
RAZVIJANJE RAZUMEVANJA IN VREDNOTENJA GOVORJENEGA BESEDILA

Bistveno vprašanje, zastavljeno v prispevku, je, ali je za razvijanje sporazumevalne zmožnosti dovolj le sporazumevalna izkušnja ali pa je treba o praksi tudi razmišljati in jo opisovati. Pregledane so ugotovitve o poteku razumevanja in spretnostih, ki omogočajo učinkovito poslušanje, ter predstavljena odprta mesta, ki povzročajo nesporazume. Na podlagi ugotovitev, da je le-te mogoče reševati le z refleksijo (metakognicijo), so izoblikovani cilji, vsebine in metode razvijanja poslušanja v prvem letniku gimnazije in ob veljavnem učnem načrtu ter učbeniku oblikovan model vključevanja dodatnih dejavnosti.

Bistveno vprašanje, na katero bomo skušali odgovoriti, je, ali je za razvijanje sporazumevalne zmožnosti dovolj le sporazumevalna izkušnja ali pa je treba o praksi tudi razmišljati in jo opisovati. Toda ker je sporazumevanje širok pojem, saj po eni strani zaobseže štiri sporazumevalne dejavnosti¹ (poslušanje, branje, govorenje in pisanje) in je po drugi strani vsaka izmed le-teh večplastna, se bomo v prispevku vsebinsko omejili in izhajali le iz poslušanja. Tako izhodišče nam ne nazadnje omogoča dejstvo, da so sporazumevalne dejavnosti po eni strani med seboj tesno povezane in da so torej temeljna načela njihovega razvijanja enaka, da pa so hkrati tako specifične, da moramo razvijati in obravnavati vsako posebej.²

Kadar govorimo o poslušanju z razumevanjem in vrednotenjem ali kritičnem poslušanju,³ govorimo o razvijanju tiste sporazumevalne zmožnosti, ki omogoča razume-

¹ V prispevku ločujemo med poslušanjem kot sporazumevalno *dejavnostjo* ter *zmožnostjo* razumevanja in vrednotenja govorenega besedila, ki omogoča, da je sporazumevalna dejavnost uspešna in učinkovita. Ker je poslušanje sestavljena dejavnost, ki jo sestavljajo in pri kateri se prepletajo številni procesi, je tudi zmožnost, ki to sporazumevalno dejavnost omogoča, sestavljena iz številnih *spretnosti*.

² V psihološkem pogledu lahko sporazumevalne dejavnosti razdelimo na dejavnosti sprejemanja (receptije) in tvorjenja besedila (produkcije). Če je poslušanje po eni strani še posebej tesno povezano z govorenjem, saj brez njega ne more potekati, je po drugi strani enako tesno povezano z branjem. Kajti medtem ko sta govorenje in pisanje dejavnosti tvorca, sta poslušanje in branje dejavnosti prejemnika. Zanj je značilno, da človek sprejema besedila, ki prihajajo od zunaj, in jih skuša razumeti, zato so branju in poslušanju nekatere zmožnosti in spretnosti skupne. Vendar pa se hkrati zaradi različnega prenosnika, po katerem se prenaša besedilo, med seboj močno razlikujeta.

³ Poslušanje najpogosteje razvrščamo glede na poslušalčev namen, in sicer na razlikovalno in razčlenjevalno, priložnostno, doživljajsko poslušanje, poslušanje z razumevanjem, poslušanje z vrednotenjem ali kritično poslušanje ter terapevtsko poslušanje. Članek se omejuje na poslušanje z razumevanjem in vrednotenjem kot tisti vrsti poslušanja, ki jima pri pouku jezika posvečamo posebno pozornost.

vanje dobesednega in sporočenega pomena (smisla) govornega besedila, presojo njegove smiselnosti, zanimivosti, resničnosti, primernosti, učinkovitosti ter jezikovne pravilnosti in na podlagi sodbe ustrezen odziv nanj. Da bi odgovorili na vprašanje, kako pri jezikovnem pouku uresničiti to zahtevno nalogo, bomo v prispevku najprej pregledali ugotovitve o značilnostih in poteku razumevanja govornega besedila, nato pa na podlagi teh spoznanj oblikovali temeljne sestavine didaktične strukture (tj. cilje, vsebine in metode) razvijanja poslušanja za nekatere enote pri pouku jezika v prvem letniku gimnazije.

1 Sporazumevanje in poslušanje

Sporazumevanje se je v komunikološki in jezikoslovni teoriji dolgo opredeljevalo kot mehanično prenašanje informacij oz. proces ohranjanja tvorčevega sporočila med prenosom.⁴ V okviru te t. i. informacijske teorije se je izoblikoval dokaj ozek pogled na to, kaj dela prejemnik.⁵ Ta sprejema informacije, ki so posredovane prek slušnega kanala, pri čemer zaznava slušne signale in jih dekodira. Poslušalec je tako predstavljen kot pasivni udeleženec sporazumevanja, ki je uspešen, če prepozna dobesedni pomen besedila.

V zadnjih desetletjih pa se je zaradi ugotovitev različnih znanosti izoblikovalo nekaj drugačnih pogledov na sporazumevanje. Spoznavna psihologija je namreč dokazala, da znanja posameznik ne sprejema, temveč ga ustvarja, tako da ga miselno predeluje. Sodobne jezikoslovne vede pa so hkrati usmerile pozornost v spoznanje, da je mogoče isto misel izraziti na različne načine in isto besedilo razumeti različno. Danes tako na splošno velja, da so modeli prenašanja informacij preveč omejeni, da bi opisali sporazumevanje, saj premočno poudarjajo govorca kot edinega avtorja sporočila in predvidevajo, da sporočilo do poslušalca v celoti prihaja od zunaj.

Izhodišče za nove opredelitve sporazumevanja (in poslušanja) je teorija relevance.⁶ To teorijo sta v 80-ih letih razvila D. Sperber in D. Wilson, ki pravita, da je vsako sporazumevanje v svojem bistvu sodelovalni proces. Govorec v njem besedilo oblikuje in izreka, poslušalec pa signale, ki jih je sprejel, kontekstualizira. Ker – kot je od 50-ih let 20. stoletja dokazovalo jezikoslovje – besedilo ob propozicijski sestavini vsebuje tudi vplivajnsko in okoliščinsko, je po teoriji relevance razumevanje

Pri tem sta sopomensko uporabljena izraza poslušanje z vrednotenjem, ki je uveljavljen v strokovni literaturi, npr. pri Leopoldini Plut - Pregelj, Sonji Pečjak in Jerici Vogel, ter kritično poslušanje, ki se uporablja v najnovejših učnih načrtih za predmet Slovenščina v osnovni in srednjih šolah.

⁴ T. i. informacijske opredelitve sporazumevanja in poslušanja so zgoščeno predstavljene v Rost (1993: 2–4) ter Brajša (1993: 21–25).

⁵ Ločevanje med pojmom prejemnik in naslovnik je v slovensko jezikoslovje po Grepl-Karliku vpeljala Martina Križaj - Ortar (1997: 35–61). Naslovnika opredeljuje kot osebo, ki ji je govorno dejanje namenjeno – med govornim dejanjem ni nujno prisoten, vendar govorec misli nanj pri ubesedovanju svojega razmerja do stvarnosti in svoje miselne predstave o stvarnosti, in torej ni dejavna oseba. Prejemnik pa je tisti, ki sprejema besedilo, ga pretvarja v svojo miselno podobo (ga interpretira v skladu s svojimi željami ipd.) in se nanj odziva – ki torej v nasprotju z naslovnikom nekaj dela. Prejemnik je sicer navadno ista oseba kot naslovnik, ni pa nujno: naslovniški prejemnik besedilo pogosto interpretira drugače kot nenaslovniški, saj je bilo besedilo tvorjeno zanj, ne pa za katerega koli prejemnika.

⁶ Teorijo relevance predstavljata Leopoldina Plut - Pregelj (1997: 15) in Michael Rost (1993: 5).

govornega besedila povezovanje različnih ravni besedila ter v svojem bistvu proces sklepanja.

Vloga poslušalca torej ni le v tem, da zazna in dekodira govorničevo besedilo, ampak mora zgraditi svojo koherentno interpretacijo. Poslušanje zato opredeljujemo kot sprejemno jezikovno sporazumevalno dejavnost, ki je

- a) *sestavljena* iz različnih procesov, ki se med seboj prepletajo in vplivajo drug na drugega, saj poslušalec
 - v množici zvočnih signalov prepozna besedilo in nanj usmeri pozornost,
 - na podlagi svojega jezikovnega znanja neprekinjeni govorni tok segmentira v enote,
 - ugotovi, kako so besede, besedne zveze, stavki in povedi med seboj povezani,
 - dobredni pomen besedila povezuje s sporazumevalnim sotvarjem ter tako oblikuje sporočeni pomen (smisel) besedila in
 - besedilo vrednoti ter se nanj nebesedno ali besedno odziva;
- b) *namerna*, saj poslušamo z določenim namenom;
- c) *miselna*, saj temelji na poslušalčevi uporabi znanja;
- č) *čustvena*, saj na interpretiranje pomembno vplivajo čustva, občutki, stališča;
- d) *ustvarjalna/konstruktivna* in
- e) *sodelovalna*.

2 Potek poslušanja in spretnosti, potrebne za razumevanje in vrednotenje govornega besedila

Splošna opredelitev poslušanja utemeljuje potrebo po razvijanju zmožnosti razumevanja in vrednotenja govornega besedila, za natančnejšo opredelitev ciljev, vsebin in metod pri pouku slovenščine kot prvega jezika pa moramo natančneje predstaviti spretnosti, ki to zmožnost sestavljajo ter omogočajo uspešno in učinkovito poslušanje. Pri tem je treba poudariti, da so procesi in spretnosti, ki jih poslušalec uporablja, sicer predstavljeni analitično, da pa dejansko potekajo sočasno in vplivajo drug na drugega.

2.1 Zaznavanje

Zvok je valovanje zraka, zato mu v fizikalnem pogledu lahko določimo čas, amplitudo (dolžino valov) in frekvenco (število nihajev na sekundo). Obe zadnji lastnosti sta pomembni, saj v psihoakustičnem pogledu ustrezata vtisu glasnosti zvoka in njegove višine: čim večjo amplitudo ima valovanje, tem glasnejši se nam zdi zvok, in čim višja je frekvenca, tem višji je zvok. Časovnost pa je pomembna vsaj v dveh razsežnostih:

- a) Michael Rost (1994: 17) opozarja,⁷ da, kot so pokazali poizkusi, človeški slušni sistem ne more razlikovati toliko glasov na sekundo, kot jih zazna, zato smo pri poslušanju prisiljeni izbirati zvoke iz govornega toka.
- b) Druga pomembna časovna razsežnost pri razumevanju govorjenega besedila je psihološka prezentnost.⁸ To je izsek časa, v katerem signale/znake, ki so v besedilu razvrščeni zaporedno, zaznamo kot sočasno obliko, zunanji znak prezentnosti pa je intonacijski lok.

2.2 Dekodiranje

Da bi poslušalec slišano sporočilo razumel, mora zvočni signal analizirati, zvok mora povezati s pomenom. Številne teorije o prepoznavanju besed in določanju besednega pomena izhajajo iz prepričanja, da besede prepoznavamo linearno, na podlagi neposrednega spreminjanja zaporednih glasov v besede.⁹ V zadnjem obdobju pa se raziskovalcem zastavljata vprašanji: ali posamezni besedi zaradi časovnih omejitev res namenimo toliko časa in ali – ker v govorjenem besedilu ni preproste ga znaka členjenja na besede in kot celoto zaznavamo večje enote – besede res prepoznavamo drugo za drugo, kot se pojavljajo v govorni verigi. Michael Rost tako meni, da poslušalec besed ne prepozna zaporedno, temveč hierarhično, najprej tiste, za katere presodi, da so najpomembnejše, nato preostale. To mu omogočajo slušne lastnosti govorjenega besedila. Pomembna slušna informacija, ki poslušalcu omogoča prepoznati besede v govorjenem besedilu, izvira iz različne jakosti, s katero izgovarjamo posamezne dele besed in posamezne besede in ki jo kot poslušalci zaznamo kot besedni naglas¹⁰ in stavčni poudarek.¹¹ Ta strategija tako predvideva, da poslušalec najprej prepozna poudarjene (najpomembnejše) dele besedila, šele nato dekodira preostale naglašene in na koncu nenaglašene besede.

Na prvi pogled se morda zdi, da je za razumevanje besed dovolj imeti razvito zmožnost razlikovanja posameznih glasov in razčlenjevanja besed na glasove ter primerno znanje o slovarju. A razumevanje besed se ne konča z njihovim prepoznavanjem in povezavo slišane besede s pojmom v mentalnem slovarju, poslušalec mora določiti tudi konkretne reference, na katere se nanašajo besede v slišnem

⁷ Michael Rost izhaja iz angleščine, kjer ima beseda v povprečju pet glasov. Navaja, da v pogovoru izgovorimo okoli 150 besed na minuto. To pomeni, da vsako sekundo govorec izgovori in poslušalec sliši 2,5 besede ali 12,5 glasova. Ne bistveno drugačne rezultate za hrvaščino navaja Ivo Škarić (1996: 158).

⁸ Pojem psihološke prezentnosti je uvedel psiholog William James, ki jo je imenoval »perching of consciousness«. Prim. s Škarić 1996: 156.

⁹ Ena najbolj znanih teorij neposrednega spreminjanja zaporednih glasov v besede je logogeni model Johna Mortona, ki ga je podrobneje predstavila Simona Kranjc. Gl. Kranjc 1998.

¹⁰ Na podlagi izmenjavanja naglašanih in nenaglašanih zlogov si poslušalec oblikuje metrični vzorec govorne enote in ga shrani v kratkoročnem spominu, kar mu omogoča, da kasneje dekodira tudi le delno slišane nenaglašene segmente. Hkrati izmenjavanje naglašanih in nenaglašanih zlogov poslušalca usmerja k prepoznavanju mej med besedami.

¹¹ Metrični vzorec ne vsebuje le podatkov o razporeditvi naglašanih in nenaglašanih zlogov, ampak s poudarkom prinaša tudi informacijo o pomembnosti posameznih delov besedila. Poudarek nam omogoča, da smo pozornejši na predvidoma nove ali posebej pomembne dele, in nas usmerja pri prepoznavanju govorčeve informacijske členitve sporočila na izhodišče in jedro.

besedilu. To od njega zahteva dodatne spretnosti. Odločiti se mora npr., kateri izmed več pomenov besede je v danem besedilu ustrezen. Druga značilnost besede, na katero je opozarjal že Vigotski (1977: 323–325), je razlika med dobesednim, s slovarjem določenim pomenom in dejanskim pojmom oz. generaliziranim pomenom, ki ga priključuje beseda v posameznikovi psihi. In končno, kot dokazuje pragmatično jezikoslovje, v določenem govornem položaju izbrana beseda izmed drugih deloma sopomenskih besed ne poimenuje samo predmetnopomenske prvine, ampak lahko sporoča tudi govorcevo vrednotenje poimenovane predmetnosti.

2.3 Razumevanje dobesednega pomena povedi

Za razumevanje dobesednega pomena povedi ni dovolj prepoznati pomen v njej vsebovanih besed. Če želi poslušalec poved razumeti, mora oblikovati njeno propozicijo, prepoznati v povedi neposredno eksplicitno ali implicitno izraženi namen ter pomen vsake povedi povezati s splošnim konceptualnim okvirjem besedila.

- a) Za *prepoznavanje propozicije povedi* je zelo pomembno razčlenjevanje. To je proces, pri katerem na podlagi svojega slovničnega znanja določamo, kako so besede povezane v besedne zveze (frazе) in te v stavke. Sestavljen je iz dveh sočasnih procesov: razvrščanja besed v slovnične kategorije in določanja razmerij med njimi.¹² Lahko bi rekli, da razumevanje propozicijskega pomena povedi zahteva vsaj dve stopnji: poslušalec mora prepoznati temo, na katero se poved nanaša, saj drugače ne more umestiti informacije. Nato pa mora temo povezati z remo, tj. s tem, kar je o njej povedano.
- b) Poslušalec pri razumevanju dobesednega pomena iz povedi/besedila razbira tudi implicitno ali eksplicitno izražen govorec *namen*. Tako pri razbiranju propozicije kot pri odkrivanju namena ga pomembno usmerja intonacija ali tonski potek segmenta.¹³
- c) Končno je treba poudariti, da razumevanje dobesednega pomena povedi zahteva *predelovanje večjih besedilnih enot*. Treba je namreč prepoznati koreference ter logična razmerja med povedmi, pogosto pa tudi spremeniti svoje prvotno razumevanje dobesednega pomena.¹⁴

¹² Ko vzpostavljamo hierarhijo med besedami posamezne govorne skupine, se hkrati odločamo, v katero slovnično kategorijo besede spadajo: ali so glagoli, samostalniki, pridevniki ipd. Po mnenju Michaela Rosta je vloga razčlenjevanja v tem, da odkrijemo tisto skupino, ki organizira stavek. To je, kot pravi Rost (1994: 37), v vseh jezikih glagol, ki s svojo valentnostjo odpira prosta mesta za druge besedne skupine. Gillian Brown to ugotovitev razširi in trdi, da prav na podlagi glagola poslušalec odkrije tisto sestavino povedi, ki je bistvena za nadaljnje razumevanje, tj. temo ali tisto, o čemer je v povedi (besedilu) govor in kar se navadno izrazi z osebkovo skupino.

¹³ Intonacija ima pri razumevanju besedila več vlog: a) skupaj s premori poslušalca nakazuje meje med govornimi enotami; b) ima svoje tipične oblike, imenovane intonemi, ki mu povedo, ali je poved pripovedna, velelna, želelna – ali je vprašalna – ali pa vzključna; c) nakazuje mu mesto, ki ga ima segment v povedi (končna intonacija mu pove, da se poved končuje, nekončna, da se bo nadaljevala); č) s členitvijo na intonacijski trup in glavo ga deloma usmerja pri razbiranju govorceve členitve na izhodišče in jedro; d) v dvogovornem sporazumevanju mu nakazuje, kdaj lahko prekine (so)govorca in prevzame njegovo vlogo.

¹⁴ Prvotna interpretacija povedi '*Sanjal sem, da bom nekoč slaven slikar, tako kot moja mama ...*' se bo namreč verjetno spremenila, če ji bi sledila poved '*Ona ni nikdar uresničila svojih sanj, vendar me je vedno spodbujala pri mojih*', ne pa tudi, če ji bi sledila poved '*Njene slike so mi, tako kot številni slikarjem po vsem svetu, še danes vir navdiha*'.

2.4 Sklepanje o sporočenem pomenu/smislu povedi (besedila)

Znano je, da se celo poslušalec z ustreznim jezikovnim znanjem in zadostno izkušnjo s temeljnimi načeli jezikovne rabe pri razumevanju in interpretaciji besedil dejansko pogosto srečuje s težavami, saj vseh nejasnosti ni mogoče rešiti zgolj z zanašanjem na t. i. konvencionalno rabo jezika in na to, da govorec svoj namen izraža neposredno. Da bi poslušalec razumel smisel govorčevega besedila, mora to, kar je slišal, povezati s kontekstom.

Načela, na katerih temelji pogovorno sklepanje, je opredeljevalo pragmatično jezikoslovje. Kako ta načela uporabljamo, pa delno pojasnjuje teorija shem. Kot ugotavlja spoznavna psihologija, imamo namreč v spominu shranjenih zelo veliko kulturnih in izkušenjskih shem in jih lahko med poslušanjem aktiviramo.¹⁵ Vsaka shema zajema posplošeno znanje o določeni temi, kot smo si ga oblikovali na podlagi svojih izkušenj in predstav. To znanje nas usmerja pri zapolnjevanju praznih mest (vrzeli) v poslušanem besedilu. V slišano vpeljujemo razmerja, ki temeljijo na naših pričakovanjih, na našem vedenju o tem, kaj se ponavadi zgodi v podobnih okoliščinah. Shem pa, kot opozarja Michael Rost (1994: 66–76), ne uporabljamo le za interpretacijo poslušanega besedila, ampak na njihovi podlagi besedila, ki smo jih poslušali, kasneje tudi priključimo. Pri tem vedno ohranjamo shematsko ogrodje, pogosto pa spreminjamo posamezne podatke, jih izpuščamo ali dodajmo nove. Prav tako lahko teorija shem deloma razloži, kako poslušalec interpretira govorečev namen, kadar ta ni izražen neposredno.

Ob tem imajo pomembno vlogo tudi nebesedni spremljevalci govorjenja. Tako kot pri zapisanem besedilu je namreč tudi pri govorenem temeljni nosilec vsebine in dobesednega/predmetnega pomena sicer besedni jezik, toda ob besednih jezikovnih sredstvih vsako besedilo vsebuje t. i. slušne nebesedne spremljevalce govorjenja. Ti imajo ob pomenskorazločevalni (npr. naglas, intonacija) po Branku Vuletiću (1980: 21–23) vsaj še dve bistveni vlogi:

- a) Nekatera sredstva izražajo vsebino, ki je lastna govorjenju in ni povezana s pomenom besedila, iz samega načina govora tako npr. izvemo, ali je govorec otrok, ženska, moški, prepoznamo njegovo narečno pripadnost, počutje, čustveno razmerje do naslovnika ...
- b) Govorcu omogočajo, da hkrati z izrekanjem neke misli oz. propozicije izraža tudi svoje stališče do nje, oz. kot pravi Vuletić:

Vrednost govora je med drugim tudi v tem, da govorce omogoča ne samo izraziti neko misel (kar lahko stori tudi zapis), temveč da to misel sočasno komentira, tako da ji povsem spontano da ustrezno zvočno realizacijo (česar zapis ne more). Tudi najpreprostejša poved *Lepo vreme* lahko ob različnih zvočnih uresničitvah izraža tudi govorečev stališče do te vsebine in ima različne pomene. Zato lahko govorimo o linearni dimenziji pisne informacije in o vertikalni dimenziji, večplastnosti govorne. (Vuletić 1980: 23.)

¹⁵ Spoznavna psihologija pravzaprav ne govori le o shemah, temveč tudi o scenarijih. Prim. s Pečjak 1999: 48–49.

Če nam način govorenja torej razkriva predvsem govorno sotvarje, se prek intonacije, poudarkov, premorov, hitrosti marsikdaj razkriva dejanska vplivajska pomenska sestavina povedi.

2.5 Vrednotenje in odziv

Sporazumevanje in razumevanje se s poslušalčevo interpretacijo ne zaokrožita.¹⁶ Poslušalčev odziv – nebesedni ali besedni –, ki je posledica interpretacije in vrednotenja besedila ter merilo učinkovitosti oz. uspešnosti sporazumevanja, je sestavni del poslušalskega procesa.

Pri tem ne mislimo toliko na t. i. *znamenja spremljanja*, saj ta sama po sebi dokazujejo le, da je poslušalec pozoren na besedilo, temveč predvsem na *ugotavljanje veljavnosti sklepov in ustreznosti razumevanja*. Pri tem je bistvena razlika med eno- in dvogovornim sporazumevanjem. V prvem poslušalec nima možnosti neposrednega besednega posega v govorničev govorjenje,¹⁷ zato se preprosto zanese na svoje sklepanje ali pa težave rešuje po poslušanju. Med načini, ki mu kljub omejitvam spomina omogočajo razumevanje, presojanje in vrednotenje, sta pisanje zapiskov in postavljanje vprašanj. V pogovorih pa lahko svoje razumevanje neposredno preverja, negotovost lahko izrazi z vprašanji, ponovitvijo nejasnih delov besedila, trditvami, parafraziranjem ...¹⁸

Pri tem je pomembno opozoriti, da tako kot sporočevalec z besedilom ne predstavlja le izseka stvarnosti, temveč tudi svoje stališče do njega, in želi z izrekanjem vplivati na poslušalca, tudi poslušalec ne razbira le propozicijske vsebinske sestavine besedila in se ne odziva le nanjo, temveč tudi na govorničevo stališče do izseka stvarnosti in do poslušalca ter na njegov sporazumevalni namen.¹⁹

¹⁶ Olga Kunst Gnamuš (1984: 17) opozarja, da imamo kot pri sleherni dejavnosti tudi pri sporazumevanju namene, ki navadno presegajo zgolj razumevanje povedi, in to ponazarja z naslednjim primerom: »Če komu rečemo *Tu se ne sme kaditi*, potem ne zadošča razumevanje te povedi, veliko bolj nas zanima, ali naslovnik zares ne bo več kadil. Toda razumevanje sporočilnega namena še ne zagotavlja, da bo govorno dejanje tudi učinkovito, čeprav je razumevanje na drugi strani nujen pogoj učinkovitosti.«

¹⁷ V neposrednem sporazumevanju (npr. ob predavanjih) lahko govornicu z nebesednimi znamenji (»vprašujočimi« pogledi, mrščenjem, nemirom ...) nakaže, da njegovemu govorjenju ne sledi, pri čemer govorec seveda ne more vedeti, česa poslušalec ni razumel, pa tudi ne, ali ga ni razumel ali pa se z njim ne strinja.

¹⁸ Michael Rost je prepričan, da je učinkoviteje, če poslušalec zahteva pojasnilo o delu besedila, zaradi katerega v svojem razumevanju ni gotov, kot če le na splošno izrazi negotovost; in če namesto dobesedne ponovitve govorničevih besed ali vprašanja, s katerim dobesedno ponovitev zahteva od govornicu (*Kaj si rekel?*), govorničevo trditev parafrazira (in od govornicu pričakuje, da bo njegovo parafrazo potrdil ali zavrnil) ali od govornicu pričakuje parafrazo povedanega (*Kaj si s tem mislil?*).

¹⁹ Olga Kunst Gnamuš (1984: 74) je vprašanja, po katerih poslušalec oblikuje sodbo in ki jih lahko v dvogovornem sporazumevanju tudi zastavi sogovornicu, za trditve na splošno oblikovala kot: a) Kaj mi sporočevalec sporoča?; b) Kako je prišel do podatka?; c) Ali je sporočeni podatek resničen? Ali je zatrjeno v skladu z dejanskim?; č) Ali sporočevalec v to, kar zatrjuje, tudi verjame, ali je iskren?; d) Na kakšnih postavkah o mojem znanju, čustvih ali stališčih je oblikoval sporočilo?; e) Čemu mi je podatke sporočil? — Tako oblikovanim vprašanjem pa moramo glede na našo opredelitev poslušanja dodati še vprašanje, ki je za poslušalca bistveno: Kako naj se na govorničevo besedilo odzovem? Ali naj se z govornicom strinjam, mu verjamem, upoštevam njegovo zapoved ...?

2.6 Nerazumevanje in nesporazumi²⁰

Oprelitev procesov razumevanja govornega besedila in poslušalčevih strategij po eni strani dokazuje, da med sporazumevanjem večinoma brez težav uporabljamo svoje jezikovno, pragmatično in predmetno znanje. Toda hkrati razkriva tudi razloge za nesporazume ali nerazumevanje, do katerih prihaja.²¹

a) Razlogi nerazumevanja

- O nerazumevanju na ravni besed govorimo, kadar poslušalec sicer prepozna besedo, vendar ji ne more pripisati pomena. Pri sporazumevanju v prvem jeziku prihaja do nerazumevanja, ker poslušalec za besedo nima izoblikovanega pojma v svojem mentalnem slovarju. To je zlasti pogosto pri strokovnih in znanstvenih besedilih.
- Drugi vir težav pri določanju reference posameznim besedam je povezan z nizom koreferenčnih izrazov.
- Do nerazumevanja pogosto pride zaradi zapletenih stavčnih struktur, kar je značilno npr. za strokovna in uradovalna besedila ter za sicer izgovorjena besedila, ki pa so bila tvorjena za pisni prenosnik.
- Končno je nerazumevanje lahko tudi posledica tega, da poslušalec ne (pre)pozna teme in vsebine besedila ter tako ne ve, o čem govorec govori.

b) Razlogi nesporazumov

- Pogosto manj opazni so na ravni besede nesporazumi ali razhajanja. Ti so posledica dejstva, da je bistvena značilnost vsakega pojma in besede posploševanje. Zato prihaja do dinamičnega in odprtega razmerja med splošnim pomenkim okvirom in konkretno predmetno vsebino (Kunst Gnamuš 1984: 44).
- Veliko nesporazumov izhaja iz dejstva, da je izbrana propozicija vedno le del celotne propozicijske podstave in da tudi razmerja med propozicijami niso vedno eksplicitno izražena (Kunst Gnamuš 1984: 43–44). Poslušalec tako vedno vpeljuje dodatne podatke in sklepe, pri čemer izhaja iz svojega predznanja in razumevanja sporazumevalnega položaja.
- Do nesporazumov ne prihaja le zaradi neusklajenosti med govorčevim in poslušalčevim predznanjem, temveč tudi zaradi nasprotij v njuni sodbi o medsebojnem družbenem razmerju in sporazumevalnem namenu, zaradi česar različno razumeta in presojata sporazumevalni položaj (Kunst Gnamuš 1984: 45).

²⁰ O razlogih za nerazumevanje in nesporazume govorijo O. Kunst Gnamuš (1984: 43–44), M. Rost (1993: 51–53) in L. Vigotski (1977: 325).

²¹ Nesporazume in nerazumevanje seveda povzročajo tudi govorčeve vsebinske ali jezikovne napake. Prav tako so pogosti neizpeljani skladenjski vzorci, redukcije ipd., saj je govorec časovno omejen in mora besedilo sočasno načrtovati ter izrekat (Rost 1993: 51–53).

2.7 Sklep

Številna odprta mesta v sporazumevanju in možni nesporazumi dokazujejo, da zmožnosti razumevanja in vrednotenja govornega besedila ni mogoče razvijati zgolj s sporazumevalno izkušnjo, temveč jo je treba nadgraditi z opazovanjem, posploševanjem ter končno preizkušanjem tako oblikovanih ugotovitev. Čeprav, kot opozarja Gillian Brown (1990: 168), trenutno še ne moremo dokončno odgovoriti na vprašanje, kako poslušalcu pomagati k ustreznemu sklepanju, ga lahko ozaveščamo o tem, da je sklepanje nujni del razumevanja, o kulturnih shemah in temeljnih sporazumevalnih načelih. To pa je mogoče le, če praktično dejavnost nadgradimo z reflektivno (tj. opazovanjem in razčlenjevanjem izkušnje) in metakognitivno (tj. razmislekom o lastnem poslušanju in njegovem vrednotenju oz. opisovanjem izkušnje).²² Ali povedano drugače, to pomeni, da za razvijanje razumevanja in vrednotenja govornega besedila pri pouku slovenščine kot prvega jezika ni dovolj le sprejemanje, ampak morajo temu slediti pomenska, naklonska, okoliščinska, vrednotenjska, tvorna, jezikovna ter metajezikovna razčlemba.

Poslušanje je, kot smo omenili uvodoma, tesno povezano z drugimi sporazumevalnimi dejavnostmi ter zato deloma omogoča posploševanje. Tako lahko sklenemo, da učinkovito razvijanje sporazumevalne zmožnosti ne zahteva le uravnoteženega deleža poslušanja, govorjenja, branja in pisanja, temveč tudi sistematično in načrtno razvijanje vseh zmožnosti in spretnosti, ki sporazumevalno zmožnost sestavljajo. Ob razvijanju jezikovne (poimenovalne in upovedovalne zmožnosti ter zmožnosti ubesediljenja), pragmatične in pravorečne je torej potrebno tudi razvijanje metajezikovne zmožnosti. Pri tem je razvijanje sporazumevalne zmožnosti najučinkovitejše, če poteka v skladu s procesom naravnega spoznavanja, kot ga je predstavil Colb,²³ tj. skozi praktično izkušnjo (sporazumevalno dejavnost) prek razmišljajočega opazovanja (opazovanja in razčlenjevanja) do abstraktne konceptualizacije (opisovanja, metakognitivne dejavnosti) in končno do aktivnega preizkušanja v praksi.

3 Neposredno razvijanje poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem pri pouku slovenskega jezika v prvem letniku gimnazije

Didaktika slovenskega jezika je uporabna veda, zato mora na podlagi teoretičnih spoznanj določiti uporabna načela pouka prvega jezika ter ta načela udejanjiti v konkretnih oblikah. Določiti mora torej sestavine didaktične strukture pouka (tj. cilje, vsebine in metode) in jih uveljaviti v praksi. Zato so v praktičnem delu najprej predstavljeni cilji, vsebine in metode neposrednega razvijanja poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem v prvem letniku gimnazije. V nadaljevanju je pregledano njihovo uresničevanje v učnem načrtu ter z njim usklajenem učbeniškem kompletu,

²² Metakognicijo kot drugi pomemben dejavnik pri procesu razumevanja omenja tudi Perfetti. Po njegovem metakognicija procesa poslušanja (oz. na splošno razumevanja besedila) vključuje sodbo o težavnosti besedila in o dejavnostih, ki so potrebne za njegovo predelavo (Pečjak 1999: 49).

²³ Uveljavljanje Colbovih spoznanj pri pouku književnosti opredeljujeta Boža Krakar Vogel (1989/90) in Nataša Pirih Svetina (1997: 12–13).

nato pa predstavljen izsek iz modela za vključevanje dodatnih dejavnosti v pouk slovenščine, ki je bil oblikovan na podlagi teoretičnih ugotovitev.

3.1 Cilji, vsebine in metode neposrednega razvijanja poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem v prvem letniku gimnazije

Sestavine didaktične strukture pouka so med seboj v soodvisnem, a tudi v hierarhičnem razmerju. V skladu s teorijo učnocijnega načrtovanja so namreč cilji poglobljena sestavina in vplivajo na izbiro metod ter vsebin.²⁴ Zato so v članku predstavljeni kot izhodišče.

Cilji. Če po Olgi Kunst Gnamuš (1992: 5) opredeljujemo zmožnost kot enotnost namere, da kaj storim, metode, kako to storim, in vsebine dejanja, ki ga storim, potem sprejemamo tudi izhodišče, da zmožnosti kritičnega poslušanja ni mogoče preprosto prevzeti, temveč jo moramo razvijati med govorno (tj. praktično dejavnostjo, konkretno sporazumevalno izkušnjo) in miselno dejavnostjo (tj. reflektivno in metakognitivno dejavnostjo oz. opazovanjem, razčlenjevanjem in opisovanjem izkušnje) in da sta zato ob razvijanju zmožnosti potrebna tudi razvijanje znanja in vzgoja, kar se izraža v funkcionalnih, izobraževalnih in vzgojnih ciljih.

Funkcionalni cilji. Ker je poslušanje zapletena in sestavljena dejavnost, lahko rečemo, da so uspešni poslušalci tisti dijaki prvega letnika, ki v predvidenih govornih položajih oblikujejo

a) *dobesedni pomen besedila*, in sicer

- prepoznajo temo govornjenih neumetnostnih besedil ter posamezne prvine/motive in logičnopomenska razmerja med njimi;
- sledijo načinom razvijanja teme in njihovim zakonitostim;
- na podlagi poslušanega besedila sklepajo o kasnejših dogodkih ali izpeljejo logične implicitne sklepe;
- ločujejo stališča in dejstva;
- določijo sporočilnost nebesednih slušnih in vidnih spremljevalcev govornjenja in jih povezujejo z besednim sporočilom;
- upoštevajo merila besedilnosti;
- določijo neposredno izraženi sporočevalčev namen in
- povezujejo govorne prispevke posameznih govorcev;

²⁴ Medsebojna odvisnost pomeni, da kljub relativni neodvisnosti ciljev nobene izmed sestavin ne moremo opazovati ali načrtovati izolirano, ampak le ob upoštevanju drugih dveh.

b) *sporočeni pomen* ali smisel,²⁵ in sicer

- prepoznajo in upoštevajo okoliščine sporazumevanja;
- odkrijejo sporočevalčev posredno izražen namen;
- izpeljejo pogovorne sklepe;
- postavijo se na govorcevo pozicijo, da bi razumeli njegova stališča;
- prepoznajo metaforično, preneseno rabo jezikovnih sredstev;
- prepoznajo in se zavedajo sredstev, ki jih govorec uporablja, da bi vplival nanje;
- oblikujejo glavno idejo (sporočilo) govornih neumetnostnih besedil;

c) *sodbo/vrednotenje* o besedilu, in sicer razlikujejo

- razumljiva in nerazumljiva, smiselna in nesmiselna (tj. ali imajo prepoznavno temo in namen), resnična in neresnična, zanimiva in nezanimiva;
- veljavna in neveljavna;
- vljudna in nevljudna, iskrena in neiskrena;
- ustrezna in neustrezna;²⁶
- pravilna ali nepravilna ter
- učinkovita in neučinkovita besedila (tj. ali so dosegla pričakovani/želeni učinek);

č) *ustrezen odziv*, in sicer

- med poslušanjem izberejo učinkovito strategijo; se zavedajo svojega sporazumevalnega namena; prepoznavajo mesta, kjer so potrebna dodatna pojasnila; prekoderajo poslušano besedilo, npr. v zapiske; oblikujejo ustrezne nebesedne odzive in v dvogovornem sporazumevanju ustrezne besedne odzive;
- po poslušanju povezujejo informacije z drugimi viri, da bi odpravili nesporazume; uporabijo podatke iz besedila pri reševanju novih problemov; sprejmejo govorcevo stališče ter namen ali jima argumentirano nasprotujejo; se zavedajo lastnih predsodkov, stereotipov ...

Izobraževalni cilji. Dijaki lahko o uspešnosti/neuspešnosti svojega poslušanja oziroma o vzrokih za morebitne nesporazume učinkovito in kritično razmišljajo le, če poznajo značilnosti govornega besedila in njegovega sprejemanja ter se zavedajo dejavnikov, ki vplivajo na uspeh poslušanja.²⁷

²⁵ Čeprav je dobesedni in sporočeni pomen (smisel) besedila najpogosteje težko ločevati, sta cilja navedena ločeno zaradi besedil tistih besedilnih vrst oz. tistih govornih položajev, kjer je to ločevanje tudi pri obravnavi pri pouku potrebno, npr. pri besedilih ekonomske propagande.

²⁶ V didaktiki jezika se je uveljavilo razlikovanje med pravilnostjo in ustreznostjo besedila. Pravilnost se nanaša na njegovo jezikovno (tj. besedno-slovnico) sestavo, ustreznost pa na upoštevanje okoliščin sporazumevanja.

²⁷ To seveda ne pomeni, da je pridobivanje vedenja o poteku in zakonitostih poslušanja prevladujoči ali celo edini cilji. Pri razvijanju zmožnosti poslušanja v srednji šoli je v središču pozornosti sprejemanje besedila oz. jezikovna raba in tudi izobraževalne cilje je mogoče učinkovito dosegati le prek dijakove lastne sporazumevalne dejavnosti. Zato je mogoče izobraževalne cilje dosegati le v povezavi s funkcionalnimi.

Vzgojni cilji. Glavni vzgojni cilj je razvijanje poslušalske kulture. V tem okviru je posebej pomembno dijake ozaveščati o nalogah, ki jih imajo kot poslušalci, ter o pomenu kritičnega sprejemanja besedil in ustreznega odzivanja.

Vsebine in metode. Ob tako zastavljenih ciljeh smo *vsebinsko* neposrednega razvijanja zmožnosti poslušanja pri pouku slovenskega jezika v srednji šoli strnili v pet sklopov:

- a) sodelovanje v pogovorih,
- b) kritično poslušanje govornih nastopov,
- c) kritično poslušanje pogovorov drugih sogovorcev,
- č) temeljna sporazumevalna načela in
- d) temeljna spoznanja o poteku razumevanja.

Glede načrtovanja temeljne *metode* pa je raziskava pokazala, da je neposredno razvijanje zmožnosti poslušanja možno le ob obravnavi neumetnostnega besedila, saj le to dijakom omogoča, da pri pouku izhajajo iz neposredne sporazumevalne izkušnje, da jo z različnih vidikov opazujejo, razčlenjujejo in opisujejo ter tako pridobljeno zanje preizkusijo/uporabijo ob novih besedilih/drugačnih sporazumevalnih okoliščinah.

3.2 Udejanjanje uporabnih načel v Učnem načrtu za predmet slovenščina v gimnazijah iz leta 1998 ter učbeniškem kompletu *Na pragu besedila 1*

S prenovo pouka slovenščine se je dokončno uveljavil pogled, da je temeljni cilj tega predmeta razvita sporazumevalna zmožnost, zato so na podlagi sodobnih teoretičnih spoznanj oblikovani cilji, vsebine in metoda načeloma upoštevani že v veljavnem učnem načrtu in deloma še nadgrajeni v učbeniškem kompletu. V analizi nas je zato zanimalo predvsem, s katerimi delnimi cilji, ob katerih vsebinah in s katerimi metodami bi ju kazalo dopolniti, da bi bilo razvijanje razumevanja in vrednotenja govornega besedila še učinkovitejše.

Cilji. Funkcionalni cilji, kot so zastavljeni v učnem načrtu in v učbeniku, zaobsegajo razvijanje skoraj vseh bistvenih spretnosti. Tako ob poslušanju besedil dijaki določajo okoliščine, sporočevalčev namen, temo besedila in posamezne podatke v njem ter vrednotijo razumljivost, ustreznost in pravilnost besedila. Da bi pri pouku slovenščine zmožnost poslušanja dejansko celovito razvijali, pa bi morali njihovo pozornost usmerjati še v

- a) opredelitev poslušalčevega sporazumevalnega namena,
- b) predvidevanje nalog, ki jih preden postavljajo besedilo določene besedilne vrste,
- c) spremljanje in preverjanje razumevanja besedila ter
- č) razmislek o odzivu in učinkovitosti besedila.

Prav tako dijaki ob učbeniškem kompletu pridobijo veliko védenja o poslušanju kot pomembni sporazumevalni dejavnosti in se ozaveščajo o tem, da je treba tudi

zmožnost razumevanja in vrednotenja govornega besedila razvijati. Ker pa sta védenje in ozaveščanje pogosto izraženi implicitno in od dijakov v prvem letniku gimnazije ne moremo pričakovati samostojnega povezovanja delnih in implicitnih opredelitev, morajo učitelji oboje eksplicirati.

Vsebine. Temeljno merilo, po katerem so avtorji učnega načrta izbirali vrste govornih besedil, je delitev na dvogovorno in enogovorno sporazumevanje, znotraj tega pa upoštevajo načelo postopnosti. Tako dijaki v prvem letniku natančneje obravnavajo in spoznavajo raziskovalne pogovore; med enogovornimi besedili pa poslušajo predvsem opisna besedila in besedila ekonomske propagande. S tako izbiro vsebin je omogočeno razvijanje zmožnosti razumevanja in vrednotenja govornega besedila, saj dijaki

- a) uravnoteženo razvijajo spretnosti, ki omogočajo uspešno sodelovanje v pogovorih, in spretnosti, potrebne za uspešno poslušanje govornih nastopov,
- b) ob besedilih s prevladujočim prikazovalnim namenom razvijajo predvsem zmožnost razumevanja pomena ter vrednotenja resničnosti, zanimivosti, veljavnosti sklepov/trditev, ustreznosti in jezikovne pravilnosti; ob prepričevalnih in pozivnih besedilih pa tudi zmožnost razumevanja sporočenega pomena (smisla), ki se lahko bistveno razlikuje od dobesednega, ter presojanja iskrenosti in učinkovitosti.

Metoda. Temeljna metoda dela z neumetnostnim besedilom je predstavljena že v učnem načrtu, na podlagi tega pa je v učbeniškem kompletu ob poglavju Obravnava besedilnih vrst izoblikovan temeljni model za razvijanje kritičnega poslušanja. Obravnavo neumetnostnega govornega besedila so avtorice večinoma zasnovale dvodelno, in sicer tako, da dijaki najprej sprejemajo besedilo in po poslušanju odgovarjajo na vprašanja o okoliščinah, namenu, temi in vsebini. Toda dijaki morajo biti – kot je pokazala razprava – za poslušanje tudi motivirani, hkrati pa je poslušanje zanje zahtevna miselna in ustvarjalna dejavnost, pri kateri na razumevanje in vrednotenje bistveno vplivajo poznavanje okoliščin sporazumevanja, snovno predznanje, stališča, predsodki ... Po učbeniku predvidene dejavnosti bi bilo tako pri pouku dobro dopolniti z naslednjimi:

- a) Ker je poslušanje namerna, miselna in ustvarjalna dejavnost, je poslušanje smiselno neposredno razvijati tudi z dejavnostmi *pred* sprejemanjem besedila. Te so po eni strani namenjene motivaciji, po drugi pa ustvarjanju pričakovanj, aktivaciji predznanja, usmerjanju pozornosti na izbrane sestavine besedila, oblikovanju ciljev ipd. Sestavni del razvijanja poslušanja pri pouku je torej tudi priprava na poslušanje.
- b) Dijaki že *med* sprejemanjem besedila prepoznajajo njegovo temo, ločujejo pomembnejše podatke od manj pomembnih, dogodke urejajo v zapovrstje ... Ker v nasprotju z branjem ponovno poslušanje ni mogoče, je treba – zlasti v prvem letniku – njihovo pozornost natančneje usmerjati. V nasprotju z višjimi letniki, ko tudi učni načrt ob besedilih nekaterih vrst predvideva pisanje zapiskov, je v prvem letniku smiselno oblikovati naloge, ki od dijakov med poslušanjem zahtevajo malo pisanja (npr. izpolnjevanje preglednic, dopolnjevanje podatkov, razvrščanje).

- c) Pri razumevanju besedila med poslušalci pogosto prihaja do razlik, zato morajo imeti dijaki *po* poslušanju možnost izraziti svoje razumevanje in se pogovoriti o vzrokih za morebitne nesporazume ali nerazumevanje.
- č) In končno je treba obravnavo poslušanega besedila v dvojem dopolniti tudi zaradi predvidenega vrednotenja besedil:
- O učinkovitosti je mogoče soditi le po dijakovem odzivu, zato se mora dijak svojega odzivanja in njegove ustreznosti zavedati, to pa ni mogoče brez refleksije o sprejemanju besedila.
 - Dijaki morajo po učnem načrtu govorjena besedila ovrednotiti tudi glede na jezikovno in pravorečno pravilnost, kar seveda ni mogoče brez besedno-slovnice in izrazne analize. To pomeni, da je treba po ponovnem poslušanju celotnega besedila ali njegovih izsekov pozornost vendarle usmeriti tudi na besedno-slovnico sestavo besedila, kar ne po učnem načrtu in ne ob učbeniku ni predvideno.

3.3 Model vključevanja dodatnih dejavnosti za neposredno razvijanje razumevanja in vrednotenja govorjenega besedila

Izhodišče za zasnovo modela vključevanja dodatnih dejavnosti (torej izbiro ciljev, vsebin in metod) je bila – ob teoretičnih spoznanjih – anketa, izvedena med profesorji in dijaki nekaterih ljubljanskih gimnazij.²⁸ Ta je pokazala, da se zdi obojim potrebno razvijanju razumevanja in vrednotenja govorjenega besedila nameniti več pozornosti. Hkrati se je pokazalo, da je zaradi časovne stiske dodatne dejavnosti učinkoviteje zasnovati kot posebne etape učnih ur, kot pa jim nameniti celotno učno uro. Ur, ki so ob četrtem poglavju učbenika *Na pragu besedila 1* namenjene celostni obravnavi poslušanega neumetnostnega besedila, je namreč po mnenju tako učencev kot učiteljev dovolj. Zato smo se odločili oblikovati t. i. mikroenote, ki so z dejavnostmi, predvidenimi ob obravnavi poglavij Jezik, Sporazumevanje in Besedilo v učbeniškem kompletu *Na pragu besedila 1*, povezane v koherentne učne enote.²⁹

Pri oblikovanju t. i. mikro učnih enot smo izhajali iz pojma komunikacijske šolske dejavnosti, kot ga je opredelil David Nunan.³⁰ Po njem je komunikacijska šolska dejavnost vsaka zaokrožena šolska dejavnost, pri kateri se učenci srečujejo z besedilom in je njihova pozornost najprej usmerjena v vsebinsko stran, šele nato v izrazno in jezikovno. Hkrati smo upoštevali ugotovitev, da je za učenca in učitelja še posebej pomemben poslušalčev odziv, saj jima omogoča vpogled v poslušalčevo razumevanje in vrednotenje poslušanega besedila, ki ju neposredno ne moreta spremljati. Ker je bilo predvidevanje odziva eno temeljnih izhodišč pri oblikovanju

²⁸ Anketa je predstavljena v Vogel 2003.

²⁹ Ob učnih enotah iz poglavja *Obravnava besedilnih vrst* dodatne dejavnosti niso predvidene, saj so te učne enote že zasnovane tako, da se ob vseh neposredno razvija zmožnost razumevanja in vrednotenja govorjenega besedila.

³⁰ Posamezne sestavine podrobno opredeljuje David Nunan (1993: 10–11, 74–71).

nalog, te od dijakov zahtevajo »otipljiv« izdelek (npr. zarisati opisano pot na zemljevidu) in/ali vključujejo metakomunikacijo, tj. komunikacijo o lastni komunikaciji.

Ob vsaki izmed 21 mikroenot³¹ so tako predvideni

- a) dodatni cilji, ki se z njo dosežajo,³²
- b) teoretična izhodišča,
- c) učne vsebine,
- č) učni pripomočki,
- d) umestitev dejavnosti v učno enoto in
- e) potek.

Kot ponazoritev predstavljamo dodatne dejavnosti, oblikovane ob enotah Načela sporazumevanja in Besedni jezik.³³

Učna tema: SPORAZUMEVANJE

Učna enota: NAČELA SPOROČANJA

Učni cilji:

- dijaki presojujejo ustreznost izbire teme glede na naslovnika;
- poiščejo in zapomnijo si podatke, določajo njihovo vrsto in obseg;
- določajo poudarjene besede v povedih in utemeljujejo novinarkino izbiro;
- ugotavljajo razlike med pripravljenim in nepripravljenim govornim nastopanjem;
- razmišljajo o načelih kultiviranega poslušanja enogovornih besedil;
- prepoznavajo namen govorca in poslušalca.

Teoretična izhodišča: vloga poudarka, značilnosti nepripravljenega govornega besedila; poslušanje v enogovornem sporazumevanju; poslušalčev namen.

Vsebine: uvodni, tj. enogovorni del predstavitve Borisa A. Novaka; govorni nastop in igra vlog.

Pripomočki: delovni listi z vprašanji za skupine; transkripcija.

Umestitev v učno enoto: dejavnost se predvidoma izvaja pred obravnavo petega načela uspešnega sporočanja,³⁴ opredeljenega kot *upoštevajmo prednosti in pomanjkljivost slušnega in vidnega prenosnika*, in je izhodišče za obravnavo tega načela.

³¹ Celoten model je predstavljen v Vogel 2003.

³² Zapisani so le dodatni funkcionalni, izobraževalni in vzgojni cilji, ne pa tudi drugi cilji oz. sklop spretnosti, ki se razvijajo v enoti.

³³ Na pragu besedila 1, Učbenik, str. 44–56 in 9–12; Delovni zvezek, str. 40–49 in 7–9.

³⁴ Na pragu besedila 1, Učbenik, str. 54.

Didaktični potek:

1. Učitelj napove, da bodo ob gledanju kratke televizijske predstavitve Borisa A. Novaka dijaki ob vprašanjih (individualno) preverjali, ali je novinarka upoštevala načela dobrega sporočanja. Razdeli jim delovne liste, in sicer tako, da približno enako število dijakov dobi vsakega izmed naslednjih sklopov vprašanj:
 - a) Ali se je novinarka temeljito pripravila na predstavitev? Utemeljite.
Zamislite si, da je pozabila povedati, da je Boris A. Novak sedaj predavatelj na Filozofski fakulteti in da vi to veste. Kako in kdaj bi jo na to opozorili?
 - b) Kaj je tema predstavitve? Komu je predstavitev namenjena? Ali je izbira teme glede na naslovnika ustrezna?
Ali se lahko kot poslušalci vedno prosto odločite, da govorca ne boste poslušali, ker vas tema ne zanima? V katerih položajih se ne morete? Zakaj ne?
 - c) Med poslušanjem bodite pozorni na naslednje povedi (ob transkripciji). Katere besede je v njih novinarka najbolj poudarila? Kaj menite, zakaj?
 - č) Ali novinarka v predstavitvi podatke ali besede ponavlja? Zakaj da/ne – kako bi razložili to značilnost njenega govornega nastopa, če jo primerjate z zapisom poročila o žičnicah?
– Deloma ponovila in razširila pa je trditev: *Na otroštvo ga vežejo lepi spomini, saj je bil to čas čudovite svobode in igre, čas, ki je pozneje bistveno zaznamoval tudi pesnikov umetniški razvoj. Jezikovna igra, čudenje in očaranost nad svetom so tiste značilnosti Novakove poezije, ki imajo globlje korenine prav v pesnikovem otroštvu.* Kaj menite, zakaj je avtorica ponovila trditev?
 - d) [Ob pripravljeni shemi vpisujejo podatke.] Ali je novinarka natančna pri navajanju podatkov? Ali katerega podatka ni povedala? Katerih podatkov je največ? Ali nam to pomaga pri napovedovanju nadaljevanja besedila?
2. Dijaki po gledanju dopolnijo odgovore.
3. Glede na sklope vprašanj se razvrstijo v skupine in odgovore uskladijo ter o njih poročajo.
4. Na podlagi skupnih ugotovitev določijo naloge poslušalcev v enogovornem sporazumevanju.³⁵

Vključitev mikroenote v poglavje Obravnava načel sporočanja se zdi umestna predvsem zaradi ugotovitev, da se dijaki zavedajo dolžnosti, ki jih imajo kot govorce ali sogovorce, veliko manj pa tega, da ima določene naloge tudi poslušalec govornega nastopa. Namenjena je torej predvsem nadgradnji in razširitvi poglavja še na načela

³⁵ Npr. vprašanja ali pripombe in predloge si zapisujejo in jih postavljajo govorniku, ko konča govorjenje, in to na ustrezen način/vljudno; ali bomo govornika poslušali, se v nekaterih položajih, npr. v šoli, na proslavah ipd., ne moremo odločiti le glede na to, ali nas tema zanima ali ne; govorec poudarja besede, ki se mu zdijo najpomembnejše, in tako usmerja našo pozornost; tudi trditev je novinarka ponovila zato, ker je bistvena za nadaljnje besedilo.

sprejemanja. Hkrati je – prav zaradi tega, ker dijaki načela sprejemanja odkrivajo na novo, medtem ko so se z načeli sporočanja srečevali že v osnovni šoli – dosledno zasnovana transakcijsko. Vsaka skupina je tako med poslušanjem prvega, enogovornega dela TV-predstavitve Borisa A. Novaka pozorna na določeno sestavino besedila, na podlagi zbranih podatkov pa lahko po poslušanju izpelje jasne in prepričljive posplošitve.³⁶ Te so po eni strani izhodišče za obravnavo razlik med govornim in zapisanim besedilom, po drugi pa dijakom pomagajo razumeti trditev, da je poslušanje zahtevna dejavnost, ki sicer ob enoti Sprejemanje besedila³⁷ ostaja neutemeljena.

Učna tema: JEZIK

Učna enota: BESEDNI JEZIK

Učni cilji:

- dijaki se ozaveščajo o razliki med splošnim in konkretnim pomenom besede in o tem, da imajo za posamezne besede različno oblikovane pojme;
- razlagajo pomen besed glede na sobesedilo;
- spoznajo, da so lahko tudi razlike v pojmih razlogi za nesporazume.

Teoretična izhodišča: možnosti in razlogi za nesporazume.

Vsebine: izsek posnetka predstavitve avtomobila Clio – četrti in peti odstavek po transkripciji.

Pripomočki: transkripcija.

Umestitev v učno enoto: dejavnosti neposrednega razvijanja zmožnosti kritičnega poslušanja smiselno sledijo 5. nalogi v delovnem zvezku.³⁸

Didaktični potek:

1. Za motivacijo pred poslušanjem dijakom zastavimo problemsko vprašanje, ali isto besedo tudi dejansko popolnoma enako razumemo. Pri tem jim lahko v pomoč navedemo nekaj konkretnih poimenovanj, kot sta *samostalnik*, *Ljubljanski grad*, in nekaj poimenovanj, ki vključujejo kvalitativno sodbo, npr. *lep fant/dekle*.
2. Napovemo poslušanje izseka že znanega besedila, katerega vsebino, okoliščine nastanka in besedilno vrsto poznajo, in jih opozorimo, naj bodo pozorni na besede, ki nam morda pomenijo različno. Dijakom razdelimo transkripcije, tako da si besede med poslušanjem označijo.
3. Dijaki med poslušanjem podčrtujejo izbrane besede, npr. *manjši* (trk), *pretirano*, *lepa*, *strmo* (padajoča strešna linija); *zanimivo* (zakrivljeno zadnje okno).

³⁶ Prav zaradi jasne izpeljave posplošitev in zaradi tega, da bi bilo treba – če bi želeli, da vsako načelo odkrijejo vsi dijaki – besedilo večkrat poslušati, je predlagana učna oblika skupinsko delo. S tem je učitelju omogočeno, da kompleksne cilje doseže v relativno kratkem času.

³⁷ *Na pragu besedila 1, Učbenik*, str. 57–58.

³⁸ *Na pragu besedila 1, Delovni zvezek*, str. 8.

4. Po poslušanju se po skupinah pogovarjajo o tem, kaj jim pomenijo te besede. Ugotovitve o ujemanju ali razlikah v pojmih predstavijo tudi drugim, nato pa se razvije pogovor o tem, ali razlike v pojmih kdaj pripeljejo do nesporazuma. Za izhodišče oziroma spodbudo lahko učitelj uporabi primer *lep fant/dekle* in dijake vpraša, ali so kdaj po pripovedovanju prijatelja pričakovali manj/več ter zakaj.
5. Pogovor je smiselno zaključiti z ugotovitvijo, da je treba v nekaterih položajih preverjati tudi pomen posamezne besede: *Oprosti, kaj misliš z manjšim trkom? Mi lahko razložiš/poveš, kakšen je zate pretirano lep? ...*; in to posplošitev preizkusiti v igranih pogovorih (npr. opisu novega prijatelja/učitelja).

Kot je pokazala razprava, do nesporazumov prihaja tudi zato, ker beseda ob dogovorjenem/splošnem pomenu vsebuje konkretno vsebino, ki ji jo pripisuje vsak posameznik. Zdi se, da je do tega spoznanja dijake smiselno voditi ob enoti Besedni jezik, potem ko ob učbeniku ponovijo, da vsaka beseda nekaj pomeni in da imajo nekatere besede več pomenov. V primerjavi s prejšnjo mikroenoto je v tej neposrednih ciljev sicer manj, vendar pa je za njihovo dejavno doseganje potrebna jezikovna (tj. besedna) razčlemba besedila. Ta je mogoča šele ob ponovnem poslušanju, ko dijaki besedilo že poznajo in ga razumejo, zato izhajamo iz predstavitve naprave, ki so jo dijaki pomensko, okoliščinsko in naklonsko že razčlenili. Med poslušanjem imajo vsi dijaki enako nalogo – ta je zasnovana tako, da so rezultati po poslušanju jasno razvidni (podčrtane besede) –, saj je bistvena sestavina dejavnosti primerjanje podobnosti/razlik v njihovem razumevanju. Hkrati je upoštevano načelo, da sta pri sodobnem jezikovnem pouku raba in spoznavanje jezika tesno povezana, vendar je izhodišče in cilj jezikovna raba. Dijaki namreč ugotavljajo značilnost besednega jezika prek poslušanja in razčlenjevanja besedila, te ugotovitve pa so izhodišče za oblikovanje strategij učinkovitega preverjanja razumevanja (tj. postavljanja vprašanj o konkretnem vzroku morebitnih nesporazumov) med pogovorom oz. po govornem nastopu.

4 Sklepne ugotovitve

Teoretični del razprave je pokazal, da je poslušanje sestavljena, namerna, družbena, miselna in ustvarjalna dejavnost ter da se zaradi teh značilnosti na vseh ravneh razumevanja možni številni odprti prostori, posledično pa tudi možnosti za nesporazume ali nerazumevanje. Te lahko poslušalec (in govorec) uspešno rešuje le, če pozna razloge zanje – če torej pozna dejavnike, ki na poslušanje vplivajo, in če se zaveda nalog, ki jih ima v določenem sporazumevalnem položaju. Za pouk slovenščine to hkrati pomeni, da zmožnosti razumevanja in vrednotenja govornega besedila – tako kot sporazumevalne zmožnosti v celoti – ni mogoče preprosto prevzeti oz. je ni mogoče razvijati zgolj skozi praktično izkušnjo. Praktična izkušnja oz. raba je seveda izhodišče in tudi cilj, vendar je treba, da bi ta cilj – tj. »izboljšanje« praktične dejavnosti – dosegli, prvotno izkušnjo doživljati, jo razumsko razčlenjevati in opisovati ter svoje ugotovitve posploševati. Praktično dejavnost moramo nadgraditi s kognitivno in metakognitivno.

Pri tem je model, katerega izsek je predstavljen, le ena izmed možnosti, kako v pouk slovenskega jezika skozi celotno šolsko leto ob upoštevanju veljavnega učnega načrta vključevati dodatne dejavnosti, s katerimi se neposredno razvija zmožnost razumevanja in vrednotenja govornih besedil. Pri tem seveda ni mišljeno, da mora učitelj v pouk vključevati vse dejavnosti in jih obravnavati v predstavljenem zaporedju. Usmeriti ga želimo predvsem k temu, da bi s smiselno izbiro dejavnosti razvijal tiste poslušalske spretnosti, zaradi katerih imajo njegov dijaki največ težav ali za razvijanje katerih so najbolj motivirani.

Literatura

Anderson, Anne in Linch, T., 1988: *Listening*. Oxford: Oxford University Press.

Bešter, Marja in Križaj - Ortar, Martina, 1995/1996: Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo* 41/1-2. 5-16.

Bešter, Marja in Križaj - Ortar, Martina idr., 1999: *Na pragu besedila 1*. Ljubljana: Rokus.

Brown, Gillian, 1990: *Listening to the spoken English*. 2. izdaja. London: Longman.

Brown, Gillian, 1995: *Speakers, listeners and communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krakar Vogel, Boža, 1989/90: Metodični sistem šolske interpretacije umetnostnega besedila. *Jezik in slovstvo* 35/4-5. 91-98.

Krakar Vogel, Boža, 1997: *Teme iz književne didaktike*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kranjc, Simona, 1998: *Skladnja otroškega govora od prvega do tretjega leta*. Disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Kunst Gnamuš, Olga, 1984: *Govorno dejanje – družbeno dejanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kunst Gnamuš, Olga, 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Lurija, A. R., 1982: *Osnovi neurolingvistike*. Beograd: Nolit.

Nunan, David, 1993: *Designing tasks for the communicative classroom*. 6. izdaja. Cambridge: Cambridge University Press.

Pečjak, Sonja, 1999: *Osnove psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Plut - Pregelj, Leopoldina, 1997: Poslušajte sebe – poslušajte študente! Bešter, Marja (ur.): *Skripta 1*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 7-18.

Plut - Pregelj, Leopoldina, 1990: *Učenje ob poslušanju*. Ljubljana: DZS.

Rost, Michael, 1993: *Listening in Language Learning*. New York: Longman.

Rost, Michael, 1994: *Introducing Listening*. London: Penguin Books.

Škarić, Ivo, 1996: *V iskanju izgnanega govora*. Ljubljana: Pravljično gledališče.

Vigotski, L., 1977: *Mišljenje i govor*. Nolit, Beograd.

Vogel, Jerica, 2003: *Neposredno razvijanje poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem pri pouku slovenskega jezika v prvem letniku gimnazije*. Disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Vuletić, B., 1980: *Gramatika govora*. Grafički zavod Hrvatske, Zagreb.