

J E Z I K i n č lo v s t v o

980866008888



VSEBINA

Uvodnik	3	Tomaž Sajovic <i>Spoštovane bralke, spoštovani bralci!</i>
Razprave in članki	5	Dušan Čop <i>O rastlinskih imenih na Gorenjskem</i>
	9	Igor Saksida <i>Diferenciacija in standardi znanja v učniku za slovenščino</i>
	25	Blaž Podlesnik <i>Frazeološko-ideološka perspektiva pripovedovalca v odnosu do lika Oblomova v romanu Oblomov I. A. Gončarova</i>
Poskusi branja	33	Božena Tokarz <i>Pesmi Gitice Jakopin (1928-1996)</i>
Gradivo	37	Matjaž Kmecl <i>Predlog učnega načrta za pouk slovenščine v tretjem triletnju osnovne šole</i>
Obvestila	70	<i>Diskurzivne študije</i>

Jezik in slovstvo

Letnik XLIII, številka 1-2
Ljubljana, oktober 1997/98

ISSN 0021-6933

<http://www.ff.uni-lj.si/jis>

Časopis izhaja mesečno od oktobra do junija (8 števil)

Izdaja: Slavistično društvo Slovenije

Uredniški odbor: Tomaž Sajovic (glavni in odgovorni urednik), Miha Javornik, Irena Novak - Popov (slovstvena zgodovina), Erika Kržišnik, Alenka Šivic - Dular (jezikoslovje), Boža Krakar - Vogel, Mojca Poznanovič (didaktika jezika in književnosti)

Predsednica časopisnega sveta: Helga Glušič

Tehnični urednik: Samo Bertoncely

Oprema naslovnice: Samo Lapajne

Računalniška priprava: BBert grafika, Resljeva 4, Ljubljana

Tisk: VB&S d.o.o., Milana Majcna 4, Ljubljana

Naslov uredništva: Jezik in slovstvo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

Naročila sprejema uredništvo JiS. Letna naročnina je 2800 SIT, cena posamezne številke 490 SIT, cena dvojne številke 690 SIT. Za dijake in študente, ki dobijo revijo pri poverjenikih, je letna naročnina 1300 SIT. Letna naročnina za evropske države je 30 DEM, za neevropske države pa 35 DEM.

Naklada 2000 izvodov.

Revijo gmotno podpirajo Ministrstvo za kulturo RS, Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Ministrstvo za znanost in tehnologijo RS ter Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Po mnenju Ministrstva za informiranje RS, št. 23/187-92, z dne 18. 3. 1992, sodi revija med proizvode informativnega značaja, za katere se plačuje 5-odstotni davek od prometa proizvodov.

Spoštovane bralke, spoštovani bralci!

Nov, 43. letnik *Jezika in slovstva* bi z veseljem začel z razgrnitvijo smelih načrtov uredniškega odbora, ki bi spodbujali širok krog pišočih, da na straneh revije s svojimi prispevki sooblikujejo vedenje o slovenskem jeziku, pa tudi o jeziku sploh, v vsej svoji pojavnosti in s tem — v skladu s programskimi izhodišči revije — soustvarjajo in razvijajo slovenistično jezikoslovno, književnovedno ter didaktično stroko in znanost.

Vendar pa mi razmere ne dovoljujejo prevelikega navdušenja. Kot je bralkam in bralcem znano, je revija v veliki meri odvisna od proračunskih sredstev, proračuni pa so v naši državi vedno večji problem — zadnji, za leto 1997, je bil sprejet ob koncu tega leta in pomeni pravzaprav poračun. Honorarje za lanski letnik smo tako zaradi poznih nakazil izplačevali z veliko zamudo — zato se vsem avtorjem iskreno opravičujemo. Težav pa seveda ni in ne bo konec. Sredstva reviji se v zadnjih letih ne povečujejo, povečujejo pa se tiskarski in poštni stroški. Posledica je, da za honorarje ostaja vedno manj denarja. Predlogi davčnih in varčevalnih ukrepov, pa čeprav so le predlogi, tudi ne kažejo, da bi se vlada popolnoma zavedala pomena znanja in posledic svojega razmišljanja. Knjige in revije naj bi bile tako obdavčene, ob 5-odstotnem prometnem davku, še z 20-odstotnim davkom na dodano vrednost, pri honorarjih pa bi se posebni davek s 25% povečal na 38%, v dohodninsko osnovo pa bi bilo upoštevanih namesto 60% kar 90% avtorskega honorarja. Vzroki za tako obremenitev honorarjev naj bi bile — po izjavi enega od soavtorjev koalicijskega varčevalnega paketa — predvsem zlorabe pri izplačevanju avtorskih honorarjev v običajnih podjetjih, ki se ukvarjajo s komercialno dejavnostjo. Kako neselektiven in za razvoj mlade države škodljiv bi bil tak ukrep (če bo seveda sprejet), kaže dejstvo, da višina teh honorarjev krepko presega višino izplačanih honorarjev v intelektualnih dejavnostih.

Napovedujoče se omejitve bi seveda zelo prizadele revijo. Stroški izhajanja bi se izredno povečali, kar bi vplivalo tako na povečanje naročnine in s tem znižanje naklade — naši naročniki nikoli niso bili zelo premožni ljudje — kot na krčenje obsega revije. Boj za preživetje bi seveda povzročil nepopravljive posledice v razvoju slovenističnih strok. Te stojijo danes pred številnimi zelo resnimi in za prihodnost ljudi v naši državi morda tudi usodnimi nalogami, vendar njihovih rešitev marsikdaj sploh ne bo mogoče objaviti.

Zato se v svojem imenu in v imenu uredniškega odbora pridružujem protestom proti tako nedomišljenim varčevalnim ukrepom, hkrati pa bralkam in bralcem obljubljam, da si bomo kljub vsem težavam še naprej prizadevali, da bodo v reviji objavljena vsaj najpomembnejša spoznanja.

Tomaž Sajovic

Dušan Čop
Ljubljana

UDK 811.163.6'373.22

O rastlinskih imenih na Gorenjskem¹

V botaniki je zelo zanimivo področje tudi rastlinsko imenoslovje. Pri tem mislim predvsem na ljudska rastlinska imena, z zbiranjem katerih so se v preteklosti ukvarjali že mnogi, med njimi znani botaniki in tudi znani ljudski pisatelji.

Sam se z imeni naših rastlin ukvarjam že dolgo vrsto let, in sicer predvsem v zvezi z imenoslovjem naših alpskih področij sploh, saj marsikaterega krajevnega, vodnega ali gorskega imena brez dobrega poznavanja lokalnih rastlinskih imen ni mogoče zadovoljivo pojasniti. Pri tem svojem delu sem prišel do spoznanja, da čeprav imamo urejene že dokaj bogate zbirke rastlinskih imen, vendarle še nismo prišli tako daleč, da bi lahko rekli: »No, zdaj smo zbrali vse!« Svojo metodo sem uravnaval vselej tako, da sem v vsakem kraju (v zgornjem delu Gorenjske, v zgornjem Posočju itd.) spraševal vedno po imenih rastlin, tako kulturnih kakor najbolj značilnih v naravi rastočih. Tako sem sčasoma nabral lepo število rastlinskih imen, ki doslej sploh še niso bila nikjer zapisana, ali pa so bila zapisana (tu mislim na razne imenske oblike!) površno, pomanjkljivo ali celo napačno. Če namreč človek obišče na določenem večjem področju prav vsako vas, vsako naselje, se mu podoba imenoslovja (naj bo to v krajevnih, ledinskih, gorskih, vodnih ali tudi rastlinskih imenih) tega področja pokaže v docela drugačni luči, kot si jo lahko predstavlja le ob »uradnih«, v knjigah zapisanih in ustaljenih splošno znanih imenih. Med takimi, čisto preprostimi, ljudskimi imeni za npr. *nokoto* (*Lotus corniculatus*) sem našel na Gorenjskem tudi *krēmpalc*, *ta rmēna dētalca*, *bōxkou štrūkalc*, *Marijna dūšca*, *Marijn čēvalc*, *Marijn šōlnč* (okolica Škofje Loke, npr. Sv. Duh, Žabnica) itn. Torej vrsta imen, nekaj doslej še nezapisanih. Pa bi v istih krajih slišali še vse drugačna imena, večkrat čisto individualna. Taka cvetica, kakor je npr. *orlica* (*Aquilegium*), ki jo ljudje poznajo prav povsod, pa ima še posebno zanimiva imena: *kočijce*, *gmājanšk* (*gmājnšč*) *zwōnčke*, *bōxkove xwāčce*, *krāuji zwōnc*, *cgānčak*, *ponōučca*, *wōru*, *vārlica*, *ta plāu zwōnč* (*Kropa*) itn. Za isto rastlino imata pogosto že dva sosednja kraja popolnoma različna imena (saj je v istem kraju tudi po več imen za isto rastlino). To vidimo npr. pri taki cvetici, kakor je *pogačica* (*Trollius europaeus*), za katero sem našel pri svojem raziskovanju nič koliko imen: *krāpkę* (Mojstrana), *xlēpsčę* (Podkoren), *pagāčce*, *kapūšc* (Rateče), *bōbančke*, *mēdančę* v Žirovnici in *smētānčę* v Mostah (pa sta kraja tesna sosedā), *pexārč(ę)* (Begunje), *kragūlčka* (v kamnogoriškem območju), *xlēpsčę* (Krnica/Postojna), *pūnkālčke* (-ka/Gorje), *jūrčke* (Zgornji Lazi), *grēpce* in *kēpce* (Nemški Rovt/Lome), *zwāte jāpka* (Srednja vas v Bohinju) itn. Naj dodam, da se nekatera imena pojavljajo predvsem v množinski obliki; zapisal sem jih namenoma v narečni obliki, kakor so mi jih ljudje sami povedali. In še to: isto ime se uporablja tudi za vrsto različnih rastlin, kakor je tudi za isto rastlino v enem kraju dostikrat več imen. Tako ime *krēmpalcę* (ali *krēmpālčka*) na Gorjušah pomeni *orlico* (*Aquilegium*), toda v Gorjah in v Bohinjski Češnjici je to *ranjak* (*Anthyllis vulneraria*), v Krnici in okoliških zaselkih (Hotunje, Postojna itn.) je (*múcou*) *krēmpalc* *nokota* (*Lotus*) itn.

¹ *Pripomba*: v narečnih imenih uporabljam črko w za dvoustnični glas -v-.

Prav bi bilo, če bi rastlinskimi imeni (to je navsezadnje del, in to zelo lep, naše **kulturne dediščine**, ki smo jo podedovali od tistih preprostih ljudi, ki so najbolj zaslužni, da smo sploh ostali Slovenci) posvetili več pozornosti tudi sedaj, kajti (kmečkih) ljudi, ki še poznajo vsa stara imena, je že zelo malo, vendar je v vsaki nekoliko večji vasi še najti človeka, ki je bil vse življenje navezan na delo v naravi (ne samo kmetje, tudi nabiralci gozdnih sadežev, pastirji, ki tako rekoč žive ali so živeli z naravo, vedo marsikaj, kar imamo danes že za izgubljeno). Končno je to tudi dokaz, kako bogat je besedni zaklad naših narečij in da bi morali biti naši jezikoslovci v tesnejšem stiku z ljudmi.

Naj omenim še nekaj rastlin, ki so bile starejšim rodovom v Zgornjesavski dolini dobro poznane. Zato so se oblike imen teh rastlin tudi ohranile do danes. V prvi vrsti sta to **žafra**n (Crocus) in (jesenski) **podlesek** (Colchicum). Ljudje poznajo večinoma le eno samo ime za obe rastlini (ker sta si pač zelo podobni, čeprav spadata k različnim družinam). Na Jesenicah, Blejski Dobravi, v Žirovnici itn. je to *uscan*ka, v Kropi in Begunjah *podlesək* (z naglasom na zadnjem zlogu!), na kamnogoriškem območju *podlėsək* (= spomladanska, jesenska *podlesək*), *padlėsək* v Ratečah in Podkorenu, na Rodinah poznajo poleg *uscan*ke tudi *podlėsək* (Colchicum), na Koprivniku v Bohinju je oboje *podlėsək* ali *pukāunca*, v Srednji vasi in Bohinjski Češnjici sta žafra in podlesek *ušiuc* ali *podlėsək*, *ključ* je v Podjelu, na Gorjušah pravijo *podlesku poscānke* itn.

Na Dovjem, v Mojstrani in v vaseh nad Jesenicami pa imajo tako za žafra kot za podlesek posebno ime, namreč *kočūn*. Na Dovjem, v Mojstrani in v Zgornji Radovini govore o spomladanskem in jesenskem kočunu; rastlinsko ime kočun poznajo tudi v Javorniškem Rovtu. V Planini pod Golico in v Plavškem Rovtu je slišati več oblik: *kočūn* in *očūn*, a tudi »*wačūn*«. To ime poznajo tudi v Zgornji Bohinjski dolini: *očūm*, a le še najstarejši ljudje (Srednja vas, Jereka). Ime samo je prastaro, iz psl. *ot-junǵ — »ponovno mlad« (etim. F. Bezlej). Ime *kočun* poznajo sicer tudi v Gorjah in v vaseh na vzhodnem robu Mežakle (npr. Zgornji Lazi), kjer pa že izginja njegov pravi pomen. V Gorjah je to za nekatere »ostra, ošpičena trava«, na Lazih »ozko listje žafra z belo črto po sredini, ki se ga krave izogibljejo«, sámo cvetje pa je (npr. na Lazih) »*ta pomwadānšč uscānšče*« in ljudje vedo povedati, da »*ta jesēnšč uscānšče* so drgāč kōkər pa *ta pomwadānšče*«. Prav tu se (zaradi istega imena za žafra in podlesek) pokaže stari pomen imena: »ponovno, nazaj mlad«. Zanimivo je, da se zrele rastline s plodnimi glavicami jesenskega podleska, ki jih najdemo po vlažnih travnikih spomladi naslednjega leta, imenujejo na Zgornjem Gorenjskem *voličkovlje* oz. *voličkovje* (plodne glavice, ki jih je med listi ene rastline lahko tudi po 5, 6, se namreč imenujejo »*voli*«).

Če sem že omenil žafra in podlesek, moram sem uvrstiti tudi domača imena za tako rastlino, kakršna je **brusnica** (*Vaccinium vitis idaea*). To je splošno slovansko ime, češko: brusnice (brusnika), poljsko: brusznica itn. Toda na narečno zelo heterogenem področju Zgornje Gorenjske najdemo obilico zelo zanimivih, a medsebojno tudi zelo različnih imen! Tako npr. v brezniški fari (Moste, Žirovnica, Zabreznica itn.) tej pomembni in tudi zdravilni, koristni rastlini pravijo *prājzalc*, na Bledu in na Jesenicah *prājzalter*, na Bohinjski Bistrici *prājzalter* ali *pūsper*, v Srednji vasi v Bohinju *pūsper*, tudi v Gorjah in okolici nad Bledom je to *pūsper*, v Kamni Gorici sem našel ime *prājzalc*, v Ratečah pa imajo za to docela drugačno ime: *ma(n)šćōuje* in v kranjskogorskem predelu celo *mōčance*.

Tudi pri tej rastlini glede na njeno ime izstopata Dovje in Mojstrana z bližnjo okolico (pri tem mislim tudi na vasi nad Jesenicami, taka imena pa sežejo celo do samih Jesenic). Tako v Mojstrani to rastlino imenujejo *grōšēlše*, na Dovjem *grāzēlše*, *grōšēlše* in *grōšēlše* (ljudje na Dovjem so mi povedali, da so po »grōšēlše« hodili na Rožco). Tudi v Plavškem Rovtu je to *grōšēlše*, v Planini pod Golico poznajo poleg imena *grōzēlše* tudi *prājzalter*, v Zgornji Radovini *grōmsēlše*, na Hrušici in na Jesenicah pa *grānšēlše*. Tu je treba pripomniti, da se **zimzeleni gorník** (grmiček s škrlatno rdečimi jagodami), tudi zdravilna rastlina, ki je v zdravilstvu zelo cenjena (*Arctostaphylos uva ursi*), v Mojstrani imenuje *dív(j)i grōšēlše*. Ta imena (*grōšēlše*, *grānzēlše* itn.) in koroško *grante* (oz. *granta*) so izposojena iz koroških in bavarskih nemških narečnih oblik *granta* (-te), *grāntn* (zato koroško

tudi *granite*), to pa iz retoromanskega *granetta* (*garneta* itn.), kar je deminutiv k latinskemu *granum* »zrno«.

Taka imena, čisto domača, pogosto v svojih povestih in spisih navajajo tudi mnogi ljudski pisatelji. Eden teh, ki so tudi v svojih knjižnih delih tesno povezani z naravo, je **Janez Jalen**, tipičen, zelo cenjen ljudski pripovednik. V svoji povesti *Ovčar Marko* omenja med mnogimi drugimi rastlinami, za katere uporablja zelo zanimiva domača imena, tudi »svetlorumeni vošč« in pri tem imenu se bom za kratek čas ustavil. To rastlinsko ime sem slišal prav v vsaki vasi, v vsakem kraju, ki sem ga obiskal na Zgornjem Gorenjskem, in pravzaprav ne morem mimo njega, saj je tudi eno najzanimivejših od vseh, na katera sem naletel pri svojih imenoslovnih raziskovanjih. Ljudje so mi sami povedali, katero rastlino označujejo z imenom *wóšc* ali *wóšč*. To je **škrobotec** (*Alectorolophus*), ki cveti od maja do junija po (nižinskih) travnikih in ga kmetje prav nič radi ne vidijo v travi ali na njivah. Prav na Rodinah so mi rekli: »wóšc je pa tist k šmí«, »sěi je sám wóšč, tráve pa năč«. Škrobotec je za kmeta neprijeten plevel, ker imajo njegovi plodni stroki na koncu bodičasto, trnu podobno ost in zato tudi govedo ne mara trave, v kateri je ta (dozorela) rastlina. To jasno povedo sledeče izjave: »k wóšc zašmí, je pa tráwa stára«, »že u stojěš wóšc sůx ráta«, »létas je wóscá dověl, zatě, bo sně xmău šmů — so povedali na Postojni/Krnica. Nezaželen je »wósc« tudi na njivah: »Žit, čěr tôle rasě, je swăf. Wósc ga scărpa,« so mi rekli na Zgornjih Lazih. Oblike tega rastlinskega imena so različne: *wóšac* (Mojstrana, Dovje), *wóšč*, *wóšac*, *wósc*, *wóšac* (Rodine), *wósc*, *wóšč* (Bled, npr. Želeče), *wóšč* je tudi na Jesenicah; »ta mřen wóšac« (Krnica), na Kupljeniku je to »trávăn wósc«. V Bohinju (Češnjica) razlikujejo celo »ta vělč« pa »ta māl wóšč«. Iz tega je razvidno, katero rastlino imajo ljudje v mislih, kadar govorijo o vošču. »Vošč« torej ni ranjak (*Anthyllis vulneraria*), kakor misli N. Praprotnik v *Proteusu* (Rastlinstvo na stezah ovčarja Marka, *Proteus* 47/1984-1985, str. 197), ampak škrobotec.

K vsemu zgoraj povedanemu, namreč, da imata lahko celo dve čisto različni rastlini (zaradi neke skupne lastnosti) isto ime in da pojasnim tudi ime samo, pa moram dodati, da škrobotec (ki se tudi v vasi Otok imenuje *wósc*, medtem ko v Zgornjesoški dolini, npr. v vaseh Kal, Koritnica, Srpenica itn., ljudje škrobotec imenujejo *lěščec*!) ni edina rastlina, ki ji domačini pravijo *wóšc*, *wóšac* itn. Tako na Gorenjskem imenujejo tudi osat, ki raste po njivah (*Cirsium arvense*), ki ga dr. A. Piskernik v svojem Ključu imenuje *osec*. V Zgornjesavski dolini je to *wóšac* (Podkoren — za škrobotec sem tu našel ime »oškănc«, v Bohinju (Češnjica, Ravne nad Bohinjsko Bistrico) *wóšč* ali *wósc*, na Zgornjih Lazih (nad Gorjami) ga imenujejo celo »ta zelěn wósc« (tu je poznan tudi kot cenjena zdravilna rastlina: če se žanjica pri žetju ureže, si poišče list »ta zelēnga wóscá« in rana se ne bo ognjila, če ga položi nanjo), v Smokuču *wóšč* itn. Izvor vseh teh oblik imena je torej »osec« (oz. psl. *osъcъ), kar je vsaj pomensko sorodno z *oster*, *os(in)a*, *ost*, *osat*. W- pred -o- nastopa kakor pri drugih besedah, ki se začenjajo z o-: *wóča*, *wósu*, *wógən* (= ogenj), *wókən* (= okno) itn. Ker sem omenil sorodnost z rastlinskim imenom *osat*, naj dodam, da niže na Zgornjem Gorenjskem, npr. na Brezjah, isto rastlino, tj. *Cirsium arvense*, domačini imenujejo *osat*.

Opozoriti je treba še na rastlinsko ime *wóšč* (= njivska preslica, *Equisetum arvense*) oz. *hvošč* (narečno tudi *voščec*). Beseda je iz starega splošnoslovanskega hvost' v pomenu 'rep' ali 'metlica' (F. Bezlaj) in je ne smemo zamenjati z »osec« (oz. vošč v narečju).

Ne morem si kaj, da ob razpravljanju o rastlinskem imenu *osec* oz. *wosc*, *wóšč*, kakor govore ljudje, ne bi omenil še Jalnovega imena za **teloh** (*Helleborus niger* ali bolje *macranthus*). V zgoraj omenjenem članku beremo, da je »malce nenavadno, da Jalen uporablja izraz kurjice, saj domačini vedno govorijo le o »kuricah«. Treba je vedeti, da to ime pravilno pišemo kurjica, »kurica« je narečna izreka. »Kurjica« pišejo F. Bezlaj, M. Pleteršnik in tudi Slovenski pravopis iz l. 1962. Ime je izpeljano iz »kurji« (prim. kurja smrt = teloh), ne iz »kura«. Glas -j- pred sledečim -i- v narečju

* Rastlinsko ime *osec* (*Cirsium arvense*, torej ime za rastlino, ki raste med žitom) ima v svojem Ključu za določevanje cvetnic in praprotnic iz l. 1951 (1940) dr. Angela Piskernik, ime pa poznata tudi M. Cigale v *Wolfovem slovarju* (1860) in M. Pleteršnik v *Slovensko-nemškem slovarju* (1895), toda oba prav tako le za *Cirsium arvense*; Pleteršnik navaja ob imenu *osec* nemški imeni *Distel* in *Feldscharte*, kot nahajališče pa navaja Savinjsko dolino in Cerknico.

rad izgine oz. se absorbira v sledeči glas -i-, predvsem kadar so pred -j- soglasniki -r-, -s-, -č-, a tudi za drugimi soglasniki je absorpcija glasu -j- pred -i- običajna. Nekaj primerov: **peruniki** pravijo na Postojni (to je zaselek vasi Krnica) *škārice* (= škarjice, kakor pravimo tudi orodju s tem imenom), *Solanum nigrum* (torej **pasje zelišče**) je v Gorjah, a tudi druge *»pāsi zēle«* (= pasje zelje) in *Viscum album* (**bela omela**) se splošno imenuje *tīči līm* (= tičji ...). Sicer pa govorimo v narečju tudi *»tāle bóre večērica«*, *»škōrica krūxa«*, celo *»u narōče ga i uzēwa«* — a v knjižnem jeziku pišemo večerjica, skorjica, naročje. Da je ta -j- res skrit med -r- in -i- v omenjenih besedah, kaže, kakor že rečeno, ljudska izreka: *»večērica«*, *»škōrica«*, *»škārice«*, *»kūrica«*. Narečje to (nekdanjo) prisotnost glasu -j- še vedno občuti, sicer bi ljudje govorili *»skorca«*, *»škarce«* itn., kakor v besedah *»igrca«*, *»Bistrca«*, *»iskrca«* (= igrca, Bistrica, iskrica). Ob koncu omenimo še, kako teloh imenujejo tudi drugje na Zgornjem Gorenjskem, pa nam bo jasno, da je knjižno pravilno lahko le *kurjica*: na Bohinjski Beli in na Gorjušah je teloh *kūrjouca*, tako tudi v Spodnji Bohinjski dolini, v Zgornji pa *kūrjoica*. Kakor *»kūrjouca«* tako je tudi *»kūrjoica«* nastalo iz *»kurjovica«* (s korenensko podaljšavo -ov-, ki je tako značilna prav za Bohinj); pri tem se je -v- palatiziral in izpadel. V Rožu na Koroškem (Št. Jakob, Št. Peter, Sreje itn.) pa teloh imenujejo *kūrjecel*!

Dušan Čop

UDK 811.163.6'373.22

SUMMARY

BOTANICAL NAMES IN GORENJSKO (UPPER CARNIOLA)

The author who has long been searching for botanical (as well as place-) names in Upper Carniola, being in close touch with the local people of this part of Slovenia, has discovered a great many botanical names that have not been, up to this time, known in the scientific circles of this country. It is particularly interesting that for many a plant (flower) is used, in nearly every place, a different name, even several different names. It is well to be seen with many otherwise everywhere known plants which are mentioned in the article: Birdsfoot-Trefoil (*Lotus corniculatus*), Columbine (*Aquilegia*), Globe Flower (*Trollius europaeus*), Crocus, Autumn Crocus (*Colchicum autumnale*) etc.

For all that among the people of a part of this region, another characteristic name for the Crocus (and Autumn Crocus) is known: *»Kočun«* (very probably of Old-Slavonic origin) and in the same villages the name

»gro(n)šeše« is used for *»brusnica / Cowberry«* (*Vaccinium vitis — idaea*).

Strictly speaking, the above mentioned is an introduction to the main part of this short treatise: *škroboteč / Yellow - Rattle* (*Rhinanthus* or *Alectorolophus*) is nearly everywhere in Upper Carniola familiarly called *»woš(ə)c«* or *»wošč«*. On the other hand some botanists in this plain name see the name of *»ranjak«* (*Anthyllis v.*) which is not right.

The second matter which the author is writing about further on is the correct way of writing the native name for such flowers as *»teloh«* / Christmas Rose, Hellebore (*Helleborus niger*), namely *»kurjica«*, which can't be written without the letter -j-, *»kurica«* consequently. The author of the article proves it by pointing out several examples of other familiar botanical names with the same matter in question.

Igor Saksida

Filozofska fakulteta v Ljubljani

UDK 371.214:372.880.163.6(497.4)

Diferenciacija in standardi znanja v učniku za slovenščino¹

S tem kajpak ne mislim, da učitelji ne bi sodelovali pri določanju temeljne učne ravni. Nasprotno, njihova navzočnost je nujna v dveh pogledih. Najprej morajo skupaj z drugimi strokovnjaki odločiti o tem, kaj je temeljno v neki učni vsebini, za določeno šolsko stopnjo in vrsto šole. V tem prizadevanju bi utegnili učitelji meriti nekoliko pre nizko, strokovnjaki pa previsoko. Njihova medsebojna uskladitev da ravno pravično temeljno učno raven. In drugič, učitelji so nepogrešljivi tudi pri apliciranju temeljne učne ravni na svoje neposredne, konkretne učne razmere in potrebe.

France Strmčnik

O Učniška prenova postavlja pred članice in člane predmetne skupine za slovenščino raznolika in vedno nova vprašanja in dileme, hkrati pa od njih zahteva tudi odločitve. Med vprašanji, ki so povezana s slovenščino (tudi) v osnovni šoli, je bilo v zadnjem času več dinamičnih strokovnih razprav ob razmerju med vsebinami in cilji, različno razumljenih opredelitvah odprtega in zaprtega kurikula, deležu obveznega in prostega v učnem načrtu, pojmihi »katalog znanja«, »standard znanja«, »nivojski pouk«, »diferenciacija«. Morebiti predvsem za zadnja dva pojma tudi v okvirih didaktike slovenščine velja Strmčnikova (1993: 76-77) ugotovitev, da je zlasti v praksi opazna »terminološka zmešnjava«: besedna zveza nivojski pouk v tej rabi lahko »pokriva« raznolike oblike diferenciacije, od zunanje do notranje in fleksibilne. Zdi se, da je s pojmom diferenciacija tudi v tuji literaturi povezanih veliko različnih razumevanj, tako da na vprašanje, kaj je diferenciacija, ni enostavnega in enoznačnega odgovora (prim. Hart 1996: 3). Toda dileme, ki jih to področje zastavlja, ne morejo voditi v sklep, da se učniške skupine, ki bodo predlagale oz. obravnavale predloge učnih načrtov, ob različnih, celo nasprotujočih si pogledih na izhodišča, vlogo in oblike diferenciacije ne bi odločile za enega od možnih modelov diferenciacije. Strokovni argumenti so v tem procesu seveda najpomembnejši; ob njih pa je bržkone nujno upoštevati tudi *izvedljivost* in *širšo sprejemljivost* kake rešitve. V prenovi šolstva se ozki individualni miselni sistemi pač slejkoprej soočajo z alternativnimi koncepti, ki so jim podlaga drugačne strokovne paradigme: pri timskem učniškem načrtovanju je zato posebej zahtevno predvsem usklajevanje takih konceptov ob upoštevanju že sprejetih konceptualnih rešitev. Prav razločevanje oblik diferenciacije in individualizacije v stroki ter zakonska in konceptualna izhodišča (*Zakon o osnovni šoli*, *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*) bodo podlaga za premislek o bržkone nujnem dopolnjevanju in prilagajanju obstoječih učniških besedil za osnovno šolo. Diferenciacija in individualizacija sta namreč tesno povezani z raznolikostjo vsebin (npr. v delu učnika za slovenščino, drugo in tretje triletno (*C. Predlagana umetnostna besedila*), ciljev (zato tako

¹ Končna verzija članka je nastala na podlagi pripomb in dopolnitev, ki jih je že v nastajanju besedila podala prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek. Glede na izhodišča prenove pouka slovenščine je članek pregledala tudi prof. A. Kozinc. Obema se zahvaljujem za strokovno oceno in nasvete.

podrobna izčlenitev npr. ciljev umetnostne rabe jezika)² ter *metod* (vgraditev individualizacije v izhodišča komunikacijskega pouka književnosti, kar pomeni, da sta »v središču šolskega branja leposlovja književno besedilo in otrok, učitelj pa pri branju vzpodbuja prekrivanje pomenskega polja besedila (...) in otrokovega obzorja pričakovanj« (Kmecl, 1996/97: 199). Posredno se omenjena problematika — tako je videti iz občasnih strokovnih razprav v učniških skupinah — dotika tudi standardov ter preverjanja in ocenjevanja znanja. Zdi se, da je bilo tej problematiki v dosedanjih specialnodidaktičnih prispevkih o prenovi pouka slovenščine posvečeno manj pozornosti kot drugim vidikom.³ Če naj bi bili učniki za prvo, drugo in tretje triletnje usklajeni ne le s sodobnimi jezikovno-literarnimi teorijami in specialnima didaktikama predmetnega področja, pač pa tudi z zakonodajo in prakso, bodo v končni podobi bržkone morali odgovoriti na naslednja vprašanja:

A) *Kako v ta besedila vgraditi v zakon sprejete modele diferenciacije?*

B) *Koliko ravni oblikovati, še zlasti v 4., 5., 6. in 7. razredu (fleksibilna diferenciacija) ter 8. in 9. razredu (zunanja diferenciacija)?*

C) *Kako opredeliti standarde znanja in ali jih povezati z diferenciacijo?*

Poleg teh, za nadaljnje učniško načrtovanje bistvenih⁴ vprašanj, so za specialnodidaktično opredeljevanje učne diferenciacije in individualizacije zanimive še naslednje strokovne opredelitve, ki bodo brez dvoma pomagale pri specialnodidaktični »podpori« in zapolnitvi zakonskega in učniškega okvira: Kakšna je razlika med diferenciacijo in individualizacijo? Čemu diferenciacija in katera so načela teh oblik? Katere sisteme učne diferenciacije pozna pedagoška teorija? Katere so glavne značilnosti modelov diferenciacije? Kakšna je vloga selekcije? Kako določiti temeljno raven znanja? Kakšna je vloga učitelja pri določanju različnih ravni znanja? Kako ocenjevati sposobnosti in znanje glede na ravni? Glede na dejstvo, da ciljno-vsebinsko podlago za učno diferenciacijo in individualizacijo pripravlja matična stroka predmeta (torej slovensko jezikoslovje in literarna veda, ne pa druge vede,⁵ ki same po sebi ne morejo oblikovati didaktičnih modelov, bo predmetna komisija ta vidik brez dvoma vključila v nastajajoča gradiva. Ta besedila so sedaj »na preizkušnji« v obliki, ki bo po strokovni potrditvi⁶ *srednja/temeljna raven ciljev/vsebin* za predmet oziroma njegovi področji po razredih. Tako zaporedje korakov ob gradivih za prvo in drugo triletnje (oblikovanje srednje/temeljne ravni > javna objava in zbiranje pripomb > vrednotenje odzivov in predlog ravni kot osnove za notranjo in fleksibilno diferenciacijo) je smiselno, medtem ko velja že ob prvi objavi tretjega triletnja upoštevati dejstvo, da bo v osmem in devetem razredu pouk materinščine v celoti potekal diferencirano in da bo torej že ob poskusnem uvajanju potrebno

² Opozoriti velja, da taksonomija ciljev nikakor ne vključuje le izobraževalnih, pač pa tudi druge cilje v skladu z uveljavljenimi taksonomskimi kategorijami (v: Kraker Vogel, 1991: 9). Ti raznoliki cilji (pridobivanje stališč, sposobnosti in znanja) služijo tudi kot izhodišče za didaktično nagrovanje pouka, tj. njegove čustveno motivacijske vidike.

³ Misel, da je »ravenskost« pouka slovenščine manj opazna v obučniških besedilih, seveda ne želi zmanjševati pomena le-teh: tehtna vprašanja poznanstvenja jezikovnega pouka, funkcionalne nepismenosti, osrednosti slovenskega jezika, razmerja med rabo in sistemom, sposobnostmi in znanjem, zaprtega in odprtega kurikula, dialoga z besedilom, raznovrstnosti sposobnosti, umeščenosti različnih literarnih žanrov v pouk književnosti, pestrosti odzivov na besedilo ter razmerja med obveznim in prostim so vsekakor podlaga za podrobnejše učno načrtovanje.

⁴ Delo učniške komisije za slovenščino je zasnovano na upoštevanju veljavne zakonodaje in konceptualnih izhodišč, ki so zapisana v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Omenjena vprašanja so bistvena zato, ker odgovore nanje »zahteva« zakon, ki hkrati ureja tudi organizacijo pouka v osnovni šoli.

⁵ F. Strmčnik (1993: 83-85) ugotavlja, da je veliko svetovalnih delavcev, ki so bili sprva pobudniki, organizatorji in usmerjevalci učne diferenciacije, kasneje v akciji uvajanja modela »odpovedalo«. Med razlogi za tak izid akcije avtor navaja odpor šolskih vodstev ter nerazčiščenost strokovnih pojmov pri teh delavcih. S stališča književne didaktike se morebiti pokaže še en vzrok za slabo odzivnost svetovalnih delavcev: od njih je nemogoče pričakovati, da bi poznali ravenskost vsebin in ciljev, ki izhajajo iz **strukture predmeta** (npr. plastnosti mladinske književnosti) in taksonomije ciljev poučevanja. Diferencirati in individualizirati je v konkretni situaciji mogoče le, če se ob besedilih srečujejo strokovnjaki in praktiki; prvi vedo, kaj je »novega« na področju stroke in njene didaktike, drugi teoretično znanje in modele »ozemljujejo« preko »strelvouda« izvedljivosti in preizkusa teoretičnih modelov. Tako medsebojno prepletanje stroke in praktičnega dela pedagoški modeli in premisleki sicer dopolnjujejo, ne morejo pa nadomestiti ne prvega ne drugega — torej ne specialnodidaktične postavitve nivojev ne preverjanja primernosti nivojev v praksi.

⁶ Vsa osnovnošolska učniška gradiva in rešitve na koncu potrjuje Strokovni svet R Slovenije za splošno izobraževanje.

izdelati diferencirani učni načrt. Presojanje zahtevnosti posamezne ravni v zadnjih dveh razredih osnovne šole je torej veliko bolj odločilno kot v prejšnjih razredih, kjer lahko poteka kombinacija temeljnega in nivojskega pouka, in to le pri manjšem deležu ur (do ene četrtine). Če je v prvih dveh triletnih ob upoštevanju individualizacije in diferenciacije mogoče še kaj popraviti kasneje (po sprejemu načrta na Strokovnem svetu), saj razporejanje učencev v sposobnostno homogene skupine ne prevladuje, bo v zadnjih dveh letih ravni potrebno zelo natančno določiti; posebej se zdi pomembna odločitev, katere cilje in vsebine prenesti na najnižji nivo ter kako nadgrajevati srednji nivo.

1 Učna diferenciacija in individualizacija — nekaj strokovnih izhodišč

1.0 Pri oblikovanju odgovora na zastavljena vprašanja in dileme velja upoštevati Strmčnikov (1993: 85-104) očitni ravni priprave na uvajanje diferenciacije in individualizacije:

- konceptualna priprava,
- informativno motivacijska priprava,
- organizacijska priprava,
- programska priprava,
- tehnična priprava,
- spremljanje in verifikiranje prakse,
- usposabljanje in strokovna pomoč učiteljem.

Ker tudi za diferenciacijo slovenščine velja priporočilo, da »z učno novostjo nikakor ne bi smeli improvizirati« (isto: 85), se zdijo v okviru sistematičnih priprav na učniško opredeljevanje diferenciacije pomembne zlasti strokovna, organizacijska in programska priprava (ostale so povezane predvsem z organizacijsko-izvedbenimi pogoji za uvajanje diferenciacije). *Strokovna priprava* je predvsem seznanitev z glavnimi modeli diferenciacije in z možnostjo njihove specialnodidaktične aplikacije na slovenščino kot učni predmet. V okviru *organizacijske priprave* je pomemben zlasti premislek o nastajanju raznolikih diferenciranih učnih gradiv. Sodobni učbeniki⁷ za osnovno šolo (npr. berila za predmetno stopnjo) v didaktični instrumentarij že vgrajujejo diferencirane naloge različne zahtevnosti. *Programska priprava* je tretji pogoj uspešne izvedbe diferenciacije; obsega tako pripravo temeljnih učniških dokumentov (opredelitev nivojev po triletnih) kot nadgraditev teh besedil, pri kateri sodelujejo ustvarjalni učitelji s svojimi izkušnjami in znanjem. V okvir programske priprave brez dvoma sodi tudi opredelitev ravni ocenjevanja (na podlagi ciljev in standardov znanja), ta priprava pa se zaradi svoje pretežnosti »praktične« naravnosti povezuje z evalvacijo modela v praksi in stalnim strokovnim spopolnjevanjem učiteljev.⁸

1.1 Odgovoriti je potrebno najprej na vprašanja, ki so podlaga za oblikovanje stališč na osrednje tri problemske sklope (A), B) in C)). Razliko med diferenciacijo in individualizacijo F. Strmčnik (1993: 8) povezuje predvsem z razmerjem med skupnim in posebnim, zlasti pri izboru učnih ciljev in vsebin: »pri diferenciaciji gre za bistveno spreminjanje posameznih učnih dejavnikov, za ločevanje, pri individualizaciji pa za prilagajanje tega, kar je skupno, namenjeno vsem učencem« (isto). Oba pojma torej nikakor nista v nasprotju ali v kakem hierarhičnem razmerju: diferenciacijo kot različnost vsebin/ciljev je mogoče ne glede na njen model povezovati z individualizacijo, kar pomeni, da mora biti tudi v oblikah največje ločenosti in razdeljenosti učencev na sposobnostno

⁷ Prim.: B. Golob, V. Medved Udovič, M. Mohor in I. Saksida: *Kdo se skriva v ogledalu*, berilo za 5. razred osnovne šole, *Sreča se mi v pesmi smeje*, berilo za 6. razred osnovne šole.

⁸ V uvodu besedila o ključnih dejavnikih šolske reforme v Združenih državah Amerike so omenjena 4 ključna področja: standardi, osredinjenost na učenca, možnosti integracije kurikula in ocenjevanje (prim. Berger, Whisler, 1994: 4).

homogene skupine še prostora za individualen pristop k snovi. Prav povezovanje obeh pojmov je za pouk slovenske književnosti še posebej pomembno, saj je literatura kljub različni zahtevnosti, zaradi katere je nivojski pouk ob pouku književnosti mogoč, predvsem dvogovor *posameznika z besedilom*, torej učenca in na primer mladinske pesmi, ob upoštevanju posebnosti njegove zunajliterarne in medbesedilne izkušnosti.⁹ Še tako diferenciran pouk¹⁰ nikakor ne sme postati šablonska, groba »prilagoditev povprečju neke skupine« (isto), pač pa mora kakovosten komunikacijski pouk književnosti (prim. Kordigel, 1995/96,¹¹ Krakar-Vogel, 1995/96,¹² Grosman, 1996¹³) upoštevati kompleksnost individualnih čutnih, čustvenih in razumskih odzivov vsakega posameznega učenca. Na vprašanji, čemu diferenciacija in katera so načela diferencijskih oblik, Strmčnik (1993: 14- 28) odgovarja na podlagi upoštevanja različnosti učnih in drugih razlik med učenci ter izhodišč demokratične in humane šole. Raznolike *družbene in ekonomske izobrazbene potrebe* utemeljujejo ne le višjo raven splošne izobrazbe, pač pa tudi strokovno izobrazbo — zato se po eni strani obvezno šolanje podaljšuje, a hkrati tudi diferencira v skladu z razvojem interesov otrok.¹⁴ Diferenciacijo se dá povezati tudi s pojmovanjem človeka kot avtohtone samobitne osebnosti (prim. isto: 14), ki tudi v šoli uresničuje in dograjuje svojo samopodobo in individualnost v *bolj humanih družbenih in zasebnih odnosih*. Hkrati s tem naj bi diferenciacija izboljšala *uspešnost in racionalnost vzgojno-izobraževalnega dela*, saj nekateri kazalci »dokazujejo precejšnjo neracionalno porabo v šolstvo vloženi sredstev oziroma nesorazmerja med temi sredstvi in njihovimi vzgojno-izobraževalnimi rezultati« (isto: 17). Avtor večkrat poudarja konceptualno in didaktično pestrost, neuniformiranost in usklajenost tovrstnih oblik z identiteto učenca, čemur protistavlja »didaktično okostenelost« in šabloniziranje vzgojno-izobraževalnega procesa.¹⁵ Premiki v novi slovenski književni didaktiki, ki gredo izrazito v smer učenčeve lastne aktivnosti, besedilne, doživljajske in tematske raznovrstnosti ter didaktičnega približevanja otroku in otroštvu, so v tem smislu že izven uniformnih didaktičnih pristopov, ki skušajo kompleksnost učenčevih odzivov zvesti le na preverljivo literarnozgodovinsko in teoretično znanje. Cilji, oblikovani v učnikih za prvo in drugo triletnje, skušajo povezovati doživljajsko-opisne cilje z drugimi funkcionalnimi in izobraževalnimi cilji, pri tem pa so usmerjeni tako v razvijanje učenčevega subjektivnega doživljanja besedila kot v usmerjanje tega doživljanja (z opozarjanjem na prezrte, nove plasti v besedilu) k možnemu »popolnejšemu doživetju« (prim. Grosman, 1989). Zanimiva so tudi načela učne diferenciacije in integracije — ta spadajo v širšo strokovno podlago diferenciacije slovenščine: *enotnost socialne integracije in diferenciacije* (zunanja diferenciacija krepi razslojevanje, notranja in fleksibilna pa ga blažita), *enotnost med individualno in socialno naravo učenca* (družba naj v posamezniku razvija obe komponenti), *enotnost polivalentnega in parcialnega razvoja*

⁹ Tak pristop je mogoče povezati s konceptom osredinjenosti pouka na učenca: upoštevanje učenčevega izkustvenega okvira, želja, interesov, individualnih razlik, mišljenja, samozražanja, aktivno vključevanje učencev v načrtovanje pridobivanja znanja ipd. Vsa ta načela pa ne pomenijo, da bi pri načrtovanju poučevanja zapostavljali to, kar naj bi na ravni znanja in sposobnosti dosegli učenci na koncu šolanja (prim. isto: 17).

¹⁰ Tudi diferenciacija je pravzaprav neke vrste individualizacija, če slednjo razumemo kot ponudbo »optimalne vsebine« za manjšo/posebno skupino učencev glede na njihove interese, učne potrebe in sposobnosti.

¹¹ »Pridobivanje recepcijske sposobnosti oz. sposobnosti za »ustvarjalno komunikacijo z literarnim besedilom« je cilj, h kateremu mora biti usmerjena večina učiteljevih prizadevanj pri pouku književnosti, če je ta zasnovan na načelih estetike recepcije in vidi svoj smisel v ustvarjanju pogojev za čim intenzivnejše produktivno prekrivanje bralčevega horizonta pričakovani s pomenskim poljem besedila.« (Isto: 24.)

¹² »Pouk pojmem kot organiziran in voden proces raznovrstnega — razumskega, izkušenskega, čustvenega, fantazijskega itd. — učenčevega aktivnega spoznavanja določene stvarnosti: (...).« (Isto: 51.)

¹³ »Razprava v razredu naj bi praviloma razkrivala neposredno relevantnost besedila za učenčev družbeni svet in naj ne bi spodbujala odtujujočega branja brez povezave z učenčevim neposrednim položajem (...).« (Isto: 459.)

¹⁴ »Daljše kot je tako šolanje, bolj ga je treba znotraj diferencirati in individualizirati, da bi bilo možno upoštevati vse večje pestrejšje učne ter druge razlike med učenci, kajti starejši kot so, bolj se te razlike poglobljajo in kumulirajo. Zato šablonizirano in uniformirano podaljševanje obveznega šolanja to podaljšanje v bistvu izničuje, od njega ni pravih koristi.« (Isto: 14.)

¹⁵ Poudarek prilagajanju učenčevim učnim potrebam je opazen tudi v nekaterih tujih modelih diferenciacije, ki poudarjajo predvsem metodično-didaktično prilagajanje, npr. v opisu učnih stilov, kar naj bi se praviloma dogajalo v okvirih matičnega oddelka (prim. Pickstock, 1996, Hart, 1996).

(»harmonično razvita osebnost«, celovitost »telesnih, intelektualnih, socialnih, moralnih in estetskih zmožnosti ter lastnosti« (Strmčnik, 1993: 22) — ob tej vsestranskosti je nujen tudi parcialni razvoj), *enotnost učne skrbi za šibkejšo in zmožnejšo učence*,¹⁶ *enotnost kontinuitete in diskontinuitete učne diferenciacije in individualizacije*¹⁷ ter *enotnost skupnih in diferenciranih sestavin osnovne šole* (enakosti vzgojno-izobraževalnih možnosti ne gre razumeti kot enakosti vsebin in ciljev, saj bi s tem nasprotovali individualizaciji pouka). Katere sisteme učne diferenciacije pozna pedagoška teorija? F. Strmčnik (1993: 29-147) uvodoma opozarja na nujnost individualizacije in diferenciacije v celotnem šolskem obdobju, od predšolske stopnje navzgor (čas diferenciacije). Diferencirajo se cilji, vsebine in metode, s tem da se najprej prilagajajo metode, šele nato pa se omejujejo vsebine. Tako stališče se zdi za načrtovanje pouka izjemno pomembno, saj opozarja:

- na nujnost metodičnega nadgrajevanja (*Kako?*) ciljno-vsebinskega (*Čemu? Kaj?*) dela učnika ter
- na preiščeno omejevanje učnih ciljev in vsebin.

1.2 Zlasti v prvem triletnju ponuja učnik za slovenščino bogate možnosti za prilagajanje tempa in metod pouka (v okviru književne vzgoje so tovrstne možnosti npr. različna poglobitev metode dela z besedilom, poustvarjalni odzivi na besedilo ipd.) ter učne tehnologije (izdelava lutk, scene, kostumov ipd.). Strmčnikova misel o prilagajanju vsebinsko-ciljnega dela učnika različnim ravnam sposobnosti (v višjih razredih) pa je pomembna zato, ker narekuje izčlenitev nižje ravni iz ciljev in vsebin, ki so sedaj oblikovani kot srednja zahtevnostna raven. V nadaljevanju razpravljanja o modelih diferenciacije Strmčnik ostro zavrne model zunanje diferenciacije,¹⁸ saj se v tem modelu učenci razporejajo predvsem glede na socialno pripadnost. Avtor vidi nevarnost tudi v upadu motivacije za sodelovanje v učnem procesu: zlasti mlajši učenci v tem modelu umolknejo — zaradi strahu (višja skupina), razočaranja (srednja skupina) ali občutka stigmatiziranosti (nižja skupina).¹⁹ Poleg zunanje diferenciacije, ki jo Strmčnik povezuje predvsem s socialno dezintegracijskimi posledicami, se avtor v svojem delu zavzema predvsem za raznolike modele notranje in fleksibilne diferenciacije. Glavne značilnosti notranje diferenciacije so mešane učne skupine ter spontano in prostovoljno razporejanje v skupine. Tudi v tej obliki se metodična diferenciacija (prilagajanje metod pouka) povezuje s ciljno-vsebinsko diferenciacijo; to pomeni, da je tudi ta humana, »neopazna«, spontana in prostovoljna oblika sposobnostnega razporejanja otrok podvržena *selekciji* vsebin in ciljev, kajti »brez vsebinske diferenciacije in individualizacije ni mogoče uravnavati odnosov med učnimi zmožnostmi učenca in njegovimi učnimi dolžnostmi oziroma obremenitvami« (isto: 51). Odgovor na vprašanje, *ali naj se vsi učenci učijo istega in v enakem obsegu*, je pri Strmčniku (isto: 52) povsem nedvoumen — *nikalen*. Zlasti ob vsebinski diferenciaciji pa se zastavlja vprašanje, kako določiti izhodiščno raven znanja in kakšna je vloga učitelja pri določanju različnih ravni znanja. Kot izhodiščno/temeljno raven je mogoče označevati raven, iz katere se izpeljujejo druge, po zahtevnosti različne ravni. Predmetna kurikularna komisija za

¹⁶ M. Adamič (1991) v svoji raziskavi fleksibilne diferenciacije predstavlja tudi različne tuje modele razvrščanja učencev, posebej pa piše tudi o skrbi za slabše in nadarjene učence v slovenskem šolstvu v sedemdesetih in osemdesetih letih (isto: 22-28).

¹⁷ »Postati morata temeljna, načrtovana in obvezna organska sestavina vsakršnega in celotnega vzgojno-izobraževalnega dela, od načrtovanja prek izvajanja do preverjanja in ocenjevanja, od ciljev, vsebin in metod do organizacije takega dela.« (Strmčnik, 1993: 26.)

¹⁸ Informativno je Strmčnikovo opozarjanje na socialno integracijske, učne in vzgojne dejavnike, ki spremljajo (zunanjo) diferenciacijo v šoli. V obstoječi zakonodaji se je v 8. in 9. razredu uveljavil setting model zunanje diferenciacije (ločevanje učencev le pri najtežjih učnih predmetih), katerega nevarnost je, da običajno preraste v »streaming« (isto: 32), torej v model, ki učence sposobnostno ločuje pri vseh predmetih. Nevarnosti za tako preraščanje v obstoječi konceptiji osnovne šole ni, saj je kot temeljni oddelek še vedno opredeljen sposobnostno heterogeni razred.

¹⁹ Po sedanji zakonodaji lahko zajame delna zunanja diferenciacija starejše učence, ki so sposobnostno in interesno že opazneje heterogeni kot v prejšnjih letih, toda kljub temu velja opozoriti na nujnost individualizacije tudi v sprejetem modelu delne zunanje diferenciacije.

slovenščino je objavljene učne načrte povezala s srednjo zahtevnostno ravno,²⁰ kar je v skladu z naslednjim Strmčnikovim priporočilom (isto): »Spričo tega je prva naloga sestavljavec učnih načrtov in avtorjev učbenikov, da določijo za določeno šolsko stopnjo (razred) najbolj optimalno obče razmerje med obsegom in globino neke učne vsebine. A tudi to ni dovolj. Učitelji so dolžni to obče razmerje konkretizirati in ga prilagoditi zlasti individualnim učnim posebnostim učencev: za zmožnejše bo na višji, zahtevnejši, za šibkejši pa na nižji, lažji ravni.« Razumljivo je, čemu učnik za prvo triletno (Kmecl, 1996/97) navaja v drugem poglavju tako podrobne sposobnostne (*Operativizacija funkcionalnih ciljev*) kot obsežne izobraževalne cilje in vsebine (*Operativizacija izobraževalnih ciljev z vsebinami, Predlagana umetnostna besedila*) srednje/temeljne zahtevnostne ravni. Že v prvem triletnu je torej poleg metodičnih prilagoditev možna, čeprav ne zelo verjetna, tudi vsebinsko-ciljna (prim. Strmčnik, 1993: 29 in 54). Večje število umetnostnih besedil in podrobne cilje v učniku je potemtakem potrebno videti v smislu diferenciacijskih priporočil: med različno zahtevnimi besedili (v učniku in učbenikih) lahko učitelj izbira glede na specifično sposobnosti in interesov učencev. Zdi pa se, da je bistvo notranje diferenciacije vendarle predvsem v posebnem pristopu k besedilu, tj. »v inovativni atmosferi v razredu,«²¹ v pestri in in spodbudni učni ponudbi, podprti s pestrim učnim gradivom in pripomočki,²² v domiselnosti, fleksibilnosti in angažiranju dobro usposobljenega učitelja,²³ v njegovih demokratičnih, humanih in kooperativnih odnosih do učencev in staršev,²⁴ ter v »prilagajanju učne pomoči v najširšem pomenu besede posebnim potrebam učencev«²⁵ (isto: 64). Predvsem v drugem triletnu je predvidena fleksibilna diferenciacija; ta je neke vrste kombinacija notranje in blažje zunanje diferenciacije. Gre za sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka, pri katerem so lahko del časa skupine učencev tudi prostorsko in časovno ločene. Strmčnik ugotavlja, da so učne razlike »optimalno upoštevane, če delimo učence nekega razreda ali oddelka, vsaj pri najzahtevnejših učnih predmetih (matematika, jeziki), na tri nivojske skupine (ABC) in če je nivojskemu učnemu delu namenjena približno 1/3 celokupnega učnega časa, predvidenega za neki učni predmet« (isto: 76). Fleksibilna diferenciacija se lahko izvaja kot oddelčni ali medoddelčni fleksibilni nivojski pouk; v prvem primeru ostajajo učenci v oddelku,²⁶ v drugem se pri organizaciji takega pouka združuje več oddelkov (isto: 77). Avtor svetuje, da je smiselno od enostavnejših oddelčnih oblik postopoma prehajati k medoddelčnemu kombiniranju²⁷ (isto: 104). Medtem ko je v modelih notranje diferenciacije še mogoče pristajati na predvsem metodične prilagoditve ter na enoten

²⁰ Na seji 7. 5. 1997 je komisija prvič poglobljeno razpravljala o diferenciaciji in standardih. Dileme so se pokazale ob vprašanih povezave standardov in ocenjevanja (učiteljevega oziroma eksternege), določitvi standardov kot minimalnih oziroma srednjih, povezavi med standardi za eksterno ocenjevanje in diferenciacijo ipd. Rešitev, po kateri do sedaj objavljeni učniki predstavljajo srednjo zahtevnostno raven, se zdi smiselna tudi zato, ker je pričakovati, da bo v srednji skupini največ otrok.

²¹ V didaktičnih priporočilih za književno vzgojo sta motivacija in ustvarjalnost še posebej poudarjeni: Otroka »je potrebno za branje motivirati, nato pa njegove odzive na besedilo voditi do otrokovih poustvarjalnih besedil. V celotnem postopku je potrebno vzpodbujati ustvarjalnost in upoštevati individualne razlike pri doživljanju besedil.« (Kmecl, 1996/97: 199.)

²² Uspešen književni pouk zahteva poleg veljavnih učbenikov še vrsto specialnih zbirk (npr. družinsko branje) ter oblik dolgoročne motivacije, ki jih pripravljajo učenci skupaj z učiteljem (npr. kotiček poezije, bralna značka, dnevnik branja).

²³ V strokovno pripravo sodijo poleg temeljne strokovne literature o zgodovini, teoriji in recepciji mladinske književnosti (ta vprašanja sproti ustrezno objavlja predvsem revija *Otrok in knjiga*) tudi seminarji stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Izkušnje kažejo, da so najuspešnejše take oblike, pri katerih se vodja seminarja v delavnicah skupaj z učitelji ukvarja s »šolskim branjem« umetnostnega besedila. Usposobljenost učitelja je tudi specialnodidaktična, zato so odveč svarila pred »recepti« za interpretacijo: strokovna avtonomija učitelja je resda povezana z njegovo pravico do izbire didaktičnega pristopa, vendar pa je za uresničevanje te svobode izbire skorajda nujno, da didaktika predmeta predlaga vsaj en pristop.

²⁴ Na nujnost povezave med šolo in starši kažejo tudi rezultati ankete, ki je pokazala, da se zdi 95 % vprašanih tako sodelovanje nujno (v: Saksida, 1996/97).

²⁵ Med priporočili za pouk književnosti v prvem triletnu je posebej poudarjeno, da naj bo izbira učnih oblik taka, »da omogoča doživljajsko dejavnost čim več učencem« (Kmecl, 1996/97: 199).

²⁶ Po Adamičevih (1991: 117) ugotovitvah bolje sprejemajo razporejanje znotraj oddelka kot medoddelčno razporejanje.

²⁷ O večji smiselosti medoddelčnega izvajanja oblike govori tudi naslednja misel: »Ker se učitelji zaradi izjemne zahtevnosti intraoddelčni varianti izogibljajo, ali pa jo mnogi premalo profesionalno izvajajo, velja v teoriji in praksi prepričanje, da ima vsaj za zdaj več šans medoddelčna varianta.« (Isto: 107-108.)

vsebinsko-ciljni učnik, iz katerega učitelj po lastni presoji izbira vsebine različnih zahtevnosti, je pri medoddelčnem razporejanju nujno izoblikovati cilje in vsebine za temeljni in nivojski pouk. F. Strmčnik v svojem delu opredeljuje temeljno raven kot osnovno raven, ki ima tudi uporabno komponento, povezuje pa jo s skupino povprečno sposobnih učencev: »Temeljno učno vsebino je treba določiti po večini, torej po povprečno zmognih učencih, šibkejšim pa sistematično in kvalificirano pomagati, da bi se povprečni učni ravni čimbolj približevali.« (Isto: 114-115.) Z možno razcepitvijo pouka na temeljni in nivojski pouk se pojavita še dve vprašanji, in sicer o sestavi učbenikov ter o ocenjevanju/selekciji. Učbeniki za predmete, pri katerih poteka nivojski pouk, bodo bržkone morali vključevati različno zahtevne naloge, ki pa naj med seboj ne bi bile oblikovno ločene, pač pa bi jih prepoznaval učitelj na podlagi strokovne in pedagoške usposobljenosti. Pri tem mu je v pomoč načelo, da v učbeniku težje naloge praviloma sledijo lažjim v okviru kakega vsebinskega sklopa;²⁸ ločevanje nalog ni motivacijsko, saj pri slabših učencih vzbuja občutek (literarne) nekompetence. Zahtevna tema ob modelu fleksibilne diferenciacije je tudi ocenjevanje znanja. Glede na to, da je ocenjevanje povezano s selekcijo,²⁹ z njo pa je tesno povezana tudi zunanja diferenciacija, se odpira po eni strani dilema o ocenjevanju sposobnosti in znanja glede na ravni ter vprašanje povezanosti diferenciacije in ocenjevanja.³⁰ Strmčnik podrobno opredeli predvsem model diferenciranja ocenjevanja, medtem ko zveze med diferenciacijo in eksternostjo le nakazuje. Pri navajanju zgledov za diferencirano ocenjevanje avtor očitno misli na učiteljevo interno ocenjevanje,³¹ ki ga povezuje z ravno zahtevnosti skupine: »Ocene so prilagojene nivojskim učnim skupinam tako, da morejo dobiti učenci v učno šibki skupini najvišjo oceno dobro (3), v najzahtevnejši pa do odlične (5). Tako ocenjevanje je, kot rečeno, v naših ocenjevalnih razmerah še najbolj pravično, ne da bi se učence zavajalo z nerealnimi ocenami.« (Isto: 137.) Uveljavitev diferenciacije je torej povezana tudi z diferenciranim ocenjevanjem znanja; zdi se, da ob tem sploh ni tako pomembno, ali se ocenjevanje razvršča po primerjavi dosežkov med skupinami na podlagi enotnih standardov (model, po katerem je najvišja ocena v najšibkejši skupini dobro (3)) ali se ocenjevanje izraža ob oceni (model ocenjevanja 5A, 5B in 5C glede na ravni) — oba modela sta deležna neke vrste »kontrole« in prilagoditve ocene ob končnem preverjanju znanja, kjer zunanje ocenjevanje pokaže raven sposobnosti in znanj na podlagi nacionalnih standardov.

1.3 Povezovanje ciljev, vsebin, diferenciacije in ocenjevanja se povezuje z določanjem *standardov znanja* ter z razmerjem med njimi in kurikulumom.³² Tudi v zvezi z opredeljevanjem standardov ne gre pričakovati popolne pojmovne in izrazne enotnosti (prim. Kendall, Mazaro, 1994). Bistvena značilnost standardov je, da se izpeljujejo iz učniških besedil (seznama ciljev in vsebin), vendar ne gre za preprost prenos. Medtem ko so standardi znanja vsebinske kategorije, ki opisujejo, kaj naj bi učenec znal oz. česa naj bi bil sposoben, določajo kurikularni cilji aktivnosti v razredu, in sicer dejavnosti otrok, učne tehnike, priporočene učiteljeve aktivnosti in didaktične modele. V. Mužič (1992) piše v zvezi s pripravo katalogov znanj o razlikah med širšimi cilji, utemeljenimi npr. v Bloomovi taksonomiji, ter o sistematičnem opisu znanja, ki se iz teh ciljev izpeljuje, vendar se z njimi ne pokriva v celoti. Tako se po avtorjevem mnenju v katalogu znanj ne standardizirajo cilji,

²⁸ O tem načelu se so se pogovarjali udeleženci seminarja za profesorje slovenskega jezika, *Dejavnosti učencev pri pouku književnosti* (Žalec, 23. 5. 1997); strinjali so se z oblikovnim neločevanjem diferenciranih nalog ob umetnostnem besedilu.

²⁹ »Razume se, da se šolski selekciji še ni mogoče izogniti in je zato ne kaže brezpogojno povezovati z (ne)demokracijskimi neke družbene ureditve.« (Strmčnik, 1993: 11.)

³⁰ »Spriči tega in pa zato, ker v naši osnovni šoli nimamo takega poklicnega usmerjanja, se zunanjemu (eksternemu) ocenjevanju ne moremo izogniti.« (Isto: 130.)

³¹ Ob modelu FEGA avtor predstavlja diferencirane kriterije ocenjevanja — učenci zahtevne in manj zahtevne skupine lahko ob različnem številu točk dobijo odlično oceno; vendar pa »je treba te interno individualizirane ocene (podč. I. S.) po potrebi, vsekakor pa ob prehodu učencev v srednjo šolo, s pomočjo določene statistične manipulacije ali pa z eksternim ocenjevanjem preoblikovati v »skupno oceno« po za vse učence enotnih kriterijih.« (Isto: 137.)

³² Preverja se ne le poznavanje dejstev (podatkov), ampak tudi obvladovanje dejavnosti, in sicer na podlagi standardov, ki ga pripravljajo sodelavci Projekta prenove pouka slovenščine. Priprava standardov poteka kot zaporedje določitve izhodišč, inštrumentarija, vzorca in aproksimativnih standardov, ki se bodo šele po preizkusu v praksi udejanili kot standardi.

saj jih ni mogoče veljavno preverjati, kar pa nikakor ne pomeni, da ti elementi niso pomembni. Druga pomembna značilnost oblikovanosti standardov je povezava znanja in sposobnosti. Znanje, ki ga določajo standardi, ni le podatkovno, pač pa raznotipsko³³ in kompleksno.³⁴ Oblikovanje standardov na podlagi učniških besedil je torej selekcija/izbor znanja/sposobnosti, ki naj jih učenec usvoji, ko zaključi kako stopnjo šolanja. Katalogi znanj kot standardi praviloma odražajo strukturo predmeta na podlagi učnega načrta (prim.: Jurman, 1991); pri načrtovanju njihove strukture je torej mogoče priporočiti le obče sestavnike, saj je natančna izdelava standardov/katalogov odvisna od predmetnega področja in substratnih znanosti (prim. Mužič, 1992:1). V teh (iz)učniških besedilih morajo biti uravnotežene vsebine in sposobnosti/dejavnosti (prim. Kendal, Mazaro, 1994: 7-8; Mužič, 1992: 18-22); nevarnost tovrstnih besedil se skriva v možnosti, da zajamejo le nižje taksonomske kategorije ciljev. V okviru standardov je možno tudi oblikovanje jedrnih kategorij (prim. Kendal, Mazaro, 1994: 14). Primer kurikularne povezave ciljev in standardov ponuja najnovejši madžarski učnik (Hungarian, 1996); besedilo, ki je nastajalo več let, je le podlaga za učniška besedila, ki jih pripravljajo šole. Učnik predlaga časovno razporeditev pouka (50-70 % pouka naj bi bilo namenjenega doseganju predlaganih ciljev, ostalo pa dodatnim ciljem in vsebinam), učnik določa tudi razmerja med področji (v odstotkih, ne v urah), opredeljuje pa nekatere prekoučniške (kroskurikularne) teme: domovinskost, evropskost, varstvo okolja, komunikacija, zdravje, učenje, poklicno usmerjanje. Med strukturama madžarskega in predloga učnika za slovenščino (Kmecl, 1996/1997) je mogoče videti vrsto vzporednic: opredeljeni so splošni (v madžarksem učniku za dve stopnji: 1-6, 7-10) in podrobni cilji, ki naj jih učenci dosežejo na koncu 4., 6., 8. in 10. stopnje.³⁵ Posebej je zanimiv tretji stolpec v razdelku s podrobnimi cilji: najnižja zmožnost. Uvodna pojasnila ta stolec opredeljujejo kot »najnižjo sprejemljivo raven dejavnosti, ki je bistvena, da lahko učenci uspešno nadaljujejo učenje« (Hungarian, 1996: 27). Ta raven ponuja hkrati tudi možnost za vrednotenje dosežkov ob zaključku šolanja. Najnižja zmožnost je hkrati tudi obligatorna komponenta učnika, saj »mora dobiti vsak učenec možnost, da doseže vsaj najnižjo zmožnost« (isto: 28). Pregled posameznih delov učnika za madžarščino pokaže, da tvorijo razdelek najnižja zmožnost izbrani cilji iz prvih dveh razdelkov (znanje, sposobnosti): taka selekcija najnižje ravni je oblikovana že po 4. stopnji. Zanimivo je, da ob literaturi ne gre le za najnižjo raven znanja (o najznamenitejših avtorjih in delih), pač pa tudi za izražanje osebnega odziva, označevanje notranjeformalnih elementov v pripovedništvu, dramske dejavnosti, učenje na pamet. Vprašanje je, ali je mogoče vsak del teh dejavnosti standardizirati tudi ob nastajajočih učnikih za slovenščino.

2 Predlog diferenciacije in individualizacije v učnikih za slovenščino ter povezava z ocenjevanjem znanja

2.1 Kurikularna komisija za osnovno šolo je sprejela naslednja priporočila za pripravo učnih načrtov:

- v drugem triletju in 7. razredu se oblikujejo enoviti cilji z dodatkom fakultativnih zahtevnejših ciljev,
- v 8. in 9. razredu se oblikujejo tri ravni ciljev, ki naj bi bile predvidoma oblikovane hierarhično,

³³ J. S Kendal in R. J. Mazaro (1994: 7) prikazujeta tri tipe znanja: proceduralno, deklarativno in kontekstualno.

³⁴ Prim. tudi Jurmanova priporočila o sestavi katalogov znanj: »Zato je treba v katalogu znanj postaviti še eno rubriko, ki zahteva od učenca ne samo znanje, temveč tudi sposobnosti.« (Jurman, 1990: 51.)

³⁵ Razdelek madžarskega učnika, ki je posvečen materinščini, je soroden slovenskim učniškim prizadevanjem tudi v drugih prvinah, in sicer v poudarjanju vloge in pomena materinščine, ločevanju jezikovne in književne vzgoje, postopnosti usvajanja teoretičnih opredelitev (sprva igrivost in spoznavanje neskončnih možnosti jezika, šele nato miselni pristop; jezik: raba, ne slovnično znanje, književnost: veselje do branja, temeljna literarna teorija, lepota jezika, ekspresivnost in razširjanje dojemanja sveta, bogastvo občutij). Obči cilji vsebujejo tudi nekatere »psihološke« formulacije (npr. empatija), pri književnosti navajajo osrednje literarne teme (tako kot v slovenskem učniku za 2. in 3. triletnje). Od desetih splošnih ciljev so štirje povezani s književno vzgojo.

— standardi so povezani s številom ravni: 1. raven (2. triletje in 7. razred), 3 ravni (8. in 9.) razred.³⁶

Kako torej oblikovati učni načrt za slovenščino? Na uvodoma izpostavljena temeljna vprašanja skuša odgovoriti naslednja preglednica.

	<i>Modeli diferenciacije</i>	<i>Število ravni</i>	<i>PREVERJANJE</i>	
			<i>Učiteljevo</i>	
<i>1. triletje</i>	- notranja diferenciacija,	- izbira učitelj, - predvsem prilagajanje metod - enoten učni načrt (temeljna, tj. srednja raven), metodično prilagajanje pouka, več predlaganih vsebin (npr. umetnostnih besedil),	- opisno ocenjevanje - po izdelanem nacionalnem obrazcu, ki izhaja iz ciljnega in vsebinskega dela učnika,	- enotni standardi za dejavnosti,
<i>2. triletje</i>	- fleksibilna diferenciacija, možno sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka,	- možen je delno diferenciran učni načrt , 2 ravni: a) temeljna raven : za vse učence, b) višja raven : fakultativni zahtevnejši cilji in "dodatna" snov za sposobnejše,	- opisno in številčno ocenjevanje, - po obrazcu,	- nacionalni preizkus znanja, - enotni standardi znanja,
<i>3. triletje, 8. in 9. razred</i>		- diferenciran učni načrt , 3 ravni: bolj izrazito kot v prejšnjih letih šolanja.	- številčno ocenjevanje, - povezava z diferenciacijo (ocenjevanje glede na ravni), primerljivost.	- nacionalni preizkus kot del zaključne ocene, - enotni standardi, - nediferencirana skupna zaključna ocena.
Skupno: splošni in osrednji cilji, ki veljajo za vse ravni in triletja.				

2.2 Pojasnila predlaganih rešitev

2.2.1 Bela knjiga in sprejeta šolska zakonodaja, ki sta podlaga za vsebinske odločitve kurikularnih komisij, opredeljujeta tako teoretična izhodišča kot sistemske rešitve; *Bela knjiga* tako v povzemanju stanja pred sprejemom šolske zakonodaje ugotavlja, da je »naša sicer enotna osnovna šola doslej privolila v diferenciranje učnih oblik, metod in postopkov poučevanja, zavračala pa je diferenciacijo in individualizacijo učnih ciljev, nalog in vsebin pouka« (Krek, 1995: 112). Med predlaganimi rešitvami izhaja iz ugotovitve, da se evropski razvoj osnovne šole »nagiba v smer

³⁶ »A) Fleksibilna diferenciacija v drugem triletju (4., 5., 6. razred) in v 7. razredu (...)
Za slovenski jezik, matematiko, tuje jezike se pripravijo učni načrti, v katerih so postavljeni zgolj eni cilji (torej ne cilji po zahtevnostnih ravneh za največ eno četrtino ur pouka!) in eni standardi znanja. Verjetno je smiselno postaviti še t. i. »fakultativne cilje«, ki so višje zahtevnosti, in jih v učnih načrtih posebej označiti (lahko bi se prepoznali tudi pri oznaki zahtevnejših vsebin, dejavnosti).
Učni načrti so torej naravnani na temeljni pouk.
Preverjanje in ocenjevanje znanja: Znanje vseh učencev se ocenjuje z ocenami od 1 do 5. Tako imenovane fakultativne cilje, ki so višje zahtevnosti, se zgolj preverja in ne ocenjuje.
B) Zunanja diferenciacija v 8. in 9. razredu
Pouk pri predmetih slovenski jezik, matematika, tuji jezik poteka na treh ravneh zahtevnosti: nižji (prvi), srednji (drugi), višji (tretji).
Učni načrti za te predmete se pripravijo tako, da so **cilji znotraj istega učnega načrta za predmet pripravljeni posebej za vsako od navedenih treh ravni zahtevnosti**. Enako velja za standarde znanja.
Predvideno je delno **prekrivanje ciljev in standardov** med posameznimi zahtevnostnimi ravni, in sicer v obsegu prekrivanja ocen med ravni, predvidoma ene ocene (...).
Ena od predlaganih možnosti je, da se pri pripravi učnega načrta ta naravna na temeljni pouk, manj zahtevne cilje in standarde se »prenese« na nižjo raven, najbolj zahtevne pa na višjo raven.«

opuščanja radikalnih oblik zunanje diferenciacije in gre v smer večje heterogenosti in enotnosti« (isto: 113), kar pa ne pomeni, da delajo vse šole po enakem učnem programu. Težnje po odpravi enotne in za vse enake osnovne šole *Bela knjiga* opredeljuje kot »težnje po programski razčlenjenosti in diferenciranosti«: v izhodišču diferenciacije se torej poleg metodične raznolikosti vključujeta tudi vsebinska in ciljna ravnskost ter izbirnost. Kot šolski model, ki se uvaja postopoma, je take rešitve uzakonil tudi Zakon o osnovni šoli (razdelek *Program in organizacija dela v osnovni šoli*: program osnovnošolskega izobraževanja in organizacija pouka). Obe publikaciji odgovarjata tudi na vprašanja, kako se modeli povezujejo z ocenjevanjem znanja, kakšni sta opredelitev eksternosti in oblikovanja standardov. *Bela knjiga* povezuje interno in eksterno ocenjevanje: prvo je opisno, številčno oziroma kombinirano, podlaga za opisno ocenjevanje je nacionalni obrazec,³⁷ drugo ob izenačitvi pogojev ocenjevanja omogoča primerljivost rezultatov, zato »je smiselno razmišljati o tem, da bi ocene, ki jih dajejo učiteljice oz. učitelji, dopolnjevali z rezultati in ocenami zunanjega ocenjevanja« (Krek, 1995: 107) — to zamisel razvijejo avtorji v vseh treh trilettjih. *Bela knjiga* predlaga model diferenciranega ocenjevanja v 8. in 9. razredu (pri predmetih z nivojskim poukom); model ocenjevanja se razlikuje od modela, ki ga predstavlja F. Strmčnik (1993), in predvideva ocenjevanje s celotno lestvico, s tem da so številčne ocene »označene glede na zahtevnosti, na primer 5A, 5B, 5C« (isto: 110). Take ravenske ocene je treba ob zaključku obeh razredov ustrezno ponderirati, saj »nimajo enake absolutne vrednosti, kar pa morajo učenci in učenke ter njihovi starši vedeti« (isto). Iz sobesedila je mogoče razumeti, da gre v primerih 5A, 5B in 5C za učiteljeve ocene, da pa to nikakor niso ocene, ki jih učenec dobi na podlagi zunanjega preverjanja. PKK OŠ je na podlagi ekspertnega mnenja (Bucik, 1997) oblikovala še eno možnost za ocenjevanje znanja na tej stopnji šolanja. Gre za desetstopenjsko lestvico (pozitivno: 2-10), ki se na koncu šolskega leta pretvori v petstopenjsko. Smisel takega prehoda (prim. Bucik, 1997) je v razširitvi ocenjevalne lestvice (na nižji ravni tako niso možne le ocene 1-3, pač pa več ocen, teoretično 1-10), različnosti ocen glede na znanje v okviru ene ravni, primerljivosti rezultatov med ravni, opozorilo na specifično ocenjevanja nivojskega pouka. Eksterno ocenjevanje, ki v polovičnem deležu sestavlja oceno v zaključnem spričevalu, meri »standard znanja, ki ga mora učenec oziroma učenka doseči, če želi zaključiti osnovno šolo« (Krek, 1995: 110). Predlog, po katerem so standardi za ravni oblikovani hierarhično, pomeni, da se na zaključnem izpitu znanje sicer meri po diferenciranih standardih, vendar se nato prilagaja enotni petstopenjski ocenjevalni lestvici. Vprašanje je, ali natančna določitev standardov za vse tri ravni ne pomeni hkrati tudi določitev učnega postopka, s tem pa (pri pouku književnosti) opazne krčivne dejavnosti in vsebin, ki jih skupaj oblikujejo učenci in učitelj.³⁸ Ob tem velja pomisliti na naslednji podatek: »Ameriški standardi (1996) za jezikovni pouk (...) puščajo učiteljem proste roke za izbiro besedil zato, da bi sami, na temelju poznavanja svojih učencev lahko izbrali taka besedila, ki bi učence zares zanimala in motivirala.« (Grosman, 1997: 26) Nevarnosti, da bi podroben opis standardov, ki lahko določa tudi sam učni proces, se je mogoče izogniti s določitvijo zgolj kanonskih standardiziranih besedil/pojmov, ne pa vseh vsebin, ki jih predlaga učni načrt. Selekcija temeljnega med širšimi učniškimi cilji je torej smiselna tudi v modelu, ki predvideva ločene standarde za ravni. Nediferencirani preskusi znanja torej vključujejo vse tri ravni, ki se ocenjujejo na podlagi treh ravni standardov.

2.2.2 V prvem trilettju se izvaja didaktična diferenciacija, ki je v vlogi individualizacije (prim. Krek, 1995: 114); zakonodaja individualizacijo izrecno povezuje z učiteljevim delom: »V 1., 2. in 3. razredu učitelj pri pouku diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti (notranja

³⁷ Učiteljevo ocenjevanje v prvem trilettju: »Vsakega učenca in učenko opisno ocenijo na osnovi opazovanj in različnih oblik preverjanja znanja. Kot osnovo za zapis uporabljajo nacionalne obrazce, v katerih so, ob upoštevanju globalnih ciljev in standardov znanja, za posamezne predmete razčlenjena področja ocenjevanja (...) in navodila za vrednotenje.« (Krek, 1995: 108-109.)

³⁸ Preobsežni standardi v veliki meri omejujejo učiteljevo svobodo pri izbiranju besedil v skladu z interesi učencev in lastnimi interesi. Če bi bili standardizirani skoraj vsi vsebinski cilji, je verjetno, da bi učitelji v šoli interpretirali predvsem ta besedila. S tem bi se učni načrt približal doktrini zaprtega kurikula (prim. Kordigel, 1995/96).

diferenciacija).« (Šolska zakonodaja, 1996: 120) Na podlagi pregleda priporočil, ki se povezujejo z notranjo diferenciacijo, je torej možno oblikovati naslednje poudarke ob didaktični izvedbi notranje diferenciacije in individualizacije v prvem triletju:

- prilagajajo se predvsem metode, izjemoma tudi cilji in vsebine,
- ni dopusten noben ukrep, ki bi koristil le posameznim učencem, ostale pa zapostavljal,
- učitelj ob poznavanju raznolike zahtevnosti učnega načrta sam izbira med predlaganimi metodami, cilji in vsebinami; pri določanju ravni so mu v pomoč standardi za preverjanje znanja.

2.2.3 V drugem triletju se lahko izvaja fleksibilna diferenciacija — *Bela knjiga* predlaga kombinacijo oddelčnega temeljnega ter medoddelčnega nivojskega pouka: učenci so »večino časa v heterogenih, to je v matičnih oddelkih, kjer predelujejo temeljno učno snov, največ 25 % časa pa v homogenih oddelkih, v katerih poteka pouk na zahtevnostnih ravneh«³⁹ (Krek, 1995: 114). Zakonodaja diferenciacijo opredeljuje v razdelku *Organizacija pouka*, pri tem pa povezuje nivojski pouk v drugem in tretjem triletju: ta »poteka na dveh ali več ravneh zahtevnosti« (Šolska zakonodaja, 1996: 120). Tudi načrt diferenciacije vsebin in ciljev za slovenščino lahko ohrani zakonsko dikcijo za »vsaj dve ravni«; učnik je torej potrebno oblikovati na podlagi naslednje strukture in značilnosti ravni:

Ravni	Komentar - kako je v obstoječih učnikih?
Višja raven: zahtevnejši cilji in fakultativna "dodatna" snov za sposobnejše.	Cilji, ki so jih člani komisije skupaj z evalvatorji/praktiki ocenili kot zahtevnejše.
Temeljna raven: raven za sposobnostno povprečne učenke.	To raven je predmetna kurikularna komisija za slovenščino že sprejela in jo tudi javno objavila.
Skupno: splošni in osrednji cilji, ki veljajo za vse ravni.	

Tako rešitev se da utemeljevati tudi s teorijo diferenciacije: »In kakšno je moje stališče? Sodobni učni načrti (kurikuli) so zgrajeni na temeljni ravni ali pa imajo to raven zelo izrazito označeno, eventualna manjša odstopanja navzdol in obvezna navzgor pa prepuščajo učiteljem. Ta temeljna raven se ne ravna po šibkih, marveč po povprečnih učencih, se pravi, tudi šibkejši učenci naj bi optimalno napredovali.« (Strmčnik, 1993: 115.) Poudariti je treba avtorjevo razlikovanje med *eventualnimi manjšimi* odstopanji navzdol in *obveznimi* navzgor: očitno je poudarek predvsem na nadgrajevanju temeljnih vsebin, ne pa na vsebinskem zoževanju. V učniških besedilih za drugo triletje bi bilo torej poleg temeljne ravni nujno opredeliti »odstopanje navzgor«, in sicer bodisi z didaktičnimi komentarji (večja samostojnost) bodisi z označitvijo zahtevnejših ciljev/vsebin. Primere tako za didaktično kot za vsebinsko diferenciacijo ponuja objavljeni Osnutek učnega načrta za 2. triletje, ki bi ga bilo mogoče v končni verziji diferenciacijsko še prilagoditi. Posebej bo potrebno izpostaviti samostojnost (zahtevnejše oblike stika z leposlovjem, ki sedaj poteka še ob učiteljevi pomoči) ter zahtevnejše vsebine.

2.2.4 Ker poteka v tretjem triletju, in to v 8. in 9. razredu, nivojski pouk, tj. zunanja diferenciacija (prim. Šolska zakonodaja, 1996: 120), je model oblikovanja zahtevnostnih ravni, ki velja za drugo triletje, v tem obdobju še bolj razvit.

Poučevanje na nižji ravni tudi v tem obdobju uresničuje zlasti naslednji osrednji cilj: vsi učenci naj bi usvojili znanje, ki je potrebno za uspešen zaključek osnovne šole (to znanje določajo minimalni standardi znanja). Največji delež otrok se bo pri predmetih, pri katerih poteka nivojski pouk,

³⁹ Bela knjiga predlaga zahtevnostne ravni pri najmanj dveh (matematika, tuji jezik) in največ treh predmetih (matematika, tuji jezik, slovenski jezik) (prim: isto).

udeleževal pouka na temeljni/srednji ravni, pouk na najvišji ravni pa bo vključeval zahtevnejše odzive na besedilo (npr. zaznavajo oziroma doživljajo simbol), usvajanje zahtevnejših pojmovanj (npr. razlikovanje metruma in ritma), predvsem pa povezovanje znanj, in to tako med področjema slovenščine (kontrastiranje umetnostne in neumetnostne rabe jezika) kot med predmeti in področji (slovenščina in zgodovina ipd.). Izhodišča diferenciacije v teh razredih so sposobnosti otrok, hitrost učenja, individualni interesi in izkušnje, možnosti kurikula (razvrstitev ciljev in vsebin, zahtevnostne ravni in povezanost pojmov, tj. programiranje) in raznolike učne oblike in pristopi (kreativnost in bralni klubi, literarni nastopi in projektno delo kot možnosti osredinjanja na učenca, hkrati pa kot metoda za razvijanje bralne sposobnosti, preseganje kratkega stika med učiteljevo »tuyo učenostjo« in učenčevim subjektivnim razumevanjem besedila (prim. Mohor, 1995/96: 44; Pickstock, 1996: 184).

3 Standardi in katalog znanja

3.1 Nenazadnje se ob obsegu učniških in iz njih izpeljanih dokumentov zastavlja še vprašanje, ali iz učnika izpeljati standarde (za preverjanje) znanja ter posebej kataloge znanj. Odgovor na to vprašanje se da oblikovati na podlagi določitve, komu je kako besedilo namenjeno: učiteljem (standardi), učencem (katalogi znanj) ali obojim (povezava prvih in drugih). Mužić (1992: 6-10) piše, da so katalogi znanj namenjeni tako učiteljem kot učencem, pa tudi staršem; učiteljem kot neke vrste vodilo, okvir dela v razredu, učencem (prim. Jurman, 1990) pa zlasti kot priprava za zaključni izpit. Enovitost standardov znanja in katalogov znanja na podlagi (širšega) učnika je opaziti tudi v delu skupine strokovnjakov, ki je pripravljala vsebinski del mature iz slovenskega jezika in književnosti: skupina je standarde povezala s katalogom znanja.

3.2 Katere sestavine naj obsegajo standardi/katalog znanja? Ali gre zgolj za navajanje pojmov in podatkov ali tudi za opis ključnih dejavnosti? V madžarskem učniku (Hungarian, 1996) v stolpiču *najnižja zmožnost* nista le literarnozgodovinsko in formalnoanalitično znanje, pač pa učnik standardizira tudi kompleksnejše odzive. Tudi *Katalog znanja iz slovenskega jezika za osnovno šolo* (1992) je zasnovan na podlagi nujne selekcije ciljev — tako ne zajema nemerljivih konativnih ciljev, strukturiran pa je tako, da poleg znanja zajema tudi dejavnosti. Vzorčni pregled kataloga (književnost, pesništvo) pa pokaže, da je besedilo zasnovano na podlagi formalnih in običih vsebinskih določil umetnostnega besedila, ne zajema pa dejavnosti, ki so povezane z učenčevim subjektivnim odzivom na besedilo. Zdi se, da katalog ostaja na ravni ciljev zaznavanja in razumevanja značilnosti besedil, kompleksnejši cilji (medbesedilno, izkušnjsko, problemsko vrednotenje) pa vanj niso vključeni, čeprav so ti višji cilji preverljivi. Izrazito prevladuje opredeljevanje poznavanja formalnih značilnosti stalnih oblik (pesem, ep, balada, romanca, katica, verz in verzne oblike ipd.) ter nekaterih slogovnih in vsebinskih kategorij pesništva. V uvodu tudi ni pojasnjeno, katero raven (srednjo, najnižjo, najvišjo) predstavljajo standardizirani cilji in vsebine; glede na dejstvo, da je bil katalog napisan za model enotne osemletne osnovne šole, so cilji v njem bržkone postavljeni na srednji ravni. Z zakonsko uveljavljenim modelom zunanje diferenciacije v 8. in 9. razredu se pojavlja tudi zahteva po opredelitvi standardov za vsako od treh ravni, na katerih poteka pouk v zadnjih dveh razredih. Pripravljanje takega sklopa standardov poteka na podlagi predlaganih ciljev ter obstoječega kataloga (po načelu kontinuitete), s tem da se veliko bolj jasno opredeli:

- pojme in znanje (ta stolpič odraža strukturo predmetnega področja),
- dejavnosti/cilje za posamezno raven,
- besedila, ki so za raven reprezentativna in obvezna.

Predlog kataloga mora nujno v preverjanje, saj predstavlja podlago ne le za učiteljevo ocenjevanje, pač pa bržkone tudi za sestavljanje preizkusov za zaključno preverjanje znanja.

3.3 Na podlagi povedanega je mogoče oblikovati predlog standardov za preverjanje sposobnosti branja in razlaganja *poezije* ob zaključku 9. razreda. Temeljno pravilo je, da so cilji oblikovani hierarhično:

- doseganje ciljev *višje ravni* pomeni doseganje ciljev **nižje** in srednje ravni,
- doseganje ciljev srednje ravni predpostavlja tudi doseganje ciljev **nižje** ravni.

Poudariti velja, da poteka preverjanje znanja praviloma **ob neznanem besedilu** ter kot bralčevo pisno upovedovanje subjektivnih, izkušnjsko in medbesedilno pogojenih odzivov nanj.

Pojmi in znanje	Dejavnosti	Obvezna besedila
Pesništvo Zvočnost jezika - <i>onomatopoijska</i> - ritem,	- opišejo doživetje ponavljanja glasov in zvočnega slikanja, - poznajo in razložijo onomatopoijsko; - označijo ritem pesmi na podlagi lastnega doživetja osnovnega razpoloženja, - označijo ritem in ga povezujejo s sporočilnostjo (tematiko), - ločijo rastoči in padajoči ritem, ritem in metrum ter v znanem ali neznanem besedilu določijo stopice, razložijo zveze med metrično shemo in besedilno stvarnostjo, - zaznajo uporabo svobodnega verza, - razložijo oblikovanost in uporabo svobodnega verza;	- A. Aškerc: Kronanje v Zagrebu, - O. Župančič: Z vlakom, - F. Levstik: Knezov zet, - ljudska: Galjot, - T. Pavček: Nova faca, - F. Prešeren: Turjaška Rozamunda, - E. Fritz: Song o ljubezni, - D. Kette: Na otčevem grobu, - S. Kosovel: Kons 4,
- rastoči in padajoči ritem; jamb, trohej, amfibrah, - svobodni verz, - rima, - aliteracija in asonanca, - vrste rim,	- poiščejo rimo in izpišejo rimani dvojici besed, - v besedilu poiščejo aliteracijo in asonanco, - razlikujejo moško in žensko ter zaporedno, oklepajočo in verižno rimo	- F. Prešeren: Zdravljica, - F. Prešeren: Turjaška Rozamunda , - F. Prešeren: Apel in čevljar, - N. Grafenauer: Samota, - F. Prešeren: Uvod v Krst pri Savici,
- likovnost pesniškega jezika	- razlikujejo verze po dolžini, - razumejo povezanost podobe besedila z besedilno stvarnostjo,	- F. Prešeren: Zdravljica, - D. Kette: Na trgu,
- mnogopomenskost in ekspresivnost pesniškega jezika, - metafora, komparacija (primera), poosebitev, stalni okrasni pridevek, nagovor, refren, stopnjevanje, kontrast, simbol,	- razlagajo besede s prenesenim pomenom, - razlagajo besede z več pomeni, - v besedilu poiščejo metaforo in komparacijo, poosebitev, nagovor, refren, stopnjevanje in stalni okrasni pridevek, - razložijo nastanek metafore, - zaznajo in razložijo kontrast simbol, - razlagajo časovno in čustveno zaznamovanost besede, - razlagajo rabo tvorjenk,	- Oblaki so rdeči, ljudska, G. Vitez: Kakšne barve je potok, - T. Pavček: Preproste besede, - S. Kosovel: Jesen, - M. Košuta: Stegnjeni prst, - F. Prešeren: Turjaška Rozamunda, - Povodni mož, S. Gregorčič: Soči, - O. Župančič: Z vlakom, - J. Prévert: Ustrelitev, F. Levstik: Dve otvi, - V. Vodnik: Dramilo, - N. Grafenauer: Spomin,
- glavni in stranski motivi,	- v besedilu poiščejo glavne in stranske motive;	- P. Golia: Grajski vrtnar,

- tema,	- določijo temo besedila: ljubezenska in socialna, domovinska in razpoloženska <i>miselna,</i>	- S. Vegri: Kaj vse diši, D. Kette: Na trgu, S. Jenko: Knezov zet, Gor čez izaro, Ljudska, J. Murn: Kmečka pesem, <i>N. Grafenauer: Spomin.</i>
- lirski in epski poeziji, - stalne pesniške oblike, - stalne verzne oblike,	- razlikujejo ljudsko in umetno lirsko in epsko poezijo, - prepoznavajo in opredelijo pesniške oblike: balada, romanca, sonet, alpska poskočnica, ep, <i>gazela, glosa,</i> - prepoznajo stalne verzne oblike: <i>enajsterec, heksameter, distih;</i>	Oblaki so rdeči, Ljudska, Pegam in Lambergar, Ljudska, F. Prešeren: Uvod v Krst pri Savici, S. Kosovel: Jutro na Krasu, F. Prešeren: Povodni mož, Turjaška Rozamunda, O Vrba, B. A. Novak: Alpska poskočnica, F. Prešeren: <i>Glosa, Gazela,</i>
- obdobja in avtorji,	- poznajo temeljna literarna obdobja: pismenstvo, protestantizem, <i>razsvetljenstvo, romantika, realizem, nova romantika,</i> - P. Trubar, V. Vodnik, A. T. Linhart, F. Prešeren, F. Levstik, J. Jurčič, S. Gregorčič, A. Aškerc, S. Jenko, F. S. Finžgar, I. Cankar, J. Murn, O. Župančič, S. Kosovel, P. Voranc, T. Pavček, K. Kovič, N. Grafenauer, S. <i>Makarovič,</i> B. A. Novak;	
- domače branje,	- preberejo tri, pet, sedem knjig na leto za domače branje,	pesništvo: F. Prešeren: <i>Poezije,</i> S. Gregorčič: <i>Poezije,</i> O. Župančič: Izbrana mladinska beseda, (izbor A. Glazer), S. Kosovel: N. Grafenauer: <i>Skrivnosti,</i> B. A. Novak: <i>Blabla,</i> Pa da bi znal, bi vam zapel, izbor sodobne slovenske poezije, ur. Niko Graferbauer, Pavček: <i>Majnice, fulaste pesmi.</i>

4 Literatura

M. Adamič (1991). Učinki modela sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka v osnovni šoli, doktorska disertacija. Ljubljana (rokopis).

S. C. Berger, J. S. Whisler (ur.) (1994). What's Noteworthy on School Reform. Aurora, Kansas City: Mid-continent Regional Educational Laboratory.

T. Bucik (1997). Predlogi za ocenjevanje znanja pri nivojskem pouku v 8. in 9. razredu OŠ (rokopis, gradivo za 17. sejo PKK OŠ).

M. Grosman (1989). Bralec in književnost. Ljubljana: DZS.

M. Grosman (1996). Književni pouk med preteklostjo in prihodnostjo. Sodobna pedagogika, 9-10.

M. Grosman (1997). Branje kot dejavna jezikovna raba. V: Pouk branja z vidika prenove. Ljubljana: Zavod R Slovenije za šolstvo.

S. Hart (ur.) (1996). Differentiation and the secondary curriculum: debates and dilemmas. London, New York: Routledge.

Hungarian (1996). Hungarian National Core Curriculum. Budimpešta: Ministry of Culture and Education.

B. Jurman (1990). Metodologija priprave katalogov znanj (ekspertiza). Ljubljana: Republiški komite za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo.

J. S. Kendall, R. J. Mazaro (1994). The Why, What and How of Standards. V: S. C. Berger, J. S. Whisler.

M. Kmecl (1996/97). Predlog učnega načrta za slovenščino v prvem triletju osnovne šole. Jezik in slovstvo, XLII, 4-5.

M. Kordigel (1995/96). O oblikovanju kurikula namesto učnega načrta za šolsko srečevanje s književnostjo ali Problem literarnega scientizma. Jezik in slovstvo, XLI, 1-2.

B. Krakar Vogel (1991). Skice za književno didaktiko. Ljubljana: Zavod Republike slovenije za šolstvo.

B. Krakar Vogel (1995/95). Pouk književnosti v srednji šoli. Jezik in slovstvo, XLI, 1-2.

J. Krek (ur.) (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

M. Mohor (1995/96). Književnost v tretjem triletju osnovne šole. Jezik in slovstvo, XLI, 1-2.

S. Pickstock (1996). Developing School Policy. V: S. Hart.

I. Saksida (1996/97). Književni interesi otrok in didaktična gradiva pri pouku v drugem razredu osnovne šole. Jezik in slovstvo, XLII, 1.

F. Strmčnik (1993). Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Šolska zakonodaja (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

S. C. Berger, J. S. Whisler (ur.) (1994). What's Not-worthy on School Reform. Aurora, Kansas: By: Mid-continent Regional Educational Laboratory.

UDK 371.214:372.880.163.6(497.4)

DIFFERENTIATION AND STANDARDS OF KNOWLEDGE IN THE SLOVENE LANGUAGE CURRICULUM

lowing is suggested: *in the first three-year period*, a didactic differentiation is performed based on a uniform intermediate-level curriculum; *in the second three-year period and in grade 7*, this is followed by a flexible differentiation (up to 25 per cent of lessons) with a basic-level curriculum and additional optional objectives; and *grades 8 and 9* are organized with a three-level curriculum, where each higher level includes the lower one(s). Standards of knowledge are also differentiated in the last two grades, and they are examined and scored using *unfamiliar texts*.

Blaž Podlesnik

Ljubljana

UDK 821.161.1.09 Gončarov I.A.

Frazeološko-ideološka perspektiva pripovedovalca v odnosu do lika Oblomova v romanu Oblomov I. A. Gončarova

V razpravi sem želel predstaviti pripovedovalčev idejni svet v odnosu do idejnega sveta osrednjega lika, ki se v delu izraža predvsem na osnovi pripovedovalčevega vrednostnega odnosa do lika. V preučevanju vrednostnega odnosa pripovedovalca do osrednjega lika v romanu sem izhajal iz analize govorov obeh literarnih subjektov. Metodološko sem se oprl na teorijo perspektiv B. A. Uspenskega,¹ ki vprašanje perspektiv opredeljuje kot osnovni kompozicijski problem vseh umetnosti, ki so vezane na semantiko. Uspenski pojmuje strukturo umetniškega besedila kot splet različnih perspektiv. Perspektive (položaji oziroma gledišča, s katerih je podan govor v literarnem delu) tvorijo mrežo odnosov med posameznimi nosilci govora na različnih nivojih² literarnega dela. Vrednostni odnos med posameznimi subjekti v delu je po Uspenskem razviden na frazeološkem in ideološkem nivoju. Glede na to, da je edini izraz za izražanje perspektiv v literarnem delu govor posameznih subjektov, sta frazeološki in ideološki nivo v delu tesno povezana. Vrednostni odnosi se poleg neposrednih vrednostnih sodb na ideološkem nivoju kažejo tudi na frazeološkem nivoju v razmerju med govori posameznih nosilcev. Sovpadanje perspektiv dveh nosilcev govora na frazeološkem nivoju lahko nakazuje skupno ideološko stališče, lahko pa predstavlja le sredstvo za ironizacijo perspektive lika.

V povezavi z zunajliterarno stvarnostjo obdobja, v katerem je delo nastalo, omogočajo rezultati takšne analize razkritje svetovnonazorskih opredelitev posameznih subjektov. Frazeološko-ideološka perspektiva pripovedovalca v romanu Oblomov je nedvomno dominantna. V okviru tega romana ne moremo govoriti o polifonični organizaciji oziroma o obstoju več neodvisnih perspektiv. Govori vseh treh osrednjih likov (Oblomova, Štolca in Olge) so podrejeni vrednotenju s perspektive pripovedovalca. V takšni organizaciji govorov se razkriva tudi svetovnonazorska opredelitev avtorja. Dominantna pripovedovalčeva perspektiva se nahaja v središču strukture dela in kot taka posreduje osnovno idejo romana.

Mihail Vasiljevič Otradin³ predstavlja govor pripovedovalca v romanu Oblomov kot monoliten in hkrati raznolik. Monoliten, ker so elementi govora likov neobičajno spretno vpleteni v govor pripovedovalca, in raznolik, ker so oblike tega prehajanja različne, od komaj opaznih, zakrnelih

¹ Prim: Boris Uspenski (1979). Poetika kompozicije. Semiotika ikone. Beograd: Nolit, 16-48.

² Uspenski govori o frazeološkem, vrednostnem (ideološkem), časovnem in prostorskem nivoju. Prim: Uspenski, n. d., 11.

³ Михаил Васильевич Отрадин (1994). Проза И. А. Гончарова в литературном контексте. Санкт-Петербург: ИСПО, 1994, 141.

oblik, različnih oblik nepravlega premega govora, do raznih oblik notranjih monologov. Frazeološki elementi, ki so značilni za govor lika, lahko nastopajo v pripovedovalčevem govoru v različnih vlogah. Lahko nakazujejo prehod k perspektivi lika ali pa so formalno ločeni od pripovedovalčevega govora in s tem vzpostavljajo distanco med obema perspektivama. Odnos med govorom pripovedovalca in govorom osrednjega lika (njunima frazeološkima perspektivama) se spreminja ob evoluciji oziroma poskusu evolucije⁴ lika Oblomova. Glede na te spremembe (različni odnosi med govori pripovedovalca in lika) lahko v romanu zasledujemo različna pripovedovalčeva vrednotenja lika.

1. Prehod k perspektivi lika kot sredstvo ironizacije

V prvem delu romana pripovedovalec dosega ironizacijo lika s prehodi k perspektivi lika, ki jim sledi vzpostavitev distance med obema perspektivama. Takih primerov prehoda k perspektivi Oblomova, ki izražajo ironični odnos do lika, je največ, ko Gončarov v prvem delu prikazuje način življenja Oblomova v Peterburgu. Ko Oblomov prejme zaskrbljujoče pismo svojega upravitelja posestva, pripovedovalec opredeli problem s perspektive Oblomova, nato pa s pomočjo elementov govora,⁵ ki ne pripadajo Oblomovu, vzpostavi distanco med obema perspektivama in ironizira njegovo perspektivo:

Легко ли? Предстояло думать о средствах к принятию каких-нибудь мер. Впрочем, надо отдать справедливость заботливости Ильи Ильича о своих делах. Он по первому неприятному письму старосты, полученному несколько лет назад, уже стал создавать в уме план разных перемен и улучшений в порядке управления своим имением.⁶

Prvo vprašanje je zastavljeno s perspektive Oblomova, ki v svojem govoru večkrat govori o premoženjskih zadevah kot o nepremagljivih težavah. Z druženjem elementov *забота* in *несколько лет назад* pa v zadnjem stavku ironizira gledišče lika.

Podobno funkcijo ima druženje perspektiv v govoru o samem načrtu sprememb v upravljanju posestva:

Основная идея плана, расположение, главные части — все давно готово у него в голове; остались только подробности, сметы и цифры.

Они несколько лет неумоимо работает над планом, думает, размышляет и ходя, и лежа, и в людях; то дополняет, то изменяет разные статьи, то возобновляет в памяти придуманное вчера и забытое ночью. (*Обломов*, 53-54)⁷

Pripovedovalec govori o načrtu s perspektive Oblomova. Ideja je predstavljena kot glavni del načrta, medtem ko predstavlja konkretna izvedba le (*только*) podrobnosti in nekaj števil. Na prehod k perspektivi Oblomova kaže tudi uporaba sedanjika. Večina pripovedovalčevega govora je podana v pretekliku, medtem ko je tu ob prehodu k perspektivi Oblomova znotraj

⁴ Po mnenju M. Russel v romanu zaradi cikličnosti ne moremo govoriti o pravi evoluciji lika. Prim: Metchild Russel (1978). *Untersuchungen zur Theorie und Praxis der Typisierung bei I. A. Gončarov*. (München: Slavistische Beiträge, Band 118, 185-186.

⁵ Uspenski kot elemente govora lika opredeljuje jezikovna sredstva, ki so značilna za govor lika. Prim: Boris Uspenski, n. d., 28.

⁶ Иван. А. Гончаров (1979). *Обломов*. Ленинград: Илу, 7. — V nadaljevanju: Oblomov. V prevodu: »Ali je kaj čudnega? Moral je premišljati, na kakšen način in kako bi kaj ukrenil. Sicer pa je treba dati Ilji Iljiču priznanje glede skrbnosti v njegovih zadevah. Po prvem neprijetnem starostovem pismu, ki ga je prejel pred nekaj leti, je začel v glavi sestavljati načrt za razne spremembe in izboljšanja v redu in upravi na svojem posestvu.« Ivan A. Gončarov (1956). *Obломов*. Ljubljana: CZ, 44. — V nadaljevanju: Oblomov (CZ).

⁷ V prevodu: »Osnovna ideja načrta, razporedba in glavni del — vse je dovršeno v njegovi glavi; ostale so samo podrobnosti, podatki in številke. Več let že neutrudno dela na tem načrtu, razmišlja ga, presoja, ko leži in ko hodi in med ljudmi; zdaj ga izpolnjuje, zdaj nadomešča razne dele, zdaj obnavlja v spominu, kar je izmislil včeraj in ponoči pozabil; [...]« Oblomov (CZ), 104.

pripovedovalčevega govora uporabljen sedanjik. Pomen likovega dela je najprej podan s perspektive Oblomova (*неутомимо работаем*), hkrati pa je v zadnjem stavku s perspektive pripovedovalca reduciran na obnavljanje ponoči pozabljenih misli.

Podobno avtor ironizira inertnost in apatičnost Oblomova v odnosu do realnega okolja s pomočjo družjenja obeh perspektiv v govoru pripovedovalca v naslednjem citatu:

Он не какой-нибудь мелкий исполнитель чужой, готовой мысли; он сам творец и сам исполнитель своих идей.

Он, как встанет утром с постели, после чая ляжет тотчас на диван, подопрет голову рукой и обдумывает, не щадя сил, до тех пор, пока, наконец голова утомится от тяжелой работы и когда совесть скажет: довольно сделано сегодня для общего блага. (*Обломов*, 54)⁸

Vrednost Oblomovih razmišljanj je podana s perspektive Oblomova, v nasprotju z opisom tega njegovega početja, ki je podan s perspektive pripovedovalca. Oblomov se namreč med ležanjem utruja od težkega dela.

Kot predmet ironizacije nastopa v prvem delu romana tudi likova nedružabnost:

Илья Ильич еще холоднее простился с толпой друзей. Тотчас после первого письма старосты он недоимкам и неурожая заменил он первого своего друга, повара, кухаркой, потом продал лошадей и, наконец, отпустил прочих »друзей«. (*Обломов*, 49)⁹

Uporaba besede prijatelj (*гусь*) v besedilu najprej brez navednic kaže na prehod k perspektivi lika. V drugem stavku se namreč ista beseda pojavi v navednicah. Tako je vzpostavljena distanca med obema perspektivama, hkrati pa je ironiziran likov pogled na kuharja kot prijatelja.

Pasivnost Oblomova je glavni predmet ironizacije v pripovedovalčevi predstavitvi Oblomova. Distanca med obema govoroma, ki je potrebna za doseganje ironije, se kaže tudi v besedni zvezi *dve nesreči*, ki jo Oblomov v svojem govoru večkrat uporabi, ko govori o nujni selitvi v drugo stanovanje in novi ureditvi posestva. V pripovedovalčevem govoru se ta besedna zveza pojavlja v navednicah in v poševnem tisku, kar jasno kaže na distanco oziroma na nesovpadanje obeh perspektiv. Z istim problemom povezani Štolcev izraz *oblomovščina* pa v govoru pripovedovalca nastopa brez posebnih znamenj privzemanja tujega govora.¹⁰

Poleg ironizirane pasivnosti je v pripovedovalčevem govoru predstavljen tudi svet Oblomovega sanjarjenja. Pripovedovalec ga postavlja nasproti ironizirani dejavnosti Oblomova, vendar samega sanjarjenja ne ironizira. Svet sanjarjenja je predstavljen s perspektive Oblomova, na kar kaže pripovedni čas. Pripovedovalec prdstavlja sanjarjenje literarnega lika v sedanjiku.

Он любит вообразить себя иногда каким-нибудь непобедимым полководцем, перед которым не только Наполеон, но и Еруслан Лазаревич ничего не значит. (*Обломов*, 54)¹¹

⁸ V prevodu: »Oblomov ni neznan izvrševalec tuje, prevzete misli; sam je tvorec in sam izvrševalec svojih idej. Ko zjutraj vstane iz postelje, leže takoj po čaju spet na divan, si podpre z roko glavo in premišlja, ne da bi štedil s svojimi močmi, dokler, dokler se naposled glava ne utruja od težkega dela in mu vest ne reče: danes si storil dovolj za splošno blaginjo.« Oblomov (CZ), 104.

⁹ V prevodu: »Ilja Iljič se je še hladneje poslovil od trume tovarišev. Takoj po prvem starostovem pismu o zastankih in slabi letini je nadomestil svojega prvega tovariša, kuharja, s kuharico, nato je prodal konje in naposled odpustil druge »tovariše«.« Oblomov (CZ), 98.

¹⁰ Uspenski opredeljuje tuj govor kot skupek frazeoloških elementov, značilnih za govor enega od ostalih nosilcev govora (lika). Prim: Boris Uspenski, n. d., 49.

¹¹ V prevodu: »Včasih si rad predstavlja samega sebe kot nepremagljivega vojskovodjo, v primeri s katerim ni samo Napoleon, temveč tudi Jeruslan Lazarevič pravi nič.« Oblomov (CZ), 105.

Vendar pa tu druženje perspektiv ni uporabljeno kot sredstvo ironizacije. To kaže na določeno stopnjo sovpadanja obeh vrednostnih perspektiv (pripovedovalčeve in perspektive Oblomova) do sanjskega sveta lika, ki se kaže tudi v zadnjem poglavju prvega dela romana.

2. Pripovedovalčeva perspektiva v snu Oblomova

Poglavje Sen Oblomova je od ostalega besedila ločeno na dva načina. Za razliko od ostalih poglavij romana je posebej naslovljeno, hkrati pa se ta del znotraj romana začne podobno kot sam roman s prehodom od notranje perspektive pripovedovalca k zunanji.¹²

Где мы? В какой благословенный уголок земли перенес нас сон Обломова? Что за чудный край! (Обломов, 80)¹³

Pripovedovalec predpostavi prisotnost bralca z uporabo množinskih oblik (*мы, нас*) in retoričnim vprašanjem, kar kaže na zunanjo perspektivo glede na samo delo.

Tak prehod z notranje na zunanjo perspektivo glede na delo predstavlja po Uspenskem eno od možnosti postavljanja strukturalnega okvira¹⁴ dela na frazeološki nivoju in kaže na ločenost oziroma posebno vlogo zadnjega poglavja prvega dela od ostalega besedila.

Pripovedovalčeva frazeološko-ideološka perspektiva v opisu Oblomovke, rojstnega posestva Oblomova, se v veliki meri pokriva s perspektivo Oblomova. Na to kaže že čas pripovedovanja. Pripovedovalčev govor je za razliko od ostalih delov romana v sedanjiku, kar ustreza časovni perspektivi Oblomova. Poleg tega je kraj predstavljen kot ideal miru in sreče:

Измученное волнениями или вовсе не знакомое с ними сердце так и просится спрятаться в тот забытый всеми уголок и жить никому не ведомым счастьем. (Обломов, 81)¹⁵

Podobno je predstavljen življenjski ideal v govoru Oblomova. V obeh govorih so elementi miru, odmaknjenosti in pozabljenosti od sveta povezani s srečnim življenjem. Idealno življenje je, podobno kot v idealni podobi življenja, ki jo podaja Oblomov, povezano s hrano kot osrednjim elementom srečnega življenja.

V opisu sna ni ironizacije te idealne podobe, vendar pripovedovalec na zaključku poglavja v opisu vzgoje Oblomova izraža dvom v ustreznost te vzgoje, ko se Oblomov v sanjah spominja kepanja z vaškimi otroki, ki ga je doživel in so mu ga starši prepovedali:

Возблагодарили господ бога, потом напоили его мятой, тамбузиной, к вечеру еще малиной, и продержали дня три в постели, а ему бы одно могло быть полезно: опять играть в снежки... (Обломов, 116)¹⁶

Pripovedovalec v predstavitvi kepanja spet preide na pretekli čas in s tem vzpostavi distanco med lastno perspektivo in perspektivo Oblomova. Iz sanjskega sveta Oblomova se vrne v realnost in

¹² Po Uspenskem gre za dve obliki pripovedovalčeve perspektive v odnosu do literarnega dela. Pripovedovalec lahko podaja svoj govor z notranjega ali zunanjega položaja glede na dogajanje v delu. Uspenski kot značilni primer zunanjega položaja navaja pripovedovalčev nagovor bralca. Prim.: Boris Uspenski, n. d., 79.

¹³ V prevodu: »Kje smo? V kakšen blagoslovljen kos zemlje so nas prenesle sanje Oblomova? V kakšen tuj kraj?« Oblomov (CZ), 139.

¹⁴ Strukturo literarnega dela Uspenski pojmuje kot mrežo različnih perspektiv na različnih nivojih. Posebna organizacija perspektiv pa lahko služi tudi uokvirjanju te strukture ali njenega posebej izpostavljenega dela. Prim.: Boris Uspenski, n. d., 79.

¹⁵ V prevodu: »Od razburjenja izmučeno srce ali srce, ki teh krajev sploh ne pozna, si mora zaželeto, da bi se smelo skriti v ta od vsega sveta pozabljeni kotiček, kjer bi živel v sreči, ki ne bi bila znana nikomur.« Oblomov (CZ), 141.

¹⁶ Prevod citata je moj. V prevodu Josipa Vidmarja ni razviden prehod na pretekli čas. »Zahvalili so se vroče bogu, potem napojili Iljušo z meto ali z bezgom, zvečer še z malino in ga tri dni držali v postelji, fantu pa bi moglo koristiti samo eno; da bi se spet šel kepat ...«

pokaže na nezdružljivost obeh področij. S tem obratom je tudi sklenjen strukturalni okvir poglavja. Sovpadanje obeh perspektiv znotraj tega poglavja sicer nakazuje na pozitiven odnos pripovedovalca do idealov lika, starega patriarhalnega načina življenja in njegovih vrednot, vendar pa je ta pozitiven odnos omejen na sanjski svet in strogo ločen od realnosti (naslovljeno poglavje, strukturalni okvir).

Vrednostni odnos pripovedovalca do Oblomova je torej v prvem poglavju romana, ki je namenjen predvsem predstavitvi lika in njegovega življenja, ambivalenten. Oblomov je močno ironiziran v odnosu do svojega realnega okolja, hkrati pa je s pripovedovalčeve perspektive pozitivno vrednoten njegov sanjski svet, idealizem in želja po lepem in dobrem.

3. Prekrivanje obeh perspektiv

V drugem delu romana se Oblomov ob Štolcem priходу, ki ga poskuša vrniti v zunanji svet realnega življenja, zave nesmisla svoje eksistence, kar se jasno kaže tudi v junakovem govoru:

[...]да, я дряблый, ветхий, изношенный кафтан, но не от климата, не от трудов, а от того, что двенадцать лет во мне был заперт свет, который искал выхода, но только жег свою тюрьму, не вырвался на волю и угас. (*Обломов*, 150)¹⁷

Ob vprašanju, kako spremeniti način življenja, pa se perspektivi pripovedovalca in Oblomova spojata v pripovedovalčevem govoru:

Что ему делать теперь? Идти вперед или остаться? тот обломовский вопрос был для него хуже гамлетовского. Идти вперед — это значит вдруг сбросить широкий халат не только с плеч, но и с души, с ума; вместе с пылью и паутиной со стен смести паутину с глаз и прозреть!

Какой первый шаг сделать к тому? С чего начать? Не знаю, не могу... нет... лукавлю, знаю и ... Да и Штолыц тут, под боком; он сейчас скажет. (*Обломов*, 151-152)¹⁸

Pripovedovalec v svojem govoru prehaja od vprašanj, ki se porajajo Oblomovu, na oblike prve osebe ednine (*ne знаю, не могу*). Gre za jasen prehod k perspektivi lika na frazeološki ravni. V podobnem odnosu sta pripovedovalčev in likov govor o Olgi Ilinski:

Оставались только два сухаря; он вздохнул свободно и решился взглянуть туда, куда пошла Ольга...

Боже! Она стоит у бюста, оперевшись на пьедестал, и следит за ним. Она ушла из своего угла, кажется, затем, чтоб свободнее смотреть на него. (*Обломов*, 155-156)¹⁹

Tu se znotraj pripovedovalčevega govora spet združita obe perspektivi. Pripovedovalec posreduje notranji monolog²⁰ Oblomova (sedanji čas). Na prehod k perspektivi lika kaže poleg tega tudi govor Oblomova, ko ta opazi Olgine poglede: »Боже мой, и она смотрит!!« (*Обломов*, 155). V obeh govorih se ob izražanju presenečenja pojavi isti vzklík (*боже!*).

¹⁷ V prevodu: »[...] da, ovenel sem, sprhnel, ponošen kaftan sem, toda ne zaradi podnebnja, ne od truda, temveč od tega, ker je bila v meni dvanajst let zaprta luč, ki je iskala izhoda in ki je samo sežigala svojo ječo, ne da bi prodrla iz nje, — ter ugašala.« Oblomov (CZ), 231.

¹⁸ V prevodu: »Kaj naj stori zdaj? Ali naj gre naprej ali naj ostane? To oblomovsko vprašanje je bilo zanj globlje od Hamletovega. Iti naprej pomeni vreči ohlapno haljo od sebe, in sicer ne samo z rame, temveč tudi z duše, z razuma; hkrati s prahom in pajčevinami omesti pajčevino tudi z oči in spregledati! Kakšen naj bo prvi korak k temu? Kje naj pričnem? Ne vem, ne morem... Ne... To je laž, vem in... Sicer pa je tudi Štolc tukaj; on mi takoj pove.« Oblomov (CZ), 233.

¹⁹ V prevodu: »Ostala sta samo še dva kosčka; olajšano je vzdihnil in pogledal tja, kamor je šla Olga... Moj bog! Pri kipu stoji, se opira na stojalo in ga opazuje. Odšla je s svojega prostora, da bi ga laže opazovala.« Oblomov (CZ), 239.

²⁰ Notranji monolog lika predstavlja po Uspenskem jasno obliko prehoda k perspektivi lika na frazeološki ravni. Prim: Boris Uspenski, n. d., 54.

Distanca med pripovedovalčev in likovo perspektivo se zmanjšuje tudi v pripovedovalčevem govoru o odnosu, ki ga vzpostavljata Oblomov in Olga:

Теперь и день и ночь, всякий час утра и вечера принимал свой образ и был или исполнен радужного сияния, или бесцветен и сумрачен, смотря по тому, наполнился ли этот час присутствием Ольги, или протекал без нее и, следовательно, протекал вяло и скучно.

Все это отражалось в его существе: в голове у него была сеть ежедневных, ежеминутных соображений, догадок, предвидений, мучений неизвестности, и все от вопросов, увидит или не увидит он ее? Что она скажет и сделает? Как посмотрит, какое даст ему поручение, о чем просит, будет довольна или нет? (*Обломов*, 193)²¹

Pripovedovalec ob posredovanju čustvovanja lika prehaja k njegovi perspektivi s pomočjo reprodukcije kratkih vprašanj, ki pripadajo liku.

Takšni prehodi k perspektivi lika, ki jih v delu lahko opazujemo na frazeološki ravni, kažejo na spremembo vrednostnega odnosa pripovedovalca. V drugem delu romana, v katerem lik poskuša spremeniti način življenja, nastopajo prehodi k perspektivi lika v vlogi zблиževanja obeh govorov. Takšno zблиževanje govorov kaže na pozitiven vrednostni odnos pripovedovalca do lika, ko lik pokaže aktivnost in voljo do življenja.

4. Distanca perspektiv, neposredno vrednotenje

Ker literarni lik v romanu ni sposoben do konca izpeljati sprememb v načinu življenja, se spet spremeni vrednostni odnos pripovedovalca do lika. Ko Oblomov prejme od staroste drugo pismo, ki mu onemogoči načrte za poroko z Olgo, spet reagira neodločno, kar je v pripovedovalčevem govoru jasno označeno kot negativno:

Одиакo ж это позор: я не поддамся! — твердил он, стараясь ознакомиться с этими призраками, как и трус силится, сквозь зажмуренные веки, взглянуть на призраки и чувствует только холод у сердца и слабость в руках и ногах. (*Обломов*, 291)²²

Tukaj pripovedovalec neposredno vrednoti dejanja Oblomova kot negativna (*мрыс*) za razliko od prvega dela romana, kjer dejanja lika vrednoti predvsem z ironijo. Kot osnovni vzrok za njegov neuspeh pa predstavlja prav romanjkanje poguma: »Недостало духа и не нужно было обнажать до дна души перед чиновником.« (*Обломов*, 294).

Kot posledica neodločnosti Oblomova se konča tudi njegovo razmerje z Olgo. Tako se konča tretji del romana — Oblomov obtiči v hiši vdove Pšenicine in se vrne k staremu načinu življenja.

V tem delu romana pripovedovalec vrednoti dejanja lika neposredno, na ideološkem nivoju.²³ Njegova nesposobnost je označena negativno, medtem ko je na frazeološkem nivoju vzpostavljena distanca med njunima perspektivama. Pripovedovalec v svojem govoru skoraj ne prehaja k perspektivi lika. Prav vzpostavitev te distance pa mu omogoča neposredno vrednotenje.

²¹ V prevodu: »Zdaj je podnevi in ponoči vsaka ura navzemala svojo podobo in je bila polna mavričnega soja ali pa je bila brezbarvna in mračna, kar se je ravnalo po tem, ali je tisto uro izpolnila Olgina navzočnost ali je minila brez nje in je zatorej potekala velo in pusto.

Vse to se je odražalo v njegovem bitju: v njegovi glavi je bila mreža vsakodnevnih, vsak hip utrinjajočih se misli, ugibanj, slutenj, muk, negotovosti, in vse to zaradi vprašanja, ali jo bo videl ali ne? Kaj bo rekla, kaj storila? Kako ga bo pogledala, kaj naročila, kaj vprašala, ali bo zadovoljna ali ne?« (*Oblomov* (CZ), 289).

²² V prevodu: » — Toda to je sramota: ne vdam se! — je zatrjeval in se skušal seznaniti s temi prividi, kakor se tudi strahopetec sili, da bi skozi stisnjene veke pogledal strahove, ter čuti samo mraz pri srcu in slabost v rokah in nogah.« (*Oblomov* (CZ), 416).

²³ Po Uspenskem se vrednostni odnosi med govorniki na ideološkem nivoju izražajo s pomočjo neposrednih vrednostnih sodb, npr. z uporabo besed, ki imajo določeno vrednostno konotacijo. Prim: Boris Uspenski, n. d., 24-27.

5. Sovpadanje perspektiv znotraj ideala

V četrtem delu je s pripovedovalčeve perspektive podan potek dogajanja, ki vodi do Oblomove brezizhodne finančne situacije, ki jo kasneje reši Štolc, do Oblomove poroke z vdovo Pšenicino in smrti Oblomova.

V zadnjem delu se vrednotenje Oblomova v pripovedovalčevem govoru pojavlja zgolj ob prehodih k perspektivam drugih likov. Tako je na primer v pripovedovalčevem govoru Oblomov vrednoten s perspektive vdove Pšenicine:

Илья Ильич ходит не так, как ходил ее покойный муж, коллежский секретарь Пшеницын, мелкой, деловой прытью, не пишет беспрестанно бумаг, не трясется от страха, что опоздает в должность, [...]. (*Oblomov*, 312)²⁴

Pozitivna vrednostna sodba s perspektive vdove Pšenicine, ki pripada svetu starih vrednot, spet kaže na pozitiven odnos pripovedovalca do likovih idealov, ki pa v realnem svetu nimajo več svojega mesta. Okolje, v katerem začne bivati Oblomov po poroki z vdovo Pšenicino, je namreč negativno vrednoteno v govorih Štolca in Olge, likov, ki edina delujeta v realnem okolju racionalno in uspešno. Hkrati s tem pripovedovalec v svojem govoru spet podaja vrednostno sodbo o življenju Oblomova s perspektive, ki sovпада s perspektivo Oblomova. Podobno kot prej njegov sanjski svet mirnega življenja (Sen Oblomova), je njegovo bivanje po poroki z gospodinjjo v pripovedovalčevem govoru opisano kot ideal mirnega življenja, v katerem je lenobni mir osrednji element sreče:

Все тихо в доме Пшеницыной. Войдешь на дворик и будешь охвачен живой идиллией: Куры и петухи засуетятся и побегут прятаться в углы; собака начнет скакать на цепи, заливаясь лаем. (*Oblomov*, 383)²⁵

S stališča likov, ki v romanu predstavljajo sodoben, racionalen in aktiven način življenja (Štolc, Olga), so zadnja leta Oblomovega življenja označena kot propad, pripovedovalec se s prehodi k perspektivi vdove Pšenicine vrednostno opredeljuje za njegove vrednote in ideale.

Pripovedovalčev vrednostni odnos do lika in njegovih vrednot, razviden iz neposrednega vrednotenja in primerjave obeh govorov, kaže na razvoj pripovedovalčevega odnosa do lika.

V prvem delu romana, t. j. v predstavitvi Oblomovega življenja v realnem svetu in njegovega notranjega sveta, je odnos ambivalenten. Pripovedovalec s pomočjo prehodov k perspektivi Oblomova spaja obe perspektivi, takoj za tem pa z uporabo besed, ki ne morejo pripadati govoru junaka, vzpostavi distanco med obema perspektivama. Na ta način ironizira odnos Oblomova do zunanjega okolja. Hkrati s tem predstavi njegov notranji svet povsem s perspektive lika, predvsem v Snu Oblomova, kar kaže na pozitiven vrednostni odnos do likovih idealov.

V drugem delu romana, ko Oblomov poskuša spremeniti način življenja, se perspektivi pripovedovalca in Oblomova pogosto spajata (nepravi premi govor, notranji monolog), kar kaže na pozitiven vrednostni odnos pripovedovalca do lika. V prvih dveh delih romana se vrednostni odnos pripovedovalca do lika kaže predvsem na frazeološki ravni. S preходом k perspektivi lika na ravni govora se hkrati kaže tudi pozitiven vrednostni odnos pripovedovalca do lika.²⁶

Neuspeh Oblomova, da bi do konca izpeljal svoj razvoj, njegova pasivnost in neodločnost, je v tretjem delu romana, ko Oblomov opusti svoja prizadevanja, v pripovedovalčevem govoru

²⁴ V prevodu: »Ilja Iljič ne hodi tako, kot je hodil njen rajni mož, kolegijski tajnik Pšenicin, z drobno delavno naglico, ne piše neprestano aktov, se ne trese od strahu, da zamudi v pisarno, [...]« Oblomov (CZ), 443.

²⁵ V prevodu: »V hiši Pšenicine je vse tiho. Če stopiš na dvorišče, te objame živa idila: kokoši in petelini se vznemirijo in zbeže za vogal; pes se zažene na verigi in silovito zalaja; [...]« Oblomov (CZ), 538.

²⁶ Po Uspenskem sta frazeološki in ideološki nivo dela neločljivo povezana, saj je govor v literarnem delu edino sredstvo izražanja perspektiv. Prim: Boris Uspenski, n. d., 27.

neposredno ovrednoten. Ob distanci obeh govorov pripovedovalec neposredno negativno ovrednoti nesposobnost lika (strahopetec).

V zadnjem delu romana, ko Oblomov najde življenje, ki v veliki meri ustreza njegovemu idealu mirnega in brezskrbnega življenja, vrednostni odnos do Oblomova ni izražen neposredno. Medtem ko je v govorih Olge in Štolca, predstavnikov naprednega okolja nove Rusije, življenje Oblomova označeno kot propad, pripovedovalec v svojem govoru ob vrednotenju tega bivanja spet v veliki meri prehaja k perspektivi Oblomova.

Preučitev perspektiv v romanu nam razkriva odnose med posameznimi nosilci govora. Na frazeološkem nivoju (uporaba različnih jezikovnih sredstev, ki kažejo na perspektivo določenega nosilca) se s tem razkrijejo odnosi med govori različnih literarnih subjektov. Zbliževanje pripovedovalčeve in likove perspektive na frazeološkem nivoju, če ni uporabljeno kot sredstvo ironizacije, nastopa v delu kot znak pozitivnega vrednostnega odnosa med obema nosilcema govora. Na osnovi takšnega razvoja odnosa lahko sklepamo, da pripovedovalec v svojem odnosu do Oblomova ne soglaša popolnoma z racionalističnimi pogledi, ki jih v romanu zastopata lika Štolca in Olge. Kljub kritičnemu odnosu do pasivnosti in neodločnosti Oblomova, pripovedovalčeva perspektiva delno sovпада tudi z oblomovskim idealom stare patriarhalne Rusije. Oblomov je s pripovedovalčeve frazeološko-ideološke perspektive v okviru svojih vrednot in idej predstavljen pozitivno, njegova negativno označena pasivnost in neodločnost pa je predstavljena kot rezultat ciklične ujetosti v svet starega. Kot tak je Oblomov s perspektive zunanjega sveta obsojen na propad (bolezen in smrt), znotraj idejnega sveta stare Rusije pa mu ostane možnost doseči svoj ideal (brezskrbno mirno življenje do smrti).

Dominantnost pripovedovalčeve perspektive oziroma njen osrednji položaj v strukturi dela predstavlja pripovedovalčevo idejno opredelitev kot osrednjo idejo dela. Na osnovi takšne organizacije dela lahko sklepamo tudi na ideološko opredelitev avtorja, ki v delu prek dominantne pripovedovalčeve perspektive izraža svoj odnos do idej preteklosti in sodobne ruske družbe: nostalgijo za izgubljenim mirom in udobjem preteklosti in nujnost aktivnega razumskega delovanja v ruski družbi na začetku šestdesetih let.

Блаж Подлесник

УДК 821.161.1.09 Гончаров И.А.

РЕЗЮМЕ

ИДЕОЛОГИЧЕСКИ-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ ТОЧКА ЗРЕНИЯ РАССКАЗЧИКА В ОТНОШЕНИИ К ГЕРОЮ В РОМАНЕ И.А. ГОНЧАРОВА «ОБЛОМОВ»

В статье рассматривается вопрос идеологического отношения рассказчика к герою в романе И. А. Гончарова «Обломов», в частности, проанализированы идеологические точки зрения рассказчика и героя в планах оценки и фразеологии. Идеологическое отношение рассказчика к герою и его мировоззрению меняется вместе с опытом эволюции героя.

Частичным совпадением точек зрения рассказчика и героя в плане фразеологии эксплицируется ироническое отношение повествователя к образу жизни героя и положительное отношение к идеалам

героя (см. ч. 1, гл. IX «Сон Обломова» и ч. 4, гл. 1). Вместе с решением героя изменить образ жизни меняется и оценка рассказчика. Совпадение точек зрения в планах оценки и фразеологии указывает на позитивное отношение к герою, но невозможность героя реализовать свое намерение оценивается рассказчиком отрицательно.

В соотношении слова рассказчика и слова героя отражается отрицательное отношение автора к герою в рамках реальной жизни и положительное отношение к прошлому, к идеалам старой патриархальной России.

Pesmi Gitice Jakopin (1928-1996)

Zbirka *Pesmi Gitice Jakopin*, izdane v samozaložbi v Ljubljani leta 1995, obsega pesmi, ki so najverjetneje nastale v avtoričinih različnih življenjskih obdobjih. Zato v njej poleg izrazito refleksivnih pesmi naletimo tudi na izpovedi, za katere je značilna senzualnost. Vendar to ne škodi umetniški sklenjenosti zbirke, prej bogati paleto njenih liričnih doživetij, celota pa obenem ustvarja napetost med čutnostjo in refleksivnostjo, kar je še posebej opazno v bogato razčlenjenih liričnih položajih.

Po avtoričini nenadni smrti marca lani lahko te pesmi razbiramo na eni strani kot zapis o življenjski skušnji posameznika, na drugi pa kot pesniški izraz Osebnosti skupaj z njenimi sanjami, upanji, negotovostjo in strahom. Zbirka je zapis doživetij, je lirična intimna spominska knjiga brez kakršne koli ustvarjalne poze. Vendar pa s svojim pomenom prestopa meje beleženja doživetij v smeri filozofske refleksije, kakršna nastaja v procesu zaznavanja. Pesniški subjekt ne privzema sebi tujih vlog, ampak ostaja globoko naraven, čeprav razpolaga z veliko znanja s področja psihologije posameznika in z območja kulture. Individualna spoznanja skupaj z zunanjimi spodbudami biološkega in fizikalnega sveta postajajo neločljivi del izpovednega »jaza«, ki si z namenom samospoznavanja podreja vse, kar je zaznal, doživel in pridobil (v smislu naučenega). V drobnih samospoznavnih aktih se ustvarja črta sporazumevanja med lirskim subjektom in sprejemalcem, izpoved pa se pretvarja v potencialni dialog z bralcem.

Dialog izvira iz nadčasovnega in obenem konkretnega razmerja med Njim in Njo, uresničuje pa se v perspektivi Ženske. Ona je tista, ki hoče opredeliti in najti sebe, ki se prilagaja in oddaljuje v razmerju do Njega, pri čemer ohranja zavest o lastni drugačnosti in obenem trajni zvezi z Njim. Iz tega izvira globoko filozofsko hermenevtično stališče:

v bliskih odkrivam
vse zamolčano
v sebi in o ljudeh

a preden
v rosi se zgubim
zasilišim hrzanje;
(*Se praprot budi*)

Dve poti vodita k spoznanju: On kot spodbuda procesa in samoobčutenja omogoča razumevanje bližnjih in sveta, pa tudi zavest o lastnem obstoju in iskanju sebe v svetu. Vsa zapletenost sveta je v tej poeziji zreducirana na predmet ljubezni. On je jedro in središče spoznavnega in doživljajskega procesa osebk. Skupaj ustvarjata celoto, temelječo na medsebojnem obdarovanju, zveza pa jima omogoča doseči skrivnosti obstoja.

Spodbuda za samospoznanje je v poeziji Gitice Jakopin ljubezen. Občutenje, doživljanje in spominska refleksija nad njo gradijo v svoji podstavi hermenevtično tezo o tem, da se smisel sveta kaže v človeški komunikaciji, temelječi na vzajemnem razumevanju, ki je obenem zagotovilo za

sporazum. Za to pa sta potrebni vsaj dve osebi. In razmerje med obema postaja prvinska zveza tako v biološkem kot filozofskem smislu. Jaz obstaja v Ti in Ti v Jaz.

Za tvojim čelom
nekaj mojega

V mojem pogledu
nekaj tvojega.

(*Najinost*, str. 23)

Dva sta najmanjša skupnost in obenem izvir vsakršnega duha razuma. Najprej je torej treba postati del skupnosti, ki jo avtorica razširja na svet narave, ta pa ji omogoča, da začuti zvezo z do konca nedoločeno skrivnostjo.

Filozofska resnica je v *Pesmih* navzoča nepretenciozno: v preprosti izpovedi, ritmičnih in pomensko-slogovnih navezavah na ljudsko pesem, pravljico, čarobnost narave, ki je tako kot človek podrejena štirim prvinam. Intimnost izpovedi jo varuje pred akademsko vzvišenostjo in jo gleda globoko človeško, podobno kot v zmeraj aktualnih pesmih francoske srednjeveške pesnice Christine de Pisan.

Osrednja tema zbirke je ljubezen, ki je podlaga obstoja in razumevanja življenja. Oblike njenega doživljanja so različne: čisto senzualno in domišljjsko — v sanjarjenju in spominih. Spremlja ga občutek očaranosti, koprnjenja, nepotešenosti, pričakovanja in beg vase, v svoj tipično ženski svet domišljije.

Ljubezen v vseh besedilih ni definirana, pojem sam opredeljujejo različna dejstva in položaji. Nedvomno izvira iz sožitja nasprotij, ki so odpravljena le na trenutke. Zato v večini pesmi prevladuje pričakovanje, ponavljanje in spominjanje. Vendar to nikoli ni razočaranje, ampak občutek nepotešenosti. Navzlic temu je med Njo in Njim vez, ki hoče imeti bližino. Nastala je v trenutku, ko sta oba čutila enako:

Trenutek
ko se ujemajo
tvoje in moje oči,

ko trčita
bobneč
tvoj in moj svet

(...)

En sam trenutek
je bil
je minil

a bo še dolgo
v meni netil
odmev tega utripanja.

(*Trenutek*, str. 16)

Za trenutek popolne združenosti lirski subjekt v pesmi ne išče estetske ali filozofske razsežnosti, temveč biološko — utripanje krvi v metaforični podobi; *oči / ko trčita / bobneč / tvoj in moj svet*. Čuti so zadostna skrivnost, da skozi zaznavamo in občutimo svet in v njih nademo globlji smisel življenja. V abecedi ljubezni te poezije igra dotik bistveno vlogo, kajti to je abeceda telesa in prvin, ki ga veže z vesoljstvom. Posplošena podoba čutila za dotik je v našem kulturnem krogu roka, čeprav je enako pomemben njen simbolični pomen vezi, prijateljstva in soglasja. Podoba roke

prevladuje v pesmi *Roka, Na orgelskem koncertu*, v pesmi *Kjerkoli* pa ga spremlja podoba čutenja s celim telesom.

Zaznavanje s telesom, božanje rok je tkanina erotičnih izpovedi lirskega subjekta in junakinje teh pesmi. Njihov spomin priključuje Njegovo podobo iz preteklosti, prisili ga k pričakovanju in sanjam (*V minljivosti*). V čutnem dotiku so pogosto udeležene prvine: zemlja, voda in zrak. Ogenj se pojavlja posredno v metafori sonca kot slepeče luči. Vendar pa sonce navadno ne odpira čutnega, temveč drugačna prostranstva. V erotičnih pesmih Gitice Jakopin pa ima posebno vlogo voda. Ta je najtesneje pripisana telesu, kot v Freudovi tezi o simboliki vode v sanjskih podobah. Vendar niti prvine niti narava v obliki sadežev, cvetov, divjih živali in rastlin ne morejo zastreti poželenja:

Po vroči mivki
bosa sem hodila
po hladni vodi
bosa sem brodila
poletni veter
sem z neba cedila
(...)
a bi vse to pustila
da bi za hip čutila
na sebi roke nagajive
igrive, sramežljive.
(*Za hip*, str. 43)

Vzajemnost poželenja lahko priključuje obojestransko občutje nezadostnosti ljubezni (*Kjerkoli*), ki je usojena ljubimcema: *a v zvezdah je pisalo*. Pa tudi obžalovanje zaradi oddaljevanja (*Odmev*, *Težke grude*) pri hkratnem ohranjanju upanja:

a za negibnimi zenicami
vidim, da te dohaja čas —
znova se boš obrnil k meni
in mi pokazal svoj obraz.
(*Odmev*, str. 27)

Paralelizem in ponovitev, sklenjena z enoumno poanto, ki priziva Njega kot glavni predmet poželenja, določajo ekspresivno zgradbo in miselni svet lirskega subjekta. Paralelizem dopušča sožitje v mnogoterosti in raznorodnosti, ponovitev poudarja stalnost, enoznačna poanta pa izraža voljo izpovedujočega se. Navedena izrazna sredstva so znana iz ljudske pesmi, podoben je ritem pesmi Gitice Jakopin, temelječ na jamski stopici, pa tudi motivi noči, meseca, ljubljene — pojoče ptice, ljubimcev, ki se najdeta. Tudi podnaslov *Se praprot budi* vzpostavlja navezavo na slovansko kresno noč, na ljudsko predstavo praprotovega cvetja, ki ga lahko najdeta zaljubljenca.

Toda v pesmi z istim naslovom nam povezuje z ljudskim izročilom ne bo pojasnila ničesar, temveč bo to vlogo prevzela psihologija. Predstava je zmeraj analogon resničnosti, kar poudarja podoba zrcala, uvedena na začetku pesmi. Odsev Njegovega obraza v zrcalu je predstava o njem, ki stoji za njo.

Pesniška domišljija v zbirki povezuje čutni del s svetom sanj. Dopolnjuje čutno izkušnjo, predvsem pa določa individualnost lirskega subjekta. Ona kot ustvarjalni in doživljajski subjekt je polna glasov reči in ljudi. Glasovi, čeprav so izzveneli, trajajo v posameznikovem spominu, prizivajo spomine ali postajajo podlaga za pesniške impresije. Svet sanj in predstav dopolnjuje čustnost

življenja in zahteva refleksivnost. Sanjski svet v zbirki *Pesmi (Se praprot budi)* sestavljajo kulturne, literarne in individualne predstave. Pogosto znamenje prehoda od zapisa k sanjam je sončna svetloba, slepeča luč, ki nas ločuje od čutnih spoznanj, čeprav je tudi sama zaznavana čutno:

opajam se s soncem,
ki mi zastira pogled
na ves kamniti svet.
(*Žeja*, str. 10)

Dvojnost, ki je navzoča v nestalni meji med izkušeno in predstavljeno resničnostjo, odpira vprašanje o dveh plateh iste resničnosti: osebe v podobi mladosti in starosti (*V žgočem soncu*), življenja v drugem življenju v pesniški podobi dveh strani vrat (*Portal*), torej življenja in smrti in smrti v življenju (*Za oknom vrt, Moj tolmun*), pa tudi ljubezni, ki jo doživljata Ona in On. Vsakokrat je nekaj drugega tista neizogibna meja, ki jo je treba v imenu spoznanja in samospoznanja prestopiti, in spet nekaj drugega se snuje na drugi strani zrcala, kot v pesmi *Alica v čudežni deželi*. V erotičnih pesmih je to meja kože, v drugih pesmih jo predstavlja konkretnost, različnost svetov in veseljstva. V pesmi *V žgočem soncu* je dvojnost povezana v enotnost *toposa* — starka z dekletom in dekle s starko, ki sta preoblikovanje antične *topike* — starec z mladeničem in mladenič s starcem.

Dvojnost v *Pesmih* Gitice Jakopin ni razumljena kot sovražnost, temveč kot večni red sveta, veseljstva in stvari. Celoto namreč ustvarjajo nasprotja, katerih območja se lahko za hip, za kratek trenutek tudi križajo. Tako skušnje vodijo z posplošitvam, erotika k filozofiji ljubezni, ta pa k občemu smislu življenja.

Božena Tokarz

Inštitut za slovansko filologijo Šlezijske univerze v Katovicah

Prevedel Niko Jež

Predlog učnega načrta za pouk slovenščine v tretjem triletju osnovne šole

V tej številki Jezika in slovstva objavljamo predlog učnega načrta za prihodnje tretje triletnje nove devetletne osnovne šole. Na svoji seji dne 29. 8. 1997 ga je sprejela Predmetna kurikularna komisija za slovenščino v sestavi: predsednik dr. Matjaž Kmecl in člani dr. Marja Bešter, Mojca Honzak, prof., Milena Ivšek, prof., dr. Boža Krakar Vogel, mag. Simona Kranjc, mag. Martina Križaj Ortar, Polona Legvart, prof., Mojca Poznanovič, prof., dr. Igor Saksida ter pridruženi članici dr. Metka Kordigel in Alenka Kozinc, prof.

Avtorici poglavij II.B.1 in III.1 sta mag. Martina Križaj Ortar in dr. Marja Bešter (s sodelovanjem dr. Leopoldine Plut Pregelj in dr. Sonje Pečjak), avtorja poglavij II.B.2 in III.2 pa dr. Metka Kordigel, Miha Mohor, prof., in dr. Igor Saksida. Poglavje II.A in didaktična navodila za uresničevanje učnega načrta so prispevali vsi zgoraj navedeni avtorji. Celotni predlog učnega načrta je racionalno evalviralo 45 učiteljev praktikov.

Ker je za 8. in 9. razred 3. triletja uzakonjena zunanja diferenciacija pouka slovenščine, so tu navedeni cilji predstavljeni za tri ravni, tj. za nižjo, srednjo/temeljno in višjo raven. Cilji nižje ravni so tiskani v polkrepki pisavi, dodani cilji srednje/temeljne ravni v navadni pisavi, dodani cilji višje ravni pa v poševnem tisku.

Z objavo predloga učnega načrta v tej reviji želita Projekt za prenovu pouka slovenščine in Predmetna kurikularna komisija za slovenščino predstaviti strokovni in drugi javnosti opravljeno delo in se priporočata za pripombe in predloge. Sprejema jih tajnica Predmetne kurikularne komisije za slovenščino Mojca Poznanovič (Zavod RS za šolstvo, Poljanska 28, 1000 Ljubljana), in sicer do 10. januarja 1998.

Matjaž Kmecl

*Predsednik Predmetne kurikularne komisije za slovenščino in
Projekta za prenovu pouka slovenščine*

I. Predstavitev predmeta

Predmet slovenščina je temeljni splošnoizobraževalni predmet v osnovni šoli z obsežnimi in razvejenimi funkcionalnimi, izobraževalnimi in vzgojnimi nalogami. Pri pouku slovenščine se učenci usposabljaajo za ustrezno, razumljivo, pravilno in učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v najrazličnejših okoliščinah, za izražanje spoznanj o sebi in svetu, za doživljanje in vrednotenje umetnostnih besedil ter za dojemanje slovenščine kot državnega jezika v Republiki Sloveniji.

Ker je slovenščina tudi učni jezik, se pouk slovenščine po svojem pomenu in učinkih razteza daleč preko samega predmeta, njegov končni namen pa je funkcionalna pismenost učencev in sposobnost dejavnega stika z umetnostnim besedilom. To se uresničuje z jezikovnim in književnim poukom v okviru štirih dejavnosti — govorjenja, poslušanja, branja in pisanja.

Predmetu slovenščina je v 3. triletju osnovne šole namenjenih 420 ur pouka, tj. po 140 ur letno v sedmem, osmem in devetem razredu (oz. po 4 ure na teden). Učenci tvorijo (govorijo, pišejo), sprejemajo (poslušajo, berejo) in razčlenjujejo svoji starosti, sporazumevalnim in spoznavnim/domišljiskim zmožnostim, izkušnjam in interesom ustrezna neumetnostna in umetnostna besedila; tako dejavno razvijajo svoje sporazumevalne, spoznavne in ustvarjalne zmožnosti ter si uzaveščajajo temeljne razlike v sprejemanju, tvorjenju in zgradbi neumetnostnih in umetnostnih besedil.

Izhodišče pouka slovenščine v 3. triletju osnovne šole je torej neumetnostno oz. umetnostno besedilo. Delu z neumetnostnim besedilom je namenjenih 60 % ur predmeta, delu z umetnostnim besedilom pa 40 %. Ker se neumetnostna besedila tvorijo, sprejemajo in razčlenjujejo drugače kot umetnostna, so cilji pri obravnavi neumetnostnih in umetnostnih besedil navedeni ločeno.

Za osmi in deveti razred 3. triletja je uzakonjena zunanja diferenciacija pouka slovenščine, zato so tu navedeni cilji predstavljeni za tri ravni, tj. za nižjo, srednjo/temeljno in višjo raven. Cilji so oblikovani hierarhično, kar pomeni, da doseganje ciljev srednje/temeljne ravni vključuje doseganje ciljev nižje ravni, doseganje ciljev višje ravni pa doseganje ciljev nižje in srednje/temeljne ravni. Cilji nižje ravni so tiskani v polkrepki pisavi, dodani cilji srednje/temeljne ravni v navadni pisavi, dodani cilji višje ravni pa v poševnem tisku. Natančnejša navodila in pojasnila so podana v didaktičnih priporočilih za uresničevanje učnega načrta.

II. Splošni, funkcionalni in izobraževalni cilji v tretjem triletju osnovne šole

A. Splošni cilji

1. Učenci si oblikujejo pozitivno stališče do slovenskega jezika kot svojega temeljnega sredstva za izražanje misli, stališč, občutij, hotenj, izkušenj in ustvarjalnosti, pa tudi za razumevanje sebe in drugih ter za navezovanje in ohranjanje stikov z drugimi ljudmi. Zavedajo se, da je jezik najpomembnejši del kulturne dediščine in s tem temeljna prvina človekove osebne in narodne identitete.
2. Učenci se zavedajo, da je slovenski jezik državni jezik v R Sloveniji, poznajo pa tudi ustavni položaj drugih jezikov v RS ter slovenskega jezika v zamejstvu.
3. Učenci utrjujejo svoje praktično znanje knjižnega jezika. Zavedajo se različnih okoliščin za rabo knjižnega in neknjižnega jezika (tudi slenga), zato pri sporazumevanju uporabljajo govornemu položaju ustrezno socialno zvrst/podzvrst; v ustreznih govornih položajih si prizadevajo govoriti knjižno. Spoštujejo svoje narečje in narečje drugih govorcev.

4. Učenci razvijajo pripravljenost za govorjenje in pisanje — z govorno dejavnostjo navezujejo in ohranjajo stike z drugimi ljudmi, izražajo svoje misli, stališča, hotenja, čustva ali izkušnje, se pogajajo ter miroljubno rešujejo probleme v različnih življenjskih položajih. Govorijo/pišejo govornemu položaju ustrezno, saj vedo, da je govorjenje/pisanje medosebna dejavnost, pri kateri je treba spoštovati sogovorca, upoštevati načelo vljudnosti in govorni položaj. Zavedajo se tudi, da je govorjenje/pisanje miselna in ustvarjalna dejavnost, na katero se je treba pripraviti — zato si pripravijo osnutek, ki ga dopolnijo/popravijo ob uporabi ustreznih priročnikov (tudi jezikovnih).

5. Učenci poslušajo in berejo neumetnostna in umetnostna besedila, saj se zavedajo pomena poslušanja/branja za spoznavanje in razumevanje sebe, stvarnega in domišljijkega sveta, za razmišljanje o sebi in svetu, pa tudi za sprostitev in zabavo. Vedo, da se neumetnostna besedila poslušajo/berejo drugače kot umetnostna, in obvladajo temeljne bralne in učne pristope za uspešno in hitro pridobivanje informacij iz zapisanih neumetnostnih besedil.

6. Učenci poslušajo in berejo različna neumetnostna besedila, ki so posredovana neposredno ali medijsko. Besedila sprejemajo (poslušajo/berejo) razmišljujoče in kritično: pridobivajo si novo znanje, ki ga uporabijo v vsakdanjem življenju ali samostojno razširjajo z uporabo raznih priročnikov; presojajo besedila ter utemeljijo svoje mnenje; v besedilih prepoznajo propagandne prvine ter si oblikujejo kritično stališče do propagandnih besedil.

7. Poglavitni cilj pouka književnosti je razvijanje in ohranjanje otrokovega pozitivnega odnosa do književnosti. Stik s književnostjo je učencem vrednota, zato tudi v prostem času poiščejo knjigo, berejo različna besedila glede na njihove posebne značilnosti in zahteve (pesništvo, proza, dramatika, literarna veda, publicistična besedila, lastna literarna ustvarjalnost), poslušajo zvočne (radijske) igre, obiščejo knjižnico, literarne prireditve, gledališče, filmske predstave in se iz časopisov in literarnih revij seznanjajo s sodobno besedno umetnostjo.

Učenci razmišljujoče sprejemajo umetnostna besedila ter se jih učijo presojati in vrednotiti. Sestavina razvite bralne sposobnosti je tudi literarno znanje, ki pa ne nadomesti literarnoestetskega doživetja, pač pa je sestavina razvite bralne sposobnosti, ki omogoča globlje doživljanje literature. Primarno je literarnoestetsko branje, na višjem nivoju pa se razvija tudi strokovno (torej pragmatično) branje literature.

Branje učencem nudi možnost za oblikovanje osebnostne in narodne identitete, ker pa poleg slovenske spoznavajo tudi tujo književnost, širijo svoje obzorje in si privzgajajo strpen odnos do drugih kultur.

8. Učenci razvijajo pozitiven odnos do vseh štirih komunikacijskih dejavnosti: do poslušanja, branja, govorjenja in pisanja književnosti. Poiščejo zvezo med seboj in literarnim besedilom, primerjajo svojo izkušnjo in izkušnjo, ki je upovedena v besedilu. Prebrano interpretirajo in o svojem odnosu do besedila pripovedujejo. Primerjajo različna književna dela (npr. po tematiki, slogu, književnih osebah itn.), deklamirajo in nastopajo v dramskih prizorčkih.

Vključujejo se v debatne klube ob bralni znački, obiskujejo literarne večere in sodelujejo na njih (recitacije, deklamacije, pogovor), nastopajo ob uprizoritvah dramskega krožka, pri šolskem radiu ipd.

Upovedujejo tudi svoje stvaritve domišljijkega sveta (pesemskih, proznih, dramskih).

9. Učenci so pozitivno naravnani do ustvarjanja domišljijkega besedil, do pisanja poldomišljijkega in strokovnih besedil o literaturi ter do vseh vrst ustvarjalnih odzivanj na prebrano (jezikovne igre, posnemanje in preobražanje, pripravljane gradiva za literarno mapo in za literarne prireditve itn.). Najboljše izdelke objavijo v šolskem glasilu. Aktivni ustvarjalni postopki jim pomagajo, da se zavedo kompleksnosti upovedovanja fiktivnih svetov, in zato globlje dojemajo estetsko plat branega umetnostnega besedila.

10. V okviru medijske vzgoje se učenci začnejo zavedati izpostavljenosti medijem, na katere naletijo na vsakem koraku, in se usposobijo za kritično presojanje in vrednotenje njihovih izdelkov. Razlikujejo umetniški in trivialni film.

B.1 Funkcionalni in izobraževalni cilji pri obravnavi neumetnostnih besedil

Funkcionalni cilji:

- 1 Učenci sprejemajo in tvorijo svoji starosti ustrezna dvogovorna besedila.
 - 1.1 Učenci sprejemajo in tvorijo ustna dvogovorna besedila.
 - 1.2 Učenci sprejemajo in tvorijo pisna dvogovorna besedila.
- 2 Učenci sprejemajo in tvorijo svoji starosti ustrezna enogovorna besedila.
 - 2.1 Učenci poslušajo (in gledajo) enogovorne nastope ter sami govorno nastopajo (z vnaprej pripravljeno temo).
 - 2.2 Učenci berejo in pišejo enogovorna besedila.
- 3 Učenci razvijajo svojo pragmatično, pomensko, slovarsko, slovnično, pravorečno in pravopisno zmožnost.
- 4 Učenci spoznavajo vlogo in položaj slovenskega jezika ter se znajdejo v slovenskem jezikovnem okolju.

Izobraževalni cilji:

Učenci pridobivajo temeljne jezikoslovne pojme (in sicer predvsem na ravni njihove rabe).

B.2 Funkcionalni in izobraževalni cilji pri obravnavi umetnostnih besedil

Funkcionalni cilji:

- 1 Učenci razvijajo sposobnost samostojnega branja literature. Literaturo še vedno predvsem doživljajo, razumejo sestavo njenega besedilnega sveta ter jo vrednotijo glede na svojo zunajbesedilno izkušnjo. Glasno, polglasno, tiho in interpretativno berejo daljša literarna besedila.

Razvijajo sposobnost za identifikacijo, posebej pozorni so na književne osebe. Oblikujejo domišljijsko čutne predstave besedilne stvarnosti, razumejo zaporedje dogodkov, prepoznavajo perspektivo, zaznavajo in doživljajo pesniški jezik. Dojamejo temo besedila ter opažajo značilnosti literarnih vrst. Poslušajo učiteljevo pripovedovanje in branje poezije ter zvočne posnetke besedil (zgledne umetniške interpretacije).

Poslušajo in gledajo dramska besedila, vsako leto vidijo vsaj eno gledališko predstavo, doživljajo prvine gledališkega dogodka. Doživljajo umetniški, trivialni in dokumentarni film ter ga primerjajo z leposlovjem.

- 2 Poustvarjalno in ustvarjalno pisanje dopolnjuje književnosti. Njegova funkcija je globlje doživetje literarnega besedila. Učenci razvijajo sposobnost ustvarjalnega pisanja tudi pri izbirnem predmetu, ki se vsebinsko povezuje s poukom materinščine.

- 3 Učenci berejo v skladu s svojimi literarnimi interesi:

- mladinsko literaturo,
- starejšo in sodobno literaturo,
- umetniško in trivialno literaturo,
- dela z različnimi temami,
- polliterarna in neliterarna besedila o literaturi.

4 V tretjem triletnu usvajajo literarnoteoretične in literarnozgodovinske pojme. Spoznavajo kanon mladinske književnosti in temeljni kanon književnosti za odrasle. Spoznavajo glavne značilnosti obdobji in smeri ter izbrane predstavnike in dela. Literaturo povezujejo z znanjem iz zgodovine in zemljepisa.

Temelj pouka je še vedno literarnoestetsko branje, ki se mu postopoma pridružuje strokovno branje leposlovja. Spoznanja literarne vede poglobljajo recepcijsko sposobnost, ne smejo pa zamenjati ali zatrei literarnoestetskega doživetja.

Izobraževalni cilji:

- 1 Učenci spoznavajo kanon mladinske književnosti.
- 2 Učenci spoznavajo kanon slovenske književnosti.
- 3 Učenci pridobivajo literarnovedne pojme.

III.1 Razčlenitev funkcionalnih in izobraževalnih ciljev (po razredih) pri obravnavi neumetnostnih besedil

1 Učenci sprejemajo in tvorijo svoji starosti ustrezna dvogovorna besedila.

1.1 Učenci sprejemajo in tvorijo ustna dvogovorna besedila.

7.	8.	9.
1 POSLUŠAJO (IN GLEDAJO) POSNETE POGOVORE.		
1.1 Pred poslušanjem se umirijo ter ob pomoči učitelja obudijo svoje predznanje o pogovarjanju. Skupaj z učiteljem razložijo pomen besed (iz napovedanega besedila), za katere učitelj predvideva, da jih še ne poznajo.		
1.2 Med poslušanjem vzdržujejo koncentracijo ter usmerjajo svojo pozornost na govornika in govorno besedilo.		
1.3 Po poslušanju:		
1) povedo, kdo se je pogovarjal; 2) povedo, ali sta se sogovornika informirala ali pogajala; 3) povedo, o čem sta se sogovornika pogovarjala/pogajala; 4) povedo, ali se je pogajanje končalo s sporazumom ali ne, in utemeljijo svoje mnenje; 5) povedo, zakaj je/ni prišlo do sporazuma in kdo je glavni krivec za to; utemeljijo svoje mnenje; 6) povedo, v čigavo korist/škodo je bil sklenjen sporazum, in utemeljijo svoje mnenje; 7) povzamejo izhodiščni in končni stališči obeh govorcev; 8) prepoznajo prelomno točko v pogajanju; 9) se pogovarjajo o možnih konfliktih med ljudmi (npr. generacijskih); 10) odgovarjajo na učiteljeva vprašanja o bistvenih podatkih.		
1.4 Besedilo poslušajo še enkrat, nato pa:		
1) povedo, ali je pogovor neuraden ali uraden, in utemeljijo svoje mnenje; 2) povedo, kakšno je družbeno razmerje med sogovornicema (npr. enakovredno/hierarhično), in utemeljijo svoje mnenje; 3) ocenijo čustveno stanje sogovornic oz. "čustveno klimo" pogovora (npr. naklonjenost/nenaklonjenost, prijaznost/napadalenost) in utemeljijo svoje mnenje; 4) se pogovarjajo o vplivu čustev na tvorjenje besedila ter o vplivu čustev, pričakovanj in negativnih/pozitivnih izkušenj na sprejemanje besedila;		

5) povedo, kateri sogovorec je vodil/usmerjal pogovor;		6) ocenijo obseg, vsebino in jasnost replik obeh sogovorcev in utemeljijo svoje mnenje;
7) ocenijo vljudnost sogovorcev, ustreznost njune besedne in nebesedne govorice ipd.; svoje mnenje utemeljijo;		10) se pogovarjajo o tem, kaj vse vpliva na uspešnost pogovora.
8) ocenijo odziv enega od sogovorcev in povedo, kako bi sami ravnali v njegovi vlogi;		
9) se pogovarjajo o človekovi potrebi po tem, da je poslušan in razumljen;		
7.	8.	9.
2 SAMI PRIPRAVIJO PODOBEN POGOVOR (lahko tudi kot igra vlog ali dramatizacija).		
3 VADIJO TELEFONIRANJE V URADNIH GOVORNIH POLOŽAJIH (tudi ob uporabi telefonskega imenika).		
4 VADIJO POGAJANJE:		
4.1 Vadijo pogajanje v dvojicah -- sogovorca oblikujeta skupno mnenje, ki ga predstavita sošolcem.		
4.2 Vadijo pogajanje v manjši skupini -- sogovorniki oblikujejo skupno mnenje, ki ga predstavijo sošolcem.		
5 INTERVJUVAJO sogovorce; ustno/pisno poročajo o intervjuju.		

1.2 Učenci sprejemajo in tvorijo pisna dvogovorna besedila.

7.	8.	9.
1 BEREJO KRAJŠA BESEDILA, kot so npr.		
- neuradno pismo, - neuradno in uradno vabilo, - neuradno in uradno opravičilo.	- neuradno in uradno pismo, - neuradna in uradna zahvala, - telegram, - nasvet strokovnjaka (kot odgovor).	- uradna prošnja, - neuradno in uradno sožalje, - osmrtnica.
1.1 <u>Pred branjem</u> se umirijo ter ob učiteljevi pomoči obudijo svoje predznanje o napovedani besedilni vrsti.		
Razložijo pomen besed (iz napovedanega besedila), za katere učitelj predvideva, da jih še ne poznajo.		
1.2 <u>Med branjem</u> vzdržujejo koncentracijo ter usmerjajo svojo pozornost na zapisano besedilo.		
Podčrtajo si neznane besede; po branju si jih razložijo iz sobesedila ali tako, da vprašajo sošolca oz. pogledajo v slovar/leksikon.		
1.3 <u>Po branju</u> :		
1) razložijo pomen neznanih besed;		
2) povedo, kdo je tvorec in kdo naslovnik, ter v besedilu poiščejo tista jezikovna znamenja, iz katerih so ju prepoznali;		
3) povedo, ali je besedilo neuradno ali uradno, ter v besedilu poiščejo tista jezikovna znamenja, iz katerih so to prepoznali;		
4) povedo, kakšno je družbeno in čustveno razmerje med tvorcem in naslovnikom, ter v besedilu poiščejo tista jezikovna znamenja, iz katerih so to prepoznali;		
5) povedo, kaj želi tvorec od naslovnika oz. čemu mu pošilja to besedilo; v besedilu poiščejo tista jezikovna znamenja, iz katerih so to prepoznali; presodijo, ali so ti izrazi vljudni ali ne; zamenjajo jih z vljudnejšimi izrazi;		
1.4 <u>Besedilo preberejo še enkrat</u> -- med ponovnim branjem si podčrtajo bistvene podatke; iz njih oblikujejo miselni vzorec.		
1.5 <u>Po ponovnem branju</u> :		
1) upovedo miselni vzorec ter tako povzamejo bistvene podatke;		
2) povedo svoje mnenje o tem, kako se bo naslovnik odzval, ter svoje mnenje utemeljijo;		
3) razmišljajo o tem, kako bi bilo besedilo bolj učinkovito, in ga, če je potrebno, popravijo.		
2 PO VZORCU SAMI TVORIJO PODOBNO BESEDILO.		

2 Učenci sprejemajo in tvorijo svoji starosti ustrezna enogovorna besedila.

2.1 Učenci poslušajo (in gledajo) enogovorne nastope ter sami govorno nastopajo (z vnaprej pripravljeno temo).

7.	8.	9.
1 POSLUŠAJO (IN GLEDAJO) KRAJŠA PROSTO GOVORJENA/GLASNO BRANA/POSNETA/EKRANIZIRANA NEUMETNOSTNA BESEDILA, in sicer: 1) poljudnoznanstvena besedila, povezana s temami drugih predmetnih področij, kot so npr. - opis življenja znane osebe, - opis kraja/države, - opis dogajanj v naravi, - pripoved o razvoju dogodkov; 2) reportaže/poročila o aktualnih/zanimivih dogodkih, (3) radijske/televizijske reklame.		
1.1 Pred poslušanjem se umirijo ter ob pomoči učitelja obudijo svoje predznanje o napovedani vrsti in temi besedila. Skupaj z učiteljem razložijo pomen besed (iz napovedanega besedila), za katere učitelj predvideva, da jih še ne poznajo.		
1.2 Med poslušanjem vzdržujejo koncentracijo ter usmerjajo svojo pozornost na govornika in na govorno besedilo.		
	Zapišejo si bistvene podatke. Nato jih smiselno uredijo v obliki miselnega vzorca.	Zapišejo si bistvene podatke. Nato jih smiselno uredijo v obliki miselnega vzorca.
1.3 Po poslušanju:		
1) ob učiteljevih vprašanjih si zapišejo bistvene podatke ter jih ob učiteljevi pomoči uredijo v miselni vzorec; 2) obnovijo besedilo (tj. ustno/pisno upovedo miselni vzorec); 3) povedo svoje mnenje o besedilu ter ga skušajo utemeljiti; 4) pripovedujejo o svojih izkušnjah, občutkih ipd. ob besedilu;	1) ob učiteljevih vprašanjih si zapišejo bistvene podatke ter jih ob učiteljevi pomoči oz. sami uredijo v miselni vzorec (ne velja za višji nivo); 5) po poslušanju (gledanju) reklame pa: - povedo, kaj se reklamira in kaj se o tem pove; - povedo, ali so vsi podatki resnični ali ne, ter utemeljijo svoje mnenje; - povedo, kdo je naslovnik, kaj želi tvorec doseči pri njem in kako se bo naslovnik odzval; svoje mnenje utemeljijo; - se pogovarjajo o tem, kaj je značilno za reklame.	1) ob učiteljevih vprašanjih si zapišejo bistvene podatke ter jih sami uredijo v miselni vzorec (ne velja za temeljni in višji nivo);
2 SAMI GOVORNO NASTOPAJO (Z VNAPREJ PRIPRAVLJENO TEMO), npr.		
- opišejo življenje poljubno izbrane osebe, - opišejo poljubno izbrani kraj/državo, - obnovijo poljubno izbrano besedilo/knjigo/film ipd., - pripovedujejo o svojih doživetjih, - predstavijo skupno mnenje dvojice;	- pripovedujejo o življenju poljubno izbrane osebe, - opišejo poljubno izbrani delovni postopek/igro/sport ipd., - ocenijo poljubno izbrano besedilo/knjigo/film ipd., - pripovedujejo o poljubno izbranem dogodku, - predstavijo skupno mnenje dvojice/skupine, ga utemeljijo in zagovarjajo;	- opišejo in označijo poljubno izbrano osebo, - opišejo poljubno izbrano napravo in njeno delovanje, - pripovedujejo o kakem svojem popotovanju, - obnovijo in ocenijo poljubno izbrano besedilo/knjigo/film ipd., - pripovedujejo o svojih načrtih za prihodnost, - predstavijo mnenje dvojice/skupine, ga utemeljijo in zagovarjajo;
2.1 Pred govornim nastopom:		
1) sami razmišljajo o tem, kaj vse bi o temi povedali, in si izdelajo osnutek miselnega vzorca; 2) po različnih virih iščejo potrebne podatke ter jih vpišejo v ogrodje miselnega vzorca;		

3) miselni vzorec pretvorijo v pisno zasnovo govornega nastopa;	3) miselni vzorec pretvorijo v pisno zasnovo govornega nastopa; le-to si večkrat preberejo in čim boljše zapomnijo (velja samo za nižji nivo); pripravijo si slikovna in besedna ponazorila (npr. na prosojnici).
4) pisno zasnovo govornega nastopa si večkrat preberejo in si jo čim boljše zapomnijo.	

2.2 Med govornim nastopom:

1) napovedo temo;	1) napovedo temo in navedejo vire;
2) samostojno govorijo ob pisni zasnovi govornega nastopa	2) samostojno govorijo ob pisni zasnovi govornega nastopa oz. ob miselnem vzorcu in slikovnih/besednih ponazorilih
-- govorijo razločno, naravno	ter knjižno
	ter zavestno uporabljajo prvine nebesedne govorice;
	3) opazujejo nebesedno odzivanje poslušalcev ter skušajo pritegniti njihovo pozornost;
	4) na koncu govornega nastopa povzamejo bistvene podatke, napovedo nadaljnje dogodke/rešitve ipd.

2.3 Po govornem nastopu:

1) odgovarjajo na vprašanja sošolcev in učitelja;	1) spodbujajo sošolce k razpravi in odgovarjajo na njihova vprašanja;
2) ocenijo govorni nastop sošolca in svojo oceno utemeljijo.	2) ocenijo govorni nastop sošolca in svojo oceno utemeljijo oz. razčlenjujejo govorni nastop sošolca (tu so pozorni tudi na nebesedno in besedno govorico -- npr. na neknjižne besede, izgovor in naglas), ga ocenijo ter svoje mnenje utemeljijo.

2.2 Učenci berejo in pišejo enogovorna besedila.

7.	8.	9.
1 BEREJO KRAJŠA NEUMETNOSTNA BESEDILA, in sicer:		
1) poljudnoznanstvena besedila, povezana s temami drugih predmetnih področij, kot so npr. - opis življenja znane osebe, - opis kraja/države, - opis življenja tukaj in drugod, - opis dogajanj v naravi, - pripoved o razvoju dogodkov;	- pripoved o življenju znane osebe, - opis delovnega postopka, - razlaga nastanka pojava/stanja, - ocena prireditve/knjige/..., - definicija pojma;	- opis in oznaka znane osebe, - življenjepis znane osebe, - potopis, - opis poti, - opis naprave in njenega delovanja;
2) reportaže/poročila o aktualnih/zanimivih dogodkih,		
3) javna obvestila (telefonski imenik, teletext, vozni red, RTV-program, športni in kulturni program, vremenska napoved ipd.),	4) reklame, 5) poštni, bančni idr. obrazci.	

7.	8.	9.
1.1 Pred branjem se umirijo ter ob učiteljevi pomoči obudijo svoje predznanje o napovedani besedilni vrsti. Razložijo pomen besed (iz napovedanega besedila), za katere učitelj predvideva, da jih še ne poznajo.		
1.2 Med branjem vzdržujejo koncentracijo ter usmerjajo svojo pozornost na zapisano besedilo. Podčrtajo si neznane besede; po branju si jih razložijo iz sobesedila ali tako, da vprašajo sošolca oz. pogledajo v slovar/leksikon.		
1.3 Po branju:		
	1) razložijo pomen neznanih besed.	

1.4 Besedilo preberejo vsaj še enkrat -- med ponovnim branjem si podčrtajo bistvene podatke; iz njih oblikujejo miselni vzorec.

Nekatere podatke si uredijo tudi nebesedno -- izdelajo preglednice, grafikone ipd.

1.5 Po ponovnem branju:

- 1) ustno/pisno obnovijo besedilo (tj. upovedo miselni vzorec);
- 2) ubesedujejo nebesedne dele besedila (npr. preglednice, grafikone ipd.);
- 3) povedo svoje mnenje o besedilu ter ga skušajo utemeljiti;

- 4) razločujejo dejstva od stališča tvorca;
- 5) prepoznavajo predsodke govorca o temi/naslovniku;
- 6) povedo, na katere vire se sklicuje avtor, in jih vrednotijo;

7) pripovedujejo o svojih izkušnjah, občutkih ipd. ob besedilu;

8) v javnem besedilu iščejo zahtevani podatek (tudi v njegovem nebesednem delu);

9) po branju reklame pa:

- povedo, kaj se reklamira in kaj se o tem pove;
- povedo, ali so vsi podatki resnični ali ne, ter utemeljijo svoje mnenje;
- povedo, kdo je naslovnik, kaj želi tvorec doseči pri njem in kako se bo naslovnik odzval; svoje mnenje utemeljijo;
- se pogovarjajo o tem, kaj je značilno za reklame;
- podčrtajo jezikovna znamenja, značilna za reklame;

10) ob učiteljevi pomoči oz. sami izpolnjujejo poštne, bančne ipd. obrazce;

11) besedilo jezikovno razčlenijo:

Določijo, ali je besedilo knjižno ali narečno; svoje mnenje utemeljijo.

V besedilu podčrtajo besedo/besedno zvezo s prenesenim pomenom ter jo zamenjajo s pomensko prvotno besedo/besedno zvezo.

Določijo, ali je besedilo umetnostno ali neumetnostno; svoje mnenje utemeljijo.

Določijo, ali je besedilo objektivno ali subjektivno; svoje mnenje utemeljijo.

Subjektivno besedilo pretvorijo v objektivno.

Povedo, v katerih govornih položajih je subjektivno besedilo ustrezno in v katerih je neustrezno.

Določijo, ali je besedilo umetnostno, strokovno, praktičnosporazumevalno ali publicistično; svoje mnenje utemeljijo.

Strokovno poročilo pretvorijo v publicistično.

Določijo, ali je besedilo prikazovalno ali propagandno; svoje mnenje utemeljijo.

Prikazovalno besedilo pretvorijo v propagandno.

7.

V besedilu podčrtajo samostalnike in jim določijo **spol, število, sklon** in sklanjatev.

V besedilu podčrtajo kazalne zaimke in jim določijo nanašalnico v sobesedilu/sotvarju.

V besedilu podčrtajo svojilne zaimke; določijo jim osebo, število in sklon ter nanašalnico v sobesedilu/sotvarju.

8.

V utemeljevalnem besedilu podčrtajo sklep/trditev in pojasnilo/utemeljitev. *Besedilo s sklepalno-pojasnjevalno zgradbo pretvorijo v besedilo s pojasnjevalno-sklepalno zgradbo. Povedo, katero besedilo se lažje razume, in utemeljijo svoje mnenje.*

V definiciji podčrtajo temeljne zgradbene vrline.

Analitično definicijo pretvorijo v sintetično (in obrnjeno).

Povedo, katero definicijo se lažje razume, in utemeljijo svoje mnenje.

9.

Določijo, ali je besedilo/del besedila opis ali pripoved; svoje mnenje utemeljijo.

V pripovednem besedilu določijo, ali so dejanja razvrščena linearno ali hierarhično.

Hierarhično zaporedje dejanj zamenjajo z linearnim.

V besedilu podčrtajo strokovne besede in jih razložijo s pomočjo slovarja.

V besedilu podčrtajo tvorjene besede in jim približno določijo govorno podstavo.

V besedilu podčrtajo glavne in vrstilne števnike ter jim določijo vlogo/pomen.

V besedilu podčrtajo glagole v osebni obliki in jim določijo osebo, spol, število, čas in naklon. Pojasnijo vlogo naklona.

V besedilu popravijo napačne predloge in jih podčrtajo.

Iz besedila izpišejo eno- in večstavčne povedi. V večstavčnih povedih podčrtajo veznik ter mu določijo vlogo.

Razčlenjujejo enostavčne povedi z golimi stavčnimi členi: na osnovi vprašalnice določijo glavne stavčne člene ter opazujejo njihova pomenska in oblikovna razmerja.

V besedilu podčrtajo besede, s katerimi je poimenovana ponovljena prva.

Navedejo še druga možna poimenovanja.

V besedilu podčrtajo glagole v osebni obliki in jim določijo osebo, spol, število, čas, naklon, vid in vezljivost.

Glagolom iz besedila zamenjajo vid in pojasnijo vlogo dovršnika/nedovršnika.

Glagole postavijo iz osebne v nedo-ločniško obliko.

Glagolom v nedoločniku določijo vezljivost in jo izrazijo v rabi.

Nedoločnike uporabijo v povedi (ob naklonskih in faznih glagolih) in pojasnijo rabo nedoločnika. V besedilu podčrtajo naklonske glagole in pojasnijo njihovo vlogo.

Razčlenjujejo preproste enostavčne povedi z golim ali zloženim osebkom, predmetom in prislovnim določilom:

- ločujejo goli in zloženi stavčni člen,
- ločujejo priredno in podredno zloženi stavčni člen,
- ločujejo jedro in določilo/prilastek v podredno zloženem stavčnem členu.

Razčlenjujejo preproste dvostavčne podredno zložene povedi:

- ločujejo glavni in odvisni stavek,
- določajo vrsto odvisnika.

V besedilu podčrtajo zaznamovane besede/besedne zveze in jih zamenjajo z nezaznamovanimi sopomenkami.

V besedilu podčrtajo okrajšane besede ter jih razvežejo.

V besedilu podčrtajo medmete in pojasnijo njihovo vlogo v besedilu.

V besedilu podčrtajo členke in pojasnijo njihovo vlogo v besedilu.

V besedilu podčrtajo predloge in pojasnijo njihovo vlogo v besedilu; določijo jim vezavo.

Navedejo še drugačno vezavo danega predloga ter jo ponazorijo s primeri.

Preproste dvostavčne povedi delijo na podredne in priredne.

Razčlenjujejo preproste priredno zložene dvostavčne povedi -- ločujejo posledično, pojasnjevalno, sklepalno, vezalno, protivno in ločno razmerje.

Določijo S-zgradbo preprostih dvostavčnih povedi.

Določijo S-zgradbo večstavčnih povedi.

V besedilu podčrtajo glagolniške besedne zveze in jih pretvorijo v stavek.

V besedilu podčrtajo trpne povedi in povedi, ki izražajo stanje, ter jih zamenjajo s tvornimi povedmi.

Vrednotijo ustreznost, razumljivost in jezikovno pravilnost besedila; popravljajo neustreznosti/nerazumljivosti/nepravilnosti ter ob učiteljevi pomoči oz. sami utemeljijo popravke.

2 SAMI PIŠEJO KRAJŠA BESEDILA, kot so npr.

- opis poljubno izbranega predmeta,
- opis poljubno izbranega kraja/države,
- opis življenja poljubno izbrane osebe,
- obnovo poljubno izbranega besedila/knjige/filma ipd.,
- pripoved o svojih doživetjih;

- pripoved o svojem življenju/življenju poljubno izbrane osebe,
- oceno poljubno izbranega besedila/knjige/filma ipd.,
- pripoved o poljubno izbranim dogodku,
- razmišljanje o nastanku stanja/pojava;

- opis in oznako poljubno izbrane osebe,
- svoj življenjepis,
- življenjepis poljubno izbrane osebe,
- obnovo in oceno poljubno izbranega besedila/knjige/filma ipd.,
- pripoved o svojih načrtih za prihodnost.

Na osnovi zapisa in tvorjenosti jih uvrstijo med simbole, kratice ali krajšave.

2.1 Pred pisanjem:

- 1) sami razmišljajo, kaj vse bi o temi napisali, in si izdelajo ogrodje miselnega vzorca;
- 2) po različnih virih iščejo manjkajoče podatke ter jih vpišejo v ogrodje miselnega vzorca.

2.2 Med pisanjem osnutka:

- 1) napišejo naslov in vrsto besedila;
- 2) miselni vzorec pretvorijo v zapisano besedilo -- pri tem besedilo členijo na uvod, jedro in zaključek ter na odstavke;

| na svoj način krajšajo besede;

| 3) na koncu navedejo vire.

2.3 Po pisanju osnutka:

- 1) preberejo osnutek ter najprej sami, nato pa ob pomoči učitelja/staršev/sošolcev/priročnikov (tudi jezikovnih) popravijo vsebinske, slogovne, slovnične in pravopisne napake;
- 2) prepíšejo besedilo -- pri tem pazijo na zunanjo oblikovanost zapisanega besedila ter na čitljivost pisave;

| razvežejo svoje krajšave;

- 3) svoja besedila primerjajo in ocenjujejo.

3 Učenci razvijajo svojo pragmatično, pomensko, slovarsko, slovnično, pravorečno in pravopisno zmožnost.

7.	8.	9.
1 VADIJO USTREZNO IN VLJUDNO POGOVARJANJE V RAZLIČNIH GOVORNIH POLOŽAJIH:		
1) Vadijo implicitno in eksplicitno, pa tudi posredno izrekanje istega govornega dejanja. Sopomenskim načinom določajo ustrezne govorne položaje ter stopnjo vljudnosti. 2) Izbirajo govornemu položaju ustrezno oz. vljudno izrekanje govornega dejanja.		
2 BOGATIMO SI BESEDNI ZAKLAD:		
1) Iz definicije prepoznavao definirani pojem in ga poimenujejo (tudi s sopomenko). Definirajo pojme; z definicijo razložijo pomen besede. 2) Besedam iščejo protipomenke, nadpomenke in podpomenke. 3) Besedam iščejo sopomenke; prepoznajo stilno zaznamovane sopomenke in jim določajo ustrezne govorne položaje. 4) Ob danem korenu navajajo besede iste besedne družine. Besedam iščejo člane iste besedne družine ter jim določajo koren. 5) Blizuzvočne pare uporabijo v povedi ter prepoznavao njihov različen pomen. 6) Navedejo različne pomen iste besede in jih ponazorijo v rabi. 7) Dani stalni besedni zvezi določajo prvotni in preneseni pomen ter ju ponazorijo v rabi. Sami navedejo nekaj stalnih besednih zvez; uporabijo jih v povedi in pojasnijo njihov pomen. V besedilu podčrtajo stalne besedne zveze in pojasnijo njihov pomen. 8) Navedejo pregovore; pojasnijo njihov pomen in povedo, v katerih govornih položajih bi jih uporabili. Pojasnijo pomen danih pregovorov in povedo, v katerih govornih položajih bi jih uporabili. Povedo, kateri pregovor bi uporabili v danem govornem položaju. 9) Dane glagolske sestavljenke iz istega podstavnega glagola uporabijo v povedi. V vsaki sestavljenki podčrtajo predpono in pojasnijo pomen besede. Ob danem podstavnem glagolu navedejo čim več glagolskih sestavljenk; uporabijo jih v povedi. 10) Po analogiji tvorijo samostalniške izpeljanke iz pridevnika (za abstraktno lastnost).		
	9) Iz glagolov po analogiji tvorijo glagolnike. Glagolnikom iščejo ustrezni podstavn glagol. Po analogiji tvorijo samostalniške izpeljanke iz glagola (za abstraktno dejanje). Samostalniškim izglagolskim izpeljankam za abstraktno dejanje iščejo podstavn glagol. 10) Predložne samostalniške izpeljanke po analogiji zamenjajo z ustrezno predložno samostalniško besedno zvezo. Iz predložne samostalniške besedne zveze po analogiji tvorijo predložne samostalniške izpeljanke.	9) Samostalniške zloženke po analogiji zamenjajo z ustrezno besedno zvezo. Iz samostalniške besedne zveze po analogiji tvorijo zloženko. 10) Pridevniške zloženke po analogiji zamenjajo z ustreznimi besednimi zvezami. Iz pridevniške besedne zveze po analogiji tvorijo zloženko.

7.	8.	9.
3 PREPOZNAVAMO IN IZRAŽAMO LOGIČNA RAZMERJA MED POVEDMI:		
3.1 Med dvema povedma prepoznavamo dobnostno razmerje; istodobnost izrazijo z veznikom <u>in</u> ali <u>medtem ko</u>, neistodobnost pa z zadobnim prislovom <u>potem</u> oz. s preddobnim veznikom <u>ko</u>.		
	Istodobnost izrazijo tudi s predložno zvezo <u>med x</u> , preddobnost s <u>pred x</u> , zadobnost s <u>po x</u> .	Istodobnost izrazijo z <u>deležijskim</u> polstavkom.
3.2 Med dvema povedma prepoznavamo vzročno-posledično razmerje; vzrok izrazijo z veznikom <u>ker</u> oz. posledico z <u>zato</u>.		
	Vzrok izrazijo tudi s predložno zvezo <u>zaradi x</u> .	
3.3 Med dvema povedma prepoznavamo namerno razmerje; izrazijo ga z veznikom <u>da</u> (ob pogoju/prihodnjiku).		
	Ob glagolih premikanja izrazijo namen tudi z namenilnikom/namenilniškim polstavkom.	
3.4 Med dvema povedma prepoznavamo pogojno razmerje in ga izrazijo z veznikom <u>če</u> (ob prihodnjiku/pogojniku).		
	3.5 Med dvema povedma prepoznavamo sklepno-pojasnjevalno razmerje; pojasnilo/dokaz/utemeljitev izrazijo z veznikom <u>saj</u> oz. sklep/trditev/tezo z veznikom <u>torej</u>.	
	3.6 Med dvema povedma prepoznavamo dopustno razmerje; izrazijo ga z veznikom <u>čeprav</u> ali <u>kljub temu da</u>. <i>Dopustno razmerje izrazijo tudi s predložno zvezo <u>kljub x</u>.</i>	
4 POMENSKO PODSTAVO POVEDI UPOVEDUJEJO		
s tvorno povedjo,	z netvorno (trpno oz. stanjsko) povedjo,	
	z <u>glagolniško besedno zvezo</u>	
5 PREMI GOVOR PRETVARJAMO V ODVISNI GOVOR.		
	<i>Predmetni odvisnik iz odvisnega govora zamenjajo s samostalniško besedno zvezo.</i>	
6 V ZAPOREDNIH POVEDIH IZRAŽAMO ISTO OSEBO/ŽIVAL/PREDMET/KRAJ/...:		
1) implicitno v osebni glagolski obliki (ob izpuščenem osebk),		
2) z zaimkom (osebnim/kazalnim/oziralnim),		
3) s sopomenko,		
	4) z nadpomenko,	
	5) s <u>parafrazo</u> .	
7 VADIJO KRITIČNA MESTA V PRAKTIČNEM OBVLADANJU SLOVNICE, kot so npr. :		
- raba dvojine,		
- sklanjanje samostalniških in pridevniških besed,		
- raba roditelja nam. imenovalnika/tožilnika ob zanikanem povedku,		
- stopnjevanje pridevnika,		
- raba povratnih svojilnih zaimkov,		
- raba samostalnika in glagola ob količinskih in mernih izrazih,		
- raba nedoločnika in namenilnika,		
- besedni red (npr. stava naslonk).		
8 VADIJO RAZLOČNO, NARAVNO IN KNJIŽNO GOVORJENJE – tu so pozorni zlasti na težja mesta v knjižni izreki, kot so:		
1) izgovor e, ε, ə, o in ter drugih glasov glede na pokrajinski/narečni izgovor,		
2) mesto naglasa,		
3) stavčni poudarek in intonacija,		
4) vezani izgovor nezložnih predlogov.		
Prepoznavajo neknjižno izreko in jo popravijo.		

9 VADIJO TEKOČE GLASNO IN TIHO BRANJE TISKANIH IN PISANIH BESEDIL.

Pri glasnem branju so pozorni na knjižno izreko in na uresničevanje prvin stavčne fonetike (zlasti na pravilno stavčno poudarjanje in na uresničevanje končnih ločil in vejice z ustrezno intonacijo), tj. na t. i. estetsko branje.

10 VADIJO TEŽJA MESTA V PRAVOPISU, kot so npr.:

- | | | |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - zapis nezvočnikov sredi besede, - zapis začetnega w/ʌ v sestavljenih glagolih, - zapis neobstojnega polglasnika (npr. <u>oktobrski</u>), - raba velike začetnice v imenih prebivalcev krajev (tudi dvobesednih), pokrajin, držav, celin, planetov, - raba male začetnice v imenih imenih pripadnikov ras, - raba male začetnice v imenih prebivalcev vrste naselja, - raba male začetnice v imenih zgodovinskih dogodkov, - raba male začetnice v občnih imenih, nastalih iz lastnih (npr. <u>jurček</u>), - raba vejice pred obravnavanimi vezniki in za pastavki, - raba dvopičja, - zapis premega govora, - stičnost obravnavanih ločil; | <ul style="list-style-type: none"> - raba velike začetnice, - raba male začetnice v imenih pripadnikov ras, prebivalcev vrste naselja in zgodovinskih dogodkov ter v občnih imenih, nastalih iz lastnih (npr. <u>Jurček</u>), - raba male začetnice v imenih zgodovinskih obdobj, - raba male začetnice v imenih pripadnikov gibanj, nazorov, listov ipd., - raba male začetnice v imenih umetniških, političnih nazorov, - pisanje skupaj in narazen v imenih barv (<u>temnorjav/temno rjav, čokoladno rjav</u>), - raba vejice pri naštevanju v stolpcih, - raba vejice med glavnim in odvisnim stavkom, tudi če je odvisnik vrinjen v glavnega, - raba vejice za/pred pastavki, - raba treh pik, - navedba virov na koncu zapisanega besedila, - stičnost obravnavanih ločil; | <ul style="list-style-type: none"> - raba velike in male začetnice, - pisanje skupaj in narazen pri zaimkih (<u>redko kdo/redkokdo, kdor koli/kdorkoli</u>) in prislovih (<u>pogodu : po godu, napol : na pol, natanko : na tanko</u>), - raba predložnega pomišljaja, - raba vezaja v zloženkah s prvo črkovno ali številčno sestavino (<u>C-vitamin</u>), - raba vezaja v prirednih pridevniških zloženkah (<u>belo-modro-rdeč</u>), - raba vejice v obravnavanih priredjih, - raba vejice za/pred pastavki, - raba vejice v povedi z deležijskim polstavkom, - raba vejice v povedi z deležniškim/pridevniškim polstavkom, - raba vejice v povedi s pristavkom, - raba vejice v povedi s priredno povezanimi odvisniki, - stičnost obravnavanih ločil. |
|--|--|---|

Vadijo oblikovanje lastne pisave ter pisanje in oblikovanje besedil z računalnikom.

4 Učenci spoznavajo vlogo in položaj slovenskega jezika ter se znajdejo v slovenskem jezikovnem okolju.

7.	8.	9.
1) Navedejo nekaj narečnih/pokrajinskih besed; zamenjajo jih s knjižnimi ustrezniciami. Pogovarjajo se o okoliščinah za rabo knjižnega jezika in narečja/pokrajinskega jezika. 2) Ustno tvorijo besedilo v svojem narečju/pokrajinskem jeziku. Narečno besedilo "prevedejo" v knjižni jezik. Prepoznavajo razlike v izreki in besedju. 3) Poslušajo besedilo v kakem oddaljenem narečju/pokrajinskem jeziku. Primerjajo svoje in to drugo narečje/pokrajinski jezik; prepoznavajo razlike ter bistvene značilnosti svojega in drugega narečja.	1) Poslušajo (uprizorijo) pogovor med najstnikoma. Slengovsko besedilo "prevedejo" v knjižni jezik; prepoznavajo razlike. Navedejo nekaj slengovskih izrazov in jih zamenjajo s knjižnimi. Pogovarjajo se o okoliščinah za rabo slenga in o vplivu tujih jezikov na slovenski sleng. 2) Navedejo nekaj prevzetih besed in jih zamenjajo z domačimi ustrezniciami. Razmišljajo o tem, ali je treba dano besedo prevzeti ali ne. Dane prevzete besede zamenjajo z ustreznimi domačimi in razložijo njihov pomen (tudi s pomočjo slovarja tujk). Iz okolice navedejo prevzeta	1) Povedo, kateri jezik je v R Sloveniji državni jezik; pojasnijo, kaj to pomeni. Navedejo državne jezike v drugih (evropskih) državah. 2) Povedo, kje v Sloveniji sta zakonsko predpisana dva uradna jezika, in pojasnijo, kaj to pomeni. Navedejo primere dvojezičnih javnih napisov. Navedejo države (in pokrajine), kjer živijo Slovenci kot zamejci in izseljenci. Poiščejo podatke o slovenskih šolah, kulturnih ustanovah ipd. v zamejstvu in izseljenstvu. 3) Spoznavajo nekaj bistvenih podatkov o začetkih slovenskega jezika (tj. o Bržijskih spomenikih)

7. Učenci pridobivajo temeljne jezikoslovne pojme (in sicer predvsem na ravni rabe njihove rabe).	stvarna lastna imena (npr. imena trgovin) ter razmišljajo o njihovi ustreznosti in potrebnosti. <i>Ugotavljajo, iz katerega jezika je beseda prevzeta.</i> <i>V Slovenskem pravopisu 1 si ogledajo, kako pišemo prevzete besede, zlasti občna imena.</i> 3) Navedejo glavne jezikovne družine v Evropi; povedo, v katero skupino sodi slovenski jezik in jeziki, ki jih poznajo. <i>Ob nekaj besedah iz raznih evropskih jezikov prepoznajo podobnosti in razlike med njimi.</i> 4) Uporabljajo sodobne jezikovne priročnike. Povedo, čemu in v katerih primerih jih uporabljajo. <i>Pogovarjajo se o potrebnosti upoštevanja jezikovnih pravil (jezikovne norme).</i>	in o začetkih slovenskega knjižnega jezika (tj. o Trubarju). Spoznavajo vlogo nekaterih znanih Slovencev pri ohranjanju samobitnosti slovenskega jezika (npr. vlogo Trubarja, Bohoriča, Dalmatina, Vodnika, Kopitarja, Prešerna, Škrabca, Pleteršnika, Cankarja). <i>Preberejo in razčlenijo kakšen odlomek iz njihovih besedil.</i>
--	--	--

5 Učenci pridobivajo temeljne jezikoslovne pojme (in sicer predvsem na ravni rabe njihove rabe).

7.	8.	9.
1 UPORABLJAJO NASLEDNJE JEZIKOSLOVNE IZRAZE:¹ - stalna besedna zveza, - zaznamovana in nezaznamovana beseda, - prva, druga in tretja moška sklanjatev; prva, druga in tretja ženska sklanjatev; srednja sklanjatev, - kazalni zaimsek, - svojilni zaimsek, - glavni in vrstilni števecnik, - povedni, velelni in pogojni naklon, - predlog, - veznik, - stavek, enostavna, dvostavna poved, - stavčni člen, osebek, povedek, predmet, prislovno določilo, - dvopičje;	- umetnostno, neumetnostno besedilo - sleng, - prevzeta beseda, - glagolnik, - glagolski vid, dovršnik, nedovršnik, - nedoločnik, - goli in zloženi stavčni člen, - priredno in podredno zloženi stavčni člen, - jedro in določilo, - levi in desni prilastek, - glavni in odvisni stavek,	

¹ Iz prvega in drugega triletpa pa še: glas, samoglasnik, soglasnik, črka, številka, krajšava, beseda, večpomenka, sopomenka, protipomenka, nadpomenka, podpomenka, besedna družina, koren, poved, pripovedna, vprašalna, vzključna, trdilna, nikalna poved, besedilo, neuradno in uradno besedilo, naslov, nagovor, datum, podpis, uvod, jedro, zaključek, odstavek, opozorilo, prepoved, prošnja, vabilo, zahvala, voščilo, čestitka, opravičilo, pohvala, opis, pripoved, vest, prijavnica, naročilnica, anketa, definicija, pika, vprašaj, klicaj, vejica, narekovaj, oklepaj, velika in mala začetnica, lastno, občno ime, materni in tuji jezik, knjižni in neknjižni jezik, državni in uradni jezik, narečje, tvorec, naslovnik, nebesedno sporočilo, premi govor, spremni stavek, dobesedni navedek, odvisni govor, samostalni, moški, ženski in srednji spol, število, ednina, dvojina, množina, sklon, imenovalnik, rodilnik, dajalnik, tožilnik, mestnik, orodnik, osebni zaimsek, prva, druga in tretja oseba, glagol, časovna oblika: sedanjik, preteklik, prihodnjik, krajevni, časovni in načinovni prislov, pridevnik, kakovostni, svojilni, vrstni pridevnik.

² Iz drugega triletnja jih znajo uvrstiti še k samostalnikom, pridevnikom, glagolom, prislovom, osebnim zaimkom.

III.2 Razčlenitev funkcionalnih in izobraževalnih ciljev (po razredih) pri obravnavi umetnostnih besedil

A) Funkcionalni cilji

Poslušanje in gledanje

7.	8.	9.
1. UČENCI RAZVIJAJO RECEPCIJSKO SPOSOBNOST: Pripravijo ustrezno miselno shemo za poslušanje/gledanje trivialnih in umetnostnih besedil. Učijo se ločevati trivialno in umetniško besedilo.		
2. UČENCI RAZVIJAJO SPOSOBNOST ZA IDENTIFIKACIJO: 1) Najdejo osebo, s katero se identificirajo. Opažajo zunaniliterarne vzroke za identifikacijo s književno osebo (v literaturi in na filmu). <i>Svojo identifikacijo vrednotijo ter do osebe vzpostavijo kritično distanco.</i> 2) Na podlagi izkušenj s filmom zaznavajo tudi kompleksne KNJIŽEVNE OSEBE (z več karakternimi lastnostmi). Primerjajo osebe iz literature, stripa, gledališkega dogodka in filma. Primerjajo osebe iz umetnostnih in trivialnih besedil. Poznajo tipe oseb v trivialnem besedilu. <i>Primerjajo literarnoestetsko, gledališko in filmsko doživetje na podlagi perspektiv dramskih/filmskih oseb.</i> 3) Zaznavajo in vrednotijo MOTIVE ZA RAVNANJE KNJIŽEVNIH ter FILMSKIH OSEB. <i>Primerjajo literarnoestetsko, gledališko in filmsko doživetje na podlagi motivov za ravnanje dramskih/filmskih oseb.</i>		
3. UČENCI RAZVIJAJO SPOSOBNOST DOŽIVLJANJA IN RAZUMEVANJA BESEDILNE STVARNOSTI: 1) Primerjajo DOGAJALNE PROSTORE književnosti in filma. 2) Primerjajo DOGAJALNI ČAS književnosti in filma. 3) Primerjajo DOGAJANJE v književnem delu s tistim na filmu. Prepoznajo dogajalni kliše v trivialnem besedilu. 4) Doživljajo in prepoznava komično PERSPEKTIVO (humor). Komično perspektivo v književnem delu primerjajo s tisto v gledališki predstavi in/ali na filmu. <i>Doživljajo in prepoznava satirično perspektivo v književnem delu in jo primerjajo s tisto v gledališki predstavi in/ali na filmu.</i> 5) Doživljajo in prepoznava tragično perspektivo v književnem delu in jo primerjajo s tisto v gledališki predstavi in/ali na filmu.		
4. KNJIŽEVNE ZVRSTI IN VRSTE Ob napovedi poslušanja književne zvrsti oz. vrste si učenci priključijo v spomin temeljna določila književne zvrsti oz. vrste. Ob sprejemanju gledališkega dogodka ali filmske predstave si priključijo v zavest recepcijsko shemo za sprejemanje dramskega besedila.		
4.1 POEZIJA • Učenci zaznavajo in doživljajo zvočnost pesmi ob poslušanju interpretativnega branja pesmi (sošolčevo ali učiteljevo branje, poslušanje zvočnega posnetka). Opažajo ponavljanje glasov in zvočno slikanje (onomatopoijs). Razvijajo občutek za zven besede v zvezi z vsebino. Prepoznavaajo prvine zvočne opreme posnetka.		

Ob poslušanju pesmi zaznavajo ritem pesmi. Razumejo povezavo ritma s sporočilnostjo	<i>Ločijo rastoči in padajoči ritem.</i>	<i>Razumejo zvezo med ritmom in besedilno stvarnostjo. Doživljajo posebnosti ritma svobodnega verza.</i>
Ob poslušanju besedila zaznavajo rimo.	<i>Zaznavajo aliteracijo in asonanco.</i>	

4.2 DRAMATIKA

- Učenci si ogledajo uprizoritev dramskega besedila, ki ga pripravi šolski dramski krožek.
Vsako leto vsaj enkrat obiščejo gledališče. (Varianta: ogledajo si video posnetek gledališke predstave).
- PREPOZNAVAJO DRAMSKE VRSTE IN DRAMSKE ZGRADBENE PRVINE.**
- Gledajo, doživljajo in vrednotijo **MLADINSKO DRAMSKO BESEDILO**
Prepoznajajo in doživljajo notranjo zgradbo dogajanja
- Gledajo, doživljajo in vrednotijo **DRAMO.**
Prepoznajajo in doživljajo prvine gledališkega dogodka (oder, luč, zvočna oprema, scena, rekviziti, kostumi, premiki in kretnje igralcev).
- Poslušajo, doživljajo in vrednotijo **RADIJSKO IGRO.**
Na podlagi zvočnih informacij, ki so jim na razpolago v radijski igri, oblikujejo domišljjsko čutne predstave književnih oseb in sliko dogajalnega prostora ter časa.
- Gledajo, doživljajo in vrednotijo **FILM.**
 - Razlikujejo trivialni in umetniški film.
 - Ob gledanju trivialnega filma prepoznajajo zgradbo izdelka (kliše), predvidljivost dogajanja in tipe oseb.
 - Ob poznavanju osnov filmskega jezika primerjajo književno, gledališko in filmsko izraznost.

Branje

7.	8.	9.
1. UČENCI BEREJO LITERARNA BESEDILA: Tiho in interpretativno berejo daljša literarna besedila (umetniška in trivialna; avtorska in ljudska).		
2. UČENCI RAZVIJAJO RECEPCIJSKO SPOSOBNOST. RAZVIJAJO ZAVEDANJE O SPREJEMANJU BESEDILA.		
1) IDENTIFICIRAJO SE s književno osebo. Identificirajo se s književno osebo, ki je drugačna od njih, <i>in se od nje kritično distancirajo.</i>		
2) Ločijo glavne in stranske KNJIŽEVNE OSEBE.		
Podrobno zaznavajo elemente videza književne osebe in njenega govora. Vživljajo se v čustva književnih oseb.	Razumejo psihološke lastnosti književne osebe, in sicer na podlagi dogajanja, dialoga, ravnanja književne osebe in na podlagi avtorjevih komentarjev. <i>Ločijo tipe književnih oseb: nosilce izrazitih etičnih lastnosti.</i>	Razumejo psihološke, etične in socialne lastnosti književne osebe, in sicer na podlagi dogajanja, dialoga, ravnanja književne osebe, njenega odnosa do drugih književnih oseb in na podlagi avtorjevih komentarjev.
F. Levstik: Martin Krpan Homer: Odiseja	F. Prešeren: Povodni mož <i>F. Prešeren: Uvod v Krst pri Savici</i> J. Kersnik: Mačkova očeta	I. Cankar: Sošolec Tone A. Ingolič: Gimnazijka

3) **Zaznavajo PERSPEKTIVE književnih oseb.**

Zaznavajo perspektive več književnih oseb in razumejo njihovo soodvisnost.
Primerjajo perspektive različnih književnih oseb

L.N. Tolstoj: Starejši brat

S. Jenko: Tilka

4) **Prepoznavajo MOTIVE ZA RAVNANJE književnih oseb.**

Pri iskanju motivov za ravnanje književnih oseb se osredotočajo na namere, misli in čustva književnih oseb.

Iščejo psihološke motive za ravnanje književnih oseb.

Razumejo psihološke in etične motive za ravnanje književnih oseb.

Motive za ravnanje književne osebe primerjajo s svojimi etičnimi sodbami.

Razumejo socialne motive za ravnanje književnih oseb.

B. Smolnikar: Deklice
L. Kuhar-Prežih: Potolčeni kramoh

A. Aškerc: Kronanje v Zagrebu
I. Tavčar: Tržačan

I. Cankar: Bobi
M. Rožanc: Kako sem že zgodaj postal tujec

5) **Oblikujejo domišljjsko čutne predstave KNJIŽEVNEGA PROSTORA.**

Znanje iz zgodovine, zemljepisa, mitologije jim sooblikuje domišljjsko čutno predstavo književnega prostora.

Prepoznavajo jezikovna sredstva (zlasti časovno in socialno zvrstnost) za ugotavljanje književnega prostora.

6) **Zaznavajo in razumejo, v kateri DOGAJALNI ČAS je postavljeno dogajanje.**

Povezujejo dogajalni čas s temo književnega besedila.

Prepoznavajo jezikovna znamenja (zlasti časovno in socialno zvrstnost) za ugotavljanje književnega časa.

D. Defoe: Robinzon
E. Petiška: Tezejev boj z Minotavrom

J. Jurčič: Jurij Kozjak
I. Tavčar: Visoška kronika
V. Mal: Baronov mlajši brat

R. Queneau: Cica v metroju
Kuhar-Prežih: Doberdob

7) **Razčlenjujejo DOGAJANJE na dogajalne enote.**

Ločijo glavno in stransko dogajanje.

Zaznavajo zaviranje in spešitve dogajanja.

Razumejo razlike med analitično in sintetično zgradbo dogajanja.

Homer: Odiseja

F. Prešeren: Povodni mož
M. Tomšič: Črno sonce
A. T. Linhart: Županova Micka

A. Saint-Exupery: Mali princ

8) **Ločijo AVTORJA IN PRIPOVEDOVALCA.**

Prepoznajo vsevednega, pripovedovalca (3. Oseba, preteklik).

Prepoznajo osebnega, demokratičnega pripovedovalca (1., 2. Oseba, sedanjik).

Prepoznajo lirskega izpovedovalca (izenačitev zunanega in notranjega prostora in časa, 1. Oseba, sedanjik).

9) **Doživljajo in prepoznavajo KNJIŽEVNO PERSPEKTIVO.**

Doživljajo in prepoznavajo komično književno perspektivo (humor).

Doživljajo in prepoznavajo satiro.

Doživljajo in prepoznavajo tragično književno perspektivo.

J. Jurčič: Kozlovska sodba v Višnji Gori
T. Partljič: Ali veš koga so danes pokopali?

F. Rudolf: Kam je mama šla?
J. B. P. Molière: Scapinove zvijače

C. in M. Lamb: Romeo in Julija

10) Učenci spoznavajo KNJIŽEVNE ZVRSTI IN VRSTE.

Ob napovedi branja književne zvrsti oz. vrste učenci priključijo v spomin temeljna določila književne zvrsti oz. vrste in pri tem upoštevajo medbesedilno izkušnost.

10.1) POEZIJA

- Učenci zaznavajo in doživljajo ZVOČNOST pesniškega jezika. Opažajo ponavljanje glasov in zvočno slikanje (onomatopoijske, sklopke glasov, ki vzbujajo podobe). Razvijajo občutek za zven besede v zvezi z vsebino.

Ljudska: Gor čez izaro

A. Aškerc: Kronanje v Zagrebu

O. Župančič: Z vlakom

- Zaznavajo RITEM pesmi in razumejo povezave s sporočilnostjo.

Ločijo rastoči in padajoči ritem.

Razlikujejo ritem in metrum.

Razumejo zvezo med metrično shemo in besedilno stvarnostjo.

Doživljajo posebnosti ritma oz. zunanje oblikovanosti svobodnega verza.

Razumejo avtorjevo uporabo svobodnega verza glede na temo ali motive besedila.

E. Fritz: Song o ljubezni

T. Pavček: Nova faca

F. Prešeren: Turjaška Rozamunda

Ljudska: Galjot

O. Župančič: Žebljarska

D. Kette: Na očevem grobu

F. Prešeren: Glosa

S. Kosovel: Kons 4

- V besedilu poiščejo RIMO.

Ločijo med moško in žensko rimo. Doživljajo in razumejo razliko med obema vrstama rim.

Prepoznajo aliteracijo in asonanco.

Prepoznajo zaporedno, oklepajočo, in prestopno rimo.

N. Grafenauer: Samota

F. Prešeren: Apel in čevljar

F. Prešeren: Turjaška Rozamunda

A. Gradnik: Sinu

F. Prešeren: Zdravljica

- Opazujejo LIKOVNO PODOBO BESEDILA.

Zaznajo razlike med verzi različnih dolžin ter posebnosti likovne podobe svobodnega verza.

Razumejo povezanost podobe besedila z besedilno stvarnostjo (motivika in tema).

J. Prevert: Zabušant

D. Kette: Na trgu

F. Prešeren: Zdravljica

- Doživljajo BESEDE Z VEČ POMENI.

N. Grafenauer: Samota

S. Kosovel: Jesen

T. Pavček: Preproste besede

- Razumejo rabo določene SOPOMENKE v besedilu glede na časovno in čustveno slogovno zaznamovanost.

S. Vegri: Grega

Ljudska: Galjot

V. Vodnik: Dramilo

- Zaznavajo in razumejo zahtevnejše TVORJENKE v besedilu.

B. A. Novak: Policaj je palicaj

N. Grafenauer: Spomin

Dojamejo POSTOPEK TVORJENJA BESEDE in utemeljujejo rabo tvorjenk.		
<i>B.A. Novak: Hihiplimahaha</i> <i>N. Grafenauer: Spomin</i>		
Zaznavajo in razumevajo BESEDE S PRENESENIM POMENOM: metafora, komparacija, poosebitev in stalni okrasni pridevek.		
M. Košuta: Stegnjeni prst	Ljudska: Oblaki so rdeči <i>S. Kosovel: Starka za vasjo</i>	Razumejo nastanek metafore: <i>beseda s prenesenim pomenom, osnovna beseda in tretje v primeri.</i> <i>O. Župančič: Z vlakom</i>
Zaznavajo in razumejo NAGOVOR.	Zaznavajo in razumejo STOPNJEVANJE (gradacijo) in REFREN kot slogovna postopka.	<i>L. Cankar: Boki</i> <i>M. Rožman: Kako sem se zgodaj</i>
S. Gregorčič: Soči	V. Nazor: Galjotova pesem	
Zaznavajo in doživljajo pesemske slike oz. MOTIVE. Zaznavajo učinke besedila na čustva in tako doživljajo razpoloženje pesmi.		
Ljudska: Pegam in Lambergar	F. Lainšček: Mesta Ločujejo glavne in stranske motive. <i>P. Golia: Grajski vrtnar</i>	I. Minatti: Nekoga moraš imeti rad Zaznavajo oz. doživljajo simbol. <i>F. Levstik: Dve otvi</i>
Razumejo TEMO pesemskega besedila: ljubezenska in domovinska poezija.		
S. Vegri: Kaj vse diši Ljudska: Gor čez Izaro	Ljubezenska in socialna poezija. D. Kette: Na trgu S. Jenko: Knezov zet <i>N. Grafenauer: Spomin</i>	<i>razpoloženska, miselna poezija.</i> J. Murn: Kmečka pesem
	- Razlikujejo LIRSKO IN EPSKO PESEM. - Prepoznajo EP, BALADO IN ROMANCO, SONET, GAZELO ter GLOSO kot pesniške vrste.	
	F. Prešeren: Uvod v Krst pri Savici F. Prešeren: Povodni mož F. Prešeren: Turjaška Rozamunda F. Prešeren: O Vrba <i>F. Prešeren: Gazela 6</i> <i>F. Prešeren: Glosa</i>	
10.2) PROZA		
Učenci doživljajo, prepoznajo in razumejo značilnosti naslednjih pripovednih vrst:		
BASEN (prepoznajo jo po tipiziranih, večidel živalskih likih, ki se obnašajo kot ljudje, in kratki zaokroženi zgodbi, usmerjeni k poanti, ki pojasni nauk),	POVEST (ločijo povest od kratke pripovedi po njeni dolžini, številu oseb in dogodkov v njej),	NOVELA (določajo vlogo zgodbe v noveli, njene zgradbe, preobrata v dogajanju in označujejo osebe),

PRIPOVEDKA (razlagalna, zgodovinska) in bajka (določijo zgodovinsko, mitološko in domišljijско ozadje pripovedke in bajke ter poznajo vlogo bajselovnih bitij in junakov), ANEKDOTA IN HUMORESKA (prepoznavajo obe krajši pripovedni vrsti in ugotavljajo tipične humorne elemente v njih). Ločijo ljudsko prozo od umetne in poznajo vrste ljudskih pripovedi. Krilov: Volk in jagnje Ljudske: Ajda in Slovenci, Peter Klepec, Volkodlak Homer: Odiseja J. Jurčič: Kozlovska sodba v Višnji Gori	ROMAN zgodovinski, pustolovski, znanstvenofantastični roman, (prepoznavajo roman kot najobširnejše prozno delo in ugotavljajo snov, motive in temo romana), TRIVIALNA PRIPOVED (prepoznavajo jo po umetno ustvarjenim sanjskem svetu, kopičenju dražljajev in klišejski zgodbi). J. Jurčič: Jurij Kozjak V. Mal: Nedelje nekega poletja <i>I. Tavčar: Visoška kronika</i> H. G. Wells: Nevidni človek	ČRTICA (prepoznajo jo kot kratko, večidel impresionistično pripoved, zaznavajo prevladujočo atmosfero in povzemajo njeno sporočilo). G. Boccacio: Dekameron I. Cankar: Na peči <i>C. Kosmač: Gosenica</i> J. Messner: Job Z. Kveder: Potovalci
- Prepoznavajo značilnosti PRIPOVEDNE ZGRADBE: zunanja (poglavje, okvira pripoved) in notranja zgradba. - Poiščejo TEMO in osrednjo IDEJO (sporočilo) besedila, - razlikujejo SNOV (npr. zgodovinski dogodki) in prepoznavajo njeno preoblikovanje v besedilno stvarnost. Razumejo ZGODBO (fabulo) pripovednega besedila (zaporedje dogodkov). J. Snoj: Avtomoto mravlje L. Kuhar-Prežih: Potočeni kramoh	<i>I. Tavčar: Visoška kronika</i> B. Novak: Zaljubljeni vampir	I. Cankar: Bobi <i>T. Konwicky: Kronika ljubezenskih pripetljajev</i>
- Prepoznavajo ZAZNAMOVANOST SLOGA (besed, besednih zvez, povedi), zlasti v pripovedih z zgodovinsko snovjo in v besedilih z motivi mladostnikov. Ugotavljajo vrsto SLOGOVNEGA POSTOPKA v književnem delu: opis, oris, označitev književne osebe, poročanje o dogajanju, dvogovor. F. Lainšček: Ajša Najša B. Novak: Bela past Homer: Odiseja		
10.3) DRAMATIKA	M. Kranjec: Povest o dobrih ljudeh J. Kersnik: Mačkova očeta	A. Ingolič: Gimnazijka C. Kosmač: Gosenica
Učenci glasno berejo krajše dramsko besedilo po vlogah. Samostojno tiho berejo dramsko besedilo. Doživljajo, prepoznavajo in razumejo značilnosti naslednjih dramskih vrst:		
MLADINSKO DRAMSKO BESEDILO. - Prepoznavajo razliko med govorom dramskih oseb in oznakami prostora, časa, govora oseb in njihovega čustvovanja itd. (odrska navodila). - Ločijo junaka in protijunaka. - Prepoznavajo zunanjo zgradbo dramskega besedila: dejanje in prizor. K. Brenk: Modra vrtnica M. Mikeln: Strip strup, denarja kup	KOMEDIJO. - Razčlenjujejo zgradbo dogajanja. <i>Določajo zgradbene prvine dramskega besedila: zasnova, zaplet, vrh, razplet, razsnova dramskega trikotnika.</i> Molière za mlade <i>A.T. Linhart: Županova Micka</i>	BESEDILO FILMSKEGA SCENARIJA. Mal-Kavčič: Poletje v školjki

Govorjenje

7.	8.	9.
• Učenci govorno POUSTVARJAJO IN USTVARJAJO LITERARNO BESEDILO. • Učenci UPOVEDUJEJO LITERARNOESTETSKO DOŽIVETJE. • Učenci se pogovarjajo / <i>govorijo</i> O LITERATURI.		
1) Učenci pripovedujejo, s katero književno osebo so se IDENTIFICIRALI, in povedo zakaj. Učenci vrednotijo ravnanje književne osebe ter tako vzpostavljajo kritično distanco do književnih oseb.		
2) • Opisujejo KNJIŽEVNE OSEBE (zunanost, značaj itd.). • Na podlagi dialoga, dogajanja ter ravnanja književne osebe in avtorjevih komentarjev se vživijo v njena čustva in to glasovno ponazorijo.		
Učenci glasovno ponazorijo govor književne osebe in tako izrazijo njene psihološke lastnosti. Učenci glasovno ponazorijo govor književne osebe in tako izrazijo njene socialne, etične in psihološke lastnosti.		
• V improvizirani igri vlog s soigralci oblikujejo književne osebe. V igri vlog učenci z glasovnim barvanjem govora književnih in dramskih oseb izražajo njihove misli, čustva in namere ter tako razkrivajo svojo razlago psihološke motivacije za ravnanje teh oseb. <i>Učenci po analogiji s književnim besedilom ustvarjajo nove like.</i>		
Ko se pripravljajo na igro vlog (na podlagi proznega besedila ali drame), govorno upovedujejo domišljjsko čutne predstave DOGAJALNEGA PROSTORA in ČASA v obravnavanem delu. Pri tem upoštevajo podatke iz besedila in znanja iz zgodovine, zemljepisa, mitologije.		
4) Z igranjem zazličnih vlog pri dramatizaciji zaznavajo PERSPEKTIVE več KNJIŽEVNIH OSEB. <i>Perspektive književnih oseb primerjajo in opažajo njihovo soodvisnost.</i>		
5) • <i>Pri igri vlog vključujejo prvine (izbor besed), ki pomagajo poslušalcem oblikovati časovno pogojene domišljjsko čutne predstave.</i> • <i>Pri govornem ustvarjanju novih besedil upoštevajo časovno oz. socialno zvrstnost, da s tem nakazujejo DOGAJALNI ČAS.</i>		
6) Govorno obnavljajo prebrano književno besedilo. • <i>Tvorijo nova pripovedna besedila in pri tem upoštevajo zunanji obseg besedila ter njegova zvrstna določila.</i> <i>Izmislijo si pripoved s sintetično dogajalno zgradbo.</i> <i>Izmislijo si pripoved z analitično dogajalno zgradbo.</i>		
7) • Govorno utemeljujejo MOTIVE ZA RAVNANJE KNJIŽEVNE OSEBE in jo povezujejo z drugimi prvinami besedila (ideja-tema). • Upovedujejo svoje domišljjske svetove tako, da povezujejo prvine v psihološki sistem (utemeljijo in povežejo ravnanje oseb, zaporedje dogodkov in sporočilo besedila).		
8) Govorno opisujejo vrsto PRIPOVEDOVALCA.		
• Tvorijo besedila, tako da privzemajo vlogo vsevednega pripovedovalca.	• Tvorijo besedila, tako da privzemajo vlogo vsevednega ali osebnega pripovedovalca.	• Tvorijo besedila, tako da privzemajo vlogo vsevednega, osebnega ali lirskega pripovedovalca.

9) Podoživeto govorno interpretirajo književno perspektivo in opisujejo njene prvine.		
Pri improviziranih govornih nastopih vzpostavijo komično književno perspektivo.	Podoživeto govorno interpretirajo satirično književno perspektivo.	Podoživeto govorno interpretirajo tragično književno perspektivo.
10)		
Učenci pripovedujejo o svojih bralnih izkušnjah. Učenci pripovedujejo o svojih bralnih izkušnjah s poudarkom na posebnostih KNJIŽEVNIH ZVRSTI IN VRST.		
10.1 POEZIJA		
- Učenci ustvarjalno interpretativno berejo pesmi. - Razumljivo in doživeto recitirajo in deklamirajo. S tem razvijajo sposobnost za glasovno izražanje vsebine besedila. - Upovedujejo zaznavanje RITMA pesmi in razumevanja njegove povezave s sporočilnostjo. <i>Upovedujejo zaznavanje rastočega in padajočega ritma in njegovo povezanost s sporočilnostjo.</i> - Tvorijo RIMane dvojice besed. <i>Govorijo o vrstah rim (moška, ženska). Tvorijo aliteracije in asonance.</i> - Tvorijo NOVE BESEDE po analogiji. <i>Govorno razlagajo tvorjenke in njihov učinek v književnem besedilu.</i> - Pojasnjujejo svoje razumevanje METAFORE, KOMPARACIJE, POOSEBITVE IN OKRASNEGA PRIDEVKA v sobesedilu. <i>Razlagajo postopek nastanka metafore in komparacije ter opišejo pomen metafore v sobesedilu.</i> - Razlagajo BESEDNE ZVEZE, ki so zanje nenavadne, glede na sporočilnost besedila oz. časovno ali socialno zaznamovanost sloga. Govorno upovedujejo videnje pesemskih slik. <i>Razlagajo SIMBOLIKO.</i> - Razumejo in strnjeno govorno izrazijo TEMO pesemskega besedila.		
10.2 PROZA		
Učenci opisujejo značilnosti naslednjih pripovednih vrst:		
- basen, - pripovedka (razlagalna, zgodovinska) in bajka, - anekdota in humoreska. - Razlagajo razlike med ljudsko in umetno prozo in opisujejo vrste ljudskih pripovedi. - Govorno razčlenjujejo značilnosti zunanje zgradbe: (poglavje, okvima pripoved).	povest, roman, - zgodovinski, - pustolovski, znanstvenofantastični, - trivialna pripoved.	- novela, črtica.

- Govorno razčlenjujejo značilnosti notranje zgradbe (*motivacija /psihološka, sociološka/, književna oseba, književni čas, književni prostor, dogajanje, zgodba, analitična, sintetična zgradba.*
- Opredeljujejo temo, razlagajo osrednjo idejo (sporočilo) besedila in razlikujejo snov (npr. zgodovinski dogodki) in njihovo preoblikovanje v besedilno stvarnost.
- Ugotavljajo vrsto slogovnega postopka v književnem delu: opis, oris, označitev književne osebe, poročanje o dogajanju, dvogovor.

10.3 DRAMATIKA

- Učenci tvorijo govorna besedila z dramsko zgradbo in jih uprizarjajo v razredu:
- **V igri vlog učenci s sošolci improvizirajo dramske fragmente (dialoge).**
- **PROJEKTNO DELO:** V "razrednem gledališču" enkrat letno uprizorijo odlomek iz dramskega dela ali krajše dramsko besedilo. Izdelajo osnutke za sceno, kostume in rekvizite. Razdelijo si vloge režiserjev, igralcev, scenografov, kostumografov in glasbenih opremljevalcev.
- **PROJEKTNO DELO:** Učenci uprizorijo tudi lastno krajše dramsko besedilo.

- **PROJEKT (po skupinah):**
Oblikujejo in posnamejo kratko radijsko igro, pri tem pa govorno plast dopolnjujejo z radiofonskimi prvinami (šumi, glasba).

- | | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Učenci govorno opisujejo dramsko dogajanje: • Po branju mladinskega dramskega besedila, ogledu gledališke predstave ali poslušanju radijske igre okarakterizirajo junaka, protijunaka in stranske osebe, opisujejo zunanost, značaj in motivacijo za njihovo ravnanje. • Po ogledu predstave opisujejo svoje doživetje gledališkega dogodka ter prvine gledališke izraznosti (oder, osvetlitev, dvorana, zvočna oprema, scena, rekviziti, kostumi, premiki in kretnje igralcev, vzdušje, plakati, gledališki list). | <ul style="list-style-type: none"> • Po branju odlomka iz komedije ali ogledu gledališke predstave okarakterizirajo dramske osebe, opisujejo vrsto, perspektivo in zgradbo dramskega dejanja: zasnova, zaplet, vrh, razplet, razsvoja dramskega trikotnika. | <ul style="list-style-type: none"> • Po branju prozne priredbe tragedije opisujejo tragično perspektivo. • Besedilo filmskega scenarija primerjajo z ekranizacijo. |
|---|--|--|

Pisanje

7.	8.	9.
UČENCI RAZVLAJAO RECEPCIJSKO SPOSOBNOST tako, da pišejo: • poustvarjalna in ustvarjalna besedila, ki vključujejo prvine umetnostnega jezika, • o literarnoestetskem doživljanju literature, • <i>strokovna in publicistična besedila o literaturi (avtor, besedilo, zvrst, literarnozgodovinska dejstva).</i>		
1) Učenci razvijajo sposobnost za IDENTIFIKACIJO: • Na podlagi hipotetične situacije (npr. konflikt med dvema tipoma oseb) oblikujejo domišljjski spis, v katerem prikažejo svojo identifikacijo s književno osebo. • Podobe književnih oseb upovedujejo s pomočjo posrednih besedilnih signalov. V obliki fragmentarnih dialogov, samogovorov, dnevniških zapisov ali pisem pišejo, kako na isto situacijo ali dogodek iz svojega zornega kota gledajo različne književne osebe. • Upovedujejo impulze, ki sprožijo identifikacijo z literarno osebo prebranega dela, ter pojasnjujejo vzroke za tako identifikacijo.		

2)		
• Opisujejo zunanost, značaj in ravnanje KNJIŽEVNE OSEBE. • Na podlagi besedilnih informacij pisno izražajo svoje videnje književne osebe. • <i>Tvorijo književne osebe po analogiji z literarnim besedilom.</i> • Ustvarjajo nove književne osebe. Sestavijo jih iz oseb, ki so jih spoznali v drugih literarnih delih, na filmu ali v realnem življenju. • Pri ustvarjanju svojih oseb upoštevajo psihološka in socialna določila le-teh. Posebej pozorni so na podrobnosti.		
3)		
• Tvorijo pisne izdelke, v katerih posebej izčrpno pojasnjujejo, ZAKAJ KNJIŽEVNE OSEBE KAJ STORIJO. • Pišejo realistične in fantastične sestavke, v katerih se prepoznajo različni motivi za ravnanje književnih oseb. Te motive prevzemajo iz prebranih književnih del ali drugje (film, TV, strip, resničnost ipd.). • Pisno pojasnjujejo motive za ravnanje književnih oseb, kakor jih je možno izpeljati iz prebranega besedila.		
4)		
• Tvorijo nove književne prostore. • <i>Prostor svojega fiktivnega sveta opisujejo podrobno in v povezavi s književno osebo ter fabulo.</i> • Pisno upovedujejo zaznavanje in doživljanje književnega prostora: krajina, detajl v književnem prostoru. Pri tem upoštevajo omejitve, ki izhajajo iz zemljepisnega, zgodovinskega in drugega znanja.		
5)		
• Ob branju daljšega besedila beležijo dogodke, ki se zgodijo v nekem DOGAJALNEM ČASU, na kartice. Te kartice najprej razvrstijo po premici dogajanja, kakršno je uporabil avtor. Nato lahko razvrstijo dogodke po kronološkem redu. Ugotavljajo, da so lahko v literarnem delu dogodki razvrščeni tudi drugače (npr. retrospektivno). • Ustvarjajo svoje domišljijske svetove, ki se dogajajo v preteklosti, prihodnosti ali sedanjosti. Dogajalni čas v svoji pripovedi upovedujejo z omembami okoliščin, dogodkov, navad, predmetov ipd., značilnih za obdobje, in s posrednimi besedilnimi podatki (z arhaizmi v zgodovinski zgodbi, z neologizmi v pripovedi, umeščeni v prihodnost, s slengizmi v zgodbi o sodobni mladini).		
6)		
• Pisno obnavljajo zgodbo književnega besedila, tako da podrobneje opisujejo glavno DOGAJANJE. • Glavno dogajanje prikažejo na plakatu v obliki miselnega vzorca. • Ob branju daljšega besedila zapisujejo premico dogajanja. • Opisujejo vzročno in posledično zaporedje dogodkov ter jih povezujejo s temo besedila. • Tvorijo domišljijko pripoved kot logično zaporedje dogodkov.		• <i>Tvorijo lastna besedila z analitično ali sintetično zgradbo oz. preoblikujejo analitično zgradbo prebranega literarnega dela v sintetično in obratno.</i>
7)		
• Privzemajo vlogo vsevednega PRIPOVEDOVALCA in pišejo samostojna domišljijška besedila ali poustvarjalno posnemajo prebrano književno besedilo.	• Napišejo samostojno domišljijško besedilo ali parafrazo prebranega besedila tako, da izbirajo med vsevednim in demokratičnim pripovedovalcem in utemeljijo svojo izbiro.	• Napišejo samostojno domišljijško besedilo ali parafrazo prebranega besedila tako, da izbirajo med vsevednim in demokratičnim pripovedovalcem ter lirskim subjektom in utemeljijo svojo izbiro.
8)		
• Učenci v svojih ustvarjalnih izdelkih prepletajo resničnost in fikcijo. • Pri tem upoštevajo zakonitosti žanra. • <i>Po pisanju govorno utemeljijo funkcijo fantazijskih prvin, predvsem njihovo simboliko.</i>		
9)		
V ustvarjalnih in poustvarjalnih besedilih vzpostavljajo komično ali tragično KNJIŽEVNO PERSPEKTIVO.		
10)		
UČENCI PIŠEJO PESMI, PROZO IN DRAMSKE FORME ter pri tem upoštevajo določila književne zvrsti in vrste.		

10.1) POEZIJA

- Učenci tvorijo učinkovite zvočne nize (onomatopoijske, glasovno slikanje).
- *Oblikujejo metrične vzorce s hitrim in počasnim ter z rastočim in padajočim ritmom.*
- **Tvorijo rime** in oblikujejo preproste rimane verzne forme.
 - *Po analogiji tvorijo aliteracije in asonance.*
 - **Tvorijo preprosto likovno pesem.**
 - *Pišejo o vlogi likovnih prvin besedila.*
 - **Iz časopisa oblikujejo pesem lepljenko.**
- Tvorijo nove besede po analogiji *ali samostojno* ter govorno razlagajo povezave s sporočilnostjo.
- **Tvorijo primere, metafore, poosebitve in stalne okrasne pridevke v povezavi z besedilno sliko.**
- Tvorijo metafore in simbole.
- Izpisujejo besedne zveze, ki so zanje nenavadne, in jih razlagajo glede na sporočilnost besedila oz. časovno ali socialno zaznamovanost sloga.
- Tvorijo besedila, v katerih uporabljajo stopnjevanje, refren in nenavadne besede.
- Tvorijo besedila, v katerih uporabljajo zaznamovan besedni red in slog.
- Pisno upovedujejo videnje pesemskih slik.
- Tvorijo nove pesemske slike.
- Preoblikujejo kako sestavino pesemske slike in opišejo, kako se spremenita podoba in njen pomen.
- Tvorijo nova besedila na ljubezensko temo.
- Pojasnjujejo pesniško besedilo v prozo in obratno (parafraziranje). Pojasnjujejo svoje razumevanje razlik v sporočilnosti obeh besedil.
- Tvorijo nova besedila na socialno temo.
- *Tvorijo nova besedila na razpoložensko in miselno temo.*
- **Pisno izrazijo temo pesni.**

10.2 Učenci pišejo naslednje PRIPOVEDNE VRSTE:

- basen,
- **pripovedko** in bajko,
- anekdoto in humoresko.
- **V skupini sodelujejo pri zapisovanju in zbiranju ustnega izročila (pripovedke, bajke, anekdote).**
- **fragment (realistične mladinske, pustolovske, kriminalne) povesti.**
- V skupini sodelujejo pri pisanju kolektivne povesti. Na podlagi skupnih izhodišč (književne osebe, dogajalni prostor in čas) pišejo zaokrožene zgodbe, ki jih uredniško povežejo v nanizanko.
- Pišejo fabulativna pisma in fiktivne dnevnike.
- Na podlagi časopisne vesti oblikujejo kratke realistične pripovedi, v katerih veljajo zakonitosti realnega sveta in v katerih je dogajanje povezano v trden vzročno-posledični sistem.
- **črtico,**
- *fragment (zgodovinskega, znanstvenofantastičnega) romana.*
- V skupini sodelujejo pri pisanju podajanke. Svojo kolektivno povest postopoma dograjujejo, tako da jo vsak pisec nadaljuje tam, kjer jo je predhodnik prenehal pisati.
- **Pišejo doživljajsko in spominsko spisje, s katerim se približujejo črtici.**
- **Po pripovedih starejših pišejo njihove resnične zgodbe iz preteklosti.**
- Pisno upovedujejo analogije, *posnemajo slog* in vrste sporočevalnega postopka. Pišejo nove prigode znanih književnih oseb. Presajajo osebe iz enega književnega dela v zgodbo drugega in jo tako spreminjajo.

Povestim in romanom "dopisujejo" nove predzgodbe, konce ali "manjkajoča" epizodna poglavja. Krajše literarno delo preoblikujejo v strip in obratno.

- S pomočjo postopkov zavestnega plagiata, parodije in travestije vzpostavljajo ustvarjalen in kritičen odnos do književnega dela.
V prvem primeru učenci preučijo tipično motiviko in slog poznane književnika in ju skušajo v svojem pisanju čim bolj posnemati.
S parodijo prenesejo formo tipičnega in dobro znanega književnega dela na novo – neustrezno "vsebino" in tako dosežejo komičen učinek.
S travestiranjem ohranjajo "vsebino" izrazito prepoznavnega književnega dela in spremenijo pogled nanjo. "Preoblačijo" jo v tipičen jezik in slog nekega drugega prepoznavnega avtorja ali v neumetnostne funkcijske vrste jezika.
- Pri poustvarjalnem in ustvarjalnem pisanju upoštevajo žanrska določila pripovednih vrst. Upoštevajo tudi značilnosti pripovedne zgradbe, sloga in sporočevalnega postopka.

10.3 Učenci pišejo DRAMSKÉ PRIZORE:

- | | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pišejo krajše dramsko besedilo. • Oblikujejo dramatizacijo pripovednega besedila. • Pripravijo besedilo za razredno produkcijo. • Posnemajo slog dramskega besedila ali dramsko besedilo spreminjajo tako, da spreminjajo slog. • V skupini skupaj s sošolci sestavljajo novo besedilo po vlogah (pisanje dialogov) na generacijsko tematiko. • Posnamejo kratko radijsko igro. | <ul style="list-style-type: none"> • Pišejo komične dramske fragmente in prizore. • Oblikujejo dramatizacijo pripovednega besedila. • Pripravijo besedilo za razredno produkcijo. • Posnemajo slog dramskega besedila. • Dramsko besedilo spreminjajo tako, da spreminjajo slog. | <ul style="list-style-type: none"> • Pišejo dramske fragmente in prizore s tragično perspektivo. • Oblikujejo dramatizacijo pripovednega besedila. • Pripravijo besedilo za razredno produkcijo. • Posnemajo slog dramskega besedila. • Dramsko besedilo spreminjajo tako, da spreminjajo slog. • Pišejo scenarij za krajši film oz. televizijsko igro.
Posnamejo z video kamero. |
|--|---|---|
- Po ogledu predstave zapišejo svoje doživljaje gledališkega dogodka ter opišejo prvine gledališke izraznosti (oder, osvetlitev, dvorana, zvočna oprema, scena, rekviziti, kostumi, premiki in kretnje igralcev, vzdušje, plakati, gledališki list).
 - Pisno primerjajo dramsko besedilo in uprizoritev.

B) Izobraževalni cilji

7.	8.	9.
1 UČENEC POZNA IN UPORABLJA NASLEDNJE STROKOVNO IZRAZJE TER GA ZNA DEFINIRATI:		
Pesništvo: • rima; • ritem; • povezava s sporočilnostjo • ljubezenska pesem, • domovinska pesem, • nagovor. Proza: • basen, • pripovedka, bajka, • anekdota, • humoreska.	Pesništvo: • lirski in epski pesem; • ep (pesnitev); • stalne pesniške oblike: balada, romanca, sonet; • stalne verzne oblike: enajsterec, distih; • rima; moška, ženska • rastoči, padajoči ritem • onomatopoiija, • likovna pesem; • metafora, primera, poosebitev, stalni okrasni pridevek,	Pesništvo: • stalne pesniške oblike: <i>glosa</i>, <i>gazela</i>; • ritem in metrum, • rima; zaporedna, oklepajoča, prestopna, • svobodni verz, • kitica; • metafora - <i>nastanek metafore</i> • <i>simbol</i>; • razporejena pesem, • miselna pesem.

Dramatika: • zunanja zgradba dramskega besedila (dejanje, prizor).	• refren, stopnjevanje; • ljubezenska pesem, • socialna pesem. Proza: • <i>satira,</i> • povest, • roman, zgodovinski, pustolovski, znanstvenofantastični, • trivialna pripoved; • poglavje, okvirna pripoved. Dramatika: • komedija, • <i>notranja zgradba dramskega besedila (zasnova, zaplet, vrh, razplet, razsnova dramskega trikotnika).</i>	Proza: • zunanja zgradba, • notranja zgradba: <i>motivacija: psihološka, sociološka,</i> književna oseba, književni čas književni prostor, dogajanje: zgodba, analitična in sintetična zgradba; • <i>novela,</i> • črtica. Literarnozgodovinska obdobja in smeri: • pismenstvo, • protestantizem, • razsvetljenstvo, • romantika, • realizem, • moderna (nova romantika).			
2. 1 UČENEC PREGLEDNO POZNA KNJIŽEVNIKE IN NJIHOVA DELA: <table> <tr> <td data-bbox="58 672 401 1108"> • Fran Levstik, • Josip Jurčič, • Simon Gregorčič, • Prežihov Voranc, • Miško Kranjec, • Tone Pavček, • Homer. </td><td data-bbox="401 672 723 1108"> • Anton Tomaž Linhart, • Valentin Vodnik, • France Prešeren, • Simon Jenko, • Janko Kersnik, • Ivan Tavčar, • Janez Menart, • Dane Zajc, • Niko Grafenauer, • Boris A. Novak. </td><td data-bbox="723 672 1060 1108"> • Primož Trubar, • Ivan Cankar, • Josip Murn, • Dragotin Kette, • Oton Župančič, • Srečko Kosovel, • Ciril Kosmač, • Lojze Kovačič, • Kajetan Kovič, • Gregor Strniša, • Svetlana Makarovič, • William Shakespeare. </td></tr> </table> 2. 2 Učenec navede poglobitve značilnosti literarnih obdobij in smeri ter izbrane predstavnike in dela.			• Fran Levstik, • Josip Jurčič, • Simon Gregorčič, • Prežihov Voranc, • Miško Kranjec, • Tone Pavček, • Homer.	• Anton Tomaž Linhart, • Valentin Vodnik, • France Prešeren, • Simon Jenko, • Janko Kersnik, • Ivan Tavčar, • Janez Menart, • Dane Zajc, • Niko Grafenauer, • Boris A. Novak.	• Primož Trubar, • Ivan Cankar, • Josip Murn, • Dragotin Kette, • Oton Župančič, • Srečko Kosovel, • Ciril Kosmač, • Lojze Kovačič, • Kajetan Kovič, • Gregor Strniša, • Svetlana Makarovič, • William Shakespeare.
• Fran Levstik, • Josip Jurčič, • Simon Gregorčič, • Prežihov Voranc, • Miško Kranjec, • Tone Pavček, • Homer.	• Anton Tomaž Linhart, • Valentin Vodnik, • France Prešeren, • Simon Jenko, • Janko Kersnik, • Ivan Tavčar, • Janez Menart, • Dane Zajc, • Niko Grafenauer, • Boris A. Novak.	• Primož Trubar, • Ivan Cankar, • Josip Murn, • Dragotin Kette, • Oton Župančič, • Srečko Kosovel, • Ciril Kosmač, • Lojze Kovačič, • Kajetan Kovič, • Gregor Strniša, • Svetlana Makarovič, • William Shakespeare.			

Predlagane vsebine za uresničevanje ciljev:

7.	8.	9.
3.1 POEZIJA (17 UR): • Ljudska: Gor čez Izaro, • Ljudska: Pegam in Lambergar, • I. A. Krilov: Volk in jagnje, • M. Bor: Osel je osel, • T. Pavček: Tolovaj iz Ajdovske jame, • T. Pavček: Pesem, • J. Prévert: Zabušant, • S. Silverstein: Razmetana soba, • S. Vegri: Grega, • S. Vegri: Kaj vse diši, • M. Antić: Koder plavih las, • E. Fritz: Song o ljubezni,	3.1 POEZIJA (17 UR): • Ljudska: Galjot, • Ljudska: Oblaki so rdeči, • V. Vodnik: Dramilo, • F. Prešeren: Povodni mož, • F. Prešeren: Turjaška Rozamunda, • F. Prešeren: Uvod h Krstu pri Savici, • F. Prešeren: O Vrba, • F. Prešeren: Apel in čevljar, • S. Jenko: Po slovesu, • S. Jenko: Knezov zet, • A. Aškerc: Kronanje v Zagrebu,	3.1 POEZIJA (17 UR): • Pesem nosačev žita, • V. Vodnik: Moj spominik, • F. Prešeren: Gazela 6, • F. Prešeren: Glosa, • F. Prešeren: Zdravljica, • F. Levstik: Dve otvi, • S. Jenko: Gori, • O. Župančič: Z vlakom, • O. Župančič: Žebljarska, • D. Kette: Gazela, • D. Kette: Na otčevem grobu, • J. Murn: V daljavi, • J. Murn: Kje tihi si mi dom,

• M. Košuta: Stegnjeni prst, • N. Grafenauer: Samota, • S. Gregorčič: Soči, • M. Klopčič: Mary se predstavi, • I. Minatti: V mladih brezah tiha pomlad.... • D. Zajc: Pivci tišine, • B. Štampe Žmavc: Svetovja.	• A. Aškerc: Čaša nesmrtnosti, • D. Kette: Zimska romanca, • D. Kette: Na trgu, • S. Kosovel: Starka za vasjo, • S. Kosovel: Jesen, • V. Nazor: Galjotova pesem, • K. Destovnik-Kajuh: Jesenska pesem, • P. Golia: Grajski vrtnar, • M. Bor: Črni možje, • J. Menart: Kmečka balada, • G. Strniša: Star oklep, • N. Grafenauer: Spomin, • T. Pavček: Nova faca, • D. Zajc: Moja prva pesem, • M. Kravos: Beseda ni konj, • A. Brvar: Domača naloga, • M. Avanzo: Kako napišeš pesmico, • B. A. Novak: Policaj je palicaj, • B. A. Novak: Alpska poskočnica, • B. A. Novak: Hihiplimahaha, • F. Lainšček: Mesta.	• J. Murn: Kmečka pesem, • A. Gradnik: Sinu, • T. Seliškar: Moj oče, • S. Kosovel: Pa da bi znal, • S. Kosovel: Balada, • S. Kosovel: Godba pomladi, • S. Kosovel: Kons 4, • G. Lorca: Pokrajina, • F. Balantič: Pot brez konca, • I. Minatti: Nekoga moraš, • J. Menart: Pohojena slika, • J. Menart: Jaz, • T. Pavček: Pesem o zvezdah, • T. Pavček: Preproste besede, • K. Kovič: Popoldan, • S. Makarovič: Jutro, • G. Strniša: Orion, • G. Strniša: Žolna, • T. Šalamun: Pes, • A. Ihan: Prodajalec, sladkorne pene.
3.2 PROZA (28 UR): • Stvarjenje sveta, • Ljudska: Volkodlak, • J. Trdina: Vila, • Ljudska: Ajda in Slovenci, • Ljudska: Kralj Matjaž, • Ljudska: Peter Klepec, • F. Levstik: Martin Krpan (odlomek), • E. Petiška: Tezejev boj z Minotavrom, • Homer: Odiseja (odlomek) • P. Ovid: Dedal in Ilkar, • D. Defoe: Robinson Crusoe (odlomek), • M. Majerova: Robinzonka (odlomek), • F. S. Finžgar: Moja mladost in moj oče, • M. Kranjec: O mamici, ki je postajala čedalje manjša, • L. Kuhar-Prežih: Potočleni Kramoh, • L. Kuhar-Prežih: Ajdovo strnišče, • J. Jurčič: Kozlovska sodba v Višnji Gori (odlomek), • T. Partljič: Ali veš, koga so danes pokopali? je vprašal Domen osorno, • N. Hunter: Profesor Modrinjak govori po radiu, E. Kästner: Leteča učilnica (odlomek), • F. Lainšček: Ajša Najša in	3.2 PROZA (28 UR): • P. Ovid-Sovre: Orfej in Evridika, • Ljudska: Vedomec, • N. V. Gogolj: Vij (odlomek), • B. Stoker: Drakula (odlomek), • B. Novak: Zaljubljeni vampir (odlomek), • A. Lang: Kralj Artur in vitezi okrogle mize, (odlomek), • J. R. Tolkien: Hobit (odlomek), • J. Jurčič: Jurij Kozjak (odlomek), • I. Tavčar: Visoška kronika (odlomek), • I. Tavčar: Tržačan, • J. Kersnik: Mačkova očeta, • M. Kranjec: Povest o dobrih ljudeh (odlomek), • L. N. Tolstoj: Starejši brat (odlomek), • F. Rudolf: Kam je mama šla? (odlomek), • B. Jurca: Ko zorijo jagode (odlomek), • V. Mal: Baronov mlajši brat (odlomek), • V. Mal: Nedelje nekega poletja (odlomek), • A. Davies: Poletno sanjarjenje (odlomek), • D. Muck: Hči lune (odlomek), • M. Tomšič: Črno sonce,	3.2 PROZA (28 UR): • G. Boccaccio: Dekameron (odlomek), • C. in M. Lamb: Romeo in Julija (odlomek), • K. Čapek: Romeo in Julija, • P. Trubar: Katehismus z dvejma izlagama, Ta evangeli svetega Matevža (odlomek), • A. Bohorič: Zimske urice (odlomek), • S. Jenko: Tilka (odlomek), • I. Cankar: Bobi (odlomek), • I. Cankar: Na peči, • I. Cankar: Sošolec Tone, • Z. Kveder: Potovalci, • C. Kosmač: Gosenica, • C. Kosmač: Sreča, • F. Bevč: Kaplan Martin Čedermac (odlomek), • A. Ingolič: Gimnazijka (odlomek), • L. Kuhar-Prežih: Doberdob (odlomek), • E. Kocbek: Listina. • J. Messner: Job, • Z. Simčič: Trije muzikantje (odlomek), • I. Andrič: Povest o vezirjevem slonu (odlomek), • M. Rožanc: Kako sem že zgodaj postal tujec ali Ernest Seton Thompson,

- ljubezen (odlomek), B. Smolnikar: Deklice, D. Muck: Pod milim nebom (odlomek), S. Townsend: Skrivni dnevnik Jadrana Krta (odlomek), B. A. Novak: Bela past (odlomek), M. Ende: Momo (odlomek), O. Wilde: Sebični velikan, J. Snoj: Avtomoto mravlje (odlomek), - Anekdote o književnikih.	R. D. Bradbury: Zeleno jutro, H. G. Wells: Nevidni človek (odlomek), J. Hašek: Kako sem si kuhal jajce v mehko.	L. Kovačič: Opis neke slike (odlomek), A. Saint-Exupery: Mali princ, B. Cole: Barvni ekran (odlomek), T. Konwicky: Kronika ljubezenskih pripetljajev, B. Doherty: Dragi Nihče (odlomek), R. Queneau: Cica v metroju (odlomek), F. Milčinski: Kravji zvonec.
3.3 DRAMATIKA (11 UR): K. Brenk: Modra vrtnica za princeško, M. Mikeln: Strip strup - denarja kup, Ž. Petan: Pet Pepelk.	3.3 DRAMATIKA (11 UR): A. T. Linhart: Županova Micka, J. B. P. Molière: Scapinove zvijače, T. Partljič: Moj ata, socialistični kulak.	3.3 DRAMATIKA (11 UR): W. Shakespeare: Julij Cezar (odlomek), F. Puntar: Lov na rep, V. Mal - Kavčič: Sreča na vrvici.
4 PRIPOROČILNI SEZNAM DOMAČEGA BRANJA:		
E. Petiška: Stare grške bajke, L. Kuhar-Prežih : Solzice, - Kästner: Leteča učilnica, P. Kovač: Urške so brez napake; Andrejev ni nikoli preveč, B. Smolnikar: Popki, S. Townsend: Skrivni dnevnik Jadrana Krta, V. Mal - J. Tomec: Hitro, hitreje, R. Kipling: Knjiga o džungli, R. L. Stevenson: Otok zakladov, L. Suhodolčan: Rumena podmornica, M. Gripe: Hrošč leti v somraku, J. Trdina: Bajke in povesti o Gorjancih, F. S. Finžgar: Pod svobodnim soncem, M. Ende: Momo, O. Wilde: Pravljice, Hiša granatnih jabolk, T. Partljič: Hotel sem prijeti sonce, R. Dahl: Odvratne rime, O. Župančič: Izbrana mladinska beseda, T. Pavček: Majnice: fulaste pesmi.	I. Tavčar: Med gorami, J. Kersnik: Kmetske slike, J. Verne: Petnajstletni kapitan, H. G. Wells: Nevidni človek, R. Murnik: Lepi janičar, A. Dumas: Črni tulipan, E. A. Poe: Maska rdeče smrti, D. Muck: Kremlin, J. London: Zgodbe s severa in juga, E. T. Seton: Črni kljusač, I. Sivec: Skrivnost zlate reke, M. Rožanc: Pravljica, F. H. Burnett: Skrivni vrt, A. Frank: Dnevnik, Z. Filipović: Zlatin dnevnik, T. Partljič: Dupleška mornarica, A. Davies: Poletno sanjarjenje, I. Zorman: V sedemnajstem, B. Jurca: Ko zorijo jagode, J. Mušič: Zgodbe o Prešernu, N. Grafenauer: Skrivnosti, J. Menart: Pesnik se predstavi, S. Silverstein: Manjkajoči košček.	C. in M. Lamb: Pripovedke iz Shakespeara, - Izbor iz slovenske realistične kratke proze, I. Cankar: Črtice, Tuje življenje, F. Bevk: Kaplan Martin Čedermac, C. Kosmač: Pomladni dan, V gaju življenja, R. Bach: Jonatan Livingston Galeb, A. Saint-Exupery: Mali princ, A. Horowitz: Sokolov malteser, A. A. Milne: Skrivnost rdeče hiše, T. Konwicky: Kronika ljubezenskih pripetljajev, C. Robertson: Pisma zaljubljene najstnice, S. White: Moj divji fant, A. Ingolič: Gimnazijka, B. A. Novak: Oblike sveta, - Pa da bi znal, bi vam zapel (izbor iz sodobne slovenske poezije).

IV. Didaktična navodila za uresničevanje učnega načrta

Pri predmetu slovenščina učenci tvorijo (govorijo, pišejo), sprejemajo (poslušajo, berejo) in razčlenjujejo svoji starosti, sporazumevalnim in spoznavnim/domišljijским zmožnostim, izkušnjam in interesom ustrezna neumetnostna in umetnostna besedila; tako dejavno razvijajo svoje spoznavne, spoznavne in ustvarjalne zmožnosti ter si uzavešajo temeljne razlike v sprejemanju, tvorjenju in zgradbi neumetnostnih in umetnostnih besedil.

Izhodišče pouka pri predmetu slovenščina je torej neumetnostno oz. umetnostno besedilo (delu z neumetnostnim besedilom je namenjenih 60 % ur predmeta, delu z umetnostnim besedilom pa 40 %). Ker se neumetnostna besedila tvorijo, sprejemajo in razčlenjujejo drugače kot umetnostna in ker želimo učitelje opozoriti na drugačno delo z njimi ter na drugačne medpredmetne povezave, so cilji pri obravnavi neumetnostnih in umetnostnih besedil navedeni ločeno.

1 Pri obravnavi neumetnostnih besedil se predmet povezuje z učenčevimi izkušnjami in predznanjem ter z vsebinami in dejavnostmi pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih; učenci namreč govorijo/pišejo prikazovalna besedila o sebi in svojem družbenem oz. naravnem okolju ter poslušajo/berejo in razčlenjujejo poljudnoznanstvena besedila, ob tem pa tudi nebesedne dele teh besedil, kot so preglednice, grafikoni ipd. Zato se priporoča projektno učno delo. Predmet slovenščina vsebuje tudi prvine t. i. medijske vzgoje — učenci namreč poslušajo in berejo medijska besedila.

Izbira učne oblike je v 3. triletju osnovne šole odvisna od dejavnosti in naloge, ki jo zasledujemo pri pouku. Čeprav sta didaktično priporočljivi tako frontalna (npr. poslušanje oddaje po radiu, učiteljev uvod v novo učno snov) kot individualna oblika (npr. tiho branje, pregledovanje napak, ponovno pisanje besedila), bi morali predvsem skrbeti za večji delež skupinskega dela — v manjših skupinah ali dvojicah.

Učenci namreč razvijajo sposobnosti in znanje ob aktivnih oblikah učenja, kot so sodelovalno učenje, učenje z odkrivanjem in problemsko učenje; tako dejavno razvijajo svojo zmožnost za dvogovorno sporazumevanje (npr. razpravljajo o problemu, usklajujejo mnenja, oblikujejo skupno mnenje, ga predstavijo drugim in ga zagovarjajo), ki jo nadgrajujejo z načrtnim in vodenim dvogovornim sporazumevanjem v uradnih govornih položajih (npr. z igro vlog, posnemanjem zapisanih besedil ipd.).

Iz učnocielnega učnega načrta se vidi, da učenci pri obravnavi neumetnostnih besedil razvijajo vse štiri sporazumevalne dejavnosti (poslušanje /in gledanje/, branje, govorjenje, pisanje). Učenci se torej usposabljaajo za sprejemanje in tvorjenje ustnih in pisnih neumetnostnih besedil. Pri govorjenju/pisanju se navajajo na to, da je tvorjenje besedila načrtovano dejanje, pri katerem je treba upoštevati naslovnika ter obvladati temo, o kateri se govori/piše, in poimenovalne možnosti ter zakonitosti jezika, s katerim se naslovniku kaj sporoča. Pri poslušanju/branju pa se navajajo na razmišljanje in kritično sprejemanje besedil ter na utemeljevanje svojega mnenja o besedilu; zapisano besedilo razčlenjujejo ne le pomensko, pragmatično in vrednotenjsko, temveč tudi jezikovno — besedilom (povedim) določajo skladijsko zgradbo, besedam pa vlogo, pomen, stilsko vrednost in obliko ter jih uvrščajo v ustrezne skupine, ki jih poimenujejo z jezikoslovnimi izrazi, in jim določajo temeljne slovnične značilnosti.

Ker je zmožnost sprejemanja in tvorjenja besedila odvisna od jezikovne zmožnosti, učenci z lastno dejavnostjo (ne pa z opisovanjem abstraktnega jezikovnega sistema oz. z navajanjem slovničnih/pravorečnih/pravopisnih ipd. pravil) razvijajo svojo pragmatično, pomensko, slovarsko, slovnično, pravorečno in pravopisno zmožnost ter odpravljajo najpogostejše slogovne, poimenovalne, slovnične, govorne in pisne napake.

Za 8. in 9. razred 3. triletja je uzakonjena zunanja diferenciacija pouka slovenščine, zato so tu navedeni cilji predstavljeni za tri ravni, tj. za nižjo, srednjo/temeljno in višjo raven. Cilji so oblikovani hierarhično, kar pomeni, da doseganje ciljev srednje/temeljne ravni vključuje doseganje ciljev nižje ravni, doseganje ciljev višje ravni pa doseganje ciljev nižje in srednje/temeljne ravni. Cilji nižje ravni so tiskani v **polkrepki pisavi**, dodani cilji srednje/temeljne ravni v navadni pisavi, dodani cilji višje ravni pa v *poševnem tisku*. Vsi cilji za 7. razred predstavljajo temeljno raven (navadna pisava), če pa se njihovo uresničevanje predvideva/nadaljuje tudi v 8. in 9. razredu, je pisava že v 7. razredu **polkrepka** (tj. nižja raven), navadna (tj. temeljna/srednja raven) ali *poševna* (tj. višja raven). — Nivojsko so razčlenjeni le operativni cilji oz. dejavnosti učencev, ne pa tudi vsebine (obravnavana besedila) — učitelj mora pri izbiri besedil iste besedilne vrste sam diferencirati besedila.

Učenci v vodenih pogovorih razmišljajo tudi o družbenih vidikih jezika (npr. o zakonski postavitvi slovenskega jezika in drugih jezikov v Republiki Sloveniji ter slovenskega jezika v zamejstvu/izseljenstvu, o vlogi narečja in slenga ter o okoliščinah rabe knjižnega jezika, o potrebnosti prevzemanja v slovenska besedila, o zgodovini slovenskega /knjižnega/ jezika ipd.). Ob obravnavi zapisanih besedil pa opazujejo tudi jezikovno zgradbo besedila, in sicer tako, da v besedilu najdejo opisano oz. z jezikoslovnim izrazom poimenovano jezikovno prvino, ji določijo vlogo/pomen/stilno vrednost/obliko ipd., jo uvrstijo v določeno kategorijo ter utemeljijo svojo uvrstitev.

Razmerje med sporazumevalnimi dejavnostmi:

Pri obravnavi neumetnostnih besedil so enako pomembne in tako zastopane vse štiri sporazumevalne dejavnosti — pri delu v šoli zlasti poslušanje in govorjenje (saj prevladuje sodelovalno učenje), deloma tudi branje kot izhodišče za ustno pomensko, pragmatično, vrednotenjsko in jezikovno razčlenjevanje besedil. Pri domačem delu prevladujeta branje in zlasti pisanje (z dejavnostmi pred pisanjem osnutka, med njim in po njem, s prepisovanjem popravljenega besedila), tudi kot priprava na govorni nastop.

Obravnava neumetnostnih besedil v šoli zajema naslednje faze:

- 1) napoved vrste in teme besedila, ki ga bodo poslušali (in gledali) oz. brali; temu sledi pogovor o učenčevih pričakovanjih, izkušnjah ipd. ob napovedani vrsti in temi besedila; če učitelj presodi, da učenci določenih ključnih besed ne bodo razumeli, jih razloži;
- 2) poslušanje (in gledanje) oz. branje besedila z dejavnostmi med poslušanjem/branjem in po njem; te dejavnosti so različne, odvisne od vrste sprejemanja besedila (prim. enkratno poslušanje in vsaj dvakratno branje poljudnoznanstvenega besedila) in od vrste sprejemanega besedila (prim. dvakratno poslušanje pogovora in enkratno poslušanje poljudnoznanstvene oddaje) — dejavnosti med poslušanjem/branjem in po njem so natančnejše navedene v razdelku Razčlenitev funkcionalnih in izobraževalnih ciljev (po razredih) pri obravnavi neumetnostnih besedil tega učnega načrta;
- 3) poslušanju/branju oz. dejavnostim po poslušanju/branju (tj. pomenski, pragmatični, vrednotenjski in jezikovni razčlembi besedila) sledi tvorjenje podobnega besedila, bodisi kot govorni nastop bodisi kot pisanje besedila iste vrste ali z isto/podobno temo — to dejavnost lahko učenci nadaljujejo/dopolnijo doma.

2 Temeljne vsebine pouka književnosti (obrnava umetnostnih besedil) so književnoumetnostna dela, ostali tipi besedil pa se vključujejo v književni pouk v povezavi z njimi kot sredstvo za širjenje učenčevega obzorja ter dopolnitev in podkrepitev šolske interpretacije (literarna zgodovina, biografika, literarna teorija, etnologija, mitologija, sociologija itn.).

2.1 Vsebinska zasnova pouka književnosti temelji na treh pglavitnih načelih:

- literarnorepcijskem (skladno z obzorjem pričakovanj in književnimi interesi učencev);
- literarnoteoretičnem (zvrstno-tematskem) — po tematiki, zvrsteh in vrstah; pretežno iz kanona;
- literarnozgodovinskem — po obdobjih in smereh; pretežno iz kanona.

Primarni kriterij za izbor umetnostnih besedil sta literarna kakovost ter primernost učenčevi stopnji osebnostnega in bralnega razvoja, ne pa zunajliterarnim vzgojnim ciljem. Vsebinski del predmetnega kurikula obsega dela iz mladinske in nemladinske književnosti ter književnodidaktično osmišljeno tudi primere trivialne književnosti. V začetku tretjega triletnja je razmerje med mladinskim (literaturo za mladostnike) in nemladinskim izborom še v prid prvega, v zadnjem letu šolanja pa prevlada nemladinska književnost, odvisno od njene ustreznosti in sprejemljivosti (razvitost bralca). Upošteva načela literarne kakovosti ima elitna književnost izrazito prednost pred trivialno. V središču so besedila iz slovenske književnosti, mednje pa je vključen premišljen izbor temeljnih del svetovne književnosti, ki domača umešča v širši kontekst. Osrednje vsebine so dela klasikov, ki tvorijo literarni kanon, dopolnjujejo pa jih naslovi iz sodobne književnosti.

2.1.2 Raznovrstnost besedil se kaže tudi v ustrezni zastopanosti vseh treh literarnih zvrsti (v razmerju 50 % epike, 30 % lirike in 20 % dramatike) ter v tematski in motivni pestrosti. Kriteriji tematskega izbora del izhajajo iz znotrajbesedilnih sestavin književnosti ter književnih interesov mladih, število besedil pa naj ne presega 20 obveznih besedil letno.

2.1.3 Rdeča nit povezave mladinske z nemladinsko književnostjo in prehoda so motivi in teme, prvine knjižnega sloga, ideja, kompozicija, književne osebe, prostor in čas dogajanja, književne vrste itn.

2.1.4 Prehode in povezave med trivialno in visoko književnostjo poiščemo ob besedilih, kjer se določena literarna zvrst ali oblika trivializira ali kjer prvine trivialne književnosti prehajajo v umetniško delo in tam zaživijo v novi funkciji. Tak sklop besedil iz ustnega izročila, trivialne, mladinske in visoke literature sestavljajo Erjavčev zapis ljudske pripovedi o ižanski vampirski pošasti, odlomki iz Stokerjevega grozljivega romana Drakula, mladinskih povesti Pod milim nebom (Muck) in Zaljubljeni vampir (Novak) ter Gogoljeve novele Vij.

2.1.5 V prvih dveh letih tretjega trilettja so literarna dela razvrščena po tematiki, zvrsteh in vrstah, v drugi polovici postopoma prehajamo od tematskega načela preko tematskih sklopov do razvrstitve po literarnozgodovinskem ključu, tj. po obdobjih in smereh (9. razred). Že v prvi polovici tretjega trilettja so učencem zanimiva literarnozgodovinska obdobja (antika, romantika) predstavljena z zaokroženim reprezentativnim izborom besedil — tematskim sklopom, kar jim omogoči prepoznavanje vsebinskih in formalnih značilnosti književnosti v času in spoznanje o razvoju literarnih zvrsti in vrst. Elementi literarne zgodovine se z literarnoteoretičnim in besediloslovnim znanjem vnašajo v pouk književnosti skozi vse osnovnošolsko obdobje, v drugi polovici trilettja pa ga učenci začnejo usvajati bolj sistematično in si izoblikujejo podobo loka literarnozgodovinskih obdobj in smeri. Toda ob literarnozgodovinskem so besedila še vedno zbrana tudi po literarnoreceptijskem načelu.

2.1.6 Naslovi, zapisani v poglavju Branje, predstavljajo zgolj predloge besedil, ob katerih je mogoče doseči posamezne cilje. To pomeni, da se te cilje lahko uresniči tudi ob ostalih ustreznih besedilih, ki so uvrščena v predlagane vsebine. Učitelj izbira besedila iz predlaganega seznama tako, da ob kanonskih besedilih upošteva literarne interese otrok, regionalno zastopanost avtorjev ter lastno vrednotenje literature.

2.1.7 Učenci doma preberejo po **tri**, pet ali *sedem* čim bolj raznovrstnih književnih del letno. Učiteljeve uvodne motivacije, usmeritve, oblike in metode dela naj aktivirajo njihovo doživljanje in domišljijско sodelovanje pri oblikovanju domišljijско čutnih predstav prvin notranje zgradbe branega literarnega dela ter vodijo k poglobljanju njihove receptijske sposobnosti.

2.1.8 Preverjanje bralnih sposobnosti poteka zlasti ob neposrednem stiku z neznanim besedilom.

2.2 Diferenciacija pri pouku književnosti

2.2.1 V skladu s priporočilom Področne kurikularne komisije za osnovno šolo so v učnem načrtu za pouk književnosti v tretjem trilettju oblikovani enoviti cilji za 7. razred ter tri ravni ciljev za 8. in 9. razred, saj je v zadnjih dveh osnovnošolskih letih uzakonjena zunanja diferenciacija.

Izhodišča diferenciacije v teh dveh razredih so sposobnosti, individualni interesi in izkušnje otrok, življenjskost vsebin (njihova pomembnost za učenčev individualni razvoj in sodelovanje), strokovnost (literarnozgodovinski in literarnoteoretični kanon), možnosti kurikula (razvrstitev ciljev in vsebin, zahtevnostne ravni in povezanost pojmov, tj. programiranje) in raznolike učne oblike in pristopi (kreativnost in bralni klubi, literarni nastopi in projektno delo kot možnosti osredinjanja na učenca, hkrati pa kot metoda za razvijanje bralne sposobnosti, preseganje kratkega stika med učiteljevo »tujo učenostjo« in učenčevim subjektivnim doživljanjem besedila).

Diskurzivne študije

Pred vami je informacija o prvih štirih knjigah iz zbirke *Diskurzivne študije*. S knjižno zbirko želimo zapolniti pomanjkanje strokovnih in znanstvenih del, ki bi prikazovala slovenski jezik kot sredstvo sporazumevanja. Naročniki celotne zbirke imajo 20 % popusta, zato je cena zbirke samo 4800 SIT.

1995

Renata Zadavec

Pragmatično jezikoslovje* *Temeljni pojmi

Naslovniku je namenjena uvodna knjižica za prvo informativno branje o pragmatiki, za hitrejšje in lažje razumevanje domače in tuje strokovne literature o tej jezikoslovni vedi in kot študijsko gradivo. Za tiste, ki o pragmatiki še ne vedo veliko, je dodan slovarček temeljnih pojmov in poimenovanj.

ISBN 961-6086-00-6, str. 66, cena: 1500 SIT.

Olga Kunst Gnamuš

Teorija sporazumevanja

Delo prikazuje pomembnejše teorije jezikovne rabe (teorija govorne dejavnosti in namernosti, pragmatično in funkcijsko jezikoslovje) ter jih uporabi pri analizi konfliktnega in pogajalskega govora. Bralcu pomaga razumeti izvore nesporazumov in navzkrižij ter najti pota k učinkovitejšemu sporazumevanju.

ISBN 961-6086-01-4, cena: 2000 SIT.

Olga Kunst Gnamuš

Teorija sporazumevanja* *Zgodbe T(r)

Knjiga preusmerja pozornost od teorije govornih dejanj in intencionalnosti k teoriji nanašanja (reference). Na vprašanja, kako bit transcendirata v smisel, kako bitnost (r) osvetljujemo v luči vrednosti (T), kako povezujemo zakonitosti naravnega toka zavesti z dogovorjenimi jezikovnimi pravili, skuša odgovoriti z razčlenbo razmernih stavkov obstajanja. Opisuje njihovo jezikovno zgradbo ter rabo v znanstvenih in fenomenoloških besedilih.

ISBN 916-6086-02-2, cena: 2000 SIT.

1997

Olga Kunst Gnamuš, Mojca Nidorfer Šiškovič, Mojca Schlamberger Brezar

Posrednost in argumentacija v govoru **F(p) – T(r)**

Četrta publikacija iz zbirke *Diskurzivne študije* je zbornik štirih razprav. V uvodni študiji je prikazan razvoj pragmatičnega jezikoslovja od teorije ilokucijske sile F(p) do teorije toposov in nanašanja T(r). Razprava *Ilokucijsko dejanje zahteve* odgovarja na vprašanje, *kako izrekamo zahteve Slovenci* in ali se po izbiri strategij razlikujemo od govorcev drugih jezikov in kultur.

Knjiga preseneča z *novim pogledom na zgradbo stavka*: z izrekom stavka izražamo istovetenje s predpostavljenimi toposi, zatrujemo ali zanikamo istovetnost osebe s storilcem dejanja ali z drugo vlogo, z *argumentacijo v jeziku* pa informacijo o dejanskem stanju ali možnem dejstvu argumenta-
cijsko usmerjamo.

Na vprašanje, *kaj je argumentacija*, knjiga odgovarja, da ta uhaja gotovosti deduktivnega izračunavanja, podpira pa *normativni pragma-dialektični model* argumentacije v kritični razpravi. Utemeljuje ga s skladenjsko zgradbo stavka: površinska zgradba stavka in njena glasovna oblika je namreč izraz govorčevega *soglasja (kot slovničnega ujemanja)* samega s seboj, izražena istovetnostna razmerja pa so podvržena možnemu ugovarjanju in govorca obvezujejo k utemeljevanju, skladno z *desetimi »zapovedmi«* kritičnega razpravljanja.

Strokovni pogledi so podprti z analizo jezikovnih zgradb slovenskega jezika, zato je knjiga namenjena predvsem strokovni javnosti. Zaradi aktualne tematike pa zlasti z nekaterimi razpravami nagovarja tudi širši krog bralcev.

ISBN 961-6086-03-0; str. 135; cena: 2800 SIT.

Pedagoški inštitut pri Univerzi — Center za diskurzivne študije, Ljubljana, Gerbičeva 62, tel.: 386-61/331-210; fax: 386-61/331-637; e-mail: olga.kunst-gnamus@uni-lj.si.

Jezik in slovnstvo, Letnik 43, 97/98, št. 1-2

Dušan Čop

UDK 811.163.6'373.22

O RASTLINSKIH IMENIH NA GORENJSKEM

Vsebina članka se nanaša na nekatera rastlinska imena na Gorenjskem, za katera uporabljajo domačini skoraj v vsakem kraju drugačno ime ali obliko. Avtor želi opozoriti na napačno rabo oziroma obliko nekaterih od teh imen (škrobotec oziroma osec, kurjica oziroma teloh) v že pred leti objavljenih člankih v reviji Proteus.

Jezik in slovnstvo, Letnik 43, 97/98, št. 1-2

Igor Saksida

UDK 371.214:372.880.163.6(497.4)

DIFERENCIACIJA IN STANDARDI ZNANJA V UČNIKU ZA SLOVENŠČINO

Izraz *diferenciacija* v domači in tuji literaturi razumejo različno: nivojski pouk v taki ohlapni rabi lahko pomeni zelo raznolike oblike diferenciacije, od zunanje do notranje in fleksibilne. Članek povzema temeljna strokovna izhodišča ter upošteva zakonodajo in koncept prenove osnovne šole predlaga modele individualizacije v prvem, fleksibilne v drugem in zunanje diferenciacije v tretjem triletnju.

Jezik in slovnstvo, Letnik 43, 97/98, št. 1-2

Blaž Podlesnik

UDK 821.161.1.09 Gončarov I.A.

FAZEOLŠKO-IDEOLOŠKA PERSPEKTIVA PRIPovedovalca V Odnosu DO LIKA OBLOMOVA V ROMANU OBLOMOV I. A. GONČAROVA

Prispevek predstavlja poskus osvetlitve ideološko-vrednostnih odnosov med obema centralnima subjektoma romana *Oblomov* na osnovi predstavitev neposredno izraženih vrednostnih sodb pripovedovalca in prikaza odnosov med njunima govoroma, ki na frazeološki ravni opredeljujejo odnos do idejnega sveta lika. Odnos pripovedovalca do lika se v romanu spreminja hkrati z evolucijo lika in naj bi jo razkril tudi pripovedovalčev vrednostni odnos do upovedovane družbene situacije.

Jezik in slovstvo, Vol. XLIII (1997/98), No. 1-2

Igor Saksida UDK 371.214:372.880.163.6(497.4)

**DIFFERENTIATION AND STANDARDS OF KNOWLEDGE IN
THE SLOVENE LANGUAGE CURRICULUM**

The term *differentiation* is both in Slovene and foreign literature understood in different ways; consequently, the *multi-level teaching process* may mean very different types of differentiation, from external to internal and flexible. The article sums up basic theoretical premises and - bringing them together with the existing legislation and the concept of the primary school renovation - suggests models for individualization in the first three-year period, for flexible differentiation in the second three-year period, and for external differentiation in the third three-year period.

Jezik in slovstvo, Vol. XLIII (1997/98), No. 1-2

Dušan Čop

BOTANICAL NAMES IN GORENJSKO (UPPER CARNIOLA)

UDK 811.163.6:373.22

The article refers to several botanical names for which the local people are in the habit of using in nearly every village either a different name or name-form. The author wishes to remind of the wrong use of some of these names and name-forms respectively in the articles published years ago in the natural-science periodical PROTEUS.

Jezik in slovstvo, Vol. XLIII (1997/98), No. 1-2

Blaž Podlesnik

**THE NARRATOR'S PHRASEOLOGIC AND IDEOLOGIC POINT
OF VIEW ON THE OBLOMOV CHARACTER IN GONCHAROV'S
NOVEL OBLOMOV**

UDK 821.161.1.09 Gončarov I.A.

The article is an attempt to throw light on the ideology and values of the two central subjects in Goncharov's *Oblomov* by examining the narrator's explicit value judgments and the relationship between the two characters' discourses, which define on the phraseological level their relation to their respective ideational worlds. The narrator's attitude towards the main character changes as the latter evolves through the novel, and these changes are also a reflection of the narrator's evaluative attitude towards the social situation he is depicting.