

POUK SLOVENŠČINE IN BESEDILNA/ VEČKODNA PISMENOST: RAZMISLEK OB PRENAVLJANJU UČNIH NAČRTOV ZA SLOVENŠČINO

Predvsem zaradi novih tehnologij prevladujoče tvorimo večkodna besedila, sestavljena iz različnih kodov, sporočenih po različnih kanalih in v različnih medijih. Zahtevajo pa drugačno tvorbo in drugačno branje, ne le linearnega kot jezikovna, saj se njihov pomen izoblikuje šele v interakciji vseh uporabljenih semiotskih sistemov. Njihova semiotska kompleksnost prinaša tudi drugačne zahteve učenja in drugačno opredelitev bralne pismenosti. Besediloslovna veda zadnjih desetletij ponuja s številnimi raziskavami besedilnih pojavnosti in razbiranja njihovega pomena nova spoznanja o komunikaciji, besedilih in branju. Te bi bilo treba vpeljati v šolski pouk, da bi učenci/dijaki dosegali v sodobni družbi zahtevano večkodno pismenost.

Razprava se osredotoča na potrebne posodobitve učnih načrtov za slovenščino v OŠ in gimnaziji. Temelji na sodobnih ugotovitvah o vlogi in pomenu komunikacije in iz nje izhajajočega besedila kot dinamične pomenske enote, ki se modificira glede na inference in okoliščine. Izpostavlja inherentne značilnosti besedil kot temelj za spoznavanje razločevalnih lastnosti besedilnih vrst. Predlog posodobljenih vsebin vsebuje primere obravnav ciljev, ki naj se udejanjajo postopoma, nadgrajevalno od 1. VIO do gimnazije. Teoretično se predlagane teme in njihova šolska realizacija opirajo na funkcijsko jezikoslovje, predvsem sistemsko-funkcijsko in vizualno slovnico.

Ključne besede: besedilna/večkodna pismenost, komunikacija, (večkodno) besedilo, jezik, učni načrt za slovenščino

Slovene Language Classes and Multiliteracy: Reflections on Revising the Curricula for the Slovene Language

Due mainly to new technologies, we predominantly create multimodal texts, consisting of different semiotic systems, expressed via different channels and in different media. However, they require a different formation and a different reading, not only linear, as their meaning is construed in the interaction of all semiotic systems used. The semiotic complexity of multimodal texts consequently brings new requirements in gaining and defining multiliteracy. The textlinguistic in recent decades offers new

knowledge about communication, texts and reading through many researches of textual phenomena and meaning-making. These need to be implemented in language classes in order for students to achieve the multiliteracy required in modern society.

The paper focuses on the necessary updates to the curricula for Slovene in primary and secondary schools. It is based on modern findings about the role and meaning of communication and text as a dynamic semantic unit that is modified according to inferences and contexts. It highlights the inherent characteristics of texts as a basis for learning about the distinguishing properties of different genres. The proposal for updated contents shows examples of the realisation of goals, which should be implemented gradually, in a progressive manner from the elementary to the secondary school. Theoretically, the discussion is based on Functional linguistics, especially Systemic Functional and Visual grammar.

Keywords: multiliteracy, communication, multimodal text, language, curricula for Slovene language

1 Uvod

1.1 Izobraževalni sistem in vsebine izobraževanja se praviloma odzivajo na družbene potrebe z vseh področij, tehnoloških, naravovarstvenih, socialnih, ekonomskih, kulturnih, znanstvenih ... in ker se potrebe spreminjajo, se morajo posodabljati tudi učne vsebine. Te pa morajo biti zaradi hitrih tehnoloških in družbenih sprememb ustrezno splošne, temeljne, da se lahko pridobljena temeljna znanja uporabi v kasnejših novih situacijah. Vsaka urejena in v času sodobna družba potrebuje izobražene ljudi, da v njej lahko delujejo suvereno, ustvarjalno in kritično. V tem smislu so v *Izhodiščih za prenovu učnih načrtov* (Ahačič idr. 2022) poudarjeni tudi ključni vidiki prenove: »dostopnost kakovostne splošne izobrazbe, pomen znanja in pomen aktivnega učenja oziroma aktivne vloge učenca v učnem procesu«. V prispevku se omejujemo na šolski predmet slovenščina. Izpostavljamo, s katerimi temami in teoretičnimi podlagami ter možnimi načini njihovega obravnavanja kaže posodobiti učni načrt. Izraze teme, cilji, standardi uporabljamo splošno (Štefanc 2022), ne spuščamo se v opredeljevanje vrst ciljev, zmožnosti itn.

1.2 Pogoj za kakršno koli izobraževanje je pismenost. Ta pa že v svojem bistvu spreminja merila za svojo idealno realizacijo v nekem času in na neki razvojni stopnji družbe. Mnogi raziskovalci s področij različnih ved razumejo nujno potrebna osnovna znanja za spoznavanje in usvajanje zahtevnejših vsebin tudi kot pismenost neke discipline, npr. matematična, družboslovna, naravoslovna, glasbena ... (Cotič idr. 2011). V današnjem času govorimo o »splošni« pismenosti kotbralni, a glede na sodoben razvoj komuniciranja z uporabo in združevanjem različnih semiotskih kodov in različnih medijev jo jezikoslovci imenujejo tudi *večkodna pismenost* (Kress 2015; New London Group 1996; Grosman 2011) (angl. *multiliteracy*). *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030* jo opredeljuje kot »stalno razvijajočo se zmožnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij« (NSRBP 2019: 3). Dinamičnost pismenosti moramo po naravi stvari povezati s teoretičnim pojmovanjem dinamičnosti branja in dinamičnosti besedila, kot oba pojava v komunikaciji razume sodobno jezikoslovje ((sistemsko-)funkcijsko, gl. Halliday [1977] 2002 in Van Dijk 1992). Razmišljanje o branju je inherentno povezano s pojmovanjem besedila in

tvorjenjem njegovega pomena. Besedilo nastane vedno v komunikaciji v nekih okoliščinah, z izbiro semiotskih virov (sistemov), za katere avtor presodi, da bodo povezani in v součinkovanju lahko izrazili želeni pomen – sporočilo. Tvorec besedila torej upomenja izbrane jezikovne in/ali nejezikovne znake z vsebino, ki jo želi sporočiti, in »vodi bralca skozi besedilo z različnimi signali« (Hoeoy 2001: 11). Bralec te signale (v literarni teoriji poimenovane kot prazna mesta) prepozna in jih opomenja. To je, razbira njihov pomen in po potrebi določena mesta (besedne, a tudi nebesedne signale) v besedilu analizira in dopolnjuje, vanje vnaša inference: svoja splošna vedenja, lastna izkustva, medbesedilnost. Tako razbere pomen čim bolj celostno in ga glede na okoliščine osmisli, šele v tej fazi naslovnik dojame besedilo kot koherentno. Omenjeno predstavlja inherentne lastnosti vsakega besedila, od reklame, vesti, strokovnega/znanstvenega članka do literarnih besedil. Vse povedano implicira, da se prebrani pomeni istega besedila od bralca do bralca in celo v različnem času branja praviloma razlikujejo, odvisno torej od bralčevih inferenc in okoliščin. Po hierarhični urejenosti poznamo besedila nepretrganega toka in besedila kolonije (Hoeoy 2001; Starc 2006). V prvih gradijo izrazna sredstva pomen linearno in tako jih tudi beremo. Druga sestavljajo pomensko samostojne enote, tematsko združene z naslovom, in jih beremo pragmatično. Brati namreč začnemo kateri koli sestavni del, a pomena in smisla celote ne okrnimo. Digitalizacija prinaša drugačno branje, vse manj je analitičnega, linearnega, tudi zaradi uporabe mnogih nejezikovnih sistemov, ki omogočajo bolj holistično branje (npr. slikovno), in tudi pragmatično, to pomeni, da preberemo le izseke in/ali poudarjene dele besedila, četudi besedilo nima lastnosti besedila kolonije.

Z razvojem družbe se razvija in dviguje na višjo raven tudi splošno vedenje, za katero vemo, da ga ne sestavlja samo »zdravorazumsko« znanje vsakdanjega življenja, temveč ga v veliki meri dopolnjuje strukturirano znanje z akademske in institucionalne ravni, kot ta znanja imenuje Bernstein (2000; Rose in Martin 2012). Tako lahko ugotovimo, da se zahtevnost branja in pisanja, poslušanja in govorjenja stopnjuje hkrati z zahtevnostjo vse bolj strukturiranega znanja. Znajdemo se v spoznavni spirali, v kateri se iz npr. učbeniškega besedila (učnih gradiv, strokovnih in znanstvenih člankov, predavanj, filmov ...) učimo branja in rabe raznih izraznih sredstev, da se v naslednjem – zahtevnejšem besedilu spet učimo zahtevnejšega branja zaradi kompleksnejših vsebin, izraženih z zahtevnejšimi izraznimi sredstvi in tako navzgor.

V šolskem izobraževanju, ki torej rekontekstualizira strukturirano akademsko znanje, pa so principi delovanja pojavov/predmetnosti v različnih disciplinah že celo stoletje obravnavani v večkodnih besedilih. V teh je vsebina realizirana tako z jezikovnimi kot s slikovnimi / z zvočnimi / s kinetičnimi znaki, zato natančneje predstavljena in lažje razumljiva. Kot ugotavlja Kress (2015: 9), z jezikom ne moremo vedno vsega izraziti, nekatere stvari jasneje izrazimo z drugim(i) semiotskim(i) sistemom(i). Sodobna tehnologija pa vse bolj omogoča njihovo rabo v enem besedilu, posredovanem po vidnem, slušnem, tipnem kanalu v različnih medijih (tisku, filmu, videu, elektronskih medijih). Učenci večkodna besedila

prebirajo kot slikanice, učbenike, plakate, slovarje in slovnice. O možnosti rabe različnih semiotskih sistemov v enem besedilu otroci v šoli sicer slišijo, nejezikovni sistemi so omenjeni kot spremljevalci jezikovnega (UN 2008; UN 2011), a njihova obravnava ostaja na ravni »zdravorazumskega« znanja, kar sodobnemu času z dokazanimi in preverjenimi teorijami o pomenjenju (tvorbi pomena) v večkodnih besedilih ne ustreza več.

Ugotavljamo, da je besedilna pismenost rezultat učnega procesa, učenja in posledično znanja. Zanj je odgovorno predvsem institucionalno izobraževanje s svojimi izbirami – učnimi načrti, učbeniki in (do)izobraževanjem učiteljev.

1.3 Sodobno učenje jezika upošteva komunikacijski pristop (Skela 1998; Vogel 2012, 2015), v slovenskem prostoru se ta pojavi najprej pri tujih jezikih, od izteka 20. stoletja naprej tudi pri slovenščini, a ostaja ta pristop v praksi večkrat premalo povezan s teorijo besedila. Samo branje besedila, določanje teme, izpisovanje slovničnih primerov s področja določene jezikovne snovi, ki jo želimo obravnavati, brez analiziranja vloge obravnavane slovnične enote pri nastajanju pomena, njegove zaokroženosti v okoliščinah in njegove dinamičnosti, ne prinese gibkosti razmišljanja in kritičnega povezovanja, temveč le prazen vzorec šolskega dela. Na tem mestu navedeni teoretični pogledi o komunikaciji, besedilu in jeziku so dejansko izhodišče za komunikacijsko načelo učenja jezika, treba jih je le bolje upoštevati. Jezikovni sistem torej spoznavamo iz besedila oziroma besedilnega pomena, vedno z mislijo na njegovo spremenljivost. In z mislijo, da se v šolah s slovenskim učnim jezikom učenci učijo slovenščine praviloma kot rojeni govornici. Pred vstopom v šolo že pet let uspešno komunicirajo v svojem okolju, slovnico, besedišče, govorne položaje spoznavajo spontano, kritično prepoznajo smisel besedilnih sporočil in slovenščino tudi soustvarjajo. Pričakovati je, da učni načrt za materinščino ta osnovna dejstva upošteva in učenca vodi po poti samostojnega odkrivanja zakonitosti sporazumevanja, besedil(a), jezika, a vedno s pomočjo učitelja. Učenci naj usvojijo bistvo komunikacije, tj. da z okoljem izmenjujemo informacije, vsa možna izkustva, a obenem s svojimi besedili soustvarjamo tudi druge diskurze in odnose. Zato moramo v svojih komunikacijskih dejavnostih upoštevati tudi etična načela, da smo poštene, spoštljivi in dobronamerni do drugih ljudi, narave in tudi do sebe, na kar v bistvu v svoji natančni analizi učnih načrtov (1996–2008) opozarja tudi Vogel (2015: 180).

1.4 Pojavi se vprašanje, po katerih kriterijih in katere vsebine vključiti v učni načrt. Splošno priznana nenapisana zahteva pravi, da le to, kar je že preverjeno. Jezikoslovcem samo raziskovanje jezika (diahrono ali sinhrono) kaže neke stalnice in spremenljivke, torej jezikovno dinamičnost. Po kateri teoriji bomo te resnice učili v šoli, pa presodimo tudi glede na družbene razmere, razvoj, odprtost družbe, prožnost teorije. Akademsko razpravljanje o različnih teoretičnih vidikih ne sodi niti v osnovno niti srednjo šolo. Toda vseeno je treba določene teoretične ugotovitve smiselno, sistematično in skladno z realnostjo prenesti v šolo z namenom, da učenci bolj spontano, sledeč naravni poti komunikacije, razumejo in uzavestijo

princip tvorjenja besedila in jezika (znakov na sploh) in ga s samostojnim, a vodenim učenjem, usvojijo ter aplicirajo v svojo vsakdanjo rabo. Kot omenjeno, v sodobni družbi je pričakovati, da mladi med svojim šolanjem pri slovenščini spoznajo in usvojijo, da se pogledi na svet spreminjajo, spreminja se jezik, da se pomen dokončno zaokroži v okoliščinah in da se to najočitneje kaže pri branju, razbiranju znakov, povezanih v katero koli besedilo, s katerim gradijo svoje znanje na katerem koli področju.

Skrb za »preverjenost« učne snovi pogosto izraža nelagodnost pred novimi spoznanji o dejstvih, ki jih vsakdanost sicer spontano sprejema in z njimi deluje. Tak primer so večkodna besedila, primarno povezana s človeškim življenjem. O njih v šoli ne učimo, tako sporočamo, da so nepomembna. V šolski situaciji, v kateri obidemo vsakdanja življenjska dejstva, je učenec zbežan ali do šolske snovi ravnodušen. Dileme v zvezi s preverjenostjo gre razumeti bolj kot retorično vprašanje, ali bomo šolske teme obravnavali z rekontekstualizacijo akademskega znanja ali bomo ostali na ravni splošnorazumske rabe. Vsak jezik, tudi slovenščino kot materinščino preverjeno usvajamo v komunikaciji skozi večkodno besedilo. Ta zakonitost nam tudi v izobraževalnem sistemu kaže naravno pot učenja jezika in drugih znakov.

2 Katere vsebinske posodobitve v učni načrt?

2.1 V svojem razmišljanju in presojanju, kako naj bi bil učni načrt strukturiran in katere teme naj vključuje ter kako naj bi bile te posredovane učečim se (učencem, dijakom), se najprej ustavimo pri Jakobsonovem (1989: 150–159) raziskovanju lastnosti poetike, za katero je dejal, da je integralni del lingvistike, saj se ukvarja s problemi besedne strukture. Po Jakobsonovem prepričanju se lingvistika ne more ukvarjati le s slovnico, temveč mora seči čez stavek, na semantična polja in njihove variacije. V tem smislu Jakobson v svojem času odpira novo, drugačno pojmovanje besedila, ki je z razvojem besediloslovja aktualno še danes.

Izhajamo iz pojmovanja jezika in besedila, kot ga utemeljuje (sistemsko-)funkcijsko jezikoslovje (Halliday [1977] 2002), in sicer jezika kot izrazno sredstvo interakcije, komunikacije. In v interakciji, skozi besedilo ga tudi usvojimo. Prav ta njegova lastnost omogoča prenašanje kulture iz generacije v generacijo, zato razumemo, da se ob tem posameznik in generacije s kulturo in njenim »prenašalcem« – jezikom istovetijo, združujejo v pripadnosti obema, jeziku in kulturi.

Podobno razumevanje jezika pokaže Lotman (v Tamm in Torop 2022: 125) v trditvi, da že definicija jezika kot komunikacijskega sistema kaže značaj njegove družbene vloge: »jezik poskrbi za izmenjavo, zbiranje in hrambo informacij v družbi, ki ga uporablja«. Halliday in Lotman (v Tamm in Torop 2022: 125) hkrati ugotavljata, da se jezik kaže kot semiotski sistem, ne le za prenos pomenov, temveč tudi za spreminjanje in ustvarjanje novih pomenov. Kdor ga usvoji, pridobi

možnost tvorjenja pomena. Hallidayu ([1977] 2002) pomeni besedilo komunikacijski pojav in od tod njegova trditev, da se jezik oblikuje hkrati z besedilom kot semantično enoto. Zaradi ohranjanja in prenašanja kulture z besedili pripisuje besedilu pomembno vlogo tudi Lotman (v Tamm in Torop 2022: 125).

Razumemo torej, da je besedilo inherentna komunikacijska enota v vzajemnem odnosu z jezikom. To potrjuje samo usvajanje materinščine, saj jo sprejemamo spontano skozi besedila v govorjeni komunikaciji s svojim jezikovnim in kulturnim okoljem. Naj bo dovoljeno ponoviti: ko danes govorimo o komunikacijskem pristopu učenja besedil in jezika, nimamo v mislih le pedagoškega diskurza (učnec–učitelj), temveč učiteljevo razumevanje besedila in jezika kot komunikacijskega pojava.

2.2 Če tako besedilo kot jezik nastajata v komunikaciji in če se zavedamo, da je komunikacija nujno potrebna za človeško preživetje, tedaj razumemo, da moramo tudi v šoli obravnavati, razumeti in usvojiti komunikacijo in njene dejavnike ter njihovo povezovanje in medsebojno soodvisnost kot nekaj osnovnega/temeljnega. V šoli ozaveščamo pomen in vlogo komunikacije z usvajanjem vloge komunikacijskih dejavnikov. Ti so: udeleženci (avtor(ji), avtorjev namen sporočanja, naslovnik(i), naslovnikova dobronamernost pri prepoznavanju kohezije, koherence in smisla besedila), referenca (vsebine), okoliščine (avtorjevih, predvidenih ali že znanih naslovnikovih; čas, prostor, družbene/kulturne/gospodarske razmere, vzroki), izbira semiotskega(ih) sistema(ov), kanala(ov) in medijev. Kajti vsi dejavniki doprinašajo k pomenu besedila, zato jih upoštevamo tudi pri njegovem razbiranju, branju ali poslušanju. Besedila in jezika kot pojava, ki nastaneta v procesu komunikacije, ne moremo obravnavati drugače, kot da ju nenehno povezujemo z védenjem o procesu komunikacije in njenih dejavnikih ter opazujemo, analiziramo in interpretiramo vloge, ki jih dobta v okoliščinah sporazumevanja. Jezikovni sistem spoznavamo iz besedila, bolje skozi besedilo, ker ta besedna zveza bolj pokaže na proces povezovanja jezikovnih (in nejezikovnih) znakov in pomenov v besedilu. Med branjem najprej v vsakem stavku zaznamo pomen kot celoto, šele nato racionaliziramo – analiziramo, kaj izražajo sporočene pomenske enote: *aktant* ali delovalnik sporoča povzročitelja/sprožitelja dejanja, spreminjanja ...; *proces* vrsto dejanja, dogajanja, obnašanja, ustvarjanja odnosa med entitetama(i); *cilj* stvar, osebo, na katero se proces prenaša, in *okoliščine* časa, prostora, vzroka, namena itn. Z naslednjim korakom ugotavljamo, da se konkretne pomenske enote slovnično realizirajo s *stavčnimi členi* (osebek, povedek, predmet, prislova določila) in ti z besednimi vrstami. Zato naj bo pogoj za začetek obravnavanja slovnice – jezikovnega sistema vedno pomen. Zmeraj najprej prepoznavamo pomen besede, kot ga ta pridobi v sobesedilu in okoliščinah, šele nato jo obravnavamo v jezikovnem sistemu. Kot osnovno enoto izražanja pomena opazujemo in analiziramo stavek.

Ne moremo pa iz neke spremenljivke (konkretne situacije) izpeljati trditev ali celo strokovnega izrazja kot konstanto. Na primer, pri spoznavanju osnov besedila ne moremo uporabljati binarne delitve na umetnostna in neumetnostna, javna in

zasebna, različne vrste opisov glede na predmet opisa (opis živali, hiše, osebe ...). Take oznake ne povedo bistva resnične pojavnosti, ker so izključujoče. Vsem besedilom so skupne inherentne lastnosti, razvrščanje v vrste/tipe in žanre se pojavi, ko besedilo na nekih družbenih področjih izoblikuje ponavljajočo se strukturo in način rabe izraznih sredstev. Tako pridobi svoje tipične razločevalne lastnosti in s tem strokovno poimenovanje.

Pridobljeno znanje naj postane temelj za spoznavanje vseh nadaljnjih znanj in z njimi povezanih pojavov tako pri slovenščini kot drugih predmetih.

2.3 Ugotovitev, da moramo v šoli spoznati in usvojiti temeljno vedenje o komunikaciji, besedilu in jezikovnem sistemu, nas vodi do razmisleka o teoretični podlagi za šolsko učenje omenjenih tem. V slovenskem jezikoslovnem diskurzu se raziskave praviloma opirajo na pragmatiko, ki jo Verschueren (2000: 13–29) definira kot »proučevanje jezikovnih fenomenov z vidika značilnosti in procesov njihove rabe« in »lingvistiko jezikovne rabe«, tj. kako ljudje uporabljajo jezik. Eksplicitno izpostavlja drugačnost pogleda na jezik, ta vidik ne izhaja iz proučevanja jezikovnih sredstev, »sestavin jezika kot orodja, ki ga ljudje uporabljajo za izražanje in komuniciranje«, temveč kot obliko socialnega dejanja. S teorijo govornih dejanj se pragmatika osredotoča predvsem na odnos med avtorjem in naslovnikom. Ta se z lokucijo realizira jezikovno, z ilokucijo je eksplicitno ali implicitno izražen avtorjev namen govornega dejanja (informirati ali vplivati) pri vzpostavljanju stika z naslovnikom, s perlokucijo pa naslovnikov odziv (Verschueren 2000: 13–29). S tega vidika so raziskovani komunikacijski odnosi, (pedagoški) diskurz, govorna dejanja (Kunst-Gnamuš 1984; Bešter 1994; Kranjc 1997; Nidorfer 1997), besedilni tipi in besedilne vrste (Krajnc Ivič 2020; Krajnc Ivič in Žele 2012).

Sistemsko-funkcijsko jezikoslovje (v nadaljevanju SFJ, Halliday in Matthiessen 2004) razume besedilo kot trenutno realizacijo leksiko-gramatike, besedišča in slovničnih struktur v komunikaciji. Kot semantično enoto, nastalo v komuniciranju. S pragmatiko enako razumeta tvorbo besedilnega pomena in vpliv družbenih okoliščin nanj. SFJ se od pragmatike razlikuje predvsem po tem, da proučuje tudi jezikovni sistem – slovnico in poudarja njeno pomenotvornost ter razume pomen kot sestavino treh stalno in hkrati prisotnih pomenskih ravnin. Te so: a) izrazna (ideacijska), sestavljena iz izkustvene in logične (slovnične) komponente, ki z jezikovnimi sredstvi (besediščem in slovnico) realizira, materializira »pomen«, izraža izkustveni svet – vsebino s procesnimi stavki (kot osnovno pomensko enoto). b) Medosebna sporoča avtorjev odnos do upovedenega in do naslovnika. Dobrine/dejanja (usluge, storitve) in informacije ponuja ali jih zahteva. Ta pomen razberemo iz uporabljenih leksiko-gramatičnih sredstev, ki nam sporočajo vsebino. c) Pomen besedilne pomenske ravnine se kaže z načinom (iteracija, T-R struktura) postavitve, razvrščanja leksiko-gramatičnih sredstev in sporoča o poudarjenem pomenu sporočila in pomenski povezanosti, koheziji. Pri razbiranju pomena obravnavamo na ravni izrazne pomenske ravnine izbor slovničnih struktur (jezikovnega sistema) in njegovo vlogo pri realizaciji vsebine, na

medosebni odkrivamo odnose med avtorjem/besedilom in bralcem, ta ravnina se še najbolj približa ilokuciji iz govornih dejanj, na besedilni pa prepoznavamo povezanost besedila (s ponovnimi pojavitvami) in poudarke za razumevanje pomensko pomembnih sporočil.

Ker je Hallidayevo pojmovanje pomena splošno in uporabno tudi za nejezikovna semiotska sredstva, sta Kress in van Leeuwen ([1996] 2004) prevzela njegovo analitično orodje za vizualno slovnico (gl. tabelo 1).

Družbeno dogajanje	Metafunkcija Pomenska ravnina	Besedni kod – besedno Izrazna sredstva	Slikovni kod – slikovno Izrazna sredstva
Področje, v katero je vključen udeleženec.	IDEACIJSKA (izrazna)	Besedišče, slovnica Stavek kot prikaz procesa	Struktura: narativna – konceptualna Vektor gibanja
Odnos med udeleženci.	MEDOSEBNA	Ponujanje (dobrin/storitev = ponudba; informacij = ugotavljanje) Zahtevanje (dobrin/storitev = vplivanje/ukaz; informacij = spraševanje) Naklon, izrazi vrednotenja, spodbujanja, vrednotenje (izražanje stališč)	Predstavljeni, interaktivni (naslovnik) udeleženci Vzpostavljanje: distance = ponudba stika = ukaz Očesni stik, obrazna mimika, gibi, poudarki
Družbeno dogovorjen – sprejemljiv način organizacije semiotskih kodov.	BESEDILNA	Tematsko-rematska struktura, členitev po aktualnosti Kohezija (ponovne pojavitve), koherenca	Kompozicija Moč informacije (glede na mesto v kompoziciji) Poudarek Uokvirjanje

Tabela 1: Pomenjenje v večkodnih besedilih (po Hallidayu in Matthiessnu 2004, Kressu in van Leeuwen[1996] 2004, Martinu in Whitu 2007)

Kot razberemo iz tabele 1, lahko z enakim orodjem v večkodnem besedilu analiziramo vrsto pomena tako v besednem kot slikovnem. Npr. če se v besednem za enak ali soroden pomen pogosteje pojavljajo procesni stavki z glagoli, ki izražajo dejanje, dogajanje, in v slikovnem predstavljeni udeleženci, ki s položajem telesa z vektorji nakazujejo smer premikanja v nekih okoliščinah, govorimo, da besedilni pomen (kot celota) izraža dogodek. Če pa bi slikovno prikazovalo predstavljenega udeleženca v statičnem položaju, s splošnimi lastnostmi v nekem brezčasju, konceptualno, potem ne moremo trditi, da besedilo sporoča le o nekem dogodku. Pomen v večkodnih besedilih ni vsota pomenov besednega in slikovnega, temveč se v interakciji vseh izraženih pomenov z različnimi semiotskimi sredstvi izoblikuje povsem drugačen pomen. (Več v Kress in van Leeuwen

2004; Bezemer in Kress 2008; Starc 2011, 2015, 2023; Starc idr. 2022; Vičar 2015; Rodela 2023.) Da bi lahko večkodna besedila interpretirali in obravnavali konsistentno, se odločamo za uporabo teoretične podlage, ki odkriva tvorbo pomena z enakimi orodji tako pri besednem (jezikovnem) kot slikovnem. Danes je to vizualna slovnica.

2.3 Če strnemo odgovor na vprašanje, katere nove oziroma posodobljene vsebine (teme), cilje in iz njih izhajajoče standarde vnesti v učni načrt za slovenščino, so to: vedenja in zavedanje o dejavnih sporazumevanja, o besedilu kot komunikacijskem pojavu ter o njegovih inherentnih lastnostih (prepoznamo jih v vseh vrstah besedil), o pomenotvornosti jezikovnega sistema, žanrih kot ponavljajoči se konfiguraciji pomena, ki udejanja in uveljavlja družbene prakse neke kulture (Rose in Martin 2008: 6, 16) ter o drugih semiotskih sistemih, ki z jezikovnim soustvarjajo večkodno besedilo.

Zaradi prostorske omejitve obravnavamo v tem članku le temi sporazumevanje in besedilo. V nadaljevanju v tabeli 2 zapišemo primer možne obravnave komunikacije in splošnih lastnosti besedila. Pri tem je tudi prostorsko prikazano in poudarjeno, da besedilo v vseh pogledih izhaja iz komunikacije, in je del nje. Pomeni, da se cilji in standardi sporazumevanja in besedila združujejo. Da bi bili razumljivi, smo nekoliko bolj gostobesedni.

Tema	SPORAZUMEVANJE	
	Cilji (Učenec/učenka ...)	Standardi (Učenec/učenka ...)
1. VIO	Opazuje, primerja in uzavešči, da vsako vsebino, ki jo želimo sporočiti, izrazimo z znaki. Primerja rabo jezikovnih in nejezikovnih znakov pri tvorjenju besedila. Opazuje in opisuje izražanje strpnosti in spoštljivosti. Uzavešči dejstvo, da se z okoljem že sporazumeva s slovenskim (ali neslovenskim) jezikom, z besednimi in nebesednimi znaki. Zave se cilja formalnega izobraževanja, da se opismenjujemo v slovenskem knjižnem jeziku.	Tvorí in prepozna pomen in smisel jezikovnih in nejezikovnih sporočil. Zna prepoznati znak in utemeljiti njegovo vlogo. Zna komunicirati strpno in spoštljivo (uporablja vikanje, ustaljene vljudnostne fraze v pisanih in govornih besedilih, namenjenih sovrstnikom, staršem, učiteljem, sosedom ...). Razume, da se (v šoli) opismenjujemo v knjižnem jeziku. Ve, da je rojeni govorec določenega jezika (svoje materinščine).
2. VIO	Opazuje, spozna in usvoji vlogi avtorja in naslovnika (kot konkretne in kot namišljene osebe), družbeno vlogo udeležencev sporazumevanja (učitelji, učenci, knjižničar, prodajalec, zdravnik ...). Opazuje, spozna in usvoji pomen, vlogo in rabo jezikovnih in nejezikovnih kodov ter prenosnikov/kanalov in medijev (tiskanih, elektronskih) v procesu sporazumevanja.	Prepozna, upošteva in presodi vloge avtorja in naslovnika. Zna samostojno izbrati in utemeljiti izbiro semiotskih kodov, kanalov in medijev v komunikaciji z vrstniki, učitelji, s starši in z neznanimi ljudmi.

Tema	SPORAZUMEVANJE	
3. VIO	Cilji (Učenec/učenka ...)	Standardi (Učenec/učenka ...)
	Opazuje, primerja, vrednoti vlogo okoliščin (časa, prostora, razmer, npr. kulturnih, družbenih, ekonomskih ...) pri tvorbi in razumevanju pomena, sporočila. Primerja lastne okoliščine z okoliščinami sošolcev in ugotavlja, česa ne morejo enako razumeti zaradi drugačnih okoliščin. Razume in usvoji pomen okoliščin pri sporazumevanju. Opazuje in presoja svojo rabo sporazumevalnih načel v sporazumevanju z okoljem in rabo drugih.	Samostojno razbere in utemelji vlogo okoliščin pri tvorbi besedilnega pomena pri sporazumevanju v različnih situacijah. Uporabi in utemelji izbor vljudnostnih strategij, dobronamernosti, spoštljivosti pri sporazumevanju. Tvorí (ustno in pisno) z učnim načrtom predvidene besedilne vrste in utemelji rabo sporazumevalnih načel (dobronamernosti, vljudnosti).
GIMNAZIJA	Opazuje, primerja in uzavešči možne pomenske modifikacije neke vsebine, izražene z različnimi znaki. Uporabi transdukcijo (z različnimi semiotskimi sredstvi pove enako vsebino). Razume, kritično presodi izbor vljudnostnih strategij in sporazumevalnih načel, poudarjeno sodelovalnih. Razume, kritično presodi izbor in součinkovanje komunikacijskih dejavnikov (udeleženci sporazumevanja: avtor, naslovnik; referenca (vsebine), okoliščine, kod(i), medij(i) pri komuniciranju, pri tvorbi (pisno in govorno) in branju ter poslušanju besedila. Spozna in uporablja teoretične okvire komunikacije.	Oceni ustreznost lastne izbire jezikovnih, parajezikovnih¹ in nejezikovnih kodov glede na komunikacijske položaje in besedilne vrste in izbire pri drugih, npr. sošolcih, javnih govorcih. Tvorí večkodno besedilo in utemelji odločitve o izbiri kodov, kanala/-ov in medija/-ev glede na pomen. Bere (prepozna pomen in smisel glede na okoliščine) vse vrste besedil. S pomočjo teoretičnih okvirov komuniciranja analizira komunikacijske dejavnike v različnih govorjenih in pisanih besedilih.
Tema	BESEDILO (ENO-, VEČKODNO)	
1. VIO	Cilji (Učenec/učenka ...)	Standardi (Učenec/učenka ...)
	Seznanja se (opazuje, samostojno ugotavlja različnost uporabljenih semiotskih sistemov) z besedilom iz besednih in nebesednih znakov, npr. slikanice, slikopisa, učbenikov, stripa, repa ... Trudi se upoštevati pomena/-e obeh/vseh uporabljenih kodov.	Prepozna, povezuje in razume pomen vseh uporabljenih znakov v besedilu. Napiše preprosto eno- in večkodno besedilo.

¹ To so mimika, geste, intonacija, pogled, ko se v govoru pojavijo hkrati z besednimi znaki in se nanje pomensko nanašajo (Ngo idr. 2022).

Tema	BESEDILO (ENO-, VEČKODNO)	
2. VIO	Cilji (Učenec/učenka ...)	Standardi (Učenec/učenka ...)
	Opazuje, presoja in usvoji pomen izbire jezikovnih/nejezikovnih kodov in slovničnih struktur pri tvorbi besedilnega pomena glede na govorne položaje (javno/nejavno besedilo), glede na družbeno vlogo udeležencev in glede na avtorjev namen in vzpostavljane odnosa z naslovnikom, glede na izbiro kanala/-ov in medija/-ev. Opazuje, prepozna, presoja in usvoji, kako besedilo gradimo, in sicer s ponavljanjem povezovalnih pomenov, izraženih z različnimi besedami ali slikami (ponovnimi pojavitvami). Usvoji pripovedovalne, opisovalne slogovne postopke.	Utemelji svoj izbor jezikovnih in nejezikovnih izraznih sredstev glede na okoliščine, avtorjev namen, izbiro kanalov in medijev. Tvori koherentno besedilo, prepozna in tvori s prevladujočimi pripovedovalnimi in opisovalnimi slog. postopki. Prepozna in utemelji ponavljanje enakega pomena z različnimi besedami in/ali tudi z drugimi znaki (slikovnimi, mimiko ...).
3. VIO	Razume in usvoji povezavo med procesom sporazumevanja in besedilom. Zaveda se vloge okoliščin, lastnega vedenja pri tvorbi besedilnega pomena in pri branju. Usvoji branje in pisanje, poslušanje in govorjenje ter gledanje zahtevnejših besedil na video posnetkih.	Utemelji, da se besedilo tvori v sporazumevanju. Pozna vlogo inferenc, ve, da na pomen vplivajo okoliščine in ve, da je pomen prebranega odvisen od bralčevih inferenc. Zna pisati zahtevnejša besedila in utemeljiti izbore in povezanost semiotičnih sredstev.
GIMNAZIJA	Razume besedilo kot pomensko enoto in spozna njegove splošne, stalne značilnosti, povezane s komunikacijskimi dejavniki, in sicer: a) vsako besedilo izraža vsebino, namen s izbranimi znaki (jezikovnimi: besediščem, slovničnimi strukturami, in nejezikovnimi), b) vzpostavlja nek odnos z naslovnikom, c) se zaokroža v koherentno enoto, upoštevajoč v družbi sprejemljive in razumljive postopke (ponavljanje, poudarjanje za sporočilo pomembne informacije). Razume in upošteva (iz spoznanega izhajajočo) dinamičnost pomena. Spozna, opazuje in uzavešča pomenke ravnine jezikovnega in slikovnega koda. Razume in uzavešča pomenko interakcijo med različnimi kodi. Razume in uzavešča dinamičnost razpoznavanja besedilnega pomena in sporočila – branja.	Z analizo avtentičnih besedil dokaže, da besedilo vedno izraža pomen in da je pomen tudi spremenljiv. Razume in utemeljuje pomenske ravnine jezikovnega in slikovnega koda (glej cilje a, b, c). Zna razbrati pomensko interakcijo med različnimi kodi v besedilu. Aplicira teoretična spoznanja o besedilu in prepozna inherentne lastnosti besedila v različnih besedilnih vrstah. Kritično utemeljuje svojo presojo zgradbe in sporočila različnih besedil. Samostojno tvori zahtevnejše besedilne vrste. Presoja in utemeljuje dinamičnost svojega branja in branja drugih.

Tabela 2: Predlog obravnave sporazumevanja in splošnih značilnosti besedil v OŠ in gimnaziji

Način predstavljenega obravnavanja v tabeli 2 poudarja, naj se znanje o omenjenih temah smiselno nadgrajuje od 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja (v nadaljevanju VIO) do gimnazije. V osnovni šoli bi učenci spoznavali, uzaveščali zakonitosti sporazumevanja in (večkodnih) besedil praktično, spontano z dejavnostmi branja, pisanja, poslušanja in govorjenja, v gimnaziji pa bi dijaki osmislili že splošno poznane teme in dejavnosti (iz OŠ) še s teorijo, besedila kritično in z utemeljevanjem analizirali in vrednotili ter sami tvorili zahtevnejša (večkodna) besedila.

Po vsej vertikali se omenjene teme vedno povezujejo s književnostjo, npr. lahko pri obravnavanju odnosa med avtorjem in naslovnikom, tvorbe pomena, slogovnih postopkov, rabe in vloge jezikovnega sistema itn.

2.4 Kako naj bo to zapisano v učnem načrtu? Učni načrt je vrsta didaktičnega žanra, kar so tudi šolski esej, spis, seminarska naloga. Po hierarhični urejenosti je besedilo kolonija, zato vsebinsko samostojne enote beremo pragmatično. V našem primeru bi se zaradi upoštevanja komunikacijske narave obravnavanja šolske snovi ta žanr nekoliko modificiral, zahteval bi bolj linearno branje, tako kot besedilo nepretrganega toka. Začetna učna tema bi bila komunikacija, nato iz nje izhajajoči temi besedilo (eno- in večkodno) in besedilni žanri. Vse teme jezikovnega sistema se tudi povezujejo s prvimi tremi in to naj bi bilo eksplicitno izraženo. Menimo, da bi že tak način zapisa ciljnemu bralcu poudaril sporočilo o komunikacijski povezanosti vseh tem, ki jih obravnavamo pri slovenščini.

3 Sklepne ugotovitve

Iz razprave povzemamo splošno ugotovitev: učni načrt naj se dejansko odziva na komunikacijske potrebe sodobne družbe v najširšem pomenu in naj gradi iz sodobnih teoretičnih spoznanj.

Ugotavljamo, da je treba učni načrt za slovenščino posodobiti s temeljnimi temi iz komunikacije, (večkodnega) besedila, rabe različnih semiotskih sistemov pri tvorbi pomena. Vsa ta znanja so namreč nujna za spoznavanje zahtevnejših tem z različnih področij in za uspešno usvajanje bralne/večkodne pismenosti. O slovenskem jeziku in besedilu učimo temeljna znanja, bistvene značilnosti omenjenih učnih vsebin, tako da jih učenec/dijak lahko sam uporabi v novih situacijah in jih nadgrajuje s spoznavanjem razločevalnih lastnosti med različnimi pojavitvami besedil. Besedila in jezikovnega sistema se učimo z usvajanjem komunikacijskih zakonitosti. Zavedati se moramo, da se jezika učimo tudi iz književnih besedil, saj se v njih prav tako ustvarja pomen z leksiko-gramatičnimi sredstvi v konkretnih družbenih in kulturnih okoliščinah.

Treba bi bilo tudi bolj upoštevati dejstvo, da je pouk slovenščine praviloma namenjen njenim rojenim govorcem, zato naj bodo cilji in pričakovanja na višji

zahtevnostni ravni pri vseh jezikovnih dejavnostih, tako pri usvajanju znanja kot pri oblikovanju moralne države, sodelovalnosti, dobronamernosti in spoštljivosti.

Velja pa tudi razmisliti o strukturi učnega načrta kot didaktičnega žanra, ki bi na slovniku – učitelju eksplicitno izražal teoretični koncept učenja.

Viri

Ahačič, Kozma, Banič, Iztok, Brodnik, Andrej, Holcar Brunauer, Ada, Klopčič, Polona, Kogoj, Berta, Mithans, Monika, Pirih, Anja, Štefanc, Damijan, Müller, Tanja, Rojc, Jasna, Slivar, Branko, Stegel, Marjeta, Suban, Mojca, Tratnik, Miran in Zupanc Grom, Renata, 2022: *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodisca_za_prenovo_UN.pdf. (Dostop 13. 5. 2024.)

NSRBP 2019 = *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*, 2019: <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>. (Dostop 12. 11. 2023.)

UN 2008 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Krakar Vogel, Boža, Končina, Marija, Krvavica, Suzana, Hedžet Krkač, Mira, Virk, Tomo, Židan, Stanislava in Ambrož, Darinka, 2008: *Učni načrt: Slovenščina: Gimnazija; Splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://portal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf. (Dostop 15. 5. 2024.)

UN 2018 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, Cestnik, Mojca, Čuden, Milena, Gomivnik Thuma, Vida, Honzak, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Rosc Leskovec, Darinka, Žveglič, Marija in Ahačič, Kozma, 2018: *Učni načrt: Slovenščina: Program osnovna šola*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf. (Dostop 15. 5. 2024.)

Literatura

Bernstein, Basil, 2000: *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham, Boulder, New York in Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Bešter, Marja, 1994: Tip besedila kot izrazilo sporočevalčevega namena. *Uporabno jezikoslovje* 2. 44–52.

Bezemer, Jeff in Kress, Gunther, 2008: Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designes for Learning. *Written Communication* 25/2. 166–195.

Cotič, Mara, Medved-Udovič, Vida in Starc, Sonja (ur.), 2011: *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Dijk, Teun van, 1992: *Text and Context. Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London, New York: Longman.

Grosman, Meta, 2011: Večrazsežna pismenost izziv sedanjosti. Cotič, Mara, Medved-Udovič, Vida in Starc, Sonja (ur.): *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerzitetna založba Annales. 19–27.

Halliday, Michael, [1977] 2002: Text as Semantic Choice in Social Contexts. Webster, Jonathan James (ur.): *M. A. K. Halliday: Linguistic Studies of Text and Discourse*. London in New York: Continuum. 23–84.

Halliday, Michael in Matthiessen, Christian, 2004: *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Hoey, Michael, 2001: *Textual Interaction: An Introduction to Written Discourse Analysis*. London in New York: Routledge.

Jakobson, Roman, 1989: *Lingvistični in drugi spisi*. Ljubljana: Studia Humanitatis.

Krajnc Ivič, Mira in Žele, Andreja, 2012: Elipsa kot stavčnopovedni in besedilni pojav. *Filologičeskie zametki* 10/2. 171–180. <https://journals.ukim.mk/index.php/philologicalstudies/article/view/555/477>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Krajnc Ivič, Mira, 2020: Obravnava besedil: Merila za razlikovanje med besedilno vrsto in besedilnim tipom. *Slavistična revija* 68/1. 55–71. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-8O6D005H>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Kranjc, Simona, 1997: Govorjeni diskurz. *Jezik in slovstvo* 42/7. 307–319. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-LINSWSSD>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Kress, Gunther in Leeuwen, Theo van, 2004: *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London in New York: Routledge.

Kress, Gunther, 2015: *Multimodalità: Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*. Bari: Progedit. Prev. E. Adami.

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

New London Group, 1996: A Pedagogy of Multiliteracies. *Harvard Educational Review*. 60/1. 66–92. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.

Martin, James, White, Peter, 2007: *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.

Ngo, Thu, Hood, Susan, Martin, James R., Painter, Claire, Smith, Bradley in Zappavigna, Michele, 2022: *Modelling Paralanguage Using Systemic Functional Semiotics: Theory and Application*. London: Bloomsbury.

Nidorfer, Mojca, 1997: Ilokucijsko dejanje zahteve. Kunst Gnamuš, Olga, Nidorfer, Mojca in Schlamberger Brezar, Mojca (ur.): *Posrednost in argumentacija v govoru F(p) - T(r): zgradba stavka med informacijo, argumentacijo in konverzacijo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Center za diskurzivne študije.

Rodela, Martina, 2023: Humor v večkodnih učbeniških besedilih za slovenščino v osnovni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje* 16/Spec.Iss. 185–205. DOI: <https://doi.org/10.18690/rei.16.Spec.Iss.2989>.

Rose, David in Martin, James, 2008: *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.

Skela, Janez, 1998: Komunikacijska metodologija poučevanja jezikov: (r)evolucija? *Uporabno jezikoslovje* 5. 142–159.

Starc, Sonja, 2006: Besedilna matrica in struktura vzorca besedila problem – rešitev ter možnost njune uporabe pri analizi besedil v šolski praksi. *Jezik in slovstvo* 51/1. 33–52. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-KESJEKJX>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Starc, Sonja, 2011: Zmožnost dekodiranja večkodnih besedil kot sestavina besedilne pismenosti. Cotič, Mara, Medved-Udovič, Vida in Starc, Sonja (ur.), 2011: *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerzitetna založba Annales. 28–36, 498–499.

Starc, Sonja, 2015: Decoding Multimodal Text by Untrained Readers: A Message for Mother Tongue pedagogy. Starc, Sonja, Carys, Jones in Maiorani, Arianna (ur.): *Meaning Making in Text: Multimodal and Multilingual Functional Perspectives*. Basingstoke in New York: Palgrave Macmillan. 223–244.

Starc, Sonja, 2023: Vpeljava vizualne slovnice v pouk slovenščine kot materinščine. *Revija za elementarno izobraževanje* 16/Spec.Iss. 137–155. DOI: <https://doi.org/10.18690/rei.16.Spec.Iss.2989>.

Starc, Sonja, Pettirosso, Patrizia, Cijak, Bruna, Umek, Loredana, Brajkovič, Maja in Purič, Vilma, 2022: *Naloge za spoznavanje osnov eno- in večkodnega besedila*. Trst: DIZ Jožef Stefan. <https://jozefstefan.org/projekti>. (Dostop 14. 1. 2024.)

Štefanc, Damijan, 2022: Prihodnost kurikula: Nekaj razmislekov ob načrtovani prenovi učnih načrtov. Krapše, Tatjana, Bone, Jerneja, Polšak, Anton in Mršnik, Sandra (ur.): *Pogled na šolo 21. stoletja v duhu kompetenc in pismenosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 12–26. https://www.zrss.si/digitalna_bralnica/pogled-na-solo-21-stoletja-v-duhu-kompetenc-in-pismenosti/. (Dostop 6. 3. 2024.)

Tamm, Marek in Torop, Peeter (ur.), 2022: *The Companion to Juri Lotman: A Semiotic Theory of Culture*. London: Bloomsbury Academic.

Verschueren, Jef, 2000: *Razumeti pragmatiko*. Ljubljana: *cf.

Vičar, Branka, 2015: Slovnični pristop k vizualni komunikaciji. Vizualna analiza vojnih fotografij. Smolej, Mojca (ur.): *Slovnica in slovar aktualni – jezikovni opis*. Obdobja 34. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 801–810.

Vogel, Jerca, 2012: Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovu jezikovnega dela izpita slovenščine na splošni maturi. *Jezik in slovstvo* 57/1–2. 67–81. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-98QK0OKE>. (Dostop 15. 5. 2024.)

Vogel, Jerca, 2015: Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes. *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 173–183, 253. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-BD71XXVV>. (Dostop 15. 5. 2024.)