

Jerica Vogel

Filozofska fakulteta v Ljubljani

UDK 372.882

Poslušanje pri pouku književnosti

O Poslušanje je temeljna, pogosta in pomembna sporazumevalna dejavnost, zato je sposobnost poslušanja ena od bistvenih sestavin celovite sporazumevalne zmožnosti.¹ Danes vemo, da ni samodejna, temveč da se je treba naučiti prav tako kot npr. branja ali pisanja. Iz teh spoznanj izhaja tudi prenova pouka slovenskega jezika in književnosti, saj v učne načrte vključuje poslušanje tako neumetnostnih kot umetnostnih besedil. Tu nas najprej teoretično in nato praktično zanima, kako se lahko poslušanje uresničuje pri pouku književnosti.

1 Poslušanje pri pouku književnosti

Govorno in pisno sporazumevanje je izhodišče tudi pri pouku književnosti. Ali kot so zapisali avtorji predloga novega učnega načrta za gimnazije v didaktičnih navodilih — branje leposlovnih besedil v šoli (glasno interpretativno, v katerem se zlasti v zadnjih dveh letih poskušajo vsi dijaki, in individualno tiho, ki mu sledi interpretacija) je nujna sestavina razvijanja sposobnosti literarnega branja; obenem so predvsem takrat, kadar dijaki izražajo svoje subjektivno stališče do prebranega in prebrano vrednotijo, poleg frontalno vodenega dialoga priporočili delo v dvojicah in v skupinah, saj so v pogovoru s sošolci v delovni skupini lahko bolj spontani kot v dialogu z učiteljem. Iz tega stališča je mogoče razbrati dvoje razlogov, zaradi katerih se zdi, da pouk književnosti ponuja še zlasti veliko možnosti za posredno razvijanje sposobnosti poslušanja.

a) Po eni strani omogoča razvijati poslušanje v obeh temeljnih oblikah govornega sporazumevanja, tj. pri enogovornem (nesodelovalnem) sporočanju ob razlagi, posnetih in neposnetih enogovornih sporočilih ter pri večgovornem (sodelovalnem) sporočanju v pogovorih z učiteljem in sošolci.

b) Prav pouk književnosti pa omogoča tudi zelo učinkovito razvijanje različnih vrst poslušanja. Ker je temeljni cilj pouka književnosti spodbujati učenčev dejaven stik (komunikacijo) z leposlovljem,² mora biti večina učiteljevih prizadevanj usmerjena k razvijanju sposobnosti doživljanja, razumevanja, vrednotenja književnega dela in izražanja — ubeseditve lastne interpretacije na teh ravneh. Zlasti prvo branje umetnostnih besedil pa ne spodbuja le spoznavnih procesov, temveč tudi čustveno doživljanje in domišljjsko sodelovanje pri ustvarjanju eidetskih predstav (Kordigel,

¹ V strokovni literaturi srečujemo različna poimenovanja. Leopoldina Plut Pregelj poslušanje opredeljuje kot jezikovnokomunikacijsko sposobnost, Boža Krakar Vogel v *Temah iz književne didaktike* kot enega temeljnih ciljev pouka književnosti navaja razvijanje bralne sposobnosti. Sama sem povzela poimenovanji po Maritni Križaj Ortar in Marji Bešter; pri tem sporazumevalno zmožnost pojmem kot celovito in večrazsežno zmožnost, ki jo sestavljajo štiri sporazumevalne sposobnosti: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje.

² Cilje, metode in vsebine pouka književnosti je v svojih razpravah in strokovnih člankih sistematično opredelila Boža Krakar Vogel.

1995/96: 17-30), zato nam umetnostna besedila omogočajo, da ob informacijskem in priložnostnem poslušanju razvijamo tudi doživljajsko.

Petar Guberina (1967: 67) pravi, da je umetniku, predvsem pesniku, prek kombinacije glasov oz. zvoka v posameznih besedah uspelo oponašati naravo, jo globlje prikazati. Čeprav so glasovi ujeti v besede, se osvobajajo njihovega konvencionalnega, dogovorjenega pomena. »Enako število zlogov, kar pogosto odkrivamo v pesmih, je ritem, kot ga sliši pesnik v predelani stvarnosti svojega jaza. Trganje rime, neenako število zlogov je nov, drugačen glas narave, kot se pojavlja v kreativni umetniški misli.« Temu dodaja: »/Tudi/ kadar umetniška misel sprejme izključno prozno obliko, imajo vrednosti govornega jezika z umetniško kvaliteto vse možnosti, da prek ritma oblikujejo družbeno-individualni svet umetnika. Kateri koli odlomek proze bi nam odkril njen ritem, uporabo vrednosti govornega jezika.« (Guberina, 1967: 90.)

Iz tega sledi, da je vsako zapisano besedilo, neumetnostno ali umetnostno, sestavljeno tako iz pomensko-skladenjskih (semantično-sintaktičnih) sestavin kot iz govornih značilnosti (ritem, intonacija, napetost, premor, hitrost govora, jakost) ter zgrajeno na njihovi stalni medsebojni strukturni povezanosti. Šele v tej nerazdružljivi celoti dobiva izraz pravo vrednost, zato niti književnega niti katerega koli drugega dela ne moremo ločiti od njegove zvočne realizacije. Ni ga mogoče dojeti, če ne upoštevamo njegove zvočne strani, če ga ne poslušamo.

2 Kaj in kako pri pouku književnosti poslušamo danes (analiza priprav na učno uro)?

Kakšna je vloga in kolikšen je delež poslušanja pri pouku književnosti danes, sem poskušala ugotoviti z analizo sedmih priprav na učno uro pri pouku književnosti v prvem letniku štiriletne srednje šole, ki so jih ob pomoči mentorjev pripravile študentke tretjega in četrtega letnika slovenščine v študijskem letu 1997/98.³ Zavedam se, da priprave ne morejo nadomestiti avdio- in videoposnetkov in da je zlasti okrnjeno opazovanje odnosnega govora, pri katerem igrajo pomembno vlogo vsi dejavniki govorno-poslušalske komunikacije. Toda ker so študentke v pripravah zapisale vzporedni opis učiteljeve dejavnosti in dejavnosti učencev v posameznih fazah učne ure, sem poskusila ob zapisu predvidenega poteka didaktične komunikacije odgovoriti na naslednja vprašanja:

- (1) Kolikšen je pri pouku književnosti delež poslušanja med drugimi sporazumevalnimi dejavnostmi, koliko poslušal/govori učitelj in koliko učenci?
- (2) Katere vloge sestavljajo govor učencev?
- (3) Koliko in kaj poslušajo pri pogovoru in razlagi?
- (4) Ali študentke preverjajo razumevanje poslušanega enogovornega (nesodelovalnega) besedila in na katerih ravneh?
- (5) Kakšna je vloga poslušanja v okviru metodičnega sistema šolske interpretacije in kakšne možnosti za razvijanje sposobnosti poslušanja nam ta ponuja?

2.1 Delež poslušanja

Samo po opisu poteka didaktične komunikacije sicer ni mogoče natančno izmeriti, koliko odstotkov zavzame poslušanje med drugimi sporazumevalnimi sposobnostmi. Iz vseh sedmih priprav pa je kljub temu razvidno, da učenci več kot polovico vsega časa pri pouku književnosti preživijo v neki dejavnosti, ki od njih zahteva poslušanje. Sledijo mu branje, govorjenje in pisanje.

³ Študentke so obravnavale umetnostna besedila vseh književnih vrst, in sicer lirsko pesništvo ob Petrarcovem *Sonetu* (3 priprave), pripovedništvo ob Boccacciovi *Noveli o sokolu* (2 pripravi) in Trubarjevem odlomku *Proti zidavi cerkva* ter dramatiko ob odlomku iz Molièrove komedije *Tartuffe*.

Hkrati razčlemba priprav pokaže, da je delež učiteljevega govora velik, učenec pa se redkeje pojavi v vlogi govorca. Učenci so torej tisti, ki naj bi večino časa v šoli poslušali in se učili od učitelja, medtem ko učitelj predvsem govori in le redko poslušča učenca.

Ob tem je značilno, da učenec spregovori največkrat takrat, kadar to od njega zahteva učitelj; ta pa po obravnavi prepogosto zastavlja vprašanja, ki od učencev zahtevajo zelo kratke, tudi enobesedne odgovore. Zato lahko sklepamo, da je večina učenčevega govora v zvezi z učiteljevimi vprašanji, le malo pa je samostojnih misli in izjav.

2.2 Govorne vloge

Medtem ko so v dosedanjih raziskavah pri drugih šolskih predmetih in tudi pri pouku slovenskega jezika ugotavljali, da je govor učencev predvsem spoznaven,⁴ sem sama opazila, da pri književni vzgoji že zaradi posameznih faz v metodičnem sistemu šolske interpretacije — zlasti interpretativnega branja, izražanja doživetij po čustvenem premoru in večinoma tudi doživljajsko-izkušenske uvodne motivacije — med govorom učiteljev in učencev ni tolikšnega funkcijskega razhajanja. Tako učitelji kot učenci se izražajo celovito, njihov govor sestavljajo vse vloge: ob predstavitveni in medosebni še zlasti pogosto izrazna (ekspresivna) in lepotna (estetska). Ob spoznavnem govoru je velik tudi delež odnosnega govora, kar zahteva še posebej razvito sposobnost poslušanja.

2.3 Pogovorna metoda in metoda razlage

Pri vseh svojih urah so študentke uporabile metode ustne razlage, dela z besedilom in pogovora, le ena od njih pa tudi delo s kasetofonom. Zato me je zanimalo predvsem razmerje med razlago in pogovorom⁵ kot značilnima oblikama enogovornega (nesodelovalnega) oziroma večgovornega (sodelovalnega) sporazumevanja, ki zahtevata različne strategije poslušanja in različne dejavnosti, s katerimi učence spodbujamo k dejavnemu poslušanju.

2.3.1 Metoda ustnega razlaganja

je akromatska (prirejena za poslušanje) ali monološka metoda, govori samo eden, bodisi učitelj bodisi učenec. Zdi se, da je v prvem letniku srednje šole ta metoda zlasti v začetnih fazah šolske interpretacije, ob literarnoteoretičnih pojmi, pa tudi v fazi analize književnega dela, zelo pomembna zaradi svojih prednosti. Te so:

- ohranja skladenjsko zgradbo glagolskih povedi in njihovih zvez, kar je značilno izrazno sredstvo strokovnih vsebin;
- zelo je ekonomična glede na čas;
- hkrati s pravilno rabo zagotavlja, da je učna snov sistematično in pregledno obravnavana.

Ob napovedi besedila in njegovi literarnozgodovinski umestitvi se je za metodo razlage tako odločilo vseh sedem študentk. Dijakom so z njo predstavile novo literarno obdobje (reformacija pri nas, klasicizem), jih seznanile s kratko vsebino del (obnova Tartuffa, 2-krat povzeta okvirna zgodba Boccacciovega Dekameron) in življenjepisi (Molièrovo, 3-krat Petrarcovo, 2-krat Boccacciovo, Trubarjevo življenje in delo). Za razlago so se odločale tudi ob analizi, ko so same povedale strokovne definicije literarnoteoretičnih ali literarnozgodovinskih pojmov (komedija, avtorji in zgodovinski nastanek soneta) ter označile posamezna leposlovna besedila (Trubarjev odlomek je izvorno pisanje, ki sodi v vrst spominov ali memoarov, Tartuffe je komedija). Toda pri tem niso upoštevale, da ima razlaga tudi pomanjkljivosti. Čeprav je pomensko in logično neoporečna, namreč lahko učence privede do pasivnega poslušanja in razumevanja, pogosto jih

⁴ Ugotovitev povzemam po Olgi Kunst Gnamuš (1992: 13).

⁵ Pri definicijah metode razlage in pogovorne metode ter navajanju njunih lastnosti sem se opirala na delo Ane Tomič *Izbrana poglavja iz didaktike*.

zapelje v nedejavnost in pripelje do verbalizma v znanju. Tako so morali dijaki ob razlagi slediti poteku učiteljevega mišljenja, ne da bi imeli priložnost izraziti pomisleke, vprašanja, nasprotovanja. Ker učencev v šolah nismo učili poslušati, kar je pomemben člen v komunikaciji, se pri rabi te metode lahko zgodi, da učitelja ali sošolca sploh ne slišijo, zato vse manj razmišljajo o vsebini izrečenega.

Kot pravi Leopoldina Plut Pregelj (1990: 72-101; 1997: 10-11), lahko pri enogovornem (nesodelovalnem) sporazumevanju razvijamo dejavno sporočanje z dvema vrstama dejavnosti: ob poslušanju in po njem. Ob poslušanju gre za zapisovanje, ki je bodisi samostojno bodisi izpolnjevanje prej pripravljenih tez (npr. vstavljanje manjkajočih podatkov ipd.). Po poslušanju pa gre za poslušalčev odziv, npr. povzemanje vsebine, ugotavljanje bistva, zastavljanje vprašanj ipd. Kolikor je razvidno iz naših priprav, se je spodbujanje dejavnega poslušanja pri pouku književnosti dobro uveljavilo ob interpretativnem branju, ki je pravzaprav tudi posebna vrsta enogovorne metode, ob razlagi pa sposobnosti dejavnega poslušanja doslej nismo razvijali. Lahko rečemo celo, da smo včasih nezavedno razvijali slabe poslušalske navade, saj smo učencem po razlagi pogosto narekovali in od njih pri preverjanju znanja zahtevali le to, kar imajo zapisano v zvezkih.

2.3.2 Pogovor

je druga zelo pomembna govorna metoda, ki je v nasprotju z razlago dialoška ali erotematska. Olga Kunst Gnamuš (1992: 40) pravi, da se v pogovorni obliki pomenska podstava glagolske povedi razprši v interakcijsko obliko, sestavljeno iz eliptičnih povedi raznih modalitet: pritrjevalnih in odklonilnih stališč, domnev, vprašanj, utemeljitev, dokazov, komentarjev, ponazorjevalnih zgledov. Ker pogovor razprši pomensko-pojmovne zgradbe strokovnih vsebin, je pomembno, da mu sledijo posplošitve, povzetki, miselni vzorci, prikazi pomenskih zvez in shem, toda ni nujno, da so ti vselej tudi zapisani. Vendar ima po drugi strani pogovor pred razlago tudi številne prednosti, med katerimi sta najpomembnejši:

- v večji meri kot razlaga vgrajuje doživljajske sestavine,
- učenci so dejavni udeleženci — govorniki ali poslušalci —, izražajo lahko svoja stališča, vprašanja, pomisleke, nasprotovanja.

Kot kažejo priprave, pri pouku književnosti pogovor prevladuje v fazi analize, deloma pa tudi v fazi uvodne motivacije in sinteze. Vendar se bliža neformalnemu, za življenje zunaj šole značilnemu pogovoru le ob uvodni motivaciji, kjer odnosni govor ne prevladuje samo v govoru učitelja, temveč tudi v govoru učencev. Za spoznavni pogovor ob analizi in sintezi pa je značilno, da je:

- (1) vodeni pogovor z izrazito prevladujočo vlogo učitelja; čeprav govor poteka dialoško, večinoma govori učitelj, učenec je postavljen v položaj poslušalca, ki se odziva z vnaprej pripravljenimi odgovori;
- (2) enosmerni pogovor, ki poteka le med učencem in učiteljem, ne pa tudi med učenci samimi. Le ob skupinskem pouku, ki ga predvideva ena od sedmih priprav na učno uro, dobijo učenci več priložnosti za dvosmerni in enakovrednejši pogovor.

Učitelji si pogosto zastavljamo vprašanje, ali naj spoznavne vsebine obravnavamo v obliki razlage ali pogovora. Ker imata obe metodi tako prednosti kot pomanjkljivosti, je uporaba ene ali druge odvisna od učiteljevega cilja. Toda hkrati učitelj svojega cilja ne bo mogel doseči, če ga ne bodo učenci bodisi ob razlagi bodisi ob pogovoru dejavno poslušali.

2.4 Preverjanje razumevanja poslušanega besedila

Eden od pogojev za dejavno poslušanje je ustrezna raven govorno-poslušalske komunikacije. Čeprav je vsak pogovor tudi vaja v govornem sporazumevanju (govorno-poslušalski komunikaciji) — kajti če želimo odgovoriti na vprašanje, ga moramo slišati, razumeti, interpretirati in se nanj odzvati —, me je ob analizi priprav zanimalo predvsem to, koliko in kako so študentke pri pouku preverjale razumevanje enogovornega besedila, ki so ga dijaki poslušali.

Po Sonji Pečjak lahko pri branju⁶ na splošno govorimo o treh ravneh razumevanja: (1) besednem razumevanju, (2) interpretativnem razumevanju ali razumevanju s sklepanjem in (3) kritičnem in ustvarjalnem razumevanju ali tudi uporabnem razumevanju. Kakovostno različne ravni razumevanja preverjamo s kakovostno različnimi vprašanji: vprašanja nižje ravni zahtevajo samo obnovev spominsko usvojenih podatkov in dejstev, vprašanja višje ravni pa spodbujajo višje miselne procese, kot so analiziranje, primerjanje, sintetiziranje, uporaba. Vprašanja in naloge za preverjanje razumevanja naj bi obsegale vse ravni razumevanja.

2.4.1 Preverjanje razumevanja v začetnih fazah šolske interpretacije⁷

Vseh sedem študentk je po interpretativnem branju in čustvenem premoru učence spodbujalo k izražanju vtisov, zaznav, predstav, razmišljanj in čustev ob prebranjem besedilu ter k njihovemu utemeljevanju. Tri študentke pa so v tej fazi ob spodbujanju doživljanja dodatno preverjale tudi razumevanje, in to na višjih ravneh.

(1) Interpretativno razumevanje sta preverjali študentki pri obravnavi Petrarcoevega Soneta.

a) Z nalogo »Označite njo, kot jo razberete iz Petrarcoevega Soneta«, je študentka preverjala, ali so dijaki dojeli povezanost med posameznimi deli besedila in jo znali razložiti.

b) Ob istem besedilu je pri drugi učni uri študentka dijakom zastavila nalogo: »Določite razpoloženje in vrsto pesmi«. S tem je preverjala, ali so dojeli bistvo/poglavitne ideje besedila.

(2) Z zahtevo po obnovi Boccacciove novele pa se je preverjalo tudi uporabno razumevanje — ali znajo dijaki preoblikovati prebrano besedilo iz ene abstraktne oblike v drugo, ali znajo daljše besedilo preoblikovati v krajše.

2.4.2 Preverjanje razumevanja v fazah analize in sinteze

Ob obravnavi Molièrove komedije Tartuffe tudi analiza in sinteza sledita že prvemu branju — poslušanju odlomka. Študentka je pri tem vprašanja zastavila tako, da je z njimi preverjala razumevanje na vseh ravneh:

(1) predvsem spominsko obnovev je zahtevala z vprašanji nižje ravni, npr.: Kako se obnaša Orgon? Kaj pravi o ženinem zdravju?;

(2) analiziranje, primerjanje, uporabo, sintetiziranje pa je preverjala z vprašanji višje ravni, npr.: Zakaj Orgona skrbi le Tartuffe? Kako bi razdelili potek dogajanja na zaplet, vrh, razplet in razsnovo?

Kot je razvidno iz priprav, se je študentkam uspelo izogniti nevarnosti, da bi vprašanja ostala na najnižji ravni razumevanja.⁸ Razloge za to lahko med drugim iščemo v metodičnem modelu šolske interpretacije: po njem so dijaki v dejavnem stiku z umetnostnim besedilom, ki ga doživljajo, razumevajo in vrednotijo. Učenčevo čustvovanje pa razgibamo in učenca spodbujamo k izražanju vrednostnih sodb in moralnih stališč šele z vprašanji višje ravni.

⁶ Razvrstitev vprašanj s psihološkega vidika glede na miselne procese na vprašanja višje in nižje ravni ter razvrstitev kakovostno različnih ravni razumevanja sem povzela po članku Sonje Pečjak (1997: 20). Čeprav sta branje in poslušanje različni sprejemni dejavnosti, sta medsebojno tudi močno povezani, pri obeh sprejememo sporočilo od zunaj in se ga nato trudimo razumeti, povezati s svojim prejšnjim znanjem ipd. Zato mislim, da lahko tudi pri poslušanju govorimo o treh kakovostno različnih ravneh razumevanja.

⁷ Metodični sistem šolske interpretacije književnega dela povzeman po članku Bože Krakar Vogel (1989/90).

⁸ Na to nevarnost opozarja Sonja Pečjak (1997: 24).

2.5 Poslušanje v metodičnem modelu šolske interpretacije umetnostnega besedila

2.5.1 Poslušanje kot dejavnost, ki jo je učitelj načrtoval, je omejena predvsem na začetne faze v metodičnem sistemu šolske interpretacije umetnostnega besedila, ki sodijo na prvo spoznavno-sprejemno stopnjo konkretne izkušnje⁹ oziroma doživljanja besedila.

(1) Vse študentke so skušale dijake za branje motivirati ustno, tako da so jim predstavile cilje učne ure in razjasnile njihova pričakovanja, s ponavljanjem literarnega znanja ali tako, da so skušale z vprašanji aktivirati njihove poprejšnje izkušnje.

(2) Pri vseh učnih urah sta motivaciji sledili napoved besedila in njegova lokalizacija. Učitelj je besedilo osvetlil z literarnozgodovinskimi podatki o avtorju, času nastanka, slogovnem obdobju itn. Učenci so bili postavljeni v vlogo sprejemnikov, pri čemer študentke njihovega dejavnega poslušanja niso spodbujale. Kot je zapisano v dveh pripravah, študentki pred lokalizacijo dijakom celo omenita, da bodo pohiteli, ker je o življenju in delu vse napisano v berilih. S tem se deloma potrdijo besede Leopoldine Plut Pregelj (1990: 16): »Sicer pa v šoli prej stimuliramo slabe poslušalske navade z vrsto vzorcev obnašanja učiteljev. Naj jih nekaj naštejemo: (1) vzkliki in pripombe pri razlagi (*Poslušajte, to je pomembno! Pazite, sedaj bom povedala nekaj zelo pomembnega! Sedaj bom ponovila vse pomembne podatke, ki si jih morate zapomniti!* itd.), (2) narekovanje učne snovi po koncu razlage, (3) pri preverjanju znanja zahteva le vsebine, ki jih imajo učenci v učbenikih ipd.« Bolje bi bilo npr., če bi spodbujali tiste miselne procese, ki omogočajo razumevanje in kritično vrednotenje besedila. Dejavnosti, ki jih pri pouku pogosto uporabljamo, so npr. seznanjanje učencev z učnimi cilji, postavljanje vprašanj pred poslušanjem, med njim ali po njem, spodbujanje k različnim načinom zapisovanja ob poslušanju, tudi zapisovanju z miselnimi vzorci ipd.

(3) Ob branju umetnostnega besedila se je pokazalo, da se študentke zavedajo, da je interpretativno branje nadgradnja logičnega, nevtralnega branja, napolnjeno s čustvenim odnosom braleca do besedila. Ker so se dijaki prvega letnika z besedili srečevali prvič, so se na branje Petrarrove pesmi in Boccacciove novele pripravili doma in ju sami prebrali. Tako so lahko estetske kvalitete besedila tudi zvočno izpostavile z večjimi intonacijskimi razponi, vsebinsko polnimi premori, opaznejšo menjavo hitrosti in jakosti govora itn. Učencev tako besedilo ni le informiralo o določenem avtorju in književnem obdobju, ampak so jim z interpretativnim branjem omogočile poglobljeno doživljanje književnega dela oziroma skušale v njih zbuditi umetniško doživljanje (doživeto branje). Učenci umetnostnih besedil tako niso poslušali le z razumevanjem in vrednotenjem, ampak tudi/predvsem doživljajsko.¹⁰

Obe študentki, ki se nista odločili za lastno interpretativno branje, sta prav tako izbrali možnost, ki je učencem najbolj omogočila doživeto poslušanje. Trubarjevo arhaično in zato še toliko zahtevnejše besedilo so spoznali ob posnetem branju dramskega igralca, odlomek iz Molièrovega *Tartuffa* pa so sami prebrali po vlogah in s tem vsaki osebi dali njen glas.

(4) V čustvenem premoru, trenutku tišine po interpretativnem branju, so imeli učenci možnost reagirati, vsak zase utrditi svoje vtise, začutiti novo izkušnjo.

2.5.2 Po čustvenem premoru so dijaki svoje vtise pri vseh urah izražali ustno, v pogovoru. Vendar se zdi, da je pogovor pri tem ostajal enosmeren, med učiteljem in učencem, čeprav bi lahko prav v tej fazi obravnave književnega dela z razvijanjem enakovrednega dialoga med učenci spodbujali pozorno poslušanje sogovorčevih argumentov in utemeljeno zagovarjanje svojih stališč ter jih

⁹ D. Colb pravi, da mora učenčev dejavno spoznavanje potekati skozi štiri stopnje: konkretno izkušnjo, razmišljujoče opazovanje, abstraktno konceptualizacijo in aktivno preizkušanje. Boža Krakar Vogel (1989/90) doživljanje, razumevanje in vrednotenje umetnostnega besedila prikazuje kot specifično konkretno izkušnjo, razmišljujoče opazovanje in abstraktno konceptualizacijo, kar pomeni, da sta pri pouku književnosti tako učenec kot učitelj dejavna s celotno osebnostjo, s čustvi, intuicijo, domišljijo, razumom.

¹⁰ Značilnosti interpretativnega branja opredeljuje Katja Podbevšek v članku Učiteljeva govorna kultura (1997).

vzgjali v kultivirane bralce. Prav to je temelj ene najzahtevnejših oblik večgovornega sporočanja, razprave, hkrati pa bi že lahko začrtalo smer kasnejši analizi dela.

2.5.3 Analiza besedila se ponavadi začne s pojasnitvijo težjih mest v besedilu. Tem pojasnilom sledi razčlenjevanje pomenske zgradbe umetnostnega besedila, da bi odkrili tiste sestavine, ki so dale umetniškemu delu njemu lastno umetniško vrednost. Šolska analiza v vseh primerih poteka v pedagoški komunikaciji med besedilom, učencem in učiteljem, v kateri učitelj z vprašanji spodbuja učencevo dejavnost. Če sodim po obravnavanih pripravah, pa je med učitelji pri pouku književnosti še vedno dokaj trdno zasidrano prepričanje, da lahko analiza sledi le, če imamo besedilo pred seboj, če ga vidimo.

2.5.4 Ob sintezi znanj in vrednotenju učenci odgovarjajo na dvoje vprašanj: Kaj določeno delo (v določeni dobi, v času branja) pomeni? In Zakaj mi je/ni všeč? Na tej stopnji bi lahko bili njihovi ustni odgovori nekoliko daljša, celovita besedila, v katerih bi utemeljevali svoja stališča. Sošolci pa bi ob pripravljanju na svoj odgovor zbrano poslušali, si zapisovali navedene utemeljitve, iskali ujemanja stališč in razlike med njimi.

Ob razčlembi priprav se je pokazalo, da je tudi ob poučevanju književnosti prav poslušanje tista sporazumevalna sposobnost, ki se nam zdi tako samoumevna, da o njej ne razmišljamo in je načrtno ne razvijamo, pa čeprav nam metodični model šolske interpretacije umetnostnega besedila ponuja možnosti za razvijanje vseh oblik in vrst poslušanja. Če razvito literarno percepcijo razumemo kot razvito sposobnost literarnega branja in poslušanja ter se hkrati zavedamo, da s tem ne mislimo le na doživljanje književnega besedila, temveč tudi na njegovo razumevanje, vrednotenje in izražanje — ubeseditve svoje interpretacije, potem seveda ni dovolj, da ostaja poslušanje kot načrtovana dejavnost omejeno večinoma na uvodne faze šolske interpretacije, torej na motivacijo in interpretativno branje, ter da ostaja predvsem ilustrativna dejavnost.

Zdi se, da je temeljna pomanjkljivost pri poučevanju književnosti v tem, da poleg doživljanja ne spodbujamo še razumevanja ob poslušanju, kot da lahko razumemo in nato vrednotimo ter ustrezno interpretiramo le zapisano in prebrano, ne pa morda govorjeno in slišano besedilo. Ne nazadnje vsako besedilo v sebi izgovarjamo, besede in skladnjo povezujemo z intonacijo, hitrostjo, jakostjo, šele tako se nam umetniško delo v resnici približa, šele tako ga lahko doživljamo in tudi razumemo. In ne nazadnje se zunaj šole pogosto srečujemo samo s poslušanjem leposlovja, pa naj bo to v gledališču, na literarnih večerih, proslavah, po radiu ali televiziji.

3 Sklep

Poslušanje je v procesu sporazumevanja zelo pomembna dejavnost, brez razvite sposobnosti poslušanja se ni mogoče uspešno govorno sporazumevati. Aktivnega poslušanja se je treba prav tako naučiti kot govorjenja, branja ali pisanja, in to ne le pri pouku slovenskega jezika, ki nam daje možnosti za njegovo neposredno razvijanje, temveč tudi pri vseh drugih področjih pouka. Med njimi nam daje s funkcijsko raznovrstnostjo govora še zlasti veliko možnosti za razvijanje različnih oblik govornega sporazumevanja (govorno-poslušalske komunikacije) in različnih vrst poslušanja pouk književnosti, ki poteka ob dejavnem stiku učencev z besedilom in učiteljem. Ob poslušanju enogovornih besedil in sodelovanju v pogovorih lahko namreč ob interpretativnem in priložnostnem poslušanju, ki sta pri pouku najpogostejši vrsti, sistematično razvijamo tudi doživljajsko.

Za sistematično in učinkovito razvijanje sposobnosti poslušanja seveda ne zadostuje le nov učni načrt. Tudi učitelji moramo spremeniti svoj odnos do poslušanja in svoje poslušalske navade. Tudi mi se moramo navaditi pogosteje poslušati učence. Nprekinjanje govornika, sprejemanje njegove teme, pozorno poslušanje tega, kar govori, vse to sodi h kultiviranemu poslušanju tako v šoli kot zunaj nje.

Viri in literatura

Priprave študentk na učno uro pri pouku književnosti v študijskem letu 1997/98.

Saša Benulič (1998). Treba je znati poslušati. Jezikovne zmožnosti za maturo iz angleščine. Ljubljana: ZRSŠ, 61-74.

Marja Bešter, Martina Križaj Ortar (1995/96). Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. Jezik in slovstvo, 5-15.

Marja Bešter, Martina Križaj Ortar, Erika Kržišnik (1994). Pouk slovenščine malo drugače. Trzin: Different.

Pavao Brajša (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glotta Nova.

Meta Grosman (1998). Zakaj je branje leposlovja pomembno za vsakogar. Jezikovne zmožnosti za maturo iz angleščine. Ljubljana: ZRSŠ, 12-16.

— (1998). Vprašanja o pouku književnosti. Jezikovne zmožnosti za maturo iz angleščine. Ljubljana: ZRSŠ, 7-11.

Petar Guberina (1967). Zvuk i pokret u jeziku. Zagreb: Zavod za fonetiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Metka Kordiger (1995/96). O oblikovanju kurikula namesto učnega načrta za šolsko srečevanje s književnostjo ali: problem literarnega scientizma. Jezik in slovstvo, 17-30.

Boža Krakar Vogel (1989/90). Metodični sistem šolske interpretacije. JIS.

— (1993/94) Razsežnosti učiteljeve usposobljenosti za poučevanje književnosti. Jezik in slovstvo, 175-188.

— (1993). Didaktična struktura in uporabna načela pouka književnosti. Književnost v prvem letniku srednje šole. Ljubljana: ZRSŠ, 7-25.

— (1997). Teme iz književne didaktike (Druga, popravljena in dopolnjena izdaja). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Olga Kunst Gnamuš (1992). Sporazumevanje in spoznavanje jezika. Ljubljana: DZS.

Sonja Pečjak (1997). Preverjanje ravni razumevanja pri branju. Skripta 1, 19-24.

Leopoldina Plut Pregelj (1997). Poslušajte sebe — poslušajte študente! Skripta 1, 7-18.

— (1990). Učenje ob poslušanju. Ljubljana: DZS.

Katja Podbevšek (1997). Učiteljeva govorna kultura. Skripta 1, 25-34.

Marija Pozojević-Trivanović (1984). Slušanje i govor. Zagreb: Filozofski fakultet.

Učni načrt za predmet slovenski jezik in književnost v gimnazijah (Predlog).

Ivo Škarić (1996). V iskanju izgubljenega govora. Ljubljana: Pravlično gledališče.

Ana Tomić (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.

Branko Vuletić (1980). Gramatika govora. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.

Jerica Vogel

UDK 372.882

SUMMARY

LISTENING IN LITERATURE CLASSES ABSTRACT

Listening is a very important activity in the process of communication. Oral communication is not possible without the listening ability being fully developed. Active listening has to be learnt in the same way as speaking, reading or writing, and not only in language classes, which provide opportunities for its direct development, but also in all other classes. With their functional diversity of speech and students' active contact with texts and the teacher, literature classes may be a particularly stimulating context for developing various forms of spoken communication (speaking-listening) and different kinds of listening. When students listen to monologic texts and

participate in discussion, not only interpretative and situational, but also responsive listening is systematically developed.

A new curriculum itself will not automatically result in a systematic and efficient development of the listening ability. Teachers need to change their attitude towards listening and their listening habits. They need to learn to listen to their students more. Not interrupting the speaker, accepting his/her topic of conversation, attentive listening to what (s)he is saying all make part of cultivated listening both in classes and in all aspects of life.