
SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST – EDEN IZMED TEMELJNIH CILJEV POUKA SLOVENŠČINE

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenščini je eden izmed temeljnih ciljev sodobnega pouka pri predmetu slovenščina v osnovni šoli. V prispevku so najprej predstavljeni pojmovanje in modeli sporazumevalne zmožnosti, znani iz tuje in domače strokovne literature, nato pa njeno razumevanje in način razvijanja pri pouku slovenščine, izhajajoča iz posodobljenega učnega načrta za slovenščino (2011).

Ključne besede: sporazumevalna zmožnost, sestavine sporazumevalne zmožnosti, razvijanje sporazumevalne zmožnosti pri pouku slovenščine, učni načrt za slovenščino v osnovni šoli

1 Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli

Zdaj veljavni učni načrt za slovenščino v osnovni šoli (*Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*, 2011)¹ je bil februarja 2011 po nekaj zapletih² dokončno

¹ Učni načrt je leta 2008 pripravila Predmetna komisija za posodabljanje učnega načrta za slovenščino (v sestavi M. Poznanovič Jezeršek, M. Cestnik, M. Čuden, V. Gomivnik Thuma, M. Honzak, M. Križaj Ortar, D. Rosc Leskovec, M. Žvegljč), ponovna redakcija pa je bila opravljena decembra 2010.

² Sprva je bilo predvideno, da bi bil posodobljeni učni načrt (kot tudi učni načrti za druge predmete) vpeljan v osnovno šolo v šolskem letu 2008/2009. Ker pa je Strokovni svet RS za splošno izobraževanje določil posodobljeni učni načrt (UN) za OŠ šele junija 2008 in je moralo po zakonu od potrditve do vpeljave v šolo preteči vsaj šest mesecev, so uvajanje prestavili na naslednje šolsko leto (2009/2010). Novi šolski minister pa se nato ni odločil za vpeljavo že določenih učnih načrtov v šolo zaradi spornega poglavja *Pričakovani rezultati*, ki je nadomestilo poglavje *Standardi znanja* iz UN 1998, češ da novo poglavje ni v skladu z obstoječo zakonodajo, in napovedal tudi revizijo drugih prvin posodobljenih učnih načrtov. Do zmanjšanja obsega učnih vsebin in poenotenja diktacije vseh UN je nato prišlo v letih 2009–2010 (t. i. Justinova komisija na Pedagoškem inštitutu); v UN za slovenščino so spremembe predvsem v razporeditvi prvin UN.

določen³ na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje in v šolskem letu 2011/2012 vpeljan v prvi, četrti in sedmi razred osnovne šole. Gre za nekoliko spremenjen – posodobljen – učni načrt za slovenščino iz leta 1998 (*Učni načrt. Slovenščina. Osnovna šola*, 2002), ki je nastal v okviru kurikularne prenove celotnega šolskega sistema v letih 1996–1998⁴ in je prinesel (vsebinske in didaktične) spremembe v učenje/poučevanje slovenščine glede na do takrat veljavni učni načrt iz leta 1984⁵ (*Program* 1984).

1.1 Po dobrih desetih letih uporabe so učni načrti za vse predmete v osnovnih šolah iz leta 1998 doživeli posodobitev mdr. tudi zaradi t. i. kompetenčnega pristopa, ki ga je narekovalo Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije o ključnih/najpomembnejših kompetencah/zmožnostih za vseživljenjsko učenje v 21. stoletju (*Priporočilo* 2006).⁶ Zmožnosti so tam opredeljene kot kombinacija znanja, veščin in stališč, ustrežajočih okoliščinam (prav tam).⁷ Navedenih je osem najpomembnejših zmožnosti, ki jih posamezniki potrebujejo za »osebni razvoj, aktivno državljanstvo, socialno vključenost ter zaposlenost« (prav tam) in naj bi jih pridobili v času šolanja: sporazumevanje v maternem/prvem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična zmožnost ter temeljne zmožnosti v naravoslovju in tehnologiji, digitalna zmožnost oz. zmožnost uporabe informacijske tehnologije, učenje učenja, socialne in državljanske zmožnosti, samoiniciativnost in podjetnost (podjetniška naravnost) ter kulturno zavedanje in izražanje. Zagotovo je prva od navedenih zmožnosti, tj. sporazumevanje v prvem jeziku (v šolah v Republiki Sloveniji je to državni jezik, op. avt.), pogoj za razvoj ostalih ključnih zmožnosti, navedenih v dokumentu Evropske unije. Pomembni dejavniki pri vseh ključnih zmožnostih pa so: »kritično mišljenje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov« itn. (prav tam).

³ Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je *Učni načrt za slovenščino* določil leta 2008, februarja 2011 pa se je seznanil z vsebinskimi in redakcijskimi popravki.

⁴ Učni načrt za slovenščino iz leta 1998 je začel nastajati nekoliko prej kot učni načrti za druge predmete, in sicer najprej v okviru Projekta za prenovo slovenščine (1994–1996) pod vodstvom prof. dr. M. Kmecla, nato pa v okviru Predmetne kurikularne komisije za slovenščino na Zavodu RS za šolstvo (1996–1998).

⁵ Bistvo prenove jezikovnega pouka je napovedal »program«, ki je bil objavljen leta 1994, nastajal pa je v letih 1992–1993 na seminarjih za učitelje Smeri prenove pouka slovenščine: »od sprejemanja k tvorjenju besedil, od razvijanja jezikovne zmožnosti (slovar, slovnica, pravorečje, pravopis) k razvijanju sporazumevalne zmožnosti /.../, od opisovanja jezika k rabi in opazovanju jezika, od deduktivnega in analitičnega k induktivnemu in sintetičnemu pouku jezika« (Križaj Ortar, Bešter 1994: 18). Prim. tudi Križaj Ortar, Bešter 1995/1996.

⁶ UN za slovenščino iz leta 1998 je bil sicer že »kompetenčno« zasnovan, učni načrti za druge predmete iz leta 1998 pa še ne.

⁷ V pedagoški literaturi (npr. Peklaj idr. 2008) je omenjeno, da zmožnosti/kompetence vključujejo spoznavno raven (sposobnost kompleksnega razmišljanja in reševanja problemov ter znanje na določenem področju), čustveno-motivacijsko raven (stališča, vrednote, pripravljenost na aktivnost) in vedenjsko raven (sposobnost ustrezno aktivirati, uskladiti in uporabiti svoje potenciale v kompleksnih situacijah). Več o zmožnostih npr. še v reviji *Vzgoja in izobraževanje* 2006, št. 1.

1.2 Predmet slovenščina je v osnovni šoli obvezni in temeljni splošnoizobraževalni predmet z največjim številom ur pouka.⁸ Predmet slovenščina se glede na to, da je v slovenski šoli slovenščina tudi učni jezik,⁹ »s cilji, vsebinami in dejavnostmi učencev/učenk tesno povezuje z drugimi predmeti« (*Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*, 2011: 4) tudi v smislu medpredmetnega povezovanja.¹⁰

Cilji pouka pri predmetu slovenščina se uresničujejo z jezikovnim in književnim poukom. Kot je razvidno iz splošnih ciljev posodobljenega učnega načrta za slovenščino, ima pouk slovenščine naslednje temeljne cilje:

1. oblikovanje pozitivnega čustvenega in razumskega razmerja do slovenskega jezika ter zavesti o pomenu materinščine in slovenščine v osebem in družbenem življenju učencev oz. »oblikovanje osebne, narodne in državljanske identitete« (prav tam: 6);
2. razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem (knjižnem) jeziku, tj. razumevanje, vrednotenje in doživljanje neumetnostnih in umetnostnih¹¹ besedil raznih vrst ter tvorjenje besedil raznih vrst;
3. razvijanje znanja o sporazumevanju, besedilih in jeziku (tj. »jezikovno-sistemskih osnov«; prav tam: 4) ter književnega znanja (tj. »literarno-teoretskega znanja« in »umeščanje besedil v časovni in kulturni kontekst«; prav tam: 7).

V poglavju *Splošni cilji* je v posodobljenem učnem načrtu omenjeno tudi razvijanje drugih zmožnosti, npr. socialne, kulturne, medkulturne, informacijske, digitalne, estetske itn., ter ustvarjalnosti, samoiniciativnosti, kritičnosti, podjetnosti, učenja učenja ...

2 Sporazumevalna zmožnost

Iz posodobljenega učnega načrta za slovenščino v osnovni šoli izhaja, da je eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine razvijanje sporazumevalne zmožnosti učencev.¹²

⁸ Predmet slovenščina ima v predmetniku osnovne šole 1631,5 ure pouka, in sicer 700 ur v prvem triletju, 525 ur v drugem triletju, 406,5 ure v tretjem triletju ali tedensko po razredih: 6 – 7 – 7 – 5 – 5 – 5 – 4 – 3,5 – 4,5.

⁹ V šolah na območjih bivanja ustavno priznanih narodnih skupnosti v Sloveniji sta poleg slovenščine učna jezika še italijanščina oz. madžarščina.

¹⁰ O tem več v posodobljenem učnem načrtu (*Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*, 2011), in sicer v poglavju *Medpredmetne povezave*.

¹¹ O razvijanju sporazumevalne zmožnosti pri književnem pouku prim. B. Krakar Vogel (2006). Prim. tudi Saksida (2007).

¹² To je bil tudi eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine v UN iz leta 1998.

Izraz zmožnost (angl. *competence*)¹³ se v jezikoslovju uporablja že dlje časa. V 60. letih 20. stoletja se je kot kompetenca pojavil pri Chomskem, nato pa se je ta pojem pri raznih piscih razvijal in dopolnjeval (o tem pri nas več npr. Pirih Svetina 2005).

2.1 Pojem zmožnost je leta 1965 v jezikoslovje vpeljal Chomsky, in sicer je uveljavil razlikovanje med splošno *zmožnostjo* in individualno *performanco*. T. i. idealni govorec/poslušalec na podlagi prirojenega mehanizma za usvajanje jezika in bivanja v homogeni (enojezični) jezikovni skupnosti usvoji (nereflektirano) znanje svojega prvega/maternega jezika – tj. razvije zmožnost, da na podlagi končne množice znamenj in pravil tvori neskončno število pravih povedi svojega jezika oz. prepozna tvorjene povedi kot pravilne oz. nepravilne.¹⁴ To, kar posameznik na podlagi svojega jezikovnega potenciala (zmožnosti) v prvem jeziku dejansko uporabi pri konkretnem govorjenju (sporazumevanju), pa je uresničitev njegove zmožnosti – tj. njegova *performanca* (angl. *performance*),¹⁵ ki se v slovenski strokovni literaturi v glavnem prevaja kot raba jezika.

Pojmovanje idealizirane (jezikovne) zmožnosti Chomskega je nadgradil Hymes (1972) z bolj realističnim pojmovanjem zmožnosti – s sporazumevalno zmožnostjo (angl. *communicative competence*) –, ko je pojmovanju (jezikovne) zmožnosti pri Chomskem dodal družbeno vlogo jezika, saj se posameznik ne uči le povedi danega jezika, temveč skupaj z njimi usvaja tudi pravila za njihovo rabo v raznih okoliščinah. Sporazumevalna zmožnost je po Hymesu »splošna zmožnost posameznikov, da se sporazumevajo v skladu s spreminjajočimi se situacijskimi in normativnimi pogoji psihične, socialne in jezikovne narave« (nav. po Bussmann 1983: 247). Pri tem je govorjenje (sporazumevanje) razumljeno kot simbolno dejanje. Po Hymesu torej ne le znanje jezika (kot model znanja), temveč tudi zmožnost rabe jezika v raznih okoliščinah (kot model *performance*) predstavljata posameznikov potencial za dejansko jezikovno rabo (*performanco*) – za uresničitev možnih, uresničljivih in ustreznih govornih dejanj (nav. po Pirih Svetina 2005: 25). Na podlagi novih spoznanj je Chomsky (1980) svoj zgodnejši pojem zmožnost preimenoval v slovnično zmožnost in vpeljal še pojem pragmatična zmožnost (prav tam: 26).

¹³ N. Pirih Svetina (2005: 31) opozarja na problem razumevanja angleških izrazov v slovenščini oz. na njihovo prevajanje. – Zdi se, da se v psihologiji namesto/poleg prevzetega izraza *kompetenca* bolj uporablja izraz *spodobnost*, v jezikoslovju pa *zmožnost*. V tem prispevku ju razumemo kot sopomenki, uporabljamo pa izraz *zmožnost*.

¹⁴ Prim. Kunst Gnamuš (1984: 95): »Jezikovno znanje torej ni spominsko uskladiščena vsota jezikovnih podatkov, temveč s pravili usmerjena jezikovna tvornost. Obseg pravil je končen, zmožnost njihove uporabe pa neskončna.«

¹⁵ V smislu *performance* pri Chomskem gre razumeti tudi de Saussurov izraz (1916) *parole*. Njegov *langue* in zmožnost pri Chomskem pa se razlikujeta po tem, da je *langue* koncipiran kot statični sistem znamenj in pravil, zmožnost pa je razumljena dinamično, kot mehanizem, ki poudarja tvorbeni značaj jezika – omogoča neskončno tvorbo jezikovnih izrazov (Bussmann 1983: 250).

Sporazumevalna zmožnost je v komunikacijsko usmerjeni sociologiji v 70. letih 20. stoletja (Habermas 1971; Badura 1972 idr.) – tudi na podlagi spoznanj pragmatičnega jezikoslovja – postala predmet raziskovanja v okviru teorije govornih dejanj (Austin 1990), in sicer kot zmožnost govorca in poslušalca, da ustvarita interakcijo in se začneta sporazumevati; poudarjali so pragmatične sestavine možnih govornih situacij. Sporazumevalna zmožnost je bila razumljena kot del socialne zmožnosti, kot zmožnost delovanja/vedenja v skladu s pravili določene jezikovne skupnosti (Imhasly, Marfurt, Portman 1986: 56).

Hymesovo pojmovanje sporazumevalne zmožnosti so prevzeli in nadgradili tudi jezikoslovci, zlasti tisti, ki so se ukvarjali z usvajanjem prvega jezika, z učenjem drugega/tujega jezika ali z jezikovnim testiranjem. Canale in M. Swain (Canale, Swain 1980; Canale 1983) sta sporazumevalno zmožnost pojmovala kot sintezo temeljnega sestava znanja (tj. obvladanje jezika pri posamezniku in njegovo vedenje o potencialni jezikovni rabi) in veščin, potrebnih za sporazumevanje (tj. tega, kako posameznik uporabi znanje v dejanskih okoliščinah). Po S. Savignon (1983) gre pri sporazumevalni zmožnosti, ki jo poimenuje obvladovanje jezika (angl. *language proficiency*), za zmožnost delovanja v dejanskih sporazumevalnih okoliščinah (nav. po Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007). Taylor (1988; nav. po Piriš Svetina 2005) je, naslanjajoč se na Savignonovo, za sporazumevalno zmožnost predlagal izraz obvladovanje sporazumevanja (angl. *communicative proficiency*). Bachman (1990) pa je z novim izrazom sporazumevalna jezikovna zmožnost (angl. *communicative language ability*) poimenoval koncept, ki sestoji iz znanja/zmožnosti (angl. *capacity*) za uporabo znanja/zmožnosti v sporazumevalni jezikovni rabi (po njegovem se jezik uporablja za doseganje sporazumevalnega cilja v določenih okoliščinah; nav. po Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007: 87).

Kot je razvidno, so sodobni teoretiki precej enotni v pojmovanju sporazumevalne zmožnosti, čeprav jo različno poimenujejo. Sporazumevalna zmožnost je torej to, kar človek zna (ima na razpolago) za sporazumevanje (za opravljanje govornih dejanj) v raznih sporazumevalnih okoliščinah.

Sporazumevalna zmožnost tvorca/prejemnika besedila je relativna (sporočevalci/prejemniki besedil v prvem jeziku se med seboj razlikujejo v razvitosti sporazumevalne zmožnosti) in se lahko razvija (je »dinamična«; Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007: 86). Ključni dejavnik uspešnega razvoja sporazumevalne zmožnosti je posameznikovo (so)delovanje v okviru dejanskih sporazumevalnih dejavnosti: poslušanja, govorjenja, branja in pisanja; torej se sporazumevalna zmožnost razvija z rabo – s *performanco*. V razmerju zmožnost : *performanca* je sporazumevalna zmožnost potencialna *performanca* oz. je *performanca* dejanska uresničitev sporazumevalne zmožnosti v konkretnih okoliščinah sporazumevanja – *performanca* je »odprta manifestacija sporazumevalne zmožnosti« (prav tam). Sporazumevalna zmožnost se lahko tudi ovrednoti, in sicer na podlagi *performance*, ki jo (npr. pri testiranju) pokaže

posameznik, in sicer do katere stopnje sporazumevalne zmožnosti jo je ta razvil (prim. Ferbežar 1999).¹⁶

2.2 Iz strokovne literature je znanih več modelov sporazumevalne zmožnosti, ki odražajo njene sestavine in nakazujejo njihovo prepletenost, ne pa njihove hierarhičnosti (povzeto predvsem po Ferbežar 1997; Pirih Svetina 2005; Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007).

Po Canalu in M. Swain (1980) sestavljajo sporazumevalno zmožnost tri delne zmožnosti:

- a) slovnicična/lingvistična¹⁷ zmožnost, ki izhaja iz pojmovanja zmožnosti pri Chomskem in pomeni obvladanje besednega jezika (obvladanje besedišča, oblikoslovnih, skladenjskih in semantičnih pravil ter fonoloških in pravopisnih pravil);
- b) sociolingvistična zmožnost, ki izhaja iz pojmovanja sporazumevalne zmožnosti pri Hymesu in vključuje védenje o ustreznosti jezikovne rabe v raznih okoliščinah, tj. omogoča presojo ustreznosti jezikovne rabe v raznih družbenih okoliščinah na podlagi poznavanja družbenih pravil; in
- c) strateška zmožnost, ki vključuje poznavanje jezikovnih in nejezikovnih sporazumevalnih strategij, s katerimi nadomestimo npr. prekinitve pri sporazumevanju, primanjkljaje v sporazumevalni zmožnosti itn.

Tem trem vrstam zmožnosti je Canale nato (1983, 1984) dodal še diskurzno zmožnost, ki vključuje obvladanje pravil za skladanje povedi v večpovedno besedilo – celovitost besedila omogočata kohezija in koherenca.

Danes je precej uporabljan model Bachmana in Palmerja (prva različica v 80. letih, druga v 90. letih), ki je bil v naši strokovni literaturi že večkrat predstavljen (npr. Ferbežar 1997; Pirih Svetina 2005). Po njenem mnenju sporazumevalno jezikovno zmožnost posameznika, kot imenujeta sporazumevalno zmožnost, sestavljata jezikovno znanje/jezikovna zmožnost¹⁸ in strateška zmožnost.¹⁹

¹⁶ N. Pirih Svetina (2005: 31) opozarja na to, da se testna performanca posameznika (pri testiranju) in njegova siceršnja (dejanska) performanca (lahko) razlikujeta, ker je »vsaka testna situacija do neke mere nenaravna, skonstruirana in ne odlikava dejanske, avtentične rabe jezika«. Na podlagi testne performace pravzaprav lahko le sklepamo o (dejanski) performanci oz. o sporazumevalni zmožnosti posameznika.

¹⁷ Kljub rabi izraza lingvistična zmožnost ne gre za jezikoslovni opis jezika.

¹⁸ Bachman je sprva (1990) uporabil sopomenska izraza (v angl.) *language competence* ali *knowledge of language*, kasneje pa sta Bachman in Palmer (1996) namesto izraza zmožnost začela uporabljati izraz znanje, »ki naj bi bil na področju raziskovanja v psihologiji bolj uveljavljen« (nav. po Pirih Svetina 2005: 28).

¹⁹ V sporazumevalno jezikovno zmožnost je Bachman sprva (1990) vključil tudi psihofizične mehanizme, ki »se nanašajo na nevrološke in fiziološke procese, ki sodelujejo pri rabi jezika« (nav. po Pirih Svetina 2005: 27), kasneje pa je bilo to izločeno.

- a) Jezikovno znanje/jezikovna zmožnost sestoji iz organizacijskega znanja in pragmatičnega znanja.

Organizacijsko znanje se nato deli na slovnično in besedilno znanje. S slovničnim znanjem Bachman in Palmer poimenujeta to, kar sta Canale in M. Swain imenovala z izrazom slovnična/lingvistična zmožnost, tj. obvladanje besed, oblikoslovja, skladnje, pravorečja/pravopisa, ki posamezniku omogoča prepoznavanje in tvorbo slovnično pravih povedi in razumevanje njihove propozicijske vsebine. Pod besedilnim znanjem pa pojmujeta v glavnem to, kar sta Canale in M. Swain imenovala diskurzna zmožnost, tj. poznavanje pravil za skladanje povedi v večbesedno besedilo – znanje o koheziji ter znanje o retorični organizaciji (ki jo N. Pirih Svetina (2005: 28) razume kot koherenco) in o konverzacijski organizaciji (pravila za začenjanje, vzdrževanje in končevanje pogovorov).

Pragmatično znanje sestoji iz funkcijskega znanja in sociolingvističnega znanja. Funkcijsko znanje (N. Pirih Svetina (2005: 29) ga imenuje ilokucijsko znanje) – te podsestavine v modelu Canala in M. Swain ni bilo – je znanje, ki omogoča, da govorec z jezikovno dejavnostjo opravlja razna govorna dejanja (z različnimi nameni) in da poslušalec »razume ilokucijsko silo izrekov, s katerimi so namere posredovane« (prav tam). Sociolingvistično znanje – enako pri Canalu in M. Swain – pa je znanje o sociolingvističnih konvencijah za tvorjenje in razumevanje jezikovnih izrazov, ki so sprejemljivi v določenih okoliščinah jezikovne rabe (gre za občutljivost za razlike v jezikovnih zvrsteh, zmožnost razumevanja kulturnospecifičnega jezikovnega okolja in zmožnost razumevanja metaforične rabe jezika).

- b) Bachman in Palmer razumeta strateško zmožnost kot niz metakognitivnih sestavin, »ki omogoča posamezniku, da najbolj učinkovito uporabi razpoložljive sposobnosti za izvršitev določene naloge« (Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007: 89), npr. določanje sporazumevalnega cilja oz. ciljev, načrtovanje – odločanje o tem, kako uporabiti jezikovno znanje in druge sestavine, da bi uspešno dosegli želeni cilj, itd.

Kot vidimo, predstavljeni modeli sporazumevalne zmožnosti vsebujejo več sestavin – več vrst znanja/zmožnosti, ki ga/jih bo posameznik uporabil pri dejanskem sporazumevanju. Uporabnik jezika pa mora imeti tudi zmožnost za aktiviranje tega znanja/zmožnosti v konkretnem sporazumevanju (govornem dejanju); ker so v to vključeni razni kognitivni in afektivni dejavniki, ki so težko dostopni empiričnemu raziskovanju, je težko opisati, kako se to aktivira (prav tam: 91).

2.3 V slovensko strokovno literaturo je pojem sporazumevalna zmožnost v 80. letih 20. stoletja vpeljala O. Kunst Gnamuš, ko je predstavila t. i. komunikacijski model jezikovne vzgoje, npr.: »Temeljni smoter jezikovne vzgoje je razvoj učenčevih sporazumevalnih zmožnosti /.../« (Kunst Gnamuš 1984: 93). O sporazumevalni zmožnosti je pisala posredno na več mestih, npr.: »Za sporazumevanje ne zadošča poznavanje pravil slovničnega oblikovanja; poznati je treba tudi okoliščine, v katerih je mogoče z izrekanjem posameznih povedi ali njihovih sklopov doseči sporočilni namen« (prav tam). Prim. tudi: »Sporazumevalne zmožnosti uravnavajo razmerje med jezikovnimi možnostmi, ki so sestavljene iz izbirnih jezikovnih sredstev, in družbenimi dejavniki sporazumevanja« (prav tam: 96). In tudi: »/P/ojem sporazumevalnih zmožnosti /je/ zelo širok in notranje razčlenjen, saj nedvomno pokriva neomejeno število govornih položajev in veliko število sporočilnih vlog« (prav tam: 97). V svojem naslednjem delu (Kunst Gnamuš 1986: 150) je razlikovala med jezikovno zmožnostjo in sporazumevalno zmožnostjo:

Jezikovne zmožnosti so sestavljene iz pravil povezovanja, ki usmerjajo oblikovanje povedi slovenskega jezika ter njihovo povezovanje v nadpovedne sestave. Sporazumevalne zmožnosti pa so sestavljene iz izbirnih pravil, ki usmerjajo sporočilnemu namenu ter govornemu položaju in vsebini ustrezno izbiro socialne, funkcijske, prenosniške zvrsti, besedja, skladenjskih variant in sporazumevalnih vzorcev.

Kasneje je O. Kunst Gnamuš (1992: 50) podrobneje opredelila sestavo jezikovnih zmožnosti: »/.../ /S/o izjemno kompleksen sestav slovničnih, semantičnih, pragmatičnih in metaforičnih zmožnosti in se razvijajo z jezikovnimi dejavnostmi.« V nadaljnjem besedilu (1992) je omenila tudi pravopisno in normativno zmožnost.

M. Bešter (1992: 87) sporazumevalno zmožnost opredeljuje kot »zmožnost govorca in poslušalca, da se ob upoštevanju okoliščinskih dejavnikov različnih vrst lahko sporazumevata«. Loči jezikovno in pragmatično zmožnost. K jezikovni zmožnosti spadata govorceva in poslušalčeva zmožnost, »tvoriti in razumeti najrazličnejše jezikovne strukture na podlagi poznavanja konkretnega inventarja jezikovnih znakov in abstraktnega sistema pravil in tudi poznavanje pravorečnih in pravopisnih pravil« (prav tam: 89). K pragmatični zmožnosti pa spadajo »zunajjezikovni sistemi znanj« (prav tam: 90), ki vključujejo poznavanje pravil rabe za izbor prvin jezikovnega sistema v odvisnosti od konkretnih okoliščinskih dejavnikov (kdo, komu, kdaj, kje), zaradi česar bo šele prišlo do smiselnega sporazumevanja« (prav tam). Po M. Bešter (1992) sporazumevalna zmožnost ni vsota jezikovne in pragmatične zmožnosti, temveč je pragmatična zmožnost okvir za jezikovno zmožnost. Sporazumevalna zmožnost vsebuje tudi poznavanje splošnih principov sporazumevanja, tj. zmožnost vzpostavitve in prekinitve stika med sogovorcema, znanje o poteku in kontroli sporazumevanja, zagotovitev ustreznih razmer za sporazumevanje ipd. Avtorica omenja tudi za sporazumevanje

nujno »*enciklopedično znanje* /govorca in poslušalca/ o predmetih, pojavih, procesih naravnega in socialnega okolja in njihovih odnosih« (prav tam: 89), katerega del predstavlja možno vsebino sporočila. (O. Kunst Gnamuš (1984: 17) govori v tem smislu o stvarnem znanju.)

R. Zadavec Pešec (1994: 62) je sporazumevalno zmožnost razumela kot sintezo jezikovne zmožnosti in pragmatične zmožnosti, »pri čemer pragmatična vključuje jezikovno«. Jezikovna zmožnost po njenem sestoji iz slovnične /besedotvorne, oblikoslovne in skladenjske/ (tj. »zmožnosti tvoriti besede, besedne zveze, stavke, stavčne zveze po slovničnih pravilih danega naravnega jezika«), pomenoslovne (tj. »zmožnosti preslikave pomena v izraz ali razbiranje pomena iz izraza«) ter pravopisne in pravorečne sestavine (tj. »zmožnosti pravilnega izrekanja in zapisa«). Pragmatična zmožnost pomeni »izbirati ustrezno jezikovno sredstvo glede na sporazumevalno namero in okoliščine«. Po R. Zadavec Pešec pa sporazumevalna zmožnost vključuje tudi znanja oz. sposobnosti govorjenja, poslušanja, pisanja in branja, ki naj bi jih imela tvorec in naslovnik, da bi lahko tvorila in razumela poljubno število izrekov.

O sporazumevalni zmožnosti se je zadnjih letih pri nas pisalo predvsem v zvezi s poukom slovenščine v slovenski šoli (prim. Križaj Ortar, Bešter 1994; Križaj Ortar, Bešter 1995/1996; Križaj Ortar 2006; Bešter Turk, Križaj Ortar 2009) – o tem več v 3. poglavju –, na področju učenja drugega/tujega jezika (Bešter 1998) in testiranja drugega/tujega jezika (npr. Ferbežar 1997, 1998 idr.; Pirih Svetina 2005) ter na področju usvajanja jezika pri otrocih (npr. Kranjc 1999). I. Ferbežar je Bachmanov model (1990) priredila za potrebe standardizacije znanja slovenščine kot drugega jezika, N. Pirih Svetina (2005) pa ga je prikazala v raziskavi o napakah, ki so jih naredili odrasli tujci, ki so se učili slovenščino. N. Pirih Svetina je sporazumevalno zmožnost definirala kot

znanje in vedenje, ki posamezniku omogoča, da lahko ustrezno in učinkovito (receptivno in produktivno, se pravi kot poslušalec in govorec, bralec in pisec) uporablja jezik, in sposobnosti (spretnosti), da to znanje uporablja za sporazumevanje v realni situaciji – da lahko tvori in razume poljubno število besedil v različnih govornih položajih in za različne potrebe oziroma sporazumevalne namene. (Prav tam: 147.)

S. Kranjc (1999: 53–54) nekoliko odstopa od tradicionalnega pojmovanja sporazumevalne zmožnosti v slovenski strokovni literaturi, saj po njenem pojmovanju slovnična zmožnost (ta sestoji iz besedišča, pomenoslovja, skladnje, oblikoslovja in glasoslovja) in sporazumevalna zmožnost (kot sopomenka za pragmatično zmožnost) tvorita jezikovno zmožnost. Po njenem mnenju se slovnična in pragmatična zmožnost pri otroku razvijata sočasno ali je pragmatična do neke mere celo pred slovnično (saj se otrok, preden se nauči govoriti, sporazumeva z okolico z nebesednimi prvinami), vendar neodvisno druga od druge (prav tam: 55).

Zadnje delo, ki na Slovenskem izčrpno govori o sporazumevalni zmožnosti, je prevod²⁰ evropskega dokumenta *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (SEJO) (2011), ki pomeni skupno podlago za poučevanje (predvsem tujih?) jezikov v Evropi in je v izvorniku izšel leta 2001.²¹ V njem je sporazumevalna zmožnost imenovana sporazumevalna jezikovna zmožnost in jo sestavljajo tri delne zmožnosti: jezikovna, sociolingvistična in pragmatična. Vsaka od teh sestavin se naprej deli na podsestavine, ki zajemajo »znanje ter spretnosti in operativno znanje« (prav tam: 35).

Jezikovna zmožnost vključuje »razsežnosti jezika kot sistema« (prav tam) – leksikalno, slovnično, semantično, fonološko, pravopisno in pravorečno zmožnost (prav tam: 133) – »neodvisno od sociolingvistične vrednosti različic /jezika/ in pragmatičnih funkcij njegovega udejanjanja« (prav tam: 35). Sociolingvistična zmožnost se nanaša na »družbene in kulturne okoliščine rabe jezika« (prav tam). Pragmatična zmožnost pa zadeva »funkcionalno rabo razpoložljivih jezikovnih virov (tvorjenja jezikovnih funkcij, govornih dejanj) z naslanjanjem na scenarije interakcijskih izmenjav« (prav tam); vanjo spadajo »obvladovanje diskurza, kohezije in koherence, prepoznavanje besedilnih vrst in oblik, ironije in parodije« (prav tam) oz. sestoji iz diskurzne zmožnosti (tj. »sposobnosti uporabnika, da stavke uredi v zaporedje tako, da tvori koherentne jezikovne celote« (prav tam: 146)) in funkcijske zmožnosti (tj. »raba besedil pri sporazumevanju z določenim sporazumevalnim ciljem« (prav tam: 149)) ter zmožnosti načrtovanja (tj. da so sporočila »razvrščena v skladu z interakcijsko in transakcijsko shemo« (prav tam: 146)).

Strateške zmožnosti avtorji SEJO ne razumejo kot nadomeščanje jezikovnega primanjkljaja ali reševanje zadreg pri sporazumevanju (prav tam: 81) – kot npr. Canal in M. Swain –, temveč kot zmožnost uporabe strategij v najširšem pomenu te besede (strategije so »način, kako uporabnik jezika mobilizira in uravnoteženo uporablja svoje vire, aktivira spretnosti in postopke, da zadosti zahtevam v sporazumevanju v kontekstu in uspešno izvede določeno opravilo v kar največji meri in na najbolj gospodaren način, odvisno od konkretne namere« (prav tam: 80)). Ta zmožnost ni navedena kot del sporazumevalne jezikovne zmožnosti; o njej se govori v poglavju o jezikovni rabi.

²⁰ Kot strokovni uredniki slovenske izdaje so navedeni I. Ferbežar, S. Kranjc, K. Pižorn, J. Skela in M. Stabej, vendar njihovi posegi v izvornik (če so bili) niso posebej zaznamovani.

²¹ V skladu s SEJO sta koncipirana učna načrta (2011) za angleščino in nemščino kot tuja jezika v slovenski osnovni šoli.

3 Pojmovanje sporazumevalne zmožnosti v učnem načrtu za slovenščino

Za šolsko rabo je bilo treba oblikovati tako pojmovanje sporazumevalne zmožnosti, ki omogoča dokaj preprosto uporabo v pedagoški praksi (prim. npr. Križaj Ortar 2006; Bešter Turk, Križaj Ortar 2009).

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

Sporazumevalna zmožnost je kompleksna zmožnost in sestoji iz naslednjih gradnikov/sestavin:

- a) iz motiviranosti za sprejemanje in sporočanje,
- b) iz stvarnega/enciklopedičnega znanja prejemnika in sporočevalca,
- c) iz jezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca,
- č) iz pragmatične/slogovne/empatične zmožnosti prejemnika in sporočevalca,
- d) iz zmožnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca,
- e) iz metajezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca.

a) Motiviranost za sprejemanje in sporočanje

Človeško sporazumevanje (tj. sprejemanje in tvorjenje besedil) je zavestno dejanje; človek se zanj odloči, torej se odzove na svoje hotenje po sporazumevanju. Kot vsako človekovo zavestno dejanje je tudi sporazumevanje namerno dejanje. Človek namreč sprejema besedila z določenim namenom, npr. da bi prepoznal zvoke, njihov izvor in pomen, da bi našel določen podatek, da bi si zapomnil čim več podatkov ipd.; zato ločimo več vrst poslušanja (npr. razločujoče poslušanje, poslušanje z razumevanjem, kritično poslušanje, prim. Plut Pregelj 1990) in več vrst branja (npr. selektivno branje, branje s preletom, podrobno branje; prim. Pečjak 1995). Tudi naše sporočanje (oz. tvorjenje besedila, tj. govorenje in pisanje) poteka z določenim namenom, npr. da bi vplivali na naslovnikovo vednost, prepričanje, vrednotenje, doživljanje, ravnanje ipd.; zato ločimo več vrst sporočanja (npr. prikazovanje, zagotavljanje, vrednotenje, pozivanje, poizvedovanje) (prim. npr. Austin 1990; Searle 1969; Kunst Gnamuš 1984; Križaj Ortar 1997; Bešter idr. 1999). Skratka, sprejemanje in tvorjenje besedila lahko potekata le, če se človek zanju odloči, torej če ima željo/hotenje po sporazumevanju – če je zanju motiviran. Zato je motiviranost za sprejemanje oz. tvorjenje besedila prvi gradnik sporazumevalne zmožnosti.

b) Stvarno/enciklopedično znanje prejemnika in sporočevalca

Besedila, ki jih sprejemamo oz. tvorimo, o nečem govorijo. Če o temi tujega ali svojega besedila veliko vemo, lažje/hitreje, učinkoviteje in kakovostneje sprejemamo oz. tvorimo besedilo. Zato je drugi gradnik sporazumevalne zmožnosti stvarno/enciklopedično znanje prejemnika oz. sporočevalca. Ljudje imamo po navadi precej razčlenjeno sliko predmetnosti – tj. znanje o bitjih, predmetih, pojavih, procesih naravnega in socialnega okolja in njihovih odnosih. To je rezultat prejemnikovih/sporočevalčevih izkušenj, njegovih interesov, njegove spoznavne zmožnosti (tj. zmožnosti opazovanja, pomnjenja, sklepanja, presojanja, ustvarjanja, uporabe ...) itn. ter je v tesni povezavi z razvijanjem jezikovne zmožnosti.

c) Jezikovna zmožnost prejemnika in sporočevalca

Človek je edino bitje, ki se sporazumeva z besednim jezikom. Zato je pomemben gradnik njegove sporazumevalne zmožnosti jezikovna zmožnost, tj. obvladanje oz. znanje danega besednega jezika. Ker besedni jezik sestoji iz besed ter iz pravil za njihovo povezovanje/skladanje v višje enote (v povedi/besedila) in iz pravil za njihovo slušno oz. vidno oblikovanje, je človekova jezikovna zmožnost zgrajena iz poimenovalne/besedne/slovarske, upovedovalne/skladenjske/slovnične, pravorečne in pravopisne zmožnosti.

Poimenovalna/besedna/slovarska zmožnost odraža sporočevalčevo zmožnost poimenovanja prvin predmetnosti (bitij, stvari), njihovih lastnosti, njihove vrste, njihove količine, njihovega dejanja/stanja, sporočevalčevih miselnih procesov (vrednotenja, hotenja, prepričanja, doživljanja ...) itd. z besedami in stalnimi besednimi zvezami. Za prejemnika pa pomeni zmožnost razumevanja besed in stalnih besednih zvez, tj. da besede in stalne besedne zveze v njem vzbudijo pravilno predstavo določene prvine predmetnosti.

Upovedovalna/skladenjska/slovnična zmožnost je za sporočevalca zmožnost tvorjenja besednih zvez, povedi, zvez povedi (v enogovornih večpovednih besedilih) in zvez replik (v dvogovornih besedilih), za prejemnika pa zmožnost razumevanja besednih zvez, povedi, zvez povedi (v enogovornih besedilih) in zvez replik (v dvogovornih besedilih) (prim. Križaj Ortar idr. 2001). Ko sporočevalec govori/piše, ne poimenuje le posameznih prvin predmetnosti, temveč sporoča o izsekih predmetnosti (o dejanjih, stanjih ...) in o njihovi logični povezanosti, sporoča o prvotnih govornih dogodkih, izraža svoje mnenje o čem in ga pojasnjuje ..., zato besede povezuje/sklada v višje enote – povedi (v dvogovornih besedilih povedi še v replike) –, te pa nato v besedilo.

Pravorečna zmožnost pomeni obvladanje prvin in pravil zborne izreke, tj. zmožnost sporočevalca, da govori knjižno, in zmožnost prejemnika, da sprejema besedila v knjižnem jeziku. Tako sporočevalec kot prejemnik naj bi obvladala knjižne glasnike in prozodične prvine besede, povedi in besedila.

Pravopisna zmožnost pomeni obvladanje pisanja besed/povedi/besedil, tj. zmožnost pisca, da pretvarja glasove, besede, povedi ... iz slušnega v vidni prenosnik, in zmožnost bralca, da obvlada branje besed/povedi/besedil, tj. da pretvarja črke, besede, povedi ... iz vidnega v slušni prenosnik. Pisec besedil v slovenščini mora zato obvladati črke (v štirih vrstah abecede), njihovo vlogo v glasovni pisavi (glaskovanje, zapisovanje glasov s črkami), meje besed in pravopisna pravila (npr. morfonološko načelo za pisanje glasov v besedi, pravila za rabo velike začetnice, za deljenje, za rabo in stičnost ločil), orientacijo na papirju (smer pisanja od leve proti desni in od zgoraj navzdol) ... Bralec besedil v slovenščini mora poznati smer branja/pisanja, vlogo črk, glasovno vrednost črk, vlogo presledkov, vlogo (končnih in nekončnih) ločil, vlogo velike začetnice, vlogo odstavkov ...

č) Pragmatična/slogovna/empatična zmožnost prejemnika in sporočevalca

Sprejemanje in tvorjenje besedil potekata v danih okoliščinah (kdo tvori besedilo, kdaj in kje, komu je besedilo namenjeno ...), zato je pomemben gradnik sporazumevalne zmožnosti tudi pragmatična/slogovna/empatična zmožnost prejemnika oz. sporočevalca. Prejemnik in sporočevalec morata pri sprejemanju oz. tvorjenju besedila razmišljati tudi o okoliščinah, v katerih je nastalo besedilo oz. v katerih bo besedilo sprejeto, ter se morata nanje ustrezno odzvati – okoliščine morata upoštevati pri razumevanju oz. tvorjenju besedila; le tako bo prejemnik besedilo ustrezno razumel, sporočevalec pa tvoril ustrezno besedilo. Sporočevalec mora obvladati npr. sopomenske načine izrekanja istega sporočevalčevega namena, sopomenske besede/besedne zveze/stavčne vzorce, socialne zvrsti ... in poznati njihovo slogovno vrednost. Prejemnik mora imeti čim več sporazumevalnih izkušenj in mora poznati vlogo okoliščin pri tvorjenju/sprejemanju besedila.

d) Zmožnost nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca

Prejemnik in sporočevalec naj bi imela razvito tudi zmožnost nebesednega sporazumevanja; ta obsega razumevanje nebesednih sporočil in nebesednih spremljevalcev govorjenja/pisanja ter tvorjenje nebesednih sporočil in smiselno uporabo nebesednih spremljevalcev govorjenja/pisanja. Sporočevalec in prejemnik naj bi obvladala prvine raznih nebesednih jezikov ter nebesedne spremljevalce govorjenja in pisanja, njihovo vlogo in pomen.

e) Metajezikovna zmožnost prejemnika in sporočevalca

Šesti gradnik sporazumevalne zmožnosti je metajezikovna zmožnost prejemnika/sporočevalca, tj. teoretično znanje o sprejemanju/sporočanju (npr. o njihovih dejavnostih, vrstah, načelih, poteku oz. fazah), o besedilnih vrstah, o jeziku

(npr. o vrstah in lastnostih besed, povedi in besedil, o slovničnih, pravorečnih in pravopisnih pravilih), o slogu (npr. o slogovni vrednosti besed, povedi in besedil) ipd. To je zmožnost jezikoslovnega poimenovanja vrst sporazumevanja, besedil, besed in povedi, zmožnost navajanja lastnosti in sestave sporazumevanja, besedil, besed in povedi, zmožnost navajanja slovničnih, pravorečnih, pravopisnih in slogovnih pravil danega jezika ipd. Metajezikovna zmožnost je torej sestavina sporazumevalne zmožnosti oz. je »v službi« sporazumevanja – omogoča namreč učinkovitejše sporazumevanje. Ker je za razvijanje metajezikovne zmožnosti potrebno razvito abstraktno mišljenje, jo je treba razvijati bolj diferencirano kot preostale gradnike sporazumevalne zmožnosti (prim. Križaj Ortar 2001).

4 Dejavnosti učencev pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti pri pouku slovenščine

Bistveni dejavnik uspešnega razvijanja sporazumevalne zmožnosti učencev je v sporazumevanju, zato jo ti načrtno in sistematično razvijajo pri jezikovnem pouku, in sicer s sodelovanjem v sporazumevalnih dejavnostih – s poslušanjem, govorjenjem, branjem in pisanjem. V okviru t. i. komunikacijskega modela pouka je enakomerna pozornost namenjena vsem štirim sporazumevalnim dejavnostim: poslušanju, govorjenju, branju in pisanju.

V učnem načrtu so navedeni učni cilji, ki usmerjajo dejavnosti učencev pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti (prim. poglavje *Operativni cilji in vsebine*). Cilji so pri posameznih sporazumevalnih dejavnostih napisani po sklopih,²² in sicer so najprej navedeni cilji pri dvosmernem sporazumevanju (pogovarjanju in dopisovanju), nato pa pri enosmernem (poslušanje in branje ter govorno nastopanje in pisanje enogovornih besedil). Posebna sklopa sta namenjena določeni vrsti branja (selektivno branje) in pisanja (izpolnjevanje obrazcev). Predvideno je, da se sporazumevalne dejavnosti učencev pri pouku – tako kot v življenju – med seboj prepletajo. Ker gre za komunikacijski pouk, je »izhodišče in cilj« pouka besedilo; besedilne vrste, ki se jih učenci učijo sprejemati in tvoriti, so po trilettjih navedene v razdelku *Vsebine*.

²² Naslovi sklopov v razdelku *1. triletje* se zaradi »vstopanja učencev v svet branja in pisanja« nekoliko razlikujejo od tistih v razdelkih *2. triletje* in *3. triletje*. Sklopi v razdelku *1. triletje*: *Oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi, Razvijanje zmožnosti pogovarjanja, Razvijanje zmožnosti poslušanja enogovornih neumetnostnih besedil, Razvijanje zmožnosti govornega nastopanja, Razvijanje zmožnosti branja in pisanja neumetnostnih besedil, Razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja (za izboljšanje sporazumevalne zmožnosti), Razvijanje metajezikovne zmožnosti*. Sklopi v razdelkih *2. triletje* in *3. triletje*: *Oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi, Razvijanje zmožnosti pogovarjanja, Razvijanje zmožnosti dopisovanja, Razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil, Razvijanje zmožnosti tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil, Razvijanje zmožnosti selektivnega branja, Razvijanje zmožnosti izpolnjevanja obrazcev, Razvijanje poimenovalne, skladijske, pravorečne, pravopisne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja, Razvijanje metajezikovne zmožnosti*.

Učenci pri pouku razvijajo tudi sestavine sporazumevalne zmožnosti (motiviranost, stvarno znanje), jezikovno zmožnost (tj. poimenovalno, upovedovalno, pravorečno, pravopisno), zmožnost nebesednega sporazumevanja, pragmatično in metajezikovno zmožnost (pri slednji o lastnostih in sestavi besede, stavka, povedi, enogovornega in dvogovornega besedila, o strategijah, poteku, načelih ... učinkovitega sprejemanja in tvorjenja besedil ...), in sicer svoji starosti primerno. To velja tudi za strokovne izraze, ki so po triletnih navedeni v razdelku *Jezikoslovni izrazi* in jih učenci usvajajo postopoma, in sicer na ravni razumevanja, rabe in ponazarjanja s svojimi primeri ali s primeri iz besedila. Nasploh so cilji in vsebine navedeni stopenjsko – gre za koncentrično nadgrajevanje ciljev in vsebin po triletnih.

Znano je, da naj bi učenec poleg vsebinskega znanja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti pridobival tudi procesno znanje, tj. poznati mora postopke, ki ga pripeljejo do rešitve »problema« – do uspešnega sprejemanja in tvorjenja besedil. To velja tudi pri razvijanju t. i. metakognitivne zmožnosti (prim. npr. Peklaj idr. 2008), ki je v učnem načrtu sistematično vgrajena v vse sklope in s katero dobi učenec vpogled v to, kako lahko izboljša svoje vedenje in dejavnost, usmerjeno k rešitvi »problema«. V učnem načrtu je predvideno, da učenci vrednotijo svoje delo, svoj izdelek/besedilo, sodelovanje s sošolci/učiteljem (tj. da glasno razmišljajo o tem, kako so sprejemali in tvorili besedila oz. kako to počnejo drugi udeleženci sporazumevanja, kako so se pripravili na govorni nastop/pisanje/poslušanje/branje, katere težave so imeli pri tem, kakšne so bile razne različice njihovega besedila ... – to pomeni, da glasno razmišljajo o načelih uspešnega dvosmernega in enosmernega sporazumevanja, o strategijah za izboljšanje (so)delovanja v sporazumevalnih dejavnostih, o merilih za vrednotenje svoje zmožnosti sprejemanja in tvorjenja besedil ...) in načrtujejo postopke za izboljšanje svojega dela, izdelka, sodelovanja z drugimi ipd. Svojo sporazumevalno zmožnost lahko namreč izboljšajo tudi s poročanjem o svoji dejavnosti in z opisovanjem svojega izdelka, z vrednotenjem in načrtovanjem svojega učnega procesa, z učenjem, kako se učiti, ter z uzaveščanjem odgovornosti za razvijanje svojih zmožnosti.

Če povzamemo, učenci pri jezikovnem pouku razvijajo sporazumevalno zmožnost tako, da

1. sprejemajo (poslušajo oz. gledajo/berejo) dvogovorna in enogovorna besedila raznih vrst zato, da bi
 - razvijali zmožnost kritičnega sprejemanja tujih besedil, tj. zmožnost razumevanja, doživljanja, presojanja in uporabe tujih besedil,
 - razvijali zmožnost utemeljevanja svojega mnenja o besedilu,
 - opazovali in razvijali strategije sprejemanja besedila,
 - razvijali zmožnost selektivnega branja,
 - razvijali zmožnost izpolnjevanja obrazcev,
 - opazovali in uzaveščali tipično zgradbo danih besedilnih vrst ter tako razvijali zmožnost tvorjenja podobnih dvogovornih in enogovornih besedil;

2. tvorijo (govorijo/pišejo) dvogovorna in enogovorna besedila raznih vrst zato, da bi
 - razvijali zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravilnih in učinkovitih besedil danih vrst,
 - opazovali in razvijali strategije sporočanja,
 - spoznavali načela sporočanja in si jih uzaveščali;
3. sistematično razvijajo gradnike/sestavine sporazumevalne zmožnosti zato, da bi
 - bolje razumeli tuja besedila ter
 - tvorili kakovostnejša besedila.

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti neposredno/eksplicitno vključuje razvijanje jezikovne (tj. poimenovalne, upovedovalne, pravorečne, pravopisne), pragmatične in metajezikovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja, posredno/implicitno pa tudi motiviranosti in stvarnega znanja.

Ob tem pa učenci razvijajo še druge vrste življenjsko pomembnih (»prenosljivih«, Križaj Ortar 2006: 71) zmožnosti, npr.:

- zmožnost opazovanja pojavov ter prepoznavanja in predstavljanja njihovih značilnosti,
- zmožnost sklepanja o povezanosti pojavov,
- zmožnost posploševanja in povzemanja ugotovitev,
- zmožnost pomnjenja podatkov,
- zmožnost hierarhiziranja podatkov,
- zmožnost preurejanja podatkov,
- zmožnost uporabe znanja v novih okoliščinah,
- zmožnost samostojnega odločanja ob ponujenih rešitvah problema in zmožnost utemeljevanja svojih odločitev,
- zmožnost sodelovanja z drugimi,
- zmožnost načrtovanja svojega dela,
- zmožnost opazovanja in opisovanja svojega dela,
- zmožnost poročanja o svojem delu,
- zmožnost samovrednotenja, tj. vrednotenja svojega dela, izdelka, sodelovanja z drugimi ter svoje uspešnosti/učinkovitosti,
- zmožnost načrtovanja postopkov za izboljšanje svojega dela, izdelka, sodelovanja ipd.

5 Način razvijanja sporazumevalne zmožnosti pri pouku slovenščine

Učenci razvijajo sporazumevalno zmožnost sistematično (ne razvija se kar spontano) in transakcijsko (ne pa transmisijsko); to pomeni, da učitelj ne posreduje učencem svojega znanja o vrstah, lastnosti, sestavi ... besedil, o tem, kako se sporazumevamo itn., učenci pa so pri tem bolj ali manj pasivni, temveč nasprotno – dejavni so predvsem učenci. Ti opazujejo dano dejavnost ali jezikovni pojav ter z lastno miselno dejavnostjo in upoštevanjem izkušenj in predznanja sami

(z)gradijo znanje o besedilu (in jeziku) ter spozna(va)jo proces sporazumevanja – odvisno od starosti oz. razreda.

Predvideno je, da učenci opazujejo in primerjajo dane jezikovne pojave, razmišljajo o njih, prepoznajo njihove značilnosti, predstavljajo svoje ugotovitve, jih utemeljujejo in posplošujejo – tako aktivirajo višje miselne procese (sklepajo, povezujejo, uporabljajo znanje) ter (ob učiteljevi pomoči) oblikujejo definicije ali pravila. Razvijanje jezikoslovne analitične zmožnosti je pomembnejše od poznavanja oz. obnavljanja definicij/pravil. Značilen je torej t. i. induktivni način obravnave, tj. od konkretnega/posameznega k splošnemu. Pri transakcijskem oz. kognitivno-konstruktivističnem pouku je pridobljeno znanje trajnejše.

Pri takem načinu delu je učiteljeva vloga bolj usmerjevalna; to pomeni, da učitelj

- vodi delo, tj. načrtuje ga problemsko in usmerja raziskovalno, pri tem pa upošteva učenčeva pričakovanja, poglede, izkušnje, predznanje in načine razmišljanja (pri uresničevanju ciljev, hitrosti obravnave ipd. se prilagaja zmožnosti svojih konkretnih učencev – individualizacija pouka);
- spodbuja učence k samostojnemu in aktivnemu razvijanju raznih zmožnosti in pridobivanju znanja ter se z njimi pogovarja o pridobljenem znanju in procesu njegovega pridobivanja oz. o tem, kako bi učenci lahko izboljšali svoje delo, saj je znano, da načrtno razvijanje metakognitivne zmožnosti oz. razumevanje učnega procesa pripomore k osamosvajanju učencev pri učenju (prim. Valenčič Zuljan 2002; Marentič Požarnik 2004);
- skrbi za prijazne odnose v razredu, ker se zaveda, da je za učenje zelo pomembna tudi čustvena dimenzija, ter spodbuja sodelovalno učenje, ker se zaveda, da znanje ni samo rezultat posameznikovega učenja, temveč tudi socialne interakcije z okoljem (prim. Peklaj 2001);
- načrtuje in izvaja preverjanje in ocenjevanje sporazumevalne zmožnosti učencev itd.

6 Za zaključek

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku je eden od temeljnih ciljev predmeta slovenščina na vseh stopnjah obveznega šolanja. Ker pa je slovenščina v slovenskih šolah ne le učni predmet, temveč tudi učni jezik (tj. jezik poučevanja in učenja), ne smemo pozabiti, da učenci v šoli ne razvijajo sporazumevalne zmožnosti samo pri predmetu slovenščina, temveč tudi (oz. bi jo morali) pri vseh drugih predmetih. Skupaj z M. Križaj Ortar (2006) se lahko vprašamo, ali se načrtovalci pouka drugih predmetov, učitelji teh predmetov in avtorji učnih gradiv zanje sploh zavedajo vloge, ki jo imajo pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti učencev.²³

²³ Dobro bi bilo tudi, če bi pisci učnih gradiv za slovenščino poznali učne načrte za druge predmete in se zavedali postopnosti obravnave snovi pri teh predmetih.

Viri

Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2011: <http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf>. (Dostop 15. 12. 2011.)

Program življenja in dela osnovne šole. Jezikovno-umetnostno vzgojno-izobraževalno področje (Učni načrti), 1984. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Učni načrt. Slovenščina. Osnovna šola, 2002. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Literatura

Austin, John L., 1990: *Kako napravimo kaj z besedami*. Ljubljana: Škuc, Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Bachman, Lyle F., 1990: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, Lyle F., in Palmer, Adrian, 1996: *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Badura, Bernhard, 1972: *Kommunikative Kompetenz. Dialoghermeneutik und Interaktion*. Badura, Bernhard, in Gloy, Klaus (ur.): *Soziologie der Kommunikation*. Stuttgart, Bad Cannstatt. 246–264.

Bagarić, Vesna, in Mihaljević Djigunović, Jelena, 2007: Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika* 8/1, 84–93.

Bešter, Marja, 1992: *Izrazila slovenske politične propagande (ob gradivu iz predvojnega in medvojnega obdobja)*. Neobjavljena doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Bešter, Marja, 1998: Preverjanje razumevanja zapisanega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika. Bešter, Marja (ur.): *Skripta 2*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 47–67.

Bešter, Marja, Križaj Ortar, Martina, Končina, Marija, Bavdek, Mojca, Poznanovič, Mojca, Ambrož, Darinka, in Židan, Stanislava, 1999: *Na pragu besedila 1. Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Založba Rokus.

Bešter Turk, Marja, in Križaj Ortar, Martina, 2009: *Gradim slovenski jezik. Uvod (k priročnikom za učitelja)*. Ljubljana: Rokus Klett. <http://www.devletka.net/resources/files/doc/test/OS_slovenscina/4.%20razred/Prirocniki_priprave/PR%20za%20ucitelje%20UVOD.pdf>. (Dostop 15. 12. 2011.)

Bussmann, Hadumod, 1983: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Canale, Michael, 1983: From communicative competence to communicative language pedagogy. Richards, J. C., in Schmidt, R. W. (ur.): *Language and communication*. London, New York: Longman. 2–27.

Canale, Michael, 1984: A communicative approach to language proficiency assesment in a minority setting. Rivera, C. (ur.): *Communicative competence approaches to language proficiency assesment. Research and application*. Clevedon: Multilingual Matters. 107–122.

- Canale, Michael, in Swain, Merrill, 1980: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1. 1–47. <<https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf>>. (Dostop 15. 12. 2011.)
- Chomsky, Noam, 1965: *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge MA: MIT Press.
- Chomsky, Noam, 1980: *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Ferbežar, Ina, 1997: Jezikovno testiranje na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika. *Jezik in slovstvo* 42/7. 279–292.
- Ferbežar, Ina, 1998: Kako testirati jezikovno zmožnost. Bešter, Marja (ur.): *Skripta 2*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 67–83.
- Ferbežar, Ina, 1999: Merjenje in merljivost v jeziku. Na stičišču jezikoslovja in psihologije: nekaj razmislekov. *Slavistična revija* 47/4. 418–436.
- Habermas, Jürgen, 1971: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. Habermas, J., in Luhman, N.: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt. 101–141.
- Hymes, Dell, 1972: On communicative competence. Pride, J. B., in Holmes, J. (ur.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books. 269–293.
- Imhasly, Bernard, Marfurt, Bernhard, in Portman, Paul, 1986: *Konzepte der Linguistik. Eine Einführung*. Wiesbaden: AULA-Verlag.
- Kraker Vogel, Boža, 2006: Književna vzgoja in ključne kompetence. *Vzgoja in izobraževanje* 37/1. 66–69.
- Kranjc, Simona, 1999: *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Križaj Ortar, Martina, 1997: *Poročani govor v slovenščini (skladenjsko-pragmatični vidik)*. Neobjavljena doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Križaj Ortar, Martina, 2001: Sodobni jezikovni pouk – pouk jezika ali pouk o jeziku? Mesto slovnice v novih učnih načrtih. Ivšek, M. (ur.): *Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 40–44.
- Križaj Ortar, Martina, 2006: Učenčeva sporazumevalna zmožnost v slovenščini. *Vzgoja in izobraževanje* 37/1. 69–71.
- Križaj Ortar, Martina, in Bešter, Marja, 1994: Besedilo kot izhodišče in cilj. Križaj Ortar, Martina, Bešter, Marja, in Kržišnik, Erika: *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Založba Different. 7–22.
- Križaj Ortar, Martina, in Bešter, Marja, 1995/1996: Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo* 40/1–2. 5–15.
- Križaj Ortar, Martina, Bešter Turk, Marja, Končina, Marija, Bavdek, Mojca, in Poznanovič, Mojca, 2001: *Na pragu besedila 3, učbenik za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Kunst Gnamuš, Olga, 1984: *Govorno dejanje – družbeno dejanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri UEK.
- Kunst Gnamuš, Olga, 1986: *Razumevanje in tvorjenje besedila – poskus pragmatične razčlenbe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kunst Gnamuš, Olga, 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: DZS.

- Marentič Požarnik, Barica (ur.), 2004: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Center za pedagoško izobraževanje.
- Pečjak, Sonja, 1995: *Ravni razumevanja in strategije branja*. Trzin: Different.
- Pekljaj, Cirila, 2001: *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Pekljaj, Cirila, Kalin, Janica, Pečjak, Sonja, Puklek Levpušček, Melita, Valenčič Zuljan, Milena, in Košir, Katja, 2008: *Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja* (zaključno poročilo projekta v okviru CRP »Konkurenčnost Slovenije 2006–2013«). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Pirih Svetina, Nataša, 2005: *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Založba Izolit.
- Plut Pregelj, Leopoldina, 1990: *Učenje ob poslušanju*. Ljubljana: DZS.
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006). *Uradni list EU* 2006/962/ES L 394/10 (18. 12. 2006).
- Saksida, Igor, 2007: Prenova pouka slovenščine – in prenova preнове – pod drobnogledom specialne didaktike. *Sodobna pedagogika* 58/2. 128–143.
- Savignon, Sandra, 1983: *Communicative Competence, Theory and Classroom Practice*. Reading (Mass.): Addison-Wesley Publishing Company.
- Searle, John R., 1969: *Speech Acts, an Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- Taylor, David S., 1988: The meaning and use of the term competence in linguistics and applied linguistics. *Applied linguistics* 9/2. 148–168.
- Valenčič Zuljan, Milena, 2002: Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja* 17/3–4. 3–12.
- Vzgoja in izobraževanje*, 2006. 37/1.
- Zadavec Pešec, Renata, 1994: *Pragmatično jezikoslovje, temeljni pojmi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Center za diskurzivne študije.