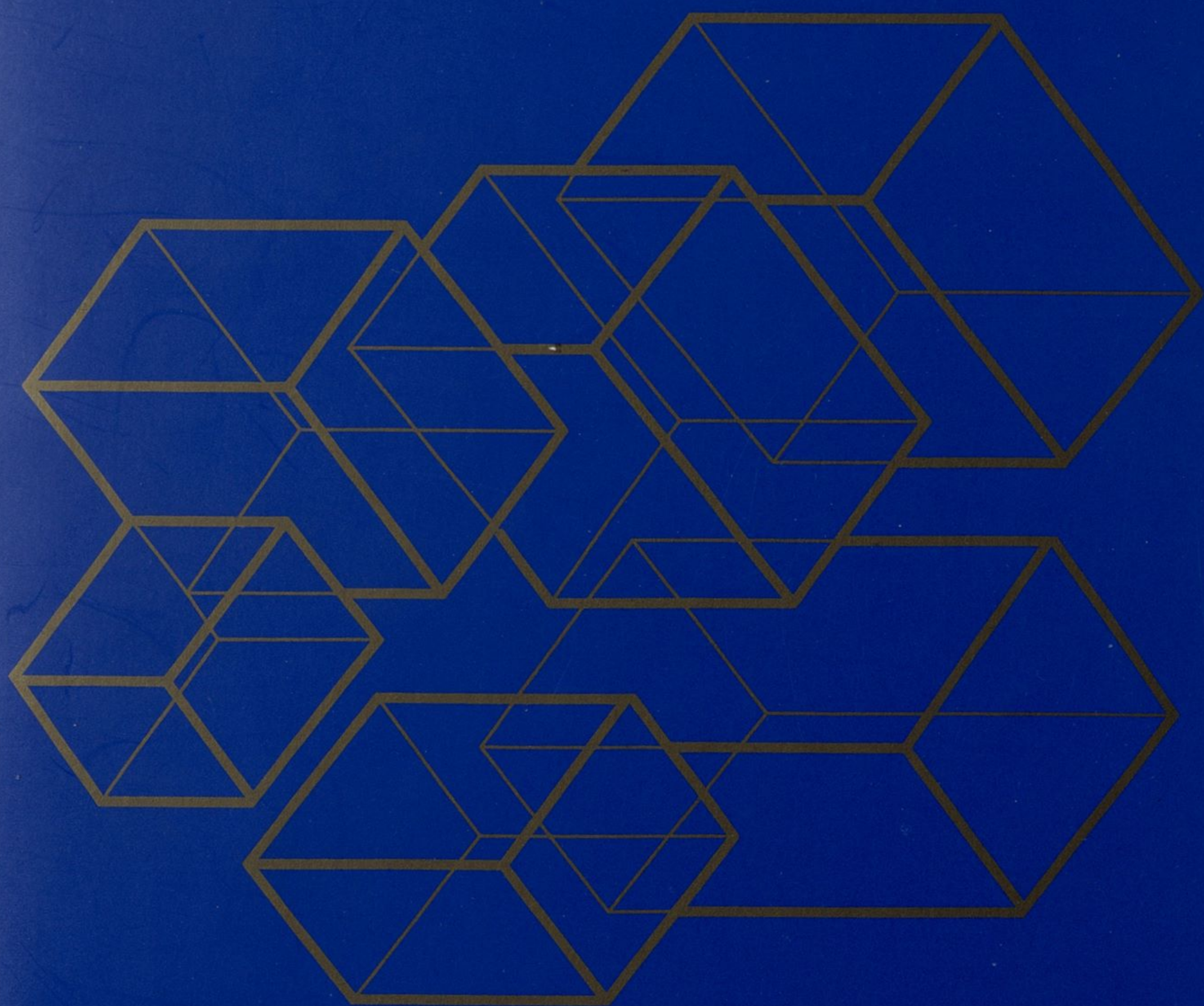
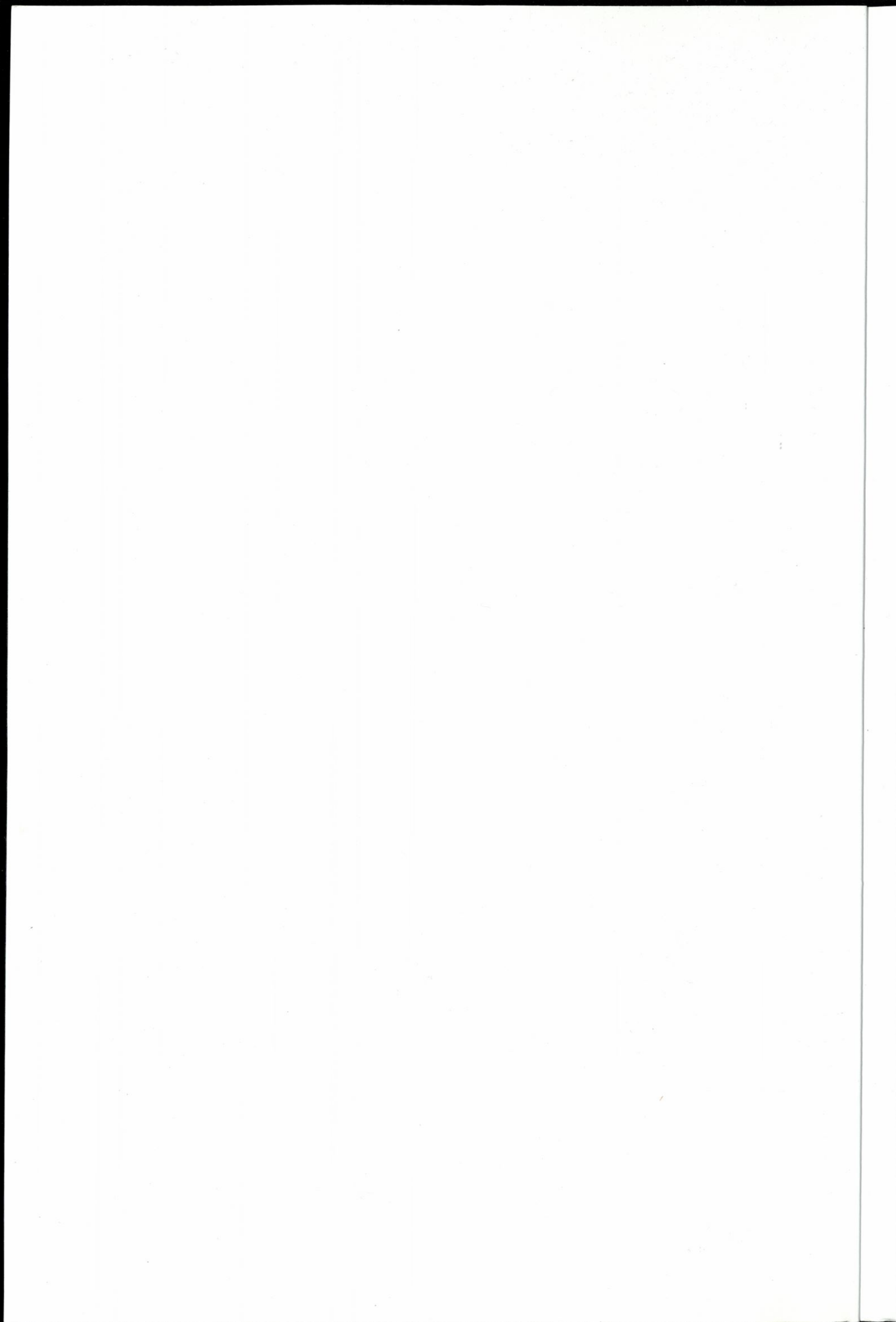


Meta Grosman

ŠOLSKA URA Z BESEDILOM



ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO



2 125,

Meta Grosman

Šolska ura z besedilom

234403



Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Ljubljana 2000

534403

dr. Meta Grosman

ŠOLSKA URA Z BESEDILOM

Jezikovni pregled:

Tine Logar

Uredila:

Jelka Vintar

Izdal in založil:

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik:

Ivan Lorenčič

Prelom:

Boex

Tisk:

MAXINEL

Prvi natis

Ljubljana 2000

534403



01 MAR 2001

0200103659

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

81`42
811.163.6:371.3:373.5

GROSMAN, Meta
Šolska ura z besedilom / Meta Grosman. - 1. natis.
- Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2000

ISBN 961-234-227-X

105198848

Vsebina

Predgovor	5
1 Jezikoslovni opisi in njihova pedagoška uporabljivost	11
2 Nekateri opisi besedila	17
3 Nekateri drugi opisi in pojmovanja besedila	27
4 Kaj omogoča hkratna obravnava besedila kot jezikovnega predmeta in kot komunikacijskega dogodka	35
5 Govorna in pisna raba jezika	37
6 Vaje za učenje in usvajanje pisne rabe in strategij pisanja	45
Opazovanje besedila	46
Strategije pisanja	48
7 Poslušanje in branje	52
Vaje za usvajanje bralne zmožnosti	57
Viri	63

Predgovor

Besedilo, ki ga imate v rokah, sem najprej hotela napisati kot referat za Slavistični kongres v Celju. Ko sem poskušala skrajšati posamezne sestavine, ki so se mi zdele pomembne za osvetlitev vloge jezikovnega opisa pri pouku, mi je postalo jasno, da obravnava vprašanj o opisovanju besedila in o uporabi takih opisov v šoli presega obseg take predstavitve. Širši obseg ni narekovalo le razmišljanje o vlogi jeziko(slo)vnihi opisov pri pouku, marveč predvsem moj izbor **besedila** za ponazoritev uporabljivosti raznih opisov. Za obravnavo nekaterih opisov **besedila**, kot jih vsebuje *Slovenska slovnica* in nekateri drugi priročniki, pa sem se odločila zaradi osrednjega pomena besedil v novejšem nadpovednem jezikoslovju in še zlasti pri komunikacijsko usmerjenem jezikovnem pouku, kot ga terjajo naši novi učni načrti. Vedno več tistih jezikoslovcev, ki si prizadevajo jezikovni pouk preoblikovati tako, da bi bil za učence dejansko koristen – za to bi moral biti zanje prepričljiv in uporabljen – meni, da prehod od tradicionalnega poučevanja opisov jezikovnega sistema k poučevanju in usvajanju jezikovnih rab in k razvoju jezikovnih zmožnosti terja predvsem na učenca osredinjen pouk tvorjenja in razumevanja besedil. Ker so za učence najbolj zanimive jezikovne rabe in na njih utemeljene sporazumevalne zmožnosti, je zanje prepričljiv in koristen le pouk, ki je usmerjen k usvajanju zmožnosti tvorjenja in razumevanja besedil. Van Peer (1989: 267) zato predlaga novo definicijo pismenosti kot diferencirane sposobnosti uporabe in tvorjenja besedil skladno z družbeno dogovorjenimi načini.

Da bi lahko prepričljivo osvetlil in razložil pomen besedil, mora učitelj dobro poznati oblike in funkcije besedil. Da bi učencem prikazal pomen poznavanja besedil, mora tudi poznati družbeno vlogo in pomen besedil v sodobnih okoliščinah: to so razne pripovedi, članki, obvestila, poročila, reklame, popevke, v šoli pa še zlasti kot učbeniki za vse predmete; besedila nas obdajajo vsak dan in ves dan. Z besedili, kot so govori, reklame, poročila in razna osebna sporočila, nas obvladujejo vsi tisti, ki znajo dobro rokovati z besedili in imajo zato moč nad nami, medtem ko so tisti, ki ne znajo uporabljati besedil, praviloma v podrejenem položaju in brez moči.

Za uspešno poučevanje besedil mora učitelji vedeti, kaj pomeni ustrezna uporaba – branje in tvorjenje – besedil. Pri tem je pogosto ovira pomanjkljivo teoretsko poznavanje besedila, ki ne daje zadostne osnove za načrtovanje za učence zanimive in prepričjive metodologije. Za boljši pouk uporabe in tvorjenja besedil je zelo pomemben teoretsko dodelan koncept besedila, ki omogoča osnovno poznavanje besedilne dinamike in na po-

znavanju te utemeljen razvoj bralnih strategij in pisne zmožnosti. Glede na zapletenost vseh konceptov besedila se za šolsko rabo zdi smiselno obravnavati tako vidni ali slišni jezikovni predmet kot tudi njegovo aktualizacijo v obliki mentalnih predstav oz. takoimenovanega besedilnega sveta. Tako razločevanje nam omogoča, da pri pisni in govorni rabi osvetlimo razliko med piščevimi/govorčevimi mislimi, načrti in nameni ter njihovo besedilno uresničitvijo, pri poslušanju in branju pa procese pretvarjanja zaznavanega besedila v pomene oz. njegovega opomenjanja in tvorjenje mentalnih predstav. Te postopke oz. procese nekateri strokovnjaki na kratko poimenujejo kar strategije za tvorjenje in razumevanje/branje besedil. Tako npr. učenci brez težave spoznajo, da so osebe in dogodki v leposlovni pripovedi na besedilni ravni – na ravni razpoložljivega jezikovnega predmeta – zgolj nizi besed, povedi in odstavkov. Zaživijo šele v njihovem predstavnem svetu, se pravi v besedilnem svetu, ki ga sami tvorijo z razbiranjem leposlovnega besedila. Vsak šolski pogovor o upovedanih osebah in dogodkih izvira iz tako tvorjenih učenčevih in učiteljevih predstav, ki jih poimenujemo besedilni svetovi prav zato, ker izvirajo/se porajajo v bralčevih predstavah na temelju besedila in ne iz neposrednega stika s stvarnostjo. Če hočemo bolj natančno ugotoviti, katere sestavine besedilnega temelja lahko štejemo za besedilno izhodišče teh predstav, moramo uporabiti zapletene postopke lingvistične kritike, ki pri nas še ni zaživela. Razločevanje med besedilom kot jezikovnim predmetom, ki je šele izziv za tvorjenje predstav, in besedilnim svetom mentalnih predstav je pomembno zato, ker odpira prostor in možnost za obravnavo postopkov, s katerimi pri branju pretvarjamo besedilo v besedilni svet, pri pisanju pa misli in načrte ubesedujemo in upovedujemo. Te postopke navadno imenujemo kar bralne in pisne strategije. Poznavanje in razvoj raznih jezikovnih strategij pa sta bistvena za uspešno rabo jezika in za razvoj trajnih jezikovnih zmožnosti, torej tudi za doseganje ciljev novih učnih načrtov. Prav na tem področju pa naši učenci nimajo potrebnega znanja o jeziku iz izkušenj z jezikovnimi rabami.

Ko sprašujemo študente angleščine, ki so zvečine odlični in prav dobri maturanti, in študente prvega letnika prevajalstva, ki se z izborom študija (nezavedno) odločajo za poklicno delo z besedili, dobimo na vprašanje "Kaj je besedilo?" le zelo omejene odgovore: "Nekaj napisanega/natisnjenega" ali "Zapisani govor" ali pa kar neposredno izjavo, da na to vprašanje ne bi mogli odgovoriti, ker o njem še niso nikoli razmišljali. Včasih jih preseneča že spoznanje, da jezikoslovci tudi govor štejejo za besedilo. Nič bolj zgovornih odgovorov ne dobimo na vprašanje o razlikah med govorno in pisno rabo jezika. Večina študentov meni, da je knjižni jezik pisna raba, neknjižni jezik pa govorna raba, zaupajo nam tudi, da se o tej razliki niso še nikoli spraševali, pa tudi pri pouku niso govorili o takih stvareh. Da bi dosegli potrebne točke pri preizkusih znanja in maturi, je zadostovalo čim bolj dobesedno napisati na pamet naučene opise in izpolniti razne objektivne teste. Z razumevanjem

delovanja jezika in posameznih jezikovnih rab pa jim ni nihče "težil", zato so tudi trdno prepričani o neuporabnosti jeziko(slo)vnega znanja, radi bi se le boljše naučili angleščino! Predstavljajte si, kako so začudeni, ko jim povemo, da brez poglobljenega znanja o jeziku tudi angleščine ne bodo mogli obvladati dovolj za poklicno rabo, ali ko spoznajo, da imajo v okviru skupnih predmetov pri študiju prevajalstva tudi predmet "Branje in razumevanje besedil". Pri tem predmetu zvedo, da je napačno branje/razumevanje izvirnega besedila bolj pogost vzrok za napake v prevodih kot nepoznavanje ciljnega jezika, ki ga vsaj delno lahko premagujejo s strokovno uporabo slovarjev in drugih prevajalskih orodij.

Sama ob takih pogovorih z našimi novinci še vedno upam, da jezikovni pouk ni tako pomanjkljivo organiziran, vzroke za nakazano neznanje pa velja iskati v hitrem pozabljanju zgolj na pamet naučene snovi v obliki dolgočasnih jezikovnih opisov in opredelitev. Ker taki opisi učencev nikakor ne prepričajo niti o zanimivosti jezika niti o uporabnosti jezikovnega znanja ter o njegovem vseživljenjskem pomenu, se jim kot zgolj odvečno šolsko znanje za točke zdijo tudi povsem nekoristni. Kdo bi si bremenil spomin z nezanimivimi in nekoristnimi podatki? Ne nazadnje je pozabljanje takih podatkov ena izmed oblik možganske samozaščite pred spominskimi preobremenitvami, ki so vedno bolj značilne za naše šole. Pred kratkim sem prebiral Deklaracijo o otrokovih pravicah, ki jo je sprejela Generalna skupščina Združenih narodov leta 1959. V njenem sedmem načelu je zapisano: "**Koristi otroka naj bodo vodilo tistim, ki so odgovorni za njegovo vzgojo in izobraževanje ...**" Ali kratkotrajno za preizkuse memorirano znanje koristi otroku za kaj drugega kot za opravljanje preizkusa znanja? Pri tem ne smemo pozabiti, da se učenec oz. še bolj dijak sam odloča o tem, kaj je zanj koristno. Če učitelj misli, da ve (in ima pravico vedeti), kaj je za učenca koristno, to nikakor ni dovolj, saj mora učenca o tem tudi **prepričati**, brez učenčeve prepričanosti ga namreč ne bo mogel prisiliti k znanju, marveč samo k opravljanju predpisanih preizkusov znanja.

Da bi spoznali zapletenost jezikovnega pouka in presegli njegovo nakazano pomanjkljivo učinkovitost, se zdi potrebno najprej zamisliti o procesih opisovanja kot oblike urejanja in prilagajanja stvarnosti in o posebni naravi jezikovnih opisov. V okviru opisnega jezikoslovja ti lahko pomenijo velik dosežek, njihovo prenašanje v šolo pa je pogosto vprašljivo in zato terja skrbno preizkušanje in spraševanje. Medtem ko je opisovanje nekaterih sestavin jezika razmeroma enostavno, **besedila** preprosto ni mogoče opisati tako kot foneme in morfeme, ker ima bistveno pomensko razsežnost in je vedno rezultat neke jezikovne rabe oz. tvornosti. Besedilo namreč pogojujejo številni človekovi dejavniki in okoliščine rabe, ki jih ni mogoče zajeti v slovnične opise. Zato se zdi pedagoško najbolj učinkovito besedilo opisovati v smislu zgoraj nakazanega razločevanja, se pravi vzpo-

redno na dva načina: kot jezikovni predmet z določenimi lastnostmi, ki jih jezikoslovci opredeljujejo na razne načine, in kot jezikovno rabo, ki jo uravnavajo človekovi dejavniki in določljive sporazumevalne okoliščine.

V prvem razdelku poskušam nakazati pomen opisovanja (na ravni vsakdanje rabe) in nekatera vprašanja, ki si jih moramo zastaviti v zvezi z jezikovnimi opisi in njihovo uporabo pri pouku, da bi postali bolj kritični do jezikovnih opisov. Ni vse zlato, kar je jezikovni opis! Za pozornost teh vprašanj sem izbrala nekatere Toporišičeve opise/opredelitve besedila (2. razdelek). V njihovi obravnavi poskušam razčleniti razne od- tujevalne učinke, zaradi katerih učencu ne moremo ustrezno predstaviti temeljnih vprašanj v zvezi s tvorjenjem in razumevanjem besedil. Za širšo osvetlitev številnih vprašanj o naravi in vlogi besedil navajam nekatere mednarodno sprejete opise besedila in vprašanja, ki jih odpirajo. Ker uspešna/dejanska uporaba besedil predpostavlja poznavanje jezikovnih rab, v petem razdelku govorim o jezikovnih rabah, še zlasti o tistih razlikah med govorno in pisno rabo, ki učencu lahko pomagajo k boljši rabi in k razvoju pisne in govorne zmožnosti. Šesti razdelek pa je namenjen razumevanju besedil, še zlasti branju in razvijanju bralnih strategij, ki tvorijo celostno bralno sposobnost. Vsi strokovnjaki se namreč strinjajo, da branje in raz- členjevanje pisnih besedil predstavlja zelo pomembno sestavino pri pouku pisanja in pri usvajanju pisne zmožnosti. Čeprav vsaki od štirih jezikovnih zmožnosti, se pravi govorni, slušni, bralni in pisni, pri pouku namenjamo posebno pozornost, šele vse štiri skupaj štejejo za celostno pismenost, kot je potrebna sodobnemu človeku in bo še bolj potrebna današnjim učencem, ki bodo zelo hitro prebivalci edinega razpoložljivega prostora: prihodnosti mednarodnega elektronskega sporazumevanja. Zato v nekaterih državah (npr. v ZDA) že načrtujejo pouk in usvajanje šestih sporazumevalnih zmož- nosti, k običajnim štirim namreč dodajajo še računalniško zmožnost in sposobnost uspešnega in kritičnega razbiranja vizualnih sporočil.

V tem smislu tudi današnje metode komunikacijsko usmerjenega jezi- kovnega pouka močno presegajo nekdanjo metodologijo raznih direktnih metod, ki niso obrodile načrtovanih in zaželenih uspehov oz. jezikovnih zmožnosti pri učencih. Vse več objav na področju pedagoškega jezikoslovja opozarja na pomen razvoja učenčeve jezikovne zavesti oz. vedenja o naravi jezika, o možnostih jezikovnega sporazumevanja in jezikovnih rab ter na potrebo po funkcionalnem poznavanju jezikovnega sistema za uspešne jezikovne rabe. Vse to pa seveda terja na učenca osredinjen pouk in bistveno spreminja tudi vlogo učitelja. Učitelj danes ni več na tak način vzornik, vir znanja in absolutni urejevalec procesov učenja, kot je bil nekoč (Johns: 1997:4). Zaradi velikih generacijskih razlik imajo današnji učenci druge vzornike, na razpolago imajo bogatejše vire znanja, ki jih šolski pouk nikakor ne more zajeti, zato, razumljivo, vedno bolj zavračajo šolsko avtoriteto. V takih

okoliščinah se mora učitelj ves čas spraševati o učencih, o njihovi vlogi pri pouku, o pomenu jezika in jezikovnih zmožnosti za njihovo prihodnost, o primernih metodoloških pristopih za konkretne skupine učencev in o tem, kako bi spodbudil vedno bolj nedejavne učence k dejavnemu odnosu do jezika in jezikovne tvornosti. V šoli imamo samo realne učence: natančno takšne, kakršni so! Pri jezikovnem pouku učitelji vse bolj postajajo posredniki, ki poskušajo učenca spodbuditi k preučevanju besedil, k razmišljanju o pomenu sporazumevanja in o vlogi jezika za uspešno preživetje, in seveda k jezikovni tvornosti, brez katere ne morejo usvojiti jezikovnih zmožnosti. Ves čas se morajo spraševati o učenčevih odzivih na posamezne sestavine pouka, na različna vprašanja in šolske dejavnosti ter domače naloge. Da bi si lahko odgovorili na vsa taka vprašanja in pomagali učencem z dobro utemeljenimi pojasnili, morajo temeljito poznati zapleteno problematiko jezikovne tvornosti in delovanja jezika na besedilni ravni. Danes nihče več ne pričakuje, da bodo učenci kar samodejno ali naravno usvojili jezikovne zmožnosti s pomočjo (narekovanih) slovničnih pravil in opredelitev. Razen osnovne slušne in govorne zmožnosti, ki ju otroci usvojijo v družini in v neposrednem stiku s širšim okoljem (pri pismenih starših računajo, da to vključuje približno deset tisoč ur jezikovnega sporazumevanja), je treba vse jezikovne zmožnosti sistematično poučevati v šoli in vztrajno spodbujati z vajami osredinjenimi na učenca, ki omogočajo pozitiven občutek uspešnosti in spodbujajo samozaupanje in pozitivno samopodobo.

Predstavitev novega učbenika oz. učbeniškega kompleta za slovenščino *Na pragu besedila* (1. septembra 1999) avtoric Marje Bešter, Martine Križaj Ortar, Marije Končina, Mojce Bavdek, Mojce Poznanovič, Darinke Ambrož in Stanislave Židan me je prepričala, da si je sodobna usmeritev jezikovnega pouka dokončno utrla pot tudi pri slovenščini. Nov učbenik, ki ga je izdala založba Rokus, je nadvse lep za oči in prijeten v rokah, predvsem pa tudi vseskozi osredinjen na učence in dijake, katerim je namenjen. Na predstavitvi smo slišali, da so ga tudi dijaki poskusnega programa takoj spoznali za svojega, saj so nekateri dijaki, ki so bili udeleženi pri preizkušanju gradiv zanj, sami ugotovili, da prvič razumejo, zakaj se učijo slovenščino. Zato pričakujem in upam, da bodo vsi dijaki in učenci srednjih šol začutili to usmerjenost in prijaznost novega učbenika. Zelo vesela bom, če bo moje razmišljanje o besedilu in možnostih sodobnega pouka jezikovnih zmožnosti pomagalo odpreti nove vpoglede v jezikovne rabe ter ponudilo "podporno znanje" za učiteljevo razumevanje besedil in tako olajšalo prehod od tradicionalnih opisnih metod jezikovnega pouka k novim, ki so osredinjene na učenca, in bo s tem prispevalo k uspešnejši uporabi novega učbenika.

Na koncu imam prijetno dolžnost, da se zahvalim svojima dragima kolegicama in prijateljicama Ireni Kovačič in Tjaši Miklič za pozorno in

konstruktivno kritiko, s katero sta mi pomagali preoblikovati začetne zapise in odpraviti prenekatero napako, in kolegu in prijatelju Dušanu Gabrovšku za branje in trajno pomoč pri iskanju literature. Naštevanje vseh tujih strokovnjakov, ki so skozi mnoga leta mednarodnih posvetovanj in študijskih bivanj vplivali na moje poglede na poučevanje jezika in književnosti, bi terjalo preveč prostora. V besedilu dosledno navajam vsa jezikoslovna in pedagoška dela, ki jih neposredno uporabljam, medtem ko nekatere širše sprejete teorije in poglede navajam kot mnenja več strokovnjakov. Posebej pa se moram zahvaliti Robertu de Beaugrande za vsa njegova dela in številne pogovore o vprašanjih jezikovnega pouka (prim. de Beaugrande 1998: 287). Sama sem odgovorna za vse napake, ki so ostale kljub tej dragoceni pomoči.

November 1999

m. g.

1 Jezikoslovni opisi in njihova pedagoška uporabljivost

Ni vse zlato, kar je opis.

Opisovanje je posebna jezikovna dejavnost, s pomočjo katere si ljudje že od nekdaj prizadevamo razumeti stvari in pojave. V tem smislu so vse oblike opisovanja, predstavljanja pa tudi opredeljevanja in poimenovanja neke vrste poskus "udomačiti", organizirati in popredmetiti svet okoli nas in si ga na tak način prilastiti s pomočjo jezika, ki je naše glavno sredstvo za urejanje in tvorjenje realnosti (Prim. Berger, Luckmann, 1967). Česar ne moremo zajeti v opis, zanemarimo, kar nam povzroča težave, tako ali drugače "posilimo" s spreminjanjem, prilagajanjem, z izmišljanjem novih imen in z neustreznimi oz. nehigieničnimi metaforami. Možnosti namernega in nenamernega spregleda ali ne vključevanja okoliščin, ki so lahko pomembne za razumevanje opisovanega, kažejo na to, da opisi ne upoštevajo vedno celostnega pojava ter so lahko na različne načine nepopolni in celo pomanjkljivi. Popredmetenje, v katerem delčki obdajajoče nas stvarnosti dobijo svoja imena in z njimi začnejo za nas obstajati kot ločljivi in določljivi predmeti in pojmi, omogoča zapletenejše oblike organizacije stvarnosti v širše sisteme. Take postopke opisovanja uporabljajo vsi poskusi (znanstveno) razložiti pojave oz. predmete. Poznamo pa še druge in veliko bolj drzne oblike opisovanja stvari in okoliščin, ki ne obstajajo in so ubeseden plod umetniške domišljije. Te nam ponujajo umetnostna besedila, ki z umetelno rabo jezika ustvarjajo nove koncepte in modele neobstoječe realnosti in tako hkrati širijo meje jezika in naš predstavní svet. Sposobnost pesnikove besede in umetnostne rabe jezika, da si izmisli ime za neobstoječe in le-to z besedami umesti v prostor in čas, je že pred stoletji prodorno opisal Shakespeare v igri *Sen kresne noči* takole: "... in kakor domišljija ustvarja like/ stvari neznanih, pesnika pero/ jih oblikuje, niču zračnemu/ daje ime in stalno bivališče." (prevod: Župančič, 1921)

Že ti dve zelo različni možnosti opisovanja nas opozarjata na potrebo, da konkretnim primerom te jezikovnih dejavnosti posvetimo več pozornosti in opise sprejemamo bolj kritično. Razne vrste (znanstvenih) opisov namreč pogosto dajejo zmoten vtis, da omogočajo že kar dokončno poznavanje opisanega pojava. Če sprejmemo ta vtis, nas opisi lahko navajajo k omejenosti, saj ne spodbujajo nadaljnega preučevanja in tako zavirajo nova dognanja. Dokončnost opisa pa je praviloma le začasna; o tem pričajo številni zavrženi opisi in presežena pojmovanja. Kako bi danes uravnavali letalski promet s starogrškimi opisi Zemlje in kaj bi počeli z drugimi zavrženimi opisi

stvarnosti? Veljavnosti opisov pa ne omejujejo le vedno nova vedenja o svetu, marveč tudi novejša spoznanja o nezmožnosti jezika, da bi zajel stvarnost tako, kot je. Preveč vztrajno ali dobesedno vztrajanje pri opisih zato lahko začne omejevati ustvarjalnost. V tem smislu doseženih opisov ne smemo le povzdigovati kot opisovalne dosežke, marveč se moramo spraševati tudi o njihovi funkcionalnosti in razmišljati, kaj z njimi početi. S posebno skrbjo pa moramo preverjati to vprašanje in uporabljivost opisov v pedagoški praksi, kjer nikakor ne zadošča resničnost ali točnost posameznega opisa, marveč moramo vedno razmišljati tudi o njegovi razumljivosti ter o razlagalni moči za učence različnih razvojnih stopenj. Zato je treba npr. jezikoslovne opise in še zlasti njihovo pedagoško uporabljivost neprestano preizkušati.

Pri razmišljanju o značilnostih in uporabljivosti posameznih opisov lahko pridemo do zanimivih odgovorov, če si zastavimo osnovna vprašanja, kot jih uporabljamo za preučevanje raznih jezikovnih rab. O opisih si tako lahko zastavimo naslednja vprašanja: kdo opisuje, za koga opisuje, s kakšnim namenom opisuje, s kakšnim jezikom oz. kako, kje, kdaj in zakaj opisuje. Ne nazadnje pa še: kakšno funkcijo naj bi imel opis v določljivih pragmatičnih okoliščinah kot npr. pri šolskem pouku na različnih ravneh. Iskanje odgovorov na našeta vprašanja omogoča vpoglede v spodbude za nastanek določenega opisa, v njegovo usmerjenost k določljivi ciljni publiku in v (ne)uporabnost za druge naslovnike v drugačnih okoliščinah, v prepoznavne znake njegove umeščenosti v določen čas in kraj ter v njem ustaljene prakse oz. konvencije opisovanja in raven znanja, v potrebe po določeni opisovalni dejavnosti in odnos do nje, v možne polemično naravnane sestavine ter v funkcije in njihovo spreminjanje skozi čas in kraj.

Vsebino in kakovost opisa pomembno določa tudi preučevani predmet in njegova posebna narava. Lažje je opisati in/ali opredeliti konkretne predmete kot abstraktne pojme. Pri slednjih moramo upoštevati dejstvo, da je pogosto sporen že njihov osnovni pomen. Nekateri jezikoslovci zato opozarjajo, da ima pomensko polje abstraktnih pojmov pogosto nejasne meje (Kintsch 1977, Beaugrande 1980:76). Njihov pomen pa se močno spreminja tudi s krajem in časom oz. od ene kulture do druge (Wierzbicka 1992a). Tako npr. pojem demokracija pomeni zelo različne načine družbene ureditve ljudjem v različnih družbah in kulturah. Spraševanje o kulturno pogojenih in tako posebnih sestavinah pomena številnih temeljnih človekovih konceptov kot je npr. ljubezen, pa je nekatere jezikoslovce navdalo celo z dvomom o njihovi prevodljivosti. Začeli so se spraševati, ali je smiselno in/ali upravičeno za opise tega čustva, kot ga poznajo in pojmujejo različne kulture, uporabljati besedo (*love*) iz sestava angleškega jezika (Wierzbicka 1992b).

Jezik pa je že po svoji naravi zapleten predmet raziskovanja in opisovanja in zato še bolj izzivalen. Čeprav je že de Saussure opozoril na razliko med

jezikom kot sistemom in jezikom kot rabo oz. človeško prakso, številni jezikoslovni opisi te razlike ne upoštevajo dosledno niti sedaj, ko sta se preučevanje jezikovne rabe in opisovanje jezikoslovnih pojavov s stališča njihove uporabe, lastnosti in procesov (Verschuren 1999: xv) razvila v samostojno smer – v pragmatično jezikoslovje. Ta smer si prizadeva dosledno uveljaviti novo perspektivo jezika kot človekove prakse. Prav spoznanja o pomenu jezikovne rabe pa so po vsem razvitem svetu povzročila korenit premik pri pouku od normativno usmerjenega poučevanja slovničnih opisov in pravil k razvijanju jezikovnih in še zlasti sporazumevalnih (oz. komunikacijskih) zmožnosti učencev. To spremembo pri nas uvajajo novi učni načrti za slovenščino in tuje jezike.

V procesu stalnega spraševanja o izhodiščih in utemeljitvah raznih jezikoslovnih smeri so novejšje jezikoslovne študije začele razkrivati tudi pomanjkljivosti nekaterih tradicionalnih jezikoslovnih teorij, še zlasti omejitve formalistične in strukturalne usmerjenosti pretežno k opisovanju sistema. Izkjučno opisovalno, poimenovalno in kategorizacijsko usmerjeno jezikoslovje teži k opazovanju jezika kot povsem določljive – mrtve ali statične – stvarnosti. To pa ima, žal, nezaželene posledice v pedagoški praksi, kjer se pri pouku jezik pogosto obravnava samo kot “truplo za seciranje”, pri preizkusih znanja pa kot predmet nesmiselnih vprašanj, ki učence in študente navdajo z odporom do jezika in do učenja na pamet neuporabljivih definicij in opisov. Prepričanje, da je mogoče z nadrobnim opisovanjem doseči znanstvenost, je z opisovanjem vedno manjših prvin vodil k opazovanju vedno manjših delčkov in k posledični fragmentaciji prezentacije jezika ter k vzporednemu zanemarjanju vse težje predvidljivih človeških dejavnikov in spremenljivk, ki sooblikujejo dejanske jezikovne rabe. Formalistično usmerjeni jezikoslovci so si prizadevali jezik vkleniti v čim natančnejše opise in pri tem pogosto niso upoštevali dejstva, da jezik nikjer ne obstaja sam po sebi oz. v statični obliki, kot bi jo želeli zajeti v opis, marveč vedno le v takšni ali drugačni (človeški) rabi (Beaugrande 1996: 29). Jezikoslovje, ki si prizadeva jezik vkleniti v dokončne opise, pa največkrat ne preučuje dejanskih jezikovnih rab, ki so ves čas odvisne od ljudi, njihovih sposobnosti, namenov in posebnih pragmatičnih situacij, v katerih se dogajajo, marveč se opira na primere iz (bolj ali manj) knjižne rabe z zapisom “zamrznjenega” jezika. Težnja po preučevanju jezikovnih struktur v idealnih okoliščinah in s stališča nerealnih idealiziranih uporabnikov je opazna že v vplivnih delih Noama Chomskega (1965:3) zaradi njegovega posebnega zanimanja. Zanj je bil primarni predmet jezikoslovne teorije jezik idealnega govorca/poslušalca, ki svoj jezik pozna do popolnosti in je umeščen v povsem homogeno govorno skupnost. Jezikovne rabe tako zasnovanega govorca pa seveda niso nikoli pod vplivom takšnih slovnično nerelevantnih okoliščin, kot so npr. omejitve spomina, motnje v pozornosti, premiki v zanimanju in vse druge konkretne okoliščine, ki vplivajo na

dejanske rabe. Očitno pa je prišlo do napačnega razumevanja njegovega zanimanja in nenamerne vpliva njegove teorije.

O omejitvah tako zoženega zanimanja za izdvojene jezikovne strukture in za podatke, ki naj bi bili neodvisni od človekovih spremenljivk, o neobstoju idealnih govorcev in še zlasti o omejeni pedagoški uporabljivosti takih jezikoslovnih teorij in opisov, so se začeli spraševati šele jezikoslovci, ki so se trudili preseči formalistično oz. strukturalno usmerjeno jezikoslovje. Izključujoče ukvarjanje s slovničnostjo jezika in s preučevanjem in opisovanjem izdvojenih jezikovnih struktur nekateri jezikoslovci pripisujejo izgubi nekdanjega normativnega nadzora nad "pravilnimi" načini jezikovne rabe in nad uporabniki jezika, ki naj bi zmanjšala pomembnost oz. vplivnost jezikoslovja. Nadrobni opisi, ki bi se lahko merili z znanstvenimi opisi drugih ved, naj bi nadomestilo to izgubo (Segerdahl 1995: 31). Spet drugi menijo, da je že samo opazovanje jezika kot neodvisnega sistema, povsem ločenega od drugih človeških sporazumevalnih dejavnosti, pripeljalo do prepričanja, da ga je mogoče preučevati tudi brez ozira na njegove sporazumevalne funkcije in brez upoštevanja bistvenih človeških dejavnikov. Strokovnjak za nebesedne komunikacije Poyatos (1988: 139) meni, da so se v tako izdvojeni perspektivi jezikovne strukture začele zdeti preveč skrivnostne za razlago, zato so se jezikoslovci pač zadovoljili zgolj z opisi. Vprašati pa se moramo, ali je v taki izdvojenosti jezik sploh mogoče preučevati še kako drugače. Novejše Beaugrandove (1999: 7, 10 in 11) razčlenitve takih jezikoslovnih prizadevanj kažejo na to, da ima preučevanje jezika brez tesne povezave z diskurzom (to je z jezikom v rabi) za posledico napačne predstave o sestavljenosti jezika, ker preveč poudarja skonstruirana abstraktna pravila in značilnosti, ki ne morejo zajeti dejanskih rab. Če bi bilo mogoče v pravila zajeti vse možnosti dejanskih rab, to ne bi pomenilo le ovire za jezikovno ustvarjalnost, marveč bi se tako zapletenega jezikovnega sistema tudi ne zmogli naučiti. Strukturalistično usmerjeno jezikoslovno preučevanje namesto dejanske zapletenosti jezika oz. jezikovnih rab postavlja fiktivno/slovnično zapletenost in nato preučuje le-to. Ker preučevanje brez upoštevanja človeških, družbenih in funkcijskih razsežnosti jezika ne izhaja iz sprejemljivih začetnih predstav o jeziku in o znanstvenosti, tudi ne more dati realnih rezultatov. De Beaugrande (1997: 12) se zato dosledno zavzema za raziskovanje jezika v povezavi s spoznavnimi procesi in vsemi drugimi človeškimi dejavniki, ki pogojujejo dejanske jezikovne rabe, ter za hkratno upoštevanje družbene umeščenosti jezikovnih rab. Prepričan je namreč, da bi učencem v šoli (pa tudi odraslim) lahko pomagali razviti učinkovitejše jezikovne zmožnosti šele, če bi izhajali iz boljšega poznavanja dejanskega delovanja diskurza na temelju realnih podatkov, kot jih že omogočajo zbrani jezikovni korpusi, ki upoštevajo tudi govorne rabe. Tako preučevanje pa bi seveda terjalo tudi široko interdisciplinarnost.

Jezikoslovci, ki se zanimajo za jezikovni pouk, pa opozarjajo še na druge pomanjkljivosti strukturalistično/opisno usmerjene teorije za šolsko prakso. Dell Hymes že v sedemdesetih letih (1979: 7) ugotavlja, da taka jezikoslovna teorija ne zmore ponuditi sprejemljive osnove za razumevanje jezikovnih zmožnosti in zato tudi ne za komunikacijsko usmerjen pouk, ker izhaja iz idealnih osebkov in ne upošteva pri sporazumevanju vedno prisotnih družbenokulturnih dejavnikov. Slednje bi po njegovem mnenju morale upoštevati vse realno utemeljeno jezikoslovno preučevanje in opisi. Nerealistično pojmovanje usvajanja jezikovnih zmožnosti in precenjevanje vloge poznavanja slovničnih pravil zato tudi ne nudita uporabljivih izhodišč za sodobni jezikovni pouk, ki želi razviti predvsem učenčeve jezikovne zmožnosti in celostno komunikacijsko sposobnost. Na nekatere usodne posledice omejenega opisnega jezikoslovja za jezikovni pouk opozarja tudi Widdowson (1979: 49). Meni namreč, da že jezikoslovno znanje učiteljev, ki so bili vzgojeni v slovnično usmerjeni jezikoslovni tradiciji, preprosto ne daje zadovoljive osnove za komunikacijsko naravnani pouk jezika. Učitelji namreč praviloma težijo k prenašanju teorij in metodologij, kakršne so sami doživeli pri študiju. Pri lastnem študiju usvojeno prepričanje, da znanje jezika sestoji iz poznavanja jezikovnih sestavin, skladske zgradbe stavkov/povedi in njihovih tvorbnopretvorbni razmerij, jih zato lahko ovira pri sprejemanju in še zlasti pri uporabi komunikacijsko usmerjene metodologije. Čeprav na teoretski ravni lahko spoznajo prednosti komunikacijske metodologije za učenca, pri pouku pogosto še kar naprej uporabljajo stare nekomunikacijske metode.

Eksperimentalno preučevanje jezikovnega pouka pa je že povsem jasno dokazalo neučinkovitost tradicionalnih slovničnih pristopov, samo poznavanje (opisov) jezikovnih sestavin, slovničnih pravil in skladskih vzorcev namreč nikakor ne vodi samodejno do uspešne jezikovne rabe – do pismenosti oz. usvajanja jezikovnih zmožnosti. Čeprav je poznavanje jezikovnih sestavin seveda potrebno za uspešno jezikovno rabo, pa golo poznavanje jeziko(slo)vni opisov in slovničnih pravil brez učenčeve prepričanosti o njihovi uporabljivosti in koristnosti slej ko prej ostane le teoretično znanje o jeziku. Vselej, kadar je dolgočasno ali prisilno in drugače neprepričljivo, pa je tako znanje tudi hitro pozabljivo. Ker učencev že zaradi dolgočasnosti in abstraktnosti preprosto ne uspe prepričati o pomembnosti jezikovnega znanja, pri njih tudi ne more spodbuditi zanimanja za jezik. Tako ne daje niti zadostne osnove za dejansko rabo jezika niti za usvajanje jezikovnih zmožnosti in nujno potrebne jezikovne zavesti. Oboje je mogoče pridobiti le s komunikacijsko usmerjenim poukom, ob ustrezno načrtovanih (za učence zanimivih) vajah za različne rabe in s sistematično načrtovanim razvijanjem potrebnih jezikovnih strategij in jezikovne zavesti. Zato vsako vključevanje jezikoslovnih opisov v šolski pouk terja predhodno preverjanje njihove pedagoške uporabljivosti in temeljit premislek o njihovi razlagalni

moči, o potrebnih prilagoditvah opisa/opredelitve in vsega uporabljenega izrazja na razvojno stopnjo učencev in njihovo zanimanje, ter o za učence zanimivih vajah, ki so naravnane k dejanskemu usvajanju rabe in jezikovnih zmožnosti. Pri tem se je treba ves čas spraševati, kakšna vprašanja in zanimanje spodbujajo pri učencih posamezne sestavine pouka: določen opis pa tudi vaje ter naloge in vse druge jezikovne dejavnosti v razredu.

2 Nekateri opisi besedila

Za razmišljanje o pedagoški uporabljivosti in razlagalni moči jezikoslovnega opisa smo se odločili izbrati Toporišičeve predstavitve besedila. Novejše zanimanje nadpovednega jezikoslovja za besedilo in besediloslovje raste iz spoznanja, da je prav besedilo tista enota jezika, ki je pomembna za dejanske jezikovne rabe oz. za jezikovno sporazumevanje. Besedila so zato v središču pozornosti pragmatičnega jezikoslovja. Znanje o besedilih pa je pomembno tudi za komunikacijsko usmerjen pouk, kot ga terjajo vsi sodobni učni načrti. Pri tem se zavedamo omejitev našega izbora in dejstva, da predložena obravnava ni posplošljiva na vse jezikoslovne opise, ki bi terjali posebne in drugačne obravnave. Gre nam torej predvsem za ponazoritev zgornjega priporočila kritičnosti do opisov in potrebe po temeljitem premisleku o pedagoški uporabljivosti s konkretnim primerom ter za hkratno spodbudo za razmišljanje o izbranem opisu.

Pregledana in razširjena izdaja Toporišičeve *Slovenske slovnice* iz leta 1984 vsebuje naslednji opis:

Besedilo

Kaj je

*Besedilo je eksistenčna oblika resnične ali umišljene stvarnosti, pretvorjene v besedo. Ima slušno ali vidno podobo, pred t.i. izrekom pa neurofiziološko, človeškemu zrenju ne ravno dostopno. Najmanjše besedilo ima obliko enostavčne povedi, t.j. besed, zbranih okrog ene glagolske oblike (lahko pa je tudi polstavčno ali pastavčno). Obsegovno navzgor besedilo ni omejeno (zelo obsežno besedilo je npr. roman, kakor *Vojna in mir*), dejansko pa so besedila različnega obsega, sestojeca iz več povedi (tipična enopovedna besedila so npr. pregovori).— Besedilo je rezultat t.i. govorne dejavnosti, tj. smiselne uporabe jezikovnih prvin za prenos določene količine obvestila. (616)*

Sledijo predstavitve besedilnih vrst ali žanrov, vezane - nevezane besede in dve strani pozneje deli besedila: začetek, jedro in konec (619).

Navedeni opis besedila je neke vrste rezultat v *Slovenski slovnici* na novo dodanega razglabljanja o sporočanju (591-637). Uvodoma izvemo, da je sporočanje "tvorjenje in sprejemanje sporočil za prenos obvestil", osrednje mesto pri njem pa "zavzema besedilo, tj. to, kar nastane pri 'besedenju', tj. besednem sporočanju" (593). Proces sporočanja pa je opisan takole:

Pri izrekanju (izrazitvi) besedila, tj. pri ubesedovanju, se vsa zapletena stvarnost kot sestavina naše zavesti v tankem curku, ki vre izpod našega

peresa (ali iz naših ust), preliva v jezikovno eksistenčno obliko. To ne gre vedno gladko. Včasih se nam misli ne uredijo dovolj hitro v povedi; zmanjka nam besed za kak pojem; zabredemo v pretežak ali neustrezen skladijski vzorec, kar zamegli našo misel, pregrešimo se zoper pravila skladanja besed in stavkov v večje, med seboj usklajene enote, zapišemo prevzeto besedo (612)

Sledi še petnajst različnih možnosti, kako se lahko pregrešimo zoper kako upovedovalno določitev, npr. hotenjsko, možnostno, čustvenostno ipd., vštévši ugotovitev, "da marsičesa še ne poznamo dovolj in tega zato tudi ubesediti ne moremo" (612).

Če poskušamo pedagoško uporabnost teh opisov razčleniti s stališča zgoraj naštetih vprašanj, lahko domnevamo le, da je te opise in razčlenitve Toporišič kot univerzitetni profesor namenil predvsem študentom slovenistike; težko si je namreč zamisliti druge učence in/ali bralce, ki bi (brez prisile) zdržali branje takega razglabljanja. (Osebno sem sicer prepričana, da naj bi slovnica materinščine zanimala vse izobražence že samo zaradi opozoril o pomenu jezikovne zavesti za spoznavno in uspešno družbeno delovanje, seveda pa bi v tem primeru morala biti zanimiva, razumljiva in vsaj do neke mere uporabna.)

Če letnico izida 1984 primerjamo z razvojem jezikoslovja v začetku osemdesetih let, moramo ugotoviti, da je tedaj spodbujalo jezikoslovne razprave in želo široko priznanje besedilo *Uvod v besediloslovje*, ki sta ga skupaj napisala Robert Alain de Beaugrande in Wolfgang Ulrich Dressler (oba sta večkrat obiskala tudi našo univerzo; Dressler pa je poprej svoj prvi Uvod objavil že leta 1973) in je sočasno izšlo v nemški in angleški različici leta 1981. Vse do danes je ostalo eno izmed temeljnih besediloslovnih študij in je dosegljivo v številnih prevodih. Slovenska različica tega besedila je izšla leta 1992, v prevodu Aleksandre Derganc in Tjaše Miklič. Že samo to delo nudi veliko oprijemljivejše pa tudi pedagoško uporabljive temelje za razmišljanje o besedilih in procesih komunikacije oz. sporočanja. Ne da bi naštevali vse številne študije s področja besediloslovja, velja povedati, da je samo ena izmed jezikoslovnih zbirk: "Advances in Discourse Processes", ki izhaja pri ameriški založbi ABLEX, do leta 1984 izdala dvanajst obsežnih knjig študij s področja besediloslovja.

Celostni odgovor na vprašanje, kako predstavlja besedilo Toporišičev opis, bi terjal samostojno študijo. Tu se bomo omejili na neustreznost pojmovanja, da tvorec ubeseduje oblikovano stvarnost svoje zavesti in ji daje glasovno ali pisno podobo (595) (prim., prav tam: "Oblikovanost zavesti pomeni enkratno duševno zajetje stvarnosti."), iz katere sledi prvi del opisa, da je besedilo eksistenčna oblika resnične ali umišljene stvarnosti, pretvorjene v besedo. Vse pedagoške razlage, ki bi jih lahko izvedli iz tega opisa, bi namreč močno

zavajale učence. Če govorimo o natisnjem ali drugače izvedenem besedilu, ga lahko štejemo samo za jezikovni predmet (Grosman 1974), že v dvajsetih letih so ga zato ponazorili enostavno tudi kot "kos jezika". Besedilo se lahko nanaša (sklicuje) na zunajbesedilno stvarnost, vendar je njegovo razmerje do stvarnosti vedno le metaforično (to velja tudi za opise trdih znanosti!), vse bolj jasno pa postaja, da stvarnosti ne more niti v celoti niti ustrezno zajeti. Zato imamo opraviti z vedno novimi opisi posameznih pojavov, ki se poskušajo predstavljenemu pojavu bolj približati. Filozofske razprave o tem zapletenem razmerju nas tu ne bodo zanimale. Iz poenostavljenih pojmovanj razmerja med jezikom in stvarnostjo pa se je na začetku 18. stoletja utemeljeno ponorčeval že Jonathan Swift s svojim predlogom, da bi za pogovor namesto besed uporabljali kar stvarnost v obliki predmetov, ki bi jih nosili s seboj v posebnih koših (prim. *Gulliverjeva potovanja*, 1726) in bi bili v določenih položajih seveda bolj uporabljivi kot besede zanje. V zavesti seveda tudi nimamo stvarnosti, ampak le (mentalne) predstave o stvarnosti.

Vprašanja o nastajanju teh predstav, njihovem skadiščenju v spominu, možnostih priklica za uporabo v različnih okoliščinah (pri mišljenju in ubesedovanju) in o njihovem vplivu na jezikovne rabe in na človekovo jezikovno in nejezikovno obnašanje že desetletja preučujejo številni jezikoslovci in psihologi kognitivne usmeritve (van Dijk 1979, Kintsch 1974 in 1977, Schank in Abelson 1977, Spiro et al. 1980). Prvi odgovori, ki jih prinašajo teoretske in eksperimentalne raziskave, kažejo predvsem na zapletenost vseh jezikovnih rab pod še ne povsem jasnimi človeško in družbeno pogojenimi vplivi, ki ne vključujejo le posameznikovega znanja in motivacije, marveč predvsem še vse sestavine posebnih okoliščin (konkretnega konteksta) govorne rabe, se pravi posebne pragmatične situacije. Povsem jasno pa je, da ne moremo govoriti o nobenem pretvarjanju predstav o stvarnosti (kaj šele "prelivanju" stvarnosti) v besedilo brez upoštevanja vseh človeških in družbeno pogojenih dejavnikov, ki motivirajo in sooblikujejo (ne le vplivajo na!) procese ubesedovanja. Toporišičev opis ni skladen s postopki naravne rabe jezika, zato bi lahko zavedel vsakogar, ki bi ga poskušal vzeti resno in tako razumeti, k prepuščanju povsem pasivnemu prelivanju misli v besede. Tako nenadzorovano "prelivanje" misli očitno lahko porodi povsem neuporabne opise in druga nerazumljiva sporočila, ki ne prenesejo kritičnega pretresa.

Upoštevanje človekovih dejavnikov in dejstva, da jezik srečujemo vedno le v takšni ali drugačni (človeški) rabi, terja drugačno pojmovanje besedila kot komunikacijskega dejanja in drugačen opis tvorjenja besedil. Pri slednjem seveda ne gre za prelivanje "stvarnosti kot sestavine naše zavesti v tenkem curku izpod našega peresa (ali iz naših ust)" v jezikovno eksistenčno obliko, marveč za zavestno bolj ali manj nadzorovano jezikovno obnašanje/delovanje, pri katerem moramo upoštevati vrsto omejitev jezikovne, človeške in družbene narave. V procesu ubesedovanja se zaradi vseh naštetih de-

javnikov tudi mentalne predstave, ideje in nameni nikoli ne "prelijejo" taki, kot so bili na začetni predverbalni stopnji (Harding 1970: 175), marveč se tudi sami spreminjajo. Vsaka jezikovna raba predpostavlja določljivo (človeško) motivacijo. Če naj bi se "stvarnost kot vsebina naše zavesti" kar sama prelivala "v jezikovno eksistenčno obliko", bi seveda težko ugotovili, zakaj do tega prihaja. Res pa je, da prav zaradi zapletenosti ubesedovanja izrekanje besedil ne gre zmeraj gladko. Vendar pa se ljudje pri tvorjenju besedil navadno ne sprašujejo, ali se jim misli urejajo dovolj hitro v povedi, ali so zabredli v pretežak ali neustrezen skladijski vzorec, ki je zamaglil njihovo misel, ali so zapisali prevzeto besedo namesto domače in se pregrešili zoper kako drugo upovedovalno določitev z dolgega Toporišičevega seznama (prim. 612), marveč veliko bolj praktična vprašanja o vsebini in o učinkovitosti nastajajočega sporočila in o njegovem razmerju do izvirne spodbude zanj. Vsebina in oblika teh vprašanj je odvisna od stopnje govorceve/piščeve jezikovne zavesti. Za tukajšno rabo lahko jezikovno zavest na hitro opredelimo bodisi kot osebno občutljivost za jezik in zavestno znanje o naravi jezika in o njegovi vlogi v človekovem življenju (James in Garret 1995: 4), ali pa kot širše razumevanje človekove jezikovne dejavnosti in njene vloge pri mišljenju, učenju in družbenem življenju (Van Lier 1995: ii). Pričakujemo pa lahko še bolj nadrobne opredelitve, saj dognanja o pomenu jezikovne zavesti za razvoj jezikovnih zmožnosti privlačijo vse več pozornosti, čeprav hkrati spoznavamo tudi zapletenost in raznolikost vseh oblik jezikovnega samozavedanja (Sternglass 1989). Načelno spraševanje o lastnih jezikovnih rabah lahko zadeva premisleke o tem, kako tvorec besedila ubeseduje svoj odnos do predmeta in do naslovnika ter v kolikšni meri pri tem nadzoruje lastni čustveni odnos do obeh in uravnava odnos, ki ga spodbuja pri naslovniku, ter s tem dosega bolj ali manj jasno določen cilj (I.A. Richards 1929: 173). Razni novejši opisi besedila si zato prizadevajo upoštevati celostno govorno dejanje in vključujejo tudi umeščenost v določene in določljive pragmatične okoliščine oz. situacijo.

Naštevanje številnih nerealnih težav, ki se lahko pojavijo pri izrekanju besedila, pa nas pri dejanskih procesih neposrednega tvorjenja besedila vendarle praviloma ne zaposlujejo ali pa celo zavirajo, nas navaja k misli, da gre za intuitivna spoznanja strokovnjaka, ki ga pri sleherni jezikovni rabi bolj zanimajo jezikovna sredstva in pravila kot pa "tvarina", ki bi jo rad sporočil, ali učinki njegovega sporočila oz. besedovanja. Ozko slovnično usmerjeno zanimanje je tesno povezano z zanemarjanjem (in neupoštevanjem) dejanskih človeških rab jezika, na katere opozarja osnovna jezikovna zavest. Še več: če bi si že v procesu neposrednega tvorjenja besedila zastavljali taka vprašanja, bi zelo hitro "izgubili misel" ali pa sploh kar molčali. Zato si dejanski uporabniki jezika z razvito (vsaj osnovno) jezikovno zavestjo največkrat zastavljajo vprašanja o oblikovanosti izreke šele, ko preizkušajo njeno skladnost z namenom in primerno oblikovanost glede na naslovnike in

zastavljeni cilj. Pri govorni rabi pa sproti uporabljajo različne strategije popravljanja sporočila, pač glede na to, koliko uspešno razbirajo parajezikovne znake o učinkovanju njihovega lastnega besedila oz. o sprejemanju naslovnikov. Kritično bolj usposobljeni in odgovorni uporabniki z visoko razvito jezikovno zavestjo pa si zastavljajo še vrsto drugih vprašanj, s katerimi poskušajo bolj natančno nadzorovati svoje ubeseditve. Mojster kritiške besede Attridge se npr. sprašuje, kako bi se v pravi meri izognil naravni težnji, da bi nove ideje in stvari predstavil samo s pomočjo že poznanega in bi tako ohranil njihovo svežino ali pa, kako bi se ob branju izognil nepotrebni prilaščanju besedila in bi bil kar najbolj dovzeten za novo in drugačno, čeprav mu je to še neznano in se zato ne navezuje na njegove poprejšne izkušnje (Attridge 1999: 20-1).

Iz vsega povedanega sledi, da navedeni Toporišičev opis besedila in tvorjenja besedila ne prispeva niti k boljšemu razumevanju jezikovne tvornosti in njenih tvorb/besedil niti k uspešnejši rabi jezika. Če bi ga vzeli resno, bi na jezikovno tvornost lahko deloval le zaviralno. Če bi ga študenti slovenistike usvojili in poskušali uporabiti v svoji poznejši pedagoški praksi, pa bi že zaradi svoje neskladnosti z naravnimi procesi jezikovne rabe ne imel nikakršne razlagalne moči. Namesto tega bi imel predvsem odtujevalne učinke: učence bi navajal k povsem neproduktivnemu (in neutemeljenemu) spraševanju o razmerju med jezikom in stvarnostjo in o funkcijah jezika pri ubesedovanju izkušnje ter k zmotni predstavi o pasivnosti ubesedovanja, brez sooblikovalne udeležbe človekove motivacije. H kakšnim strokovnim in/ali jezikoslovno raziskovalnim premislekom spodbujajo navedeni opisi študente slovenistike ostaja za enkrat še odprto vprašanje.

Osem let pozneje vsebuje Toporišičeva *Enciklopedija slovenskega jezika* (1992) pa na strani 6 še naslednje geslo:

besedilo -a s Nasledek ali tvorba govornega sporočanja, pri katerem miselna vsebina posameznika v določenem trenutku s pomočjo jezikoslovnih znamenj dobi posebno (znamenjsko) obliko obstajanja. Po namenu sporočanja se besedila delijo na praktičnosporazumevalna, umetnostna, strokovna in publicistična različnih vrst (žanrov). Besedilo ima določene strukturne (zgradbene) značilnosti (npr. uvod, jedro, zaključek), njegovi deli so med seboj sovisni, celota pa vsebinsko popolnjena. Besedila so navadno večpovedna, so pa tudi enopovedna; za zadnje prim. pregovore in reke. - Sopom. tekst.

To opredelitev lahko štejem za skrajšano mehko različico predhodnih opisov. Čeprav "miselna vsebina" in "posebna (znamenjska) oblika obstajanja" ne spodbujata več tako nenavadnih predstav kot poprejšni opisi, se zdi, da se predlagana oblika obstajanja izogiba preprosti jezikovnosti jezika oz. jezikovno predmetnemu statusu besedila. Cel opis pa je še vedno

osredinjen na končno tvorbo kot rezultatu govornega sporočanja. Skladno z neupoštevanjem človeških dejavnikov vsebina povsem pasivno kar "dobi" posebno obliko obstajanja. Zvestim uporabnikom SSKJ ta opredelitev mogoče prikličje v spomin prvi slovarski opis besedila "z določenimi besedami izražene misli" (42), pri čemer izražanje kljub trpni obliki še vedno posreduje predstavo bolj človeškega in dejavnega razmerja.

Deset let po izidu dopolnjene izdaje *Slovenske slovnice* (in dve leti po izidu slovenskega prevoda *Uvoda v besediloslovje!*) Toporišičev srednješolski učbenik *Slovenski jezik in sporočanje 1* (1994) vsebuje naslednje opise, ki so očitno namenjeni slovenskim dijakom za šolsko rabo in za maturo:

Pri besedni govorici jezikoslovje že sto let loči dvoje: jezik in besedilo (nastajanje besedila pa imenujemo govor/jenje/). Jezik je sestav prvotno slušnih (pozneje tudi pisnih) znamenj raznih vrst, besedilo pa je tvorba iz teh znamenj: je ubeseditev 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. (9)

Pozneje na isti strani beremo:

Jezik in besedilo imata vsak svojo izrazito hierarhično urejeno zgradbo.

Na naslednji strani beremo ponazoritev s kratko pesmijo, ki ji sledi naslednja ugotovitev:

Besedilo je nastalo s tem, da je pesnik svoje doživetje vasi v določenem letnem času in trenutku dneva ubesedil, t.j. izrazil s sredstvi slovenskega jezika. Iz jezikovnega sestava je jemal sredstva in jih v skladu s pravili slovničnega vezanja izoblikoval v besedilo, ki smo ga zgoraj izpisali. (10)

Nato zvemo še, da je naše besedilo "podano v pisnem prenosniku", če ga "preberemo (oz. ga uresničimo slušno), v njem uporabimo tri vrste glasov;"...(11) Pri čemer seveda velja pripomniti, da so vsi procesi branja procesi pripisovanja pomena besedilu, se pravi opomenjevanja besedila, ne le, ali sploh ne, slušno uresničevanje.

Pod naslovom Besedilo na str. 12 moramo za ugotavljanje **zgradbenih prvin besedila** najprej prebrati prozno besedilo, nato pa pod oznako Sovisnost beremo naslednje pojasnilo:

Teh 11 povedi je besedilo (in ne le skupek naključno nabranih povedi, zapisanih druga za drugo). Zakaj? Ker so povedi smiselno povezane, celota pa zaokrožena, popolnjena, t.j. besedilu nič ne manjka.

Sledita še opisa obeh zgradbenih prvin – po Toporišičevem mnenju – sovisnosti in popolnjenosti, ki se kaže v sledjih.

V poglavju Sporočanje pa srečamo še razdelek Nastajanje besedila (180), ki nam uvodoma spet pove, da je delanje besedila zapletena dejavnost, ki sestoji iz najdenja teme, odločitve za vsebino teme, odločitve za tematske sestavine, njihovo razvrstitev, podajanja po pomembnosti, podajanja po času dogajanja, oz. drugačne možnosti, ko imamo najprej konec, nato pot do njega itd. (180-3). Pozneje izvemo, da je ubesedovanje **izražanje vsebine naše zavesti in zaznav v povedih**. (184)

V razdelku Besedilne vloge pa beremo:

Besedila ali njihovi deli (pa tudi jezikovna sredstva sploh) opravljajo različne vloge (funkcije), vsega skupaj šest vlog sicer neenake pomembnosti. Glavna vloga besedil (in jezikovnih sredstev) je, da prikazujejo stvarnost, kakršna je v svoji objektivnosti: to je prikazovalna vloga (imenovana tudi predstavitvena, spoznavna/kognitivna, simbolična, zaznamovalna/denotativna, nanašalna/referenčna). Druga vloga je razodevalna (ali ekspresivna, imenovana tudi čustvenostna); po njej prepoznamo tvorca besedila. Tretja vloga je vplivajska (tudi apelativna/pozivna, impresivna, velevanjska, konativna), usmerjena je na naslovnika besedila. To so glavne tri vloge. Od preostalih treh je prva govornostnikovna (fatična) – naziv pove, da vzdržuje stik med govorcem in naslovnikom. Druga je lepotna (estetska), tj. obrača pozornost ne (sic) besedilo samo, in tretja, ojezikovna (metajezikovna) in ta obvešča o jezikovnih znamenjih samih. (199-200)

Ti opisi so bližje običajnim opisom besedila, v njih se pojavi tudi človek, ne le tvorec besedila: ne govorijo več o pretvarjanju ali prelijanju stvarnosti, marveč o ubeseditvi človekove predstave o določeni predmetnosti in o ubeseditvi doživetja vasi. Vlogo opravlja še vedno besedilo in ne tvorec besedila. Prikazovanje stvarnosti, "kakršna je v svoji objektivnosti", lahko štejejo za sprejemljiv opis le dijaki brez osnovne jezikovne zavesti, vsi drugi imajo na srednješolski stopnji že bolj zapletene izkušnje z jezikom. Proces ubeseditve pa je spet opisan ozko slovnično: pesnik je svoje doživetje ... ubeseditil, "tj. izrazil s sredstvi slovenskega jezika. Iz jezikovnega sestava je jemal sredstva in jih v skladu s pravili slovničnega vezanja izoblikoval v besedilo, ki smo ga zgoraj izpisali." Čeprav konvencionalno sprejet sestav jezika in skladska pravila vedno štejejo za omejitve jezikovne tvornosti in je v tem smislu "jemanje iz jezikovnega sestava" jezikoslovno točen opis (ki ga uporablja v strokovnem jeziku npr. Halliday, 1973), tega opisa ne bo noben pesnik, pa tudi noben učenec, štel za opis naravne rabe jezika, ubesedovanja izkušnje ali celo pisanja poezije. Iz lastne izkušnje namreč že vsak učenec ve, da ubesedovanje ne poteka tako enostavno, sicer bi bilo pisanje spisov in esejev veliko lažje in bolj priljubljeno.

Manj znani pa so vzroki za zapletenost ubesedovanja, namreč osnovno dejstvo, da je ubesedovanje težavno prav zato, ker imajo predstave navadno vsaj sprva nebesedno obliko. Zato je prehod iz predverbalne faze pogosto počasen in naporen vsaj za vse tiste ljudi, ki ne govorijo in pišejo (ali opisujejo) kar brez premisleka in odgovornosti. Res pa je, da se prav tega napora in premisleka zaveda razmeroma malo ljudi, ker terja vsaj osnovno stopnjo jezikovne zavesti. Procesi ubesedovanja predstav ali izkušnje tako predpostavljajo drugačno motivacijo in potek, ki ga preprosto "jemanje iz jezikovnega sestava" vsaj za dijake ne predstavlja niti metaforično. Isto velja za predstavitev trifaznega Nastajanja besedila (180), ki naj bi se začelo z najdenjem teme itd. Ti opisi niso prepričljivi za dijake, katerim so v učbeniku namenjeni, preprosto že samo zato, ker se ne zdijo niti najmanj podobni njihovim lastnim (naravnim) rabam jezika in problemom, ki jih dijaki (oz. ljudje nasploh) občutijo ter zaznavajo ob naporu, da bi neko doživetje ubesedili. Vsakdanje rabe jezika doma in v šoli noben učenec ne doživlja kot "jemanje iz jezikovnega sestava", marveč jezik praviloma uporablja zaradi neke konkretne potrebe, čeprav je to samo naloga. Prav ta vedno prisotni dejavnik pa ti opisi zanemarjajo, skupaj z vsemi drugimi človeškimi razsežnostmi jezikovnih rab. Uporaba dijakom neznanega novega izrazja: najdenje teme, odločitev za vsebino teme, odločitev za tematske sestavine, njihovo razvrstitev itd. le še večja pedagoško neprepričljivost in odtujevalne učinke navedenih opisov.

Če se vprašamo, ali je tak opis nastajanja besedila skladen s pisno izkušnjo dijakov, potem ne moremo mimo dejstva, da dijaki le redko doživljajo začetno stopnjo "najdenja teme", saj dobijo za večino pisnih sestavkov oz. šolskih esejev naslov teme, ki ga določi učitelj ali maturitetna komisija. Pri maturi in pri pripravah nanjo ne dobijo le teme, marveč tudi tematske sestavine in njihovo razvrstitev v obliki podvprašanj. Pri "delanju" šolsko-esejskega besedila se morajo zato spraševati predvsem izrazito pragmatična vprašanja: kaj njihovi učitelji ali (neznani) zunanji spraševalci od njih pričakujejo in kako ta pričakovanja najuspešnejše zadovoljiti. Ker je njihova ocena odvisna od bralcev njihovih sestavkov, bi bilo zanje veliko bolj zanimivo in uporabno poznavanje tistih vidikov tvorjenja besedil, ki bi jim omogočali nadzorovati uspešnost pisnega sestavka pri naslovniki/ocenjevalcih.

Vsa besedilna tvornost je praviloma usmerjena k naslovníkom, se pravi k poslušalcem in bralcem, zato je naslovník v vseh predstavitev govornega dejanja (ali dogodka) tretji nepogrešljivi člen. Kljub temu pa je naslovník v obravnavanih Toporišičevih opisih besedila komajda prisoten, čeprav sta poznavanje usmerjenosti k naslovníku in možnost uravnavanja sporočila glede na naslovníka za pouk besedilne tvornosti in za konkretne naloge učencev še posebej pomembna. Na seznamu težav, v katere lahko zaidemo pri izrekanju besedila (prim. *Slovenska slovnica*, str. 612), se bralec pojavi šele na sedemnajstem mestu:

... svoje misli za bralca ne dovolj jasno izrazimo; ne delamo dovolj ali primernih odstavkov in tako otežujemo preglednost; nimamo dovolj mednaslovov, ki tudi vodijo bralca; ali pa mednaslovov nimamo hierarhiziranih, kar je prav tako moteče, ker naslovnik potem ne vidi, kaj je glavno, važnejše in kaj manj; ...

V učbeniku *Slovenski jezik in sporočanje 1* (1994) je naslovnik, kot smo videli, prisoten v opisih besedilnih vlog oz. funkcij, vendar ne izvemo ničesar o možnostih usmerjanja besedila k naslovniku oziroma o možnostih, kako z oblikovanjem besedila lahko usmerjamo in nadzorujemo naslovnikov odziv. Ta primanjkljaj pa uspešno odpravi učbenik *Slovenski jezik in sporočanje 2* (1996), ki v razdelku Praktična stilistika vsebuje poseben podrazdelek z oznako "Boj za naslovnika":

Vsako razumno besedilo nastane pač zato, ker je njegov tvorec (govoreči, pisoci) hotel komu kaj povedati, tega o čem obvestiti, mu sporočiti tako ali drugačno resnico in s tem 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.

Če je namreč naše besedilo pretežko, nejasno, zapleteno, nerazumljivo, se zelo rado zgodi, da se bralec ne bo potrudil, da bi ga razumel, in tako smo govorili v prazno ... (209)

V podrazdelu Različni naslovniki (212) nato posebej priporoča upoštevanje različnih naslovnikov glede na njihovo izobrazbo, življenjsko izkušnost in starost.

Glede na dejstvo, da je celi dve leti pred objavo prvega učbenika *Slovenski jezik in sporočanje 1* izšel slovenski prevod *Uvoda v besediloslovje*, ki prinaša mednarodno široko sprejete kriterije besedilnosti, se zdi dokaj nepričakovana poenostavitev zgradbenih prvin besedila na sovisnost in popolnjenost. Zdi se, da ti dve lastnosti ne moreta zajeti vseh zgradbenih prvin, ki sta jih de Beaugrande in Dressler strnila v sedem kriterijev besedilnosti (s katerimi pa se ni nujno strinjati). Taka osnova pa tudi ne zadošča za prepričljiv opis in razčlenitve besedilne dinamike, ker se spet omeji na besedilo kot proizvod in zanemarja možnosti učinkovanja na naslovnika. Toporišičeva razčlenitev besedilnih vlog oz. funkcij na tri glavne in tri stranske (po znani Jakobsonovi kategorizaciji, 1960) pa sproža vprašanje, ali bi ne bila za dijake zanimivejša in prepričljivejša Hallidayjeva (1973) kategorizacija oz. poimenovanje besedilnih funkcij, ki z uvedbo medosebne funkcije izrecno opozarja na pomen jezika za ustvarjanje in vzdrževanje medosebnih odnosov in omogoča obravnavo za dijake zanimivih vprašanj o jezikovnem sodelovanju in tvorjenju lastne podobe. Halliday pojmovanja jezika ne omejuje na "sestav prvotno slušnih (pozneje tudi pisnih) znamenj

raznih vrst", ki s svojo suhoparnostjo številne dijake odvrne od zanimanja za jezik, marveč omogoča upoštevanje človekovih razsežnosti jezika. Upoštevanje slednjih pa omogoča nazoren prikaz uporabnosti jezikovnega znanja, ki lahko služi za spodbujanje dijakovega zanimanja za jezik, za razvoj jezikovne zavesti in tudi za lastno materinščino.

3 Nekateri drugi opisi in pojmovanja besedila

Za potrditev možnosti opisovanja in določanja besedila bomo navedli nekaj bolj znanih opisov, ki imajo razpon od najkrajše opredelitve po količini jezika do poskusa vključiti vse možnosti človekovega delovanja. Ti poskusi opisati in/ali opredeliti besedilo hkrati razodevajo zapletenost jezikoslovnih prizadevanj, da bi zadovoljivo določili besedilo. Na ravni besedila namreč ne zadoščajo več predmetni opisi, marveč je treba upoštevati dejstvo, da slišno ali vidno besedilo predstavlja le možnost za tvorjenje pomena. Predno besedilo opomenimo (lahko na različne načine), o njem ne moremo smiselno govoriti, saj opisi njegove (spremenljive) fizične pojavnosti nikoli ne dosežejo prepričljivosti opisa posamezne besedne vrste ali povedi.

Najbolj enostavno opredelitev ponuja Glossary of linguistics na medmrežju: "Besedilo je zaporedje odstavkov, ki predstavlja razširjeno enoto govora." Že Widdowson pa v svojih razmišljanjih o poučevanju diskurza (1985 (1973)) priporoča hkratno uporabo obeh možnosti za opisovanje jezika na nadpovedni ravni: opredelitev besedila kot zbir medsebojno povezanih stavkov (50) in diskurza kot rabe stavkov. Pri tem izrecno poudarja potrebo po povezanem poučevanju obeh perspektiv. Po Dresslerjevem opisu iz leta 1973 povzeto opredelitev besedila pri nas najdemo v Žagarjevem slovarčku v *Šolskih besedilnih vrstah* (1992): "besedilo - jezikovna enota, narejena po pravilih določenega jezika in glede na namen, ki ga ima tvorec, ki to enoto sporoča naslovniku; sopomenka: tekst (po Wolfgangu Dresslerju)" (251). Toporišičev *Slovenski pravopis 1 pravila* (četrt pregledana izdaja 1994) pa v Slovarčku jezikoslovnih izrazov ne vsebuje niti besedila niti besediloslovja.

S preučevanjem besedila in možnostmi njegove opredelitve se je posebej veliko ukvarjal Robert de Beaugrande, ki že v svojem prvem obsežnem besediloslovnem delu *Text, Discourse, and Proccess: Towards a Multidisciplinary Science of Texts* (1980) opozarja, da besedila ne moremo opisati zgolj kot sestav morfemov in simbolov oz. s tradicionalnim slovničnim izrazjem. Besedilo opisuje kot izraz človekovega DEJANJA, v katerem človek NAMERAVA ustvariti besedilo in naslovnikom DAJE NAVODILA, kako vzpostaviti različne odnose oz. razumeti besedilo (13). Pri tem se zaveda zapletenosti pojma in dejstva, da lahko besedilo navidez sestoji iz različnih stvari. En opazovalec bo zaznal potek glasov ali oblik v realnem času govorjenja ali pa premike z leve strani vrstice na desno pri branju. Nekdo drug bo opazil, da besedilo vsebuje

neko znanje in pomen. Spet tretji bo videl, da je besedilo za nekoga sredstvo za doseganje določenega cilja. Vsakdo izmed naštetih bo videl samo en vidik besedila ali eno njegovo raven (7). Razumevanje besedila pa terja upoštevanje vseh njegovih vidikov. Beaugrande zato posebej opozarja na omejitve slovnične perspektive: slovnične presoje se nanašajo na strukture, ne upoštevajo pa konteksta. Čeprav se besedilne strukture vedno pojavljajo znotraj konteksta, ki je bistven za razumevanje, uporabniki jezika nimajo posebnega znanja, ki je potrebno za presojo njihove sprejemljivosti (6). Presoja o tem, ali je neko besedilo sprejemljivo ali ne, je namreč veliko bolj zapletena in odvisna od več dejavnikov kot preprosta presoja slovničnosti/neslovničnosti v binarnem nasprotju. Presoja sprejemljivosti mora upoštevati primernost glede na dane okoliščine, sestav raznih strategij, pričakovanja in znanje: to se pravi celosten kontekst besedila.

Kako zapletena je presoja sprejemljivosti nekega besedila, postane najbolj nazorno pri pouku tujega jezika, kjer je prav poučevanje te sestavine sporazumevanja zaradi kulturnih razlik precej težavno. Sprejemljivosti nekega sporočila namreč ne moremo opredeliti abstraktno ali s pomočjo določljivih pravil, ker je v celoti odvisno od dejavnikov konkretnega konteksta sporazumevanja, ki jih mora govorec/avtor neposredno razbrati. Pri tem gre za njegovo sposobnost čim bolj realne presoje naslovnika, za presojo primernosti sporočila glede na vse okoliščine in za sposobnost čim temeljitejšega razumevanja celostnega konteksta. Za uspešno sporazumevanje bi govorec/avtor moral tudi čim bolj pravilno napovedati naslovnikovo razumevanje, saj v obratnem primeru pogosto pride do asimetrije pomena. Predstavitev sprejemljivosti besedila je pri šolskem pouku težavna tudi zato, ker je zelo težko simulirati vse okoliščine, ki bi bile za to potrebe. Ker je sposobnost presoje sprejemljivosti nekega besedila v veliki meri odvisna od osebne občutljivosti in od pripravljenosti razumeti druge ljudi (ki jo samodejno posplošujemo na sogovorce), moramo pri učencih pričakovati tudi zelo velike razlike v presojanju.

Uvod v besediloslovje (1992 (1981)) pa določa besedilo s stališča njegovega delovanja kot komunikacijsko pojavitev, ki izpolnjuje sedem kriterijev besedilnosti. Če kateremu izmed teh kriterijev ni zadoščeno, velja, da besedilo ni komunikativno in ga štejemo za ne-besedilo (12). De Beaugrande in Dressler besedilo pojmujeta kot rezultat določenih postopkov, zato si prizadevata opisati vse jezikovne ravnine glede na njihovo rabo (30). Prepričanje, da se da dejansko komunikacijsko vedenje razložiti le, če je jezik modeliran kot interaktivne sistem, ju navaja k izdelavi proceduralnega pristopa za preučevanje besedil v komunikaciji. Tudi tu ostaja odkrivanje enot in strukturalnih vzorcev osrednja raziskovalna dejavnost, ne predstavlja pa več končnega cilja:

Ukvarjamo se predvsem z operacijami samimi, ki uravnavajo enote in vzorce med uporabljanjem jezikovnih sistemov (prim.II.5): dejanski rezultat teh operacij imenujemo BESEDILO. Besedilo torej ni raz-

ložljivo kot konfiguracija morfemov ali stavkov (prim.II.): raje bi rekli, da delujejo morfemi in stavki kot operacionalne enote in vzroci za signaliziranje pomenov in namenov v komunikaciji.” (31)

Medtem ko je jezik VIRTUALEEN sistem razpoložljivih, vendar še neuresničenih možnosti izbire, je besedilo AKTUALIZIRAN sistem, v katerem so bile nekatere možnosti izbrane in aktualizirane, da bi zgradile določeno STRUKTURO (odnos med elementi). Ta graditev struktur je dosežena s pomočjo AKTUALIZACIJE. (33)

Poznejše de Beaugrandovo delo (1997) je še bolj usmerjeno v opisovanje procesa tvorjenja besedil, ne zgolj končnega (npr. zapisanega) proizvoda. Slednjega ne gre šteti za besedilo, preden ni kot besedilo tudi prepoznano. Njegova polemično naravnana trditev, da pred tako aktualizacijo besedilo sploh ne obstaja kot besedilo (13), ne želi zanikati jezikovnopredmetne narave besedila v navadnem pomenu, marveč zgolj usmeriti pozornost na razlike med mrtvim besedilom kot možnostjo in njeno (pomensko) aktualizacijo ter na posledičen pomen aktualizacije za besedilo, saj vsaka obravnava besedila nujno izhaja le iz take aktualizacije. Zato poudarja, da moramo besedilo pojmovati kot komunikacijski dogodek, v katerem se stikajo jezikovna, spoznavna in družbena dejanja, in ne zgolj kot zaporedje zapisanih ali izgovorjenih besed (10). Tako gledanje združuje več zapletenih sestavin in ga je zato težko predstaviti, saj besedilo razume kot sistem medsebojnih povezav različnih prvin: glasov, besed, pomenov, udeležencev v diskurzu, načrtovanih dejanj itd. Ker vse te prvine pripadajo različnim sistemom, je besedilo sistem z več funkcijami in vključuje/povezuje številne medsebojno delujoče sisteme. Tudi posamezne enote imajo več funkcij, npr. beseda je vzorec glasov, del fraze, navodilo za aktiviranje pomena, itd. To, kar dejansko vidimo ali slišimo, je le vrh ledene gore, droben delček materiala in energije, v katerega je bilo zgoščeno sporočilo (11). Da bi besedilo videli kot dogodek, moramo vso pozornost osrediniti na to, kaj se dogaja v trenutku, ko zgolj izgovorjene ali napisane besede (z aktualizacijo) postanejo besedilo (13). Tudi s stališča semiotike besedilo ni niti vidna niti glasovna končna tvorba, npr. kos zapisanega jezika, marveč konfiguracija znakov, dejanski sistem in struktura znakov. V njem razmerja med označevalci in označenci ne veljajo za posamezne znake temveč za celoten sistem-besedilo (56). Premik od pojmovanja besedila kot (mrtve) formalne tvorbe k principom besedilnosti, ki postanejo pomembni, ko to tvorbo gledamo kot besedilo in komunikacijski dogodek, omogoča drugačno pojmovanje besedilnosti. Besedilnosti ni več mogoče pojmovati kot lastnosti ali značilnosti jezika ali značilnosti, marveč jo moramo razumeti kot raznolik način povezanosti, ki se aktivirajo v komunikacijskem dogodku (61).

Podoben premik od statičnega pojmovanja besedila k funkcijskemu gledanju srečamo pravzaprav že pri Hallidayju (1973). On pojmuje besedilo

kot "funkcionalni jezik", s čimer hoče opozoriti, da ima vsako besedilo določljivo funkcijo oz. opravlja neko konkretno nalogo v določenem kontekstu. Po tem se močno razlikuje od (tradicionalno opisovanih) izdvojenih besed in povedi, ki nimajo nobene funkcije. Zato predlaga, da vsak primer živega jezika, ki igra neko vlogo v konkretnih okoliščinah, štejemo za besedilo ne glede na to, ali je govorno ali pisno ali v kakšnem drugem prenosniku oz. obliki. Poudarja pa, da je za razumevanje prave narave besedila pomembno to, da v resnici sestoji iz pomenov, čeprav je v zapisani obliki videti, kot da bi bilo sestavljeno iz besed in povedi. Samo po sebi je besedilo v bistvu pomenska enota, zato meni, da ga ne smemo pojmovati kot poved večje vrste ali več povedi. Prav zato teorije besedila ne bi smeli obravnavati kot nekakšno nadaljevanje slovnične teorije in tudi ni smiselno vzpostavljati formalnega sistema za opredeljevanje besedila (Halliday 1989: 10). Ne nazadnje, tudi s stališča bralca besedilo ni nikoli dokončno določen sestav označevalcev in označencev, marveč je predvsem "polje možnih pomenov, ki čakajo na aktualizacijo, katere sami po sebi ne morejo vnaprej povsem določiti" (Attridge 1999: 25). Podobno pojmovanje besedila kot komunikacijskega dejanja, ki ga je mogoče uresničiti s kombinacijo besednih in nebesednih sredstev, srečujemo tudi v prevodoslovni teoriji, ki poudarja, da komunikacijska funkcija ni zgolj osnovna konstitutivna značilnost besedila, marveč bistveno določa vse strategije tvorjenja besedila in njegovega prevoda (Nord 1991: 15, 17).

Ti opisi in opredelitve besedila so zapleteni, vendar pa njihova zapletenost odslikava dejansko zapletenost jezikovnih rab in izvira iz same narave komunikacijske situacije s sočasnim upoštevanjem vseh človeških dejavnikov in okoliščin, ki sooblikujejo komunikacijski proces. Čeprav so sprva težko razumljivi, njihova zapletenost usmerja pozornost na procese naravnega tvorjenja besedila, na njihovo funkcionalno vpetost v konkretne okoliščine in na človeško razsežnost ter namenskost pri tvorbi in razbiranju besedil. Opozarjajo na bistveno pomensko razsežnost besedila, to je na tisto razsežnost jezika, ki se že od nekdanj izmika slovničnim opisom, in na dejstvo, da je jezik organiziran za človekovo rabo, za prilaščanje sveta, ki s pomočjo jezika postane družbeno sprejeta predstava o svetu (Beaugrande 1997: 36). S tem omogočajo upoštevanje in razumevanje jezikovnih rab ter dejavnikov, ki jih sooblikujejo, in osvetljujejo možnosti za nadzorovanje jezikovnih rab, ki tako lahko postanejo zanimive tudi za učence, če jih le prilagodimo njihovi razvojni stopnji. Beaugrandovo zavzemanjem za povezavo med teorijo in dejanskimi rabami jezika želi omogočiti nova izhodišča za uporabnejše in celovitejše preučevanje jezika, kot pojava, ki je tesno povezan z družbo in njenim poznavanjem sveta, za opisovanje jezika ob sočasnem upoštevanju pogojev, v katerih ga ljudje uporabljajo, tako ob upoštevanju jezikovnih, spoznavnih in družbenih omejitev kot tudi medsebojnih vplivov že obstoječih in novih nastajajočih omejitev. Zato meni, da je smiselno jezik opisati kot dinamičen komunikacijski sistem, ki se trajno razvija (1997:40). Vse svoje

predloge za tako preučevanje in poučevanje jezika utemeljuje s pomenom, ki ga imajo za vsakogar razvite jezikovne zmožnosti, tako za osebni razvoj kot tudi za družbeno uspešnost in stopnjo dosegljive moči.

Ker nas zanima pedagoška uporabljivost različnih jezikoslovnih opisov, velja povedati še, da je tudi našete možnosti pojmovanj in opisovanj besedila, ki se trudijo zajeti problematiko celostno z vsemi udeleženi dejavniki, treba prilagoditi šolski praksi in vsakokratni razvojni stopnji učencev. Spoznanja o nujni prilagojenosti šolske obravnave jezika na potrebe in zanimanja učencev so prinesla že številne poskuse ustreznega stopnjevanja jezikoslovnega in slovničnega znanja. V svoji obravnavi statusa in posebnih potreb pedagoške slovnice tako Candlin (1985) opozarja, da formalistične slovnice niso primerne za pouk komunikacijske sposobnosti. Šolska slovnica bi morala izhajati iz semiotičnega dejanja in površinske slovnične strukture povezovati z globinsko semantiko. Navezuje se na Lakoffova opozorila, da se morajo učenci naučiti ocenjevati sprejemljivost rabe s stališča sprejemljivosti v določenem kontekstu, saj je znanje slovničnih pravil brez poznavanja pravil rabe za učence neuporabno in tudi nezanimivo. Stern je leta 1992 razvil petstopenjsko razločevanje slovnice, po katerem slovnični pouk za učence v šoli sloni na štirih predstopnjah: neposredno izhaja iz pedagoške slovnice, ki jo mora poznati učitelj. Šele nato sledi lingvistična slovnica z znanstvenimi opisi jezika, ki izhajajo iz jezikoslovnega raziskovanja in skupaj s tem temeljijo na jezikoslovni teoriji. Tudi zapleteno delovanje in razumevanje besedila kot komunikacijskega dogodka bi morali tako prilagoditi različnim razvojnim stopnjam učencev, da bi bilo razumljivo, uporabljivo in zanimivo.

Površinsko poučevanje nerazumljivih jezikovnih opisov in definicij, ki se jih učenci učijo na pamet za preverjanje znanja, ne da bi jih razumeli ali vsaj želeli razumeti, bi morali nadomestiti s kakovostno poglobljeno obravnavo skrbno izbranih in razvojni stopnji prilagojenih opisov sistema in s hkratnim spoznavanjem njihove uporabljivosti pri raznih jezikovnih rabah. Na potrebo, da bi v naših šolah posvečali več pozornosti rabi jezika, ne le jezikovnemu sistemu opozarja že študija Martine Križaj Ortar in Marje Bešter (1995: 5-15). Tako pouk ne bi silil učencev k škodljivemu prepričanju, da je jezikoslovno znanje nezanimivo in neuporabno, zato ni vredno niti spominskega ohranjanja, marveč bi spodbujal zanimanje za jezik in za materinščino. Tudi pri preverjanju znanja bi jih morali navajati k pozitivnemu odnosu do jezika in do lastne jezikovne zmožnosti ter k razmišljanju o jezikovnih rabah, namesto k prepoznavanju izdvojenih jezikovnih sestavin, k ponavljanju na pamet naučenih opisov in k napačnemu (in zanje škodljivemu) prepričanju, da so taki opisi že potrebno jezikovno znanje. Pri vseh oblikah preverjanja znanja bi se morali spraševati, h kakšnemu razmišljanju in jezikovni dejavnosti spodbuja posamezna naloga ali vprašanje učenca, in se zavedati, da vprašanja, ki terjajo ponavljanje učiteljevih/učbeniških definicij ali razmišljanje o

tem, kaj učitelj pričakuje, ne razvijajo niti jezikovne zavesti niti jezikovnih zmožnosti. Neprestano ukvarjanje z jezikovnimi napakami pa prenekaterega učenca usmeri v spraševanje o vejicah in sklonih, ne spodbuja pa ga k temu, da bi se spraševal tudi o vsebini povedanega in o možnostih učinkovitejših rab jezika. Pri jezikovnem pouku zato vedno bolj pogosto priporočajo, naj učitelj učenčevih napak ne popravlja sproti, ker to povzroča motnje pri oblikovanju misli in slabšanje učenčeve samopodobe. Le dosledno na učenca osredinjen pouk lahko obrodi dejansko poglobljeno znanje in zanj potrebno zanimanje za jezik. Pri tem ne smemo nikoli pozabiti, da šele tako znanje postane zares uporabljivo in trajno. Pri nobenem drugem predmetu uporabljivost in trajnost znanja nista tako pomembni kot pri slovenščini: jezikovno znanje postaja vse bolj temeljni pogoj uspešnosti in kakovosti v življenju. Učitelj pa mora seveda vedno in na vseh področjih vedeti in razumeti precej več, saj lahko le tako naredi jezikovni pouk zanimiv in privlačen za učence ter učencem z razumevajočim vodenjem pomaga razviti sposobnosti, ki so potrebne za učinkovito razumevanje in tvorjenje besedil.

Možnosti jezikoslovnega pouka, ki bo pinesel tudi za učence zanimivo in uporabljivo znanje, k nam prinaša najnovejši učbenik za prve razrede gimnazij in srednjih šol *Na pragu besedila* (1999), ki je nastal s sodelovanjem sedmih avtoric: Bešter, Križaj-Ortar, Končina, Bavdek, Poznanovič, Ambrož in Židan. Ta učbenik spodbuja tudi sodoben na učence osredinjen pouk tvorjenja in razumevanja besedil in vsebuje tako opredelitev besedila, ki je za dijake razumljiva in zato tudi prepričljiva:

Ko sporočamo, tvorimo sporočilo. Ker sporočamo z besednim ali nebesednim jezikom, je sporočilo besedno ali nebesedno.

Ali je vsako besedno sporočilo že kar besedilo? Ne – besedilo je le tisto besedno sporočilo, iz katerega lahko zaradi njegove urejenosti prepoznamo, čemu je nastalo in o čem govori (prepoznamo namen in temo), v katerem se povedi smiselno navezujejo druga na drugo in v katerem ne manjka noben za razumevanje bistveni podatek. (63)

Poleg tvorca besedila opis upošteva tudi usmerjenost besedila k naslovniku in opozarja na možnost nebesednega sporazumevanja. *Priročnik za učitelje* pa izrecno opozarja, da bo dijakom poznavanje postopnosti sporočanja **koristilo** (16) in opozarja na pomen tega, da se **dijaki zavedo raznovrstnosti uporabe besednega jezika v človekovem življenju in raznih možnosti opazovanja besedila** (18). Učbenik, ki upošteva zanimanje dijakov in v priročniku izrecno usmerja učitelje k osredinjanju pouka na dijake, bo zagotovo omogočil precej bolj zanimiv in učinkovit pouk tvorjenja in razumevanja besedil kot poprej obravnavani Toporišičevi opisi.

Tu velja vsekakor opozoriti še na priročnik za učitelje *Pouk slovenščine malo drugače* (1994) avtoric Martine Križaj-Ortar, Marje Bešter in Erike Kržišnik, ki že izhaja iz teoretičnih osnov pragmatičnega jezikoslovja in uvaja vse pomembne sestavine za pouk tvorjenja in razumevanja besedil od opisa sporočanja, vloge sporočevalca in naslovnika do prepričljivo opisanih posebnih ciljev jezikovnega pouka, ki ne naštevajo več učenčevega poznavanja posameznih opredelitev jezikoslovnih pojmov ali drugih opisov, marveč učenčeve besedilotvorne sposobnosti (19). Ta priročnik opredeljuje besedilo v širšem in ožjem pomenu:

Po širšem pojmovanju je besedilo vsako sporočilo, ki je izraženo z jezikovnimi (besednimi) sredstvi; besedilo je torej vsako jezikovno (besedno) sporočilo.

Po ožjem pojmovanju pa je besedilo le tisto jezikovno sporočilo, ki je razumljivo, tj. 1) smiselno, 2) pomensko in slovnično sovisno (koherentno) in 3) popolnjeno. Smiselnost, sovisnost in popolnjenost so t.i. merila besedilnosti ... (11)

Sledijo nadrobni opisi meril besedilnosti in postopkov, kako tem merilom zadostimo, ki vsekakor nudijo dobro osnovo za sodoben pouk, ki je usmerjen k učenčevemu usvajanju jezikovnih zmožnosti in je osredinjen na učenca.

Za tiste učence na gimnazijski ravni, ki se zanimajo za študij in delo na področju humanističnih in družboslovnih ved, za katere so nujno potrebne učinkovite jezikovne rabe, pa bi tudi zapletenost jezika lahko postala že pozitiven izziv, če bodo jezik spoznavali kot kognitivno, družbeno in kulturno zasidrano obliko obnašanja, ki postane zanimiva, ko se začnemo spraševati: kaj delajo ljudje, ko uporabljajo jezik (Verschuren 1999: XI), kaj vse počnejo s pomočjo jezika, in kaj se jim dogaja pri uporabi jezika (prav tam: 55). Jezik je najbolj zanimiv, če ga opazujemo kot orodje, ki ga ljudje uporabljajo za vzpostavljanje medosebnih odnosov in za sporazumevanje o stvareh in o skupnem svetu z bolj ali manj učinkovitimi pisnimi ali govornimi besedili. Zanimiv pa lahko tudi ostane, če nikoli ne pozabimo, da raba jezika sestoji iz neprestanega jezikovnega odločanja o uporabi posameznih izraznih možnosti, od izbora določenega jezika do uporabe pike in vejice, zato da bi učinkovitejše oblikovali sporočila in nadzorovali naslovnike. Če se ves čas zavedamo, da je sleherno besedilo mogoče razumeti in razlagati samo v celostni pragmatični situaciji, ker pač jezik vedno uporabljamo v kontekstu in ne kot izdvojene povedi ali navedke (Fine 1994: 254) za slovnično razčlenjevanje, in vemo, da je mogoče usvojiti tudi za razumevanje, za kakovostno branje ter pisno in ustno sporočanje primerne strategije. Nekateri strokovnjaki so le-te poimenovali kar "spretnosti za boj z besedili" (Nuttall 1982: 84) v prepričanju, da se je mogoče naučiti posebne razlagalne spret-

nosti za razne značilnosti besedila, kot so npr. sovisnost/kohezija, funkcionalne vrednosti, retorična organizacija idr.

Vse nakazane možnosti jezikovnega pouka pa je mogoče uresničiti le, če dosledno izhajamo iz jezikoslovnih opisov, ki upoštevajo dejanske značilnosti naravnih jezikovnih rab, in obravnavane jezikovne rabe navezujemo na učenčeve lastne jezikovne in človekove izkušnje. Če pri tem pazimo, da so jezikoslovni opisi prilagojeni vsakokratni učenčevi razvojni stopnji in vaje v rabi zanimive ter spodbudne, lahko učencem na prepričljiv način posredujemo najpomembnejše spoznanje o koristnosti jezikovnega znanja in o pomenu jezika, še zlasti materinščine, za spoznavni razvoj, za razumevanje sveta in za ustvarjanje zadovoljivih medčloveških odnosov v zasebnem in družbenem življenju. Tako spoznanje pa je najboljša motivacija za razvijanje jezikovnih zmožnosti, za trajno zanimanje za jezik in za branje. Pri tem pa ne smemo nikoli pozabiti, da učitelj najbolj učinkovito prispeva k razvoju učenčevih jezikovnih zmožnosti, **kadar mu daje možnost, da se počuti uspešen**. Da bi učencu lahko nudil ta občutek, mora učitelj sam globinsko razumeti procese tvorjenja in razumevanja besedil, saj le s takim znanjem lahko učenca pravilno vodi, ne da bi ga demotiviral. Pozabiti tudi ne sme, da netaktno ali celo brezobzirno popravljanje učenčevih napak pri jezikovnem pouku za učenca pomeni veliko bolj negativno sporočilo kot negativna ocena iz kakšnega drugega predmeta, pri katerem se učenec lahko tolaži, da se pač ni naučil. Ker gre pri jezikovnem pouku predvsem za usvajanje jezikovnih zmožnosti, se učenec ob popravkih ne more tolažiti na tak način, marveč ima vsakokrat občutek, da je nesposoben, se pravi da **on** ni za jezik ali pa jezik ni **zanj**. S tem da slabšajo njegovo (samo)podobo, pa ga popravki pogosto spodbujajo še k drugim negativnim odzivom. Pri pouku slovenskega jezika ima to lahko tudi nezaželeno posledico (tu nagibam k uporabi sicer meni neljube besede: že kar tragično) – nepriljubljenost materinščine.

4 Kaj omogoča hkratna obravnava besedila kot jezikovnega predmeta in kot komunikacijskega dogodka?

Pri obravnavi Toporišičevih opisov smo ves čas opozarjali na povsem nedejavno prelivanje mentalnih predstav v besedilo, ki implicitno pripisujejo bralcu oz. tvorcu besedila izrazito pasivno vlogo. Izjema so le razne slovnične težave, v katere lahko zaide pri delanju besedila (Toporišič 1984: 612), ki pa so neprepričljive zaradi svoje nerealnosti. Ta nezmožnost strukturalno usmerjenega jezikoslovja (prim. Toporišič 1991: 457-8) in še zlasti pojmovanja besedila, da bi upoštevalo vse stvarno udeležene človeške dejavnike in okoliščine sporočanja, je seveda predmet številnih kritik, ki – kot smo videli – s svojimi opisi besedila kot komunikacijskega dogodka hkrati odkrivajo zapletenost celostne opredelitve besedila kot govornega dejanja. Danes večina strokovnjakov šteje prepričanje, da je pisanje zgolj “vkodiranje” vsebine, preprosto za zastarelo. Vrsta eksperimentalnih raziskav je namreč dokazala, da misli in izkušnje niso shranjene v spominu v jeziku podobni obliki (kot so nekateri strokovnjaki sprva domnevali zaradi napačnega razumevaja teorije Vygotskega o notranjem govoru). Zato so zavrgli tudi gledanje, da pisanje sestoji samo iz iskanja pisne oblike za miselne vsebine. Pojmovanje, ki postopke ubesedovanja misli zreducirala zgolj na iskanje ustreznih besed in njihovo razvrščanje, ne more razložiti niti vseh sprememb, ki se porajajo z ubeseditvijo, niti možnosti alternativnih ubeseditiv. Procese ubesedovanja danes opisujejo kot iskanje najboljšega približka misli in poudarjajo, da se prav v tem procesu dogajajo mnoge spremembe izvirnih predstav in misli (Dillon 1981: 17). Proces ubesedovanja terja npr. segmentiranje in razporejanje misli in izkustva v vzorce, ki ustrezajo jezikovnim vzorcem in linearni predstavitvi. Pri govornem in pisnem ubesedovanju se misli in predstave lahko zelo obogatijo (Barzun 1975:46), posvem preoblikujejo, lahko pa pride tudi do spoznanja njihove neustreznosti. Ubeseditiv zato nikoli ne vsebuje ali predstavlja “surove” misli, marveč misel, ki je šla skozi razne procese “fermentacije”. Povezava med mislimi in še najbolj spontanimi ubeseditvami ni nikoli tesna, saj ljudje navadno ne mislijo niti v obliki urejenih stavkov niti z že izbranimi besedami, marveč s pomočjo napol oblikovanih predstav in namenov. Pomena vseh sprememb, do katerih prihaja v procesih ubesedovanja, se navečkrat zavedajo govornici z visoko razvito jezikovno zavestjo, ki pri pisanju preizkušajo razne možne ubeseditve z izborom besed, skladijskih oblik in stilnih sredstev.

Pri šolskem pouku pa predstavljena pojmovanja, ki se osredinjajo na končno besedilno tvorbo, nimajo za posledico samo neustrezne predstave o besedilu ter o postopkih razumevanja in tvorjenja besedil, marveč tudi ne spodbujajo ali celo ne dopuščajo razmišljanja o postopkih in raznih strategijah, ki jih uporabljamo pri razumevanju in tvorjenju besedil. Učencu namreč dajejo neustrezen (in prehiter) občutek, da mu že branje besedil omogoča zadostno znanje za tvorjenje besedil. Razmislek o strategijah za tvorjenje in razumevanje besedil pa nasprotno omogoča in spodbuja prav predlagano razločevanje med besedilom kot jezikovnim predmetom in našimi predstavami o njem, predno ga tvorimo (pri govoru in pisanju) ali potem, ko ga poskušamo razumeti (pri branju in poslušanju). To razločevanje nas namreč spodbuja k premišljanju, kako svoje predstave, misli, namene, čustva in pripovedi ubesedimo in jim tako damo jezikovno podobo, v besedilu, s pomočjo standardnih izraznih možnosti za prenos teh vsebin s pomočjo jezika. Prav tako nas navaja k **razmisleku, kako na temelju raznih prebranih nizov besed, povedi in odstavkov tvorimo besedilni svet, žive mentalne predstave o nekem dogajanju in osebah**, o katerih se nato lahko pogovarjamo, kadar gre npr. za roman ali pa časopisno poročilo o določenem dogodku ali dogajanju. V tej zvezi je za nas posebej zanimiva opredelitev besedilnega sveta, ki ga vsebuje razprava Mikličeve (1994: 82) o besedilnih mehanizmih učasovljanja zunajjezikovnih situacij in o raznih ubeseditvenih sredstvih, ki označujejo funkcijo časovne umestitve:

Vsebine (predmetnost, odnosi, dogodki, stanja, lastnosti itd.) prenesene prek besedil (ustnih ali pisnih, jezikovnih in nejezikovnih), imenujemo BESEDILNI SVET. Gre za konstelacijo pomenov, ki naj dobijo komunikacijski situaciji ustrezno – v primeru jezikovnega besedila jezikovno-izrazno podobo (vidik tvorca) oziroma, ki naj jih jezikovna izrazna podoba prikliče v uporabnikovo zavest (vidik “naslovnika”).

Razmišljanje o razločkih med besedilom kot jezikovnim predmetom in subjektivnimi predstavami o njem samodejno odpira vprašanje ubesedovalnih in bralnih strategij. Učence spodbuja k spoznanju, da je procese ubesedovanja in branja mogoče in potrebno nadzorovati; ko postanejo predmet opazovanja in nadzora, pa jih je mogoče tudi izboljšati. Vse to jim omogoča spoznavati dejanske jezikovne rabe in usvajati vse jezikovne zmožnosti, ne le teoretično poznavanje jezikoslovnih opisov in opredelitev. Učitelju, ki sam veliko bolje pozna vse postopke ubesedovanja, branja in ubeseditvena sredstva, pa tako razločevanje omogoča nazoren pouk strategij za tvorjenje in razumevanje besedil.

5 Govorna in pisna raba jezika

Če si prizadevamo nekoga nekaj naučiti, moramo imeti jasno predstavo o tem, kar si prizadevamo učiti ... Imeti moramo torej jasen model zaželenega rezultata poučevanja in jasno oblikovano strategijo, kako doseči zaželen rezultat. (Brown 1990: 144)

Dva milijona let, skupno 99,5 % človekove zgodovine, je ljudem zadovala govorna raba jezika. Čeprav ne poznamo in verjetno ne bomo nikoli spoznali okoliščin, zaradi katerih se je razvila pisna raba jezika kot posebna oblika izražanja, jezikoslovci predpostavljajo, da je prišlo do razvoja prvobitnih oblik pisne rabe zaradi spremenjenih potreb nastajajoče poljedelske družbe. Začetki pisne rabe v Mezopotamiji segajo namreč v čas 4000 let pred našim štetjem, na severni Kitajski 2000 let pred našim štetjem, v Meksiki pa na začetek našega štetja, ko se je v teh kulturah pričelo stalno naseljevanje (Halliday 1989: 12 in 16). Tudi poznejše (manjše) spremembe v jezikovnih rabah so tesno povezane s proizvodnimi in tehnološkimi spremembami kot so iznajdba tiskarskega stroja, telefona in računalnikov. Trenutno še nihče ne more predvideti vseh sprememb, ki jih bo prinesla uporaba računalnikov, elektronske pošte in medmrežja, čeprav že opažamo prve spremembe prepletanja obeh rab pri nekaterih oblikah sporazumevanja, strokovnjaki pa ugotavljajo tudi porast strpnosti do napak, čeprav računalniki (vsaj teoretično) omogočajo bolj skrbno oblikovanje jezikovne podobe sporočila.

Poskusi opisati razlike med govorno in pisno rabo lahko izhajajo iz ene ali druge rabe in prikažejo vse odsotne lastnosti druge kot primanjkljaj. Do nedavnega so opisi pretežno izhajali iz pisne rabe iz preprostega vzroka, ker so se vse slovnice ukvarjale s to obliko za preučevanje dosegljivega jezika, in so na osnovi takega izhodišča pogosto prikazovale govorno rabo kot bolj preprosto ali celo (slovnično) pomanjkljivo. Novo korpusno jezikoslovje pa omogoča tudi zbiranje in preučevanje govornih rab, ki v posameznikovem življenju in v družbi predstavljajo 98 % vseh jezikovnih rab. Prav korpusne raziskave so razkrile nekatere pomanjkljivosti obstoječih slovnice, ki izhajajo iz pisnih rab in ne zajemajo številnih pogostih jezikovnih pojavov govorne rabe (Carter 1999). Na področju angleščine je zelo živo pričakovanje novih slovnice govorne rabe. Ne nazadnje pa v dva milijonski zgodovini jezikov slovnice obstajajo šele dve tisočletji, vsa tisočletja in milijona let pred tem so jeziki popolnoma brez težav obstajali in funkcionirali brez slovnice (Bolito v pogovoru septembra 1999).

Kljub tako pogojeni relativni zanesljivosti opisov obeh rab pa se zdi poznavanje oprijemljivih razlik med njima pomembno za tvorjenje in razumevanje besedil. Obe dejavnosti sta namreč odvisni od govorničevega poznavanja sprejetih konvencij rabe, ki jih najlažje spoznamo prav s preučevanjem njune različnosti. Prav osnovno poznavanje teh konvencij pa učencem največ pomaga pri razvijanju potrebnih strategij in pri usvajanju jezikovnih zmožnosti. Zato bomo iz številnih obtoječih opisov in opredelitev poskusili izbrati tiste, za katere lahko pričakujemo največjo pedagoško uporabljivost.

Za učence se zdi najprej pomembno, da razumejo temeljno razliko v sporazumevanju, ki jo omogoča pisna raba oz. zapisano besedilo. Van Peer (1989:274) to razliko strne v ugotovitev, da z zapisom govorno dejanje postane neodvisno od svojih izvirnih okoliščin, se spravi časa in kraja nastanka, in ga je kot besedilo mogoče prenesti v druge/drugačne okoliščine, torej v nek drug čas in kraj ter drugim naslovnikom, kjer tvorec/avtor besedila ni osebno prisoten. Tako postane zapisano besedilo neodvisno od neposrednega sporazumevanja (Angleži bi rekli iz oči v oči) in, vsaj v nekem smislu, tudi od avtorja. Leposlovna in nekatera druga besedila doživljajo vedno nova branja in razlage pri svojem potovanju skozi čas in iz ene kulture v drugo. Besedila tako dobijo vlogo nosilcev podatkov, ki znanje in izkušnje prenašajo skozi čas in v različne kraje ter tako ohranjajo in posredujejo znanje, vrednostne sisteme, verovanja, rituale, kulte, zgodovinske pripovedi, itd. iz ene generacije v drugo, v obliki prevoda pa tudi preko meja izvorne jezikovne skupnosti. V tem smislu lahko rečemo, da so zapisana besedila dodelana govorna dejanja, ki imajo za cilj ohranjanje in posredovanje znanja, predstave o družbenem redu itd. ter tako pomagajo vzdrževati stabilnost družbe (prim tudi Berger, Luckmann 1967).

Prav s to osnovno spremembo okoliščin sporazumevanja (tj. spremembo pragmatične situacije), ki jo prinaša zapisano besedilo in zgoraj navedene možnosti, pa je mogoče razložiti tudi najpomembnejše razlike med govorno in pisno rabo jezika. Pri govorni rabi je govorec praviloma v neposrednem stiku z drugimi udeleženci v pogovoru ali s publiko (oz. naslovniki) v skupnem prostoru in času. To omogoča sprotno uravnavanje stika in sporazumevanja ter posebne oblike neposrednega sklicevanja na zunajjezikovno stvarnost. Omogoča pa tudi uporabo širokega razpona parajezikovnih sredstev sporočanja, kot so izraz obraza, pogled v oči, razne kretnje (govorico telesa), izrazna obarvanost govora, pri pouku pa še vizualne podpore/predstavitve gradiva. Učinke teh sredstev spoznavamo šele zadnja leta, ko so začeli nekateri strokovnjaki opozarjati, da je več kot 57 % učinka pouka odvisno prav od uspešne uporabe parajezikovnih sredstev. (Govor v sredstvih obveščanja je posebna oblika sporočanja z modificiranimi značilnostmi govorne rabe!) Vse naštete situacijske posebnosti in parajezikovna sredstva

govora mora pisana beseda nadomestiti z zgolj jezikovnimi sredstvi, največkrat s skladijskim oblikovanjem (Beaugrande 1980). Če bi hoteli zapisati vse možnosti naglasa, intonacije in osebne obarvanosti govora, bi bil zapis prezapleten za razbiranje. Prav zato govor, ko ga transkribiramo po zvočnem zapisu, navadno izgleda preprostejši od pisnega sporočila. V tem smislu tudi nobeno umetnostno besedilo za predstavitev dialoga med osebama ali osebami ne posnema dejanskega (nefiktivnega) dvogovora! Že samo zapisovanje premorov med besedami – smiselna uporaba teh pri znotrajpovedni členitvi bistveno prispeva k razumljivosti in prepričljivosti (javnega) govora – bi terjalo zapleten sistem prikazovanja različne dolžine in funkcije premorov. Zato nekateri strokovnjaki trdijo, da je natančno odmerjena uporaba molka (tj. premorov) pri pouku umetnost, ki je ni mogoče povsem razložiti.

Nekatere razlike med govorno in pisno rabo jezika, ki izvirajo iz posebnih okoliščin obeh rab, navaja Harris v osnovnem priročniku *Introducing Writing* (1993:4). Pri govoru se lahko sklicujemo na ljudi in predmete v skupnem okolju, v katerem sta sočasno govorec in naslovnik/i, z besedami in s kretnjami in pri tem ves čas preverjamo, ali nas naslovniki pravilno razumejo. Opisi predmetov, ki so vidni ali splošno znani, so zato lahko zelo omejeni. Za ocenjevanje stopnje razumevanja opazujemo izraz poslušalca/naslovnikov, lahko pa ga/jih tudi izrecno povprašamo, ali nas pravilno razumejo oz. kako nas razumejo. Pri govoru nas poslušalec/naslovniki lahko tudi spodbujajo z izrazi poslušanja in kretnjami. Če opazimo, da je prišlo do nesporazuma, se lahko vrnemo k že povedanemu in dodamo pojasnila (tj. strategija odpravljanja nesporazuma), prav tako se vračamo k že povedanemu in dodajamo podatke, ki smo jih izpustili ali pozabili, ali naknadno ocenili za pomembne, učinkovitost sporočila namreč ni odvisna od točnega vrstnega reda podatkov. Nasprotno pa pri pisanju nismo umeščeni v skupno okolje z bralci, zato se moramo na ljudi in predmete sklicevati bolj jasno, opisati jih moramo tako, da si jih bodo lahko predstavljali tudi bralci, ki jih ne vidijo in ne poznajo. Nikoli ne vemo, ali bodo bralci naše sporočilo razumeli oz. kako ga bodo razumeli, zato si moramo poskušati predstavljati bralce, njihova zanimanja in pričakovanja ter predvidevati njihovo poznavanje obravnavanega predmeta oz. problema. Posebno pozornost moramo nameniti premisleku o skupnem znanju in razlikah v znanju ter predvidevati možnosti nesporazumov. Ker bralci avtorja praviloma ne spodbujajo tako kot poslušalci (v 19. stoletju so bralci s svojimi pismi lahko neposredno vplivali na nastajanje angleških romanov, ki so izhajali v nadaljevanjih!), mora avtor poskrbeti za svojo samomotivacijo, da lahko besedilo ustvarja in dokonča. Poznavanje te posebnosti pisanja je pomembno za dijake, ki se pogosto pritožujejo, da je pisanje naporno in dolgočasno. Pisanje je samotna dejavnost!

Zaradi vseh naštetih razlik mora avtor besedilo zavestno načrtovati, če želi doseči tako zaporedje in izbor, ki bosta pripeljala do učinkovitega sporočila.

Še predno začne pisati, si mora narediti osnutek vsega, kar želi povedati, premišljevati pa mora tudi, kako bi to najbolje ubesedil. Ko je besedilo gotovo, mora ponovno pregledati vsebinsko razporeditev in po potrebi premestiti posamezne dele besedila tako, da bodo vsebinski razdelki smiselno organizirani, nepotrebno ponavljanje pa odpravljeno. Čeprav je razlika med govorom in pisno rabo na ravni jezikovnega predmeta vsaj na prvi pogled manj zapletena: medtem ko govor sestoji iz zaporedja verig enostavnih povedi, ki pogosto niso jasno razdeljene in so razmeroma redko porazdeljene v podredja, je za pisna sporočila značilna precej bolj zapletena skladnja in večja leksikalna zgoščenost (to seveda ne velja za minimalistično prozno pripoved!), gre za dve močno različni jezikovni dejavnosti, ki ju opredeljujejo prav različne okoliščine rabe. Da bi bil pri obeh rabah uspešen, mora tvorec besedila poznati njune posebnosti: tako mora na besedilni ravni npr. vedeti, da je deiktično sklicevanje pri govoru drugačno kot pri pisni rabi, kjer mora posebej poskrbeti, da bodo predstavljena razmerja jasna tudi bralcu. Različni pa so tudi miselni procesi npr. načrtovanja, saj pisna raba terja precej bolj natančno planiranje in boljšo organizacijo členitve, ker pisec ne more uporabiti strategij neposrednega odpravljanja nesporazumov in nerazumevanja že samo zato, ker svojih bralcev ne vidi in jih tako lahko "nadzoruje" le z besedilom.

Za razumevanje obeh rab se zdi pomembno tudi poznavanje nekaterih vsebinskih razlik, ki jih poskuša predstaviti Dillonova študija *Constructing Text* (1981:22), ko primerja pogovor iz oči v oči z zapisom, ki nas neposredno sooča samo s papirjem in jezikovnimi znamenji. Dillon tako ugotavlja, da govorniki navadno reproducirajo že sprejete modrosti, odnose in vrednostne sestave ter pri tem računajo na zdravorazumarsko strinjanje in solidarnost poslušalcev. Pisari pa nasprotno pogosto ustvarjajo nova, neznana pa tudi sporna stališča ter si trudijo pridobiti soglasje bralcev z logičnimi argumenti in raznimi dokazi. Medtem ko so govorniki in poslušalci umeščeni v skupen prostor-čas, pisec in bralec delita le imaginarno skupnost razmišljujočih duš. Govor je zato lahko spontan, pisano besedilo pa mora biti natančno načrtovano. Besedni pomeni ustnih sporočil temeljijo na pogovornih izmenjavah in skupni izkušnji ter zato ne terjajo novih opredelitev, medtem ko pri pisnem besedilu pomeni temeljijo na formalno določeni rabi in slovarjih ter so zato predmet preverjanja, pojasnjevanja in ponovnega opredeljevanja. Od govorečega pričakujemo, da govori razumljivo, od pisca pa, da piše pravilno in skladno z dogovorjenimi pravili jezikovne rabe. Govor pogosto želi predstaviti neko doživetje, ki si ga poslušalci razlagajo glede na govornika, pisano besedilo pa želi prepričati o pravilnosti prikazanega modela sveta, ki si ga bralci razlagajo le na temelju zapisanih znamenj na papirju.

K razumevanju govorne in pisne rabe jezika prispeva tudi poznavanje razlik v njunem časovnem poteku. Medtem ko govor poteka spontano in

hitro, proces pisanja terja precej več časa. Ta razlika je še večja, če upoštevamo tudi ves čas, ki je potreben za poprejšni razmislek in načrtovanje, to se pravi predno se lotimo samega pisanja. Tudi v neposrednem procesu pisanja porabimo precej več časa, kot ga rabimo za sam zapis besed in besedila, saj se moramo ves čas ustavljati za premislek in tudi že za sprotne popravke ter spremembe, predno spet nadaljujemo z zapisovanjem. Strokovnjaki (Harris 1993:10) opozarjajo, da tako počasno napredovanje ob mnogih prekinitvah razkriva potrebo po neprestanem odločanju in tudi precejšnjo količino preišljevanja, ki sta bistveni sestavini pisanja, ne moremo pa si ju privoščiti ko govorimo. To, da se moramo pri pisanju ves čas tudi odločati in preišljevat, nas navaja, da razvijamo posebne oblike mišljenja, ki se razlikujejo od tistih, ki jih uporabljamo pri govoru. Pri razvijanju potrebnih oblik mišljenja nam pomaga poznavanje razločkov med predverbalno obliko izkušnje in misli ter njeno ubesedeno obliko in spoznanje, da vsi procesi ubesedovanja predstav praviloma terjajo večji ali manjši napor. Moramo se namreč odločati tako o medsebojnem razmerju med posameznimi idejami, kot tudi o tem, kako bi kar najbolj jasno razodeli naravo posameznih izkušenj s prepričljivo jezikovno podobo, pa seveda kako bi izbrali, uredili in razporedili posamezne podatke in argumente. Zato se pogosto zgodi, da problem ali predmet, o katerem pišemo, tudi nam samim postane jasnejši in razumljivejši. V tem smislu je utemeljena trditev, da postopki ubesedovanja lahko bogatijo in spreminjajo naše izvirne predstave in namene. Prav razvijanje vseh nakazanih oblik mišljenja, ki jih terjajo postopki pisnega ubesedovanja, pa tudi najbolj prispeva k spoznavnemu razvoju, ne le k razvoju pisne zmožnosti.

Čeprav nam poznavanje vseh zgoraj obravnavanih razlik med pisno in govorno rabo pomaga pri učinkoviti rabi, pa seveda nikakor ne gre vseh teh razlik neposredno prenašati ali celo naštevati učencem, saj bi jih v taki abstraktni obliki prav tako odvrnile od pisanja kot prezapleteni slovnični opisi. Poznavanje teh razlik je pomembno predvsem za učitelja, da bi lahko pri individualnem branju spisov in skupni obravnavi (popravi) pisnih izdelkov utemljeno argumentiral svoje popravke in mnenje s stališča večje učinkovitosti in boljše oblikovanosti pisnega izdelka, ne le s stališča slovničnih in pravopisnih napak, in s tako utemeljenimi komentarji učence uvajal v usvajanje pisne zmožnosti. Pri sistematično načrtovanem pouku pisne zmožnosti je pomembno izvajanje raznih vaj in vodenje procesa pisanja. Daljša obravnava (nekaterih) razlik je verjetno umestna pri pripravah za maturo, saj bo vsaj nekaterim učencem pomagala do učinkovitejše pisne zmožnosti, ne le do boljšega uspeha. (Sama imam šele dve leti izkušenj s poučevanjem te snovi v sklopu predmeta Branje in razumevanje besedil v 1. letniku prevajalskega študija in na tako omejeni osnovi težko predvidevam njihovo razumljivost in primernost na drugih ravneh. Samo nekaj mesecev po maturi se številni študentje prevajalstva zelo zanimajo za vsa ta vprašanja in hitro

napredujejo v razumevanju jezikovnih rab, medtem ko delo z drugimi napreduje počasi, čeprav je odločitev za študij prevajalstva v bistvu odločitev za poklicno delo z besedili v raznih jezikih.) Kljub vsem tem pomislekom o zapletenosti problematike pa morajo učenci že na osnovnošolski in še zlasti srednješolski ravni imeti osnovna **znanja o pomenu pisne zmožnosti za slehernega človeka**, saj prav na temelju tega znanja lahko gradimo tudi motivacijo za usvajanje pisne zmožnosti.

Vedeti morajo, da govorno rabo (vsaj v materinščini) bolj ali manj spontano usvojijo vsi ljudje že v družini in v vsakdanjih stikih z okolico, pisne rabe pa številni ljudje nikoli ne obvladajo, vsaj ne v tisti meri, ki bi jim omogočila uspešno delovanje. Pisne rabe in branja se namreč ni mogoče priučiti spontano zgolj v stikih z drugimi ljudmi, marveč se ju moramo (na)učiti formalno v šoli. Učenci morajo spoznati in vedeti, da pisna raba ni in nikoli ni bila zapisani govor. Da bi se naučil pisne rabe jezika ni dovolj, da se učenec nauči pisanja kot sposobnosti obvladovanja pisnih znamenj in roke, pisanje namreč terja tudi razvoj ustreznih spoznavnih in miselnih sposobnosti in poznavanje določenih družbenih odnosov. Ker uporaba jezika brez izjeme vedno poteka v družbeno določenem kontekstu, jo moramo tudi usmerjati in opazovati glede na določljiv kontekst. To pa pomeni, da moramo upoštevati družbene okoliščine, situacijo in govorca/pisca ter poslušalca/bralca.

Učenec, ki se ne nauči uspešne pisne rabe jezika, mora računati s tem, da mu bo zaprta pot do vrste družbenih vlog in položajev, ki predpostavljajo obvladovanje pisne zmožnosti. Ali pa se bo moral učiti pisnega sporočanja po zaključenem šolanju. V družbah, kjer uporabljajo razne oblike pisnega sporočanja, velja, da človek lahko učinkovito sodeluje pri (intelektualnem) urejanju zadev šele, ko dobro obvlada pisno rabo jezika. Pisna raba jezika namreč omogoča veliko bolj zapleteno in učinkovito organiziranost znanja in delovanja, ker omogoča drugačno razmerje med spominom, kategorizacijami, sklicevanjem na zunajjezikovno stvarnost, zapisovanjem in prenašanjem informacij (Tribble 1996:13). Jezikovni pouk, ki učenca ne nauči pisne rabe jezika, učencu povzroči bolj ali manj trajno škodo.

Učenec mora vedeti tudi, da za pisanje potrebuje vsaj **štiri različne vrste znanja**:

1. poznavanje predmeta o katerem želi/mora pisati (vsebinsko znanje),
2. poznavanje okoliščin, v katerih bo besedilo brano (poznavanje oz. opredelitev naslovnika in namena oz. okoliščine),
3. poznavanje jezikovnega sistema,
4. poznavanje procesa pisanja (najprimernejši načini za izpolnitev naloge).

Različna besedila terjajo razne sestavine. Prosti spis o onesnaževanju okolja tako npr. lahko napišemo, če upoštevamo sestavine naslednjega vzorca:

1. opredelitev: kaj je onesnaževanje okolja
2. okoliščine/položaj: kakšen je trenutni položaj, kako je do njega prišlo, kakšne so njegove glavne značilnosti,
3. kateri je glavni problem: opredelitev,
4. kako bi lahko ta problem razrešili: ali obstajajo rešitve, kakšne so, kakšne so omejitve naštetih rešitev,
5. ocena: katera od možnih rešitev se zdi najuspešnejša, kakšne posledice lahko pričakujemo.

Učencem na višji ravni pa koristi tudi vsaj osnovno poznavanje postopnosti procesa pisanja oziroma razločljivih faz pisanja:

1. predpisne dejavnosti: priprava na nalogo, načrtovanje osnutka, zbiranje gradiv, zapisovanje idej o predmetu; če se učenci sami odločajo za nek naslov, jim pomaga tudi poznavanje osnovne funkcije naslova (nekateri avtorji naštevajo tudi več kot dvajset funkcij naslova!), da pritegne bralca in/ali usmerja njegovo pozornost, da mu nekaj obljubi in z njim vzpostavi prvi stik,
2. samo pisanje sestavka ali šolskega eseja, pri katerem se lahko prvotni načrt (osnutek) močno spreminja, bodisi ker načrtovanega ne uspemo ubesediti, ali pa se nam pri pisanju porajajo še druge predstave in vprašanja,
3. popraviljanje pisnega sestavka, ko – potem ko nam ni treba več razvijati misli – lahko posvetimo več pozornosti slogu glede na naše predstave o bralcu in učinke, ki ga želimo pri njem doseči; pregledamo členjenost besedila,
4. popraviljanje končne oblike – oblikovanje površinskih značilnosti: odpravljanje slovničnih in pravopisnih napak, izboljšave besedišča, ločil itd.

Opozoriti jih tudi velja, da pri pisanju pogosto ne sledimo zgoraj naštetemu zaporedju različnih faz, marveč se vračamo k začetnim fazam, ali pa še pred pisanjem zaključka že zbiramo misli (in povedi) za sklepni razdelek. Nekaterim učencem zelo pomaga, če jim uspe oblikovati dober prvi stavek in začetek besedila, medtem ko se drugim dogaja, da morajo začetek spet napisati, ko že pridejo do zaključka in imajo pred seboj celo besedilo. Iz tega izhaja priporočilo za vse učence, da pisni sestavek v končni obliki prepisejo, sicer bodo oddali neberljivo ali pa nedodelano besedilo.

Ta znanja se seveda močno spreminjajo glede na razvojno stopnjo učenca in njegova posebna zanimanja. Pomembno pa je, da učenec čim prej ve, da se lahko pripravi z zbiranjem gradiva, ali s premišljanjem o predmetu naloge, ker bo tako lažje pisal, kot če začne pisati brez premisleka in se sili k dokončanju naloge. Vedeti morajo tudi, da vsako pisanje terja določen napor, s katerim lahko nadzorujejo svoje pisanje in tako dosežejo boljši končni rezultat. Več strokovnjakov za didaktiko jezika priporoča, da bi morali pri vsaki pisni nalogi učencu natančno povedati, kdo je naslovnik (ali vsaj, kako

naj si ga zamišlja) in pojasniti posebne okoliščine in namen sporočanja. S takimi podatki oz. opredelitvijo okoliščin sprejemanja besedil in še zlasti naslovnika najbolj uspešno usmerjamo njihovo pozornost na sporazumevalno funkcijo (njihovega) pisanja in na dejstvo, da morajo na naslovnika dejavno misliti, čeprav je pri šolskem pisanju naslovnik le fiktiven in zato pri pisanju nalog in sestavkov še bolj pozabljiv. (Naslovnik je lahko učitelj, razredna skupnost ali druge fiktivne osebe.) To se zdi še posebej pomembno pri nas, ker javne rabe jezika, ki jih učenci vsak dan slišijo in vidijo, pogosto zanemarjajo ta pomemben vidik sporazumevanja ali pa ga uporabljajo izrazito manipulativno, npr. reklamna besedila. Pri poznavanju procesa pisanja učencem pomaga tudi vedenje o povezanosti med fizično organizacijo besedila na papirju in vsebino sporočila, ki pomaga bralcu pri razbiranju vsebine in tako prispeva k uspešnejšemu sporazumevanju.

Odprto vprašanje pa ostaja, kdaj naj učenci začnejo razmišljati o zapletenejših razsežnostih jezikovnih rab in jezika ter njegovega pomena za ljudi. Nekateri strokovnjaki priporočajo, da se pri pouku jezikovnih zmožnosti ravnamo po učenčevi osebni razvojni stopnji, spet drugi pa menijo, da učitelji učencem po nepotrebnem pripisujejo manjše sposobnosti zato, ker sami ne znajo ponuditi zanimivega jezikovnega pouka. Vsi strokovnjaki za pouk materinščine pa poudarjajo vlogo poznavanja različnih funkcij jezika za uspešno človekovo delovanje in kakovostno življenje. Clare Painter (1989) tako meni, da bi se morali zavedati pomena jezika kot vidika človekove izkušnje in opozarjati na osrednji pomen jezika kot sredstva za strukturiranje človekovega izkustva (prav tam v) že ves čas pri pouku materinščine. Ker je jezik naš glavni dosegljivi semiotični sistem za strukturiranje realnosti in lastnega izkustva, je preučevanje jezika hkrati tudi raziskovanje najpomembnejših in najzapletenejših procesov, s katerimi ljudje gradijo svoj svet. V tem smislu bi se materinščino morali učiti vse življene (prav tam 43). Kje naj se ljudje učijo o teh funkcijah jezika, če ne v šoli? Bolj zapleteni vprašnji pa sta, kdaj in kako.

6 Vaje za učenje in usvajanje pisne rabe in strategij pisanja

Glede na to, da se pisne rabe nihče ne nauči iz spontanosti stikov z ljudmi in prav tako ne iz golega poznavanja pravil, terja usvajanje te rabe sistematično načrtovane vaje, pri katerih učenci dejavno sodelujejo. Pisna zmožnost je v tem smislu spretnost (prim. Grosman 1989: 43) in je ne moremo usvojiti na teoretski ravni pravil, prav tako kot nas za vožnjo avtomobila ne usposobi golo poznavanje prometnih znakov in avtomobilskih delov. Vse spretnosti se učimo z vajo, z napakami in popraviljem napak na temelju izkušnje in razlage. Ker je po vsem razvitem svetu pismenost začela upadati do take mere, da marsikje govorijo o funkcionalni nepismenosti, so strokovnjaki pedagoškega jezikoslovja razvili že široko paleto različnih vaj za usvajanje pismenosti in drugih jezikovnih zmožnosti in za tvorjenje in razumevanje posebnih oblik besedil.

Te vaje segajo od preprostih nalog za mlajše učence do zapletenega opazovanja besedil in ustvarjalnega pisanja. Mlajšim učencem poskušajo privzgojiti osnovno jezikovno zavest s takimi nalogami, kot je zapisovanje vseh besedil (jezikovnih sporočil, raznih napisov, prometnega znaka STOP, itd.), ki jih srečajo na poti v šolo ali ob sprehodu po mestu, in razlago njihovega pomena (delovanja v danih okoliščinah). Pri nas bi to ponudilo zanimivo priliko za pogovor o nezaželenih tujih poimenovanjih trgovin itd.! Pogosta vaja je tudi ubesedovanje raznih sličic, bodisi da gre za opis posameznega predmeta, situacije ali pripoved enostavnega dogajanja. S poskusnim pripovedovanjem dogajanja, ki so ga učenci videli na video posnetku brez slehernega govora, so ugotovili nepričakovano raznolikost pripovedi, ki jih sproži taka spodbuda. Sposobnosti upovedovanja izkušnje, se pravi njenega jezikovno pogojenega linearne urejanja, danes pripisujejo vse večji pomen. Strokovnjaki opozarjajo, da je pripovedovanje bistveno za vse človekovo izkustvo. Umetnostna pripoved je šele na drugem mestu v primerjavi z vsakodneвно naravno pripovedjo o izkušnji ali z opravljanjem drugih ljudi in poskusi, da razumemo njihovo pripoved ter tako ustvarjamo medosebne odnose (Harris 1993:26). Naše predstave o življenju, o lastni preteklosti in skupni zgodovini ter o vsem drugem dogajanju so sestavljene pripovedno. Tudi sanje imajo pripovedno obliko. Eksperimentalno so že dokazali, da so ljudje z dobro razvito sposobnostjo upovedovanja lastne izkušnje čustveno in mentalno stabilnejši kot tisti, ki ne zmorejo učinkovitega upovedovanja.

Opazovanje besedila

Neposredno delo z različnimi besedili lahko vključuje opazovanje in opisovanje ter popraviljanje in primerjanje besedil. Širok razpon takih nalog prinaša delovni zvezek novega učbenika za srednje šole *Na pragu besedila* (1999), ki učencu ponuja bogat izbor različnih besedil z različnimi nalogami. Tudi izbor besedil je izredno skrben in zanimiv tako glede na starost srednješolcev kot tudi glede na vzgojni potencial besedil za njihovo kulturno uzaveščenje. V principu je podobne a lažje naloge mogoče sestaviti tudi za mlajše učence z besedili, ki bi odgovarjali njihovemu interesu in razvojni stopnji. Številni strokovnjaki poudarjajo, da otroke že zelo zgodaj zanima jezik prav tako kot svet okoli njih, zato se z jezikom radi igrajo in ga preizkušajo. Njihovo zanimanje za jezik pa zatrejo pretežke, dolgočasne in nerazumljive naloge, ki jih doživljajo kot nesmiselne.

Nekoliko več časa terja delo z manipuliranimi besedili, tj. izvirnimi besedili, ki smo jih na nek način spremenili. Če spremenimo posamezne opise ali besede, morajo učenci najprej najti napake, nekoherentna mesta ali opise in mesta, ki se jim zdijo potrebna popravka ali izboljšave. Nato v skupinah primerjajo svoja opazovanja in rešitve, po primerjavi rešitev med skupinami pa se zamislijo še nad opisi/rešitvami v izvirnem besedilu. Pri takih vajah spoznavajo izrazne možnosti jezika in potrebo po vztrajnem iskanju najboljše različice. V krajšem delu pripovedi in še zlasti v nekaj vrsticah pesmi pa lahko preizkušajo tudi zamenjave posameznih besed in opazujejo, kako se s takimi zamenjavami spreminja njihov pomen. Drugačno dejavnost učencev pa spodbuja izpust dela besedila, če npr. pri krajši pripovedi – kratki zgodbi ali časopisnem zapisu – izpustimo konec in učencem naložimo nalogo, da morajo sami napisati konec pripovedi. Na dogajalni ravni je to razmeroma lahka naloga, ki jo učenci zvečine hitro rešijo, čeprav so predlagani zaključki zgodbe lahko zelo raznoliki. Iz teorije pripovedništva namreč vemo, da se pričakovanja bralcev in njihova bralna napovedovanja o zaključku zgodbe prav proti koncu besedila močno razlikujejo, ker v njih prihaja še bolj do izraza bralčeva osebna izkušnja. Če pa morajo sami napisati konec v slogu, ki je skladen z dano pripovedjo, je to precej težja naloga, saj morajo najprej preučiti še značilnosti sloga predloženega besedila. Še težja naloga pa je, če učencem ponudimo tisti del besedil, ki prikazuje že vrhunec dogajanja, in jim naročimo, da si morajo izmisliti okoliščine in dogajanja, ki so pripeljala do predstavljenega zapleta, se pravi začetni del besedila. Pri tem ni pomembno, da se z rešitvami čim bolj približajo opisu izvirnega besedila, marveč da spoznajo, kako je mogoče razmišljati in strukturirati potencialno dogajanje ter ga ubesediti oz. mu dati besedilno podobo. Pri teh dveh nalogah učenci spoznavajo tako potrebo po miselnih procesih, ki vodijo do opisa, kot tudi težave ubesedovanja zamisli, ki se jim porodijo.

Močnejše strukturirano in tudi zahtevnejšo vajo pripravimo, če jim ponudimo besedilo (npr. kratko zgodbo s seznama obveznega čtiva ali za maturo, pa tudi neumetnostno besedilo), ki ga sami predhodno segmentiramo na smiselne/zgradbene enote. Te enote nato označimo s črkami in učencem naložimo, da morajo za vsak tako določen segment besedila ugotoviti sestavine in njihove funkcije. Na prosojnico ali list jim napišemo oznake segmenta in dodamo dve rubriki: prvo obsežnejšo za vnašanje glavnih sestavin (npr. opis okoliščin ali časa in kraja, predstavitev oseb, določljivo dogajanje in spori itd) in drugo za določitev funkcije istega segmenta besedila (npr. priprava dogajalnega prizorišča) (Harris 1993: 33). Da bi izpolnili to nalogo, morajo učenci nadrobno opazovati besedilo ter sredstva opisovanja in zgradbe. Učenci na višjih stopnjah pa lahko opazujejo tudi že tiste sestavine besedila, ki prispevajo k njegovi povezanosti, sovistnosti, itd. (v strokovnem jeziku jim pravimo kriteriji besedilnosti). To jim ne pomaga samo pri razumevanju, marveč prispeva tudi k spoznavnemu razvoju in pisni zmožnosti. Opazujejo pa lahko tudi posamezne sestavine besedila: če imajo lastne izvode, lahko besedilo mnogobarvno podčrtajo pač glede na opazovane sestavine, kot so lahko npr. časovna zgradba, uporaba dialoga, opisi nebesednega obnašanja oseb, karakterizacija ene ali več oseb, itd. Posebej zanimivo je opazovanje sprememb, ki jih moramo narediti v besedilu, če mu spremenimo žanr (npr. učenci pretvorijo umetnostno pripoved v novinarsko poročilo, ali obratno) ali pa, če morajo govorno besedilo predelati v pisno besedilo in obratno. Pri slednji nalogi si morajo zamisliti tudi vse posebne okoliščine govornega sporočanja. Lahko pa več učencev pretvori isto pripoved ali opis v več različnih žanrov in nato učencem naložimo opazovanje in razčlenitev razlik ter vzrokov zanje.

Za vse naštetе naloge je pomembno, da jih učenci rešujejo sami ali v manjši skupini in nato rešitve najprej primerjajo z rešitvami sošolcev. Tako spoznavajo možnosti različnih ubeseditvev rešitve, kar je pomembno za spoznavanje ustvarjalnih možnosti jezika, mesebojno pa spoznajo in si popravijo tudi prve napake. S tem se vsaj sprva izognemo učiteljevemu popravljanju in negativnim učinkom, ki jih imajo jezikovni popravki na učenčevo samopodobo in posledično tudi na jezikovno tvornost (Grosman 1989: 67). Pozitivna samopodoba učenca je namreč najpomembnejši dejavnik za razvoj njegovih jezikovnih sposobnosti in za njegovo uspešnost na vseh področjih (Redenbach 1994: 25). Pozitivne samopodobe pa učencu ne more nihče kar pokloniti, ustvarimo lahko le okoliščine, ki spodbujajo osebno rast in možnosti za občutek uspešnosti. Zato vsi priročniki o pouku in usvajanju pisne zmožnosti poudarjajo, da se mora učitelj na učenčeve pisne sestavke odzvati predvsem kot razumevajoč bralec z veliko taktnosti in znanja. Nikoli ne sme pričakovati, da bo učenec napisal prav tisto, kar bi napisal on sam (saj učenci zvečine pač nimajo telepatskih sposobnosti!). Pred izrekanjem kakršnekoli kritike bi moral najprej ugotoviti, kaj mu je pri

učenčevem pisnem sestavku vseč in le-to izrecno pohvaliti. Nadalje bi se moral spraševali, ali je učenčevo besedilo zanimivo, lahko razumljivo, ali posreduje učenčeve poglede. Učiteljeva dolžnost je, da se odzove na tiste učenčeve ideje, občutke in zaznave, ki jih je le-ta poskušal sporočiti. Učitelj naj ne bi bil samo (zelo kritičen) ocenjevalec učenca, marveč bi moral učenca tudi voditi skozi proces pisanja s pozitivnimi/spodbujevalnimi pripombami še poprej, kot je besedilo napisano v oddani obliki (Tribble 1996: 119).

Strategije pisanja

Če bi pouk pisne rabe jezika ves čas sistematično načrtovali, bi vsaj v višjih razredih srednje šole lahko prišli tudi do obravnave različnih pisnih strategij. Strokovnjaki navajajo različne strategije od predpriprav za pisanje do načrtovanja osnutka in številne možnosti poznejšega popravljanja/izboljševanja besedila, ki smo jih upoštevali kot stopnje pisanja. Poznavanje možnih strategij se zdi pomembno tako zaradi boljšega nadzora nad pisanjem in končnim pisnim izdelkom kot tudi zato, ker omogoča ozaveščanje pisnega procesa in s tem metajezikovni razmislek o lastni pisni dejavnosti, ki ima dolgoročen vpliv na pisno zmožnost. Raziskave namreč kažejo, da tisti učenci, ki se zavedajo možnosti nadzorovanja in dejavnega oblikovanja pisnega sporočila, lažje ohranijo pisno zmožnost kot tisti, ki so se učili samo s posnemanjem vzorčnih sestavkov. Posnemanje tujih sestavkov zvečine pomaga razviti samo sposobnost posnemanja, še zlasti če učitelj spodbuja posnemanje brez sistematičnega razčlenjevanja predloge. Številni priročniki o pisanju navajajo razne strategije pisanja. Najbolj pogosto obravnavajo in priporočajo zgoraj naštete možnosti s področja načrtovanja in organizacije pisnega sestavka in različnih možnosti pregledovanja, popravljanja in izboljšanja besedila, ki jih najdemo tudi v naših priročnikih in jih zato tu ni treba posebej obravnavati.

Osnovne strategije dobre organizacije najprej razčlenjujemo na vzorno napisanih besedilih (in včasih z učenci, ki jih jezik posebej zanima, hkrati zasledujemo tudi posamezne kriterije besedilnosti), ko poskušamo učencem pomagati poiskati odgovor na vprašanje: Zakaj je dano besedilo dobro, učinkovito, zanimivo ali prepričljivo. Preizkušanje in uporabo teh kriterijev uvajamo le postopno, vsaj dokler naši učenci ne bodo boljše poznali besedil na temelju sistematičnega uvajanja pouka za doseganje jezikovnih zmožnosti. Strategije popravljanja in izboljševanja besedila pa vsaj sprva vadimo s pomočjo manipuliranih besedil, to je avtentičnih besedil, ki jih sami "pokvarimo", tako da imajo slabo sovisnost, neprimeren razpored vsebinskih enot in vse napake, ki jih učenci pogosto delajo. Ko se učenci v skupinah prizadevajo besedilo popraviti in izboljšati (lahko tudi v obliki tekmovanja za najboljše besedilo), razlagamo in utemeljujemo popravke in izboljšave, ne

da bi s tem prizadeli katerega izmed učencev (Fabb in drugi avtorji, 1987). Na koncu pa njihove predloge primerjamo z izvirnim besedilom in poskusimo ugotoviti razlike v možnih učinkih besedil. Pri popravljanju pisnih izdelkov učencev pa moramo biti nadvse strpni in previdni, da jih ne navedemo k občutku in misli, da pisanja pač ne zmorejo. Nekateri strokovnjaki priporočajo, naj s taktnimi vprašanji učence navedemo k popravkom lastnega besedila. Izbor vprašanj in metode mora upoštevati posebnosti pisnega izdelka in učenca. Pri tem ne smemo nikoli pozabiti, da učenci različno hitro spoznavajo jezikovne rabe in usvajajo pisno zmožnost, zato so med učenci istega razreda vedno velike razlike.

Bolj potrebno se zdi obravnavati strategije, s katerimi lahko dosežemo primernost in sprejemljivost besedila, ki ju ni mogoče načelno opisati ali zajeti v slovnična pravila. Ker sta primernost in sprejemljivost besedila odvisini od vseh okoliščin sporazumevanja, se z njimi tudi spreminjata. Besedilo, ki je primerno v določenih okoliščinah, je lahko v spremenjenih okoliščinah povsem neprimerno in nesprejemljivo. Ker moramo pri ocenjevanju sprejemljivosti in primernosti upoštevati vse okoliščine, ki vplivajo na primernost besedila, bi morali tudi pri pouku kriterija primernosti ustvariti take okoliščine. Žal pa pri pouku to pogosto ni mogoče, saj šolsko okolje predstavlja realne okoliščine le za dve jezikovni rabi, se pravi za različne oblike učiteljeve razlage in za dialog med učiteljem in učencem v obliki spraševanja (pogovori med učenci navadno potekajo nenadzorovano). Za večino drugih oblik, npr. tudi za govorne nastope o raznih zapletenih/življenjskih vprašanjih (za obravnavo katerih učenci pogosto tudi nimajo zadostne lastne izkušnje), pa ponuja le bolj ali manj nerealne okoliščine. Strategije za ocenjevanje primernosti in sprejemljivosti so še posebej pomembne za govorna besedila, ki terjajo neposredno obvladovanje naslovnikov in njihovih dejanskih okoliščin, zato jih velja posebej obravnavati, seveda ob upoštevanju dejstva, da je sleherna presoja navadno tudi bolj ali manj subjektivna.

Ker je ocenjevanje sprejemljivosti besedila odvisno predvsem od govorceve/piščeve ocene naslovnika/naslovnikov, ocene primernosti besedila glede na vse okoliščine in sposobnosti razumevanja celostnih okoliščin, morajo govorce in seveda vsaj učenci na višjih šolskih stopnjah ozavestiti osnovne strategije za ocenjevanje naslovnika in za ocenjevanje okoliščin. Za ocenjevanje naslovnika se je potrebno najprej vprašati o njegovem (pred)znanju, ki je predpogoj razumevanja. Razlike v znanju so navadno povezane z izkušnostjo in starostjo naslovnika. Potrebo po prilagajanju sporočila naslovníku lahko prikažemo že mladim učencem, če jim damo nalogo, da razmeroma enostavno sporočilo ali pripoved oblikujejo za različne naslovnike: za starše, za mlajšo sestrico, za učitelja in za sošolce. Pomembno pa je tudi razmerje, ki ga pričakujemo ali želimo vzpostaviti z naslovníkom, pri tem pa nam lahko pomaga tudi poznavanje njegovih posebnih dispozicij in

pričakovanj (za učenca npr. še vedno poznavanje učiteljevih pričakovanj in preferenc). Če ne izhajamo iz predpostavke skupnega znanja, moram poskrbeti, da nadoknadimo tisti primanjkljaj v znanju, ki ga pri naslovniki lahko pričakujemo. Če želimo vzpostaviti uspešno sporazumevanje, moramo zato poskusiti predvidevati naslovnikovo razumevanje. Besedilo je potrebno oblikovati na povsem različne načine, glede na to ali želimo ohraniti sporazumno razmerje ali pa spodbuditi polemiko. Če pri govorni rabi opazimo nesporazume ali nerazumevanje, lahko uporabimo razne strategije za ugotavljanje in odpravljanje nesporazuma, npr. se opravičimo, da preprečimo negativno razpoloženje, se vrnemo k že povedanemu, dodamo manjkajoče podatke, itd. Da bi čim bolj pravilno razumeli in ocenili celostne okoliščine sporazumevanja in primernost besedila, pa se moramo spraševati o namenu besedila, o ciljih, ki jih želimo doseči, in o vseh fizičnih okoliščinah sporazumevalnega procesa. K slednjim spada tudi razpoložljiv čas oz. zaželeno/predlagana dolžina besedila. Predno preidemo k obravnavi strategij za obvladovanje primerne dolžine besedila, se velja na tem mestu vprašati, kako vse navedene strategije uporabljamo, ko govorimo v razredu.

Kolikokrat se sprašujemo o dejanskem predznanju učencev, ki, vsakokrat ko je pomanjkljivo, napravi našo razlago težko razumljivo. Kako pojasnjujemo za učence nove/neznanne pojme, ki so nam samim povsem razumljivi in domači? (Preverjanje poznavanja/razumevanja pomenov osnovnega jezikoslovnega besedišča je pri študentih prvih letnikov vir vsakodnevnega čudenja.) Kolikokrat se sprašujemo o razmerju, ki ga ustvarjamo z učenci, in upoštevamo njihove posebnosti? Kolikokrat nam ne uspe ohraniti sporazumnega razmerja in učence spodbujamo k tihemu nestrinjanju in zavračanju povedanega. V kolikšni meri predvidevamo razumljivost obravnavanih vprašanj in posebno učenčevo razumevanje ali se opravičimo, ker smo opazili asimetrijo pomenov in učenčevo nerazumevanje (če ga seveda sploh zaznamo)? Kolikokrat se sprašujemo, ali smo res dosegli vzgojne cilje in učencem pomagali razviti jezikovne zmožnosti, ne zgolj zadovoljiti zahtevam katalogov znanja? Vedno bolj pogoste mednarodne raziskave pedagoškega diskurza – se pravi govornih rab pri pouku – kažejo na to, da so govorna dejanja pri pouku močno nesimetrična (prim. tudi Pirih 1998: 61). Učitelji imajo praviloma položaj moči, ki ga pogosto tudi zavedno ali nezavedno uporabljajo, medtem ko je vloga učencev pretežno omejena na odzivanje. Nato se pa sprašujejo, zakaj so učenci tako nedejavni. V luči tega spoznanja je mogoče trditi, da smo tudi učitelji, skupaj s številnimi drugimi vsakdanjimi negativnimi vzgledi, pogosto slab vzgled za ocenjevanje primernosti in sprejemljivosti naših sporočil v razredu. Pri tem nemalokrat pozabimo, da je poučevanje predvsem vzpostavljanje uspešne komunikacije z učenci, ki so naslovniki našega govora. Pedagoška komunikacija pa je neučinkovita, če ni prepričljiva, se pravi **sprejemljiva za učence**. Spoznanja, ki jih o dinamiki govornih dejanj (Austin 1962) in relevantnosti sporočil

(Searle 1969) prinaša jezikoslovje, nas zavezujejo k stalnemu zastavljanju takih vprašanj pri pouku. (Ne nazadnje pa se lahko vprašamo tudi, ali si je avtor opisov besedila, ki smo jih navajali v drugem razdelku, kdaj zastavil ta vprašanja o sprejemljivosti in učinkih svojih opisov.) V obravnavi nezaželenih učinkov pedagoškega diskurza de Beaugrande (1997: 448) opozarja, da se šolski diskurz bistveno razlikuje od diskurza zunaj šole po tem, da terja posebej izurjeno sposobnost za določanje stopnje in natančnosti vključenih nadržbnosti!

Strategije ekonomičnosti jezikovnega sporočanja v nekaterih razvitejših deželah že sistematično poučujejo, zato se zdijo vredne posebne obravnave. Gre za to, da učenci čim prej spoznajo, da besedila, ki jih srečujejo, niso krajša ali daljša kar tako, marveč je dolžina sporočila funkcionalno pogojena z namenom in okoliščinami sporočanja. Te okoliščine so lahko zunanje časovne omejitve, nepripravljenost naslovnikov, da bi poslušali, ali pa govorčevo pomanjkljivo poznavanje predmeta obravnave. Dolžina sporočila pa pogojuje tudi oblikovne in vsebinske značilnosti besedila. Za učenca je pomembno predvsem to, da spozna, da je dolžino besedila mogoče nadzorovati in besedilo po potrebi (oz. skladno z navodili ali nalogo) skrajšati ali podaljšati. Za usvajanje teh strategij mora učenec najprej napisati besedilo z določenim številom besed in število vseh besed sam prešteti (in zapisati rezultat prvotnega štetja pri končnem izdelku). Ko ugotovi, ali ima preveč ali premalo besed, se mora lotiti krajšanja ali daljšanja besedila. Pri tem mu seveda dopustimo odstopanje, se pravi nekaj besed (spet določeno število) več ali manj. Taka vaja ima različne vzgojne učinke glede na določeno/dogovorjeno število besed. Pri majhnem številu besed (petdeset ali manj) je vaja razmeroma lahka in primerna tudi za mlajše učence, saj dodajanje in odzemanje ne terja globljega razmisleka o vsebinskih vprašanjih in je lahko podobno igri. Gre predvsem za izpuščanje manj pomembnih besed in če pri tem opazimo zaznaven vzorec (npr. izpuščanje pridevniških besed), lahko spregovorimo tudi o pomembnosti posamezne kategorije besed. Pri daljših besedilih, še zlasti kadar gre za več kot šeststo besed, pa krajšanje in dopolnjevanje terja tudi razmislek o vsebinsko relevantnih dopolnilih in o izpuščanju vsebinsko in zgradbeno manj pomembnih sestavin oz. delov besedila in/ali o združevanju vsebinskih enot. Take vaje učencem omogočajo tudi boljše predstave o zgradbi besedila in so nujno potrebne za razvoj celostne pisne zmožnosti, ne le za maturo, ki predvideva določen obseg šolskega eseja. Nadgradimo jih lahko še z zapisovanjem ali drugačnimi oblikami poročanja (torej z ozaveščanjem tistih sestavin in težav pisanja, ki se jih navadno ne zavedamo) besedilnih vzrokov ali subjektivnih motivov za posamezne izpuste in dopolnila. Glasno oz. ubesedeno razmišljanje o lastnih jezikovnih rabah, besedilnih spremembah in vzrokih zanje štejejo za pomembno strategijo razvijanja (učenčeve) jezikovne zavesti, ki vsekakor bistveno prispeva k razvoju jezikovnih zmožnosti (Sternglass 1988).

7 Poslušanje in branje

Poslušanje in branje so tradicionalno opisovali kot receptivne jezikovne dejavnosti, zato so tudi mislili, da od naslovnika terjajo manj dejaven če že ne kar pasiven odnos do besedila. Novejše raziskave pa kažejo na to, da tudi sprejemanje/razumevanje besedila terja dejavno tvorjenje pomena na osnovi ponujenega besedilnega temelja, se pravi poslušanega ali branega jezikovnega predmeta. Za branje danes že vemo, da računalniki kljub neprestanemu izpopolnjevanju še vedno ne "znajo" brati, ker ne zmorejo približno pol milijona postopkov, ki jih opravijo človeški možgani zato, da pretvorijo sestavine kroga in premice določenega grafičnega zapisa (vse pisave so sestavljene iz različnih povezav delcev kroga in premice!) v besede in povedi ter le-te v **človekove pomene**. Tudi pri poslušanju imamo opraviti z zapletenim pretvarjanjem (včasih nepopolnih ali slabo artikuliranih) akustičnih podatkov v pomene. Največkrat sploh nismo pozorni na to, kako je ustno sporočilo oblikovano, ker vse naše energije zaposluje razbiranje in tvorjenje pomena in hkratne (mentalne) priprave na odziv/odgovor. Kot pri branju tudi pri poslušanju različni poslušalci tvorijo različne pomene na temelju istega govornega besedila - slušnega jezikovnega predmeta. O tem se lahko prepričamo, če po koncu šolske ure primerjamo zapiske več učencev. V kolikor ne gre za izrecen narek, so njihovi zapiski zelo različni tako po vsebini kot tudi po oblikovanosti zapisa. Razlike v razumevanju istega govora nastajajo zato, ker so poslušalci pozorni na različne sestavine besedila, ki se nato pri opomenjanju besedila vežejo na njihovo posebno izkušnjo, zanimanja in medbesedilno izkušnjo (Brown 1990: 9). Pri pouku zato ne bi smeli nikoli pozabiti, da ima vsak človek, torej tudi vsak učenec, enkratne izkušnje, posebno mentalno konstelacijo in posebna zanimanja. Zato praviloma prihaja do različnih razumevanj/razlag povedanega in je razumevanje vedno le delno ter nikoli popolno, čeprav je navadno zadostno za vsakodnevno sporazumevanje. Izjema so večje pomenske asimetrije, ko poslušalci zaradi zelo različnih pričakovanj ali izkušnje ali pa tudi zaradi nezadostnega poznavanja obravnavanega predmeta pridejo do povsem drugačnega razumevanja (tvorijo pomen, ki ga besedilo/govorec ni nameraval/o sporočiti). Zaradi velikih generacijskih razlik se to pogosto dogodi pri pouku, še zlasti kadar gre za razumevanje obveznosti učencev in/ali uvajanje povsem novih "snovi".

Če si zamislimo zapletenost zvočne podobe besedila – ponazorimo/zapišemo jo lahko s frekvenčno krivuljo – se moramo pravzaprav vprašati, kako sploh pride do (spo)razumevanja. Strokovnjaki razlagajo razumevanje govora z dejstvom, da smo ljudje vedno dejavni iskalci in tvorci pomena. Čim

nekdo začne govoriti, začnemo poslušati in se trudimo razvozlati, kaj nam hoče povedati. (Kadar je šolski pouk izjema temu pravilu, bi se morali takoj vprašati, zakaj prihaja do neposlušanja/nezanimanja za sporočilo!) Pri naporu, da bi razumeli govor, uporabljamo vse svoje znanje in izkušnje, razbiramo parajezikovna sporočila in okoliščine sporazumevanja ter vse razpoložljivo znanje o govorniku. Šele oboroženi z vsem tem znanjem lahko bolj ali manj uspešno razbiramo, kaj nam želi govorec povedati (Brown 1990: 11). Raziskave razumevanja govora so pokazale, da je za uspešno razumevanje bistveno, kako segmentiramo ustno predstavitev že na povedni ravni in napovedujemo ter označujemo večje vsebinske enote oz. razdelke. Smiselno porazdeljeni premori, ki omogočajo hitro zaznavanje smiselnih enot in povezav, prispevajo k boljšemu razumevanju in tudi h kakovostnejšim učenčevim zapiskom. Dobro urejeni učenčevi zapiski kažejo na dobro razumevanje, na sposobnost izbora najpomembnejših sestavin in zato zanesljivo napovedujejo tudi učenčevo splošno uspešnost. Na pomen glasovnega oblikovanja sporočila in smiselno porazdeljenih premorov kaže tudi spoznanje, da le 7 % naših sporočil dosežemo z besedami, 38 % pa z oblikovanjem glasu. Pri pouku pa bi se morali še posebej zamisliti nad ugotovitvijo, da kar 55 % učinkov našega sporočila dosežemo s telesno govorico, torej z držo, kretnjami in očesnim stikom (Revell, Norman 1997: 91 in številni drugi avtorji). Ta spoznanja so pripeljala do intenzivnega preučevanja nebesednih komunikacij, ki so prav sedaj v središču zanimanja več jezikoslovnih smeri. Zato na tem področju pričakujemo precej novosti, ki bodo pomembne tako za spoznanja o govornem razumevanju kot tudi za šolski pouk. Prav mogoče pa je, da bo novo zanimanje za preučevanje govora, ki ga omogoča korpusno jezikoslovje, prineslo še nepričakovane novosti. Na temelju Britanskega nacionalnega korpusa, ki v šestomilijonski zbirki dejanskih rab jezika vključuje tudi govorne rabe, pričakujejo npr. da bo potrebna nova (slovnična?) razčlenitev govora, ki bi zajela tiste frekvenčno pogoste rabe jezika, katerih dosedanji opisi jezikovnega sistema sploh ne vključujejo preprosto zato, ker temeljijo zgolj na pisni rabi oz. na zapisanih besedilih (Carter 1999).

Ker branje preučujejo že dalj časa, se vsi strokovnjaki strinjajo, da branja ne moremo več šteti za receptivno dejavnost, ki od bralca terja "le" ali "predvsem" sprejemanje in razumevanje. Slednje so še pred kratkim opisovali tudi kar kot "dekodiranje" pomena, katerega je v besedilo "vkodiral" njegov avtor. Vse novejša raziskava branja opozarjajo na dejstvo, da sta branje in razumevanje besedil procesa dejavnega tvorjenja pomena, se pravi opomenjanja samega po sebi mrtvega jezikovnega predmeta - besedila. Kadar gre za zapletena besedila, npr. razna stara besedila, lahko proces opomenjanja besedila zahteva celo večji napor kot ubesedovanje nove izkušnje. Vsako branje pa zahteva določen napor že zato, ker je srečanje z ubeseditvijo misli/predstav/občutkov nekoga z drugačnim načinom videnja, razmišljanja in upovedovanja. Poleg tega se bralec z zapisanim besedilom sreča zunaj

okoliščin, v katerih je nastalo, in brez stika z avtorjem, ki bi mu nudil dodatna pojasnila, tako je njegovo razumevanje odvisno od besedilnih podatkov in njegove lastne izkušnje, še zlasti medbesedilne izkušnosti, ki izvira iz njegovega poprejšnjega branja in mu omogoča vsaj temeljno poznavanje raznih besedilnih konvencij. Pri branju bralec ne shranjuje v spomin posameznih besed in opisov (učenje na pamet terja poseben napor!), marveč samo pomene in predstave, ki jih tvori na njihovi osnovi. Kadar pri pouku preverjamo razumevanje pripovednega (ali drugačnega) besedila, moramo zato računati z razmeroma velikimi razlikami med razumevanjem posameznih učencev. Te razlike kažejo na potrebo po razločevanju med besedilom kot jezikovnim predmetom, ki je na razpolago vsem učencem, in besedilnimi svetovi (mentalnimi predstavami o besedilu), ki jih učenci tvorijo na temelju jezikovnega predmeta. Če pri pouku teh razlik ne upoštevamo in hkrati zanemarimo dejstvo, da so tudi naše predstave o besedilu samo naš osebni besedilni svet, ki je tesno povezan z našimi lastnimi izkušnjami, znanjem in bogatejšo medbesedilno izkušnostjo, ni verjetno, da bomo učencem lahko pomagali razviti bralno zmožnost kot sposobnost samostojnega stika z (umetnostnimi) besedili preprosto zato, ker brez upoštevanja teh posebnosti branja učitelji največkrat težijo k temu, da učencem posredujejo kar svoje posebno videnje besedilnega sveta.

Da bi učencu lahko pomagal razumeti lastno doživetje besedila in obogatiti ter nadgraditi njegov besedilni svet, mora učitelj dobro poznati procese branja in tvorjenja besedilnih svetov (prim. Grosman 1997 in 1998). Vsaj osnovno poznavanje slednjih pa je koristno tudi za starejše učence, še zlasti za tiste, ki se zanimajo za književnost. Šele ko ima bralec osnovne predstave o tem, da so na besedilni ravni (t.j. na ravni jezikovnega predmeta) osebe in dogodki zgolj nizi besed, povedi in zaporedja odstavkov in poglavij, in da te besede in povedi oživlja/pretvorja v lastne predstave s pomočjo svoje človeške izkušnje in znanja, lahko začne tudi razmišljati o lastnem branju in le-to nadgrajevati. Razumevanje procesa branja pa mu je potrebno tudi za razvoj kritičnega razmisleka o besedilu, saj brez takega znanja le težko razume, zakaj je razumevanje drugih učencev drugačno, in se težko vključi v pogovor o besedilu in o možnostih njegovih različnih pomenov za razne bralce/učence. Z drugačnim razumevanjem sošolcev se mora srečati že v pogovoru o besedilu pri skupinskem delu. To je prav zato pomembna sestavina pouka branja, ker učenca brez učiteljevih popravkov in pomenov sooča z drugačnimi pomeni sošolcev in z mnogopomenskostjo besedila, ki spodbuja ustvarjalno branje. Poznavanje procesov tvorjenja pomena raznih besedil pa prispeva tako k razvoju bralne zmožnosti kot tudi k poznavanju delovanja jezika in k spoznavnemu razvoju.

Za učence je bistveno tudi, da poznajo pomen branja in dobro razvite bralne sposobnosti, saj jih potem lažje spodbujamo k branju. Številni strokov-

njaki štejejo prav bralno zmožnost za najpomembnejšo jezikovno zmožnost. To utemeljujejo z njenim pomenom za razvoj vseh drugih jezikovnih zmožnosti: branje in še zlasti opazovanje in razčlenjevanje prebranega besedila bistveno prispevajo k razvoju pisne zmožnosti, dobri bralci navadno znajo tudi pozorno poslušati, saj imajo obilo izkušenj s pretvarjanjem jezikovnega predmeta v besedilni svet, in tudi dobro govoriti. Branje je pomembno tudi za osebni razvoj otroka in mladostnika: omogoča mu širjenje izkustev, spoznavanje izkustva drugih ljudi, preizkušanje raznih družbenih vlog (to še zlasti velja za mladinsko književnost), razumevanje lastne izkušnje, lažji vstop v kulturo in uspešno socializacijo. Poleg vsega tega pa spodbuja še razvoj fantazijskih dejavnosti, ki so pomembne za razvoj vseh drugih oblik mišljenja in še zlasti za abstraktno načrtovanje, in razvoj sposobnosti linearno urejenega upovedovanja lastne izkušnje. Prav tej sposobnosti zadnja leta namenjajo veliko pozornosti zaradi eksperimentalnega dognanja, da imajo ljudje z dobro razvito upovedovalno sposobnostjo, ki jim omogoča organiziran pogled na lastno izkušnjo, manj vedenjskih in mentalnih motenj. Ne nazadnje v času, ko smo cel dan obdani z vsakovrstnimi besedili, bralne sposobnosti ne moremo več šteti za razkošje redkih izobražencev in zato ne smemo nikoli pozabiti njenega pomena za osmišljeno preživetje. Poznavanje pomena bralne sposobnosti je še posebej pomembno za tiste učence, ki neradi berejo zaradi slabo razvite bralne sposobnosti. Povedati jim moramo, da imajo bralci s slabo razvito bralno sposobnostjo pri sestavljanju besedilnih podatkov in razumevanju besedila težave, ki lahko izvirajo iz nezadostne količine vaje v branju. Napor, ki ga morajo zato vlagati v branje, jim prepreči vsakršno veselje ob branju. Vendar je z vajo mogoče pridobiti boljšo bralno sposobnost, ki take težave razmeroma hitro odpravi. Načelno je bralno sposobnost mogoče neomejeno razvijati in bogatiti!

Ker se učenci srečujejo z različnimi besedili, se morajo naučiti tudi brati na različne načine. Glede na besedilo in namen branja uporabljajo razne bralne strategije, ki jih priročniki o branju poimenujejo in opisujejo zelo raznoliko:

1. pri pozornem in razmeroma počasnem branju leposlovja tudi če ni predpisano čtivo (strokovnjaki opozarjajo, da je domače branje lahko podobno nešolskemu branju le, če učenci sami izberejo besedila (Bamford 1993: 4) bralci za boljše razumevanje uporabljajo strategijo vračanja k že prebranemu, strategijo premorov za premislek in za zavestno iskanje pomena besedila (tu velja dodati, da so strategije za boljše razumevanje lahko zavedne pa tudi nezavedne);
2. pri pozornem študijskem branju bralci uporabljajo razne strategije iskanja najpomembnejših podatkov: (mnogobarvno) podčrtavanje, izpisovanje, hierarhično razporejanje podatkov glede na pomembnost za konkretno nalogo, ponovno branje in pregledovanje/dopolnjevanje izpiskov;

3. pri preletavanju (angl. scanning) bralci iščejo samo najpomembnejše in/ali najzanimivejše podatke, bodisi da ugotovijo, kaj besedilo vsebuje, bodisi da razmišljajo, ali ga je vredno brati;
4. pregledno branje časopisa "po levem robu", pri katerem bralci v resnici navadno berejo le glavne naslove za pregled vsebine oz. dogajanja;
5. razne oblike interaktivnega branja z dejavnim spraševanjem besedila na osnovi začasne/prve interpretacije oz. preizkušanja že doseženega pomena; take strategije spraševanje besedila priporočamo za branje zapletenejših umetnostnih besedil z bogatim mnogopomenskim potencialom in jih lahko tudi usmerjamo k posameznim sestavinam besedila (vendar praviloma to niso vprašanja **o besedilu**, kot jih pogosto srečujemo na koncu besedil s seznama obveznega čtiva);
6. razne oblike pozornejše uporabe (opazovanja) besedilnih podatkov, zasledovanje ene vrste podatkov ali jezikovnih značilnosti (npr. premi govor in kaj nam pove o osebah, kako besedilo opisuje nebesedni del sporočanja, razne značilnosti pesemskega besedila itd.);
7. razne oblike pridobivanja in uporabe zunajbesedilnih podatkov, ki pojasnijo okoliščine nastanka besedila, avtorjeve motive za pisanje, odzive bralcev v času nastanka besedila (torej razni podatki o izvorni pragmatični situaciji besedila, ki lahko pojasnijo njegove značilnosti).

Dejstvo, da priročniki navajajo razne opise in števila bralnih strategij, kaže na to, da te razdelitve niso jasno opredeljive in dokončne. Za učence se zdi najbolj pomembno spoznanje, da je branje mogoče in potrebno zavestno nadzorovati in uravnavati z različnimi strategijami ter tako doseči boljše razumevanje ali pa manjšo porabo časa. Ker se napake pri branju dogajajo pri tvorjenju mentalnih predstav v bralčevi glavi, praviloma niso prosojne tako kot napake pri pisanju, ki jih učencu lahko pokažemo in razložimo na podlagi njegovega sestavka. Zato je bralne napake tudi precej težje obravnavati pri pouku, saj učencem "napake" (zgrešenega pomena) ne moremo "pokazati", hkrati pa jih vsako opozorilo na možnost bralnih napak demotivira, saj posega v njihovo bralsko svobodo. Te vrste napake opazimo šele kot "napačna branja" (če se sploh odločimo za tako oznako!) pri pogovoru o besedilu, pri čemer se moramo ves čas zavedati dejstva, da so vsa branja in seveda tudi branja naših učencev pogojena z osebnimi dejavniki, kot so bralčeve izkušnje, ki oblikujejo tudi njegova pričakovanja, in bralčevo znanje. Slednje je posebno neprosojen in odločilen oblikovalen vpliv na branje, zato si ga številni teoretiki branja poskušajo zamisliti v raznih oblikah, npr. v obliki posebnih mentalnih shem za posamezne dogodke in stvari (Mannes 1996: 115) s pomočjo katerih bralec "polni" besedilo z lastnimi pomeni. Domnevajo npr. da je mogoče tudi nepričakovane padce v razvolju bralne sposobnosti v osnovni šoli, potem ko učenci že obvladajo osnovne tehnike branja, razložiti s pomankljivim znanjem učencev, zaradi česar opomenjanje besedila postane prenaporno in vir negativnih izkušenj ter samopodobe. V

takem primeru je odklanjanje branja samozaščitni odziv učenca pred negativnimi izkušnjami, ki jih še ne more obvladovati. Prav zaradi zapletenosti in nepojasnenosti vpliva predhodnega bralčevega znanja na branje izgleda, da bomo še dolgo čakali na bolj oprijemljive odgovore o človeških procesih opomnenja besedil.

Branja in razumevanja posameznih učencev se prav zaradi nakazanih dejavnikov oz. vplivov praviloma razlikujejo, pri šolski obravnavi pa moramo kljub temu obveznemu upoštevanju vseh razlik poskušati doseči tudi neke vrste sporazum o pomenu besedila za nadaljnje razmišljanje o njegovem pomenu in o razlikah v razumevanju. Strokovnjaki za branje pa opozarjajo še na napake, do katerih prihaja zaradi napačnega zaznavanja pomena besed ali njihove zvočne podobe, zaradi napak v zaznavanju skladnje, napačnih znotrajbesedilnih povezav in napak pri uporabi bralčevega znanja (Davies 1995: 21). Te napake navadno odkrivajo z zelo zapletenimi eksperimentalnimi postopki, ki niso posplošljivi, in tako kot branje samo odvisni od kulturno pogojenih bralnih navad. Vseh teh napak se bralec le redko zave, npr. če ga tako motijo pri razumevanju, da se vrne k že prebranemu besedilu, ali pa se izrecno sprašuje, kakšno napako je napravil. Še težje se bralec zave napak, kadar gre za "polnjenje" belih lis v besedilu, se pravi razumevanje tistih mest, na katera besedilo ne daje nobenega dokončnega odgovora. Vsako besedilo je že praviloma le delno sporočanje in približek k tistemu, kar je imel avtor v mislih (Widdowson 1984: 222), in v tem smislu vedno "odprto" (Eco 1977, 1979). Prizadevanje po povsem jasnem sporočilu bi avtorja namreč lahko pripeljalo do redundantnega besedila, ki bi bralca dolgočasilo in odvrnilo od branja. Zato besedila, ki ne ponujajo vseh podatkov, na nek način terjajo, da se jim bralec preda, čeprav mu to povzroča še večjo komunikacijsko negotovost, kot jo prinaša že samotnost samega branja. Taka izročnost besedilu pa nekatere bralce tudi moti.

Vaje za usvajanje bralne zmožnosti

Strokovnjaki za pouk književnosti opozarjajo, da šolska vprašanja o umetnostnem besedilu pogosto terjajo najmanjšo stopnjo spoznavne zahtevnosti (Van Peer 1989: 276). To velja za vsa vprašanja, ki se nanašajo na v samem besedilu vsebovane odgovore (kdo naredi, kaj naredi, zakaj naredi, in večino vprašanj izbirnega tipa), in tudi na vprašanja, ki za odgovor terjajo povezovanje v besedilu vsebovanih idej. Taka vprašanja lahko pojasnijo dogajalno plast besedila, ne spodbujajo pa učencev k dejavnemu razmišljanju in spraševanju o zgradbenih lastnostih besedila in njihovi funkcionalni vrednosti. Naponi številnih strokovnjakov, da bi zaustavili rastočo nepismenost mlajših generacij in povrnili smisel in priljubljenost književnemu pouku pa so obrodili cele zbornike pristopov k branju in k pouku umet-

nostnega besedila ter nepregledne sezname vprašanj za spodbujanje učencevih zaznav besedila (prim. Day 1993). Na razpolago je tudi vse več raznih vzornih interpretacij, v katerih učitelji in drugi strokovnjaki ponujajo neke vrste recepte za poučevanje posameznih besedil. Čeprav so taka priporočila pogosto zanimiva, mislim, da bi jih morali gledati predvsem le kot možnosti, ki so se mogoče izkazale uspešne za enega učitelja in eno skupino učencev, nikakor pa niso brez premisleka in kritičnosti prenosljive v druge posebne (pragmatične) situacije, ko drug in drugačen učitelj poučuje drugačne učence. Uporaba takih priporočil, ki praviloma temeljijo na posebnih okoliščinah, prav lahko pripelje do neupoštevanja konkretnih učencev, ki imajo drugačna zanimanja, znanja in medbesedilno izkušnost, pa tudi do omejevanja ustvarjalnosti, ki bi morala vedno izvirati iz lastnih branj učencev. Zato bomo k že zgoraj predstavljenim možnostim za opazovanje besedila dodali le še nekaj najbolj uveljavljenih vaj za obvladovanje prebranega besedila in usvajanje bralne sposobnosti.

Za boljše spominsko obvladovanje umetnostne pripovedi, ki omogoča sproščeno učenčevo sodelovanje in tudi poglobljanje razumevanja, smo pri pouku angleščine razvili razne oblike dogajalne premice, ki učencem, takoj ko zaključijo branje, pomaga urediti lastno podobo besedila in jim tako omogoča tudi bolj sproščeno sodelovanje pri šolski obravnavi (Grosman 1994: 43 in sledeče). Primerjava dogajalnih premic vseh učencev pa učitelju nudi tudi zanesljiv vpogled v razumevanje besedila in omogoči utemeljeno nadgrajevanje začetnega doživetja učencev.

Da bi motivirali učence, jih lahko spodbudimo k opazovanju takih vidikov besedila, ki so zanje zanimivi. Opazujejo in opisujejo lahko npr. oblike in posebnosti besednega obnašanja oseb v romanu ali dramskem besedilu in razmišljajo, kaj nam njihovo besedno obnašanje o njih pove (Grosman 1998 b. 25 in 27). Če je besedilo ilustrirano, lahko učenci primerjajo svoje predstave o junakih z ilustracijami in ugotavljajo primerjalne podobnosti ali razlike, ali pa neilustrirano besedilo sami opremijo z ilustracijami. Mlajši in bolj sproščeni bralci imajo nadvse izvirne predstave o osebah in dogajanju in znajo oboje na zanimiv način predstaviti z risbo. Učenčevo iskanje ustrezne vizualne predstavitve deluje kot spominsko pomagalo, saj učenca aktivira za razmišljanje o lastnih predstavah o besedilu in spodbudi tudi čustveno.

Pri branju krajših in še zlasti pesemskih besedil pogosto priporočajo razne oblike preurejanja besedila, še zlasti zamenjave posameznih besed (Durant 1996: 469). Taka igra z besedilom učencu razkriva spreminjanje pomena, ki se dogaja z zamenjavo besed ali njihovega vrstnega reda, in jih navaja k razmišljanju o nastajanju pomena in k spoznanju o posrečenosti izvirne ubeseditve. Pri taki igri ne smemo dovoliti, da bi nas zaviralo spoštovanje do

besedila ali motile smešne različice, prav te bodo učence najbolj spodbudile k sodelovanju in veselju z besedilom.

Za razbiranje pragmatičnih okoliščin nastanka besedila so priporočljiva vprašanja, ki spodbujajo učenčeve predstave o času nastanka, o tedanjih besedilnih praksah in o avtorju oz. njegovi motivaciji ali ciljih, ki jih je želel z besedilom doseči. Praviloma vsako besedilo vsebuje znake svoje umeščenosti v izvirni kontekst, vendar so le nekateri lahko razberljivi. Ko učenci spoznajo, da gre za časovno odmaknjeno besedilo, se lahko poveča tudi njihova strpnost do neznanih ali težje razumljivih sestavin. Učenci lahko na temelju krajšega (a značilnega) odlomka ugibajo zvrst besedila, obdobje v katero ga je mogoče uvrstiti, včasih pa tudi avtorja. To jih spodbudi k iskanju posebnosti in k primerjavi z že znanimi besedili, avtorji, značilnostmi, ki z navezovanjem na že znano hkrati pospešujejo spominsko obvladovanje besedila.

Če učencem ponudimo več segmentov iz več besedil in prosimo, da jih uredijo po pripadnosti besedilom, iz katerih so vzeti, morajo učenci precej nadrobno opazovati vse sestavine besedila od besedišča do skladnje, pa še druge znake medsebojne navezanosti. Dobijo pa lahko tudi nenavadne in smešne povezave, na temelju katerih lahko govorimo o neskladnosti domnevnega izvirnega besedila. Take vaje lahko organiziramo v obliki tekmovanja med skupinami učencev, ki si s pogovorom o zaznavanih značilnostih prizadevajo priti do prave rešitve.

Bolj težavno je ugotavljanje avtorjevega odnosa do bralca: ali je prijazen, si ga poskuša pridobiti, želi biti zaupen do bralca, želi bralca prepričati ali spodbuditi k dejavnosti (npr. reklamno besedilo k nakupu nepotrebnega strojčka za razbijanje jajc), je vzvišen nad bralcem ali ga žaljivo poučuje itd. Ali besedilo uspeva uresničiti zaželen namen? Učenci na taka vprašanja lahko odgovarjajo na osnovi svojega odziva na besedilo, če poskušajo ugotoviti, kako se počutijo kot naslovniki, ali s pomočjo opazovanja besedilnih značilnosti, npr. posameznih besed, modalnosti itd., ki kažejo na avtorjev odnos do bralca, ali drugače izdajajo razne oblike njegove negativne nastrojenosti. Ko učenci ocenijo, ali besedilo uspešno uresničuje svoj namen, si lahko zastavijo dodatna vprašanja o njegovi primernosti in sprejemljivosti za naslovnika oz. za kakšnega/katerega naslovnika. Odgovori na vprašanja o sprejemljivosti besedila za načrtovanega (včasih pravijo tudi kar v besedilu impliciranega bralca, prim. Iser 1977 in 1978) naslovnika predpostavljajo že bolj zapleteno sposobnost presoje naslovnika, njegovega poznavanja problema in pričakovanj ter vseh okoliščin sporazumevanja. Učenci se morajo kar precej poglobiti v besedilo, da bi utemeljeno odgovorili na vprašanja: Kaj je v preučevanem besedilu primerno/sprejemljivo in kaj bi lahko bilo nesprejemljivo ali drugače moteče za naslovnika (npr. preveč pokroviteljski ton

ali pripisovanje prevelike nevednosti bralcu, pa tudi prevelika gostobesednost, malomarna jezikovna oblikovanost itd.) ali kaj je neprimerno glede na posebne okoliščine sporočanja.

Taka vprašanja spodbujajo kritičnost dijakov do besedila, odgovori nanje pa omogočajo še nadaljno obravnavo. Učenci lahko besedilo poskušajo izboljšati, ga napraviti zanimivejšega in ga lepše oblikovati oz. odpraviti razne napake. Za take vaje lahko poiščeno nefunkcionalno oblikovana besedila v časopisju in drugod, lahko pa tudi manipuliramo oz. "pokvarimo" obstoječa dodelana besedila, saj tako že imamo ustrezno dobro rešitev, ko je iskanje in popraviljanje učencev zaključeno. S takimi vprašanji pri pouku želimo učence soočiti z različnimi besedili in spodbuditi čim bolj dejavno interakcijo z besedilom. Učencem pa želi tudi nazorno pokazati potrebo, da se vrne in vrača k že prebranemu besedilu, k opazovanju različnih besedilnih sestavin, saj šele s takim vračanjem besedilo lahko zares spozna in po potrebi o njem tudi smiselno razpravlja.

Posamezna vprašanja **na višjih stopnjah pouka** poskušajo tudi

1. spodbuditi jezikovno zavest o različnih značilnostih besedil oz. razumevanja besedil: npr. o odnosu med besedilom in njegovim kontekstom in/ali različnimi (javnimi) funkcijami besedila;
2. usmeriti učenčevo pozornost na cilje branja ter različne bralne strategije in potrebo po uporabi različnih bralnih tehnik;
3. spodbuditi učence k pogovoru o besedilu in k razmišljanju o branju ter o učinkovitem učenju z branjem;
4. spodbuditi učence k pogovoru o naravi bralnih procesov in h kritičnemu branju;
5. spodbuditi učence, da prevzamejo vedno več odgovornosti za svoje branje in pridobivanje podatkov z branjem tudi za poznejše vseživljenjsko izobraževanje;
6. spodbuditi občutek gotovosti pri branju in spoznanje o lastnih napredkih pri branju: prav taki občutki in spoznanja so najboljša spodbuda za samostojno branje.

Obravnavo besedil na tej bolj teoretsko naravnani ravni je seveda bolj zapletena, vendar si moramo zastaviti vprašanje: kdaj in kje naj ljudje pridobijo to za uspešno jezikovno delovanje potrebno znanje in izkušnje, če ne v šoli?

Praviloma pa seveda vsa našeta vprašanja obravnavamo pri pouku glede na posebna zanimanja učencev, glede na jezikovne rabe o katerih name ravamo govoriti, pa tudi glede na posebnosti obravnavanega umetnostnega ali neumetnostnega besedila in vsa druga vprašanja, ki se pojavijo v zvezi njegovo obravnavo. Dalekosežnejši namen takih vprašanj je, da učence ves čas navajajo k spoznanju, da jezikovno sporazumevanje vedno poteka med ljudmi in v okoliščinah, ki sooblikujejo njegovo vsebino in obliko. Tako

učence usmerjamo k razmišljanju o temeljni človeški razsežnosti vseh jezikovnih rab in lahko nadoknadimo ta primanjkljaj slovničnih opisov. Sposobnost in pripravljenost uravnavati in ocenjevati primernost in sprejemljivost lastnega sporočila glede na naslovnika pa ne prispevata le k razvoju sporazumevalnih zmožnosti in k ustvarjanju boljših medosebnih odnosov, marveč sta pomembni tudi za celostni kognitivni in osebnostni razvoj učenca. Uzaveščanje potrebe, da mora biti sporočilo primerno in sprejemljivo za naslovnika v danih okoliščinah, ne le jezikovno pravilno, učenca opozarja na nujo po upoštevanju drugih ljudi, njihovih mnenj in odnosov in ga spodbuja k preseganju sicer povsem naravne osredinjenosti na samega sebe. S spoznavanjem vseh razsežnosti funkcionalne naravnosti sporazumevanja pa učenci dobijo tisti vpogled v jezikovne rabe, ki jih lahko prepriča tudi o uporabljivosti in pomembnosti jezikovnega znanja za ustvarjanje zadovoljivih človeških odnosov in za bolj kakovostno preživetje. Prepričanje o pomembnosti in zanimivosti jezikovnega znanja pa je lahko trajen vir zanimanja za jezik, še zlasti za lastno materinščino. Prikazane možnosti šolskega ukvarjanja z besedilom pa prispevajo tudi k razvoju jezikovne zavesti kot sposobnosti zaznavanja in vedno prisotnega kritičnega preizkušanja jezika v vseh njegovih rabah.

Namesto zaključka: v posebni številki mednarodne revije za uporabno jezikoslovje *AILA REVIEW* (1992), ki je posvečena pouku jezika v 21. stoletju, de Jong ugotavlja, da ima jezik pomembno vlogo pri izobraževanju. Meni, da se bo ta vloga v bližnji prihodnosti kakovostno in količinsko še povečala. To razlaga z dejstvom, da vse človeške dejavnosti temeljijo na jeziku, še posebej pa je od uspešnega sporazumevanja v učnem jeziku odvisno vse izobraževanje. Zato opozarja, da bi morali vsi učni načrti odslikovati vedno večjo vlogo jezika. Naši novi učni načrti že izpolnjujejo to priporočilo, želimo si lahko samo, da bi to vlogo upoštevali in poslanstvo jezika – še posebej materinščine – uresničevali tudi pri pouku!

VIRI

- Alderson, J. Charles in Urquhart, A. H. 1984. *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- Attridge, Derek. 1999. *Innovation, Literature, Ethics: Relating to the Other*. *Publications of the Modern Languages Association of America* 114 (1999): 20-31.
- Austin, John. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker W. J. in Prideaux G.D. 1984. *An Integrated Perspective on Cognitive Strategies in Language Processing*. *Meta* 29 (1984): 81-91.
- Bamford, Julian. 1993. *Tell us about it*. V Day, Richard R. (ured.) 1993: 3.
- Barzun, Jacques. 1975. *Simple and Direct*. New York: Harper and Row.
- Beaugrande, Robert de. 1980. *Text, Discourse, and Process. Toward a Multidisciplinary Science of Texts*. London: Longman.
- Beaugrande, Robert, Alaine de in Wolfgang Ulrich Dressler. 1992 (1981) *Uvod v besediloslovje*. Prevedli Aleksandra Derganc in Tjaša Miklič. Ljubljana: Park.
- Beaugrande, Robert de. 1997. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. (61 zvezek: *Advances in discourse processes*) Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Beaugrande, Robert de, Grosman, Meta, Seidlhofer, Barbara (ured.). 1998. *Language Policy and Language Education in Emerging Nations. Focus on Slovenia and Croatia and with Contributions from Britain, Austria, Spain, and Italy*. (63 zvezek: *Advances in discourse processes*) Stamford Conn. in London. Ablex Publishing Corporation.
- Beaugrande, Robert de. (1999) *There's No Such Thing as Syntax - And It's a Good Thing*. Osnutek prispevka za zbornik ob Firbasovi osemdesetletnici, elektronska pošta, 15. 8. 1999.

Benulič, Saša in druge avtorice. 1998. *Jezikovne zmožnosti za maturo iz angleščine*. Ljubljana: Zavod Rs za šolstvo.

Berger, Peter L. in Luckmann, Thomas, 1967. *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday. (Slovenski prevod tega dela je izšel leta 1987.)

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

Britton, Bruce K. in Graesser, Arthur C. 1996. *Models of Understanding Text*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Brown, Gillian. 1990. *Listening to Spoken English*. London: Longman.

Bolito, Rod. (1999.) Teachers, Learners and Materials: An Eternal Triangle. Plenarno predavanje 23. 9. 1999 na konferenci 7th Slovenian IATEFL Conference v Ljubljani.

Brumfit, Christopher in K. Johnson (ured.). 1985. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Candlin, Christopher, N. 1985. The status of pedagogical grammars. V Brumfit, Christopher, 1985: 72-81.

Carter, Ronald. (1999.) New Developments in the Teaching of Grammar and Vocabulary. Predavanje 24. 9. 1999 na konferenci 7th Slovenian IATEFL Conference v Ljubljani.

Davies, Florence. 1995. *Introducing Writing*. Harmondsworth: Penguin.

Day, Richard R. (ured.) 1993. *New Ways in Teaching Reading*. Bloomington: TESOL.

Eco, Umberto. 1977. *A Theory of Semiotics*. London: Macmillan.

Eco, Umberto. 1979. *The Role of the Reader*. Bloomington: Indiana University Press.

Dijk, Teun van. 1979. *Macro-structures*. Hillsdale: Erlbaum.

Dillon, George L. 1981. *Constructing Texts. Elements of a Theory of Composition and Style*. Bloomington: Indiana University Press.

Dressler, Wolfgang, Ulrich. 1973. *Einfuerung in die Textlinguistik*. Tuebingen. Max Niemeyer.

Durant, Alan. 1996. Uvod v načine učenja angleške literature "jezik skozi književnost" v okviru J2. *Sodobna pedagogika* 47 (1996): 469-483.

Fabb, Nigel, Attridge, Derek, Durant, Alan in MacCabe, Colin (ured.) 1987. *The Linguistics of Writing. Arguments between Language and Literature*. New York: Methuen.

Fine, Jonathan. 1994. *How Language Works: Cohesion in Normal and Non-standard Communication*. Norwood, N.J.: Ablex publishing corporation.

Grosman, Meta. 1974. *Odnos med bralcem in besedno umetnino v luči angleške literarne kritike (1921-1961)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Grosman, Meta in Benulič, Saša. 1994. *Književnost in jezik za maturo iz angleščine*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Grosman, Meta. 1989. *Bralec in književnost*. Ljubljana: DZS.

Grosman, Meta. 1997. Branje kot dejavna jezikovna raba. V Grosman, Meta, (ured.) 1997: 15-38.

Grosman, Meta (ured.) 1997 b. *Pouk branja z vidika prenove*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Grosman, Meta. 1998. Zakaj je bralna sposobnost skrb nas vseh? V Novljan, Silva (ured.) 1998: 9-26.

Grosman, Meta. 1998 b. Pygmalion-Pigmalion. V Benulič Saša et al. 1998: 17-47.

Halliday, Michael. 1973. *Explorations in the Function of Language*. London: Arnold.

Halliday, Michael. 1985. *Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Halliday, Michael in Ruqaiya Hasan. 1989. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Harding, Denis, Wyatt. 1970. The Hinterland of Thought. V *Experience into Words*. Denys W. Harding, London: Chatto & Windus, 175-197.

- Harris, John. 1993. *Introducing Writing*. Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, Dell H. 1985. On communicative competence. V Brumfit, Christopher, 1985: 5-26.
- Iser, Wolfgang. 1977. *The Implied Reader*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Iser, Wolfgang. 1978. *The Act of Reading*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Jakobson, Roman. 1960. Linguistics and Poetics. V Sebeok, Thomas (ured.), 1960: 350-377. Tudi v *Lingvistični in drugi spisi*, 1989. Ljubljana: ŠKUC in Filozofska fakulteta, 147:190.
- James, Carl in Garrett, Peter (ured.). 1995. *Language Awareness in the Classroom*. Harlow: Longman.
- Jong, John H.A.L. de. 1992. Assessment of Language Proficiency in the Perspective of the 21st Century. *AILA Review* 9 (1992): 39-45.
- Johns, Ann M. 1997. *Text, Role, and Context. Developing Academic Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, Walter. 1974. *The Representation of Meaning in Memory*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Kintsch, Walter. 1977. *Memory and Cognition*. New York: Wiley.
- Križaj-Ortar, Martina in Bešter, Marja. 1995. Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo* 41, št. 1-2: 5-15.
- Križaj-Ortar Martina, Bešter, Marja in Kržišnik, Erika. 1994. *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Different, d.o.o.
- Lier, van Leo. 1995. *Introducing Language Awareness*. London: Penguin.
- Mannes, Suzanne. 1996. Effects of Prior Knowledge on Text Comprehension: A Simple Modeling Approach. V Britton, Bruce K. in Graesser, Arthur C. (ured.) 1996: 115-139.
- Miklič, Tjaša. 1994. Besedilni mehanizmi učasovljanja zunajjezikovnih situacij. *Uporabno jezikoslovje* 2 (1994): 80-99.

- Nord, Christiane. 1991. *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi.
- Novljan, Silva. (ured.) 1998. *Branje skrb vseh*. Ljubljana: Bralno društvo Slovenije.
- Nuttall, Christine. 1982. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heineman.
- Painter, Clare. 1989. *Learning the Mother Tongue*. Oxford: Oxford University Press.
- Peer, Willie Van. 1989. How to do things with texts: Towards a pragmatic foundation for the teaching of texts. V Short, Mick (ured.) 1989: 267-297.
- Pirih, Nataša. 1998. Koliko, kako in kaj govorijo učenci pri obravnavi književnih besedil v osnovni šoli. V Novljan, Silva (ured.) 1998: 61-72.
- Redenbach, Sandi. 1994. *Self-esteem: The Necessary Ingredient for Success*. Davis, Ca: Esteem Seminar Programs and Publications.
- Revell, John, Norman, S. 1997. *In Your Hands: NLP in ELT*. London: Saffire Press.
- Richards, Ivor A. 1929. *Practical Criticism*. New York: Harcourt, Brace.
- Searle, John. 1969. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schank, Roger in Abelson, Robert. 1977. *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Sebeok, Thomas, ured. 1960. *Style in Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Short, Mick (ured.). 1989. *Reading, Analysing & Teaching Literature*. London: Longman.
- Spiro, Rand, Bruce, Bertram in Brewer, William. 1980. *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Stern, H.H. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternglass, Marilyn S. 1988. *The Presence of Thought. Introspective Accounts of Reading and Writing*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.

- Toporišič, Jože. 1984. *Slovenska slovnica*. (Pregledana in razširjena izdaja) Maribor: Obzorja.
- Toporišič, Jože. 1991. *Družbenost slovenskega jezika. Sociolingvistična razpravljanja*. Ljubljana: DZS.
- Toporišič, Jože. 1992. *Slovenski jezik in sporočanje 1*. Maribor, Obzorja.
- Toporišič, Jože. 1992. *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Toporišič, Jože. 1994. *Slovenski pravopis 1 pravila*. (Četrta pregledana izdaja) Ljubljana: SAZU in DZS.
- Toporišič, Jože. 1996. *Slovenski jezik in sporočanje 2*. Maribor: Obzorja.
- Tribble, Christopher. 1996. *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Verschueren, Jef. 1999. *Understanding Pragmatics*. London: Arnold.
- Widdowson, Henry G. 1984. Reading and Communication. V Alderson, J. Charles in Urquhart, A. H. (ured.) 1984: 212-230.
- Widdowson, Henry G. 1985 (1973). Directions in the teaching of discourse. V Brumfit, Christopher (ured.) 1985: 49-60.
- Widdowson, Henry G. 1985 (1974). The deep structure of discourse and the use of translation. V Brumfit, Christopher (ured.) 1985: 61-71.
- Wierzbicka, Anna. 1992. *Semantics, Culture, and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Wierzbicka, Anna. 1992. Talking about emotions: Semantics, culture, and cognition. *Cognition and Emotion* 6 (1992): 285-319.
- White, Ronald V. 1980. *Teaching Written English*. Cambridge: Heinemann.
- Žagar, France. 1992. *Šolske besedilne vrste*. Maribor, Obzorja.
- Župančič, Oton, prev. 1921. *Sen kresne noči*. Ljubljana: Tiskovna zadruga.



ŠOLSKA URA Z BESEDILOM

Izdal in založil
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik
Ivan Lorenčič

Urednica založbe
Jelka Vintar

Računalniški prelom
BOEX

Tisk
MAXINEL

Prvi natis

Ljubljana 2000

NARODNA IN UNIVERZITETNA
KNJIŽNICA

C00155



00000240299

1875
1876
1877
1878
1879
1880
1881
1882
1883
1884
1885
1886
1887
1888
1889
1890
1891
1892
1893
1894
1895
1896
1897
1898
1899
1900

Narodna in univerzitetna knjižnica
v Ljubljani

534403

ISBN 961-234-227-X



9 789612 342272



ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO