

J

E Z I K



*in*

*lovstvo*



---

# VSEBINA

---

- Razprave in članki**    **151** Metka Kordigel  
*Komunikacijski model književne vzgoje – poskus strukturiranosti recepcijske sposobnosti*
- 163** Aleš Gabrič  
*Umetnost in politika v partizanski Beli krajini*
- 169** Nicole Kuplenik  
*O jezikovnih napakah pri pisnem izražanju gluhih srednješolcev*
- Metodične izkušnje**    **179** Alenka Žbogar  
*Šolska interpretacija sodobnega slovenskega romana*
- Ocene in poročila**    **187** Jerica Vogel  
*Poskusni učbenik in delovni zvezek za slovenski jezik v 1. letniku gimnazije*
- 191** Katja Podbevšek  
*Znanstveno srečanje strokovnjakov za govor*

---

## Jezik in slovstvo

**Letnik XLIV, številka 5**  
**Ljubljana, marec 1998/99**

ISSN 0021-6933

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

Časopis izhaja mesečno od oktobra do junija (8 številk)

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 Bertoncelj

Oprema naslovnice: Samo Lapajne

Računalniška priprava: BBert grafika, Resljeva 4, Ljubljana

Tisk: Littera picta d.o.o., Rožna dolina c. IV/32-34, Ljubljana

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

Naročila sprejema uredništvo JiS. Letna naročnina je 3000 SIT, cena posamezne številke 550 SIT, cena dvojne številke 750 SIT. Za dijake in študente, ki dobijo revijo pri poverjenikih, je letna naročnina 1500 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.

Metka Kordigel

UDK 378.882:82:111.852

Pedagoška fakulteta v Mariboru

## Komunikacijski model književne vzgoje – poskus strukturiranosti recepcijske sposobnosti

**K**omunikacijski model književne vzgoje je literarnodidaktični model, ki zadnje čase vse bolj trka na vrata predmetne stopnje osnovne šole in srednjih šol vseh vrst in usmeritev. Na razredni stopnji si je namreč (po nekaj začetne sumničavosti, češ: saj gre za samo igrakanje, ob katerem otroci ničesar ne pridobijo in se predvsem ničesar ne naučijo) že utrdil svoj sloves, saj se je pokazalo, da učenci, ki so jih literarno vzgajali po njegovem konceptu, na predmetno stopnjo ne prihajajo z nič manj t. i. literarnega znanja, pač pa s precej bolj razvitimi literarnimi interesi.

Positivne izkušnje na razredni stopnji in primerjalne študije aktualnih literarnodidaktičnih konceptov za pouk književnosti v šolskih sistemih, ki temeljijo na podobnem kulturnem izročilu, kot je slovensko, so bile odločilne, da so sestavjalci kurikula za devetletno osnovno šolo zasnovali literarno vzgojo prav na komunikacijskem modelu književne vzgoje — in to v vseh treh triletnih.

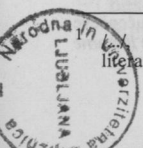
Povejmo zatorej kaj več o tem komunikacijskem modelu literarne vzgoje!

Komunikacijski model literarne vzgoje je zasnovan na treh vedah, ki vsaka zase proučujejo prvine komunikacijske situacije, ko se v razredu srečujeta bralec in literarno delo ter učitelj kot organizator, menedžer učne situacije.<sup>1</sup> Védenje o učencu in njegovi recepcijski sposobnosti črpa komunikacijski model v vedi o mladem bralcu, védenje o literarnem delu v literarni teoriji in literarni zgodovini ter védenje o tem, kaj se zgodi, ko se bralec in leposlovno besedilo srečata, v estetiki recepcije. Prav dognanja slednje narekujejo nekatere didaktične rešitve, ki presegajo okvir klasičnih modelov poučevanja literature.

Temeljno sporočilo estetike recepcije namreč pravi, da ne obstaja nič takega, kar bi lahko poimenovali »pravi pomen literarnega dela«, nič takega, kar naj bi avtor kot dragoceno vrednato skrnil med besede svoje literarne stvaritve in kar naj bi nato bralci ob recepciji našli — ali zgrešili. Estetika recepcije (in H. R. Jauss kot njen utemeljitelj) zagotavlja, da nastaja pomen literarnega besedila ob vsakokratnem branju znova kot produkt vzajemnega *delovanja* besedila in bralčeve *recepcije* le-tega. To pa pomeni, da pomen literarnega besedila ni konstanta in da ga je mogoče dojemati le kot dinamično strukturo v zgodovinski spremenljivosti njegovih konkretizacij.

Ta tako imenovana »konkretizacija« je recepcijska situacija, katere bistvo je pravzaprav dialog med nekim sedanjim in nekim minulim subjektom, dialog, v katerem minuli subjekt (avtor) lahko sedanjemu (torej bralcu) nekaj pove tako, kot bi bilo to rečeno prav njemu. Sedanji subjekt izve

v kateri naj bo srečanje med besedilom in recipientom kar najuspešnejše in usmerjeno v prvi vrsti k literarnoestetskemu doživetju in šele nato k izbranemu — izbranim etapnim ciljem didaktične komunikacije.



odgovor, impliciran v minulem odgovoru, in ga prepozna kot odgovor na *svoje*, danes aktualno *vprašanje*.

Dialog z literarnim besedilom in konstituiranje pomena literarnega besedila je istočasno receptivno in aktivno dejanje. Le bralec lahko namreč *stori* (ali ne stori), *da mu literarno delo spregovori*, kar pomeni, da lahko potencialni pomen literarnega dela konkretizira v svoj pomen samo tako, da v referenčni okvir književnih podatkov za recepcijo vnaša svoje predrazumevanje sveta in življenja. To predrazumevanje pa obsega *njegova konkretna pričakovanja, ki pripadajo družbenemu, za sloj specifičnemu in biografsko pogojenemu vidnemu polju interesov, želja, potreb in izkušenj, skratka, njegovemu horizontu pričakovanja*. Bralec lahko torej razume literarno delo samo do tiste točke, do koder je njegov horizont pričakovanja sposoben sprejeti signale oz. podatke za recepcijo, ki jih posreduje leposlovno besedilo.

Zadnja poved bi nas utegnila zapeljati k napačnemu sklepanju, češ da je mogoče vprašanje uspešnega pouka literature rešiti s storilnostno naravnanim prizadevanjem k temu, da učencem »pokažemo« čim več po mnenju literarne kritike za pomen bistvenih besedilnih signalov oz. podatkov za recepcijo v prepričanju, da se bodo potem kar se da približali prav temu uveljavljenemu, etabliranemu pomenu.<sup>2</sup> Vendar se tak račun ne izide, saj prekrivanje bralčevega horizonta pričakovanja s pomenskim poljem besedila ni nekakšen skok v daljino, pri katerem bi lahko merili, kdo prekrije s svojim horizontom pričakovanja večji kos pomenskega polja besedila, in bi bile dobljene vrednosti med seboj primerljive, saj bi enak kos prekritega besedila zagotavljal isti rezultat (= pomen). Bistvo sporočila estetike recepcije je namreč prav dejstvo, da se horizonti pričakovaj posameznih bralcev med seboj razlikujejo, da so si v neki starosti, v nekem socialnem okolju, v nekem zgodovinskem obdobju sicer podobni, a da se zaradi biografskih in osebnostnih vsebin med seboj zmeraj vsaj nekoliko razlikujejo. To pa pomeni, da različni bralci isto količino besedilnih signalov (recepcijskih podatkov) razumejo in vrednotijo (t. j. interpretirajo) na različne, čeprav zelo pogosto podobne načine.

Jauss opozarja, da se lahko bralčev horizont pričakovanja in pomensko polje besedila stapljata na dva načina:

- na **spontani** način, ko bralec uživa, ker so se izpolnila njegova pričakovanja in ker se je za trenutek rešil prisile in monotone vsakdanjosti, ko sprejema odprto možnost za identifikacijo in ko je eden bistvenih virov literarnoestetskega užitka potrditev njegovih izkušenj, in na
- **refleksivni** način, ko je srečanje z literarno umetnino povezano z distanciranim razmišljanjem, zaznavanjem čudovitega, z odkrivanjem pripovednega postopka, z miselno refleksijo o prebranem in ob prebranem ter z usvajanjem ali zavračanjem tradicije v okviru lastnega horizonta pričakovaj.

Jaussova trditev, da se lahko izvrši stapljanje horizonta pričakovanja in pomenskega polja besedila na dva načina, je seveda grobo poenostavljanje, saj *spontana* in *refleksivna* recepcija označujeta le dve skrajni možnosti konstituiranja pomena. A ne glede na grobo merilo, s katerim lahko razlikuje le dve stopnji recepcijske sposobnosti, njegova delitev dokazuje, da je mogoče **iste podatke za recepcijo, iste besedilne signale razumeti in vrednotiti na različne načine**. Poleg tega pa nakazuje tudi smer, v katero je treba zastaviti cilje literarne vzgoje v šoli: od sposobnosti sestavljanja spontanega pomena k sposobnosti sestavljanja refleksivnega pomena.

Na tem mestu se seveda zastavlja vprašanje, **kako** razviti sposobnost sestavljanja refleksivnega pomena, kako naravnati šolsko delo sploh in **h katerim delnim ciljem** usmeriti didaktično komunikacijo posameznih šolskih ur. In zdi se, da je prav slednje ključ do prave ali napačne rešitve problema.

<sup>2</sup> /.../, kar bi bila idealna rešitev za doseganje »objektivnosti pri preverjanju znanja«, ki je in ostaja ob vrednotenju učenčeve recepcije mnogo bolj problematično, kot če se učenci učijo in nato reproducirajo vedenje o literaturi, torej znanje literarne zgodovine in literarne teorije.

Učitelji so že zmeraj vedeli, kar je estetika recepcije artikulirala šele v zadnjem času, da namreč otroci nekatere reči razumejo drugače kot odrasli in da nekateri odrasli literaturo razumejo in doživljajo drugače (in globlje) kot drugi. In vedeli so tudi, da želijo pri pouku književnosti doseči, da bi čim več učencev razumelo in doživljalo literaturo čim globlje in čim intenzivneje. Toda s katerimi didaktičnimi koraki to doseči? Na neki točki (literarnodidaktičnega razvoja) se je zdela še najboljša rešitev permanentno soočanje učencev s tujimi — odraslimi (po Jaussovi terminologiji refleksivnimi) interpretacijami, zato

- da bi učenci uvideli nezadostnost svojih pomenov, in zato,
- ker so upali, da bodo nekoč sami intuitivno ugotovili, kako se sestavljajo refleksivni pomeni, in jih bodo nato (enkrat v nedefinirani prihodnosti) ob svojih srečanjih z besedili, ki jih bodo brali kot odrasli, tudi sestavljali.

Svoja prizadevanja so omenjene literarnodidaktične šole opirale še na hipotezo, da literarnega dela ni mogoče zares zrelo razumeti in vrednotiti, če bralec nima ustreznih količin literarnega znanja, če ne pozna zakonitosti, po katerih je literarno delo ustvarjeno, če ne pozna vsaj neke spodobne količine drugih literarnih del in tega, katerim slogovnim značilnostim se je (ali se ni) literatura podrejela skozi čas, zato so v veri, da so na najboljši poti k globokemu in intenzivnemu doživljanju literature, otroke vztrajno učile literarne teorije in literarne zgodovine — tako svetovne kot tudi nacionalne.

Na ta način je šolski literarni pouk vzgojil generacije izobražencev, ki so kasneje v življenju brali in cenili literaturo, vzgojil pa je tudi vrsto poražencev, ki so v času svojega šolanja izgubili upanje, da bi utegnili kdaj sami ob samostojnem branju v literarni stvaritvi videti vsaj del vsega tistega, o čemer jih je v šoli zmeraj znova prepričeval učitelj, da je mogoče (in treba!) tam najti. Vsi ti poraženci kot odrasli ljudje asociirajo v zvezi z literaturo le neprijetna doživetja in se ji v velikem loku izogibajo — svoje potrebe po domišljjskih svetovih pa zadovoljujejo preko drugih (v zadnjem času vse češče elektronskih) medijev.

In razlog?

Soočanje učencev z razvitimi odraslimi refleksivnimi pomeni je z vidika literarne vzgoje vprašljivo vsaj dvakrat.

- Nihče ne more razviti sposobnosti, če aktivnosti, za katero naj bi se usposobil, ne izvaja sam (ali bolj nazorno — s primerom M. Grosman: ne naučimo se voziti avta, tudi če opazujemo pri vožnji še tako dobrega voznika). Če učenec ob šolskih srečanjih z literaturo ne sestavlja besedilnih pomenov sam, potemtakem ni mogoče pričakovati, da bo pri tem početju vse boljši in vse bolj spreten.
- Če zmeraj znova postavljamo kot cilj didaktične komunikacije refleksivni pomen literarnega besedila — torej končni cilj literarnega pouka —, je to z vidika didaktike napaka, saj vemo, da so za otrokov napredek najbolj spodbudni tisti cilji, ki so korak ali dva pred njegovo aktualno stopnjo razvoja.

In na tej točki smo pri (za komunikacijski model literarne vzgoje ključnem) vprašanju: Kako je mogoče razdaljo med spontano in refleksivno recepcijo razdeliti na posamezne korake, na posamezne etapne cilje in kako je mogoče otroke od enega do drugega koraka, od ene do druge faze recepcijskega razvoja voditi tako, da se ne soočajo s porazom zmeraj vnovičnega spoznanja o nezadostnosti svojega besedilnega pomena, ampak tako, da bo vsako srečanje z literarnim besedilom

- na eni strani prijetno doživetje lastne uspešnosti,
- a da bo otrok kljub temu napredoval: da bo bral zmeraj bolje, da bo opazal zmeraj več besedilnih signalov oz. podatkov za recepcijo, da jih bo razumel in vrednotil, da bo torej literaturo doživljal vse globlje in da bo njegovo literarnoestetsko doživetje zmeraj intenzivnejše?

Če hočemo sistematično in uspešno razvijati otrokovo sposobnost ustvarjalne komunikacije z literarnim besedilom, se moramo najprej vprašati, ali je recepcijska sposobnost enovita sposobnost ali gre morda za sposobnost, ki je sestavljena iz delnih sposobnosti, ki bi jih bilo pri pouku mogoče — vsako posebej — sistematično razvijati?

Žal se po odgovor na zastavljeno vprašanje ni mogoče odpraviti k nobeni avtoriteti nobene izmed literarnih, pomožnih literarnih ali psiholoških ved, saj postaja proučevanje recepcijske sposobnosti (in razvoja recepcijske sposobnosti) aktualno šele v zadnjih desetletjih in zatorej še ni blizu »rešitvi problema svojega proučevanja«.

In kaj torej zdaj?

Ali naj literarna didaktika in učitelji književnosti čakamo na dokončne rezultate raziskav o strukturiranosti recepcijske sposobnosti?

In kaj naj v šoli počnemo dotlej?

In predvsem: KAKO naj to počnemo?

Komunikacijski model književne vzgoje rešuje omenjeni problem tako, da upošteva, kar o recepcijski sposobnosti in njeni sestavi že vemo, in da na podlagi tega oblikuje delne (etapne) funkcionalne in izobraževalne cilje literarne vzgoje v šoli.

Pri tem izhaja iz predpostavke, da recepcijska sposobnost ni monolitna, ampak je sestavljena iz vrste delnih sposobnosti (strukturnih prvin), ki jih je mogoče (in v šoli treba) sistematično in vsako posebej razvijati.

Poglejmo torej, katere strukturne prvine recepcijske sposobnosti razvija komunikacijski model književne vzgoje v kurikulumu za osnovno šolo. In oglejmo si, katere delne (etapne cilje) definira v okviru vsakega izmed njih.

**1.** V okviru prve strukturne prvine recepcijske sposobnosti gre prav gotovo za védenje o tem, da se v življenju srečujemo z dvema vrstama besedil, s pragmatičnimi in literarnimi. Razlikovanje med njima je pomembno zato, da za branje slednjih izberemo ustrezno bralno (recepcijsko) strategijo, katere bistvena lastnost je pripravljenost brati besedilo »za nazaj«. Pri učencih moramo sistematično razvijati pripravljenost vedno vnovičnega sestavljanja začasnih besedilnih pomenov in predvsem njihovo vztrajnost pri korigiranju le-teh, če se med branjem izkaže, da niso več v skladu s katerim izmed besedilnih signalov, ki jih je avtor v ta namen vgradil v besedilo kasneje. Učenec mora vedeti, da je mogoče končni (individualni) besedilni pomen leposlovnega besedila sestaviti šele, ko prebereš zadnjo poved.

Razvijanje vztrajnosti pri korekciji sprotnih individualnih literarnih pomenov je izredno pomembno, saj so bralci, ki te vztrajnosti nimajo, usposobljeni le za branje tistih literarnih vrst, pri katerih je dogajanje praviloma podrejeno njihovim pričakovanjem (kar na primer v otroški književnosti zagotavlja trdna, zmeraj enaka in zato predvidljiva pravljlična struktura), saj v primeru, ko je tok literarnih dogodkov z njimi v koliziji, recepcijo prekinajo in besedilo v celoti zavrnejo. Taki bralci lahko potem, ko prerastejo pravljice, berejo (če sploh berejo) le močno klišeizirana besedila odrasle književnosti, ta pa pripadajo večinoma trivialnemu žanru.

**2.** Naslednja prvina recepcijske sposobnosti, ki jo je zagotovo tudi treba razvijati, je bralčeva sposobnost iskanja in uvidevanja relevantnosti v literarnem delu upovedenega problema za njegovo lastno življenjsko situacijo, kar je mogoče doseči z modelom pouka, osredinjenim na učenca, in tako, da pred šolsko recepcijo skrbno popravimo horizonte pričakovanj vseh udeležencev literarnorecepcijske komunikacijske situacije, torej vseh učencev. Na ta način se lahko pri pouku izognemo občutku odtujenosti (nerelevantnosti in nezanimivosti), ki ga klasični pouk literature pogosto ustvarja v učencih. Literatura je namreč za večino bralcev zanimiva le, če uspejo najti v literarnih situacijah in literarnih problemih literarnih oseb kakšno referenčno točko z

vsebinami svojega horizonta pričakovanj. Ali, kot je rekel Jaus, do recepcije in konstitiranja besedilega pomena pride, ko (če) bralec (sedanji subjekt) prepozna odgovor, impliciran v nekem minulem odgovoru, in če ga spozna kot odgovor na svoje, danes aktualno vprašanje.

**3.** Zelo pomembna in za večino bralcev ključna prvina recepcijske sposobnosti je zatorej sposobnost identificiranja z eno izmed literarnih oseb, pri čemer se zdi vsaj na začetnih stopnjah razvoja nepogrešljiva učiteljeva pomoč pri iskanju »vrat za identifikacijo« (= tistega dela besedila, ki predstavlja pomensko polje enakosti ali podobnosti med eno izmed literarnih oseb, načinom njenega videnja literarnega sveta in čustvenega odzivanja nanj ter med bralcem in njegovim načinom gledanja in čustvenega/refleksivnega odzivanja na realno in domišljjsko stvarnost).

Sposobnost identificiranja z eno izmed literarnih oseb bralcu ni dana sama po sebi, ampak jo je treba razvijati.

V začetni fazi svojega recepcijskega namreč otroci razvoja namreč le tiste prvine v literarnih svetovih, ki jih prepoznajo kot zvesto zrcalno podobo svoje lastne realne izkušnje. Izbor zaznanih besedilnih signalov je v tem prvem obdobju skorajda izključno egocentričen. Šele nekoliko kasneje razvijejo sposobnost, da se zanimajo za koga/kaj drugega kot zase (in so na primer šele tedaj zreli za recepcijo pravljice, pri čemer jim mora ta praviloma ponujati identifikacijsko figuro, ki jim je evidentno podobna tako na zunaj (majhnost, šibkost), kot tudi v načinu (afektivno motiviranega, impulzivnega) odzivanja na svet).

Sposobnost identifikacije z literarno osebo pri književni vzgoji razvijamo postopoma:

- najprej uporabi bralec kot vrata za identifikacijo *enakost* med seboj in književno osebo na konkretni — zunanje razpoznavni in v konkretno nazorno sliko razviti ravni,
- kasneje se lahko identificira z osebo, ki mu je *podobna* vsaj po eni konkretni — zunanje razpoznavni in v *nazorno sliko razviti lastnosti*,
- še kasneje se je sposoben identificirati z osebo, s katero ga družijo *lastnosti, želje, problemi*, ki pa jih avtor literarnega besedila ne upoveduje tako, da bi jih razvijal v nazorno sliko in bi jih lahko bralec razbral iz zunanjega dogajanja, ampak mora za iskanje vrat za identifikacijo uporabiti *manj neposredne besedilne signale*.

Na teh prvih treh stopnjah je identifikacija s književno osebo pogoj za recepcijo literarnega besedila in za miselno in čustveno participacijo v literarnem dogajanju. Če postane ravnanje literarne osebe za bralca nesprejemljivo (v podobni situaciji *sam nikoli ne bi ravnal na tak način!*), bralec recepcijo prekine, češ da je »knjiga zanič«.

- Šele na naslednji stopnji (praviloma ne pred enajstim, dvanajstim letom) se je bralec sposoben kritično distancirati od za identifikacijo izbrane književne osebe, a vendarle nadaljevati z recepcijo literarnega besedila.
- Na najvišji stopnji sposobnosti za identifikacijo z literarno osebo je bralec sposoben metakognicije: razmišljanja in govorjenja o mehanizmu svoje identifikacije in o zunajliterarnih vzrokih za identifikacijo s književno osebo.

Pri sposobnosti identificiranja s književno osebo velja torej pravilo, da potrebuje mladi bralec za miselni in čustveni prestop v literarni svet vse manj široka 'vrata za identifikacijo', in da je šele po prestopu v formalnologično fazo osebnostnega razvoja sposoben zamenjati identifikacijo z refleksivno kritično participacijo.

**4.** Naslednja strukturna prvina recepcijske sposobnosti je bralčeva sposobnost (so)kreiranja domišljjskočutne (eidetske) predstave literarnega dogajalnega prostora, literarnih oseb in literarnega dogajanja. Pri tem je treba najprej razvijati **sámo domišljjsko sposobnost**, ki se v okolju, prepolnem bleščečih in preobloženih (tudi medijskih) slik in zvokov, ne razvija več spontano, kot se je razvijala nekoč. Nekoliko kasneje, to je v naslednji fazi literarnorecepcijskega

razvoja, pa je treba mlade bralce opozoriti na tiste besedilne signale, na tisti okvir, s katerim avtor omejuje bralčevo svobodo pri kreaciji domišljjskočutnih predstav. Sposobnost sokreiranja eidetskih predstav se torej razvija v smeri od **vnašanja** bralčevih **zunajbesedilnih slik** v literarno besedilo, k razviti sposobnosti **zapolnjevanja praznih prostorov**, ki jih avtor ponuja bralcu, da vanje vgradi prvine svoje (realne in medbesedilne) izkušnje in tako ustvari **svoje** eidetske predstave avtorjevega (torej literarnega) dogajalnega prostora, literarnih oseb in literarnega dogajanja.

## 4.1 Književna oseba

### 4.1.1 Domišljjskočutna (eidetska) predstava književne osebe

Recepcijska sposobnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književne osebe je na prvi (bolj ali manj egocentrični) stopnji omejena na projiciranje bralčeve podobe v literarno dogajanje. To stopnjo bo mogoče v prihodnosti, ko se bodo v osnovnošolsko izobraževanje vključevali leto dni manjši otroci kot doslej, najti še pri marsikatem učencu.

Na drugi stopnji (ki je zatorej definirana kot cilj prvega triletja) lahko mali bralec razvije sposobnost kreiranja eidetske predstave književne osebe tudi na podlagi avtorjevih besedilnih signalov in jih po potrebi dopolni z lastno domišljjsko kreativnostjo: s prvinami iz neposredne izkušnje in s prvinami s področja medbesedilnosti. Na tej stopnji otrok ocenjuje, da sta dobrota in lepota književne osebe neločljivo povezani. Zaznava le tiste lastnosti književnih oseb, ki so razvite v nazorno sliko. Pri vsaki književni osebi je sposoben zaznati le eno lastnost — in še to ob pomoči njenega protikarakterja. Značaj književne osebe je zanj v zgodbi določen za vselej (če bi književna oseba v besedilu npr. osebnostno dozorela, če bi se njen značaj v literarnem dogajanju spremenil, otrok tega praviloma ne bi opazil).

Na naslednji stopnji, praviloma ob koncu drugega triletja, naj bi učenci v okviru književne vzgoje dosegli stopnjo, ko bodo zaznavali in razumeli tudi tiste značaje književnih oseb, ki niso več popolnoma črni ali popolnoma beli. Književne osebe se jim bodo sicer še zdele pretežno dobre ali pretežno slabe (ambivalentnega karakterja še ne bodo zaznali), vendar bodo že lahko kazali razumevanje za spodrsiljaje literarnih oseb. Kršenja norme na tej stopnji otroci ne bodo več a priori ocenjevali kot znak slabega karakterja, ki mora biti kar se da kaznovan (kot se jim je to zdelo na prejšnji razvojni stopnji, ko je bila književna oseba praviloma strašno kaznovana, ker npr. ni ubogala kakšnega svarila, ukaza ali prepovedi ali zato, ker v nasprotju z veljavnimi normami, da je treba deliti, v ključnem trenutku npr. ni hotela odstopiti svoje malice).

Na operativni stopnji svojega osebnostnega razvoja bo otrok namreč že razumel, da bi utegnila imeti književna oseba za kršenje norme, ki jo je postavila avtoriteta, tehtne razloge — opravičilo. Tudi kazen, ki se zdi otroku v tem primeru ustrezna, je v sorazmerju s tem novim spoznanjem.

Ob koncu osnovne šole naj bi otrok dosegel tako stopnjo recepcijskega razvoja, da bi lahko ločil glavne in stranske književne osebe, da bi se bil sposoben življati v njihova čustva in razumeti njihove psihološke in etične lastnosti, polagoma z naraščanjem poznavanja zunajbesedilne stvarnosti in s širitvijo obsega zgodovinskega znanja in socialnih okolij v različnih zgodovinskih časih pa tudi socialne lastnosti.

4.1.2 Posebna strukturna prvina recepcijske sposobnosti, ki ji je pri književni vzgoji zagotovo treba nameniti posebno pozornost, je *sposobnost privzemanja perspektive*. Pri tem je treba vedeti, da si v začetku mali bralec sploh ni sposoben predstavljati, da bi kdorkoli videl karkoli drugače kot on sam, skratka, ni sposoben privzemati tuje perspektive, tudi tiste literarnih oseb, s katerimi se srečuje v leposlovju, ne.

Prva stopnja v razvoju sposobnosti privzemanja perspektive je vezana na identifikacijsko figuro. Otroku namreč na prehodu iz predoperativnega v operativno obdobje že lahko privzame perspektivo identifikacijske figure in nato s tega zornega kota doživlja literarno dogajanje.



Na drugi stopnji, v obdobju konkretnih intelektualnih operacij je otrok sposoben (najprej ob pomoči odraslega, kasneje pa brez nje) zaznati, da imajo različne književne osebe tudi različne perspektive, da vsaka na svoj način gledajo na literarno dogajanje in v skladu s tem tudi čustvujejo in ravnajo.

Šele po prehodu v obdobje abstraktne inteligence je mladi bralec sposoben ugledati vzorec, ki nastane, ko kombinira perspektive književnih oseb, in uvideti njihovo sovisnost.

4.1.3 V okviru sposobnosti recepcije književne osebe je mogoče sistematično razvijati še sposobnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja motivacije za ravnanje književnih oseb ali drugače rečeno: razumeti, *zakaj kdo kaj stori*.

Na začetni stopnji je tako sposoben otrok razumeti le motivacije za ravnanje tistih književnih oseb, ki ravnajo tako, ko bi v podobni situaciji ravnal sam. Zaznava torej le tiste motivacije, ki jih pozna iz svojega izkustvenega sveta.

Na naslednji stopnji je sposoben otrok najti razlago za ravnanje književnih oseb, četudi ta presega njegovo izkušnjo, a le v primeru, ko so vzroki za ravnanje razvidni iz konkretnih besedilnih podatkov. Če v besedilu ni podatkov, ki bi se navezovali na motivacijo za ravnanje književne osebe (če avtor njena ravnanja ne pojasnjuje neposredno), seže otrok na tej stopnji bralnega razvoja praviloma izven literarnega sveta in v mislih doda (predvidi) del zgodbe, ki jo je avtor (po njegovem globokem prepričanju) »pozabil«<sup>1</sup> napisati.

Ob koncu osnovnošolskega izobraževanja lahko dosežemo tako stopnjo sposobnosti za razumevanje in vrednotenje motivacije za ravnanje književnih oseb, da se je otrok sposoben osredotočiti tudi na namere, čustva in misli književnih oseb. Pri tem išče štirinajst/petnajstletnik zlasti psihološke verjetnostne motivacije. Z etičnimi stališči pogojene motivacije sooča z lastnimi etičnimi sodbami, pri čemer je zaznavanje etične motivacije in njeno vrednotenje odvisno od dosežene stopnje učenčevega moralnega razvoja.

## 4.2 Dogajalni prostor

Tako kot sposobnost recepcije književne osebe se tudi sposobnost oblikovanja eidetske predstave dogajalnega prostora oblikuje postopoma.

Na prvi stopnji otrok relativno skope besedilne signale, ki jih ponuja mladinska literatura za oblikovanje eidetske predstave dogajalnega prostora, dopolnjuje s prvimi iz spomina na svojo prvotno zunajbesedilno izkušnjo ter s podobami drugih umetnostnih del leposlovja, likovne izraznosti (predvsem ilustracij), filma in risanke.

Na drugi stopnji otrok pri eidetski predstavi dogajalnega prostora sicer že upošteva nekatere omejitve, ki izhajajo npr. iz geografskega, zgodovinskega in drugega znanja, vendar eidetsko predstavo dogajalnega prostora povečini ustvarja tako, da svojo domišljijo in svoje zunajbesedilne slike popravlja z avtorjevimi relevantnimi besedilnimi signali, kadar so ti v koliziji s prvotno domišljjskočutno predstavo.

Otrok lahko na tej stopnji sledi dogajanju v več dogajalnih prostorih hkrati — sposoben je obdržati v spominu eidetsko predstavo dogajalnega prostora, medtem ko teče literarno dogajanje v drugem dogajalnem prostoru, in si jo v nespremenjeni obliki priklicati v prvi plan zavesti, ko se literarno dogajanje spet preseli vanj.

Na tretji stopnji sooblikuje bralčevo eidetsko predstavo dogajalnega prostora tudi njegovo znanje iz zgodovine, zemljepisa, mitologije, istočasno pa otrok prepozna tudi relevantna jezikovna znamenja, zlasti časovno in socialno zvrstnost. Če ga učitelj nanjo opozori, lahko otrok opazi in razume tudi povezavo med književnim prostorom in literarnim dogajanjem oziroma med književnim prostorom in književno osebo.

### 4.3 Dogajalni čas

Podobno kot otrokovo spodsobnost za zaznavanje, razumevanje in vrednotenje književne osebe in dogajalnega prostora, je treba razvijati tudi njegovo sposobnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja *dogajalnega časa*.

Z dogajalnim časom ima otrok relativno veliko težav, saj mu pomenita v začetku besedi *nekoč* in *danes* podobno kot *pravljичno* in *realno*. Premik po časovni osi na tej stopnji razvoja sposobnosti razlikovanja med enovitostjo domišljjskega in realnega sveta in sposobnostjo razlikovanja med njima omogoča, da je *tam nekoč* zlitost dveh svetov še možna. Šele ko otrok to fazo preseže, je sposoben dojeti, da literarna besedila govorijo o dveh *nekoč*: *nekoč v davnih časih*, o fantastičnem *nekoč*, in o *nekoč, v starih časih*, o realnem zgodovinskem *nekoč*, ko se je dogajanje podrejalo realistični (in ne fantastični) miselni shemi. Že na tej prvi stopnji pa je otrok sposoben dogajalni čas prepoznavati iz posrednih besedilnih signalov (npr. »peljali so se s kočijo = stari časi; stalo je dva goldinarja = stari časi; stanovali so v stolpnici = danes).

Splōh pa je na tej začetni stopnji recepcijskega razvoja otrok sposoben slediti le kronološkemu toku dogodkov in mu moramo sposobnost razumevanja npr. retrospektivne ali pramenaste zgradbe literarnega dogajanja šele počasi in sistematično razviti.

Na drugi stopnji lahko otrok zaradi vedno večje obveščeniosti o zunajbesedilni stvarnosti oblikuje ustreznejše predstave literarnega dogajalnega prostora. Začenja razumevati, da realistični *nekoč* ni zmeraj enak in da so se »stari časi« spreminjali. Da so npr. stari časi, v katerih so živeli vitezi, in so stari časi, v katerih so živeli ljudje v jamah, in so stari časi, ko je bila npr. tudi pri nas vojna. Slike različnih zgodovinskih časov še niso preveč korektno in so le delno v skladu z zgodovinskimi dejstvi, saj izvirajo otrokove informacije o tem, kako je bilo npr. za časa kralja Arthurja in kako v starem Rimu, manj iz sistematično pridobljenega zgodovinskega znanja in bolj iz naključno zbranih informacij s televizije, filma ali ilustracij, slik v poljudnoznanstvenih in literarnih delih, ki jih je bral.

Na tej stopnji mladi bralec ne zaznava več le kronološkega nizanja dogodkov. Sposoben je zaznati prepletanje dogajalnih časov v pripovedi, pri čemer se najprej razvije sposobnost zaznavanja in razumevanja retrospektivnega toka dogodkov.

Na tretji stopnji razvije otrok sposobnost oblikovanja (z zgodovinskega zornega kota) korektnih eidetskih predstav književnih oseb, dogajalnega prostora in literarnega dogajanja, če je to postavljeno v realna zgodovinska obdobja. Istočasno pa si je sposoben zamišljati tudi dogajalne čase v bližnji ali nekoliko bolj oddaljeni prihodnosti. Zaznavanje dogajalnega časa zanj ni več problematično, saj razume tudi posebnosti zgradbe književnega besedila glede na dogajalni čas (pramenska zgradba, prepletanje sedanjosti in preteklosti, prihodnosti, retrospektivna zgradba, okvirna zgodba).

**5.** Posebna strukturna prvina recepcijske sposobnosti je tudi sposobnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja literarnega dogajanja.

Na začetni stopnji otrok zaznava le tiste dele književnega dogajanja, ki so enaki njegovi zunajbesedilni izkušnji. Nekoliko kasneje, ko otrok razvije tudi zanimanje za karkoli drugega kot zase, sicer lahko sledi literarnemu dogajanju, vendar je njegova sposobnost recepcije literarnih dogodkov omejena, zato je kaže na tej stopnji bralnorecepcijskega razvoja zanimanje za zmeraj isto pravljico, zmeraj isto pesmico, zmeraj isto radijsko igro, posneto na zvočni kaseti ...

Nekoliko kasneje je otrok sposoben slediti literarnemu dogajanju v pravljici z dvodelno oz. tridelno strukturo in zatem prepoznavati in doživljati pravljичno dogajanje, nanizano vzdolž tipičnega pravljичnega loka.

Po prehodu iz predoperativnega v operativno obdobje osebnostnega razvoja je mogoče pri mladem bralcu razviti sposobnost recepcije dogajanja hkrati na fantastični in realni ravni. Gre za

stopnjo recepcijskega razvoja, ki se odraža v premiku otrokovega literarnega interesa od pravljice k fantastični pripovedi (kot Pika Nogavička, Ostržek, Brata Levjesrčna ...).

Sposobnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja literarnega dogajanja se razvija v smeri zmožnosti recepcije dogajanja na zmeraj več dogajalnih prostorih in na zmeraj več časovnih ravlinah vse dotlej, ko je bralec zmožen zaznavati tudi zaviranja in pospešitve dogajanja, ga razčlenjevati na dogajalne enote, ločiti glavno in stransko dogajanje, razumeti razlike med analitično in sintetično zgradbo ...

**6.** Počasi in postopoma se razvija (je mogoče razvijati) tudi bralčevo sposobnost zaznavanja povezanosti posameznih motivov. Na začetni stopnji namreč otrok zaznava posamezne literarne motive namreč izolirano — kot sosledje sličic, situacij, ki se dogajajo isti literarni osebi. Približno na prehodu iz predoperativnega v operativno obdobje je otrok sposoben povezati motive v vzročno-posledični niz. Šele potem, ko se približuje stopnji formalnologičnih intelektualnih operacij, lahko pričakujemo, da bo sposoben povezati v literaturi upovedeni svet s širšo generično stvarnostjo in tako identificirati témo literarnega besedila tudi takrat, kadar je ta oddaljena od nivoja konkretnega dogajanja in to zahteva sposobnost generalizacije in abstraktnega mišljenja.

**7.** Posebna strukturna prvina recepcijske sposobnosti je tudi sposobnost ločevanja avtorja in pripovedovalca.

Na začetni stopnji otrok avtorja sploh ne zaznava, saj se mu zdi, da je fizična oseba, ki mu literarno delo posreduje, tudi njegov avtor.

Kasneje otrok seveda ve, da si je pravljico izmislil in pesmico spesnil *neki pesnik/pisatelj* in da mu jo starši ... le berejo. Na tej stopnji sta zanj kategoriji avtorja in pripovedovalca zlitii v eno.

Kategorijo pripovedovalca (kakor ga definira literarna teorija) je mladi bralec sposoben (ob pomoči učitelja) zaznati le, kadar je ta v besedilu eksplicitno naveden, ali takrat, kadar je mogoče pripovedovalca razbrati iz zelo evidentnih posrednih besedilnih signalov (npr. v Potovanju v domišljijo Alenke Goljevšček, kjer zgodbo pripoveduje prvoosebni pripovedovalec — fant, pubertetnik, avtorici pa je ime Alenka, ki seveda ne more biti fant).

Na najvišji stopnji bralec loči avtorja in pripovedovalca. Zaznava in razlikuje vsevednega, avktorialnega pripovedovalca, osebnega, demokratičnega pripovedovalca in lahko ob učiteljevi pomoči razume in vrednoti avtorjevo izbiro vrste pripovedovalca v povezavi s sporočilnostjo literarnega besedila. Nazadnje mladi bralec opazi, razume in vrednoti mejo med avtorjem in pripovedovalcem, kadar gre za »izenačitev »zunanjega« in »notranjega« prostora in časa«, za t. i. »lirskega izpovedovalca« (Kmecl, 1976: 221) oz. lirski subjekt.

Napak bi bilo, če bi ob sposobnosti razlikovanja avtorja in pripovedovalca namenili svojo pozornost le zaznavanju in interpretaciji različnih tipov pripovedovalca v literarnem besedilu. Vsaj enako pomembno kot to je namreč uvidevanje avtorjeve pripovedne perspektive, »njegovega stališča do ubesedenega sveta« (Kmecl, 1976: 163). Pri razvijanju tega dela recepcijske sposobnosti pa je treba biti nadvse previden in predvsem ne nepotrpežljiv. Glede na razvoj otrokove sposobnosti privzemanja perspektive se namreč ne kaže smiselno, da bi skušali doseгти ta cilj kaj prej kot potem, ko zagotovo vemo, da je mladi bralec že dosegel stopnjo formalnologičnih intelektualnih operacij.

**8.** Zelo postopoma in počasi se razvija tudi bralčevo *sposobnost ločevanja resničnosti in fikcije*, pri čemer lahko opazujemo na začetni stopnji otrokovega razvoja vero v popolno zlitost domišljjskega in realnega.

Novejše raziskave kažejo, da do spoznanj, kaj je res in kaj izmišljeno, pri otroku ne pride nenadoma. In tako otrok v operativnem obdobju načelno sicer loči med realnim in domišljjskim

svetom, vendar je še zmeraj prepričan, vsaj v času mimetične zamaknjenosti v literarni svet, da je vse, kar mu pripoveduje literarno besedilo, resnično. Če ne gre ravno za pravljico (ki jo prepozna kot literarno vrsto za upovedovanje domišljjskih svetov) otrok izhaja iz predpostavke, da je literarni svet odsev resničnosti in ga zato skuša razložiti z njenimi zakonitostmi. Če se mu to ne posreči, literarno besedilo zavrne.

Šele na tretji stopnji otrok besedila ne vrednoti več glede na to, ali je dogajanje resnično ali ne, niti si ne prizadeva tistih segmentov, ki so v nasprotju z zunajbesedilno izkušnjo in zakonitostmi, ki veljajo v njej, na vsak način racionalno razložiti. Fiktivne neracionalne plasti dogajanja je sposoben (ob pomoči učitelja) bralec na tej stopnji videti v njihovi alegorični ali simbolični funkciji.

**9.** Enako počasi in povezana s sposobnostjo ločevanja med resničnostjo in fikcijo se razvija tudi otrokova sposobnost za razumevanje metaforičnega in simboličnega izražanja. Tako lahko otrok dojame najprej metafore, v katerih konkretno ponazarja konkretno, nato metafore, kjer konkretno ponazarja abstraktno, in šele relativno pozno metafore, kjer je odnos med zaznamovanim in zaznamujočim abstrakten. V zvezi s sposobnostjo zaznavanja simboličnega pomena pa bi veljalo poudariti Svenssonovo spoznanje, da še štirinajstletniki liriko, če jo berejo sami, razumejo bolj ali manj dobesedno in da je šele pri osemnajstletnikih mogoče zaznati samostojne simbolične interpretacije in tendenco k zaznavanju prenesenega pomena.

**10.** Poleg vseh naštetih strukturnih prvin recepcijske sposobnosti pa potrebuje bralec za refleksivno recepcijo še kar spodobno količino tistega, kar v klasični šoli imenujemo *literarno znanje*, najprej seveda literarnozgodovinskega, kamor prištevamo poznavanje kanona in nacionalnega kanona ter (literarno/kulturno)zgodovinskih okoliščin, v katerih sta nastajala. Brez tega namreč ni mogoče sestavljati tistih segmentov literarnega pomena, ki izhajajo iz t. i. *medbesedilnosti*. Literarne umetnine se v našem duhovnem svetu ne pojavljajo le kot avtonomni (literarni) svetovi. Vsaka izmed njih zasede, ko se pojavi, svoje mesto v univerzumu, ki ga imenujemo civilizacijska dediščina človeštva. In kot ima vsako nebesno telo v pravem univerzumu določene odnose do nekaterih drugih nebesnih teles in je umeščeno v neke astrološke sisteme, tako ima tudi večina literarnih umetnin odnose do nekaterih drugih literarnih stvaritev in je umeščena v neke literarnozgodovinske, literarnoslogovne, literarnofilozofske sisteme. In če bralec teh odnosov ne vidi/ne razume, ne more razviti refleksivnega pomena literarnega besedila.

**11.** Na podoben način in iz podobnega razloga potrebuje bralec tudi literarnoteoretično znanje, poznavanje zakonitosti, po katerih so napisana literarna besedila, poznavanje/prepoznavanje literarnih zvrsti in vrst in v tem kontekstu (pre)poznavanje njihove strukture. V okviru recepcijske sposobnosti je to potrebno iz dveh razlogov.

- Prepoznavanje literarnovrstne pripadnosti besedila omogoča bralcu, da za recepcijo pripravi ustrezen horizont pričakovanja (in v tem kontekstu ustrezno literarnovrstno miselno shemo ter ustrezne medbesedilne izkušnje z drugimi *tovrstnimi* literarnimi besedili), kar je pomembno, pogosto pa ključno za sestavljanje pomena literarnega besedila. Isto besedilo ima lahko namreč diametralno nasprotno pomeno, če ga sprejemamo v okviru ene ali druge literarne vrste, npr. basen kot živalsko pravljico (kar otroci pogosto počnejo), praviloma zgrešijo (refleksivni) pomen.
- Prepoznavanje literarnovrstne pripadnosti besedila in poznavanje njenih strukturnih značilnosti omogoča bralcu, da na stopnji spontanega branja črpa literarnoestetsko doživetje iz »užitka zaradi izpolnjenih pričakovanj« (ali z drugimi besedami: *ob prepoznavanju znanega*) in na stopnji refleksivnega branja z »odkrivanjem pripovednega postopka« in »usvajanjem oz. zavračanjem tradicije«.

Poznavanje in prepoznavanje strukture literarnega besedila je torej izjemno pomembna sestavina recepcijske sposobnosti, ključna že za sestavljanje pomena na ravni spontanе recepcije in

nepogrešljiva na ravni refleksivne recepcije, zato ji je treba posvečati veliko pozornost tudi v t. i. mehkih, na učenca osredinjenih literarnodidaktičnih modelih. In zato ji namenja veliko pozornosti tudi komunikacijski model književne vzgoje v novem osnovnošolskem kurukulu.

Kaj torej lahko rečemo o komunikacijskem modelu književne vzgoje, ki mu je namenjen pričujoči zapis, potem ko smo prebrali kurikulum za devetletko?

Zagotovo to, da oprt na estetiko recepcije, literarno teorijo in spoznanja o razvoju literarnega branja sistematično in korak za korakom vodi mladega bralca od spontane k refleksivni recepciji literarnega besedila (če se izrazimo s terminologijo H. R. Jausa) oz. k razviti sposobnosti literarnega branja (če se izrazimo s terminologijo nove slovenske književne didaktike). Pri tem ni mogoče spregledati dejstva, da komunikacijski model književne vzgoje ni usmerjen le k zaznavanju čim večjega števila besedilnih signalov, ampak v prvi vrsti k sistematičnemu razvijanju bralčeve sposobnosti razumevanja in vrednotenja le-teh. Gre za načelo: manj je lahko več, pri čemer namenja komunikacijski model književne vzgoje posebno pozornost izbiri besedilnih signalov, ki naj bi učitelj nanje usmerjal pozornost svojih učencev, saj odbira le tiste, ki so jih učenci sposobni zaznati, razumeti in vrednotiti s svojim aktualnim literarnorecepcijsko in razvojno definiranim horizontom pričakovanja.

Bistvena novost komunikacijskega modela književne vzgoje je gotovo v poskusu definiranja strukturiranosti recepcijske sposobnosti in v opisu stopenj otrokovega (literarno)bralnega (= recepcijskega) razvoja v okviru vsake njene strukturne prvine. Na ta način uspeva komunikacijski model književne vzgoje nedefinirano pot od t. i. spontane k t. i. refleksivni recepciji razgraditi na pregledno število delnih ciljev, h katerim lahko učitelj v okviru šolskega pouka usmerja cilje didaktične komunikacije.

## Literatura

- Baier, L. (1983). Literatur im Prozeß ästhetischer Erziehung. V: Braun, P., D. Krallmann (ur.): Handbuch Deutschunterricht. Bd. 2. Literaturdidaktik. Düsseldorf.
- Binder, L. (1970). Bibliothérapie. V: Erfolg und Wirkung der Lektüre. Wien.
- Braun, P., D. Krallmann (ur.) (1983). Handbuch Deutschunterricht. Zv. 2. Literaturdidaktik. Düsseldorf.
- Bühler, Ch. (1961). Das Märchen und die Phantasie des Kindes. München.
- Dahrendorf, M. (1970). Voraussetzungen und Umriss einer gegenwärtsbezogenen literarischen Erziehung. V: Baumgärtner, A. C., M. Dahrendorf (ur.): Wozu Literatur in der Schule? Beiträge zum Literarischen Unterricht. Braunschweig.
- Grosman, M. (1989). Bralec in književnost. Ljubljana.
- Hopster, N. (1980). Deutschunterricht als ästhetische Erziehung? Zur Frage der Möglichkeit einer unterrichtstheoretischen Begründung für den »Umgang mit Texten«. V: P. Stein (ur.): Wieviel Literatur brauchen Schüler? Stuttgart, 114-128.
- Jauss, H. R. (1978). Estetika recepcije. Beograd.
- Kmecl, M. (1976). Mala literarna teorija. Ljubljana.
- Kordigel, M. (1990). Bralni razvoj, vrste branja in tipi bralcev. *Otrok in knjiga*, Maribor, 29-30, str. 5-42, in 31, str. 5-22.
- Kordigel, M. (1994). Ideologija v mladinski književnosti. *Otrok in knjiga*, Maribor, 38, str. 5-25.
- Kordigel, M. (1993). Mladinska literatura, otroci in učitelji. Ljubljana.
- Kordigel, M. (1995). O razvoju recepcijske sposobnosti ali nova spoznanja vede o mladem bralcu. *Otrok in knjiga*, Maribor, 1995, 39-40, str. 13-23.
- Kordigel, M. (1991). Pravljica in otroška fantazija. *Otrok in knjiga*, Maribor, 32, str. 34-42.
- Kos, J. (1983). Očrt literarne teorije. Ljubljana.

- Krakar Vogel, B. (1991). Skice za književno didaktiko. Ljubljana.
- Kreft, J. (1977a). Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg.
- Kreft, J. (1977b). Zur Bedeutung des Konzepts der Ich — Entwicklung für die Konzeption des Curriculums. V: D. Benner (ur.): Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Kastellaun, 173-184.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1966). Die Psychologie des Kindes. Paris.
- Saksida, I. (1991). Nekaj vprašanj iz teorije mladinske književnosti. Otrok in knjiga, Maribor, 32, str. 5-33.
- Scherf, W. (1961). Kindermärchen in dieser Zeit? München.
- Scherf, W. (1976). Projekcija, identifikacija in kritična participacija. Otrok in knjiga, Maribor, 4, str. 62-70.
- Spinner, K. (1993). Entwicklung des Literarischen Verstehens. V: Beisbart, Ortwin (ur.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für Junge Leser. H. E. Giehl zum 65. Geburtstag. Donauwörth: Auer, 55-64.

Metka Kordigel

UDK 378.882:82:111.852

SUMMARY

**A COMMUNICATIVE MODEL OF LITERARY EDUCATION:  
AN ATTEMPT TO STRUCTURE RECEPTIVE ABILITY**

A communicative model of literary education is presented that was used in the new primary school curriculum. It is based on three sciences, which — each within its own framework — explore elements of the communicative situation in the classroom in which the reader and the literary text meet, in the presence of the teacher as the organiser or the manager of the learning situation. The model borrows its knowledge about the student and his receptive ability from the young reader studies, its knowledge about the literary work from literary studies, and its knowledge about what happens when the reader and the literary text meet from aesthetics of reception.

Following the ideas of aesthetics of reception, the communicative model of literary education presumes there exists nothing that might be termed "the real meaning of a literary text", no precious value that the author has hidden among the words of his literary creation and that should be found — or possibly missed — by readers in the process of reception. The meaning of a literary text is created in each reading anew as a product of interaction between the text and its reception by the reader. Within this framework, the model primarily prepares students for dialogue with a literary text and for constructing their individual meanings of texts, because it is only the student himself or herself that can make (or not make) a literary text speak to him/ her, i.e. actualise a literary text's potential meaning into his/ her own, bringing into the referential framework of literary data to be used in reception his/ her own specific expectations that belong to his developmental and biographically determined field of interests, desires, needs and experiences, in other words, to his horizon of expectations. A reader can understand a

literary text only to the extent matching the ability of his horizon of expectation to receive signals or data for reception conveyed by a literary text.

Using principles of aesthetics of reception, literary theory and studies on development of literary reading, the communicative model of literary education guides the young reader systematically, step by step from spontaneous to reflexive reception of a literary text, i.e. to a developed ability of literary reading. In this process, the model does not focus on increasing the number of textual signals perceived by the reader, but primarily on a systematic development of his/ her ability to understand and evaluate these signals. This is the principle of *Less may be more*, with special attention going to the selection of textual signals brought to students' attention by the teacher. The teacher selects only those signals that students are capable of registering, understanding and evaluating within their horizon of expectation as defined by their ability to receive literature and their stage of development at a given point in time.

The basic novelty of the communicative model of literary education is its attempt to define the structural complex of receptive ability and its description of the child's (literary) reading (= receptive) development within each of its structural component. Doing this, the communicative model of literary education manages to break down the contiguous progression from the so-called spontaneous to the so-called reflective reception into a manageable number of partial objectives that the teacher may seek to pursue in his/ her didactic communication.

Aleš Gabrič

UDK 821.163.6.09"1940/1945"

Inštitut za novejšo zgodovino v Ljubljani

## Umetnost in politika v partizanski Beli krajini

Literarni aktivizem, utilitarnost in cenzura so večna vprašanja v odnosih med umetnostjo in politiko, ki se v takšni ali drugačni obliki vedno znova pojavljajo v vseh družbenih sistemih in pred katerimi niso imune niti najbolj demokratične države. Politiki si ne znajo predstavljati, da se ne bi vtikavali v vse pore družbenega življenja, tudi v tiste, na katere se sploh ne spoznajo. Umetniki pa se čutijo poklicane, da odgovarjajo na vsa aktualna vprašanja današnjega dne. Srečevanja dveh pogosto zelo nasprotujočih si pogledov na ista vprašanja so včasih zelo boleča, drugič zopet bolj strpna. Običajno pa so bolj zaostrena v politično prelomnih časih, ko si politika v imenu zagotavljanja enotnega delovanja vseh družbenih sil lasti pravico odločati tudi o smeri umetniškega delovanja.

Za literarni aktivizem lahko trdimo, da na Slovenskem med 2. svetovno vojno ni zajel literature tako močno kot v prvih povojnih letih. Prevlada aktualizma je bila med vojno bolj posledica močnih vtisov, ki jih je ljudem zapuščala največja svetovna morija, kot pa zunanjih vplivov. K omejevanju aktivizma so najbolj pripomogli umetniki v partizanskih vrstah, združeni v Slovenskem umetniškem klubu, ki je bil ustanovljen 3. septembra 1944 v Semiču. Tu je bil 4. januarja 1944 tudi kongres kulturnih delavcev v OF, tako da je bil Semič kar pomembno kulturno središče partizanske Bele krajine.

Na ustanovnem zboru Slovenskega umetniške kluba<sup>1</sup> (SUK) je bil za predsednika društva, v katerem so bili zbrani partizanski umetniki, izbran slikar Božidar Jakac, odbornik za književnost v vodstvu društva pa je postal Ivan Potrč. Mile Klopčič je bil izbran za urednika revije Naša beseda, ki naj bi jo izdajalo društvo, a do tega ni prišlo in je bilo gradivo, zbrano za revijo, večinoma objavljeno šele po osvoboditvi v Slovenskem zborniku 1945. Že pri volitvah društva je prišlo do »političnih« zapletov, saj sta bila za vodilna moža izbrana France Bevč in Josip Vidmar, oba visoka funkcionarja Osvobodilne fronte. Toda po tej izbiri je protestiral Filip Kumbatovič, ravnatelj SNG na osvobojenem ozemlju, in dejal: »Če je ta klub res klub svobodnih umetnikov, bi bilo boljše, če bi njegovi funkcionarji ne bili sočasno funkcionarji IO OF ali SNOS.« Na ponovljenih volitvah so nato izbrali že omenjeno vodstvo, v katerem ni bilo višjih političnih osebnosti.<sup>2</sup>

Prav SUK oziroma njegovi člani so bili tisti, ki so z vodilnimi politiki odkrito spregovorili o tendencioznosti v umetnosti, o pozivih k aktivizmu in o partizanski brezi, ki ni bila nič drugega kot kratko vojno dejanje obsežnejše igre, imenovane spor na književni levici. Društvo je odločilno poseglo v razprave o teh vprašanjih na širših sestankih, ki so se jih udeležili tudi vodilni politiki Osvobodilne fronte. Poleg umetnikov, ki jih v študiji Slovensko pesništvo upora omenja Boris Paternu<sup>3</sup> (Božidarja Jakca, Mateja Bora, Filipa Kalana, Josipa Vidmarja, Franceta Miheliča,

<sup>1</sup> Aleš Gabrič (1989). Slovenski umetniški klub. Zgodovinski časopis, 43, št. 1, str. 97-106.

<sup>2</sup> Arhiv Republike Slovenije (ARS), Dislocirana enota I (DE I), fond SNOS, fasc. SUK — 14068, Zapisnik ustanovnega občnega zbora.

<sup>3</sup> Slovensko pesništvo upora 1941-1945 (1997). Novo mesto, str. 10.

Mileta Klopčiča), je potrebno kot zelo zgovornega in bojevitega v prepričevanju politikov, da se je treba postaviti po robu uveljavljanju nesmiselnih idej zagovornikov partizanske breze, omeniti zlasti še Boža Voduška. V nekoliko nehvaležni vlogi je bil pri tem Josip Vidmar, saj je bil po eni strani svobodomiseln literarni kritik, po drugi pa predsednik Izvršnega odbora OF, torej visoka politična osebnost. In na prvem članskem sestanku SUK, 14. oktobra 1944 v Črnomlju, je moral kolegom odgovarjati predvsem Vidmar, saj Borisa Kidriča, kljub temu da so ga pričakovali, na sejo ni bilo.

Vidmar je v uvodnih besedah dejal, da *»OF sicer lahko izrazi svojo željo. OF ima tudi pravico, da pričakuje od umetnikov, da se bodo dotikali in črpali iz današnjega dogajanja. Vendar pa OF ve, da je umetnost večna, da je brezčasna, toda kljub temu lahko upošteva naš čas.«* Ker zna pravi umetnik vedno odgovarjati izzivom časa, je nadaljeval Vidmar, mora biti umetnik in z njo umetnost prisotna tudi v velikem dogajanju, ki so ga doživljali v vojnih letih, to pa še ne pomeni nujno tudi utilitarnosti: *»Slišal sem govoriti tudi o narodno-osvobodilni brezi. Če hoče biti breza umetnost, mora biti pod njo partizanski rekvizit. To je zame burka, to je zame farsa. S tem pa še nočem reči, da bi se ne dalo narisati breze, ki bi globljemu opazovalcu ne posredovala današnjih dni.«* Sama vsebina torej še ni dovolj, da bi o nekom govorili kot o *»narodno-osvobodilnem umetniku«*, je poudaril Vidmar, saj brez talenta in umetniške žilice pač ni možno ustvarjati umetnin. Zavrnil je tudi poziv o umetnosti za ljudstvo, saj so ga pogosto uporabljati kot zahtevo za zniževanje umetniške vrednosti.<sup>4</sup>

V razpravi je bil zlasti provokativen Božo Vodušek, ki je hotel vedeti, ali je društvo podrejeno oblastnim organom, torej odseku za prosveto Slovenskega narodnoosvobodilnega sveta. Po odgovoru, da je društvo povsem samostojno in da ni vezano na politične in oblastne forume, pa je predlagal, da je treba izbrati novega urednika društvene revije: *»Zdi se mi napačno, da bi bil Mile Klopčič urednik revije in to zato, ker je v državni funkciji. Zato predlagam, naj se izbere drug urednik.«* Na pripombe sogovornikov, kakšne bi bile lahko napačne tendence oblasti do umetnosti, je Vodušek odkrito povedal: *»Krivdo nosijo tisti, ki umetnost dirigirajo. Osnovna napaka je, da se je delalo drugače, kakor je tov. Vidmar povedal. Vprašanje pa je celo, če je dobro umetnost pozivati k aktualnosti. Nočem pa seveda umetnosti pozivati v oblake. Vsaka doba postavlja svoje probleme. Take besede, ki so bile pred 20 dnevi nujne, danes že niso več. Od strani tistih, ki so zaradi narodno-osvobodilnih zaslug postavljeni na odgovorna mesta, so zahtevali aktualnosti. Propaganda, to je bilo jedro. (...) Treba je dati ljudem možnosti, da ne pišejo samo za propagando. Če bi to možnost dali, bi zdaj že prišla prava umetnost. Življenjski, pravi umetnosti moramo dati prostora. To se pravi dati možnost za nepropagandno umetnost. Taka možnost, da bo rodila veliko umetnost in ki bo zaradi svoje resnične umetnosti tudi propaganda.«<sup>5</sup>*

Na Voduškove kritike sta se odzvala Josip Vidmar in Mile Klopčič. Vidmar je poudaril, da se strinja z Voduškovimi *»postulati svobodne umetnosti«*, da pa vendarle ni moč trditi, da današnja doba ne more dajati visokih umetniških del zaradi aktualnosti in je za pesmi Otona Župančiča iz leta 1941 dejal, da *»so pesmi naše borbe, našega časa in vendarle ne bo nihče trdil, da ne bi bile na višini, da bi bile slabše kakor so bile njegove prejšnje pesmi.«* Klopčič pa je pripomnil, da je treba ločiti dela, ki jih je urejal po naročilu glavnega štaba, torej vojske, od del, ki naj bi jih izdajalo kulturniško društvo, ob tem pa je še dodal: *»Mislim, da je to prvo zborovanje na osvobojenem ozemlju, ki v našem življenju ne kaže enotnosti.«* Seveda je na to takoj reagiral Vodušek, ki je dejal, da gre za napačen očitek, kajti *»ni fingirane enotnosti in — molčati. Odpreti je treba usta. Predlagam, da govorimo odkritosrčno. Prav molčanje je naša bistvena napaka.«* Po teh besedah je Vidmar pozdravil *»energično voljo, priti do skupnosti in enotnosti.«* Razprava je torej krenila v smer odprtega pogovora, ki ga je spodbudila Voduškova neposrednost in zahteva po odkritem pogovoru. Na pripombe, da je lahko tudi aktualna umetnost prava umetnina, je Vodušek odgovoril: *»Saj tukaj je*

<sup>4</sup> ARS, DE I, SUK — 14070, Zapisnik I. članskega sestanka, 14. 10. 1944 v Črnomlju.

<sup>5</sup> Prav tam.



*psihološki motor. Poziv k aktualnosti je pravilen, toda nepotreben. Prav bojazen, da ne bi bil aktuelen, je ovirala umetnika.*«<sup>6</sup>

Odrpta razprava o aktualnosti in partizanski brezi se je nadaljevala tudi na drugem članskem sestanku SUK, 8. novembra 1944 v Črnomlju, ki sta se ga od politikov udeležila Boris Kidrič in Aleš Bebler. Uvodno besedo je imel tokrat Kidrič, ki je precej odkrito poudaril, da je eden od temeljnih vzrokov, zakaj je do omenjenih polemik sploh prišlo, dejstvo, da »posamezniki med političnimi ljudmi niso dovolj razgledani v umetnosti«. Zatem je pojasnil svoje poglede na umetnost, ki so bili manj ostri kot pri ortodoksnih marksistih, a še vseeno niso zadovoljevali zahtev umetnikov po nepolitičnem ocenjevanju kulture. Kidrič je menil, da je nesmiselno postavljati vprašanja tendence in umetnosti, kajti »če si umetnik, si obenem tudi tendenciozen«. Zlasti pa je poudaril, da si ne more misliti, da čustven človek, kar umetnik vsekakor mora biti, ne bi opisoval tako prelomnega časa, ki prinaša toliko sprememb: »Umetnost se ne da dekretirati s strani NO breze in se je ne da dekretirati niti z absolutne umetnosti. In tako sodim, da je ta debata nepotrebna. (...) Zahtevamo od umetnika, da se te borbe udeležuje, zahtevamo, da se na izkušnjah te borbe uči in v umetnosti daje izraz te borbe. Če pa tega ne bi znali izraziti, ne samo, da ta umetnost ni sodobna, temveč sploh umetnost ni.«<sup>7</sup>

Kidričeve besede so naletele na dokaj ugoden odmev, saj je predsednik društva Božidar Jakac poudaril, da se stališča pokrivajo »s tem, kar mi hočemo«, saj je do polemike prišlo »zaradi tega, ker gotovim elementom abeceda umetnosti ni jasna«. Dodal je še, da ni nujno, da bo ta prelomni čas našel takoj ustrezen odsev v umetnosti in da bo mogoče treba na prave umetnine še počakati. S tem se je strinjal tudi Vidmar, ki je dejal, da je prva naloga umetnikov ustvarjati, da pa ni povsem nujno, da morajo dela govoriti le o sedanjem času in da na posamezne plati umetnosti politični dogodki vplivajo bolj, na druge manj, konec koncev pa tudi »naše narodno osvobodilno življenje naplavlja in prinaša s sabo marsikaj slabega, nevažnega.« S tem se Kidrič ni najbolj strinjal, saj je v političnem ocenjevanju dejal, da bi morali umetniki ocenjevati predvsem pozitivne plati borbe: »Pravi umetnik se bo torej samo očetovsko nasmehnil. Majhen človek pa bo to napihoval. In zato je škodljiv in koristi sovražniku.«<sup>8</sup>

V razpravo se je nato vključil še Božo Vodušek, ki je ponovil, da so pozivi k aktualnosti nepravilni, saj so umetniki v partizanskih vrstah že s svojim delom dokazovali, kako doživljajo prelomni čas. Pridružil se je tudi Vidmarjevim pripombam: »Vzemi ljubezensko liriko. To je področje, kjer bi se posledice narodno osvobodilne borbe samo posredno kazale. Drugi primer je krajinar. In kljub temu je to umetnost in sicer lahko dobra umetnost.« Kidrič se je s tem strinjal, a dodal, da bi bilo kljub temu »jalovo, če bi bila samo lirika in breze«. Vodušek je temu dodal: »Vse kaže, da gre vse v pravo smer«, s čimer je pokazal zadovoljstvo, ker jim je politik z vrha povedal, da jih ne mislijo več posiljevati na način, kot ga je ubral vojaški vrh. Kljub temu je Kidrič dodal, da ne bi bilo nič narobe, če bi več pozornosti posvetili »politični vzgoji umetnika«, a se je takoj oglasil Vidmar in dodal: »In umetniški vzgoji politikov.« Na to pripombo je Kidrič bolj kisló odgovoril: »To bo težje.«<sup>9</sup>

Odkrit pogovor med umetniki in politiki je pojasnil nekatera odrpta vprašanja, razlike pa so le še ostale. Politiki so pač politiki in večino stvari, tudi umetnost, ocenjujejo skozi politična očala. Toda eni imajo manjšo dioptrijo, drugi pa precej večjo, ki je pogosto precejšnja ovira za bolj trezno presojanje položaja. Ob moči argumentov in v želji, da ne bi prišlo do razhajanj s kulturnimi delavci v OF, so komunistični ideologi popustili, toda nekatere zabeleške, ki so nastale v zaprtih partijskih krogih, pričajo, da poraz partizanske breze še ni bil hkrati tudi dokončni poraz utilitarnih

<sup>6</sup> Prav tam.

<sup>7</sup> Arhiv Republike Slovenije (ARS), Dislocirana enota I (DE I), fond SNOS, fasc. 47, SUK — 14070, Zapisnik II. članskega sestanka, 8. 11. 1944.

<sup>8</sup> Prav tam.

<sup>9</sup> Prav tam.

tendenc v sporu na književni levici in da je bilo moč pričakovati še nadaljevanje te nikoli izpete pesmi. Aleš Bebler je odločilno posegel v polemiko okoli partizanske breze s člankom Nekaj misli o umetnosti, ki ga je sredi polemik 4. novembra 1944 objavilo partijsko glasilo Ljudska pravica. V njem je poudaril, da je »kot nebo od zemlje ... daleč od bedaste teorije o 'narodno osvobodilni brezi'«. <sup>10</sup>

Da pa je šlo pri Kidričevih besedah bolj za politično taktiziranje kot pa za dolgoročnejši kulturnopolitični princip, nam kažejo zabeležke Filipa Kumbatoviča Kalana s partijske konference kulturnih delavcev 25. januarja 1944. Kidrič je v referatu kulturnikom komunistom kritiziral dejstvo, da se »še niso dvignili na politični nivo političnega aktivista«, svetoval jim je študij marksizma in leninizma, ob koncu po so si začrtali zelo utilitarna načela, da »kakor je Partija izpeljala politično borbo, tako mora zgraditi tudi umetnost«. Pri tem so se dotaknili tudi ožje umetniške problematike: »Nov tip umetnika mora biti nov človek — komunist v vsem svojem življenju: proč z anarhizmom in staro 'umetniško navlako'.« <sup>11</sup>

Bolj kot klasični cenzuri so bili literati in umetniki v narodnoosvobodilnem boju podvrženi avtocenzuri, ki v tako zaostrenih razmerah, kot je bila najbolj krvava vojna v zgodovini človeštva, ni bila plod zunanjih pritiskov, temveč lastnega videnja ostrih nasprotij, ostrih meja in potez na robu človečnosti, ki so potrebna za preživetje grozot. Vsaj v poeziji na pravi cenzurni poseg med pregledovanjem arhivskih virov nisem našel. Našel pa sem na primer cenzuriranje gledaliških agitk, za katere je tako in tako značilno, da nastajajo bolj kot politično-propagandno, kakor pa umetniško delo.

Med ostalimi je politično ocenjeval agitke, ki jih je uprizarjalo Slovensko narodno gledališče (SNG) na osvobojenem ozemlju tudi Boris Kidrič. Gledališče je, po trditvah direktorja gledališča Filipa Kumbatoviča Kalana, igralo »popravljene« verzije agitk. <sup>12</sup> Kidrič je ocenil tudi enodejanko Mateja Bora Ječa se je odprla. Ta je igro napisal ob italijanski kapitulaciji in je smešila tudi Italijane, SNG pa jo je prvič in hkrati zadnjič uprizorilo šele pol leta po kapitulaciji, aprila 1944. Kidrič je pred tem 31. marca 1944 naročil vodstvu gledališča, da je treba »nekoliko bolj poudariti aktivnost italijanskih množic ob kapitulaciji v tem smislu, da je ta kapitulaciji pripomogla«, s tem pa seveda zahteval poseg v avtorjevo delo. Bor je pač ocenil Italijane kot enega od slovenskih okupatorjev iz leta 1941, za politika (cenzorja), ki se podreja trenutni politični situaciji, pa so bili spomladi 1944 Italijani vsaj deloma tudi že zavezniki proti nemškemu nacizmu. <sup>13</sup>

Ko je nekaj mesecev kasneje poslal Bor vodstvu gledališča v oceno še Raztrgance, se je ponorčeval tudi iz cenzure in zapisal: »Sektaštva, vsaj upam, v njej ni, tudi Italijanov ne smešim, kar je danes greh. Pač pa smešim Nemce in samo upam, da ne postanejo pred vprizoritvijo naši zavezniki.« <sup>14</sup>

Bolj kot s klasičnim cenzuriranjem je imela politika prste vmes pri »delitvi« pesnikov na »zaželeno« in »nezaželeno«. Zato je lahko tudi uvrstitev tega ali onega med »zaledno pesništvo« sila sporno, saj je imelo do nekaterih vodstvo osvobodilnega gibanja neprijazen odnos, kar se je še posebej izrazito pokazalo po koncu vojne. Toda to da so prišle nekatere zamere na dan že med vojno, nam nazorno kaže tudi sledeča navedba v dopisu SNG o izboru gradiva za javne prireditve: »Gradnikovih pesmi tudi nimamo — doslej jih tudi nismo nikjer uporabljali na prireditvah, čeprav je Gradnik eden naših največjih pesnikov, vendar si nismo bili docela na jasnem o njegovem odnosu do OF in smo iz previdnosti opustili vsako publikacijo njegovih del.« <sup>15</sup> Žal se podoben odnos do

<sup>10</sup> ARS, Dislocirana enota II, Tisk NOB, L 3, Ljudska pravica, 4. 11. 1944.

<sup>11</sup> Dokumentacija Akademije za gledališče, radio, film in televizijo (D AGRFT), št. 302, Beležke Filipa Kumbatoviča Kalana.

<sup>12</sup> Izjava Filipa Kumbatoviča Kalana avtorju, 18. 12. 1987.

<sup>13</sup> D AGRFT, št. 191, Pismo Borisa Kidriča Filipu Kumbatoviču, 31. 3. 1944.

<sup>14</sup> D AGRFT, št. 84, Pismo Mateja Bora Filipu Kumbatoviču.

<sup>15</sup> D AGRFT, št. 334/1, Dopis SNG propagandnemu poverjeniku štaba I. bataljona B. O., 13. 5. 1944.

Gradnika s partizanske strani vleče vse do današnjih dni, pa čeprav je zgodovinopisje že opozorilo, da so bile zamere na njegov račun neupravičene.<sup>16</sup>

Če pa že hočemo poiskati cenzorja, ki je med vojno cenzuriral pisce, katerih dela so objavljena v Slovenskem pesništvu upora, moramo seveda pogledati prek plota na drugo slovensko politično stran. Dovolj zgovorna pri tem je okrožnica prosvetnega oddelka Rupnikove Pokrajinske uprave v Ljubljani, ki je 3. oktobra 1944 vsem pristojnim šolskim organom in založbam sporočila, katere knjige lahko uporabljajo v šolah pri pouku slovenščine: »Brez odobritve se smejo pri pouku do nadaljnjega rabiti naslednja slovenska berila in čitanke, vendar je treba pred rabo odstraniti iz njih poleg navedene sestavke.« Na spisku piscev del, ki jih je potrebno izločiti iz knjig, so: France Bevk, Mile Klopčič, Tone Seliškar, Igo Gruden, Anton Ingolič, Josip Ribičič, Josip Šest, Venceslav Winkler, Juš Kozak, Stanko Vuk, Anton Novačan, Ivan Tavčar, Fran Albrecht, Alojzij Kraigher, Miško Kranjec in Prežihov Voranc. Na koncu okrožnice je pokrajinska uprava naročila še: »Ravnateljstva (upraviteljstva) naj pokrbe, da se odstranijo imenovani sestavki pred rabo v šoli tudi iz izvodov, ki so že v rokah učencev.«<sup>17</sup>

Ne glede na orisane literarnoteoretične razprave, cenzurne in druge posege političnih oblasti, je nesporno, da je bilo tega v vojnih letih bistveno manj kot pred njo in še zlasti po njej. Po svoje je kar presenetljivo, da v tako zaostrenih političnih razmerah kot je vojna ne najdemo še številnejših vpletanj politike v kulturno dejavnost. Res pa je tudi, da za ostrejša posega ni bilo vzroka niti potrebe, saj se je vpliv ozračja vojne in političnih delitev na umetnike močno odražal v njihovem delu in je bil poziv k aktualnosti ali literarnemu propagandizmu povsem odvečen. Poezija, zbrana v Slovenskem pesništvu upora, tako kot ostala umetniška dela tistega časa ni bila zgolj umetniško ustvarjanje; bila je tudi dokumentarni zapis dogajanja na slovenskih tleh, zapis o narodu, ki se je, kot že velikokrat poprej, v času, ko je bil zapisan uničenju, zopet oprijel ene svojih najcenjenejših vrednot, svojega jezika.

V pisnem ustvarjanju dijakov na Zavodu za gimnazij in naglasi (dane ZNG) in njihove se ponašajo redno srečujemo z jezikovnimi napakami (tj. neustreznih slovničnih in črčnih upor, odhajanj, ... — to se pojavlja tudi v ...)

SUMMARY

ART AND POLITICS IN THE PARTISAN ERA BELA KRAJINA

The paper discusses literary activity and its political context in the Partisan era in the region of Bela Krajina. It examines the role of art and politics in the resistance movement and the impact of the war on the literary process. The author analyzes the political and cultural conditions of the time and discusses the role of art in the struggle for freedom. The paper also touches upon the influence of the war on the literary process and the role of art in the resistance movement.

<sup>16</sup> Glej Primorska srečanja (1994), št. 155, Ervin Dolenc: Alojz Gradnik med literaturo in politiko (1882-1941), str. 110-112; Bojan Godeša: Alojz Gradnik v času tuje zasedbe (1941-1945), str. 113-118; Aleš Gabrič: Alojz Gradnik in povojna oblast, str. 119-124.

<sup>17</sup> ARS, MP LRS, š. 2, Okrožnica prosvetnega oddelka šefa pokrajinske uprave v Ljubljani, 3. 10. 1944.

Aleš Gabrič

UDK 821.163.6.09"1940/1945"

SUMMARY

**ART AND POLITICS IN THE PARTISAN-ERA BELA KRAJINA**

The paper discusses literary activism and censorship in the Partisan-controlled region of Bela krajina during World War II. Attempts to bridle negative sides of the activism came from artists among Partisans, who launched polemical debates regarding bias in art, calls for activism and the partisan birch, arguing that the very number of artists who had joined the Partisan movement proved how they viewed war and the political reality. Open discussions between artists and politicians cleared up a number of questions, but differences remained and even intensified after the war.

During the war, artists were not constrained so much by censorship as by self-censorship, which is in a conflicting political situation usually a product of one's personal understanding of the sharp contrasts and actions bordering on inhumanity. Official censorship existed only for agitprop theatre plays, which were in general pieces of propaganda rather than works of art. Rather than by

using censorship, political powers exerted their influence by dividing artists into more and less wanted, or even unwanted and unofficially banned. In this categorisation, the main criteria were not artistic but political. If we want to look for a censor who controlled Partisan writers during the war, we should search at the other Slovene political pole.

Censorship and other interventions by influential politicians in art were during the war less common than either before or after it. In a way it is surprising that in a serious political situation, such as World War II was in Slovenia, political interventions in art were not more widespread. However, there does not seem to have been a real need for that, as the influence of war and political divisions on artists was strongly reflected in their works anyway, so any call for engaged and propagandistic literature was superfluous.

Nicole Kuplenik

UDK 376.3:811.163.6'271.1

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

# O jezikovnih napakah pri pisnem izražanju gluhih srednješolcev

*Analiza vrzeli v jezikovnem sistemu*

## 0 Uvod

V članku predstavljam empirično analizo površinske strukture jezika, kot se kaže v pisnem izražanju, pri gluhih srednješolcih.<sup>1</sup> Ne razpravljam o vzrokih za pomanjkljivo jezikovno strukturo, to je namreč stvar globinske (psiholingvistične) analize. Poudariti je treba tudi, da gre za razčlemba pisnega jezika srednješolcev na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana, ne pa gluhih dijakov rednih srednjih šol, kajti ti so jezikovno strukturo jezika večinoma uspešno usvojili.

V pisnem ustvarjanju dijakov na Zavodu za gluhe in naglušne (dalje ZGN) Ljubljana se pedagogi redno srečujemo z jezikovnimi napakami (raba neustreznih sklonskih in časovnih oblik, skladnja) — te se pojavljajo seveda tudi v govoru —, vendar dajejo nekateri dijaki občutek, da je njihov pisni jezik od govora dokaj neodvisen ter bolj temelji na izurjenosti v pisnem izražanju (nekateri naglušni, ki relativno dobro slišijo in dobro/pravilno govorijo, precej slabo pišejo; ravno narobe pa se nekateri gluhi, čeprav v govoru knijo oziroma izpuščajo oblike, dobro pisno izražajo). Pri tem je prav očiten vpliv spodbudnega (ali pa nedejavnega) domačega okolja in tistega, čemur ponavadi pravimo »posluš za jezike«.

Res pa je tudi, da kakovost pisnega izražanja pri gluhih dijakih silno niha — tisto, kar danes oceniš kot dobro izražanje ali dobro stavo, se jutri izkaže za naključno nastalo zvezo, ki je bila čisto po naključju pravilna. Natančnejše jezikovne analize so otežene, ker gre večinoma za kombinacijo jezikovnih napak in jih je težko natančno razmejiti. Povezanost med stopnjo slušne izgube in razvojem pisnega jezika ni jasno razvidna.

Če bi se lotevali natančnejših raziskav o jezikovnih napakah v uporabi pisne slovenščine, bi bilo smiselno ločiti prelingvalno gluhe<sup>2</sup> od naglušnih in celo od kasneje oglušelih — predvsem v skladenjskih analizah (zgradba besednih zvez in stavka, pozajmljanje).

Jezikovni sistem se pri otroku razvija v najzgodnejšem otroštvu; slišiči otroci pridobivajo njegove osnove že pred prvim letom. V času po prvem letu, ko otrok spregovori, se »posoda« jezikovne sistematike že polni z različno vsebino. Pri gluhih otrocih je ta razvoj ne samo upočasnen, pač pa

<sup>1</sup> V izrazu gluhi upoštevam tudi težje naglušne, pri nekaterih se namreč pojavljajo podobne jezikovne težave kot pri prelingvalno gluhih.

<sup>2</sup> Prelingvalna gluhoti je gluhoti, ki nastane pred razvojem jezika; prelingvalno gluhi se torej rodijo gluhi ali iz različnih vzrokov oglušijo v prvem letu ali dveh. Zanje je značilno, da večinoma ne razvijejo osnov jezikovnega sistema, zato je njihovo jezikovno izražanje večinoma strukturalno pomanjkljivo.

tudi oviran ali celo onemogočen, ker je pri prelingvalno gluhi populaciji pogosto videti, da sistema v jezikovnem izražanju nikoli ne usvoji; zato je vse jezikovno znanje, ki ji ga dajemo, teoretično ali praktično, samo v nepovezanih drobcih, ki le redko ali celo nikoli ne postanejo neodvisna celota.

Struktura jezika je primerljiva s šahovskimi pravili: tako kot šah ni množica možnih potez, pač pa množica pravil, znotraj katerih je mogoča neskončna kombinacija potez, je tudi jezik množica pravil, znotraj katere je mogoče neskončno število izjav.

## 1 Jezik pri predmetu SJK

Pri pouku slovenskega jezika in književnosti uporabljamo na ZGN Ljubljana kretnje in govor.<sup>3</sup> To je pravzaprav slovenščina v kretnjah, ne pravi znakovni jezik, torej bolj ali manj na ravni dobesednega prevajanja iz slovenščine v kretnjo. Večinoma uporabljamo metode poučevanja slovenščine kot tujega jezika.

Slovenščina ima za gluhe poseben položaj — je nekaj med drugim jezikom in materinščino. Kljub temu da za slovenščino težko brez zadržkov rečemo, da je njihov prvi jezik, tega tudi za znakovni jezik ne bi mogli trditi, saj se ta za zdaj še kaže kot neenoten, nenormiran, včasih tudi nesamostojen jezik,<sup>4</sup> ki pogosto potrebuje pomoč slovenščine (predvsem v položajih, ko je potrebno natančneje izražanje). Tako slovenščina vendarle ohranja nekakšen status materne jezika.<sup>5</sup>

## 2 Napake v govoru in pisanju

Dijaki z veliko ali popolno izgubo sluha prenašajo jezikovne napake v govor in zapis (tudi) zaradi dobesednega, tj. napačnega prevajanja iz kretnje. Tako smo se ondan pogovarjali o nekem tujem igralcu, pa me je neka deklica vprašala: »Živeti?« Potrebovali sva kar nekaj časa, da sva se sporazumeli, kaj me sprašuje — ali ta igralec še živi/kje živi/kdaj je živel. Drugič se mi je zgodilo, da je med pogovorom vzniknilo vprašanje: »Mag?« Stalo me je precej truda, da sem razvozlala, da se vprašanje nanaša na podiplomski študij (mag.), ne pa na časopis Mag, čarodejstvo ali kaj drugega. Tako krajšanje je za kretnjo kot naravni jezik običajno. Gluhi se v komunikaciji s slišječimi ponavadi prilagajajo sogovorniku in tudi kretnjo podrejšo govornjeni slovenščini.

### 2.1 Ocenjevanje pisnih izdelkov

Jezikovne napake v pisnem izražanju so opazne zlasti pri šolskih pisnih izdelkih, kajti doma se dijaki bolj potrudijo in jim pri pisanju pomagajo družinski člani, sošolci, sostanovalci, vzgojitelji ... Domače delo je torej s stališča raziskave pisnega jezika nerelevantno, čeprav je zelo razvidno, kdaj je dijak samo prepisal besedilo nekoga drugega, kdaj mu je kdo samo pomagal pri izražanju in kdaj je besedilo nastalo pod njegovo roko. Zatakne se zlasti pri ocenjevanju pisnega izražanja v šoli, največ pri šolskem spisju. Jezik zavodskih dijakov je neprimereno slabši od jezika slišječih srednješolcev iste starosti.

<sup>3</sup> Pravzaprav uporabljamo metodo totalne (novejše: diferencirane) komunikacije, katere preprosto bistvo je — razumeti in biti razumljen.

<sup>4</sup> Z izrazom nesamostojen jezik v razpravah, ali kretnja je jezik ali ne, ne podpiram strani, ki trdi, da ne. Kretnja je naravni (in vsaj prvi, če že ne materni) jezik tistih gluhih, ki ga uporabljajo. Res pa je, da je slovenski znakovni jezik raziskan in normiran mnogo manj kot nekateri drugi. Zaradi različnih okoliščin, ki jih na tem mestu ne gre navajati, tudi ni tako visoko razvit in specializiran kot drugi, vendar ti procesi potekajo z nezadržno naglico.

<sup>5</sup> Med javnostjo, ki se ukvarja z jezikom gluhih (gluhi, njihovi svojci, strokovnjaki), ni enotnega mnenja o tem, kaj naj bi bil gluhih prvi/ jezik in kaj materinščina. Gluhemu otroku iz gluhe družine je kretnja prav gotovo tudi materinščina, medtem ko tistemu iz slišče družine ni; ima pa vlogo prvega jezika, saj se morajo starši v komunikaciji prilagoditi svojemu otroku, če želijo z njim vzpostaviti stik. Druga nejasnost v zvezi s tem je, da je v nekaterih primerih kretnja resnično jezik (gluha populacija), v drugih pa samo metoda/način/vrsta komunikacije (npr. v šoli ali v sliščiji družini). To je stvar posebne razprave.

Primeren način dela je, da besedila ocenjujemo samo z besediloslovnimi merili (ali vsebina ustreza naslovu, ali je besedilo primerno/smiselno členjeno, ali dijak uporablja primeren jezikovni slog, ali je besedilo zvezno napisano oz. ali je pripovedovanje pomensko in časovno smiselno urejeno ...), jezikovno pravilnost pa ocenjujemo posebej. Tu lahko damo dijakom možnost, da sami odkrivajo napake, lahko pa te ocene posebej zapisujemo. Na ta način je sicer za učitelja več dela, vendar je učinek precejšen, saj je pri dijakih manj strahu in odpora do pisanja — nenapovedane teme spisov in ne vnaprej znani naslovi so eden večjih stresov pri pouku materinščine.

Postavlja pa se vprašanje, kako ocenjevati naglušne dijake, še zlasti tiste, ki jim jezik ne povzroča toliko težav. Od njih bi namreč morali zahtevati višjo raven jezikovne pravilnosti že zato, da bi v polni meri izkoristili njihove sposobnosti. Kako pa imeti dvojna pravila in vendarle pravično ocenjevati (se sprašujejo tudi dijaki, še posebej tisti, ki jih »strožje« ocenjujemo)?

Posebno vprašanje pisnega ustvarjanja gluhih je raven abstraktnega razmišljanja, ki se zahteva v srednješolskih pisnih besedilih. Gluhota je namreč posredno povezana tudi z razvojem verbalnega kognitivnega mišljenja — ravno nepopolna struktura jezika onemogoča višje ravni posploševanja in sklepanja, kar je zahteva esejev. Ta besedila večinoma ne presegajo ravni preprostega spisa s konkretno vsebino. Pri naglušnih dijakih je stvar nekoliko drugačna. Pisno ustvarjanje gluhih s tega vidika je predmet posebne razprave.

## 2.2 Prepisovanje

Kritična jezikovna točka pri gluhih s slabšim besednim zakladom je prepisovanje sicer dobro oblikovanih besedil, ker:

- prehitro pišejo,
- ne poznajo besedišča,
- imajo težave s prepoznavanjem oblik iste besede.

Težave so tudi pri prepisovanju s table zlasti, če je nejasno ali grdo napisano.

## 2.3 Razvrščanje jezikovnih napak

Prepoznavanje napak in razvrščanje po jezikoslovnih merilih je oteženo, ker ne gre za »čiste« napake, pač pa za večplastno napačno rabo jezikovnih sredstev (npr. glasoslovno-oblikoslovno: *pomagal sem moja mama* — lahko gre za napačen prepis ali pa za napačno rabo sklonske oblike; oblikoslovno-skladenjsko: *šel sem na gledališče v nogometu* — moti ga dvoje glagolskih oblik: *šel sem gledat*).

## 3 Razčlemba napak

Napake v jezikovnem izražanju so za potrebe tega članka razvrščene samo z jezikoslovnega vidika, vendar je pri delu v razredu pomemben tudi vidik razvojne kontinuitete v posameznikovem jeziku. Če imamo v razredu dijaka, ki napreduje od stopnje, ko je šolski spis, ki nastaja celo uro, nerazumljiv splet nekaj povedi:

### *Moj ljubljeneček*

*Pes je mesec ti sem dobro tudi dam meso. Ali ima zakaj imam imel po igro na videl televizor. Kje je velika smo bil muca pes bom ne zakaj im doma sedaj sem dober dan smo im velika.*

do stopnje, ko samostojno nastajajo neke vrste zložene povedi s še kar dobrim členjenjem in popolno (?) razumljivostjo za bralca (*In sem šel gor televizijo, nogometna tekma (Evropski pokal) AC MILAN: PARIS SG.* — manjka sicer glagolska oblika gledat, pa tudi stava je malce nerodna: *Nato sem šel gor /v svojo sobo/ gledat televizijo, in sicer nogometno tekmo za evropski pokal med AC Milanom in Paris SG; ali Svet naše novo življenjsko obdobje, ki ga bomo spremenili bomo morali*

*počakati in potrpeti!* — Ko bomo svet spremenili, bo nastopilo novo življenjsko obdobje, na to pa bomo morali še malo počakati in še malo potrpeti./Svet bo na novo življenjsko obdobje, ko ga bomo spremenili, moral še malo čakati in še malo potrpeti.) Nekaj skladijskih napak, vendar dokaj visoko stopnjo zlaganja stavkov in dostavljanja kaže tudi zgled *Praznujemo tako praznike pri nas doma, da sva vsi skupaj, cela družina, doma.*

### 3.1 Pravopisne napake

Pravopisne napake odražajo ne samo težave s pravopisnimi pravili, pač pa tudi **glasoslovne probleme**, ki jih povzročata nepoznavanje besedišča ali težja zapomnljivost daljših besed (npr. zamenjevanje črk v besedi, izpuščanje ali dodajanje črk: *hodna* nam. honda, *mersedec* nam. mercedes; *sinten* nam. siten, *postlajo* nam. postajo, *tovlrgijo* nam. tovarno, *picvo* nam. pecivo, *družbosovje* nam. družboslovje, *pašeteta* nam. pašteta, *prudnig* nam. puding ...). Seveda je teh napak več pri dijakih, pri katerih se slušna izguba kombinira še z učnimi težavami in motnjami.

Podobnost že znanih besed navaja dijake k pravopisnemu mešanju (*dvojka* nam. dojka, *kasno* nam. kakšno, celo *prihodnost* nam. pridnost, *spredaj* glagol nam. spregaj glagol, *preidem k sebi* nam. pridem k sebi, v avtomobilu *predstavim* nam. prestavim, *panterji* nam. pancerji). Tudi pri narekovanju odkrivamo glasoslovne napake: čeprav učitelj narekivano odkreta, imajo nekateri dijaki težave z odgledovanjem<sup>6</sup> končnic (mešajo *e* in *a*, *o* in *u*, *i* in *e*: *sekunde* nam. sekunda, *postajeta* nam. postajata, *ekuloški* nam. ekološki, *agrisivnost* nam. agresivnost), oteženo je odgledovanje istorodnih glasov *p/b/m*. Glasoslovne napake najdemo tudi pri nekaterih naglušnih, celo pri zapisovanju znanih besed, če so nekoliko daljše. Za točno narekovanje uporabljajo dober sistem na osnovni šoli ZGN, in sicer poleg kretnje še ustrezno končnico (Mama bere mala — **i** deklica — **i** knjiga — **o**.)

Raba velike začetnice je problematična zaradi nepoznavanja/neprepoznavanja besedišča. Tako dijaki ne prepoznavajo lastnih imen (*Kaj pomeni Zdenka?*), učitelj pa se srečuje z zapisi *italija*, *Cerkev /v pomenu 'zgradba'/*, pa tudi zanimivejšimi, kot npr. *Klub Košarka iz Maribor mnogo Prijatelj! Bil Poletje Prijatelj Skupaj i Zled v Portorož in 4 dni na Hotel PALaca* (jezikovne težave so tu kombinirane z učnimi motnjami).

Napake v zapisovanju so posledica:

- površnosti: *puščio* nam. puščico; *menekenka*, mati *Pereza* (izpuščanje in zamenjevanje glasov, napačen prepis) — napaka se pojavi enkrat ali samo občasno;
- neutrnjenega zapisa: *zajtrjak* — napaka se ponavlja;
- slabega razumevanja (svojega ali učiteljevega) izgovora: *želim si, na bi postal pilot* (nam. da); *s kolešom, z avtobušom*;
- neutrnjenega besedišča, ki ga nadomeščajo z drugim, znanim: *se počistim* nam. se počešem; *preidem k sebi* nam. pridem, (med avtomobilsko vožnjo) *predstavim* nam. prestavim, *strmijo za tem* nam. stremijo za tem.

### 3.2 Besedoslovje in besedotvorje

Na področju besedoslovja se srečujemo z napačno izbiro besedišča: *od vseh živali so mi najbolj ljubljene ptiči* (najraje imam ptiče — govora je o ljubljencihih); *malicam* nam. zajtrkujem itn. Težave so tudi z uporabo sopomenk v besedilih, kakor opažam, se dijakom nekako ne zdi smiselno, da bi za neko stvar v istem besedilu uporabljali različna poimenovanja, s čimer bi se izognili ponavljanju in popestrili besedilo (npr. pes, kuža, kosmatinec, zverina ...). Kretnja je pač smotrna in ima samo eno poimenovanje.

<sup>6</sup> Odgledovanje — surdopedagoški termin za branje z ustnic.



Pri besedotvorju imajo naglušni, včasih pa tudi gluhi dijaki težave z izbiro ustrezne oblike: *jeznost* nam. *jeza*, *goljufac* nam. *goljuf*, *srebro* nam. *srebrnik*. Ta vrsta »logične« izpeljave je sistemsko sicer pravilna in kaže, da so že usvojeni vzorci jezikovnega sistema, ne pa vse izjeme.

Pri gluhih pa se mešajo besedne vrste in njihove mnogotere oblike: *potem sem šivalija obleko* (potem sem šivala obleko): mešanje besed šivilja/šivala, tvorba novih besed pa predstavlja še posebno težavo. Nekateri tvorjene oblike so sicer že usvojene, vendar jim to prav nič ne olajša vzorcev za aktivno tvorbo novih besed: *nogomet*, *zobozdravnik*, *lenoba*, *lepota* ...

Etimologiranje je pri gluhih popolnoma napačno — npr. *povratek* povezujejo z *ovratnik*, zato je treba razumevanje med razlago ali pogovorom redno in dovolj pogosto preverjati. Tako je na primer kretnja za Medvode sorodna s kretnjo za medveda, ne z vodo, medvodjem.

### 3.3 Oblikoslovje

Glavna oblikoslovna napaka je raba napačnih sklonskih in časovnih oblik. Včasih je težko odkriti, ali gre za glasoslovno-pravopisne ali oblikoslovne napake: napačne sklonske ali druge oblike zapišejo dijaki zaradi površnosti, napačnega prepisa ali slabega razumevanja govora. Sklonske in časovne oblike ostajajo večinoma neutrjene. Najpravilnejša je raba tam, kjer je utrjen cel vzorec: *avtobus je prišel ob ..., šel sem domov, imeli smo izlet, pojedel sem kosilo, Ko se zjutraj zbudim, najprej zajtrkujem*. Seveda pa lahko dovolj utrjeni vzorec tudi negativno vpliva na prevzemanje podobnih vzorcev (odgovor na vprašanje, koliko je ura, je ponavadi *Ob desetih* ali *Pet do ob desetih*).

Slabo razumevanje različnih oblik ene besede je izrazito pri glagolu (jem — jesti: to razumejo kot dve različni besedi). Ko ob novem besedilu razlaga neznane (nerazumljene) besede, je učitelj večinoma v dilemi, ali naj razloži obliko iz besedila ali slovarsko obliko besede (vandalí — vandal, uprizorili so — uprizoriti, hrepeneč — hrepneti), še zlasti tam, kjer se ena in druga oblika preveč razlikujeta (neizdelanih — izdelan). Že starejši praktiki so uporabljali tak način: sprotni slovarček ob obravnavani snovi vsebuje obliko, ki se pojavlja v besedilu, zraven pa je navedena še slovarska oblika.

Pri analizi oblikoslovnih napak najdemo:

a) mešanje spolskih oblik pri samostalniku in glagolu: *nesreča se je zgodilo* nam. *zgodila*, *s sestro sva prišla* nam. *prišli*, *vsako petek* nam. *vsak petek*. Sem spada tudi prenašanje končnic s pridevnika na samostalnik — logična napaka: *slabo vreme*;

b) izbira napačne števniske oblike: *imam tretji brati* nam. *tri brate*;

c) mešanje besednih vrst: *Ko se zjutraj zbudim, naprej malico* (+ neustrezna izbira besedišča: *jem/zajtrkujem*), *Zajtrk jem pašteta, kruh in čaj* (*zajtrkujem*); *smo se igrali na Drsanje na ledu* (*drsali smo se na ledu/igrali smo se drsanje na ledu*; + pravopis + napačna raba predloga = skladijsko-oblikoslovna napaka); *šel sem na gledališče v nogometu* (*šel sem gledat nogomet*; moti ga dvoje glagolskih oblik; skladijsko-oblikoslovna napaka). *Radi bi hodili na praznike* nam. *praznovat* (mešanje: *hoditi na izlet*). Vpliv kretnje: *Ribnik je led, Moj prijatelj je alkohol* (mišljeno je *pijan*);

d) napake pri uporabi samostalniških oblik so:

- napačno sklanjanje nove, še neznane besede: *varnostnik hotel Ritizo* (+ napačen prepis);
- mešanje števniskih oblik: *umijem zob in obraz*;
- mešanje samostalnikovih krajevnih oblik (Kje? Mestnik. Kam? Tožilnik.): *v Kobarid smo ogledali muzej, šla sem v šoli, gremo v šoli*. Sem spada tudi raba napačnih sklonov ob predlogih: *me je peljal do železniško postajo*. Tovrstne napake so lahko tudi posledica mešanja oblik: *nato grem na poti v Ljubljano* (*iti na pot/ iti po poti*), *pije za kavo* (*za malico pijem kavo*); *rad bi spet na izletu* (*rad bi šel na izlet/ rad bi bil na izletu*). Oblike so napačne tudi zaradi vpliva skladnje znakovnega jezika: *Moj brat je služba v Italija*;

e) mešajo se tudi glagolske kategorije:

- vidski pari (dovršna in nedovršna oblika glagola): *oblačem* (oblečem se/oblačim se + neuporaba proste pripone — se, si); *Zjutraj sem zbudil in umival. Potem oblačim in jem zajtrk.* (/.../ zbudil in umil. /.../ oblekel in pojedel); *Ko se zjutraj zbudim, najprej zajtrkujem. Potem umivam.* (umijem);
- številске oblike: *zjutraj sem vstala, najprej jedli* (ednina/množina); *vsí smo še v Italijo* (smo šli/sem šel + mešanje besedišča: še); *smo sem šel* (odvečna pomožna oblika);
- časovne oblike: *ko se zjutraj zbudim, najprej od doma sem šla z avtobusom; me je peljal do železniško postajo, nato grem ...; sem šel na avtobus in grem v Tivoli; Zjutraj sem vstane. Posodo sem pomiva. Pospravi sem mojo sobo.*
- naklonske oblike: *želim si, da ima veliko punc* (bi imel) — raba povednika namesto želelnika.

### 3.4 Skladnja

Skladenjske napake so najbolj opazne. Pojavljajo se pri vseh dijaki; pri naglušnih ni jasno, ali uporabljajo napačne oblike zaradi nepopolnih jezikovnih informacij (pravilne oblike preslišijo ali slišijo narobe) ali zaradi podrejanja »gluhemu« jeziku: pri nekaterih naglušnih dijaki je opaziti, da svoj jezik prilagajajo komunikaciji z gluhi mi sošolci, kar se kasneje pozna tudi pri njihovem govornem in pisnem izražanju.

Tovrstne napake pa so najpogostejše pri prelingvalno gluhih: napačna raba sklonov ob predlogih ali napačna raba predlogov, napačen besedni red, neraba zloženih povedi oziroma svojevrstna raba zlaganja stavkov (z vezniki *in potem pa, in*). Pozaimljanja ni, večinoma v vsakem stavku ponavljajo isti osebek, čeprav vse besedilo govori samo o njem.

Skladnja je za gluhe najtežje in najpomembnejše poglavje: v stavku uporabljamo veliko besed, ki jim je težko konkretno razložiti pomen (členki, fraze, mašila, celo vezniki so pretežki ... *Kaj pomeni beseda saj?*). Dijaki pogosto vrivajo pomožne besede, kamor ni potrebno, ali pa ponavljajo nekatere oblike (*in potem pa, seveda*); tisti, ki se še posebej težko pisno izražajo, uporabljajo celo nesmiselne besede (čeprav včasih ni jasno, ali gre samo za napačen zapis »prave« besede). Nekateri (pogosteje uporabljeni) stavčni vzorci so dobro usvojeni, samostojna tvorba stavka pa je vedno velik napor tako za pisca kot za bračvevo razumevanje.

Oteženo je razumevanje pomena oblike: če npr. vprašamo *Kaj* so književne zvrsti, pričakujemo drugačen odgovor, kot če vprašamo *Katere* književne zvrsti poznaš, dijaki pa odgovorijo na obe vprašanji enako. Ali na vprašanje *Kaj* vidiš na sliki (iščemo samostalnike) naštevajo poleg samostalnikov še pridevnike in celo glagolske oblike.

Napake v skladnji:

- a) napačna tvorba besednih zvez: *kovanec za Grčiji* nam. grški kovanec; *muzej pred 2. svetovne vojne* nam. izpred 2. svet. vojne oz. iz 1. svet. vojne (možnost napačnega zapisa);
- b) neutrjeni skladenjski vzorci: *Zajtrk jem pašteta, kruh in čaj* (za zajtrk ali zajtrkujem); *pripravila sem oblečila hlače* (pripravila sem /si/ oblačila, za obleči sem si pripravila hlače, pripravila sem si hlače, da si jih bom oblekla);
- c) mešanje vzorcev: *vsak petek sem pomagal pri očetu* nam. očetu; *šla sta pri babici; smučam pri hribu; Jaz čakam rada zelo otroke; počakam je prišla s avtobusom* (počakala sem, da je prišel avtobus); *Starši vsi smo šli maša v Cerkev* (skupaj s starši/vsi smo šli) + nap. oblika k maši + pravopis Cerkev); *ko se zbudim, si grem najprej operem glavo* (operem/grem oprat); *pričakujemo boljšo humanosti* (boljšo humanost/več humanosti); ena najpogostejših napak je *grem v šoli*;
- d) odvečna raba pomožnika: *smo malo pili in se pogovarjali smo* (+ napačna in odvečna stava pomožnika);

e) napačno naštevanje oz. napačno povezovanje stavkov v zložene povedi (zelo pogosto: z *in/in potem pa*): *Ko se zjutraj zbudim, naprej zajtrkujem. Potem umivam. Grem v šolo.*; *Ko zadnjič sem vstala ob 10<sup>30</sup> in potem pa sem malo zaspala.* (+ napačna raba veznika *ko*; lahko tudi mešanje sklad. vzorcev);

f) težave z vezniki oz. napačna tvorba odvisnikov: *Ko prihajajo prvi spomladanski dnevi, ki jih že težko pričakujemo, saj je že naveličano dolge zime.* (dokaj pesniško, vendar ni glavnega stavka! to napako srečamo pogosto tudi pri slišičih — poved je predolga, človek na koncu pozabi, kako je tvoril začetek); *Svet naše novo življenjsko obdobje, ki ga bomo spremenili bomo morali počakati in potrpeti!* — zapleteno zložena poved, razumljiva, vendar težave s skladnjo;

g) napačen besedni red: *V službi Marko je gostilna.*; *Pade je dolg sneg.* (+ mešanje besednih vrst);

h) večina gluhih dijakov ima težave z glagoli s prostostoječo pripono *se/si*. Ne uporabljajo je tam, kjer bi morala biti, pogosto pa jo najdemo, kjer nima kaj iskati:

- umivati se, učiti se (imajo vzporednico brez: umivati, učiti),
- počutiti se, zdeti se, zbuditi se,
- pripravim (si) zvezek, ogledali smo (si) muzej,
- *zjutraj se najprej umivam zobe* (mešanje: umivati si zobe/umivati se);

i) problematična je tudi tvorba s pomožniki: *Zima je odhaja.* Tu ni povsem jasno, ali gre za mešanje glagolskih časov (odhaja/je odšla), neutrjene časovne oblike (odhaja : je odšla) ali skladdenjsko napako, ko dijak ne razume vloge/pomena pomožnika je;

j) pozanimljanje je za gluhe eno najtežjih poglavij, uporaba je otežena zaradi nerazumevanja. Napake:

- pozanimljanja ni: *Potem sem šel v jedilnico. V jedilnico sem zajtrkoval.* (dobra stava);
- napačno razumevanje njegove vloge/pomena: *Moj oče je nabiral liste s travnika in mi je dal jih sem dala liste detelje. Na jajce, prevlekla stare žabe čez jajce in zvezela z vrvico.* (+ pravopis + napačno členjenje povedi. Pravilno: *Moj oče je nabral liste s travnika in mi jih je dal. Prinesel mi je tudi liste detelje. Dala sem jih na jajca, čeznje sem prevlekla stare žabe in jih zvezela z vrvico.*);
- neločevanje zaimkov svoj/moj: *Z sestro sva prišla iz trgovine, da takoj sem pospravljala moje stanovanje, ker mama čista moje stanovanje.* (+ napačna izbira različice predloga + napačna izbira zaimka: naše stanovanje);
- odvečna raba: *Moj pes mu je ime Runo.* (napačno rabo oblike nadomešča odvečen zaimek — naglušni);
- logična napaka, ki jo delamo tudi slišiči: *Imela sem papigo. Ime mu je bilo Koki.* (naglušni);
- Posebno zanimiv pa je zgled, ko dijak o sebi govori kot o tretji osebi: *Lojzek sem v šolo.* (namesto jaz) — osamljen primer, verjetno povezan tudi z drugimi težavami.

### 3.5 Zvrstnost

Jezikovne zvrstnosti v pisnih izdelkih zavodskih dijakov pravzaprav ni. Tako v govoru kot v pisnem izražanju uporabljajo samo en tip jezika (tu se kaže lastnost slovenščine kot drugega jezika — laiki večinoma uporabljamo samo eno zvrst tujega jezika). Pri šolski obravnavi zvrstnosti jezika se da razlike med posameznimi zvrstmi dokaj nazorno pokazati, da dijaki snov razumejo, vendar ostaja to znanje izključno teoretsko in za šolsko rabo, ne usvojijo pa ga do te mere, da bi znali za različne tipe besedil rabiti različne tipe jezika. V zvezi s tem je opaziti tudi posamično nizko rabo jezika: če dijak v svojem vsakdanjem govoru rabi vulgarizme, psovke ..., jih bomo verjetno našli tudi v kakšnem njegovem (samostojnem) pisnem izdelku.

## 4 Navodila za delo pri učenju jezika

Navodila se nanašajo na delo pri predmetu slovenski jezik in književnost v zavodih, vendar bodo v pomoč tudi staršem in tistim, ki pomagajo gluhim pri domačem delu.

a) Osnovno pravilo, ki se ga moramo zavedati pri delu z gluхими, je, da ima slovenščina pri naših dijakih tudi vlogo tujega ali vsaj drugega jezika (to velja zlasti za prelingvalno gluhe), zato naj bi posvetili posebno pozornost **funkcionalnemu opismenjevanju**, se pravi razumevanju pisanega sporočila in samostojnemu ustvarjanju besedila, ki ga bodo tudi drugi razumeli.

Učitelj naj za naglušne dijake, ki lažje delajo, poskrbi z notranjo diferenciacijo: čim bolj jih obremenimo, da izkoristimo njihove jezikovne potenciale, ki so nedvomno večji kot pri gluhih. Tako jih navajamo na samostojno delo.

b) Prenove predmeta slovenski jezik in književnost se bo treba lotiti tudi v šolah s prilagojenim programom: učitelj naj se osredotoči na **razumevanje** konkretnega besedila in **aktivno tvorjenje** krajših besedil, kar je osnova za razumevanje drugih ravnin (glasoslovna, besedoslovna in oblikoslovna).

c) Smer je od širšega k podrobnejšemu, od pomena k obliki, ne več od glasu do besede in stavka in povedi. Za tvorbo povedi naj dijak usvoji modele/vzorke (»okvirčke«), ki jih »polnimo« z ustrezno vsebino. Osnova je skladnja, ne oblikoslovje. Pravilno usvojena skladnja veča razumljivost.

Zgled *mama speče torta jaz rojstni dan* je bolj razumljiv kot zgled *splekla mojim rojstnega dnevu boš torti mamo*, ker je skladnja pravilna, čeprav so oblike v obeh primerih napačne. Če bo dijak obvladal skladnjo, se bo ob tem sprti naučil tudi oblikoslovja (od razumevanja k uporabi).

d) Za usvajanje (in razumevanje) vzorcev je pomembna tudi vaja v brezhibnem prepisovanju. Ocenjujte ga in pazite na prepis s table, iz knjige ... Uporabljajte samonarek tudi še na višji stopnji in v srednji šoli.

e) Na začetniški ravni spisov ne ocenjujte in ne popravljajte z rdečo. Besedilo ocenite samo »razumem« ali »ne razumem«. Učitelj naj napiše celo popravo, ki naj jo dijak natančno prepiše.

## 5 Sklep

Pisne težave dijakov v ZGN Ljubljana včasih spominjajo na legastenične motnje ali vsaj površnost pri pisanju, čeprav to niso vedno. Preprosto bi te težave lahko pojasnili s tem, da jim besede pač nič ne pomenijo.

Napačno zapisovanje in pravopisna pravila potrebujejo najprej širjenje besednega zaklada in uzaveščanje pomena novih besed (pri čemer naj bi nam v veliki meri pomagala prav kretnja), in sicer ne samo z razlago, pač pa tudi z rabo v konkretnem besedilu. Za pravilno zapisovanje mora biti beseda znana in dovolj utrjena v različnih položajih. K odpravljanju pravopisnih napak pripomore tudi redno pregledovanje zvezkov — celo v srednji šoli. Oblikoslovne in skladenjske težave lahko rešuje le vaja in utrjevanje vzorcev izražanja, mnogo bolj kot le učenje oblikoslovnih vzorcev na pamet in brez praktičnih primerov (sklanjanje, spreganje brez rabe v povedih).

Besediloslovne težave, povezane z razvojem višjih ravni kognitivnega mišljenja, bo verjetno težje odpraviti, če sploh, saj nanje posredno vpliva prav gluhot, ki ovira razvoj višjih oblik **verbalnega** mišljenja.

Osnovno pravilo, ki se ga moramo zavedati pri delu z gluхими, je, da slovenščina našim dijakom ni »povsem materinščina« (to velja seveda **samo** za prelingvalno gluhe). Ker pa nas obvezuje tudi program dela, menim, da je nujno potrebna notranja diferenciacija, da naglušne dijake, ki z lahkoto delajo, v okviru učnega načrta čim bolj obremenimo in navajamo na samostojno delo, pri gluhih pa naj bi posvetili posebno pozornost funkcionalnemu opismenjevanju, se pravi

razumevanju pisanega sporočila in samostojnemu ustvarjanju takšnega besedila, da ga bodo tudi drugi razumeli.

Ravninska analiza težav pri pisnem izražanju nam je sicer v pomoč pri metodah poučevanja, vendar se je treba zavedati, da je vzrok vseh teh napak samo eden — pomanjkljiva jezikovna struktura. Odpravljanje pomanjkljivosti v jeziku torej ne bi smelo temeljiti samo na spoznavanju in odpravljanju posameznih napak po posameznih ravnanjih, pač pa predvsem na pridobivanju jezikovnega sistema v čim zgodnejši dobi otroštva, kajti postavlja se tudi vprašanje, do kdaj so možgani sposobni vzpostaviti osnovno strukturo.

Zoran Hočevar: *Solen z Brega*

## 1. Uvod

Učitelj slovenskega jezika in književnosti v gimnazijah in poklicnih šolah mora razložiti besedila za domačo branje, ki jih predpiše učna literatura (1984a, 1984b, 1984c) ali tudi poljubna umetniška besedila. Izbrata primernega besedila ni tanka, potrebna je izbira vrste dejavnikov in kriterijev, če želimo, da bomo dosegli temeljne in dejne cilje vzgoje in poučevanja: procesa: književno znanje in književno sposobnost. Pomembno pa je tudi, da je izbrano besedilo v vsehlet (prebričeno). Roman Zorana Hočevarja *Solen z Brega* smo izbrali ob upoštevanju osebnostnih značilnosti dijakov (starostna stopnja, intelektualna sposobnost in jezikovno predznanje, lastnega znanja), razpisanih zahtev dijakov in učiteljev (zanimivo, aktualno, ne preobčutno), sodobnih didaktičnih in metodoloških spoznanj (slovenska uslužba in zanimiva šolska literatura), vzgojnih (moralnih, estetskih, intelektualnih) ciljev in jezikovnih (gramatičnih, leksičnih, stilskih) značilnosti besedila. Model za strukturo domače branja, ki je priložen za razpisno branje, je priložen v prilogi št. 1.

## SUMMARY

## 2. LANGUAGE ERRORS IN WRITTEN TEXTS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

The article presents an empirical study of the errors in the level of sign language (written language) in Slovenian secondary school students. The study is based on the analysis of 1000 written texts of secondary school students. The results show that the most frequent errors are in the area of grammar and syntax. The article also discusses the reasons for these errors and the role of the teacher in the development of written language skills in secondary school students.

Questions are raised on all levels of the language system: word structure and word formation, morphology, syntax, semantics, and pragmatics. The article also discusses the reasons for these errors and the role of the teacher in the development of written language skills in secondary school students.

razumevanju pisnega sporocila in samostojnosti razpisane besedila. Učitelj naj za naglušne dijake, ki kažejo odstop, poskrbi z notranjo diferenciacijo, čim bolj jih obremenimo, da izkoristimo njihove jezikovne potencialne, ki so nedvomno večji kot pri gluhih. Tako jih navajamo na samostojno delo.

Učitelj naj za naglušne dijake, ki kažejo odstop, poskrbi z notranjo diferenciacijo, čim bolj jih obremenimo, da izkoristimo njihove jezikovne potencialne, ki so nedvomno večji kot pri gluhih. Tako jih navajamo na samostojno delo.

b) Francoski predmeti slovenski jezik in književnost se bo treba lotiti tudi v folioli s prilagojenimi programi učitelj naj se osredotoči na razumevanje konkretnega besedila in aktivno tvorjenje krajših besedil, kar je osnova za razumevanje drugih ravni (glasoslovna, besedoslovna in oblikoslovna).

c) Smer je od besede k podrobnejšemu, od pomena k obliki, ne več od glasu do besede in stavka in povedi. Za tvorbo povedi naj dijaki usvojijo model: vzporedni členi, ki jih spojinimo z ustrezno veščino. Osnova je skladnja, in oblikoslovje. Pravilo ustvarja skladnja večja razumljivosti.

Zgled *matna sprejema jaz najraje* je bolj razumljiv kot *matna sprejema jaz najraje* (matna sprejema jaz najraje). Osnova je skladnja, in oblikoslovje. Pravilo ustvarja skladnja večja razumljivosti.

d) Za usvajanje (in razumevanje) besedev je pomembna tudi vaja v brzihobnem prepisovanju. Ocenjujte ga in pazite na prepisovanje, in knjige ... Uporabljajte samonare, tudi se na višji stopnji

Nicole Kuplenik

UDK 376.3:811.163.6'271.1

SUMMARY

LANGUAGE ERRORS IN WRITTEN TEXTS OF DEAF SECONDARY-SCHOOL STUDENTS

The article presents an empirical analysis of the surface language structure of deaf secondary-school students of the Institute for the Deaf and Hard-of-Hearing of Ljubljana, as manifested in their written texts. Reasons for the poor linguistic structure of their writing, which are a matter of deep (psycholinguistic) analysis, are not discussed here. Only the written language of deaf secondary-school students of the Institute is analysed, while the language of deaf students of regular secondary schools, who have successfully overcome the language barrier, is not included.

Written texts of deaf students create the impression that their written language is relatively independent of speech and rather a self-contained skilled of written expression: some hard-of-hearing students with a relatively good hearing and good/ correct speech perform rather poorly in written text production; and, vice versa, some deaf students who reduce or leave out language elements in speech, are quite successful in written discourse. Obvious is the impact of a supportive (or passive) home environment and of what is usually called 'the language talent'. It might also be relevant to study the correlation between

the level of sign language (higher/ less developed) and written language skill in Slovene.

The quality of deaf students' writing oscillates a great deal. A possible explanation may be their failure to have mastered the structure of language.

The article surveys types of their errors in written texts that have to be dealt with in the classroom on a daily basis. No clear correlation between the level of hearing loss and the development of written language appears. In general, more systemic problems seem to be experienced by prelingually deaf students, while others deviate from standards only at some levels of the surface language structure.

Deviations are found on all linguistic levels: in spelling, word structure and word formation, morphology, syntax and registers. Register or genre awareness is almost non-existent, even copying texts is one of the more demanding chapters and has to be constantly monitored and controlled by the teacher. This analysis by linguistic levels should be helpful in designing methods of teaching. However, it should not be forgotten that there is a single reason for all these errors: a poor language structure.

# Šolska interpretacija sodobnega slovenskega romana

Zoran Hočevar: *Šolen z Brega*

## 1 Uvod

Učitelji slovenskega jezika in književnosti v gimnazijah in poklicnih šolah poleg umetnostnih besedil za domače branje, ki jih predpisujeta veljavna učna načrta (1996a, 1996b), izbirajo tudi poljubna umetnostna besedila. Izbira primerne besedila ni lahka, potrebno je upoštevati vrsto dejavnikov in kriterijev, če želimo, da bomo dosegli temeljne in delne cilje vzgojno-izobraževalnega procesa: književno znanje in književne sposobnosti. Pomembno pa je tudi, da dijaki izbrano besedilo z veseljem (pre)berejo. Roman Zorana Hočevarja *Šolen z Brega* sem izbrala ob upoštevanju osebnostnih značilnosti dijakov (starostna stopnja, intelektualne zmožnosti, literarno in jezikovno predznanje, čustvena zrelost), recepcijskih zahtev dijakov in učiteljev (besedilo naj bo zanimivo, aktualno, ne preobsežno), sodobnih didaktičnoteoretičnih spoznanj (roman omogoča ustrezno in zanimivo šolsko interpretacijo), vzgojnih (kulturni, jezikovni, osebnostnorazvojni vidiki) ter izobraževalnih (B. Krakar Vogel, 1992: 42-89) dejavnikov. Predstavila bom hipotetični model za obravnavo domačega branja, ki je primerna za srednje strokovne šole in gimnazije, prilagojena pa tudi za poklicne šole.

## 2 Časovna razporeditev

Prostoizbirnemu domačemu branju posvetimo 5 šolskih ur. Predlagam naslednjo časovno razporeditev:

- 1. šolska ura: uvodna motivacija (delo v parih, individualno delo: pisno tvorjenje besedila po navodilih, izmenjava besedil), domača naloga (komentiranje sošolčevega besedila);
- 2. šolska ura: diskusija o domači nalogi, najava besedila, umestitev v ustrezen kontekst, vprašanja za domače branje;
- 3. šolska ura: prva možnost šolske obravnave;
- 4. šolska ura: druga možnost šolske obravnave;
- 5. šolska ura: tretja možnost šolske obravnave domačega branja.

## 3 Operativizacija

Temeljni cilji, ki jih skušamo doseči pri obravnavanju domačega branja, so podrejeni dijakovemu primernemu sprejemanju umetnostnega besedila. Dijakov ne smemo preobremenjevati z literarnoteoretično in literarnozgodovinsko terminologijo, zato so delni cilji tej zahtevi prilagojeni, ne da bi bili v nasprotju s temeljnimi.

Temeljni cilji: (1) dijaki pisno in ustno izrazijo doživljanje, razumevanje in vrednotenje temeljnih sestavin prebranega umetnostnega besedila; (2) dijaki znajo roman opazovati, razčleniti in

vrednotiti, pridobljeno znanje dokažejo s tvorjenjem (pisnih ali ustnih) besedil; (3) problematiko, ki jo roman obravnava, dijaki aktualizirajo.

Delni cilji: (1) dijaki znajo izražati predstave, mnenja, zaznave; (2) obnoviti zgodbo *Šolna z Brega*; (3) se soočati s problemskimi situacijami; (4) definirati pojem roman; (5) označiti literarne osebe; (6) analizirati jezik in slog; (7) sestaviti slovar neznanih besed; (8) dijaki se seznanijo s pisateljem.

Pri šolski obravnavi Hočevarjevega romana izhajamo iz naslednjih predlaganih prvin za interpretacijo: (1) roman; (2) analiza jezika in sloga ter (3) oznaka literarnih oseb.

Metode dela in oblike učenja, ki omogočajo metodološko raznovrstno in pestro šolsko interpretacijo, so: skupinska, individualna, frontalna oblika, dramatizacija, igra vlog, uporaba avdio- in videokaset, okrogla miza, kviz, ustvarjalno pisanje, literarno branje, literarno raziskovanje, oblikovanje miselnih vzorcev, vidnega diagrama, diagrama bipolarnosti, časovnega traku, pojasnjevalnih krogov (za iskanje podobnosti in različnosti), raziskovalne naloge na temo *Osamosvojitve Slovenije*, metoda možganske nevihte. Učitelj predvidi aktivnosti pred, med in po bralnem procesu (G. Lazar, 1993: 83-86), pri čemer aktivnosti pred bralnim procesom spodbujajo motivacijo za domače branje, aktivnosti med bralnim procesom pa pomagajo dijakom razumeti literarne junake, zgodbo, jezik in stil. Aktivnosti, predvidene za šolsko obravnavo književnega dela (po končanem bralnem procesu), so del šolske interpretacije romana, dijake uvajajo v nadaljnje naloge, ki spodbujajo književne sposobnosti, utrjevanje in ponavljanje znanja.

## 4 Okvirna navodila za izvedbo šolskih ur s Hočevarjevim romanom *Šolna z Brega*

Učencem določimo časovni rok, v katerem morajo roman prebrati. Preden jim razdelimo vprašanja za domače branje, jih za branje motiviramo z naslednjimi nalogami.

### 4.1 Aktivnosti pred bralnim procesom

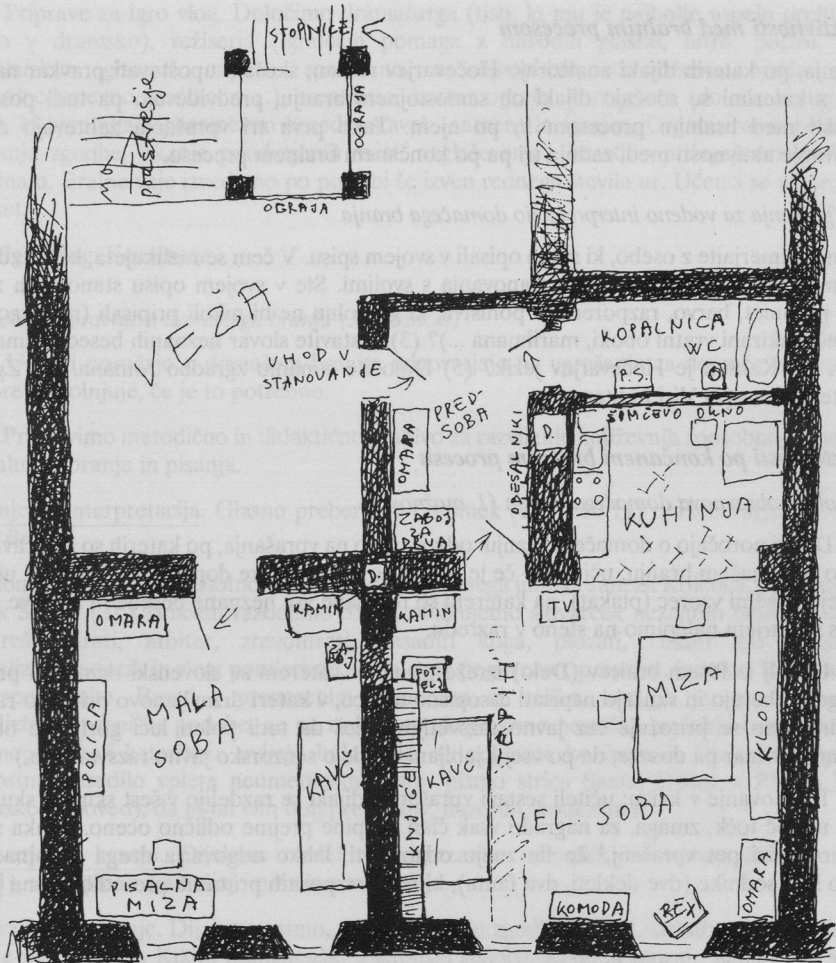
#### 4.1.1 Uvodna motivacija

Učenci delajo vajo v parih: s hrbtom se obrnejo drug proti drugemu, enemu od partnerjev damo fotokopijo razglednice (s tlorisom Šolnovega stanovanja), ki je romanu priložena. Sami si tloris natančno ogledajo, sošolcu pa ga ne smejo pokazati. Nato skušajo risbo čim bolj natančno opisati, sošolec pa po opisu riše risbo (učenci tako vadijo govorno izražanje, skušajo biti jasni, jedrnat, natančni, konkretni). Določimo čas, v katerem mora biti risba gotova (npr. 10 minut). Ko čas poteče, primerjajo fotokopijo tlorisa s tlorisom, ki so ga sami narisali. Izmenjajo si izkušnje, povejo, s katerimi težavami so se ob tem soočali, česa niso znali opisati, kaj so napačno opisali.

Nato učence prosimo, naj tloris čim bolj natančno opišejo še v pisni obliki: (1) opisujejo naj razporeditev in velikost prostorov, razporeditev predmetov, vrat, glavnega in stranskih vhodov, oken; (2) dodajo naj še nekaj domišljijjskih prvin (npr. barva tal, sten, pohištva, vrat; kdo bi lahko živel v takšnem stanovanju: morda družina, mlajši samski moški/ženska, starejši par brez otrok, ostarel par s psom, zagrenjen/a narkoman/ka ...); (3) poimenujejo in opišejo naj osebo, ki naj bi po njihovem mnenju prebivala v takem stanovanju: čim bolj nazorno naj opišejo njeno zunanost, starost, izobrazbo, želje, strahove, pričakovanja, status ...

Besedilo morajo napisati v šoli. Nato si besedila izmenjajo s sošolci, za domačo nalogo pa preberejo sošolčev opis. Napišejo komentar: kaj jih je v sošolčevem besedilu presenetilo, razočaralo, česa si niso znali predstavljati, kje so nejasnosti, kje se je pisec odlikoval. Polovico naslednje šolske ure posvetimo pregledovanju domačih nalog, dijaki se o pripombah pogovorijo. Nato preidemo k drugi fazi v učnem procesu, to je k obravnavi novih učnih vsebin.





## ULICA BREG

### 4.1.2 Obravnavanje novih učnih vsebin

Tloris stanovanja postavimo v ustrezen kontekst: v njem prebiva Janez Kolenc, imenovan Šolen, tudi Žani, doma z Brega, in je glavni junak romana *Šolen z Brega*. Učencem razdelimo vprašanja, po katerih bodo pripravili ustrezno pisno poročilo o prebranem delu. Pri snovanju vprašanj (delno pa tudi pri snovanju celotnega koncepta okvirnih navodil za predlagane šolske ure), po katerih dijaki pripravljajo pisno poročilo o domačem branju, sem upoštevala težave, s katerimi se dijaki soočajo pri samostojnem branju umetnostnih besedil (Lazar, 1993: 76). To so nizka motivacija za samostojno branje (dijaki nimajo dovolj samozaupanja, zgodba se jim ne zdi zanimiva, ne berejo radi, domačega branja učitelj ne ocenjuje), neustrezne bralne strategije (dijak se preveč osredotoča na posamezne prvine, ne na celoto), nepoznavanje ali nerazumevanje kulturnega, zgodovinskega,

sociološkega ozadja umetnostnega dela, slabo razumevanje (zgodbe, jezika, značajev, vloge pripovedovalca), slog in interpretacija (nezaupanje v lastne interpretacijske sposobnosti).

## 4.2 Aktivnosti med bralnim procesom

Vprašanja, po katerih dijaki analizirajo Hočevarjev roman, skušajo upoštevati pravkar navedene težave, s katerimi se soočajo dijaki ob samostojnem branju, predvidevajo pa tudi posamezne aktivnosti med bralnim procesom in po njem. Tako prva tri vprašanja zahtevajo dijakovo dokazovanje aktivnosti med, zadnja tri pa po končanem bralnem procesu.

### 4.2.1 Vprašanja za vodeno interpretacijo domačega branja

(1) Šolna primerjajte z osebo, ki ste jo opisali v svojem spisu. V čem se razlikujeta, kaj ju združuje?  
 (2) Primerjajte Hočevarjeve opise stanovanja s svojimi. Ste v svojem opisu stanovanja zasledili kakšen predmet, barvo, razporeditev pohištva, ki ga Šolnu ne bi nikoli pripisali (npr. zgoščenka, živo rdeče lakirani vratni oboki, marihuana ...)?  
 (3) Sestavite slovar neznanih besed. Pomagajte si s SSKJ.  
 (4) Kakšen je Hočevarjev jezik?  
 (5) Določite zunanjo zgradbo romana.  
 (6) Zgoščeno obnovite roman.  
 (7) Viri in literatura.

## 4.3 Aktivnosti po končanem bralnem procesu

### 4.3.1 Šolska obravnava domačega branja (1. možnost)

1. ura. Dijaki poročajo o domačem branju: odgovarjajo na vprašanja, po katerih so pripravili pisno poročilo o domačem branju, učitelj — če je potrebno — odgovore dopolnjuje. Skupaj z učiteljem oblikujejo miselni vzorec (plakat), na katerem so napisane vse neznane besede in njihove razlage. Plakat s slovarjem nalepimo na steno v razredu.

2. ura. Učitelj iz Pisem bralcev (Delo) izreže pismo, v katerem se slovenski državljan pritožuje. Dijaki ga preberejo in skušajo napisati časopisno novico, v kateri državljanovo pritožbo razrešijo. (Npr. državljan se pritožuje čez javno razsvetljava, češ da tudi poleti luči gorijo že ob šestih popoldan, novinar pa doseže, da po vsej Ljubljani uvedejo senzorsko javno razsvetljava.)

3. ura. Tekmovanje v kvizu: učitelj sestavi vprašanja, dijaki se razdelijo v šest skupin, skupina, ki prejme največ točk, zmagaja, za nagrado vsak član skupine prejme odlično oceno. Vsaka skupina dobi v ovojnici pet vprašanj,<sup>1</sup> če ne znajo odgovoriti, lahko odgovarja druga skupina. Dijaki določijo štiri sodnike (dve dekleti, dva fanta), ki bodo v spornih primerih presodili, komu podeliti točke.

### 4.3.2 Šolska obravnava domačega branja (2. možnost)

1. ura. Dijaki poročajo o domačem branju: odgovarjajo na vprašanja za domače branje, učitelj odgovore dopolnjuje, če je potrebno. Skupaj z učiteljem oblikujejo miselni vzorec (plakat), na katerem so napisane vse neznane besede in njihove razlage. Plakat s slovarjem nalepimo na steno v razredu. Učence razdelimo v skupine, v romanu morajo določiti odlomek, ki se jim zdi najbolj

<sup>1</sup> Določite kraj in čas dogajanja v romanu *Šolen z Brega*. Zakaj Janezu Kolencu pravijo Šolen? Kaj pomeni beseda šolen, iz katerega jezika izhaja? V kateri jezikovni vrstvi se uporablja beseda šolen? Na katere značajske poteze kaže vzdevek Šolen? Koga krivi Šolen za neuspelo razmerje z Vlasto? Kako je bila Vlasta oblečena, ko ga je prišla čakati pred tovarno? Kako je Šolen reagiral na njen zunanji izgled? Kako je bila oblečena Kika Perova, ko jo je Šolen prvič srečal? Je Šolen človek akcije? Utemeljite. Ima Šolen rad spremembe? Utemeljite. Kako Šolen izstopi iz anonimnosti? Zakaj se odloči napisati pismo in ga objaviti v Delu? Kdaj in zakaj se Šolen obleče drugače kot ponavadi? Kakšen je Šolnov odnos do smrti? Utemeljite. Kako umre Šolnov prijatelj Milček? Kaj jesta Milček in Šolen za kosilo? Kaj pomeni beseda revolt? Kdo je Bojan Purg? Kako je bilo ime Šolnovi ženi? Kdaj je Šolnova žena umrla in zakaj? Zakaj Šolen vedno pešači? Povejte naslov 2. dela romana. Kako naslov interpretirate? Navedite točen dan, mesec, leto in mesto objave Šolnovega pisma. Zakaj je v romanu natisnjena vremenska karta? Kdo je stric Samo? Kaj stric Samo zahteva v svojem pismu? Na koga je stric Samo naslovil pismo? Kaj pismo dokazuje (po Šolnovem mnenju)? S katero besedo bi Šolen nadomestil besedo stalen, nespremenljiv? Označite Ljubico Purg.

primeren za igro vlog. Poročajo o izbranem gradivu, skupaj z učiteljem izberejo najprimernejši odlomek. Za domačo nalogo odlomek dramatizirajo.

2. ura. Priprave za igro vlog. Določimo dramaturga (tisti, ki mu je najbolje uspelo prelitati epsko besedilo v dramsko), režiserja (igralcem pomaga z navodili glasno, hitro, počasi, tiho, z visokim/nizkim glasom, napeto, sproščeno, z nasmehom, skremženo, brado gor/dol, čustveno/nečustveno, zadihano ...), scenarista, kostumografa, koreografa (določa kretnje, gibe, mimiko, ki spremljajo posamezno besedo, stavek, namen) in igralce. Organiziramo bralno vajo (razlaganje zgodbe, iskanje poudarjenih mest, naglaševanje), besedilo prilagajamo konkretnim okoliščinam. Bralne vaje izvedemo po potrebi še izven rednega števila ur. Učenci se vloge naučijo na pamet.

3. ura. Igra vlog. Komentar.

### 4.3.3 Šolska obravnava domačega branja (3. možnost)

1. ura. Učenci poročajo o domačem branju: odgovarjajo na vprašanja za domače branje, učitelj odgovore dopolnjuje, če je to potrebno.

2. ura. Pripravimo metodično in didaktično gradivo za razvijanje književnih sposobnosti, predvsem ustvarjalnega branja in pisanja.

a) Branje in interpretacija. Glasno preberemo odlomek (1997: 10-11) iz Hočevarjevega romana *Solen z Brega*.

(1) Odlomek umestimo v celotno delo, označimo glavnega junaka Janeza Kolenca, povemo, odkod vzdevek Šolen. (2) Učencem razdelimo SSKJ, oblikujemo slovarček neznanih besed iz odlomka (npr. rešpektirati, arbiter, zrevoltirati, nasaditi koga, plozati, cukati ga, konstantno). (3) Analiziramo jezik in slog: poudarimo, da je jezik pogovoren, preprost, jedrnat, Hočevar vpleta tujke, sposojenke. Besed s prenesenim pomenom ni veliko, kar jih je, gre večinoma za leksikalizirane pesniške podobe, ne pa za bogato ekspresivno pesniško podobo (»ima ekstremno tanke noge, okoli katerih se ovijajo hulahopke ali nogavice ko čreva«). Dialogov je precej, v umetnostno besedilo vpleta neumetnostna (npr. pismo strica Sama, članek v Pismih bralcev, vremensko napoved), da bi bil čim bolj prepričljiv, nazoren, konkreten.

b) Ustvarjalno branje. Dijakom razdelimo razrezanko odlomka iz romana (Hočevar, 1997: 170-171), v skupinah sestavljajo pravilno zaporedje.

c) Ustvarjalno pisanje. Dijake prosimo, naj nadaljujejo zgodbo na 171. strani: pojasnijo naj, zakaj se nihče ne oglasi na Kikini münchenški telefonski številki. Zgodbo morajo nadaljevati v takem pripovednem slogu, kot ga ima Hočevar. Konec naj bo presenetljiv, vpletejo naj tudi Ančko Kujkovo.

3. ura. Okrogla miza (razprava) na izbrano temo, npr. izsiljevanje, stanovanjska stiska, malomeščanstvo, osamosvojitve (dijaki se pogovarjajo o osamosvojanju kot osebnem problemu, izrazijo svoj pogled na osamosvojitve Slovenije, izražajo svoja mnenja, strinjanje in nestrinjanje, stališča za in proti, opozorimo jih na probleme, kot so finančna samostojnost, osebna odprtost, prilagajanje, tok s časom (»zamrznjeni čas« (Hočevar, 1997: 65)), konkurenčnost, sprejemanje porazov, drugačnih pogledov, nazorov, izoblikovanje osebnega odnosa do ljudi, družbe, okolice, preseganje starih okvirov, prevzemanje odgovornosti za svoja dejanja ...). Učenci razvijajo kritičen odnos do sveta in sebe, kulturo dialoga in strpnost.

### 4.4 Ponavljanje in vadenje domačega branja

Vaje za ponavljanje in vadenje domačega branja lahko damo dijakom za domačo nalogo, lahko pa jih rešujemo tudi v razredu, če nam je za to ostalo dovolj časa.

## METODIČNE IZKUŠNJE

### 1. Razvrstite dogodke po pravilnem časovnem zaporedju.

- \_\_\_\_\_ Šolnov prijatelj Milček umre na stranišču.
- \_\_\_\_\_ Malčika Purg predlaga, da bi se s Šolnom poročila.
- \_\_\_\_\_ Purgovi okoli velike noči obišejo Janeza Kolenca.
- \_\_\_\_\_ Šolen januarja 1991 po dolgem času obiše Ančko Kujkovo.
- \_\_\_\_\_ Tone Šonc pripelje v stanovanje dekle.
- \_\_\_\_\_ Janez Kolenc obiše Purgove.
- \_\_\_\_\_ Šolen napiše članek Javne ure in ga 7. marca objavi v Delu.
- \_\_\_\_\_ Pred Mestno galerijo spozna Kiko Perovo.
- \_\_\_\_\_ Janez Kolenc povabi Šonca na razgovor o hišnem redu.
- \_\_\_\_\_ Kiko Perovo povabi na kosilo k Rotovžu.

### 2. Vaje iz ustvarjalnega pisanja.

(A) Napišite ljubezensko pismo, kot bi ga pisal Šolnov podnajemnik Šonc hčerki Kike Perove. Pismo naj obsega 22 stavkov, razdeljeno naj bo na tri odstavke. (B) Napišite osebnoizpovedno pesem, kot bi jo napisala razočarana in užaljena Malčika Purg, potem ko je videla, da se Šolen ne bo poročil z njo in se celo sestaja s Kiko Perovo. (C) Konec romana nadaljujte tako, da poveste, kako se je razpletlo razmerje med Kiko Perovo in Janezom Kolencem. (Č) Nadaljujte verza Janeza Kolenca: »Stara si stara si stara kokoš, se zadnji zob maje, ne mara te mož.« (D) V izbranem odlomku spremenite dialog v pripoved. (E) Komentirajte naslednji citat: »In vi [Janez Kolenc] niste noben žužek. Živet z normalnimi ljudmi in jih tako zaničevat, to zna samo nekdo, ki je shizofrenik ali nergav zapečkar ali pa umetnik!« (F) Poročajte o družbenem in političnem položaju v Sloveniji leta 1991. (G) Napišite intervju z Jožefom Purgom, ki je obtožen umora Janeza Kolenca.

### 3. Izpolnite tabelo. Če ne znate odgovoriti, ponovno preletite roman.

<i>Lit. oseba in njene značilnosti</i>	<i>Drži</i>	<i>Ne drži</i>	<i>?</i>
Janez Šolen:			
— je materialno dobro preskrbljen,			
— je konzervativen,			
— je lahkoživec,			
— ima veliko prijateljev,			
— je ločenec,			
— obožuje športne prenose,			
— rad politizira,			
— ga zanimata umetnost in kultura,			
— riše in slika,			
— nima gospodinjske pomočnice,			
— poseduje orožje,			
— ima sorodnike v nekdanji Jugoslaviji.			

## METODIČNE IZKUŠNJE

### 4. Obkrožite pravilni odgovor.

Porkasvet je izšel pred Šolnom z Brega.	DA	NE
Porkasvet je Hočevar napisal pred Šolnom z Brega.	DA	NE
Hočevar je najlažje napisal 16. poglavje Šolna z Brega.	DA	NE
Najslabše slovensko besedilo je po Hočevarjevem mnenju Martin Krpan.	DA	NE
Kika Perova in Janez Kolenc imata zmenek 26. 6. 1991.	DA	NE
Aprila 1991 je zapadel sneg.	DA	NE
Janez Kolenc je sneg napovedal, Malčika Purg se z njim ni strinjala.	DA	NE

### 5. Poimenujte opisano literarno osebo.

Študirala je primerjalno književnost, vendar je končala le gimnazijo, hodila je na razstave v Mestno galerijo, kino in Slončka.

Živi v Beogradu, optimist, neugnanec, bil je oznovec, udbovec, funkcionar v jugoslovanskem notranjem ministrstvu.

Ima debel hlodast trup, je nekdanja eskadejevka, rada ga pije, veliko kadi, tako da je vsa rumena od tobaka, čez obraz ji v štrenah visijo temnožolti in osmukani lasje.

Po vojni je emigriral v Argentino, leta 1991 se vrne v Slovenijo in se poroči.

### 6. Na časovnem traku ponazorite dogajanje v romanu.

1. del (Vlasta)	2. del	3. del

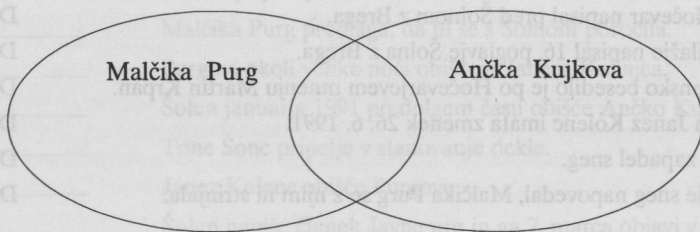
Sredina januarja 1991

### 7. V diagram vpišite pet argumentov za in pet proti naslednji trditvi.

**VEČINA LJUBLJANSKIH UR JE BOLJ ZA OKRAS KOT TOČEN ČAS.**

ZA	PROTI
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____

8. V množici vpišite tri osebne značilnosti Malčike Purg in Ančke Kujkove, v presek pa tri značilnosti, v katerih sta si podobni.



## 5 Sklep

Roman Zorana Hočevarja *Šolen z Brega* ponuja vrsto možnosti za dinamičen pouk in metodološko raznovrstno ter pestro šolsko interpretacijo. Domačemu branju v šoli namenimo pet ur. Dve uri posvetimo uvodni motivaciji, najavi in lokalizaciji besedila, tri ure pa šolski obravnavi. Predlagane tri možnosti za šolsko obravnavo lahko med seboj poljubno kombiniramo. Naloge za ponavljanje in vadenje lahko delamo v šoli ali pa jih dijaki rešijo za domačo nalogo. Posamezne naloge lahko vključimo v kontrolno nalogo.

## Literatura

Krakar Vogel, Boža (1992). Novejši pogledi na pouk književnosti kot dejavniki sooblikovanja smotrov, metod in vsebin. Doktorska disertacija. Ljubljana. Univerza v Ljubljani.

Lazar, Gillian (1993). Literature and Language Teaching. A guide for teachers nad trainers. Cambridge: Cambridge University Press.

Hočevar, Zoran (1997). *Šolen z Brega*. Roman. Ljubljana: /\*cf.

Učni načrt za pouk slovenskega jezika in književnosti v gimnazijah in drugih srednjih šolah (560 ur) (1996a). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt za pouk slovenskega jezika in književnosti v triletnih programih srednjih šol (350 ur) (1996b). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

**Alenka Žbogar**

Filozofska fakulteta v Ljubljani

# Poskusni učbenik in delovni zvezek za slovenski jezik v 1. letniku gimnazije

(*Marja Bešter, Martina Križaj Ortar, Marija Končina, Darinka Ambrož, Mojca Bavdek, Mojca Poznanovič in Stanislava Židan*)

**K**ot so pokazale raziskave od konca sedemdesetih in začetka osemdesetih let naprej, slovenske šole končajo učenci, ki niso funkcionalno pismeni oz. nimajo razvite sporazumevalne zmožnosti. Zaradi tega so postajale vse glasnejše zahteve po ponovnem premisleku o ciljnih, vsebinah in metodah pouka slovenščine. A čeprav te zahteve in spoznanja v slovenskem prostoru niso nova — na neustreznost dosedanjih ciljev, metod in vsebin jezikovnega pouka so tako opozarjale že Breda Pogorelec, Renata Zadavec Pešec in Olga Kunst Gnamuš, ki je s svojimi raziskavami začrtala prve oprijemljive predloge in smernice za drugače zasnovan pouk v osnovni šoli —, so dobila možnost za dokončno uveljavitev na vseh stopnjah šolanja, tudi v srednji šoli, šele v okviru projekta prenove pouka slovenščine pri MŠŠ.

Prenovljeni učni načrt, ki so ga pripravile ali pri njem sodelovale prav avtorice *Poskusnega učbenika za slovenski jezik v 1. letniku gimnazije (1. del, 94 str.)* in *Poskusnega delovnega zvezka za slovenski jezik v 1. letniku gimnazije (1. del, 101 str.)*, izhaja iz novih jezikoslovnih spoznanj, da jezik ni le abstraktni sistem znamenj in pravil, temveč osnovno sredstvo sporazumevanja; to pa — tako kot vsaka človekova dejavnost — vedno poteka v določenih okoliščinah in z določenim namenom. Poglavitna naloga sodobno zasnovanega jezikovnega pouka naj bo torej usposabljanje učencev za ustrezno, razumljivo, pravilno in učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v različnih okoliščinah (*Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah*, str. 4). Da bi dosegli ta cilj, pa moramo pri pouku slovenskega jezika učiti ne samo jezikovni sistem, temveč tudi rabo jezika, in to v skladu z ugotovitvami sodobne pedagoške, psihološke in didaktične vede, da lahko pride učenec do zaželenih spoznanj samo z lastno dejavnostjo in da samo prek nje razvija zmožnosti. Priročnika Marje Bešter, Martine Križaj Ortar, Marije Končina, Darinke Ambrož, Mojce Bavdek, Mojce Poznanovič in Stanislave Židan tako po eni strani pomenita nadaljevanje njihovega dosedanjega dela, a hkrati začetek novega. Spopadle so se namreč s prav tako obsežno in dolgotrajno nalogo, kot je bilo oblikovanje učnega načrta: zapolniti želijo praznino, ki je na področju učbenikov nastala zaradi neusklojenosti dosedanjih učbenikov, delovnih zvezkov in vadnic s prenovljenim poukom slovenščine. Prvi del poskusnega učbenika in delovnega zvezka, ki ju imamo pred seboj, to svojo nalogo v celoti izpolnjujeta: dijakom in njihovim profesorjem omogočata, da ob izbranih vsebinah (besedilnih vrstah) uresničujejo (materializirajo) tako splošne kot etapne cilje jezikovnega pouka.

Avtorice v uvodu dijakinjam in dijakom opozarjajo, da sta priročnika delna in poskusna. Zato jih spodbujajo, naj jim skupaj s svojimi profesorji pošljejo pripombe, predloge, pohvale. In ker sem prepričana, da so prav oni najbolj poklicani, da opozorijo na morebitne pomanjkljivosti, bom sama omenila le tisto, kar se mi zdi še zlasti pomembno in kar v didaktiko slovenskega jezika prinaša največje novosti.

Temeljna razlika in novost, ki jo v primerjavi s prejšnjimi učnimi načrti, učbeniki in drugimi priročniki prinašajo novi, je že v izhodiščni opredelitvi. Pouk slovenskega jezika ni več usmerjen v zavestno, deduktivno in analitično spoznavanje jezikovnega sistema po ravninah, temveč v razvijanje dijakove sporazumevalne zmožnosti. To zahteva ob pragmatičnem znanju seveda tudi poznavanje slovnice, vendar slovnično znanje ni več cilj, ampak sredstvo, ki učencem, če ga znajo uporabljati, pomaga besedila razumeti in jih ustrezno oblikovati. Zato je bilo treba storiti predvsem dvoje: 1. preseči dosedanje delitev jezikovnega pouka na dve ločeni področji — jezikovno vzgojo in sporočanje —, ki se je ob razporeditvi učnih vsebin in funkcionalnih ciljev vse doslej ohranjala; in 2. dijakom omogočiti, da pridejo do zaželenih spoznanj čim bolj samostojno ter svoje novo znanje z vajo utrjujejo.

Avtoricam je z novo vsebinsko in didaktično zasnovo uspelo oboje: vsebin niso več razporedile tako, da bi učenci spoznavali jezikovni sistem po posameznih ravninah, ampak so povezane v širše tematske sklope. Pri izboru tem, njihovem povezovanju v širše tematske sklope in razčlenjevanju na posamezne enote so upoštevale splošne in delne cilje, kot jih opredeljuje učni načrt za gimnazije, sporazumevalne izkušnje in potrebe ter spoznavne zmožnosti dijakov v prvem letniku gimnazije. Ali kot so same zapisale v uvodu, je temeljna naloga obeh knjig v tem, da v učbeniku dijaki »ob opazovanju in primerjanju besedil pa tudi ob opisih in razlagah njihovih značilnosti dopolni/jo/ svoje znanje o jeziku, sporazumevanju in besedilu«; v delovnem zvezku pa bodo »to znanje utrjevali in nadgrajevali ob množici vaj in nalog.«

Takšna vsebinska in didaktična zasnova se uresničuje v treh poglavjih — *Jezik, Sporazumevanje in Besedilo*. Pri tem je posamezno poglavje zgrajeno tako, da je v temi nadpomenka, nanjo pa se navezujejo podpomenke: dijaki v prvem poglavju najprej izvedo, kaj je jezik, nato pa posebej spoznajo besedni jezik (v njegovem okviru funkcijsko usmišljeno utrdijo znanje o besedah, slovničnih, pravopisnih in pravorečnih pravilih); slovenski jezik kot materni, drugi, tuji, uradni in državni jezik; njegovo socialno zvrstnost in izvor. V drugem poglavju najprej govorijo o sporazumevanju, nato pa posebej o sporočanju: njegovih dejavnih (ob prenosnikih z lastno sporazumevalno potrebo utemeljeno povzamejo znanje glasoslovja in pisavoslovja), fazah in načelih uspešnega sporočanja; ter o sprejemanju. V tretjem splošnem uvodu sledi podrobnejša obravnava besedilnih vlog in vrst. Tudi podpoglavja so vsako zase tema s posebno strukturo; njihove enote so razporejene bodisi tako, da temo pojasnjujejo vsaka s svojega vidika — npr. načela uspešnega sporočanja, bodisi tako, da se navezujejo na vsebino prejšnje enote.

Posamezne enote so zgrajene iz treh delov: uvoda, obravnave nove snovi v učbeniku ter vaj za utrjevanje in ponavljanje v delovnem zvezku, kar se ujema s temeljnimi didaktičnimi koraki v učnem procesu.

**1.** Uvodni odstavek se vedno navezuje na dijakovo predznanje — iz širšega okolja, kulture, osnovne šole ali prejšnjih enot —, tudi kadar se na prvi pogled zdi, da avtorice začenjajo kar z obravnavo nove snovi. To dijaku omogoča, da umesti novo snov v že znano ter jo lažje sprejema, hkrati pa mu pomeni spodbudo za učenje. Pokaže mu namreč, da se bo srečeval s stvarmi, ki jih že pozna in jih bo v življenju še pogosto potreboval. Da se zavedajo, kako pomembna je za uspešno učenje motivacija, dokazujejo avtorice tudi v vseh nadaljnjih korakih z izborom raznovrstnih besedil in nalog.

**2.** Učno snov namreč dijaki obravnavajo po sintetično-analitični metodi: uvodni predstavitvi teme sledijo kot ponazoritev besedila ali konkretne situacije, tem zgleodom pa nadaljnja obravnava. Pri izboru besedil je avtorice vodila tematska naravnost pouka in povezanost z dijakovim življenjem v šoli in širšem okolju. Slovenski jezik spoznava ob raznovrstnih besedilih, ki so vsebinsko povezana z medsebojnimi odnosi, šolo, konjički, kulturo, zaposlitvijo, z ekološkimi, zdravstvenimi in socialnimi vprašanji ipd. Naj za ponazoritev naštejemo le nekaj naslovov: *Geografija kot veda, Šah, Poletno kulturno dogajanje v našem kraju, Artur disciplinirano čaka, kadar premier nakupuje, Ciciban*



*kuha sam, Rojeni strelec Michael Owen, Prvi šolski dan ...* Zelo učinkovite so ponazoritve z več besedili, ob katerih dijaki samostojno opazujejo podobnosti in razlike.

V nadaljnji obravnavi dijaki novo znanje usvajajo ob prepletu razlage in vprašanj. Ta jih usmerjajo k opazovanju značilnih lastnosti in končno k povzemanju ugotovitev. Pri tem je avtorice ob temeljnem načelu, da dijaki vsebine spoznavajo v funkciji, vodilo tudi naslednje:

a) Obravnava vodi dijake od lažje opaznih, konkretnjših vsebin k spoznavno zahtevnejšim posplošitvam.

b) Obseg obravnave in njen jezik sta primerna spoznavni in sporazumevalni razvojni stopnji dijakov. Tako po eni strani ne segajo pregloboko — poudarijo npr. prelomni pomen, ki ga imajo Brižinski spomeniki za Slovence, ne spuščajo pa se v naštevanje oblikoslovnih in glasoslovnih posebnosti —, po drugi strani pa začenjajo dijaki ob slovenskih strokovnih izrazih sistematično spoznavati tudi mednarodne (npr. sporazumevanje/komunikacija, iznajdba/invencija, urejanje/dispozicija, ubesediljenje/kompozicija).

c) Dijaki niso pozorni le na besedno-slovnice prvine besedila (*V kateri glagolski osebi je napisano besedilo? Ali ste opazili tudi čustveno zaznamovane besede?*), temveč tudi na pomenske (*O čem govori besedilo? Katere bistvene podatke nam posreduje?*) in pragmatične (*Kdo je naslovnik prvega besedila? Ali sta bili obe besedili objavljeni v časopisu?*).

d) Pri obravnavi se povezujejo z vsebinami iz književnosti, tujih jezikov, drugih predmetov, z aktualnimi dogodki in življenjskimi situacijami ter jih s tem spodbujajo k uporabi jezikovnih ali drugih priročnikov. Metajezikovno vlogo besedila npr. dijaki spoznavajo ob izseku iz računalniškega slovarčka novih strokovnih izrazov (str. 66).

e) Bogata barvitost omogoča notranjo diferenciacijo besedila (velikost pisave, obarvano ozadje, povzetki v obliki miselnih vzorcev); tako povečuje obvladljivost učne snovi ter skupaj s skrbno izbranim slikovnim gradivom povečuje privlačnost in nazornost učbenika.

Vse ta načela lepo ponazarja uvod v obravnavanje posameznih vrst besedil. Splošnemu opozorilo, da se v življenju srečujemo z različnimi vrstami besedil, sledi 7 besedil: časopisna novica o epidemiji gripe, poziv za zaščito Ljubljanskega barja, slovarski članek, prijavnica za nezgodno zavarovanje, Petrarcev Sonet, uradno in zasebno pismo. Dijaki jih najprej v celoti preberejo, nato pa ob vprašanih besedila opazujejo z različnih vidikov. S svojimi odgovori tako izluščijo bistvene sestavine, po katerih besedila razvrščamo na umetnostna ali neumetnostna, govorjena ali zapisana, eno- ali dvogovorna, subjektivna in objektivna, zasebna ali javna, uradna ali neuradna, praktičnosporazumevalna, uradovalna, strokovna ali publicistična itn. (Vrste besedil, str. 69.)

**3.** Medtem ko je vloga vprašanj in nalog v učbeniku zlasti v tem, da dijaki z lastno dejavnostjo prihajajo do novih spoznanj, so naloge v delovnem zvezku namenjene predvsem utrjevanju in ponavljanju. S tem smo tudi v gimnazijah dobili delovni zvezek, ki je v resnici namenjen temu, da ga uporabljamo sočasno z učbenikom in ne šele po končani obravnavi celotnega poglavja, kar se je pre pogosto počelo doslej. Ker delovni zvezek funkcionalno dopolnjuje učbenik in je šele z njim učni proces zaokrožen, je strokovno in didaktično sestavljen zelo premišljeno. Zdi se mi, da velja posebej omeniti naslednje značilnosti:

a) Naloge v so učbeniku večinoma v obliki vprašanj, v delovnem zvezku pa so tudi po obliki raznovrstne — vprašanja zahtevajo krajše in daljše odgovore, dopolnjevanje, povezovanje, izbiranje ipd.

b) Naloge so konkretne in jasne, tako da dajejo dijakom občutek, da se ne spuščajo v nič težkega.

c) Dejavnosti, ki jih naloge zahtevajo, so različne zahtevnostne ravni in smotrno taksonomsko razporejene po načelu postopnosti, od manj zahtevnega k zahtevnejšim — dijaki z njimi pokažejo reproduktivno znanje in prepoznavanje, najpogosteje pa zahtevajo razumevanje in ustvarjalno uporabo ob novih primerih.

- d) Povezujejo se s snovjo iz učbenika in se v enem delu nanašajo na obravnavana besedila, še več pa je vaj, ki jih učenci obravnavajo ob novih besedilih različnih vrst.
- e) Dejavnosti so zasnovane tako, da razvijajo vse dijakove sporazumevalne sposobnosti — učenci sprejemajo in tvorijo besedila v slušnem in vidnem prenosniku.
- f) Učence vodijo k samostojnemu delu, srečevanju z novimi besedili in k uporabi različnih virov, zlasti jezikovnih priročnikov.
- g) Tako kot učbenika so ga lahko dijaki in profesorji veseli tudi zaradi vidne podobe.

Zgodi se lahko, da bosta učbenik in delovni zvezek, ki ob tako temeljitih vsebinskih spremembah prinašata s svojo barvitostjo in ne nazadnje formatom tudi oblikovne novosti, dijake in profesorje presenetila. A prepričana sem, da bodo kmalu spoznali, da so dobili didaktična priročnika, ki jih sistematično in z veliko domiselnosti vodita pri spoznavanju in raziskovanju maternega jezika. Vsega, kar kaže na strokovni in didaktično domišljen učbenik in delovni zvezek, je namreč zelo veliko, toliko, da gotovo lahko rečemo, da pomenita zgledno metodično operativizacijo v učnem načrtu zapisanih ciljev. In ne nazadnje — avtoricam je z njima uspelo dokazati, da je odveč bojazen, da bi v tako zasnovanem pouku raba povsem izpodrinila poznavanje jezikovnega sistema. Prav nasprotno — potreba po poznavanju slovenskega jezika je z njo osmišljena in njegova koristnost nazorno prikazana. To pa je za dijaka zagotovo spodbuda, saj si končno lahko odgovori tudi na vprašanje, čemu se slovenskega jezika učiti.

**Jerica Vogel**

*Filozofska fakulteta v Ljubljani*

# Znanstveno srečanje strokovnjakov za govor

**O**ddelek za fonetiko na zagrebški Filozofski fakulteti in Oddelek za fonetiko Hrvaškega filološkega društva sta v decembru na Filozofski fakulteti v Zagrebu organizirala **tretje znanstveno srečanje** z naslovom **Raziskave govora**. Srečanje je bilo posvečeno utemeljitelju zagrebške fonetike Petru Guberini ob njegovi 85-letnici. V vrsti referatov so njegovi sodelavci in učenci analizirali njegovo delo in ugotavljali aktualnost njegovih ugotovitev in raziskav ter izjemen pomen za razvoj fonetike tako na Hrvaškem kot v tujini.

Strokovnjaki za govor so se v Zagrebu srečali že tretjič (prvič v 80. letih, drugič leta 1995). Zanimanje je precejšnje, zato bo tovrstno druženje verjetno postalo redna oblika seznanjanja strokovne javnosti z novimi znanstvenimi dosežki in ena redkih priložnosti za izmenjavanje strokovnih mnenj z omenjenega področja.

V treh dneh (od 10. do 12. decembra) je z referati nastopilo več kot 75 strokovnjakov, ki se posredno (zdravniki, psihologi, pravniki) ali neposredno (fonetiki za hrvaščino, za tuje jezike, logopedi) ukvarjajo z govorom.

Pomembna značilnost zagrebških znanstvenih srečanj je odprtost za najrazličnejša področja, ki jih zajema znanost o govoru, tako v teoriji kot v praksi. Organizatorji so vsebinsko zasnovano Raziskovanje govora razdelili na splošne fonetske teme in na izbrano osrednjo temo. Splošne fonetske teme se ukvarjajo s temeljnimi fonetskimi raziskavami, z rehabilitacijo govora in sluha, z učenjem tujih jezikov, z govorno normo in s kakovostjo glasu. Osrednja tema pa je izbrana glede na trenutno aktualnost. Letošnja aktualna fonetska tema je bila **nevroznanost in govor**. V zadnjih desetletjih je razvoj nevroznanosti zelo hitro napredoval, razvili so nove sofisticirane tehnologije za raziskavo možganskih funkcij in dognali marsikaj novega v zvezi s tem.

Tako nevroznanstveniki kot jezikoslovci, psihologi in fonetiki vedno bolj spoznavajo, da se morata humanistika in naravoslovne znanosti povezati, če želimo izvedeti celostne odgovore o delovanju možganov. Med najbolj zapletenimi možganskimi funkcijami sta tudi jezikovna in govorna.

Na zagrebškem srečanju so nas seznanili z raziskavami molekularne biologije, ki si prizadeva odkriti gensko strukturo možganov in najti gene npr. za intuicijo in človekove psihične značilnosti, predpostavljajo pa, da obstaja tudi gen za govor. V iskanju razlik med človeškimi in živalskimi možgani si znanstveniki pomagajo tudi s primerjanjem živalskih "govorov" (npr. ptičje petje) s človeškim.

Predavatelji s Hrvaškega inštituta za raziskavo možganov so nam predstavili t. i. kortikalni zemljevid, na katerem je mogoče prepoznati določena kortikalna polja, ki so specifična za človeške možgane. Med njimi sta tudi Brocovo in Wernickovo polje za govor. Nevrobiologija se med drugim ukvarja tudi z vprašanjem, ali so določena kortikalna polja res specifično človeška ali pa so navzoča tudi pri drugih primatih, samo da nimajo specifično modificirane funkcije.

V okviru osrednje teme so nastopajoči govorili še o vplivu prostorskega zaznavanja (spaciocepcija) na mišljenje in govor, o tesni povezavi geste in govora (nevropsiholingvistika), o rehabilitaciji govora pri prizadetih možganih, o povezanosti sluha in ravnotežja (stabilometrija).

**Splošne fonetske teme** so se ukvarjale med drugim s sodobnim vsehrvaškim govornim standardom, ki ga je eden od predavateljev označil kot "štokavski jezik v hrvaških ustih". Predavatelji so ugotavljali, da zlasti v urbanih središčih (npr. v Zagrebu) ne ločujejo več mehkega č in trdega č in da le redki še govorijo in slišijo razlike med tonsko različnimi naglasi. Izpostavljeno je bilo vprašanje, ali ima smisel javne govorce siliti govoriti po normi, če sicer skoraj nihče več ne govori tako. Strokovna publika v debati ni bila enotna glede misli, da je treba normo prilagoditi vsakdanjemu govoru.

Zanimivi so bili prispevki fonetičark s hrvaške RTV, ki so predstavile naglasno problematiko v zvezi z zemljepisnimi lastnimi imeni (toponimi). Tako kot Slovenci imajo tudi Hrvati težave z naglasnimi dvojnici in celo trojnici: domačini govorijo npr. Varáždin, ostali pa Váraždin. Norma dopušča oboje in tako se npr. v dialogu znajdetta dva govorca z različnim naglaševanjem iste besede, kar je za govorjene oddaje na radiu ali televiziji moteče.

Vrsta referatov je predstavljala dosežke na področju rehabilitacije govora in sluha, raziskave govornih motenj (npr. najrazličnejše vrste jecljanja), prikazali so rezultate proučevanj anatomske oblikovanosti govornih organov (zlasti dolžine govorne cevi) na barvo in jakost glasu, vpliv ortodontskih anomalij na govor (zobje, nebo, čeljusti) ter tipične spremembe v glasu učiteljic (spremenjen osnovni laringalni ton).

Zanimiv je bil tudi prikaz difonske sinteze hrvaškega govora. Difoni so govorni segmenti od sredine enega do sredine sledečega glasu in predstavljajo prehod med glasovi. Difone je težje določiti kot posamezne glasove, od njih je med drugim tudi odvisna zvočna uresničitev, torej boljši ali slabši približek človeškemu govoru. Taka "sinteza govora" se zaenkrat sliši (poslušali smo kratek primer) sicer še zelo "nečloveško", vendar so strokovnjaki prepričani, da bodo sintezo govora v prihodnosti zelo približali človeškemu govoru.

Srečanja smo se udeležili tudi Slovenci: Smilja Komar, Simona Kranjc, Vesna Požgaj Hadži, Rastislav Šuštaršič, Primož Vitez z ljubljanske Filozofske fakultete, Majda Grbac iz MGL, Tomaž Gubenšek in Katja Podbevšek z AGRFT. Predstavniki FF so imeli referate, ki so se primerjalno ukvarjali s temami iz angleške in slovenske, hrvaške in slovenske fonetike ter s funkcijskimi premiki v naglaševanju francoskega jezika v televizijskem govoru. Poleg omenjenih so se srečanja udeležili tudi Mladen Jeličić iz Centra za sluh in govor v Mariboru, Irena Hočevar-Boltežar in Tatjana Miklavčič iz Klinike za otorinolaringologijo in cervikolacijalno kirurgijo v Ljubljani. Predstavili so t. i. ezofagealni govor, ki se ga naučijo uporabljati bolniki z rakom na grlu (pri popolni odstranitvi grla).

Tretje znanstveno srečanje Raziskave govora je z referati in z živahno debato ob njih potrdilo potrebnost takih druženj, hkrati pa je znova pokazalo, da je govor zelo kompleksna tema, zanimiva za najrazličnejše znanosti.

**Katja Podbevšek**  
*AGRFT v Ljubljani*

Jezik in slovstvo, Letnik 44, 98/99, št. 5

Metka Kordigel

UDK 378.882:82:111.852

### KOMUNIKACIJSKI MODEL KNJIŽEVNE VZGOJE — POSKUS STRUKTURIRANOSTI RECEPCIJSKE SPOSOBNOSTI

Članek opisuje komunikacijski model književne vzgoje. Pojasnjuje njegova teoretična izhodišča in opazuje literarnodidaktične rešitve, ki jih uporablja v kurikulumu za devetletko. Osrednjo pozornost namenja relaciji med sposobnostjo spontane in refleksivne recepcije in s tem v zvezi strukturiranosti recepcijske sposobnosti, ki jo literarne didaktike ponavadi pojmujejo kot monolitno sposobnost.

Jezik in slovstvo, Letnik 44, 98/99, št. 5

Aleš Gabrič

UDK 821.163.6.09"1940/1945"

### UMETNOST IN POLITIKA V PARTIZANSKI BELI KRAJINI

Prispevek govori o literarnem aktivizmu in cenzuri v partizanski Beli krajini. Slabe strani aktivizma so omejevali umetniki med partizani, ki so v odkritem pogovoru s politiki razjasnili nekatera odprta vprašanja, razlike pa so le še ostale in se še močneje pojavile v prvem povojnem obdobju. Bolj kot cenzuri so bili umetniki v vojnem času podvrženi avtocenzuri. Politika je namesto klasične cenzure na umetniško področje vplivala z ločevanjem umetnikov na bolj in manj zaželene ali celo nezazeleno in neuradno prepovedane. Pri ločevanju so glavno vlogo namesto kulturnih prevzeli politični kriteriji. Cenzurnih in drugih posegov političnih veljakov na umetniška tla je bilo med vojno manj kot pred njo in po njej. Za te niti ni bilo pravega vzroka niti potrebe, saj se je vpliv vojne in političnih delitev na umetnike močno odražal v njihovem delu in je bil poziv k aktualnosti ali literarnemu propagandizmu odvečen.

Jezik in slovstvo, Letnik 44, 98/99, št. 5

Nicole Kuplenik

UDK 376.3:811.163.6'271.1

### O JEZIKOVNIH NAPAKAH PRI PISNEM IZRAŽANJU GLUHIH SREDNJEŠOLCEV

V članku predstavljam empirično analizo površinske strukture jezika, kot se kaže v pisnem izražanju, pri gluhih srednješolcih (v izrazu gluhi upoštevam tudi težje naglušne, pri nekaterih se namreč pojavljajo podobne jezikovne težave kot pri prelingvalno gluhih). Ne razpravljam o vzrokih za pomanjkjivo jezikovno strukturo, to je namreč stvar globinske (psiholingvistične) analize. Poudariti je treba tudi, da gre za razčlemba pisanega jezika srednješolcev na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana, ne pa gluhih dijakov rednih srednjih šol, kajti ti so jezikovno strukturo jezika večinoma uspešno usvojili.

Jezik in slovnstvo, Vol. XLIV (1998/99), No. 5

Alaž Gabrič

UDK 821.163.6.09"1940/1945"

**ART AND POLITICS IN THE PARTISAN-ERA BELA KRAJINA**

The paper discusses literary activism and censorship in the Partisan-controlled region of Bela Krajina during World War II. Attempts to bridge negative sides of the activism came from artists among Partisans, who cleared up a number of questions in their open discussions with politicians. However, differences remained and even intensified after the war. During the war, artists were not constrained so much by censorship as by self-censorship. Political leaders, rather than by using censorship, exerted their influence by dividing artists into more and less wanted, or even unwanted and unofficially banned. In this categorisation, the main criteria were not artistic but political. Censorship and other interventions by influential politicians in art were during the war less common than either before or after it. There does not seem to have been a real need for that, as the influence of war and political divisions on artists was strongly reflected in their works anyway, so any call for engaged and propagandistic literature was superfluous.

Jezik in slovnstvo, Vol. XLIV (1998/99), No. 5

Metka Kordigel

UDK 378.882:82:111.852

**A COMMUNICATIVE MODEL OF LITERARY EDUCATION: AN ATTEMPT TO STRUCTURE THE RECEPTIVE ABILITY**

The communicative model of literary education is presented, with its theoretical backgrounds and didactic solutions implemented in the new nine-year primary school curriculum. The central issue is the relationship between the ability of spontaneous reception and that of reflexive reception, and the pertaining structuring of receptive ability, otherwise traditionally viewed by literary didactics as a monolithic ability.

Jezik in slovnstvo, Vol. XLIV (1998/99), No. 5

Nicole Krapičnik

UDK 376.3:811.163.6:271.1

**LANGUAGE ERRORS IN WRITTEN TEXTS OF DEAF SECONDARY-SCHOOL STUDENTS**

The article presents an empirical analysis of the surface language structure of deaf secondary-school students of the Institute for the Deaf and Hard-of-Hearing of Ljubljana, as manifested in their written texts. Reasons for the poor linguistic structure of their writing, which are a matter of deep (psycholinguistic) analysis, are not discussed here. Only the written language of deaf secondary-school students of the Institute is analysed, while the language of deaf students of regular secondary schools, who have successfully overcome the language barrier, is not included.