

RAZUMETI RAZUMEVANJE¹

Predvsem pa je treba stalno preverjati razumevanje pri naslovniku, in to z raziskavami, z iskanjem povratne informacije in podobno.
(B. Pogorelec, *Slovenščina v javnosti* 1983: 28.)

Razumevanje je pojav v samem jedru humanističnih ved, čeprav je zaradi svoje kompleksnosti izmuzljiv. Tradicionalno jezikoslovje se z njim podrobneje ne ukvarja, saj domneva, da je zadosten pogoj za razumevanje že samo znanje jezika. V prispevku razumevanje definiramo kot tvorjenje pomena, ki je odvisno od razumevalčevih, družbenih in besedilnih dejavnikov. Razumevanje shematiziramo kot stopenjsko prekrivanje pomena, ki ga tvorita sporočevalec in razumevalec. Izpostavljene so tudi teoretske in metodološke dileme v zvezi z empiričnim merjenjem razumevanja.

Uvod

Predstavljajmo si, da je v razredu pri pouku slovenščine na vrsti odlomek iz slovenske literature 19. stoletja. Učenka besedilo prebere; pred nadaljnjo obravnavo je najprej potrebno zagotoviti, da so učenci in učenke besedilo razumeli. Kako? Začetni korak je učiteljevo vprašanje o razumevanju. Možnih oblik vprašanja je več. *Ste odlomek razumeli?* Ali pa *Ste vse razumeli?* Morda *Ali česa niste razumeli?* Vsa vprašanja se zdijo hkrati tudi ponudba za pojasnilo, če bi se izkazalo za potrebno. Druga taktika je seveda ta, da učitelj na podlagi učbeniške obdelave ali lastnih izkušenj izpostavi in s parafrazo razloži tiste dele besedila, ki ponavadi delajo pri razumevanju konkretnega odlomka učencem in učenkam največ težav. Toda recimo, da učitelj te taktike ne ubere in raje na splošno poizve po razumevanju. Zdi se, da je vse v redu: pot za razumevanje je odprta tudi za tiste, ki so imeli s čim težave, saj lahko učitelja vprašajo in izvejo. Podrobnejši premislek kaže, da bi bil tak sklep prezgoden. Učenci lahko odlomek v splošnem razumejo, čeprav so imeli s kakšno posameznostjo težave – vendar na to niti niso bili pozorni, ali pa težavnega mesta ne morejo natančno locirati. Poleg tega učiteljeva ponudba vsebuje domnevo, da priznavanje nerazumevanja samo po sebi ni noben problem, da ni družbeno občutljivo dejanje. Domneva stoji na trhljih nogah: nerazumevanje je socialno problematično, tudi če v šolskem okviru do neke mere lahko velja za *frajersko* ali *kul* (seveda le tedaj, ko je nerazumljeno štetno za nerelevantno,

¹ Naslov sva si po analogiji sposodila iz Ogenove in Richardsonove knjige *The Meaning of Meaning* (1923) ter iz Verschuernove *Razumeti pragmatiko* (*Understanding Pragmatics*, 1999, slovenski prevod 2000).

za *brezveze*). Kdor prizna nerazumevanje, se izpostavi. Torej bo nerazumevanje priznal samo tisti, čigar status mu omogoča, da se izpostavi in s tem nič ne izgubi ali celo pridobi. Če pa oceni, da bi priznavanje nerazumevanja zmanjšalo njegov status (bodisi zaradi nerazumevanja samega bodisi zaradi pripravljenosti na priznanje), potem pač nerazumevanje prikrije.

Recimo, da je učitelj v nadaljevanju šolske ure odkril, kako večina učencev nekaterih izrazov v besedilnem odlomku ni razumela, čeprav ni tega na začetku nihče priznal. Recimo, da je njegova reakcija takale: *Če česa ne razumete, me morate naslednjič vprašati, smo se razumeli?* Je učitelj dejansko še enkrat povprašal po razumevanju ali pa je v vprašanje zavel blažjo obliko grožnje?

Opredeleitev pojma

Razumevanje pravzaprav ni znanstveni termin, temveč povsem vsakdanji izraz (Kintsch 1998: 2), ki ga govorniki uporabljamo v vsakodnevnem metadiskurzu za izražanje negotovosti v zvezi s tem, kaj je bilo izrečeno, za preverjanje, ali je bilo sporočilo sprejeto, kot smo pričakovali in si želeli ipd. Fenomen razumevanja pa je sila kompleksen, zato se mu že dolgo posvečajo različne znanstvene discipline. Prva, ne po naključju, je zagotovo filozofija, saj je bil prvi, ki je poskušal »do tedaj raziskana pravila interpretacije povezati v svoj nauk«, nemški teolog, rojen v Istri, Flacius v 16. stoletju (Biere 1991: 3). Flacius med hermenevtiki velja za utemeljitelja te filozofske veje, ki so jo kasneje poimenovali tudi »*umetnost razumevanja*« (prav tam). Hermenevtika je razumevanje prva opredelila kot interpretacijo oz. »približek« sporočenemu. Pri tem je treba poudariti, da so hermenevtiko kasnejše teorije, zlasti kognitivno jezikoslovje – kljub očitnim analogijam med koncepti – spregledale (Biere 1991: 1). Eksperimentalno se vprašanju razumevanja različne vede posvečajo šele zadnjih nekaj desetletij, točneje od 60. oz. 70. let prejšnjega stoletja dalje, ko je raziskovanje razumevanja doživelo neke vrste renesanso (prav tam). Prvi so se mu na ta način posvetili psihologi in raziskovanje procesov razumevanja je še vedno bolj ali manj v njihovi domeni. Vendar je našlo pot tudi v jezikoslovne vede – psiholingvistiko, nevrolingvistiko, besediloslovje, analizo diskurza in konverzacijsko analizo, na področje umetne inteligence in zlasti v pragmatiko. Raziskovanje jezikovne rabe, katere del je tudi razumevanje, je zaradi kompleksnosti problematike pravzaprav stičišče različnih vedenj in raziskovalnih praks; preučevanje razumevanja torej zahteva interdisciplinarni pristop.

Ponuditi enoznačno definicijo razumevanja je praktično nemogoče: različne tuje jezikoslovne enciklopedije (npr. Lewandowski 1994; Bussman 1996; Malmkjær 2002; Brown 2006) ponujajo različne opredelitve, večinoma pa razumevanje umeščajo na področje psiholingvistike, le nekatere (npr. Lewandowski, Bussman) ga obravnavajo kot poseben pojem. Išoč skupni imenovalec teh

definicij, lahko rečemo, da je v središču raziskovalne pozornosti **pomen besedila**,² kot ga v procesu razumevanja **interpretira oz. (re)konstruira razumevalec**.³

Temeljna slovenska jezikoslovna literatura pojavu razumevanja ne namenja posebne pozornosti, so pa v okviru pojmovanja komunikacije z njim pogosto povezani drugi izrazi: dekodiranje, razbiranje, razvozlanje, razvezovanje (Toporišič 1992: 298, Toporišič 2000: 695 in 726) in sprejemanje (Bešter et al. 2000: 57–58). Avtorji sporazumevanje pojmujejo kot linearen proces z jasno razmejljivima vlogama tvorca/sporočevalca in naslovnika/prejemnika. Takšno razmejevanje opredeljuje sporazumevalni proces na eni strani kot produkcijo besedila, pri čemer je besedilo pojmovano kot (objektivni) rezultat govorne dejavnosti.⁴ Na drugi strani pa je – od produkcije jasno ločena – recepcija besedila;⁵ v procesu sporazumevanja naj bi pomen, kot si ga je zamisljal tvorec, naslovnik enostavno preslikal.⁶ O pomenu se torej tradicionalno ni razmišljalo kot o nečem subjektivnem, določenem v konkretnem procesu tvorjenja na eni in razumevanja na drugi strani. Takšen razmislek so lahko ponudila šele spoznanja kognitivne psihologije in z njo povezanih uporabnih jezikoslovnih disciplin.

Četudi je teorija govornih dejanj v slovenskem prostoru v 80. letih prejšnjega stoletja ponudila nova izhodišča in poglede na sporazumevanje (prim. Kunst Gnamuš 1983, 1984, 1992), pa se razumevanje pomena znotraj tega procesa še vedno premalo ali sploh ne problematizira, vsaj dokler na splošno velja, da je razumevanje zagotovljeno, čim udeleženci komunikacije delijo isti kod.⁷

² Naj poudarimo, da se tu pojem razumevanja nanaša izključno na razumevanje **besedila**, ne pa nebesedilnih oz. nejezikovnih procesov in pojavov.

³ Tu se odpovedujemo uveljavljenemu ločevanju na sporočevalca/tvorca in (s)prejemnika oz. naslovnika; takšno ločevanje namreč nakazuje linearno pojmovanje sporazumevalnega procesa, v katerem sta vlogi jasno razmejljivi na »aktivnega« tvorca in »pasivnega« prejemnika. Po našem mnenju je mogoče govoriti preprosto o uporabniku jezika v eni ali drugi zamenljivi socialni vlogi. Dihotomijo v obliki *sporočevalec – razumevalec* ohranjamo izključno iz metodoloških razlogov. Teoretsko primerljiva je Verschuierenova opredelitev interpreta (Verschuieren 2000: 117).

⁴ Tak pogled je lahko problematičen zato, ker besedilo obravnava kot pretežno statično pojavnost in ker se osredotoča predvsem na pisna in monološka besedila. Prim. Stabej 2007.

⁵ V našem pojmovanju sta produkcija in recepcija neločljivo povezani in prepleteni, sta nekakšen kontinuum, kot sta kontinuum pravzaprav tudi sporočevalec in razumevalec (prim. op. 3). Med produkcijo, tj. govorjenjem in pisanjem, in recepcijo – ob poslušanju in branju – sicer na videz zlahka potegnemo ločnico. Toda v realnem sporazumevanju so te t. i. sporazumevalne dejavnosti tesno povezane, prepletene in odvisne druga od druge. Težko je npr. določiti prag, ko je jezikovna zmožnost na voljo ne le za (prvotnejše) razumevanje, ampak tudi za (drugotnejšo) besedilno produkcijo.

⁶ Prepričanje, da je moč jezika v enostavnem prenašanju pomena, je tudi sicer značilno za slovensko tradicionalno opisno jezikoslovje. Pomen oz. pomeni posameznih znakov (leksemov) naj bi bili nekaj objektivnega, nekaj, kar sporočevalec uporabi za nekaj, prejemnik pa za isto v zrcalnem smislu. Posredno je to razvidno tudi v Vidovič Muha (2000: 47), kjer npr. ugotavlja, da »*spoznanja kognitivno (slovarska) pomenoslovne teorije v veliki meri utrjujejo veljavnost spoznanj strukturalnega slovarskega pomenoslovja: večajo stopnjo njegove objektivnosti in ga tako približujejo življenjski realnosti določene jezikovne skupnosti*«.

⁷ »Sporazumevanje obsega **sporočanje** (ali tvorjenje besedil) in **sprejemanje** besedil. Oseba A (npr. Peter) kaj sporoča B (npr. Janezu), le-ta pa njeno besedilo sprejema in ga – če obvlada isti jezik – ra-

Jezikovno oziroma znakovno gledano torej – razen obvladovanja istega koda – naj pojav razumevanja v ničemer ne bi bil problematičen, kot lahko razberemo tudi iz slovarske opredelitve: avtorji SSKJ glagol *razumeti* opredeljujejo kot dovršni in nedovršni glagol, in sicer z naslednjimi šestimi pomeni: 1. » *vključiti, sprejeti v zavest in ugotoviti vzročne, logične povezave*« in »*ugotoviti vsebino, smisel*«; 2. s prisl. dol. »*imeti v mislih, v zavesti kaj glede na bistvene lastnosti, vsebino tako, kot izraža določilo*«; 3. »*imeti, izražati naklonjen, pozitiven odnos do mišljenja, čustvovanja, ravnanja koga drugega*«; 4. »*akustično zaznati tako, da se lahko ugotovi vsebina, smisel*«; 5. »*biti sposoben dojeti vsebino česa, izraženega v tujem jeziku*«; 6. v medmetni rabi »*izraža podkrepitev ukaza*«. ⁸ Razumevanje je po tem opisu zapletena miselna, razumska, čustvena in nenazadnje zaznavna, tudi čisto »tehnična« dejavnost, s čimer je nekoliko nakazana kompleksnost pojma. Vendar v razlagi razumevanje besedila in jezika, razen v 5. pomenu, ni posebej izpostavljeno; nanj sicer lahko sklepamo iz razlage »*ugotoviti vsebino, smisel*«, a tudi tu avtorji ne omenjajo jezika oziroma besedila. Navedeno odpira dvojje vprašanje: ali je razumevanje besedil (v slovensščini kot prvem jeziku) res samo po sebi umevno, v smislu: če govorimo slovensko, se med sabo avtomatično razumemo? In posledično: ali je razumevanje besedila (v prvem jeziku) sploh treba jezikoslovno problematizirati ali je razumevanje zgolj problem tujega jezika oz. premajhne jezikovne zmožnosti, kot posredno trdijo tudi avtorji SSKJ? Domnevamo namreč, da je treba poleg razumevalčevih, med katere sodi jezikovna zmožnost, upoštevati vsaj še dvojje dejavnikov razumevanja: besedilne, kakršna je npr. razumljivost besedila (torej površinske lastnosti besedila, ki usmerjajo razumevanje), in tiste, ki izhajajo iz družbene razsežnosti komunikacije.

Razumevanje kot tvorjenje pomena

Svoje razmišljanje o razumevanju bomo zato skušali nekoliko razširiti in nasloniti na spoznanja različnih jezikoslovnih teorij, zlasti tistih, ki v svoje izhodišče postavljajo kognitivne procese. Ostanimo v razredu: učenci zdaj pišejo kontrolno nalogo.

Učitelj: *Zakaj prepisuješ (od soseda)?*

Učenka: *Saj ne bom več.*

Razumevanje učiteljevega izreka zahteva celo vrsto zapletenih učenkinih operacij: če se izrazimo v terminologiji teorije govornih dejanj, mora učenka iz učiteljevega lokucijskega dejanja razbrati lokucijski oz. dobesedni pomen izreka: dopolnjevalno vprašanje, zakaj prepisuje. Poleg tega mora prepoznati tudi namen učiteljevega vprašanja v konkretni situaciji oz. na podlagi ilokucijskega dejanja razbrati ilokucijski oz. sporočeni pomen izreka: zahtevo, naj ne prepisuje več. Perlokucijski učinek je bil (morda) glede na učenkinjo reakcijo dosežen: obljuba,

zume.« (Bešter et al. 2000: 27.)

⁸ *Slovar slovenskega knjižnega jezika*: <<http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>>.

da učenka ne bo več prepisovala (in morda je dejansko nehala prepisovati). Razlogov, zakaj prepisuje, sicer ni navedla, a je (verjetno glede na konkretno situacijo in predhodne izkušnje) ocenila, da poizvedovanje po razlogih niti ni bil učiteljev namen.⁹

Povedano drugače: učenka lahko ustrezno reagira na učiteljevo vprašanje le, če razume obliko izreka (dopolnjevalno vprašanje) in dobesedni¹⁰ pomen besed, njihovih skladenjskih razmerij v izreku ter iz njih razbere namen učiteljevega vprašanja v danem (institucionaliziranem) kontekstu, najsi je bil izražen eksplicitno ali ne, in njegove funkcije; rekonstruirati mora torej najprej **semantični pomen** ter funkcijo izreka *Zakaj prepisuješ?* Hkrati pa mora razumeti tudi morebitni dodatni **pragmatični pomen** oz. pomene, ki jih prinaša kontekst, ki pa dejansko niso bili izrečeni (npr. očitek, ker prepisuje) in iz katerih lahko sklepa (ali mora sklepati) o dejanskem pomenu izreka. V zgornjem primeru zahtevo, naj neha prepisovati oz. prepoved prepisovanja. Učenka je pragmatični pomen očitno razumela in – vsaj kar zadeva učitelja – ustrezno reagirala, če je seveda tudi res nehala prepisovati (kar že samo po sebi zadostuje). Vprašanje pa je, kako »ustrezen« bi bil tudi kakšen drugačen odgovor, npr. *Ker so mi sosedovi odgovori bolj všeč* ali celo *Pa mi dokažite*.

Če bi učenka odgovorila *Ker so mi sosedovi odgovori bolj všeč* in obenem s prepisovanjem nadaljevala, bi to pomenilo, da je razumela samo dobesedni pomen učiteljevega vprašanja in pač navedla razlog, zakaj prepisuje; toda učitelj morda s takim odgovorom ne bi bil zadovoljen, saj je njegov namen drugje: pri kontrolkah je prepisovanje prepovedano. Takšno učenkinovo vedenje bi bilo neustrezno in bi pomenilo, da se raven njenega razumevanja samo do neke mere ujema z ilokucijsko platjo učiteljevega vprašanja – če je seveda namen le-tega prepoved, seveda ob hkratnem učenkinem sprejetju hierarhičnega razmerja med njo in učiteljem. Povsem drugače bi namreč bilo, če razmerja v takšnem, četudi institucionaliziranem komunikacijskem dogodku ne bi bila hierarhična, če bi bila njegova udeleženca npr. sošolca, saj bi takšen kontekst učenki dovoljeval tudi drugačno vedenje.

Jezikovna raba je torej nenehno pogajanje o pomenu,¹¹ da bi prepoznali

⁹ Pravzaprav je to že učiteljeva taktika: opozorilo na kršitev prepovedi najbrž ni hotel izraziti s ponovitvijo prepovedi same, ampak ga je z navideznim poizvedovanjem po vzroku kršitve ublažil. Podobno pragmatično razsežnost navideznega spraševanja po razlogih lahko opazimo v odlomku iz romana Gorana Vojnovića *Čefurji raus* (Beletrina 2008, str. 32). Ko glavni junak pripoveduje o načinu pogovarjanja v svoji družini, najprej opiše komunikacijo v obliki vprašanj in kratkih odgovorov, ki jo imata z očetom. Nadaljuje takole: »Radovan /oče, op. a./ tekmuje sam s sabo, koliko glupih vprašanj je sposoben postaviti, in jaz tekmujem sam s sabo, kako čim krajše odgovoriti na njih. Ranka /mati, op. a./ pa ima drugačen tip vprašanj. 'Zašto nisi pospremio stol poslije večere? Zašto nisi izvadio mokru robu iz torbe poslije treninga?' To je še bolj simpl. Na ta vprašanja ni odgovorov. In Ranka jih ne pričakuje. Jaz pa vedno dovolj stvari ne naredim, da ima ona vedno dovolj vprašanj.«

¹⁰ Morda bi bilo *dobesedni pomen* v smislu proceduralnega besediloslavnega pristopa bolje imenovati *referenčni pomen*.

¹¹ Najsi se s sogovornem zares pogajamo (v konkretnem dialogu) ali le v svojih mislih – pač glede na svoje hipoteze o tem, kaj je oz. naj bi bil pomen besedila, ki ga skušamo razumeti.

sporočevalčev namen; sklenemo lahko, da se v sporazumevalnem procesu (re) konstruirajo pomeni, izraženi bolj ali manj eksplicitno. To interaktivno tvorjenje pomenov je do določene mere avtomatizirana in nezavedna dejavnost vsakega posameznega udeleženca sporazumevalnega dogodka, ne glede na to, ali je postavljen v vlogo sporočevalca ali razumevalca. Verschueren (2000: 76) prav »*pomenu v vsej njegovi kompleksnosti*« *pripisuje osrednjo vlogo v človeški stvarnosti.*

Ob tem se nam odpirajo nekatera zanimiva vprašanja: na eni strani vprašanje razumevanja besedila oz. njegovega pomena v vsej njegovi celovitosti, na drugi pa tudi vprašanje stopnje razumevanja oz. razumeteja v besedilu.¹² Stopenjskost se na eni strani nanaša na razmerje med semantičnim in pragmatičnim pomenom. Teorije običajno ločujejo tri ravni razumevanja: razumevanje dobesednega pomena, razumevanje sporočenega pomena in kritično razumevanje oz. vrednotenje (Groeben 1982: 20; prim. tudi Vogel 2002: 81–91). Takšno ločevanje ni več stvar procesa razumevanja, temveč njegovega rezultata, razumeteja.¹³ Na drugi strani pa se verjetno stopenjskost razumevanja – zlasti kadar imamo opraviti z daljšimi monološkimi besedili – nanaša tudi na količino razumeteja (s čimer nimamo v mislih količine zapomnjene).

Dejavniki razumevanja

Kaj torej (lahko) vpliva na to, kaj, koliko in kako v besedilu razumemo, kaj vpliva na večjo ali manjšo prekrivnost besedilnih pomenov (oziroma besedilnih svetov), kot jih na eni strani tvorijo sporočevalci, na drugi pa razumevalci? Ob opredelitvi razumevanja smo že predlagali troje dejavnikov: razumevalčeve, besedilne in širše družbene.

Razumevalčevi dejavniki

Prvi dejavnik je jezikovna zmožnost, saj ta najbolj neposredno usmerja potek sporazumevanja in vpliva na njegov uspeh: sporazumeteje. V strokovni literaturi je bila že velikokrat podrobneje predstavljena,¹⁴ in sicer kot lastnost posameznega uporabnika jezika, sestavljena iz različnih podzmožnosti, poudarjeni sta bili

¹² Če je eden od bistvenih dejavnikov razumevanja jezikovna zmožnost, za katero vemo, da je tako v prvem kot v vseh drugih jezikih stopenjska, je takšna analogija vsekakor na mestu.

¹³ Razlogi za ločevanje med razumevanjem kot procesom in razumevanjem, ki je rezultat tega procesa (Groeben 1982: 15; Alderson 2000: 3) – zato ga tu imenujemo *razumeteje* – niso teoretski, temveč izključno metodološki. Jasno je, da razumevanje ni statično in da v zvezi z njim ne moremo govoriti o rezultatu oz. produktu, ki je v komunikaciji tako ali drugače objektivno zagotovljen – zato ga lahko kvečjemu opazujemo, ne moremo pa ga objektivizirano meriti. Razumeteje je sicer tudi podvrženo najrazličnejšim dejavnikom in s tem negotovosti, vendar so rezultati kljub temu lažje merljivi kot procesi; razumevalci se mnogo lažje ločimo prav po rezultatih, ker so »vidni«, zato tudi primerljivi.

¹⁴ Za opredelitev jezikovne (ali sporazumevalne) zmožnosti v prvem jeziku prim. Kunst-Gnamuš 1992; Bešter 1994; Kranjc 1999; v neprvem jeziku pa Ferbežar 1999; Piriš Svetina 2005.

njena dinamičnost in z njo povezana stopenjskost. Prav stopenjskost jezikovne zmožnosti je v tesni povezavi z že omenjeno stopenjskostjo razumetja – ne glede na to, ali se nanaša na količino razumetega ali na razumetje na mikro- ali makroravni, na semantični ali pragmatični ravni. Vprašanja stopenjskosti jezikovnega znanja domačih govorcev se odpirajo ponavadi na ravni obvladovanja pravopisa, slovnice in besedišča; stopenjskost razumevanja pa še največkrat v kontekstu merjenja funkcionalne, zlasti besedilne pismenosti. Bolj pa se stopenjskost izpostavlja ob vprašanju jezikovne zmožnosti tujih govorcev (prim. tudi definicijo SSKJ zgoraj), pri katerih pomanjkanje razumevalskega avtomatizma običajno vsaj upočasnjuje potek razumevanja, če že ne krni tudi razumetja.

Običajno se jezikovna zmožnost k posameznikovemu siceršnjemu védenju, znanju in izkušnjam na različnih področjih, t. i. kognitivnim shemam, ki jih ima posameznik shranjene v spominu¹⁵ in ki so pomemben dejavnik v procesu razumevanja, saj razumevalcu pomagajo povezovati besedilne svetove (posameznih besedil) v koherentno celoto in jih združevati z že obstoječim védenjem in znanjem. Spoznavni psihologi sheme razlagajo kot organizirane zgradbe znanja (van Dijk in Kintsch 1983: 47; Kintsch 1998: 37; Pečjak 1999: 49), ki se oblikujejo na podlagi posameznikovih izkušenj in predstav ter kulturnega okolja. Aktivirajo se tako pri tvorjenju in razumevanju besedil kot tudi pri priklicu besedil iz spomina.

Sporočevalec naj bi seveda vsaj približno predvidel znanje in védenje razumevalca, ki mu namenja besedilo, in se temu pri tvorbi besedila tudi prilagajal – popolna eksplicitnost bi namreč pripeljala do neobvladljivo obsežnih besedil in s tem takorekoč onemogočila komunikacijo. A to je tudi že stvar besedilnih dejavnikov, na katere ima – če že ne največji, pa vsekakor najbolj neposreden – vpliv prav sporočevalec.

Govoreč o dejavnikih, ki zadevajo zgolj razumevalca, velja omeniti tudi namen, s katerim ta vstopa v sporazumevalni proces in ki je lahko (bistveno) drugačen od sporočevalčevega, s čimer zagotovo vpliva na (spo)razumetje. Namen poslušanja in branja je seveda nestabilen dejavnik; za takšnega veljajo tudi čustva. Stabilnejši dejavniki pa so spol, osebne lastnosti, inteligenca, pa tudi čisto fizikalni dejavniki, med katere sodi sposobnost slušnega in vidnega zaznavanja.¹⁶ Dejavniki, kot so razumevalčev družbeni status, njegova izobrazba, družbena vloga in razmerje, ki se v konkretnem sporazumevalnem dogodku vzpostavlja med sporočevalcem in razumevalcem, pa že nakazujejo prehod k družbenim razsežnostim komunikacije.

¹⁵ Eden od pomembnih dejavnikov razumevanja je zato tudi kapaciteta posameznikovega spomina.

¹⁶ Za razumevanje zapisanih besedil seveda zmožnost vidnega zaznavanja ne zadostuje, saj mora biti ob njej izpolnjen še en pogoj: opismenjenost. Tu velja omeniti, da so raziskovalci razumevanja prepričani, da se proces razumevanja ob poslušanju ali branju razlikuje le v prvi fazi in da se kot bralci »vračamo« v akustično fazo (prebrane besede prepoznamo tudi akustično). Prim. Crystal (1992: 210); Alderson (2000: 14); Križaj Ortar et al. (2000: 26); Buck (2001: 31); Malmkjær (2002: 437); Bešter Turk (2003: 57).

Četudi se morda na prvi pogled zdi, da je razumevanje besedila »zasebna«, »notranja« ali boljše »ponotranjena« (intrapersonalna) dejavnost, pa ga – čeprav ni vidno – nikakor ne gre omejevati na tak način. Prav nasprotno: razumevanje ni rezervirano izključno za razumevalca, niti ni sporočanje izključno v domeni sporočevalca (Hérédia 1986, cit. v Bremer et al. 1996: 17); je dinamična, skupna (interperso-nalna) dejavnost, v katero so dejavno vključeni vsi udeleženci sporazumevalnega dogodka (prav tam).

Družbeni dejavniki

Na razumevanje torej vplivajo tudi družbeni dejavniki: najprej kulturno okolje, ki določa posameznika in je del njegovega izkušnjskega sveta. Sociokulturni kontekst ima pri razumevanju izjemno vlogo zlasti v komunikaciji, kjer udeleženci pripadajo različnim kulturnim okoljem, saj so v taki komunikaciji jezikovni in kulturni viri neenakomerno razporejeni med govorci (Bremer et al. 1996: 24). V vsaki družbi posamezniki prevzemajo določene bolj ali manj spremenljive družbene vloge in med sabo vzpostavljajo bolj ali manj jasno hierarhizirana družbena razmerja, ki močno določajo in usmerjajo potek razumevanja.

Najbolj hierarhična razmerja med sogovorci pridejo do izraza v institucionaliziranih tipih komunikacije. Ta tip komunikacije ima običajno določeno strukturo, v kateri je – če se omejimo na neposredno komunikacijo – pobuda v domeni govorca, ki je na hierarhično višjem položaju. To seveda pomeni nadzor in distribucijo moči – tudi pravico do odločanja o tem, kaj je pravilni, tako rekoč predpisani pomen besedila¹⁷ – ter hkrati krepi podrejenost tistega, ki se znajde v vlogi, ki je ovrednotena hierarhično nižje. Takšna razmerja moči še dodatno utrjuje morebitno omejeno razumevanje ali nerazumevanje (podrejenega) razumevalca; ker ta za morebitno dejavno vključitev v komunikacijo ni »poklican«, si tega ne upa storiti, morda pa tudi ne zna poseči v prispevek hierarhično višjega oz. močnejšega.

Razumevanje je torej v takšnih razmerjih dolžnost šibkejšega člana, nerazumevanje njegova krivda. In nasprotno: razumevanje je pravica močnejšega, ki mu, posledično, odpira možnost sankcioniranja;¹⁸ učitelj lahko učenki prepreči nadaljnje pisanje naloge – ali pa ne ... Toda niti v siceršnji, npr. vsakdanji, neformalizirani neposredni komunikaciji se ne gre zanašati na avtomatizem posredovanja pomena.

Vendar pa neposredna interakcija predstavlja le en del sporazumevanja med ljudmi. »Velik del besedil pa danes ne nastaja v poteku neposrednega sporočanja

¹⁷ Nekatera družbeno pomembna besedila (npr. pravna, verska, pa tudi umetniška) imajo bodisi standardiziran razdvoumljen pomen bodisi so za določanje edinega sprejemljivega pomena družbeno pooblaščen posamezniki ali skupine (pravniki, teologi, literarni zgodovinarji, učitelji ...).

¹⁸ O razumevanju v institucionalnih pogovorih med govorci različnih prvih jezikov podrobno Bremer et al. 1996 in Bremer 1997.

med dvema ali več sogovorniki; besedila so posredovana s pisnimi in govornimi prenosniki« (Pogorelec 1999: 115). Pri tej obliki komunikacije sogovorca ločujejo prostorske in/ali časovne okoliščine;¹⁹ v teh primerih je »prostor-čas« njunega srečanja besedilo, natančneje proces njegove produkcije in sprejemanja. Možnosti za razumevalčev poseg v oblikovanje besedila so v tem primeru sila omejene, še zlasti kadar gre za obliko komunikacije, kjer je naslovljenec množičen.²⁰ Veliko število naslovljencev – hkrati pa razmeroma majhno število sporočevalcev – je tipično za večino diskurzov javne komunikacije.²¹ Taka oblika je »v sferi javne komunikacije v glavnem enosmerna« (Škiljan 1999: 99), v njej je razumevalec potisnjen v »pasivnejšo«²² vlogo bralca oz. poslušalca, v položaj, ko mora slediti toku govornega ali zapisanega besedila in namenu, kot ga predstavlja sporočevalec, ne da bi imel nanj kakšen vpliv – razen če seveda besedilo odloži ali izklopi npr. radijski sprejemnik. Razumevanje takšnega besedila je vedno posledica zanašanja razumevalca na lastna pričakovanja in hipoteze o pomenu besedila. Takšne hipoteze pa so lahko tudi povsem napačne in tako razlog za nerazumevanje in nesporazume.

Besedilni dejavniki

Zgornje razmišljanje nas usmerja k tretji vrsti dejavnikov razumevanja: k besedilnim dejavnikom. Besedilni dejavniki so bili v slovenski literaturi s področja razumevanja doslej le malo upoštevani.²³ Če tu pustimo nekoliko ob strani vprašanja kanala (oz. eno- in dvosmerne komunikacije), ki smo jim nekaj pozornosti namenili že zgoraj, velja izpostaviti vsaj dvoje problemov: problem sprejemljivosti in razumljivosti besedila. Sprejemljivost kot razumevalčeva pripravljenost sprejeti sporočevalčevo besedilo kot besedilo²⁴ in razumljivost kot imanentna lastnost besedila (katere stopnjo pa sodoloča razumevalec besedila) sta do neke mere v kompenzacijskem razmerju (Stabej 2008).

¹⁹ K tej vrsti komunikacije bi poleg pisne sodilo tudi javno govorjenje pred množičnim prejemnikom, pri katerem publika – če se govor odvija neposredno pred njo – sicer ima možnost odziva, a ima ta običajno minimalen povratni vpliv na govorjenje.

²⁰ Korošec (2005) v zvezi z množičnim naslovnikom piše o t. i. imaginarnem naslovniku, ki ga imajo besedila, ki ogovarjajo množično občinstvo, za nekakšen izgovor za »nepoznavanje prejemnika«. Množica, pravi avtor, »je v sporočanjem procesu sicer nedoločena in amorfna, vendar realno obstoječa in od tokov množično-sporočanskih procesov neodvisna entiteta. Amorfna je v tem procesu glede na to, da se posamezniki na različne načine vključujejo vanj, a to opravijo kot dejansko obstoječi subjekti.« (Korošec 2005: 44.)

²¹ Verschueren (2000: 131) pravi, da komunikacija med enim sporočevalcem in t. i. kolektivnim naslovljencem v večini primerov zahteva močno institucionalno podporo. V tem je ta vrsta sporazumevanja blizu zgoraj opisani hierarhizirani komunikaciji.

²² V procesu razumevanja seveda razumevalec nikakor ni pasiven, a da bi poudarili nasprotje med dejavnim poseganjem v besedilo in (zgolj) njegovim sprejemanjem, se zdi ta izraz še najbolj uporaben.

²³ Z izjemo najnovejše raziskave o vplivu metadiskurzivnih elementov na razumevanje besedil (Jarnovič 2007) se omejujejo na tehnične lastnosti besedil, kot je npr. nečitljivost pisave oz. tiska (Pečjak 1999), pri poslušanju pa različni šumi, nerazločnost govora (Vogel 2002).

²⁴ Kot je znano, je sprejemljivost po de Beaugrandu in Dresslerju (1992) eden od sedmih kriterijev besedilnosti.

In če je bila sprejemljivost v okviru besediloslovja vsaj približno jasno definirana, ostaja razumljivost vsaj v slovenskem jezikoslovju za zdaj neraziskovana.²⁵ Raziskovanje razumljivosti je bilo tudi sicer do 50. let prejšnjega stoletja omejeno na berljivost besedila.²⁶ Razumljivosti seveda ne gre omejevati na zgolj tehnični problem produkcije, četudi se zdi, da takšna omejitev omogoča objektivizirati problematiko. Morda se prav zato – če že – tudi v slovenskem jezikoslovju razumljivost običajno omejuje na načela (praktične) stilistike: problem (ne)razumljivosti se ponavadi izpostavlja v poenostavljenih polariziranih razmerjih (npr. tuje : domače; preprosto (in kratko) : zapleteno (in dolgo) ipd.). Obravnava je največkrat dekontekstualizirana in brez kakršnih koli empiričnih potrditev. Merilo večje ali manjše, boljše ali slabše razumljivosti jezikovne podobe besedila sta kar razpravljalca ali razpravljalka sama.²⁷

Po analogiji z razumevanjem je mogoče domnevati, da obstaja dvoje dejavnikov razumljivosti: tisti, ki delujejo na lokalni, in tisti, ki delujejo na globalni ravni. Tako je na lokalni ravni kot dejavnike razumljivosti mogoče identificirati posamezne leksikalne elemente (poleg posameznih, morda manj frekventnih besed ali besednih zvez bi sem lahko šteli tudi napačno izgovorjene ali zapisane besede in besedne zveze), na ravni struktur pa kompleksne in »kondenzirane« izreke (npr. redundanca vs. eliptični izreki). Tudi vsebina besedila je lahko močan dejavnik razumljivosti, saj je odvisnost od informacij na jezikovni ravni nekako v obratnem sorazmerju s poznavanjem tematike besedila. To praktično pomeni naslednje: manj kot razumevalec pozna tematiko, bolj je njegovo razumevanje odvisno od površinskih jezikovnih informacij v besedilu (Bremer et al. 1996: 56). Seveda pa problem razumljivosti obstaja tudi »pod površino« besedila – na pragmatični ravni – in prav ti dejavniki so mnogo težje prepoznavni in imajo lahko (zlasti v že omenjeni institucionalizirani komunikaciji) tudi daljnosežnejše posledice. In če je problem (ne)razumljivosti besedila na lokalni ravni lahko v glavnem res problem razumevalčeve jezikovne zmožnosti, je problem razumljivosti na globalni ravni prej problem pomanjkanja t. i. skupne podlage sporočevalca in razumevalca (gl. v nadaljevanju), pri čemer je po našem mnenju seveda sporočevalčeva naloga, da takšno podlago vsaj približno predvidi.

Naj sklenemo, da je problematika razumljivosti besedil tako kompleksna, da bi

²⁵ Nasprotno ji veliko pozornosti zadnja desetletja posvečajo v nemškem jezikoslovju, kjer se je raziskovanje začelo pravzaprav anekdotično: spodbudil naj bi jih nekdanji nemški kancler Helmut Schmidt, ker ni razumel računa za elektriko (Gogolok in Heil 2002: 32).

²⁶ Začetke raziskovanja razumljivosti lahko iščemo v prvi tretjini 20. stoletja: v poskusih določanja tistih objektivnih besedilnih lastnosti, ki bi pomagale določiti stopnjo razumljivosti besedila. Iz teh poskusov so se v 40. letih prejšnjega stoletja razvile t. i. berljivostne formule: na podlagi t. i. berljivostnega indeksa so na ekonomičen način izračunavali stopnjo razumljivosti besedil (Biere 1991: 7; Alderson 2000: 71). Kot objektivna korelata dveh kvalitativnih lastnosti, namreč težavnosti besed in stavkov, so določali dolžino besed (število zlogov v besedi) in dolžino stavkov (število besed v stavku) (Biere, prav tam). Iz tega sklepamo, da berljivostne formule niso uporabljive na splošno, temveč da bi jih bilo treba za posamezni jezik ustrezno prilagoditi.

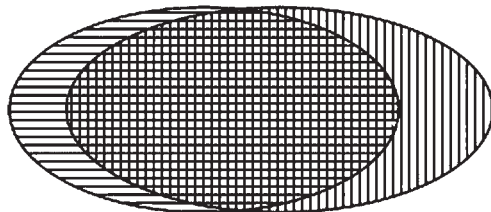
²⁷ Zaradi omejenosti prostora lahko ponudimo samo nekaj referenc: Toporišič 1966: 88–90; Trdina 1969: 10–27; Toporišič 2000: 29; Pogorelec 1989: 40; Žele 1996: 192, 197.

zahtevala ne le povsem samostojno obravnavo, temveč tudi obsežno raziskavo, ki bi med drugim odgovorila tudi na vprašanje, kako razmeroma objektivno izmeriti razumljivost ali njeno stopnjo.

Sheme razumetja

Navedeni dejavniki se seveda med sabo prepletajo – nanje pa je treba pogledati tudi s perspektive sporočevalca. V procesu sporazumevanja namreč sporočevalec in razumevalec morda delita isti kod,²⁸ ne pa tudi istega spoznavnega in predstavnega sveta²⁹ niti ne vstopata v sporazumevalni proces z enakimi nameni. Zato nas opredelitev razumevanja kot interaktivnega tvorjenja pomena, na katerega (lahko) vplivajo najrazličnejši dejavniki, vodi v sklep o subjektivnosti, v skrajni posledici celo o naključnosti razumetja kot individualnega dosežka. Razumevalci isto besedilo (lahko) razumejo na različne načine, saj besedilo po Hallidayu in Widdowsonu (cit. v Alderson 2000: 6) ne vsebuje nekega določenega pomena, ki naj bi ga razumevalec samo odkril. Ima le t. i. pomenski potencial, ki se uresniči med procesom razumevanja. Dejstvo je torej, da se aktualni pomen besedila tvori v vsakokratni interakciji med besedilom in njegovim razumevalcem. Različne »črte pogleda« in vpliv najrazličnejših dejavnikov na proces (spo)razumevanja ima za posledico, da je pomen nekakšna »presečna množica« pomenov, kot jih v tem procesu (re)konstruirata sporočevalec in razumevalec. Realno (spo)razumetje si predstavljamo nekako takole (**Shema 1**):³⁰

Shema 1: tvorjenje pomena pri (spo)razumetju



Manj kot imata razumevalec in sporočevalec skupne podlage oz. večje kot so motnje, ki izhajajo iz elementov konkretnega (spo)razumevalnega dejanja – gramatike, semantike, pragmatike in/ali družbenih okoliščin –, bolj vsaksebi sta elipsi. Skrajna oblika, kadar npr. skupna podlaga povsem umanjka ali pa se motnje, izhajajoče iz različnih zgoraj omenjenih elementov, tako zgostijo, da se (spo)razumevanje

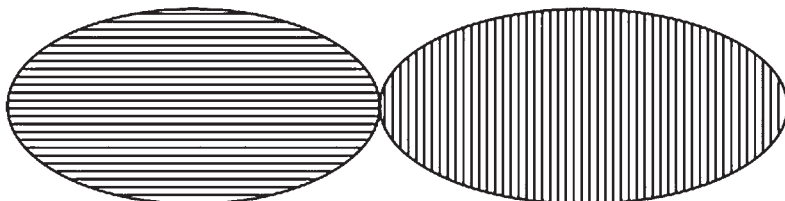
²⁸ V sporazumevalnih dogodkih, v katerih so udeleženi uporabniki različnih prvih jezikov, je seveda njihov izbrani sporazumevalni kod lahko tudi zelo omejen.

²⁹ Verschueren (2000: 116–118) govori o t. i. črtah pogleda: sporočevalec in razumevalec bivata v različnih svetovih, ki se sicer tudi prekrivata, a so tudi ta prekrivna področja zaradi različnih zornih kotov lahko videti različno. Oziroma: »skupna podlaga ni skoraj nikoli zares skupna« (Verschueren 2000: 118).

³⁰ V shemi elipsi simbolizirata besedilni svet posameznega udeleženca komunikacije; levi s horizontalnimi črtami sporočevalca, desni z vertikalnimi pa razumevalca.

ustavi,³¹ je ali popolno nerazumetje ali nesporazum,³² ki si ju shematično predstavljamo takole (**Schema 2**):

Schema 2. tvorjenje neprekrivnega pomena, ne(spo)razumetje



Takšni nesporazumi lahko tako s strani razumevalca kot sporočevalca ostanejo nezaznani in brez usodnih (družbenih) posledic. Razumevalec morda pomen enostavno prilagodi svojemu znanju in izkušnjam, da se besedilo bolj »prilega« nje-govim kognitivnim shemam.³³ Kakšne so razumevalčeve strategije, kadar proces tvorjenja pomena ni tako avtomatiziran in se zato razumevalec zaveda svojega (ne)razumetja?³⁴ Kdaj poišče pomoč in kdaj nerazumevanje »zataji«? Zatajitev nerazumevanja ima lahko različne družbene posledice. Kot primer obnovimo uvodno situacijo v razredu in jo nadaljujmo: če učenec odlomka ne razume in ne izrabi možnosti pojasnila, ki jo je ponudil učitelj, ter kasneje ne ubere nobene druge taktike za zagotovitev razumevanja, se njegovo nerazumetje pretvori v t. i. (šolsko) neznanje; tega lahko učitelj pri kasnejšem preverjanju znanja z vso pravico kaznuje z negativno oceno. Pri uradnih upravnih besedilih je nerazumetje

³¹ Nerazumevanje se lahko pojavi na lokalni ravni kot neprepoznavanje besede, njenega pomena ali funkcije in lahko ostane lokalno. Lahko pa se nerazumevanje, npr. med sprejemanjem besedila, pojavi večkrat v kratki razdalji, in tako povzroči pri razumevalcu težje poškodbe v koherenci/besedilnem svetu (če se izrazimo tehnično); pride npr. lahko do diskontinuitete, ki onemogoči nadaljnje razumevanje sicer jezikovno popolnoma razumljivih odstavkov (ker ostane brez zadostnega konteksta), da ne govorimo o tem, da se lahko motivacija za razumevanje popolnoma umakne in se sprejemnik takorekoč izklopi – neha *razumevati* (=se truditi razumeti).

³² Olga Kunst Gnamuš (1983: 43) v svoji teoriji zagovarja trditev, da »/s/poročeno nikoli ni enako z razumljenim« oziroma da »/m/išljeno ni istovetno z izrečenim, izrečeno ne s slišanim ter slišano z razumljenim« (Kunst-Gnamuš 1992: 8). Iz tega sledi, da je sporazumevanje pravzaprav nesporazum. Zato lahko pritrdimo, da nesporazum ne nastane vedno, ko se ne razumemo povsem, temveč le takrat, kadar se narobe razumemo (Verdonik 2005: 55); nesporazum se od nerazumevanja verjetno loči po tem, da se nesporazum zgodi pretežno nezavedno, nerazumevanja pa se razumevalci pretežno zavedajo (Verdonik 2005: 56; Bremer et al. 1996: 40).

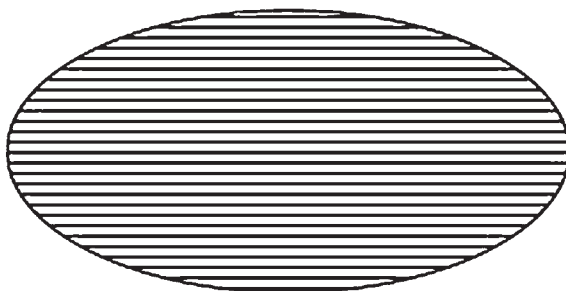
³³ Naj tu kot primer navedemo anekdoto s poskusnega testiranja dne 5. 4. 2007 v okviru projekta Funkcionalna pismenost v Slovenski vojski, v katerem smo med drugim merili razumevanje plačilnega naloga, izdanega zaradi napačnega parkiranja. Precej poskusnih oseb nas je ogorčeno opozorilo, da je v pravnem podoku plačilnega naloga navedena možnost, da kršitelj lahko plača globo z delom v splošno korist ali v korist skupnosti, izmišljena. Besedilo je bilo izvorno, testiranci pa so seveda izhajali iz lastne izkušnje: najbolj praktično je takojšnje plačilo globe, saj se tako ta prepolovi – druge možnosti so na podlagi lastne izkušnje razglasili za manj verjetne ali celo neresnične.

³⁴ Katja Dragar (2006) v svoji raziskavi jezikovnih navad bralcev navaja naslednje bralske strategije v primeru nerazumevanja tujih besed v besedilu: uporaba slovarja ali drugih jezikovnih priročnikov, spraševanje drugih, sklepanje iz vsebine besedila (avtorica navaja, da se večina odloča za slednjo bralsko strategijo; Dragar 2006: 110–111 in 124).

lahko prav tako ali še bolj usodno, zlasti glede na dejstvo, da je pri njih še veliko manj možnosti za neposredno preverjanje in dopolnjevanje razumevanja. Pravne in finančne sankcije so zelo boleč dokaz nerazumetja. Seveda pa je sklicevanje na nerazumetje lahko tudi taktika razumevalca, ki je neko besedilo sicer v celoti razumel, vendar se po njem ni želel ravnati.

Glede na vse navedeno popolna prekrivnost pomena oz. pomenov, kot jo ponazarjamo s **Shemo 3** – tako idealno pa si jo glede na uvodno navedene opredelitve pretežno predstavlja tudi slovensko tradicionalno jezikoslovje –, zato realno ni mogoča:³⁵

Shema 3: idealno, prekrivno tvorjenje pomena



Kljub vsemu pa različni razumevalci običajno vendarle pridejo/pridemo do precej podobnih rezultatov. Seveda imajo pri tem pomembno vlogo interes, želja ali nuja po razumetju, zlasti v tistih sporazumevalnih dejanjih, kjer je za nadaljnjo interakcijo med ljudmi nujno, da se lokalizirani besedilni svetovi čim bolj prekrijejo. Vsaj načelno je seveda želja/potreba po semantičnem in pragmatičnem razumetju pomena obojestranska, čeprav ni nujno, da to pripelje do sporazumetja. Vsaj načelno se torej večinoma razumemo. S tem v zvezi se odpira le vprašanje, kakšno (kolikšno) je to razumetje. In kako ga izmeriti.

Merjenje razumevanja

Ključno se torej zdi ugotoviti dejavnike razumevanja, ki so ponovljivi in merljivi. Na ta način bo lahko uporabno jezikoslovje začelo odgovarjati na odprta vprašanja enakopravne udeležnosti v javni komunikaciji, pa tudi ugotavljati dejanska razmerja med jezikovno zmožnostjo, besedilnimi lastnostmi in družbenimi razsežnostmi komuniciranja.

Vprašanje o merjenju razumevanja in razumljivosti nas vrača k uvodni misli

³⁵ Horizontalne črte pomenijo, da je besedilni svet sporočevalca tako varno zakodiran v besedilu, da ga razumevalec samodejno sprejme za svojega oziroma da se pomen enostavno preslika iz sporočevalca v razumevalca, in torej ostane enak.

o nujnosti merjenja razumevanja in povratne informacije pri tistih, ki so jim govorjena ali zapisana besedila namenjena.

Problematika merjenja in merljivosti jezikovne rabe je bila v slovenski strokovni literaturi že nekajkrat izpostavljena. Toda omejevala se je na jezikovno zmožnost tujih govorcev slovenščine. Poudarjena je bila nujnost in hkrati nezadostnost parcialnega merjenja jezikovne zmožnosti; prav zaradi potreb merjenja je bila le-ta predstavljena kot sestavljena zmožnost.

Merjenje jezikovne zmožnosti naravnih govorcev slovenščine pa se je, kot rečeno, izpostavljalo v glavnem ob vprašanih funkcionalne pismenosti. Kot najbolj uporaben instrument vsakršnega merjenja se je izkazal jezikovni test. Čas in prostor ne dopuščata natančnejšega poglobljanja v obsežno problematiko jezikovnega testiranja, toda nujno je izpostaviti nekatera pomembna vprašanja, ki jih odpira. Prvo je vprašanje avtentičnosti – ne (le) besedil, temveč predvsem njihove kontekstualizacije – tudi nalog, s katerimi se meri razumevanje. Z avtentičnostjo so imeli npr. težave vsi doslej znani testi funkcionalne pismenosti.³⁶ Test že po naravi ni avtentičen instrument, zato nikoli ne more zares ustrezno izmeriti dejanske jezikovne rabe, pa če je še tako podobna realni. Pokaže morda le njen približek. Nena zadnje je tudi namen realnega razumevanja drugačen, kot je namen razumevanja za jezikovni test, kar je treba pri interpretaciji rezultatov vsekakor upoštevati. V tem besedilu smo se nekajkrat ustavili ob vprašanju stopenjskosti razumevanja in ga razdelili na dva dela: na vprašanje lokalnega razumevanja besedila proti globalnemu in na vprašanje obsega razumetega v besedilu. Ali bi ju kazalo meriti z različnimi merskimi instrumenti in, posledično, oblikovati različni lestvici, po katerih bi razvrščali eno ali drugo razumetje? Ali je napačno zapisan odgovor lahko zanesljiv dokaz, da nekdo besedila dejansko ne razume? Tu se sklicujemo na vprašanje praga med jezikovno recepcijo in produkcijo (prim. opombo 5). Kdo lahko odloča o tem, katero razumetje je pravilno in katero (še) sprejemljivo? Raziskovalec? Koliko svobode pri tvorjenju pomena sploh lahko ima razumevalec, kadar ga testiramo? In kako meriti razumljivost besedil? Je v zvezi z njo dovolj izmeriti stopnjo razumetja, ali je treba oblikovati posebne vprašalnike, po katerih bi testiranci sami določali stopnjo razumljivosti, pač glede na težave, ki (če) so jih imeli med procesom razumevanja? Ali so takšne lestvice glede na to, da zahtevajo dobršno mero introspekcije, lahko dovolj zanesljive? Ali bi kazalo, na drugi strani, v razsojo o razumljivosti vključiti tudi strokovnjake?

³⁶ Avtentičnost je v jezikovnem testiranju zelo pomemben koncept, ki se nanaša tako na besedila, vključena v jezikovne teste, kot tudi na testne naloge, s katerimi se meri jezikovna zmožnost, oziroma na odgovore nanje. Ko govorimo o avtentičnosti besedil, nimamo v mislih samo t. i. izvirnih besedil, torej besedil, ki so bila npr. napisana ali prevedena za uporabnike prvega jezika. Vprašanje izvirnosti je tu namreč treba razširiti na vprašanje relevantnosti besedil za ciljno publiko. Če namreč želimo »izzvati« avtentično, to je tipično jezikovno rabo, kakršna je značilna tudi za netestne sporazumevalne situacije, moramo upoštevati na eni strani za ciljno publiko relevantna besedila, na drugi pa morajo biti tudi naloge, s katerimi merimo to jezikovno rabo, ustrezno pripravljene. Pri tem je lahko v veliko pomoč t. i. analiza potreb bralcev, vključenih v testiranje. Zdi se, da so avtorji slovenskih raziskav funkcionalne pismenosti to dejstvo premalo ali sploh ne upoštevali (prim. Možina 2000; Bešter 1994/1995; Bešter Turk 2003).

Kako v povezavi z razumljivostjo meriti tudi sprejemljivost besedil, zlasti npr. v močno hierarhiziranih sporazumevalnih situacijah? In končno: kako bi ravnali testiranci v realni situaciji, če bi naleteli na enako besedilo? Bi ga sprejeli (ker bi ga morali) ali zavrnili (kot slabo razumljivega ali celo nerazumljivega)? Kako bi to storili?

In nazadnje: ali ne bi morda kazalo vprašanje, kaj so dejavniki razumevanja, raje obrniti in razmišljati o tem, kaj je tisto, kar razumevalce pri razumetju ovira; vprašanje, kaj in kako razumejo, raje nadomestiti z vprašanjem, česa ne razumejo, in skušali ugotoviti, zakaj ne?

V tem besedilu smo skušali nakazati nekatera možna vprašanja, ki se odpirajo ob problematiki razumevanja v sporazumevalnem procesu. Iskanje odgovorov nanje je tvegano in težavno, hkrati pa nujno, če želi jezikoslovje opravljati družbeno odgovorno vlogo. Zato lahko zatrdimo z znamenito frazo prof. Brede Pogorelec: »o tem se bomo še pogovarjali.«

Literatura

Alderson, Charles J., 2000: *Assessing Reading*. Cambridge University Press.

Bešter, Marja, et al., 2000: *Na pragu besedila. Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Založba Rokus.

Bešter, Marja, 1994/1995: Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji. *Jezik in slovstvo* 1–2. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 5–24.

Bešter, Marja, 1994: Tip besedila kot izrazilo sporočevalčevega namena. Kovačič, Irena (ur.): *Analiza diskurza. Uporabno jezikoslovje 2*. Ljubljana. 44–52.

Bešter Turk, Marja, 2003: Sodobno pojmovanje pismenosti in pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju. Zbornik predavanj. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 57–81.

Biere, Bernd Ulrich, 1991: *Textverstehen und Textverständlichkeit*. Heidelberg: Groos.

Bremer, Katharina, 1997: *Verständigungsarbeit. Problembearbeitung und Gesprächsverlauf zwischen Sprechern verschiedener Muttersprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Bremer, Katharina in Roberts, Celia, et al., 1996: *Achieving understanding: Discourse in intercultural encounters*. London in New York: Logman.

Brown, Keith (ur.), 2006²: *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2nd edition, Vol. 14. Amsterdam: Elsevier.

Buck, Gary, 2001: *Assessing Listening*. Cambridge University Press.

Bussmann, Hadumond (ed.), 1996²: *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. London, New York: Routledge.

Crystal, David, 1992⁵: *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press.

De Beaugrande, Robert Alan, in Dressler, Wolfgang Ulrich, 1992: *Uvod v besediloslasje*. Prev. Aleksandra Derganc in Tjaša Miklič. Ljubljana: Park.

Dragar, Katja, 2006: *Sodobno pojmovanje tujih prvin v slovenskem jeziku*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Ferbežar, Ina, 1999: Merjenje in merljivost v jeziku. Na stičišču jezikoslovja in psihologije: nekaj razmislekov. *Slavistična revija* 4. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 417–436.

Gogolok, Kristin, in Heil, Alexander, 2002: *Die Verständlichkeit in der Informationsgesellschaft untersucht am Beispiel von Formularen*. Leipziger Arbeiten zur Fachsprachenforschung, Band 21. Deutsche Hochschulschriften DHS.

Groeben, Norbert, 1982: *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorf.

Jarnovič, Urška, 2007: Vpliv metadiskurzivnih elementov na razumevanje besedil. *Jezik in slovnstvo* LII/3–4. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 146–165.

Kintsch, Walter, 1998: *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Korošec, Tomo, 1998: *Stilistika slovenskega poročevalstva*. Ljubljana: Kmečki glas.

Kranjc, Simona, 1999: *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Križaj Ortar, Martina, Magajna, Lidija, Pečjak, Sonja, in Žerdin, Tereza, 2000: *Slovenščina v 1. triletni devetletni osnovni šoli. 1. del*. Domžale: Izolit.

Kunst-Gnamuš, Olga, 1984: *Govorno dejanje – družbeno dejanje. Komunikacijski model jezikovne vzgoje*. Pedagoški inštitut Univerze E. Kardelja v Ljubljani.

Kunst-Gnamuš, Olga 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: DZS.

Lewandowski, Theodor, 1994⁶: *Linguistisches Wörterbuch 1–3*. Heidelberg, Wiesbaden: Quelle & Meyer.

Malmkjær, Kirsten (ur.), 2002²: *The Linguistics Encyclopedia, second edition*. London, New York: Routledge.

Možina, Ester, 2000: Pismenost odraslih v Sloveniji. *IB, revija za strokovna in metodološka vprašanja gospodarskega, prostorskega in socialnega razvoja Slovenije* 3–4. Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj. 28–40.

- Pečjak, Sonja, 1999: *Osnove psihologije branja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pirih Svetina, Nataša, 2005: *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.
- Pogorelec, Breda, 1983 (ur.): *Slovenščina v javnosti. Posvetovanje o jeziku*. Portorož, 14. in 15. maja 1979. Gradivo in sporočila. Ljubljana: Republiška konferenca Socialistične zveze delovnega ljudstva in Slavistično društvo Slovenije.
- Pogorelec, Breda, 1999: Teorija slogovnega razvoja in slovenskega knjižnega razvoja. Šumi, Jadranka (ur.): *Raziskovanje kulturne ustvarjalnosti na Slovenskem: Šumijev zbornik: ob 20-letnici Znanstvenega inštituta*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. 107–119.
- Stabej, Marko, 2007: Besedilo med improvizacijo in kodifikacijo. Peti Stantič, Anita (ur.): *Zbornik hrvaško-slovenskega slavističnega srečanja v Opatiji (2006)*. V tisku.
- Stabej, Marko, 2008: Kako pa govoriš!? Norma in normalno. Vitez, Primož (ur.): *Spisi o govoru*. Ljubljana: ZIFF. V tisku.
- Škiljan, Dubravko, 1999: *Javni jezik. K lingvistiki javne komunikacije*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Toporišič, Jože, 1966: Praktična stilistika. *Jezik in slovstvo* XI/4. 81–91.
- Toporišič, Jože, 1992. *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Toporišič, Jože, 2000: *Slovenska slovnica. Četrta, prenovljena in razširjena izdaja*. Maribor: Založba Obzorja.
- Trdina, Silva, 1969: *Besedna umetnost. Del 2 (5. natis)*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Van Dijk, Teun, in Kintsch, Walter, 1983: *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press, Inc.
- Verdonik, Darinka, 2005: Nesporazumi v komunikaciji. *Jezik in slovstvo* L/1. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 51–64.
- Verschueren, Jeff, 2000: *Razumeti pragmatiko*. Ljubljana: *cf.
- Vidovič Muha, Ada, 2000: *Slovensko leksikalno pomenoslovje. Govorica slovarja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Vogel, Jerica, 2002: *Neposredno razvijanje poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem pri pouku slovenskega jezika v prvem letniku gimnazije*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za slovenistiko.
- Žele, Andreja, 1996: Razvoj posamostaljenja v slovenskem publicističnem jeziku med 1946 in 1995. Vidovič Muha, Ada (ur.): *Jezik in čas*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. 191–200.

