

# KRITIČNA SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST – OSREDNJI KONCEPT SODOBNEGA POUKA PRVEGA JEZIKA

---

Kritična sporazumevalna zmožnost je že od 2008 opredeljena kot eden osrednjih ciljev pouka slovenščine kot prvega jezika, a se v šolski praksi še ne uresničuje dovolj. Ker se zdi, da je eden od razlogov tudi nejasna definiranost tega pojma v slovenski jezikovni didaktiki, skuša prispevek opredeliti kritično sporazumevalno zmožnost. Pri tem izhaja iz pojma ključne zmožnosti in značilnosti kritičnega mišljenja ter kritično sporazumevalno zmožnost predstavi kot kompleksno zmožnost, ki se uresničuje kot preplet kognitivne, jezikovne in kontekstualne zmožnosti ter od govorca zahteva zavest o razmerju med jezikom in kulturo, metakognicijo in sprejemanjem etične oz. družbene odgovornosti.

**Ključne besede:** kritična sporazumevalna zmožnost, pouk prvega jezika, ključne zmožnosti, kognitivna, jezikovna in kontekstualna zmožnost

Ob družbenih spremembah, tehnološkem napredku in novih zahtevah, ki jih ta dogajanja postavljajo pred posameznika, je tudi v šolskem okolju vse večja zavest o tem, da zgolj funkcionalna zmožnost sporazumevanja posamezniku ne omogoča polnega sodelovanja v družbi. V jezikovni didaktiki je tako postalo eno osrednjih vprašanj, kako zasnovati pouk prvega/maternega jezika (J1), da bo upošteval spreminjanje časovnih, prostorskih in širših družbeno-kulturnih določilnic jezika in njegove rabe, učencem omogočil, da jih razumejo, presojujejo in spreminjajo ter da znanje ustvarjalno uporabljajo v novih kontekstih.

Okvir, ki zmore slediti tem izzivom, ponuja koncept kritične sporazumevalne zmožnosti. Ta je sicer že več kot desetletje umeščena tudi v splošne cilje učnega načrta za slovenščino tako v osnovni šoli (2018) kot v gimnaziji

(2008),<sup>1</sup> vendar so nekatere raziskave pokazale (Vogel 2015; Černivec 2017), da se kritičnost pri pouku jezika ne uresničuje dovolj. Eden od razlogov je po našem mnenju v nejasnem konceptu kritične sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jezikovnodidaktičnem prostoru.

V članku smo si tako zastavili predvsem dva cilja:

1. ugotoviti, katere razsežnosti in sestavine sporazumevalne zmožnosti v J1 kot eni ključnih zmožnosti so pri pouku slovenščine poudarjene;
2. na podlagi uveljavljenih opredelitev in značilnosti kritičnega mišljenja oblikovati za slovenski šolski prostor uporabno opredelitev kritične sporazumevalne zmožnosti.

## 1 Sporazumevalna zmožnost pri pouku slovenščine kot J1

Sporazumevanje v prvem jeziku je v evropskih dokumentih opredeljeno kot ena od ključnih zmožnosti, ki jih Weinert (2001: 53) opredeljuje kot »kompleksne sisteme znanja, prepričanj in akcijskih tendenc, ki se gradijo na podlagi dobro organiziranega področnega znanja, temeljnih spretnosti (strategij), posplošenih stališč in spoznavnih stilov«. Gre torej za zapleteno sestavo treh razsežnosti: spoznavne,<sup>2</sup> čustveno-vrednotne in akcijske. Hkrati jih opredeljuje kot značilnosti, ki jih je mogoče razvijati, pogoj za to pa sta na eni strani tudi sistemsko urejeno znanje (in ne le poznavanje posameznih, v konkretnem primeru aktualnih drobcev znanja), oblikovanje splošnejših in prenosljivih strategij (in ne le razvijanja spretnosti ob konkretnih primerih) ter vrednot, po drugi strani pa zmožnost kritičnega presojanja, ki omogoča premišljeno uporabo strategij na podlagi znanja in stališč.<sup>3</sup> Ta trojnost bo v prispevku izhodišče za opredeljevanje sporazumevalne zmožnosti v J1 kot ene od sedmih ključnih zmožnosti.

Sporazumevalna zmožnost v J1 se v strokovni literaturi na splošno opredeljuje na dva načina: sintetično, s celostnim povzemanjem bistvenih oz. razločevalnih lastnosti kompleksne jezikovne dejavnosti; ali analitično, ko se poskuša v tej kompleksni celoti ob zavesti o medsebojni povezanosti in součinkovanju opredeliti njene posamezne sestavine. V pedagoški rabi sta pomembni obe opredelitvi, saj prva ohranja celostni pogled na sporazumevalno zmožnost in omogoča izpeljavo temeljnih ciljev, druga pa omogoča operacionalizacijo in konkretizacijo splošnih ciljev ob izbranih vsebinah in dejavnostih, s katerimi postopoma in kontinuirano kvalitetno dosegamo temeljni cilj.

<sup>1</sup> Katalogi znanj za srednje strokovne in poklicne šole so bili oblikovani prej in koncepta kritičnosti še ne izpostavljajo.

<sup>2</sup> V literaturi je sicer uveljavljen pojem kognitivna razsežnost. Zaradi prekrivanja s poimenovanjem ene od sestavin, tj. kognitivne sestavine, sporazumevalne zmožnosti v prispevku za razsežnost uporabljamo poimenovanje spoznavna.

<sup>3</sup> Tridelnost ključne zmožnosti po Weinertu v slovenskem prostoru povzema Barica Marentič Požarnik (po Ivšek 2014: 29).

## 1. 1 Sintetične opredelitve sporazumevalne zmožnosti

Opredelitve sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jezikovnodidaktičnem prostoru strnjeno predstavljata Marja Bešter Turk (2011) in Ljudmila Ivšek (2014). Bešter Turk (2011: 116) pravi, da je mogoče opredelitve tujih teoretikov povzeti v enotno trditev, da je sporazumevalna zmožnost »to, kar človek zna (ima na razpolago) za sporazumevanje (za opravljanje govornih dejanj) v raznih sporazumevalnih okoliščinah«. A natančnejša primerjava opredelitev Della Hymesa in Michaela Canala ter Merril Swain, na kateri se v pedagoškem prostoru najpogosteje sklicujemo, pokaže nekaj razlik. Hymes sporazumevalno zmožnost razume celostno in opozarja, da je pomembno, da ne ločujemo kognitivnih od nekognitivnih dejavnikov (Štefanc 2009: 63). Canale in Swain (1980) pa jo razumeta kot sintezo znanja in spretnosti, potrebnih za sporazumevanje, s čimer jo omejita na Weinertovo spoznavno razsežnost.

V didaktiki slovenščine kot J1 je opredeljevanje sporazumevalne zmožnosti splošno, brez omejevanja na spoznavno razsežnost, ter s tem bližje Hymesovemu razumevanju. Olga Kunst Gnamuš (1984: 97) jo tako opredeljuje kot sestave »izbirnih pravil, ki povezujejo jezikovne zmožnosti z družbenimi dejavniki sporazumevanja«, Bešter Turk in Križaj pa kot »zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih besedil raznih vrst« (Bešter Turk 2011; Križaj Ortar 2006; Bešter Turk in Križaj 2018).<sup>4</sup> Celostno je sporazumevalna zmožnost v J1 opredeljena tudi v Evropskem referenčnem okviru (ERO) (2007: 4), in sicer kot zmožnost izraziti in interpretirati koncepte, misli, občutke, dejstva ter mnenja tako v ustni kot v zapisani obliki in na ustrezen ter ustvarjalen način sodelovati v sporazumevanju v vseh družbenih in kulturnih kontekstih.

Sintetične opredelitve, značilne za didaktiko J1, tako implicirajo upoštevanje več razsežnosti ključne zmožnosti, hkrati pa z vključevanjem družbenih razsežnosti nakazujejo možnost vključevanja različnih vlog jezika oz. besedila. Koliko se dejansko upoštevata večrazsežnost in koncept kritičnosti, pa razkrivajo šele analitične opredelitve.<sup>5</sup>

## 1. 2 Analitične opredelitve sporazumevalne zmožnosti

Že Kunst Gnamuš (1987: 159–162) v razčlembi sporazumevalne zmožnosti, s katero je postavila temelje razumevanju sporazumevalne zmožnosti v slovenskem prostoru, opredeljuje pet sestavin (delnih zmožnosti). To so:

- jezikovnostrukturalna ali slovnična, tj. zmožnost oblikovati slovnično pravilne stavke in povedi;

<sup>4</sup> Ta opredelitev je tudi podlaga za oblikovanje učnih načrtov.

<sup>5</sup> V opredeljevanju sporazumevalne zmožnosti natančneje primerjamo le definicije, ki so bistveno zaznamovale učne načrte za poučevanje slovenščine kot J1.

- semantična ali kognitivna, tj. zmožnost povezati izrek s pomenom;
- pragmatična, tj. zmožnost izbiranja istofunkcijskega oz. sopomenskega izraza za doseganje želenega učinka v danem družbenem kontekstu,
- metaforična ali ustvarjalna, tj. zmožnost oblikovanja glede na predvidljive povezave izraza s pomenom v tipičnih družbenih kontekstih presenetljivega, nekonvencionalnega sporočila oz. smisla;
- normativna, tj. zmožnost obvladovanja jezikovnih pravil, poznavanja sporazumevalnih načel in konvencij.

Kot temeljne sestavine je torej opredelila kognitivno, jezikovno (jezikovnostrukturna ali slovnična) in kontekstualno (pragmatična ter metaforična) zmožnost. Pri tem pa je v skladu z usmeritvijo obdobja, v katerem je njena opredelitev nastala, poudarila predvsem spretnosti in znanja, torej spoznavno razsežnost, ter knjižno zvrst jezika.

To opredelitev sta z novjšimi spoznanji dopolnjevali Križaj Ortar (2006) in Bešter Turk (2011). Po Bešter Turk<sup>6</sup> (2011: 121–124) je tako sporazumevalna zmožnost sestavljena iz šestih delnih zmožnosti:

- motiviranosti za sporazumevanje;
- stvarnega/enciklopedičnega znanja;
- jezikovne zmožnosti, ki jo razume kot obvladovanje oz. znanje danega jezika in jo nadalje deli na:
  - poimenovalno/besedno/slovarsko,
  - upovedovalno/skladenjsko/slovnično,
  - pravorečno,
  - pravopisno zmožnost;
- pragmatične/slogovne/empatične zmožnosti;
- zmožnosti nebesednega sporazumevanja;
- metajezikovne zmožnosti, tj. teoretičnega znanja.

Z vidika posameznih sestavin sta avtorici v razumevanju jezikovne in pragmatične zmožnosti blizu Kunst Gnamuš, kognitivno pa razumeta nekoliko ožje – kot védenje o svetu, s čimer ni omogočeno vključevanje strategij tvorjenja in razumevanja besedila. Razumevanje sporazumevalne zmožnosti dopolnjujeta še z uvedbo zmožnosti nebesednega sporazumevanja, ki bi jo deloma lahko umestili v kognitivno/semantično, kadar gre za predvidljive, določene pomene, in deloma v kontekstualno, saj se nanaša na razumevanje vloge nebesednih sredstev v konkretnih kontekstih oz. vrstah besedil. Z vidika razsežnosti pa poleg spretnosti in znanja uvajata motivacijsko razsežnost, ki jo razumeta kot splošno motivacijo za sporazumevanje.

<sup>6</sup> Opredelitve Križaj in Bešter Turk so usklajene in se dopolnjujejo, zato izhajamo iz časovno najnovejše.

Nekoliko drugačen analitični pogled na sporazumevalno zmožnost je ponudil ERO (2007: 4), ki je upošteval nove opredelitve ključne zmožnosti. Sestavine so po njem naslednje:

- Kognitivna zmožnost je zmožnost interpretiranja sveta in vzpostavljanja odnosov z drugimi, njen razvoj pa je neločljivo povezan z usvajanjem maternega jezika.
- Jezikovna zmožnost je zmožnost uporabe jezikovnega znanja, in sicer besednega (slovarskega), slovničnega, znanja o vlogah jezika in temeljnih vrstah besednega razumevanja.
- Pragmatična zmožnost je razumljena kot zavest o glavnih značilnostih različnih jezikovnih slogov in o spremenljivosti jezika ter sporazumevanja v različnih kontekstih.
- Poleg tega naj bi imel posameznik razvit »pozitiven odnos do sporazumevanja v maternem jeziku« (ERO 2007: 4), ki predvideva »pripravljenost na kritičen in konstruktiven dialog, spoštovanje estetskih kvalitete in željo, da bi jih dosegali, zavzetost oz. interes za sporazumevanje z drugimi«. Končno naj bi se zavedal, »da z jezikom vplivamo na druge«, zaradi česar naj bi imel razvito potrebo po družbeno odgovornem sporazumevanju.

Taka opredelitev v didaktiko J1 prinese štiri pomembne nove vidike. 1. V jezikovno zmožnost vključi besedilno zmožnost in s tem poudari potrebo po kontekstualizaciji ter celostnem pogledu na jezikovno dejavnost. 2. V pojmovanje sporazumevalne zmožnosti vključi vse tri razsežnosti, kot jih opredeljuje Weinert. Ob jezikovni, kognitivni in pragmatični zmožnosti je sicer še vedno v ospredju kognitivna razsežnost; ob zadnji sestavini pa se s splošnim pozitivnim odnosom do sporazumevanja v maternem jeziku oz. do maternega jezika kot takega podarja odnosa razsežnost. Ta se ob dialogu konkretizira kot pripravljenost na kritično in konstruktivno sporazumevanje, tj. kot akcijska razsežnost, ki je zajeta tudi v zavesti o vplivni moči jezika in pripravljenosti na družbeno odgovorno ravnanje. 3. Ob pragmatični zmožnosti poleg zavesti o glavnih značilnostih različnih jezikovnih slogov poudari tudi zavest o spremenljivosti jezika in sporazumevanja v različnih kontekstih, s čimer preseže osredotočenje na knjižni jezik. 4. V analitično opredelitev vključi pojem kritičnosti, čeprav ga povezuje le z dialoškim sporazumevanjem.

## 2 Kritičnost v sporazumevanju

Zavest o tem, da je sporazumevanje ne le individualna, temveč vedno tudi družbena dejavnost, je v središče postavila vprašanje, kako besedilo deluje v kontekstu kot najširšem družbeno-kulturnem okviru (O'Byrne 2018: 1).

Kot pravi Allan Luke (2000: 453), je že od začetka 90. let v Avstraliji funkcionalni koncept sporazumevalne zmožnosti doživljal številne očitke. Sociologi so opozarjali, da takšen model spodbuja tekmovalni individualizem; poststrukturalisti in teoretiki

feminizma so menili, da se zaradi poudarjanja posameznika oz. osebnega pogleda zmanjšuje razumevanje tega, kako diskurz oblikuje družbene odnose; sistemski funkcijski jezikoslovci so opozarjali, da zaradi poudarjanja »doživljanja«, osebne rasti in literarne pripovedi učenci iz najbolj ranljivih skupin ne usvojijo dovolj eksplicitnega znanja o tem, kako delujejo tipični žanri, ki so izraz intelektualne in politične moči, ter ne usvojijo strategij njihovega tvorjenja; kulturne in medijske študije pa so opozarjale na sistematično izpuščanje vizualnih besedil, besedil v novih medijih in v novih delovnih okoljih (Luke 2000: 453). Glede na odzive z različnih strokovnih in družbenih področij, ki so poudarjali različne koncepte kritičnosti, je pri neposrednem opredeljevanju kritičnega sporazumevanja in naloge šole pri njegovem razvijanju kljub izhajanju iz enakih pogledov prihajalo do zoževanja na več ravneh.

Tako Ian W. O'Byrne (2018: 1) opozarja, da je ena najpogostejših zmot tudi v šolskem prostoru enačenje kritične sporazumevalne zmožnosti s kritičnim vrednotenjem informacij, torej omejevanje na spoznavno vlogo jezika. Po drugi strani pa se številne opredelitve, ki izhajajo iz določenih, predvsem socioloških oz. družbenih paradig in teorij, usmerjajo v kolektivno povezovalno oz. identitetno ter vplivansko vlogo jezika.<sup>7</sup> Sporazumevalna zmožnost v njih ne pomeni več toliko zmožnosti sodelovanja v obstoječi jezikovni praksi, temveč bolj zmožnost, ki nam omogoča uporabljati družbeni kapital v skupnosti (O'Byrne 2018: 1). Zato se v razredu spodbuja razprava o tem, kaj želi besedilo doseči, katere ideologije so v njem predstavljene in kako ga lahko učenci uporabljajo na različnih družbenih področjih (Luke 2000: 454).

Potreba po razvijanju kritične ravni sporazumevalne zmožnosti se je izrazila tudi v slovenski didaktiki jezika. Tako je Vogel (2010) kot cilj izobraževanja v J1 opredelila razvito sporazumevalno zmožnost, ki vključuje funkcionalno in kulturno zmožnost ter ju nadgradi s kritičnim sporazumevanjem, pri katerem so udeleženci občutljivi tudi na širši kontekst, upoštevajo čustvene/emotivne razsežnosti ter se zavedajo potrebe po prizadevanju za načrtno presojanje na podlagi meril, preseganju čustvene ne-/naklonjenosti, predsodkov, ustaljenih perspektiv ter po razmisleku o lastnem sporazumevanju (metakogniciji), pa tudi lastne etične oz. družbene odgovornosti.

Celostna opredelitev sicer vključuje temeljne značilnosti kritičnega mišljenja in razsežnosti sporazumevalne zmožnosti in je lahko izhodišče za opredeljevanje splošnih ciljev pouka. Kako se te razsežnosti izražajo ob prepletu sestavin sporazumevalne zmožnosti oziroma kako jih preslikati v dejavnosti učencev, pa lahko opredeljuje le s sintetično opredelitvijo usklajena analitična opredelitev.

<sup>7</sup> Po Vivian Maria Vasquez (2017) mednje spadajo denimo: feministične poststrukturalistične teorije, postkolonialne tradicije, kritična teorija ras, kritično jezikoslovje in kritična analiza diskurza, kulturne študije, kritična medijska pismenost, teorija LGBT, prostorsko ozaveščena pedagogika ter kritična sociolingvistika in lingvistična antropologija.

## 2.1 Razsežnosti sporazumevalne zmožnosti v prvem jeziku

Vse od začetka 90. let 20. stoletja se je razumevanje razsežnosti sporazumevalne zmožnosti dopolnjevalo predvsem s treh vidikov: 1. s poudarjanjem metakognicije kot tiste dejavnosti, ki šele omogoča samostojno in odgovorno odločanje za jezikovno delovanje; 2. z upoštevanjem etičnosti kot korektiva ustreznosti oz. učinkovitosti; ter 3. z ozaveščanjem o potrebi po družbeno odgovornem delovanju.

Ko razpravljamo o kritični sporazumevalni zmožnosti, se tako:<sup>8</sup>

- spoznavna razsežnost nanaša na kognitivne, pragmatične, jezikovne spretnosti in strategije; na metaznanje oz. vedenje o svetu na splošno in o specifični temi, o jeziku, njegovih pravilih, besedilnih vzorcih in sistemu ter o družbeno-kulturnih razmerjih, jezikovnih različicah, sporazumevalnih načelih; pa tudi na metakognicijo o lastni ali tuji jezikovni dejavnosti, ki omogoča samokorekcijo oz. izboljšanje, prenos znanja v nove kontekste, samostojno usvajanje novega znanja oz. reševanje problemov;
- čustveno-vrednostna razsežnost se nanaša na splošno naravnost in čustveni ter vrednostni odnos tako do teme, načina njenega prikazovanja, do svoje vloge in naslovnika, kot do jezika na splošno in v vsej njegovi raznovrstnosti. Pri tem pozitivni odnos ne pomeni nekritičnega sprejemanja lastnega oz. znanega, temveč zavzetost za kritični razmislek o ustaljenih vzorcih in shemah;
- v akcijski razsežnosti pa poleg motivacijske sestavine, ki izhaja iz posameznikovih potreb, hotenj in želja ter je poudarjena v funkcionalnem modelu, dobiva enako pomembno vlogo moralna. To pomeni pripravljenost jezikovno delovati osebno in družbeno odgovorno.

## 2.2 Sestavine kritične sporazumevalne zmožnosti

Na podlagi opredelitev sporazumevalne zmožnosti v slovenski didaktiki J1 bi bilo mogoče govoriti o treh temeljnih sestavinah: kognitivni, jezikovni in pragmatični zmožnosti.

### 2.2.1 Kognitivna zmožnost

Kognitivno zmožnost Winfried Ulrich (2001: 10) opredeljuje kot zmožnost pojmovnega in logičnega urejanja in shranjevanja znanja in izkušenj ter njihovega povezovanja v nove mreže pri reševanju problemov. Pri tem še posebej kognitivno jezikoslovje (Hart 2016) in teorija (psihologije) komuniciranja (Ule 2005) poudarjata, da jezik ni avtonomni pojav, ki bi vključeval edinstvene, posebne kognitivne procese,

---

<sup>8</sup> Čeprav se razsežnosti prikazujejo analitično, večina avtorjev poudarja, da je mogoče ustrezno in odgovorno jezikovno delovanje le, če so vse razsežnosti usklajene, saj vplivajo druga na drugo.

temveč ga določajo enaki kognitivni procesi kot delovanje na drugih, nejezikovnih področjih: spomin, oblikovanje predstav, logično razmišljanje, zaznavanje (Hart 2016: 110–111). To pomeni, da lahko o kognitivni zmožnosti govorimo na dveh ravneh: na ravni splošnih kognitivnih procesov in na ravni sporazumevalnih strategij, prek katerih se ti procesi na specifične načine udejanjajo pri sporazumevanju.<sup>9</sup>

Splošne kognitivne zmožnosti, povezane s sporazumevanjem, Mirjana Ule (2005: 54) umešča v širši pojem zaznavanja, ki zajema sprejemanje in selekcijo sporočil, njihovo kategoriziranje in organiziranje ter primarno interpretacijo. Pri tem je najpomembnejši kognitivni proces kategorizacija oz. razvrščanje sporočil po načelu podobnosti oz. stičnosti v kategorije (pojme, predstave)<sup>10</sup>, te pa umeščamo v kognitivne sheme, ki določajo naša predhodna pričakovanja. (Ule 2005: 56). Sheme so tiste, ki določajo, katere značilnosti bomo pripisali posameznemu pojmu in kaj bomo imeli za realno, predvsem pa nam omogočajo sklepanje, raziskovanje predpostavk, skritih vrednot, presojanje veljavnosti sklepov ..., tako da zaradi njih naše razumevanje presega neposredno dane informacije (prim. Ule 2005: 58).

Podobno izhodiščne kognitivne procese opredeljuje Christopher Hart (2016: 110), in sicer so to celostne predstave, ki jih povezuje predvsem z oblikovanjem shem; primerjava, ki je izhodišče za kategorizacijo in metafore; pozornost, ki določa, na kaj vse bomo pozorni in kako natančno bomo izbrane elemente razčlenili; in perspektiva, ki določa gledišče. Te splošne zmožnosti pa je Hart (2016: 110–111) neposredno povezal s strategijami sprejemanja in tvorjenja besedil:<sup>11</sup>

- Celostna predstava je povezana s t. i. temeljno strukturo oz. zasnovo besedila. Pri oblikovanju zasnove izhajamo iz celostnega pogleda na kompleksno situacijo, na podlagi česar izberemo določeno shemo, scenarij, skript oz. določimo vrsto sporazumevalne situacije in vanjo umeščenega diskurza.
- Primerjanje izkušenj omogoča t. i. uokvirjanje. Z izbiro okvira govorec/poslušalec določi, katerim udeležencem in procesom bo pripisal večji pomen, kako bo oblikoval oz. razumel metaforične prenose, pa tudi, kako se bodo v izbranem okvirju pripisovale vrednostne konotacije in oblikovali zapleti. Odloči se torej, katero vlogo besedila bo poudaril in katera sporazumevalna načela bodo v ospredju.
- Zmožnost usmerjanja pozornosti je podlaga za izbiranje. To pomeni, da govorec izbere vidike (značilnosti) stvarnosti, ki jih bo vključil v predstavitev, in njihova medsebojna razmerja. Z vidika razumevanja in tvorjenja besedila gre torej za določanje bistvenih podatkov ter temeljnega pomenskega razmerja med njimi (prevladujoči način razvijanja teme).

<sup>9</sup> SEJO (125) kot eno od splošnih zmožnosti opredeljuje deklarativno znanje oz. vedenje o svetu: »Usvajanje védenja o svetu je tesno povezano z usvajanjem maternega jezika, medtem ko se pri pouku tujega jezika pogosto zanašamo na to, da so učenci že usvojili zadostno znanje o jeziku.«

<sup>10</sup> Kategorije so pomenske reprezentacije, v katere sprejmemo določene, tipične informacije.

<sup>11</sup> Pri tem poudarja, da je mogoče zmožnosti oz. strategije ločevati le analitično, v resnici pa se ob rabi jezika prepletajo in součinkujejo.



- Postavljanje v vloge izhaja iz perspektive, ki smo jo izbrali, oz. iz naše umestitve samih sebe ter drugih oseb oz. dejanj v prostor, čas in vlogo (Hart 2016: 112). Gre torej za določitev družbeno-kulturnega konteksta, iz katerega bomo izhajali, s katerim se bomo v izbrani vlogi oz. glede na status, ki nam ga pripisuje naslovnik, identificirali. Na podlagi teh odločitev poteka izbira vrste diskurza s funkcijskega, socialnega, žanrskega vidika, odločitev o objektivnosti in subjektivnosti ...

Za kritičnost je tako poleg tradicionalno opredeljenih kognitivnih spretnosti treba razvijati tudi prepoznavanje prevelike posplošenosti, tj. stereotipov in predsodkov, ter izogibanje njihovi uporabi pri sprejemanju/tvorjenju besedil; oblikovanje prožnih shem in prepoznavanje/uporaba netipičnih vzorcev; izogibanje neetičnemu in sovražnemu govoru v razmerju do naslovnika, sporazumevalne situacije, teme in vsebine. Ob opazovanju teh značilnosti govorec usvaja in pogloblja vedenje, da je mogoče na stvarnost in njeno ubeseditev pogledati z različnih perspektiv, izbrati različne vidike in gledišča; da so diskurzivne prakse notranje raznolike ter da obstajajo vmesne različice. Usvojeno vedenje pa mora nadgrajevati z razmislekom o lastnih in tujih jezikovnih praksah, ki obsega po eni strani zavestno analizo okoliščin in svojega razmerja do njih; izbrane teme in svojega poznavanja snovi; izbranega diskurza, besedilnih vzorcev in njim ustreznih shem; prenosnika ter upoštevanja njegovih besednih in nebesednih sestavin; določitev osrednjega sporazumevalnega načela in upoštevanja načel v besedilu. Po drugi strani pa tudi razmislek o stereotipih in predsodkih, ki jih izraža besedilo, ter o možnostih za njihovo preseganje; določitev/zavestno izbiro morebitnih odstopanj od tipičnih vzorcev in predvidevanje/pojasnjevanje razlogov zanje, presojanje etičnosti ubesedenega in ubeseditve ter manipulativnosti.

Da bi na podlagi kritičnega razmisleka prepoznane pozitivne diskurzivne prakse uveljavljali v lastnem sporazumevanju in prek njih tudi spreminjali uveljavljene družbene prakse, za katere sodimo, da so neustrezne ter neetične, pa je nujno razvijati pozitiven odnos tako do splošnih vrednot sodobne družbe, kot so strpnost, kritičnost, ustvarjalnost, družbena dejavnost, kot do etične rabe jezika.

### **2.2.2 Jezikovna zmožnost**

Jezikovna zmožnost je v analitičnih opredelitvah tradicionalno v ospredju. Pri tem sta bili natančno predstavljeni predvsem besedna ali poimenovalna zmožnost in skladijska ali slovnična zmožnost, kot posebni sestavini pa še pravorečna/pravopisna ter metajezikovna zmožnost (Bešter Turk in Križaj 2018: 11). Te, tradicionalne sestavine je z vidika jezikovne strukture smiselno dopolniti z besedilno zmožnostjo kot zmožnostjo oblikovanja odstavkov in njihovega medsebojnega povezovanja v koherentno besedilo; z vidika ključne zmožnosti pa vključiti metakognitivno, čustveno-vrednostno in akcijsko razsežnost, ki omogočajo kritični pogled.

Besedilna zmožnost se po Yellowless Douglas (2015) nanaša predvsem na povezovanje povedi v višje besedilne strukture (zveze povedi, odstavke, vsebinske dele besedila in besedilo kot celoto). Pri tem je pomembno:

- da v skladu s predvidenim besedilnih vzorcem besedilo spnemo v zaokroženo in popolnjeno celoto;
- da povedi povezujemo v smiselne odstavke;
- da s povezovalci besedila jasno izražamo pomenska razmerja med odstavki ter večjimi segmenti besedila;
- da z načini navezovanja in napovedovanja jasno izražamo nanosnike, kar besedilu daje smiselnost;
- da kot tvorci poudarjamo informacije, ki jih želimo poudariti, ter da kot prejemniki razbiramo ne le podatke, temveč tudi poudarke, ki usmerjajo interpretacijo;
- da jasno izražamo oz. na podlagi jezikovnih sredstev razumemo, ali se predstavljajo trditve ali osebna stališča, ali se argumentirajo racionalno ali čustveno, ali so govorčeva lastna ali povzeta po drugih ... (Douglas 2015).

Za kritični pogled na jezik v njegovi družbeno-kulturni funkciji je poleg spretnosti in védenja potrebna metakognicija o rabi jezikovnih sredstev v konkretnem sporazumevalnem položaju. Ali, kot pravi Hart (2016: 110–111), treba se je zavedati, da je jezikovno enkodiranje vsakokratna konstrukcija, saj lahko isto situacijo, dogodek, entiteto, odnos z izbiro jezikovnih elementov predstavimo na različne načine. Za posameznikovo kompetentno sodelovanje v družbeni skupini je bistveno, da razume, kako ljudje z jezikom in drugimi simbolnimi orodji konstruirajo družbene situacije. V vsaki skupnosti namreč člani s tipičnimi sporazumevalnimi in jezikovnimi oblikami sporočajo družbene informacije. Slovnica in slovar sta tako za udeleženca sporazumevanja ključ do prepoznavanja družbene situacije, v kateri sporazumevanje poteka. (Ochs 2003: 108.)

### 2.2.3 Kontekstualna zmožnost

V slovenski jezikovni didaktiki je kontekstualna zmožnost večinoma opredeljena kot zmožnost izbire ustrezne jezikovne različice in elementov iz niza sopomenskih možnosti. Usmerjena je torej predvsem v konvencionalna razmerja med jezikom in kontekstom na izrazni ravni oz. v slogovno zmožnost, manj pa v razmerja na družbeno-kulturni ter na individualni ali psihološki ravni. Ker je bila slogovna zmožnost v jezikovni didaktiki natančneje opredeljena, bosta v središču pozornosti preostali dve.

Vpetost jezikovne dejavnosti v širši družbeno-kulturni kontekst je povzel Lemke (2003: 71), ki poudarja, da posameznik v svojem družbenem okolju usvaja tudi organizacijske vzorce jezikovnega sporazumevanja z drugimi. Sociolingvistična zmožnost se tako udejanja prek izbire jezikovnih zvrsti, žanrov in diskurzivnih praks

oz. jezikovnih vzorcev, sprejemljivih za tipično družbeno/kulturno določeno vlogo, ki jo je prevzel govorec. Prvi pogoj za zavestno izbiro ustreznih možnosti je vedenje o tem, kako se z jezikom oz. jezikovnimi konvencijami izražajo ustaljeni medosebni odnosi (tudi odnosi moči in solidarnosti), vrednote, stališča ter prepričanja, ki so povezani z družbenimi dejavniki, in kakšna so razmerja med različnimi zvrstmi z vidika njihove vloge v širšem družbenem okviru ter v posameznikovem življenju. Vendar pa za kritično zmožnost ne zadoščata le znanje in neozaveščen pozitivni ali negativni odnos, temveč je potrebna metakognicija o tem, katere vrednote, prepričanja, vrednostni sistemi, družbena razmerja, stereotipi in predsodki so vkomponirani v sporazumevalne vzorce; razmislek o tem, ali so z jezikom izražena družbena razmerja moči etično upravičena, in če niso, kako jih nadomestiti z ustrežnejšimi, čeprav manj konvencionalnimi. Brez ozaveščanja odnosa med jezikovnimi zvrstmi in elementi ni mogoče preseči nekritičnega sprejemanja ali odklanjanja bodisi knjižnega jezika bodisi posameznih neknjižnih zvrsti, predvsem pa ne razvijati pozitivnega odnosa do družbeno odgovorne rabe jezika ter odklonilnega odnosa do sovražnih jezikovnih praks.

Dejansko izbiro in razumevanje vzorcev pa, kot poudarja Ule (2005: 74), osmišlja šele posameznikova pragmatična zmožnost, tj. individualna interpretacija sociolingvističnih in jezikovnoslogovnih okvirov, ki poteka na podlagi poznavanja družbenih konvencij in sistemskih možnosti, a tudi ob upoštevanju lastnih izkušenj, predvsem pa stališč, motivacije, vrednot, prepričanj ... Kritični govorec pri tem ustaljenih vzorcev ne prevzema nereflektirano, ampak se zaveda svoje odgovornosti in je motiviran za analiziranje razmerja med jezikom, ki ga je/bo izbral, in konkretnimi okoliščinami ter je pripravljen prevzeti posledice svojega delovanja.

Kontekstualno zmožnost lahko torej opredelimo kot način, na katerega kontekstualno osmišljeno in kritično reflektirano uporabljamo jezik v njegovi družbeno- in osebnoidentitetni vlogi ter z njim izražamo vedenje, misli, ideje, sodbe in stališča določene (mikro)kulture.

### 3 Sklep

Kritično sporazumevalno zmožnost v J1 lahko sintetično opredelimo kot zmožnost, ki funkcionalno in kulturno zmožnost nadgrajuje z značilnostmi kritičnega mišljenja. To pomeni, da mora govorec J1 poleg razumevanja vloge in pomena jezikovnih elementov v konkretni govorni situaciji ter oblikovnih, pomenskih in funkcijskih razmerij med elementi znotraj jezikovnega sistema razumeti tudi, kako jezik in njegovo lastno jezikovno vedenje, prepričanja, vrednotenje ter temeljne predpostavke sooblikujeta družba in kultura ter kakšno je razmerje med jezikom in družbeno močjo. Motiviran je za analizo razmerja med jezikom, kulturo in posameznikom na različnih ravneh, s postavljanjem v različne vloge in sprejemanjem različnih perspektiv. Pri tem pa se zaveda, da lahko refleksija poteka le na podlagi znanja, povezanega v prožne sheme in umeščenega v kompleksen sistem, ter je pripravljen

na podlagi kritične refleksije svoje jezikovne vedenje in odnose tudi spreminjati, če je to potrebno.

V šoli je mogoče takega govorca podpirati le, če se razvijanje sporazumevalne zmožnosti pri pouku uresničuje večrazsežnostno: skozi spoznavno (spretnosti, znanje in metakognicijo), čustveno-vrednostno in akcijsko (motivacijsko-moralno) razsežnost; ter kot preplet medsebojno učinkujočih delnih zmožnosti oz. sestavin: kognitivne, ki sestoji iz splošnih in diskurzivnih kognitivnih zmožnosti, jezikovne, ki sestoji iz poimenovalne, slovnične, tvarne ter besedilne zmožnosti, in kontekstualne, ki sestoji iz sociolingvistične, pragmatične ter slogovne zmožnosti.

## Literatura

Bešter Turk, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in Slovstvo* 56/3–4. 111–130.

Bešter Turk, Marja in Križaj, Martina, 2018: *Jezikovni pouk: Čemu, kaj in kako?* Ljubljana: Rokus Klett.

Canale, Michael in Swain, Merrill, 1980: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1. 1–47.

Černivec, Manca, 2017: *Modeli pouka slovenskega jezika kot prvega/maternega jezika v slovenskih gimnazijah. Magistrsko delo.* Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

*European reference framework: Key competencies for lifelong learning.* Luksemburg: Urad za publikacije Evropske unije. 2007.

Douglas, Yellowless, 2015: *The reader's brain: How neuroscience can make you a better writer.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hart, Christopher, 2016: *Discourse, grammar and ideology: Functional and cognitive perspectives.* Bloomsbury Academic.

Hymes, Dell, 1972: On communicative competence. Pride, John B., in Holmes, Janet. (ur.): *Sociolinguistics.* Harmondsworth: Penguin Books. 269–293.

Ivšek, Ljudmila, 2014: *Konceptualizacija sporazumevalne zmožnosti v slovenščini kot ključne kompetence. Doktorska disertacija.* Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Križaj Ortar, Martina, 2006: Učenčeva sporazumevalna zmožnost v slovenščini. *Vzgoja in izobraževanje* 37/1. 69–71.

Kunst Gnamuš, Olga, 1984: *Govorno dejanje – družbeno dejanje.* Ljubljana: Pedagoški inštitut Univerze Edvarda Kardelja.

Kunst Gnamuš, Olga, 1987: Razsežnost in struktura jezikovne kompetence. *Sodobna pedagogika* 38/3–4. 158–165.

Lemke, Jay L., 2003: Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning. Claire Kramsch (ur.): *Language acquisition and language socialization.* London, New York: Continuum. 68–87.

Luke, Allan, 2000: Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy.* 43. 448–461. (Dostop 19. 1. 2020 na <https://www.researchgate.net/publication/43487602>.)

- O'Byrne, W. Ian, 2018: *What is critical literacy in education?* (Dostop 7. 2. 2020 na <https://wiobyrne.com/critical-literacy/>.)
- Ochs, Elinor, 2003: *Becoming a speaker of culture*. Claire Kramsch (ur.): *Language acquisition and language socialization*. London, New York: Continuum. 99–120.
- Štefanc, Damijan, 2009: *Kompetence kot temelj kurikularnega načrtovanja v obveznem splošnem izobraževanju. Doktorska disertacija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Ule, Mirjana, 2005: *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ulrich, Winfried, 2001: *Didaktik der deutschen Sprache*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Vasquez, Vivian Maria, 2017: *Critical Literacy*. Oxford research Encyclopedia of Education. (Dostop 20. 9. 2020 na <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.20>.)
- Vogel, Jerca, 2010: *Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli*. Ivšek, Milena (ur.): *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 106–135.
- Vogel, Jerca, 2015: *Kultura v sporazumevanju – presežek ali »nujni pogoj«?* Orel, Mojca (ur.): *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij. Zbornik prispevkov*. Polhov Gradec: Eduvision. 98–113.
- Weinert, Franz E., 2001: *Concept of competence: A conceptual clarification*. Rychen, Dominique Simone in Salganik, Laura Hersh (ur.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers. 45–65.

