

Jerica Vogel

Filozofska fakulteta v Ljubljani

UDK 371.3:811.163.6'271.16

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jerica Vogel

UDK 371.3:811.163.6271.16

SUMMARY

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

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

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

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