

J
E Z I K
in
lovstvo

ISSN 0021-6933 LETNIK XLVI 2000/01 ŠTEVILKA 6

VSEBINA

Uvodnik	237	Tomaž Sajovic <i>Spoštovane bralke, spoštovani bralci</i>
Razprave in članki	239	Andreja Žele <i>O slovarskem prikazu slovenske vezljivosti</i>
	257	Metka Kordigel, Mateja Šega <i>O miselni shemi za recepcijo pravljice v predoperativnem in operativnem obdobju otrokovega bralnega razumevanja</i>
	273	Jerica Vogel <i>Poslušanje kot učni cilj, vsebina in metoda v učbenikih za štiriletne srednje šole</i>
Ocene in poročila	287	Mojca Schlamberger Brezar <i>Na pragu besedila, učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol</i>

Jezik in slovstvo

Letnik XLVI, številka 6
Ljubljana, april 2000/01

ISSN 0021-6933

<http://www.ff.uni-lj.si/jis>

Časopis izhaja mesečno od oktobra do junija (8 števil)

Izdaja: Zveza društev, Slavistično društvo Slovenije, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

Uredniški odbor: Tomaž Sajovic (glavni in odgovorni urednik), Miha Javornik, Irena Novak - Popov (slovstvena zgodovina), Erika Kržišnik, Alenka Šivic - Dular (jezikoslovje), Boža Krakar - Vogel, Mojca Poznanovič (didaktika jezika in književnosti)

Predsednica časopisnega sveta: Helga Glušič

Tehnični urednik: Samo Bertoncej

Oprema naslovnice: Samo Lapajne

Računalniška priprava: BBert grafika, Resljeva 4, Ljubljana

Tisk: Littera picta d.o.o., Rožna dolina c. IV/32-34, Ljubljana

Naslov uredništva: Jezik in slovstvo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

Naročila sprejema uredništvo JiS. Letna naročnina je 5500 SIT, cena posamezne številke 720 SIT, cena dvojne številke 1330 SIT. Za člane Zveze slavističnih društev Slovenije je letna naročnina 3900 SIT. Za dijake in študente, ki dobijo revijo pri poverjenikih, je letna naročnina 2000 SIT. Letna naročnina za evropske države je 60 DEM, za neevropske države pa 70 DEM.

Naklada 2000 izvodov.

Revijo gmotno podpirajo Ministrstvo za kulturo RS, Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Ministrstvo za znanost in tehnologijo RS ter Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Revija je vključena v mednarodni podatkovni zbirki *MLA – Modern Language Association of America, New York*, in *New Contents Slavistics, Inhaltsverzeichnis Slavistischer Zeitschriften – ISZ, Verlag Otto Sagner, München*.

Revija je uvrščena med izdelke, od katerih se plačuje 8-odstotni davek na dodano vrednost.

Spoštovane bralke, spoštovani bralci

Prispevki v tokratni številki *Jezika in slovstva* so namenjeni predvsem didaktičnim problemom pri poučevanju slovenskega jezika in književnosti, pri čemer se na prvi pogled zdi, da z njim ni povezan le uvodni jezikoslovnoteoretični članek Andreje Žele o slovarskem prikazu slovenske vezljivosti. Vendar lahko že v prvem stavku preberemo, da se je pri nas — in sicer v osemdesetih letih dvajsetega stoletja — potreba po vezljivostnem slovarju slovenskega glagola, samostalnika in pridevnika pokazala in tudi eksplicitno izrazila prav pri poučevanju slovenščine kot tujega jezika, hkrati s tem pa je bilo tudi ugotovljeno, da tega ne bo mogoče uresničiti brez sodobnejšega jezikoslovnega teoretičnega modela vezljivosti. Obrisi takega modela, na podlagi katerega bi bilo mogoče zasnovati vezljivostne slovarje, se kažejo v avtoričinem konceptu večravninske vezljivosti: pomenski, slovnični in izrazno/besedilni. Ta jezikoslovno-didaktična »zgodba« vsebuje pomembno sporočilo: opozarja namreč na nujnost čim tesnejšega povezovanja med didaktično in jezikoslovno vedo.

Drugi članek sta napisali Metka Kordigel in Mateja Šega in ima naslov *O miselni shemi za recepcijo pravljice v predoperativnem in operativnem obdobju otrokovega bralnega razvoja*. V njem so predstavljeni rezultati empirične raziskave (opravljena je bila na Oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete v Mariboru), s katero so preverjali prisotnost miselne sheme pravljice pri otrocih od četrtega do devetega leta starosti in zavedanje o njej, analizirane pa so bile tudi njene bistvene prvine. Glavni namen dolgoročneje raziskave je preverjanje ustreznosti aproksimativnih literarnorecepcijskih ciljev v učnem načrtu za devetletko.

Tretji članek z naslovom *Poslušanje kot učni cilj, vsebina in metoda v učbenikih za štiriletne srednje šole* — napisala ga je Jerica Vogel — je namenjen izredno zanimivemu, tudi psiholingvističnemu problemu poslušanja, ki je neločljivi del razvite sporazumevalne zmožnosti, je pa bil v teoriji in praksi doslej najbolj zapostavljen. Avtorica ugotavlja, da je poslušanje šele z učbenikom *Na pragu besedila 1*, ki je nastal ob kurikularni prenovi pouka slovenskega jezika, postalo cilj in vsebina jezikovnega pouka. Vzrok za to je treba iskati predvsem v novih spoznanjih v jezikoslovni vedi, ki so vplivala tudi na izhodišča sodobne didaktike poučevanja jezika, po katerih je jezik predvsem sredstvo sporazumevanja. Članek se tako lepo povezuje s prispevkom Mojce Schlamberger Brezar *Na pragu besedila, učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol* v rubriki *Ocene in poročila*. Ocenjevalnikovo vrednotenje učbenika *Na pragu besedila 2* — tako kot učbenik *Na pragu besedila 1* so ga napisale v glavnem iste avtorice, Martina Križaj Ortar, Marja Bešter, Marija Končina, Mojca Poznanovič in Mojca Bavdek — morda najbolje kažejo njene besede: *Vidi se, da avtorice dobro poznajo dejanske stanje v slovenistični stroki in se zavedajo, da je prehod v pragmatično-funkcijski sistem, na katerem temelji novi učbenik (in ki je pri poučevanju jezikov v svetu sicer že dolgo uveljavljen), v strogo strukturalistično naravnanim slovenističnem okolju težko izvesti čez noč.*

Tomaž Sajovic
Glavni urednik



namenjani predvsem didaktičnim problemom pri poučevanju slovenskega jezika in književnosti. Članek se na prvi pogled zdi, da v njem ni govora o teoretični razpravi, vendar lahko že v prvem stavku Andreja Čate o slovenskem priročniku slovenske veščine vidimo, da se je pri nastanku priročnika težilo tudi s teoretičnimi vprašanji. Članek pravi, da priročnik slovenske veščine ni bil le priročnik, ampak tudi učbenik, kar pomeni, da je bil tudi učbenik. Članek pravi, da priročnik slovenske veščine ni bil le priročnik, ampak tudi učbenik, kar pomeni, da je bil tudi učbenik. Članek pravi, da priročnik slovenske veščine ni bil le priročnik, ampak tudi učbenik, kar pomeni, da je bil tudi učbenik.

Drugi članek sta napisali Metka Korčič in Matjaž Štepec. V njem so predstavljeni rezultati empirične raziskave (opremljena je bila s tabelami za razvedbe pouka v pedagoški fakulteti v Mariboru), s katero so preverjali priložnost miselnih pravilic pri otrocih od četrtega do devetega leta starosti in zavedanje o njih, analizirane pa so bile tudi njene literarnopedagoške ciljeve v učnem načrtu za devetletko.

Navodila avtorjem

Prispevki za Jezik in slovnstvo so napisani v slovenščini, izjemoma v tujem jeziku. Članki ne smejo presežati avtorske pole (16 strani), prispevki za rubriko Metodične izkušnje naj ne bodo daljši od 8 strani, poročila in ocene so dolga največ 4 strani. Članki morajo biti opremljeni s povzetkom do 1 strani in sinopsisom (2-3 stavki). Avtor odda svoj prispevek kot disketni zapis (3,5") ter mu priloži dva natisnjena izpisa na naslov **Uredništvo Jezika in slovnstva, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana**. Besedilo je treba priložiti številko avtorjevega žiroračuna, ime in naslov banke, podatke o stalnem bivališču, EMŠO, davčno številko, telefon ter po možnosti elektronski naslov.

Tehnični napotki. Besedila naj bodo napisana v programu Word for Windows, v pisavi Times New Roman CE, velikost 12 z eno in pol medvrstičnim razmikom in levo poravnavo ter s 2,5 cm robovi na formatu A4. Naslov članka in poglavij naj bodo napisani krepko in v velikosti pisave 14. Korekture svojega prispevka avtor opravi v tednu dni. Pri tem se drži Slovenskega pravopisa 1994. Daljši navedki so ločeni od drugega besedila. Izpusti so v navedku označeni v poševnem oklepaju. Številka opombe stoji stično za ločili. Literatura se navaja na kratek način v oklepaju v tekočem besedilu in v opombah, v daljši obliki pa v seznamu literature na koncu prispevka. Med besedilom se sklicujemo na dela takole: (Bahtin, 1982: 123), v seznamu pa navedek razvežemo: Bahtin, Mihail (1982). Teorija romana. Ljubljana: Cankarjeva založba. V opombah so bibliografske enote navedene takole: Bahtin, Mihail (1982). Teorija romana. Ljubljana: Cankarjeva založba, 13. Na koncu vsakega navedka je pika. Naslovi samostojnih izdaj so v pokončnem tisku.

Revija Jezik in slovnstvo je dostopna tudi na internetu: <http://www.ff.uni-lj.si/jis>.

Uredništvo

O slovarskem prikazu slovenske vezljivosti

1 Uporabnostno se je v osemdesetih letih, predvsem pri poučevanju slovenščine kot tujega jezika, pokazala, in tudi eksplicitno izrazila, potreba po vezljivostnem slovarju slovenskega glagola, samostalnika in pridevnika.¹

Ugotovljeno je bilo namreč, da dvojezični slovarji, namenjeni Slovincem, ne upoštevajo ali vsaj ne izražajo jasno večpomenskosti slovenskih leksemov, kar onemogoča popolno obvestilnost o pomenski vezljivosti, in še, da pomanjkanje oblikoslovno-skladenjskih opredelitev onemogoča tudi (normirano) strukturoskladenjsko vezljivost. Izhodišča je večravninska vezljivost: pomenska ravnina — usmerjenost, slovnična ravnina — vezljivost, izrazna/besedilna ravnina — ujemanje, vezava, primik. Osnovni pogoji za nastanek vezljivostnih slovarjev so torej 1.1 sodobni enojezični slovarji (ustrezno izbrano in urejeno gradivo) in seveda 1.2 izdelana teoretična izhodišča.

1.1 Osnovna usmeritev in osnovno leksikalno izhodišče je Slovar slovenskega knjižnega jezika, čeprav zaradi drugačnega slovarskega koncepta pomensko-skladenjska vezljivost še zdaleč ni prikazana v dovoljšni meri, in kot je bilo že večkrat ugotovljeno (Orešnik, 1992: 164), Slovar ne loči med skloni, ki označujejo pomenskosestavinsko obravnavanega leksema oz. sestavine njegove pomenske razlage, in med skloni, ki označujejo že udeležence obravnavanega leksema in s tem pomensko- in strukturoskladenjske vezljivostne omejitve obravnavanih leksemov. Slovarski članek vezljivostnega slovarja naj bi obsegal: glavo, razlago, podatke o vezljivosti in ponazarjalno gradivo. Pri večpomenskih leksemih morajo biti pomeni predstavljeni ločeno (vsak s svojo pomensko vezljivostjo). Izhodiščna pomenska vezljivost je merilo tudi za določanje predložnomorfemskih iztočnic in hkrati za natančno razmejitev med leksikaliziranimi in neleksikaliziranimi glagolskimi predložnimi morfemi.

Pomenska razlaga jedrnega denotativnega pomena mora biti pomenskosestavinska (le izjemoma sinonimna). Strukturalno določeni slovarski pomen vsebuje slovarsko izraženi denotat s predvidljivo izbiro in predvidljivo hierarhično ureditvijo pomenskih sestavin. Strukturalna pomensoslovna zasnova in pomenska organizacija sploh temeljita na splošnem pojmovnem svetu leksemov. V smislu uslovarjanja splošne pojmovnosti je po A. Wierzbicki (prim. A. Vidovič Muha, 2000: 54) omejevanje na neposrednost razvrščanja nujno. V jedro slovarskega pomena sodijo kategorialne pomenske sestavine (spol s podspoloma živo in človeško, števnost, vid, intenca idr.), saj povezujejo sintagmatsko in paradigmatsko razmerje (A. Vidovič Muha, 2000: 111–115). Temeljno urejevalno načelo slovarskega pomena je sintagmatsko — podredno razmerje

¹ Članek M. Križaj Ortar, Vezljivost: iz pomena v izraz (SJLK 1989) ugotavlja, da Slovenci še nimamo izdelanega modela vezljivosti, teorija vezljivosti pa je še šibka, zato tudi ni vezljivostnih slovarjev kot aplikacij teoretičnih spoznanj. Dosedanje pojmovanje vezljivosti pri nas je preveč površinsko/strukturalno. Potrjuje tudi, da so metode in izhodišča češke pomensoslovne skladnje dobra osnova za nas.

pomenskih sestavin je določano z vodilno uvrščevalno pomensko sestavino (UPS) in določujočimi razločevalnimi pomenskimi sestavinami (RPS). Glagoli kot endogeni leksemi (z notranjo pomenskosestavinsko zgradbo) imajo do določene mere predvidljive UPS, ki uvrščajo (glagolski) leksem v neposredno višje in s tem pomensko intenzivnejše pojmovno polje. Pridevniki in povedkovniki kot eksogeni leksemi pa imajo le t. i. zunanjo UPS, ki jo določa vsakokratni skupek RPS. Zbir medsebojno hierarhično povezanih UPS (z ustreznimi RPS) izoblikuje pomensko piramido, ki je hkrati največje pomensko polje določenega leksema (prim. Vidovič Muha 1988: 27). Vzpenjanje po t. i. pomenski piramidi pomeni pomensko širjenje, posploševanje in približevanje pojmovno širšim denotatom, in obratno, spuščanje po pomenski piramidi pa je pomensko ožjenje in intenziviranje ter s tem približevanje pojmovno ožjim denotatom. Zaimenski in glagolski primitivi, kot besedotvorne in slovarske uvrščevalne pomenske sestavine hkrati, z vrha pomenske piramide so pri semaziološkem postopku (slovarskega) ugotavljanja (denotativnega) pomena tudi ključ za odkrivanje še drugih podpomenskih uvrščevalnih pomenskih sestavin v pomenju leksema. Te podpomenske uvrščevalne pomenske sestavine so (ubesedene) izražene z najbolj informativnimi temeljnimi leksemi oz. t. i. bazičnimi leksemi, ki tvorijo bazično pomensko ravnino določenega leksema (Vidovič Muha, 2000: 50–62).

Pomenske sestavine so, tako kot pomeni, prvotno vezani na označeno — vsebino. Njihovo ubesedenje pa je vezano predvsem na slovaropisno delo, tj. na slovarske predstavitve leksemov z ubesedenjem ustreznih pomenskih sestavin. Slovarska razlaga je tako metajezikovna uresničitev leksemkega pomena.

Razlagalne besede in hkrati vezljivostne uvrščevalne pomenske sestavine v leksikološkem smislu (tj. tudi na izrazni ravnini) so določeni nosilni temeljni glagoli *bivati*, *čutiti*; *govoriti*, *misliti*, *gledati*; *delovati*, *deti*, *zveti*, *igrati* (*se*); *spreminjati* (*se*); *iti*, *hoditi*, ki zaradi širokega pomenskega polja² ohranjajo vrstnost stanja/dejanja/procesa (s/d/p) in so zato hkrati tudi temeljni predstavniki posameznih glagolskih vezljivostnih skupin. Podskupina temeljnih glagolov so elementarni glagoli, ki označujejo osnovne življenjske procese/dejavnosti in naravne pojave. Tako temeljni kot elementarni glagoli so slovarske uvrščevalne pomenske sestavine, primitivi (*biti*, *imeti*, *delati*) pa besedotvorne uvrščevalne pomenske sestavine: *govoriti* (slovarska UPS) vi / *delati* (besedotvorna UPS) vi → *vikati*, *iti* (slovarska UPS) kot štorcklja / *delati* (besedotvorna UPS) kot štorcklja → *štorckljati*, *spremeniti* (slovarska UPS) v kapital / *delati* (dati) (besedotvorna UPS) v kapital → *kapitalizirati*, *gledati* (slovarska UPS) / *delati* (besedotvorna UPS) srepo → *srepeti*, *zveti* (slovarska UPS) za plen / *narediti* (besedotvorna UPS) za plen → *zapleniti*, *igrati* (slovarska UPS) (na) citre / *delati* (besedotvorna UPS) na citre → *citrati*).

² Glagoli s slovarsko oznako s **širokim pomenskim obsegom** (natančneje pojasnilo bi bilo **široka pomensko-skladenjska raba**) so vezljivostne nadpomenke in so kot nosilke vezljivosti v okviru svojega širokega/univerzalnega skladenjskega pomena zamenljive z več polnopomenskimi glagoli, ki imajo isti (navadno ožji/specializirani, z manj udeleženci) skladenjski pomen. Takšna pomenska splošnost z vsakokratno pomensko-skladenjsko izbiro udeleženca v okviru možnih udeleženskih vlog omogoča hkratno vsakokratno izbiro glagolske uvrščevalne/razvrstitvene pomenske sestavine, npr. *Otroci so se spravljali na vrhove dreves* (plezali, lezli — 'premikanje'), *Spravljaj je les iz gozda* (voziti — 'premikanje'), *Spravljali so ovire s poti* (odstranjevati — 'ravnanje s premikanjem'), *Spravljala je madeže s preproge* (čistiti — 'lastnost dejanja'), *Spravljali so dogodek v zvezo z njim* (povezovati kaj s kom — 'ravnanje'), *Spravljaj je ljudi pod svojo oblast* (podrežati si — 'upravljanje') ipd. V Pregledu slovnicih kvalifikatorskih pojasnil v 3. knjigi SSKJ (Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša — interna izdaja, 1978), ki ga je pripravila A. Vidovič Muha, avtorica na strani 32 opozarja, da pomenska slovnicihna kategorialnost tega kvalifikatorskega pojasnila ni ugotovljiva in obenem predlaga, naj se ga čimmanj uporablja.

Z vidika široke in razširjene skladenjske pomenskosti se izoblikuje skupina glagolskih nadpomenk, ki v svoje pomensko polje vključujejo tako skladenjsko **oslabljene** kot **široke pomene** (obe sta slovarski oznaki; številke ob glagolih označujejo slovarske pomene): *biti* se2, *dajati*4/dati4, *delati*3,6/narediti1, *dobivati*2/dobiti2,4,5, *držati*4,5,6, *izgubljati*2/izgubiti3, *lotevati* se2/lotiti se2, *metati*1 (nav. ekspr.), *mučiti* se2 (ekspr.), *najiti*2, *napraviti*1, *obstati*3, *ostati*4, *udariti*1 (ekspr.).

Vsi glagoli v Slovarju z možnostjo široke pomenskoscledenjske uporabe v vlogi t. i. temeljnih glagolov so: *biti* sem, *dajati*/dati, *delati*/narediti, *dobivati*/dobiti, *držati*, *iskati*, *izdajati*/izdati, *izdelovati*/izdelati, *izgubljati*/izgubiti, *izkupiti*, *izročati*/izročiti, *klepati*, *končavati*/končevati/končati, *kópati*, *krotovičiti*, *lotevati* se/lotiti se, *metati*, *motoviliti*, *mučiti*, *najiti*, *napravljati*/napraviti, *naskakovati*/naskočiti, *nesti*, *obdelovati*/obdelati, *obnašati* se, *obračati*/obrniti, *obračunati*, *obstati*, *odgovarjati*, *odložiti*, *odpasti*, *odstranjevati*/odstraniti, *onegaviti*/poonegaviti, *ostati*, *poiskati*, *položiti*, *ponesrečiti* se, *poprijemati*/poprijeti, *poracunati*, *posrečiti* se, *posredovati*, *prijeti*, *pripravljati*/pripraviti, *seči* sežem, *sipati*, *sklanjati*, *spopasti* se, *spoprijemati* se z/s, *spraviti*, *truditi* se, *udariti*, *upravljati*, *usipati*/usuti, *ustavljati* se/ustaviti se, *věsti* se, *vrěči* se.

Tipične izsamostalniške izpeljanke z zoženim vezljivostnim poljem (z udeležencem že v podstavi) so npr. *krampati*, *plužiti*, *bobnati*; *načelovati*, *fantovati*, *sestankovati*, *taboriti* ipd.

Lahko sklenem, da bi pomensko- in strukturoskladenska vezljivost morala biti predstavljena tako, da bi bila pri obravnavi vezljivosti vsake glagolske iztočnice kot razlagane besede v njeni pomenski razlagi posredno predstavljena (vsaj deloma) ista vezljivost njene razlagalne besede. Te pomenskorazlagalne besede pa bi potem kot glagolske razlagane iztočnice v svojih pomenskih razlagah spet imele (vsaj delno) istovezljive razlagalne besede. Takšna verižna predstavitev vezljivosti bi se nadaljevala vse do razlagalnih *biti*, *imeti* ali *delati* v pomenskih razlagah. Te primarne glagolske nadpomenke pa so, kot že rečeno, lahko slovarske in besedotvorne uvrščevalne pomenske sestavine hkrati. Tako se izoblikuje nekakšna pomenskohierarhična mreža za glagol.

1.2 V okviru vezljivostne teorije³ je bila za slovenščino že predstavljena stalna linearna razvrstitev vlog v smeri postopnega upadanja vršilskosti: vršilec, prejemnik, prizadeto. Določanje udeleženskih vlog, s katerimi se veže neka slovarska enota, je predvsem ali izključno pomenoslovno vprašanje. Pomenoslovne kategorije in načini ugotavljanja udeleženskih vlog, ki se v tej zvezi uporabljajo, pa so značilni za vse človeške jezike in jih zato določa teorija jezika, ne npr. slovenska slovnica. Vezljivostni prikazi glagolov (Orešnik, 1992: 161–182) so pokazali, da imajo pomensko sorodni (sopomenski in nadpomenski) glagoli pogosto enako ali vsaj zelo podobno pomensko vezljivost.

Določanje pomenske vezljivosti je logično neodvisno od načina, kako se v zapisih slovarskih enot dodeljujejo udeleženske vloge sklonom. Red, po katerem poteka pripisovanje udeleženskih vlog sklonom, je pogojen z vrstnim redom udeleženskih vlog, s katerimi se veže določeni leksem, in z vrstnim redom, po katerem skloni sprejemajo te udeleženske vloge.⁴ Pri podeljevanju udeleženskih vlog sklonom so najprej na vrsti enovlogovni (sprejemajo vedno isto udeležensko vlogo), nato večvlogovni (sprejemajo različne udeleženske vloge).

1.2.1 Z vezljivostnega vidika je še pomembno, da vidski pomen ni zgolj stvar glagolov samih, temveč se dá docela razbrati šele iz določenega stavčnega položaja (iz njegovega t. i. časovnega ustroja), tj. iz glagola v povedku in iz njegovih predvidenih udeleženskih vlog. Dovršni vid usmerja pozornost na celotni položaj, nedovršni vid samo na del položaja, nepristranski vid samo na začetek položaja. Vsak glagol ima kot slovarska enota svojo lastno vidsko vrednost, ki pa ni določljiva iz njegove vezljivosti.

2 Pri prikazu vezljivosti oz. pomenskohierarhične vezljivostne mreže glagolov so predstavljena pomenskohierarhična razmerja primitivni glagol : temeljni glagol : specializirani glagol. Vezljivostna predstavitev gre v smeri specializirani glagol → temeljni glagol → primitivni glagol in je torej usmerjena k bazičnim glagolom *biti*, *imeti*, *delati*, ki vezljivostno pokrivajo vse glagole.

³ Pri 1.2 so upoštewane vezljivostne pripombe J. Orešnika iz dela Udeleženske vloge v slovenščini (Ljubljana: SAZU, 1992), pri 1.2.1 pa so upoštewane vezljivostne pripombe iz dela Slovenski glagolski vid in univerzalna slovnica (Ljubljana: SAZU, 1994) istega avtorja.

⁴ J. Orešnik (1992: 183–190) navaja še nekaj za slovensko vezljivost pomembnih statističnih podatkov: — pri t. i. enočlenski pomenski vezljivosti je prednostna (in hkrati pogostnostna) razvrstitev vlog: vršilec, prizadeto, prejemnik; — pri t. i. dvočlenski pomenski vezljivosti je prednostna razvrstitev: vršilec — prizadeto, prejemnik-prizadeto, vršilec — prejemnik; — t. i. tročlenska pomenska povezava naj bi bila samo ena: vršilec — prizadeto -prejemnik. Razmerje **udeleženska vloga: sklon** pa v okviru: 1) enočlenske pomenske vezljivosti omogoča povezave: vršilec — imenovalnik, prizadeto — imenovalnik, prejemnik — imenovalnik; 2) dvočlenske pomenske vezljivosti omogoča povezave: a) vršilec — imenovalnik, prizadeto — tožilnik, b) vršilec — imenovalnik, prejemnik -tožilnik, c) vršilec — imenovalnik, prizadeto — predložni sklon, č) vršilec — imenovalnik, prejemnik — dajalnik, d) vršilec — imenovalnik, prejemnik — predložni sklon, e) prejemnik — tožilnik, prizadeto — imenovalnik, f) prejemnik — imenovalnik, prizadeto — predložni sklon, g) prejemnik — dajalnik, prizadeto — imenovalnik, h) prejemnik — imenovalnik, prizadeto — tožilnik; 3) tročlenske pomenske vezljivosti omogoča povezave: a) vršilec — imenovalnik, prejemnik — dajalnik, prizadeto — tožilnik, b) vršilec — imenovalnik, prejemnik — dajalnik, prizadeto — predložni sklon, c) vršilec — imenovalnik, prejemnik — predložni sklon, prizadeto — tožilnik, č) vršilec — imenovalnik, prejemnik — tožilnik, prizadeto — predložni sklon, d) vršilec — imenovalnik, prejemnik — predložni sklon, prizadeto — predložni sklon.

Izdelana tipologija glagolske vezljivosti je hkrati zasnova za izdelavo vezljivostnega slovarja slovenščine. Geslovnik vezljivostnega slovarja pa je v bistvu vzorčna predstavitev glagolske pomenske piramide, ki je hkrati pomenskohierarhična vezljivostna mreža.

Na podlagi študije vezljivosti sem za slovarski prikaz slovenske vezljivosti izbrala glagole (primitivi, določeni temeljni in specializirani), ki vzorčno zapolnjujejo t. i. glagolsko pomensko piramido. Tako je bilo obdelanih 600 s sinhronega vidika netvorjenih glagolov (pomensko so to temeljni in specializirani glagoli; v SSKJ jih je 837, kar je 5,08 % vseh slovarsko upoštevanih glagolov) in približno 1100 tvorjenih glagolov (pomensko so to nekateri temeljni glagoli, predvsem izpeljanke in tvorjenke iz predložne zveze z *biti*, *imeti* in *delati* v skladenjski podstavi (tovrstnih tvorjenk je v SSKJ 7525, kar je 45,66 % vseh glagolov) ter sestavljenke).

Znotraj glagolskih pomenskih skupin so s tvorbenega vidika pomembna razmerja: netvorjenke — predložnomorfemski glagoli — sestavljenke.

2.1 Pomenskoscladenjska oz. vezljivostna baza za vse glagole so trije primarni glagoli oz. glagolski primitivi *biti*, *imeti*, *delati*. Osnovo pomenskohierarhične vezljivostne mreže sestavljajo osnovni oz. **temeljni glagoli stanja** (nadpomenki vseh stanskih glagolov sta primitiva *biti* ('bivanje, obstajanje') in *imeti* ('razmerja, odnosi')), **temeljni glagoli tvornih/netvornih dejanj in procesov** (nadpomenki procesnih tvornih glagolov sta primitiv *delati* in *dati* < 'povzročiti, da (kdo) imeti', procesnih netvornih glagolov pa fazna *postati* < 'narediti se/začeti biti' in *dobiti* < 'začeti imeti'). Posebna podskupina temeljnih glagolov so **elementarni glagoli** naravnih pojavov in življenjskih procesov (so sinteza pomenja *biti* in *delati*, *narediti/delati se* in *postaja/ti*).

Temeljni glagoli (že vrstno označeni in brez pravih sopomenk) so osnovno delitveno merilo za glagolske vezljivostne skupine in hkrati pomenskoscladenjska osnova in izhodišče za **pomensko specializirane glagole** a) ravnjanja/upravljanja/ustvarjanja, b) govorjenja, mišljenja, razumevanja, c) sprememb, č) premikanja.

Tvorjenke, izpeljanke in predvsem sestavljenke, glede na pomenskosestavinski obseg predstavljajo pomensko **višje specializirane glagole** s slovarskimi pomenskimi razlagami, ki vključujejo glagolske primitive in najpogostejše temeljne glagole (*narediti/delati*, *imeti*, *biti*; *vzeti*, *spremeniti*, *igrati (se)*, *govoriti*, *gledati*, *iti/priti*).

Različna pomenskost in tvorjenost glagolov izoblikuje pomenskohierarhično vezljivostno mrežo tipa *premikati se* — *iti* — *stopati* — *korakati*, *delati* — *udarjati/točči* — *sekati* — *cepiti* ipd.

2.1.1 Pomenskosestavinska hierarhija v okviru posameznih glagolov kot osnova glagolske vezljivostne mreže

Pri pomenskoscladenjski obravnavi glagolov⁵ je pomembna hierarhija njihovih pomenskih sestavin. S pomenskohierarhičnega in hkrati z vezljivostnega vidika je najpomembnejša tista uvrščevalna pomenska sestavina glagola, ki kot neke vrste vezljivostna stalnica določa pomenskoscladenjsko razmerje med glagoli in udeleženci v smeri od primitivnega glagola prek

⁵ Razprava B. Voduška **O leksikografskem ugotavljanju in urejevanju besednih pomenov** (1961/62: 5–10) in dopolnilo k razpravi **Pomenska ureditev glagola *vzeti***, izdelano na podlagi leksikološkega materiala iz kartotečne zbirke SAZU (1961/62: 117–121), sta zame še dragocenejša, ker sem ju brala šele pozneje — ne kot vodilo za delo, ampak že kot potrditev mojega načina iskanja pravil slovenske pomenskoscladenjske vezljivosti s pomenskohierarhično obravnavo razmerij med primitivnimi, temeljnimi (in elementarnimi) in specializiranimi (in višjimi specializiranimi) glagoli. Voduškovde še danes aktualne teoretične postavke so:

1) Izhodišče je prepričanje, da se mora pomenska analiza jezika opirati na slovnično oz. skladenjskofunkcijsko ureditev jezika — več pomenov istega glagola je navadno izraženo z različnimi skladenjskimi razvrstitvami, ki so odvisne od slovničnih in skladenjskih zakonitosti danega jezika.

2) Avtor je izoblikoval skladenjskofunkcijski okvir oz. »gramatično sintaktični okvir« za slovenščino: 1. skupina — tožilniški predmet, 2. skupina — tožilniški predmet + dajalniški predmet, 3. skupina — predmeti + predložne različnosklonske zveze, 4. obveznovzljivi prislovi, 5. zgledi s SE, 6. zgledi s SI, 7. brezosebna uporaba. 2.1) Skladenjski okviri so najboljša rešitev za sistematično in enotno obdelavo leksema. Glede na to, da je celotno mišljenje antropomorfno, je tožilniški predmet lahko stvar ali oseba, čutni ali abstraktni; tako osebkot predmeti pa se ločujejo glede na živost +/- in na človeškost +/- . Znotraj skladenjskofunkcijskega okvira so pomenska merila razvrstitve: a) čutni pomen ima prednost pred

/ne/tvorjenega temeljnega (ali elementarnega) glagola k specializiranemu (netvorjenemu) oz. višjemu (tvorjenemu) specializiranemu glagolu. Pri vseh teh pomenskohierarhično različnih glagolih se v okviru istih pomenov ohranjajo iste pomensko nujne udeleženske vloge oz. ista odprta vezljivostna mesta, le da se obseg le-teh obratnosorazmeren pomenskosestavinski zgradbi leksema — z obsežnejšo pomenskosestavinskostjo glagola se manjša obseg udeleženskih vlog; hkrati pa se udeleženci v vedno ožjem izboru lastnostno tipizirajo in specializirajo.

Pomenskosestavinska hierarhija v okviru glagolskih pomenov omogoča širši ali ožji izbor pomensko ustreznih udeležencev (po F. Danešu (1987: 59) je to izbirna pomenska usmeritev).

a) Temeljni glagoli zaradi svoje širokopomenskosti oz. širokega obsega svojega pomenja lahko še posebej jasno izpostavijo razmerje med vezljivostno odločujočo uvrščevalno pomensko sestavino in ostalimi pomenskimi sestavinami. (Pomenska sestavina (PS) 'premikanja' ali 'gibanja' je navadno stalna sestavina vseh glagolov.) Odločilno vlogo uvrščevalnih pomenskih sestavin (UPS) pri vezljivostnem določanju dokazujejo pomenskosestavinske predstavitve temeljnih glagolov, npr. *udariti* in *tolči*. Glagola sta po zaznamovani skladenjskopomenski rabi delna sinonima, razločevalna pomenska sestavina med njima je 'faznost'.

Tako *udariti* z močno spremstveno pomensko sestavino 'začetnosti', in seveda zaznamovano skladenjskopomensko rabo, ki vključuje pomen z uvrščevalno pomensko sestavino (UPS) 'premikanje' s slovarsko UPS *iti/hoditi v udariti jo čez travnik/v gore/za kom*; pomen z UPS 'pojav' in s slovarsko UPS *nastopiti/pojaviti se v Udarilo je močno deževje*; pomen z UPS 'stanje' in s slovarsko UPS *nastop stanja v Močno jih je udarilo*; pomen z UPS 'govorjenje' in s slovarsko *začeti govoriti / zagovoriti se v Udarili so o politiki*; pomen z UPS 'pitje/jedenje' in s slovarsko UPS *začeti piti/jesti v Udarili so po novem vinu in štrukljih*, in pomen z UPS 'igranje' in s slovarsko UPS *zaigrati v Udarili so eno za ples. Tolči* pa vključuje pomen z uvrščevalno pomensko sestavino (UPS) 'bivanje' in s slovarsko UPS *živeti/shajati v Tolkli so revščino*; pomen z UPS 'premikanje' in slovarsko UPS *iti/hoditi v Tolkel je isto pot dvakrat na dan*; pomen z UPS 'govorjenje/igranje' in s slovarsko UPS *govoriti/igrati v Kar naprej tolče eno in isto*, in pomen z UPS 'jedenje' in s slovarsko UPS *jesti v Tolče po zelju*.

a₁ Zgornje pomenske sestavine, zaobsežene v temeljnih glagolih *udariti* in *tolči*, se lahko izbirno porazdelijo med določene **specializirane glagole** — zoži se zaznamovana skladenjskopomenska raba glagolov *udariti* in *tolči*. Tako pomenje leksema *klepati*, s stalno spremstveno pomensko sestavino 'slabšalnosti' v zaznamovani skladenjskopomenski rabi, vključuje pomen z uvrščevalno pomensko sestavino (UPS) 'premikanje' in s slovarsko UPS *težko stopati v Klepal je ob palici*; pomen z UPS 'igranje' in s slovarsko UPS *slabo igrati v Klepal je na klavir*, in pomen z UPS 'jedenje' in s slovarsko UPS *slabo jesti v Klepali so žgance*. Zaznamovana skladenjskopomenska raba leksema *sekati* vključuje pomen z uvrščevalno pomensko sestavino (UPS) 'pojav' in s slovarsko UPS *udarjati v Strele so sekale*, in pomen z UPS 'stanje' s slovarskima UPS *prekinjati in biti speljan / biti speljan čez v Svetloba seka temo / Cesta seka reko*. V pomenu 'delati z ostrim orodjem' z UPS 'delovanje' in s slovarsko UPS *udarjati* podeljuje udeležensko vlogo poljubnemu udeležencu z ostrino, npr. *sekati z nožem/steklom/kamnom* ipd. S prehodom v nov leksem z leksikaliziranim *jo* izpostavi 'premikanje' s slovarsko UPS *iti/hoditi v Seka jo čez travnik*; podobno je še pri leksemu *sekati ga* z UPS 'delovanja' in s slovarsko UPS *počenjati neumnosti* in npr. *Žena mu ga seka*. Medtem ko leksem *cepiti/cépiti* že vključuje tudi pomen z uvrščevalno pomensko sestavino (UPS) 'spremembe

nečutnim, človeško pred nečloveškim; b) na čutnem področju ima prednost tisto, kar je zaznavno specialno, pred tistim, kar je manj specialno, npr. pri *vzeti* imajo prednost pomeni, ki vsebujejo »predstavni element roke«; c) v okviru človekove dejavnosti prehanje od enega organa na drugega, gibi ustnic, gibi rok itn.; č) prostorski pomeni imajo absolutno prednost in prvotni jezikovni prostor je pojmovan antropocentrično — govoreči je središče premikov; d) pomeni, ki se dajo razstaviti na najmanjše predstavnne enote/elemente, imajo prednost pred pomeni, ki se ne dajo razstaviti oz. so nejasni.

3) Poleg pomenskih razlag s sopomenkami (s pomenskimi ali samo s stilističnimi odmiki) in s protipomenkami je z vidika pomenskosestavinskosti leksema še posebej koristna obravnava pomenskih razlag z »najmanjšimi predstavnimi enotami/elementi«, npr. *vzeti klobuk* = 'iztegniti roko, zgrabiti klobuk in primakniti si ga'. Razširitev t. i. skladenjskofunkcijskega okvira mu pomeni le poudarek določenega predstavnega elementa, npr. *vzeti kaj* : *vzeti kaj v roko*.

lastnosti (prizadetega predmeta — *drva*), s slovarsko UPS *sekati*, in zato podeljuje udeležensko vlogo natančno izbranim udeležencem, npr. *cepiti s sekiro* ipd. Porazdelitev pomenskih sestavin doseže končno točko, ko seže v medleksemna razmerja, npr. z enim leksemom *cvreti* izpostavi pomen z UPS 'delovanje' in s slovarsko UPS *pripravljati (na ognju)* v *Cvrejo meso*, z drugim leksemom *cvreti se* z UPS 'telesno stanje' in s slovarsko UPS *zadrževati se* v *Cvrli so se na soncu*, in še z tretjim leksemom *cvreti jo* z UPS 'premikati se' in s slovarsko UPS *teči/bežati* v *Cvrli so jo po cesti*.

a_{1,1} Nadaljnja zožitev pomenskosestavinskosti je pri **višjih specializiranih glagolih**. Ti glagoli z vključenim 'sredstvom/orodjem/snovjo/načinom delovanja' že vključujejo več razločevalnih (udeleženskih) pomenskih sestavin, zato so usmerjeni predvsem na prizadeti predmet ali v cilj:

čofniti/čofôtniti — izpostavlja pomensko sestavino 'premikanja', izraženo s slovarsko UPS *udariti v čofniti* — 'slišno/plosko (RPS) udariti (UPS) z roko (RPS)', *čofôtniti* — 'slišno/plosko (RPS) udariti (UPS) po vodi (RPS)'; *kljuniti* — izpostavlja pomensko sestavino 'jedenje', izraženo s slovarsko UPS *udariti v 'udariti (UPS) s kljunom (RPS)'; bobnati* — izpostavlja pomensko sestavino 'igranja' s slovarsko UPS *udarjati/igrati v 'udarjati/igrati (UPS) (na) boben (RPS)'; trobentati* — izpostavlja pomensko sestavino 'igranja' s slovarsko UPS *igrati v 'igrati (UPS) (na) trobento (RPS)'*.

Razločevalne pomenske sestavine (RPS), ki omogočajo ožji izbor udeležencev, so še posebej izpostavljene v tvorjenkah: *korakati* — uvrščevalna pomenska sestavina 'premikanja' izpostavlja razločevalno pomensko sestavino 'načina (premikanja)', izraženo s slovarsko RPS *korak v 'hoditi (UPS) v koraku (RPS)'; plužiti* — vključuje specializirano razločevalno pomensko sestavino (RPS) sredstva, izraženo s *plug v 's plugom (RPS) odstranjevati (UPS)'; podobno še krampati v 'kopati (UPS) s krampom (RPS)'*.

Pri vezljivostni obravnavi specializiranih glagolov (pri netvorjenih specializiranih in pri tvorjenih višjih specializiranih (sestavljjenkah in izpeljankah)) je potrebno upoštevati, da so v njihovo pomenje poleg tipičnih (uvrščevalnih) pomenskih sestavin 'delovanja' in 'stanja' vključenih tudi po več razločevalnih pomenskih sestavin, ki so hkrati tudi že možne udeleženske sestavine. Te tvorjenim glagolom zožijo pomenskoscledensko vezljivostno polje⁶ oz. jih celo lahko naredijo pomensko samozadostne in jim omogočijo absolutno rabo.

b) Hierarhična pomenskosestavinska in pomenskoscledenska razmerja med **primarnimi, temeljnimi in specializiranimi glagoli** omogočajo izoblikovanje vezljivostne mreže z vezljivostno prekrivnostjo:

1) Specializirani glagoli telesnega in duševnega stanja (prebivati, stanovati, počivati, smejati se ipd.) se vezljivostno prekrivajo s temeljnimi stanjskimi glagoli (bivati, nahajati se, ležati, čutiti ipd.).

2) **Specializirani glagoli ravnanja/upravljanja/ustvarjanja** se glede na prevladujočo pomensko sestavino naprej delijo na:

2.1) **Glagole omogočanja nastajanja/nastanka česa** (*organizirati, opremljati, osredotočati se* ipd.), ki se vezljivostno prekrivajo s **temeljnimi glagoli omogočanja nastajanja/nastanka česa** (*omogočati, pripravljati, prizadevati si* ipd.).

2.2) **Glagole s poudarjeno pomensko sestavino premikanja** (*nesti/nositi, lepiti, postaviti, čolnariti* ipd.), ki se vezljivostno prekrivajo s **temeljnimi glagoli ravnanja s premikanjem** in s **samopremikanjem** (*deti, namestiti (se), vzeti* ipd.).

⁶ Ju. D. Apresjan (1967: 25) leksikalne in skladenjske omejitve pomena označuje kot 'pogojenost pomena', zato je po Apresjanu vsak pomen pogojen, samo na različnih ravninah. Tako je npr. pri glagolu ITI pomen 'padati' leksikalno pogojen v *Dež gre* in pomen 'ustrezati, skladati se' skladenjsko pogojen v *Čevlji grejo k torbici*.

2.3) **Glagole s poudarjeno pomensko sestavino sonahajanja/sopojavljanja/pripadnosti** (*zgrabiti, čakati, pestovati, pustiti, pomagati, nabrati, sprejeti* ipd.), ki se vezljivostno prekrivajo s **temelnjimi glagoli ravnanja in upravljanja** (*ravnati, izvajati, upravljati, vplivati* ipd.); sestavina sonahajanja/sopojavljanja izpostavi še delno vezljivostno prekrivnost s **temelnjimi glagoli netvornih dogajanj in procesov** (*pojavit se, nastati, spreminjati se* ipd.), pomenska sestavina pripadnosti pa izpostavi delno vezljivostno prekrivnost s **temelnjimi glagoli ravnanja s premikanjem** (*vzeti, pustiti* ipd.).

2.4) **Glagole s poudarjeno pomensko sestavino spremembe lastnosti** (*aktivirati, kisati, odpirati/zapirati (se)* ipd.), ki se vezljivostno prekrivajo s **temelnjimi glagoli spremembe lastnosti** (*spreminjati (se), oblikovati, ohranjati* ipd.) in **ravnanja** (*izpolnjevati, izdelovati, pripravljati* ipd.).

3) **Specializirani glagoli govorenja, razumevanja in mišljenja** (*sporočati, signalizirati, ugotavljati, razumeti, spoznavati, preučevati* ipd.) se vezljivostno prekrivajo s **temelnjimi glagoli govorenja, razumevanja, mišljenja** (*govoriti, predstavljati (si), misliti* ipd.).

4) **Specializirani glagoli s splošnim pomenom spremembe** (*rušiti se, prikazovati se, vznikati* ipd.) se vezljivostno prekrivajo s **temelnjimi glagoli omogočanja nastajanja/nastanka česa** (*napravljati se, lotevati se, prizadevati si* ipd.), **ravnanja in samopremikanja** (*uresničevati se, uveljavljati se* ipd.). Udeleženske vloge so iste kot pri temeljnih glagolih spremembe lastnosti.

5) **Specializirani glagoli premikanja** se vezljivostno delijo na a) **desno nevezljive procesne glagole** (poudarjen je potek premikanja) in na desnovezljive b) **ciljno usmerjene glagole** (poudarjen je cilj/namen) in c) **dogodkovne glagole** (poudarjena je vsebina dogodka s prevladujočimi glagolskimi sestavljenkami). Elementarni glagol *premikati se* in temeljna *hoditi in iti* s svojimi tvorjenkami vzorčno pokrivajo celotno vezljivost glagolov premikanja.

2.1.1.1 Vezljivostna vloga predpinskih obrazil

Pri obravnavi glagolskih sestavljenk sta pri predpinskih obrazilih kot besedotvornih modifikatorjih hkrati zaobjeta tudi glagolski vid in vrstnost.⁷ Glagolske sestavljenke s skladenjskopodstavnimi (predložnomorfemskimi) *delati, dati, biti, iti* pokrivajo pomensko- in strukturoskladenjsko vezljivost vseh glagolskih sestavljenk. Pri primerjavi tovrstnih sestavljenk z nepredpiskoobrazilnimi primitivi se zaradi splošnopomenskosti primitivov še jasneje in natančneje izraža pomenska vrednost predpinskih obrazil⁸ — razmerje med njihovo slovničnokategorialno vidsko vlogo in pomenskomodifikacijsko besedotvorno vlogo (pri uporabi določenega predpanskega obrazila se v okviru pomenov iste sestavljenke ustvarijo tudi različna pomenskohierarhična razmerja med faznostjo, prislovnostjo ali lastnostjo določenega predpanskega obrazila).

Potrebno je poudariti, da se, tudi mimo tvorjenosti, z obsežnejšo pomenskosestavinskostjo glagola manjša obseg udeleženskih vlog; hkrati pa se udeleženci v vedno ožjem izboru lastnostno tipizirajo in specializirajo.

Vezljivost nadpomenskih sestavljenk:

⁷ M. Merše (1995) vrstnost glagolskega dejanja opredeljuje kot pomensko kategorijo, ki zajema le del glagolskega besedja, medtem ko je glagolski vid slovnična kategorija, obvezna za vse glagole. In še, da je z ugotavljanjem vidskoparnega in nevidskoparnega značaja predpiskoobrazilnih glagolov, ki vrstno določajo glagolsko dejanje, mogoče ustvariti povezavo med jedrom glagolske kategorije vida in njenim obrobjem.

⁸ A. Vidovič Muha (1993: 162) ob kategoriji vida in vrstnosti zadeva s trditvami, da je vloga predpinskih obrazil slovničnokategorialna oz. vidska in besedotvorna, v katero sodi tudi poimenovanje vrst glagolskega dejanja; in da je pri sestavi, ko imamo opraviti s predpinskimi obrazili, vloga teh obrazil vedno besedotvorna, vidska pa, kot je znano, samo v primerih razvrstitve na nedovršniško glagolsko podstavo. Pri vzorčni obravnavi sestavljenk so bile pri določanju predpiskoobrazilnih vrednosti upošteevane tudi pomenske vrednosti predpinskih obrazil po A. Bajcu (1959) in po M. Merše (1995: 286–317).

dodelati — ‘končnost’ (Fk): ‘absolutna končnost dejanja’: *dodelati /za danes/*: Sam₁|xVd č⁺ | + Glag|Fk|: *domaševati/dotrpeti* ipd.; ‘relativna končnost dejanja’: *dobranati/dokositi* ipd.;

— ‘rezultativnost’: ‘izdelati kaj do konca’: *dodelati obleko/sliko*: Sam₁|xVd č⁺ | + Glag|Fk| + Sam₄|yCd ž^{+/-}|: *dodojiti/doorati/dopeči* ipd.;

— ‘lastnost’: ‘opraviiti dokončna dela za lepši videz, boljše kakovost koga/česa’: *dodelati okrasje /dodelati tkanino*: Sam₁|xVd č⁺ | + Glag|Fk (L T L⁺) | + Sam₄|yCd ž^{+/-}|: *dočakati/dobojevati/doseči* ipd.

Če je pri *delati* močna splošnopomenska sestavina ‘časovnost’, je pri *dati* to ‘prostorskost’. *Dati* namreč močno izraža tudi smernost, tako npr. predponsko obrazilo *do-* pri *dodelati* pomeni ‘dokončno dopolnitev dejanja’ pri *dodati* pa ‘primaknitev zraven’;

dodati — ‘dati k čemu še kaj’: *dodati plin, dodati testu jajca*:

Sam₁|xVd č⁺ | + Sam₄|yPrd ž-| + GlagMo_{v/k} + Sam₄|yCMD ž-| / Sam₃|Cd ž^{+/-}|; podobno še: *docrniti/doliti/dokupiti* ipd.;

‘dodatno povedati’: *dodati (referatu) povzetek*: Sam₁|xVd č⁺ | + Glag (+ Sam₃|Rad č⁺) | + Sam₄|yVsd ž-|; podobno še: *dopovedati/doreči/dosoditi* ipd.

Pri sestavljenkah premikanja s pomenskopodstavnim *iti* imajo predponska obrazila prostorskoumerjevalno vrednost z obveznim izhodiščem (IM_{d/dog/p}) ali ciljem (CM_{d/dog/p}). Kot razločevalne pomenske sestavine glagolov premikanja lahko označujemo tudi okoliščine (zemlja, voda, zrak) v npr. *plaziti, plavati, leteti*, ki vplivajo na pomenskoskladenjski izbor udeležencev. Pomensko-skladenjska vezljivostna formula za glagole z vezljivostnim izhodiščem (IM_{d/dog/p}): *iziti* (*izleteti, izplavati*), *oditi* (*odbrenčati, odrbrzeti*), *uiti* (*ubežati, upasti*), *vziti* (*vzplavati, vzpluti*), in z vezljivostnim ciljem (CM_{d/dog/p}): *doiti* (*dojadati, doplavati*), *priiti* (*prijadati, prilesti*), *zaiti* (*zabloditi, zatavati*), *raziti se* (*razlesti se, razleteti se*) je:

Sam₁|xV/Nd/dog/p ž^{+/-} | + Glag(se) + Prisl_{č/k/n} / p ∩ Sam₂₋₆| IM_{d/dog/p} / IC_{d/dog/p} // CM_{d/dog/p} / CC_{d/dog/p}.

Z zaobsegom in obvladanjem določenega prostora oz. poti ali predmetnosti v celoti se smerna vrednost (in z njo izhodiščnost/ciljnost) izniči in namesto nje pomenskoskladenjsko in vezljivostno prevlada prostorsko-časovna razmernost. Vendar samo določena predponska obrazila premikanja uvajajo neokoliščinskega udeleženca in nepredložno tožilniško vezavnost. Pomenskoskladenjska vezljivostna formula za glagole kot *doiti* (*dohiteti znanca*), *obiti* (*obdirjati stadion*), *preiti* (*prejadati, pregaziti*) je: Sam₁|xVd/dog/p ž^{+/-} | + Glag + Sam₄|Ra_{d/dog/p} ž^{+/-} |.

2.1.1.2 Predložnomorfemski glagoli

Ob glagolskih primitivih, ki dopuščajo najširšo skladenjskopomensko uporabo, se lahko izrazijo vse možne pomenskoskladenjske vloge predložnih morfemov, npr. *Delajo za hišo, Delajo za tri dni, Delajo za dva* (kot vezavnodružljivi je pomenski del predložnega prislovnega določila), *Delajo za jed, Delajo za sovražnika, Delajo za prenehanje sporov* (kot vezavnovezljivi je del glagola).

Glagolsko **nepolnopomensko rabo** z leksikaliziranim predložnim morfemom izražajo zveze: *delati na načrtu/krepitvi, delati z lopato, delati v dobrobiti/spomin, delati za partizane/mir, delati po predlogi/skicah/umu, narediti iz fanta pevca, delati pri slovarju, delati pred njimi, delati proti interesom, delati nad načrti*. **Polnopomenska raba** glagolov pa uvaja neleksikalizirane vezljive (V) udeleženske izglagolske in nevezljive (NV) predložne morfeme družljivih predložnih zvez: *delati na polju/kliniki (V), delati na up/zoper (NV), delati z njo/igralci (V: ona/igralci morajo imeti udeležensko vlogo prejemnika (Pre))*.

Glagol **BITI**, ki v širokopomenskosti obsega skladenjske pomene stanja, procesa in dogajanja, omogoča najširšo vezljivostno uporabo različnih leksikaliziranih glagolskih predložnih morfemov (G) ali neleksikaliziranih izglagolskih udeleženskih predložnih morfemov (U): *biti v pomoč/korist (G), biti v lasti/vodstvu (U); biti na obisku/stažu (G), biti na mestu/vrsti (U)*.

Ko imamo ob BITI dva ali več predložnih morfemov zapovrstjo, je obglagolski praviloma leksikalizirani glagolski morfem, naslednji pa udeleženski izglagolski predložni morfem, npr. *biti za v smeti* — *nameniti v smeti* / *biti namenjen v smeti* (podobno še v pravih frazah, npr. *biti za pod zob* 'biti užitno', *biti za v kot* / *biti za med staro šaro* 'biti obnemogel/star').

Vežljivostna posebnost so glagoli premikanja, ki v svojo vežljivost lahko vključujejo izhodišče in cilj. Glagolske sestavljenske ohranjajo krajevnost oz. smernost predponskih obrazil, ki mora biti potrjena še z neleksikaliziranim predložnim morfemom, npr. *priti k hiši/v hišo*. Predložni morfem lahko 'smernost' še natančneje opredeli, npr. pri glagolski nadpomenki tipa *iti*, npr. *iti iz* (= *iziti*).

Če povzamem — predložnomorfemska raba glagolov opredeljuje **predložni glagolski morfem** kot a) leksikalizirani predložni glagolski morfem (npr. *biti ob, delati na; prehajati k, oddaljiti se od*; (ekspr.) *sončiti se v; gledati na otroke, vptiti na otroka/nad otrokom; živeti v strahu*), b) neleksikalizirani predložni udeleženski izglagolski morfem (npr. *nadaljevati z/s, vstopati v; pritisniti (koga/kaj) na, pritisniti (koga/kaj) k, pritisniti (koga/kaj) v, pritisniti (koga/kaj) ob; temeljiti na; čakati (na) vlak, gledati (na) oblake, igrati (na) piščalko; živeti v mestu*); nasproti c) vezavnodružljivemu predložnemu obglagolskemu morfemu (npr. *trgovati s tobakom, hoditi po/ob cesti*).

2.1.1.3 Prevladujoče obveznovožljive udeleženske vloge po vežljivostnih glagolskih skupinah

Pri obravnavi so upoštevani temeljni, specializirani in višji specializirani glagoli (slednji so tvorjenke — glagolske izpeljanke in sestavljenske z določenimi prevladujočimi pomenskimi sestavinami, ki so med posameznimi glagolskimi pomenskimi skupinami hkrati tudi pomenskorazločevalne).

V okviru izglagolskih samostalnikov so osnovni besedotvorni pomeni dejanja, lastnosti in stanja (De, L, St), samo primerjalno so predstavljeni še pomeni vršilca, predmeta, rezultata in sredstva dejanja (Vd, Pd, Rd in Sd). Besedotvorni pomen lastnosti (L) se pretvorbno povezuje z vrstnimi pridevniki, besedotvorni pomen stanja (St) pa se pretvorbno povezuje s pridevniki stanja. Izglagolski pridevniki pa imajo predvsem besedotvorni pomen stanja (St), redkeje besedotvorni pomen lastnosti (L).

Čeprav glagolske pomenske skupine, določene na podlagi glagolske vežljivosti, vključujejo vse udeleženske vloge, so nekatere udeleženske vloge pogostejše. Po posamostaljenju glagolov v jedrne izglagolske samostalnike se glede na besedotvorni pomen izglagolskega samostalnika⁹ izbirno ohranijo in razvrstijo le določene udeleženske vloge. To pa pomeni, da se v okviru stalne izhodiščne pomenskohierarhične razvrstitve (tj. podeljevanje in izražanje udeleženskih vlog gre v smeri vršilec/povzročitelj/izvor dejanja → prejemnik → prizadeto z dejanjem → okoliščine dejanja; najprej t. i. enovlogovni skloni in nato še večvlogovni skloni) ne morejo vedno zvrstiti vse udeleženske vloge, temveč so, glede na izhodiščni jedrni besedotvorni pomen dejanja (De), nekatere udeleženske vloge izpuščene.

Zadostnost oz. pravilnost obsega glagolskih pomenskih skupin z vidika vežljivosti potrjuje tudi tožilniško določilo (T), ki pri glagolih stanja, poteka in dejanja skladenjsko označuje vse osnovne udeleženske vloge. Pri pretvorbah pa je namesto nepredložnega tožilnika roditelj (R).

Pregled po vežljivostnih skupinah glagolov. Pri pretvorbah je R tudi kot izhodiščno/ciljno mesto/čas. Pogostejše neobveznovožljive udeleženske vloge so v okroglih oklepajih:

a) Glagoli stanja in procesa: BITI — mesto/čas/način stanja/procesa; IMETI — razmerni/vsebinski T/R, (razmerni D).

⁹ Pri jedrnih izglagolskih samostalnikih z besedotvornimi pomeni predmetov dejanja (Pd), rezultata dejanja (Rd) ali sredstva dejanja (Sd) je obseg udeleženskih vlog, v primerjavi z besedotvornim pomenom dejanja (De), okrnjen. Razvrstitvena hierarhija udeleženskih vlog se torej dosledno ohranja le pri besedotvornem pomenu dejanja (De). Pri vseh drugih besedotvornih pomenih v vlogi besednozveznega jedra ta razvrstitev ne more biti popolna, ker izhodišče razvrstitve ni temeljni pomen dejanja (De), temveč drugi/neprvi pomeni.

b) Glagoli tvornih procesov/dejanj:

b₁) 'Omogočanje nastajanje dejanja; dejavna/tvorna udeležba':

'ciljnost' brez poudarjanja 'premikanja' — prizadeti/rezultatni T, ciljni T/R dejanja, (ciljni/prejemni D).

b₂) 'Ravnanje/upravljanje/ustvarjanje':

b_{2,1}) 'ravnanje/upravljanje s premikanjem' — prizadeti T, izhodiščno/ciljno mesto//izhodišni/ciljni čas R/T, ciljni D, (razmerni D);

b_{2,2}) 'ravnanje/upravljanje s sonahajanjem/sopojavljanjem' — razmerni T/R, razmerni O in razmerni D, mesto/čas R/M/O, (način T/R/M/O);

b_{2,3}) 'ravnanje/upravljanje s spremembo pripadnosti' — 'pripadnost' označuje ČLOVEŠKOST+ za oba udeleženca dogajanja: prejemnik/prizadeti D, razmerni/prizadeti T;

b_{2,4}) 'ravnanje/upravljanje s spremembo lastnosti' — prizadeti/rezultatni/ciljni T, (razmerni D).

b₃) 'Splošni pomen spremembe' — v nasprotju s 'spremembami v okviru ravnanja/upravljanja' splošni pomen spremembe vključuje poleg pomenske sestavine 'lastnosti' tudi 'samopremikanje' in 'ciljnost' vršilca (Vd/dog/p): prizadeti/rezultatni/ciljni T, izvor/vzrok/ciljni R/T, (razmerni D).

b₄) 'Govorjenje, razumevanje in mišljenje' — vsebinski T/R/M/O, pojavni T, razmerni T, razmerni D in razmerni do vsebine O.

b₅) 'Premikanje' — izhodiščni/ciljni R/T/D in pot R/M/O.

2.1.1.3.1 Sklonska predstavitev obveznovozljivih udeleženskih vlog

Oblikoslovnoskladenjska obravnava gre od sklonov z največjo vezljivostno zmožnostjo k sklonom z najmanjšo vezljivostno zmožnostjo — tj. od sklonov, ki lahko sprejmejo različne udeleženske vloge (večvlogovno skupino sestavljajo imenovalnik, tožilnik in roditeljski) do sklonov, ki sprejemajo vedno isto udeležensko vlogo (enovlogovno skupino sklonov sestavljajo vsi predložni skloni¹⁰ in nepredložni dajalnik).

Zato ni nobeno naključje, da se je pri obravnavi sklonskih določil v slovenščini in v njej sorodnih jezikih (tu jo primerjam s hrvaščino, češčino in slovaščino) izoblikovala ustaljena sklonska razvrstitev.¹¹

Možnost soobstoja samo določenih udeleženskih vlog v okvirih istega sklona temu sklonu daje tudi prevladujočo specifičnopomensko vrednost — tako T označuje predvsem 'neposredno vključenost v dejanje in prizadetost z dejanjem sploh', R označuje predvsem 'izhodiščnost in razmernost dejanja', D označuje predvsem 'ciljnost dejanja', M označuje predvsem 'prostorsko razmeščenost dejanja', O pa 'način poteka dejanja in spremstvenost sploh'.

¹⁰ Najpogostejši predlogi *za, z/s, o, v, pri, na* so pomenskoscladenjsko vedno glagolski predložni morfemi. Rezultat predložnomorfemskih glagolov je sklonsko razmerje TMROD — mestnik (M) je po pogostnosti tako visoko, ker sta predloga *o* in *pri* samomestniška, *z/s* pa samoorodniški, drugi trije predlogi pa so večsklonski.

¹¹ Sklonska razvrstitev po pogostnosti rabe v slovenščini je TRIMOD. Sicer pa je v slovenski jezikoslovni literaturi stalna razvrstitev ITRDMO, ker so glagoli najprej obravnavani z vidika prisojevalne vezljivosti, kjer imenovalnik (I) skladijskofunkcijsko označuje vse osebkove vloge, nato pa še z vidika vezavne vezljivosti. V okviru vezavne vezljivosti pa najprej vsi nepredložnosklonski udeleženci oz. nepredložni glagoli (tožilniški, roditeljski, dajalniški), sledijo še predložnomorfemski glagoli z delovalniki in okoliščinami (predvsem mestniški in orodniški) — o tem prim. NSS (82–100), SS (475–497, 349–361), SSB (57–64), J. Dular (1982: 117–122). Zgoraj navajano stalno razvrstitev sklonov s svojimi ugotovitvami uveljavlja R. Jakobson v *Beitrag zur allgemeinen Kasuslehre* (1936), kjer deli sklone na osrednje in obrobne. Razmerja med splošnimi stalnimi pomeni sklonov določa z binarnimi nasprotji pomenskih lastnosti kot so a) usmerjenost, b) obsežnost in c) osrednjost. Tako v okviru osrednjih sklonov, tj. tistih, ki lahko izražajo osrednje vsebine, na prvem mestu navaja imenovalnik (I), na drugem pa tožilnik (T), ki izraža najtesnejšo pomensko-skladenjsko povezavo z glagolom in je v primerjavi z drugimi skloni sistemsko nezaznamovano izrazno sredstvo. Sledi roditeljski (R), ki je zanikani tožilnik, in nato pogosto skladijsko neobveznovozljivo dajalniško določilo (D).

(Upoštevana je ugotovitev Ch. J. Fillmora (1968: 24–25), da se v vezljivostnem polju določenega pomena nobena udeleženska vloga ne more podvojiti. Če pa udeleženec združuje dve udeleženski vlogi, je vedno ena izmed njiju prevladujoča.)

2.1.1.4 Tipologija obvezne vezljivosti je podlaga za tipologijo slovenskih stavčnih vzorcev

Z ugotovitvijo relevantnih pomenskoskladenjskih sestavin, ki so skupne večini pomenom določenega glagolskega leksema, dobimo prevladujoči splošni skladenjski pomen, ki je za obravnavani glagol tudi najobičajnejši in najpogostejše pomensko- in strukturnoskladenjsko uporabljan. Na podlagi prevladujočih oz. vodilnih skladenjskih pomenov določenega glagola se izoblikuje obvezna pomenskoskladenjska vezljivost.

Število stavčnih vzorcev (V) in podvzorcev (PV) razkriva tudi najpogostejšo in hkrati najbolj navadno pomenskoskladenjsko uporabo glagolov tudi z vidika tvorbe stavčnih povedi: a) enodelni stavki: prvotno brezosebni nevezljivi Glag (1V), npr. *Sneži, Zmrzuje, Temni se*, in drugotno brezosebni eno-/dvoezljivi Glag (8V, 1PV), npr. *Prasketa v kaminu, Nagiba se k nevihti, Boli ga v hrbtu, Govorijo vse mogoče*; b) dvodelni stavki: enovezljivi Glag (2V, 1PV), npr. *Spí, (Dež) lije, Smrad se širi*, dvoezljivi Glag (10V, 9PV), npr. *Vozim avto, Mati ziba otroka, Stanuje v bloku, Dobrika se (ljudem)*, trovezljivi Glag (27V, 7PV), npr. *Nameril je puščico v tarčo, Počesala je lase (v rep)*, Izpustili so ga iz kletke, *Silil ga je k pretepu, Zdravil se je (v toplicah)*, štirivezljivi Glag (4V), npr. *Učitelj je spraševal učence podrobnosti o knjigi*, petvezljivi Glag (1V, 1PV), npr. *Zdravnik je bolniku vbrižnil zdravilo v žilo (z injekcijo)*.

2.1.1.4.1 Vezljivost kot razvojna kategorija

1) Najpogostejša je sprememba iz enovezljivih glagolov v dvoezljive oz. tudi vezavne glagole. Povečuje se pogostnost glagolskih izpeljank in sestavljenk iz samostalnikov.¹² Nekateri enovezljivi so šele postopoma, s pogostejšo uporabo, postali dvoezljivi, npr. *abstinirati (abstinirati glasovanje), balirati (balirati železne odpadke/hmelj/krmoseno), blefirati (blefira veselje), diplomirati (diplomirati iz zgodovine/na zgodovini, še vedno redko diplomirati zgodovino), fikcionizirati (fikcionizirati pot), pamfletirati (pamfletirati dogodke), tumbati (tumbati neumnosti)*.

Samo enovezljive ostajajo nekatere glagolske tvorjenke (izpeljanke, zloženke), npr. *diskati (diskati cel večer), klošariti (klošariti po mestu), razkomotiti se (razkomotiti se na kavču), samoohranjati se (dobro se samoohranjati)*.

1.1) Neke vrste vezljivostna posebnost so prednostno levovezljivi glagoli, ki namesto običajnejše predložnomorfemske vezave desnih (predložnih) določil vse pogostejše vežejo tudi premoprehodna tožilniška določila. Tako npr. pri glagolih premikanja kot so *teči/skočiti/plavati/voziti v teči maraton, skočiti raznožko/skrčko, plavati žabo/metulja, voziti reli/formulo ena/slalom, voziti tovornjak/avto* tožilniška določila (posebno pri športnih dejavnostih) označujejo in pomensko poudarjajo predvsem vsebinske udeležence.. Tožilniško določilo pomensko poudarja vsebino dejavnosti tudi pri glagolskih tvorjenkah tipa *diplomirati/magistrirati/doktorirati slavistiko* ipd.

2) Z uvajanjem vezljivosti se uvaja nova predmetnost, npr. *igrati (se) (igrati (se) na računalnik)* v pomenu 'obvladovati napravo', *surfati (surfati po/v mreži)* v pomenu 'pregledovati podatke' ipd.

2.1) Z novo vezljivostjo se novi pomeni dodajajo, npr. pri *kuhati* v zvezi *kuhati s kisom* v pomenu 'pripravljati kaj s čim', ali pa ukinjajo, npr. *cvikati* v slengovskem pomenu 'bati se' (nasproti npr. *cvikati karte, cvikati nasprotnika z nogami*).

¹² Glagoli, ki niso bili vključeni v Slovar slovenskega knjižnega jezika, so vzeti iz dodatka k Besedišču, ki ga je izdal Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša (ur. M. Humar 1994). Nanovo sem iz listkovnega gradiva, zbranega po 1990, izpisala 1861, pretežno izsamostalniških, glagolov. V tem gradivu prevladujejo sestavljenke (teh je 61,42 %).

2.2) Vedno pogostejša je nepolnopomenska raba predložnomorfemskih glagolov premikanja z neobičajnim udeležencem, npr. *hoditi v (hoditi v škornjih), iti k/podati se k (Kribo gre/se poda k majici), nositi se z/s (Jakna se nosi s kopuco)* ipd.

3) Povečuje se uporaba glagolov tipa *zaasfaltirati, zamoralizirati, zamuzicirati, zmasakrirati*, kjer domača predpomska obrazila povečini ohranjajo samo faznost.

2.1.1.5 Praktični prikaz vezljivosti

Analiza po glagolskih pomenskih skupinah je pokazala, da je za popolni prikaz (po pomenskih skupinah) slovenske pomensko- in strukturnoskladenjske vezljivosti potrebno vzeti dva tisoč glagolov (kar je približno osmina vseh glagolov — iztočnic v Slovarju slovenskega knjižnega jezika). Tako bo slovarsko zaobjeta vsa bazična glagolska vezljivost (ne pa enake vezljivostne zmožnosti vseh predvidljivih izglagolskih tvorjenk). V okviru povedkove vezljivosti bodo upoštevani izglagolski pridevniki; od neizglagolskih pridevnikov pa bodo obdelani potencialni povedkovniki.

Vezljivost vsakega glagola (od njegovih najpogosteje uporabljenih pomenov k redko uporabljenim) je predstavljena a) s spiskom vseh možnih udeleženskih vlog določenega glagola, ki označuje popolno pomensko-skladenjsko vezljivost, in b) s pomensko-skladenjsko formulo za vsak posamezni glagolski pomen, ki hkrati označuje delno pomensko-skladenjsko vezljivost glagolovega pomenja. Z besednopravno oznako in z oznako sklona je v okviru t. i. pomensko-skladenjske formule predstavljena še strukturnoskladenjska vezljivost. Tako pomensko-skladenjska formula obsega oblikoslovnoskladenjsko predstavitev in vse pomenskoobvezne udeleženske vloge v oglatem oklepaju, ki so strukturnoskladenjsko obvezne ali neobvezne (neobvezne so označene z okroglim oklepajem).¹³ Številka ob glagolu oz. ob vsakem glagolskem pomenu, npr. *delati*_{1(2/3)}, pove, ali je določen glagolov skladenjski pomen eno-, dvo-, tro- ali večvezljiv. Če sledi še številka v oklepaju, pomeni, da ima glagol tudi določeno število neobveznovezljivih določil.

2.1.1.5.1 Udeleženske vloge (pomenskoscbladenjska vezljivost) in določila (strukturnoskladenjska vezljivost) so pri tipološki predstavitvi slovenske vezljivosti označeni s poslovenjenimi simboli (simboli so povzeti po F. Danešu (1987) in predelani oz. prilagojeni slovenskemu strokovnemu izrazju, prim. NSS, SSB). Kombinacije simbolov pa oblikujejo t. i. pomenske formule (po Danešu 1987: 52 sémantická formule (SF)), ki označujejo osnovno pomenskoscbladenjsko vezljivost posameznih glagolskih pomenskih skupin.

V predstavitev pomensko- in strukturnoskladenjske vezljivosti bodo vključene a) predmetnopomske in slovničnokategorialne lastnosti udeležencev, ki so kategorialne pomenske sestavine ali t. i. klasemi (živo+/-, človeško+/-, konkretno+/-), b) sklidenjski pomeni oz. pomenske vloge udeležencev — t. i. udeleženske vloge (vršilec, prejemnik, prizadeto, cilj ipd.) in na sklidenjskofunkcijski ravni še c) sklidenjske vloge (osebek, povedek, predmet ...) v določenem sklonu.

Zaradi širše razumljivosti naj bi vezljivostni slovar imel tudi primerjalno tabelo mednarodnih simbolov, npr. za a) **vrste dejanj** (d = dejanje = Act, dog = dogajanje = Occur, s = stanje = Stat, p = proces = Proc) in za **pomenske vloge udeležencev** (za *leve udeleženske vloge*: V = vršilec = A(gens), Pv = povzročitelj = Proc(esor), Pb = pobudnik = Inic(iator), N = nosilec = Sta(tual); za *desne udeleženske vloge*: Pr = prizadeto = Pat(iens), Ra = razmerje = Res(pector), Vs = vsebina = Mat(erial)/Intel(ectual)/Inf(ormatía), Po = pojav = Fen(omenal), Vz = vzrok = Caus(or), C = cilj = Mot(iv), Iz = izhodišče/izvor = Ori(ginativ), IM/IČ = izhodiščno mesto/izhodiščni čas = Ori_{Dir}, CM/CC = ciljno mesto/ciljni čas = Psp_{Dir}(perspektiv), M/Č =

¹³ Predlagano je že bilo (prim. Križaj Ortar, 1989), da bi bilo pri slovarski vezljivosti, v okviru pomenskega polja glagola in nekaterih pridevniških besed, potrebno: a) poiskati in določiti vse uvrščevalne in razločevalne pomenske sestavine, b) število in vrsto udeležencev in njihove pomenske lastnosti kot +/- človeško/živo/ abstraktno; c) ponazarjalno gradivo pa je slovnična uresničitev pomenskega polja (pomenskega stavčnega vzorca) in je ponazoritev slovničnega stavčnega vzorca z oblikoslovnoscbladenjskimi lastnostmi določil.

mesto/čas = Loc/Temp, $Po_{z/k/o}$ = potek/začetek/konec/omejitev = Dur/Inc/Fin/Ter, N = način = Mod(us), S/O = sredstvo/orodje = Ins(trumental), Pre = prejemnik = Ben(efaktor)/Ad(resat), R = rezultat = Rez), in v okviru pomensko- in strukturnoskladenjske vezljivosti tudi mednarodne simbole za b) oblikoslovno-skladenjske oz. besednovrstne lastnosti določil: — za glagol: Glag_p = glagolski primitiv = V_{prim}, Glag_v = vezni glagol = KV; — za določila: (p)Sam₁₋₆ = (predložna) samostalniška določila = (p)S_{N/G/D/A/L/T}, Prid_{k/v} = pridevnik (kakovostni/vrstni) = Adj_{O/C} (adjective qualitative/classifying), Prisl_{k/č/n/kol} = prislov (krajevni/časovni/načinovni/količinski) = Adv_{Loc/Temp/Mod/O}; — za povedkova določila: Sam'/Prid'/Prisl' = S'/Adj'/Adv'.

Legenda:

osnovna bivanjska razmerja:

— +/- = vzpostavitev/ukinitvev razmerja/stanja	
— E ⁺ /E ⁻ = eksistenca +/-	
— T = prehajanje s spremembo	<i>poslovenjene krajšave:</i>
— POS = položaj	
— L = usmerjana lokacija (mesto/kraj)	M/IM/CM
— LC = sonahajanje/sopojavnost (natančnejše mesto)	M _{so}
— P = pripadnost	P
— K = kvalifikacija/lastnost	L
— S = razumevanje	S
— D/M = rekanje(D)/mišljenje(M)	R/M
— R _{D/M} = reagiranje(R) na rekanje(D)/mišljenje(M)	R'/M'

vrsta dejanj:

— d = dejanje	— De = dejanje
— dog = dogodek	— Dej = dejavnost
— s = stanje	— St = stanje
— p = proces	— Pro = proces

posamostaljeni pomeni v okviru povedja:

UDELEŽENCI

okoliščine:

— v = kraj/mesto (dejanja/stanja/processa) (Md/s/p)

delovalniki/lastnosti (glede na okoliščine):

- x = (navadno) delujoči udeleženec (oseba) — 1. delovalnik
- y = neposredni udeleženec dejanja oseba/predmet — 2. delovalnik
- z = posredni udeleženec dejanja — predmet/oseba za/pri dejanju — 3. delovalnik
- α = splošni udeleženec — pojavnost/vzročnost (naravni p.)
- w = lastnost/zmožnost/vsebina/poročilo (pri neudeleženski vezljivosti v okviru povedja natančneje lastnostno opredeljuje dejanje/dogajanje/process/stanje)

za pomenskoskladenjsko vezljivost

UDELEŽENSKÉ VLOGE — pomenske vloge udeležencev v stavčni povedi

leve (prvotne) udeleženske vloge:

- xA = izvor dejanja/vršilec dejanja
- xPROC = povzročitelj/sila dogajanja

poslovenjene krajšave:

- Vd
- Pv_{dog}

- xINIC = pobudnik dejanja/dogajanja $Pb_{d/dog}$
 — xN = nosilec dejanja/dogajanja/procesa/stanja $N_{d/dog/p/s}$

desne udeleženske vloge:

- y = prizadeto/izid/pripomoček pri dejanju Pd/Rd/Sd/Od
 (tvorno vključeno v dejanje)
 — z = prejemnik/cilj dejanja Pre_d/Cd

za strukturoskladenjsko vezljivost

- Glag — glagol
 Glag_p — glagolski primitiv
 Mo — morfem (oznaka ob predlogih kot prostih glagolskih morfemih)
 Sam₁₋₆ — samostalnik (1–6 skloni)
 Prid_{k/v} — pridevnik (kakovostni/vrstni)
 Prisl_{k/č/n/kol} — prislov (kraja/časa/načina/količine)
 ' — pri Sam₁₋₆/Prid_{k/v}/Prisl_{k/č/n/kol} označuje neudeleženska povedkova določila
 Povdk = povedkovnik

slovnične in pomenske kategorije:

- človeško = č+/-
 živo = ž+/-
 abstraktno = abstr.
 konkretno = konkr.
 + — sosledje stavčnih členov
 / — izbirna različica
 () — neobvezno vezljivo določilo
 // — skladenjsko obvezni modifikator
 || — pomenske vloge in lastnosti udeležencev
 ∩ — soobstoj in slovnično ujemanje predložnega morfema s samostalniško končnico

Simboli za vezljivostne skupine glagolov:

- S_{T/D} = stanjski (telesni/duševni) glagol
 NT_{Dg/Pr} = netvorni (dogodkovni/procesni) glagol
 T_{De/Dg/Pr} = tvorni (dejavni/dogodkovni/procesni) glagol
 On = glagol omogočanja nastajanja
 G/R/M = glagol govorjenja/razumevanja/mišljenja
 R = glagol ravnanja
 R(P) = glagol ravnanja s premikanjem
 U/Ut = glagol upravljanja/ustvarjanja
 S_L = glagol spremembe lastnosti
 S_s = glagol spremembe splošne
 E_{T/NT/NP} = elementarni (tvorni/netvorni/naravnih pojavov) glagol
 P_{Pr/C/Dg} = glagol (procesnega/ciljnega/dogodkovnega) premikanja
 Fz/t/k = fazni (začetnosti/trenutnosti/končnosti) glagol
 N = naklonskost

2.1.1.5.2 Vzorčna vezljivostna predstavitev glagola živeti

Zgled za glagol *živeti*, ki označuje /ne/tvorne (življenjske) procese (tvorni so samo v povezavi s *človeško*⁺).

Pri vseh glagolih so pomeni razvrščeni in obravnavani od osnovnega (najnavadnejšega) pomena k manj navadnim zaznamovanjem pomenom.

* Glagol *živeti* spada med elementarne glagole — to so glagoli osnovnih življenjskih procesov in dejavnosti in so podskupina temeljnih glagolov. Značilnost elementarnih glagolov je, da združujejo oz. kombinirajo pomen iz vseh treh glagolskih primitivov — *BITI*, *IMETI*, *DELATI*, zato so vezljivostno najuniverzalnejši. Nekateri njihovi pomeni so prehodni, drugi pa neprehodni, vsi skupaj zaobjamejo vse udeleženske vloge.

* *živeti*₁ E_T 1. biti¹ 'obstajati', Sam₁ —: Sam₁|xNp/d/dog/s ž+| + Glag|E⁺|: *Vse, kar živi, potrebuje hrano*

*živeti*₁₍₂₎ 2. bívati² 'eksistirati, obstajati, biti' kot živo bitje(kje, kdaj, kako), Sam₁ — (Prisl_{k/e/n} / p ∩ Sam₅₋₆): Sam₁|xNp/d/dog/s ž+| + Glag|M_{so,p/d/dog/s}| (+ Prisl_{k/e/n}|yM/Č/wNp/d/dog/s| / p ∩ Sam₅₋₆|yRa/Mp/d/dog/s ž+|): *Živi (v preteklosti), Živijo (skupaj v obliki lišajev)*

*živeti*₁ 3. delováti^{2,3} 'biti v delovnem stanju', Sam₁ —: Sam₁|xVd/Np/d/dog/s ž+| + Glag|M_{so,p/d/dog/s}| / + p ∩ Sam_{2,4-6} / Prisl_n|wNp/d/dog/s| = modifikator: *Politično/kulturno/vsestransko/živi, Ta kraj živi // shajati, Sam₁ —: /Komaj šel živi /brez hrane/ // glede na časovno trajanje od rojstva do smrti, Sam₁ —: Sam₁|xNp/d/dog/s ž+| + Glag|M_{so,p/d/dog/s}| / + Prisl_{kol}|wL| = modifikator: *Živijo /povprečno sedemdeset let/**

*živeti*₂ 4. biti², rásti³ v svojem življenjskem okolju, Sam₁ — p ∩ Sam₅₋₆ / Prisl_k: Sam₁|xNd/dog/p/s ž+| + Glag|M_{so,d/dog/p/s}|Mo + p ∩ Sam₅₋₆|yRa/Md/dog/p/s ž-ž+| / Prisl_k|yMd/dog/p/s|: *Raki živijo v potokih, V tem skalovju ne more živeti nobena rastlina // bívati¹, eksistirati, obstajati; prebívati¹/stanováti, Sam₁ — p ∩ Sam₅₋₆ / Prisl_k: *Živi na deželi/v mestu, Živi pod tujo streho, Živi pri teti // ekspr., sòobstájati s kom, Sam₁ — p ∩ Sam₅₋₆: Sam₁|xVd/Nd/dog/p/s ž+| + Glag|M_{so,d/dog/p/s}|Mo + Sam₆|yRad/dog/p/s ž+|: *Živi skupaj z njo***

*živeti*₂ 5. ekspr., bívati³, delováti² s čim, Sam₁ — Sam₆: Sam₁|xVd/Nd/dog/p/s ž+| + Glag|M_{so,d/dog/p/s}|Mo + Sam₆|yRad/dog/p/s ž-|: *Živi z zemljo/s knjigami // delováti² za koga, kaj, Sam₁ — Sam₄: Sam₁|xVd/Nd/dog/p/s ž+| + Glag|M_{so,d/dog/p/s}|Mo + Sam_{4,5}|yRad/dog/p/s ž+/-|: *Živi za glasbo/za otroke/za svoj poklic**

*živeti*₂ 6. shájati², preživljati se (s čim), kako, Sam₁ — Sam_{4,6} / Prisl_n: Sam₁|xVd/Nd/dog/p/s ž+| + Glag|M_{so}|Mo + Sam_{4,6}|yRad/dog/p/s ž-|/Prisl_n: *Živi z invalidnino/na tuje stroške/na škodo drugega // od česa, Sam₁ — Sam₂: Sam₁|xVd/Nd/dog/p/s ž+| + Glag|M_{so,d/dog/p/s}|Mo + Sam₂|yRad/dog/p/s ž-|: *Živi od izdelovanja suhe robe, Živeti od kmetijstva/od umetnosti**

*živeti*₂ 7. pog. preživljati, vzdrževati koga s čim, Sam₁ — Sam₄ — (z/s ∩ Sam₆): Sam₁|xVd ž+| + Glag|M_{so,d}| + Sam₄|yPrd ž+ č+| (+ z/s ∩ Sam₆|yRad ž- abstr.): *Živi ženo in otroke (s plačo)*

*živeti*₁₍₂₎ 8. ekspr. vplívati¹ (kje), — Sam₁ — (v ∩ Sam₅ / Prisl_k): Sam₁|xNd/dog/p/s ž+ž-| + Glag|M_{so,d/dog/p/s}| / + Prisl_g|Čd/dog/p/s| (+ v ∩ Sam₅|zRad/dog/p/s ž-|/Prisl_k): *(V svojih delih) /večno živijo, Umetnine /dolgo živijo // uveljávljati se² (kje), Sam₁ — (v ∩ Sam₅ / Prisl_k): *Glasba živi (zunaj dvoran), Njegovo ime ne živi /več/ (v nas, tukaj)**

živeti₁₍₂₎ 9. ekspr. pojávljati se¹ (kje), Sam₁ — (Prisl_k / v ∩ Sam₅): Sam₁|xNd/dog/p/s ž+/ž-| + Glag|M_{so}d/dog/p/s| (+ Prisl_k|yMd/dog/p/s| / v ∩ Sam₅|zRad/dog/p/s ž-|): *Dogodek živi (v ljudskem izročilu), Rokovnjači živijo /samo/ (v pripovedkah)*

živeti₂ 10. knjiž. uresničevati¹, Sam₁ — Sam₄: Sam₁|xVd/Nd/dog/p/s č+| + Glag|M_{so}d/dog/p/s| + Sam₄|yVsd/dog/p/s ž- abstr.: *Živi svet/filozofijo/preteklost*

rokovnjáči₁ delovati^{2,3}, živeti³ kot rokovnjáč, Sam₁: Sam₁|xVd/Nd/dog/p č+| + Glag|M_{so}d/dog/p|: *Sosedov rokovnjači*

Literatura

- Apresjan, Ju. D. (1967). Eksperimental'noe issledovanie semantiki russkogo glagola. Moskva: Nauka.
- Bajec, A. (1959). Besedotvorje slovenskega jezika IV. Predlogi in predpone. Ljubljana: SAZU.
- Daneš, F. idr. (1987). Větné vzorce v češtině. Praha: Academia.
- Dular, J. (1982). Priglagolska vezava v slovenskem knjižnem jeziku (20. stoletja). Disertacija. Oddelek za slovanske jezike in književnosti. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Fillmore, Ch. J. (1968). The Case for Case. Universals in Linguistic Theory. Urednika E. Bach in R. T. Harms. USA.
- Križaj Ortar, M. (1989). Vezljivost: iz pomena v izraz. 25. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 129–140.
- Merše, M. (1995). Vid in vrstnost glagola v slovenskem knjižnem jeziku 16. stoletja. Ljubljana: SAZU.
- Orešnik, J. (1992). Udeleženske vloge v slovenščini. Ljubljana: SAZU.
- Orešnik, J. (1994). Slovenski glagolski vid in univerzalna slovnica. Ljubljana: SAZU.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika. I. — 1970. II. — 1975, III — 1979, IV. — 1985, V. — 1991. Ljubljana: SAZU.
- Toporišič, J. (1965–1970). Slovenski knjižni jezik I–IV. Maribor: Obzorja.
- Toporišič, J. (1976). Slovenska slovnica. Maribor: Obzorja.
- Toporišič, J. (1982). Nova slovenska skladnja. Ljubljana: DZS.
- Vidovič Muha, A. (1988). Slovensko skladenjsko besedotvorje ob primerih zložen. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete in Partizanska knjiga.
- Vidovič Muha, A. (1993). Glagolske sestavljenke — njihova skladenjska podstava in vezljivostne lastnosti (Z normativnim slovensko-nemškim vidikom). Slavistična revija, 41/1, 161–192.
- Vidovič Muha, A. (2000). Slovensko leksikalno pomenoslovje. Govorica slovarja. Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Vodušek, B. (1961/62). O leksikografskem ugotavljanju in urejevanju besednih pomenov. Jezik in slovstvo 7/1. 5–10. Pomenska ureditev glagola »vzeti«, izdelana na podlagi leksikološkega materiala iz kartotečne zbirke SAZU. Jezik in slovstvo 7/4, 117–121.

Metka Kordigel, Malajski
Adaptivna funkcija v branju

UDK 811.1(075.85):72

O miselni strategiji za reševanje pravilnice v predoperativnem in operativnem operativnem branju slovenskega brahca v tujini

Rezultate dela skupine raziskovalcev, ki se ukvarja s proučevanjem miselnih strategij, ki jih uporabljajo učenci v predoperativnem in operativnem branju slovenskega brahca v tujini, predstavljamo v prisotnosti miselnih shem, poleg tega pa tudi sheme. Raziskavo smo opirali na literaturo, namenjeno da preverimo, ali učenci uporabljajo literarnoreceptski človek v operativnem branju, pri čemer je relevantnih literarnoreceptskih zvrstev pred branjem oz. med branjem.

1. Učni načrt za literaturo v osnovni šoli predpisuje sistematično razvijanje spretnosti in sposobnosti učencev. To med drugim pomeni, da učenci morajo

ON DICTIONARY TREATMENT OF VALINCY IN SLOVENE

ABSTRACT

The results of the research group's work on the study of thinking strategies used by students in pre-operational and operational reading of Slovenian text in a foreign language are presented in the form of thinking schemes, in addition to the text itself. The research was based on literature intended to check whether students use literary-receptive characters in operational reading, and if so, which types of literary-receptive characters are used before or during reading.

žvetl., 9. clesr. poj. (žan se' (kje), Sam. — (Prsl. / v. G. Sam. / Sam. / Nd / dogop. 2+ / 2- + Glag. M. / d / dogop. / + Prsl. / d / dogop. / v. II. Sam. / Rad / dogop. 2- / -) *Drodek 204 (v ljudskem izročilu)*, *Rokovnjač 20-ja imeti (v pripet. delati)*

žvetl., 10. clesr. pres. (žan se' (kje), Sam. — Sam. / Sam. / xVd / Nd / dogop. / + / + Glag. M. / d / dogop. / + Sam. / - / dogop. 2- / absr. / *Zna svetjlosoffjo / preskus*

žvetl., 11. clesr. delovati²⁰, *žvetl.* kor. rokovnjač, Sam. / Sam. / xVd / Nd / dogop. / + / + Glag. M. / d / dogop. / + Sam. / - / dogop. 2- / absr. / *Zna svetjlosoffjo / preskus*

Literatura

Agrešan, Ju. D. (1967). Eksperimental'noe issledovanie semantiki rusckogo glagola. Moskva: Nauka.

Bajec, W. (1959). Besedotvornje slovenskega jezika IV. Predlogi in predpols. Ljubljana: SAZU.

Daneš, F. (1971). Větné vzorce v češtině. Praha: Academia.

Dalar, J. (1982). Priglagojska vezava v slovenskem knjižnem jeziku (20. stoletje). Disertacija. Oddel. k za slovarske jezike in književnost. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Fillmore, Ch. J. (1968). The Case for Case. *Universals in Linguistic Theory*. Urednik E. Bach in R. T. Harms. USA.

Križaj Otar, M. (1989). Vrednotje in postavi v liter. 20. stoletju slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 129-130.

Merse, M. (1995). VN in tvorba glagola v slovenskem knjižnem jeziku 16. stol. v Ljubljani: SAZU.

Orešnik, J. (1971). Učencijske vloge v slovenscini. Ljubljana: SAZU.

Orešnik, J. (1994). Slovenski glagoli v 9. in univerzitetni slovnici. Ljubljana: SAZU.

Slovar slovenskega govornega jezika. I. — 1970. II. — 1975. III. — 1979. IV. — 1983. V. — 1991. Ljubljana: SAZU.

Andreja Žele

UDK 811.163.6'374.3

SUMMARY

ON DICTIONARY TREATMENT OF VALENCY IN SLOVENE

There is an obvious need for a systematic description of valency in Slovene. First we need to produce a valency dictionary of verbs, to be followed by those of adjectives and nouns. In analysing valency, it is important to adopt a multi-layer approach, which includes the semantic layer (directionality), the grammatical layer (valency), and the expressive/ textual layer (agreement, government). The starting point is the semantic valency, which also serves to determine prepositional morphemic headwords and to draw a precise line between lexicalized and nonlexicalized verbal prepositional morphemes. In the dictionary, each verb headword will be explained using words with (at least partly) the same valency. These explanatory words will in turn feature as verbal headwords in their own right elsewhere in the dictionary and their explana-

tion will again contain words with (at least partly) the same valency. Such a chain of explanations of valency will continue until it reaches the explanatory primitives *biti* (to be), *imeti* (to have), and *delati* (do). These three primitive verbal hypernyms can be dictionary and word-formational categorising semantic constituents at the same time. Valency treatment thus proceeds from specialised verbs through basic verbs to primitive verbs; in terms of valency, *biti*, *imeti* and *delati* cover all the verbs in the language. An additional point of consideration is valency as part of language development theory; therefore the dictionary should include also valency changes of established verbal meanings and patterns for the production of new verbs.

Metka Kordigel, Mateja Šega
Pedagoška fakulteta v Mariboru

UDK 028.5-053.2:372.41

O miselni shemi za recepcijo pravljičice v predoperativnem in operativnem obdobju otrokovega bralnega razvoja

V pričujočem sestavku bomo skušali prikazati rezultate dela empirične raziskave, s katero smo preverjali prisotnost miselne sheme pravljičice pri otrocih v predoperativnem in operativnem obdobju njihovega osebnostnega razvoja, zavedanje o prisotnosti miselne sheme, poleg tega pa smo opravili tudi kvalitativno analizo pravljične miselne sheme. Raziskavo smo opravili na Oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete v Mariboru z namenom, da preverimo ustreznost v učnem načrtu za devetletko zastavljenih aproksimativnih literarnorecepcijskih ciljev v okviru razdelka Književne zvrsti in vrste — proza, ki predvideva priklicevanje relevantnih literarnoestetskih izkušenj že ob samem poimenovanju književne zvrsti/vrste pred branjem oz. najkasneje potem, ko je otrok slišal/prebral prvih nekaj povedi.

*

1 Učni načrt za književno vzgojo v devetletki v poglavju Funkcionalni cilji predvideva sistematično razvijanje recepcijske sposobnosti učencev in je v tem kontekstu osredinjen na učenca. To med drugim pomeni, da izhaja v okviru spodbujanja posameznih segmentov otrokove sposobnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja literature praviloma iz aktualne stopnje relevantnega dela recepcijske sposobnosti in da definira cilje tako, da ne presega stopnje razvoja, ki jo lahko otrok neke starosti doseže v literarnoestetsko spodbudnem okolju in v sistematičnem literarnodidaktično zasnovanem procesu šolske književne vzgoje.

Tako zasnovani učni načrt naj bi izviral iz temeljitega poznavanja recepcijske sposobnosti učencev v trenutku, ko vstopajo v edukacijski proces, in seveda na (empirično preverjenih) postavkah o tem, v kakšnem zaporedju si sledijo in v kakšnih časovnih intervalih se pojavljajo vse naslednje stopnje v razvoju vsakega izmed strukturnih elementov otrokove sposobnosti ustvarjalnega dialoga z literarnim besedilom. In že smo pri bistvu problema, pred katerim smo se znašli snovalci učnega načrta za književno vzgojo v devetletki, saj se takrat nismo mogli nasloniti na nikakršne empirične podatke o tem, *kakšen je tipični literarnorecepcijski razvoj slovenskega otroka* ter kakšna in kolikšna so možna odstopanja v progresivni in regresivni smeri v takih ali drugačnih (bolj ali manj spodbudnih) okoliščinah. Pomanjkanje slovenskih empiričnih študij izvira iz dveh skupin vzrokov: najprej, empirična estetika recepcije mladega bralca pri nas (in v svetu sploh) je veda, ki se šele komajda kobaca iz povojev tradicije nekakšnih avtorefleksij in bolj ali manj čustvenih zapisov opazovanj bralnih interesov in literarnorecepcijskih odzivov (lastnih) otrok in (češče) vnukov. In potem je seveda nesporno, da četudi bi hoteli, ustreznih empiričnih raziskav ne bi mogli izvesti, saj

v trenutku, ko smo pisali učni načrt, »relevantnega vzorca« preprosto še ni bilo. Z relevantnim vzorcem mslimo seveda na otroke, ki bi razvijali literarne interese in v učnem načrtu definirane elemente recepcijske sposobnosti po dinamiki funkcionalnih ciljev in s kombinacijo literarnodidaktičnih metod, kot jih definira kurikulum za devetletko (pri čemer mislimo s slednjim na uravnoteženo ritmično menjavanje med komunikacijskim modelom književne vzgoje in skupino metod, ki posnemajo literarnoestetsko spodbudno zunajšolsko okolje).

Relevantnih empiričnih podatkov pri pisanju učnega načrta torej (še) nismo imeli. In vendar smo želeli napisati sodoben procesno naravnani in na učenca osredinjen literarnovzgojni kurikulum! Iz zadrege smo si pomagali

- tako, da smo za začetek definirali vse cilje kot aproksimativne, zavedajoč se, da bomo morali potem, ko bo prva generacija šolarjev absolvirala edukacijski proces po našem programu, empirično preveriti njihovo uresničljivost in jih potem po potrebi (v skladu z rezultati empirične študije) na ustreznih mestih korigirati;
- tako, da smo osnutek učnega načrta pokazali skupinam uglednih in izkušenih učiteljic in vzgojiteljic in jih prosili, naj preverijo, ali so cilji definirani korektno ali ne, oz. drugače: prosili smo jih, naj na skali, ki se je razpenjala od neprimernosti preko delne primernosti ... do popolne primernosti, za vsak cilj posebej ocenijo, ali bi ga lahko realizirali pri svojih otrocih;
- in nazadnje (oz. pred vsem tem) smo se naslonili na spoznanja vede o mladem bralcu, ki dokaj natančno opisuje otrokove literarne interese in odzive na literaturo v posameznih fazah njegovega osebostnega (in s tem povezanega literarnobralnega) razvoja, ter na nekatere empirične študije o recepcijski sposobnosti, ki smo jih našli v tuji literaturi.

O vsem tem smo razmišljali (in vse to upoštevali) tudi, ko smo v učnem načrtu definirali cilje v zvezi s književnimi zvrstmi in vrstami in kot končni cilj prvega triletja zapisali, da si učenci »ob imenu književne vrste in po poslušanju nekaj povedi (verzov) ... priključijo v spomin svoje literarnoestetske izkušnje s to literarno vrsto« in da pripravijo za recepcijo relevantni horizont pričakovanj. V razdelku Proza smo nato natančneje definirali cilje s področja literarne vrste *pravljica in pripoved* (kakor smo v učnem načrtu s skupnim izrazom poimenovali prozne književne vrste, v katerih se literarno dogajanje omejuje na zakonitosti, ki veljajo v pisateljevi in bralčevi zunajbesedilni resničnosti). Branje ciljev v razdelku 4.2 (podpoglavje Poslušanje literature) v prvem triletju, ko naj bi otroci po prvem letu pravljico prepoznali po treh prvinah: formalnem začetku, pretekliku in pravljичnem pripovednem tonu, po drugem letu po zanj značilnih književnih osebah, tipičnem pravljичnem dogajanju in formalnem koncu in ko naj bi po tretjem letu prepoznali razliko med pravljico in pripovedjo, hitro pokaže, da smo se pri definiranju ciljev naslonili tudi na Applebeejevo študijo *The child's Concept of Story* (1978) in na razmišljanja o povezanosti pravljice in otrokove fantazijske sposobnosti, kot jo je opisala v prvi polovici (prejšnjega!) stoletja Ch. Bühler. No, naslanjanje na omenjeni študiji bi lahko bilo sporno glede na letnico njenega nastanka in glede na okolje, kjer sta bili opravljeni. Tako prvi kot drugi kriterij namreč ne zdržita pomisleka, ali so »današnji otroci« še zmeraj taki, kakršni so bili »otroci nekoč«, in ali so slovenski otroci natanko taki, kot so ameriški in nemški otroci. In to je bil razlog, da smo se na Pedagoški fakulteti odločili opraviti inicialno empirično študijo o tem, kakšna je sposobnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja pravljice pri slovenskih otrocih — v času, preden je (bo) edukacijski sistem (književna vzgoja v devetletkah) začel to sposobnost sistematično razvijati. Od rezultatov študije smo pričakovali dvoje:

- najprej naj bi dobili odgovor na vprašanje, ali izhajajo v učnem načrtu definirani cilji iz aktualne stopnje relevantnega segmenta otrokove recepcijske sposobnosti,
- in potem naj bi bili rezultati primerno izhodišče za primerjalno analizo o tem, kako uspešna je književna vzgoja v devetletki potem, ko bomo (z novo empirično študijo) merili ta isti segment recepcijske sposobnosti pri prvi generaciji učencev, ki so jih poučevali po »našem« učnem načrtu.

1.1 Vzorec otrok, ki so bili vključeni v raziskavo

V raziskavi smo se torej osredotočili na dve obdobji v otrokovem osebnostnem razvoju: na predoperativno in operativno fazo. V ta namen smo v vzorec zajeli otroke petih starostnih skupin, in sicer otroke od 4,0 do 4,11 let, otroke od 5,0 do 5,11 let, otroke od 6,0 do 6,11 let, otroke od 7,0 do 7,11 let, otroke od 9,0 do 9,11 let. V starostno skupino od 4,0 do 4,11 let je bilo vključenih 52 otrok, v starostno skupino od 5,0 do 5,11 let je bilo vključenih 47 otrok, v starostno skupino od 6,0 do 6,11 let je bilo vključenih 55 otrok, v starostno skupino od 7,0 do 7,11 let je bilo vključenih 32 otrok in v starostno skupino 9,0 do 9,11 40 otrok. V raziskavo je bilo skupaj vključenih 226 otrok.

1.2 Metoda dela

Glede na to, da otroci v prvih treh raziskovalnih skupinah ne znajo pisati in da znajo to otroci v četrti skupini le do neke mere, in zato, ker smo hoteli zagotoviti metodološko primerljivost, smo se pri vseh petih skupinah odločili za metodo vodenege intervjuja, metodo, ki predvideva pogovor po vnaprej pripravljenem vprašalniku z natanko definiranimi sklopi vprašanj. Klasična metoda vodenege intervjuja pravzaprav predvideva, da dobijo vsi intervjuvanci enaka vprašanja, toda v našem primeru smo se morali zavedati dejstva, da imamo v različnih skupinah opraviti z otroki z močno različno jezikovno kompetenco, ki dojemajo svet (in raziskovalni problem) na močno različne načine. To pa je seveda pomenilo, da smo morali za vsak sklop vprašanj natančno definirati, po čem pravzaprav sprašujemo, zato da bi bili lahko v poteku samega intervjuja (jezikovno) fleksibilni: da bi lahko v sami komunikaciji z intervjuvancem poiskali tak kod, ki bi zagotovo vodil k sporazumevanju in s tem k raziskovalnemu cilju. Intervjuje smo snemali na magnetofonski trak in jih nato prepisovali v t. i. raziskovalne protokole, ki so nato služili kot podlaga za empirično analizo.

V zadnjem delu raziskave smo za opazovanje kvalitete miselne sheme uporabili produktivni ustvarjalni postopek: otroke smo prosili, naj pripovedujejo pravljico. To smo snemali na magnetofonski trak, naredili magnetogram ter nato besedilo analizirali glede na število uporabljenih izbranih kriterijev, ki so se v njej pojavili.

1.3 Cilji

S posameznimi sklopi vprašalnika in drugimi elementi raziskovalnega postopka smo skušali preveriti naslednje elemente recepcijske sposobnosti zaznavanja in razumevanja pravljice:

- ugotoviti smo skušali, ali otrok sploh že ima miselno shemo pravljica in ali se zaveda, da jo ima, in to, ali »obvlada« (pomeni: pozna in sam uporablja) termin *pravljica*,
- kako je sestavljena miselna shema *pravljica* ali drugače, katere strukturne elemente pravljice zaznavajo otroci v določenem starostnem obdobju,
- kakšni so otroški horizonti pričakovanj, povezani z nekaterimi tipičnimi pravljичnimi književnimi osebami, in
- kdaj pri otrocih nastopi sposobnost ločevanja realnega in nerealnega (domišljjskega) sveta.

1.4 Hipoteze

A Prepoznavanje pravljice kot termina

Hipoteza 1: Mlajši otroci (4,5 let) pravljice kot termina še ne prepoznajo.

Hipoteza 2: Po četrtem letu s starostjo narašča število otrok, ki so sposobni terminu pravljica pripisati literarnovrstno ustrezno besedilo.

Hipoteza 3: S starostjo narašča število zaznanih strukturnih elementov pravljice.

B Pravljične osebe

Hipoteza 4: Starejši kot so otroci, natančneje vedo, katere književne osebe so tipične za pravljичno literarno vrsto.

Hipoteza 5: S starostjo otrok postajata domišljjskočutna predstava pravljичnih oseb in horizont pričakovanj, povezan s pravljичnimi književnimi osebami, vse bolj podobna domišljjskočutni predstavi in horizontu pričakovanj, ki jo imajo o pravljичnih osebah odrasli.

Hipoteza 6: Medtem ko so asociacije v zvezi z dejanji pravljичnih oseb pri mlajših otrocih vezane na konkretne pravljice, so te vrste asociacij z naraščajočo starostjo vse bolj posplošene.

C Zaznavanje meje med čudežnim in realnim svetom

Hipoteza 7: Zaznavnost meje med čudežnim in realnim svetom s starostjo raste.

2 Rezultati raziskave

V pričujočem sestavku se bomo omejili na poročilo o tem, kaj pravijo rezultati (prvega in tretjega dela) raziskave o tem,

- ali (in kdaj) imajo otroci miselno shemo pravljica,
- ali (in kdaj) se zavedajo, da imajo miselno shemo pravljice,
- kako je v katerem starostnem obdobju strukturirana otroška miselna shema pravljice.

2.1 O prvem sklopu vprašanj v raziskavi, ki se je nanašal na prepoznavanje pravljice kot termina

Ta sklop je obsegal tri vprašanja:

- Prvo vprašanje (*»Ali ti veš, kaj je to pravljica? No, kaj?«*) se je nanašalo na neposredno sposobnost definiranja pravljice kot termina, sposobnost, ki jo v okviru literarnoteoretičnega znanja ponavadi iščemo v šoli — otrok naj bi **POVEDAL**, kaj je pravljica!).
- Z drugim (*»Povej, poznaš kakšno pravljico? Katero?«*) in s
- tretjim vprašanjem (*»Premisli! Koga pa takole srečaš ponavadi v pravljici? Mislim, koga srečaš, pa potem takoj veš, da je to pravljica in ne na primer ... poročila.«*) smo na posreden način ugotavljali, ali v otrokovi miselni shemi pravljica kot termin že obstaja, saj smo *poznavanje* ločili od *sposobnosti definiranja*.

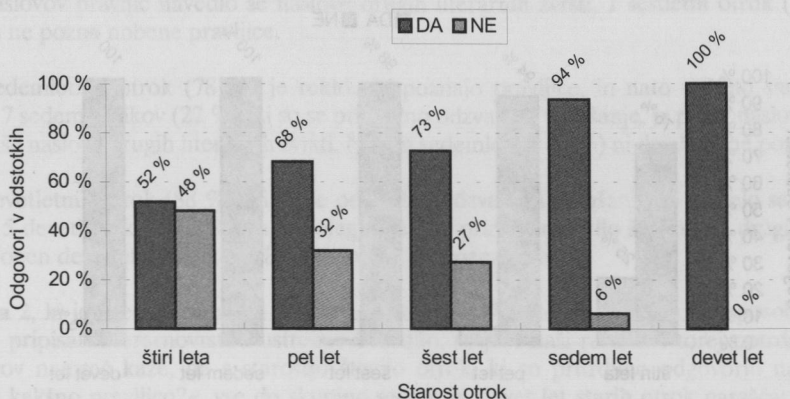
Drugo in tretje vprašanje sta torej kontrolni vprašanji vprašanju ena! Analiza grafov, ki prikazujejo empirične rezultate, bo pokazala, njuno upravičenost.

Graf 1 v odstotkih prikazuje odgovore otrok na vprašanje: *»Ali veš, kaj je to pravljica?«*

Interpretacija grafa

Rezultati kažejo, da se **hipoteza 1**, v okviru katere smo predvideli, da štiriletni otroci še ne vedo, kaj pomeni beseda *pravljica*, ni potrdila, saj je več kot polovica štiriletnih (52 %) in petletnih (68 %) otrok dejalo, da vedo, kaj je to pravljica. Iz njihovih pojasnil, da je pravljica *tisto, kar jim pripovedujejo starši, preden gredo spat*, oziroma da so to *zgodbe za lahko noč*, lahko sklepamo, da ti otroci pravljico kot termin že prepoznajajo, vendar termina zaradi svojih omejenih jezikovnih zmoglosti še ne znajo razložiti. Čeprav je 48 % štiriletnih otrok sicer odvrnilo, da ne vedo, kaj je to pravljica, lahko pri natančnem prebiranju odgovorov na drugo in tretje vprašanje iz prvega sklopa ugotovimo, da večina med temi otroki z miselno shemo pravljice že razpolaga. Z analizo odgovorov pridemo do ugotovitve, da prepoznavanje pravljice kot termina s starostjo raste do devetega leta, ko doseže 100 %. Na to kaže podatek, da so vsi devetletni otroci odvrnili, da vedo, kaj je to pravljica, in so svoj odgovor še podkrepili z utemeljitvijo, kot na primer, da se v pravljici ne dogajajo resnične stvari, pa tudi bitja so pravljična.

Graf 1: Ali veš, kaj je to pravljica?



Večina definicij starejših otrok (sedem oziroma devet let) je bilo daljših od odgovorov mlajših otrok, saj so skoraj vsi starejši otroci poleg odgovora da oziroma ne navedli še utemeljitev ali podrobnejšo razlago. Kljub temu da imajo mlajši otroci z verbalizacijo načeloma težave, najdemo med njimi tudi izjeme. Oglejmo si nekaj primerov.

Miha (4,0 let): »Lahko je zgodbica. Lahko nastopa en volk ali pa Rdeča kapica ali pa zajček ali Sneguljčica.«

Matejka (5,5 let): »To je tisto, ko beremo, ko gremo spat.«

Dejan (6,5 let): »Pravljica je, kjer je domišljija, neživa bitja, govoreče živali.«

Miran (7,6 let): »V njej nastopajo take osebe, ki ne živijo v resnici. Pa lahko so tudi živali, ki pač znajo govoriti, ker v pravljici je res vse mogoče. Pa tudi nekatere knjige so ... so pa tudi pravljice, ko se iz njih kaj naučiš, kot na primer Pepelka, da ne smeš biti tako krut ...«

Nadja (9,11 let): »Nekaj lepega, včasih tudi fantastičnega. Vedno pa predstavlja neki nadnaravni lik, ki ne živi. To se ne more zgoditi.«

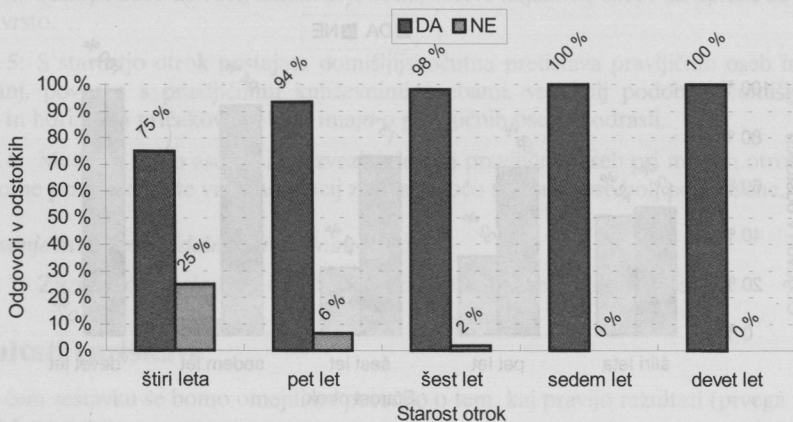
Drugo vprašanje prvega sklopa je preverjalo **hipotezo 2**, ki pravi: po četrtem letu narašča število otrok, ki so sposobni terminu *pravljica* pripisati literarnovrstno ustrezno besedilo. Šlo je za to, da smo hoteli preveriti prisotnost miselne sheme *pravljica* preko otrokove sposobnosti seriacije: ali otrok ob ustrezni besedi asociira pravi tip besedila. S tem ko smo otroke vprašali: »Poznaš kakšno pravljico? Katero?«, smo se namreč izognili izenačevanju prisotnosti sheme in sposobnosti verbalizacije (definiranja) sheme.

Graf 2 v odstotkih prikazuje odgovore otrok na vprašanje: »Poznaš kakšno pravljico?«

Interpretacija grafa

- 39 štiriletnikov (75 %) se je na vprašanje odzvalo pritrdilno, 13 štiriletnih otrok (25 %) je reklo, da ne pozna nobene pravljice oziroma so ob vprašanju molčali.
- 44 petletnih otrok (94 %) je reklo, da poznajo pravljice, 3 petletniki (6 %) pa so odvrnili, da ne poznajo nobene pravljice.
- 54 šestletnikov (98 %) se je na vprašanje odzvalo pritrdilno, 1 otrok (2 %) je dejal, da ne pozna nobene pravljice.
- Vsi sedemletni otroci (32 ali 100 %) so se pritrdilno odzvali na vprašanje.

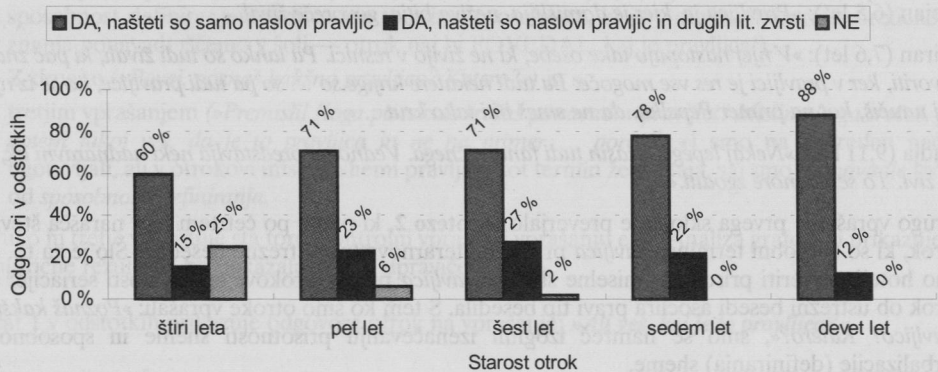
Graf 2: Poznaš kakšno pravljico?



e) Vsi devetletni otroci (40 ali 100 %) so rekli, da poznajo pravljice.

Graf 3 prikazuje odgovore otrok na vprašanje: »Katero pravljico poznaš?«

Graf 3: Poznaš kakšno pravljico? Katero?



Interpretacija grafa

a) 31 štiriletnih otrok (60 %), ki so rekli, da poznajo pravljice, je svoj odgovor podkrepilo z naštevanjem naslovov pravljic. 8 štiriletnikov (15 %), ki so se pritrdilno odzvali na vprašanje, je med naslovi pravljic navedlo tudi naslove drugih literarnih zvrsti, 13 štiriletnikov (25 %) pa je dejalo, da ne poznajo nobene pravljice, oziroma niso odgovorili.

b) 33 petletnih otrok (71 %) je reklo, da poznajo pravljice, svoj odgovor pa so podkrepili izključno z naštevanjem pravljic. 11 petletnikov (23 %), ki so se pritrdilno odzvali na vprašanje, je poleg naslovov pravljic navedlo še naslove drugih literarnih zvrsti, 3 petletniki (6 %) pa se na vprašanje niso odzvali.

c) 39 šestletnih otrok (71 %) je dejalo, da poznajo pravljice, med naštevanjem naslovov so ti otroci omenili samo naslove pravljic. 15 šestletnikov (27 %), ki so se pritrdilno odzvali na vprašanje, je poleg naslovov pravljic navedlo še naslove drugih literarnih zvrsti, 1 šestletni otrok (2 %) pa je dejal, da ne pozna nobene pravljice.

d) 25 sedemletnih otrok (78 %) je reklo, da poznajo pravljice, in nato naštel samo naslove pravljic. 7 sedemletnikov (22 %), ki so se pritrdilno odzvali na vprašanje, je poleg naslovov pravljic navedlo še naslove drugih literarnih zvrsti. Noben sedemletnik (0 %) ni dejal, da ne pozna pravljic.

e) 35 devetletnih otrok (88 %), ki so se pritrdilno odzvali na vprašanje, je naštel samo naslove pravljic, 5 devetletnikov (12 %) pa je poleg naslovov pravljic navedlo še naslove drugih literarnih zvrsti. Noben devetletni otrok (0 %) ni dejal, da ne pozna pravljic.

Hipoteza 2, ki je predvidevala, da po četrtem letu narašča število otrok, ki so sposobni terminu *pravljica* pripisati literarnovrstno ustrezno besedilo, se je v naši raziskavi torej potrdila. Analiza odgovorov namreč kaže, da s starostjo število otrok, ki so pritrdilno odgovorili na vprašanje »Poznaš kakšno pravljico?«, vse do skupine sedem in devet let starih otrok narašča; v skupinah sedem- in devetletnikov pa je že dosega 100 %. Število otrok, ki so dejali, da ne poznajo nobene pravljice, s starostjo pada vse do skupine sedemletnih otrok, kjer noben otrok ni izjavil, da ne pozna pravljice. Podrobna analiza odgovorov pa pokaže tudi zanimivo sliko oblikovanja miselne sheme pravljice, ki s starostjo postaja vse bolj podobna miselni shemi pravljice odraslih ljudi. Glede na ves starostni razpon (4,0–9,0) je sicer med štiriletnimi otroki največji odstotek (25 %) tistih, ki so dejali, da ne poznajo nobene pravljice, in se tudi na morebitna podvprašanja niso odzvali. Vendar pa je ravno v tej starostni skupini samo 15 % otrok med naštevanjem pravljic poleg ustreznih naslovov navedlo še naslove otroških pesmi, rim oziroma risank (Pedenjped, Ciciban, Biba leze, Smrkci, Tom in Jerry). Sicer so štiriletniki najpogosteje omenili Rdečo kapico, Sneguljčico in pravljico O treh pujskih. Med petletniki je bil odstotek tistih otrok, ki so dejali, da ne poznajo nobene pravljice, sicer precej nižji od odstotka štiriletnikov (6 %), vendar je zato več petletnikov (23 %) med naštevanjem naslovov pravljic navedlo še naslove risank ali pesmi za otroke (Tom in Jerry, Krokodilčki). Med naslovi pravljic so petletniki sicer največkrat omenili Rdečo kapico in Sneguljčico, posamezniki pa so omenili še Volka in sedem kozličkov, Janka in Metko, Žogica Nogica ter Zvezdico Zaspanko. En sam šestletni otrok je dejal, da ne pozna nobene pravljice, vendar je odstotek tistih otrok, ki so poleg naslovov pravljic navedli še naslove drugih literarnih zvrsti (Maček Muri, Mojster Jaka), ravno med šestletniki najvišji (27 %). Zato pa se pri šestletnih otrocih poveča število naslovov pravljic, ki so jih omenili (Pepelka, O treh pujskih, Žogica Nogica, Trnuljčica, Zvezdica Zaspanka, Muca Copatarica). Odstotek otrok, ki so poleg naslovov pravljic naštel še naslove drugih literarnih vrst in zvrsti, začne v skupini sedemletnikov padati (22 %) in je pri devetletnikih najnižji (12 %), kar poleg tega, da noben sedem- in devetletnik ni dejal, da ne pozna nobene pravljice, kaže na to, da se v tem starostnem obdobju miselna shema pravljice dobira izpopolni. Sicer so sedemletniki med naslovi pravljic najpogosteje navedli Rdečo kapico, Sneguljčico, Volka in sedem kozličkov, Trnuljčico, Muco Copatarico, Obutega mačka, Kraljično na zrnju graha, Janka in Metko in Petra Pana; devetletniki pa Trnuljčico, Rdečo kapico, Pepelko, Janka in Metko, Obutega mačka, Volka in sedem kozličkov, Petra Pana in Ostržka. Med naslovi drugih literarnih zvrsti so sedemletniki navedli naslove pesmi in stripov (Ciciban, Pedenjped, Zvitorepec, Lakotnik in Trdonja), devetletniki pa so omenili Martina Krpana, Heidi, Lukka in njegovega škorca.

2.2 O tretjem delu raziskave, v katerem smo se ukvarjali s »kvaliteto« otroške miselne sheme pravljica

V ta namen smo uporabili produktivni ustvarjalni postopek in otroku zastavili vprašanje: »Mi poveš kakšno pravljico — mislim, tvojo, tako, ki si jo sam izmisliš?«

S prvim delom vprašanja (*Mi poveš kakšno pravljico?*) smo preverjali, ali se otroci sploh zavedajo, če imajo miselno shemo pravljice; z drugim delom vprašanja (*mislim, tvojo, tako, ki si jo sam izmislil*) pa smo se usmerili na kvaliteto otrokove miselne sheme. Pri tem je šlo seveda najprej za

- to, ali si otrok sploh pripisuje sposobnost povedati pravljico,
- nato za to, ali je to, kar pove, zares pravljica (in ne kaj drugega, na primer zgodba iz njegovega vsakdana) in
- nazadnje za to, koliko strukturnih elementov pravljice uporablja otrok pri tvorbi *svoje* pravljичnega besedila.

Tabela 1 prikazuje odgovore otrok na vprašanje: »Mi poveš kakšno pravljico?«

Tabela 1: Ali lahko poveš svojo pravljico?

Odgovor	Da	Ne
4 leta	52	48
5 let	53	47
6 let	58	42
7 let	72	28
9 let	80	20

Interpretacija tabele

Več kot polovica štiriletnih otrok si pripisuje sposobnost tvoriti pravljico. Odstotek takih otrok med četrtim in šestim letom narašča zelo počasi (52 % — 53 % — 58 %), med šestim in sedmim letom pa naraste skokovito (od 58 % na 72 %) in doseže pri devetih letih 80 %.

V naslednjem koraku nas je zanimalo, ali ima to, kar otrok meni, da je pravljica, take značilnosti, da se njegova besedilna vrsta ujema s ključnimi literarnoteoretičnimi določnicami pravljice kot literarne vrste.

Tabela 2 prikazuje analizo odgovorov tistih otrok, ki so rekli, da pravljico seveda lahko povedo, in so to potem tudi storili. Njihova besedila smo grupirali na pravljice (pri čemer smo ločevali lastni ustvarjalni postopek in obnavljanje pravljice, ki so jo otroci poznali od prej), pripoved (o realnem dogodku) in pesem.

Tabela 2: Kaj so otroci pripovedovali, ko so menili, da pripovedujejo pravljico?

	PRAVLJICA		PRIPOVED	PESEM
	Lastni ustvarjalni postopek	Obnova		
4 leta	29 %	8 %	13 %	2 %
5 let	15 %	23 %	9 %	6 %
6 let	25 %	22 %	9 %	4 %
7 let	47 %	19 %	6 %	0 %
9 let	60 %	5 %	15 %	0 %

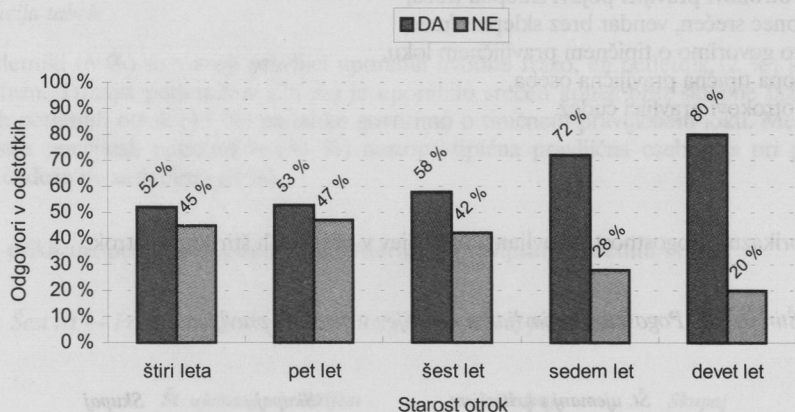
Interpretacija tabele

Več kot tretjina štiriletnih otrok pokaže, da je v produktivnem raziskovalnem postopku sposobna tvoriti pravljico ne besedilo in pri tem uporabiti ključne literarnoteoretične elemente. Le dobra desetina otrok ne ve, da mora biti pravljica odmaknjena od njihovega vsakdana in da svet v njej torej ni enak njegovi in avtorjevi zunajbesedilni resničnosti. Število otrok, ki znajo tvoriti pravljico, od četrtega do šestega leta rahlo narašča (37 — 38 — 45 %) in skokovito naraste med šestim in sedmim letom, ko doseže 66 %. Nato se naraščanje umiri, saj še pri devetih letih ne preseže 71 %.

Opazovanje tabele 2 pa kaže še nekaj: med šestim in sedmim letom se pri vseh otrocih razvije sposobnost ločevanja med poezijo in prozo, saj od te starosti naprej nobeden izmed otrok ni več recitiral pesmic, misleč da pripoveduje pravljico. Isti podatek pa je mogoče interpretirati tudi drugače: po sedmem letu otrok **ve**, da je pravljica *prozna* književna vrsta.

Če na kratko povzamemo: preverjanje prisotnosti in kvalitete miselne sheme pravljice s produktivnim postopkom daje korekcije tozadevnih rezultatov iz prvega dela raziskave in tudi tega, kar smo dobili kot odgovor na prvo vprašanje tretjega sklopa raziskovalnih vprašanj. Graf 4 nam sicer pokaže, da se že malo več kot polovica štiriletnikov in petletnikov zaveda, da ima miselno shemo pravljice, vendar dobimo s podrobnejšo analizo nekoliko drugačno sliko. Pravljico (nastalo po lastnem ustvarjalnem postopku ali obnovi) je povedalo 37 % štiriletnikov in 38 % petletnikov (graf 5). 15 % štiriletnih in 15 % petletnih otrok, ki so sprva rekli, da lahko povedo svojo pravljico, je opisalo dogodek iz svojega življenja ali povedalo pesem, iz česar lahko sklepamo, da ti otroci z miselno shemo pravljice še ne razpolagajo. 48 % štiriletnikov in 47 % petletnikov (graf 4) je dejalo, da svoje pravljice ne more povedati, ker si je še nikoli niso izmislili oziroma se jim je to zdelo pretežko.

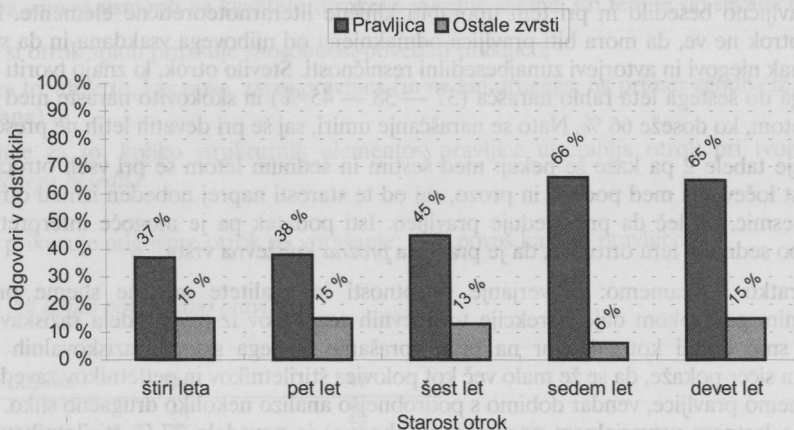
Graf 4: Ali lahko poveš svojo pravljico?



Odstotek otrok, ki so se pritrdilno odzvali na vprašanje *Mi poveš kakšno pravljico?*, je pri štiriletnikih najnižji, nato pa s starostjo konstantno raste (graf 4). Prav tako je odstotek otrok, ki so se odzvali s pripovedovanjem pravljice, pri štiriletnikih najnižji, nato s starostjo raste vse do skupine sedemletnikov; pri devetletnikih pa pade zgolj za odstotek (graf 5).

Ob rezultatih, predstavljenih v grafu 5, moramo pojasniti, da smo v »število pravljic, ki so jih povedali otroci«, vključili tako pravljice, ki so si jih otroci sami izmislili, kakor tudi obnove znanih pravljic. Kljub temu da v obnovah pravljic domišljajska kreativnost otrok ni prisotna v tolikšni meri kot pri lastnem ustvarjalnem postopku, so obnove za raziskavo enako pomembne kot »izmišljene

Graf 5: Opredelitev pravljic, ki so jih pripovedovali otroci.



pravljice», saj lahko iz njih izluščimo tiste pravljичne elemente, ki jih je otrok zaznal ob poslušanju pravljic. V primeru, da jih ne bi zaznal, jih v svoji obnovi ne bi omenil.

Tretjo hipotezo, ki pravi, da s starostjo otrok narašča število zaznanih strukturnih elementov pravljice, smo v raziskavi preverjali z vprašanjem: »Mi poveš kakšno pravljico — mislim, tvojo, tako, ki si jo sam izmislil?« Kvaliteto miselne sheme smo merili z naslednjimi kriteriji:

1. ali se v otrokovi pravljici pojavi uvodna fraza,
2. ali se v otrokovi pravljici pojavi sklepna fraza,
3. ali je konec srečen, vendar brez sklepne fraze,
4. ali lahko govorimo o tipičnem pravljичnem loku,
5. ali nastopa tipična pravljичna oseba,
6. ali je v otrokovi pravljici čudež.

Rezultati

Tabela 3 prikazuje pogostnost pojavljanja kriterijev v pravljicah štiriletnih otrok.

Tabela 3: Štiri leta — Pogostnost pojavljanja kriterijev v otroških pravljicah.

Kriterij	Št. ujetanj s kriterijem		Skupaj	Skupaj v odstotkih
	Lastni ustvarjalni postopek	Obnova		
1.	3	2	5	10 %
2.	0	0	0	0 %
3.	5	3	8	15 %
4.	3	4	7	13 %
5.	14	4	18	35 %
6.	0	0	0	0 %

Interpretacija tabele

Pet štiriletnikov (10 %) je v svoji pravljici uporabilo uvodno frazo, noben štiriletnik (0 %) ni uporabil sklepne faze, osem štiriletnikov (15 %) je uporabil srečen konec brez sklepne fraze, pri sedmih pravljicah štiriletnikov (13 %) lahko govorimo o tipičnem pravljичnem loku, v osemnajstih pravljicah (35 %) nastopa tipična pravljичna oseba, v nobeni od pravljic štiriletnih otrok (0 %) se ni pojavil čudež.

Tabela 4 prikazuje pogostnost pojavljanja kriterijev v pravljicah petletnih otrok.

Tabela 4: Pet let — Pogostnost pojavljanja kriterijev v otroških pravljicah.

Kriterij	Št. ujemanj s kriterijem		Skupaj	Skupaj v odstotkih
	Lastni ustvarjalni postopek	Obnova		
1.	2	1	3	6 %
2.	0	1	1	2 %
3.	5	8	13	28 %
4.	2	4	6	13 %
5.	7	11	18	38 %
6.	0	0	0	0 %

Interpretacija tabele

Trije petletniki (6 %) so v svoji pravljici uporabili uvodno frazo, en petletnik (2 %) je uporabil sklepno fazo. Trinajst petletnikov (28 %) je uporabilo srečen konec brez sklepne faze, v šestih pravljicah petletnih otrok (13 %) pa lahko govorimo o tipičnem pravljичnem loku. Medtem ko v osemnajstih pravljicah petletnikov (38 %) nastopa tipična pravljичna oseba, pa pri petletnikih uporabe čudeža ne zasledimo (0 %).

Tabela 5 prikazuje pogostnost pojavljanja kriterijev v pravljicah šestletnih otrok.

Tabela 5: Šest let — Pogostnost pojavljanja kriterijev v otroških pravljicah.

Kriterij	Št. ujemanj s kriterijem		Skupaj	Skupaj v odstotkih
	Lastni ustvarjalni postopek	Obnova		
1.	7	5	12	22 %
2.	0	3	3	5 %
3.	6	5	11	20 %
4.	3	3	6	11 %
5.	14	11	25	45 %
6.	0	0	0	0 %

Interpretacija tabele

Dvanajst šestletnikov (22 %) je v svoji pravljici uporabilo uvodno frazo, trije (5 %) so uporabili sklepno frazo, enajst (20 %) pa jih je uporabilo srečen konec brez sklepne fraze. V šestih primerih pravljic šestletnih otrok (11 %) lahko govorimo o tipičnem pravljicnem loku, v petindvajsetih primerih (45 %) pa nastopa tipična pravljica oseba. Čudeža v svoji pravljici ni uporabil noben šestletnik (0 %).

Tabela 6 prikazuje pogostnost pojavljanja kriterijev v pravljicah sedemletnih otrok.

Tabela 6: Sedem let — Pogostnost pojavljanja kriterijev v otroških pravljicah.

Kriterij	Št. ujemanj s kriterijem		Skupaj	Skupaj v odstotkih
	Lastni ustvarjalni postopek	Obnova		
1.	11	3	14	44 %
2.	2	1	3	9 %
3.	4	5	9	28 %
4.	5	4	9	28 %
5.	15	6	21	66 %
6.	5	5	10	31 %

Interpretacija tabele

Štirinajst sedemletnih otrok (44 %) je v svoji pravljici uporabilo uvodno frazo, trije otroci (9 %) so uporabili sklepno frazo, devet (28 %) pa jih je uporabilo srečen konec brez sklepne fraze. V devetih pravljicah devetletnih otrok (28 %) lahko govorimo o tipičnem pravljicnem loku, v enaindvajsetih pravljicah (66 %) nastopa tipična pravljica oseba, deset devetletnikov (31 %) pa je v svoji pravljici uporabilo čudež.

Tabela 7 prikazuje pogostnost pojavljanja kriterijev v pravljicah devetletnih otrok.

Tabela 7: Devet let — Pogostnost pojavljanja kriterijev v otroških pravljicah.

Kriterij	Št. ujemanj s kriterijem		Skupaj	Skupaj v odstotkih
	Lastni ustvarjalni postopek	Obnova		
1.	21	2	23	58 %
2.	7	0	7	18 %
3.	11	2	13	33 %
4.	16	2	18	45 %
5.	22	2	24	60 %
6.	10	2	12	30 %

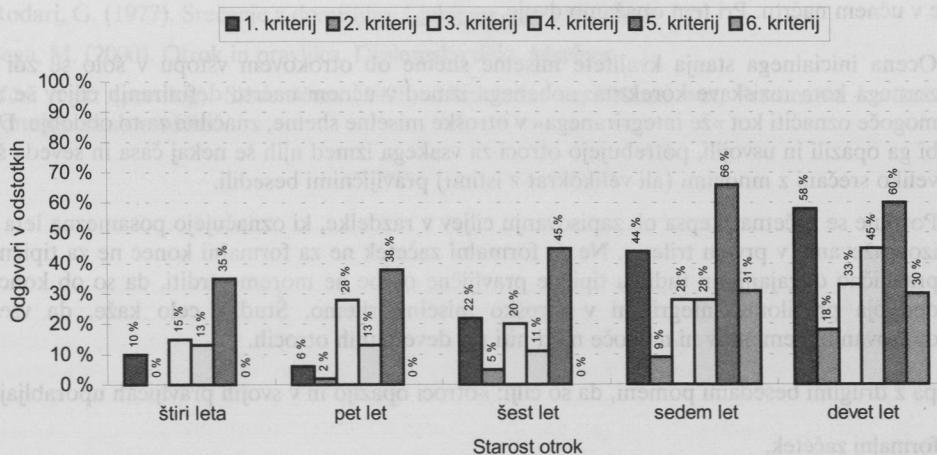
Interpretacija tabele

Triindvajset devetletnih otrok (58 %) je v svoji pravljici uporabilo uvodno frazo, sedem otrok (18 %) je uporabilo sklepno frazo, trinajst (33 %) pa jih je uporabilo srečen konec brez sklepne fraze. V osemnajstih primerih pravljic devetletnih otrok (45 %) lahko govorimo o tipičnem pravljичnem loku, v štiriindvajsetih pravljicah devetletnikov (60 %) nastopa tipična pravljичna oseba, dvanajst devetletnih otrok (30 %) je v svoji pravljici omenilo čudež.

Zaradi preglednosti ponazorimo vse skupaj še z zbirnim grafom.

Graf 6 prikazuje pogostnost pojavljanja izbranih kriterijev v otroških pravljicah.

Graf 6: Pogostnost pojavljanja kriterijev v otroških pravljicah.



Kvalitativna analiza miselne sheme pravljica na posameznih točkah otrokovega recepcijskega razvoja v predoperativnem in operativnem obdobju potrjuje raziskovalno **hipotezo 7**: nihče od štiriletnih otrok ni zaznal dveh strukturnih elementov pravljice (sklepne faze in čudeža), pa tudi sicer je zaznavnost posameznih kriterijev nizka. Še največ štiriletnikov (35 %) je v pravljici zaznalo tipično pravljичno osebo. Tudi nobeden izmed petletnih otrok ni zaznal čudeža, pa tudi zaznavnost ostalih kriterijev je nizka. Še največ petletnikov (38 %) je zaznalo tipično pravljичno osebo. Nihče od šestletnih otrok ni zaznal čudeža, zaznavnost ostalih elementov je relativno nizka; še največ šestletnikov (45 %) je zaznalo tipično pravljичno osebo. Pri sedemletnih otrocih se zaznavnost posameznih strukturnih elementov kar precej poveča, kar velja tudi za devetletnike; za obe starostni skupini pa velja, da posamezne strukturne elemente zaznava vsaj nekaj otrok. Če primerjamo zaznavnost posameznih strukturnih elementov, lahko ugotovimo, da njihova zaznavnost s starostjo praviloma raste ali (vsaj bistveno) ne pada. Tako zaznavnost uvodne fraze nekoliko upade v skupini petletnikov, nato ponovno raste (4 leta: 10 %, 5 let: 6 %, 6 let: 22 %, 7 let: 44 %, 9 let: 58 %). Zaznavnost sklepne faze s starostjo raste (4 leta: 0 %, 5 let: 2 %, 6 let: 5 %; 7 let: 9 %, 9 let: 18 %). Zaznavnost srečnega konca brez sklepne faze pri štiriletnikih in petletnikih narašča (15 % oziroma 28 %), pri šestletnikih nekoliko pade (20 %), nato pa spet raste (28 % oziroma 33 %). Uporaba tipičnega pravljичnega loka je pri štiriletnikih in petletnikih enako pogosta (13 %), pri šestletnikih nekoliko pade (11 %), nato ponovno raste

(7 let: 28 %, 9 let: 45 %). Zaznavnost tipične pravljичne osebe s starostjo raste vse do devetletnikov, ko malo pade (4 leta: 35 %, 5 let: 38 %, 6 let: 45 %, 7 let: 66 %, 9 let: 60 %). Otroci, razen sedemletnikov in devetletnikov, čudeža ne zaznavajo, v omenjenih skupinah pa je zaznavnost podobna (7 let: 31 %, 9 let: 30 %).

Ob koncu prispevka si moramo zastaviti še ključno vprašanje: Kakšni se kažejo aproksimativni cilji v zvezi s pravljичno miselno shemo v učnem načrtu za devetletko, če jih pogledamo z zornega kota rezultatov naše raziskave?

Popolnoma korektni se kažejo cilji, ki slonijo na hipotezi, da otrok že takrat, ko vstopa v edukacijski sistem, ima miselno shemo pravljica (četudi se tega ne zaveda in kljub temu da pravljice kot literarne vrste ne zna definirati). Umestitev miselne sheme v učni načrt in definiranje ciljev v smeri njenega uzaveščanja, asimilacije novih podatkov vanjo in akomodacije obstoječih podatkov, je bila torej prava odločitev. Večje pomanjkljivosti pa se kažejo, če primerjamo rezultate kvalitativne analize pravljичne miselne sheme in relevantne definirane cilje v učnem načrtu. Pri tem opazamo dvoje.

- Ocena inicialnega stanja kvalitete miselne sheme ob otrokovem vstopu v šolo se zdi z zornega kota raziskave korektna: nobenega izmed v učnem načrtu definiranih ciljev še ni mogoče označiti kot »že integriranega« v otroške miselne sheme, značilne za to obdobje. Da bi ga opazili in usvojili, potrebujejo otroci za vsakega izmed njih še nekaj časa in seveda še veliko srečanj z mnogimi (ali velikokrat z istimi) pravljичnimi besedili.
- Potrjuje se začetna skepsa ob zapisovanju ciljev v razdelke, ki označujejo posamezna leta v izobraževanju v prvem triletju. Ne za formalni začetek ne za formalni konec ne za tipično pravljичno dogajanje in tudi za tipične pravljичne osebe ne moremo trditi, da so ob koncu obdobja praviloma integrirani v otroško miselno shemo. Študija celo kaže, da vseh opazovanih elementov ni mogoče najti niti pri devetletnih otrocih.

To pa z drugimi besedami pomeni, da so cilji: »otroci opazijo in v svojih pravljicah uporabljajo

- formalni začetek,
- formalni konec,
- za pravljico tipične pravljичne osebe«

ob koncu drugega leta izobraževanja preprosto preveč optimistični in jih bomo zato ob tako togo določenem terminu težko dosegli pri vseh učencih. Z zornega kota empirične raziskave se kaže veliko smotrnejše, če bi posamezne elemente miselne sheme pravljica definirali kot cilje prvega oz. drugega triletja in prepustili nato učitelju in učencem, da odločijo, kdaj jih bodo opazili in usvojili.

Toda po drugi strani ne smemo spregledati, da rezultati raziskave temeljijo na opazovanju vzorca otrok, ki je pravljico miselno shemo gradil v spontanem procesu v okoliščinah bolj ali manj literarnoestetsko spodbudnega okolja in ob šolski literarni vzgoji, ki se z njihovo sposobnostjo recepcije pravljice ni kaj veliko ukvarjala. To pa odpira možnost, da bi bili rezultati drugačni, če bi njihove miselne sheme pravljica razvijali v sistematičnem literarnodidaktičnem procesu. Ali drugače: preden dokončno evalviramo s pravljico povezane cilje v učnem načrtu, moramo počakati, da bo vzorec prve generacije otrok absolvirala literarnovzgojni proces v prvem triletju devetletke. Nato moramo na njem opraviti podobno raziskavo, kot je pričujoča. In šele primerjava rezultatov obeh raziskav bo pokazala uspešnost za devetletko izbranega literarnodidaktičnega modela ter večjo ali manjšo ustreznost v učnem načrtu definiranih ciljev.

Literatura

Applebee, A. N. (1978). *The Chils's Concept of Story*. Chicago.

Goljevšček, A. (1991). *Pravljice, kaj ste?* Ljubljana, str. 43–83.

Kordigel, M.; Jamnik, T. (1999). *Književna vzgoja v vrtcu*. Ljubljana.

Kordigel, M. (1995). *Mladinska literatura, otroci in učitelji*. Ljubljana.

Kordigel, M. (1994). *Otroci potrebujejo kič: otroci potrebujejo pravljice*. *Otrok in knjiga*. Letnik 21. Številka 37. Maribor, str. 50–67.

Kordigel, M. (1991). *Pravljica in otroška fantazija*. *Otrok in knjiga*. Letnik 18. Številka 32. Maribor, str. 34–42.

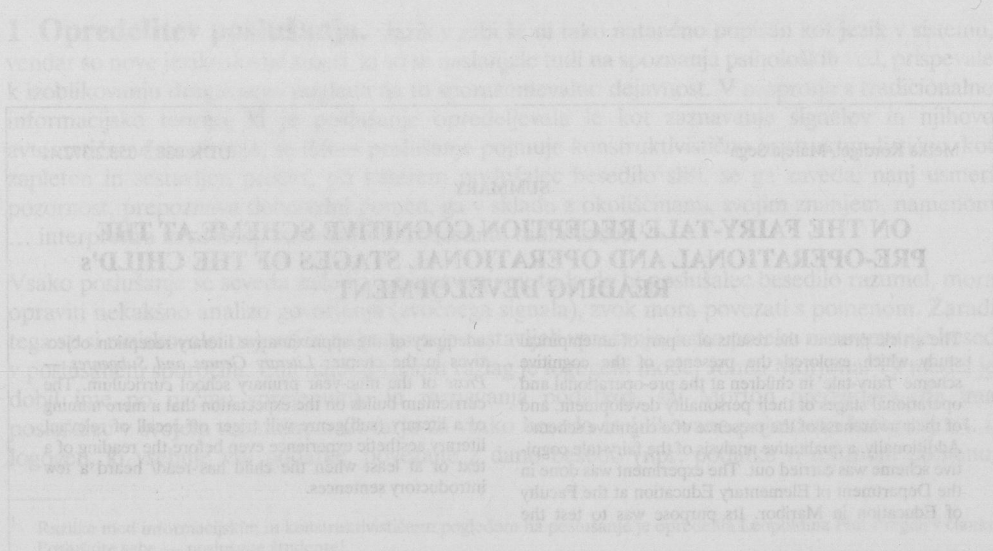
Labinowicz, E. (1989). *Izvirni Piaget*. Ljubljana, str. 80–88.

Pečjak, V. (1977). *Psihologija spoznavanja*. Ljubljana, str. 304.

Rodari, G. (1977). *Srečanje z domišljijo*. Ljubljana, str. 118–119.

Šega, M. (2000). *Otrok in pravljica*. *Diplomsko delo*. Maribor.

Učni načrt (predlog). *Slovenščina* (1998). Nacionalni kurikularni svet, Predmetna kurikularna komisija za slovenščino.



Metka Kordigel, Mateja Šega

UDK 028.5-053.2:372.41

SUMMARY

ON THE FAIRY-TALE RECEPTION COGNITIVE SCHEME AT THE PRE-OPERATIONAL AND OPERATIONAL STAGES OF THE CHILD'S READING DEVELOPMENT

The article presents the results of a part of an empirical study which explored the presence of the cognitive scheme 'fairy-tale' in children at the pre-operational and operational stages of their personality development, and of their awareness of the presence of a cognitive scheme. Additionally, a qualitative analysis of the fairy-tale cognitive scheme was carried out. The experiment was done in the Department of Elementary Education at the Faculty of Education in Maribor. Its purpose was to test the

adequacy of the approximative literary-reception objectives in the chapter *Literary Genres and Subgenres — Prose* of the nine-year primary school curriculum. The curriculum builds on the expectation that a mere naming of a literary (sub)genre will trigger off recall of relevant literary aesthetic experience even before the reading of a text or at least when the child has read/ heard a few introductory sentences.

Jerica Vogel

Filozofska fakulteta v Ljubljani

UDK 371.3:811.163.6'271.16

Poslušanje kot učni cilj, vsebina in metoda v učbenikih za štiriletne srednje šole

O V zadnjem desetletju so se zaradi spremenjenih družbenih okoliščin in predvsem zaradi premikov v sodobnem jezikoslovju cilji, vsebine in metode jezikovnega pouka močno spremenili. Danes namreč čedalje manj vemo o tem, kakšno specifično znanje bo v prihodnosti potrebno, in na jezik ne gledamo več zgolj kot na avtonomni sistem znamenj in pravil, s katerimi tvorimo besedilo, temveč nam hkrati pomeni konkretno sredstvo sporazumevanja — z njim govorec ali pisec v določenih okoliščinah poslušalcu ali bralcu sporoča svoje vedenje, prepričanje, vrednotenje, čustvovanje, hotenje ipd., in sicer zato, da bi na njega vplival. Tako se je uveljavilo prepričanje, da je prva naloga jezikovnega pouka usposobiti učence za učinkovito, primerno in jezikovno pravilno sporazumevanje v različnih življenjskih položajih in jim omogočiti, da se ustvarjalno prilagajajo novim okoliščinam in novim potrebam. Temeljni cilj jezikovnega pouka je torej razvita sporazumevalna zmožnost; sporazumevalna zmožnost in sporazumevanje pa sta široka pojma, saj zaobsežeta tako tvorjenje ali sporočanje kot tudi sprejemanje besedil v obeh prenosnikih, zato je treba pozornost nameniti ne samo razvijanju pisanja, branja in govorjenja, temveč tudi razvijanju poslušanja — razumevanja poslušanega/govorjenega besedila.

1 Opredelitev poslušanja. Jezik v rabi še ni tako natančno popisano kot jezik v sistemu, vendar so nove jezikoslovne smeri, ki so se naslanjale tudi na spoznanja psiholoških ved, prispevale k izoblikovanju drugačnega pogleda na to sporazumevalno dejavnost. V nasprotju s tradicionalno informacijsko teorijo, ki je poslušanje opredeljevala le kot zaznavanje signalov in njihovo avtomatično dekodiranje, se danes poslušanje pojmuje konstruktivistično in strukturalistično, kot zapleten in sestavljen proces, pri katerem poslušalec besedilo sliši, se ga zaveda, nanj usmeri pozornost, prepozna dobesedni pomen, ga v skladu z okoliščinami, svojim znanjem, namenom ... interpretira in se nanj, besedno ali nebesedno, tudi odzove.¹

Vsako poslušanje se seveda začne z zaznavanjem; toda da bi poslušalec besedilo razumel, mora opraviti nekakšno analizo govorjenja (zvočnega signala), zvok mora povezati s pomenom. Zaradi tega so si raziskovalci najprej in najpogosteje zastavljali vprašanje, kako poteka razumevanje besed v poslušanem sporočilu. Ena najbolj znanih razlag je logogeni model Johna Mortona. Ta model je dobil ime po načinu sprejemanja in zaznavanja podatkov, saj Morton predvideva, da ima poslušalec v svojem mentalnem slovarju za vsako besedo izoblikovano pojmovno kategorijo, t. i. logogen, ki vsebuje vse podatke, povezane z dano besedo (npr. podatke o možnem pomenu,

¹ Razlike med informacijskim in konstruktivističnim pogledom na poslušanje je opredelila Leopoldina Plut Pregelj v članku *Poslušajte sebe — poslušajte študente!*

skladenjski vlogi in fonetični strukturi). Druga pomembna značilnost logogena je, da ima svojo vhodno/izhodiščno stopnjo, na kateri se sproži delovanje sistema. To pomeni, da slišani podatek ne sproži iskanja skozi celoten mentalni slovar, saj je prag logogena postavljen tako, da je dosežen le tedaj, ko je skoraj gotovo, da je vhodni podatek beseda, ki ustreza logogenu. Čeprav Mortonov model upošteva tudi učinek sobesedila in pogostnosti (bolj ko je beseda pogosta, nižji je prag),² pa z njim ne moremo v celoti razložiti, kako dejansko poteka razumevanje govornih sporočil v vsakdanjih situacijah, ko je razumevanje besed le redko končni cilj sporazumevanja. Vprašanje je torej, ali posamezni besedi res namenimo toliko časa, in predvsem — ali besede res prepoznavamo drugo za drugo, tako kot se pojavljajo v govorni verigi.

Pri iskanju teh odgovorov je treba upoštevati, da se izgovorjeno sporočilo od zapisanega razlikuje vsaj zaradi dveh pomembnih značilnosti. Prvič, v slušnem valovanju ni preprostega znaka členjenja, zato mora poslušalec najprej prepoznati tiste dele valovanja, ki pripadajo posamezni besedi; in drugič, poslušanje je časovno omejeno, tako da poslušalec v realnem času ne more zaznati vsega, kar zajema zvočni signal — ne more biti npr. hkrati pozoren na glasovno podobo, trajanje, višino, jakost ... vsake posamezne besede, zato mora te omejitve zaznavanja nadomestiti z drugimi informacijami, ki jih vsebuje poved.

Z vprašanjem, kaj poslušalca pri prepoznavanju besed usmerja, se je med drugim ukvarjal Michael Rost. Prepričan je, da poslušalec besed ne prepozna linearno, tako kot si sledijo v govorni verigi, temveč hierarhično — najprej tiste, za katere presodi, da so najpomembnejše, nato preostale. To mu omogočajo prozodične lastnosti izgovorjenega besedila, predvsem poudarek (ta poslušalcu pokaže, kateri del sporočila je za govorca najpomembnejši) in intonacija. Hkrati Rost poudarja, da poslušanje ne temelji le na zaznavanju in obvladovanju koda, temveč tudi na poslušalčevem sklepanju, ki poteka na dveh ravneh: poslušalec mora sklepati že o dobesednem pomenu govorceve povedi — ker namreč razmerje med pomenom in izrazom ni vedno prosojno in neposredno, mora sklepati o referenci, ugotavljati, na kaj se nanašajo osebni ali kazalni zaimki, prepoznavati parafraze, sopomenske izraze ipd.; in drugič — če želi poslušalec razumeti sporočilo ali smisel besedila, mora sklepati tudi o sotvarju govornega dejanja, o govorcevem namenu, razpoloženju, znanju, česar govorec z besedami ni opisal. Vse to seveda poslušalec stori glede na svoje lastne izkušnje, znanje, želje, razpoloženje ..., kar pomeni, da tako kot sporočevalec v povedi dobesedno izrazi manj, kot dejansko sporoča, tako poslušalec pri interpretiranju razume več, kot je dobesedno izraženo. Kljub prizadevanju, da bi bilo njuno razumevanje kar najbolj usklajeno, ni nikdar identično, nasprotno — poslušalčevo se od govorcevega pogosto razlikuje ali je z njim celo v nasprotju.

Zaradi teh spoznanj se je začelo na govorno sporazumevanje gledati kot na dvosmerni proces, v katerem sta vedno hkrati dejavna oba, tvorec (govorec) in prejemnik (poslušalec), ter oba tudi soodgovorna za končni sporazumevalni uspeh. Hkrati je poslušanje vedno: (1) miselna in ustvarjalna dejavnost; miselna zato, ker ni mogoče poslušati, ne da bi bil poslušalec miselno dejaven, in ustvarjalna, ker je sprejeto sporočilo plod součinkovanja preteklih izkušenj, znanja, čustev itn., ker torej poslušalec to, kar sliši, vedno povezuje s tem, kar že ve, občuti ...; (2) namenski proces, saj navadno poslušamo z nekim namenom; in (3) dinamični proces, saj v njem sodelujejo različni miselni procesi, ki se med seboj prepletajo in učinkujejo drug na drugega.

² Simona Kranjc (1998) ugotavlja, da mora vsak model prepoznavanja besed razločiti naslednje prvine: 1. pogostnosti učinki (hitreje se prepoznavajo besede, ki se v govoru pojavljajo pogosteje, dalj časa pa traja prepoznavanje manj pogostih besed); 2. besedni/nebesedni učinki (najhitreje se model prepoznavanja besed odloči pri nizih glasov, ki v nekem jeziku ne morejo predstavljati besede (npr. *xyzyzy*). Ta niz je zavrnjen, ne da bi model poskusil vzpostaviti dostop do mentalnega slovarja. Nekoliko dlje pa traja poskus zavrnitve pri nebesedah, ki bi lahko bile potencialne besede nekega jezika (torbenta). Čas zavračanja še povečuje podobnost med besedo in nebesedo); 3. sobesedilni učinki (eden izmed virov informacij, ki se uporablja pri prepoznavanju besed, je sobesedilo; besede so hitreje prepoznane v sobesedilu kot brez njega); 4. kakovost spodbude ali nepravilnosti (ob motnjah, ki spremljajo govor /zapisano besedilo/, se prepoznavanje besed pričakovano upočasi); 5. učinki besedne premoči (laže je prepoznati glas v besedi kot pa glas, ki stoji sam zase ali v nizu glasov brez pomena).

1.1 Dejavniki, ki vplivajo na poslušanje. Poslušanje je torej zapleten in sestavljen proces in na to, kako dobro in učinkovito poslušamo, vplivajo številni in raznovrstni dejavniki: fiziološki dejavniki, poslušalčeva pripravljenost poslušati, njegova kognitivna struktura, vrsta poslušanja in poslušalčev namen.³ Prvi pogoj, ki mora biti izpolnjen, je fiziološki: da bi poslušalec besedilo slišal, mora imeti zdrave slušne organe — ušesa —, sporazumevanje pa mora potekati v primernem okolju. Če nas poslušalec ne sliši ali če je hrup prevelik, sporazumevanje namreč ni mogoče ali je vsaj zelo oteženo. Toda zdrav sluh in primerno okolje za poslušanje nista dovolj: kadar za poslušanje nismo motivirani, je tudi govorjenje za nas le nepomemben zunanji hrup; čeprav govorčeve besede slišimo, na njih (in še manj na njegovo sporočilo) nismo pozorni. Pripravljenost poslušati je zato pomemben in bistven pogoj, a še zmeraj ne zadosten. Ali bo poslušalec govorčevo sporočilo ne samo slišal, temveč ga tudi razumel, je namreč odvisno od poslušalčeve kognitivne strukture, tj. njegove pozornosti, čustev, predsodkov, znanja ... Zlasti didaktika že dolgo poudarja, da je pogosto treba imeti za pridobivanje novih znanj predznanje, da si nova znanja, ki se navezujejo na našo izkušnjo, lažje zapomnimo in jih hitreje razumemo. Prav tako to velja za poslušanje, enega izmed najpogostejših načinov spoznavanja, zato se moramo tudi pri pouku slovenskega jezika zavedati, da za razumevanje besedila ne zadostuje le jezikovno znanje, ki je zanj sicer podlaga, ampak je razbiranje smisla hkrati močno odvisno od ustreznega pragmatičnega, predmetnega in medosebnega znanja. Končno na to, kako bomo poslušano besedilo interpretirali, vplivata poslušalčeva vloga in namen. V vsakdanjem življenju in v šoli prevzemamo kot poslušalci različne vloge: poslušamo govorne nastope ali sodelujemo v pogovorih, pri čemer je lahko govorci pri oblikovanju besedila mislil prav na nas in upošteval naše znanje, razpoloženje, razmerje do govorca in vsebine sporočila (v tem primeru smo naslovniški poslušalci) ali pa je imel kot naslovnika v mislih koga drugega, čigar znanje, predsodki ... se ne ujema z našimi (v tem primeru smo nenaslovniški poslušalci). Ravno tako ne poslušamo vedno zato, da bi si besedilo zapomnili in ga znali obnoviti, naši nameni so zelo različni.

1.2 Vrste poslušanja. Prav namen in vloga sta merili, po katerih — tudi kadar razmišljamo o tem, kako poslušanje razvijati — najpogosteje določamo vrste poslušanja.⁴ Glede na namen ločujemo razločevalno, priložnostno, doživljajsko, terapevtsko poslušanje, poslušanje z razumevanjem in vrednotenjem.⁵ Temelj za vse druge vrste poslušanja sta *razločevalno poslušanje* in zmožnost slušnega razlikovanja, ki odločilno vplivata tudi na učenje jezika — zlasti govorjenja in branja. Posebno pozornost mu zato posvečamo v predšolskih ustanovah in prvem triletnju OŠ. *Priložnostno poslušanje* je v človekovem življenju najpogostejše, tako poslušamo v družini, šoli, na delovnem mestu, pri ključnih srečanjih. Tovrstno sporazumevanje je za govorca in za poslušalca relativno nezahtevno in se ga naučimo ob sporazumevanju s svojo okolico, zelo pomembno pa je za ustvarjanje dobrih odnosov med ljudmi in spodbudnega učnega okolja. *Doživljajsko poslušanje* je individualen proces, na katerega močno vplivajo poslušalčeva čustva. V šoli se z njim srečujemo predvsem ob umetnostnih besedilih in ga načrtno razvijamo ob t. i. interpretativnem branju pri pouku književnosti, ko učence usmerjamo v zavestno doživljanje in izražanje doživetij. *Poslušanje z razumevanjem* je ne glede na namen poslušanja najpogostejša poslušalčeva dejavnost; tudi kadar je njegov namen predvsem doživljati, vživljati se v govorca ali ohranjati (dobre) medosebne stike, mora poslušati z razumevanjem, sicer pogovor, še tako vsakdanji, nima smisla. Pri pouku pa je poslušanje z razumevanjem ne samo prevladujoča poslušalčeva dejavnost, temveč hkrati njegov

³ Prim. tudi s Plut Pregelj, 1990: 44–52.

⁴ Leopoldina Plut Pregelj med merili, po katerih razvrščamo poslušanje, navaja: (a) navzočnost govorca — osebno in neosebno poslušanje; (b) navzočnost pomembnih lastnosti pri poslušalcu — avtoritativno, selektivno, defenzivno poslušanje; (c) število poslušalcev — osebni razgovor, poslušanje v manjših skupinah, poslušanje v velikih skupinah; (d) možnost povratne informacije; (e) namen — razločujoče, doživljajsko, terapevtsko, informacijsko poslušanje (Plut Pregelj, L., 1990: 56).

⁵ Opredelitev posameznih vrst poslušanja glede na poslušalčev namen povzeman po Plut Pregelj, 1990: 61–64, in Pečjak, 1997: 14–16.

temeljni namen, kajti če učenec besedila ne razume, si ga ne more zapomniti in znanja ne more uporabljati. Pri pouku slovenskega jezika največ pozornosti namenjamo prav razumevanju govornega besedila, in sicer iz dveh razlogov. Prvič, poslušanje z razumevanjem od poslušalca zahteva številne spretnosti, kot so zapomnitev dejstev oz. posameznih podatkov, razlikovanje med pomembnimi in nepomembnimi podatki, ugotavljanje teme in ideje besedila, ugotavljanje zaporedja v dogajanju, sledenje ustnim navodilom, postavljanje smiselnih vprašanj sebi, govorniku ali drugim, zapisovanje ob poslušanju ...; vseh teh spretnosti se v vsakdanjem, večinoma priložnostnem poslušanju ne naučimo dovolj. In drugič, šele če poslušalec besedilo razume, ga lahko tudi vrednoti, lahko presoja o njegovi (ne)smiselnosti, (ne)iskrenosti, (ne)resničnosti, (ne)primernosti in razmišlja o jezikovnih sredstvih, s katerimi je govorec to dosegel.

Ker je poslušanje z razumevanjem (in vrednotenjem) kompleksna zmožnost, ki jo je mogoče razvijati le postopoma in kontinuirano, je pri določanju ciljev, vsebin in metod neposrednega razvijanja poslušanja z razumevanjem (in vrednotenjem) pri pouku materinščine najbolje izhajati iz razvrstitve poslušanja glede na govorni položaj (vrsto govornega dogodka) in razvijanje povezati z obravnavo besedilnih vrst. Pri določanju vrst poslušanja glede na govorni položaj sta pomembni predvsem naslednji merili: glede na izbranost oz. poljubnost naslovnika in zasebno oz. uradno razmerje med govornikom in poslušalcem so govorni dogodki javni ali zasebni in uradni ali neuradni; glede na število govorcev in njihovo sporazumevalno menjavo pa je najpomembnejša razlika med poslušanjem v pogovorih in poslušanjem govornih nastopov, saj vsak položaj pred poslušalca postavlja drugačne zahteve. V pogovorih sogovorniki prevzemajo tako vlogo poslušalca kot govornika in so z govornikom v neposrednem stiku. To hkrati pomeni, da lahko sproti preverjajo svoje razumevanje — če se seveda zavedajo možnosti nespoznanja in se znajo na negotovosti primerno odzvati. V govornih nastopih pa se vloge ne menjavajo, pobudo ima ves čas govorec. Poslušalčeve možnosti, da bi se na govorničevo sporočilo besedno odzval ali mu z nejezikovnimi sredstvi izrazil svojo negotovost in dobil dodatno pojasnilo, so zelo omejene, zato je poslušanje govornih nastopov za poslušalca zahtevnejše.

2 Vloga poslušanja v učbenikih. Eno osrednjih vprašanj jezikovne didaktike je, kako se ta psiholingvistična spoznanja udeležujejo v praksi. Ker je most med teorijo in prakso učbenik,⁶ me je zanimalo, kakšno je bilo mesto poslušanja v učbenikih, ki so se uporabljali v slovenskih srednjih šolah od 70. let, ko so začeli tudi v naše jezikoslovje prodirati novi pogledi. Ob opazovanju učbenikov sem si zastavila naslednja vprašanja: 1. iz katerih ciljev pouka slovenskega jezika so avtorji izhajali ob oblikovanju učbenikov; 2. kako je pojmovano sporazumevanje; 3. ali je poslušanje učna vsebina in če je, kako je opredeljeno; 4. kako pogosto in na kakšen način se razvija sposobnost poslušanja in utrjuje vedenje o poslušanju.

2.1 Učbenike *Slovenski knjižni jezik 1–4* (od tod SKJ 1–4) je napisal Jože Toporišič in so izhajali v letih od 1965 do 1971 pri Založbi Obzorja v Mariboru.

2.1.1 Cilje pouka slovenskega jezika je avtor dijakom neposredno predstavil v uvodni Besedi bralcu: »*Slovenski knjižni jezik ti hoče pomagati, da našo knjižno besedo dodobra obvladaš v govoru in pisavi. V štirih knjigah se boš poučil o glasovih, obliki, tvorbi besed, medbesednih in stavčnih zvezah, o vsem torej, kar gre v tako imenovano slovnico. Pa ne samo to: Slovenski knjižni jezik te bo dodobra naučil našo besedo tudi pravilno pisati (pravopis) in s posebnimi vajami bo bogatil tvoje besedišče. Tudi te bo učil iz bogastva glasov, oblik in besed, besednih zvez in stavčnih zvez našega jezika izbrati za vsaktero sporočilo najprimernejše in se izogibati manj primernemu in neprimernemu (stilistika). V posebnem poglavju, naslovljenem Sporočanje, se boš seznanil z ustrojem spisnega in praktičnega, tj. neumetniškega pisnega in govornega sporočanja.*« (SKJ 1: 5.) Poudarjeno je predvsem prizadevanje,

⁶ Učbenik Dragutin Rosandić opredeljuje kot temeljno šolsko knjigo, ki je napisana na podlagi predmetnika in učnega načrta, metodično oblikovana in ki jo učenci uporabljajo vsak dan pri svojem delu.

da bi dijak obvladal govorjenje in pisanje v knjižnem jeziku. Čeprav bi po tem cilju lahko sodili, da je pouk usmerjen v učenje rabe jezika, podrobnejša členitev pokaže, da je kljub navideznemu poudarjanju jezikovne rabe na prvo mesto vendarle postavljeno poznavanje jezikovnega sistema po posameznih ravninah, torej glasoslovni, oblikoslovni, besedoslovni in skladenjski, ter poznavanje pravopisnih pravil in besedja. Doseganju tega cilja je v vseh štirih knjigah namenjenih 25 poglavij od 29, le ob 4 pa se obravnava poglavje Sporočanje.

2.1.2 V SKJ 1–4 sta v poglavju Sporočanje v središču pozornosti besedilo (izdelek govornega dejanja) in tvorjenje besedila (govorno dejanje), potek sporazumevanja pa je deloma predstavljen šele v SKJ 2, na začetku podpoglavja o stilistiki. Ker je tudi na tem mestu opredelitev implicitna, saj dijaki nanjo niso posebej opozorjeni, nam bolj kot to, koliko so o poslušanju izvedeli dijaki, predstavlja avtorjeve poglede na sporazumevanje in s tem tudi na poslušanje. Potreba po upoštevanju načel praktične stilistike je utemeljena z naslednjim pojasnilom: »Vsako razumno sporočilo nastane pač zato, ker je njegov tvorec (govoreči, pišoč) hotel komu kaj povedati, mu sporočiti tako ali drugačno resnico, z njo vplivati na naslovnikovo zavest, ravnanje, voljo in podobno. Vse to pa je mogoče le, če naslovnik namenjeno mu sporočilo zares dobro razume. To razumevanje moramo poslušalcu (bralcu) čim bolj olajšati, zakaj če je naše besedilo pretežno, nejasno, zapleteno, nerazumljivo, se zelo rado zgodi, da se bralec ne bo potrudil, da bi ga razumel, in tako smo govorili v prazno. Če ni živo, se ob njem dolgočasi in ga neprebranega odloži. Če je prerezlečeno, je učinek isti.« (SKJ 2: 171.) Kot je mogoče razbrati, je za avtorja temeljni dejavnik sporazumevanja ob tvorcu in sporočilu sicer tudi naslovnik: sporazumevanje je uspešno le, če ta sporočilo razume; vendar naj bi bil za uspeh sporazumevanja odgovoren zgolj govorec ali pisec, saj je njegova naloga, da kot aktivni udeleženec sporazumevanja upošteva naslovnika, torej poslušalca ali bralca, ki naj bi bila nedejavna/pasivna.

2.1.3 Poslušanje/razumevanje govornega besedila v učbenikih SKJ 1–4 ni učna vsebina, zato tudi ni eksplicitno opredeljeno. Le ob zelo pazljivem branju je mogoče odkriti nekatere značilnosti poslušalskega procesa oziroma pogoje, ki morajo biti izpolnjeni za uspešno poslušanje. V SKJ 1 se tako v podpoglavju Prenosnik sporočila dijaki seznanijo s pomembno razliko med branjem in poslušanjem: medtem ko bralec lahko nadzoruje hitrost branja in se poljubno vrača na tista mesta, ki jih ni razumel, pri poslušanju kaj takega ni mogoče (SKJ 1: 215). Največ je o poslušanju »zakrito« povedano v SKJ 2 v poglavju Praktična stilistika. Ob načelih preglednosti in logičnosti avtor dijake opozarja, da si mora tvorec zagotoviti poslušalčevo pozornost, kajti poslušalec nas lahko neha poslušati, če besedilo ni dovolj pregledno ali logično; ob načelu jedrnatosti pa, da tako bralec kot poslušalec naše sporočilo nekaj časa dopolnjujeta v mislih iz svojega lastnega znanja — toda če je sporočilo preveč zgoščeno, bosta odnehala in nam ne bosta več sledila. Pri tem avtor ponovno izhaja iz prepričanja, da je tako za pritegnitev pozornosti kot za razumljivost odgovoren zgolj tvorec, ki mora upoštevati naslovnikovo izobrazbo, življenjsko izkušnost in starost ter tem značilnostim prilagajati svoje besedilo glede na preglednost, jedrnatost, abstraktnost ali konkretnost.

Toda čeprav je opredelitev poslušalca in poslušanja na splošno tradicionalna in premalo poudarjena, je hkrati zanimivo, da se avtor že zaveda, da se vloga poslušalca v dvogovornem sporazumevanju močno razlikuje od vloge, ki jo ima v enogovornem sporazumevanju. Ob enogovornem sporazumevanju tako vedno govori o poslušalcu in/ali bralcu; dejavno vlogo mu deloma pripisuje le ob obravnavi zapisnika, kjer dijaki izvedo, da ima zapisnikar kot poslušalec odgovorno nalogo, da mora slišano ne samo zapisati, temveč tudi ohraniti in da mora biti zaradi tega kot poslušalec zelo pazljiv, poznati mora stvari in imeti razvito sposobnost pisanja. Ob dvogovornem sporazumevanju pa govori o sogovorniku ali poslušajočem, opozarja na pogovorne menjave kot temeljno značilnost in poudarja, da imata oba udeleženca dejavno vlogo.

2.1.4 S posluhanjem, poslušalcem ali naslovnikom je v vseh štirih knjigah povezanih skupaj 15 vaj (3,5 odstotka), pri čemer le tri vaje v SKJ 1 od učencev zahtevajo poslušanje in tako vsaj posredno

razvijajo to sporazumevalno zmožnost.⁷ Navodila ob teh vajah so zelo zahtevna: čeprav se dijaki ne ozaveščajo o poslušanju, pogojih, ki jih morajo izpolnjevati, da bi bili uspešni poslušalci, in vrstah poslušanja, se namreč od njih zahteva, da poslušajo prek medija — ob uporabi gramofona; da pri reševanju vaje opravijo več korakov oziroma zaporednih nalog in da poslušajo tako z razumevanjem kot z doživljanjem.

Za SKJ 1–4 je torej značilno, da razvijanje poslušanja ni cilj pouka slovenskega jezika in da ta sporazumevalna dejavnost ni učbeniška oziroma učna vsebina, zato se tudi vedenje o poslušanju ne utrjuje in zmožnost poslušanja s posameznimi poslušalskimi spretnostmi ne razvijajo sistematično.

2.2 Drugi učbeniški sestav sestavljajo učbeniki **Slovenski jezik I., II, 3 in 4**, napisani za usmerjeno izobraževanje.⁸

2.2.1 V nasprotju s SKJ 1–4, kjer se avtor obrne na bralce in jih s cilji, ki so ga usmerjali pri pisanju učbenikov in naj bi jih dijaki s pomočjo učbenikov dosegli, seznanjeni v uvodu, v SJ cilji niso predstavljeni na začetku, ampak so jih avtorji navezali na pojmovanje jezika, kot so ga predstavili v poglavju Zgradba jezika: »*Jezik danes pojmuje v družbenih razsežnostih. Spoznavamo ga v osnovni vlogi sredstva za sporazumevanje in sporočanje: predstavljamo si ga kot sestav (sistem) jezikovnih znamenj, kod, ki ga morata poznati govorec in poslušalec oziroma sogovorec, če se hočeta sporazumeti ali si kar koli sporočiti. Seznanjamo se z zgradbo besedil, prikazujemo, kako na besedila in njihov pomen vplivajo okoliščine, v katerih sporazumevanje poteka, in iščemo spoznavnih poti, ki naj govorniku pomagajo predvideti učinek njegovih besedil na poslušalca.*« (SJ I.: 65.) Ta opredelitev je značilna tudi zato, ker razkriva svojevrstno dvojnost, ki odseva iz vseh učbenikov in se kaže že v hkratni rabi poimenovanj sporočanje in sporazumevanje, pri čemer razmerje med njima ni nikjer opredeljeno. Z njo po eni strani napovedo, da bodo vnašali spoznanja novih jezikoslovnih smeri: namen in učinkovanje besedil na poslušalca povzemajo po funkcijskem jezikoslovlju, vlogo okoliščin po pragmatičnem jezikoslovlju ter zgradbo in značilnosti besedil po besediloslovlju; kot temeljno vlogo jezika predstavijo njegovo sporazumevalno vlogo in ob tem upoštevajo oba udeleženca sporazumevanja — govornika in poslušalca —, z dvojnimi poimenovanjem slednjega (poslušalec in sogovorec) pa tudi nakazujejo, da bodo razlikovali med eno- in dvogovornim sporazumevanjem. Toda po drugi strani pri pouku še vedno izhajajo iz učenja jezikovnega sistema, kar potrjuje tudi opredelitev ciljev: »*Pouk slovenskega jezika v srednješolskem programu ima več ciljev: spoznavanje sestava in značilnosti besedil naj bi poglobilo, razširilo in zaokrožilo predstavo o jezikovni zgradbi in poteku sporazumevanja in sporočanja. Novo znanje naj bi tudi usposabljalo v oblikovanju govornih in pisanih besedil. Obravnavanje slovenskega jezika smo v skladu s tema dvema ciljema razdelili na spoznavanje jezikovne zgradbe in sporočanje, poglavji, ki sta zaradi skupnega predmeta seveda med seboj povezani in se dopolnjujeta.*« (SJ I.: 65.) V njej je v nasprotju s SKJ ob poznavanje jezikovnega sistema kot enakovreden cilj postavljena raba jezika, vendar predstavitev ciljev razkriva vsaj dvoje pomembnih omejitev: najpomembnejši cilj, povezan z jezikovno rabo, je

⁷ V SKJ 1 se od dijakov zahteva poslušanje v vajah ob podpoglavjih Prenosnik sporočila: *Naj ti kdo prebere, ti pa to skušaj obnoviti. Potem preberi takšno stvar sam in obnovi. Boš videl, v katerem primeru si si več zapomnil* (str. 216); *Recitiranje in branje: Poslušaj radijske oddaje, v katerih vidni gledališki igralci bero ali deklamirajo ali recitirajo slovenska umetniška besedila! Če imaš denarja, si kupi kakšno govorno ploščo in si jo predvajaj na gramofonu, potem pa poskušaj sam govoriti tako!* (str. 220); in Pismo: *Naj ti učitelj prebere še Prešernovo pismo staršem, da boš videl kako prirsčna pisma so pisali naši največji umetniki svojim domov* (str. 225).

⁸ Učbenik *Slovenski jezik I.* (od tod SJ I.) so napisali Janez Dular, Rafka Kirn, Marija Kolar, Breda Pogorelec in Ivo Zrimšek, zapise narečnih besedil je pripravil Tine Logar; prvič je izšel leta 1981. Učbenik *Slovenski jezik II* (od tod SJ II) so napisali Janez Dular, Rafka Kirn, Marija Kolar in Breda Pogorelec; prvič je izšel leta 1983. Učbenika *Slovenski jezik 3 in Slovenski jezik 4* (od tod SJ 3 in SJ 4) sta napisala Janez Dular in Tomo Korošec, prvič sta izšla leta 1983 oziroma 1984. Učbenik SJ I. bi lahko uvrstili med najpreprostejše multimedijske učbenike, saj je bil za učno snov o narečnih kot socialni vrstni pripravljen tonski zapis na kaseti oziroma magnetofonskem traku; preostali učbeniki so samo tiskani. Hkrati sta učbenika *Slovenski jezik I. in Slovenski jezik II* razvejana, saj imata samostojna delovna zvezka; učbenika *Slovenski jezik 3 in Slovenski jezik 4* nimata posebnega delovnega zvezka, naloge in vprašanja sledijo posameznim poglavjem in podpoglavjem.

vedenje o poteku sporazumevanja, šele drugi pa razvijanje sporazumevalne zmožnosti; prav tako je kljub poimenovanju sporazumevanje to pojmovano zgolj kot sporočanje, tj. oblikovanje govorjenih in pisnih besedil.

2.2.2 Pojem sporazumevanje je neposredno opredeljen v uvodu poglavja Sporočanje v SJ I. Zdi se, da skušajo avtorji v opredelitev delno vključevati tudi sodobna jezikoslovna spoznanja, saj je iz nekaterih trditev mogoče sklepati, da je sporazumevanje proces, v katerem sodelujeta sporočevalec in prejemnik (*sporočanje je oddajanje in sprejemanje sporočil, jezikovno sporočanje je osnovni način sporazumevanja med ljudmi*); da na potek sporazumevanja vpliva sotvarje oziroma govorni položaj (*na sporočanje vplivajo tudi zunanji dejavniki, tj. kontekst ali okoliščine sporočanja*); da je učinek sporazumevanja odvisen od prejemnika (*sporočanje je učinkovito le, če pri njem sodeluje naslovnik*) (SJ I.: 165–167). Vendar so te trditve v nasprotju s preostalimi, po katerih je sporazumevanje pojmovano v skladu z informacijsko teorijo kot mehaničen prenos informacij, edini pogoj, ki ga mora izpolnjevati poslušalec, da bi razumel slišano besedilo, pa naj bi bilo poznavanje koda sporočanja. Morebitni nesporazumi so zato predstavljeni le kot posledica motenj, ki ovirajo slušno zaznavanje (npr. hrupa).

Pojmovanje sporazumevanja v učbenikih SJ I., II, 3 in 4 ni enotno. Nekoliko spremenjeno je že v drugem letniku, kjer avtorji vztrajajo pri poimenovanju sporočanje, predvsem pa v tretjem in četrtem letniku, kjer sta se avtorja odločila za izraz sporazumevanje in ga v poglavju o skladnji opredelila kot eno najpomembnejših človekovih dejavnosti. V vseh treh učbenikih se v nasprotju s SJ I. močneje poudarja pomen okoliščin, čeprav se pri tem avtorji omejujejo na tvorjenje sporočila.

2.2.3 Ob uvodni predstavitvi sporazumevanja je temeljna novost v primerjavi s SKJ 1–4 ta, da je kar na dveh mestih eksplicitno opredeljeno tudi sprejemanje besedil. V razdelku Potek sporočanja v podpoglavju Temeljni pojmi se dijaki ozaveščajo, da se je treba za aktivno (dejavno) sprejemanje truditi. V obliki sheme se prikazuje potek poslušanja od sprejema do osvojitve, ki vključuje naslednje stopnje: slišati, razumeti, (ne)strinjati se, uporabiti, usvojiti. Iz te opredelitve je mogoče razbrati, da je sprejemanje besedil — tudi poslušanje — miselna dejavnost, ki ob razumevanju pogosto zahteva tudi vrednotenje.

V razdelku Sprejemanje besedil v podpoglavju Sporočilo — besedilo v SJ I. pa sta sprejemanje besedil in poslušanje opredeljena nekoliko drugače. Dijaki izvedo, da s poslušanjem sprejemamo slušne dražljaje, jih povezujemo s pomensko vsebino in v smiselne celote. Ta pogled je — v nasprotju s prvim — v celoti povzet po informacijski teoriji sporazumevanja: poslušanje je omejeno na zaznavanje slušnih dražljajev in prepoznavanje besed ter dobesednega pomena.

2.2.4 V učbenikih SJ I.–4 je vseh vaj, nalog in vprašanj za sporočanje 420. Od tega jih je s poslušanjem neposredno povezanih le 19 (ali 4,5 odstotka), tako da ta sporazumevalna dejavnost ostaja zapostavljena, še vedno se ne razvija načrtno in postopno skozi vsa štiri leta. V vajah ima poslušanje predvsem tri vloge: (a) je spoznavna metoda, s katero se vadijo druge učbeniške vsebine: s poslušanjem posnetkov na magnetofonskem traku se vadi glasno branje, razčlenjujejo stavčnofonetična sredstva in spoznava glasovna podoba vojaškega poročila, kar od dijakov zahteva razločevalno poslušanje in poslušanje z razumevanjem; (b) vedenje o poslušanju je učna vsebina: avtorji morajo vaje pogosto pospremiti s teoretičnim uvodom, saj dejavnost, ki se zahteva od dijakov, v učbeniškem besedilu ni bila dovolj razložena (tako npr. v delovnem zvezku spoznavajo pravila demokratičnega pogovora); (c) je sporazumevalna zmožnost, ki naj bi jo učenci z vajami zavestno razvijali.

V primerjavi z nalogami v SKJ imajo naloge več prednosti — večinoma so namenjene skupinskemu delu ali delu v parih, v njih je dosledno upoštevano načelo prostorske in doživljajske bližine — hkrati pa se z njimi sposobnost poslušanja vendarle ne more zadovoljivo razvijati. Temeljna pomanjkljivost nalog je namreč neopredeljenost ciljev, tako da dijaki ne vedo, čemu je njihova dejavnost namenjena, zakaj je pomembna. Prav zaradi neopredeljenosti ciljev večina nalog

od učencev zahteva reševanje v več korakih, pri katerih morajo poslušati najprej z razumevanjem in nato z vrednotenjem. Ker v učbeniški vsebini o obeh vrstah poslušanja ne izvedo ničesar in ker njihova dejavnost v nalogah ni vodena, se postavlja vprašanje, kaj se s tako zasnovanimi nalogami razvija. Končno se nedoločena ciljev izrazi tudi v dejstvu, da v navodilih k nalogam ni opredeljeno, od koga bodo učenci dobili povratno informacijo.

V nasprotju s SKJ in deloma celo z učbeniškim besedilom v SJ je iz vaj razbrati, da se avtorji sicer zavedajo, da je poslušanje pogosta sporazumevalna dejavnost in način spoznavanja. Premalo pa se zavedajo, da je poslušanje zahtevna in sestavljena sporazumevalna dejavnost ter da ga je zato treba posebej razvijati. Od dijakov pričakujejo že razvito sposobnost poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem tako v eno- kot v dvogovornem sporazumevanju in jih ozaveščajo le o poslušalski kulturi.

2.3 Učbenika Slovenski jezik in sporočanje 1 in 2 (od tod SJS 1, 2) je tako kot učbenike Slovenski knjižni jezik 1–4 napisal Jože Toporišič.⁹

2.3.1 V nasprotju s SKJ 1–4 in SJ I., II, 3, 4 cilji pouka slovenskega jezika niso neposredno opredeljeni in predstavljeni dijakom, zato je mogoče o njih sklepati le po tem, kako sta v učbenikih opredeljena jezik in njegova vloga. Razmerje med jezikom kot sistemom in rabo jezika je avtor opredelil v uvodnem poglavju Jezik in besedilo: »Pri besedni govorici jezikoslovje že sto let loči dvoje: jezik in besedilo (nastajanje besedila pa imenujemo govorjenje!). Jezik je sestav prvotno slušnih (pozneje tudi pisnih) znamenj raznih vrst, besedilo pa tvorba iz teh znamenj: je ubeseditve človekove predstave o določeni predmetnosti za prenos določenega obvestila. Delanje besedila imenujemo, kot rečeno, govorjenje (ali govor), obvlada pa ga vsak normalni pripadnik dane jezikovne skupnosti.« (SJS 1: 9.) Ker je jezik pojmovan kot sistem različnih vrst znamenj, s katerimi ubesedujemo (samo) predmetnost, lahko sklepamo, da je temeljni cilj spoznavanje jezikovnega sistema, šele nato pa učenje rabe jezika, in to predvsem/zgolj tvorjenja besedil.

2.3.2 Iz tako opredeljenega jezika izhaja zasnova poglavja Sporočanje. Tako kot v SKJ 1–4 sta v središču pozornosti izdelek govornega dejanja (besedilo) in deloma govorno dejanje (sporočanje/tvorjenje besedila), ne pa celotni govorni dogodek, čeprav je ob uvodu v poglavje avtor opredelil pojem sporočanje in ga ponazoril z modelom.

Z odločitvijo za strokovni izraz sporočanje avtor nadaljuje ustaljeno tradicijo v poimenovanju celotnega procesa sporazumevanja, nadaljuje pa jo tudi v njegovem pojmovanju. Sporočanje sicer opredeljuje kot dejavnost tvorjenja, prenašanja in sprejemanja sporočil (SJS 1: 173) in v sporočanski model ob besedilu, tvorcu, naslovniku in prenosniku kot temeljnih dejavnikih vključi tudi sotvarje/okolščine ter tvorčev in naslovnikovo stopnjo zavesti. Vendar pri tem upošteva predvsem zunanje okoliščine (prostorske, časovne itn.), in čeprav poudarja, da se tvorčeva in naslovnikova zavest vedno razlikujeta, razlike utemeljuje z različno stopnjo obveščeniosti, kar pomeni, da ob skupnem jezikovnem znanju od njiju zahteva le še skupno predmetno znanje, ne pa tudi medosebnega in pragmatičnega.

2.3.3 V nasprotju z učbeniki skupine avtorjev poslušanje kot sporazumevalna dejavnost v SJS 1 in 2 ni neposredno opredeljeno, posredno pa se dijaki z njim seznanijo v uvodnem podpoglavju. Tam izvedo, da je sprejemanje besedil sporazumevalna dejavnost, pri kateri si naslovnik iz besedila v

⁹ SJS 1 in 2 sta prvič izšla leta 1994 oziroma 1995 pri Založbi Obzorja v Mariboru. Po didaktični in strokovni zasnovi nadaljujeta avtorjeve učbenike SKJ 1–4 in kljub bogatejši grafični opremljenosti (uporabi barv, slikovnega gradiva) sodita med nerazvejane učbenike. Nekatere vaje, večinoma povzete po SKJ, sicer od dijakov zahtevajo uporabo magnetofonskih posnetkov, vendar ni bil ob učbenikih posebej pripravljen noben avdio učni pripomoček, v navodilih pa tudi ni opredeljeno, ali je avtor ob nalogah mislil na določene, že pripravljene posnetke ali pa je izbira povsem prepuščena učiteljem (in učencem). Učbeniki nimajo posebnega delovnega zvezka: vaje, večinoma v obliki vprašanj, sledijo posameznim podpoglavjem v učbeniku.

svoji zavesti oblikuje predstavo o stvarnosti, kakršno je ubesedil sporočevalec, nanjo pa vplivajo tudi okoliščine sporazumevanja in naslovnikova stopnja obveščenosti, ki se lahko razlikuje od govorčeve. Prav tako jih avtor opozori, da je govorno (tj. govorjeno/ustno) sporazumevanje prvotno, da je pri slušnem prenosniku potrebna večja pozornost kot pri pisnem in da ga spremljajo nejezikovni spremljevalci govorjenja. Z navedbo, da poslušamo besedila, ki govorijo o določeni stvarnosti in so določenih vrst, ter da lahko nastopamo v vlogi naslovnika bodisi v enogovornem sporazumevanju, kjer smo pasivni, bodisi v dvogovornem sporazumevanju, kjer prevzemamo tudi aktivno vlogo govorca, pa avtor dijake posredno opozarja tudi na zelo različne in skorajda neštete govorne položaje, v katere smo postavljeni kot poslušalci.

Večina teh trditev sicer še vedno pripada teoriji neposrednega prenašanja informacij, toda iz njih so razvidna nekatera protislovja, ki nakazujejo potrebo po drugačni, pragmatični opredelitvi sporazumevanja in poslušanja. Tako naj bi bil npr. naslovnik v enogovornem sporazumevanju pasiven, torej nedejaven, čeprav je sprejemanje hkrati opredeljeno kot dejavnost.

2.3.3.1 Precej več pozornosti kot v učbenikih SKJ 1–4 je avtor namenil dvogovornemu sporazumevanju in vlogi, ki jo imata v njem sogovorca. Rečemo lahko, da je prav teoretična predstavitev le-te v razdelku Zgovarjanje ali konverzacija najpomembnejši prispevek učbenika SJS 1 k oblikovanju zavesti o pomenu poslušanja in poslušalskih navad. Avtor poudarja, da so pri dvogovornem sporazumevanju udeleženci v interakciji, v različnih medsebojnih razmerjih, enakovrednih ali neenakovrednih, in da na potek dvogovornega sporazumevanja vpliva šest dejavnikov: potek pogovornih menjav, vloga udeležencev, družbeni položaj (zasebnost, uradnost ali javnost) sporazumevanja, stopnja normiranost, družbeni namen sporazumevanja in dogovorjenost (pravila, norme, navade). Avtor dijake seznanja tudi s tem, da je dvogovorno sporazumevanje lahko vodeno ali ne, zaprto ali odprto — v odprtih pogovorih lahko vlogo govorca prevzame tudi t. i. naključni poslušalec — in da celo v vsakdanjem sporazumevanju potekajo pogovori po določenem redu, saj se je na nekatere pobude (npr. pozdrave) nujno odzvati. Opozori jih, da pripravljenost za zamenjavo sporazumevalne vloge govorec nakaže s posebnimi znamenji, da ima pogovor za sogovorca določen namen ter da se v njem izražajo želje, hrepenenja, stališča itn.

Z nekoliko natančnejšim in poglobljenim branjem lahko učenci ob učiteljevi pomoči izluščijo, da morajo — če želijo, da bi bilo njihovo sodelovanje v dvogovornem sporazumevanju kar najbolj učinkovito — kot poslušalci: prepoznavati mesta, kjer lahko prevzamejo vlogo govorca; pri posebnih vrstah pogovora upoštevati vnaprej določena pravila, po katerih dvogovorno sporazumevanje poteka; prepoznavati tudi sogovorčeva čustva, želje in njegov vsakokratni sporazumevalni namen. Vse njihovo vedenje pa mora ustrezati govornemu položaju in družbenemu razmerju med govorniki.

Kljub vsem novostim ima teoretična opredelitev vloge poslušalca v dvogovornem sporazumevanju v podglavju Zgovarjanje zelo pomembno pomanjkljivost: tisti udeleženec dvogovornega sporazumevanja, ki se mora znati vključevati v besedo, poslušati in molčati, se nikdar ne poimenuje poslušalec, temveč vedno sogovornik ali sobesednik, razmerje med pojmi poslušalec — sogovornik — sobesednik pa ni nikjer opredeljeno.

2.3.4 V skladu z eksplicitno zapisanim stališčem, da se naslovnikove vednosti naučimo v vsakodnevnem praktičnem sporazumevanju, so vse vaje zasnovane v obliki vprašanj, ki od dijakov zahtevajo reproduktivno teoretično znanje, nobena od vaj pa ni ne neposredno in ne posredno namenjena vadenju poslušanja.

2.4 Učbenik Na pragu besedila ¹⁰ je prvi v vrsti srednješolskih učbenikov, ki nastajajo v okviru kurikularne prenove pouka slovenskega jezika.¹¹

2.4.1 Cilje pouka slovenskega jezika, ki so jih želele avtorice uresničiti z učbenikom in delovnim zvezkom, je tako kot v SJS 1 in 2 mogoče razbrati iz opredelitve jezika. Avtorice opozarjajo, da je jezik najprej »sredstvo, s katerim lahko tvorimo (govorimo oz. pišemo) besedila ter sprejemamo (poslušamo oz. beremo) in razumemo besedila drugih. Jezik je za človeka temeljno sredstvo sporazumevanja (komunikacije); to je večinoma besedni jezik, dopolnjujejo pa ga tudi prvine nebesednega jezika (pri govorjenju glasnost, hitrost, kretnje, mimika, drža telesa ...; pri pisanju pa preglednice, grafi, fotografije, vrsta tiska ...).« (str. 8.) Jezik so kot sredstvo sporazumevanja opredeljevali že avtorji SJ I., vendar se opredelivi med seboj bistveno razlikujeta. V učbeniku *Na pragu besedila 1* jezik avtoricam najprej pomeni sredstvo, s katerim zapisana ali govorjena besedila ne samo tvorimo, temveč jih tudi sprejemamo in razumemo. Iz tega je mogoče izpeljati načelo, da je treba pri pouku materinščine v srednji šoli izhajati iz učenja rabe jezika ter se pri tem učiti tudi sprejemanja in razumevanja besedil, in to posebej branja in poslušanja, saj se govorjena besedila od zapisanih močno razlikujejo. Ker avtorice kot temeljno sredstvo sporazumevanja za človeka hkrati opredeljujejo besedni jezik, ki jim pomeni »dogovorjeni sestav (sistem) besednih znamenj in pravil za tvorjenje ustnih in pisnih besedil«, lahko temeljni cilj jezikovnega pouka še dodatno opredelimo: temeljni cilj je pridobivanje jezikovnega znanja, ki pa ne more potekati brez besedila in brez povezave s pridobivanjem pragmatičnega, medosebnega in predmetnega znanja.

2.4.1.1 Tak pogled na jezik in na pouk materinščine odseva tudi v vsebinski zasnovi učbenika. Pouk jezika v nasprotju s prejšnjimi učbeniki ni več razdeljen na dve med seboj ločeni področji — jezik in sporazumevanje —, ampak so učbeniške vsebine razporejene v štiri poglavja; Jezik, Sporazumevanje, Besedilo in Obravnava besedilnih vrst. V vseh poglavjih je spoznavanje jezikovne rabe in jezika kot sistema prepleteno in tesno povezano, izhodišče in cilj pri obravnavi sleherne teme je namreč besedilo, obravnava pa vedno temelji na učenčevi dejavnosti. K temu močno prispeva tudi nova razporeditev vprašanj: ta niso več združena v sklope in umeščena na konec poglavij oziroma podpoglavij, temveč so v skladu z obravnavano temo smiselno razporejena med učbeniško besedilo.

2.4.2 Poslušanje se kot učna vsebina obravnava predvsem v poglavju, ki je v nasprotju z dosedanjo prakso poimenovano Sporazumevanje. Z odločitvijo za ta strokovni izraz se avtorice učbenika odklikajo od ustaljenega poimenovanja, z vsebinsko zasnovo poglavja, ki je razdeljeno na tri podpoglavja: Kaj je sporazumevanje, Sporočanje in Sprejemanje besedil; pa tudi od ustaljenega pojmovanja. Že iz te grobe delitve je mogoče v primerjavi s SJS razbrati tri novosti: (1) v središču pozornosti ni več besedilo kot izdelek govornega dejanja, temveč celotni govorni dogodek, tj. potek sporazumevanja; (2) sporazumevanje ni pojmovano enosmerno kot dejanje tvorca/sporočevalca, temveč dvosmerno, kot sočasna dejavnost tvorca in prejemnika; (3) sprejemanju kot posebni sporazumevalni dejavnosti je namenjeno posebno podpoglavje.

2.4.3 V skladu z novimi pogledi na jezik in sporazumevanje je tudi poslušanju namenjene več pozornosti. Posebej je opredeljeno v podpoglavjih Sporazumevanje in Sprejemanje besedil. V podpoglavju Sporazumevanje dijaki izvedo: da je poslušanje dejavnost enega od udeležencev ustnega sporazumevanja, da je tako kot branje dejavnost, s katero prejemnik sprejema besedila, in da poslušalčeva dejavnost obsega ne samo sprejemanje, temveč tudi razumevanje govorjenega besedila. V podpoglavju Sprejemanje besedila vse to vedenje utrjujejo in ga nadgrajujejo z novimi spoznanji: sprejemanje besedil (torej tudi poslušanje) je pogosta, a tudi zelo zapletena in naporna človekova dejavnost, v življenju besedila pogosteje sprejemamo, kot jih tvorimo, prejemnik

¹⁰ Učbenik *Na pragu besedila 1* so napisale Marja Bešter, Martina Križaj Ortar, Marija Končina, Mojca Bavdek, Mojca Poznanovič, Darinka Ambrož in Stanislava Židan; v celoti je prvič izšel leta 1999. Tako kot SJ I. in SJ II. sodi med razvejane učbenike, saj je delovni zvezek samostojen, v nasprotju z dosedanjimi pa tudi med multimedijske, saj sta mu dodana posebna zapisa na avdio- in videokaseti.

¹¹ Septembra 2000 je izšel učbeniški komplet za pouk slovenskega jezika v drugem letniku štiriletnih srednjih šol *Na pragu besedila 2*, ki so ga pripravile Martina Križaj Ortar, Marja Bešter, Marija Končina, Mojca Poznanovič in Mojca Bavdek, vendar v raziskavi še ni upoštevan.

besedila ne le razume, ampak si jih tudi zapomni, razumevanje in pomnjenje je lažje in boljše, če je prejemnik pri poslušanju dovolj zbran.

Popolno novost v srednješolskih učbenikih za slovenski jezik pomeni predstavitev dveh vrst poslušalčevih dejavnosti — med poslušanjem in po poslušanju. Dejavnosti med poslušanjem so ponazorjene z najpogostejšo strategijo za boljše pomnjenje govorenega besedila (*»Če si med poslušanjem kaj zapišemo, si tisto laže zapomnimo (...!«*) in nekaterimi spretnostmi, ki jih morajo poslušalci obvladati, da bi si zapisovali učiteljevo razlago: prepoznavanjem bistvenih podatkov, presojanjem utemeljenosti trditev in stališč, oblikovanjem vprašanj med poslušanjem. Poslušalčeve dejavnosti po poslušanju pa avtorice dijakom približajo z eno od možnih strategij za boljše pomnjenje — izdelavo miselnega vzorca ali sestavo opornih točk — in ji kot zgled dodajo zapis opornih točk in pripomb, ki bi lahko nastale med poslušanjem predavanja o Hamletu.

2.4.3.1 Deloma je vloga poslušalca kot prejemnika dodatno opredeljena v razdelku Upoštevajmo prednosti in pomanjkljivosti slušnega oz. vidnega prenosnika, kjer so dijaki opozorjeni, da pri ustnem govornem sporazumevanju poslušalec s svojim besednim in nebesednim odzivanjem po eni strani vpliva na nastajanje besedila, da pa je po drugi strani zaradi minljivosti govorenja poslušanje zelo zahtevna miselna dejavnost. Hkrati so ob načelih uspešnega govornega nastopanja in dvogovornega sporazumevanja, kjer je neposredno sicer opredeljena le govorceva vloga v obeh vrstah sporazumevanja, posredno vendarle predstavljene tudi poslušalčeva vloga ter nekatere posebnosti, po katerih se razlikuje poslušanje v eno- in dvogovornem sporazumevanju.

2.4.3.1.1 Iz oznake govornega nastopanja je mogoče razbrati, da mora biti poslušalec v enogovornem sporazumevanju pozoren na nebesedne spremljevalce govorenja, s katerimi govorec izraža svoje razmerje do poslušalca ter informacijsko in komunikacijsko členi besedilo (manj pomembne podatke izgovarja hitreje in tiše, pomembnejše počasneje in glasneje; pred pomembnejšimi deli besedila naredi daljši premor, kaj pomembnega ponovi, pomaga si tudi s slikami, prosojnicami, zemljevidi, izročki; besedno sporočilo dopolnjuje s kretnjami in mimiko). Biti mora zbran, saj lahko le tako govoreno besedilo razume (*»če vidimo (in slišimo), da poslušalci postajajo nezbrani, poživimo svoj nastop s spremenjeno hitrostjo ...«*); in končno, med poslušanjem mora znati oblikovati vprašanja ter presojati o (ne)utemeljenosti govorcevih trditev, sklepov ali stališč (*»Na vprašanja poslušalcev ali kritične pripombe odgovarjamo premišljeno oz. priznamo svojo nevednost ali morebitno zmotu.«*). S tem je tudi v učbenikih dokončno preseženo dosedanje stališče, da je poslušalec dejaven le v dvogovornem sporazumevanju.

2.4.3.1.2 Ob dvogovornem sporazumevanju avtorice dijake opozarjajo na nekatera načela, ki ne veljajo le za govorce, temveč tudi za poslušalca. Zanj je značilno, da mora znati izraziti svoje nerazumevanje (*»Če sogovorec česa ne razume, mu potrpežljivo pojasnimo.«*) ali nestrinjanje (*»Če se sogovorcem ne strinjamo, mu to povemo, vendar ne tako, da bi ga žalili.«*) in da se hkrati ne odziva le besedno, temveč tudi nebesedno, npr. z mimiko, kretnjami, telesno držo, očesnim stikom. Predvsem pa mora do trenutnega govorca pokazati spoštovanje (*»Pri tem mu pokažemo, da ga poslušamo.«*), ne sme mu segati v besedo, ampak mora prepoznavati možna mesta za menjavo govornih vlog, ki jih sogovorec nakazuje s premori.

Iz opredelitev je razvidno, da se je s sodobnim pojmovanjem sporazumevanja spremenilo tudi pojmovanje poslušanja. To je pojmovano kot pogosta in zahtevna sporazumevalna dejavnost. Avtorice ga dijakom predstavljajo koncentrično — od splošne opredelitev v uvodnem podpoglavju do podrobnejše v podpoglavju Sprejemanje besedila. Da bi dijake spodbudili k učinkovitemu razmisleku o lastnem poslušanju in s tem omogočili zavestno in načrtno razvijanje te sporazumevalne zmožnosti, pa bi bilo verjetno treba eksplicitno opozoriti še na nekatere značilnosti poslušalskega procesa, pogoje za uspešno poslušanje in spretnosti, ki jih potrebujejo dijaki pri različnih vrstah poslušanja.

2.4.4 Poslušanju je v poglavju Sporazumevanje v vajah in nalogah na prvi pogled namenjeno malo pozornosti, saj se neposredno vadi le ob dveh nalogah; v prvi eden od učencev govorno nastopa, sošolci pa morajo kot poslušalci njegov nastop ovrednotiti; v drugi nalogi pa se učenca v pogajalnem pogovoru izmenjujeta v vlogah govorca in poslušalca.

Toda ob pregledu nalog in vaj ob drugih učbeniških vsebinah se pokaže, da je taka odločitev avtoric utemeljena in smiselna. Odločile so se namreč upoštevati najpomembnejše načelo za razvijanje poslušanja v srednji šoli, in sicer, da ga je treba povezati z drugimi učnimi vsebinami. Tako je poslušanje spoznavna metoda v vseh preostalih poglavjih, najpogosteje v poglavju Obravnava besedilnih vrst, kjer so dijaki ob konkretnih besedilih postavljeni v avtentične govorne položaje. Čeprav je poslušanje v teh nalogah seveda predvsem metoda, s katero se spoznavajo lastnosti besedilnih vrst oz. vadita njihovo prepoznavanje in vrednotenje, so vaje ob posameznih besedilih zasnovane tako, da učiteljem ponujajo ustrezno izhodišče tudi za neposredno razvijanje sposobnosti poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem.

Naloge ob besedilu so zasnovane dvodelno, dijaki najprej poslušajo/gledajo besedilo, po poslušanju pa odgovarjajo na vprašanja. Obsegajo torej obe temeljni stopnji neposrednega razvijanja poslušanja — poslušanje besedila in naloge po poslušanju. Učitelji pa morajo, če želijo ob spoznavanju besedilnih vrst hkrati tudi neposredno razvijati poslušanje, naloge »dopolniti«³ še vsaj z dvema fazama — uvodno motivacijo: z njo dijake spodbudijo k pozornemu poslušanju in jih ozavešijo o morebitnih težavah/vprašanjih; in z dijakovim vrednotenjem lastnega poslušanja: utemeljevanjem (ne)uspeha, oblikovanjem in preizkušanjem uspešnejših strategij na podlagi vedenja o poslušanju in ob poznavanju načel uspešnega poslušanja.

3 Analiza vloge poslušanja v srednješolskih učbenikih za slovenski jezik je pokazala, da se je zavest o potrebi razvijati zmožnost poslušanja le težko uveljavljala in prodirala v pedagoško prakso. Jezikovni pouk se je v šolah dolgo povezovalo le z učenjem jezika kot sistema, na področje jezikovne rabe pa se je posegalo samo s pridobivanjem teoretičnega vedenja o besedilnih vrstah in o tvorjenju — zlasti pisanju, manj pa govorjenju — besedil. Šele komunikacijski model jezikovnega pouka je uveljavil pojmovanje, da sta jezik kot raba in jezik kot sistem tesno povezana ter da je temeljni cilj jezikovnega pouka razvita sporazumevalna zmožnost. Ker učinkovita raba jezika v različnih govornih položajih obsega tako tvorjenje kot sprejemanje besedil, se je pozornost usmerila tudi k poslušanju kot posebni sporazumevalni dejavnosti.

Položaj poslušanja ne samo pri pouku slovenskega jezika, temveč v šoli nasploh zgovorno označuje dejstvo, da je nastalo prvo obsežnejše delo o tej sporazumevalni dejavnosti in njenem razvijanju — knjiga Leopoldine Plut Pregelj *Učenje ob poslušanju* — šele leta 1990 v okviru pedagoških znanosti, čeprav vprašanje tudi v slovenistični didaktični literaturi ni novo. Nanj je že v osemdestih letih opozarjala Olga Kunst Gnamuš: »Sporazumevanje pa ni samo branje, pisanje in ustno sporočanje, temveč tudi poslušanje. Še manj pozornosti kot samostojnemu delu z besedili posvečamo razumevanju govornih besedil, čeprav ima poslušanje v življenju pomembnejšo vlogo (vsaj po obsegu) kot branje in pisanje. Učenci bi morali najprej razviti slušno pozornost, voljo, da bi znali poslušati. Podobno kot pri razumevanju pisnih besedil bi ga morali vaditi, da bi znali iz slišanih besedil poiskati podatke, ki jih potrebuje; izluščiti temeljno idejo; si zapisati mesta, ki jih ni razumel, in ob njih zastaviti vprašanja; izraziti kritične misli.« (Kunst Gnamuš, 1984: 107.) Iz njenih besed odseva zavest o pomenu poslušanja in potrebi po njegovem razvijanju, saj le tako učencem omogočimo, da poslušana/besedila ustrezno razumejo in se na njih odzivajo — ne glede na to, ali gre za sporazumevanje v družini ali v službi, z odraslimi ali otroki, v trgovini ali na trgu; za strokovni pogovor ali zabavni pogovor, za predavanje ali sodelovanje v diskusiji, za poslušanje razprave ali leposlovnega besedila itn., in to v narečju, knjižnem in pogovornem jeziku. Naloga jezikovne didaktike, ki se ukvarja z vprašanjem, kako teoretične zahteve preoblikovati v prakso, in vsakega posameznega učitelja tako še vedno ostaja izoblikovanje metodičnih modelov.

Literatura

Bešter, M., Križaj Ortar, M. (1995/96). Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo*, št. 1–2, str. 6–16.

Kranjc, S. (1998). Skladnja otroškega govora od prvega do tretjega leta. Disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Kunst-Gnamuš, O. (1984). *Govorno dejanje — družbeno dejanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Pečjak, S. (1997). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: ZRSŠ.

Plut Pregelj, L. (1990). *Učenje ob poslušanju*. Ljubljana: DZS.

Plut Pregelj, L. (1997). *Poslušajte sebe — poslušajte študente! Skripta 1. Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana, str. 7–18.

Poljak, V. (1980). *Didaktično oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga.

Rost, M. (1993). *Listening in Language Learning*. New York: Longman.

Vogel, J. (2000). *Poslušanje kot ena temeljnih sporazumevalnih dejavnosti v srednji šoli*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Zadravec Pešec, R. (1992). *Pouk slovenskega jezika in sporočanja v usmerjenem izobraževanju*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Jerica Vogel

UDK 371.3:811.163.6271.16

SUMMARY

LISTENING AS A TEACHING OBJECTIVE, CONTENT AND METHOD IN TEXTBOOKS FOR FOUR-YEAR SECONDARY SCHOOLS

The changed social situation in Slovenia and in particular shifts in contemporary Slovene linguistics have helped foster the view that the primary objective of mother tongue teaching is communicative competence, including listening competence, i.e. the ability to understand spoken text. Listening is no longer viewed simply as perception and decoding of acoustic signals, but is rather approached from a constructivist point of view. It is defined as a complex process involving the listener hearing a text, being aware of it, focusing on it, recognising its literal meaning, interpreting it according to given circumstances and his or her knowledge, and eventually responding to it either verbally or non-verbally. Spoken communication is a two-directional process demanding simultaneous active involvement of both participants, who also equally share responsibility for the final successful outcome of the communicative event. How successful the listener is in this situation and how efficient is his listening, depends on a number of physiological factors (good hearing, adequate environment), the person's willingness to listen, his or her cognitive structure (knowledge, feelings, prejudices, etc.), his or her intent, as well as on the type of speech event (participation in conversation demands a different kind of listening than following a public talk). The kind of listening that is usually focused on in Slovene language classes is listening with understanding (and evaluation). This type is more demanding on the listener than discriminative or casual listening. It requires the use of a number of skills that children do not acquire to a sufficient extent in everyday communication.

How these contemporary views on language education are reflected in actual teaching, can partly be seen from analysing the role allotted to listening in textbooks that have been used in Slovene four-year secondary schools since the 1970s. This analysis shows that the awareness about the necessity to develop listening competence was

very slow to find its way into textbooks. The series Slovenski knjižni jezik 1-4 (Slovene Literary Language, Volumes 1-4) is characterised by a strong emphasis on learning the language system. The field of language use was restricted to theoretical knowledge about text types and the process of text production. Developing listening skills is not among the objectives of Slovene language teaching, and listening is not part of textbook content. The next series, Slovenski jezik I, II, 3, and 4 (Slovene Language, Volumes I, II, 3, 4), allots more space both to communication in general and specifically to listening. Reception of spoken text is explicitly defined. Although the approach is still based on the information theory, exercises did raise students' awareness that listening is a frequent communicative activity. The textbooks Slovenski jezik in sporočanje 1, 2 (Slovene Language and Communication, Volumes 1 and 2), which are based on Slovenski knjižni jezik 1-4, also bring a significant innovation, viz. a theoretical description of the role of participants in dialogue. However, the listener is never specifically mentioned. Therefore the relationship between the concepts 'interlocutor' — 'speaker' — 'listener' remains covert. Exercises are based on the assumption that listening can be learnt in everyday practical communication and no exercises are provided specifically to develop listening skills. It is only the latest Slovene language textbook, Na pragu besedila 1 (On the Threshold of Text, Volume 1), which was designed in the course of the recent curricular reform, that fully embraces contemporary linguistics views and makes listening both a teaching objective and content of language teaching. Working with a diversity of text genres also offers a starting point for developing methodological models and set new challenges to both language teaching theory and each individual teacher.

Na pragu besedila, učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol

Učbenik *Na pragu besedila 2* avtoric dr. Martine Križaj Ortar, dr. Marje Bešter, Marije Končina, Mojce Poznanovič in Mojce Bavdek je namenjen učencem 2. letnika gimnazij, strokovnih in poklicnih šol in predstavlja nadaljevanje učbenika *Na pragu besedila 1* za 1. letnik omenjenih šol. Izšel je pri založbi Rokus z letnico 2000. Učbenik ustreza novemu učnemu načrtu in je bil po navedbi avtoric uspešno preizkušen v vzorčnih razredih srednjih šol v šolskem letu 1999/2000.

Komplet sestavljajo učbenik, delovni zvezek z rešitvami vaj, priročnik za učitelje, ki poleg metodičnih napotkov vsebuje še rešitve vaj v učbeniku in delovnem zvezku, in videokaseta. Knjige so oblikovane privlačno, niso predebele, vsebujejo barvne fotografije in domiselne ilustracije Kostje Gatnika, ki spominjajo na stripovske situacije. Zdi se, skratka, da so si avtorice in urednica Andreja Ponikvar zadale za cilj, da z učnimi pripomočki tudi pri pouku materinščine stopijo v korak s časom, da naredijo gradivo učencem privlačno in tako tudi z učbeniškim gradivom pripomorejo k boljši splošni podobi materinščine kot učnega predmeta. Komplet naj bi učencem približal na eni strani pisano, na drugi pa tudi govorno besedo, saj vsebuje tudi videokaseto s posnetimi pogovori. Pri učencih naj bi to vplivalo na zavedanje, da pisati ni isto kot govoriti, da tako v govoru kot v pisanju obstajajo zakonitosti, ki pa se jih da naučiti. V učbeniku so zbrana splošno sporazumevalna besedila (nobenih umetnostnih), ki so aktualna celo do te mere, da se v Delu objavljeno naslov z Olimpijskih iger leta 2000 v Sydneyu pojavi septembra istega leta že v razredu (Delovni zvezek str. 101 — vaje s frazemi).

Pričujoči učbenik je alternativa učbeniku *Slovenski jezik in sporočanje* Jožeta Toporišiča. Glede na Toporišičev učbenik, ki že na prvi pogled bolj kot na učbenik za srednje šole spominja na učbenik za univerze, je obravnavane snovi manj, bistveno bolj je prilagojena naslovniku. Vidi se, da avtorice poznajo tako pouk jezika v srednjih šolah, kakor tudi njegove neposredne rezultate, ki so vse prej kot spodbudni, ter skušajo na eni strani snov učencem in učiteljem približati s človeku prijazno obdelavo gradiva, na drugi strani pa pri pouku slovenščine pridobljena znanja spraviti v praktično rabo.

Avtorice poudarjajo, da novi pouk temelji na transakcijski, ne na transmisijski metodi. Dijak naj o snovi razmišlja in naj se skuša sam prikopati do bistvenih sklepov, saj avtorice pravijo: »*Od dijakov ne zahtevamo dobeseidnega obnavljanja učbeniškega besedila in naštevanja primerov (ne sprašujemo jih po definicijah obravnavanih pojmov)*« (str. 4, Priročnik za učitelje). Obravnava snovi v knjigi in delovnem zvezku je resnično zastavljena tako, da je dijak z vprašanji, ki temeljijo na analizi gradiva, voden do odkrivanja bistva, od lažjega k težjemu, od posameznega k splošnemu. Vsaka posamezna enota sestoji iz treh delov, uvoda, obravnavane nove snovi v učbeniku in vaj za utrjevanje, ponavljanje in tvorjenje v delovnem zvezku. Didaktično je gradivo vzorno pripravljeno v skladu z

vodili sodobne didaktike poučevanja jezika, da je jezik predvsem sredstvo sporazumevanja in da vedno poteka z določenim namenom.

Učbenik se deli na dva sklopa, Besede in Obravnava besedilnih vrst. Prvi sklop, Besede, vključuje naslednja poglavja: Kaj je beseda, Poimenovalne vloge besed, Pomen besed, Pomenska razmerja med besedami, Slogovna vrednost besed, Izvor besed, Tvorjenje besed, Tvarna stran besed (izgovorjenih in izpisanih), Oblikovna stran besed (besedne vrste), Frazemi, Vede, ki preučujejo besede, Jezikovni priročniki.

V poglavju Poimenovalne vloge besed je predstavljeno vodilo, funkcijska, pragmatična perspektiva. Besed ne delijo samo na polnopomenske in slovnične besede, tem sta dodani še dve kategoriji, naklonske besede, ki poimenujejo razmerje do predmetnosti, ter kazalne besede, ki kažejo na predmetnost iz konteksta (torej deiktični zaznamovalci). Teoretično ozadje te teorije je podano v priročniku za učitelje (str. 9). Zastavlja se vprašanje, zakaj se pri kazalnih besedah kot različica deiktikov, ki so tipični za besedilo v okoliščinah izjavljanja, ne omenjajo anaforični znaki, kar večinoma postanejo deiktiki pri besedilnem navezovanju, če se sklicujemo na splošna besediloslorna spoznanja, ki jih povzemajo tudi nekateri slovenisti (prim. O. Kunst Gnamuš, M. Stabej, V. Gorjanc). Dodatno zmedo v tem poglavju ustvarja tudi pomanjkanje konteksta, kazalne besede v učbeniku namreč niso prikazane na besedilu, ampak v posameznih povedih. Tako ne moremo z gotovostjo trditi, da tisto, kar avtorice označijo kot kazalne besede, niso anaforični zaznamovalci (če si jih seveda ne predstavljamo v njihovi primarni, dialoški rabi), saj v iz konteksta iztrganih povedih ne moremo ločevati med eno in drugo rabo. V delovnem zvezku s primerno izbranim besedilom te dileme ni, v širšem kontekstu so izbrane samo kazalne besede, tako da učenci glede rabe niso v zadregi. Pomanjkanje konteksta pa je opazno samo v omenjenem poglavju. Pragmatično načelo obravnave izrekov v položaju izrekanja ali širšem besedilu je v drugih poglavjih dosledno zastopano.

V poglavju Pomen besed se dijake navaja na rabo slovarja in ločevanje funkcijskih zvrsti ter opozarja na zaznamovanost besed. Tu avtorice nočejo le poučevati, ampak bi rade predvsem vzgajale. Odnos do prevzetih besed je strogo normativen. Nikjer ni omenjeno, da je lahko tujka tudi izraz kulture in izobraženosti piščočega oziroma govorečega.

Poglavje Tvarna stran besed prinaša ločevanje med branjem in pisanjem. Sledijo poglavja pravorečja in pravopisa. Pravopis je natančno obdelan in prinaša dobre vaje za rabo velike začetnice. Sledi poglavje Oblikovna stran besed, kjer so predstavljene posamezne besedne vrste, ki so v uvodu osmišljene s pomenskimi lastnostmi in tipično vlogo v stavku. V priročniku avtorice opozarjajo, da gre za ponavljanje tega, kar učenci že vedo iz osnovne šole. Poglavje Besedne vrste prinaša kar nekaj novosti: povedkovnik je po pravici obravnavan pod črto in ni enakovreden pridevniški in samostalniški besedi, saj gre predvsem za funkcijo. V poglavju Samostalniška beseda pri pregledu sklanjatev ugotovimo, da je izginila 4. sklanjatev, ki se pojavlja kot 1. pridevniška sklanjatev (v drugo pridevniško sklanjatev spadajo pridevniki s končnico nič), in vsebuje opombo, da posamostaljene pridevnike sklanjamo po pridevniški sklanjatvi. Prav tako v učbenikih ni nekoliko iracionalne 2. srednje sklanjatve. Predvsem izjeme v sklanjatvi so smiselno skrčene v skladu z rabo v živem jeziku: izginili so dolgi sezname starinskih izjem pri sklanjanju, posebej pa so obdelane besede, ki govorcem povzročajo največ zadrege, npr. samostalniki v srednjem spolu, sklanjatev samostalnikov *gospa, mati, hči*.

Morda je največja novost za srednje šole obravnava glagola; v skladu z moderno funkcijsko shemo tudi v srednješolskem učbeniku srečamo pojme, kot so vezljivost oziroma valenca ter vršilec dejanja, nosilec stanja. Pri glagolu *dati* naj bi učenci razmišljali tudi o univerzalnosti dopolnil v različnih jezikih.

Od besednih vrst po novosti učbeniške obravnave izstopa še članek. Pragmatično-funcijski pristop na podlagi analize besedila v primerjavi s strukturalnim odpira nove možnosti. Članek je razložen kot naklonska beseda, ki izraža poročevalčevo razmerje do stvarnosti. V tej definiciji sicer niso zajeti vsi obstoječi členki, a gotovo je razmerje, ki ga označujejo v besedilu, za rabo dijakov opisano

bolje kot v nepregledni delitvi na 14 razredov v Toporišičevi Slovenski slovnici 1976, ki se kot priporočena še ohranja v SS 2000.

Poglavje o besedi se zaključuje s frazemi. Sledi še pregled ved, ki preučujejo besede, in opis jezikovnih priročnikov. Obravnava besedilnih vrst prinaša poglavja Pogajalni pogovor, Referat, Poročilo, Reportaža, Življenjepis, Javno obvestilo, Uradno potrdilo, pooblastilo, izjava. Besedilne vrste, ki jih spoznavajo, naj bi bili učenci (razen javnega obvestila) tudi sposobni tvoriti. Besedilne vrste, ki so (tudi) govorne, so posnete na videokaseti, in sicer tam najdemo pogajalni pogovor, poročilo, reportažo in nekaj javnih obvestil. Videokaseta kot didaktični pripomoček za slovenski jezik je novost, ki smo si je dolgo želeli. Upamo, da jo bodo učitelji pri pouku uporabljali. Navodil, kako naj to storijo, in vaj, ki sledijo, je v priročniku, učbeniku in delovnem zvezku dovolj.

Pohvaliti je treba dejstvo, da so avtorice med besedilne vrste vključile tudi pogajalsko sporazumevanje. Kot pravijo, je od posnetih besedil to edino neavtentično, torej zrežirano, kar pa ne moti, saj je izredno težko s privolitvijo pogajalcev dobiti posnetke resničnih, avtentičnih pogajanj. Problemi, na katere velja opozoriti, so predvsem terminološki: zastavlja se vprašanje, zakaj je v učnem načrtu in posledično v učbeniku prevladal termin pogajalni pogovor — v slovenskem pragmatičnem jezikoslovju se uporablja termin pogajalski govor oziroma sporazumevanje (prim. O. Kunst Gnamuš), tisto, kar imamo pred seboj, pa je — čisto enostavno — pogajanje kot besedilna vrsta. Terminološko zadrego avtoric je slutiti tudi iz definicije pogajanja oz. pogajalnega govora in učbeniku: »sogovorca usklajujeta svoji mnenji — če pri tem vsak malo popusti, lahko skleneta dogovor/sporazum« (str. 97). »Kadar se pogovarjamo, sogovornu pogosto sporočimo svoje mnenje o čem; to mnenje mu po navadi tudi utemeljimo/pojasnimo.« (str. 97). Ne pogajamo se samo o mnenjih, pogajanja potekajo prav na vseh ravneh in predmet pogajanj je navsezadnje lahko tudi to, kdo bo imel besedo. Preden govorca skleneta dogovor, se morata strinjati oziroma doseči soglasje, šele potem se lahko dogovarjata. Beseda *sporazum*, ki jo SSKJ sicer navaja kot sinonim za *dogovor*, je v istem priročniku vezana predvsem na kontekst pravnih oseb in kot tako jo rojeni govorniki tudi razumemo, predvsem na podlagi zdaj že zgodovinskih besednih zvez, kot je npr. *samoupravni sporazum*. Za oznako rezultata pogajanj je v danih okoliščinah manj primerna kot beseda *dogovor*. Naslednja dilema je izbira med *utemeljimo/pojasnimo*. Tudi ta dva glagola sta po presoji SSKJ v drugi navedeni rabi sinonima, rojenemu govorniku pa gotovo vzbujata zelo različne asociacije že zaradi raznorodnosti omenjenim glagolom sorodnih samostalniških besed *temelj* in *pojasnilo*. Utemeljevanje se je tudi v učbeniku bolje prijelo, saj v priročniku za učitelje beremo, da v delovnem zvezku sledijo vaje iz utemeljevanja. V njihovem okviru se obravnava vzročno-posledična razmerja med povedmi. Na tem mestu pogrešamo predvsem omembo dopustno-protivnih razmerij v jeziku, ki so v pogajalskem sporazumevanju še pogostejša kot vzročno-posledična. Povsem zanemarjene pa so tudi pragmatične vloge, kot npr. moč pogajalca, kar bi bilo vendarle treba omeniti dijakom: v danem pogajanju samo dobra volja ravnatelja omogoči dijaku, da se pogaja o ohranitvi statusa, saj bi mu lahko ravnatelj glede na svojo institucionalno moč status vrhunškega športnika odvil pri priči, ko je dijak začel odstopati od pogojev, ki veljajo za ohranitev tega statusa.

Pri obravnavi besedil prevladuje naslednja oblika vaj: dijaki določajo dele besedila, ugotavljajo njihovo vsebino in besedila tvorijo. S te strani učbenik odgovorja na anketo o funkcijski pismenosti Slovencev in skuša dijake pripraviti na odkrivanje bistvenih podatkov v besedilu. Kljub temu pa se učbenik, kot že naslov pove, ustavi na pragu besedila, česar si avtorice najbrž niso zadale za cilj. Avtoricam gre predvsem za vsebino in zunanjo zgradbo besedila, ne pa za njegovo notranjo sestavo, saj besedilni mehanizmi, kot so kohezija, koherenca, anafora, povezovalci, niso niti omenjeni. Na tem mestu bi kot zgled lahko omenili priročnik Drugačna šola avtorjev M. in B. Wambach (DZS, 1999), ki razlago teh pojmov vsebuje in predvideva, da bi se na kohezijo in koherenco ter posledično na anaforične in deiktične znake opozarjalo že v osnovni šoli, seveda prilagojeno starosti učencev. Avtor tega poglavja M. Wambach gradivo črpa iz francoskih virov, ki so nastajali že ob koncu sedemdesetih in v začetku osemdesetih let preteklega stoletja, torej pred več kot 20 leti, in se od takrat dalje uspešno uporabljajo v šolah.

Avtoricam je kljub zgornjim pripombam treba priznati, da so naredile veliko, saj so končno tudi srednješolci za materinščino dobili moderen učbenik. Pri tem tudi niso pozabile na učitelje, katerim so namenile priručnik. Ta je skrbno izdelan, do ure natančno razmeji obravnavano snov in poleg didaktičnih navodil vsebuje tudi teoretične postavke. Vidi se, da avtorice dobro poznajo dejansko stanje v slovenistični stroki in se zavedajo, da je prehod v pragmatično-funkcijski sistem, na katerem temelji novi učbenik (in ki je pri poučevanju jezikov v svetu sicer že dolgo uveljavljen), v strogo strukturalistično naravnem slovenističnem okolju težko izvesti čez noč. Upamo, da bodo v tej smeri nadaljevale še z učbenikom za 3. in 4. letnik.

Mojca Schlamberger Brezar
Filozofska fakulteta v Ljubljani

Jezik in slovnstvo, Letnik 46, 2000/01, št. 6

Andreja Žele

UDK 811.163.6'374.3

O SLOVARSKEM PRIKAZU SLOVENSKE VEZLJIVOSTI

Prispevek opozarja, katera teoretična izhodišča vezljivosti morajo biti izdelana in upoštevana pri zasnovi slovarja slovenske vezljivosti. Praktični prikaz daje tudi možnosti za nadaljnje pripombe in izboljšave pri slovarski predstavitvi slovenske vezljivosti.

Jezik in slovnstvo, Letnik 46, 2000/01, št. 6

Metka Kordigel, Mateja Šega

UDK 028.5-053.2:372.41

O MISELNI SHEMA ZA RECEPCIJO PRAVLJICE V PREDOPERATIVNEM IN OPERATIVNEM ODBORJU OTROKOVEGA BRALNEGA RAZUMEVANJA

V pričujočem sestavku bomo skušali prikazati rezultate dela empirične raziskave, s katero smo preverjali prisotnost miselne sheme pravljica pri otrocih v predoperativnem in operativnem obdobju njihovega osebnostnega razvoja, zavedanje o prisotnosti miselne sheme, poleg tega pa smo opravili tudi kvalitativno analizo pravljicne miselne sheme. Raziskavo smo opravili na Oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete v Mariboru z namenom, da preverimo ustreznost v učnem načrtu za devetletko zastavljenih aproksimativnih literarnoreceptjskih ciljev v okviru razdelka Književne zvrsti in vrste — proza, ki predvideva priključevanje relevantnih literarnocestetskih izkušenj že ob samem poimenovanju književne zvrsti/vrste pred branjem oz. najkasneje potem, ko je otrok slišal/prebral prvih nekaj povedi.

Jezik in slovnstvo, Letnik 46, 2000/01, št. 6

Jerica Vogel

UDK 371.3:811.163.6'271.16

POSLUŠANJE KOT UČNI CILJ, VSEBINA IN METODA V UČBENIKIH ZA ŠTIRILETNE SREDNJE ŠOLE

V zadnjih desetletjih se je v jezikovni didaktiki uveljavilo prepričanje, da je temeljni cilj pouka materinsčne razvita sporazumevalna zmožnost. Ker je sporazumevanje širok pojem, ki zaobseže tako tvorjenje kot sprejemanje besedil, je bilo vse pogostejše slišati zahteve, da je treba pri pouku materinsčne pozornost nameniti ne samo pisanju, branju in govorjenju, temveč tudi poslušanju. Poslušanje in njegovo razvijanje sta bila doslej v teoriji in praksi najbolj zapostavljena, zato v prvem delu članka povzemamo sodobne psiholingvistične opredelitve in nekatere značilnosti te sporazumevalne dejavnosti, v drugem — osrednjem — delu pa ob analizi srednješolskih učbenikov ugotavljamo, kako so se znanstvena spoznanja uveljavljala in udejanjala pri pouku slovenskega jezika od 70. let dalje.

Jezik in slovnstvo, Vol. XLVI (2000/01), No. 6

Melka Kortigel, Mateja Šega

ON THE FAIRY-TALE RECEPTION COGNITIVE SCHEME AT THE PRE-OPERATIONAL AND OPERATIONAL STAGES OF THE CHILD'S READING DEVELOPMENT

UDK 028.5-053.2:372.41

The article presents the results of a part of an empirical study which explored the presence of the cognitive scheme 'fairy-tale' in children at the pre-operational and operational stages of their personality development, and of their awareness of the presence of a cognitive scheme. Constituents of the fairy-tale cognitive scheme in children aged 4-9 years were also analysed.

Jezik in slovnstvo, Vol. XLVI (2000/01), No. 6

Andreja Žele

ON DICTIONARY TREATMENT OF VALENCY IN SLOVENE

UDK 811.163.6:374.3

The article discusses the theoretical foundations of valency that have to be applied in designing a dictionary of valency in the Slovene language. Practical examples are provided of how treatment of valency in a dictionary could be further improved.

Jezik in slovnstvo, Vol. XLVI (2000/01), No. 6

Jerica Vogel

LISTENING AS A TEACHING OBJECTIVE, CONTENT AND METHOD IN TEXTBOOKS FOR FOUR-YEAR SECONDARY SCHOOLS

UDK 371.3:811.163.6:271.16

Contemporary language teaching theory recognises communicative competence as the primary target in mother tongue teaching. As communication is a very broad concept including both production and reception of texts, there has been a growing demand to pay specific attention in mother tongue classes not only to writing, reading, and speaking, but also to listening. In the past, listening and developing listening skills have been the most neglected aspects of communication both in theory and in practice. For that reason, this article first reviews contemporary psycholinguistic definitions and presents some characteristics of this communicative activity. The second – central – part of the text then analyses Slovene secondary school textbooks to see how contemporary linguistic views have been finding their way into Slovene language teaching from the 1970s on.