dodatno podprli s statističnimi podatki in konkretnimi primeri, so jih zagovorniki oglaševanja uspeli vehementno utišati z enim stavkom: »In the future ads will focus on

the internet.« in nadaljevali z zagovorom oglaševanja, ki da spodbuja tekmovalnost. Ob tem so razvili argument, ki ilustrira pomanjkanje kritične reflektivnosti – tretje vrste pomanjkljivosti v KM: nihče ni izrazil dvoma v *a priori* sprejemanje neproblematičnosti tekmovalnosti kot nosilca napredka, v njeno inherentno pozitivnost. Zagovorniki oglaševanja so svoje stališče podkrepili z: »Samsung 6 is an incentive for iPhone 7.« Glede na to, da temu nihče ni ugovarjal, je mogoče sklepati, da tudi nihče ni sprevidel, da so v tem primeru zagovarjali natanko tisto usmerjenost/prakso, ki so jo trenutek pred tem vsi, tako zagovorniki kot nasprotniki oglaševanja, ocenili kot okolju nevarno – in jo zato obsodili. Izkazali so, skratka, pomanjkanje reflektivne naravnosti do predpostavk, ki jih moramo ves čas preizpraševati in ves čas analizirati njihove učinke. KM je več kot zgolj vsota večšin sklepanja, sintetiziranja, postavljanja vprašanj, analiziranja in podobno. Govorimo o KM, ki se, kot pravi Zora Rutar Ilc, nikakor ne bi smelo »ogniti temu najširšemu, lahko bi rekli 'sociološkemu' kontekstu.« (2006, 3)

Posebna kategorija v opazovanih razrednih debatnih dogodkih so primeri nepodkrepljenih trditev, kot je vehementna izjava »Your information is not correct.« – ki ji ne sledi pojasnilo in/ali popravek podatkov, na katere se nanaša. Takšne izjave ne izpolnjujejo kriterija utemeljenosti, hkrati pa se dotikajo tudi vprašanja »kulture dialoga«, ki naj bi predstavljala širši okvir argumentirane govorne izmenjave v debatah – in jih torej ne bi smeli prezreti. Vendar jih – tako kot logičnih zmot in nerefektiranih sklepov – niso obravnavali.

Kar zadeva »kulturo dialoga« se je ta definirala znotraj vsesplošne tekmovalnosti, ki je prežemala debatno vzdušje. Nekateri dijaki in dijakinje so bili ob občasno ognjevitih izmenjavah verbalno žaljivi. Kot rečeno, je v takih primerih Franck (ali celo oba učitelja) vedno odreagirala, vendar je tekmovalna bojevitost ostajala privilegirani *modus operandi*. Za tiste, ki jo doživljajo kot primerno in celo zaželeno, je povsem združljiva s »kulturo dialoga«, za bolj umirjene in zadržane posameznike prej ko slej z njo nima veliko skupnega.⁵⁵

V poskusu razlikovanja med okoliščinami, ki bolj ali manj tvorno vplivajo na izkazane zmožnosti KM, sem debatne dogodke v naslednjem koraku klasificirala in primerjala glede na različne parametre:

- **A:** So se dijaki na debate **pripravljali doma** in več dni prej (deset debat: 2 x 3 *mock trials* v 3. A in 3. B, dve debati – *guns* in *soft drugs* – v 4. letniku, dve debati

55 V kontekstu zahodnih civilizacijskih norm in vrednot ima tekmovalnost pretežno pozitiven predznak, kar (vsaj delno) pojasni naše vrednotenje takih nastopov (in izpadov): na razgreto komunikacijo smo zvečine gledali kot na simpatično znamenje zanimanja za obravnavano tematiko – čeprav seveda lahko pomeni marsikaj drugega. In čeprav se zelo verjetno ob tem marsikdo počuti neprijetno.

o oglaševanju v 3. A in 3. B) ali v šoli, uro pred debato samo (tri debate: *mock trials* v 4. letniku)?

- **B:** So bile teme oziroma **debatne trditve enake** za vse tri opazovane razrede (tri krat tri debate: *mock trials*) ali **različne** (ostale štiri debate: dve o oglaševanju v obeh tretjih letnikih, *guns* in *soft drugs* v četrtem letniku)?
- **C:** So bile debate zastavljene tako, da je bil vanje zajet **celoten razred** (enajst debat) ali samo **del razreda** (dve debati o oglaševanju v 3. A in 3. B)?
- **D:** So **debatne trditve** podobne oziroma identične tistim, ki jih je mogoče najti **na internetu** skupaj s kopico argumentov na obeh straneh formata (štiri debate: oglaševanje, *guns* in *soft drugs*), ali gre za teme, ki zahtevajo več **samo-stojnega raziskovanja in razmisleka** (*mock trials*: 3 x 3 = 9 debat)?

5.4.4.2.1 Ad A) Predpriprave: da ali ne?

Debatni dogodki, na katere so se lahko dijaki/-nje pripravili/-e bolj temeljito, so bili bolj kakovostni od tistih, za katere je bila na voljo zgolj ena šolska ura priprav; zlasti je bila razlika opazna glede na to, da so bili *mock trials* v obeh tretjih letnikih izvedeni bolj kakovostno kot v četrtem letniku. Pripravili so več gradiva, več vprašanj, soočenj in sklepov ter se ob tem pogosto sklicevali na ameriško zakonodajo – ki so jo imeli priložnost predhodno preveriti.

V vseh debatah, ki so potekale po predhodnih pripravah doma (ne le v tistih treh, na katere so se pripravili v prvi polovici blok ure), se je na svojstven način potrdila ugotovitev dijakov, da je govorno sporazumevanje zahtevnejše od govornega sporočanja, da zahteva artikuliranje vprašanj in ugovorov ter odzivanje nanje več znanja in interakcijskih zmožnosti kot priprava govorne predstavitve: vedno so namreč kot prvi govorniki nastopili dijaki/-nje, ki so, kot mi je povedala Cvetka, imeli z angleščino težave oziroma je bila njihova ocena 2 ali 3. S tem ko so nastopili prvi, so se izognili odzivanju na argumente in provokacije predhodnikov, s čimer so (vsaj delno) prikriili svojo šibkost v interakcijskih zmožnostih. Vendar je bil njihov nastop, zlasti glede na Cvetkin podatek, zelo soliden, čeprav praviloma krajši. Ti govorniki/-ke so sicer veliko ali predvsem brali, nikoli povsem prosto govorili,⁵⁶ toda njihovi argumenti so bili smiselno urejeni in strukturirani. V debati o oglaševanju, denimo, je prvi govorec izpostavljal »this constant bombardment to change people's perception«, »vulnerability of young viewers« in dejstvo, da potrošniki sami plačajo oglase za proizvode, ki naj bi jih potem tudi kupili, s čimer je definiral zelo široko

56 Branje sicer ni bilo dovoljeno, vendar sta Cvetka in Franck dijakom, ki so v angleščini najšibkejši, to tiho dopuščala. Njuna odločitev se je v okoliščinah, ki so bile pisane na kožo najbolj artikuliranim, zagretim in ambicioznim dijakom in dijakinjam, zdela pedagoško povsem upravičena: na ta način sta šibkejšim posameznikom pomagala postopno premagovati sicer nepremostljive razlike v govorni zmožnosti.

debatno polje. Naslovil je tudi koncepta socialne diskriminacije in čustvene negotovosti, vendar obmolknil, ko ga je z ugovori in protiargumenti izzval spraševalec iz nasprotne ekipe. Z drugimi besedami, pri šibkejših dijakih in dijakinjah daljši pripravljalni čas ni imel bistvenega vpliva na njihove interakcijske zmožnosti, bil pa je ključen za izboljšanje njihovih sporočilnih govornih zmožnosti.

5.4.4.2.2 Ad B) Enake/različne debatne trditve

Neposredna primerjava med posameznimi razredi/skupinami je bila lažja in bolj verodostojna v primeru *mock trials*, vendar je bil očiten tudi vpliv nezadostnega pripravljalnega časa (glej zgoraj): med 3. A in 3. B, v katerih so dijaki imeli štiri dni časa za pripravo, so razlike v izvedbeni kakovosti nedoločljive. V primeru različnih debatnih trditev, na katere so se vsi imeli priložnost predhodno dobro pripraviti, sta bili obe debati (orožje in droge) v četrtem letniku izvedeni bolj kakovostno kot debati o oglaševanju. Dijaki/-nje četrtega letnika niso predstavili zgolj več argumentov, temveč so se predvsem ukvarjali z bolj pretanjenimi podrobnostmi posameznih argumentov, ob čemer so izkazovali več razumevanja problematike, kot je bil to slučaj v primeru debat o oglaševanju v obeh tretjih letnikih; tudi se je v četrtem letniku med nasprotnima ekipama dogajalo več interakcije. V tem primeru gre razliko nemara pripisati, vsaj v določeni meri, večji izkušnosti dijakov četrtega letnika: maja 2015, ob koncu šolskega leta, so bili v smislu »debatne kilometrine« (tudi v smislu jezikovnega znanja in osebnostne zrelosti) v skoraj dveletni prednosti pred tretjimi letniki, ki so o oglaševanju debatirali na začetku leta (oktobra 2014).

Moj vtis je bil, da – ob primerljivi motiviranosti udeležencev in udeleženk – na kakovost debatnih dogodkov bolj kot debatna trditev sama po sebi vplivata pripravljalni čas in izkušnost v tovrstnih diskurznihih praksah.

5.4.4.2.3 Ad C) Debatira cel razred : debatira del razreda

Tako v primeru debat, v katerih so morali aktivno sodelovati samo nekateri dijaki in dijakinje, kot v primeru debat, v katere so bili aktivno vključeni (skoraj) vsi, se je v razredu dogodilo več avtentične interakcije, argumentiranega govora in govornega sporazumevanja *hkrati* kot v drugih oblikah J2 pouka; vendar je bila vključenost (skoraj) celega razreda v eni šolski uri z vidika *prakse* razvijanja interakcijskih zmožnosti in zmožnosti KM superiorna v tem smislu, da je generirala *več raznolikega gradiva* (trditve, argumentov, interpretacij) in prinesla *priložnosti za vajo* v pragmatičnih sporazumevalnih zmožnostih *za več posameznikov*. Po drugi strani pa so te iste priložnosti bile nekoliko bolj intenzivne za posameznike v manjših skupinah:

formalna debata je zanje lahko trajala nekaj minut več, aktivno vključeni pa so bili tudi v nadaljevanju, ko so se vanjo vključili ostali dijaki in dijakinje iz razreda.

5.4.4.2.4 Ad D) »Internetne debate« : izvirni primeri

Teme in debatne trditve trinajstih debatnih dogodkov so se v motivacijskem smislu izkazale za učinkovite. Vsi primeri *mock trials* so pustili vtis, da so se dijaki – vedoč, da gre za resnične (ne zgolj načelne) zgodbe – vanje vživali bolj kot v klasične debatne trditve. Vendar so se tudi te izkazale za nadvse priljubljene. Čeprav so lahko zagatne v smislu, da omogočajo naslanjanje na enostavno dostopne vire informacij in že oblikovanih argumentov, so iz istega razloga lahko tudi poučne in intelektualno stimulative: stopnja razumevanja in interakcijske zmožnosti same po sebi namreč niso prenosljive z interneta, temveč so odvisne od didaktičnih pristopov, skupinske dinamike in individualnih intelektualnih naporov. V primeru oglaševanja, osebne-ga orožja in mehkih drog je internet poln gradiva; spletna stran www.debate.org, denimo, ponuja zapise in posnetke daljših debat na več sto različnih debatnih trditvah. Ob današnji vseprisotnosti internetnih virov so dijakom, skratka, raznorodne informacije, dejstva, dodelani argumenti, statistični podatki, zgodbe in podobno relativno enostavno dostopni. Ob pripravi na debato na neki način torej ni izziv najti relevantno gradivo, temveč ga je izziv selekcionirati, izbrati kredibilne vire, primerjati podatke in jih urediti po smiselnih kriterijih; izziv je gradivo povezati in do njega vzpostaviti kritičen (analitičen) odnos. V tem smislu se obilje dostopnega gradiva lahko izkaže tudi za kontraproduktivnega; v tem smislu drži, kot pravi Cvetka (glej spodaj), da zbiranje gradiva samo po sebi terja KM; v tem smislu nas bolj kot številčnost predstavljenih argumentov zanimata njihova poglobljenost in izkazano razumevanje – ki pa bi ju v nadaljevanju bilo mogoče podpreti in krepitele v (samo)kritičnem dialogu z učitelji/-cami in sošolci/sošolkami ob spremljajočih povratnih informacijah, razčlenjevanju, primerjavah, nadaljnjem pojasnjevanju, novih primerih in podobno.

5.4.4.2.5 Povzetek

Opazovane razredne debate so vsebovale vrsto solidno artikuliranih argumentov (čeprav, kot rečeno, ne vedno tudi povsem dojete – in torej vsaj potencialno avtorsko vprašljive – argumente) ter smiselna vprašanja in ugovore. Vendar so redno naplavljale tudi zastoje v razvijanju posameznih stališč. Dejstvo, da so si dijaki in dijakinje medsebojno oporekali kot se tudi opozarjali na šibke/nelogične argumente, govori o tem, da so opremljeni z znanjem in zmožnostmi, ki jim omogočajo razumeti njihovo kakovost. Dejstvo, da so mnoge tovrstne priložnosti ostale

nenaslovljene, in da se tudi velikokrat na neposredne izzive nasprotne ekipe niso odzvali ustrezno (ali sploh ne), pa nakazuje, da tega znanja in zmožnosti niso razvijali (dovolj) sistematično. Z drugimi besedami, izkazovali so zelo solidno obvladovanje strukture govora, manj uspešni so bili v naslavljanju vrzeli, nelogičnosti, nekritičnosti in podobno v argumentaciji (in/ali v odzivanju na ugovore), še manj pa v analitičnem pristopu v tovrstno kritiko. Ob tem je treba poudariti, ne samo da je bil ta primanjkljaj – glede na relativno redkost debatnih dogodkov v posameznih razredih (trikrat na leto) in glede na to, da v isti ali naslednji šolski uri niso nikoli analizirali posameznih delov debat, uporabljenih strategij, kakovosti argumentov in interakcije in podobno – logičen in pričakovan, tudi raven vzajemne kognitivne angažiranosti in pristne dialoške interakcije je bila nad pričakovano, in je pričala o spečem potencialu dijakov.

5.4.4.3 Vprašanje 3

Katere interakcijske vire so dijaki in dijakinje razvijali pred, med in po opazovanih debatnih dogodkih?

Če se držimo Youngove klasifikacije sedmih interakcijskih zmožnosti (glej Young, 2009), potem bi v tem segmentu morali razen **interakcijskih virov v ožjem smislu** upoštevati tudi **identitetne vire** (tj. skupek vseh identitet vseh udeležencev oziroma osebnostne elemente, ki tako ali drugače obarvajo vsako diskurzno prakso) in **jezikovne vire**.

Debatna soočenja so vsekakor poligon, na katerem se srečujejo, krešejo, primerjajo, pomirjajo, preizprašujejo in podobno raznolike identitetne pozicije. Te so intimno vezane na avtonomijo posameznikov, ki je v temelju osebnega odnosa do aktivnosti v debatnih dogodkih (glej analizo ankete spodaj). Vendar bi za tehtnejše razumevanje teh virov in njihove vloge v diskurzni praksi bilo potrebno uporabiti metode različnih strok, tudi psihološke teste; hkrati za naša osnovna raziskovalna vprašanja niso bistvenega pomena, zato jim na tem mestu ne bomo posvečali posebne pozornosti. Recimo le, da sodelovalnega okvira v debatnih dogodkih niso sooblikovale le identitetne pozicije, s katerimi so dijaki in dijakinje vstopali v posamezne debatne dogodke, temveč predvsem načini, na katere so udeleženci *konstruirali* svoje (in druge) identitete *med* debato samo (prim. Young, 2009, 215). Tekmovalnost (oziroma odsotnost te) je v tem smislu, kot rečeno, odigrala opazno vlogo.

Uspeh kateregakoli govornega sporazumevalnega dogodka je, kot rečeno, le delno odvisen od **jezikovnih virov**, zlasti pa to velja za polemične diskurzne prakse, pri katerih so izgovorjava, tekočnost, besedišče in slovnica izrazito v funkciji

ubesedovanja prepričljivih argumentov ter smiselnih vprašanj in ugovorov. Bolj ali manj zavezani tradicionalnim ciljem pouka ATJ smo z zadovoljstvom opažali, da je debatne dogodke pogosto odlikovalo bogato besedišče, polno idiomatskih izrazov in strokovnih besednih zvez. Posamezni odzivi na vprašanja, katerih odlika ni bilo zgolj ustrezno besedišče, temveč tudi dosledno upoštevanje registra, tekočnost, izgovorna in slovnična pravilnost, so redno pritegovali mojo pozornost.⁵⁷ Niso sicer odslikavali ravni govorne sporazumevalne zmožnosti večine, bili pa so dovolj pogosti, da so določali raven diskurza, v katerem je večina tako ali drugače sodelovala. Učiteljica Cvetka je potrdila, da je bera besedišča v strukturirani debati vedno bogatejša kot v razrednih diskusijah. Potrdilo se je, skratka, predvidevanje učiteljev, da bodo visoka pričakovanja v smislu jezikovne rabe obrodila visoke rezultate; da se bo debata tudi v njihovem primeru izkazala za žanr, ki eksplicitno goji zborna izreko.

Kakovost izkazanih jezikovnih virov gre pripisati tudi dejstvu, da je debata oblika govornega sporazumevanja, ki s svojo polemično naravnanoostjo terja od udeležencev, da se nanjo predhodno pripravijo, raziščejo tematiko in jo podvržejo temeljitejšemu razmisleku, kot so tega vajeni v drugih oblikah govorno-sporazumevalnega (za razliko od govorno-sporočilnega) udejstvovanja v šolskih kontekstih. Vse to se je v primeru opisanih debatnih dogodkov tudi dejansko zgodilo; podprte s predhodnimi učnimi urami in pripravami je, kot rečeno, debate zaznamovala kompleksnejša raba jezikovnih virov. (Podobno obvladovanje jezikovnih virov dijaki in dijakinje sicer izkazujejo tudi pri govornih predstavitvah, toda v tem primeru je govorna produkcija v celoti pripravljena vnaprej; ni spontanih ugovorov in dodatnih podkrepitev argumentov/mnenj; ni pogajanj in sprotnih prilagoditev in utemeljevanj; upoštevanje drugih v diskurznem dogodku se – v primerjavi z debatami – dogaja na zelo drugačen način in v veliko manjši meri.)

Za razliko od jezikovnih virov ostajajo **interakcijski viri** v utečenih pedagoških praksah prezrti – čeprav je bil uspeh (opazovanih) debatnih dogodkov v največji možni meri odvisen prav od interakcijskih (pragmatičnih) zmožnosti.

Ta sklep že na prvi pogled podpira primerjava obravnave interakcijskih virov v strokovni literaturi s kriteriji, po katerih je (oziroma naj bi) debatne nastope ocenjevala učiteljica Cvetka. Young interakcijske vire razvrsti v štiri skupine, Hughes

57 V ilustracijo navajam tri primere odzivov posameznih dijakov in dijakinj:

1. »The medical treatment was required for the injuries that were *not* directly caused by our client's refusal to let him in.« (To je primer spontanega odziva na ugovor nasprotno ekipe.)
2. »Still, in comparison with big companies small high quality businesses don't stand a chance.«
3. »The woman must have been terrified... calling the police was logical. It all comes down to whether the prosecution can prove the woman acted negligently.«

pa ponuja dve skupini, *interactional skills* in *skills in managing interactions*. Za nazornejšo primerjavo s Cvetkinimi merili za ocenjevanje (glej Prilogo 3) naštejmo nekatere od najpogosteje navajanih zmožnosti. V prvo skupino se, med drugim, uvrstijo naslednje:

- recognise **other speakers' purpose**,
- elicit opinions,
- question assertions **made by other speakers**,
- modify statements or comments,
- justify or support statements or opinions **of other speakers**,
- **repair breakdowns in interaction**,
- check that they understand or have been understood correctly,
- **establish common ground**,
- elicit clarification (2003, 115; poudarki M. Ž.).

V drugem delu interakcijskih zmožnosti (*Skills in managing interactions*) Hughes predvideva, da govorniki znajo:

- initiate interactions,
- change the topic of an interaction,
- **share the responsibility for the development of an interaction**,
- **take their turn in an interaction**,
- **give turns to other speakers**,
- come to a decision,
- end an interaction (ibid.).

Poudarjeni deli se eksplicitno navezujejo na upoštevanje *drugih* v sporazumevalnem dogodku, ustvarjanje skupnega mentalnega prostora in *co-construction of meaning*. Specifičnost debatnega formata bi sicer zahtevala nekoliko modificiran seznam, vendar je dejstvo, da v bistvu nobena od poudarjenih zmožnosti v zgornjih seznamih ni eksplicitno uvrščena v merila za ocenjevanje učiteljice Cvetke, zgovorno samo po sebi: dijaki in dijakinje so morali naštete zmožnosti v takšni ali drugačni obliki vsekakor izkazovati (brez njih se debate sicer sploh ne bi razvile), vendar v pedagoškem procesu niso doživele ovrednotenja in temu ustrezne pozornosti. (Lahko bi rekli tudi, da so dijaki in dijakinje naštete zmožnosti v takšni ali drugačni obliki izkazovali *kljub temu*, da v pedagoškem procesu niso doživele ovrednotenja in temu ustrezne pozornosti.)

Razvijanje **ustreznega odzivanja** (kot Young poimenuje predvsem odzivanje na težave v interakcijskem dogodku), denimo, bi v razredne prakse vneslo naslavljanje vljudnih, primernih, zaželenih, diplomatskih, (samo)ironičnih, duhovitih in drugih odzivov, ki so v zagatnih ali (verbalno) konfliktnih trenutkih ustrežnejši

od, denimo, jeznih, užaljenih ali žaljivih. Razvijanje ustreznega odzivanja bi pomenilo tudi tematiziranje elementov, ki sodijo v navzkrižno zasliševanje (*cross examination*) ali med vprašanja za nasprotno ekipo (*points of information*) – in med odzive nanje. Vendar se tovrstne dejavnosti, kot je potrdila Cvetka, ne odvijajo. S tem ne želim reči, da se dijaki in dijakinje v debatnem sporazumevanju niso dobro, občasno tudi izvrstno, odzivali; nasprotno, primerni in zelo spodobni odzivi so se dogajali v vseh trinajstih debatnih dogodkih. Opazila pa sem tudi številne neizkoriščene priložnosti, napake in nejasnosti v argumentaciji (glej zgoraj), ki jih ekipe medsebojno niso opazile in/ali naslovile, ter posamezne ubeseditve, ki so terjale odziv, a so ostale preslišane.

Na zadnjem mestu v Youngovi klasifikaciji interakcijskih virov je navedeno **postavljanje meja**: vednost o tem, kako signalizirati meje med različnimi kot tudi prehode znotraj enega interakcijskega dogodka. V kontekstu debate bi lahko govorili o mejah med specifičnimi deli debate (začetek, vrh, zaključek debate; govor, vprašanja, navzkrižna spraševanja;) in deli posameznega odgovora (uvod, jedro, zaključek). Zmožnost postavljanja meja bi v teh okvirih razvijali z veččinami signaliziranja prehodov (v angleščini *signposting* ali *flagging*) ter z ustrežno rabo besed in besednih zvez, ki naznanjajo prehode (na primer »Moving on«, »To digress a bit«, »In relation to what you've said about xy«). Pospremljene s komplementarnim tonom, artikulacijo in govorico telesa so te veččine pomenljivi nosilci vsebine, ki poslušalcem pomagajo pri procesiranju in strukturiranju poslušanega gradiva, medtem ko govorci/-ke z njimi izražajo, da imajo dogajanje v debati pod nadzorom. Tudi ta element interakcijskih virov ni bil deležen (sistematične) obravnave. Zato ni presenečalo, da v tem pogledu posamezni dijaki oziroma dijakinje niso izkazovali/-e posebne podkovanosti.

5.4.4.3.1 Povzetek

Izkazalo se je, da se razvoj interakcijskih zmožnosti zvečine pričakuje kot samodejna posledica *priložnosti* za interakcijo: če so dijaki postavljeni v debatno situacijo in poznajo njene cilje, pravila igre in svojo vlogo/nalogo v njej, se bodo spontano izkazali tudi z interakcijskimi zmožnostmi. Kar se je do določene mere vsekakor izkazalo za upravičeno pričakovanje. Ne nazadnje gre za nadjezikovne zmožnosti, ki jih ljudje samodejno usvajamo tudi (ali predvsem) v zunajšolskih kontekstih in spontano prenašamo v raznorodne (tudi šolske) kontekste. Toda kultiviranje teh zmožnosti in nadzor nad njimi zahteva reflektirano ukvarjanje z njimi. Razloge za umanjkanje eksplicitne pozornosti, ki jo interakcijske zmožnosti terjajo, je strnila Cvetka: pomanjkanje časa in pomanjkljiva usposobljenost učiteljev za spodbujanje njihovega razvoja.

Opazovane debatne ure so imele kljub omenjenim izvedbenim hibam izjemno didaktično vrednost. Cvetka je povzela njihov smisel in njihovo potrebnost rekoč, da »takšne ure pomenijo ogromno v smislu utrjevanja snovi in nadgradnje v smeri interakcije«. Debatni dogodki so jo tudi ponovno prepričali v vrednost debate, ki jo vidi v »širjenju obzorij in besedišča skozi delo z različnimi viri«, pri čemer je »zbiranje in priprava gradiva dejavnost, ki sama po sebi zahteva kritično mišljenje«.

5.4.4.4 Vprašanje 4

Kakšna je bila vloga učiteljev med debato?

Cvetka se je v debatnih urah oglašala silno redko; omejila se je skoraj izključno na vlogo opazovalke in komentatorke (pri čemer je bila slednja vloga na splošno močno v ozadju). Sedela je na koncu razreda, nekoliko bliže dijakom kot jaz. Franck je prevzel vlogo moderatorja in občasnega komentatorja. Sedel je na čelu razreda, imel uvodni nagovor, v katerem je na kratko pojasnil pravila, po katerih se bo debata odvijala, vmes se je zahvaljeval za posamezne prispevke in protokolarno predajal besedo naslednji govorki oziroma govorcju. Med opazovanimi debatnimi dogodki je moral dvakrat miriti strasti in opozoriti na vljudnost v sporazumevanju. Občasno so se pojavljale etično sporne pripombe, ob katerih se je Franck praviloma odzval. Ko je, na primer, v debati o primeru lovca z Aljaske eden od dijakov izjavil »It's not her responsibility to help.«, ga je Franck mimogrede popravil: »If somebody is in grave danger, it is our moral and legal duty to help.« V primeru simulacij sodnih obravnav je v pripravljalni fazi, ko dijaki niso znali naprej, nekajkrat priskočil na pomoč z iztočnicami in namigi (»What kind of accusations can you make on the grounds that Briney was not actually there, not physically present?«); če so šli v svojih trditvah predaleč (»If the school couldn't take the necessary precautions, they shouldn't have gone there at all.«), jih je spomnil na zmernost oziroma spregledane okoliščine (»What about the waivers? Parents signed them.«). Vendar je bilo tovrstnih intervencij, kot rečeno, razmeroma malo. Če so posamezni dijaki namesto navzkrižnega spraševanja in podajanja kritike predstavljenih argumentov svoji dve minuti izkoristili za predstavitev oziroma podkrepitev argumentov na svoji strani (kar je sicer naloga govorcev, ne spraševalcev), tega ni problematiziral niti med debato niti po njej, so pa v enem primeru protestirali dijaki sami.

Učitelj/-a ni/-sta nikoli opozarjal/-a na neizkoriščeni ali prekoračeni čas v posameznih prispevkih. Franck se je občasno zahvalil za govor nekoliko prej, kot bi ga debater/-ka sam/-a zaključil/-a, in na ta način nevpadljivo pazil na časovna razmerja med posamezniki. V primeru *mock trials* nista posegala v manj formaliziran

debatni format, ki se je med soočenji spontano razvil med ekipami. Izmenjava je namreč tekla gladko in zanimivo, njuno vztrajanje na rigidnejših formalnih okvirih bi zgoj zmotilo naravni ritem in hitrost nastale interakcije. Dijaki in dijakinje so očitno »zagrabili«, dialog je stekel – in učitelja nista zaznala potrebe po popravkih. Pri tem ne gre prezreti odlik in suverenosti, s katerimi sta učitelja dijake in dijakinje pomagala pripeljati do te stopnje zavzetosti in samostojnosti. (Franck je v tem smislu odigral zelo pomembno vlogo: s svojim jezikovnim znanjem na eni in debatnimi veščinami na drugi strani je v primerjavi z našimi učitelji precej bolje opremljen za učinkovito vodenje debatnih dogodkov.) Skratka, dejstvo, da med debatnimi dogodki samimi v dogajanje ni/-sta posegal/-a veliko, ne pove nič o težavnosti in izzivih, povezanih s pripravami na in vodenjem kakovostnih debat.

5.4.4.1 Povzetek

Formalnost in neformalnost v pristopu sta bili uravnoteženi, učitelja sta iz dijakov znala izvabiti sodelovanje in kritičnost/«kritičnost». Presenetljivo angažirano razredno dogajanje v vseh primerih nakazuje, da sta Cvetka in Franck v razredno vzdušje uspela vplesti potentno mešanico sproščenosti na eni ter zvedavosti in delovne zavzetosti na drugi strani. Z drugimi besedami, njuna relativna »odsotnost« med debatnimi dogodki samimi je dokazovala, da sta tako z delom pred njimi kot z izborom debatnih tem/trditev ustvarila visoko stopnjo motiviranosti v vseh treh razredih – in s tem zagotovila temeljni predpogoj za uspešne debatne dogodke.

Problematična pa je odsotnost *post festum* analize debatnih izvajanj oziroma dajanja povratnih informacij, kjer je učiteljska vloga nepogrešljiva. (Več o tem pod točko 6 spodaj.)

5.4.4.5 Vprašanje 5

Kakšen je bil odnos dijakov do debatnih dogodkov?

Glede na to, da so simulacije konferenc OZN med dijaki/-njami bile ocenjene večinoma pozitivno, v prvih odzivih na debate pa so govorili o tem, da so veliko zahtevnejše, me je zanimalo, če bodo tudi debatne ure prepoznali kot »bolj življenjske« – in torej kljub zahtevnosti zaželeno – oblike pouka. Ankete za dijake in dijakinje sem zato zasnovala že pred opazovanjem prvih razrednih debat.

Zgoraj opisano dogajanje daje vtis, da se odnos dijakinj in dijakov do debatnih dogodkov giblje med – v najslabšem primeru – odobravanjem in – v najboljšem – navdušenjem. Opazovanje nas namreč lahko ob takem vprašanju pripelje zgoj do

vtisa, in še ta je nujno obarvan s pričakovanji, predsodki in (nezavednimi) željami opazovalke. Zato sem v tej točki prevladujoč način zbiranja podatkov – neposredno opazovanje – dopolnila z anketo (glej spodaj). Nanjo so se v tednu med 24. novembrom in 1. decembrom 2014 odzvali vsi prisotni dijaki in dijakinje iz vseh treh razredov, v katerih so potekala opazovanja, skupno jih je bilo 70. (Vzorčni primer izpolnjene ankete je v Prilogi 5.)

5.4.4.5.1 Anketa: debata – vprašalnik za dijake

1. Moj odnos do predmeta »angleščina« je:
 - a) zelo naklonjen,
 - b) naklonjen,
 - c) nevtralen,
 - d) nenaklonjen,
 - e) zelo nenaklonjen.

2. V odzivu na spodnja vprašanja nariši križec v polju, ki najbolje opiše tvoje občutke do posameznih oblik dela v razredu:

Oblika dela	To imam rad/-a, praviloma se dobro znajdem.	Počutim se pod pritiskom, vendar mi je naloga v izziv.	Imam povsem nevtralnno stališče in občutke.	Ne maram tovrstne izpostavljenosti, občutki niso prijetni.	Zelo neprijetno mi je; če bi lahko, bi se temu izognil/-a.
-------------	---	--	---	--	--

Ustno spraševanje

5- do 10-minutna govorna predstavitev

Sodelovanje v prosti diskusiji

Sodelovanje v strukturirani debati

3. Kateri dve obliki govorne (inter)akcije v razredu sta ti najbolj všeč? (Obkroži in označi z »1« in »2«)

a) prosta diskusija/klepet

b) predstavitev

c) dvogovor z učiteljico

d) igra vlog

e) debata

f) simulacija uradnega govora

Zakaj? (Na kratko pojasni.).....

.....

4. Za kateri obliki meniš, da sta najbolj stimulatívni za tvoj lasten napredek?
(Označi z »1« in »2«)

- | | | |
|----------------------------|-----------------|-------------------------------|
| a) prosta diskusija/klepet | b) predstavitev | c) dvogovor z učiteljico |
| d) igra vlog | e) debata | f) simulacija uradnega govora |

Zakaj? (Na kratko pojasni.).....

.....

5. Kako ocenjuješ vpliv debate?

Vpliv debate na	Zelo pozitiven	Pozitiven	Nevtralen	Negativen	Zelo negativen
t. i. »kulturo dialoga« v razredu					
svoj jezikovni razvoj					
zmožnost kritičnega mišljenja					

6. Debata mi je všeč / mi ni všeč (Ustrezno podčrtaj.), ker ...

.....

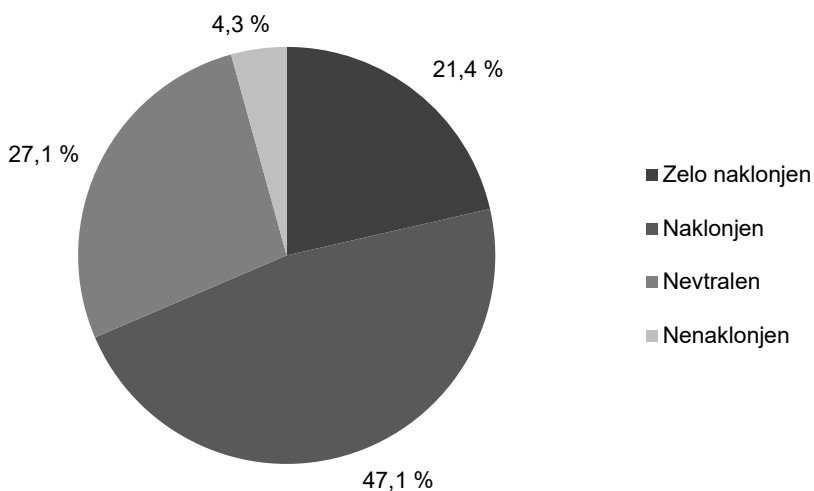
.....

5.4.4.5.2 Rezultati ankete – statistika

Statistična obdelava dobljenih podatkov je obrodila nadvse povedne, mestoma presenetljive, rezultate. Odgovori na **prvo vprašanje** so dali naslednjo sliko:

Tabela 19: Stopnja naklonjenosti dijakov in dijakinj do predmeta »angleščina« v odstotkih

	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Zelo naklonjen	15	21,4	21,4	21,4
Naklonjen	33	47,1	47,1	68,6
Nevtralen	19	27,1	27,1	95,7
Nenaklonjen	3	4,3	4,3	100,0
Skupno	70	100,0	100,0	–



Graf 22: Stopnja naklonjenosti dijakov in dijakinj do predmeta »angleščina« v odstotkih

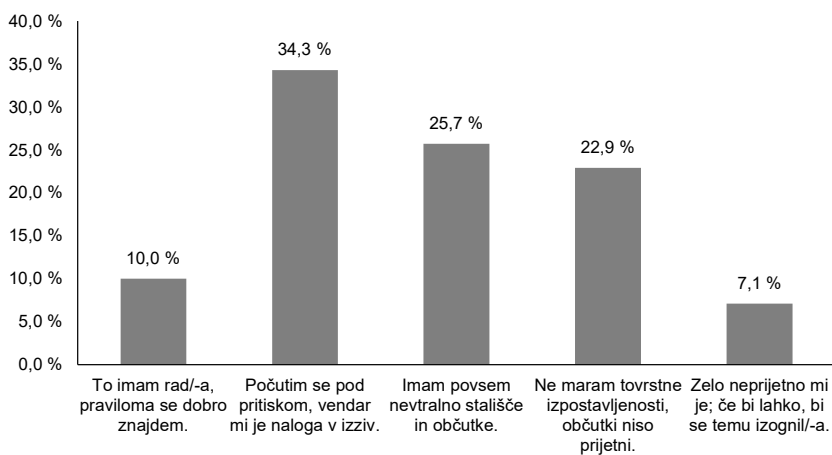
Dejstvo, da je skoraj 70 % dijakov in dijakinj ATJ (zelo) naklonjenih, je zanesljivo dobra podlaga za katerekoli didaktične dejavnosti, hkrati pa je tudi odraz pedagoške uspešnosti učiteljice Cvetke (in učitelja Francka). Njen/njun uspeh nemara še bolj očitno izpostavi izjemno nizko število posameznikov, ki do (pouka) angleščine gojijo negativna čustva (trije oziroma 4,3 %).

Z **drugim vprašanjem** (glej Grafe 2 do 5 spodaj) sem preverjala občutke/odnos dijakov in dijakinj do treh najobičajnejših didaktičnih metod, s katerimi v našem šolskem sistemu razvijamo govorno zmožnost pri J2 pouku (ustno spraševanje, govorne predstavitve, razredne diskusije) in do nove metode – strukturirane debate. Zanimalo me je, kako se je ta uspela umestiti med utečene prakse oziroma kakšne občutke vzbuja v dijakih in dijakinjah v primerjavi z oblikami dela, ki so jih vajeni.

Odnos dijakov in dijakinj do vsake posamične oblike dela ponazarjajo spodnje tabele in grafi:

Tabela 20: Občutki dijakov in dijakinj do ustnega spraševanja

	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
To imam rad/-a, praviloma se dobro znajdem.	7	10,0	10,0	10,0
Počutim se pod pritiskom, vendar mi je naloga v izziv.	24	34,3	34,3	44,3
Imam povsem nevtravno stališče in občutke.	18	25,7	25,7	70,0
Ne maram tovrstne izpostavljenosti, občutki niso prijetni.	16	22,9	22,9	92,9
Zelo neprijetno mi je; če bi lahko, bi se temu izognil/-a.	5	7,1	7,1	100,0
Skupno	70	100,0	100,0	–

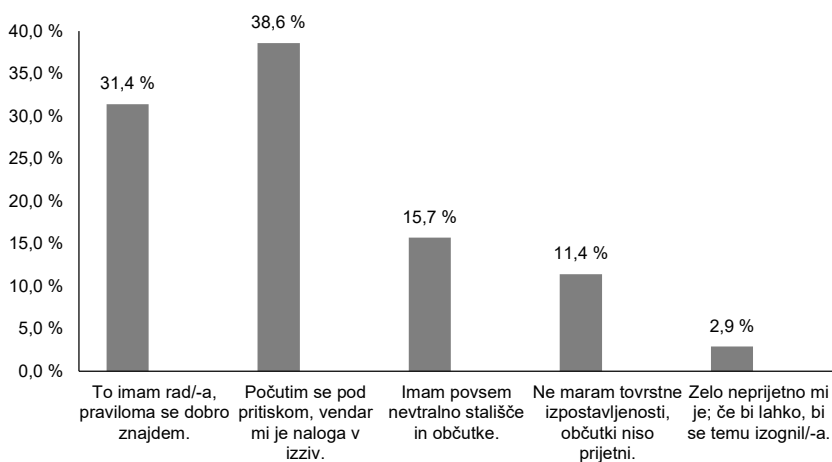


Graf 23: Delež občutkov dijakov in dijakinj do ustnega spraševanja v odstotkih

Na prvi pogled se zdi porazdelitev stališč razporejena dokaj predvidljivo, s približno 44 % dijakov in dijakinj, ki ustno spraševanje opisujejo z opisniki iz prvih dveh kategorij. V primerjavi z drugimi grafi pa se izkaže, da je ustno spraševanje najmanj priljubljena oblika dela, v kateri se počutijo najbolj neprijetno izpostavljeni, celo bolj kot v strukturirani debati.

Tabela 21: Občutki dijakov in dijakinj do 5- oziroma 10-minutne govorne predstavitve

	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
To imam rad/-a, praviloma se dobro znajdem.	22	31,4	31,4	31,4
Počutim se pod pritiskom, vendar mi je naloga v izziv.	27	38,6	38,6	70,0
Imam povsem nevtralnno stališče in občutke.	11	15,7	15,7	85,7
Ne maram tovrstne izpostavljenosti, občutki niso prijetni.	8	11,4	11,4	97,1
Zelo neprijetno mi je; če bi lahko, bi se temu izognil/-a.	2	2,9	2,9	100,0
Skupno	70	100,0	100,0	–

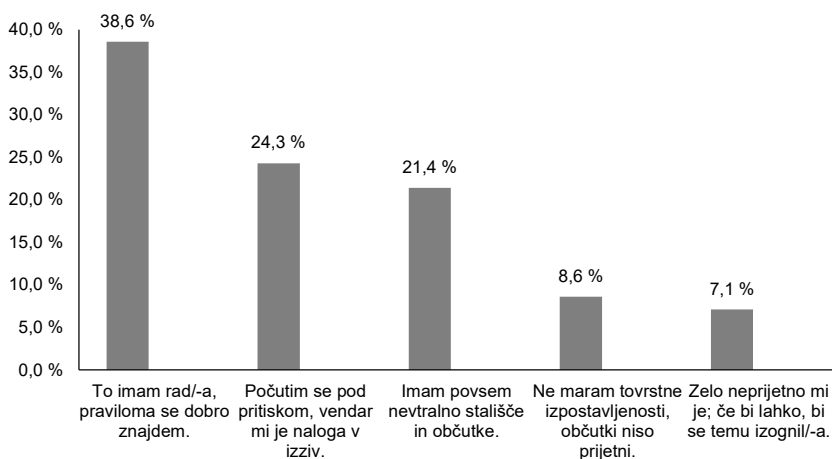


Graf 24: Delež občutkov dijakov in dijakinj do 5- oziroma 10-minutne govorne predstavitve v odstotkih

Glede na občutke, ki so jih dijaki/-nje izrazili/-e v zvezi z govornimi predstavitvami, bi lahko sklepali, da so te najbolj priljubljena oblika dela: najvišji odstotek dijakov in dijakinj se je do njih opredelil s prvima dvema kategorijama opisnikov (70 %), medtem ko je najnižji odstotek v zvezi z njimi izrazil spodnji dve kategoriji opisnikov (14,3 %).

Tabela 22: Občutki dijakov in dijakinj do sodelovanja v prosti diskusiji

	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
To imam rad/-a, praviloma se dobro znajdem.	27	38,6	38,6	38,6
Počutim se pod pritiskom, vendar mi je naloga v izziv.	17	24,3	24,3	62,9
Imam povsem nevtralnno stališče in občutke.	15	21,4	21,4	84,3
Ne maram tovrstne izpostavljenosti, občutki niso prijetni.	6	8,6	8,6	92,9
Zelo neprijetno mi je; če bi lahko, bi se temu izognil/-a.	5	7,1	7,1	100,0
Skupno	70	100,0	100,0	–



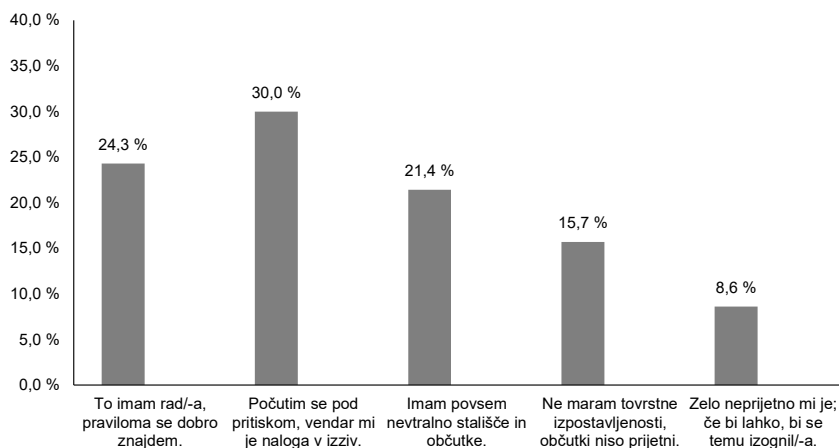
Graf 25: Delež občutkov dijakov in dijakinj do sodelovanja v prosti diskusiji v odstotkih

V zvezi s prosto diskusijo so dijaki in dijakinje izražali občutke, ki jo uvrščajo za predstavitev: 62,9 % anketiranih jih je opisalo s prvima dvema opisnikoma, 15,7 % z zadnjima dvema. Glede na to, da so v predstavitvah vedno izpostavljeni kot posamezniki/-ce in da so vedno ocenjeni, je nenavadno, da se v prostih diskusijah, v katerih se pogovarjajo vsi skupaj in brez pritiska ocenjevanja, ne počutijo bistveno manj izpostavljeni. (Ob tem velja upoštevati tudi dejstvo, da je diskusija bila večkrat opisana s »to imam rad/-a, praviloma se dobro znajdem« kot predstavitev; da šele skupni seštevek izborov obeh prvih opisnikov prinese prednost predstavitvi.)

»Primat« predstavitev relativizirajo poznejši odgovori (glej spodaj), po drugi strani pa ga moramo, vsled poznejših dijaških komentarjev v vprašalniku (v smislu »na predstavitev se lahko vnaprej pripravim«), pripisati stopnji predvidljivosti in obvladovanja položaja, v katerem se znajdejo: ta je zanesljivo najvišja prav pri predstavitvah.

Tabela 23: Občutki dijakov in dijakinj do sodelovanja v strukturirani debati

	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
To imam rad/-a, praviloma se dobro znajdem.	17	24,3	24,3	24,3
Počutim se pod pritiskom, vendar mi je naloga v izziv.	21	30,0	30,0	54,3
Imam povsem nevtralnno stališče in občutke.	15	21,4	21,4	75,7
Ne maram tovrstne izpostavljenosti, občutki niso prijetni.	11	15,7	15,7	91,4
Zelo neprijetno mi je; če bi lahko, bi se temu izognil/-a.	6	8,6	8,6	100,0
Skupno	70	100,0	100,0	–



Graf 26: Delež občutkov dijakov in dijakinj do sodelovanja v strukturirani debati v odstotkih

Kot nova oblika didaktične prakse se debata – glede na odgovore dijakov in dijakinj na drugo vprašanje – uvrsti na spodobno tretje mesto: 54,3 % jih je debato opisalo z

opisniki iz prvih dveh kategorij, kar je 10 % več kot pri ustnem spraševanju. Medtem ko se v debati počuti neprijetno 17 dijakov in dijakinj od 70 (24,3 %), jih ima ob ustnem spraševanju, najpogostejšem in najbolj ustaljenem načinu preverjanja govorne zmožnosti, neprijetne občutke 21 (30 %).

Primerjava odstotkov iz zgornjih tabel in grafov torej podpira naslednje sklepe:

- sodelovanje v prosti diskusiji in govornih predstavitvah je didaktična metoda, ki jo imajo dijak(inj)e najraje;
- dijaki(nje) se najbolje znajdejo v govornih predstavitvah: 49/70 oziroma 70 % je zanje izbralo prva dva opisnika (»to imam rad/-a, praviloma se dobro znajdem« in »počutim se pod pritiskom, vendar mi je naloga v izziv«);
- ustno spraševanje je najmanj priljubljena oblika dela v razredu;
- glede na zahtevnost debate kot žanra se je uvrstila na relativno visoko tretje mesto: s prvima dvema opisnikoma jo je definiralo 41/70 dijakov in dijakinj (58,6 %), torej več kot polovica.

5.4.4.5.3 Povzetek in sklepi

Sedemnajst (17) dijakov in dijakinj (24,3 %) je sicer debato opisalo z zadnjima dvema opisnikoma: »ne maram tovrstne izpostavljenosti, občutki niso prijetni« in »zelo neprijetno mi je; če bi lahko, bi se temu izognil/-a«, vendar pomen tako velikega deleža relativizira – in pojasni – primerjava z drugimi oblikami razvijanja govornih zmožnosti: enajst (11) dijakov in dijakinj (15,7 %) se tako počuti tudi v razredni diskusiji, ki je edina od naštetih oblik dela oziroma oblik govorne (inter)akcije, pri kateri jih učitelji/-ce ne ocenjujejo; deset (14,3 %) pri predstavitvi in kar enaindvajset (30 %) pri ustnem spraševanju. (Kot smo lahko razbrali iz posameznih opisnih komentarjev v poznejših vprašanjih, gre te odstotke v veliki meri pripisati slabšemu jezikovnemu znanju: govorne predstavitve na zadnjih dveh mestih beležijo najnižji odstotek – v njih zaradi vnaprejšnje pripravljenosti namreč najlažje obvladujejo svoje jezikovne omejitve; takoj za njimi so diskusije, v katerih se najlažje izogonejo sodelovanju, če pa že sodelujejo, za svoja izvajanja niso ocenjeni.)

Želela sem tudi preveriti, kako (ne)naklonjenost do predmeta »angleščina« vpliva na odnos dijakov in dijakinj do posameznih oblik dela v razredu. Kot je razvidno iz Tabele 6 spodaj, je statistična analiza podatkov s Spearmanovo enačbo pokazala, da je odnos do predmeta ATJ statistično značilno pozitivno koreliran z občutki, ki jih imajo dijaki/-nje do vseh oblik dela. Z drugimi besedami, bolj kot so naklonjeni ATJ, bolj so naklonjeni tudi vsem oblikam dela. Višja kot je številka, višja oziroma tesnejša je korelacija. Številke tudi kažejo, da imajo anketirani radi raznolikost v didaktičnih pristopih.

Tabela 24: Korelacije med odnosom do predmeta »angleščina« in občutki dijakov in dijakinj do posameznih oblik dela v razredu⁵⁸

	Moj odnos do predmeta »angleščina«	Občutki dijakov/-inj do ustnega sprošanja	Občutki dijakov/-inj do sodelovanja v strukturirani debati	Občutki dijakov/-inj do 5- oziroma 10-minutne govorne predstavitve	
Spearmanov koeficient korelacije	Koeficient korelacije	1,000	0,443**	0,344**	0,577**
	Statistična pomembnost	.	0,000	0,004	0,000
	N	70	70	70	70
Občutki dijakov in dijakinj do ustnega sprošanja	Koeficient korelacije	0,443**	1,000	0,365**	0,416**
	Statistična pomembnost	0,000	.	0,002	0,000
	N	70	70	70	70
Občutki dijakov in dijakinj do sodelovanja v prosti diskusiji	Koeficient korelacije	0,344**	0,365**	1,000	0,660**
	Statistična pomembnost	0,004	0,002	.	0,000
	N	70	70	70	70
Občutki dijakov in dijakinj do sodelovanja v strukturirani debati	Koeficient korelacije	0,577**	0,416**	0,660**	1,000
	Statistična pomembnost	0,000	0,000	0,000	.
	N	70	70	70	70
Občutki dijakov in dijakinj do 5- oziroma 10-minutne govorne predstavitve	Koeficient korelacije	0,367**	0,469**	0,542**	0,490**
	Statistična pomembnost	0,002	0,000	0,000	0,000
	N	70	70	70	70

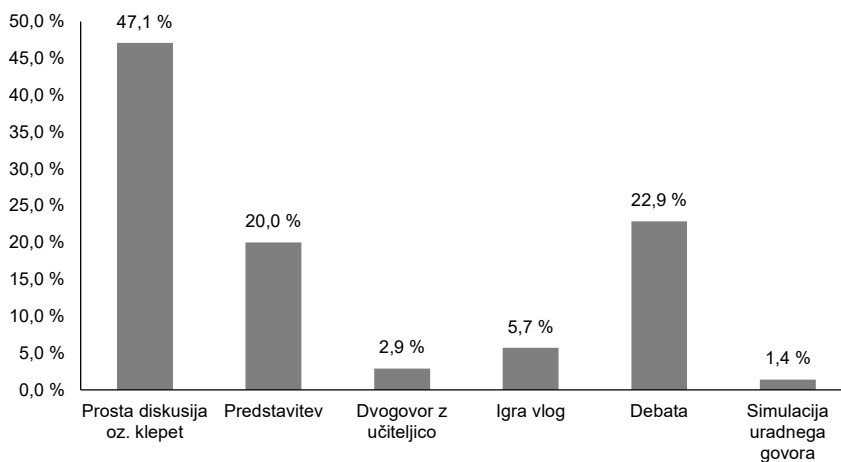
58 Dve zvezdici (***) označujeta, da obstaja manj kot 1 % tveganja, da je sklep o obstoju korelacije napačen. Ena zvezdica (*) označuje manj kot 5 % tveganja, da je sklep o obstoju korelacije napačen.

Sklep: Odnos do predmeta »angleščina« je statistično značilno pozitivno koreliran z občutki dijakov in dijakinj do vseh oblik dela v razredu.

S **tretjim vprašanjem** sem dijakom in dijakinjam dala možnost, da izberejo svoji dve najljubši obliki govorne (inter)akcije iz nekoliko razširjenega izbora (dodala sem še »igro vlog« in »simulacijo uradnega govora«) ter jih prosila za kratko pojasnilo k izboru. Spodnja grafa ponazarjata njihove odgovore in (približna) razmerja med njimi, kombinatorična tabela prvo- in drugouvrščenih govornih (inter)akcij po priljubljenosti pa postreže z natančnimi odstotki in prinaša dodatne uvide.

Tabela 25: Priljubljenost prvouvrščenih govornih (inter)akcij v razredu

	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Prosta diskusija oz. klepet	33	47,1	47,1	47,1
Predstavitev	14	20,0	20,0	67,1
Dvogovor z učiteljico	2	2,9	2,9	70,0
Igra vlog	4	5,7	5,7	75,7
Debata	16	22,9	22,9	98,6
Simulacija uradnega govora	1	1,4	1,4	100,0
Skupno	70	100,0	100,0	–



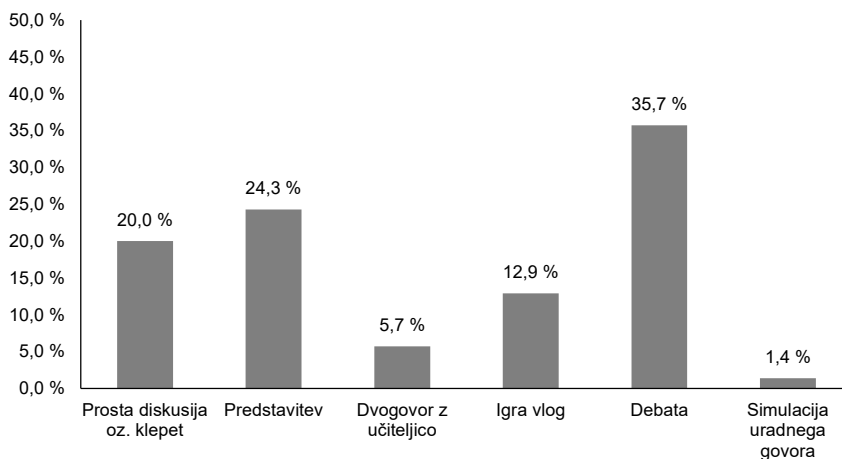
Graf 27: Priljubljenost prvouvrščenih govornih (inter)akcij v razredu v odstotkih

Ne čudi toliko dejstvo, da so pri tem vprašanju dijaki/-nje zvečine izbrali diskusijo, so pa – glede na predhodne odgovore in opažanja – presenetljive tri druge informacije:

1. za diskusijo kot prvo izbiro se je izreklo več kot dvakrat več dijakov in dijakinj kot za predstavitev (47,1 % : 20 %);
2. na drugo mesto se ni uvrstila predstavitev, temveč debata;
3. simulacija uradnega govora je z enim dijaškim glasom pristala na prepričljivem zadnjem mestu, torej nižje kot »dvogovor z učiteljico«, ki ga pravzaprav lahko razumemo kot evfemizem za ustno spraševanje.

Tabela 26: Priljubljenost drugovrščenih govornih (inter)akcij v razredu

	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Prosta diskusija oz. klepet	14	20,0	20,0	20,0
Predstavitev	17	24,3	24,3	44,3
Dvogovor z učiteljico	4	5,7	5,7	50,0
Igra vlog	9	12,9	12,9	62,9
Debata	25	35,7	35,7	98,6
Simulacija uradnega govora	1	1,4	1,4	100,0
Skupno	70	100,0	100,0	–



Graf 28: Priljubljenost drugovrščenih govornih (inter)akcij v razredu v odstotkih

Glede na odgovore je kot druga izbira med dijaki/-njami najpopularnejša debata; odločno prednjači pred predstavitvijo in diskusijo. Simulacija uradnega govora je tudi v tem primeru dobila en sam glas.

Tabela 27: Hkratno porazdeljevanje prvouvrščenih in drugouvrščenih najbolj prijubljenih govornih (inter)akcij v razredu.

Prosta diskusija oz. klepet Predstavitev	Od govornih (inter)akcij v razredu mi je všeč (druga izbira)						Skupno
	Dvogovor z učiteljico	Igra vlog	Debata	Simulacija uradnega govora			
Prosta diskusija oz. klepet	Število 0	8	1	5	19	0	33
	% 0,0 %	11,4 %	1,4 %	7,1 %	27,1 %	0,0 %	47,1 %
Predstavitev	Število 6	0	2	2	3	1	14
	% 8,6 %	0,0 %	2,9 %	2,9 %	4,3 %	1,4 %	20,0 %
Dvogovor z učiteljico	Število 0	2	0	0	0	0	2
	% 0,0 %	2,9 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	2,9 %
Igra vlog	Število 1	0	1	0	2	0	4
	% 1,4 %	0,0 %	1,4 %	0,0 %	2,9 %	0,0 %	5,7 %
Debata	Število 7	7	0	2	0	0	16
	% 10,0 %	10,0 %	0,0 %	2,9 %	0,0 %	0,0 %	22,9 %
Simulacija uradnega govora	Število 0	0	0	0	1	0	1
	% 0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	1,4 %	0,0 %	1,4 %
Skupno	Število 14	17	4	9	25	1	70
% od skupno	20,0 %	5,7 %	12,9 %	35,7 %	1,4 %	100,0 %	

- Daleč najpogostejši par je »prosta diskusija oz. klepet« kot prva izbira in »debata« kot druga najljubša izbira. Izbralo jo je 19 dijakov od 70 (27 % vseh dijakov). Izbor izjav, s katerimi so dijaki in dijakinje pojasnili, zakaj imajo najraje dvojico diskusija-debata (ali debata-diskusija), nam dodatno pomaga razumeti njihove razloge:
- »Počutim se sproščeno, saj tega ponavadi ne ocenjujemo, vseč mi je delo v skupinah.«
- »Pri obeh lahko obenem govorim in predstavim svoje mišljenje.«
- »V debati lahko predstaviš svoje argumente, mnenja in skušaš priti do skupne rešitve.«
- »Ker v debati govori veliko učencev in nisem v središču pozornosti.«
- »(...) dvogovor (z učiteljico) ni tako učinkovit kot skupinsko delo.«
- »(...) ker se lahko prosto pogovarjaš z drugimi učenci in vsi imajo od tega korist.«
- »(...) ker je bolj zabavno in se več naučimo.«
- »Nič od tega mi ni po godu, saj se počutim zelo okrnjeno in golo na področju angleščine. Rada poslušam, a imam strah pred govorjenjem.«*(glej spodaj)

5.4.4.5.4 Povzetek in sklepi

Odgovori na to vprašanje so prosto diskusijo oziroma klepet potrdili kot najbolj priljubljeno obliko govorne diskurzne prakse (33 dijakov/diakinj oziroma 47,1 %) – kar se mi je zdel razmeroma pričakovan rezultat. »Dogovor z učiteljico« se je – v precejšnjem skladju z odgovori na prejšnje vprašanje – uvrstil na predzadnje mesto, razen tega pa so odgovori na tretje vprašanje prinesli določena presenečenja:

- Simulacija uradnega govora je z enim samim glasom kot prvo izbiro (»od govornih (inter)akcij v razredu mi je najbolj všeč«) in enim samim glasom kot drugo izbiro (»od govornih (inter)akcij v razredu mi je všeč«) pristala na dnu obeh lestvic. Glede na to, da sem simulacije konferenc OZN ocenila kot očitno priljubljeno in uspešno obliko poučevanja/učenja govorne sporočilne zmožnosti, tega nisem pričakovala.
- Debata se je v kategoriji »prva izbira« znašla na drugem mestu: 16 dijakov/-inj oziroma 22,9 % – celo pred govorno predstavitevjo, ki je z dvema glasovoma manj (14 dijakov/-inj oziroma 20 %) na tretjem mestu.
- Kot druga izbira je debata pristala na vrhu lestvice s prepričljivo prednostjo pred predstavitevjo: zanjo se je izreklo 25 dijakov/-inj (35,7 %), torej več kot tretjina vseh anketiranih; za govorno predstavitev pa 17 dijakov/-inj (24,3 %).

- Če upoštevamo izbora prve in druge najljubše oblike govorne (inter)akcije ter seštejemo oba odstotka, ki se navezujeta na prosto diskusijo (47,1 % + 20 %), in oba odstotka, ki se navezujeta na debato (22,9 % + 35,7 %), dobimo dokaj izenačeno sliko: 67,1 % dijakov in dijakinj je na vrh priljubljenosti uvrstilo prosto diskusijo, 58,6 % dijakov in dijakinj je na vrh priljubljenosti uvrstilo debato.

Tako visoka uvrstitev debate se na tem mestu zdi nepričakovana (celo nelogična) iz vsaj dveh razlogov:

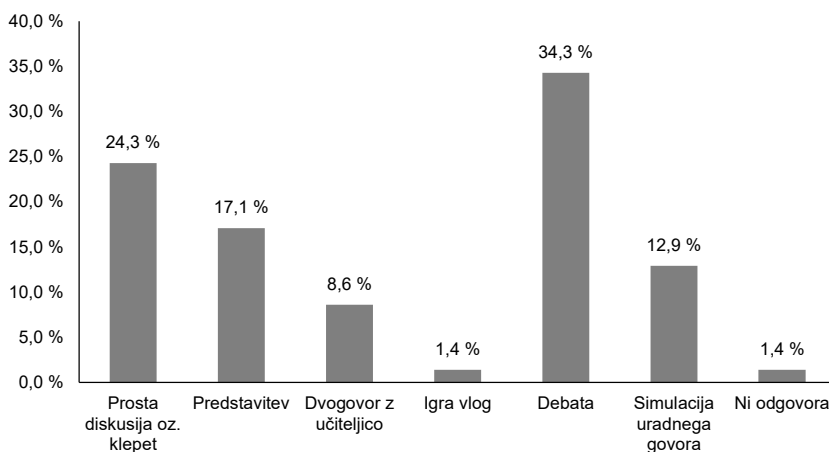
- v odgovorih na drugo vprašanje je pristala na tretjem mestu;
- tretje vprašanje je, razen ostalih treh oblik razvijanja govornih zmožnosti iz drugega vprašanja, v izbor uvrstilo še »igro vlog« in »simulacijo uradnega govora«, kar je možnost, da se bo debata s tretjega dvignila na drugo mesto, kvečjemu zmanjšalo. (Možne interpretacije te diskrepance bodo ponudili odgovori na naslednja vprašanja.)

Dodatni vpogled v oceno dijakov in dijakinj nam dá primerjava izbranih parov govornih (inter)akcij (Tabela 9 zgoraj): daleč najpogostejši par je »prosta diskusija oz. klepet« kot prva in »debata« kot druga najljubša izbira. Izbralo jo je devetnajst dijakov in dijakinj od sedemdesetih (19/70) oziroma 27 %. Zlasti očitna postane priljubljenost debate ob primerjavi z naslednjim najpogostejšim parom: za »prosto diskusijo« in »predstavitev« se je opredelilo osem dijakov in dijakinj (8/70) oziroma 11 %. Če upoštevamo še sedem dijakov in dijakinj, ki je dvojico prosta diskusija + debata izbralo v obrnjenem vrstnem redu, gre tej dvojici kar 37 % vseh dijaških glasov.

S **četrtim vprašanjem** sem preverjala, kako dijaki/-nje v 3. in 4. letniku razlikujejo med všečnostjo in koristnostjo posameznih oblik razvijanja govornih zmožnosti (oziroma ju povezujejo).

Tabela 28: Izbira prvovrščenih govornih (inter)akcij v razredu, ki po mnenju dijakov in dijakinj najbolj stimulira njihov napredek, v odstotkih.

	Pogostost	Odstotek
Prosta diskusija oz. klepet	17	24,3
Predstavitev	12	17,1
Dvogovor z učiteljico	6	8,6
Igra vlog	1	1,4
Debata	24	34,3
Simulacija uradnega govora	9	12,9
Ni odgovora	1	1,4
Skupno	70	100,0



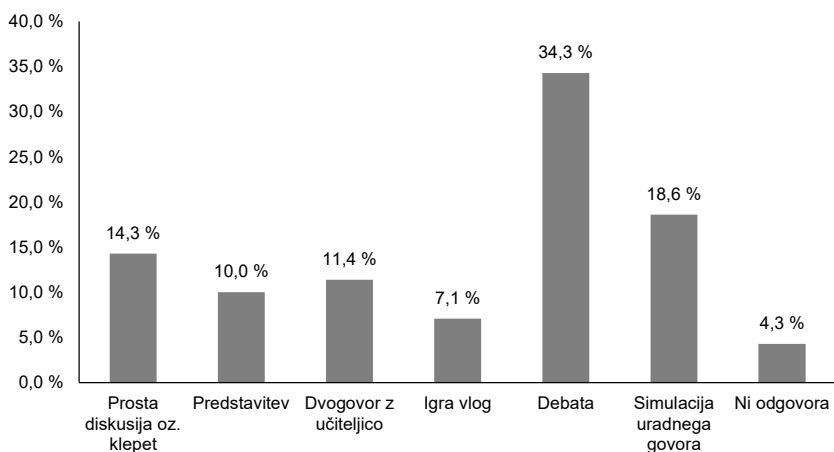
Graf 29: Izbira prvovršenih govornih (inter)akcij v razredu, ki po mnenju dijakov in dijakinj najbolj stimulira njihov napredek, v odstotkih.

Kot kažeta Tabela 10 in Graf 8, so odgovori dijakov in dijakinj na vprašanje »Za kateri obliki meniš, da sta najbolj stimulatívni za tvoj lasten napredek?« debato uvrstili na prvo mesto. Ob tem ne želimo problematizirati, kako vsak posamezni dijak oziroma dijakinja razume pomen besedne zveze »lasten napredek«, ker gre v vsakem primeru za njihovo subjektivno oceno (vrste) napredka, ki jo sami zase ocenjujejo za relevantno. Izbor debate pa v tem primeru nujno pomeni, da so zmožni kritičnega razlikovanja med koristno stimulatívnostjo in udobnejšo všečnostjo: tokrat dijaški odgovori niso postavili na vrh lestvice niti oblike govorne (inter)akcije, ki se jim zdi najbolj všečna, niti oblike govorne (inter)akcije, ki jim dopušča največ nadzora nad situacijo, temveč so se odločili za tisto obliko, ki od njih terja več intelektualnega navora kot prosta razredna diskusija in precej manj nadzora nad potekom dogodka, kot ga imajo pri predstavitvah. Za najbolj stimulatívno so, skratka, prepoznali obliko diskurzne prakse, ki daje izrazit in hkraten poudarek kritičnemu mišljenju in interakcijskim zmožnostim.

Simulacijo uradnega govora, ki jo očitno ocenjujejo kot težjo od običajnih predstavitev, so tokrat ocenili veliko bolje kot pri prejšnjem vprašanju. (Uspešnost simulacij govorov OZN moramo potemtakem pripisati temu, da so jih dijaki in dijakinje prepoznali kot smiselne in koristne, in ne temu, da so se jim zdele zabavne. Kar kaže na raven zrelosti in/ali ambicioznosti, ki je/ju bolj površni pogled ne zazna.)

Tabela 29: Izbira drugouvrščenih govornih (inter)akcij v razredu, ki po mnenju dijakov in dijakinj najbolj stimulira njihov napredek, v odstotkih.

	Pogostost	Odstotek
Prosta diskusija oz. klepet	10	14,3
Predstavitvev	7	10,0
Dvogovor z učiteljico	8	11,4
Igra vlog	5	7,1
Debata	24	34,3
Simulacija uradnega govora	13	18,6
Ni odgovora	3	4,3
Skupno	70	100,0



Graf 30: Izbira drugouvrščenih govornih (inter)akcij v razredu, ki po mnenju dijakov in dijakinj najbolj stimulira njihov napredek, v odstotkih.

Iz Tabele 11 in Grafa 9 razberemo, da so dijaški odgovori na isto vprašanje (»Za kateri obliki meniš, da sta najbolj stimulativni za tvoj lasten napredek?«) za zmagovalno drugouvrščeno obliko ponovno pokazali na debato – tokrat s še bolj prepričljivim vodstvom pred naslednjo izbiro. Tudi naslednja izbira je potrdila zgornji sklep o (samo)kritičnem razlikovanju dijakov in dijakinj med enostavnostjo in koristnostjo različnih oblik dela pri poučevanju/učenju govorne sporazumevalne zmožnosti: simulacija uradnega govora je tokrat z drugega (ali prvega) mesta prvič izrinila prosto diskusijo.

Pri oblikovanju končnih sklepov se naslanjamo tudi na primerjalno-kombinatorično tabelo spodaj (Tabela 12).

5.4.4.5.5 Povzetek in sklepi

- **Debato je za prvo in drugo najbolj stimulatívno obliko govornih (inter)akcij izbralo daleč največ dijakov in dijakinj:** v obeh primerih 24/70 oziroma 34,3 %, kar v skupnem seštevku pomeni 48 dijakov in dijakinj oziroma skoraj **69 %**. Razlike v zastopanosti med prvimi tremi izbirami so v prvi kategoriji (»najbolj stimulira«) precejšnje (34,3 % – 24,3 % – 17,1 %), v drugi kategoriji (»stimulira«) pa še večje (34,3 % – 18,6 % – 14,3 %).
- Prva naslednja izbira v kategoriji »najbolj stimulira« je prosta diskusija (17/70 oziroma 24,3 %), prva naslednja izbira v kategoriji »stimulira« pa simulacija uradnega govora (13/70 oziroma 18 %) – kar je glede na najnižjo uvrstitev te oblike pri vprašanju 3 takisto presenetljivo.
- Za simulacijo uradnega govora se je tudi v kategoriji »najbolj stimulira« odločilo devet dijakov in dijakinj; skupno ji je namenilo prominentno mesto v eni ali drugi kategoriji 22/70 oziroma 31 % anketiranih. Ta podatek je v večjem skladju z zaključki, do katerih sem prišla na podlagi opazovanj simulacij govorov OZN.
- Iz tabele, ki prikazuje kombinatoriko parov in njihovo pogostnost je tudi razvidno, da je najpogostejši par govornih interakcij, ki jih dijaki in dijakinje ocenjujejo kot pomembne za stimulacijo lastnega napredka (kakorkoli ga že razumejo), »prosta diskusija/klepet« kot prva in »debata« kot druga izbira. Tako se je odločilo 12/70 dijakov in dijakinj (17 %); v obratnem vrstnem redu je to dvojico izbralo 8/70 dijakov in dijakinj, kar je skupno 20/70 oziroma 29 % anketiranih.
- Večina dijakov in dijakinj – 63/70 oziroma 90 % – je svoj izbor parov na kratko utemeljila. Za najpogostejši par so izpostavljali »bogatost besedišča«, »spontanost izraza« in »seznanjanje z novimi tematikami«.
- Približno 9 % manj dijakov in dijakinj ocenjuje diskusije in debate za najbolj stimulatívno dvojico, kot jih ocenjuje za najbolj všečno dvojico. Podrobnejši pregled je razkril, da je 8/70 anketiranih izbralo dvojico diskusija in debata pri 3. in 4. vprašanju (tudi v istem vrstnem redu), kar bi lahko pomenilo, da je za 11 % dijakov in dijakinj stimulatívnost določene oblike govorne (inter)akcije pogoj za njeno všečnost. **V smislu všečnosti je torej nesporna zmagovalka prosta diskusija, v smislu stimulatívnosti pa debata** – ki je dobila več glasov kot katerakoli druga oblika govorne (inter)akcije pri kateremkoli vprašanju.
- V skupnem seštevku se je pri tem vprašanju za plodno kombinacijo izkazal tudi par »debata + simulacija uradnega govora«: devet od tistih, ki so kot najbolj stimulatívno obliko izbrali debato, je na drugo mesto postavilo uradni govor; štirje so to dvojico izbrali v obratnem vrstnem redu. Skupno se je za to kombinacijo izreklo 13/70 dijakov in dijakinj oziroma 18,6 %.

Dijaki in dijakinje so svoje izbore pojasnjevali z besedami, ki pričajo o njihovi ambicioznosti in (samo)kritičnosti. **Debato in simulacijo uradnega govora** so, na primer, zagovarjali z:

- »Ker sta po mojem mnenju najbolj zahtevni in zahtevata napredno izrazoslovje in jezik.«
- »Debata ti omogoča predstavitev tvojega mnenja, argumenta, spodbuja oblikovanje rešitev.«
- »Za uradni govor si prisiljen vložiti veliko truda v raziskovanje, pisanje itd.«
- »Pričakujem, da bom ti dve obliki najbolj potreboval v nadaljnji karieri.«
- »Na to se moraš že vnaprej pripraviti, se naučiti nove besede, fraze, bolj podrobno sam spoznaš temo.«
- »To sta dve bolj uradni obliki, kjer se moraš držati določenih pravil in dobro argumentirati svoje stališče.«

Izbor para **debata in diskusija** pa so podkrepili z izjavami, kot so:

- »Ker tako razvijam proste govorne sposobnosti na višji ravni.«
- »Ker moraš razmišljati, kaj so povedali drugi in jim odgovoriti z dobrimi argumenti.«
- »Ker od nas zahteva improvizacijo, kar pomeni, da se ne moremo 'napiflati' teksta.«
- »Ker govoriš nenaučeno, kar predstavlja izziv v komuniciranju. Najbolj podobno življenju.«
- »S pogovorom izboljšujemo naše komunikacijske sposobnosti in izboljšujemo izgovorjavo.«
- »Ker menim, da tako razviješ svojo angleščino, čeprav prej nimaš preveč dobre podlage.«
- »Ker moraš dvigniti raven uporabe jezika, s čimer krepiš svoj besedni zaklad, tudi razvijati svoje miselne sposobnosti, saj zagovarjaš stališča do določenega problema ter si s tem širiš obzorje.«

Najpogostejši par govornih interakcij, pomembnih za stimulacijo lastnega napredka, je »prosta diskusija oz. klepet« kot prva in »debata« kot druga izbira. Tako se je odločilo 12 dijakov od 70.

Peto vprašanje se fokusira zgolj na debato in preverja, kako dijaki/-nje ocenjujejo njen vpliv na obe zmožnosti, ki sta v središču pozornosti pričujoče raziskave – na govorno *sporazumevalno* zmožnost in zmožnost KM. Pri tem je bilo treba uporabiti dijakom razumljive termine, ki bi približno sovpadli s tem, kar sami pojmujejo z besedno zvezo »kritično mišljenje« in s pomenom »govorne sporazumevalne zmožnosti«. Dodali pa smo še »kulturo dialoga«. Slednja v tej trojici figurira kot

Tabela 30: Hkratno porazdeljevanje prvouvrščenih in drugouvrščenih govornih (inter)akcij v razredu, ki po mnenju dijakov in dijakinj najbolj stimulirajo njihov jezikovni razvoj

Prosta diskusija oz. klepet	Od govornih (inter)akcij v razredu moj napredek stimulira (druga izbira)							Skupno
	Predstavitve	Dvogovor z učiteljico	Igra vlog	Debata	Simulacija uradnega govora			
Število	1	0	0	0	0	0	0	1
%	1,4 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	1,4 %
Prosta diskusija oz. klepet	Število	1	0	1	2	1	12	0
%	1,4 %	0,0 %	1,4 %	2,9 %	1,4 %	17,1 %	0,0 %	24,3 %
Predstavitve	Število	0	1	0	0	1	7	3
%	0,0 %	1,4 %	0,0 %	0,0 %	1,4 %	10,0 %	4,3 %	17,1 %
Dvogovor z učiteljico	Število	1	1	2	0	1	0	1
%	1,4 %	1,4 %	2,9 %	0,0 %	1,4 %	0,0 %	1,4 %	8,6 %
Igra vlog	Število	0	0	0	0	0	1	0
%	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	1,4 %	0,0 %	1,4 %
Debata	Število	0	8	3	2	2	0	9
%	0,0 %	11,4 %	4,3 %	2,9 %	2,9 %	0,0 %	12,9 %	34,3 %
Simulacija uradnega govora	Število	0	0	1	4	0	4	0
%	0,0 %	0,0 %	1,4 %	5,7 %	0,0 %	5,7 %	0,0 %	12,9 %
Skupno	Število	3	10	7	8	5	24	13
% od skupno	4,3 %	14,3 %	10,0 %	11,4 %	7,1 %	34,3 %	18,6 %	100,0 %

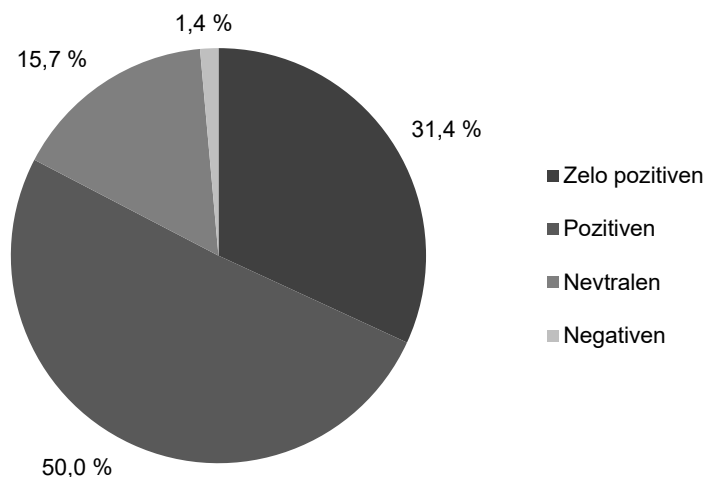
Od govornih (inter)akcij v razredu moj napredek najbolj stimulira (prva izbira)

samosvoj element v smislu, da ni neposredno povezan z zmožnostmi posameznikov, temveč opominja na entiteto sporazumevalnega dogodka kot takega; ta je sicer neposredno odvisna od vedenja posameznikov, vendar jih tudi presega. Hkrati »kultura dialoga« aludira na nenasilno komunikacijo (NNK), ki je v neposredni zvezi z interakcijskimi zmožnostmi (IZ) oziroma je njihov integralni del. Predvidevala sem, da sta NNK in IZ med dijaki/-njami prej ko slej neznana koncepta, zato sem se odločila za besedno zvezo »kultura dialoga«, ki sovпада z elementi sporazumevalnega dogodka, ki sem jim sledila.

Tudi v tem primeru so rezultati pomenljivi. Kot ja razvidno iz spodnjih treh tabel in pripadajočih grafov, je debata izjemno dobro ocenjena v vseh treh elementih, z manjšimi, vendar povednimi odstopanji med njimi.

Tabela 31: Ocenjevanje odnosa do vpliva debate na kulturo dialoga v razredu v odstotkih

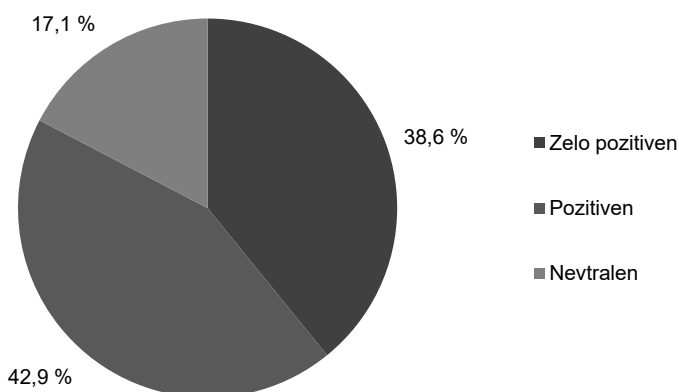
	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek
Zelo pozitiven	22	31,4	31,9
Pozitiven	35	50,0	50,7
Nevtralen	11	15,7	15,9
Negativen	1	1,4	1,4
Skupno	69	98,6	100,0
Ni odgovora	1	1,4	–
Skupno	70	100,0	–



Graf 31: Ocenjevanje odnosa do vpliva debate na kulturo dialoga v razredu v odstotkih

Tabela 32: Ocenjevanje odnosa do vpliva debate na lasten jezikovni razvoj v odstotkih

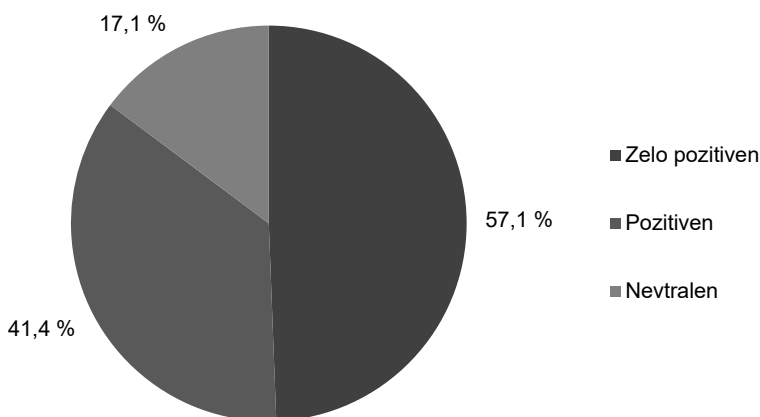
	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
zelo pozitiven	27	38,6	39,1	39,1
pozitiven	30	42,9	43,5	82,6
nevtralen	12	17,1	17,4	100,0
skupno	69	98,6	100,0	–
Ni odgovora	1	1,4	–	–
Skupno	70	100,0	–	–



Graf 32: Ocenjevanje odnosa do vpliva debate na lasten jezikovni razvoj v odstotkih

Tabela 33: Ocenjevanje odnosa do vpliva debate na razvoj kritičnega mišljenja v odstotkih

	Pogostost	Odstotek	Veljavni odstotek
zelo pozitiven	40	57,1	58,0
pozitiven	29	41,4	42,0
skupno	69	98,6	100,0
Ni odgovora	1	1,4	–
Skupno	70	100,0	–



Graf 33: Ocenjevanje odnosa do vpliva debate na razvoj kritičnega mišljenja v odstotkih

5.4.4.5.6 Sklepi

- Glede vpliva debate na »kulturo dialoga« so bili dijaki in dijakinje najbolj zadržani; samo 22/70 oziroma 31,4 % jo je opredelilo kot »zelo pozitivno«. Pogosteje je bil z oceno »zelo pozitivno« opisan vpliv debate na jezikovni razvoj – 27/70 oziroma 38,6 % – in še pogosteje vpliv debate na razvoj KM – 40/70 oziroma 57,1 %.
- Eden/ena od anketiranih je mnenja, da ima debata negativen vpliv na »kulturo dialoga«. Ta glas je pomemben, saj opozarja na prezrti ali potencialno utišani pogled, ki je kritičen do debati inherentne tekmovalnosti. Ta je povezana z opozicijskim vzdušjem dveh taborov, ki zlahka pripelje do nevljudnih ali celo agresivnih verbalnih nastopov. Dijak/-inja je svojo oceno delno pojasnil/-a: »Debata mi ni všeč, ker se v razredu hitro pojavijo nesoglasja, je zelo odvisna od teme (lahko se z njo ne strinjaš, lahko je neumna in nimaš možnosti za dober argument).«
- 82,6 % dijakov in dijakinj meni, da ima debata (zelo) pozitivni vpliv na njihov jezikovni razvoj – s čimer se odločno pridružujejo mnenju vseh intervjuvanih učiteljic. (»Jezikovni razvoj« je ohlapna formulacija, za katero pa smo predvidevali, da jo bodo, v skladu s kontekstom, razumeli v smislu »govorne sporazumevalne zmožnosti v polemičnih diskurzivnih praksah«: ne nazadnje je to v debati edina oblika govorne (inter)akcije, v kateri se njihova jezikovna zmožnost sploh lahko izrazi.)
- Nespregljiva je homogenost dijaške ocene vpliva debate na zmožnost KM: krepka polovica, 58 %, ga opisuje z »zelo pozitiven«, 42 % s »pozitiven«. Nihče

se v tem delu vprašanja ni opredelil za »nevtralen« (glede jezikovnega razvoja je bilo takih odgovorov 12/70 oziroma 17,1 %) ali za »negativen«. Ne glede na to, kako vsak posamezni dijak/posamezna dijakinja razume »zmožnost KM«, gre za pomenljivo sovpadanje mnenj anketiranih, za katerega nam svojstveno pojasnilo ponuja Tabela 16 (glej spodaj).

Preverjanje korelacij (Tabela 16) med odnosom do angleščine (vprašanje 1) ter vplivom debate na »kulturo dialoga«, lasten jezikovni razvoj in zmožnost KM na podlagi Spearmanovega koeficienta korelacije je pokazalo:

- da je odnos do angleščine pozitivno koreliran z odnosom do vpliva debate na »kulturo dialoga« v razredu in še bolj z odnosom do vpliva debate na lasten jezikovni razvoj;
- da med odnosom do angleščine in vplivom debate na zmožnost KM ni statistično značilne korelacije – kar, z drugimi besedami, pomeni, da tudi dijaki in dijakinje, ki angleščini niso posebej naklonjeni, v debati prepoznavajo metodo, ob kateri razvijajo lastne zmožnosti KM;
- da je pozitivna korelacija med odnosom dijakov in dijakinj do vpliva debate na kulturo dialoga ter odnosom do vpliva debate na lasten jezikovni razvoj statistično značilna;
- da je odnos do vpliva debate na zmožnost KM značilno in pozitivno koreliran samo z odnosom do vpliva debate na lasten jezikovni razvoj, ne pa tudi do »kulture dialoga« – kar se sklada tako s teoretskimi zaključki o tesni povezavi med KM in jezikovnim razvojem kot z našimi opažanji o potencialno negativnem vplivu *pro et contra* formata na »kulturo dialoga«.

Odnos do angleščine je statistično značilno pozitivno koreliran z odnosom do vpliva debate na kulturo dialoga v razredu in še bolj z odnosom do vpliva debate na lasten jezikovni razvoj. Ni korelacije med odnosom do angleščine in vplivom debate na zmožnost kritičnega mišljenja.

Statistično je značilna pozitivna korelacija med odnosom do vpliva debate na kulturo dialoga in odnosom do vpliva debate na lasten jezikovni razvoj. Odnos do vpliva debate na zmožnost kritičnega mišljenja je značilno in pozitivno koreliran samo z odnosom do vpliva debate na lasten jezikovni razvoj.

- Kljub očitnemu odobravanju, ki ga je požela debata med dijaki in dijakinjami v opazovanih razredih, je pomembno razumeti in nasloviti tudi razloge, ki botrujejo negativnemu odnosu dijakov do debate. V zvezi s tem nas izbor povednih odgovorov na **šesto vprašanje** sooča zlasti s težavami, ki jih prevlada tekmovalne paradigme (nad sodelovalno) prinaša mnogim posameznikom:

Tabela 34: Korelacija med odnosom do angleščine ter vplivom debate na kulturo dialoga, lasten jezikovni razvoj in zmožnost kritičnega mišljenja

			Moj odnos do predmeta „angleščina»	Vpliv debate na kulturo dialoga v razredu je:	Vpliv debate na lasten jezikovni razvoj je:	Vpliv debate na zmožnost kritičnega mišljenja je:
Spearmanov koeficient korelacije	Moj odnos do predmeta „angleščina»	Koeficient korelacije	1,000	0,262*	0,318**	0,019
		Statistična pomembnost	.	0,030	0,008	0,877
		N	70	69	69	69
Vpliv debate na kulturo dialoga v razredu je:	Koeficient korelacije		0,262*	1,000	0,499**	0,190
	Statistična pomembnost		0,030	.	0,000	0,118
		N	69	69	69	69
Vpliv debate na lasten jezikovni razvoj je:	Koeficient korelacije		0,318**	0,499**	1,000	0,251*
	Statistična pomembnost		0,008	0,000	.	0,037
		N	69	69	69	69
Vpliv debate na zmožnost kritičnega mišljenja je:	Koeficient korelacije		0,019	0,190	0,251*	1,000
	Statistična pomembnost		0,877	0,118	0,037	.
		N	69	69	69	69

*. Korelacije je statistično značilna na ravni tveganja $p = 0,05$.

** . Korelacije je statistično značilna na ravni tveganja $p = 0,01$.

- »[Debata mi ni všeč] ker se počutim preveč pod pritiskom, če moram kaj povedati. Raje poslušam druge, ki govorijo v debati.«
- »(...) ker se počutim preveč izpostavljeno (...) je neprijetno.«
- »Debata mi ni všeč, ker imam veliko zamisli, ki jih ne znam ubesediti v angleščini, zato sem raje tiho. Morda bi pomagalo, če bi bili že v osnovni šoli primorani več prosto govoriti, saj je zdaj za to že nekoliko prepozno ☺.«
- »(...) neprijetno, ker ne obvladam angleščine (...)«
- »(...) ker nas učiteljica pri tem ocenjuje in sem zato pod še večjim pritiskom.«
- »Ker imajo glavno besedo tisti, ki imajo več znanja, zato težko pridem do besede.«
- »Ker moja angleščina ni dobra in ne znam v pravih stavkih oblikovati argument in protiargument (...).«

Dijakinja, ki je debato uvrstila med dve najbolj stimulatívni obliki govornih (inter) akcij, je za razlog, zaradi katerega ji debata ni všeč, navedla:

- »Ker ti včasih kdo drug vzame idejo, potem pa ne veš več, kaj bi ti rekel.«

Dijakinja, ki ima do debate ambivalenten odnos, je napisala:

- »JE VŠEČ: ker rada iščem argumente z logičnim razmišljanjem, to je zabavno; NI VŠEČ: ker imam idejo, a je ne znam ubesediti v angleščini, da bi zvenela prepričljivo (zato imam po koncu debate slab občutek).«

5.4.4.5.7 Povzetek

Rezultati analize dijaške ankete kažejo na to, da se dijaki/-nje zavedajo nezadostne »sporazumevalne opremljenosti«, pomanjkanja »bolj življenjskega« pouka ter pomembnosti interakcijskih zmožnosti v (pol)spontanih oblikah govorne interakcije kot tudi argumentacijske pismenosti, ne nazadnje tudi tega, da v debatah prepoznajajo smiseln način naslavljanja tega pomanjkanja.

Pomembno je, kako učenci/-ke (in njihovi učitelji in učiteljice) *doživljajo* diskurzne prakse, v katere so postavljeni v šolskih kontekstih, kako sami ocenjujejo izkušnje, ki jim jih prinašata J2 učenje in poučevanje (prim. Young, 2009, 85). Če drži, da je usvajanje (J2) jezika tesno povezano s socializacijo, potem je za razvoj pragmatičnih zmožnosti bistvenega pomena, da so učenke/dijaki/šudentke J2 vpeti v konkretne naloge in izzive, ki terjajo sodelovanje z drugimi v J2 – predvsem da te naloge in izzive sami doživljajo kot smiselne.

Njihovi občutki so pomembni tudi zato, ker nam – če si dovolim posplošiti rezultate analize te ankete na širšo gimnazijsko populacijo – govorijo o usmerjenosti in

pričakovanih novih generacij. Pri čemer izsledki ankete kažejo na to, da tradicionalni prijemi teh pričakovanj in usmerjenosti ne naslavlajo v zadostni meri.

5.4.4.6 Vprašanje 6

Kako je potekalo (samo)ocenjevanje? So debatnim dogodkom sledile (vsaj delne) (samo)analize? So bile povratne informacije učiteljev dovolj konkretne/kontekstualizirane, da so bile razumljive in koristne?

Čeprav so tudi dijaki/-nje v posameznih komentarjih potrdili, da se edino razredne diskusije odvijajo brez spremljajočega ocenjevanja, se (samo)ocenjevanje debatnih dogodkov kot entitet in/ali (samo)ocenjevanje posameznikov ali ekip ni dogodilo v nobenem od trinajstih opazovanih primerov. Ker v danih okoliščinah debata kot didaktična metoda pri rednem pouku (ne kot didaktična metoda v specializiranih klubih, prostočasnih kroških ali IB razredih) ni široko prepoznana in je večina učiteljev ne uporablja, nas to nemara ne sme zares presenetiti.⁵⁹ Toda ker je, po drugi strani, Cvetka ves čas omenjala ocenjevanje debat, sem ga pričakovala. Sledile pa niso niti delne (samo)analize posameznih vidikov debatnih praks. O kakovosti povratnih informacij zato ni mogoče govoriti. Edini primer ocenjevanja so »porotniške« odločitve glede zmagovalne ekipe v *mock trials*, ki pa jih v posameznih debatah dijaki in dijakinje niso utemeljevali z več kot »They were more convincing.« Meril za ocenjevanje debat niso uporabljali; diskusije o tem, katera ekipa je bila uspešnejša in zakaj, so umanjale oziroma so bile zreducirane na medklice.

Ker potemtakem ne morem odgovoriti na nobeno od zgoraj zastavljenih vprašanj, je bolj zanimivo osvetliti vzroke in možne posledice odsotnosti (samo)analize in/ali (samo)ocenjevanja debatnih dogodkov. Področji poučevanja/učenja in ocenjevanja sta namreč v šolskih praksah najtesneje povezani. Weir, na primer, opozarja, da bi morali biti kriteriji za ocenjevanje jezikovne produkcije načelno in sistematično povezani s kriteriji za poučevanje določenih zmožnosti, saj je ocenjevanje ne nazadnje eden od relevantnih dejavnikov, ki vplivajo na razvijanje teh zmožnosti. Dodaja še: »If this relationship between teaching and testing could be strengthened, the important washback effect of test tasks on the teaching that precedes it would

59 Ne nazadnje je že v fazi analiziranja učiteljskih anket in izbiranja možnih sodelavk/sodelavcev v raziskavi postalo jasno, da je učiteljic/-ev, ki bi razvijanje argumentacijske pismenosti in interakcijskih zmožnosti v govornem sporazumevanju prepoznali kot relevanten cilj v svojem pedagoškem delu, zelo malo. Učiteljica Cvetka je ena redkih, ki upoštevanje smernic Učnega načrta (ZRSŠ 2008) glede razvijanja KM v govornih sporazumevalnih dogodkih sploh jemlje resno, in jih torej vidi kot svojo profesionalno dolžnost in izziv; vendar med kolegi in kolegicami (razen Francka) nima somišljenikov, v učbenikih pa ne najde podpore. S svojim izvajanjem na tem področju je slej ko prej začetnica, ki orje ledino.

be enhanced.« (2005, 191, 192)⁶⁰ Zato se na tem mestu zdita naslednje vprašanje in pomislek pomembna do te mere, da ju je potrebno nasloviti:

1. Kako je mogoče razumeti dejstvo, da je učiteljica Cvetka za ocenjevanje debatnih dogodkov razvila merila (glej Prilogo 3), vendar jih v nobeni od trinajstih debatnih dogodkov oziroma šestih učnih ur v treh različnih razredih ni uporabila?
2. Razredna debata je diskurzna praksa, ki ostane brez faze (samo)analize oziroma (samo)ocenjevanja nedokončana.

Ad 1.) Če naj *ocenjevanje* debatnega dogodka zrcali cilje jezikovnega pouka, potem je enako pomembno kot *vaja* v debatiranju. Čeprav velja, kot pravi Weir, da »in terms of validity, there is a strong case for testing spoken language performance directly, in realistic situations, rather than testing hypothetical knowledge of what might be said« (2005, 103), je ocenjevanje polemičnega sporazumevalnega dogodka, v katerem sodeluje šest, osem ali celo več posameznikov, trd oreh iz več razlogov. Neocenjevanje učiteljice Cvetke (bodisi po zgornjih merilih bodisi kako drugače) bomo osvetlili v kontekstu nekaterih od njih.

Osnovna zagatnost ocenjevanja govorne (sporočilne in/ali sporazumevalne) zmožnosti v šolskih situacijah je povezana s tem, da se dogaja izključno v realnem času; za razliko od testiranja vseh ostalih J2 zmožnosti v tem primeru ni mogoče posameznih delov diskurznega dogodka ponoviti še enkrat in primerjati/preudariti lastno zanesljivost v vlogi ocenjevalke/ocenjevalca. (Načeloma je to sicer mogoče z ogledom videoposnetka tega dogodka, toda tak način je v šolskih kontekstih z vidika praktičnosti in ekonomičnosti popolnoma neumesten.)

Drugo posebnost, ki jo v ocenjevanje vnaša specifika (polemičnega) govornega sporazumevalnega dogodka, slikovito opiše Hughes: »It takes a considerable change in preconceptions about language proficiency for, for example, single word answers to be regarded as 'good' ... it takes a change of mind set to realize that hesitancy, short clauses (or even single word turns), ellipsis, repetition, self repair and simple or inexplicit vocabulary may be the essence of excellent speech production in certain conversational genres.« (nav. po Weir, 2005, 107)

Razen tega so v bolj specifičnem kontekstu debate lahko ljudje gostobesedni in tekoči, izkazujejo nadpovprečne interakcijske zmožnosti, vendar so šibki v argumentaciji ali celo govorijo nesmisle; lahko so, po drugi strani, redkobesedni, vendar pronicljivi in tehtni; imajo, denimo, izjemno široko besedišče, a slabo izgovorjavo;

60 Medtem ko se nekateri avtorji strinjajo z Weirom (prim. Luoma, 2004), drugi opozarjajo, da tako imenovani *washback effect* vsekakor deluje, ni pa tako enostavno predvidljiv (prim. npr. McNamara, 2000, Chapelle, 2011).

delajo slovnične napake, toda ob tem ne ogrozijo smiselnosti in prepričljivosti sporočila. Skratka, razlike/neusklajenosti med posameznimi vidiki govorne nastopa niso nič izjemnega med maternimi govorniki določenega jezika, v kontekstu sporočanja/sporazumevanja v J2 pa so še toliko bolj običajne (prim. Hughes, 2003, Luoma, 2004, McNamara, 2000, Weir, 2005).

Pedagoških ciljev, ki jih predpostavljajo sporazumevalne govorne zmožnosti v polemичnem diskurznem dogodku, ni mogoče zasledovati (in izkazovati) z, kot pravi Hughes, »carefully prepared statements about (...) home town, the weather, or whatever« (2003, 13). V debati se – prek predstavitev, ugovorov, vprašanj in odzivov – dogaja relativno hitra izmenjava velikega števila informacij. Ocenjevanje posameznih nastopov (in posameznih parametrov znotraj nastopa) ter posameznih argumentacijskih logik je zato precejšen miselni napor, ki terjaja izkušene poslušalke/-ce – in (še bolj izkušene) ocenjevalke/-ce.

Podobno kot pri pisnih sestavkih (v katerih uporabniki takisto izkazujejo vrsto različnih jezikovnih in nadjezikovnih zmožnosti) je zato v ocenjevanju govorne sporazumevalne zmožnosti analitično (razčlenjevalno) ocenjevanje bolj ustrezno od holističnega (celostnega) ocenjevanja – kar je Cvetka po svoje upoštevala v svojih merilih za ocenjevanje. Končna ocena tako ne odraža zgolj (celostnega) vtisa, ki ga posamezni govorec/-ka naredi na ocenjevalca/-ko, temveč je neko povprečje parcialnih ocen posameznih vidikov diskurzne prakse. Utemeljitev tega pristopa najdemo tako v strokovni literaturi (npr. Hughes 2003, Luoma 2004, McNamara 2000) kot v slovenski praksi ocenjevanja govorne zmožnosti ATJ na maturi. Vendar v kontekstu debate tak zastavek sam po sebi problematičnosti ocenjevanja/analize ne razreši, saj v polemične govorno-sporazumevalne dogodke vstopajo še druga vprašanja, na katera stroka še ni (v celoti) odgovorila: kako upoštevati (in vrednotiti) interakcijske vire?; kako upoštevati (in vrednotiti) argumentacijske zmožnosti?; kako upoštevati (in vrednotiti) prispevek posameznika v diskurzni praksi, ki je sama po sebi refleksija in sinteza več kontekstualnih elementov (*co-construction*)? V tem primeru ne gre za bolj ali manj enostavno vprašanje, na primer, ali bomo tekočnost in izgovorjavo obravnavali kot en ali kot dva dela v ocenjevalnem nizu parametrov, ki tvorijo »ustno oceno«, temveč gre za vprašanja, ki se navezujejo na snovanje izobraževalnih programov v širšem smislu in kot taka postanejo vprašanja izobraževalne politike.

- Dejstvo, da do (samo)ocenjevanja oziroma (samo)analize v opazovanih debatnih dogodkih ni prihajalo, moramo vrednotiti na ozadju vseh teh vprašanj, zagatnosti in dilem. Upoštevati je potrebno tudi to, da učiteljica Cvetka uvaja debatne dogodke v razred ob pomanjkanju systemske strokovne podpore in v

okolščinah, ki tovrstnim praksam niso naklonjene. Merila, po katerih naj bi ocenjevala/analizirala sporazumevalne govorne zmožnosti dijakov in dijakinj v debatah, je izdelala sama. Odlikuje jih podobno hvalevredna umerjenost v številu posameznih parametrov (pet) in stopenj znotraj parametrov (štiri) kot njene kriterije za ocenjevanje prepričljivega govora. Oblikovana iz njene lastne motivacije in iznajdljivosti (in ob nezanemarljivi podpori tujega učitelja Francka in po obisku enega debatnega seminarja za osnovnošolske in srednješolske učitelje v organizaciji Za in Proti – Zavoda za kulturo dialoga) pa merila po drugi strani vsebujejo vrsto nejasnosti oziroma odpirajo vprašanja, na katera z opazovanjem razrednega dogajanja nisem našla odgovorov:

- Opazila sem, denimo, da ostajajo razlike v gradaciji (few – some – many – most; rather – adequately – fairly) nejasne (predvsem zato, ker jih niso osmislile analize in primerjave v razredu).
- Vprašljivo je, zakaj USE OF ARGUMENT and LANGUAGE tvorita eno kategorijo; kot rečeno – in kot je v intervjuju sama povedala tudi Cvetka – močni argumenti in jezikovna ustreznost ne gredo nujno z roko v roki; kar pomeni, da ni jasno, kateri vidik se zares ocenjuje oziroma kateremu vidiku učiteljica v praksi nemara daje prednost oziroma priznava primat.
- »Mostly adopted language from sources« je navedeno kot enaka hiba kot »limited use of language«, kar je podobno sporna postavka kot »uses (entirely) his own language« v primeru meril za ocenjevanje prepričljivih govorov (glej zgoraj).
- Notranje razmerje med posameznimi parametri je nejasno: je PRESENTATION STYLE enakovreden USE OF ARGUMENT and LANGUAGE?

Razen *USE OF CROSS-EXAMINATION AND REBUTTAL, ki deluje kot dodatek k merilom, ne kot njihov integralni in enakovredni del (uvrščen po ocenjevalni lestvici ne vpliva na končno oceno), ta merila ne vključujejo interakcijskih virov.

Glede na to, da morajo biti merila za ocenjevanje načeloma dovolj nazorna in pomensko nedvoumna, da mora biti jasno, kaj bo ocenjevanje/analiza »merilo/-a«, so to resne pomanjkljivosti. Brez te nazornosti in jasnosti merila ne izpolnjujejo osnovnega pogoja za enostavnost interpretacije – ne samo za ocenjevalce in ocenjevalke, temveč tudi za dijake in dijakinje – in s tem za njihovo uporabnost. Hkrati bi moralo biti jasno, ali bo razen analitičnega ocenjevanja v rabi tudi holistično, in če ja, katero od obeh je na vrsti najprej, in – če je to relevantno – katerim vidikom razčlenjevalnega ocenjevanja je namenjeno več pozornosti (prim. Hughes, 2003, Luoma, 2004, McNamara, 2000, Weir, 2005).

Merila v govorno sporazumevalno zmožnost vpeljujejo argumentacijsko pismenost, vendar brez poudarka na interakcijskih zmožnostih še vedno zanemarjajo vidik dialoščnosti in ostajajo omejena na ocenjevanje posameznikov/posameznic. Kot taka zrcalijo kompromis med odprtostjo do polemičnih govorno-sporazumevalnih dogodkov in sistemsko osredotočenostjo na ocenjevanje posameznikov in posameznic, in na svojstven način pritrjujejo McNamari, ki opozarja, da »(...) it is these very individualizing modernist assumptions of testing practice which are now being challenged by new theories of performance. Language testing is a field in crisis...« (2000, 79).⁶¹

5.4.4.6.1 Ad 2.) (Samo)analiza kot integralni del razredne debate

Pomembnost teoretske obravnave (zmožnosti) KM in IZ je v primerjavi s prakso minimalen, vendar povsem nepogrešljiv. Iz tega razloga je Cvetka Shakespeareovega *Juliusa Caesarja* naslovlila nekoliko drugače kot običajno ter dijakinjam in dijakom predstavila vrste in učinke retoričnih figur v govornem sporazumevanju, opozorila na pomen govornega sloga, pojasnila razliko med argumentom in trditvijo; zato je simulacije govorov OZN na program uvrstila pred debatami. Uvodoma je torej vzpostavila neko začetno teoretsko podlago, vendar ta v nadaljevanju ni doživela preverjanja in nadgradnje; ni oživila v retrospektivni (samo)analizi oziroma (samo)ocenjevanju dijakinj in dijakov – kot ne nazadnje priporoča tudi učni načrt.⁶²

Vsak debatni dogodek generira vrsto primerov dobre, slabe, pomanjkljive, neprimerne in druge rabe elementov, ki kličejo po analitični obravnavi. Vsak debatni dogodek *post festum* ponuja priložnost za preverjanje in poglobljanje razumevanja, usvajanje novih znanj, ozaveščanje pomanjkljivosti in napak v argumentaciji; primeri dobro izpeljanih interakcijskih delov so lahko izvrstna iztočnica za širjenje razumevanja pri manj in za poglobljanje razumevanja pri bolj podkovanih posameznikih.

- V opazovanih debatnih dogodkih je bilo obilo tovrstnega gradiva, ki pa ga učitelja in dijaki/-nje niso naslavljali niti neposredno po posamezni debati niti v naslednji šolski uri. V ilustracijo:

61 Vprašanje veljavnosti meril, po katerih bi ocenjevali »debatno zmožnost« (oziroma govorno sporazumevalno zmožnost v polemičnih diskurzivnih praksah), na tem mestu puščamo vnevar. Ne samo zato, ker nisem imela priložnosti biti priča ocenjevanju debat in posameznih prispevkov v/k debati, niti samo zato, ker niso bila izdelana in pilotno testirana v strokovno utemeljenem standardizacijskem postopku, temveč predvsem zato, ker je tako imenovani *social turn* v uporabnem jezikoslovju področje jezikovnega testiranja dobrega pretresel in vanj vnesel nova nesoglasja in negotovosti. Chapelle – podobno kot McNamara – ugotavlja, da je na podlagi sodobnih polemik na to temo mogoče trditi »that this is an area that is very much under discussion and revision (Lissitz, 2009).« (2011, 729)

62 V skladu z učnim načrtom (ZRŠŠ 2008) naj bi bilo »ocenjevanje, ki spodbuja učenje (...) stalnica učnega procesa (...), [v katerem] dijak/dijakinja nenehno izkazuje svoje znanje, razumevanje in zmožnosti in o njih razmišlja ter v dialogu s sošolkami/sošolci in učiteljem/učiteljico o njih presoja« (2008, 39).

- Nekonsistentnost oziroma nerefektirano nelogičnost/nekritičnost v sklepanju, ki jo vsebuje trditev v prid oglaševanju »Samsung 6 is an incentive for iPhone 7.« (glej zgoraj), bi dijakom in dijakinjam lahko razkrila le analitična diskusija po debati oziroma *sistematično* ukvarjanje z argumentacijsko pismenostjo in kritičnim mišljenjem nasploh.
- Ko so v primeru Briney vs. Katko v eni ekipi zavzeto branili Brineyovo pravico do obrambe svoje lastnine, v drugi pa opozarjali, da je ta problematična, v dveh od treh ekip te izjave niso znali podpreti z razlago in primeri; v eni od ekip pa so v utemeljitev zelo ustrezno navedli, da pravica do obrambe svoje lastnine ne more biti prepuščena avtomatskemu mehanizmu brez prisotnosti človeka, da bi ta mehanizem lahko ogrozil življenje otroka ali – v primeru požara – gasilce. Dve od treh ekip torej nista izkazali zadovoljivega razumevanja ideje, ki sta jo zagovarjali; v tretji je iz ravni partikularnosti niso znali prevesti na raven splošno veljavnega (in pravno zavezujočega) načela: varovanje zasebne lastnine ne more imeti prednosti pred varovanjem človeškega življenja.
- Dobro zastavljeni, a nerazviti in/ali nekoherentni argumenti (kot, denimo, »Advertising makes kids less critical. The fact that kids have been exposed to advertisements throughout their lives is bad.«) so dragocen učni poligon – če po debatah doživijo obravnavo.

Izjava, kot je »*We agree with you that (the USA has always approved of guns), but...*«, ali vprašanje »*Why not focus on the reasons for which people feel threatened?*« bi lahko delovala kot učinkovito retorično sredstvo (ironično strinjanje ali preusmeritev na bolj relevantno temo) – če bi jih govorci znali bolje kontekstualizirati.

Manjkajoča *analiza* in/ali *ocenjevanje* posameznih vidikov debate (argumenti, logično zaporedje, (bolj) učinkoviti primeri, koherenca in podobno) se zdi svojevrsten paradoks: glede na siceršnje prevlado *acquisition metaphor* nad *participation metaphor* v naših pedagoških praksah,⁶³ je nenavadno, da je v teh primerih umanjalo sicer bolj običajno učenje skozi koncepte. Ali pač tudi ne: od smelih učiteljev, ki debato kot didaktično metodo uvajajo v pouk ATJ (v že tako nabrekli učni načrt) brez predhodnega usposabljanja, strokovne podpore, učbenikov in podobno, je nerealno pričakovati, da bodo tako kompleksne zmožnosti poučevali praktično in teoretsko sistematično.

Ker (potencialne) posledice prakse brez (zadostne) teorije niso nič manj resne od posledic teorije brez (zadostne) prakse – neustrezna/osiromašena praksa ali jalova teorija –, je ta primanjkljaj potrebno resno nasloviti. Ne glede na okoliščine, s

63 Več o tem glej Young, 2009, 164

katerimi lahko pojasnimo *status quo*, manjkajoče teoretske refleksije debatnih dogodkov in s kriteriji podprto ocenjevanje pomenijo neupoštevanje pogojev, pod katerimi se sistematični razvoj KM in IZ dogaja; ti pogoji vključujejo *ponavljajoče se* dogodke polemične diskurzne *prakse* z vmesnimi krajšimi teoretskimi vložki.⁶⁴

5.4.4.6.2 Povzetek

Dejstvo je, da je pomanjkanje (samo)kritične analize dijake in dijakinje prikrajšalo za procese ozaveščanja in poglobljanja zmožnosti, ki so konstitutivne za polemične dialoške prakse. S tem ne merimo zgolj na obravnavo jezikovne pravilnosti, sociolingvističnih elementov, logičnih zmot in podobno, temveč se povsem strinjamo z Zoro Rutar Ilc, ki – v sozvočju z družbenokritično naravnostjo – pravi:

Spodbujanje kritičnosti ostane le na pol poti, če ga ne postavimo v kontekst prepriščanja lastnih konceptualnih okvirov in predpostavk in analiziranja učinkov tako na strani učitelja kot na strani učencev. Sicer se nam utegne zgoditi, da ostajamo v okvirih virtuoznega urjenja miselnih procesov in veščin – kritičnega mišljenja pa pri tem ne razvijemo! Še huje: treniranje učencev za določene veščine (pa četudi za tako žlahtne dejavnosti, kot je npr. debatiranje) lahko brez analize predpostavk in učinkov lastnega delovanja vseh vpletenih in brez postavljanja celote družbenih razmerij pod vprašaj postane le še en bleščeč mehanizem za prilagajanje mladih ljudi na konkurenčnost v pridobitniškem boju za preživetje. (2006, 3)

5.4.5 Sklepne ugotovitve študije primera

Ob koncu študije primera (oziroma primerov) želim poudariti, da je ta osvetlila dejstvo, ki ga je mogoče razumeti kot veter v jadra zgornjemu opozorilu Zore Rutar Ilc: velika večina sodelujočih dijakov in dijakinj je debato prepoznala za avtentično obliko diskurzne prakse in v njej tvorno sodelovala; vsi (tudi tisti, ki debati sicer niso naklonjeni) so ocenili, da debata pozitivno ali zelo pozitivno vpliva na njihovo zmožnost KM – kar kaže na to, da v njih tli zavedanje o pomanjkljivem razvijanju kompleksnejših kognitivnih in socialnih potencialov v šolskih kontekstih. Prav njihova nepričakovano visoka ocena smiselnosti in koristnosti debate pomeni močno podporo prepričanju, da je potrebno posamezne pomisleke in kritike debate kot didaktične metode ocenjevati v luči dejstva, da so različni debatni formati edina vrsta razrednega govornega sporazumevalnega dogodka, ki vključujejo tako

64 »If we expect learners to develop interactional competence in another language, consciousness-raising approaches (...) must become essential practices of SL/FL classroom experiences.« (Hall, 1999, 151) (prim. tudi Van Gelder, 2005, Kasper, 1997, Young, 2009)

predhodno pripravo kot dialoško soočenje trditev in argumentov, in da kot taki (trenutno edini?) ponujajo didaktično domišljen kontekst prakse, v kateri je izkazovanje/razvijanje kombinacije KM in interakcijskih zmožnosti samoumevna zahteva. Kako kakovosten bo razredni odziv na to zahtevo, je v največji možni meri odvisno od usposobljenosti učiteljev in učiteljic. V rokah ustrezno izobrazjenih in izkušenih med njimi se debata lahko izkaže za didaktično metodo, ki ne naslavlja le veliko vrzel v učenju in poučevanju govorne sporazumevalne zmožnosti, temveč tudi veliko vrzel v sistematičnem razvijanju KM.

Študija primerov trinajstih debatnih dogodkov je izpostavila še eno dejstvo: težko premostljive razlike med tradicionalnim ocenjevanjem in ocenjevanjem, v katerega vodi osredotočenost na sporazumevanje med dvema in več sogovorniki in sogovornicami v polemičnih diskurznih praksah. Soočila nas je s problematičnostjo oziroma odsotnostjo ocenjevalnih kriterijev za tovrstne prakse, težavnostjo ocenjevanja teh praks in nejasnimi odgovori na vrsto vprašanj v zvezi z njimi: Katero razumevanje koncepta KM bi opredeljevalo naše opazovanje in ocenjevanje KM? Kaj bi ocenjevali, če bi merili/opazovali IZ, kot so »prepozna namen drugih govorcev/govork«, »tvorno se vključuje v debato«, »zna premostiti zastoje v interakciji«, »podpre ali nadgradi argumente in mnenja drugih govorcev« (prim. Hughes, 2003, 115)? So to zmožnosti, ki jih govorci/-ke zlahka prenesejo v prakso? Se nanje lahko oprejo v vsaki diskurzni praksi? In kako lahko te zmožnosti objektivno merimo? Znamo prepoznati prilagoditve, ki jih od sogovornikov/sogovornic terjajo konkretne sporazumevalne situacije, in jih ustrezno/pravično oceniti? Ne nazadnje teorija dokazuje, da ne gre za statične kategorije, ki bi se med govorno interakcijo kazale pri vsakem posamezniku kot od drugih ločene lastnosti in sposobnosti (medtem ko bi jih ocenjevalci »tehtali in merili«), temveč so odvisne od prepleta številnih kontekstualnih spremenljivk, vedno soustvarjene (*co-constructed*). Kot take tvorijo od tradicionalne radikalno drugačno paradigmo, ki je ni mogoče izraziti in ovrednotiti znotraj utečenih (tradicionalnih) okvirjev obstoječih izobraževalnih praks – kar vsaj delno pojasni skopi oziroma nikakršen odziv učiteljice in učitelja (v smislu ocenjevanja) v vseh opazovanih debatnih dogodkih.

V svoji posplošljivi dimenziji nam študija primerov pokaže, da usmerjenost v avtentične dialoške diskurzne prakse, ki imajo za cilj razvijanje argumentacijskih in interakcijskih zmožnosti v govornem sporazumevanju, obrodi očitne (čeprav težko merljive) rezultate na obeh področjih. Ob tem je nadvse pomembno, da dijaki sami prepoznavajo praktično (življenjsko) vrednost tovrstnega poučevanja/učenja in ga ocenjujejo pretežno (zelo) pozitivno, z *občutkom*, da razvijajo svoje (nedefinirane in težko merljive) sporazumevalne zmožnosti in zmožnosti kritičnega mišljenja.

Če torej na podlagi gradiva, ki ga predstavlja pričujoča raziskava, zagovarjamo uveljavitev predružačenih didaktičnih (in ocenjevalnih) praks v poučevanju/učenju govorne sporazumevalne zmožnosti v ATJ, potem moramo pritrditi tudi McNamari, ki pravi:

(...) research both on the presumed negative washback of conservative test formats, and on the presumed positive washback of communicative assessment (assumed to be more progressive) has shown that washback is often rather unpredictable. Whether or not the desired effect is achieved will depend on local conditions in classrooms, the established traditions of teaching, the immediate motivation of learners, and the frequently unpredictable ways in which classroom interactions develop. These can only be established after the event, post hoc, on the basis of information collected once the reform has been introduced. (2000, 74)

Toda reforma je mogoča le ob hkratnem (do)izobraževanju učiteljev in učiteljic ter ob ustreznih gradivih in merilih za ocenjevanje; z ustrežno (do)izobrazbo lahko učitelji/-ce neposredno vplivajo na »local conditions in classrooms« in »established traditions of teaching«, posredno pa tudi na »immediate motivation of learners«. (Pričujoča študija primerov kaže tako na vpliv učiteljev in učiteljic na našete parametre kot veliko odgovornost, ki jim jo poučevanje »refleksivne naravnosti« v (govornem) sporazumevanju nalaga.)

Pričujoča raziskava ni potrdila, da bi se v šolskih kontekstih pri pouku govorne *sporazumevalne* zmožnosti v ATJ uresničevale smernice in priporočila analiziranih dokumentov (*Strategije*, SEJO, UN) v zvezi z razvijanjem KM in interakcijskih zmožnosti učencev/dijakov; oziroma je pokazala, da so na delu pomenljive kontradikcije in slepe pege med temi priporočili in njihovo realizacijo (*Katalog*, učbeniki, anketa za učitelje, študija primera). Je pa uspela pokazati prednosti formalne debate v procesu uvajanja didaktičnih pristopov, ki te naloge oziroma nerešene probleme naslavlja: vsled očitnega pomanjkanja (ali popolne odsotnosti) polemičnih sporazumevalnih dogodkov pri pouku ATJ je v začetnih fazah uvajanja diskurzivnih praks za razvoj KM in IZ priporočljiva raba *strukturiranih* sporazumevalnih žanrov, saj ti izkazovanje/razvijanje interakcijskih zmožnosti do določene mere uravnavajo s »pravili igre« – govornici in govornice imajo vedno na voljo omejen čas; debate *predvidevajo/zahtevajo* vprašanja in ugovore, pozive k pojasnjevanju in nadaljnjemu argumentiranju – s čimer do določene mere samodejno vzpostavljajo uravnoteženo menjavanje (govornih) vlog in upoštevanje drugih udeležencev v sporazumevalnem dogodku. Gre, skratka, za *sistem* menjavanja vlog, soustvarjanja koherentne debatne tematike, soustvarjanja vzajemnosti in odzivnosti med vsemi sodelujočimi

na eni ter raznorodnih medsebojnih razlik na drugi strani – kar ob sistematičnem ponavljanju in razdelanih kriterijih lahko vodi v kultiviranje interakcijskih zmožnosti in argumentacijske pismenosti oziroma v vzpostavljanje *navad* v sporazumevalnem modusu, ki ga opredeljuje besedna zveza »kultura dialoga«.

Ob vseh vprašanjih na področju testiranja govorne sporazumevalne zmožnosti, na katera smo šele začeli pridobivati prve uvide in informacije, se strukturirana debata ponuja kot žanr, ki ga je mogoče prilagoditi šolskim kontekstom, skozi njega pa sodelovati v sodobnih prizadevanjih na področju ocenjevanja avtentičnih govorno-sporazumevalnih praks. V ocenjevanju govorne zmožnosti vodi pot naprej, kot v zaključku dela *Assessing Speaking* pravi Luoma: »(...) through action, reflection and reporting. We can learn more about assessing speaking by arranging tests and analysing what we are doing while developing, administering and using them.« (2004, 191)

6 Debata kot učna metoda: še zagate in pomisleki

Pred koncem pogledajmo še nekatere najpogostejše ugovore, na katere naletimo v zvezi z debato kot učno metodo:

Nekateri intelektualci menijo, da gre za žanr, ki kompromitira resnico oziroma podpira zagovarjanje polresnic in neresnic; drugi opozarjajo, da je debata potencialno nevarna, ker se v njej lahko izurijo manipulatorji in demagogi (Šerc, 2013). Mnogi so mnenja, da s tem ko zahteva od učencev-debaterjev, da zagovarjajo eno in zavračajo drugo stran debatne trditve, debatni format krepi dihotomno, opozicijsko logiko, ki je sama po sebi redukcionistična; da poenostavlja kompleksne probleme in uravnotežene dileme (Kennedy, 2007). Vse to so seveda realne nevarnosti, do katerih je potrebno zavzeti stališče.

Sama menim, da ponuja ugovor na zgornje kritike prav nerealnost, celo nerazumnost opozicijskega debatnega okvira, ki s svojo implicitno skrajnostjo sili v iskanje skupnega težišča – sicer debata degradira v nekoherentno govorjenje drug mimo drugega. Z drugimi besedami, format že sam po sebi terjaja definiranje »sive cone«, v kateri je konfrontacija stališč, ki hkrati pomeni koherenten dialog, sploh mogoča. V debati je, skratka, neposreden konflikt idej skoraj nemogoč; v debatni praksi ne obstajajo popolni silogizmi in črno-beli ping-pong med argumenti in protargumenti. Namreč, če se udeleženci v debati ne uspejo prilagoditi logiki nasprotnih argumentov, s tem okrnejo prepričljivost lastnih argumentov. Povedano nekoliko drugače, debate s svojim *pro in contra* formatom nimajo nujno za posledico poenostavitve realnosti, črno-bele predstavitve kompleksnih tem, temveč so prej učinkovito orodje v razjasnjevanju in razmejevanju večplastne problematike. Lahko pa bi dokazovali, da ni mogoče *preseči* dualizma, ne da bi šli *skozi* dualizem. Ali kot opomni Young: »(...) since Hegel, dichotomies have been accepted ways of broaching complex topics.«⁶⁵ (2009, 10)

Konfrontacijski okvir, v katerem se dogaja debata, ima še eno izrazito pozitivno posledico: udeleženci debate se učijo bolje obvladovati konflikte, ki se dogodijo zunaj razreda. Kennedy citira del prispevka »The Art of Debating« iz leta 1998, v katerem »the authors assert that ‚most people do not know how to argue logically while staying calm‘ and that in-class debates can enable students to learn to argue constructively« (2007, 186).

⁶⁵ Janja Žmavc v *Govorniske predvaje* med dvanajst poglavij oziroma dvanajst govorniških predvaj uvrsti tudi *zavrnitev in okrepitev* oziroma vajo »v izpodbijanju ali utemeljevanju resničnosti ali verjetnosti dane trditve« (2013, 39). Smiselnost in koristnost te vaje vidi v tem, da nas vpeljuje v »dilematičnost – sposobnost, da utemeljeno pogledamo na isto stvar (vsaj) z dveh strani, tudi s tiste, ki nam je morda tuja ali celo neprijetna« (ibid.: 40, pou-darek v izvorniku).

Zelo smiselna je kritika tistih, ki debati ugovarjajo v njenem lastnem jeziku in opozarjajo na pasti navduševanja nad samimi *sposobnostmi debatiranja*, nad večšo retoriko, ki zamegli, za kaj se govorec/-ka dejansko zavzema, ali pa z bleščečim površinskim diskurzom prekrije pomanjkanje poglobljenega razumevanja in kritične analize obravnavane tematike. Da gre v tem primeru lahko bolj kot za opolnomočenje za svojstveno prilagoditev *statusu quo*, odsotnost systemske kritike in ustvarjanje »elite« med prilagojenimi, je v uvodniku z naslovom »Kritično mišljenje – resnični izziv« v reviji *Vzgoja in izobraževanje* leta 2006 zapisala dr. Zora Rutar / Ilc: »(...) treniranje učencev za določene veščine (pa četudi za tako žlahtne dejavnosti, kot je npr. debatiranje) lahko brez analize predpostavk in učinkov lastnega delovanja vseh vpletenih in brez postavljanja celote družbenih razmerij pod vprašaj postane le še en bleščec mehanizem za prilagajanje mladih ljudi na konkurenčnost v pridobitniškem boju za preživetje.« Njeno opozorilo zadeva tako vprašanje definicije kritičnega mišljenja (govorimo o veščinah ali o pojmovnem aparatu, s katerim se lotevamo systemske kritike?) kot vprašanje vzpostavljanja in razvijanja kulture pogovarjanja, ugovarjanja, zagovarjanja in podobno. Ta vprašanja si preprosto moramo ves čas in vedno znova zastavljati.

Pred zdrsom v površnost in/ali demagoškost nas razen zgoraj omenjenega opozicijskega okvira ščitijo tudi druge »varovalke«, ki so lastne debati. Eden takih elementov je hkratio razvijanje zmožnosti kritičnega poslušanja – ne samo debaterjev med sabo, kar je samodejna nuja formata (Snider, Schnurer, 2006, 9, Kennedy, 2007, 184), temveč tudi ali celo predvsem poslušalcev. Kritična refleksija diskurzne prakse je, kot opominja Hall (1999), sestavni del razvijanja interakcijskih zmožnosti. Kritični refleksiji nato (in vedno znova) sledi faza dejavnega sodelovanja v diskurzni praksi, kar razvija *navado* KM, pozornega poslušanja in argumentiranega govora (Lakoff, 2006, Van Gelder, 2005, Kennedy, 2007, Akerman, Neale, 2011). Šele ko nova navada preglasi naša nagnjenja k pretirano čustveno motiviranemu mišljenju in delovanju, smo bolj varni pred lastno naravo – kot smo ugotavljali v poglavju »Definiranje kritičnega mišljenja«. Drugače rečeno, najboljše zdravilo proti potencialni demagoškosti debaterjev je – več debate. Če bi družbo prežemala debatna kultura, bi to bil najmočnejši branik pred demagoškostjo; ljudje, ki diskutirajo, namreč spodkopavajo enostavnost demagoških rešitev. *Debatiranje* o določeni temi namreč terja bolj temeljito razumevanje te teme kot *predstavitev* ali *predavanje* o tej temi (Kennedy, 2007, 184). In bolj poglobljeno kot razumemo več stvari, bolje smo opremljeni, da prepoznamo šibke argumente, logične napake in/ali demagoškost. Potencialne pozitivne strani debate so, skratka, mnogo večje od možnih negativnih učinkov – če in v kolikor se teh možnosti zavedamo.

Dejstvo, da debata, kljub temu da je kot zunajšolska dejavnost v Sloveniji relativno poznana, ni doživela »preboja« v redni pouk oziroma jo v tem smislu spremlja skepsa ali celo odpor, je mogoče pojasniti na več načinov. Konkretno slovenski izobraževalni kontekst je debati nenaklonjen iz različnih razlogov. Eni so povezani s časovnim vložkom, ki ga redno in sistematično delo na razvijanju debatnih zmožnosti terjaja – in si ga učitelji ob vseh administrativno določenih dolžnostih preprosto ne morejo privoščiti. Zlasti ne ob tem, da debate kot didaktične dejavnosti ni niti v učnih načrtih niti v izobraževanju učiteljev. Tovrstne razloge mi je v elektronskem sporočilu marca 2011 zlasti nazorno predstavil gimnazijski učitelj zgodovine (in dolgoletni debatni mentor!). (gl. prilogo 1)

Nekateri debatno usposobljeni učitelji in učiteljice imajo bolj načelne pomisleke, in svarijo pred preuranjenim uvajanjem debate kot pedagoške dejavnosti zato, ker za kompetentno poučevanje debate ne zadošča osebno navdušenje učiteljev nad metodo. Namreč ne samo da večina učiteljev v procesu lastnega izobraževanja ni bila deležna sistematičnega razvijanja debatnih zmožnosti, tudi v procesu stalnega strokovnega spopolnjevanja ne naletijo na tovrstno usposabljanje – in zelo verjetno je, da tako radikalno drugačnemu pristopu preprosto ne bi bili kos. Zelo verjetno je tudi, da se tisti med učitelji, ki jih debatna metoda sicer mika, vendar se ji izogibajo, tega samokritično zavedajo. Slovenski debatni mentorji so se zato sicer načeloma nedvoumno izrekli za debato v razredu – ker gre za metodo, ki dokazano pozitivno deluje na razvoj zmožnosti KM in argumentiranega govornega sporazumevanja – vendar so obenem izrazili tudi utemeljen strah, da bi poučevanje debate brez temeljite priprave učiteljev/ ic lahko naredilo več škode kot koristi. V sedanjih razmerah zato priporočajo uvedbo debate v nacionalne učne načrte v postopnem procesu, v katerem bi razen Zavoda za kulturo dialoga sodelovali strokovnjaki z Ministrstva za šolstvo. (Šerc, 2013, 31)

Naslednji razlog, zaradi katerega debata kot razredna dejavnost ni doživela širšega odziva, ima opraviti z dejstvom, da za strukturirano debato ni na voljo preverjenih opisnikov in kriterijev, po katerih naj bi jo učitelji vrednotili. Debata v razredu se tako znajde v primežu dveh nasprotujočih trendov: na eni strani se je dogodil obrat k tako imenovanim bogatim izobraževalnim nalogam (rich educational tasks), novo zavedanje o pomembnosti razvijanja kompleksnih zmožnosti, na drugi strani pa vse večja pričakovanja (šol, staršev in učencev) glede ocen, iz česar sledi dajanje prednosti tistim razrednim aktivnostim, ki se lažje prevedejo v merljive rezultate – za katere velja, da so zanesljivi kazalci (ne)uspešnosti učencev in učenk oziroma njihovih sposobnosti.

V tem smislu ne čudi opozorilo Barice Marentič Požarnik, da učenkam/dijakom/ študentkam ne moremo preprečiti, da bi se učili za ocene in učiteljem in učiteljicam

ne, da bi pouk usmerjali glede na zahteve zunanjega preverjanja – in ob tem opuščali časovno in intelektualno zahtevnejše oblike dela. Konec koncev živimo v družbi, ki ceni dobre testne rezultate. Bolj kot so ocene v očeh učenk/cev, staršev in učiteljev/-ic pomembne, v večji meri postajajo edina motivacija za učenje, v večji meri preglasijo notranjo motivacijo (prim. Marentič Požarnik, 2000, 130–133). Na delu je povratni učinek testiranja/ocenjevanja na učenje in poučevanje (washback). Pojasnila zgoraj omenjenega gimnazijskega učitelja zgodovine ilustrirajo natanko tovrstne posledice na testiranju utemeljene usmerjenosti: »Dijaki zelo hitro zahtevajo, naj raje razložim preprosto, kaj zahtevam in to je to, ne želijo, da je (tako kot je pri debati) možnih veliko različnih vprašanj, veliko odgovorov, veliko povezav, saj veste, radi imajo tipe vprašanj z eno ali dvema povezavama.« (glej Prilogo 1). Isti učitelj je glede maturitetnih meril in kriterijev, ki v največji meri krojijo pouk v zadnjih dveh letnikih gimnazije, zapisal: »Matura (...) je na ravni faktografije ali pa enostavnejših povezav, znanje, pridobljeno pri debati, tu koristi le posredno.«

Govorimo nemara o slovenski specifik? Gre morda za širše ideološke okvire, ki so debati nenaklonjeni *per definitionem*? Vsekakor je videti, da je v maturitetnem kontekstu navezanost na predvidljive odgovore in reproduciranje informacij precejšnja celo pri debati sorodni dejavnosti – pri maturitetnem pisanju eseja iz književnosti, torej pri dejavnosti, kjer bi se v največji meri lahko pokazale razlike v znanju, interpretativni moči, argumentiranemu izrazu, KM in izvirnosti med posamezniki. Dijaki so – kot Čokl in Cankar pokažeta v raziskavi iz leta 2008 – celo kaznovani (izgubijo točke), če ne upoštevajo iztočnic, po katerih morajo pisati esej. Avtorja raziskave med drugim ugotavljata: »Tvorbe samostojne koherentne esejske celote [v izdelkih, ki jih je raziskava zajela] ni bilo mogoče preveriti, ker so bili vsi eseji pisani po navodilih, ki zahtevajo določeno zaporedje odstavkov in predpisujejo način razvijanja teme.« (Čokl, Cankar, 2008, 58) V istem delu avtorja tudi ugotavljata, da sta tovrstno predpisovanje in nadziranje (ter na drugi strani sorazmerna predvidljivost reprodukcije) dejansko slovenski posebnosti, da gre za v evropskem prostoru »osamljen primer točkovanja, normiranega z odstavki, ki izhajajo iz esej-skih navodil«⁶⁶ (ibid. 2008, 64).

66 Razen te je zanimiva še neka druga slovenska posebnost, o kateri v prispevku »Avtonomija učenca pri pouku tujega jezika« piše Irena Šubic Jeločnik. Dejstvo, da je avtonomija učenca pri nas še vedno prej ko slej zgolj »svež veter«, »resno prezrt oziroma praktično neobstoječ pojem« (2008, 697), poveže z lastnostjo, ki jo Alenka Puhar (*Prvotno besedilo življenja*, 2004) imenuje *čustveni ali polaščevalski dativ*. V naš jezik je vpisan kot »slovnična posebnost slovenščine«, ki je žal še danes tako vseprisotna, da smo zanjo enostavno gluhi: »Starši otrokom podarijo življenje in imajo torej tudi pravico razpolagati z njimi. Otroci so na svetu zato, da starši prek njih živijo svoje življenje. [...] Slovenski jezik je izoblikoval zelo zanimiv instrument za izrekanje te nianse v medčloveških odnosih – čustveni dativ, ki bi mu lahko z enako pravico rekli tudi polaščevalski dativ. Ta nenavadni sklon, ki ga Slovenci vtikamo tja, kamor po 'normalni' logiki stvari sploh ne sodi, se uporablja največ na relaciji starši-otrok oziroma avtoritarni odrasli-otrok. Vzemimo za primer ukaze, s katerimi starši zasipajo svoje otroke: Da si mi čisto pri miru! Samo še enkrat mi pridi s cvetkom domov! Da mi pri priči vse

V takem okolju si je težko zamisliti razmah razvoja tako kompleksnih in izrazito na avtonomnosti (tako učencev/dijakinj/šolstov kot učiteljev) temelječih zmožnosti, kot so tiste, ki jih v razredno dinamiko prinaša sistematično gojenje raznovrstnih oblik debate. Res pa je tudi, da bi pristajanje na takšno sliko stanja pomenilo zelo enostranski in zožan pogled na dejanski intelektualni domet in ambicije deležnikov v slovenskem izobraževalnem sistemu. Ne nazadnje tudi pričujoče raziskave ne bi bilo mogoče speljati, če se v tem istem sistemu ne bi krepili ravno glasovi v prid kompleksnejšim izobraževalnim nalogam in metodam.

Naslednji sklop pomislekov v zvezi z debato kot pedagoško metodo v razredu se navezuje na vprašanje avtentičnosti debate kot sporazumevalnega dogodka. Glede na to, da se tako teorizacije sporazumevalnih zmožnosti nasploh kot Teorija interakcijskih zmožnosti (glej poglavje 7) posvečajo predvsem spontanim (avtentičnim) oblikam diskurzivnih praks zunaj šolskih učilnic (glej Young, 2000, 2009, 2011; Hall, 1999, Johnson, 2001) in v J2 okolju oziroma v stiku z maternimi govoric/-kami J2, želim navesti nekatere razloge, zaradi katerih tudi debato v kontekstu razreda štejem za primer avtentičnega interakcijskega dogodka:

1. Nemara najpomembnejši razlog ima opraviti z avtentičnostjo ocenjevanja govorne sporazumevalne zmožnosti. Med avtorji, ki se ukvarjajo z avtentičnostjo ocenjevanja, so za nas posebej zanimivi glasovi, ki opozarjajo na nedorečenosti in nejasnosti v definiranju koncepta avtentičnosti, in se zavzemajo za definicijo, ki temelji na *smiselnosti* naloge same: smiselnost – in s tem avtentičnost – naloge je odvisna od tega, kakšne (vedenjske) odzive, miselne operacije in jezikovne nastope terja od učencev/dijakinj/šolstov. Kot pravijo Frey, Schmitt in Allen (2012), je kompleksno, kritično mišljenje eden tistih elementov avtentičnosti, ki poveča veljavnost testa oziroma ocenjevanja.⁶⁷ Svoj prispevek sklenejo z ugotovitvijo, da je ocenjevanje avtentično (in veljavno), če ocenjuje nalogo/prakso, ki »... involves the student deeply, both in terms of cognitive complexity and intrinsic interest, and [is] meant to develop or evaluate skills and abilities that have value beyond the assessment itself. It is this type of assessment experience that is, realistically speaking, authentic« (ibid., 13). Debata, kot je pokazala raziskava, nedvomno zadosti tem kriterijem.

poješ! Kako mi moreš storiti kaj takega? Ne plezaj mi več na drevo! Ne hodi mi več domov! Vse te zapovedi in grožnje izrekajo resnico o takem svetu medčloveških odnosov, kjer posamezniku, predvsem pa otroku, ni priznana človeška avtonomnost in suverenost. Človek v njem ni gospodar svojega telesa, svojega življenja in čustvovanja, ni 'lastnik' svojih dejanj. Kot kaže svojski sklop besede 'umrl mi je', niti ni lastnik svoje smrti.« (Puhar, 2004, 253; nav po Šubic Jeločnik, 2008, 695)

67 »... the assessment task itself should be meaningful. This suggests that assessments that require behaviors or cognitive operations that are not intrinsically meaningful, (e.g. responding to multiple-choice questions on an externally produced standardized tests) are not authentic.« (Frey, Schmitt, Allen, 2012, 12)

2. Formalna debata (na primer Karl Popper format) za večino govorcev sicer ni vrsta diskurzne prakse, ki bi se je v »resničnem življenju« pogosto udeleževali, vendar razvija, ponotranja in kultivira način mišljenja in govora (analitični, logično strukturiran, utemeljen), po katerem kličejo zelo vsakdanje situacije. Krajša, neformalna različica debate je pravzaprav eden najpogostejših tipov sporazumevalnih dogodkov – bodisi v profesionalnih kontekstih (službeni sestanki, sprejemanje poklicnih odločitev, pogajanja s poslovnimi partnerji) bodisi v zasebnem življenju (pogovori med partnerji, med starši in otroki, med brati in sestrami pogosto vključujejo pogajanja in argumentiranje). Skratka, (formalna) debata pomeni za razvoj govornih sporazumevalnih zmožnosti to, kar pomeni šolski pisni sestavek za razvoj pisnih zmožnosti: zunaj šolskega konteksta ne obstaja, je pa svojstven generični žanr oziroma »valilnica« mnogih avtentičnih pisnih zvrsti.
3. Za mnoge avtorje je kontekst razreda sam po sebi avtentičen *mini mundus*, v katerem se reproducirajo družbene in ekonomske neenakosti (več o tem glej npr. Orłowski, 2011, 4. poglavje, Young, 2009, 3. poglavje). Vseprisotna nevidnost teh neenakosti lahko v šolskem kontekstu oziroma v šolskih diskurzniških praksah postane očitna. Debata je v smislu odstiranja samoumevnosti oziroma nevidnosti teh neenakosti zelo primerna pedagoška dejavnost.
4. Tako kot ostale sporazumevalne dejavnosti se debata dogaja znotraj specifičnega kulturnega koda, specifičnih pravil in ideologije – kot velja za vse avtentične oblike diskurzniških praks.
5. Med udeleženkami/-ci debate ni učiteljic/-ev oziroma ocenjevalk/-cev, kar pomeni, da neposredno ne vplivajo na interakcijo. V primeru specifičnega debatnega formata interakcijsko arhitekturo diskurzne prakse-debate v precejšnji meri določajo konvencije/pravila (o katerih pa imajo lahko v kontekstu razreda – za razliko od tekmovalnih debatnih formatov – učenci/študenti možnost soodločanja); če debatni format ni vnaprej določen, ampak se pričakuje (čim bolj uravnotežen) nastop vseh udeleženiških znotraj zastavljenih časovnih parametrov, interakcijski scenarij udeleženke/-ci izgrajujejo sproti, bolj spontano.
6. Glede vloge, ki jo Teorija interakcijskih zmožnosti namenja vplivu J2 okolja/maternih govork/-cev, pritrjujem tistim avtorjem, ki dokazujejo, da so za razvoj pragmatičnih (interakcijskih) zmožnosti precej bolj kot J2 okolje pomembne *priložnosti* in *dejavnosti*, v katerih učenci sodelujejo. Strinjam se tudi z Janjo Žmavc, ki pravi, da je »retoriko in argumentacijo treba razumeti kot eni od ključnih strategij, ki pomagata pri osmišljanju znanja.« (2011, 69).

Debato lahko vidimo kot neke vrste hibridni žanr, kot most med formaliziranimi in manj predvidljivimi sporazumevalnimi dogodki; je dovolj strukturirana, da jo je

mogoče »ujeti« v znane opisnike in kriterije, in dovolj nepredvidljiva, da nam pomaga širiti fokus v smeri interakcijskih zmožnosti. Hkrati debata v razredu, vsaj (in najmanj) potencialno, vzpostavlja pogoje za vznik arendtovskega demokratičnega človeka, umeščenega v akcijo. Vstopanje v dialog z drugimi, v artikulacijo lastnih pobud, ki jih udeleženci debate ponudijo drugim in svetu, je dejavnost, ki jih spreminja v politične subjekte – in konstituira izobraževalno paradigmo, ki deluje proti sistemu *produciranja* demokratičnih posameznikov – in za sistem, v katerem bodo učenci lahko *delovali* kot subjekti.

Pritrjujem, skratka, potrebi po razumevanju širšega političnoekonomskega in ideološkega konteksta, v katerega so vpete konkretne izobraževalne prakse, vendar se (kot učiteljica) hkrati zavedam omejitev realnega šolskega konteksta, v katerem deluje večina učiteljic in učiteljev. V tem smislu se tudi zavedam, da je debata vsebinsko in časovno prezahtevna oblika razredne dejavnosti, da bi jo lahko gojili povsem mimo vrednotenja in ocenjevanja. Zato je namen pričujoče raziskave tudi utiranje poti ocenjevalnim lestvicam in opisnikom, ki bi zrcalili tako *deklarirane* izobraževalne cilje (glede na *Strategije*, *Okvir* in učne načrte) kot izobraževalne cilje, ki upoštevajo spoznanja in priporočila na Sociokulturni teoriji (SKT), Teoriji interakcijskih zmožnosti (TIZ) kot tudi kritični pedagogiki utemeljenih praks v učenju, poučevanju in ocenjevanju govorne sporazumevalne zmožnosti v J2.

7 Epilog

Pričujoča raziskava se umešča med prizadevanja za razvijanje in kultiviranje kritičnega, družbeno odgovornega in sočutnega javnega diskurza v ATJ in nasploh. Ta prizadevanja so v popolnem skladju z deklariranimi cilji izobraževanja za demokratični razvoj – ki pa teh ciljev znotraj šolskega sistema ne dosegajo, ker jim dejansko ne sledijo. Izkaže se, nepresenetljivo, da so v sistemu neoliberalnega kapitalizma kritično ozaveščeni, artikulirani in družbeno aktivni ljudje element, ki ta sistem veliko bolj ogroža, kot ga ohranja; oziroma je za ohranjanje sistema povsem odveč. Zato tudi ne čudi, da etabrirane oblike J2 testiranje/ocenjevanje govorne sporazumevalne zmožnosti (kakršen je klasični dialog z učitelji/-cami oziroma »ustno spraševanje«) ne zagotavljajo konteksta, v katerem bi se lahko izkazala zmožnost bolj radikalno razumljenega kritičnega mišljenja, niti kontekst, v katerem bi učenke/-ci J2 lahko izkazali pragmatične zmožnosti, kakršne od njih terjajo raznolike življenjske situacije.

Vendar želim poudariti, da cilj, ki ga zagovarjam, nima nič skupnega z instrumentalizacijo izobraževalnih vsebin v službi neke druge ideologije, pa naj bo ta še tako pretehtano usklajena z interesi večine. Izobraževalni programi ne morejo ustvariti demokracije, ne morejo si za cilj postaviti kreiranja tako imenovanega aktivnega državljana oziroma demokratičnega subjekta, lahko pa, kot pravi Arendt,⁶⁸ ustvarjajo okolja, v katerih demokratično sodelovanje in demokratična subjektiviteta sploh lahko vznikneta; kar pomeni, da lahko razvijajo kompetence, ki jih *Strategije* postavljajo za ključne: kritično mišljenje, kreativno mišljenje, razmišljanje v korist družbe in mišljenje, usmerjeno v prihodnost.

Podobno kot se vladajoča ideologija v izobraževalni sistem ne preslika enostavno in enoznačno, tudi ne proseva skozi besede in komunikacijske vzorce na načine, ki bi bili enostavno berljivi. In vendar je vseprisotna. Da bi ne bila tudi vedno naddoločljiva moč za našimi razmisleki in izjavami, se moramo z njo seznaniti in zblížiti, se ji zoperstaviti, se spustiti v dialog s sabo in drugimi – in se ob tem zavedati tudi samozavajajočih in omejujočih kognitivnih procesov, v katere nas zapelje preprosto zato, ker smo ljudje.

Razmerje med vladajočo ideologijo in izobraževalnim sistemom se zdi podobno razmerju med tem, kar je v komunikaciji vidno/slišno/«merljivo» in tem, kar se v njej zgodi na neviden ali neslišen, vedno pa »nemerljiv« način, skozi neverbalno komunikacijo – premolke, načine sporočanja, jakost in ton glasu, kretnje, pogled in podobno, predvsem pa skozi pomenske okvire in metaforično moč besed in

68 Več o tem glej Arendt, 2006 in Biesta, 2006.

besednih zvez, skozi načine, na katere je neka ideologija predhodna izrazu oziroma ga pomensko determinira.

Na tem presečišču se oblikuje upravičenost predikata »kritično«, s katerim se danes vse preveč lahkotno označuje različne prakse. Pridevnik »kritično« je upravičeno uporabiti zgolj za tiste prakse, v katerih si udeleženci prizadevajo izpolnjevati oba pogoja: zavedanje in upoštevanje delovanja (vladajoče) ideologije na eni ter zavedanje in upoštevanje delovanja (potencialno samozavajajočih) kognitivnih procesov na drugi strani. To pa je hkrati drža, ki predpostavlja – in generira – samokritičnost in razumevanje osebne odgovornosti v diskurzni dogodkih.

Kako torej raziskava odgovarja na dve osnovni raziskovalni vprašanji – »So deklarirani izobraževalni cilji na področju govorne sporazumevalne zmožnosti v ATJ in KM usklajeni s pedagoško prakso?« ter »Kako v gimnazijah v Sloveniji pri pouku ATJ razvijamo govorne sporazumevalne zmožnosti in KM (glede na gimnazijski UN in SEJO)?« Gimnazijski UN in SEJO nikjer natančno ne definirata KM, implicitno pa ga naslavljata kot zmožnosti logičnega razmišljanja, sklepanja in analize, ki se izkazujejo v relativno visoko profiliranih sporazumevalnih sposobnostih in argumentacijski kompetenci dijakov in dijakinj v tretjem in četrtem letniku gimnazijskih programov. Glede na omenjena dokumenta se v gimnazijskem izobraževanju dogaja sistematično razvijanje KM, ki sicer ni usklajeno z našim razumevanjem KM, vendar naj bi dijaki/-nje izkazovali kompetence, ki so z njim kljub temu kompatibilne.⁶⁹ Vendar rezultati analize celotne empirične raziskave temu ne pritrjujejo; med deklarativnimi izobraževalnimi cilji in praktično pedagoško izvedbo obstaja diskrepanca, ki razkriva dejansko naravo ideološke podstatii relevantnih dokumentov. Ob tem je zanimivo, da sta se tako med (anketiranimi) učitelji/-cami kot med dijaki/-njami (iz študije primerov) očitno oblikovali potreba po razvoju zmožnosti KM in visoka stopnja ozaveščenosti o njej – in da ta potreba doživlja svoj odmev tudi v programih, ki jih ponuja ZRSS.

Soočenje z vprašanjem ustreznega načina poučevanja KM nas pripelje do pomembnega križišča pričujoče raziskave in hkrati onstran njenih meja: če naj vemo, kako se lotiti izziva, ki ga pred nas postavljajo *Strategije*, učni načrti in opisniki za višje ravni jezikovnih zmožnosti, kot jih opredeljuje SEJO, potem se sistematičnemu poučevanju KM v taki ali drugačni obliki ne moremo in ne smemo izogniti. Obenem pa nas pravila obstoječega izobraževalnega sistema opominjajo, da sta

69 Formulacije, kot sta »(...) kritično premišljajo o razvoju znanosti in napredku tehnologije, predvsem z vidika osebne in splošne varnosti ter etičnih vprašanj« (UN, 2008, 9) in »(...) kritično vključevanje v njihovo osebno, šolsko in družbeno okolje« (ibid.: 8), predpostavljajo poznavanje ustroja družbe in razumevanje družbenih mehanizmov, ki KM nujno navezujejo na sociološke koncepte in kritično pedagogiko.

prenašanje *določene* vednosti in razvijanje *določenih* zmožnosti vedno tesno povezana z ocenjevanjem teh zmožnosti in znanja. V skladu z uveljavljeno pedagoško paradigmo velja, da če ne vemo, kako meriti KM, če ne vemo, kaj sploh merimo, ko merimo KM in ali so dobljeni rezultati zanesljivi, potem tudi ne moremo vedeti, kako se naj poučevanja (in učenja) KM polotimo. In to je nemara tudi glavni razlog, zaradi katerega je vprašanje sistematičnega razvijanja zmožnosti KM v večini izobraževalnih sistemov po svetu zanemarjeno.

Na vprašanje »Je formalna debata kot učna aktivnost učinkovita metoda za razvijanje govorne sporazumevalne zmožnosti in kritičnega mišljenja?« sem iskala odgovor pred pričujočo raziskavo (Želježič, 2017). V debatnem svetu je prepričanje o pozitivnih učinkih rednega debatiranja že desetletja veljalo za samoumevno dejstvo, ki pa so ga znanstvene raziskave potrdile šele v zadnjih nekaj letih. Vendar v našem primeru empirija tem raziskavam ni pritrčila. Izkazalo se je namreč, da se – kljub uveljavitvi komunikacijske paradigme v izobraževalnih kontekstih – govorno zmožnost v ATJ še vedno razvija in ocenjuje predvsem kot *sporočilno* zmožnost, mnogo manj ali sploh ne kot *sporazumevalno* zmožnost v polemičnih diskurzivnih praksah oziroma v diskurzivnih žanrih, ki predvidevajo tako argumentacijsko kompetenco kot dialoško izmenjavo (mnenj, predlogov, argumentov, ugovorov in podobno). Še več, raziskava je pokazala, da še vedno prevladuje kognitivni pogled na usvajanje jezika in na posameznika osredinjeno poučevanje ter da za razvijanje sposobnosti sodelovanja v dialoških diskurzivnih praksah učitelji/-ce niso ustrezno izobražene/-i in nimajo na voljo podpore v obliki ustreznega učbeniškega gradiva in razdelanih meril za ocenjevanje.

Kljub temu da se je strukturirana debata marsikje v svetu uveljavila kot uspešna pedagoška metoda v izobraževalnih programih na vseh stopnjah izobraževanja in da je med učenci/-kami, dijaki/-njami in študenti/-kami v Sloveniji znana (v debatnih klubih) že več kot dvajset let, se v gimnazijske programe za ATJ (še) ni prebila. Niti ni v rabi kakšna druga metoda, s katero bi učitelji/-ce sistematično gojili kulturo dialoga in KM. Empirična raziskava, skratka, podpira sklep, da se sistematično poučevanje/učenje in ocenjevanje govorne sporazumevalne zmožnosti in sistematično poučevanje/učenje in ocenjevanje kritičnega mišljenja pri pouku ATJ v naših gimnazijah ne dogajata. Obenem pa utemelji strukturirano debato kot pedagoško metodo, v kateri odločna večina dijakinj in dijakov (iz študije primerov) prepozna avtentično obliko diskurzne prakse, ki je ključna za njihov razvoj interakcijskih govornih zmožnosti in KM.

Povzetek

Pričujoča monografija se osredotoča na najvišje vrednotene cilje znotraj formalnega (tuje)jezikovnega izobraževanja: na razvoj sporazumevalnih zmožnosti, ki – v skladu s komunikacijsko paradigmo v (tuje)jezikovnem poučevanju – velja za najpomembnejši cilj sodobne jezikovne pedagogike, ter na razvoj sposobnosti kritičnega mišljenja, ki jih izobraževalni sistemi v svetu navajajo kot krovni izobraževalni cilj. Izobraževalni dokumenti, ki so podstat pedagoške prakse v kontekstu poučevanja ATJ v Sloveniji (*Strategije za učenje demokratičnega državljanstva, SEJO, Učni načrt za gimnazije (angleščina)* in *Angleščina: Predmetni izpitni katalog za splošno maturo*), zrcalijo enako teoretsko usmerjenost, pri čemer (nejasno definiran) koncept kritičnega mišljenja povezujejo z (nejasno definiranim) konceptom demokratičnega državljanstva.

Empirična raziskava, v kateri smo uporabili kvalitativne in kvantitativne raziskovalne metode, je v več fazah potekala tri leta. V njej je sodelovalo 41 učiteljic in učiteljev ATJ, ki učijo v 3. in 4. letniku gimnazijskega programa, iz vse Slovenije, ter 70 dijakov in dijakinj z ene gimnazije. Rezultati slonijo na analizi (in interpretaciji) dokumentov, statistične obdelave anket za učitelj(ic)e in dijak(inj)e, intervjujev ter na opazovanju (študija primerov). Kažejo na to, da je v dokumentih obravnava govorne sporočilne zmožnosti uravnotežena z obravnavo govorne sporazumevalne zmožnosti, v praksi pa ne. Razkrivajo tudi pomanjkljivo in nesistematično naslavljanje kritične ozaveščenosti v naših pedagoških praksah (tako med učitelji/-cami kot med dijaki/-njami) ter pomanjkljivo in nesistematično kultiviranje interakcijskih zmožnosti v polemičnih diskurznihih praksah – kar ni v skladu z deklariranimi izobraževalnimi cilji.

Hkrati raziskava utemelji strukturirano razredno debato kot učinkovito učno metodo za razvoj argumentacijske kompetence, kritičnega mišljenja in nekonfliktnega govornega sporazumevanja.

Summary

This monograph focuses on the highest ranking goals within formal (foreign) language education: the development of communicative competence – which the communicative paradigm regards as the most important goal of contemporary language teaching, and of critical thinking ability – which is widely recognized as the main general education goal. The education documents that serve as the basis of EFL teaching in Slovenia (*Strategies for Learning Democratic Citizenship*, *CEFR*, *EFL Grammar School Syllabus* and *English: Exam Catalogue for the Matura Exam*) reflect the same theoretical orientation, linking the (vaguely defined) concept of critical thinking to the (vaguely defined) concept of democratic citizenship.

The empirical part, covering the period of three years, relies on both qualitative and quantitative research methods. This involved collaboration with 41 EFL teachers working with senior secondary school students from all over Slovenia, and 70 senior students from the case study secondary school. The results are based on analysis (and interpretation) of relevant documents, questionnaires, interviews and observation (case study). They demonstrate that while, in theory, oral interaction competence may receive as much attention as oral production competence, it does not do so in practice. They also reveal inadequate and unsystematic development of critical thinking (both among teachers and students) as well as of interactional competence in argumentative discursive practices – suggesting that educational provision falls short of meeting the official educational goals in this respect.

The research proves that structured class debate is an efficient teaching method for developing argumentative competence, critical thinking and the so-called non violent (oral) communication skills.

Literatura in viri

- Abrami, Philip in drugi, 2008: »Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis«. *Review of Educational Research*. 78 /4. 1102–1134.
- Akerman, Rodie, Neale, Ian, 2011: *Debating the evidence: an international review of current situation and perceptions*. The English Speaking Union. Dostopno na naslovu: http://debate.uvm.edu/dcpdf/ESU_Report_debatingtheevidence_FINAL.pdf (citirano: 4. februar 2016)
- Althusser, Louis, 1970: *Ideology and Ideological State Apparatuses*. Paris: La Pensée. Dostopno na naslovu: <http://www.marxists.org/reference/archive/althusser/1970/ideology.htm> (citirano 20. april 2016)
- Arendt, Hannah, 2006: Razumevanje in politika. *Nova Revija*. 25/289–290. 30–43.
- Bachman, Lyle, Palmer, Adrian, 1996: *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.
- Bennett, Deborah, 2004: *Logic Made Easy*. New York: W.W. Norton & Company.
- Biesta, Gert, 2006: *Beyond Learning: democratic education for a human future*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Bohm, David, 2009: *On Dialogue*. [5.izd.] London and New York: Routledge.
- Burcar, Lilijana, 2010: Multikulturalizem in diskurz tolerance v dobi globalnega kapitalizma in neorasizma. *Šolsko polje XXI/5-6*. 151–180.
- Burcar, Lilijana, 2015: ZVIS in nadaljnji elementi utrjevanja logike kapitala. *Andragoška spoznanja*. 21/1. 53–65.
- Canale, Michael, Swain, Merrill, 1980: Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1. 1–47.
- Carr, Nicholas, 2011: *Plitvine: kako internet spreminja naš način razmišljanja, branja in pomnjenja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Chalhoub-Deville, Micheline, Deville, Craig, 2005. A Look Back at and Forward to What Language Testers Measure. V: *Handbook of Second Language Teaching and Learning* (ur. Hinkel, Eli). Vol. I. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 815–832.

- Chapelle, Carol, 2011: Validation in Language Assessment. V: *Handbook of Second Language Teaching and Learning* (ur. Hinkel, Eli). Vol. II. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 717–730.
- Chomsky, Noah, 2000: *Chomsky on Miseducation*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers Inc.
- Cook, Vivian, 1991: The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*. 7/2. 103–117.
- Cook, Vivian, 2011: Teaching English as a Foreign Language in Europe. V: *Handbook of Second Language Teaching and Learning* (ur. Hinkel, Eli). Vol. II. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 140–154.
- Council of Europe, 2018: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg Cedex
- Crystal, David, 1997: *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Čokl, Sonja, Cankar, Gašper, 2008: *Raziskava različnih vrst kriterijev za ocenjevanje maturitetnih esejev iz slovensčine*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Dennett, Daniel, 1998: *Brainchildren: Essays on Designing Minds*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Dennett, Daniel, 2013: *Intuition Pumps and Other Tools for Thinking*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Denzin, Norman in Lincoln, Yvonna, 2000: *Handbook of Qualitative Research*. London. New Delhi: Sage Publications.
- Dürr, Karlheinz in drugi, 2000: *Strategije za učenje demokratičnega državljanstva*. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope.
- Ellinor, Linda in Gerard, Glenna, 1998: *Dialogue. Rediscover the Transforming Power of Conversation*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Firth, Alan in Wagner, Johannes, 1997 (2007): On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal* 91. 758–772.
- Foucault, Michel, 2004: *Nadzorovanje in kaznovanje*. Ljubljana: Založba Krtina.

- Freire, Paolo, 1970: *Pedagogy for the Oppressed*. New York: Seabury.
- Freire, Paolo, 1972: *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, Paolo, 1985: *The Politics of Education*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Frey, Bruce in drugi, 2012: Defining Authentic Classroom Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 17/2. Dostopno na naslovu: <http://pareonline.net/pdf/v17n2.pdf> (citirano 12. december 2014)
- Gilovich, Thomas, 1993: *How We Know What Isn't So*. New York: The Free Press.
- Giroux, Henry, 1985: Introduction. V: *The Politics of Education* (Paulo Freire). Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc. xi–xxvii.
- Giroux, Henry, 2007: *The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*. London: Paradigm Publishers.
- Greenland, Sam, 2009: *Assessing student performance in classroom debates: a valid and unbiased measurement*. A doctoral dissertation. Dostopno na naslovu: http://debate.uvm.edu/dcpdf/greenland_HKStudy_2010.pdf (citirano 3. marec 2016)
- Hall, Joan, 1999: Prosaics of Interaction. V: *Culture in Second Language Teaching and Learning* (ur. Hinkel, Eli). Cambridge University Press. 137–151.
- Harris, Anita, 2004: *Future Girl: Young Women In the Twenty-first century*. New York and London: Routledge.
- Hatcher, Donald, 2006: Stand-alone versus integrated critical thinking courses. *The Journal of General Education*. 55/3-4. 247–272.
- Holborow, Marnie, 2007: Ideology and Language: the Interconnections Between Neo-liberalism and English. *Journal of Language and Politics*. 6 /1. 51–73. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/29985> (dostop 1. 8. 2015)
- Hughes, Arthur, 2003: *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Ilc, Gašper, Rot Gabrovec, Veronika, Stopar, Andrej, 2014: Relating the Slovenian Secondary School English Language National Examinations to the CEFR: Findings and Implications. *Linguistica*. 54/1. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 293–308.

- Johnson, Marysia, 2001: *The Art of Non-conversation*. New Haven and London: Yale University Press.
- Kasper, Gabriele, 1997: Can pragmatic competence be taught? *NetWork* #6. Dostopno na naslovu: <http://www.nfrc.hawaii.edu/networks/NW06> (citirano 18. april 2016)
- Kennedy, Ruth, 2007: In-Class Debates. Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 19/2. 183–190.
- Kompare, Alenka, 2007: O kritičnem mišljenju: kaj je in zakaj je pomembno. *Vzgoja in izobraževanje*. XXXVIII/3. 4–10.
- Kramsch, Claire, 1986: From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*. 70. 366–372.
- Lakoff, George, 2006: *Whose freedom?*. New York: Picador.
- Lane, David: Online Statistics Education: A Multimedia Course of Study. Rice University. Dostopno na naslovu: http://onlinestatbook.com/2/research_design/sampling.html (citirano 2. avgust 2019)
- Lantolf, James, 2003: Intrapersonal Communication and Internalization in the Second Language Classroom. V: *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (ur. Kozulin, Alex in drugi). Cambridge University Press. 349–370.
- Larsen-Freeman, Diane, 2007: Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*. 91. 773–787.
- Lindlof, Thomas, Taylor, Brian, 2002: *Qualitative Communication Research Methods*. London New Delhi: Sage Publications.
- Luoma, Sari, 2004: *Assessing Speaking*. Cambridge University Press.
- Marentič Požarnik, Barica, 2000: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- McLaren, Peter, Farahmandpur, Ramin, 2001: S poučevanjem zoper globalizacijo in novi imperializem: k revolucionarni pedagogiki. *Vzgoja in izobraževanje*. XXXVIII/4. 42–57.

- McLaren, Peter, 2007: Izobraževanje za družbeno pravičnost in osvobajanje ljudi. Pogovor s Petrom McLarnom. *Vzgoja in izobraževanje*. XXXVIII/3. 48–57.
- McNamara, Tim, 2000: *Language Testing*. Oxford University Press.
- Medgyes, Peter, 1999: The fifth paradox: What's the English lesson all about? V: *Innovation and best practice* (ur. Kennedy, Chris). Harlow: Longman. 133–145.
- Minnix, Christopher, 2018: *Rhetoric and the Global Turn in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Nunan, David, 1992: *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Orlowski, Paul, 2011. *Teaching About Hegemony*. Canada: Springer.
- Pennycook, Alistair, 2001: *Critical Applied Linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pennycook, Alistair, 2007: *Global Englishes and transcultural flows*. London, New York: Routledge.
- Rosenberg, Marshall, 2003: *Nonviolent Communication: A Language of Life*. PuddleDancer Press.
- Rossiter, Marian in drugi, 2010: Oral Fluency: The Neglected Component in the Communicative Language Classroom. *The Canadian Modern Language Review*. 66/44. 583–606.
- Rupnik Vec, Tanja, Kompare, Alenka, 2006: *Kritično mišljenje v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar, Dušan, 2006: Kako je mogoče spremeniti samega sebe – in posledično ves svet. *Vzgoja in izobraževanje*. XXXVII/6. 32–34.
- Rutar, Dušan, 2007a: Kaj je zares kritično mišljenje?. *Vzgoja in izobraževanje*. XXXVIII/3. 6–7.
- Rutar, Dušan, 2007b: Kratka zgodovina kritične pedagogike in njen pomen za današnji čas. *Vzgoja in izobraževanje*. XXXVIII/4. 4–11.
- Rutar Ilc, Zora, 2006: Kritično mišljenje – resnični izziv. *Vzgoja in izobraževanje*. XXXVII/6. 3.

- Saltman, Keneth, 2000: *Collateral Damage: Corporatizing Public Schools – A Threat to Democracy*. New York: Rowman&Littlefield Publishers.
- Sardoč, Mitja, 2009: Predstavitev projekta Sveta Evrope »Izobraževanje za demokratično državljanstvo«. *Mednarodna konferenca o otrokovih pravicah in zaščiti pred nasiljem*. Ljubljana. Dostopno na naslovu: https://www.google.si/?gws_rd=ssl#q=Sardo%C4%8D+prakti%C4%8Dnega+razvoja+na+%C5%A1ir%C5%A1em+podro%C4%8Dju+izobra%C5%BEevanja+za+demokrati%C4%8Dno+dr%C5%BEavljanstvo%2C+u%C4%8Denja (citirano 13. marec 2016)
- Sešek, Urška, 2008: Skupni evropski okvir smernic za učenje in poučevanje jezikov uporabno-jezikoslovni model opisa jezika. V: *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse* (ur. Skela, Janez). Ljubljana: Tangram. 656–661.
- Shuster, Kate, 2006: Javni diskusijski program za višje razrede osnovne šole – oblika in namen. *Vzgoja in izobraževanje*. XXXVII/6. 14–20.
- Skela, Janez, 2011: Opredelitev tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem jezikovnem okviru. *Sodobna pedagogika*. 2. 114–133.
- Snider, Alfred (ur.), 2007: *Frontiers of the 21st Century: Argumentation, debate and the struggle for a civil society*. New York: International Debate Association.
- Snider, Alfred, Schnurer, Maxwell, 2006: *Many Sides: debate across the curriculum*. New York – Amsterdam – Brussels: International Debate Education Association.
- Stake, Robert, 2000: Case Studies. V: *Handbook of Qualitative Research* (ur. Denzin, Norman, Lincoln, Yvonna). London. New Delhi: Sage Publications. 435–455.
- Svet Evrope, 2011: *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Svetina, Janez, 1992: *Znamenja časov in šola*. Radovljica: Didakta.
- Šerc, Anja, 2013: *Untangling debate*. Ljubljana: Za in Proti, Zavod za kulturo dialoga.
- Šubic Jeločnik, Irena, 2008: Avtonomija učenca pri pouku tujega jezika. V: *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse* (ur. Skela, Janez). Ljubljana: Tangram.

- Tollefson, James (ur.), 1995: *Power and inequality in language education*. Cambridge: C.U.P.
- Tollefson, James, 2011: Ideology in Second Language Education. V: *Handbook of Second Language Teaching and Learning* (ur. Hinkel, Eli). Vol. II. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 801–816
- Tomšič, Samo, 2010: *Druga ljubezen. Lacan in antifilozofija*. Ljubljana: Založba ZRC. Filozofski inštitut.
- Van Gelder, Tim, 2005: Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science. *College Teaching*. 53/1. 41–46.
- Vežjak, Boris, 2010: Argumentacijska kompetenca in državljanstvo. Zofijina modrost. Dostopno na naslovu: http://zofijini.net/modrost_argumentacijska (citirano 14. oktober 2015)
- Vogrinc, Janez, 2008: *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Weir, Cyril, 2005: *Language Testing and Validation*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wrigley, Terry, 2006: *Another School is Possible*. London: Bookmarks Publications.
- Young, Richard, 2000: Interactional Competence: Challenges for Validity. Paper presented at the annual meeting of the American Association for Applied Linguistics and the Language Testing Research Colloquium. Vancouver: British Columbia. Dostopno na naslovu: http://www.english.wisc.edu/rfyoung/IC_C4V.Paper.PDF (citirano 13. april 2016)
- Young, Richard, 2002: Editor's Foreword. V: *Pragmatic Development in a Second Language* (Gabriele Kasper, Gabriele, Rose, Rose). Oxford, UK: Blackwell Publishing. viii–x.
- Young, Richard, 2009: *Discursive Practice in Language Learning and Teaching*. University of Wisconsin-Madison: Wiley-Blackwell.
- Young, Richard, 2011: Interactional Competence in Language Learning, Teaching and Testing. V: *Handbook of Second Language Teaching and Learning* (ur. Hinkel, Eli). Vol. II. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates. 426–443.

- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. *Učni načrt. Angleščina. Gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Žagar, Igor, Domajnko, Barbara, 2006: *Argumentiranost kot model (uspešne) komunikacije*. Domžale: Izolit.
- Žagar, Igor, Žmavc, Janja, Domajnko, Barbara, 2018: »učitelj kot retorik«: *retorično-argumentativni vidiki pedagoškega diskurza*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Želježič, Mirjana, 2017: Debate in the EFL Classroom. *ELOPE*. 14/1. 39–54.
- Žmavc, Janja, 2011: *Vloga in pomen jezika v državljanski vzgoji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Žmavc, Janja, 2013: *Govorniške predvaje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Žmavc, Janja, 2014: Retorika in argumentacija kot dejavnika učne uspešnosti. V: *Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi (ur. Štremfel, Uršula)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 168–188.

Imensko kazalo

A

Abrami, Philip 10, 20, 33, 76, 125
Akerman, Rodie 192
Allen 195
Althusser, Louis 9
Arendt, Hannah 199
Audigier 33

B

Bachman, Lyle 42, 43
Bennett, Deborah 10, 20, 33, 46
Biesta, Gert 7, 38, 39, 199
Bohm, David 11, 18, 42
Bordieau, Pierre 37
Brannan 36
Burcar, Lilijana 30, 38

C

Canale, Michael 42, 43
Cankar, Gašper 194
Carr, Nicholas 10
Chalhoub-Deville, Micheline 15, 22,
41
Chapelle, Carol 182, 185
Chomsky, Noah 38
Cole, Anna 74
Cook, Vivian 41, 46, 48
Crystal, David 48

Č

Čokl, Sonja 194

D

Dennett, Daniel 33, 125
Denzin, Norman 23-25
Deville, Craig 15, 22, 41

Domajnko, Barbara 16, 32
Dürr, Karlheinz 28, 33

E

Ellinor, Linda 18

F

Farahmandpur, Ramin 36
Ferreira-Martins, Isabel 28
Firth, Alan 13, 48
Foucault, Michel 38
Freire, Paolo 9
Frey, Bruce 195

G

Gaber, Slavko 27
Gerard, Glenna 18
Gilovich, Thomas 33, 46
Giroux, Henry 8, 9, 11
Greenland, Sam 18

H

Hall, Joan 13, 42, 187, 192, 195
Harris, Anita 34, 37, 38
Hatcher, Donald 20, 76, 125
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich
191
Holborow, Marnie 18, 41
Hughes, Arthur 182-184

I

Ilc, Gašper 47

J

Johnson, Marysia 13-15, 40, 63, 195

K

Kalčina 33
Kasper, Gabriele 187
Kennedy, Ruth 191, 192
Knoblauch 36
Kompare, Alenka 50
Kramsch, Claire 12, 13, 15
Kržišnik, Robert 110
Kuhn, Deanne 46, 50

L

Lakoff, George 20, 33, 46, 125, 192
Lane, David M. 24, 25, 80
Lantolf, James 13
Larsen-Freeman, Diane 13, 41
Lincoln, Yvonna 23-25
Lindlof, Thomas 23, 24, 80, 129
Lissitz 185
Lukšič, Igor 27
Luoma, Sari 132, 134, 182-184, 190

M

Marentič Požarnik, Barica 193, 194
Marjanovič Umek, Ljubica 27
Mason 23
McLaren, Peter 35, 36, 38
McNamara, Tim 22, 134, 182-185,
189
Medgyes, Peter 77, 78
Minnix, Christopher 8, 34

N

Neale, Ian 192
Novak, Marjeta 110

O

Orlowski, Paul 8, 12, 38, 196

P

Palmer, Adrian 42, 43
Pennycook, Alistair 18, 41
Pikalo, Jernej 35
Pirc, Vanja 27
Popper, Karl 196
Puhar, Alenka 194, 195

R

Rosenberg, Marshall 18, 42, 110
Rossiter, Marian 71
Rot Gabrovec, Veronika 47
Rupnik Vec, Tanja 50, 108, 109
Rutar Ilc, Zora 33, 37, 187, 192
Rutar, Dušan 32, 35

S

Saltman 8
Sardoč, Mitja 28, 33
Schmitt 195
Schnurer, Maxwell 192
Sešek, Urška 40
Shakespeare, William 130, 135,
185
Shuster, Kate 31-33
Skela, Janez 10, 40, 42, 48, 78,
125
Snider, Alfred 18, 192
Spajić-Vrkaš, Vedrana 28
Spencer, David 74
Stake, Robert 23-25, 129
Stopar, Andrej 47
Svetina, Janez 11
Swain, Merrill 42, 43

Š

Šerc, Anja 191, 193
Šubic Jeločnik, Irena 194, 195

T

Taylor, Brian 23, 24, 80, 129

Tollefson, James 41

Tomšič, Samo 35, 36

Trumbull 25

V

Van Gelder, Tim 10, 18, 20, 46, 125,
187, 192

Vežjak, Boris 32, 33, 50

Vogrinc, Janez 23, 25, 129, 137

Vygotsky, Lev 134

W

Wagner, Johannes 13, 48

Weir, Cyril 132, 181-184

Wrigley, Terry 8

Y

Young, Richard 13, 18, 41, 42, 63,
150-153, 180, 186, 187, 191, 195,
196

Ž

Žagar, Igor 16, 32

Želježič, Mirjana 14, 15, 17, 29, 30,
38, 55-58, 118, 126, 152, 201

Žmavc, Janja 16, 32, 33, 85, 107, 109,
191, 196

Priloge

Priloga 1 – Pismo (mail) gimnazijskega učitelja zgodovine

Sem mentor debatnega kluba Gimnazije [XY]. Najbrž vas bom razočaral, ker vam lahko samo povem, da debatnih tehnik (več) ne uporabljam pri pouku.

Rad bi jih, pa ne uspem.

Vsekakor sem prepričan, da dijakom koristijo, da preko debate razvijajo miselne procese, napredujejo v zmožnosti analize, sklepanja, poslušanja, raziskovanja in še bi se dalo naštetih.

- Na dolgo o razlogih:
- moja realizacija je zaradi vseh dejavnosti, ki jih imam(o) na šoli okoli 70%
- obseg snovi, ki naj bi ga dijaki obvladali je prevelik, da bi se lahko posluževal luksuza uporabe zahtevnejših debatnih tehnik (npr. učbenik za zgodovino za 2. letnik ima skoraj 300 strani, če odštejete ure za pisno preverjanje znanja, pripravo na ocenjevanje, popravo ocenjevanja, čas za ustno ocenjevanje in odpadle ure, ter odštejete 50 strani učne snovi, ki je ni v učnem načrtu, vam še vedno ostane naloga, da morate vsako uro dijakom razložiti snov s petih strani (ker podatke morajo poznati), šele nato se lahko lotiš povezav, konceptov ... vsaka stran v tem učbeniku, ki je narejena po UN pa ima tudi po več kot 10 novih imen in 10 letnic ...
- nimam časa za zahtevnejše priprave (trditev, gradivo, priprava na učno uro) – ja v večino razredov grem nepripravljen
- dijakom je tak način dela (debata) lahko sicer všeč, vendar je zelo težko znanje, spretnosti, ki so pri takem načinu dela pridobljeni, ocenjevati – dijaki zelo hitro zahtevajo, da raje razložim preprosto, kaj zahtevam in to je to, ne želijo, da je (tako kot je pri debati) možnih veliko različnih vprašanj, veliko odgovorov, veliko povezav, saj veste, radi imajo tipe vprašanj z eno ali dvema povezavama
- matura pri obeh predmetnih je na ravni faktografije ali pa enostavnejših povezav, znanje pridobljeno pri debati tu koristi le posredno, tega ne vidijo.

Predlagam vam, da kontaktirate angliste in slaviste. Tako eni kot drugi imajo na maturi eseje in tako v svoj pouk vključujejo tudi razgovore in debate o posameznih delih, še posebej anglisti lahko na področju didaktike največ pokažejo. Debatnih formatov je veliko in za začetek so razgovori ali pa okrogle mize – tako kot v razredu, ko učitelj vodi razgovor, popolnoma dovolj.

Sam ne bom zmogel sodelovati, ker sem že šel preko svojega limita, koliko zmorem. Če boste želeli pa se lahko pogovorim z našimi slavistkami ali anglistinjami. Čeprav se mi zdi, da bom težko katero prepričal v sodelovanje.

Vse dobro,
X. Y.

Priloga 2 – Predlog meril za ocenjevanje govorne sporazumevalne zmožnosti v debati (in debati podobnim diskurzivnim praksam)

VSEBINA/ARGUMENTACIJA

5 (Pomanjkanje vednosti, nerazvite zmožnosti KM)

- Govorec/govorka ne loči med neutemeljenimi trditvami in argumenti; osnovne ideje/mnenja ostajajo nepodprte.
- Vsebina prispevkov se pogosto slabo (ali sploh ne) navezuje na obravnavano temo.
- Govorec/govorka ponavlja trditve, namesto da bi jih razvijal/-a.

6 (Pomanjkljiva seznanjenost s temo, omejene zmožnosti KM)

- Argumentacija sicer sledi modelu A – R – E (**A**ssertion – **R**easoning/**R**ationale – **E**vidence), vendar je pogosto šibka.
- V vsebino govornega prispevka so vključeni tudi nerelevantni podatki.
- Nekatero zanimive trditve ostajajo nepodprte.
- Primeri so zvečinoma neoriginalni, analiza posledic (določene prakse) dokaj neprepričljiva.
- Nasprotnih argumentov praviloma ne predvidi, v protiarargumentih zelo redko razkrije pomanjkljivosti/slabosti.
- Če sploh, v debato posega z vsebinsko preprostimi vprašanji.
- Na vprašanja drugih se odziva zadovoljivo, vendar jih s težavo naveže na svoje gradivo.

7 (Zadovoljiva seznanjenost s temo, solidne zmožnosti KM – ali solidna seznanjenost s temo, zadovoljive zmožnosti KM)

- Vsebina govornega prispevka zrcali seznanjenost z obravnavano tematiko; mestoma so v njej nerelevantni podatki.
- Argumentacija sicer sledi modelu A – R – E (**A**ssertion – **R**easoning/**R**ationale – **E**vidence), je praviloma prepričljiva, toda omejena na manj zapletene primere.
- Nekateri primeri so izvirni in/ali domišljeni, analiza posledic (določene prakse) delno prepričljiva.
- V svojem prispevku nasprotnih argumentov praviloma ne predvidi, v protiarargumentih redko/občasno razkrije pomanjkljivosti/slabosti.
- V debato tvorno posega s smiselnimi vprašanji.
- Na vprašanja drugih se dobro odziva, in jih občasno spretno naveže na svoje gradivo.

8 (Solidna seznanjenost s temo, zelo solidne zmožnosti KM – ali zelo solidna seznanjenost s temo, solidne zmožnosti KM)

- Vsebina prispevka zrcali (zelo) solidno seznanjenost s temo; nerelevantni podatki so redki ali jih sploh ni.
- Argumentacija sledi modelu A – R – E (Assertion – Reasoning/Rationale – Evidence), je prepričljiva, in ni omejena le na manj zapletene primere.
- Govorec/govorka predstavi tudi izvirne in/ali domišljene primere, analiza posledic (določene prakse) je praviloma prepričljiva.
- V svojem prispevku večkrat predvidi nasprotno argumente, v protiangumentih praviloma razkrije pomanjkljivosti/slabosti.
- V debato vnaša relevantna in zelo smiselna vprašanja.
- Na vprašanja drugih se odziva suvereno in smiselno, in jih praviloma spretno naveže na svoje gradivo.

9 (Zelo solidna seznanjenost s temo, izjemne zmožnosti KM – ali izjemno poglobljena seznanjenost s temo, zelo solidne zmožnosti KM)

- V vsebini govornega prispevka ni nerelevantnih podatkov.
- Argumentacija je nadvse poglobljena in logična, in vsebuje tudi zelo kompleksne primere.
- Večino primerov odlikuje izvirnost in/ali domišljenost, analiza posledic (določene prakse) je v glavnem prepričljiva.
- V svojem prispevku večkrat predvidi nasprotno argumente, v protiangumentih brez težav razkrije pomanjkljivosti/slabosti.
- V debato vnaša relevantna in zelo smiselna vprašanja, s katerimi često preusmeri nadaljnji tok debate.
- Svoje in tuje argumente nadgrajuje tako s preprostimi kot z bolj kompleksnimi primeri in pojasnjevanjem razlogov za določeno stališče, in jih utemeljeno in prepričljivo primerja z nasprotnimi.
- Na vprašanja drugih se odziva suvereno in smiselno, in jih spretno naveže na svoje gradivo.

10 (Zelo poglobljena seznanjenost s temo, izjemne zmožnosti KM)

- V vsebini govornega prispevka ni nerelevantnih podatkov.
- Argumentacija je nadvse poglobljena in logična, in vsebuje zvečine zelo kompleksne primere.
- Vsi primeri so natančno domišljeni, večina je izvirnih, analiza posledic (določene prakse) je nadvse prepričljiva.
- V svojem prispevku večkrat predvidi nasprotno argumente, v protiangumentih brez težav razkrije pomanjkljivosti/slabosti.

- V debato vnaša relevantna in zelo smiselna vprašanja, s katerimi često preusmeri nadaljnji tok debate.
- Svoje in tuje argumente nadgrajuje tako s preprostimi kot z bolj kompleksnimi primeri in pojasnjevanjem razlogov za določeno stališče, in jih utemeljeno in zelo prepričljivo primerja z nasprotnimi.
- Na vprašanja drugih se odziva suvereno in smiselno; z lahkoto in spretno jih naveže na svoje gradivo oziroma obrne v svoj prid.

STRUKTURA/KOHERENCA

5 (Makroorganizacija govora zrcali slabo razumevanje/nerazumevanje obravnavane tematike.)

- Nelogična in nejasna organizacija besedila na ravni povedi, daljših enot govora in celotnega govora.
- Zvečine nepovezane ideje.
- Netekoče; ostali udeleženci in udeleženke debate ne razumejo bistva sporočila.
- Na vprašanja se odziva neustrezno ali sploh ne.

6 (Makroorganizacija zrcali pomanjkljivo razumevanje obravnavane tematike.)

- Ohlapno organiziran govor s pomanjkljivo koherenco; mnoge napake in spodrsaljaji v koherenci.
- Nejasni tezni stavki.
- Medsebojno slabo povezane ideje.
- Čeprav je osnovna argumentacijska logika jasna, govor ne teče koherentno.
- Ostali udeleženci in udeleženke debate so pogosto zmedeni glede bistva sporočila.
- Odzivi na vprašanja so okorni, povezave med vprašanji in odgovori nejasne.

7 (Makroorganizacija zrcali solidno razumevanje preprostejših konceptov in pomanjkljivo razumevanje kompleksnih konceptov.)

- Govor na splošno deluje koherenten, ideje predstavljene dokaj sistematično.
- Osnovna argumentacijska linija je dovolj jasna, govor/dialog teče dokaj gladko, z redkimi prekinitvami v koherenci.
- Solidno obvladuje osnovno tripartitno zgradbo govora (uvod – jedro – zaključek; novo gradivo – nadgradnja predhodnega gradiva – odziv na nasprotno argumente).
- Nekatere ideje so med sabo slabše povezane.
- Ostali udeleženci in udeleženke debate občasno s težavo sledijo tako razvoju argumentacije kot bistvu sporočila.

- Dokaj spretno se zna odzvati na vprašanja in jih smiselno navezati na dosedanje gradivo.

8 (Makroorganizacija zrcali poglobljeno razumevanje preprostejših konceptov in solidno razumevanje kompleksnih konceptov.)

- Osnovna argumentacijska linija je povsem jasna, govor/dialog teče sproščeno in gladko, z redkimi prekinitvami v koherenci.
- Enostavne argumente predstavi nadvse prepričljivo, dokaj suvereno se loteva tudi kompleksnejših.
- Nemudoma in samozavestno se odzove na očitne napake v argumentaciji soudeležencev, in občasno prepozna pomanjkljivosti/napake v njihovi argumentaciji.
- Zelo solidno obvladuje osnovno tripartitno zgradbo; glede na izkazano raven govornih sporazumevalnih zmožnosti umanjka le učinkovitejši/udarnejši uvod ali zaključek.
- Ostali udeleženci in udeleženke debate skoraj ves čas zlahka sledijo razvoju argumentacije in brez težav prepoznajo bistvo sporočila.
- Spretno se zna odzvati na vprašanja in jih smiselno navezati na dosedanje gradivo.

9 (Makroorganizacija zrcali poglobljeno razumevanje preprostejših konceptov in zelo solidno razumevanje kompleksnih konceptov.)

- Osnovna argumentacijska linija je povsem jasna, govor/dialog teče sproščeno in gladko, prekinitve v koherenci so zelo redke in komaj zaznavne.
- Enostavne argumente predstavi na povsem prepričljiv in izviren način; zelo suvereno, a z občasnimi manjšimi spodrsjlaji v koherenci, uspe pojasniti tudi kompleksnejše argumente.
- Nemudoma in samozavestno se odzove tudi na manjše spodrsjlaje v argumentaciji soudeležencev, in prepoznava prikrite pomanjkljivosti/napake v njihovi argumentaciji.
- Nadpovprečno spretno zastavi zgradbo svojega prispevka.
- Ostali udeleženci in udeleženke debate skoraj ves čas zlahka sledijo razvoju argumentacije in brez težav prepoznajo bistvo sporočila.
- Tudi provokativna vprašanja uspe spretno vplesti v svojo argumentacijsko linijo.

10 (Makroorganizacija zrcali poglobljeno razumevanje tako preprostejših kot kompleksnih konceptov.)

- Osnovna argumentacijska linija je povsem jasna, govor/dialog teče sproščeno in gladko, prekinitve v koherenci ni zaznati.

- Enostavne argumente predstavi na povsem prepričljiv in izviren način; zelo suvereno in brez spodrseljavev v koherenci uspe pojasniti tudi kompleksnejše argumente.
- Nemudoma in samozavestno se odzove tudi na manjše spodrseljave v argumentaciji soudeležencev, in prepozna prikrite pomanjkljivosti/napake v njihovi argumentaciji.
- Izjemno spretno zastavi zgradbo svojega prispevka.
- Ostali udeleženci in udeleženke debate ves čas zlahka sledijo razvoju argumentacije in brez težav prepoznajo bistvo sporočila.
- Tudi provokativna vprašanja uspe spretno vplesti v svojo argumentacijsko linijo.

BESEDIŠČE IN SLOVNICA

5 (Besedišče in slovnica pod ravno B1)

- Raba preprostih slovnčnih struktur in osnovnega besedišča (pod ravno B1).
- Leksikalne nepravilnosti in slovnične napake so pogoste in motijo razumevanje.
- Nenadzorovano ponavljanje istih besed in struktur.
- Izrazito pomanjkanje pogovornega izrazja in idiomatike.

6 (Leksikalna in slovnična jezikovna zmožnost zadoščata za zadovoljivo sporazumevanje o preprostih in manj kompleksnih temah.)

- Govorec/govorka izkazuje obvladovanje omejenega leksikalnega nabora in slovničnih struktur, potrebnih za jasno in ustrezno sporazumevanje o splošnih, strokovnih in akademskih temah.
- V govoru se redno pojavljajo slovnične in leksikalne napake, vendar ne motijo razumevanja.
- Napak in spodrseljavev praviloma ne popravlja.
- V govoru pogosto ponavlja določene besedne zveze.
- Govorec/govorka sicer poskuša vplesti kompleksnejše strukture in ambicioznejše ubeseditve, vendar se ti poskusi pogosto iztečejo v okorne, ne-angleške konstrukcije in/ali dobesedne prevode iz maternega jezika.

7 (Leksikalna in slovnična jezikovna zmožnost omogočata jasno sporazumevanje o preprostih in nekoliko kompleksnejših temah.)

- Govorec/govorka izkazuje obvladovanje solidnega leksikalnega nabora in slovničnih struktur, potrebnih za jasno in ustrezno sporazumevanje o splošnih, strokovnih in akademskih temah.

- Slovnicične in leksikalne napake se v govoru sicer pojavljajo, vendar niso pogoste.
- Napake v govoru občasno spravi popravi.
- Govorec/govorka redko, a ustrezno vpleta kompleksnejše slovnicične strukture.
- Manj pogosto, strokovno terminologijo in/ali idiomatsko izrazje običajno izbere na tematiki primeren način.

8 (Leksikalna in slovnicična jezikovna zmožnost omogočata jasno sporazumevanje o preprostih in kompleksnih temah)

- Govorec/govorka izkazuje obvladovanje zelo solidnega leksikalnega nabora in slovnicičnih struktur, potrebnih za jasno in ustrezno sporazumevanje o splošnih, strokovnih in akademskih temah.
- Slovnicične in leksikalne napake se v govoru pojavljajo, vendar niso moteče.
- Napake praviloma samodejno popravi.
- V govor občasno in povsem ustrezno vnaša rabo kompleksnejših slovnicičnih struktur.
- Manj pogosto, strokovno terminologijo in/ali idiomatsko izrazje praviloma vključuje na tematiki primeren način.
- Pogosto pravilno ubesedi pretanjene razlike v pomenih in razjasni morebitne dvoumnosti.

9 (Leksikalna in slovnicična jezikovna zmožnost omogočata jasno sporazumevanje o zelo kompleksnih temah.)

- Govorec/govorka izkazuje obvladovanje nadpovprečnega leksikalnega nabora in slovnicičnih struktur, potrebnih za jasno in ustrezno sporazumevanje o splošnih, strokovnih in akademskih temah.
- Slovnicične in leksikalne napake se v govoru pojavljajo redko.
- Manjše napake samodejno in nevsiljivo popravi.
- V govor redno in povsem ustrezno vnaša rabo kompleksnejših slovnicičnih struktur.
- Manj pogosto, strokovno terminologijo in/ali idiomatsko izrazje izbere na tematiki primeren način.
- Skoraj vedno pravilno ubesedi pretanjene razlike v pomenih in razjasni morebitne dvoumnosti.

10 (Leksikalna in slovnicična jezikovna zmožnost omogočata jasno sporazumevanje o zelo kompleksnih temah.)

- Govorec/govorka izkazuje obvladovanje izjemnega leksikalnega nabora in slovnicičnih struktur, potrebnih za jasno in ustrezno sporazumevanje o splošnih, strokovnih in akademskih temah.

- Slovnične in leksikalne napake se v govoru skoraj ne pojavljajo; če se, jih praviloma nevsiljivo popravi.
- V govor redno, povsem ustrezno in lahkotno vnaša rabo kompleksnejših slovničnih struktur.
- Manj pogosto, strokovno terminologijo in/ali idiomatsko izrazje izbere na tematiki primeren način.
- Vedno pravilno ubesedi pretanjene razlike v pomenih in razjasni morebitne dvoumnosti.

INTERAKCIJSKI SLOG / NEVERBALNA KOMUNIKACIJA

5 (Govorni slog (ritem, ton, intonacija, gibi, očesni stik) in interakcijske zmožnosti razkrivajo popolno neizkušenosť.)

- Intonacija v govoru deluje kot motnja v komunikaciji.
- Artikulacija ni jasna, govorec/govorka pogosto nejasno momlja.
- V govoru nenehno rabi mašila, ki dodatno motijo razumljivost in tekočnost sporočanja/sporazumevanja.
- Govorec/govorka skoraj sploh ne vzpostavlja očesnega stika s soudeleženci in publiko.
- Gestikulacija, gibi in/ali telesna drža ne delujejo usklajeno z govorom/sporočilom oziroma so za soudeležence in publiko moteči.
- Neupoštevanje in/ali neodzivnost na soudeležence in soudeleženke v debati.

6 (Govorni slog (ritem, ton, intonacija, gibi, očesni stik) in interakcijske zmožnosti razkrivajo precejšnjo neizkušenosť.)

- Intonacija delno podpira sporazumevanje; občasno je v navzkrižju s sporočilom.
- Artikulacija je mestoma nejasna, govor napreduje tekoče zgolj v pomensko in jezikovno manj zahtevnih delih.
- Pomenskega potenciala premorov ne obvladuje.
- Govorec/govorka v govoru redno rabi mašila, ki občasno motijo razumljivost in tekočnost sporočanja/sporazumevanja.
- Govorec/govorka redko vzpostavi očesni stik s soudeleženci in publiko.
- Gestikulacija, gibi in/ali telesna drža so slabo usklajeni z govorom/sporočilom.
- Na soudeležence in soudeleženke v debati se odziva s težavo ali sploh ne.

7 (Govorni slog in interakcijske zmožnosti razkrivajo delno neizkušenosť in/ali negotovost.)

- Govorec/govorka praviloma ustrezno nadzira intonacijo v govoru, tako da ta pripomore k razumevanju sporočila.

- Govor je dokaj tekoč, artikulacija praviloma jasna.
- Premorov ni ali jih ne izrabi učinkovito.
- Govorec/govorka v govoru občasno rabi mašila, ki motijo razumljivost in tekočnost sporočanja/sporazumevanja.
- Govorec/govorka pogosto vzpostavi očesni stik s soudeleženci in publiko.
- Gestikulacija, gibi in/ali telesna drža so praviloma usklajeni z govorom/sporočilom.
- Občasno prepozna namen drugih govorcev/govork in zna premostiti zastoje v interakciji.

8 (Govorni slog in interakcijske zmožnosti razkrivajo precejšnjo izkušnost in samozavest.)

- Intonacija tvorno prispeva k sporazumevanju.
- Govor je spontan in naraven, tekočnost je manjša le ob naslavljanju vsebinsko in konceptualno zahtevnejših delov.
- Občasno s premori na ustreznih mestih poudari pomembne dele govora.
- Govorec/govorka v govoru redko/občasno rabi mašila, ki pa ne motijo razumljivosti in tekočnosti sporočanja/sporazumevanja.
- Z lahkoto navezuje in vzdržuje enakomerni očesni stik s soudeleženci in publiko.
- Gestikulacija, gibi in/ali telesna drža so dobro usklajeni z govorom/sporočilom.
- Govorec/govorka učinkovito uporablja preproste retorične figure.
- Govorec/govorka prepozna zastoje v interakciji, vendar jih zna le izjemoma ustrezno premostiti.
- Pogosto prepozna namen drugih govorcev/govork in zna premostiti zastoje v interakciji.

9 (Govorni slog in interakcijske zmožnosti razkrivajo zelo izkušeno/-ega in samozavestno/-ega govorko/govorca.)

- Intonacija tvorno prispeva k sporazumevanju. S spreminjanjem intonacije in glasovnih poudarkov govorec/govorka osvetljuje bolj pretanjene pomenske odtenke.
- Govor je spontan in naraven, tekočnost je občasno manjša le ob naslavljanju vsebinsko in konceptualno zahtevnejših delov.
- Pogosto s premori na ustreznih mestih poudari pomembne dele govora.
- Govorec/govorka v govoru zelo redko rabi mašila.
- Z lahkoto navezuje in vzdržuje enakomerni očesni stik s soudeleženci in publiko.
- Gestikulacija, gibi in/ali telesna drža so zelo dobro usklajeni z govorom/sporočilom.

- Govorec/govorka uspešno nadzira ritem govora.
- Dokaj učinkovito uporablja zapletene retorične figure in/ali humor.
- Praviloma prepozna namen drugih govorcev/govork in zna premostiti za-
stojte v interakciji.

10 (Govorni slog in interakcijske zmožnosti razkrivajo izjemno izkušeno/-ega in samosvojo/-ega govorko/govorca.)

- Intonacija tvorno prispeva k sporazumevanju. S spreminjanjem intonacije in glasovnih poudarkov govorec/govorka osvetljuje bolj pretanjene pomenske odtenke.
- Govor je spontan in naraven, govorec/govorka ohranja tekočnost tudi ob naslavljanju vsebinsko in konceptualno zahtevnejših delov.
- Govorec/govorka nadvse ustrezno in učinkovito uporablja premore v govoru.
- Mašila se v govoru ne pojavljajo.
- Govorec/govorka z lahkoto navezuje in vzdržuje enakomerni očesni stik s soudeleženci in publiko.
- Gestikulacija, gibi in/ali telesna drža so povsem usklajeni z govorom/ sporočilom.
- Govorec/govorka dosledno nadzira ritem govora.
- Govorec/govorka spontano in učinkovito uporablja zapletene retorične figure in/ali humor.
- Praviloma prepozna namen drugih govorcev/govork in zna premostiti za-
stojte v interakciji.

Priloga 3 – Merila za ocenjevanje debate (učiteljica C)

DEBATE GRADING RUBRIC

OVERALL IMPRESSION: 5-exceptional, 4-very good, 3-good, 2-satisfactory

INFORMATION and UNDERSTANDING OF TOPIC / speakers

- 5 – All information (thesis, support and responses) is **abundant, thorough**, showing an **in-depth knowledge** and **understanding** of the problem
- 4 – Most information is **rich, thorough**, showing **good background knowledge** and **understanding of the problem**
- 3 – Information presented is **rich in some parts**; showing background knowledge and understanding **of some points of the problem**
- 2 – **Few points** are presented, little background knowledge and understanding is shown

USE OF ARGUMENT and LANGUAGE

- 5 – **Very strong and persuasive arguments** are given throughout (facts, statistics, examples); Confident use of language – range of expression and accuracy
- 4 – Many convincing arguments are given – **adequate support**; fairly confident use of language – range of expression and accuracy
- 3 – **Some good arguments** given, but some lack support ; adequate use of language – range of expression and accuracy
- 2 – **Few** or no real arguments given; Limited use of language OR mostly adopted language from sources

ORGANISATION, CLARITY

- 5 – Arguments, responses are outlined in a **completely clear, orderly way**; an effective use of time.
- 4 – Arguments, responses are outlined **mostly** in a clear and orderly way; fairly effective use of time.
- 3 – Clear in **some parts** but not all, or **rather short** participation of the speaker; occasional ineffective use of time
- 2 – Mostly unclear or participation of the speaker is **too short**; ineffective use of time

PRESENTATION STYLE

- 5 – **Consistently** used gestures, eye contact, tone of voice and level of enthusiasm to keep **full** attention of the audience
- 4 – Used gestures, eye contact, tone of voice and level of enthusiasm **adequately** keep the attention of the audience
- 3 – **Some** style features are used convincingly
- 2 – **Very few** style features are used convincingly

SCORE: 20 – 19 = (5) excel, 18 – 17 = (4) v. good, 16 – 15 = (3) good, 14 – 12 = (2) satisfactory

***USE OF CROSS-EXAMINATION AND REBUTTLE / cross-examiners**

- 5 – Identifies **several weak points** of the opposite team and presents **many convincing** counter-arguments.
- 4 – Identifies **some weak points** of the opposite team. **Most** counter-arguments are strong.
- 3 – Presents **few** relevant counter-arguments.
- 2 – Presents **no** counter-arguments and fails to point out the problem.

Priloga 4 – Merila za ocenjevanje prepričljivega govora (učiteljica C)

CONVINCING SPEECH - RUBRIC

How convincing is the speech?

OVERALL IMPRESSION: 5-exceptional, 4-very good, 3-good, 2-satisfactory

CONTENT

- 5 – Fully relevant, fully focused on the subject, with a clear purpose, challenging theses, strong, convincing arguments and an effective solution; shows an in-depth view into the subject.
- 4 – Relevant, focused on the subject, with a clear purpose, clear theses, a well-developed, adequate support with several arguments and a reasonable solution; shows a solid view into the subject.
- 3 – Mostly relevant, loosely focused on the subject, with indicated purpose, some arguments and a vague solution; shows an adequate view into the subject.
- 2 – Loosely relevant and focused with few arguments **OR too short**; Shows a shallow view into the subject.

ORGANISATION, CLARITY, RHETORICAL DEVICES

- 5 – Clear, smoothly flowing speech with highly effective, logical structure, proper coherence and several rhetorical devices which make the speech convincing and memorable.
- 4 – Clear, smoothly flowing speech with reasonable structure and coherence and a rhetorical device or two which make the speech effective.
- 3 – The speech is clear but loosely connected and partly descriptive **OR rather short**.
- 2 – Mostly choppy **OR** vaguely developed and too descriptive **OR** the speech is **too short**.

USE OF LANGUAGE

- 5 – Confident use of language - range of expression and accuracy. Uses entirely his own language.
- 4 – Fairly confident use of language – range of expression and accuracy. Mostly uses his own language.
- 3 – Adequate use of language – range of expression and accuracy **OR** uses some adopted language
- 2 – Limited use of language **OR** mostly adopted language from sources **OR** the speech is too short

PRESENTATION STYLE

- 5 – **Spontaneous speaking** with involvements of emotions or enthusiasm is highly effective. Constant eye contact with the audience; distinct articulation, effective volume, intonation, speed, stress and pauses fully support the audience's understanding; holds strong interest of the audience.
- 4 – **Effective speaking** with occasional reference to notes **OR reading**, sufficient eye contact; clear articulation, proper volume, intonation, speed, stress and pauses support the audience's understanding ; with an attempt to involve emotions or enthusiasm; arouses adequate interest.
- 3 – **Mostly reading** with occasional eye contact; few style features are used convincingly; arouses little interest of the audience.
- 2 – **Monotonous reading** with no variety in style features; fails to arouse interest of the audience / arouses sympathy.

SCORE: 20 – 19 = (5) excel, 18 – 17 = (4) v. good, 16 – 15 = (3) good, 14 – 12 = (2) satisfactory

Priloga 5 – Primer izpolnjene dijaške ankete

DEBATA – vprašalnik za dijake

- Moj odnos do predmeta »angleščina« je
 - Zelo naklonjen
 - Naklonjen
 - Neutralen
 - Menaklonjen
 - Zelo nenaklonjen
- V odzivu na spodnja vprašanja nariši križec v polju, ki najbolj opiše tvoje občutke do posameznih oblik dela v razredu:

Oblika dela	To imam rada, praviloma se dobro znajdem	Čečim se pod priiskom, vendar mi je težje in naloga v izziv	Imam posem nevrčno stališe in občutke	Ne maram tovrstne izpostavljenosti, občutki niso prijetni	Zelo neoprijeto mi je, če bi lahko, bi se temu izognil-a
Ustno spraševanje					
5-10-minutna govorna predstavitev		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
Sodelovanje v prosti diskusiji	<input checked="" type="checkbox"/>				
Sodelovanje v strukturirani debati		<input checked="" type="checkbox"/>			

- Kateri dve obliki govorne (inter)akcije v razredu sta ti najbolj všeč? (obkroži in označi z »1« in »2«)

1. a) prosta diskusija/klepet b) predstavitev
 d) igra vlog e) debata
 Zakaj? (na kratko pojasni) ... *Prejemanje povratnih informacij, sodelovanje, razprava, ...*

- Za kateri obliki meniš, da sta najbolj stimulatvni za tvoj lasten napredek? (označi z »1« in »2«)

a) prosta diskusija/klepet b) predstavitev c) odgovor z učiteljsko d) igra vlog e) debata
 Zakaj? (na kratko pojasni) ... *Prejemanje povratnih informacij, sodelovanje, razprava, ...*

- Kako ocenjuješ vpliv debate?

Vpliv debate na	Zelo pozitiven	Pozitiven	Neutralen	Negativen	Zelo negativen
L. »kulturo dialoga« v razredu		<input checked="" type="checkbox"/>			
Svoj jezikovni razvoj		<input checked="" type="checkbox"/>			
Zmožnost kritičnega mišljenja		<input checked="" type="checkbox"/>			

- Debata mi je všeč, mi ni všeč (ustrezno podčrtaj), ker ...

Debata mi je všeč, ker mi omogoča izražanje mnenj, kar mi ustreja. ...

