

Zgodnji razvoj jezika v naravi

Generični model



Zgodnji razvoj jezika v naravi

Early **L**anguage **D**evelopment **i**n **N**ature

Generični model



Uredništvo:

Martin Vollmar, bsj Marburg, Sue Waite, Jönköping University (Sweden)

Tehnično urejanje: Barbara Kejžar

Izdajatelj:

CENTER ŠOLSКИH IN OBŠOLSКИH DEJAVNOSTI (CŠOD)

Frankopanska 9

1000 Ljubljana

info@csod.si

www.csod.si

+386 1 2348 601

Odgovorna oseba: Branko Kumer, direktor

Oblikovanje:

Design Demšar d.o.o.

Generični model je vključen v Teoretični priručnik ELaDiNa kot posebno poglavje. Tukaj je pripravljen kot ločen dokument zaradi potreb projekta.

Priručnik je nastal v okviru projekta Early Language Development in Nature – ELaDiNa (Erasmus+ KA2 Strategic Partnership), ki ga financira Evropska unija. Izražena stališča in mnenja so le avtorjeva in ne odražajo nujno stališč Evropske unije ali CMEPIUS-a. Zanje ne moreta biti odgovorna niti Evropska unija niti organ, ki dodeli pomoč.

Vsebina

Uvodna opomba	5
Zgodnji razvoj jezika	6
Jezik na splošno	6
Kako otroci usvajajo jezik?	7
Razvoj jezika temelji na interakciji in komunikaciji	7
Otroci aktivno razvijajo jezik	8
Otroci potrebujejo spodbudno jezikovno in nejezikovno okolje	9
Faze, stopnje in mejniki	10
Kratek pregled	10
Razvoj jezika od malčka do predšolskega in šolskega otroka	11
Spremenljivost, mejniki in ovire	12
Narava kot jezikovno podporno okolje	14
Narava je posebna: ponuja značilnosti, možnosti in je dostopna	14
Struktura vpliva: narava in zgodnji razvoj jezika	16
Narava kot sogovornica brez jezika	17
Razvojne gonilne sile otrok	18
Razvoj jezika v naravi in vloga strokovne podpore	23
Omogočanje zavestnega doživljanja narave	24
Spremembo kot voljni sogovornik	26
Znanje o jeziku, usvajanje jezika in spodbujanje jezika	27
Razmišljanje o lastni jezikovni rabi	27
Vaja in uporaba pristopa jezikovne podpore	28
Strategije in metode	28
Zavzemanje temeljnega stališča, ki podpira razvoj jezika	29
Sledite otroku – vzpostavite skupno pozornost	29
Vzporedni pogovor in samopogovor	30
Potrdite, ponovite in razširite tisto, kar otrok izreče	30
Korektivne povratne informacije	30
Pogosto izgovorite neznane besede	31
Uporabljajte ustrezen in bogat jezik	31
Izmenjavanje vlogi govorca – bodite pozorni na vzajemnost v dialogu	32
Osredotočite se na tihe otroke	32
Izogibajte se velelniku	32
Postavljanje vprašanj	33
Pripovedovanje zgodb – zgodbe otrok in za otroke	33
Viri	35

Uvodna opomba

Izraz »generični model« v primeru trinacionalnega, evropskega projekta »ELaDiNa« se nanaša na njegovo osnovno vsebino, utemeljitev in bistvene metode. Gre za model, ki zajema osnovnošolsko pedagoško področje in je usmerjen v praktično uporabo v vrtcih in osnovnih šolah. Trditev in značilnost modela sta splošni v smislu, da projekt »ELaDiNa« kot pristop k delovanju lahko ali mora uporabljati čim več pedagoških ustanov, ki skrbijo za otroke, stare od tri do sedem let – ne glede na njihove posebne nacionalne, regionalne, lokalne, prostorske, jezikovne in kulturne okoliščine. V tem smislu je treba »generični model« razumeti kot nespecifičen in splošen.

Posebni pogoji v vsakem primeru bodo seveda imeli odločilno vlogo pri sprejemanju modela in bodo odločilni za njegovo praktično uporabo v šolah, vrtcih ter pri izobraževanju in usposabljanju vzgojiteljev in učiteljev. Ker je model generičen in nespecifičen, je primeren za širok spekter uporabe. Imel pa naj bi tudi spodbujevalni učinek. Beseda »generično« spominja tudi na besedi spodbujanje in ustvarjanje, izvira pa iz latinskega korena »genus«.¹

Tako je »generični model« sinonim za »pristop k delovanju« ali »model delovanja«, katerega namen je navdihovati/spodbujati/aktivirati pedagoško prakso z znanjem o razmišljanju in delovanju.

Model je rezultat večletnega praktičnega in teoretičnega dela partnerjev projekta ELaDiNa na področjih pedagogike v naravi in razvoja jezika otrok. Ključno vprašanje pri tem je bilo in je, kako je mogoče razviti jezik, ki podpira potencial bivanja in doživetij v naravi. Ta model služi kot vsebinski okvir projekta. Zato so intelektualni rezultati projekta program usposabljanja ELaDiNa, teoretični priročnik ELaDiNa in praktični priročnik ELaDiNa ustrezno povezani z njim.

1 V nasprotnem primeru splošnost in nespecifičnost ustrežata bistvenemu pomenu izraza »generičen«, ki se v različnih kontekstih uporablja v različnih pomenih. V jezikoslovju na primer generični izrazi označujejo celotne razrede predmetov ali oseb, tj. generične koncepte, kot so drevesa, knjige, ljudje – generične izjave pa so nespecifične posplošitve. V kontekstih informacijske tehnologije se generični programi in modeli uporabljajo za približno splošne konstrukte, ki se uporabljajo v vseh vrstah specifičnih kontekstov. V biologiji so značilnosti rodu, kot je pokončna hoja, generične značilnosti človeka. Generični izdelki so na farmacevtskem področju postali znani tudi kot generiki. Gre za zdravila, pri katerih aktivna sestavina ni več patentirana in jo lahko reproducirajo podjetja, ki niso tista, ki so izdelek razvila. S tem povezano distribucijo in boljšo dostopnost si želimo tudi za generični model ELaDiNa, čeprav seveda ne gre za tržno oblikovan ali tehnični izdelek oziroma koncept.

Zgodnji razvoj jezika

Model ELaDiNa predstavlja možnosti jezikovne podpore, ki se razprejo, ko vrtci ali osnovne šole zapustijo svoje »vsakdanje štiri stene« in pedagoško prakso s 3 do 7-letnimi otroki izvajajo zunaj v naravi. Tako sta med seboj povezani **dve** pomembni temi za predšolsko vzgojo: razvoj jezika na eni in izkušnje v naravi na drugi strani.

Za koncipiranje priložnosti jezikovne podpore in njihovo izvajanje z modelom so pomembna jezikovna spoznanja zelo temeljne narave. Brez razumevanja, kaj jezik je in kako ga otroci usvajajo, bi manjkalo pomembno ozadje strategij ELaDiNa za spodbujanje jezika. Poleg tega so mehanizmi in dejavniki intuitivnega usvajanja jezika ter dejanske ovire, ki jih je mogoče opaziti, pomembna usmeritev in referenčno področje modela. Nazadnje, model ELaDiNa sledi ideji integrirane, celovite jezikovne podpore, ki temelji na implicitnem učenju jezika, in ne ideji izoliranega izobraževanja, ki temelji na eksplicitnem učenju jezika.

Jezik na splošno

Jezik je sestavni del človeškega obstoja in njegovega bivanja v svetu. Zato je razvoj jezika kot usvajanje jezika zelo temeljni eksistencialni pojav. Ne gre le za pridobivanje osnovnega orodja za razmišljanje. Gre tudi za bistveno komunikacijsko funkcijo jezika.

Komuniciranje, interakcija in medsebojno sodelovanje s pomočjo jezika postanejo mnogo bolj vsestranski, raznoliki in nenazadnje močnejši, kot je to mogoče v socialnem sodelovanju z nejezikovnimi zvoki in gestami – na primer pri nečloveških vrstah.

Kognitivna in komunikacijska funkcija človeškega jezika temelji na dejstvu, da se svet odpira le prek jezika, kar pomeni, da človek ni odvisen od tesne interakcije instinktov in okolja.² Jezikovni simboli in sintaktična pravila povezovanja omogočajo, da si predstavljamo svet, ki presega neposredno polje delovanja in zaznavanja. Navsezadnje so človeški jeziki zaradi svoje kombinatorike izjemno zapleteni in zelo produktivni. To niso samo zbirke besed, temveč po znani izjavi Wilhelma von Humboldta – »jezik omogoča neskončno rabo končnega števila sredstev.« (glej Taylor,

2 Izraz »svet« je tukaj izbran v pomenu, kot ga Plessner (2003) obravnava v nasprotju z »okoljem«. V njegovi filozofski antropologiji življenje, vezano na okolje, pomeni strogo skladnost med zasnovo organizma, npr. živali, in tistim delom okolja, ki mu ustreza. Okolje pomeni zaprte funkcionalne kroge, omejenost, močne instinkte, specializacijo. Za človeško vrsto pa so značilne instinktivna šibkost, telesna nespecializiranost in predvsem sposobnost uporabe jezikovnih simbolov s pomočjo povezovalnih pravil. Odprti svet mora spoznati z igranjem, ki temelji na jeziku in oblikovanju pojmov.

2017, 219f). Tako si je mogoče zamisliti preteklost, sedanjost, različne prihodnosti in možnosti delovanja. Svet se deli navidezno dualistično:

- v svet »tukaj in zdaj«, ki je dostopen prek čutil,
- v svet, ki si ga lahko predstavljamo onkraj materialnega sveta, ki ga lahko zaznavamo s čutili.

Ta dva svetova, ki se nenehno vzajemno prepletata, oblikujeta človeški svet in odnos do sebe. Ustvarjata sedanjost, preteklost in prihodnost. Vse možne razsežnosti človeškega bitja, kot so spoznanja, čustva, občutki ali nagoni, so strukturirane z jezikom ali jezik nanje vsaj neizogibno vpliva.³ Le jezik, pojmi in logični stavki omogočajo, da se na primer na družbeno sprejemljiv način spoprimemo s temeljnimi čustvi, kot so jeza, bes, strah ali ljubosumje. Obvladovanje konfliktov ambivalentnosti na način, da družbene vezi, ki temeljijo na čustvih, ostanejo trdne, je mogoče le, če jih znamo ubesediti in o njih razmišljati.

Zato je jezik več kot le orodje za razmišljanje in komunikacijo, ki ga lahko uporabimo takrat, ko ga potrebujemo: Jezik »ustvarja kontekst človeškega življenja in delovanja«, je »medij, v katerem se gibljemo«, »značilnost tega, kar smo« (Taylor, 2017, 175f).

Kako otroci usvajajo jezik?

Zaradi izjemne zapletenosti človeških jezikov je usvajanje primarnega jezika zelo osupljivo. Ne glede na to, kje se otrok rodi, bo usvojil jezik ali celo jezike, ki jih govorijo ljudje v njegovi neposredni okolici. V prvih štirih do petih letih otrok usvoji osnovne značilnosti jezika.

Kljub vsem razlikam med posameznimi jeziki ter kulturnimi in družbenimi pogoji odraščanja so izhodišče, mehanizmi in medsebojni odnosi, ki vplivajo na otrokov zgodnji razvoj jezika, pravzaprav univerzalni.

Če si podrobneje ogledamo zgodnji razvoj jezika, lahko opazimo naslednje ključne jezikovne in razvojne ugotovitve:

Razvoj jezika temelji na interakciji in komunikaciji

Otrok že ob rojstvu prestane prvo, prenatalno-simbiotično fazo razvojnega procesa in se aktivno vključuje v okolje. Sprva s pomočjo prirojenih shem, kot so jok, sesanje, oklepanje, spremljanje s pogledom in nasmihanje. Sporazumeva se. Komunicira. Otroci so spretni komunikatorji (David idr., 2003). Te zgodnje, zelo fizične

3 Kar zadeva kognitivni razvoj, na primer, šele določena stopnja razvoja jezika v starosti 3–4 let omogoča ločitev mišljenja od delovanja, tj. osvoboditev od konteksta in preseganje tukaj in zdaj neposredne (stimulativne) okoliščine (prim. Andresen 2004).

oblike interakcije in komunikacije, ki temeljijo na čutilih, že lahko razumemo kot vzajemne in dvogovorne.

Otrok se ne bi razvijal brez odziva iz okolice. Odvisen je od odzivnosti skrbnikov, ki se odzivajo na njegovo dejavnost. Vendar pa še nima dejanskih sredstev za vodenje dialoga v ožjem smislu: logos, kar v grščini pomeni »beseda«. Ta dejavnik se še vedno odraža v etimološkem korenu besede »dojenček (infant)«, ki izvira iz latinske besede »infans« in pomeni »biti nem, nezgovoren«. Človek se namreč rodi brez besed.

Vseeno pa se otrok brez govornih orodij znajde v svetu govorečih ljudi. Lahko bi rekli, da se kopa v jeziku brez znanja jezikovne artikulacije (prim. Simms, 2008, 165). Vendar pa se izraz jezikovna kopel ne sme uporabljati z namenom vzbujanja asociacije pasivnosti.

Otroci aktivno razvijajo jezik

Otroci so že od vsega začetka osredinjeni na jezik, zlasti na jezikovne izjave svojih skrbnikov (prim. Karmiloff/Karmiloff-Smith, 2001). Toda otrok, ki je osredinjen na jezik in brez besed, je vse prej kot pasiven in zgolj absorbira, temveč na podlagi svojih predvsem čutno-telesnih načinov delovanja aktivno poskuša iz jezikovnega ali zvočnega toka okolice razbrati pravila in pomene. Postopoma s svojimi besedami poskuša vplivati na okolico. (prim. Schäfer, 2012). Otrokova postopna aktivna uporaba jezika je vedno povezana z velikim povečanjem samostojnosti.

Kako otroci prepoznavajo strukture in pravila v zvočnem toku in jih aktivno uporabljajo pri lastnem govornem izražanju, lahko vidimo na primer pri pretiranem posploševanju pravil. Napake, kot je tvorba množine v angleškem jeziku pri samostalniku gos »goose – geese« ali miš »mouse – mice«, ne morejo temeljiti na posnemanju, saj pri odraslih tega skoraj nikoli ni mogoče slišati. Gre bolj za produktivne napake, ki kažejo, da se pravilo za tvorbo množine razume in uporablja navidezno splošno.

Možno je, da prirojene dispozicije prispevajo k aktivnemu razvoju jezika pri otrocih. Po mnenju Chomskega se vse to dogaja zaradi prirojene sposobnosti, tako imenovanega »mehanizma za pridobivanje jezika« (LAD), ki omogoča usvajanje izjemno zapletene strukture človeških jezikov (prvič objavljeno v Chomsky, 1957). Razumljen kot univerzalen, pojasnjuje tudi, da lahko otroci brez težav usvojijo katerikoli naravni jezik.

Nasprotno pa teorije usvajanja jezika, ki temeljijo na uporabi, kot je Tomasellova (2019), ne razlagajo usvajanja jezika z vidika takšne prirojene jezikovno-specifične sposobnosti, temveč z vidika uporabe jezika v otrokovem družbenem okolju. Tudi pri Brunerju se lahko osredotočimo na odzivno družbeno okolje, na pomembnost »voljnih sogovornikov«. Ob mehanizem za pridobivanje jezika LAD Chomskega lahko postavimo Brunerjev (2002) »sistem za podporo pri usvajanju jezika« (LASS).

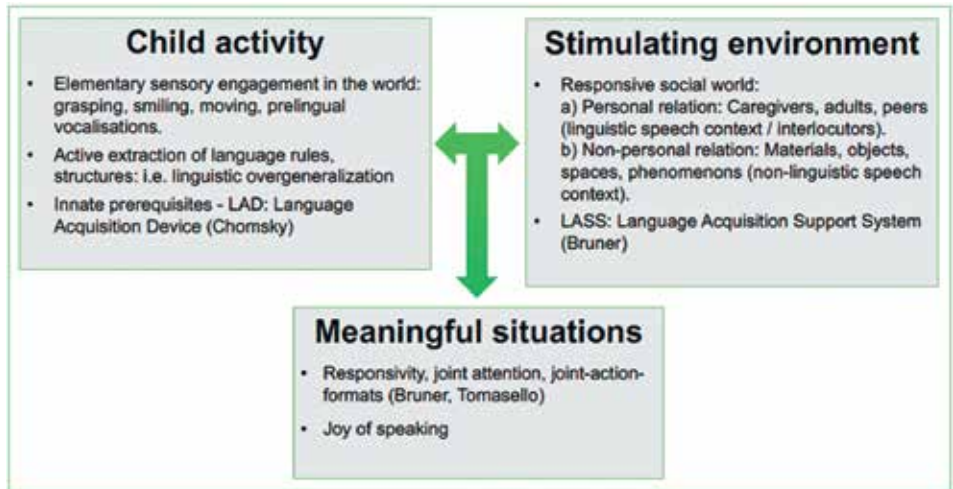
Otroci potrebujejo spodbudno jezikovno in nejezikovno okolje

Učenje jezika je predvsem odvisno od odraslih, ki otrokom nudijo ustrezen govorni vložek ne zgolj kot jezikovni modeli, temveč tudi kot »voljni sogovorniki« (Bruner, 2002, 31). Po Brunerju imajo posebno vlogo tako imenovane »oblike skupnega delovanja«, tj. interakcije med starši in otrokom, ki ponujajo predvidljive in razumljive vzorce delovanja za otroka, ki se uči jezika, pod pogojem znane, varne vezi med starši in otrokom ali navezanosti. Takšne oblike, kot je ponavljajoča se igra z izginjajočimi predmeti, otrokom omogočajo, da naredijo odločilne korake ali preskoke pri razumevanju jezika in govorjenju.

Jezikovna dejanja so povezana z nejezikovnimi dejanji in predmeti ter postanejo otroku razumljiva in povezljiva. Otrok na podlagi tega prepozna pomen jezikovnega in nejezikovnega jezikovnega konteksta, tj. pozornosti odraslih do otroka in vseh zanimivih predmetov, ki vzbujajo ali potešijo radovednost.

Če se takšni predmeti znajdejo v otrokovem vidnem polju – na primer tako, da nanje pokaže – se lahko na ta način razvije skupna pozornost otroka in odraslega, kar je zelo ugodno za razvoj jezika. Četudi otrok še ne more razumeti ali tvoriti vseh pomenov jezikovne povezave med besedo, dejanjem in predmetom, so takšne okoliščine ključne za razvoj jezika. Pri tem lahko otrok izkusi jezikovni presežek pomena v smiselnem dejanju. V teh smiselnih okoliščinah se jezika učimo sproti. Pri tem so odločilni dejavniki: odzivni odrasli, ki otrokovim izjavam in predmetom dajejo jezikovne pomena, ter spodbudno nejezikovno okolje s predmeti in pojavi, ki otroka zanimajo, se ga dotikajo in vzbujajo njegovo radovednost. Za otroka so jezikovni izrazi v teh okoliščinah pomembni, saj pri tem lahko nekaj deli, odkriva in doživlja.

Pri takšnih smiselnih okoliščinah je za otrokov razvoj jezika zelo pomembno tudi: veselje in užitek do govorjenja. Otrok doživlja, kako učinkovito, skoraj čarobno lahko jezik razširi dogajanje.



Slika: Ključni dejavniki razvoja jezika – pregled

Faze, stopnje in mejniki

Če se želimo posvetiti vprašanju, kako otroci usvajajo jezik, moramo zgoraj navedenim ključnim dejavnikom dodati še naslednje: Razvoj otrokovih jezikovnih kompetenc in uspešnosti poteka v značilnih fazah ali stopnjah, ki se med seboj nadgrajujejo in jih ni mogoče preskočiti.

Kratek pregled

Razvoj lahko v grobem razdelimo na

- predjezikovno fazo do prve izgovorjene besede pri približno enem letu starosti in
- in na nadaljnjo jezikovno fazo.

Če natančneje preučimo to razlikovanje, ugotovimo, da ga sestavljajo številne druge faze, ki so povezane z različnimi vidiki usvajanja jezika. Mednje spadajo na primer razumevanje jezika, besedišče, fonološka kompetenca, slovnično-sintaktična kompetenca pravil ali situacijska raba.⁴

Nekateri izbrani mejniki tega procesa so:

- Ob rojstvu se neverbalna komunikacija začne z gestami kazanja, obrazno mimiko in kretnjami.
- Pri približno 6 mesecih otroci razumejo prve besede in pojme (Rothweiler in Meibauer, 1999).

⁴ Za podroben opis glej prispevek Novak in Dolgan v teoretičnem priročniku ELDiNa

- Otroci vedno bolj raznoliko zaznavajo zvoke okoliškega jezika in pri približno 12 mesecih izgovorijo prvo besedo (Kauschke 1999). Prvi korak in prva beseda torej nastopita ob približno enakem času in zaznamujeta otrokovo vse večjo samostojnost.
- Pri približno 2 letih otrokovo besedišče zajema približno 50 besed, ki se hitro širi (besedni sprint). Zdaj posamezne besede že združujejo. To je začetek razvoja stavka ali sintakse (Clahsen 1988). Otroci postopoma tvorijo daljša besedna zaporedja ter prepoznavajo različne besedne oblike in slovnične elemente.
- Otroci pri približno 3–4 letih usvojijo večino morfoloških in slovničnih elementov jezika, če je učenje jezika nemoteno (Sachse 2015). Otroci prav tako začnejo dekontekstualizirati jezik, kar pomeni, da lahko jezik ločijo od »resnične« okoliščine (Andresen, 2004), in nekateri otroci pri igri vlog že uporabljajo konjunktiv.
- Pri približno 5–6 letih starosti osnovno učenje jezika običajno napreduje do te mere, da otrok razume pasivne stavčne zgradbe in lahko tvori bolj zapletene stavke z različnimi vezniki.
- Pri približno 6–8 letih otroci uporabljajo jezike na višji ravni, tj. uporabljajo ustrezno slovnico pri govoru in pisanju, in: mnogi otroci postanejo boljši pripovedovalci zgodb.

Razvoj jezika od malčka do predšolskega in šolskega otroka

Do začetka šoloobvezne starosti usvajanje jezika poteka izjemno hitro in zanj je značilno hitro naraščanje jezikovne kompetence in uspešnosti. Mogoče je predvideti, da obstaja kritična faza do tretjega in četrtega leta življenja, ki predstavlja jezikovni temelj za vse poznejše faze (prim. Oevermann, 1972; Hirsh-Pasek in Golnikoff, 2003, 91). Predvsem v obdobju vrtca in začetka šolanja pa je moč opaziti, da so otroci izrazito dovzetni za jezikovne impulze, kar je lahko povezano tudi z veliko nevronske plastičnosti možganov v otroštvu.

V običajnih okoliščinah je obdobje vrtca med tretjim in četrtem letom starosti faza, v kateri otroci že obvladajo večino slovničnih struktur svojega maternega jezika. Tvorijo lahko daljše stavke in imajo razmeroma raznoliko besedišče, ki se vsakodnevno širi. Tudi pomeni besed se močno približajo jeziku odraslih. Andresen (2004, 57) meni, da četrto leto življenja predstavlja fazo radikalnih sprememb, ki so povezane z rastočimi jezikovno-komunikacijskimi sposobnostmi.

V tem obdobju mnogi otroci razvijejo povsem novo zanimanje za jezik. Pri raziskovanju sveta na primer uporabljajo vse bogatejšo jezikovno podlago v nešteti vprašanjih »zakaj« in »kako«.

Izpostaviti moramo zlasti eno spremembo: Otroci začnejo dekontekstualizirati jezik brez sposobnosti abstraktnega razmišljanja. Jezik znajo vedno bolj ločiti od »resnične« okoliščine, npr. pri pripovedovanju zgodb. Ne gre več samo za jezikovno

rabo dialoga in pogovora o zaznani okolščini. Vedno pogosteje presega okoliščino tukaj in zdaj. S tem se sklada tudi postopna uporaba konjunktiva, ki je jezikovna oblika možnosti.

Z vstopom v šolo se pojavi še en jezikovni izziv: usvajanje pisnega jezika. Branje in pisanje za otroke predstavljata velik razvojni korak, saj je sodelovanje v družbi povezano z obvladovanjem pisnega jezika. To je vidni korak od govorništvu do pismenosti. Vendar pa pismenost temelji predvsem na dejavnih, pridobljenih pri ustnem izražanju: besedišču, pripovedovanju zgodb in fonološkem zavedanju (Hirsh-Pasek in Golnikoff, 2003, 102ff).

Spremenljivost, mejniki in ovire

Opisi faz razvoja jezika so usmerjeni k uspešnemu normativnemu razvoju s približnimi časovnimi razponi. Vseeno pa so posamezni razvojni procesi zelo spremenljivi in ne sledijo natančnim časovnim specifikacijam mejnikov.

Velika spremenljivost je očitna na primer pri usvajanju drugega jezika, ki bogati otrokov razvoj jezika. Usvajanje drugega jezika poteka po enakih načelih kot usvajanje prvega jezika, tj. otroci pri komunikaciji postopoma prevzemajo jezik iz okolice. Glede na to, ali usvajanje več jezikov poteka hkrati od rojstva ali zaporedno od 2. do 4. leta starosti ali zaporedno od 4. do 7. leta starosti, se pojavijo različni pogoji. Kasneje kot otrok usvaja drugi jezik, večji so učinki prenosa iz prvega jezika, kar prav tako lahko privede do težav, zlasti pri usvajanju slovnice novega jezika.⁵ Na splošno velja, da glede na visoko dovtetnost otrok za jezikovne dražljaje učenje drugega ali več jezikov predstavlja izjemno dragoceno povečanje jezikovnih zmogljivosti. Fazna struktura se ohrani, lahko pa se spremeni.

Velika spremenljivost je vidna tudi takrat, ko otroci pri dveh letih aktivno uporabljajo manj kot 50 besed, komaj govorijo in ne tvorijo dvobesednih stavkov, nato pa nadoknadijo zaostanek in nimajo več jezikovnih težav.⁶

Vendar pa pri vseh običajnih spremenljivostih obstajajo potencialno problematična odstopanja:

- Vse več otrok ima govorne težave ali celo motnje, ki lahko negativno vplivajo na njihov razvoj. Tako je pomanjkljiv razvoj jezika napovedni dejavnik socialne prikrajšanosti: na primer, osip v šoli je bistveno višji (glej Law idr., 2009).

5 Približno od sedmega leta starosti so slovnične kompetence prvega jezika pri govorcu avtomatizirane do te mere, da je spontano, nenadzorovano vsakodnevno usvajanje slovničnega sistema težko izvedljivo in zahteva zavestno uporabo slovničnih pravil kot pri učenju tujih jezikov v šoli.

6 Obstaja pa tudi velik delež tako imenovanih »pozni govorcev«, ki ne »zacvetijo pozneje« in razvijejo resne jezikovne težave, na primer zaradi pomanjkanja jezikovne stimulacije. (prim. Zollinger, 2010, 290).

- Že Bernstein (1964) je poudaril, da imajo nižji družbeni razredi manj podpornih okoljskih pogojev za spodbujanje jezika kot višji družbeni razredi, kar se lahko kaže v različnih jezikovnih uspešnostih: govorjenje v smislu omejenih ali izdelanih standardov (glej tudi Clegg in Ginsborg, 2006).

Kljub raznolikosti posameznih problemov lahko za zelo veliko primerov trdimo: »Odločilni dejavnik za pomanjkljivo usvajanje jezika [je] neustrezno jezikovno okolje« (Neumann idr., 2009, 9).

Raziskave, kot je vplivna raziskava Hart in Risley (1995) o »pomembnih razlikah«, so preučevale količino in kakovost starševskega jezikovnega prispevka glede na socialno-ekonomski status družine. Izkazalo se je, da so med družinami z nižjim socialno-ekonomskim statusom in družinami z višjim socialno-ekonomskim statusom izjemne razlike. Skladno s tem je jezikovno okolje v družinah nižjega sloja bistveno težje: V teh družinah je veliko manj neposrednih govornih dejanj med starši in otroki, poudarek pa je bolj na izpolnjevanju ukazov in grajah kot na potrditvi, priznanju in nagrajujoči naravi jezikovne interakcije (prim. Hirsh-Pasek in Golnikoff, 2003, 89 in dalje). Domneva pa se, da te ugotovitve jezikovne sloge socialno prikrajšanih, revnih staršev iz nižjih razredov označujejo kot pomanjkljive (Dudley-Marling, 2009). Dejansko ne bi smeli prehitro in enostavno pripisovati in razlagati korelacij kot vzročnih posledic. Kljub vsemu pa velja opozoriti na korelacijo, da imajo starševska govorna dejanja, naslovljena neposredno na otroka, pomemben vpliv na otrokov razvoj jezika. To dokazujejo številne jezikoslovne ugotovitve (npr. Hoff, 2003; Huttenlocher, 2010). Dojenčki, ki so imeli več vanje usmerjenega neposrednega govora, so učinkoviteje predelovali znane besede v realnem času in imeli večje izrazno besedišče (Weisleder in Fernald, 2013). V vsakem primeru imata količina in kakovost jezikovnega prispevka pomembno vlogo.

Z družbenega in izobraževalnega vidika so te ugotovitve o razlikah v razvoju jezika in njegovih okoljskih pogojih zelo pomembne. Tudi pri otrocih z jezikovnimi težavami, razvojnimi zaostanki ali motnjami se osnovni mehanizmi usvajanja jezika ne ustavijo. Zato eksplicitno učenje prek dajanja navodil ali šolanja predstavlja tveganje, da se za majhnega otroka vzpostavi stigmatizirajoč ločen svet, kar bi otežilo učenje. Vsekakor je proces oblikovanja jezikovnih sposobnosti v otroštvu osrednji razvojni proces vsakega posameznika. Nenazadnje, kot smo že omenili, je jezik ključ do sveta – in do samega sebe.

Kot je bilo poudarjeno, primarno usvajanje jezika poteka naključno v okviru smiselne, dialoške komunikacije v odzivnem jezikovnem in nejezikovnem okolju. Brez navodil, vendar z jezikovnimi partnerji. Temu bi morala biti prilagojena vsakodnevna celostna jezikovna podpora, ki zajema otroke, stare od 3 do 7 let.

Brez vpliva otrokovega nejezikovnega okolja, dražljajev za delovanje in vzdušja, ki izhajajo iz njega, bi razvoj jezika razumeli preveč enodimenzionalno. Brunerjev koncept »sistema za podporo pri usvajanju jezika (LASS)« se nanaša predvsem na družbeni svet v obliki referenčnih oseb. Toda družbeni svet vključuje tudi svet

stvari, ki je v večji ali manjši meri spodbuden, smiseln ali pomemben. Ko govorimo o stvareh, jezikoslovci večinoma mislijo na artefakte, tj. namerno izdelane predmete. Značilna podoba je poučna slikanica v rokah matere, ki je obrnjena proti otroku. Toda »LASS« je mogoče enako razširiti na podporo nečloveškega sveta, nečloveških bitij, stvari, okolij ali pojavov – na naravo. Ima poseben potencial.

Narava kot jezikovno podporno okolje

Naravna območja⁷ odlikujejo zanimive spodbujevalne možnosti za otrokov razvoj, predvsem tudi za razvoj jezika. V primerjavi z večinoma urejenimi in zasnovanimi običajnimi prostori so naravna območja nenavadno drugačna. Zlasti zato, ker niso načrtovana in je zanje značilna sfera nečloveškega, odpirajo možnosti za izkušnje, interakcijo in komunikacijo, ki jih učilnice, igralnice ali skupinski prostori v vrtcih ne.

Na prostem v naravi se veliko otrok in celo skupin otrok obnaša drugače kot v zaprtih prostorih. Otroci, za katere odrasli tega sprva morda ne bi pričakovali, se med navdušenim nabiranjem listja ali gob odprejo in postanejo zgovorni. Bolj nemirni otroci se umirijo in posvetijo raziskovanju starega gnilega drevesnega štora ter se pogovarjajo s stonogo. Drugi se glasno pogajajo o tem, kdaj bo vsak izmed njih v roke lahko vzel modrega krešiča, vendar ima ta svoje zamisli in se pod začudenimi pogledi splazi po rokavu anoraka: Pojavljajo se vprašanja, kot so: »Kako to počne s svojimi vitkimi nožicami?«

V naravi je takšna posebna dinamika pogosta. Vzorčni prizori že nakazujejo potencial za spodbujanje jezika, ki se lahko skriva v naravnem nejezikovnem okolju. Kaj je dejansko značilno za naravno območje v tem kontekstu?

Narava je posebna: ponuja značilnosti, možnosti in je dostopna

Seveda so naravna območja lahko zelo razlikujejo: odprta polja, listnati gozdovi, mešani gozdovi, iglasti gozdovi, vodne pokrajine ob rekah, potokih, jezerih ali morju, kamnite pokrajine, snežne ali ledene pokrajine – to je le nekaj tipičnih naravnih površin na številnih območjih po svetu. »Večino naravnih pokrajin sestavljajo vode

7 Naravo je tu treba razumeti v klasičnem smislu: Je del sveta, ki je nastal in se razvija brez stalnega posredovanja človeka, zato ima vgrajeno samovoljno dinamiko, ki je ni ustvaril človek, je zaznavna s čutili in je del človeškega življenjskega sveta (prim. Seel 1996, 20). V zelo praktičnem smislu gre za odprta naravna območja ali pokrajine, ki so bolj ali manj divje in dostopne ljudem.

v tekočem ali trdnem stanju, rastline, kamnine/minerali ali kombinacija vseh treh« (Li idr., 2023). Vendar pa ta vidik zajema predvsem tisto, kar je na naravnem območju stalno in trajno. To ne zadostuje.

Kljub vsem posebnostim, po katerih se konkretna dostopna naravna območja med seboj razlikujejo, lahko kot skupni imenovalec upoštevamo naslednje: Vsako posamezno naravno območje ponuja zelo veliko raznolikosti in pestrosti, za katere navsezadnje niso značilne le različne rastline, kamnine in/ali vode. Naravna območja in pokrajine so živahne in se nenehno sezonsko in dnevno spreminjajo glede na vremenske razmere. Venomer se menjava svetloba in tema, mráz in toplota, bližina in daljava, mokro in suho; takšna okolja vplivajo na čutno zaznavanje, saj na primer veter, temperature in površine stimulirajo kožo, svetloba, barve in razdalje vplivajo na vid, raznovrstni dražljaji pa na sluh in vonj ali celo ravnotežje (Sebba, 1981). Naravna okolja so polna presenečenj, živahna, hkrati pa predstavljajo stalnost in trajnost. Zaradi tega predstavljajo vznemirljiv prostor za igro in dejavnosti za otroke.

Obilica neznanih stvari in živih bitij, obseg gibanja, možnosti za igro in pustolovščine so le redko na voljo v zaprtih prostorih. V naravi se pod kamni skrivajo majhne in velike skrivnosti, v mrtvem lesu ali v luži so čudne plazeče se živali z neštetimi nogami, druge brez nog, pa tudi mehki, blagodejni mahovi, ogromna drevesa, ki varujejo pred dežjem, palice, ki služijo kot čarobne ali ravnotežne palice, vzdušje, ki vas vabi, da se zadržite ali celo odrinete v sotesko: Raznolikost in kakovost možnosti izpolnjujeta otrokovo motivacijo za intenzivno doživljanje sveta.

Ti opisi ne opisujejo zgolj značilnosti, temveč pojasnjujejo komplementarnost prostorskih značilnosti in možnosti delovanja subjekta. V tem smislu lahko uporabimo tudi Gibsonov (1979) pojem »dostopnosti«. Izraz poudarja nekakšno prileganje prostora motivom za delovanje in zlasti intenzivno zaznavanje osebe, ki deluje. V tem oziru lahko značilnosti naravnega območja razumemo kot priložnosti in zahteve za delovanje, ki otroka intenzivno vključuje v dejavnost, npr. odkrivanje, gibanje, raziskovanje, preiskovanje, razumevanje, dokazovanje samega sebe ali počivanje.

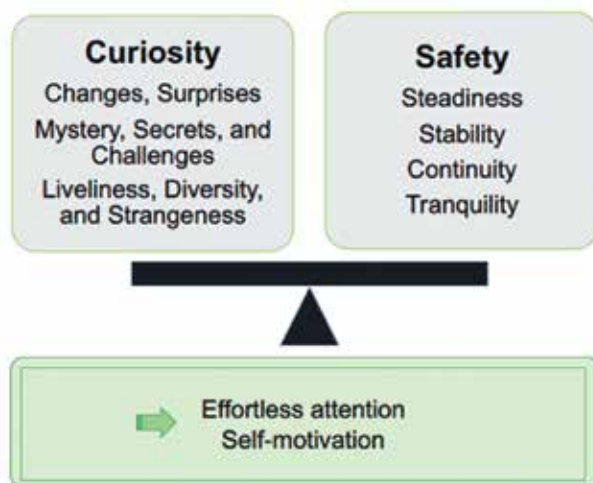
Lastnosti naravnega okolja so ugodne za razvoj otrok. Raznovrstne posebnosti različnih naravnih območij lahko strnemo v široko dvojno strukturo:

- Po eni strani je narava zahtevna, presenetljiva, raznolika, živahna, skrivnostna, odporna in nenehno se spreminjajoča,
- po drugi strani pa se predstavlja kot nekaj stalnega, trajnega in zaščitniškega (prim. Gebhard, 2001; Kahn in Kellert, 2002; Sebba, 1991).

Oba vidika vključujeta dva pomembna motivacijska temelja, in sicer radovednost in varnost. Zlasti za otroke radovednost vedno pomeni tudi fizično radovednost, tj. svobodno raziskovanje prostora po lastnem načrtu ter tveganje in njegovo obvladovanje. Naravna območja so namenjena temu.

Poleg tega se zdi, da stimulacijski potencial naravnega okolja omogoča oblike pozornosti, ki so praktično brez napora in predvsem samomotivirane brez pretirane

stimulacije (glej Kaplan, 1995, 172). Te oblike »pozornosti brez napora« zagotavljajo ugodne pogoje za intenzivne učne procese in intenzivne izkušnje.



Skratka, naravna območja si je mogoče zamisliti kot izjemne, spodbudne doživiljske prostore. Izjemno tu pomeni tudi to, da za mnoge otroke in tudi odrasle predstavljajo nekakšen nasprotni svet, saj smo vse bolj oddaljeni od narave, urbanizacije in udomačitve. Model ELaDiNa zato podobno kot številne izobraževalne pobude in pristopi na prostem zagovarja stališče, da ne izgubimo stika z dostopnimi naravnimi območji, temveč da upravičeno ustvarjamo dostop in spodbujamo bližino narave.⁸

Struktura vpliva: narava in zgodnji razvoj jezika

Spodbuden in zahteven značaj naravnih območij je osnova modela za spodbujanje jezika. Zahteve ustvarjajo smiselne okoliščine, in sicer govorne in jezikovne spodbude. Tako model ELaDiNa povzema pomembne povezave za razvoj jezika. Pristop podpira zgodnji razvoj jezika

- z osredotočanjem na intenzivno in večkratno vključevanje,
- z ustvarjanjem smiselne okoliščine vzajemnosti,
- v optimalnem spodbudnem naravnem okolju.

⁸ Vprašanje dostopa do naravnih območij kot odprte pokrajine se vedno nanaša na pravne podlage, ki so lahko v različnih državah zelo različne. Pravice do dostopa morajo biti zato vnaprej pojasnjene in po potrebi se je treba zanje tudi boriti.

To zaporedje odraža elemente poti za izboljšanje dosežkov z učenjem na prostem (Waite idr., 2015). Pogloblja preplet otrokovih dejavnosti in motivacije na eni strani ter nejezikovnega naravnega okolja na drugi strani.

Narava kot sogovornica brez jezika

Čeprav narava kot nejezikovno okolje ne more govoriti v dobesednem pomenu, lahko metaforična figura govoreče narave – *natura loquitur*⁹ – ali narave, obrnjene proti njej, ponazarja zahtevni značaj:

»Želimo plezati po drevesih, jesti jagodičevje, nabirati gobe, prepoznati in slediti živalskim sledem, želimo prepoznati neznane cvetlice, praproti, mahove, grmovje predstavlja vablivo skrivališče, žuželke želimo natančneje preučiti, živali, za katere domnevamo, da so tam, želimo najti, želimo raziskati zvoke in prepoznati nenavadne vonjave ter pojasniti naden izbruh jesenskih barv.« (Becker, 2011, 7f)

Za otroke z občutkom za čudenje in raziskovanje je to ustrezen opis gozda z njegovo čutno raznolikostjo ter jedrnatimi pojavi in vzdušji. V dobesednem pomenu narava ne more govoriti, srečevanje z njo pa je čutno in otipljivo, ne abstraktno in oddaljeno. Toda metaforično lahko narava postane sogovornik. Stari aforizem to povezavo natančno izraža:

»Narava: nima ne jezika ne govora, ustvarja pa jezike in srca, s katerimi čuti in govori.« (Tobler, 1869 (1782))¹⁰

Kar zadeva komunikacijske okvirne pogoje na naravnih območjih, je mogoče ugotoviti nadaljnje pozitivne učinke, ki podpirajo razvoj jezika pri otrocih, zlasti v skupinah otrok: Predvsem v primerjavi z zaprtimi prostori, kjer v mnogih ustanovah večino časa poteka komunikacija z otroki, so naravna območja veliko manj izpostavljena hrupu in motnjam. Akustični prostor gozda ali odprte pokrajine je že sam po sebi zanimiv kot raznolika in bogata zvočna pokrajina. Hrupe in zvoke običajno slišimo zelo jasno in brez popačenj, kar lahko dojemamo kot harmonično in spodbudno. Običajno je raven hrupa veliko nižja kot na hodnikih, v učilnicah ali skupinskih prostorih izobraževalnih ustanov, kjer se zvok virov hrupa odbija ali lomi na številnih gladkih površinah. Na odprtih površinah je lastno govorjenje, hoja ali delo manj moteče, saj so tudi ljudje lahko veliko bolj oddaljeni drug od drugega.

9 V književnosti je to topos, s katerim je mogoče zajeti poezijo narave romantičnega pesnika Josepha von Eichendorffa (prim. Bormann 1968).

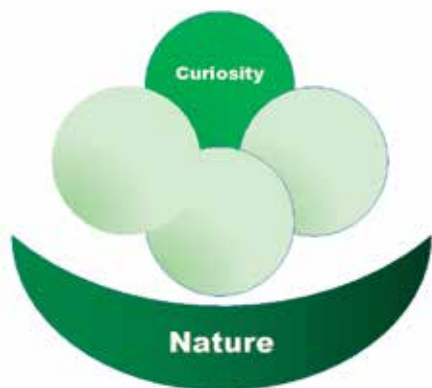
10 Citat izhaja iz aforističnega eseja, ki ga je Goethe vključil v svoje spise, verjetno pa ga je napisal švicarski pisatelj Georg Christoph Tobler, ki se je leta 1781 gibal v Goethejevih krogih. Služil je kot predgovor in uvod v prvo izdajo ugledne znanstvene revije »Nature« leta 1869, ki jo je prevedel urednik in Darwinov prijatelj F. R. S. Huxley in jo označil za »čudovito rapsodijo o 'naravi'«.

Naravni prostori so zato izjemno ugodni za razvoj jezika, saj ni hrupa, ki bi povzročal stres in oteževal komunikacijo, zato je medsebojno poslušanje enostavnejše in natančnejše. Prostranost prostora omogoča tudi manj prekinitev in motenj v procesu.

Razvojne gonilne sile otrok

Poudarjeno je bilo, da spodbujanje in zahtevnost naravnih območij ustrezata otrokovim razvojnim potrebam in motivaciji za delovanje. To ujemanje je ključnega pomena za namen modela, ki spodbuja jezik, da se vzpostavijo smiselne jezikovne okoliščine. **Naslednje štiri izbrane gonilne sile so še posebej primerne za pojasnitev povezave med naravo, otrokom in jezikom.** Te sile se prekrivajo in prepletajo, vendar jih je mogoče razlikovati in poimenovati v njihovi specifični jezikovni referenci.

1. Radovednost – močna želja po novem



Razvoj temelji na soočenju z novim, ki je sinonim za neznano, nenavadno ali čudno. Po eni strani novo sproži nekakšno krizo, s katero se mora subjekt, ki se želi razvijati, soočiti. Neznano novo, nekaj čudnega ali skrivnostnega objektivno draži rutinsko delovanje. To je vznemirjajoče. Po drugi strani pa imajo otroci že od malih nog radoveden in odprt temeljni odnos, ki jim omogoča, da se soočajo z novimi in neznanimi stvarmi – seveda v zmernih količinah – jih raziskujejo in celo samostojno iščejo. »Radovednost v posamezniku povzroča nemir in ta nemir

lahko ublaži le neznano« (Becker, 2016, 24). Vendar za radovednega otroka novo, ki se razlikuje od znanega, ni nekaj, čemur bi se moral izogniti. Bolj spominja na »hranilno vrednost vira hrane z vidika tistega, ki je lačen« (Bischof, 1985, 241). Kako lahko naravna območja z neštetimi izjemnimi pojavi – raznolikostjo oblik življenja – potešijo to lakoto, je bilo opisano že v generičnem modelu.

K aktiviranju radovednosti prispeva »sproščeno polje« (Bally citirano v Franzmann, 2013, 207), da otroci niso preobremenjeni in da strah kot antagonist radovednosti ne postane prevladujoč. Pri preučevanju pogojev, ki spodbujajo raziskovanje in radovednost, postanejo zunanji in notranji dejavniki vprašanja:

- Naravno območje s svojim dvojnimi vidikom radovednosti, ki vzbuja spremembe in raznolikost, ter varnosti, ki zagotavlja stabilnost, ponuja dobre pogoje za nejezikovno okolje.

- Vendar pa ima pri tem pomembno vlogo tudi družbeni okvir kot jezikovno okolje.
- Notranji vir varnosti, samozavest je navsezadnje tisto, kar določa odklonilno ali radovedno vedenje. To je hkrati predpogoj in posledica raziskovanja novega. Če so pogoji primerni, so otroci naravnani tako, da se brez časovnega pritiska poglabijo v dialog z novim.

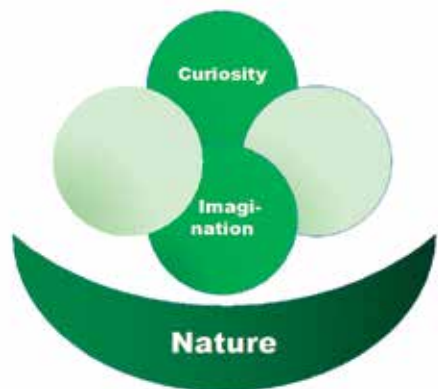
Delovanje iz te osrednje gonilne sile otrokovega razvoja je neposredno povezano z razvojem jezika. Radovednost kot aktiven dialog z neznanim, ki ga lahko imenujemo tudi spraševanje o neznanim, poskuša ugotoviti, kaj neznanu sploh je, kako se imenuje ali s čim se lahko primerja. Povsem razumljivo je, da gre za neposredni govorni impulz. Neznani naravni pojavi sprožajo najrazličnejša vprašanja – najočitnejše vprašanje je: »Kaj je to?«, bolj zapleteno pa »Zakaj je to tako?«. Neznano, ki pritegne pozornost, je najdeno ali se vsiljuje in še ni določeno in poimenovano. Neznano je treba poimenovati, ubesediti in razložiti.

Preplet radovednosti in narave postane spodbuda za govor, ki lahko glede na razpoložljive sogovornike postane spodbuda za daljši pogovor. Radovednost, pozele-
nje po novem in vedoželjnost po znanju se prebudijo in »potešijo«, ko otroci najdejo zanimive predmete in pojave, ki jih je treba razložiti.

2. Domišljija – poželenje po mogočem in nemogočem

Moč domišljije je povezana z radovednostjo. Radovedna vprašanja, kot so »Kaj je pod kamnom?, Kaj je za drevesom?« so vedno povezana z domišljijo, notranjimi podobami ali intuicijo o tem, kaj bi to lahko bilo. Čeprav je to mogoče hitro pojasniti v realnem smislu, je domišljija veliko bolj vpeta v kompleksnejša vprašanja, od kod ali zakaj – od kod prihaja veter? Zakaj nekatera drevesa jeseni izgubijo listje? V tem kontekstu abstraktno-teoretične ideje in razlage temeljijo na različnih oblikah mišljenja, ki temelji na dejanjih, čutilih in zgodbah (prim. Schäfer, 2009):

- Notranje podobe in ideje, ki se oblikujejo v gibanju in iz gibanja (konkretno mišljenje). Notranje podobe si lahko predstavljamo ne le kot vizualne, temveč tudi kot slušne, vohalne, otipne ali okusne podobe.
- Domišljija, ki se oblikuje pri zbiranju, razvrščanju in konstruiranju stvari (estetsko mišljenje).
- Jezikovno utemeljene ideje, ki doživete prizore obdelujejo kot metafore, npr. ko otroci rečejo »Zemlja se topi«, medtem ko stojijo v blatu. Razlage »To je kot ...« so »morda najpomembnejša oblika zgodnje otroške razlage



sveta v času, ko otroci odkrivajo svet« (Schäfer, 2009, 95). To so intuitivne ali naivne teorije. Animistične ideje o dobrih in zlih kamnih ali oblakih, ki postanejo kače, so prav tako lahko povezane s temi oblikami pripovednega razmišljanja. To je »animirani svet, ki ga je opisal Piaget (1929), kjer sonce in luna spremljata majhne otroke na njihovih sprehodih in kjer je treba obračati kamne, da se ne naveličajo gledanja istega prizora.« (Chawla 2008, 218) Nato zamrznjena drevesa povzročijo veter, saj se močno tresejo in premikajo. To se nanaša tudi na razmišljanje v smislu celotnih zgodb, v katerih lahko otroci razmišljajo in izražajo vzročno-posledične in osnovno-posledične odnose, tj. logično sklepanje v smislu oblike (pripovedno mišljenje).

- Pri prehodu na teoretične koncepte morajo otroci svoje predstave o redu vedno bolj umeščati v nov, nesubjektivni kontekst. Ideje, ki so jih pridobili na podlagi konkretnih čutnih izkušenj, ter jezikovne metafore, animizmi in zgodbe ostajajo v središču pozornosti. Vendar bodo to znanje o svetu morali vedno bolj razbirati iz vsakdanjega konteksta in ga vključevati v znanstvene teoretične reference – od čutov k logiki (teoretičnemu mišljenju).

Domišljije so po eni strani usmerjene k mogočemu v realnem, po drugi strani pa k nemogočemu, ki se ne more prikazati kot skrito.¹¹ V domišljijo vstopajo ključne človeške moči, kot so vitalnost, občutljivost, čustvenost, iznajdljivost – sanje, sanjarjenje ali želje.

Domišljija lahko na primer ustvarja zgodbe, ki jih je treba povedati. Pomemben vir domišljije je domišljajska igra ali igra vlog, ki pogosto nista nič drugega kot pripovedi v dejanju. Do drugega leta starosti so otroci običajno sposobni spoznavati svet v načinu »kot da«: Sposobni so prezreti resničnost in si ustvariti domišljajski prostor, ki preoblikuje tukaj in zdaj.

V tem procesu so bistvena jezikovna pogajanja, zato to predstavlja dragoceno jezikovno priložnost. Naravna območja tukaj razkrivajo tudi svoj poseben spodbujevalni značaj. V gozdu je denimo na veliki površini veliko majhnih igralnih koticov, npr. niš. Manj je motenj s strani drugih otrok, igre vlog pa so bistveno daljše in intenzivnejše (Kirkby, 1989).

Poleg tega predvsem obilica oblik, včasih nenavadnih, pomenljivih figur in oblik, raznolikost barv in materialov spodbujajo domišljijo. Pomenljive oblike, na primer skale, drevesno lubje ali rože, so prepoznane kot nosovi, rilci ali celi obrazi. To ustreza pripovednemu mišljenju in fiziognomskemu zaznavanju, ki je zelo otroško. Nič nima jasnega igralnega ali izobraževalnega namena. Predmeti in vzdušje niso vezani na namen, zato imajo posebno kakovost, ki spodbuja domišljijo.

11 Po Popitzu (2000, 92) lahko domišljijo razumemo kot »izvabljanje skritega v sedanjost« in »vstopanje v skrito«.

3. Gibanje in pustolovščina – želja po drznosti

Želja po gibanju, ki je središče otrokove osebnosti in osrednja točka njegovega obstoja (prim. Fischer, 2010), v naravi najde tako optimalne pogoje, kot jih verjetno v nobenem drugem prostoru otroškega delovanja ne. Smiselne okoliščine, ki jih je mogoče izzvati pri prostem delovanju te otroške gonilne sile, kažejo na globljo povezavo med gibanjem in razvojem jezika.

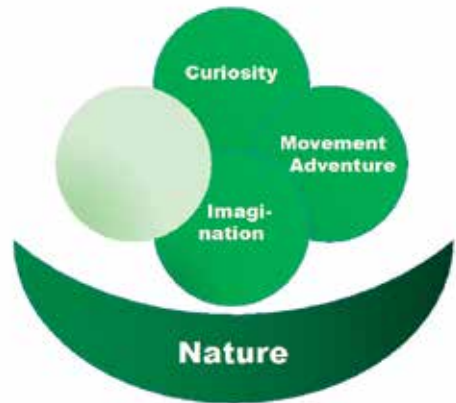
Govor je sam po sebi del motorične koordinacije in vključuje obrazno mimiko ter neprostovoljne in prostovoljne geste. »Jezikovno izražanje izhaja iz gibanja in predstavlja nadaljevanje igralskega gibanja« (Merkel, 2010).¹² Govorjenje v otroštvu je še dolgo časa povezano z gibanjem celega telesa. Otroški govor spremljajo gibi in nikoli ni tako negiben kot pri odraslih, kjer je gibanje omejeno.

V naravnem okolju se gibanje in razvoj jezika otrok od tretjega leta starosti dalje spodbujata na poseben način. Otroci denimo še naprej širijo svoj gibalni repertoar, predvsem, ko s številnimi oblikami gibanja, kot so tek, skakanje, plezanje, lovljenje ravnotežja in še veliko več preizkušajo ravnotežje. Gre za varnost gravitacije z najbolj raznolikimi možnimi spodbudami za pridobitev varnih shem gibanja, ki si jih telo zapomni. Prostorska raziskovanja in gibanja navzgor in navzdol, levo in desno, naprej in nazaj močno povečajo samostojnost in stabilnost udeleženca v tridimenzionalnem prostoru.

Že neprimerljivo razgibana in ne vedno vidna podlaga na naravnih območjih ogroža ravnotežje in predstavlja tveganje za neizkušene sprehajalce.

Projekt ELaDiNa se zdaj osredotoča na tesno povezavo med gibanjem in jezikom v zvezi s tem, da je gibanje v naravi pogosto zahtevno in tvegano.

Narava ponuja veliko različnih možnosti za gibanje, ki niso vnaprej pripravljene. Lovljenje ravnotežja, plezanje, skakanje, skrivanje, plazenje, tihotapenje, drsenje, visenje, tek in še veliko več v naravi je pogosto povezano z dejstvom, da morajo otroci za razliko od igrišča aktivno iskati in prepoznavati priložnosti. Takšne okoliščine sledijo lastni logiki, same po sebi vsebujejo odpor, ki določa pogoje, na katere se je treba odzvati, npr. jih premagati.

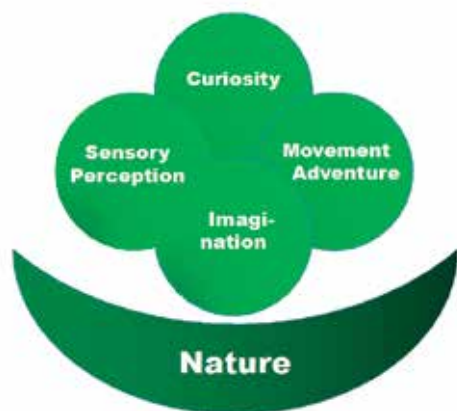


¹² Primer: Otrok želi zagrabit svojega medvedka, a ga ne doseže, zato pokaže nanj. Odrasla oseba mu bo dala, kar hoče, pod pogojem, da je jasno, kaj hoče. Vendar pa kazanje s prstom ni nikoli povsem jasno, beseda »medvedek« je. »To je tisto, zaradi česar je govorjenje tako privlačno: jezik ponuja čarobne roke« (Merkel, 2010, 58).

Tu je idealen prostor za otrokovo željo po svobodnem gibanju, ki ga izbere sam. Intenzivna doživetja v pustolovščinah, primernih za otroke, pomenijo predvsem: Da bi si nekaj upali, tvegali in doživeli pustolovščino, je to treba povedati. Deljenje in sporočanje doživetega v obliki zgodb je govorna priložnost, ki pogosto združuje domišljijo in resnične izkušnje.

Pripovedovana pustolovščina se ne odraža le v znanem reku: »Česar je polno srce, rado iz ust gre.«¹³ Prav tako odraža pomembno povezavo v razvoju jezika: Kot implicitni proces otroci usvajajo jezik v okoliščinah, ki so zanje pomembne in jih intenzivno doživljajo. Zato v smiselnih okoliščinah stvari, ki jih otroci doživljajo, niso »stvari same po sebi«, ampak »stvari v kontekstu delovanja«, so »stvari delovanja« (Schäfer, 2003, 10, citirano v Merkel, 2010, 57). Gibanje pa je bilo bolj implicitno kot eksplicitno pri opaženih posrednikih med naravo in jezikovnim razvojem v evalvaciji ELaDiNa.

4. Čutno zaznavanje – močna želja po aktivaciji vseh čutil



Zaznavanje prek različnih čutnih kanalov predstavlja vmesnik med človekom in svetom, med notranjim in zunanjim. Dobro razvita sposobnost zaznavanja je osnova in tudi rezultat otrokovih izkušenj v svetu. Razvojni proces se začne na čutni osnovi in od njega je odvisen predvsem razvoj jezika, ki se opira na dejstvo, da otroci svet doživljajo z vsemi čutili. Zlasti v prvih letih življenja je razvoj možganov precej odvisen od čutnih dražljajev, ki jih otrok zaznava (Zimmer, 2009).

Pri otrocih je mogoče opaziti izrazito željo po zaznavanju. Naravnani so, da se popolnoma posvetijo zaznavanju in odprejo svoja čutila brez kakršnegakoli zunanjega namena ali prisile do delovanja. Ta sposobnost samozadostnega zaznavanja se izraža predvsem v radovednosti in domišljjskih procesih ter njihovih čutnih začetkih, npr. ko se otroci ure in ure ukvarjajo s snovnostjo vode in zemlje ter zlasti z mešanjem obeh elementov.¹⁴

Podrobnejši pregled različnih zaznavnih sistemov vključuje stimulacijo oddaljenih čutil prek ušes in oči ter proksimalnih čutil blizu telesa prek kože, proprioceptorjev v mišicah, kitah in sklepkih, vestibularnega organa za ravnotežje, jezika in nosu.

13 Izvirni svetopisemski citat po Luku (6:45) je nekoliko drugačen: »Kajti česar je polno srce, to usta govore.«

14 Otroke zato lahko opišemo kot protagoniste estetske izkušnje (prim. Oevermann 2004; Garz in Raven 2015; Vollmar 2020).

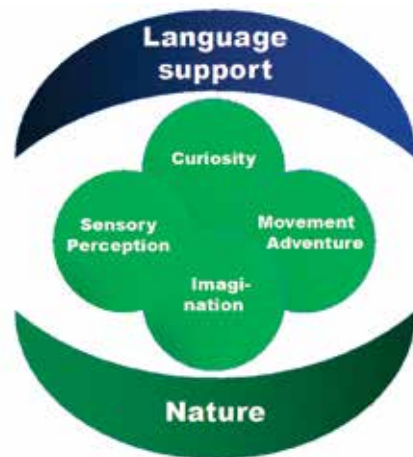
Za vse te sisteme naravna območja zaradi raznolikosti svojih pojavnih oblik predstavljajo idealna čutna območja. Odlikuje jih izjemna senzorična raznolikost. Ker so barve, oblike, materiali, razpoloženja in vzdušja, ki jih lahko najdemo v naravi, tako raznoliki in jedrnati, lahko svet čutov na odličen način združimo s svetom besed. Besede so lahko čutno podprte, ko se označenih stvari dotikamo, jih čutimo, vonjamo, razstavljamo, okušamo, slišimo, opazujemo in še veliko več.

Besede so žive le kot čutno podprte besede, saj je njihov pomen bolj nasičen in bogat. »Brez konceptov so zaznave nepredstavljive, brez zaznav pa so koncepti nesmiselni,« je dejal filozof razsvetljenstva Immanuel Kant (2007).¹⁵ Ta citat tudi poudarja, da je hitra preslikava besede ali imena na predmet le površina ali jezikovna lupina. Poimenovanje novega ali še ne povsem znanega predmeta izpolni potrebo po razvrščanju in poimenovanju, zato se otroci zelo hitro naučijo novih besed. Toda pomen besede se razvije šele tekom daljšega procesa, ki vključuje kar se da veliko čutnih vtisov in čutnega znanja.

Možnosti in dražljaji naravnega sveta podpirajo prepletanje med čutnim raziskovanjem in pojmovnim razumevanjem sveta. Multimodalni koncepti spodbujajo razvoj jezika. Tesna povezanost čutnega zaznavanja in jezikovnega izražanja ustreza splošnim ugotovitvam o ključnih dejavnikih otrokove dejavnosti prek čutnega vključevanja v svet in spodbudnega okolja.

Razvoj jezika v naravi in vloga strokovne podpore

Ključni dejavniki zgodnjega razvoja jezika – čutna doživljanja sveta, spodbudna okolja in implicitno učenje v smiselnih okoliščinah – so bili v tem dokumentu že prej povezani predvsem z dostopnostjo in spodbudami naravnih območij na eni ter otrokovimi razvojnimi dejavniki na drugi strani. Z drugimi besedami, PROSTOR in odziv otrok nanj. Vendar pa model ne bi bil popoln, če ne bi vključeval tudi doprinosu odraslih oziroma v pedagoškem okviru učiteljev in vzgojiteljev. Ti imajo



¹⁵ V nemščini je čutni koren vsebovan v besedi za razumevanje in koncept: »Begriff« in »Begreifen« izhajata iz glagola »greifen«, torej razumeti.

namreč ključno vlogo in so vključeni v NAMEN, PEDAGOGIKO in LJUDI našega krovnega teoretičnega okvira projekta ELaDiNa.

Odrasli kot del okolja, ki pomembno oblikuje lingvističen jezikovni kontekst, pomembno vplivajo na to, ali bo otrokov razvoj jezika bolj ali manj uspešen. Jasno je, da je način, kako se odrasli na otrokovo dejavnost odzovejo oziroma jo pomagajo sprožiti, pomemben, čeprav ELaDiNa pri povezovanju narave z razvojem jezika izhaja iz čutnega sveta izkušenj in ga jemlje kot izhodišče in referenčno točko. Vendar pomembne ugotovitve o splošnem razvoju jezika veljajo tudi za razvoj jezika v okoliščinah v naravi.

Idealna, tipična, zelo shematična, a kljub temu koristna veriga ukrepov, ki ponazarja idejo ELaDiNa, je naslednja:

1. Otroci se ukvarjajo z naravnimi danostmi.
2. Učitelj ali vzgojitelj izbere in poglobi otroške teme.
3. Otroci svoje jezikovne spretnosti razvijajo prek dialogov ali pripovedovanja zgodb v izmenjavi z učitelji ali vzgojitelji.
4. Otroke spodbujamo k nadaljnjemu vključevanju in uporabi novih jezikovnih konceptov.

Pred predstavitvijo ustreznih strategij in odnosov, potrebnih za 2. in 3. korak, pa moramo upoštevati predhodni ali nadrejeni vidik pedagoškega oblikovanja v naravi. Nanaša se na morebitne ovire, ki vplivajo na 1. korak. Izjemen značaj naravnih območij namreč predstavlja posebne priložnosti in izzive za strokovno spremstvo. Zato so odnosi, znanje in spretnosti učiteljev in vzgojiteljev ključni dejavnik, da se otroci sploh znajdejo v smiselnih okoliščinah. Nasprotno pa lahko odnos, pomanjkanje znanja in nesposobnost učiteljev in vzgojiteljev otroke močno ovirajo pri pridobivanju dragocenih izkušenj v naravi.

V nadaljevanju so pomembne opombe, povezane s splošnim pedagoškim oblikovanjem dejavnosti v naravi z vidika odnosa in znanja ter splošne vloge jezikovne podpore učiteljev in vzgojiteljev.

Omogočanje zavestnega doživljanja narave

- Da bi se smiselne okoliščine lahko razvile in s tem odprle možnosti za jezikovno spodbudne dialoge ali pripovedovanje zgodb, morajo otroci imeti na voljo veliko časa in odprtega (naravnega) prostora. Hitenje tu ni primerno. Ne gre za to, da nekaj naredimo, ampak za to, da se ukvarjamo z nečim, kar nas zanima. Za vzgojitelje in učitelje to pomeni, da se je treba čim bolj prilagoditi dinamiki otrok ter njihovim posebnim pristopom in odnosom do narave.
- Narava ima svoj čas in prostor, na katerega pogosto nimamo vpliva. Za otroke to lahko pomeni razočaranje ali dolgočasje – velike in zanimive živali, ki jih denimo poznajo iz slikanic ali spleta, lahko le redko vidijo v

domačem okolju. Potrpežljivo odkrivanje zato potrebuje čas, izkušnje ter zainteresirano in kompetentno spremstvo. Kljub temu ugotovitve našega vrednotenja potrjujejo, da so prostoživeče živali ne glede na velikost in obliko za otroke zelo spodbudne in zanimive.

- Zlasti tisti otroci, katerih izkušnje vse bolj oblikujejo privlačne igrače in digitalni mediji, katerih čutila oblikujeta hitrost in liki dogodkov neštehtih otroških medijev, morajo najprej spoznati naravo. Narava se jim pogosto zdi čudna in neznana. Čeprav naravna območja s svojim posebnim vzdušjem pogosto prevzamejo otroke, na primer z ustvarjanjem občutkov svobode, na začetku morda niso vsi otroci dovezetni za to. Za radovedno odkrivanje, domišljijško igro, pustolovsko gibanje in osredotočeno zaznavanje pa je koristno vzdušje, ki je opisano kot »sproščeno polje«. Strokovno spremstvo bi moralo zagotavljati ustrezno sproščen okvir za dejavnosti, tako da bi na eni strani zagotavljalo čas in spodbuden prostor, na drugi strani pa zadostno varnost in pozornost.
- Kadar se zdi, da se otroci v naravi dolgočasijo, je smiselno vztrajati. Tudi tu je potreben čas. Otroci se morda dolgočasijo, ker jim naravna območja niso poznana. Na splošno otrokovega dolgčasa ne smemo razumeti kot pritisk na učitelja ali vzgojitelja, da mora takoj ponuditi alternativne posebne motivacijske naloge ali igre. »Dolgčas ni (...) nič drugega kot močna radovednost v spodbudno revnem okolju« (Franzmann, 2013, 207) – ali v slabo zaznanem okolju. Vseeno pa spodbuda narave ali dejavnosti drugih otrok oziroma vzgojitelja sčasoma začne delovati. Pri večini otrok se radovednosti in skrivnosti oziroma novi pojavi začnejo prepletati.
- Nekateri otroci so v naravi prestrašeni. Zanje je narava preveč nenavadna, saj denimo z gozdom, poljem ali reko ne povezujejo (pozitivnih) izkušenj ali pa na splošno ne vedo, kako naj se skozi naravo prebijejo. Takšni odnosi so lahko posledica pretirano zaščitniškega načina vzgoje, preteklih travmatičnih izkušenj ali negativnih kulturno pogojenih predstav o naravi. Ti otroci ne čutijo dovolj varnosti, da bi lahko raziskovali. Odrasli spremljevalec je lahko pomemben kot zgled pozitivnega odnosa in kot varen, pozoren skrbnik, ki se v naravi dobro počuti in jo dobro pozna ter tako deluje kot nekakšen most med otrokom in naravo. Dober odnos med njim in otroki je zelo pomemben.

Idejo ELaDiNa o strokovni podpori razvoju jezika v naravi lahko povzamemo kot vodilno načelo: Dražljaji naravnega območja so za otroke učinkoviti, če jih spremljamo na

- nežen,
- pozoren,
- potrpežljiv,
- razumevajoč in
- svoboden način.¹⁶

Spremstvo kot voljni sogovornik

Zlasti zgodnje faze usvajanja jezika so odvisne od medosebnega pogovora in skupnega delovanja. Jezika se lahko naučimo in ga izboljšamo le v izmenjavi z drugimi. Odrasli kot kompetentni govorci niso edini, ki tvorijo jezikovni kontekst okolja. Otroci svoja govorna dejanja vse pogosteje naslavljajo tudi na vrstnike. Pred tretjim letom starosti pa so otroci prilagojeni predvsem jezikovni komunikaciji z odraslimi. Komuniciranje z vrstniki od otrok, ki se učijo jezikov, zahteva še več miselne koordinacije (Tomasello, 2019, 186). Pri komunikaciji z vrstniki pa se običajno uporablja in utrjuje znanje, pridobljeno pri komunikaciji s kompetentnimi govorci. Torej je vse, kar smo povedali do zdaj, smiselno le v okviru socialne interakcije, kar pomeni predvsem kakovost interakcije med otroki in odraslimi. To se nanaša na LJUDI v našem krovnem teoretičnem okviru.

Pomembna nista le količina in kakovost ponujenega jezika, temveč tudi stalno prisoten odnos med odraslim in otrokom. Prisvajanje sveta vedno poteka s sogovorniki in v odnosu z njimi (glej Merkel, 2010, 57). To velja za prve »oblike interakcije« (Bruner) med otrokom in skrbnikom vse do učnih in vzgojnih procesov v obdobju srednjega otroštva. Primerno vedenje, ki spodbuja jezik, temelji na tem, da smo otrokom voljni sogovorniki in se naklonjeno in obzirno odzovemo na otrokove impulze za delovanje in govorjenje. Takšna odzivnost pomeni, da smo jezikovni vzorniki in da z jezikovnimi impulzi, kot je pripovedovanje zgodb, sprožamo jezikovne učne okoliščine.

¹⁶ Seveda permisivnost ne pomeni brezskrbnega gibanja na naravnih območjih. Odrasli so odgovorni za to, da presodijo in potencialno omejijo nevarnosti in tveganja na naravnem območju. Zato je previdnost pri preverjanju morebitnih nevarnosti del vsakodnevne rutine, ko se odpravimo ven. Vendar pa tema varnosti ne sme povzročiti pesimističnega odnosa, ki ne dovoljuje tveganja in je usmerjen predvsem v izogibanje tveganju. To bi pomenilo izgubo pedagoške in tudi pravne razsežnosti otrokove samostojnosti in razvoja. Previdnost z zmernim občutkom moramo razumeti tako, da lahko otroci tvegajo, kadar denimo lovijo ravnotežje in plezajo. Varnost dosežemo s kompetentnim obvladovanjem tveganj in ne z izogibanjem tveganjem. To varnostno pedagoško maksimo mora seveda vedno spremljati odprt pogled na prostor in njegove nevarnosti. Da bi lahko ocenili in bolje preprečili nevarnosti, značilne za naravo ali gozd, se je treba po potrebi dogovoriti s strokovnjaki, z otroki in starši pa se je treba dogovoriti o pravih obnašanja.

To izpostavlja pomembno vlogo strokovne podpore vrtčevskim in osnovnošolskim otrokom pri razvoju jezika. Usposobljenost strokovnjaka je nekako glavni vzvod, s katerim lahko jezikovne priložnosti naravnega okolja postanejo učinkovite. Narava je na nek način polna besed, kot je gozd poln dreves. Toda za odkrivanje in uporabo teh besed so ključni usposobljeni odrasli. V nasprotju z družinskim okoljem, kjer intuitivna starševska didaktika podpira razvoj jezika, bi morali vzgojitelji in učitelji delovati tako, da bi jezik podpirali na čim bolj refleksiven način.

Refleksivnost se nanaša na lasten odnos in vedenje, ki spodbuja jezik, na potrebno znanje o jeziku in spretnosti, ki spodbujajo jezik. **To naslavlja tri razsežnosti, ki so bistvene za model strokovne podpore ELaDiNa:**

Znanje o jeziku, usvajanje jezika in spodbujanje jezika

Za uspešno strokovno jezikovno podporo je pomembna dobro utemeljena predstava o tem:

- kaj jezik dejansko predstavlja,
- v kolikšni meri jezik tvori človeka,
- da jezik izhaja iz komunikacije,
- kaj je značilno za stopnje in mejnike razvoja jezika,
- kakšne so prednosti integriranega, celostnega pristopa k spodbujanju jezika,
- kako poteka usvajanje drugega jezika,
- kakšno vlogo imajo radovednost, domišljija, čutno zaznavanje, gibanje in pustolovščina ter
- kakšne jezikovne priložnosti ponujajo naravne izkušnje in naravna območja.

Generični model vsebuje pomembne reference in nadaljnje branje za odgovore na takšna vprašanja.

Razmišljanje o lastni jezikovni rabi

Zavedanje lastnega jezikovnega vedenja je pomemben predpogoj za pridobitev jezikovno podpornega vedenja. Začetna vprašanja za razmislek so lahko naslednja:

- Kako jasno in razumljivo govorim?
- Kako spremljam dejavnosti?
- Dajem veliko navodil?
- Ignoriram vprašanja otrok?
- Kako se odzovem na nepravilno govorjenje otrok?

Vaja in uporaba pristopa jezikovne podpore

Cilj modela ELaDiNa je tudi praktična uporaba vedenja in metod, ki podpirajo jezik. Način razvijanja znanja in spretnosti ter podpora prenosu v prakso sta bistvena vidika koncepta ELaDiNa. Ker izvajanja učinkovite podpore razvoju jezika v naravi (pridobivanje lastnega znanja in spretnosti ter njihov prenos v vsakodnevno uporabo) ni mogoče doseči samo z branjem, smo s programom usposabljanja in praktičnim priročnikom vzpostavili tudi praktično kvalifikacijo učiteljev in vzgojiteljev za izvajanje modela ELaDiNa.

S programom usposabljanja ELaDiNa, ki podpira dejanske okoliščine na praktičnem področju dela, je na voljo podroben koncept, ki temelji na izkušnjah, s praktičnimi vajami in idejami za prenos. Akcijsko usmerjene naloge, praktične vaje, igre vlog, teoretični vložki, video analize, refleksijske enote, praktično osredotočanje z žepnimi karticami in lastna praksa snemanja, so primerne oblike poučevanja in usvajanja znanja ter spretnosti. Koncept združuje dve strukturno različni področji:

Izobraževalna praksa, ki je razbremenjena omejitev pedagoške prakse in odpira produktivno področje za obravnavo novih vsebin in omogoča razmišljanje o izkušnjah.

Delovna praksa, ki vedno zahteva resnično ukrepanje in v okviru katere so obravnavani dejanski otroci. Na tem mestu je treba preizkusiti razvito vsebino programa ELaDiNa in dokumentirati izkušnje.

Strategije in metode

Naslednji predlogi ponazarjajo osnovna načela jezikovnega izobraževanja in podpore, vključene v vsakdanje življenje. Nanašajo se na učitelje in vzgojitelje. Strategije in metode ukrepanja so namenjene pomoči pri razumevanju priložnosti, ki jih ponujajo naravna območja pri spodbujanju razvoja jezika pri otrocih. Možnosti se lahko uresničijo.

Jezikovne podpore in učenja na prostem ne razumemo kot dodatnih elementov v naporni dnevni rutini, ki je časovno omejena in/ali poteka le z določenimi otroki. Namesto tega se jezikovno izobraževanje v naravi udejanja kot univerzalno načelo in se obravnava kot presečna dejavnost, ki jo izvajajo vsi udeleženci v vsaki okoliščini, ki se pojavi v vsakdanjem življenju.

Z namenom razmisleka o lastnem jezikovnem vedenju in krepite kompetenc za spodbujanje jezika so **v nadaljevanju pojasnjene ključne strategije za spodbujanje jezika.**

Zavzemanje temeljnega stališča, ki podpira razvoj jezika

Za ustvarjanje dobrega pogovornega vzdušja, ki otroke spodbuja k pripovedovanju zgodb in medsebojnemu pogovoru, imajo odločilno vlogo različni komunikacijski dejavniki, tj. govornica telesa in tudi duševni dejavniki, tj. zavestno vodenje pogovora na jezikovno spodbuden način. V nadaljevanju so navedeni pomembni vidiki, ki jih mora sogovornik aktivno vzpostaviti, da ustvari ustrezno pozitivno vzdušje, ki lahko spodbudi tudi zaupen odnos. Ta odnos izraža, da smo pripravljeni sprejeti pogovor in se pri tem v celoti posvetiti otroku. Hkrati pa sporoča tudi odprtost za vse vrste prispevkov k pogovoru. Otroci se počutijo varno in si lahko nekaj upajo. Ne glede na trenutno stopnjo otrokovega znanja jezika, bi ga to moralo spodbuditi k dialogu in sodelovanju v pogovoru.

- *Počepnite do višine otrokovih oči.*
- *Ohranite očesni stik.*
- *Svojo pozornost v celoti usmerite na otroka.*
- *Zavzemite držo, v kateri ste obrnjeni proti otroku.*
- *Uporabite pritrjevalne izraze na obrazu.*
- *Otroka poslušajte in mu pustite, da govori.*
- *Vprašanja mu postavljajte z zanimanjem.*
- *Izžarevajte navdušenje nad komunikacijo.*

Sledite otroku – vzpostavite skupno pozornost

Otroci še posebej uživajo v pogovoru, kjer je skupna pozornost usmerjena na predmet ali temo, ki je pomembna otroku. Za vzpostavitev te okoliščine mora sogovornik odstopiti od svojih idej in se v celoti posvetiti otrokovim interesom. Da bi izvedeli, katere teme otroka zanimajo, moramo sprva opazovati, a vseeno aktivno sodelovati. Če otrokovim temam namenimo čas in prostor, lahko bistveno povečamo motivacijo za govorjenje. Če sogovornik prehitro podaja namige o določenih temah, s čimer posledično vodi pogovor, bo aktivnost manj učinkovita. Otrok namreč spodbudo občuti takrat, ko pogovor sledi njegovemu procesu razmišljanja in ko čuti, da je on tisti, ki vodi pogovor. To pomeni, da ta strategija pogosto predstavlja prvi korak pri razvoju dialoga.

- *Opazujte, čakajte, poslušajte.*
- *Opazujte otrokove interese in se osredotočite nanje.*
- *Odrecite se lastnemu vodenju in sledite otroku.*

Vzporedni pogovor in samopogovor

Ubeseditev dejanj je zelo pomembna ne le za usvajanje pomena besed, temveč tudi za učenje specifičnih jezikovnih struktur. Še veliko preden otroci izgovorijo prve besede, začnejo besede razumeti, npr. tako, da primejo predmet in večkrat slišijo ponavljajoče se zvoke (tj. ustrezno besedo), ki jih lahko povežejo s predmetom. Ta proces povezovanja slišane s konkretnimi predmeti ali okoliščinami je lahko uspešen le, če sogovornik skladno povezuje dejanja in jezik. Skladnost pomeni, da se mora izrečeno popolnoma ujemati z ustreznim dejanjem, s čimer dosežemo nedvoumnost. Ta strategija je še posebej primerna za otroke, ki zaradi svoje starosti še ne govorijo aktivno, ali za otroke, ki so na začetku usvajanja drugega jezika in so doslej komunicirali izključno v svojem prvem jeziku. Če tako lastna kot otrokova dejanja opišemo z jezikom, ima otrok možnost, da se nauči novih besed in jezikovnih struktur ciljnega jezika.

- *Spremljajte otrokova dejanja z jezikom.*
- *Govorite o dejanjih, ki jih izvajate.*
- *To strategijo uporabljajte zlasti, ko je otrok pozoren.*

Potrdite, ponovite in razširite tisto, kar otrok izreče

Otrok čuti močno spodbudo, kadar je njegova izjava najprej prepoznana in ko je ta prepoznavna izražena z besedami. Preprost »O, ja.« ali »Točno tako.« kot odziv sogovornika otroku sprva daje dragoceno potrditev njegove izjave. Če sogovornik nato povedano ponovi na smiseln način, to še dodatno podkrepi dejstvo, da otrokovo temo jemlje resno. Nadaljnji potek pogovora lahko spodbudimo tako, da prevzamemo otrokovo temo in dodamo dodatne informacije ali nov vidik. Pri tem je pomembna prava mera, saj lahko preveč dodatnih informacij pogovor spet preveč oddalji od otrokovega zanimanja. Otroku lahko izgubi zanimanje za pogovor, ker sogovornik prevzame vodilno vlogo v pogovoru.

- *Najprej poiščite besede, ki potrjujejo otrokove izjave, in ponavljajte povedano v smislu aktivnega poslušanja.*
- *Dodajte še kakšno informacijo ali pogovor razširite z omejenim/obvladljivim številom novih premislekov.*
- *Kadar podajate dodatne komentarje, upoštevajte temo in zanimanje otroka.*

Korektivne povratne informacije

Učenje govora je aktiven proces pridobivanja znanja, v katerem otroci nenehno izpopolnjujejo in izboljšujejo svoje jezikovne kompetence s preizkušanjem stvari in prejemanjem povratnih informacij za svoje poskuse. Neodvisno črpajo npr. jezikovna pravila iz tega, kar slišijo, pri čemer se zgodi, da uporabijo novo naučeno

pravilo v kontekstih, kjer naučeno pravilo ni primerno. Te tako imenovane produktivne napake pravzaprav niso napake, temveč kažejo stopnjo otrokove sposobnosti in kažejo na naslednjo stopnjo razvoja. Ravno tu se odrasli odzovejo s korektivnimi povratnimi informacijami. S popravljeno ponovitvijo otrokove izjave napake ne izpostavimo izrecno, temveč otroku posredno pokažemo, kako bi bila njegova izjava pravilna. Pri tej obliki popravljanja ostanemo popolnoma pri otrokovi izjavi, ne da bi mu odvzeli veselje do govorjenja, saj ga ne opozorimo na njegovo neustreznost. Zaradi zelo občutljivega zaznavanja in obdelave govora v otroštvu so ti posredni namigi v normalnem procesu usvajanja jezika zadostni, vendar nujno potrebni.

- *Ponovite izrečeno s pravilno izgovarjavo in slovnico.*
- *Nepopolne stavke ponovite v celoti.*
- *To strategijo uporabite vedno znova, vendar z občutkom.*

Pogosto izgovorite neznane besede

Besede in njihove pomene je treba dobro shraniti v miselni leksikon, da jih lahko v kateri koli zahtevani okoliščini ponovno prikličemo. Varno pomnjenje je podprto, če sogovorniki omogočajo intenzivno raziskovanje z vsemi čutili in ta proces jezikovno spremljajo. Veliko število ponovitev je koristno, če si je treba zapomniti novo ali neznano besedo. Vsako besedo je treba slišati 60–80-krat (in jo izkusiti v različnih kontekstih), preden jo lahko aktivno uporabljamo.

- *Pogosto in smiselno ponavljajte nove, neznane besede v različnih kontekstih.*

Uporabljajte ustrezen in bogat jezik

V vsakdanjem življenju odrasli včasih zelo skromno uporabljamo jezik – iz navade ali iz drugih razlogov, na primer zaradi stresa ali zahtevnih okoliščin. Najpotrebnejše informacije so tako posredovane z malo truda ter kar se da kratko in jedrnato. To je lahko učinkovito in smiselno, ni pa primerno za tukaj opisani strokovni kontekst. Otroci, ki so sredi procesa usvajanja jezika, potrebujejo odrasle kot vzornike, ki uporabljajo bogat jezik in iščejo najprimernejše besede ter opisujejo stvari na raznolik in podroben način. Natančna izbira besed in jasne formulacije so prav tako pomembne kot zagotavljanje podrobnih opisov v slovnično popolnih stavkih. Namesto »Naredi to tam!« je ubeseditiv, kot je »Postavi vejo v ptičje gnezdo.«, veliko natančnejša, saj zaradi podrobne razlage predstavlja veliko boljši jezikovni model. Ta strategija dobessedne natančnosti je še posebej primerna za otroke z motnjami avtističnega spektra.

- *Uporabljajte dobro formuliran in podroben jezik.*
- *Izogibajte se skrajšanim izjavam.*
- *Namesto minimalne strategije uporabite največjo strategijo ubeseditve.*

Izmenjavanje v vlogi govorca – bodite pozorni na vzajemnost v dialogu

Otroci se jezika in govora ne naučijo samo s poslušanjem, temveč morajo imeti možnost, da preizkušajo stvari, pogosto aktivno uporabljajo jezik in nenehno prejemajo povratne informacije. Samo z dovolj prakse imajo možnost, da svoje jezikovne kompetence še dodatno razširijo. Sogovorniki morajo zato paziti na uravnotežen ali večji delež prispevka otrok v pogovoru in jim v dialogu nuditi potrebne povratne informacije, ki jih potrebujejo, da bi razširili svoje kompetence in voljo do govora. Če dialog poteka z vsemi sredstvi za spodbujanje jezika, je mogoča večkratna zamenjava govorca, kar sproži različne učne procese.

- *Bodite pozorni na vzajemnost v dialogu.*
- *Poskrbite, da se bo govorec večkrat zamenjal.*
- *Pazite, da bo vsak govorec imel enakovredne priložnosti za govor oziroma poskrbite, da bo otrok lahko govoril pogosteje.*
- *Če je potrebno, prepustite vajeti otroku.*

Osredotočite se na tihe otroke

Otroci, ki zelo radi govorijo, pogosto prevzemajo iniciativo v komunikaciji, zato so pogosteje deležni pozornosti in posledično tudi prejemajo več jezikovne podpore. Aktivno namreč zahtevajo priložnosti za vajo. Tihi otroci morda potrebujejo pobudo sogovornikov, ki se sami ponudijo za pogovor, da bi tudi oni imeli dovolj priložnosti za učenje jezika.

- *Prepoznajte, kateri otroci so bolj ali manj družabni in komunikativni.*
- *Prevezmite pobudo in si aktivno prizadevajte navezati stik s tihimi otroki.*

Izogibajte se velelniku

Otrok za razvoj jezika potrebuje pogovornega partnerja, ki podpira njegovo dejavnost v procesu usvajanja jezika in v skladu s tem spodbuja visoko stopnjo otrokovega sodelovanja in samostojnosti. Nasprotno pa navodila, zlasti velelniki, kot sta »Pojdi tja!« ali »Nehaj, o tem smo že govorili!«, ne povečujejo otrokove avtonomije ali samostojnega razmišljanja in delovanja. Otrok ne spodbujajo k medsebojnim pogovorom in pogajanjem o stvareh. Če otroku pogosto dajemo le navodila, kaj naj počne ali česa naj ne počne, to lahko zavira razvoj jezika.

- *Namesto prepovedovanja spodbujajte otroke, da razmišljajo sami.*
- *Otroku omogočite, da sam oblikuje svoje zamisli in deluje samostojno.*
- *Razpravljajte o posledicah.*

Postavljanje vprašanj

Pogosto se omenja, da je postavljanje odprtih in ne zaprtih vprašanj spodbudno za razvoj jezika. Vendar ta strategija ni splošno veljavna in jo je treba obravnavati na bolj diferencialen način. Vsako vprašanje zahteva odgovor in s tem postavlja zahtevo otroku. Otroci z nezadostnim znanjem jezika morda ne bodo mogli izpolniti teh zahtev, ker ne morejo oblikovati ustreznega odgovora. Zato se lahko počutijo nesposobne ter izgubijo pogum in samozavest, da bi lahko preizkusili svoje jezikovne spretnosti – in utihnejo. Na splošno bi morali sogovorniki razmisliti o tem, kako pogosto in koliko vprašanj postavljajo med pogovorom. Pri pogovoru z jezikovno manj kompetentnim otrokom uporabimo strategije, ki ga jezikovno podpirajo, in otroka ne le sprašujemo ali zaslišujemo. V tem primeru so bolj koristna alternativna vprašanja, saj otroku olajšajo aktivno odgovarjanje z dvema alternativama. Otroci, ki so željni govoriti, imajo običajno več koristi od vprašanj odprtega tipa, saj imajo slednja lahko na takšne otroke jezikovno spodbuden učinek.

- *Vprašanja uporabljajte preudarno, saj niso spodbudna za prav vse otroke.*
- *Postavljajte manj vprašanj in namesto tega raje bolj jezikovno spremljajte otroke.*
- *Namesto zaprtih postavljajte odprta vprašanja.*
- *Pri negotovih otrocih uporabite alternativna vprašanja.*

Pripovedovanje zgodb – zgodbe otrok in za otroke

Kot smo že omenili, naravna območja ne ponujajo le veliko priložnosti za govorjenje, temveč tudi veliko priložnosti za pripovedovanje. Naravna območja so lahko polna zgodb – treba jih je povedati! Z vidika otrokovega razvoja so otroci med četrtem in desetim letom izjemno dovzetni za pripovedovane zgodbe. Pogosto imajo otroci tudi veliko željo po pripovedovanju lastnih zgodb, tako da je starost od štirih do desetih let tudi pravo obdobje za pripovedovanje zgodb v otroštvu.

- *Otroke je treba pri pripovedovanju lastne zgodbe spodbujati in podpirati, tj. ko pripovedujejo o svojih doživetjih, npr. o pripovedovani pustolovščini. Pri tem je pomembno, da jim namenimo prostor in čas. Pogosto se morajo najprej navaditi na skladno pripovedovanje in potrebujejo potrditev odraslih. Otrokov izkušnje ne predstavlja le pretekla izkušnja. Otrok s pripovedovanjem razvršča preteklost in si predstavlja samega sebe in se pred drugimi pomiri. Engel (1999) imenuje ta razvijanje »občutka sebe« skozi pripovedovanje lastnih zgodb.*
- *Že samo pripovedovanje zgodb ima zelo zanimiv učinek na razvoj jezika. To še posebej velja za pripovedovanje domišljjskih zgodb otrokom, ki pa ga je treba vaditi. Tako zgodbe vedno ponujajo novo »jezikovno gradivo«: nove izraze ali nove slovnične zgradbe. Ko jih pripovedujemo, se to razli-*

kuje od vsakdanje jezikovne rabe, na primer dialoga – vendar brez odtujitve.

- Pripovedovanje zgodb je zaradi živahnosti po eni strani podobno pogovoru, po drugi strani pa presega vsakdanji jezik, saj prinaša nove, nenavadne besede in vsebuje kompleksnejše stavčne strukture ter zaporedja dejanj. V tem pogledu lahko predstavlja most do neobičajnega jezika in pisnega jezika, saj ga je mogoče z gestami še dodatno podpreti. Prosto pripovedovanje zgodb tako zahteva veliko manj otrokovih jezikovnih sposobnosti kot glasno branje. Novo jezikovno gradivo in celotne prizore dogajanja lahko z gestami in kretnjami naredimo bolj razumljive. Z gestikulacijo likov, simboliziranjem predmetov, gibov ali prizorov zgodbe z rokami, nogami in vsemi vrstami telesne govorice se pripovedovanje zgodb približa igri. Na splošno to ustreza tudi otroški domišljijiski dejavnosti, ki je pogosto zelo vezana na predmete, ki jih je mogoče zaznati s čutili, kar pomeni, da potrebuje čutna sidra. S pomočjo mimike in gestikulacije se pripovedovalec bolj približa otrokom prek čutnih komunikacijskih kanalov – predvsem prek vida – in jih lažje pritegne v tok napetosti in potek zgodbe. S tako razigranim in igranim pripovedovanjem lahko daljše besedilo spremljajo tudi tisti otroci, ki denimo pri glasnem branju hitro izgubijo željo po poslušanju.
- Da bi otroke spodbudili k pripovedovanju o doživetem in izmišljenih zgodbah, lahko skupaj z njimi po vrnitvi v razred ali igralnico ustvarite slikanico. To predstavlja tudi most med ustnim in pisnim jezikom. Knjigo lahko uporabite kot zbirko zgodb iz raziskovanja narave ali izmišljenih domišljijiskih zgodb. Takšna knjiga lahko razvija lasten zagon ne le ob zbiranju zgodb, tj. ob njihovem oblikovanju. Otrokom ponuja tudi priložnosti za pripovedovanje med obračanjem strani, če vsebuje na primer fotografije, slike ali posušene rastline, zgodbe pa je mogoče prilagoditi otrokom. Z njo lahko izkušnje in motivacijo, pridobljene na prostem, prenesete nazaj v zaprte prostore.
- Da bi temo pripovedovanja zgodb in zgodbe same predstavili na udaren način, je mogoče ustvariti posebne like, kot sta pisani jež ali veverica Skarlett, ki pripovedujejo zgodbe ali v njih nastopajo (prim. Merkel 2010, 169). To lahko otroke bolj poveže in ustvari vrsto povezav med posameznimi zgodbami.
- Pri rednih izletih v naravo lahko pot v naravo in skozi njo spremenimo v zgodbo, tj. deli poti, kot so določene svetilke, drevesa, korenine, jase ali razpotja, lahko postanejo prizorišča za skladno zgodbo, po kateri se vedno znova sprehajamo. Ta ideja prav tako pomaga zelo domiselno urediti prostor in se v njem orientirati.

Viri

- Andresen, H. (2004). Interaktion, Zeichen und Bedeutungsrepräsentationen bei Vorschulkindern. Aspekte der Beziehungen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit in einer entwicklungsorientierten Perspektive. *Zeitschrift für Kultur- und Bildungswissenschaften* 17, 57-71.
- Becker, P. (2016). From 'Erlebnis' to adventure. A view on the German Erlebnispädagogik. In B. Humberstone, H. Prince & K. Henderson, K. (Eds.): *International Handbook of Outdoor Studies* (pp. 20-29). Abingdon/New York: Routledge.
- Becker, P. (2011). *Into the woods. Some remarks on the cultural and biographical significance of woods and wilderness in youth work*. Paper for EOE-Conference in Metsäkartano, Finland 7-10. October 2011.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist* 66, 6, 55-69.
- Bischof, N. (1985). *Das Rätsel Ödipus. Die biologischen Wurzeln des Urkonfliktes von Intimität und Autonomie*. München: Piper.
- Bormann, A. (1968). *Natura loquitur : Naturpoesie und emblematische Formel bei Joseph von Eichendorff*. Berlin: De Gruyter.
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Chawla, L. (2008). Spots of Time: Manifold Ways of Being in Nature in Childhood. In P.H. Kahn, S.R. Kellert (Eds.). *Children and Nature. Psychological, Sociological, and Evolutionary Investigations* (pp-199-226). Cambridge (Massachusetts)/London: MIT Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Boston: De Gruyter Mouton.
- Clahsen, H. (1988). *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Clegg, J. & Ginsborg, J. (2006) (Eds.). *Language and social disadvantage. Theory into practice*. Chichester: John Wiley & Sons
- David, T., Goouch, K., Powell, S. & Abbott, L. (2003). *Birth to Three Matters. A Review of the Literature Compiled to Inform the Framework to Support Children in their Earliest Years*. Nottingham: DfES/Sure Start Publications (RR 444).
- Dudley-Marling, C. & Lucas, K. (2009). Pathologizing the Language and Culture of Poor Children. *Language Arts*, 362-370.
- Engel, S. (1999). *The stories children tell. Making sense of the narratives of childhood*, New York: Freeman and Company.
- Fischer, K. (2010). Die Bedeutung der Bewegung für Bildung und Entwicklung im (frühen) Kindesalter. In G.E. Schäfer, R. Staeger & K. Meiners (Eds.). *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (pp. 117-131). Berlin: Cornelsen.
- Franzmann, A. (2013). Bildungsdynamik und Neugierde. Einige Überlegungen im Anschluss an Forschungen zur Professionalisierung von Wissenschaftlern. In P. Becker, J. Schirp & M. Vollmar (Eds.), *Abenteuer, Natur und frühe Bildung* (pp. 191-210). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Garz, D. & Raven, U. (2015). *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*, Wiesbaden: VS Springer.
- Gebhard, U. (2001). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. New York/London: Psychology Press.
- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R.M. (2004). *Einstein never used flash cards. How our children really learn – and why they need to play more and memorize less*. Emmaus: Rodale.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*, 74(5), 1368-78.
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., et.al. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343-65.
- Kahn, P.H. & Kellert, S.R. (2002). *Children and Nature. Psychological, sociological, and evolutionary investigations*. Cambridge (Massachusetts)/London: MIT Press.
- Kant, I. (2007; orig. 1781/87). *Critique of Pure Reason*. London: Penguin Classics.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Harvard University Press.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Towards an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology* 15, 169-182.
- Kauschke, C. (1999). Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In S. Sachse (Ed.). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kleinkindphase* (pp. 3-14), München: Urban & Fischer.
- Kirkby, M. (1989). Nature as a refuge in children's environments. *Children's Environments Quarterly*, 6 (1), 7-12.

- Law, J., Rush, R., Schoon, I. & Parsons, S. (2009). Modelling Developmental Language Difficulties from School Entry into Adulthood: literacy, mental health, and employment outcomes. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research* 52 (6), 1401– 1416.
- Li, H., Browning, M., Rigolon, A., Larson, L. et.al. (2023). Beyond “bluespace” and “greenspace”: A narrative review of possible health benefits from exposure to other natural landscapes. *Science of The Total Environment*, 856, pt. 2.
- Merkel, J. (2010). *Weißt du was, sprechen macht Spaß. Sprachliche Bildung anregen und unterstützen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Neumann, K., Holler-Zittlau, I., Sick, U., Zaretsky, Y. (2009). *Das Kindersprachscreening (KiSS) – ein Verfahren zur Sprachstandserfassung vierjähriger Kinder*. Conference paper.
- Oevermann, U. (1972). *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Plessner, H. (2003). *Conditio humana. Gesammelte Schriften VIII*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Popitz, H. (2000). *Wege der Kreativität*. Tübingen: Verlag Mohr Siebeck.
- Rothweiler, M. & Meibauer, J. (1999) (Eds.): *Das Lexikon im Spracherwerb*, Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Sachse, S. (2015) (Ed.). *Handbuch Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen*. München: Urban & Fischer.
- Schäfer, G.E. (2012). *Sinnlichkeit und Sprache*, München: Deutsches Jugendinstitut.
- Schäfer, G.E. (2009). Frühe Wege ins Naturwissen. In G.E. Schäfer, M. Alemzadeh, H. Eden & D. Rosenfelder (Eds.). *Natur als Werkstatt* (pp. 81-99). Weimar/Berlin: Verlag das netz.
- Sebba, R. (1991). The landscapes of childhood. The reflection of childhood’s environment in adult memories and in children’s attitudes. *Environment and Behavior*, 23, no. 4, 395-422.
- Seel, M. (1996). *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Simms, E.M. (2008). *The child in the world. Embodiment, time, and language in early childhood*, Detroit: Wayne State University Press.
- Tobler, G.C. (1869, orig. 1782). Nature: Aphorisms by Goethe. *Nature*, 19ff. (download 5.12.2021: <https://web.archive.org/web/20161130033604/http://www.nature.com/nature/first/aphorisms.html>)
- Taylor, C. (2017). *Das sprachbegabte Tier. Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens*, Berlin: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming Human. A Theory of Ontogeny*. Harvard University Press.
- Vollmar, M. (2020). Aesthetic processes in early childhood – Reconstruction of a forest path with two pre-school children. In: European Network of Outdoor Centers (ENOC) (Ed.). *Aesthetic approaches in Outdoor Learning – A Handbook for Youth and Outdoor Leaders*, pp.27-48. Marburg: BSJ. Available online at: <https://www.eoe-network.eu/wp-content/uploads/2020/07/Aesthetic-Approaches-in-Outdoor-Learning-ENOC-handbook.pdf>
- Waite, S., Rutter, O., Fowle, A. & Edwards-Jones, A. (2015). Diverse aims, challenges and opportunities for assessing outdoor learning: a critical examination of three cases from pra-

ctice, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45 (1), 51-67. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03004279.2015.1042987>

Weisleder, A. & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science* 24 (11), 2143–2152.

Zimmer, R. (2009). *Handbuch Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.

Zollinger, B. (2010). *Die Entdeckung der Sprache. Entwicklungsprozesse, Störungen, Untersuchung, Beurteilung*. Bern/Stuttgart/Wien: Thieme.

