

J E Z I K *in* lovstvo



VSEBINA

- Razprave in članki** **127** Metka Kordigel
*Še enkrat o integriranem/celostnem pouku z
zornega kota književne didaktike*
- 143** Monika Kalin Golob
Očitna javnost in javna očitnost
- 151** Peter Svetina
O dvodelnosti Prešernovega soneta
- Metodične izkušnje** **165** Adrijana Špacapan
Šolski uri z romanom Filio ni doma
- Iz moje delavnice** **173** Dušan Čop
Ime Zaka in njegov izvor
- Gradivo** **175** Zoltan Jan
*Pravila Zveze društev — Slavistično društvo
Slovenije*
- Ocene in poročila** **181** Jurij Rojs
*S. I. Ožegov in N. Ju. Švedova: Tolkovyj
slovar rusckogo jazyka*

Jezik in slovstvo

Letnik XLIII, številka 4
Ljubljana, februar 1997/98

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 Bertoncej

Oprema naslovnice: Samo Lapajne

Računalniška priprava: BBert grafika, Resljeva 4, Ljubljana

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

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

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

Naklada 2000 izvodov.

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

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

Metka Kordigel

UDK 372.882:373.3(497.4)

Pedagoška fakulteta v Mariboru

Še enkrat o integriranem/ celostnem pouku z zornega kota književne didaktike

Analiza nekega modela

Slovenski pedagoški prostor znova pretresajo vprašanja večje ali manjše ustreznosti didaktičnega koncepta integriranega pouka na razredni stopnji osnovne šole, kljub temu da se je zdela za stroko razprava *za ali proti* že zaključena, saj so (smo) recenzenti, ki smo ocenjevali koncept z vidika možnosti za doseganje ciljev vzgojno-izobraževalnega procesa posameznih predmetnih področij, predpisanih s predmetnikom, ugotovili, da so te možnosti močno omejene.

Kako je torej mogoče, da se je debata razvnela znova?

Zdi se, da je mogoče poiskati vzrok silovite priljubljenosti integriranega pouka v pedagoški praksi, kamor si ni uspela najti poti in se zasidrati s podobno prodornostjo nobena didaktična novost doslej, v tem, da nobena izmed njih ni bila podprta s toliko didaktičnega gradiva za učitelja in učence, kot prav integrirani pouk. Založbe — zasebne in državne — ponujajo kompletne snopičev delovnih zvezkov za integrirane didaktične enote s pripadajočimi pedagoškimi pripravami za učitelja. Učitelj je potem, ko se je odločil za eno ali drugo izdajo, razmeroma razbremenjen, saj je njegovo pedagoško delo lahko (če to želi) bolj ali manj omejeno na vodenje reševanja delovnih zvezkov.

Kakorkoli že, trenutni položaj v zvezi z integriranim poukom je tak, da ga je stroka zavrnila, pedagoška praksa (in založbe) pa se ga oklepajo. Zato se zdi nujno nekatere reči v zvezi s pomanjkljivostmi integriranega pouka z vidika književne didaktike ponoviti in pomisleke s tem v zvezi dodatno argumentirati.

Prvo vprašanje, ki se nam zastavlja v zvezi z integriranim poukom, je vprašanje terminologije, saj se v novejših študijah namesto termina *integrirani* pojavlja izraz *celostni*. Ali gre pri tem le za slovenjenje izraza in za isto vsebino ali gre za dva različna koncepta? Sta si v tem primeru koncepta podobna ali se med seboj v čem bistvenem razlikujeta?

Kaj je torej integrirani pouk? In kaj celostni pouk?

Odgovor na to vprašanje najdemo v študiji M. Kramarja *Didaktični koncept pouka v nižjih razredih osnovne šole* (1991), v kateri avtor natančno opredeljuje oba termina. **Integracija pouka**, meni, »predpostavlja izhodišče iz delov (učni predmeti, različni učitelji), ki jih v ustreznem procesu učenci spoznavajo ali si z njihovo pomočjo oblikujejo celoto (npr. izobrazbo), ki je sestavljena iz teh delov ali učinkov njihovega delovanja Glede na to je integrirani pouk nujen tam, kjer je izobraževalno-vzgojni proces strukturiran iz jasno določenih delov (učnih predmetov) in se

pojavnajo tudi različni izvajalci teh delov (učitelji predmetov), cilj pa je zamišljen kot sinteza in integracija učinkov vseh.« (Kramar, 1991: 127.)

Ker gre na začetku šolanja za nekaj drugega, predlaga M. Kramar za razredno stopnjo osnovne šole drugačen termin. »Za pouk v nižjih razredih osnovne šole, kjer učenci ne zmorejo izhodišča iz posameznih delov in njihove sinteze v celoto, je *poudarek v izhodišču iz celote* in postopnem prehajanju k izhodišču iz delov. Zato se učencem predmetno in urno časovno deljen pouk v nižjih razredih ne prilega, ampak mora biti celosten,« saj je na razredni stopnji osnovne šole pouk celota, »v kateri učnopredmetna delitev ni zaznavna, zato tu v bistvu ni potrebe po integraciji posameznih delov — učnih predmetov.« Po Kramarjevem mnenju je zato za razredno stopnjo ustrezna »sintagma *celosten pouk*«, ki ga definira kot »pouk, ki ni razdeljen po učnih predmetih«. Ta njegova značilnost je najbolj in najlažje opazna, vendar ni edina in ne najbolj bistvena. Bistveno je, meni M. Kramar, da »celotno življenje in delo učencev v šoli poteka kot logična življenjska celota.« (Kramar, 1991: 127.)

Ne glede na to, da se nam zdi Kramarjeva ugotovitev o nezaznavnosti učnopredmetne delitve na razredni stopnji osnovne šole sporna, saj je veljavni učni načrt tudi za prve razrede osnovne šole razdeljen na predmete in so iz posameznih predmetnih področij izpeljani tudi cilji vzgojno-izobraževalnega procesa, lahko iz njegovega razmišljanja zaključimo, *da gre pri integriranem pouku v ožjem pomenu in celostnem pouku za isto reč, le da se zdi za razredno stopnjo, kjer poučuje en sam učitelj, izraz celostni pouk primernejši.*

In zdaj še enkrat vprašanje: kaj je integrirani/celostni pouk?

Za slovenski šolski prostor relevanten odgovor bomo poiskali v publikaciji *Didaktična prenova razredne stopnje osnovne šole. Integrirani pouk*, v kateri beremo definicijo V. Milekšiča (1992: 65): »... Zato definiramo integrirani pouk kot pouk, pri katerem se isti tematski sklop obravnava istočasno« v vseh dimenzijah otrokovega spoznavanja in izražanja sveta oz. v kombinaciji teh dimenzij. Izhodišče načrtovanja in izvajanja integriranega pouka je struktura in proces otrokovega spoznavanja in izražanja sveta in ne predmetno področje. Primarna funkcija integriranega pouka je znanje, razumevanje in uporaba jezikov (slovenski jezik, matematični jezik, likovni jezik, glasbeni jezik) oz. funkcionalna raba jezikov.

To pomeni, da je v nižjih razredih osnovne šole okolje (tematski sklopi) sredstvo za obvladovanje jezikov, v višjih razredih pa jeziki postanejo sredstvo za spoznavanje okolja (naravoslovja, družboslovja, umetnosti).«

Milekšičeva definicija nam daje potemtakem nekoliko natančnejšo predstavo o tem, kaj je in k čemu je usmerjen integrirani/celostni pouk, saj Kramarjevo opozorilo v zvezi s tem, da nerazdeljenost po učnih predmetih ni njegova bistvena značilnost, poglobi s pojasnilom, da je bistvena prvina integriranega/celostnega pouka *struktura, proces otrokovega spoznavanja strukture ter razvijanje sposobnosti izražanja njegovega spoznavanja in poznavanja te strukture.*

S tem pojasnilom pa Milekšič dokazuje, kako njegov model integriranega/celostnega pouka ne spada med tiste »sicer uspešne primere tako imenovanega integriranega pouka«, ki »pogosto nimajo dovolj trdne teoretske osnove.« (Kramar, 1991: 126.)

O tem, katere so teoretske osnove integriranega, celostnega pouka, se je mogoče poučiti pri Doroteji Kralj, ki v svojem prispevku *Integrirani pouk — poskus opredelitve in izkušnje ob uvajanju* (1992: 116) pravi takole: »Svojo teoretično osnovo gradi« integrirani pouk »na spoznanjih humanistično-konstruktivistične psihologije, ki učenje opredeli kot proces »progresivnega spreminjanja posameznika na osnovi izkušenj«. Obstoječa znanja (kognitivna struktura ali mreža), pa stališča, pričakovanja in čustva posameznika ter tudi socialni kontekst, v katerem se nahaja, vplivajo na to, česa se bo naučil in kako«. Pri tem se D. Kralj sklicuje na ugotovitve B. Marentič — Požarnik. Nadalje pojasnjuje, da se uvajanje integriranega pouka naslanja tudi na Piagetove teorije (Labinowiczova aplikacija) in na prispevke Darje Piciga o novejših spoznanjih mehanizmov kognitivnega napredka (Kralj, 1992: 116).

Oglejmo si omenjena teoretična izhodišča nekoliko поблиže. Iz Piagetove teorije otrokovega kognitivnega razvoja odbira integrirani pouk procesa »asimilacije (uvrščanje novih podatkov v obstoječe miselne strukture) in akomodacije (prilagajanje starih struktur novim podatkom), ki ju lahko s skupnim izrazom poimenujemo proces uravnoveževanja (ekvilibracije). Nove podatke iz okolja lahko otrok asimilira v že obstoječe znanje, strukture. Do novih, pravilnejših spoznanj naj bi otrok prihajal v trenutku, ko se zave, da so dosedanja spoznanja v nasprotju z resničnostjo, z nekim podatkom iz okolja. Staro strukturo je treba spremeniti, akomodirati, prilagoditi novi izkušnji. Možen pa je tudi kognitivni konflikt med samimi miselnimi strukturami, ko se npr. otrok zave, da si dve njegovi izjavi nasprotujeta. Opisani proces vodi otroka do vedno višjih stopenj spoznanja.« (Piciga, 1991 (2): 53.)

Seveda pa ekvilibracija ne poteka zmeraj na enak način in ne v vsakem obdobju človekovega (otrokovega) razvoja enako. Piaget je proces tega spreminjanja razslojil v t. i. faze, pri čemer je otrokov razvoj razdelil na zaznavno-gibalno stopnjo, ko otrok pridobiva izkušnje preko zaznavanja in gibanja, ko gre za usklajevanje fizičnih dejavnosti in ko je mišljenje predpredstavno in predverbalno, predpojmovno (predkonceptualno stopnjo), ko gre za razvoj prvega simbolizma, ki se kaže v igri (odloženo posnemanje, simbolna igra), govoru (prve besede, ki imajo pomen) in likovnem izražanju (poimenovanje izdelka), intuitivno stopnjo, ko se z mentalno predstavo dejanja vse bolj internalizirajo in ko je mišljenje še predlogično, stopnjo konkretnih miselnih operacij, ko je logično mišljenje omejeno na fizično realnost, in na stopnjo formalnih operacij, ko se razvije formalno-logično mišljenje in pojmi (Marjanovič-Umek, 1992: 312-313).

Konstruktivistično teorijo učenja, na kateri temelji integrirani pouk, zanima predvsem prehod od stopnje konkretnih miselnih operacij na stopnjo formalnih operacij, saj je z vidika poučevanja naravoslovja bistveno, da naj bi bila »logika, ki jo Piaget imenuje *formalne operacije*, dejansko logika, ki se jo uporablja v znanosti« (Piciga, 1991 (1): 45). Spoznanje zadeva poučevalno sfero predvsem v točki, ko ugotovimo, »da je za uspešno učenje naravoslovja nujno formalno-logično mišljenje,« in ko pomislimo, »da se večina ljudi uči znanosti v obdobju, ko še nimajo razvitih kognitivnih sposobnosti za razumevanje teorij in zakonitosti tega področja« (Piciga, 1992 (1): 45).

V članku *Prispevki razvojne psihologije k pouku naravoslovja* Darja Piciga opozarja, »da ljudje razvijejo formalne operacije le na področju, kjer se njihove sposobnosti najbolj razvijejo in kjer se poklicno specializirajo.« Iz tega sklepa, »da lahko ljudje uspešno uporabljajo formalne sposobnosti v enem kontekstu, v drugem, na videz tesno povezanim s prvim, pa ne.« In nato povzema: »Torej ne drži trditev, da formalno-logične operacije tvorijo koherentno strukturo, ki določa vse miselne dejavnosti.« Ta in »tudi mnoge druge empirične in teoretične študije so prispevale k temu, da se v zadnjem času v zvezi z naravoslovjem ne govori več toliko o splošnih logičnih sposobnostih, ampak se poudarja predvsem razvoj struktur znanja, specifičnih za posamezna področja.« (Piciga, 1991 (1): 46.)

Formalno-logično mišljenje se potemtakem ne razvije po nekakšni naravni nuji. Spoznanje, da otroci to stopnjo dosežejo ali pa je ne dosežejo, in spoznanje, da jo dosežejo le na nekaterih področjih, tistih, kjer so jo sistematično razvijali, postavlja pred poučevanje naravoslovnih znanosti (in zgodnjega naravoslovja) nove, bistvene naloge ter v zvezi s tem aktualizira vprašanje, *kako prihaja do spremembe strukture in do spremembe v načinu razmišljanja*.

Razvojna psihologija omenja t. i. kognitivni konflikt, ko naj bi sprememba strukture sledila spoznanju, da je ob soočenju z novo situacijo obstoječa struktura očitno nepopolna ali napačna, in t. i. kognitivno-socialni konflikt, ki temelji na razmišljanju ruskega psihologa Vigotskega. »Tu ne gre le za konflikt kognitivne narave, ampak se pojavi tudi socialni problem, saj sočasno in v isti situaciji obstajata dve nasprotujoči si stališči.« Socialno-kognitivni konflikt je namreč »težje negirati kot le nasprotje med razlago in rezultatom poskusa ali nasprotje med razlagami istega otroka.« (Piciga, 1991 (2): 54.)

Vendar ima, opozarja D. Piciga, »tudi učinkovitost socialno-kognitivnega konflikta svoje meje. Možne so npr. različne razrešitve konflikta. V asimetričnih relacijah (predvsem odrasel — otrok)

se pogosto pojavi enosmerna razrešitev konflikta — otrok zaradi podrejenosti ne vztraja pri svojem stališču. V takih primerih relacijska rešitev izpodrine kognitivno. Pokazalo se je, da subjekti, ki »popustijo« drug drugemu, ne napredujejo.« (Piciga, 1991 (2): 54.)

Pouk začetnega naravoslovja, ki upošteva vsa zgoraj omenjena spoznanja razvojne psihologije in ki potemtakem upošteva otrokove potrebe, presega »pouk, ki je vezan le na papir, knjigo in svinčnik. Otroci naj bi svet okrog sebe namreč spoznavali z lastnimi rokami, glavo in srcem, ne pa preko izkušenj in besed odraslih (učiteljev). Didaktika naravoslovja in družboslovja skuša tem zahtevam ustreči in jih uresničiti preko naslednjih ciljev:

- spoznavanje pojmov in razvijanje pojmovnih struktur,
- razumevanje pojavov in procesov,
- razvijanje tistih sposobnosti in spretnosti, ki so značilne za naravoslovje in družboslovje (zaznavanje z vsemi čutili, zbiranje in urejanje podatkov, zapisovanje podatkov, primerjanje in razvrščanje, uvrščanje, merjenje, načrtovanje poskusov, napovedovanje, predvidevanje, sklepanje, analiziranje, komuniciranje ...) in
- oblikovanje stališč.« (Skribe-Dimec, Umek, 1994: 60-61.)

Najkasneje na tem mestu si moramo postaviti vprašanje, **kakšno vlogo lahko (naj?) opravlja literarno besedilo** v okviru didaktičnega koncepta integriranega pouka pri *spoznavanju pojmov in razvijanju pojmovnih struktur*. Vprašanje si moramo zastaviti tako z vidika ciljev književne vzgoje (torej z vidika literarne vede in književne didaktike), kot tudi z vidika psihologije spoznavanja.

Storimo najprej slednje. Ko P. E. McGhee razmišlja o psihologiji zaznavanja komičnega, opozarja, da gre pri ekvilibraciji za dve vrsti asimilacije, za t. i.

- realistično asimilacijo (z obstoječo shemo inkongruentnega podatka) in za:
- fantazijsko asimilacijo (z obstoječo shemo inkongruentnega dogodka) (McGhee, 1972: 64-65).

Ker se kaže razlikovanje med obema miselnima postopkoma za naš problem ključno, ga bomo podrobneje opredelili. Otrokove reakcije v pogojih **realistične asimilacije** so tiste, ki jih je opisal že Jean Piaget. Človek vtise iz okolja in svoja spoznanja o svetu v mislih ureja v sheme. Zaznavanje okolja in reagiranje nanj pomeni, da človek **ново nenehno primerja z relevantno obstoječo miselno shemo** (miselnimi shemami). Kadar je *ново* mogoče miselni shemi le dodati, pride do t. i. *asimilacije podatka* v obstoječo miselno shemo, toda človek miselne sheme ne popravlja zmeraj, kadar se ta v primerjavi z zaznavo izkaže kot nezadostna ali napačna. McGhee (1972: 64) s tem v zvezi navaja primer šale o slonu, ki leze na drevo, da bi sedel na ptičja jajca in jih tako pomagal izvaliti. To je seveda v popolnem neskladju s katerokoli izmed naših shem: s tisto, kjer imamo podatke o slonih (ki ne lezejo na drevo) in pticah (ki imajo jajca s krhkimi lupinami), in tisto, v kateri so shranjeni podatki o medsebojnih razmerjih teže in velikosti. In vendar niti majhen otrok na tem mestu ne bo spreminjal nobene izmed obstoječih shem. Namesto tega bo sprožil miselni postopek t. i. **fantazijske asimilacije**. Inkongruentni podatek bo sicer uvrstil (asimiliriral) v relevantno miselno shemo, a je zato, da v njej ne bi bilo nelogičnosti, ne bo spreminjal, kar drugače rečeno pomeni: zapomnil si bo, da je nekoč že videl slona, ki je lezel na drevo, da bi ptici pomagal valiti njena jajca, a zato ne bo popravljal sheme, v kateri so shranjeni podatki o slonovi (ne)sposobnosti za plezanje na drevo in kjer je (logično) zabeleženo razmerje med slonovo težo in krhkostjo ptičjih jajc.

Toda, podarja McGhee (1972: 65), če bi otrok isto situacijo videl na fotografiji, oziroma če bi šlo za film (in ne za narisano šalo), bi proces fantazijske asimilacije zamenjal s procesom realistične asimilacije. In zato se zdi na tem mestu relevantno vprašanje, **kako otrok ve**, katero situacijo gre vrednotiti kot fantazijsko in katero kot realistično.

Enoznačnega odgovora na to vprašanje ni mogoče najti, toda zdi se, da je treba preseči stereotip o tem, da otrok v predoperativnem obdobju absolutno ne loči med realnim in irealnim svetom. S tem v zvezi McGhee (1972: 65-67) opozarja na pomemben delež fantazije v otroški igri. Poudarja

tudi, da gre pri sposobnosti fantazijske asimilacije za podoben psihološki mehanizem kot pri otroški igri, in meni, da se tako, kot se postopoma razvija otrokova sposobnost ločevanja sveta igre in »pravega sveta«, razvija tudi sposobnost pravega odločanja o tem, kdaj je treba miselno shemo spreminjati in kdaj ne.

Otrok začne asimilirati resničnost (= svoje realno okolje) zelo kmalu po rojstvu. Če gre verjeti Piagetu, že konec prvega meseca. Seveda poteka ta asimilacija realnosti v prvem in drugem letu izključno na zaznavno-gibalni osnovi. Po prehodu v t. i. fazo intuitivne inteligence začne otrok oblikovati simbolične miselne sheme, istočasno pa kaže prve znake fantazijske asimilacije. Proces je mogoče primerjati s procesom poljubnih (po otrokovem mnenju primernih) predmetov v različne sheme, npr. potiskati kocko in biti prepričan, da imaš avto, ali v roke stisniti palico in biti v trenutku prepričan, da si vitez z mečem ali šerif s pištolo. V tem primeru namreč ne prihaja do akomodacije (torej spremembe) obstoječe miselne sheme, saj otrok v trenutku, ko je igra končana, ve, da se v kocki ni mogoče peljati v vrtec, in tudi to, da se s palico ne da nikogar zares zabosti in ne ustreliti. Izbrani predmeti privzemajo nove vloge le v svetu in času simbolične igre in se kot taki asimilirajo v realno shemo kot fantazijska zamenjava za realne predmete, ne povzročajo pa akomodacije realne sheme: ko je treba zares k babici, otrok ne omenja možnosti, da bi se peljali s kocko.

Podobno kažejo na postopno razvijanje razlikovanja domišljjskega in realnega Applebeejeve raziskave (1978) o tem, kdaj otroci vedo, da je treba pravljico uvrstiti v domišljjski pomnilnik. Ko so otroke spraševali, ali bi bilo mogoče Pepelko obiskati, so nekateri otroci že v petem letu starosti kazali očitne dvome, da bi bilo to zares in brez nadaljnega mogoče. Pri tem se je izkristaliziralo nekaj stopenj.

- Najprej so otroci menili, da bi bilo to povsem mogoče,
- kasneje so menili, da to sicer ne bi bilo mogoče, a so ovire iskali znotraj pravljice sveta;
- nekoliko kasneje so iskali ovire na lokalni ravni;
- na naslednji stopnji so pravljico odmaknili od realnosti po časovni osi in rekli, da je bilo to v starih časih;
- na zadnji stopnji so uvrstili pravljico v paralelni fantazijski svet. Pepelke naj ne bi bilo mogoče obiskati, ker je »samo punčka« — igrarica torej. Pravljčni svet so tako izenačili z domišljjskim svetom, kakršen je svet njihove igre;
- šele v sedmem letu starosti so otroci menili, da Pepelke ni mogoče obiskati, ker je to »samo pravljica«.¹

Sposobnost razlikovanja realnega in domišljjskega za otroka ni enostavna zadeva. Razvija se počasi, postopoma in do začetka šolanja še ni popolnoma zaključena. Ker pa je ta sposobnost ključna pri otrokovi odločitvi, ali bo ob soočenju z inkongruentno vsebino v položaju kognitivnega konflikta obstoječo (napačno) miselno strukturo spremenil ali je ne bo (ali se bo torej odločil za postopek realistične ali fantazijske asimilacije), ni čudno, da didaktika pouka zgodnjega naravoslovja in družboslovja pravi, da je »eden« njenih »pomembnih ciljev ravno razmejevanje otrokove domišljije od resničnosti« (Skribe-Dimec, Umek, 1994: 60).

Z vidika teorije spoznavanja je potemtakem mogoče zaključiti, da povezovanje/integriranje literarne vzgoje in pouka naravoslovja ter družboslovja, usmerjenega k oblikovanju struktur, ne le da ni koristno, ampak je celo škodljivo. V literarnih besedilih se pojavlja pri naravoslovju »obravnavani« tematski sklop bolj ali manj domišljjsko transformiran, ali, kot pravi I. Saksida (1993: 523): »domišljjski (literarni) gozd ni povezan s surovinami, skrbjo za gozdove, iglavci in listavci (...), ampak z lastnostmi, ki so s stvarnim gozdom celo povsem v nasprotju (domišljjski gozd: stekleni, vodeni, ognjeni (M. Dekleva: Sanje o govoreči češnji), skrivnostni (S. Kosovel), dom

¹ Kordigel, M. (1997). Razvoj sposobnosti zaznavanja komičnega. Referat na simpoziju Tragično in komično v mladinski literaturi. Maribor.

vil, škratov (S. von Olfers: Pokonci izpod korenin), »narobe gozd«). To pa pomeni, da besedilo ne odraža podobe objektivnega gozda, ampak na ravni teme (otročka ustvarjalnost, »duša«/skrivnost narave in povezanost človeka z ostalimi bitji) sporoča nekaj povsem drugega.«

Integracija literarnega in objektivnega, realnega gozda potemtakem nima skoraj nikakršnega spoznavnega učinka, istočasno pa zamegljuje mejo med realnim in irealnim, saj je v tovrstni integraciji implicirana informacija, da sodita oba, literarni in pravi gozd v isti koš — ali, če uporabimo jezik psihologije spoznavanja, da tvorita oba eno samo miselno shemo.

To pa je z vidika spoznavanja okolja seveda napačno!

Napačno zato, ker otroku otežuje odločitev o tem, kdaj uporabljati miselni postopek realistične in kdaj miselni postopek fantazijske asimilacije, in napačno tudi zato, ker je otrok v predoperativnem obdobju in zgodnjem operativnem obdobju v precejšnji meri nagnjen h konceptom animizma, egocentrizma, artificializma, antropomorfizma in antropocentrizma. Raziskave zgodnjega razumevanja naravoslovnih zakonitosti so pokazale, da so otroci nagnjeni k razlaganju naravoslovnih pojavov na nadnaraven način (misleč, da gre npr. pri kemijski reakciji za čarovnijo). In raziskave so pokazale, da je tako sklepanje mogoče preseči le, kadar je učna situacija zanje dovolj pregledna, kadar vsebuje čimveč podatkov, ki so bistveni za razlago pojava, in kadar gre za pojav, ki ga lahko spoznajo preko **lastne izkušnje**. Če pa so dogodki oddaljeni od otrokove realne izkušnje in če so zanj premalo pregledni, takrat se zateka k raznim nenavadnim, nadnaravnim, čudežnim razlagam (Piciga, 1991 (1): 4). In literarni svetovi mladinske književnosti, s katerimi se otrok srečuje v začetku osnovne šole, brez dvoma so oddaljeni od realne izkušnje — in zato je za srečevanje z njimi pravi način razmišljanja prav vera v to, da je vse, kar je, živo, da so vse naredili ljudje zato, da bi bilo (predvsem majhnim) na svetu kar najudobneje in najlepše, in da se vse, kar se v svetu zaplete, tudi reši, če ne drugače, pa s pomočjo kakšne dobre vile, ki je pripravljena človeku izpolniti tri želje, kakšne mizice pogrmi se ali kakšnega čudežnega prstana. K takemu načinu razmišljanja napeljuje otroke mladinska literatura — **to pa seveda ni pravi način, da bi se tvorila ustrezna shema za zgodnje vstopanje v umevanje naravnih zakonitosti!**

Integracijo literature in zgodnjega naravoslovja je z vidika spoznavanja okolja potemtakem treba brezkompromisno zavrniti. **Kako pa se obnese koncept z vidika literarne vede in literarne didaktike?**

In kaj je mogoče o povezovanju literarnega pouka in pouka naravoslovja v konceptu integriranega pouka reči z zornega kota književne didaktike?

Proces ekvilibracije, ki spremlja vsako novo izkušnjo, seveda velja tudi za srečevanje, razumevanje in vrednotenje mladinske književnosti.

- Asimilacija pomeni v tem kontekstu proces, pri katerem se vsako novo besedilo integrira v že obstoječo literarnozvrstno in literarnovrstno miselno shemo; gre torej za dodeljevanje nalepk, prepoznavanje novega kot nekaj, kar že obstaja v našem svetu;
- pri procesu akomodacije pa gre za spremembe, popravke literarnozvrstne in literarnovrstne miselne sheme, ki so potrebni za interpretacijo nove literarne izkušnje.

Primer. Otrok, star štiri ali pet let, posluša pravljico. Najprej bo *asimilirala* zgodbo na preteklo izkušnjo, ki si jo je pridobil ob branju pravljličnih besedil, izkušnjo, katere posledica so pričakovanja o tem, kakšne so literarne osebe, kakšni so tipični vedenjski vzorci, kako se zgodbe tega tipa končujejo. Po drugi strani pa bo postalo otrokovo razumevanje pravljice nekako zrelejše, predstave v zvezi z njo se bodo razširile npr. z novimi tipi pravljličnih oseb ali novimi dogajalnimi vzorci — to pa je proces, ki ga Piaget imenuje *akomodacija*.

V tem kontekstu je treba omeniti še teorijo Susann Langer (cit. po Applebee, 1978), ki ugotavlja, da ima človek na eni strani občutke, ki izvirajo iz njegovega stika z okolico, in na drugi strani občutke, ki so rezultat internih procesov; vrsti občutkov, ki bi ju lahko imenovali *objektivno in subjektivno*.

Kar je povezano z *objektivnim*, tvori v človekovih možganih t. i. 'čisto logiko', kar je povezano s subjektivnim, pa 'čisto poezijo'. Oboje vodi k visoko razvitima sistemoma simbolov, ki nam omogočata, da si zgradimo modele/scheme svojih izkušenj, in to, da smo jih sposobni deliti z drugimi. Ena izmed bistvenih značilnosti *systema objektivne izkušnje* je, da se zdi, kot da jo vsak izmed nas zaznava na enak način. O njej se ljudje sporazumevamo s sistemom jezikovnih sredstev, ki ga imenujemo *neumetnostna raba* jezika. Na ta način se sporazumevamo tako v stroki kot v vsakdanji medosebni komunikaciji. Sporazumevamo se relativno zlahka, saj urejajo neumetnostno rabo jezika eksplicitna pravila (jezikovne) rabe.

Na drugi strani pa je *subjektivno* produkt internega, notranjega delovanja možganov in zato mora upovedovanje subjektivnega odražati kompleksne procese delovanja možganov. Jezikovne konstrukcije zato ne morejo biti enopomenske in ne dogovorjeni konvencionalni vzorci jezikovnega vedenja. Govorno dejanje, ki hoče upovediti subjektivno izkušnjo, uporablja kompleksne, zamudne, interne formulacije za izražanje odnosov med subjektivnimi doživetji.

Ena izmed možnosti za upovedovanje osebnih, subjektivnih vzorcev za reagiranje na objektivno stvarnost je umetnostni jezik, t. i. umetnostna raba jezika.

Da bi razumeli proces sporazumevanja v umetnostnem jeziku, se zdi smiselno navesti razmišljanje Kennetha Burka (Applebee, 1978: 13), ki meni, da sta struktura in oblika literarnega dela odsev sistema avtorjevih »osebnih izkušenj« oziroma njegovega vedenja, njegovih stališč o življenju. Avtorjevi osebni odzivi na objektivno resničnost se odražajo v njegovi predstavitvi izkušnje in obratno: določajo izbor literarne oblike za upovedovanje izkušnje, upovedene v literarnem delu. V bistvu je literarno delo umetniški zapis subjektivne predstavitve izkušnje v veliko večji meri, kot pa je umetniški zapis nekega preteklega obdobja, nekega preteklega dogodka.

Naloga bralca v tem kontekstu je, da literarno delo »bere nazaj«, da razbere avtorjevo izkušnjo in subjektivni način doživljanja izkušnje iz sistema jezikovnih sredstev, literarnih segmentov in odnosov med njimi. To »branje nazaj« avtorjeve osebne izkušnje, ki *strukturira* literarno delo, pomeni graditi predstavo zgradbe sistema, ki ga oblikuje. Pri tem ni nikakršnih formaliziranih pravil, ki bi jih lahko bralec uporabil, in ni na voljo nikakršne »žive« govorne situacije, ki bi lahko človeka opozorila, če je na poti k temu, da zgreši pomen (k nesporazumu). In res, ko estetika recepcije opazuje konstituiranje pomenov vsakega bralca posebej, ugotavlja, da vsak izmed njih sestavi svoj individualni pomen, ki se vsaj deloma razlikuje od vseh drugih pomenov.

Kljub temu da je ta izkušnja interna in osebna, pa bralec pri konstituiranju pomena ni povsem svoboden, saj obstaja neki smisel, ki ga usmerja struktura literarnega dela. V bistvu velja zakonitost, da če se bo bralec preveč oddaljil od avtorjevega pomena, bo ostali del literarnih vzorcev razpadel v nesmiselno, nekoherentno kaotično množico besed in ločil. Najkasneje na tem mestu bo bralec knjigo odložil — češ da je zanič — ali ponovno poskusil najti ustrezní vzorec — torej avtorjevi pripovedni intenci nekoliko bližji pomen.

S tega zornega kota se kaže bistveno, da bralec besedilo, ki ga bere, prepozna kot literarno (in rabo jezika v njem kot umetnostno). V tem primeru ga namreč literarna umetnina poziva, da jo dojema kot celoto, saj se mu bo šele ob koncu recepcije literarnega dela pokazal pomen vseh vzorcev v njem. Tovrstno bralčevo vlogo imenujemo *recepcijska vloga*. Zanj je značilno, da ves čas testiramo pomene, ki smo jih pripisali posameznim segmentom literarnega dela — če bi recepcijo prekinili na sredi, bi pokvarili razumevanje posameznega in učinek celote.

Na drugi strani dovoljujejo tehnike dekodiranja pragmatičnega besedila, zapisanega v neumetnostnem jeziku, sodbe korak za korakom, pa naj jezikovna sredstva upovedujejo situacije in hotenja iz vsakdanjega življenja ali del od njega oddaljene resničnosti.

Ob srečanju z besedilom se moramo kot bralci torej odločiti za eno izmed obeh vlog. Naš izbor odloča o tem,

- ali bomo doživljali in sodili besedilo kot celoto ali bomo sodili o »pravilnosti« ali »nepravilnosti« vsakega izmed njegovih segmentov, pa tudi o tem,
- katero miselno shemo bomo pripravili v aktualni horizont pričakovanja: ali eno izmed tistih, ki smo si jih ustvarili v stiku z objektivno izkušnjo (eno izmed naravoslovnih ali družboslovnih torej), ali tisto, ki smo si jo ustvarili v stiku z drugimi, subjektivnimi svetovi, pa naj je šlo za pravljične, filmske, likovne, sanjske svetove ali za svetove domišljajske igre, ki jih vse po vrsti združuje značilnost, da delujejo po zakonitostih subjektivne miselne sheme/subjektivnih miselnih shem in ne po načelu objektivno danih naravnih in družbenih zakonitosti.

Iz vsega povedanega ni težko izluščiti bistvene naloge literarne vzgoje v začetku šolanja.

1. Učenca je treba naučiti, da sta dve možni vlogi naslovnika v bralni komunikacijski situaciji, in sicer

a) vloga naslovnika v pragmatični bralni situaciji, situaciji, za katero je treba aktivirati katero izmed njegovih objektivnih miselnih shem in v kateri avtor uporablja neumetnostna jezikovna sredstva, in

b) vloga recipienta v literarnoestetski komunikacijski situaciji, situaciji, v kateri avtor uporablja izrazna sredstva umetnostnega jezika. V skladu s prepoznavanjem recepcijske (torej literarnoestetske) situacije (in zavedanje, da ne gre za pragmatično bralno situacijo) se bo v učencu oblikovalo ustrezno pričakovanje — oblikovano na podlagi preteklih subjektivnih izkušenj, oblikoval, aktualiziral se bo ustrezen horizont pričakovanja.

— Otroka je treba naučiti, ali naj npr. testira vsaj podatek posebej ali naj si ustvari le hipotetično pomensko shemo, na katero bo ob recepcijskem procesu asimilirala nove podatke, ali pa bo hipotetično = začasno shemo v skladu z novimi podatki akomodiral — jo dopolnil, spremenil, popravil ali opustil in si sestavil novo, ustrežnejšo novim informacijam.

— In naučiti ga je treba, ali mora za sestavljanje pomena le pravilno povezati v besedilu dane podatke (kot je to potrebno v pragmatičnih besedilih), ali pa bo imelo besedilo tudi veliko »praznega prostora«, kamor bo moral vstavljati sestavine svojega horizonta pričakovanj.

2. V skladu s prepoznavanjem bralne situacije kot recepcijske pa oblikovanje horizonta pričakovanj še ni gotovo, saj je treba otroka usposobiti za t. i. postopek ontološke klasifikacije. Konstituiranje pomenov je namreč že v izhodiščni fazi pri pravljični drugačno kot pri realistični prozi. Človek mora znati poslušati pravljično — in trdno računati na pravljični determinizem v obliki popolne harmonije vseh realizacij, če hoče zdržati napetost zgodbe, človek mora vedeti, kakšna je prava Pepelka, da bi se lahko zabaval ob Pepelki malo drugače, vedeti, da so levi skrajno pogumna bitja, da bi lahko polno doživel npr. plašnega leva iz Čarovnika iz Oza. Vedeti, da v recepcijski situaciji ni učenec, ampak otrok, da v literaturi najpogosteje veljajo pravila subjektivne miselne sheme — torej zakoni lastnega jaza, in vedeti, kako je npr. literarni svet še najbolj podoben svetu otoške igre, svetu, kjer ima vsaka stvar svojo dušo, kjer vsaka stvar čuti in misli, kot čutila in mislila avtor, identifikacijska figura in seveda bralec, svetu, kjer lahko vsaka stvar v trenutku spremeni svojo vlogo, svetu, kjer veljajo tudi zakoni artificializma, antropomorfizma in antropocentrizma — in predvsem v svetu, kjer ni meja in ne omejeitev.

3. V zvezi z ustvarjanjem hipotetične pomenske sheme, na katero ob recepcijskem procesu asimiliramo nove podatke, je ena izmed bistvenih nalog literarnega pouka, da otroke nauči potrpežljivosti in vztrajnega preizkušanja, ali je mogoče sprotne, nove besedilne signale uvrstiti v prvi osnutek besedilnega pomena. Naučiti jih je treba, da je v sami naravi stvari branja literarnega besedila, da se zmeraj znova najdemo pred nalogo, ko je treba hipotetični besedilni pomen popraviti ali celo pripravljeno shemo opustiti in jo v skladu z novimi besedilnimi podatki nanovo sestaviti.

Samo če bomo učenca naučili teh bistvenih značilnosti recepcijske vloge, je mogoče, da ga bomo morda uspeli vzgojiti v bralca estetsko polnovredne literature. Brez sposobnosti akomodacije začasnega, hipotetičnega pomena mu bodo namreč ostala zaprta vsa literarna besedila, ki niso sestavljena po danih in poznanih shemah — bralec, ki se nikoli ni naučil procesa popravljanja začasnega, delovnega, hipotetičnega pomena, lahko bere le trivialno literaturo — tisto, pri kateri se že po ovitku oz. po obliki stolpcev vidi, po kateri shemi se bo dogajanje zapletalo in

razpletalo. Bralec bo besedilne segmente le prepoznal kot prvine znane sheme in jih asimiliral v miselni model, ki ga je v ta namen pripravil v aktualnem horizontu pričakovanja.

Prepoznavanje strukture, priklic strukture v relevantni horizont pričakovanja in proces ekvilibracije v zvezi z novim, torej literarnim besedilom v recepcijski situaciji je potemtakem ključno vprašanje tudi pri književni vzgoji — še posebej na razredni stopnji osnovne šole, ko imajo otroci z razlikovanjem subjektivnega in objektivnega, domišljjskega in realnega praviloma še kar nekaj težav. In zato je treba v okviru razvijanja recepcijske sposobnosti (funkcionalnega cilja literarne vzgoje v osnovni šoli) z vidika prepoznavanja strukture definirati tudi cilj: *učenec prepozna komunikacijsko situacijo kot recepcijsko*, v okviru tega cilja pa vsaj naslednje delne cilje.

- Učenec je pripravljen popraviti v procesu recepcije sestavljene pomena v primeru, da novi besedilni signal s hipotetičnim/zčasnim pomenom ni združljiv.
- Učenec se ob besedilu odloči za ustrežno vrsto miselnega reagiranja: za realistično asimilacijo/akomodacijo ali fantazijsko asimilacijo.
- Učenec pripravi ustrezen horizont pričakovanja, med drugim tudi ustrežno literarnozvrstno in literarnovrstno miselno shemo. (npr. shemo pravljice, realistične pripovedi, fantastične pripovedi), da bi jo lahko ob branju/poslušanju novega literarnega besedila utrjeval ali jo dopolnjeval/izgrajeval ali jo po potrebi popravljal.

In kako je s temi cilji pri integriranem pouku? Če naj bo naše opazovanje koncepta integriranega pouka kolikor toliko popolno, ga moramo ovrednotiti tudi s tega zornega kota. Da bi videli, kako je literarno besedilo umeščeno, integrirano med druge vsebine, ki sestavljajo tematski sklop/tematske sklope v okviru integriranega pouka, in to, h katerim ciljem je usmerjeno, bomo vzeli pod drobnogled katero izmed njegovih konkretnih realizacij. Še najbolje se zdi, če se s tega zornega kota lotimo ene izmed najpopularnejših didaktičnih aplikacij, didaktičnega kompleta VIJA.

Delovni zvezki za učence in priročniki za učitelje VIJA avtorice Viljenke Jalovec so namenjeni učencem in učiteljem prvih in drugih razredov osnovne šole in obsegajo področja vseh šolskih predmetov, ki jih predpisujeta ustreznata predmetnika.

Didaktično gradivo za prvi in drugi razred VIJA izhaja iz didaktičnega koncepta integriranega (celostnega) pouka, ki predvideva stapljanje vseh šolskih predmetov v eno samo učno-vzgojno prizadevanje, nanizano okrog t. i. tedenskega tematskega jedra. Ker je tematsko jedro (tematski sklop) praviloma izbran izmed ciljev predmeta spoznavanje narave in družbe, (p)ostajajo cilji s področja SND primarni, cilji drugih predmetnih področij pa se odbirajo (in realizirajo) le, če so združljivi s cilji SND.

Podrobno branje priročnikov za učitelje Viljenke Jalovec nas prepriča, da skuša videti avtorica koncept integriranega pouka v sodobni, ne-skrajni luči. Na izvedbeni ravni skuša kar se da redko uporabljati literarno besedilo za to, da bi otroci ob njem spoznavali »svet in zakonitosti, po katerih ta deluje«, kar je sicer ena izmed osnovnih vlog besedila (— tudi literarnega) v konceptu celostnega pouka.

Podrobno opazovanje avtoričinega dela nas mora privedi celo do spoznanja, da jo omenjeni didaktični koncept omejuje, saj na nekaj mestih izrecno poudarja: »Ne uporabimo pesmi za ugotavljanje značilnosti pomladi ...« (didaktično navodilo k V. Bitenc, Gozdna bajka) in na drugem mestu: »... Pesmi ne bomo brali, da bi iz nje sestavili vzgojna načela, ker bi jo povsem razvrednotili (didaktično navodilo k S. Vegri, Prijatelj), kar jo privede k smiselni integraciji literarne vzgoje in umetnostnih predmetov: glasbene vzgoje in likovne vzgoje. V priročnikih za učitelje tako priporočata sintezo branja literature in glasbene vzgoje: »... Vsebina pesmi je odlična za glasbeno dramatzacijo ...« (didaktično navodilo k V. Rados, Svatba v gozdu) ter sintezo literarne vzgoje in likovne vzgoje, ko npr. otroci pri likovnem pouku izdelajo lutke in postavijo oder za lutke, pri slovenščini berejo literarno besedilo (M. Koren, Oblačila v omari), nato pa pri poglobljanju doživetja besedilo z lutkami uprizorijo.

Literarna vzgoja je pri Viljenki Jalovec osredinjena na učenca, s čimer sledi sodobnemu konceptu šolske literarne vzgoje. Iz njenih navodil učiteljem je mogoče razbrati, da ne vsiljuje (odraslega, svojega) pomena literarnega besedila, ampak dovoljuje otrokom, da ga sestavijo sami, pri čemer posveča posebno pozornost pomoči iskanja referenčne točke med literarnim besedilom in otrokom, zato da bi ta začutil, da literatura ni nekaj, kar je izven njega in predvsem za druge, in ugotovil, da lahko v njej najde košček sebe, se torej srečuje s samim seboj (npr.: »Kakšen je tvoj poseben dan in kako je drugačen od vsakdanjih dni?« — didaktično navodilo ob branju E. Peroci, Ni na koledarju).

Tako v delovnih zvezkih kot tudi v navodilih učiteljem je mogoče najti veliko spodbud h kreativnemu pisanju, ki pa pogosto služi senzibiliziranju za literarnoestetsko doživetje in njegovemu poglobljanju, npr. ustvarjanje izvirne narobe pravljice pred branjem Rdeče Kapice malo drugače E. Majarona in npr. ustvarjanje hišastih zgodb po branju Hiše D. Zajca.

Otroška ustvarjalnost pogosto služi tudi kot metoda opažanja značilnosti literarnih vrst in njihovih značilnosti in tako otroci po branju Sadnega prepira E. Majarona in Hruške Debeluške A. Černejeve tvorijo prvoosebne pripovedi personificiranih sadežev, po učni uri z ugankami sami pišejo uganke, pred branjem pesmi O občutljivi deklici L. Praprotnik Župančič ustvarjajo nove besede zato, da bi lažje zaznali besedotvorno inovativnost v pesmi.

Didaktična navodila in delovni zvezki spodbujajo učitelja, naj posveča del pozornosti tudi vaji slušnega zaznavanja okolja (npr. zaznavanje tišine: »Kakšna je lahko tišina? Poiščimo besede, ki bi lahko opisale tišino! Skrivnostna, gluha, sanjava, nočna ...« po branju M. Koren, Oblačila v omari), k poslušanju (in ne le branju) literature (pri čemer bi močno koristilo, če bi tako obliki komuniciranja z literaturo lahko namenili več časa) in pripovedovanju (govorjenju) literature.

Slednje priporočajo priročniki prav posebno pogosto, saj se zajeten del srečan z literarnimi besedili prevesi v t. i. improvizacijo besedila (s čimer je najverjetneje mišljena improvizirana dramatizacija, ki jo moramo razlikovati od dramatizacije, pri kateri se skupine otrok naučijo na pamet krajšega dramskega prizora in »naštudirajo« dramatizacijo, ki pa je priročnik ne omenja, saj v njem dramska besedila pogrešamo, in recitiranje, deklamiranje pesmi, ki so se jih učenci naučili na pamet. Memoriranje pesemskega besedila priročniki za učitelje priporočajo zelo pogosto, kar je za razvijanje zaznavanja ritmičnosti pesemskega besedila (in še nekaterih drugih ugodnih učinkov) zelo dobro, a le za učence, ki jim memoriranje besedil ne dela težav. Pri drugih, tistih, za katere je učenje na pamet mučna situacija, se zdi, da je taka oblika dela vse prej kot vir naklonjenosti in ljubezni do literature, zato bi bilo dobro, če bi avtorica, kadar predvidi učenje pesmi na pamet, naloge diferencirala.

Iz vsega povedanega sledi, da so delovni zvezki in priročniki VIJA Viljenke Jalovec primeren dodatni didaktični pripomoček za učence in vir ustvarjalnih spodbud za učitelje prvih in drugih razredov osnovnih šol. Toda! VIJA ne more biti **edino didaktično gradivo**, ki ga imajo v rokah učenci, in ne **edina priprava na pouk**, ki jo imajo v rokah učitelji, saj natančnejše branje didaktičnega gradiva VIJA in navodil za učitelje (predvsem, če ga opazujemo z vidika ekvilibracije struktur) odkriva nekaj ključnih pomanjkljivosti.

— Kljub temu da avtorica tu in tam zapiše drugače, natančno opazovanje sestave tedenskega razporeda učne snovi namreč pokaže, kako odbira literarno besedilo glede na izolirane literarne motive in glede na vlogo, ki jo lahko ti opravijo pri (so)oblikovanju didaktične realizacije naravoslovnega oz. družboslovnega tematskega jedra. In tako berejo otroci v tednu, ko se ukvarjajo s koledarjem sprememb, živalsko pravljico Svetlane Makarovič Pod medvedovim dežnikom (ker tam dežuje), pesem Saše Vegri Deževna oddaja, ker v njej deževnik napoveduje (deževno) vreme, Balogovo zgodbo Dež (ker tudi v njej malo dežuje). V tednu, ko govorijo o »živalih v gozdu«, berejo Sritarjevo pesem Oba junaka, ko govorijo o sadovnjaku, berejo Važič jež S. Makarovič, ko govorijo o vrtu in polju, berejo Finžgarjevo Slamica, bobek in kamenček, Mete Rainer Grahek in fižolček ter zgodbo Učena buča. Skratka, avtoričin izbor je, v skladu z doktrino integriranega pouka, praviloma tematski (oz. točneje:

motivni) in temu primerno omejen, saj ga načelo združljivosti s poukom spoznavanja narave in družbe zavezuje v prvi vrsti k iskanju literarne zelenjave (vrtne in poljske), literarnih živali (domačih in gozdnih), literarnih prometnih sredstev (cestnih in železniških) in literarnih vremenskih pojavov s posebnim poudarkom na opisih vremena, tipičnega za posamezne letne čase. To pa seveda ne morejo biti in niso merila, po katerih odbira besedila za šolsko srečevanje z literaturo književna didaktika. V sodobni teoriji poučevanja književnosti namreč že nekaj časa ni več sporno, da je treba izbirati besedila glede na literarno kakovost, glede na stopnjo bralčeve recepcijske sposobnosti, glede na možnost zaznavanja, razumevanja ter vrednotenja posameznih značilnosti literarnih zvrsti in vrst (npr. personifikacija, pravljicična struktura, glasovno slikanje, izrazitost ritma, lirika, epika, dramatika) ter glede na literarnozgodovinsko reprezentativnost (npr. kdo so osrednji avtorji slovenske mladinske književnosti, kanon mladinske književnosti ...).

Zdi se, da je nekaj teh spoznanj skušala upoštevati tudi Viljenka Jalovec, saj zvezki od pomladnega dela v prvem razredu naprej kažejo opaznejšo tendenco k preseganju tematskega izbora in ponujajo veliko bogatejši izbor mladinske literature, vendar pa ostajajo ta (dodana) besedila brez ustrezne umeščenosti v časovno razporeditev učne snovi, ki jo podrobno opisujejo priročniki, zato se zdi vprašljivo, ali bi učitelji, potem ko jih podrobne priprave za vsakega izmed šolskih dni usmerjajo k izboru tematsko določenih literarnih besedil, našli pot k tem drugim, praviloma bogatejšim, zanimivejšim in ciljem literarnega pouka bližjim besedilom.

Z izborom literature, kakršnega sugerirajo priprave na tedenske tematske sklope didaktičnega kompleta VIJA, potemtakem ni mogoče realizirati ciljev književne vzgoje in ne *spoznavati kanona slovenske mladinske književnosti*. To je z vidika literarne vzgoje nedopustna, a še zdaleč ne edina slabost, ki jo moramo očitati konceptu integriranega pouka VIJA.

Še bolj usodno kot neustrezni seznam literature se zdi namreč vprašanje, *kakšno je mesto izbrane literature v »tedenskem tematskem sklopu« in kaj na tem mestu z njo počenjajo.*

Zelo velikokrat najdemo v tedenski razporeditvi učne snovi literarno besedilo umeščeno na sam začetek tedna — pač z namenom, da »otroke uvede v temo«, da »otroke motivira za spoznavanje narave ali družbe«. Tako beremo Zimsko bajko Mete Vogelnic kot uvod v tematski sklop *zima*, Avtomobile dežele Baubau kot uvod v tedensko temo *promet*, Skrivnost rumenega poštnega nabiralnika Valerije Skrinjar Trvr kot motivacijo v tematski sklop *pošta*, Kupovanje časa Zvonimirja Baloga kot uvod v temo *trgovina*, Račko Puhačko kot uvod v temo *železniški promet*. Didaktična navodila v priročnikih sicer tu in tam usmerjajo učitelja v subjektivno avtonomijo literarnega besedila, toda istočasno poudarjajo njegovo motivacijsko funkcijo za doseganje smotrov in ciljev SND: »... Zgodbica o stari lokomotivi ... Rački Puhački zelo slikovito predstavi davne čase. Z njo bomo učence **vpeljali v novo snov, ki jo bomo ta teden obravnavali.**« V nadaljevanju sicer V. Jalovec poudarja: »Seveda ne bomo zgodbe uporabili za to, da bomo obravnavali vlake, temveč jim vsebino predstavimo tako, da bodo doživeli stare čase.« (Didaktično navodilo k I. Zorman: Račka Puhačka. Pomlad, drugi razred, str. 79), kar pa bistveno ne vpliva na *namen*, ki naj ga literarno besedilo *opravi v okviru* spoznavanja *teme tedna*, saj se zdi bolj ali manj nebitveno, ali naj besedilo vzbudi zanimanje (t. j. motivira) za železniški promet danes ali za za železniški promet v starih časih.

Motivacijska funkcija literarnega besedila v učiteljevi pripravi VIJA ponavadi sicer ni eksplicitno artikulirana (prej pravilo kot izjema je didaktično navodilo k Skrivnosti rumenega poštnega nabiralnika, ob katerem je definiran naslednji cilj: »Z zgodbo o poštnem nabiralniku *uvedemo učence v novo temo* o pošti.« — Pomlad, drugi razred, str. 17), toda že umeščenost obravnave literarnega besedila neposredno pred obravnavo snovi SND in dejstvo, da se v besedilu kot motivi (seveda ne kot tema!) pojavljajo najvidnejše vsebine tematskega sklopa, napeljuje učenca k **napačnemu spoznanju, da so si vse bralne situacije bolj ali manj podobne in da vstopamo vanje z bolj ali manj enakimi pričakovanji.**

Na tem mestu pa postane zadeva nadvse resna, saj morajo otroka neustrezna pričakovanja brez dvoma pripeljati do napačnega vrednotenja besedila. Vprašajmo se naslednje: po katerem merilu/katerih merilih vrednotimo neumetnostna besedila? Brez dvoma v prvi vrsti glede na to, koliko nam ta povedo o neki temi novega, in glede na to, ali so informacije, ki nam jih posredujejo, točne ali ne. To pa sta merili, ki ju literarno besedilo zagotovo ne prenese. Kaj naj bi se npr. otroci naučili o pošti (teden: pošta) iz odlomka Pika napiše pismo (A. Lindgren: Pika Nogavička) in iz Župančičeve pesmi Pismo? Gotovo nič (ali zelo malo) takega, česar ne bi že zdavnaj vedeli. In pri tem je treba upoštevati še dejstvo, da ima avtor literarnega dela do prvin objektivne resničnosti zelo svoboden odnos: včasih jih uporabi v svojem literarnem delu sicer take, kakršni se pojavljajo v realnem življenju, kdaj drugič pa jih domišljjsko preoblikuje v skladu s svojimi željami in sporočilnim namenom literarne stvaritve. → In zato količina novih podatkov in njihova točnost pač nista ustrezni merili za vrednotenje literarnega besedila. Če pa literarna besedila učencem posredujemo v vlogi »uvajanja v naravoslovni/družboslovni sklop«, dosežemo, da jih otroci vrednotijo ravno na ta način, saj vstopajo v recepcijsko situacijo s **popolnoma napačnim — nerelevantnim! — horizontom pričakovanj**.

Uporaba literarnega besedila v vlogi vzbujanja interesa učencev za zakonitosti naravoslovnega in družboslovnega bivanja je potemtakem z vidika literarne vzgoje močno nevarna, saj se utegne srečevanje s književnostjo v takih okoliščinah za večino učencev končati z razočaranjem in spoznanjem, da so *taka besedila revna in kaj pomanjkljiva*.

Škoda je seveda še večja, kadar si integrirani pouk zada nalogo, da bodo učenci preko (oz. s pomočjo) literarnega besedila objektivno stvarnost *spoznavali*. V tem primeru literatura namreč ni več predmet (cilj) spoznavanja (doživljanja in vrednotenja), ampak postane didaktično sredstvo za spoznavanje nečesa drugega. Česa?

— Npr. sistematičnega urejanja grafemov.

Ob pesmi Nika Grafenauerja Abeceda so namreč zapisani naslednji cilji:

- »velika in mala pisana (tiskana) abeceda,
- ureditev besed po abecednem redu,
- pomen abecede.« (Jesen, drugi razred, str. 11.)

— Npr. prometnih predpisov.

Ob besedilu L. Suhodolčana Primož in pajac je zapisano naslednje navodilo za učitelja:

- »... spodbudimo učence, da sami razmišljajo, ugibajo, kaj bi Primož še lahko naredil narobe, ko je pajaca peljal k stari mami (prevozil je rdeč luč, peljal se je po pločniku ...). Tako bodo razvijali domišljijo, hkrati pa bodo na prijeten in šaljiv način razmišljali o napakah, ki jih otroci delajo na kolesu.« (Jesen, drugi razred, str. 24.)

— Npr. gozdne živali.

Ob besedilu F. Cvenkla Kroгла iz mahu, kjer didaktično navodilo pravi:

- »Iz prebrane vsebine podrobneje spoznajo veverico in njene lastnosti,
- pogovarjajo se o vsebini,
- izdelajo miselni vzorec o veverici.« (Jesen, drugi razred, str. 65.)

V omenjenih eksemplaričnih didaktičnih situacijah učenci seveda ne spoznavajo strukture literarnega besedila. Ob Grafenauerjevi pesmi ne spoznavajo pesmi in ne pesniškega jezika, v recepcijsko situacijo ne vstopajo z namenom, da bodo konstituirali *svoj* individualni besedilni pomen, ampak z namenom, da bi (z bolj ali manj relevantnimi) drobci iz pesmi dopolnjevali *objektivno zunajbesedilno strukturo*, ponavljali bi veliki in mali abecedi in urejali besede po abecednem redu. Ob Cvenklovem besedilu bi otroci testirali svojo realno shemo *veverica*, preverjali bi, ali so vsi podatki, ki jih prinaša besedilo, že integrirani, ali jih je treba vanjo šele uvrstiti (asimilirati), preverjali bi, ali je shema pravilna, ali morda kateri izmed besedilnih signalov z njo ni

združljiv in jo je treba zato ustrezno popraviti (akomodirati). In ob Suhodolčanovem besedilu bi otroci utrjevali objektivno (v realni pomnilnik uskladiščeno) shemo o tem, kako kolesar pravilno ravna v prometu, identifikacija z izbrano literarno osebo pa bi morda služila še introjekciji prometnega pravila zato, da bi kdaj kasneje v realni življenjski situaciji otrok ravnal v skladu z novim spoznanjem.

Izmed vseh izbranih primerov se z zornega kota izvedbene (praktične) »šole integriranega pouka« zdi zveza Cvenklove literarne vevice in vevice pri SND najbolj posrečena — in lahko zatorej služi kot model. T. i. *praktiki integriranega pouka* seveda ne zgubljajo časa z razmišljanjem o razlikah med *predmetom spoznavanja* in *didaktičnim sredstvom* in ne o razlikah med različnimi načini konstrukcije realne in fantastične miselne sheme. In res je v primeru, ko V. Jalovec uporablja literarno veverico kot vir informacij za podrobnejše spoznavanje »veverice in njenih lastnosti«, problematičnost takega početja manj vidna (in dostopna samo, če smo oboroženi z znanjem s področja kognitivne psihologije). A nesmotrnost, napačnost in celo škodljivost take metode bi morala biti vidna celo izključno v zunanji učinek zazrtemu avtorju, brž ko integrira — po istem načelu — tista literarna besedila, v katerih se realno v kakršnemkoli smislu umika fantastičnemu. Pa ni! In tako lahko v didaktičnem gradivu VIJA najdemo tudi take oblike povezovanja literature in naravoslovja.

— Zimska bajka Mire Voglar se povezuje s SND in opravlja v tej zvezi naslednje naloge:

(Učenci) »... podčrtajo besede, s katerimi **narava** (živali, rastline, stvari) **sporoča**, da je prišla zima.« (Zima, drugi razred, str. 57.)

— Zakaj otroci ližejo sneg Jelke Mihelič se izteče v naslednji cilj:

»... Učenci naštejejo, kaj so meseci prinesli na praznovanje, in **tako ponovijo značilnosti posameznih mesecev**.« (Zima, drugi razred, str. 75.)

— In Avtomobili dežele Baubau Miroslava Slane

naj se smiselno povežejo s temo avtobusni promet (Pomlad, drugi razred, str. 69).

Oglejmo si omenjena besedila nekoliko natančneje:

Zimska bajka Mire Voglar se začinja takole: »Zima bo, je vzdihnila hiša sredi polja in si naravnala lesene skodle na strehi ter očistila žleb nad vrati.«

Zakaj otroci ližejo sneg Jelke Mihelič se začinja takole: »Nekje nad oblaki, nihče ne ve natanko kje, žive bratje meseci. Daleč so vsaksebi in samo zadnji dan v letu se srečajo, da pokramljajo in se povesele, kakor ljudje na Zemlji.«

In Avtomobili dežele Baubau Miroslava Slane se začenjajo takole: »V deželi Baubau so nekoč avtomobili na dveh nogah veselo tekali naokoli. V njihovih prsih je tiktakalo dobro in marljivo srce.«

Ni dvoma, da gre za besedila, v katerih literarni svet deluje po subjektivni miselni shemi, svet, katerega najvišji zakon je zakon lastnega jaza, torej svet, ki je ustvarjen zato, da imata v njem avtor in bralec priložnost prilagajanja/transformacije zunanje resničnosti svojim miselnim in čustvenim potrebam. Gre za svetove, ki delujejo po istih zakonih, po kakršnih deluje otroška igra, svetove, kjer (po potrebi) veljajo egoistični, animistični, artificialistični in antropomorfiistični koncepti mišljenja in čustvovanja. V literarnih besedilih tega tipa gre za način odzivanja na realnost, kot ga poznamo iz animistične narave mišljenja, značilne za otroke v predoperativni (= predšolski) fazi njihovega kognitivnega razvoja. In če v tej zvezi pomislimo, da si kognitivna psihologija (in na njenih spoznanjih naj bi temeljil koncept integriranega pouka!) prizadeva na razredni stopnji osnovnega šolanja otroke soočiti z vrsto »dovolj preglednih situacij, ki naj vsebujejo čimveč podatkov, ki so bistveni za razlago pojava« (Piciga, 1991 (1): 44), zato, da bi pri otrocih spodbudili razvoj formalno-logičnih intelektualnih operacij in presegli stopnjo konkretnih intelektualnih operacij, potem moramo ugotoviti, da je z vidika prav tega kognitivnega razvoja nesprijemljivo

uporabljati literarna besedila, v katerih je svet urejen v skladu z zakonitostmi, značilnimi za predhodno, pri večini otrok že preseženo stopnjo intuitivne inteligence.

Sklep

Iz vsega povedanega je mogoče povzeti, da »praktiki integriranega pouka« s svojimi didaktičnimi materiali ne morejo dosegati niti tistih (naravoslovnih/družboslovnih) ciljev, h katerim so primarno naravnani. Z vidika književne vzgoje, katere cilje nameravajo dosegati mimogrede (spotoma), pa se kaže njihovo početje prava katastrofa, saj

- uporaba literarnega besedila v vlogi »priprave učencev na tematski sklop« in v vlogi didaktičnega sredstva »za spoznavanje naravoslovne strukture« **zamegljuje dejstvo**, da gre pri branju besedila praviloma za dve vrsti bralnih situacij. Še več: mesto in vloga, ki ju namenja integrirani pouk literarnemu besedilu, vsebuje implicitno sporočilo, češ da vsa besedila služijo v prvi vrsti temu, da preko njih spoznavamo svet in zakonitosti, po katerih ta deluje.
- Ker integrirani pouk ne razvija otrokove sposobnosti medsebojnega razlikovanja bralnih situacij in bralnega namena, otrok ob branju ne more odbrati besedilu ustrezne **bralne strategije**, kar pomeni, da ne ve, kdaj naj skuša iz besedila v čim krajšem času razbrati ravno pravo število podatkov, da bo dosegel **namen**, ki ga je privedel k branju, in kdaj ob besedilu **ne gre za to, da bi ga prebral čim hitreje**, saj je branje vir literarnoestetskega doživetja.
- Ker otrok ne razlikuje pragmatične in literarnorecepcijske situacije, vstopa v vsako izmed njiju z napačnimi pričakovanji, kar pomeni, da vrednoti literaturo glede na njeno informacijsko vrednost in natančnost. Takega merila umetnostno besedilo seveda ne vzdrži, saj je literaturo po definiciji več kot samo njena spoznavna komponenta.
- Ker integrirani pouk ne razvija otrokove sposobnosti razlikovanja neumetnostnega besedila od umetnostnega besedila, otroka tudi ne more spodbujati k iskanju pravilne odločitve, ali bo kot naslovnik sporočila privzel vlogo naslovnika v pragmatični komunikacijski situaciji (in prebrano soočal s katero izmed svojih objektivnih miselnih shem, ko bo prebrano meril in tehtal po miselnih postopkih akomodacije in realistične asimilacije) ali vlogo recipienta v recepcijski situaciji (ko bo prebrano meril in tehtal po miselnem postopku fantazijske asimilacije).
- Ker integrirani pouk ne razvija otrokove sposobnosti prepoznavanja recepcijske situacije, otrok ob tem konceptu poučevanja ne ve, kdaj zadostuje, da za sestavljanje besedilnega pomena besedila poveže le v besedilu dane podatke, in kdaj ima besedilo veliko »praznega prostora«, ki ga mora dopolniti s svojo domišljijo.
- Prav tako otrok ne more vedeti, kdaj lahko sestavlja besedilni pomen tako, da sprejema in vrednoti podatke po vrsti, enega za drugim, in kdaj je treba *sestavljati pomen za nazaj*, kar pomeni, da je vsak pomen, ki ga sestavlja ob recepciji literarnega besedila, le začasen in ga mora biti pripravljen kadarkoli popraviti ali ga celo opustiti in sestaviti novega.
- In ne nazadnje: če otrok ne prepozna bralne situacije kot recepcijske, ne more pripraviti relevantnega horizonta pričakovanja za komunikacijo z literarnim besedilom. To pa pomeni, da otrok ne ve, kdaj naj si prikljče v prvi plan zavesti miselno shemo te ali one literarne zvrsti in vrste in kdaj spomine na svoja prejšnja literarna doživetja ob tej ali podobni literarni temi ali motivu. Na ta način pa je v konceptu integriranega pouka za otroka že v naprej izgubljen ves tisti del literarnoestetskih doživetij, ki izvira iz medbesedilnosti in iz intuitivno usvojenega literarnega znanja.

In zato je treba integrirani pouk in njegove praktične aplikacije (kakršna je npr. VIJA Viljenke Jalovec) z vidika možnosti za doseganje ciljev književne vzgoje kar najresneje zavrniti.

Literatura

Applebee, A. N. (1978). *The Child's Concept of Story*. Chicago.

Kramar, M. (1991). Didaktični koncept pouka v nižjih razredih osnovne šole. *Educa*, Kanal pri Novi Gorici, 2, str. 125-131.

Milekšič, V. (1992). Didaktična prenova razredne stopnje osnovne šole. *Integrirani pouk*. Ljubljana.

Kralj, D. (1992). Integrirani pouk — poskus opredelitve in izkušnje ob uvajanju. — V: Milekšič, V.: *Didaktična prenova razredne stopnje osnovne šole*. Integrirani pouk. Ljubljana.

Marentič — Požarnik, B. (1990). Nova pojmovanja učenja in preseganje avtoritarnih odnosov v izobraževalnem procesu. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, 1-2.

Marjanovič — Umek, L. (1992). Celosten pouk — kaj pravi otrok. *Educa*, Kanal pri Novi Gorici, str. 309-314.

McGhee, P. E. (1972). On the Cognitive Origins of Incogruity of Humor. *Fantasy Assimilation versus Reality Assimilation*. V: McGhee, P. E., J. H. Goldstein: *The Psychology of Humor*. New York, str. 61-80.

Piciga, D. (1991). Prispevki razvojne psihologije k pouku naravoslovja. *Didakta*, Ljubljana, 1 in 2, str. 44-46 in 53-55.

Skribe-Dimec, D., Umek, M. (1994). Integrirani pouk ali enolončnica. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, 1-2, str. 59-63.

Saksida, I. (1993). Korelacija in integracija v luči književne didaktike. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, str. 520-528.

Metka Kordigel

UDK 372.882:373.3(497.4)

SUMMARY

ONE MORE TIME ON THE INTEGRATED (HOLISTIC) MODEL OF EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF LITERARY DIDACTICS

Against the background of current heated discussions about the appropriateness of the integrated model of education in the first four years of primary school, the author reviews the model in terms of objectives of both science and literary courses.

The fictional worlds of fairy tales and fantastic literature have effect within the subjective cognitive scheme. Literary texts of this kind involve a type of response to reality comparable to that of animistic cognition typical of children at the pre-operative (= pre-school) stage of their cognitive development. Cognitive psychology (which is claimed to be the basis of the integrated model) calls for lower grades curricula that would go beyond the level of concrete intellectual operations and stimulate development of formal logical intellectual operations. This objective rules out the use of literary texts whose fictional world is regulated by principles typical of the earlier, in most children already surpassed, stage of intuitive intelligence.

From the point of view of literary education, the integrated model is disastrous. In it, literary education objectives would supposedly be achieved as side-effect of pursuing other objectives. The use of a literary text in »preparing pupils for a thematic complex« or as a didactic instrument »to learn a natural/technical structure« ignores the fact that reading a text involves two very different reading situations. Even more, the place and

role assigned to the literary text in the integrated model imply that all texts are primarily meant to help the child in learning about the world and the principles governing it.

As the integrated model does not develop the child's ability to distinguish reading situations and reading objectives, the child cannot chose a reading strategy appropriate for a given text. In other words, the child does know when he should extract from the text a necessary amount of data in a minimum possible time to reach the objective of his reading, and when the reading speed does not matter, because reading should be a source of literary aesthetic experience, and, therefore, should not be as short as possible.

Not distinguishing between the pragmatic and literary perceptive situations, the child enters into both of them with misplaced expectations. He evaluates literature in terms of its informative content and exactness. This is of course completely inadequate. By definition, literature is more than its cognitive component only.

With the integrated model not developing the child's ability to recognize the reception situation, the child will not learn to know when the meaning of a text can be grasped simply by putting together the data in it, and when a text has a lot of 'empty space' to be filled in by the reader's own imagination.

Monika Kalin Golob

UDK 811.163.6'373.6

Fakulteta za družbene vede v Ljubljani

Očitna javnost in javna očitnost

Oblikovanje in razumevanje besede javnost (javen) v slovenskem knjižnem jeziku

V članku bomo prikazali, kdaj in zakaj se v slovenskem knjižnem jeziku pojavita besedi *javnost* in *javen*. Opozorili bomo na zanimiv pojav pri prevzemanju iz slovanskih jezikov v drugi polovici 19. stoletja — vsestranski razvoj družbenega življenja in strok v tem obdobju je vplival na razvoj jezika, ki se je moral prilagajati poimenovalnim potrebam. Pot besede *javnost* bomo spremljali vse do njene rabe v sodobnih družboslovnih strokah, ki so ji zaradi potrebe po natančnem poimenovanju spremenile slovnične lastnosti — neštevilni samostalnik so stroke začele uporabljati kot števni, tako da npr. poznamo zvezo *odnosi z javnostmi* (za angleški strokovni izraz Public Relations — PR).

Sodobna raba in pomen

Beseda *javnost* ima po Slovarju slovenskega knjižnega jezika (SSKJ II, 212) tri pomene, prvega SSKJ razlaga kot: *pripadniki družbeno-politične skupnosti zlasti v odnosu do kakega dogajanja ali stvari*: javnost se je nad takim početjem zgražala; obveščati javnost o /.../. Prvi pomen ima še podpomen, ko se samostalnik *javnost* uporablja skupaj s prilastkom in po SSKJ pomeni *ljudi, ki se ukvarjajo s kako dejavnostjo ali se zanimajo zanjo*: želel je, da bi v reviji sodelovala naša glasbena javnost; uspeh košarkarjev je presenetil športno javnost. Drugi pomen je *javno življenje, delovanje* in se uporablja v zvezi s predlogoma *pred* in *v*: s pesmimi je stopil pred javnost; zaradi skromnosti ni silil v javnost; nastopati, oglašati se v javnosti /.../. Tretji pomen navaja SSKJ kot *značilnost, stanje javnega*: javnost poslovanja skladov / javnost prireditve / načelo, princip javnosti / bati se javnosti česa. Glede strokovnega izrazja navaja SSKJ v terminološkem gnezdu le šolsko: *šola s pravico javnosti*.

Pridevnik *javen* ima štiri pomene in obsežnejše terminološko gnezdo:

1. *ki je v zvezi z družbeno skupnostjo in ne s posameznikom*: javni interesi; zadeva javnega pomena; skrbeti za javno blaginjo 2. *namenjen uporabi, koristi vseh ljudi, skupnosti*: javne dobrine; javne naprave / hoditi v javne lokale; javni park; skrbeti za red na javnih prostorih; javne ceste; javna knjižnica, tehtnica; javna dela; javno kopališče; javna prevozna sredstva 3. *ki se opravi tako, da se z njim javnost, ljudje lahko seznanijo*: pripravljati se na javen obračun; dati javen odgovor; javna obsodba, polemika /.../ 4. *nanašajoč se na družbenopolitično dejavnost, dogajanje*: javni delavec, funkcionar / pripravljati se na javno delovanje; vključiti se v javno dogajanje. Terminološko gnezdo kaže na strokovno rabo pridevnika *javen* v ekonomiji (*javni kapital*; *javna družba*; *javna investicija*; *javna sredstva*), finančništvu (*javni kredit*), pravu (*javni organ*; *javni pravobranilec*; *javni red*; *javni tožilec*; *javna dajatev*; *javna listina*; *javna služba* ...), šolstvu (*javna šola*) in urbanistiki (*javne zgradbe*).

Zgodovinski pogled

Samostalnik *javnost* je v slovenščino prišel v drugi polovici 19. stoletja, v dobi poudarjanja slovanstva. Tako ima Janežičev Nemško-slovenski slovar (1850) pri *oeffentlich* navedena slovenska pridevnika *javen*, *očiten* in pri *Oeffentlichkeit* samostalnika *javnost*, *očitnost*. Leto kasneje v slovensko-nemški izdaji tega slovarja Janežič (1851) navaja za *javen* in *javnost* *oeffentlich* in *Oeffentlichkeit*, pri *očiten* (*očit*) ima enako nemško ustreznico kot pri *javen*, vendar stojita pred njo pridevnika *offenbar* in *deulich*, *očitnost* pa prevaja z *Oeffentlichkeit*. Zanimivo je, da je v predgovoru Janežič (1851) zapisal: »Naj je tu vsim **očitna** hvala izrečena.« Danes bi na tem mestu stal pridevnik *javen*, Janežič pa je kljub temu, da postavlja v slovarju pridevnik *javen* pred *očiten*, v rabi dal prednost slovenskemu izrazu pred izposojenim. Slovenski izobraženci, predvsem pa jezikoslovci, slovaropisci in slovnicearji, so vedno vztrajali pri stališču, da ima slovenska beseda prednost pred tujo, od tod najbrž tudi Janežičeva izbira v predgovoru.

Cigaletov Nemško-slovenski slovar (1860) pri **Oeffentlichkeit** navaja »očitost, očitnost, serb.: javnost, russ.: publicžnost«, pri pridevniku **oeffentlich** pa »očit, očiten, vpricho drugih, pričo ljudi /.../ serb., russ. u. poln. javni, auch publicžni«, torej na prvem mestu slovensko ustreznico. Naslednji slovar, Janežičeva druga izdaja Nemško-slovenskega slovarja (1867), v nasprotju s Cigaletom, ki na prvo mesto postavlja slovensko besedo, ohranja zaporedje iz prve izdaje: **Oeffentlichkeit** f.: »javnost, očitnost«; **oeffentlich**, adj. »javen, očiten, očit«. Glede na slovarje lahko sklepamo, da sta samostalnika *javnost* in *očitnost* (ter pridevnika *javen* in *očiten*) sprva živela kot sinonima in da je jezikovnokulturno prizadevanje dajalo prednost slovenskima različicama, samostalniku *očitnost* in pridevniku *očiten*. Zgledi iz besedil pa kažejo, da *očitost* ni nikoli prišla v splošno rabo, pridevnik *očiten/očit* pa je ob pomenu, ki ga ima nemški *offenbar*, nekaj časa sicer razširil svoj pomen tudi za nemški *oeffentlich*, vendar je kmalu ta drugi/novi pomen prevzel izposojeni pridevnik *javen*.

Samostalnik *javnost* in pridevnik *javen* sta se pojavila v slovenskih časopisih pred l. 1850, našla sem ju v časopisu *Slovenija* 1849. leta (30. november, str. 381): »... vsa ta truma **javnosti** in mogočnega upliva se odtegne **javnem** življenju in delovanju ...« (poudarila M. K. G.). V prvem slovenskem političnem listu Naprej (1863) Levstik še navaja ob pridevniku *javen* (v pomenu *oeffentlich*) dvojnico *očiten*: *javna* (*očitna*) *seja* (76); *javna* *nравnost* (*očitno* *lepo* *obnašanje*) (95) (Korošec, 1981: 362), vendar se kasneje v prvem slovenskem dnevniku Slovenski narod (1868-1945) postopoma za pomen *oeffentlich* uveljavlja pridevnik *javen* (*javna* *seja*).

V literaturi se *javnost* pojavlja vsaj od l. 1868: »Zato se ne smemo v **javnost** riniti.« (Jurčič, Cvet in sad, 1868: 108); »**Javnost** je velika dobrota; ako časi malo rani, nosi tudi v sebi zdravilo.« (Stritar, Literarni pogovori, Zvon, 1870: 158); »Kdor se enkrat v **javnost** poda, terpeti mu je mnogo ...« (Stritar, Literarni pogovori, Zvon, 1876: 15); »A požgali so nejbž ves literarni drobiž Prešimov, zabavljice osobne in politične, katere večjidel niso bile nikoli namenjene **javnosti**, nego samo prijateljem v kerčmi.« (Levec, Odlični pesniki in pisatelji, France Prešeren, Zvon, 1879: 67). Njena raba narašča, kar se kaže tudi v časopisju tistega časa, saj se beseda pojavlja skoraj v vsaki številki, npr. »Pikanten dogodek se je te dni vršil tukaj, katerega tudi novine smejo prinesti, ker je uže **javen**.« (Slovenski narod, 6. 1. 1875, str. 2) ali »Cerkniški zastopnik pa, kateremu danes povem, da se ne bodem z njim nadalje v **javnih** listih prepiral ...« (Slovenski narod, 6. 11. 1875, str. 3) (poudarila M. K. G.).

Pleteršnik v Slovensko-nemškem slovarju (1894/95) samostalnik *javnost* in pridevnik *javen* označuje kot novoknjižni besedi, pomenita pa mu isto kot nemško »Oeffentlichkeit« in »oeffentlich«. Pri *očit* Pleteršnik navaja »offenbar«, pri *očiten* pa: 1. in *die Augen fallend, ansehnlich statlich*: ni kaj očiten človek; 2. *oeffentlich*: očitna izpoved; 3. *offenbar, unverkennbar, evident*; 4. *offen, anfrichtig*: očitno povedati. Vidimo, da je tretji pomen enak pomenu besede *očit* (*offenbar*), drugi pomen pa je enak pomenu *javen* (*oeffentlich*). *Očitno* in *očitno* je potemtakem pomenilo nasprotje od skritega, danes je v knjižni rabi le še *očiten* in pomeni: 1. *razumljiv, pojmljiv brez dodatnih podatkov*: to je očiten dokaz /.../ 2. *lahko ugotovljiv, zaznaven*: očitna laž /.../ Tretji pomen pa SSKJ navaja s kvalifikatorjem *zastarelo* za današnji *javen* (zasliševali so ga pred vsemi in na očitnem kraju / očitna dražba). Prav zaradi konkretnosti (*kar je očitno, je na očeh, ni skrito*) besed

očitnost, *očiten* je slovenščina potrebovala še izraz za abstrakno poimenovanje »öffentlich« in »öffentlichkeit«.

Zanimiv zgled za rabo besed *javen* in *očiten*, *javnost* in *očitnost* ter *javno mnenje* in *javno življenje* v 2. polovici 19. stoletja najdemo v knjižici Časnikarstvo in naši časniki (1884), ki je ponatis podlistkov iz Slovenskega naroda. Njihov avtor je Janez Jesenko, zelo razgledan in dober poznavalec družbeno-političnih razmer tistega časa (Korošec, 1976: 11) ter avtor številnih učbenikov (Prirodnoznanjski zemljepis 1874, Mali obč. zemljepis 1876, Občna zgodovina 1883 ...):

»Urednišče,« je rekel jedenkrat glasoviti časnikar v Beči, »je prodajalnica, kjer se **očitnost** prodaja.« (115) Ker prodaja *očitnost* (»publiciteto«), mari mu je pač malo ali navadno prav nič, kako se občinstvo po njegovem listu slepi in slepari. (116) Za denar so prodajali »**očitnost**«. (127)

Posebno radi so poročali o vojskah in drugih zelo **očitnih** dogodkih, katerih višja gosposka nikakor **zakriti** ni mogla. Le polagoma so se privadili priobčevati uvodne članke in druge obširnejše sestavke, v katerih so državne razmere in druga važna **javna** vprašanja razpravljali. (119) Večkrat sem zadnja leta opazoval, kako je plačani ali najeti časopis **očitno** resnico **zakrival** ter na nje mesto neprestano postavljali neresnico, laž, sleparijo. (205) Tej **javnej** nravitosti pa kar v zobe bijejo omenjeni dopisi, polni osebnih umazanosti. To so res osebnosti, ki nemajo s stvarjo, z **javnostjo**, z **javnim** političnim življenjem nikakoršne zaveze /.../ Drugače je z **očitno** sleparijo /.../, zato je kaj nespametno, da se slepar in volk silita v **javno življenje** ... (216, 217) Skoro brezizjemno so strahovite neumnosti, a **očitne**, žive priče ... (240)

/.../ tem menj more /pisec podlistka/ naznaniti razne najetnike, ki so zadnjih 25 let v Avstriji **javno mnenje** delali in pačili in sploh motili. (139) Vladi je to posebej služilo, ker je v teh časopisih, na videz nezavisnih glasilih **javnega mnenja**, svoje namere in naredbe zagovarjala /.../ (142) Tako delajo ti pisarji novinarskega urada **javno mnenje** mej občinstvom, prav zaprav le širijo v svet vladno mnenje — a ker se ista stvar sto in stokrat ponavlja in poučarja po raznih novinah /.../ mislijo nazadnje celo misleči ljudje /.../, da je to nepopačeno **javno mnenje**, da je to prava yox populi. (145) /.../ zavisne kovačnice brzojavnih poslanic delajo **javno mnenje**, pačijo naravno **ljudske mnenje** /.../ (198) Časopisi vodijo **javno mnenje**, imeli bi je voditi, a žalibog prepogostem časopisi tudi delajo **javno mnenje**. (200)

Kdor v **javnosti** išče časti in slave, kdor z **javnim** političnim delovanjem išče dobička, ta se ne more, ta se ne sme odtegniti **javnemu** presojanju. (154, 155)

Glede na navedene zglede lahko ugotovimo, da je Jesenko uporabljal besedo *očitnost* kot prevod za nemško *Publizität*, pridevnik *očiten* mu je nasprotje od skritega, torej ga uporablja v konkretnem smislu (*očitni dogodki*, *očitna resnica*, *očitne priče*; vsi pomeni ustrezajo današnjima 1. in 2. slovarskemu pomenu: 1. *razumljiv, pojmljiv brez dodatnih podatkov*: to je očiten dokaz, da smo imeli prav; očiten primer medsebojne nesloge; to je več kot očitno 2. *lahko ugotovljiv, zaznaven*: očitna laž; podobnost med njima je očitna; te stvari so še bolj očitne v drugi knjigi). Vse druge abstraktne pomene, ki jih je nekoč pridevnik *očiten* imel, Jesenko že poimenuje z *javen* in rabi še danes pogoste zveze, tudi terminologizirane: *javno mnenje*, *javno življenje*.

Na podlagi zgledov lahko predvidevamo, da sta si pridevnika *očiten* in *javen* razdelila pomen vsaj do leta 1884, ko so v Slovenskem narodu izhajali Jesenkovi podlistki. Glede na to, da Jesenko uporablja *očitnost* le kot predlog za nemško besedo *Publizität*, lahko podvomimo, ali je kdaj sploh bila v rabi za *javnost*. Cigale jo sicer v slovarju navaja, vendar je splošna raba dala prednost sposojenki *javnost* za poimenovanje nemške *Öffentlichkeit*, *Publizität* smo poslovenili glede na izgovor, *očitnost* pa je ostala *lastnost*, *značilnost očitnega*: očitnost človekove nemoči / očitnost telesne napake (SSKJ). Zanimiva je tudi Jesenkova še danes aktualna kritika časopisja, ki da *delo javno mnenje* in pači *ljudsko*.

Drugo polovico 19. stoletja označujeta dve pomembni razvojni značilnosti: 1. rast pisne publicistike in znotraj nje pisnega poročevalstva; 2. velik napredek ved in strok zaradi skokovitega tehnološkega razvoja, s tem pa poimenovalna vprašanja oziroma jezikovna vprašanja slovenskih terminologij. Vedno večja pestrost družbenega razvoja, razvoj strok, ki operirajo s pojmi, npr.

pravo itn., skratka, intelektualizacija življenja, je tudi od jezika zahtevala prilagoditev za vsa ta področja. Pojav je v teoriji knjižnega jezika poimenovan *intelektualizacija*, tj. prilagajanje jezika temu, da so njegova jezikovna sredstva določna, natančna, po potrebi abstraktna, sposobna izražati povezanost in zapletenost mišljenja (Havránek, 1932: 45). Intelektualizacija je ena najznačilnejših črt knjižnega jezika in je naraščala enakomerno z razvojem knjižnega jezika, predvsem z razvojem strokovnega jezika, tako da je družbeno povezana z znanstveno in tehnično revolucijo (Buzássyová, 1989: 136). Kaže se ne samo v abstraktnem besedju, ampak tudi v zapletenejših skladajnskih strukturah. Ko se je slovanski knjižni jezik izpopolnjeval za nove poimenovalne potrebe, je to nalogo velikokrat izpolnil tako, da si je izraz za abstraktno rabo izposodil. Domača beseda je bila pogosto preveč določena, omejena na predmetni svet. Prav ta konkretnost je preprečevala širitev pomena na abstraktno raven (prim. **pretrgati nit** : **prekiniti** zvezo, **skrivna vrata** : **tajno** srečanje). In ker je bila druga polovica 19. stoletja čas navdušenja nad vseslovanskim, je v tistem času prav zaradi intelektualizacije prišlo v slovenščino veliko slovanskih (predvsem srbohrvaških in ruskih, manj čeških) besed. Večina je v Pleteršnikovem slovarju označena z *nk* (novoknjižno). Takšna je bila tudi pot besed *javnost* in *javen*, sposodili smo si ju iz srbohrvaščine. V Karadićevem srbsko-nemško-latinskem slovarju je *javan* »öffentlich, offenbar, manifestus«. Torej pomeni vse tisto, kar je v slovenščini pomenilo *očiten*. Slovenščina si potemtakem ni sposodila besed *javnost*, *javen* zato, ker bi imeli v srbohrvaščini kak drug pomen ali pomenski odtенок kot slovanski besedi *očitnost*, *očiten*, ampak preprosto zato, ker je bila slovenska beseda preveč vezana na konkretno predstavo.

Slovanski okvir

Koren *jav-* poznajo vsi slovanski jeziki. Etimološki slovar slovenskega jezika (Bezljaj, 1976 II: 222) pri glagolu *javiti* navaja praslovansko **aviti* in izpeljuje vse do staroindijsko *avis* »očitno, pred očmi, ne skrito« in avesta *avis*, *aviša* »očitno, javno«. Snoj (1997: 197) navaja, da je praslovansko **aviti* »delati javno, očitno« izpeljano iz praslovanskega prislova **avī* oz. starocerkvenoslovanskega *javī* »javno«. Indoevropski prislov **auis* »očitno, javno« pa je po Snoju verjetno izpeljanka iz indoevropskega korena **au-* »dojemati s čutili, videti«.

Pomensko bogatejši kot v slovenščini je glagol *javiti* v srbohrvaščini. Tam poleg pomena latinskega »nuntiare« pozna tudi pomene »gnati čredo, napotiti, zbrati se«. Glagol *javiti* po Bezljaju poznajo vsi slovanski jeziki, vendar v različnih pomenih (npr. srbsko in hrvaško *javiti se* = slovensko oglasiti se). Povsod je koren *jav-* (npr. rusko: *javítb*, makedonsko: *javi*, bolgarsko: *javja se*, poljsko *javici*, češko *jevit* (preglas a > e), starocerkvenoslovansko *javiti* za latinsko »ostendere«, *javljati*, *javbn*, prislov *jave*, *javbne* za latinsko »manifeste«. Slovenščina ima koren *jav-* v številnih besedah: *iz-*, *na-*, *ob-*, *od-*, *po-*, *prijaviti*, k temu *pojav*, *odjava*, *objava*, *prijava*, *prijavnica*, *izjava*, vendar je večina teh besed novoknjižnih, kar pomeni, da so se začele uporabljati v drugi polovici 19. stoletja.

Vsi slovanski jeziki niso razvili samostalnika in pridevnika s pomenom za tisto, kar v slovenščini pomeni *javnost*, *javen*, iz korena *jav-*. Češčina ima tako (podobno kot slovenščina) koren *jev-* predvsem v sestavljenkah (*ob-jev-it* (*se*) v pomenu odkriti kaj neznanega), vendar pa je *javnost* češko *veřejnost*, *javen* pa *veřejný*. Pozna pa češčina *jev* in *zjev* (pojav, prikaz). Slovaščina ima prav tako *jav* (pojav) in *javiti sa* (pojavljati se), *javnost* pa je *verejnost* in *javen* *verejný*. Ruščina ima za besedo *javnost*: 1. občestvenost⁶; 2. publicitnost⁶, glasnost⁶. Poljščina, srbsčina, hrvaščina in slovenščina pa imajo koren *jav-* tudi za poimenovanje *Öffentlichkeit* in *öffentlich*. Za slovenščino, srbsčino in hrvaščino smo primere že navedli, poljščina pa pozna *jaw* in *jawa* (resničnost, budnost), *jawnie* (javno, očitno) in *jawność* (javnost), *jawny* (javen, očiten).

Javnost kot strokovni izraz

V drugi polovici 19. stoletja se je beseda *javnost* torej začela uporabljati za občestvo, človeško skupnost ali del te skupnosti. *Očitnost* je bila za ta pomen izločena, kot smo ugotovili, zaradi njene vezanosti na konkretnost. Glede na listkovno gradivo (izpisi za SSKJ) je raba besede *javnost*

narastla po II. svetovni vojni, ko s spremembo družbeno-političnega sistema javnost postane pomemben dejavnik soodločanja. Navedimo zgled: »Tako opredeljeno samoupravno javnost lahko poimenujemo, glede na njeno interesno strukturo, kot generalno (občo) javnost, ki jo sestavljajo ljudje, ki so pozorni na vsa relevantna politična vprašanja.« (L. Šetinc, Temelji samoupravnega sistema informiranja, 1978: 91.)

Javnost se (glede na listkovno gradivo) uporablja kot strokovni izraz v sociologiji (vsi člani družbeno-politične skupnosti oziroma dela te skupnosti), literarni vedi (širok krog ljudi kot odjemalec misli, del in dejanj posameznikov in skupin), pravi (izključitev javnosti glavne obravnave), šolstvu (šole s pravico javnosti) in ekonomiji (načelo proračunske javnosti) (vsi primeri iz listkovnega gradiva). Strokovno rabo pridevnika *javen* pa smo že ponazorili.

Prav v strokovni rabi lahko pri besedi *javnost* ugotovimo zanimiv pojav. Slovnično gledano je *javnost* neštevnostni samostalnik, vendar pa je potreba družboslovnih strok povzročila, da se v začetku 90. let samostalnik *javnost* začne uporabljati v množini, torej postane števen. Strokovnjaki govorijo o različnih **javnostih** in o *predstavnikih za odnose z javnostmi*. Tisto, kar je vsebovano že v sociološki razlagi pomena *javnost* (vsi člani družbeno-politične skupnosti oziroma **dela te skupnosti**) in kar najdemo tudi v ilustrativnem gradivu SSKJ (*ljudje, ki se ukvarjajo s kako dejavnostjo*: glasbena javnost, športna javnost = ločevanje med posameznimi interesnimi skupinami), torej potreba po razlikovanju med posameznimi skupinami znotraj javnosti, je konkretizirala javnost in jo spremenila v števnostni samostalnik. Ker vsaka stroka skrbi (oz. naj bi skrbel) za urejenost strokovnega izrazja, je sprememba v števnostni samostalnik za strokovno rabo upravičena. Kljub nasprotovanjem jezikovnih ljubiteljev, češ da je sprememba neštevnega samostalnika v števnega napaka, gre za popolnoma legitimno spremembo, ki nikakor ne ruši sistema slovenskega jezika. Predvideva jo celo slovenska slovnica: »Iz neštevnosti vodi prehod v števnost: tri železa = 'trije kosi železa'« (Toporišič, 1982: 324) in »Kadar dobijo /neštevnostni samostalnik/ konkretiziran pomen, postanejo števnostni« (Toporišič, 1992: 142).

Za strokovno obravnavo javnost torej ni enotna, sestavljajo jo različne interesne skupine, vsaka pa predstavlja svojo javnost, ki ima zahteve, značilnosti in potrebe, drugačne od druge skupine. Ponazorimo s primerom strokovnega razumevanja javnosti, kot ga navaja Splichal (1994: 9): »/.../ če javnosti ne obravnavamo kot eno samo, homogeno (meščansko) javnost, ampak kot diferencirano javno sfero, ki je zlasti s politizacijo postala celo hierarhično urejena /.../« Poimenovalno potrebo je stroka torej rešila s poimenovanjem *javnosti*.

Žal lektorji še vedno vztrajajo pri zvezi *stiki z javnostjo* in v strokovnih besedilih vsako množinsko rabo zamenjujejo, češ da je nepotrebno govoriti o več javnostih in da je prehod v števnost slovnici napaka. To trdijo kljub temu, da imamo kar nekaj slovenskih strokovnih knjig, ki izrecno utemeljujejo rabo zveze *odnosi z javnostmi*. V eni novejših lahko na primer preberemo:

»V slovenščini smo nekoč poznali pojem 'stiki z javnostjo', ki pa ne ustreza angleškemu pojmu 'public relations'. Angloameriški avtorji razlagajo 'public relations' dobesedno kot 'odnose z javnostmi': 'Public relations is, quite literally, about relationship between an organization and various 'publics' /.../. Robert S. Cole pa na začetku svojega priročnika za odnose z javnostmi pravi: 'It is not 'public relations', but 'publics relations'. /.../ Pomembno je tako množstvo javnosti kot trajnost odnosov z njimi.« (Gruban, 1997: 12.)

Lektoriranje strokovnih besedil zahteva ne le jezikovno znanje, temveč tudi vsaj osnovno poznavanje stroke, ki jo lektorirano besedilo obravnava, in sodelovanje z avtorjem strokovnjakom določene stroke. Le tako je lektoriranje strokovnih besedil uspešno in je avtor z njim lahko zadovoljen.

Kot prebiramo v polemikah, ki so zadnje čase kar pogoste (Majdič, 1997: 153), prihaja do nesporazumov predvsem pri lektoriranju strokovnih besedil. Vzroke za to lahko najdemo tako pri lektorjih kot tudi pri strokovnjakih, katerih besedila so predmet lektorskega dela. Lektorji bi morali spoznati, da je za dobro delo potrebno strokovno sodelovanje, da je njihov popravek strokovnega izraza le predlog, ki ga avtor besedila lahko sprejme ali zavrne; avtorji strokovnih

besedil pa bi morali imeti v zavesti, da morajo kot slovenski strokovnjaki skrbeti tudi za slovensko strokovno izrazje. Predvsem strokovnjaki mlajših strok (trženje, računalništvo ...) se pogosto izogibajo slovenskemu poimenovanju zaradi udobnosti (tujemu izrazu le dodajo slovensko obrazilo, tako dobimo besede, ki »se delajo«, da so tujke, v resnici pa so le angleške besede s slovenskim obrazilom) ali zato, ker ne verjamejo v poimenovalne sposobnosti slovenskega knjižnega jezika oz. ga ne obvladajo dovolj. V takih primerih je lektorski nasvet pomemben in avtor naj bi ga razumel kot pomoč pri tvorbi oz. prilagajanju novega strokovnega izrazja.

Beseda javnost še vedno predstavlja težavo za strokovno literaturo, in sicer zato, ker javnost »pomeni vse tisto, kar na primer v angleščini zaznamujejo izrazi 'the/a public', 'publicness', 'publicity' in 'the public sphere'« (Splichal, 1994: 7). Ta večpomenskost je v nasprotju z osnovno težnjo vsake stroke, da skrbi za urejeno izrazje. Urejenost se kaže predvsem v natančnosti izrazja. Strokovni izraz je natančen, kadar je enoumen. Enoumnost je osnovna zahteva terminološkosti, ki pa seveda ni vedno uresničena, saj ji nasprotujejo težnje, kot so sopomenskost, enakozvočnost in večpomenskost. Proti njim pa ima terminologija orodje — »najelegantnejša institucija za uravnavanje jezikovne prakse v strokah je **terminološki dogovor**. Stroke se zatekajo k njemu praviloma in z veliko, a ne neomejeno suverenostjo.« (Korošec, 1996: 258.) Suverenost na primer omejuje načelo ustaljenosti v jeziku. Kot ugotavlja Splichal (nav. delo: 10), so se v strokovnih razpravah o javnosti »uveljavile tri temeljne pomenske razsežnosti« pojma javnost:

»Javnost je obravnavana kot: 1. specifična **socialna kategorija**, ki se pojavlja kot družbeni akter, torej zlasti v odnosu do kakega dogajanja; 2. specifičen **značaj** kake dejavnosti ali prostora (značilnost ali stanje javnega); 3. določeno **področje** (javna sfera, domena) družbenega življenja, ki s svojo kompleksnostjo presega javnost v pomenu kategorije (akterja) ali značaja dejavnosti. 4. Končno pa bi lahko tudi razprave o **javnem mnenju**, ki na nek način povezuje zgornje tri pomenske razsežnosti in jim dodaja četrto, mnenjsko, šteli za četrto temeljno razsežnost v obravnavah javnosti /.../«

Splichalov 1. pomen ustreza prvemu pomenu v SSKJ, 2. tretjemu slovarskemu. Kljub eni sami besedi je razlika v pomenih jasna iz sobesedila (SSKJ: 1. obrniti se na javnost s pozivom; 3. javnost poslovanja skladov). Tretjo in četrto pomensko razsežnost pa je Splichal že poimenoval: *javna sfera* in *javno mnenje*. Menimo, da raba besede *javnost* v prvem in drugem primeru v sobesedilu daje sicer zadostno možnost razlikovanja, a komunikološka stroka kljub ustaljenosti teh dveh rab ni zadovoljna in si prizadeva poiskati rešitev, predvsem zato, ker ustaljena raba povzroča težave in nejasnosti pri prevajanju iz angleščine.

Sklep

V prispevku smo skušali slediti razvoju besede javnost v slovensščini, in sicer od druge polovice 19. stoletja do danes. Prezeta iz srbohrvaščine zaradi potrebe po abstraktnem poimenovanju, ki ga je povzročila intelektualizacija življenja v drugi polovici 19. stoletja (in se ji je razvijajoči se slovenski knjižni jezik moral prilagoditi), se je do konca II. svetovne vojne uporabljala predvsem v 1. in 2. slovarkem pomenu. Družbeno-politične spremembe po vojni so pogostnost besede povečale, in sicer zaradi poudarjanja javnosti kot odločilnega dejavnika pri kritiki in soodločanju o družbenih in političnih zadevah. Razvoj družboslovnih strok pa je v 90. letih povzročil spremembo v slovnični rabi besede, iz neštevnega samostalnika je nastal števnji, beseda se torej uporablja tudi v množini kot kazalnik nehomogene javnosti (v strokah se tako govori o javnostih), hkrati pa se je pojavilo tudi razmišljanje o njeni (za terminološko rabo neidealni) večpomenski rabi. Stroka je eno izmed pomenskih razsežnosti poimenovala z *javna sfera* in pozna tudi *javno mnenje*, težave pa za strokovno rabo povzročata druga dva pomena. Čeprav sta v sobesedilu nezamenljiva, si komunikološka stroka prizadeva za novo poimenovanje enega izmed pomenov, saj ji sedanje stanje povzroča težave pri prevajanju iz angleščine. To možnost daje stroki institucija terminološkega dogovora.

Literatura

- Belzaj, France (1976). Etimološki slovar slovenskega jezika. I. knjiga A-J. Ljubljana: SAZU.
- Buzássyová, Klára (1986). Tendencia k intelektualizácii a niektoré sémantické a štylistické prostriedky jej uplatňovania. V: *Textika a štylistika*. Bratislava.
- Cigale, Matej (1860). *Deutsch-slowenisches Wörterbuch, I-II*. Ljubljana: Anton Alois Wolf.
- Gruban, Brane, Verčič, D., Zavrl, F. (1997). *Pristop k odnosom z javnostmi*. Ljubljana: Pristop.
- Havráněk, Bohuslav, Weingart, Miloš (ur.) (1932). *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praga: Melantrich A. S.
- Janežič, Anton (1850). *Popolni ročni slovar slovenskega in nemškega jezika*. Nemško-slovenski del. Celovec: V založbi J. Sigmundove knjigarnice.
- (1851): *Popolni ročni slovar slovenskega in nemškega jezika*. Slovensko-nemški del. Celovec: V založbi J. Sigmundove knjigarnice.
- (1867): *Deutsch-slowenisches Wörterbuch für Schule und Haus*. Klagenfurt: Liegels Buchhandlung.
- (1874): *Slovensko-nemški slovar*. Popravil in pomnožil Julij pl. Kleinmayr. Celovec.
- Jesenko, Janez (1884). *Časnikarstvo in naši časniki*. Spisal Stat nominis umbra. Ljubljana.
- Karadić, Vuk Stefanović (1898). *Srpski rječnik istumačen njemačkijem i latinskijem riječima*. Biograd — prva izdaja 1851.
- Korošec, Tomo (1976). *Poglavja iz strukturalne analize slovenskega časopisnega stila*. Doktorska disertacija. Ljubljana.
- (1981): *O Levstikovem publicističnem jeziku v Napreju*. SR št. 4, 351-371.
- (1996): *O nekaterih poimenovalnih vprašanjih v oglaševanju*. V: *Slovenska država, družba in javnost*. Zbornik ob 35-letnici FDV, ur. Anton Kramberger. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 257-266.
- Majdič, Viktor (1997). *Okrogla miza o lektoriranju*. V: 6. Zbornik Slavističnega društva Slovenije, 1995, str. 152-157.
- Pleteršnik, Maks (1894/95). *Slovensko-nemški slovar. I-II*. Ljubljana: Knezoškofijstvo.
- Slovenska akademija znanosti in umetnosti*. Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. Listkovno gradivo za besedo *javnost*.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika I-V (1971-1994)*. Ljubljana: SAZU.
- Slovník spisovného jazyka českého II (1989)*. Praga: Academia.
- Smolej, Viktor (1976). *Slovaško-slovenski slovar*. Ljubljana: DZS.
- Snoj, Marko (1997). *Slovenski etimološki slovar*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Splichal, Slavko (1994). *Pomlad javnosti*. V: *Javnost/The Public Vol. 1*, št. 1-2, str. 7-21.
- Toporišič, Jože (1982). *Nova slovenska skladnja*. Ljubljana: DZS.
- (1992): *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Monika Kalin Golob

UDK 811.163.6:373.6

SUMMARY

VISIBLE PUBLIC AND PUBLIC VISIBILITY

The noun *javnost* ('the public') first appeared in Slovenian newspapers, literature and dictionaries in the second half of the 19th century. Its use and semantic content have substantially evolved and diversified. It came into the language as a loan word from Serbo-Croatian in the process of borrowing to meet the increasing need for abstract words resulting from the intellectualization of life in the second half of the 19th century (and which the evolving standard literary Slovenian language had to follow). Until the end of World War Two it was mainly used in the first two of its dictionary definitions (1. *members of a socio-political community, esp. with when referring to their attitude to an event of phenomenon*; 2. *public life, activity*). The socio-political changes after the war were reflected in an increased frequency of its use, esp. the emphasis on the public as the decisive factor in the criticism of and participation in the management of social and political life. In the 1990s, the development of

social sciences changed the grammatical properties of the word, making the previously uncountable noun countable as it began to be used as an indicator of the non-homogeneous public (*javnosti*, 'the publics', in social sciences, esp. in the collocation *odnosi z javnostmi*, lit. 'relations with publics', which is the Slovenian technical term for the English *Public Relations*). Recently, its polysemic (and thus terminologically non-ideal) use has been discussed esp. in communicology. In the field, one of its semantic dimensions has come to be called *javna sfera* ('the public sphere'). Another term is *javno mnenje* ('the public opinion'), but other two meanings remain problematic. Even though they are contextually non-interchangeable, communicology has been trying to introduce a new term for one of the two meanings, as the current state of affairs causes problems in translating from English. The institution of terminological consensus makes this feasible.

Peter Svetina

UDK 821.163.6.09-193.3 Prešeren F.

Filozofska fakulteta v Ljubljani

O dvodelnosti Prešernovega soneta¹

1 Uvod

V zvezi s sonetom je eno od vprašanj, ki si jih zastavlja literarna veda, tudi vprašanje o njegovi notranji zgradbi. Literarne teorije (Trdina, 1978: 223; Kmecl, 1983: 166-168; Novak, 1991: 118) navajajo, da je sonet dvodelen (pri italijanskem sonetu sta kvartini teza oz. tema, tercinski del pa tezo izpelje oziroma temo sklene, pri angleškem sonetu, o katerem v članku sicer ne bo govora, je drugi del sklepno rimano dvostišje), nekateri teoretiki so zagovarjali tudi mnenje, da je sonet tri oziroma štiridelen (navaja jih Petrovič, 1968: 15).

Svetozar Petrovič (1968: 16) sam pa v svoji študiji o sonetu v starejši hrvaški književnosti zavrne vsako razpravljanje o stalni (predvidljivi, določeni) notranji strukturi soneta kot brezpredmetno in nepravilno, ker »oni /pesniki op. P. S./ uporabljajo sugerirani kompozicijski okvir veliko bolj raznoliko, kot si mislijo teoretiki soneta«. Trdi tudi, da je moč najti v najboljšem primeru samo majhno število sonetov, ki bi ustrezali kriterijem soneta glede na delno notranjo zgradbo.

Razmišljanjem o dvo- oz. večdelnosti soneta je verjetno botrovala predvsem vsebinska (tematska ipd.) členjenost pesemskih besedil, nedvomno pa napeljuje k taki misli tudi že sama zunanja podoba soneta ($2 \times 4 + 2 \times 3$ oz. $3 \times 4 + 2$) in fonetična podoba klavzul (ki je v kvartinah praviloma drugačna kot v tercinah).

Ob pravkar omenjenih kriterijih členjenosti pa kažejo na notranjo členjenost soneta tudi nekateri jezikovni dejavniki: ob že omenjeni fonetični podobi (s katero se posebej ne bom ukvarjal) predvsem skladenjski dejavniki in zamenjava udeležencev govornega dogodka. V članku predstavljam tipologijo teh dejavnikov.

2 Nastanek in oblikovne značilnosti soneta

2.1 Nastanek

Raziskovalci so si edini, da je sonet nastal v 13. stoletju v Italiji. Že pri iskanju njegovega porekla pa se pojavijo težave: nekateri namreč trdijo, da se je sonet razvil iz provansalske trubadurske lirike, drugi, da je prišel z juga Italije, s Sicilije. Sonet je bil sprva razumljen kot kitica, ki so jo uporabljali v daljših pesnitvah, kasneje pa se je osamosvojil v samostojno lirsko obliko. Prvi soneti so uporabljali za verz enajsterec (endecasillabo), verzi so bili razporejeni v dve kvartini in dve tercini (štirinajst verzov), rimani so bili *abab abab cde cde* (Petrovič, 1986: 307).

Sonet je doživel v dobi renesanse zelo veliko popularnost in od takrat naprej je v evropskih literaturah verjetno ena najpomembnejših pesniških oblik.

¹ Pričujoči članek je nekoliko predelana B-diplomska naloga iz slovenskega jezika, ki sem jo leta 1995 zagovarjal pri prof. dr. Adi Vidovič Muha.

2.2 *Kitica*

Za (italijanski) sonet je načeloma značilno, da ima štirinajst verzov, ki so razporejeni po navadi v dve kvartini in dve tercini. Angleški sonet pozna razporeditev v tri kvartine in sklepno rimano dvostišje. Sonet je lahko zapisan tudi v obliki ene same kitice, kot niz štirinajstih verzov. Anton Ocvirk (1980: 106-107) navaja zgradbo soneta Guitonna d'Arezze, ki je štel 22 sedmercev. Prav tako navaja Ivan Slamnig več primerov sonetov raznih avtorjev, ki imajo obseg od šest do šestnajst verzov (nekateri med njimi so dobili tudi posebna imena: repati sonet ipd.); Slamnig (1991: 41-42) govori celo o sonetoidu kot zbirnem pojmu različnih vrst sonetov.

Tudi v slovenski literaturi je vrsta sonetopiscev, ki so klasično sonetno formo predrugačili.²

2.3 *Verz*

Evropske književnosti so si za verz izbirale daljši verz, ki je bil pri določenem narodu najbolj v rabi (seveda pa ne samo tega). Tako so vzeli Italijani za verz endekasilabo, Francozi aleksandrinec, Poljaki trinajstzložni jambski meter, Hrvati in Srbi pa epski deseterec.

Prešeren je izbral po italijanskem zgledu, ki pa ga je neposredno prevzel iz nemške literature (Gspan, 1978), jambski enajsterec.³ Od moderne naprej je zelo popularen tudi jambski deseterec, drugačnih verznihih meril pa je v slovenski poeziji tudi precej (Veno Taufer, Niko Grafenauer, Boris A. Novak, Aleš Debeljak in številni drugi).

2.4 *Rima*

Raziskovalci navajajo kot najpopularnejšo shemo rimanja v razvoju soneta *abba abba* (čeprav se je tudi že na začetku pojavilo prestopno rimanje *abab abab* ipd.) v kvartinah, v tercinah pa razpored rim ni bil tako natančno določen (*cde dcd* ali *cde cde* ipd.). Praviloma pa se rime iz kvartin niso prenesle v tercine.

Razvoj soneta je prinesel novosti v mnogih pogledih. Rime iz kvartin se lahko prenesejo v tercine, v kvartini nista nujni le dve rimi, pojavljajo se tako tri kot štiri, pojavi se zaporedno rimanje cele tericine ipd.

3 Vplivi na Prešernov sonet

Boris Paternu je v razpravi Izhodišča Prešernovega sonetizma opozoril na teorijo soneta Augusta Wilhelma Schlegla z začetka 19. stoletja, v kateri ta, opirajoč se predvsem na zgradbo Petrarkovih sonetov, zelo natančno opisuje tudi njegovo dvodelnost (znotraj obeh delov pa dodatno še zgradbo kvartin in tercin). Boris Paternu (1976: 43) povzema: »Simetrija obstaja najprej med obema kvartetama in nato še med obema tercetama, glavna antiteza pa obstaja med obema polovicama soneta, kvartetno in tercetno.« Znotraj kvartin in tercin naj bi bila po Schleglu takale razmerja: prva dva verza vsake kvartine naj bi prinašala vznemirjenje, druga dva pa pomiritev, kar naj bi bilo razvidno že iz razvrstitve rim (*ab* — vznemirjenje, *ba* — pomiritev). Prav zato naj bi Schlegel zagovarjal v kvartinah oklepajočo rimo, čeprav so že prvi italijanski soneti poznali tudi prestopno in bi se torej lahko navezoval tudi nanjo. Prav tako naj bi prva tercina vnesla nemir, ki se v drugi tercini pomiri — tudi tu se je, čeprav je obstajala bogata izbira razporeditve rim v tercinah, odločil prav za določeno zaporedje rim, ki najbolj ustreza ideji o nemiru in njegovi umiritvi — zaporedje *cde cde* povzroči, da v prvi tercini vsak verz ostane brez odgovora in ga dobi šele v drugi (Paternu, 1976: 42-44).

² Naj navedem le nekatere: Vodušek je recimo postavil tercini pred kvartini; Krakar se je poskusil s sonetom z več kot štirinajstimi verzi; Stropnik je kitično zgradbo (dvema kvartinama sledita dve tercini) razbil tako, da je sonet le še stežka razviden (recimo: 9+3+2 ali 4+2+4+4 ipd.); oblikovno zelo pester izbor sonetov ima Boris A. Novak (brisani sonet, sonet z odmevom ipd.).

³ Koseski je v prvem v slovenščini zapisanem sonetu (1818) uporabil kombinacijo jambskega enajsterca in deseterca.

Tako svetovne sonetopisce (Petrarko, Danteja, Tassa, Lope de Vega, Shakespearja idr.) kot Schleglovo teorijo soneta je poznal Matija Čop (Paternu, 1976: 40): »Matija Čop je dela bratov Schleglov dobro poznal in iz njegovega ocenjevanja Prešernovih pesmi v Ilirskem listu leta 1833 je razvidno, kako pomembno vrednost je med južnimi oblikami pripisoval prav sonetu in uveljaviti te oblike v slovenski književnosti.« Preko Čopa se je s to pesniško obliko seznanil tudi Prešeren (Slodnjak, 1982: 229).

Vsekakor bi bilo zanimivo opazovati, v kolikšni meri se Prešeren drži Schleglovih navodil tudi glede notranje zgradbe posebej kvartetnega in posebej tercetnega dela, vendar se bomo v članku omejili le na vprašanje, v kolikšni meri in kako Prešeren uresničuje zamisel o dveh delih soneta — o kvartetnem in tercetnem.

4 Gradivo obdelave

Za opazovanje in analizo sem si izbral 42 sonetov, ki jih je pesnik objavil v Poezijah leta 1847 (obdeloval sem Slodnjakovo izdajo iz leta 1982). Poleg njih je napisal še štiri slovenske in dvajset nemških sonetov — skupaj torej 66.

5 O dvodelnosti Prešernovega soneta

5.1 Zunanja sredstva za doseganje dvo oziroma večdelnosti soneta

5.1.1 Kitica

Najopaznejši zunanji znak delitve soneta so kitice. Prešeren dosledno upošteva razporeditev kitic, kakršno ima klasični italijanski (Petrarkov) sonet (dve kvartini, dve tercini).

Kasnejši slovenski sonetopisci so razvrstitev verzov v kitice velikokrat razrešili prvotne strogosti (kot smo že omenili ob primeru Vodnika, Krakarja in Stropnika v op. 2).

5.1.2 Rima

Tudi rima je hitro opazen znak delnosti soneta: Petrarkov sonet rim iz kvartin načeloma ni prenašal v tercine, tako je postalo ločevanje kvartin in tercinv razvidno tudi na glasoslovni ravni. Prešeren se tega načela v svojih sonetih, objavljenih v Poezijah, dosledno drži. Izjema so trije soneti Sonetnega venca (drugi, četrti in šesti), kjer je rimo zaradi končnega rimanja v Magistrale moral prenesti iz kvartetnega v tercetni del:

2.

Ran mojih bo spomin in tvoje hvale

/.../

/.../

v njem zdanje bodo bolečine spale.

Prevzetne kakor ti dekleta zale,

/.../

/.../

zvesto ljubezen bodo bolj spošt'vale.

/.../

jim milše zvezde kakor zdaj sijale,

/.../

vendar te bodo morebit' ostale

/.../

iz srca svoje so kali pognale.

3.

Iz srca svoje so kali pognale,

/.../

/.../

pel Estijanke imenitne hvale.

/.../

Magistrale

/.../

Ran mojih bo spomin in tvoje hvale,

Iz srca svoje so kali pognale

/.../

5.2 Notranja sredstva, s katerimi dosega Prešeren dvo- oziroma večdelnost soneta

5.2.1 Sprememba teme

V obravnavanih Prešernovih sonetih se pojavlja ljubezenska in zgodovinska tematika, resignacija, strah, narava, sodni dan, romanje, mir, nemir, gnus življenja, smrt itd.

Za primer, kako se sonet deli glede na uporabo različnih tem, navedimo dva soneta. V prvem (*Očetov naših imenitna dela*) uporabi pesnik v kvartetnem delu zgodovinsko temo, ki jo prenese na občutenje svoje ljubezni, v drugem sonetu (*In gnale bodo nov cvet bolj veselo*, ki je 14. sonet Sonetnega venca) pa podobi narave v prvem delu sledi izraz pesnikovega strahu.

Očetov naših imenitna dela,
kar jih nekdanjih časov zgodba hrani:
kako Metulum se Avgustu brani,
kaj je do zdaj Ljubljana doživela,

zgodovina

kak' vere bramba je bila dežela,
kako pri Sisku Kolpe so pijani
omagali pred Kranjci Otomani,
vam bo Homerov naših pesem pela.

Preslabe peti boje vam sloveče,
pojo Kranjic lepoto moje strune
in tvojo čast, neusmiljena devica!

ljubezen

Pojo ljubezni moje vam nesreče,
kakovi revež je, ki ga presune
z' oči nebeških vržena puščica.

In gnale bodo nov cvet bolj veselo,
ko rože, kadar mine zima huda
in spet pomlad razklada svoja čuda,
razsipa po drevesih cvetje belo.

narava

In toplo sonce vabi ven čebelo,
pastir rumene zarje ne zamuda,
v grmovju slavček poje spet brez truda,
veselje spreleti naturo celo.

O, vem, da niso vredne take sreče,
od straha, da nadležne poezije
bi ne bile ti, mi srce trepeče.

strah

Naj pesmi milost tvoja vsaj obsije,
ki 'z njih, hladiti rane si skeleče,
poet tvoj nov Slovincem venec vije.

5.2.2 Zamenjava udeležencev govornega dogodka

Jože Toporišič (1982: 250-252) se v Novi slovenski skladnji ukvarja tudi z določitvijo pomenske podlage povedi glede na udeležence sporočanja. Na str. 250 pravi: »Pri sporočanju se vsa predmetnost, ki je ali si jo lahko mislimo, deli na dva dela: na udeležence pogovora in na vse preostalo. Udeleženca sta govoreči in ogovorjeni.«

Govoreči je vedno *jaz* (*midva, mi*), ogovorjeni pa *ti* (*vidva, vi*); neudeleženec govornega dogodka je *on* (*ona, ono; onadva, onidve; oni, one, ona*).

V Prešernovih sonetih ne gre, tako kot v pogovoru znancev na ulici, za govorečega in ogovorjenega v smislu dveh govorcev, ki se pogovarjata, ampak gre za govorečega, ki drugega samo ogovarja, se pravi, da ogovorjeni ni razviden iz svoje replike govorečemu, ampak iz govorečeve rabe zaimkov *ti, vi, vedve*, iz jasnejše določitve ogovorjenega z imenom (*Mojzes, Togenburg*) ali iz uporabe glagola v drugi osebi (ednine, dvojine ali množine).

Pa si pogledjmo na dveh primerih, kako je v Prešernovih sonetih dejansko z govorečim, ogovorjenim in neudeležencem govornega dogodka.

Vrh sonca sije soncev cela čeda
po neba svetlih potih razkropljena;
od sonca, ljub'ga svoj'ga, zapuščena
jih **zemlja** celo noč z veseljem **gleda**:

ona (zemlja)

Ko se zlati oblakov truma blede,
nazaj pripelje zarja ga rumena,
tak' **zemlja** je v ljubezni vsa **zubljena**,
da vanje **ne obrne** več pogleda.

Kar zvezd nebo, deklet ima Ljubljana;
rad **ogledujem** vas, cvetečelične
ljubljsanske ljubeznive gospodične!

jaz (pesnik)

Al' dragi taka moč je čezme dana,
da pričó nje **sem slep** za vse device,
zamaknjen v mil' obraz srca kraljice.

V obeh kvartinah pripoveduje govoreči (*jaz*), ki se izkaže šele v tercetnem delu, o zemlji, se pravi o neudeležencu govornega dogodka: *zemlja gleda, zemlja ne obrne*.

V tercetnem delu pa se pojavi govoreči (*jaz*): *ogledujem, sem zamaknjen*. V prvi tercini se pojavi tudi ogovorjeni (*ve, ljubljanske gospodične*).

Ločitev kvartetnega in tercetnega dela je torej več kot očitna. V kvartinah je govor samo o neudeležencu govornega dogodka, v tercetnem delu pa se pojavita govoreči in ogovorjeni, neudeleženec govornega dogodka iz kvartin (*zemlja*) se v tercinah ne pojavi več.

V sonetu *Velika, Togenburg, bila je mera* se pojavljata v kvartetnem delu ogovorjeni, *Togenburg (ti)*, in jaz (*pesnik: moje*). V tercetnem delu pesnik *Togenburga (ti)* ne ogovarja več, ostane samo jaz: *menim, predrznem se, bežim*.

Tako je meja med kvartetnim delom, kjer se pojavlja ogovorjeni (*ti — Togenburg*), in tercinama (*jaz*) tudi v tem sonetu zelo očitna.

Velika, **Togenburg**, bila je mera trpljenja tvoj'ga: **moje** ga premaga: nazadnje omeči se tvoja draga, **ti** vsak dan okno celice odpira.

Od zore srečen **upaš** do večera, da bo vid'joča nje podoba blaga, in ko **ti** že priteče smrtna sraga, se še zaupljiv k nji pogled ozira.

V nebesih nje oči **jaz** videt' **menim**, kadar **predrznem** vanje se ozreti, dva jezna keruba z mečem ognjenim.

ti (Togenburg)

Da bi ne žalil je, v vednem trepeti **bežim** jaz revež pred pogledom njenim; noben mi žar'k v življenja noč ne sveti.

jaz (pesnik)

5.2.3 Skladenjski vidiki členitve

5.2.3.1 Nizanje odvisnikov

Eden od retoričnih postopkov je tudi nizanje odvisnikov. V izbranem sonetu dosejajo nanizani odvisniki poseben ritmični učinek. Prvi od niza odvisnikov se pojavi v tretjem verzu druge kvartine, sledi pa mu še sedem odvisnikov, od katerih jih je pet druge stopnje, zadnja dva pa eden tretje in eden četrte stopnje. Vse odvisnike druge stopnje uvaja prislov *tje*, ki zaseda mesto prislovnega določila kraja v prilastkovem odvisniku, nanašajočem se na metaforo *cesta (prijazna smrt)*.

Vsi drugostopenjski odvisniki v nizu so krajevni, razen zadnjega, ki je prilastkov. Tretjestopenjski odvisnik je osebkov, četrstopenjski pa namerni.

Meja med prvo kvartino in ostalimi tremi kiticami soneta je tako razvidna. V drugem delu soneta (drugi kvartini in obeh tercinah) gre namreč za niz odvisnikov, ki se navezujejo na prvostopenjski prilastkov odvisnik, ki se pojavi v tretjem verzu druge kvartine in jih povezuje v smiselno, od njega odvisno celoto. Prešeren pri tem sonetu torej ni uresničil med kvartinama in tercinama predvidene meje.

Življenje ječa, čas v nji rabelj hudi,
skrb vsak dan mu pomlajena nevesta,
trpljenje in obup mu hlapca zvesta,
in kes čuvaj, ki se nikdar ne utruji.

Prijazna smrt! predolgo se ne mudi:
ti ključ, ti vrata, ti si srečna *cesta*,
ki pelje nas iz bolečine mesta
tje, kjer trohljivost vse verige zgrudi;

tje, kamor moč preganjavcev ne seže,
tje, kamor njih krivic ne bo za nami,
tje, kjer znebi se človek vsake teže,

**tje v posteljo poslano v čarni jami,
v kateri spi, kdor vanjo spat se uleže,
da glasni hrup nadlog ga ne predrami.**

5.2.3.2 Vpeljava drugega dela soneta s samostojno povedbo

Prešeren večkrat vpelje drugi del soneta tudi s povedbo, ki zavzema celoten verz (v navedenem primeru prvi verz prve tercine uvaja pojasnilo k dogodku, opisanem v prvem, kvartetnem delu):

Dve sestri videle so zmoti vdane
oči: bilo dekle je nizko ena;
bila je druga nji⁴ visoka žena,
obe lepote cvet in čast Ljubljane.

Pobegnil tak' sem, kakor srna plane,
od lovcev v prejšnjih časih ostreljena,
ko spet se strelcev truma ji zelena
prikaže in jo spomni stare rane.

Ak prašate, od kod strahota taka?

Ranila mene z ostro sta puščico
Kupido strelec, mati z njim njegova.

Ta dva sem mislil videti bogova:
za Amorja sem manj imel sestrico,
bila je večja Veneri enaka.

5.2.3.3 Veznik kot sredstvo delnosti soneta

Prešeren je dvodelnost soneta zaznamoval večkrat tudi z veznikom.

5.2.3.3.1 Posledični veznik *tako*

Pri sonetu *Lej, torej je blede njih cvetje velo* je uporabil Prešeren na začetku drugega dela (v prvem verzu prve tercine) posledični veznik *tak'*; obe tercini sta v pojasnjevalnem razmerju s prvim delom (pravzaprav z zadnjima dvema verzoma prvega dela). Tako je dvodelnost soneta jasno razvidna.⁴

Lej, torej je blede njih cvetje velo
in redke so in slabe, nebogljene,
v zideh tak' podrtije zapuščene
rastejo včasih rože neveselo,

ki jim kopriv krdelo rejo vzelo
in kar nežlahtnih zelišč kal tam žene;

al' ak' v gredice vrta jih zelene
kdo presadi, cvetejo koj veselo.

Tak' blizu moj'ga bi srca kraljice,
bi blizu tebe, sonca njih, dobile
moč kvišku rasti poezij cvetlice;

ak' hočeš, da bi zaljši cvet rodile,
veselo vele vzdignile glavice
jim iz oči ti pošlji žarke mile!

⁴ Izbrani sonet je sonet sonetnega venca in ima kot tak svoje posebne zakonitosti, ki jih v diplomski nalogi nisem posebej obravnaval (razen v zvezi z rimo v poglavju 5.1.2). V prvem verzu *Lej, torej je blede njih cvetje velo* se pojavijo namreč kar trije navezovalniki (*lej, torej, njih*), ki opozarjajo, da se sonet navezuje na predhodno.

5.2.3.3.2 Primerjalni veznik *tako kakor* — *tako*

V sonetu *Tak' kakor hrepeni oko čolnarja* je uporabil Prešeren dvodelni zloženi primerjalni veznik *tak' kakor* (1. verz kvartin) — *tak'* (1. verz tercini), ki ga je podvojil še z dodatnim veznikom *tako* takoj v drugem verzu prve terčine; dodatno pa je okreplil dvodelnost soneta še s pogojnima odvisnikoma, ki sledita eden prvi kvartini, drugi pa prvi tercini in ju obakrat uvaja veznik *zakaj, ak'*. Sonet je zgrajen torej tako, da je drugi del (tercini) v primerjalnem odnosu s prvim delom (kvartinama), obenem pa imata oba dela še vzporedno zgradbo pogojnih odvisnikov, ki ju uvede obakrat isti veznik *zakaj, ak'*.

Tak' kakor hrepeni oko čolnarja
zagledat, vaj'ni zvezdi, Dioskuri,
kadar razgraja piš ob hudi uri,
ko se tepo valovi, grom udarja;

zakaj, ak' vaj'nih zvezd zasije zarja,
vetrovom Eol koj zaklene duri,
po morji, po razjasnjem azuri
kraljuje mir, potihne šum viharja.

Tak', draga deklica, zvezd tvojih čakam,
tako in bolj še čakam hrepenече,
oči zagledat' tvojih svetle žarke;

zakaj, ak' ti reko bežat oblakam,
ak', še tako vihari jeza sreče,
nebo se koj zvedri krog moje barke.

5.2.3.4 Sprememba naklona

Pri obravnavanju Prešernovih sonetov se bomo osredotočili na glagolski in skladijski naklon.

5.2.3.4.1 Glagolski naklon

Jože Toporišič (1976: 283) piše v svoji slovnici takole: »Nakloni so trije: v povednem naklonu so glagoli tedaj, če dejanje samo ugotavljajo, ga zanikajo ali po njem vprašujejo /.../, v velelnem tedaj, če dejanje prikazujejo kot zaželeno, zapovedano, prepovedano /.../, v pogojnem pa tedaj, če (iz)vršitev dejanja zadeva ob ovire, ki jih je mogoče zaobiti ali pa tudi ne.«

Prešeren je v sonetu *Ne bod'mo šalobarde! Moskvičanov* uporabil v kvartetnem delu velelni naklon (dejanje prikazuje kot zaželeno — seveda ironično): *ne bodimo šalobarde, berimo, učimo se, nosimo, obogatimo*. V tercetnem delu velelnik nadomesti povedni naklon: *bomo prekosili, bo najstarejši, se bo naredil, bomo govorili, so žlobodrali, je bil zmedel*. Dvodelnost je tako lepo razvidna.

Ne bod'mo šalobarde! Moskvičanov,
Gorenjci moji, knjige mi **berimo**
in, kar nam všeč bo, uzmat' **se učimo**
od od bogmejev na meji Otomanov!

Iz kotov vseh od Skjaptov do Šamanov
tak' kakor srake gnezda vkup **nosimo**
besede tuje, z njim' **obogatimo**
slovenski novi jezik Ilir'janov.

Prekosili res **bomo** vse narode,
najstarejši med jeziki jezik **bode**,
ki **se** iz te čobodre **bo naredil**,

ker bomo tak' govorili v Emoni,
ko žlobodrali so tam v Babiloni,
ko bil jim Bog je govorico zmedel.

5.2.3.4.2 Skladenjski naklon

Skladenjski naklon se deli na pripovedni, vprašalni, velelni in želelni.

Pripovedne povedi dejanje ali stanje ugotavljajo. »Vprašalne so tiste povedi, ki izražajo nejasnost ali negotovost glede kakšne prvine v podstavi povedi ali glede celotne podstave, in stremijo za tem, da se ta nejasnost v govoru odpravi«. (Toporišič, 1982: 261-62) »Velelne povedi /.../ izražajo voljo govorečega, da bi kdo drug, tj. ogovorjeni /.../ kaj storil« (Toporišič, 1982: 266). Govorčeva volja je lahko izražena v prošnji, želji, nasvetu, zapovedi, prepovedi, predpisu, grožnji itn. Z želelnimi povedmi pa govoreči izraža željo, da bi se kaj uresničilo. Od velelnih povedi se želelne razlikujejo po tem, da k uresničitvi ne pozivajo točno določenega naslovnika, kot je to pri velelnih povedih.

Želelni naklon se lahko izraža na več načinov, med njimi tudi z velelnikom, ki ga je uporabil Prešeren v prvi kvartini 13. soneta sonetnega venca: *Jim iz oči ti pošlji žarke mile, / mi gledati daj lic svetlobo zorno!*

V drugem delu (drugi kvartini in obeh tercinah) je Prešeren uporabil pripovedne povedi, in sicer z glagolom v prihodnjiku (prva kvartina ima glagole v sedanjiku), kar je še dodatno sredstvo ločevanja obeh delov soneta. Tudi v tem sonetu je Prešeren mejo med kvartinama in tercinama prestavil.

**Jim iz oči ti pošlji žarke mile,
mi gledati daj lic svetlobo zorno!**

Le nji teme kraljestvo je pokorno,
samo njo bogajo viharjev sile.

Skrbi verige bodo odstopile,
odpadlo bo železje njih okorno,
s preblago tvojo pomočjo podporno
vse njih se rane bodo zacelile.

Zjansilo se mi bo spet mračno lice,
spet upanje bo v sreču zelenelo
in ustom dalo sladke govorige;

na novo bo srce spet oživilo,
v njem rasle jasnih poezij cvetlice
in gnale bodo nov cvet bolj veselo.

5.2.3.5 Sprememba časa

Sredstvi, s katerima dosega Prešeren dvodelnost soneta, sta tudi sprememba glagolskega časa in dobnost, tj. relativni časovni odmik.

5.2.3.5.1 Sprememba glagolskega časa

Slovenščina pozna sedanjik, preteklik, predpreteklik in prihodnjik. Povedni tvorni sedanjik izraža dejanje, ki se dogaja v trenutku govorjenja, povedni tvorni preteklik izraža preddobnost glede na trenutek govorjenja, predpreteklik izraža davno preteklost oziroma dejanje pred drugim preteklim dejanjem, prihodnjik pa izraža zadobnost glede na trenutek govorjenja.⁵

⁵ Sedanjost, prihodnost in preteklost se lahko izraža seveda tudi še drugače kot samo z ustreznim glagolskim časom, s čimer pa se tu ne bomo ukvarjali.

Prešeren si je v navedenem sonetu izbral v kvartinah prihodnjik (*odprlo se bo, bodo videli, bodo stali, bo ustrašil, ne bodo našli*), v tercinah pa preteklik (*smejale so se, bil sem priča*) in sedanjik (*je, žene*) — gre torej za razmerje prihodnjika proti ostalemu (pretekliku in sedanjiku). Dvodelnost soneta je tako precej očitna.

Odprlo bo nebo po sodnem dnevi
se 'zvoljenim, svit glor' je ne'zrečeni,
 vso srečo **bodo vid'li** pogubljeni,
ki stali bodo tam na strani levi.

Pogled ta bolj jih ko goreči levi
 in ko strahovi vsi 'z pekla spuščeni
bo ustrašil, od njega naprej podeni
 miru **ne bodo našli** v večni revii.

Oči nje, od ljubezni razsvetljene,
smejale so se 'zvoljen' mu naproti,
bil priča sem nju sreče ne'zrečene;

mi pred očmi **je** v najtemnejšem koti
 pogled ta, brez miru naprej **me žene**
 v obupa brezne po brezkončni poti.

5.2.3.5.2 Dobnost

»Pomenska podstava povedi dobi v povedku različno podobo tudi glede na (ne)sovpadanje upovedovanega s trenutkom govorjenja. Kar s tem trenutkom sovпада, dobi izraz sedanjosti, kar je pred njim — preteklosti, kar šele bo — prihodnosti« (Toporišič, 1982: 253).

Jože Toporišič v Novi slovenski skladnji ločuje pojma čas in dobnost. Dobnost naj bi bila relativna časovna razdalja med dvema dogodkoma. Lepo se kaže s predlogi *pred, po* ipd.

Dobnost je Prešeren izrazil v sonetu *Apel podobo na ogled postavi* z besedno zvezo *drugi dan*, s čimer je dosegel v drugem delu soneta relativni časovni odmik (en dan kasneje) od dogajanja, ki ga opisuje v prvem delu soneta (v kvartinah).

Apel podobo na ogled postavi,
 ker bolj resnico ljubi kakor hvalo,
 zad skrit vse vprek poslušša, kaj zijalo
 neumno, kaj umetni od nje pravi.

Pred njo s kopiti čevljarček se ustavi;
 kar ogleduje smolec obuvalo,
 jermenov, meni, da ima premalo;
 kar on očita, koj Apel popravi.

Ko pride **drugi dan** spet mož kopitni,
 namest' da bi šel dalj' po svoji poti,
 ker čevlji so pogodu, meč se loti;

zavrne ga obraznik imenitni
 in tebe z njim, kdor nap'čen si očitara,
 rekoč: »Le čevlje sodi naj Kopitar!«

5.2.3.6 Zanikanje

Jože Toporišič razpravlja v Novi slovenski skladnji tudi o zanikanju kot eni od možnosti določitve podstave povedi: »Zanikanje je taka določitev podstave, ki ukinja trdilno veljavo stvari« (1982:

235). Zanikanje deli na neizrecno (implicitno) in izrecno (eksplicitno). Pri slednjem ugotavlja, da se v slovenščini raje uporablja stavčno zanikanje povedka (ki je po njegovem mnenju nezaznamovano), kot pa zanikanje kakega drugega stavčnega člena.

Prešeren v izbranem sonetu v prvem delu uporablja prav stavčno zanikanje povedka: *bi ne bila speljala, ne vedel bi, bi ne bila vzeta, ne bil bi igrača*.

Zanikanje povedka v prvem delu kaže na notranjo dvodelnost (meja je po kvartinah): v kvartinah stoji nikalnica v glavnem stavku in zaznamuje nemožnost uresničitve želja govorečega, medtem ko v drugem delu (tercinah) te funkcije nikalnica (ki se sicer pojavi enkrat v prilastkovem odvisniku) nima.⁶

O Vrba, srečna, draga vas domača,
kjer hiša mojega stoji očeta;
da b' uka žeja me iz tvoj'ga sveta
speljala **ne** bila, goljfiiva kača!

Ne vedel bi, kako se v strup prebrača
vse, kar srce si sladkega obeta;
mi **ne** bila bi vera v sebe vzeta,
ne bil viharjev notranjih b' igrača!

Zvesto srce in delavno ročico
za doto, ki je **nima** mil'jonarka,
bi **bil** dobil z izvoljeno devico;

mi mirno plavala bi moja barka;
pred ognjem dom, pred točo mi pšenico
bi biližnji sosed varoval — svet' Marka.

5.3 Rezultati

Z uporabo opisanih lastnosti sem opazoval gradivo in prišel do zaključka, da je pri 34 sonetih (kar je približno 5/6 obravnavanih sonetov) meja po koncu druge kvartine, torej tako, kot je priporočal Schlegel po zgledu Petrarkovih sonetov. Pet sonetov ima mejo po prvi kvartini (drugi del so torej preostale tri kitice), en sonet je enodelen, enden tridelen (4/43/3), pri enem (šestem sonetu iz Sonetov nesreče) pa se za postavitev meje nisem mogel odločiti (deluje pa kot dvodelni sonet s sklepnim rimanim dvostišjem — po angleškem vzoru, čeprav je pisan v kvartinah in tercinah).

Marsikateri sonet člani več dejavnikov hkrati (sprememba teme in glagolskega časa v sedmem povenčnem sonetu *Zgodi se včasih, da mohamedani* ipd.), marsikdaj se je zgodilo, da so bile lastnosti večdelnosti izražene na različnih mestih — takrat sem upošteval lastnost, ki se mi je zdela izrazitejša. Pri sedmem sonetu Sonetnega venca, recimo, uporabi Prešeren skladijski paralelizem v drugi kvartini ter obeh tercinah (*da bi*) in vpeljavo druge kvartine s samostojno vzklično povedjo, vendar pride med kvartinama in tercinama do spremembe teme in do zamenjave udeležencev (poezije, nebesa — Orfej, prepir, domačije). Pri določitvi meje sem upošteval zadnji dve lastnosti kot izrazitejši in interpretiral sonet kot dvodelni z mejo po drugi kvartini:⁷

⁶ Morda bi bil enostavnejši primer sonet *Memento mori*, kjer se v tercetnem delu nikalnica ne pojavi, vendar se mi je zdel izbrani sonet prav zaradi razločevalne funkcije nikalnice v kvartetnem in tercetnem delu zanimivejši.

⁷ Gotovo bi se pri nadaljnjem iskanju našle tudi druge lastnosti, značilne za večdelnost Prešernovega soneta, morda se bo katera od opisanih pokazala za nerelevantno. Zavedam se, da ukvarjanje z notranjo zgradbo soneta (in verjetno tudi drugih pesniških oblik) mnogokrat ni enoumno ulovljivo početje, saj določanje notranjih meja ni vedno samo empirično preverljivo.

Obdajale so utrjene jih skale,
ko nekdanj Orfejevih strun glasove,
ki so jim ljudstva Tracije surove
krog Hema, Rodope bile se vdale.

poezije

Da bi nebesa milost nam skazale!
Otajat Krajna našega sinove,
njih in Slovencev vseh okrog rodove,
z domač'mi pesmam' Orfeja poslale!

nebesa

Da bi nam srca *vnel* za čast dežeze,
med nami *potolažil* razprtije
in spet *zedinil* rod Slovenšč'ne cele!

on (Orfej)

Da b' od sladkote *njega poezije*
potihnil ves *prepir*, bile vesele
vihajrev jeznih mrzle *domačije!*

**prepir, domačije
(zaradi Orfeja)**

6 Zaključek

Kljub številnim Prešernovim sonetom, ki so notranje členjeni (zlasti na kvartetni in tercetni del), notranja členitev (naj si bo dvo- ali večdelna) ni njihova obvezna lastnost. Se pa pojavlja v tolikšni meri in tako raznoliko, da je nedvomno vredna raziskovanja.

Kljub številnim modifikacijam tako zunanje kot notranje podobe soneta v kasnejši slovenski poeziji se mi o dvo- oziroma večdelni notranji členitvi soneta zdi umestno govoriti, saj je Prešeren, čeprav je že sam nastopil z mnogimi inovacijami, notranjo členitev (predvsem dvodelnost — ločevanje kvartetnega od tercetnega dela) praviloma upošteval in kot osrednji pesnik vplival na kasnejše slovensko sonetopisje.

Navedenke, viri in literatura

- Aleš Debeljak (1985). Imena smrti. Ljubljana: MK.
- Niko Grafenauer (1975). Štukature. Ljubljana: DZS.
- Alfonz Gspan (1969). Tri nova Zoisova slovenska pesemska besedila. SR 17/2, 119-81.
- Milan Jesih (1989). Soneti. Celovec: Wieser.
- Dragotin Kette (1983). Pesmi. Ljubljana: MK.
- Matjaž Kmecl (1983). Mala literarna teorija. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Literatura (1977). Ljubljana: CZ (Leksikoni Cankarjeve založbe).
- Boris A. Novak (1984). Kronanje. Ljubljana: MK.
- Boris A. Novak (1991). Oblike sveta. Ljubljana: Mladika.
- Boris A. Novak (1997). Oblike srca. Ljubljana: Modrijan.
- Anton Ocvirk (1980). Evropski verzni sistemi: prvi del. Ljubljana: DZS (Literarni leksikon, 9).
- Anton Ocvirk (1980a). Evropski verzni sistemi: drugi del. Ljubljana: DZS, (Literarni leksikon, 10).
- Boris Paternu (1976). Izhodišča Prešernovega sonetizma. Slavistična revija 24/1, str. 39-55.

Šolski uri z romanom *Filio ni doma*

Knjževno besedilo *Filio ni doma* (1990) avtorice Berte Bojetu (1946-1997) ni uvrščeno med vsebine, ki jih predpisuje učni načrt za štiriletno srednjo šolo. Kako bi bilo možno s tem romanom delati tudi pri pouku, je torej le zamisel, nastala med seminarjem za permanentno izobraževanje učiteljev Novejši tokovi v slovenistiki (1996/97), v tem okviru pa na podlagi predavanja dr. Helge Glušič *Sodobni slovenski roman. Literarno delo Filio ni doma* je za srednješolca razmeroma zahtevno branje. Najverjetneje bi ga bilo smiselno ponuditi dijakom v višjih letnikih, in to le v oddelkih z resnejšimi in čustveno zrelejšimi dijaki.

Predstavljen je sklop dveh učnih ur za šolsko obravnavo. Tak obseg je v učnem načrtu običajen, saj ni obravnava nobenega literarnega dela namenjenih več ur kot toliko (razen za besedila domačega branja) in ker v tem času učitelju običajno uspe besedilo dovolj analizirati, da dijaki doumejo njegovo bistvo in temeljne značilnosti, kolikor je pač v njihovi (in učiteljevi) moči.

Za vsako učno uro so najprej določeni interpretacijski elementi in učni cilji, nato pa približen potek pouka na podlagi vodene (usmerjenega) pogovora z dijaki in skupinskega dela. Pri tem je upoštevano njihovo literarnovedno predznanje.

Pri delu je uporabljena literarnoteoretična terminologija, ki je predpisana v učnem načrtu za štiriletno srednjo šolo.

Možnosti za šolsko obravnavo romana, ne le tega izbranega, sta dve: kot celo besedilo ali kot odlomek. Prva, ko se ukvarjamo s celim besedilom, je izvedljiva le na podlagi t. i. domačega branja, torej tako, da dijaki preberejo roman doma, napišejo o tem poročilo in so tako pripravljene za šolsko analizo. Druga možnost, delo z odlomkom, je lahko prav tako temeljita kot prva, čeprav s stališča vsestranskega poznavanja besedila okrnjena. Tako v prvem kot v drugem primeru so lahko dijaki enako dejavni in ustvarjalni.

Tu je predstavljena obravnava romana *Filio ni doma* po odlomku. Izbrana sta odlomka na straneh 79 in 80 (v tem besedilu poimenovan odlomek A; gl. Dodatek) ter 154 in 155 (poimenovan odlomek B; gl. Dodatek; izdaja Založbe Wieser, 1990). Odlomek A se zdi primeren za šolsko obravnavo zato, ker prav na tem mestu ena od glavnih književnih oseb spozna resnico o okolju, v katerem živi, oz. se ji ta resnica počasi začenja kazati z vso svojo strašljivostjo. Je primerno razumljiv, saj o dejstvih spregovorijo književne osebe neposredno, obenem pa zahteven, saj si morajo dijaki ob branju vendarle zamisliti vse, kar je o tem romanesknem življenju še neizrečenega. Z domišljijo in logičnim razmišljanjem torej lahko spoznajo ozadje nenavadnega, skrivnostnega sveta. Odlomek B je značilen zaradi neizprosno odkritega opisa mučenja, šokantnega za človekovo izkušnjo. Dijaki imajo ob njem možnost bolje začutiti pripovedno moč in domišljijo pisateljice Berte Bojetu.

Splošni učni cilj z obravnavo romana *Filio ni doma* je, da dijaki spoznajo izviren romaneskni svet oz. ta svet rekonstruirajo na podlagi prebranega besedilnega izseka prek teme in (enega) motiva. Roman je občutljivo besedilo za mladega bralca, saj posega na področje spolnosti in medčloveških

vezi, ki se spletajo ob tem. Pravzaprav je ravno to tu pomembna tema: manipuliranje z ljudmi prek odsotnosti čustvenih vezi, ki jih med osebama splete telesna ljubezen.

1. šolska ura

Interpretacijski element:

zgodba,
književne osebe,
zunanja zgradba romana,
pripovedni subjekt.

Interpretacija odlomka A:
tema: (načrtna/načrtovana) odtujenost.

Učni cilj

Dijaki zvedo del zgodbe, in sicer le toliko, kolikor je nujno za umestitev odlomka v roman ter za njegovo razumevanje. Med pripovedovanjem učitelj pojasni, kdo so glavne književne osebe.

Ob tem je nujno povedati, kdo je v posameznem delu romana pripovedni subjekt, ter pojasniti vlogo dnevnika v besedilu.

Ob odlomku dijaki ugotovijo, da je svet na otoku svet medčloveške odtujenosti, pri katerem je spolnost namenjena samo uravnoteženju nagonске energije, ne pa utrjevanju prave, popolne ljubezni med moškim in žensko in ne kot podlaga njune duhovne zveze.

Sklepati poskusijo, da je življenje otočanov načrtno (organizirano). Od tod lahko ugibajo, kaj je tema celega romana.

Frontalni del šolske ure

Zgodba

Filio, mlada slikarka, po več letih odpotuje na otok (v romanu ni poimenovan), da bi poskrbela za bolno babico, ki jo je vzgajala in skrbela zanjo, dokler Filio ni z otoka zbežala. Po prihodu se spominja nenavadnega življenja tam: kako so jim prepovedovali igro na prostem, kako niso smeli iz svojega naselja ipd. Večji del takratnega življenja doživlja kot neprijetno uganko.

Babica zaupa Filio, da je vsa leta, kar je prišla na otok, skrivoma pisala dnevnik. Kmalu umre in Filio jo sama pokoplje, čeprav ve, da je za umrle na otoku vedno poskrbela samo Lukrija, velika in groba ženska, ki je pri vseh vzbujala grozo in stud.

Filio poišče dnevnik, iz katerega izvemo, kako je prišla na otok, kaj vse se na otoku godi in kako je življenje tam urejeno.

Avtorica dnevnika je Helena Brass. Na otoku se je znašla po brodolomu skupaj s hčerjo in dečkom, ki je med ladijsko nesrečo izgubil mater. Dečka je poimenovala Uri in je ostal pri njej. S hčerko se ni dobro razumela. Na otoku ostanejo dolgo, predolgo, da bi lahko od tam kar odšli. Helenina hči rodi hčerko, vendar je ne želi in jo prepusti Heleni, ki svojo vnukinjo, Filio, vzljubi. Helena postane na otoku zavestno zelo dejavna, kljub temu da morajo tamkajšnji prebivalci biti pokorni upraviteljem. Je pametna in odločna ter skuša spremeniti ustaljeno življenje, ki se ji zdi prazno, poneumljajoče in poniževalno (npr. skuša organizirati ženske pri skupnem delu, da bi bile več skupaj, kot sicer smejo, uspe ji organizirati celo šolo, ki je na otoku ni ...). Ko Filio odraste, je ena redkih, ki jim uspe takemu življenju ubežati.

Tako kot Filio tudi Uri odrašča ob Heleninem duhovno prodornem umu. Je bister in postane vodilni človek na otoku, kar pomeni, da po navodilih »od zunaj« organizira otoško življenje in ga

nadzoruje. Kljub tako pomembnem položaju ni srečen. Ob koncu romana je videti, da se vsemu upre, odide z otoka in poišče Filio.

Opomba

Dijakom se utegne zdeti tako skrčena zgodba premalo razumljiva, zato jo seveda lahko dopolnimo s še kakšnim podatkom.

Zunanja zgradba literarnega dela

Roman je razdeljen na tri dele: — Filio,
— Dnevnik Helene Brass in
— Uri.

Vsako poglavje je torej namenjeno eni od treh glavnih literarnih oseb, ki so se po naključju znašle v neznanem okolju in bile prisiljene tam ostati.

1. del (Filio)

Filio pride na otok, pokoplje babico in se vrne na celino s spoznanjem o peklenkem življenju, ki ga živijo otočani, ki ga je živela njena babica in ki ga je zaslutila tudi sama, vendar je zmoгла dovolj moči, da je pred njim zbežala.

2. del (Dnevnik Helene Brass)

Pred bralcem je dnevnik kot dragoceno sporočilo o tem, kako nekdo organizira otoško življenje, vendar nihče ne ve, ne kdo je to ne kakšni so njegovi interesi. Helena se na vso moč trudi, da bi osveščala otoške prebivalce, ki živijo v dveh mestih: spodnjem, kjer so samo moški, in zgornjem, kjer so samo ženske.

3. del

Uri odrašča. Najprej ga vzamejo Heleni in preselijo v Spodnje mesto. Tam ima ves čas poseben, privilegirani položaj, kar ga pripelje do najvišjih upraviteljskih mest na otoku. Medtem je Filio, ki mu je vseč, že zapustila otok. Svoj položaj izkoristi, da odhaja z otoka. Najprej obiskuje samo razstave, na katerih Filio kaže svoje slikarske mojstrovine, nazadnje pa, verjetno, otok zapusti.

Nefrontalni del šolske ure

Delo z odlomkom A (gl. odlomek A v Dodatku)

Dijaki dobijo navodilo, naj vsak zase prebere odlomek A. Zvedo, da je to odlomek iz drugega dela romana, tj. Dnevnik Helene Brass. Pripovedovalec (pripovedni subjekt) je torej Helena.

Pogovor vodi učitelj z usmerjevalnimi vprašanji (prva so napisana učiteljeva vprašanja, za njimi pa predvideni odgovori dijakov). Cilj tega pogovora je najprej preveriti, ali dijaki besedilo razumejo, nato pa jih postopoma voditi k spoznanju o psihični in fizični odtujenosti otočanov, predvsem (morda) žensk.

Kaj je Helena opazila?

Da je ponoči moški vstopil v spalnico njene hčere.

Učiteljevo pojasnilo: Vse hiše oz. vrata vseh prostorov Zgornjega mesta so bila ves čas odklenjena in je lahko v prostore vstopil kdorkoli, pričakovano ali nepričakovano.

S katerimi izrazi označi svojo hčer in kaj nam daje to slutiti?

Ta prgasta in bledeča mrha. Verjetno jo prezira, je ne mara, jo podcenjuje.

Kaj ob tem dogodku čuti?

Je presenečena, morda celo šokirana, saj obstane naslonjena na podboj.

Kaj se zgodi naslednjo noč in kako Helena reagira tokrat?

Tudi naslednjo noč hoče nekdo vstopiti k njeni hčeri, vendar ga Helena prestreže in zahteva pojasnilo.

Kaj spozna, kaj si misli in kako nastopi pred hčerjo?

Spozna, da je možki nekdo drug, ne isti kot prejšnjo noč. Misli, da je njena hči sprijena. Zjutraj hoče vedeti, kaj se dogaja v hiši, in hoče, da je pri pogovoru navzoča tudi gospodinja, ki živi pod isto streho z njima.

Kako pojasnjujeta nočne obiske hči in gospodinja?

Gospodinji je hudo, ko prizna, da hodijo k njej vedno znova drugi možki, čeprav tega noče. Helenina hči pa je s takim življenjem zadovoljna, saj ji ne nalaga nobene odgovornosti ne do partnerja, ki ni stalen, ne glede zanositve, saj je nosečnost tako ali tako skoraj vedno umetno pretrgana.

Ali je Helena vedela za to?

Ne.

Kako, da ni vedela?

Hči ji očita, češ da je bila nekaj posebnega, ker je imela stalnega moškega.

Učiteljevo pojasnilo: Helena je res drugačna ženska kot druge na otoku. Že takrat, ko je prišla med te ljudi, je zagledala moškega, ki ji je bil všeč, in ni sklonila pogleda, kot so to delale (ali morale delati) druge. Ta možki, ki je bil upravitelj na otoku, je začel stalno zahajati k njej, kar ji je dajalo posebno duševno moč.

Kako reagira ob tem spoznanju?

Stepe hčer, jo ozmerja in je noče več videti.

Kaj se je torej dogajalo na otoku? Ali si lahko zamišljate, kako je bilo to življenje urejeno?

Moške so spuščali k ženskam samo ponoči, in to nikdar k isti.

Zakaj so upravitelji otoka to počeli?

Da bi ljudi odtujili drug od drugega. Da se ne bi nihče na nikogar mogel navezati.

Kakšna je torej tu vloga spolnosti?

Spolnost je tu samo telesna nujnost brez duhovne in čustvene nadgraditve.

Kako bi na podlagi prebranega odlomka poimenovali temo tega romana?

Načrtno odtujevanje ljudi med seboj. Načrtovana odtujenost med moškimi in ženskami.

Končne ugotovitve na podlagi pogovora o odlomku si dijaki zapišejo.

Temeljna tema romana Filio ni doma so načrtno odtujeni medčloveški odnosi.

Moški so na otoku ločeni od žensk. Vsak čez dan živi svoje življenje, ponoči pa se vrstijo obiski, ki človeka spreminjajo v nagonsko bitje brez čustev in duha. Zdi se, da je to vse tako organizirano, da je nekje nekdo, ki to zahteva, in otočani se morajo temu podrežati. Heleni se vse gnusi, še najbolj pa se ji upre hči, ki je s takim življenjem zadovoljna. Verjame pa, da je med otočani le več takih, ki ob zlorabi trpijo in si želijo spremembe, predvsem pa človeške topline.

2. šolska ura

Interpretacijski element:

ob interpretaciji odlomka B

motiv: (kazensko) mučenje.

Učni cilj

Dijaki naj ugotovijo, kako (s katerimi sredstvi) se ohranja pokorščino med otočani.

Opomba

Če učitelj meni, da je odlomek neprimeren za razredno obdelavo, ga lahko zamenja z drugim, ob katerem je možno opazovati isti interpretacijski element ali izbrati za interpretacijo celo drug motiv (npr. na str. 178-179: Uri, ki je poveljnik zapora, pride v skupno umivalnico; na str. 183: Uri se sredi noči sprehodi po kaznilnici).

Frontalni del ure

Interpretacija odlomka B (gl. Dodatek)

Umestitev odlomka v roman

Dijaki zvedo, da sodi odlomek v tretji del romana z naslovom Uri. Uri je imel zaradi svojega privilegirane položaja precej prostega časa in se je sprehajal po otoku. Slišal je oddaljene glasove in iz radovednosti stopil v smer, od koder so prihajali. Precej proč od mesta, na samem, je bil velik ograjen prostor, v njem pa onemogla ženska.

Nefrontalni del ure

Dijaki naj najprej tiho preberejo odlomek B.

- Njihova naloga najprej je, da napišejo tri pridevnike, s katerimi bi prebrani odlomek označili, oz. tiste pridevnike, s katerimi bi najpopolneje izrazili svoje doživljanje ob branju. Predvideni odgovori so: strašljivo, gnusno, brezupno, grozljivo, grozno ...
- Delo z drugim odlomkom lahko nato organiziramo po skupinah. Vsaka skupina odgovori na vprašanja z listka (ki so enaka za vse). Za to imajo na voljo od deset do petnajst minut. Vodja ene skupine naj nato poroča o ugotovitvah svoje skupine, drugi pa svoje odgovore primerjajo z njegovimi.

Vprašanja, na katera odgovarjajo, so:

- Poimenuj dogajalno prizorišče (dogajalni prostor) in svojo ugotovitev utemelji.
- Poimenuj motiv tega odlomka.
- Ugotovi, zakaj moški mučijo žensko, in poišči tisti del besedila, s katerim lahko svojo trditev dokažeš.
- Kakšna je družbena ureditev na otoku?
- Kako doživlja Uri vse, kar vidi?
- Primerjaj Urija z moškimi mučitelji. Ali se mu zdi njihovo ravnanje pravilno? Kaj lahko sodimo o njegovi naravi in njegovem vrednotenju otoškega življenja?
- Kako bi razumel sporočilo romana, če bi zanesljivo vedel, da Uri zapusti otok in poišče Filio?

Pogovor, ki se oblikuje na podlagi zgornjih vprašanj med skupinami, usmerjamo in usklajujemo.

Poskusimo ugotoviti dogajalno prizorišče.

Verjetno gre za pesjak.

Po čem sodite, da je za prizor izbran pesjak?

Navzočnost psov, Uri stoji za ograjo, torej je dogajanje umeščeno v omejen prostor.

Kako bi poimenovali motiv tega odlomka?

Motiv mučenja, kazni, zlorabljanja.

Zakaj moški mučijo žensko?

Sklepamo, da je naredila nekaj, kar ne ustreza življenjskim pravilom okolja, v katerem živi. Njena kazen mora biti zgled drugim.

Poiščite del besedila, iz katerega je taka razlaga možna.

Drugi odstavek (odlomka): »Ona bo odšla zaradi nespameti in jeze, zaradi poslušnosti in neposlušnosti. Odnos jo bodo zaporedja, ki si tukaj tako nesmiselno sledijo.«

Kako je torej družba na otoku urejena?

Gre za družbo, ki temelji na nesvobodi posameznika.

Kaj čuti Uri ob mučnih prizorih v pesjaku?

Ženska se mu smili. Še več: bruha od gnusa.

Kaj si po tem odlomku lahko mislimo o Urijevem razmerju do otoškega sveta?

Uri sicer sistemu pripada, vendar ga njegovo mišljenje od tega sistema tudi ločuje. Moralno obsoja dejanja, s katerimi oblast ohranja red in poslušnost med prebivalci.

Iz zgodbe romana dijaki vedo, da je Filio pobegnila z otoka in da je Uri, verjetno, prišel za njo. Kako je možno razumeti tak konec?

Verjetno roman kljub vsej grozi, ki jo izraža, kaže k optimizmu. Filio in Uri nosita v sebi željo po drugačnih medčloveških razmerjih, kot so tista, ki so jima bila vsiljena na otoku. Če razumemo konec romana tako, da sta se poiskala, si to lahko razlagamo kot njuno zmožnost, premagati tisto moč, ki človeka poniža, saj mu jemlje svobodo misli in ljubezni.

Končne ugotovitve na podlagi pogovora o odlomku B si dijaki zapišejo.

Motiv premišljenega mučenja kot kazni za neposlušnost pomeni, da je v tem okolju premoč utemeljena z ustrahovanjem in trpinčenjem, da je red možen le s prisilo, ki je prikrita in zadene človeka pri njegovi intimnosti, za kar je najboljčutljivejši.

Roman upoveduje svet odtujenih medčloveških razmerij, kjer je človek nagonsko bitje in se od njega pričakuje, da nič ne misli, ampak skrbi le za svoje najbolj prvinske potrebe. Duhovnost takega človeka je okrnjena, zato pa je miren in nenevaren.

Konec romana Filio ni doma nam daje slutiti, da se je del ljudi le zmožen dvigniti in se z umom prebiti do življenja, kjer se lahko smeje in ljubi.

Navodilo za domačo nalogo

Dijaki naj napišejo spis (morda esej), v katerem razmišljajo o človekovi miselni svobodi in svobodi izbire v ljubezni kot možnosti za rešitev v osebnostno polno življenje. Ob spisu vadijo utemeljevanje svojih trditev in stališč.

Opomba

Vsekakor lahko ta dva odlomka obdelamo tudi v eni šolski uri, vendar le, če to delamo v oddelku zelo dobrih dijakov in če so se za uro pripravili že doma, tako da so odlomka vsaj prebrali. Druga možnost je, da dijaki spoznajo odlomka prvič šele pri pouku (kot je predvideno v tej pripravi) in obenem preverjamo njihovo bralno zmožnost (sposobnost interpretacijskega branja).

Roman se seveda ponuja kot izhodišče za še več (šolskega) dela.

- Ali gre za modernistični roman? (Ta tema je možna le, če so dijaki pri pouku že spoznali pojem modernizem in literarna dela, povezana z njim, pa še v takem primeru je naloga zahtevna in morda bolj študijske narave.)
- Pripovedna tehnika v romanu (npr. spreminjanje pripovednega subjekta).
- Slogovno zaznamovane besede v književnem besedilu.
- Karakterizacija literarnih oseb (posameznikov, kolektiva).
- Razlika med zgodbo in sižejem.
- Roman kot projekcija osebnostnih travm sodobnega človeka.
- Povezanost romaneskne zgodbe s fašistoidnim svetom.
- Vprašanje (ne)slobodnosti posameznika.
- Vprašanje drugačnosti (drugačne osebnosti) v neizoblikovani množici.

Dodatek

Odlomek A (str. 79-80)

*

Sredi noči so me zmotili koraki po veži. Odprla sem vrata in v mraku videla moškega, ki je hitel k vratom moje hčere. Obstala sem naslonjena na podboj. Tako torej! Ta prgasta in bledeča mrha si ureja življenje po svoje.

*

Tudi to noč so se brez obzira odprla vrata s ceste. Čakala sem, če bo potrkalo pri meni. Dvomila sem, ker je bil hrup prevelik. Moj je prihajal skoraj po prstih. Hitro sem stopila k vratom in jih odprla. Daleč na koncu hodnika sem pred vrati svoje hčere zagledala moškega, ki se je pripravljaj, da vstopi.

»Hej«, sem se oglasila, »kaj pa je to?«

Zamajal se je in stekel proti meni. Ustrašila sem se ga in zbala sem se, da bo padel, tako močno je šepal. Dvignil je roko tik pred menoj, kakor da me hoče udariti, vendar je samo rekel:

»Nisi dobila dovolj, začni se brigati zase!«

Porinil me je v sobo in mi pred stegnjenimi rokami, da mu pojasnim, zaloputnil vrata. Slišala sem ga vstopiti na drugem koncu hiše. To je drugi moški. Se je čisto spridila, ko me ni bilo? Jutri moram govoriti z njo.

»Kaj pomenijo ti nočni obiski?« sem rekla zjutraj, kar se da glasno. Želela sem si, da bi slišali obe, gospodinja v kuhinjo in hči v sobo. Hkrati sta stopili na prag in obstali. Gledala sem gospodnjo in čutila mrzlo ob hčerinem pogledu v levo ramo. Gospodinjino veliko lice je bilo raztegnjeno v krivdo.

»K meni hodijo več kot dvajset let. Vedno drugi, nočem jih«, je zatrepetala, »nočem jih, pa kar hodijo«, je zajokala, »in nikoli ne bo konca, čeprav hodijo k drugim več.«

»Hodijo? Vedno drugi? Si izmišljaš? Ne joči no, to breme, kaj,« sem zajecjlala v gospodinjino glavo, ki sem jo z roko stisnila k svoji.

»Povej mi še enkrat, počasi mi povej, ničesar ne spusti. Kar pripoveduješ, je izmišljanje ali pa nekaj, česar nisem dobro slišala. Zakaj ...« Prekinila me je hči:

»Meni se zdi kar zabavno. Vedno drugi. Novi. Sinočnji, oni šepavi, nekaj sitnari, že drugič je bil pri meni, pa saj ga bodo zaprli, ne sme hoditi k ženski dvakrat. Samo ti imaš enega moškega, vedno si bila nekaj posebnega, posebej zate so se godile stvari, tudi tukaj. Meni je kar dobro. Ni dolžnosti, ni otrok. Saj pravi oni šepavi, da ti izpraskajo otroka, če zanosiš. Skoraj vedno ...«

»Veš, kaj govoriš, kaj veš, kaj govoriš?« Planila sem k njej in jo udarila po ustih. Udrihala sem po njej z rokama in mokro cunjjo, ki sem jo prinesla s seboj iz sobe. Tolkla sem jo, da je sedla sredi veže in ji nisem pustila vstati. Nehala sem šele, ko nisem mogla več, ko sem zadihana kričala vanjo:

»Mrha, ti mrha. Nič nimam s teboj in tudi nočem imeti. Izogibaj se me.«

Obrnila sem se h gospodinja:

»Je res, kar govoriš, kar govori ona?«

»Helena, z vsemi ženskami na otoku je tako. Veliko se jih otepa takega življenja, veliko je zadovoljnih, kakor ta tu,« je pokazala na hčer, ki je suhih oči in varna pred vsem še vedno sedela na tleh. »Že moja staro mater in njene otroke so pregnali od tam doli. S psi. Sem gor. Takrat se je začelo vse to, so pripovedovali.«

Odlomek B (str. 154-155)

Ženska pri njihovih nogah se ni premikala. Izčrpana je ležala in nebogljena tiščala roke in noge tesno ob telo. Zvita v klobčič je bila majhen kup obleke in zajokal si za njo. Dva sta stopila k njej. Raztegnila sta jo po tleh in ji slekla spodnjice. Odvrгла sta jih nekam nazaj in kakor dogovorjeni in vajeni so psi planili po njih. Obležala je obrnjena na hrbet z raztegnjenimi nogami in trepetala. Bila je kot netopir, ki bo zdaj zdaj planil in se rešil. Mehki je eden od njih prepognil in dvignil kolena, da so suha štrlela v zrak in se povasila na strani. Prvi ob njej je vzel iz žepa majhno stekleničko in jo poskušal odpreti. Trudil se je izvleči zamašek, in ko se je naveličal, je stekleničko porinil drugemu. Pes pri njenih nogah se je vznemiril. Začel je poplesovati in skakati k rokam, ki so nespretno skušale izvleči zamašek. Drugi moški ga je brnil in dal stekleničko naprej. V tem jo je zagrabil kolovodja, jo brez naglice odmašil z zobmi in izpljunil zamašek.

Premikal si se vedno bližje k ograji. Stal si za psi, ki so se umirili, se držal ograje in čakal. Ženska je težka in mlahava ležala kot opran ptič, ki bo vsak hip poginil. Nje ne bo pobralo sonce, kakor mokrega ptiča, ki ga spari. Ona bo odšla zaradi nespameti in jeze, zaradi poslušnosti in neposlušnosti. Odnosla jo bodo zaporedja, ki si tukaj tako nesmiselno sledijo.

Z odprto stekleničko je skupina stopila k njenim nogam. Še bolj so ji razkrečili noge in jih podstavili in ogradili s kamni do kolen. Vsebinsko stekleničke ji je eden od njih zлил na mednožje in odstopil. Ni se obrnil k psu, samo ukazal je:

»Va!«

Pes je planil na žensko. Dvignila je glavo samo toliko, da si videl, da je živa. Ovohaval jo je, lizal, jo tu in tam rahlo zagrizel v meso, se premikal z zadnjim delom sem in tja, poplesaval, da mu je ud bingljjal od noge do noge, dokler ni povsem nabrekli. Ustavil se je in poskušal zlesti nanjo. Bila je prenizko, zato so pristopili moški in pod ženski križ položili ploščat kamen. Upirala se je, vlekla noge iz kamnov, toda bila je nemočna. Naskočil jo je in se zapičil vanjo. Slonel si ob mreži in pribit strmel v premikajočega se psa. Ozrl si se stran in obsedel ob robu in mislil in Rdečelasega, ki se je tako premikal na svoji mladici med trstiko. Oprezali ste za njim in mu zavidali. Misel te je osvobodila krča in z olajšanjem si se izbruhal v travo.

Adrijana Špacapan
TŠC Nova Gorica

Ime Zaka in njegov izvor

Ob južem robu Blejskega jezera se ob zahodnem zatoku nahaja ozka dolina **Zaka** (nad njo teče železniška proga Jesenice — Gorica). Na jugovzhodu jo omejujeta hriba Ojstrica in nad njo Osojnica (Mala in Velika Osojnica), najvišja vzpetina nad južno obalo jezera.

Od kod je Zaka dobila svoje ime, so poskušali ugotoviti tudi jezikoslovci, vendar ime etimološko izvajati iz »zijati« ali »zevati« (ker dolina po njihovem mnenju »zija« med strmimi pobočji tako na vzhodni strani kot na zahodni) vzbuja pomisleke že, če človek niti ne pozna zgodovinsko dokazanih imen v bližini tega kraja. V resnici domačini poznajo Veliko Zako in Malo Zako, torej dva kraja s tem imenom. Tudi v starejših katastrskih mapah (iz časa pred prvo svetovno vojno, katastrska občina Želeče/Bled) sta razločno omenjeni obe: **Mala Zaka** vzhodno od Osojnice (nad zalivom v skrajnem jugovzhodnem delu jezera, kjer takoj nad cesto, ki prihaja od Pristave na Mlinem skozi **Presek** spet k jezeru, to je od vile Bled naprej v smeri proti imenovanemu zalivu) in **Velika Zaka** med Osojnico oziroma Ojstrico in Kuhovnico nad železnico Jesenice — Gorica. V jezero sega med obema Zakama polotok Jalovec.

Tik nad cesto ob jezeru, ob robu Male Zake, stoji vila, ki se od svojega nastanka l. 1900 imenuje AK (v katastru nosi hišno številko Mlino 70). Prav tako pa se imenuje tudi ves položno se dvigajoči prostor okrog te vile. To je **Spodnji Ak** (parc. št. 1132/42), nekoliko bolj proti jugu pa je nizka vzpetina, ki jo kataster označuje kot Zgornji Ak (parc. št. 1132/45). **Zgornji Ak** je (po katastru) približno štirikrat manjši od Spodnjega (obsega okoli 500 m²). Je pa zato kulturnozgodovinsko in arheološko izredno zanimivo. Na tem griču je namreč do konca prejšnjega stoletja stalo (v pokončnem položaju) troje do 3 m visokih kamnov oziroma megalitov (na vzhodni oziroma južni strani Aka) ter vrsta manjših kamnov v polkrogu ob vršnem robu tega griča (na nasprotni strani). Taki megaliti so nam znani iz opisov nepokritih (keltskih) kulturnih prostorov v zahodni Franciji, v Angliji, na Irskem itn. Tudi pri nas v Sloveniji je bilo ali je še nekaj takih krajev. Imenovane kamne na Zgornjem Aku so zidarji povečini porabili pri zidanju vile Ak. V začetku so jih (dva od večjih kamnov) poskušali razstreliti, a so to morali opustiti, ker je eden od večjih kosov odletel čez rob na južno stran hriba in na bohinjski cesti, ki teče proti Bohinjski Beli prav pod Akom, ubil neko dekle (na klancu Mačkovec), kakor je razvidno iz poročil.

Nekaj omenjenih kamnov je bilo na Zgornjem Aku še tudi po drugi svetovni vojni, vendar jih danes ni več. Tudi sam sem jih zaman iskal.

Treba pa je omeniti še nekaj. Oba Aka, Spodnji in Zgornji, kakor sta bila odmerjena, se stikata v eni sami točki na severni strani Zgornjega Aka. Prav na meji med obema deloma Aka so okoli l. 1900, ko je novi lastnik obeh, Anton Kokalj¹ (ki je kupil ves opisani prostor, in sicer l. 1895 Spodnji Ak in l. 1897 še Zgornjega), hotel tu urediti sadovnjak, naleteli na dobro ohranjen keltski grob, ob katerem so poleg razbitih lončenih črepinj in nekaterih drugih predmetov našli tudi pahljačasto bronasto sekuro (ta je zdaj v Narodnem muzeju v Ljubljani), ki kaže na keltsko poreklo, saj so prav Kelti najspretnjeje izdelovali orožje in orodje iz bronu.

¹ Anton Kokalj, rojen l. 1851 v Ljubljani, je bil učitelj v Fürstenfeldu in Voitsbergu na Zgornjem Štajerskem. Po l. 1900 je večinoma živel v svoji vili na Bledu in tu l. 1938 tudi umrl. Uredil je razgledišče na Mali Osojnici.

Ime Ak bi že po teh dejstvih lahko pripisali Keltom, ki so nedvomno tu živeli (tudi poznejša najdba precej velikega kosa železa, izdelka verjetno v bližini se nahajajoče topilnice, to dokazuje. Zanimivo je ob tem dejstvo, da je samo prejšnji lastnik obeh Akov, kmet Klinar, označil meje svojega posestva na pobočju Osojnice z železnimi mejniki). Vendar to ni edino ime Ak; v Martuljku je znana gorska krnica Za Akom in pred njo značilna velika skala Ak. Podobno ime (Pod Akom oziroma Pod (H)akem) sem našel tudi v Trenti. V vseh teh primerih (tudi pri gradu Aggstein nad Donavo v Spodnji Avstriji, V Wachau — v bližini je kraj Aggsbach, ki ga omenja neka listina že l. 830 »locus Achisbach«) je to vzpetina, ki je vsaj na eno stran prepadna ali zelo strma.

Ime »Zaka« torej pomeni predložno zvezo Za Ak- s sufiksom -a (kakor npr. Zajzera v Zahodnih Julijskih Alpah²), pri čemer sta se oba vokala -a- zlila v enega samega, kar ni tako redko v gorenjskem narečju: »šēdōn« < še eden, »šēnk(r)at« < še enkrat itn.

Po drugi svetovni vojni je bila vila Ak nacionalizirana in imenovali so jo »Partizanka«. Zanimivo je, kako hitro so ljudje »pozabili«, od kod ime Ak. Po ljudski etimologiji je ime Ak nastalo iz obeh začetnic lastnika te vile, Antona Kokaljja. Velika večina takih ljudskih etimologij izvira iz bujne domišljije, ki ne upošteva ne zgodovinske tradicije ne značilnih stvarnih dejstev. — Hužje kot to pa je, da so ime Mala Zaka prenesli na nasprotno stran jezera, kjer ima zdaj svoj center veslaški klub (med neizrazitim polotokom Krivico, nar. Krvico, in potokom Mlinščico, ki ga zdaj, prav tako narečno, imenujejo Mišca. Glede na to, da je v preteklosti ob tem potoku stalo več mlinov, je taka zamenjava imena popolnoma zgrešena. Mišca je ime manjšega prostora v vasi Rečica in ne tega potoka.

Lahko pa rečemo, da so take spremembe imen nepotrebne, ker imajo domačini vsekakor pravico ohraniti svoja stara imena, saj so vendar del krajevne zgodovine, del naše slovenske kulturne dediščine.

Dušan Čop
Ljubljana

² Prim. ime vasi Zazer med Mlinim in Savo Bohinjko, vzhodno od Mačkoveca oziroma ceste proti Bohinju.

Pravila zveze društev

Slavistično društvo Slovenije¹

I. Splošne določbe

1. člen

Zveza društev Slavistično društvo Slovenije (v nadaljnjem besedilu tudi ZSDS) je prostovoljno in neprofitno strokovno združenje, ki povezuje slavistična društva v Republiki Sloveniji, tako da deluje v javnem interesu na področju znanosti, kulture, vzgoje, izobraževanja in sorodnih področjih.

2. člen

Sedež Zveze društev Slavistično društvo Slovenije je v Ljubljani, Aškerčeva 2 (Filozofska fakulteta).

3. člen

Zveza društev Slavistično društvo Slovenije deluje na območju Republike Slovenije.

4. člen

Zveza društev Slavistično društvo Slovenije je pravna oseba, ki nadaljuje delo ter je pravna naslednica Slavističnega društva, ki deluje od 6. januarja 1935.

5. člen

Zveza društev Slavistično društvo Slovenije ima svoj pečat. Pečat je okrogel s premerom dva in pol centimetra; na njem je napis Zveza društev Slavistično društvo Slovenije v Ljubljani.

6. člen

Z Zvezo društev Slavistično društvo Slovenije sodelujejo naslednja pokrajinska slavistična društva (dalje tudi SD): SD Celje, SD Dolenjske, SD Jesenice, SD

Koper, SD Koroške, SD Kranj, SD Ljubljana, SD Maribor, SD Nova Gorica, SD Pomurja in Prlekije, SD Posavje.

ZSDS daje pobudo za ustanavljanje in delovanje strokovnih društev podobnega profila, kot so slavistična društva v okviru Republike Slovenije, v slovenskem zamejstvu in z njimi sodeluje. Deluje že SD Trst—Gorica—Videm.

7. člen

Zveza društev Slavistično društvo Slovenije v prvi vrsti skrbi za povezavo med združenji, ki se ukvarjajo s slovenistiko ali drugimi slavističnimi panogami, in prakso.

ZSDS sodeluje z Ministrstvom za šolstvo in šport, Ministrstvom za znanost in tehnologijo, Ministrstvom za kulturo in z Zavodom Republike Slovenije za šolstvo, z založbami ter z drugimi sorodnimi ustanovami. Pri posameznih akcijah sodeluje tudi z drugimi društvi, ustanovami in upravnimi enotami.

Člani ZSDS ali društvo kot celota se lahko vključuje v ustrezna mednarodna strokovna društva. Prek Slovenskega slavističnega komiteja, ki deluje v okviru ZSDS relativno samostojno, sodeluje z Mednarodnim slavističnim komitejem.

8. člen

Delovanje ZSDS temelji na načelih demokratičnosti in javnosti.

9. člen

ZSDS obvešča o svojem delovanju širšo in ožjo strokovno javnost.

¹ Pravila, ki jih je v prvi različici pripravil dr. France Novak, sprejeta pa so bila na občem zboru v Vrhnikih 4. 10. 1996, je Upravna enota Ljubljana potrdila šele 11. 11. 1997 z odločbo št. jr 026-358/96 in vpisala naše društvo v register društev pod zaporedno številko 347. Do številnih zapletov je prišlo predvsem zato, ker novi zakon o društvih (UL RS 60/1995) izrecno določa, da mora ime društva vsebovati obliko združevanja. V našem primeru mora ime vsebovati termin zveza. Vse naše teze o semantičnih značilnostih stvarnih lastnih imen, ki smo jih dosledno in vztrajno zagovarjali, predstavili tudi predsedniku vlade dr. Janezu Drnovšku ter notranjemu ministru Mirku Bandlju, niso bile sprejete, ker so »upravni organi pri svojem delu predvsem dolžni spoštovati zakone, ki jih tolmačijo po načelih pravnih znanosti. Ob tem seveda dopuščajo, da v konkretnem primeru takšno tolmačenje ni povsem v skladu z znanstvenimi dognanji o semantičnih lastnostih stvarnih lastnih imen.« (Pojasnilo državne sekretarke Ministrstva za notranje zadeve z dne 10. 10. 1997.) Ker je Slavističnemu društvu Slovenije bilo z zakonom zagroženo, da ga izbršejo iz registra društev in mu tako onemogočijo delovanje, je nastalo takšno ime Društva, kot je zapisano in ga je v pogovoru z odgovornimi na upravni enoti oblikovala dr. Breda Pogorelec. Kljub nerodni obliki omogoča uporabo tradicionalnega imena.

1. Ožjo javnost obvešča z

- okrožnicami vsem članom in društvom,
- objavo pomembnejše društvene dokumentacije v društvenem glasilu Jezik in slovstvo in drugih društvenih publikacijah,
- s tem, da so zapisniki vseh organov in arhiv ZSDS dostopni vsem članom slavističnih društev,
- s tem, da so predsedniki ali delegati slavističnih društev in nekaterih ustanov člani upravnega odbora.

2. Širšo javnost obvešča

- s tem, da na svoje občne zборе in strokovna zborovanja vabi novinarje časopisov in RTV in vse, ki se za delo ZSDS dejavno zanimajo; tudi seje drugih organov ZSDS niso zaprte,
- s tem, da v časopisju in preko RTV obvešča javnost o pomembnejših društvenih akcijah.

Za zagotovitev javnosti dela ZSDS je odgovoren predsednik Zveze društev Slavistično društvo Slovenije.

10. člen

Poleg nalog, ki jih ima ZSDS kot društvena organizacija in jih izvaja v skladu z veljavnimi predpisi in v skladu s svojimi cilji, ima še naslednje naloge:

- združevati sloveniste in druge slaviste na podlagi njihovih strokovnih interesov;
- skrbeti za ustrezno družbeno vlogo in ugled slavistike in še posebej slovenistike v slovenski družbi;
- povezovati znanstvene in pedagoško-znanstvene ustanove s prakso;
- v širšem in ožjem okviru pojasnjevati vlogo stroke pri oblikovanju slovenske narodne zavesti;
- v okviru tega skrbeti za primeren odnos do kulturnih dobrin, kakor so sestavi slovenskega jezika in slovenska besedna umetnost;
- v svojih glasilih, na zborovanjih, simpozijih, s predavanji in ob drugih priložnostih popularizirati dosežke svoje stroke;
- s pobudami skrbeti za živ spomin na pomembne dogodke v slovenski kulturni preteklosti;
- vzgajati člane v strokovne aktiviste; skrbeti za utemeljevanje njihove narodne zavesti predvsem s sodobno strokovno argumentacijo, za poznavanje in dojemanje življenja in problemov Slovencev v vsem narodnem prostoru.

11. člen

ZSDS izpolnjuje svoje naloge v skladu z veljavnimi predpisi in v okviru namenov ZSDS z naslednjimi dejavnostmi:

- z organiziranjem in podporo pospešuje znanstveno raziskovanje in ohranjanje slovenistike in drugih slavističnih ved;

- izdaja znanstvene in poljudno-znanstvene publikacije o slovenističnih in drugih slavističnih vprašanjih;
- prireja predavanja in sestanke ter poučna potovanja;
- širi zanimanje za jezikovno kulturo in popularizira dognanja slovenistike in drugih slavističnih ved;
- v javnosti, posebej v šolstvu, zastopa interese slovenistike in drugih slavističnih ved in pojasnjuje pristojnim družbeno vlogo teh ved;
- si prizadeva za dvig strokovne in pedagoške ravni pouka slovenščine in drugih slavističnih predmetov na naših šolah;
- tvorno sodeluje pri oblikovanju vsebinskega profila slovenščine in drugih slavističnih predmetov v osnovnem in srednjem izobraževanju;
- si prizadeva za jezikovno kulturo slovenščine v javni rabi.

II. Članstvo**12. člen**

Člani ZSDS so slavistična društva v Republiki Sloveniji.

Vključevanje v ZSDS je prostovoljno, s podpisom pogodbe, ki jo podpišeta predsednik ZSDS in predsednik slavističnega društva, ki se želi včlaniti v zvezo ZSDS, na podlagi sklepa občnega zbora posameznega društva.

Člani društev, naštetih v 6. čl., so tudi člani ZSDS.

V ZSDS se včlanjujejo diplomanti slavističnih strok, ki se vključujejo v ZSDS neposredno ali preko v 6. členu navedenih slavističnih društev v Republiki Sloveniji in zamejstvu.

Slavistično društvo Slovenije ima častne člane.

13. člen

Častne člane imenuje občni zbor na predlog UO ZSDS v priznanje posebne zaslужnosti v slovenistiki ali drugih slavističnih vedah ali v Slavističnem društvu Slovenije. Predloge za častne člane oblikujejo pokrajinska slavistična društva ali posamezni člani.

14. člen

Pravice in dolžnosti včlanjenih društev so:

- da oblikujejo delegacije za občni zbor ZSDS;
- da plačujejo članarino;
- da preko svojih delegacij volijo in so izvoljeni v organe ZSDS;
- da sodelujejo pri delu organov ZSDS;
- da s pobudami skrbijo za aktualno vsebino dela ZSDS in za učinkovitost njegovih akcij;
- da sprejemajo priznanje za delo v ZSDS oziroma v stroki;

— da so seznanjeni o delu ZSDS in njegovem materialnem poslovanju.

15. člen

Pravice in dolžnosti članov organov ZSDS so častne. Za svoje delo v organih ZSDS člani praviloma ne prejema plačila. Upravni odbor lahko prizna ustrezno nagrado, če član organa ZSDS opravlja pri svojem delu obsežne naloge.

16. člen

Članstvo v ZSDS preneha:

- z izstopom društva iz ZSDS;
- s prenehanjem plačevanja članarine;
- z izključitvijo;
- s prenehanjem ali ukinitvijo društva.

17. člen

Društvo lahko izstopi iz ZSDS na občnem zboru ZSDS, in sicer na lastno zahtevo in z razveljavitvijo podpisa pogodbe. Predsednik in tajnik posameznega društva podpišeta izstopno izjavo na podlagi pooblastila občnega zbora svojega društva.

III. Organizacija ZSDS

18. člen

Organi ZSDS so:

- občni zbor;
- upravni odbor (v nadaljnjem besedilu UO);
- izvršilni odbor (v nadaljnjem besedilu IO);
- nadzorni odbor;
- častno razsodišče.

Člane izvršilnega odbora, voljeni del upravnega odbora, člane častnega razsodišča, nadzornega odbora, predsednika, tajnika in blagajnika ZSDS voli občni zbor za dobo dveh let.

Občni zbor

19. člen

Občni zbor je najvišji organ ZSDS. Sestavljajo ga delegacije vseh včlanjenih društev, upravni in nadzorni odbor ter časno razsodišče.

Občni zbor je redni ali izredni in je lahko povezan s študijskim zborovanjem članstva.

20. člen

Redni občni zbor se sklicuje vsaki dve leti. Sklicuje in pripravi ga upravni ter izvršilni odbor.

21. člen

Izredni občni zbor se skliče po potrebi. Skliče ga lahko upravni odbor na svojo pobudo, na zahtevo nadzornega odbora ali na zahtevo tretjine društev, ki

sestavljajo ZSDS, ali na zahtevo 50 članov. Izredni občni zbor sklepa samo o stvari, za katero je sklican.

Upravni odbor je dolžan sklicati izredni občni zbor najkasneje v roku enega meseca po tem, ko je prejel tako zahtevo. Če upravni odbor tega ne stori, skliče občni zbor predlagatelj, ki mora predložiti dnevni red z ustreznimi materiali ter obvestiti vse člane. Stroške za tak občni zbor krije predlagatelj, če ni možen dogovor z upravnim odborom in pokrajinskimi društvi.

22. člen

Sklic občnega zbora mora biti objavljen z dnevnim redom najmanj sedem dni pred začetkom v društvenem glasilu, v dnevnikih ali z osebnimi vabili.

23. člen

Občni zbor je sklepčen, če se ob napovedanem času zbere vsaj petdeset delegatov. Če ob tej uri ni zbranih petdeset delegatov, je občni zbor sklepčen pol ure pozneje ob vsaki udeležbi, vendar mora biti izpričano, da je bil korektno sklican.

24. člen

Občni zbor sklepa z navadno večino glasov, le za spremembo pravil ter prenehanja ZSDS je potrebna dvotretjinska večina navzočih ali zastopanih članov. Voli se z listki; če nihče ne ugovarja, se lahko voli z dviganjem rok.

Vsak delegat na občnem zboru na podlagi pismenega pooblastila lahko zastopa največ tri nenavzoče iz svoje delegacije. Ko se glasuje o razrešnici organov ZSDS, člani organov ZSDS o tem ne morejo glasovati.

25. člen

Na občnem zboru smejo sodelovati vsi člani ZSDS. Pravico glasovanja in odločanja na občnem zboru imajo vsi člani, če to načelo kakega društva ne postavi v zapostavljen položaj, drugače pa samo izvoljeni delegati.

Občnemu zboru smejo prisostvovati vsi, ki želijo biti neposredno ali posredno povezani z delovanjem ZSDS, tako predstavniki strokovnih ustanov, organizacij in drugih društev, šolskih ustanov, društvenih organov in občani, ki jih delo občnega zbora in ZSDS zanima. Vsi ti imajo le pravico posvetovalnega glasu.

26. člen

Občni zbor odpre predsednik ZSDS in ga vodi, dokler delegati ne izvolijo delovnega predsedstva. Občni zbor izvoli še zapisnikarja in dva overovatelja zapisnika, po potrebi pa tudi verifikacijsko komisijo, kandidacijsko in volilno komisijo, komisijo za pripravo sklepov in druge delovne organe.

Zapisnik o delu občnega zbora podpišejo predsednik delovnega predsedstva in oba overovatelja zapisnika.

27. člen

Občni zbor:

- sklepa o dnevnem redu,
- razpravlja in sklepa o delu in poročilih upravnega in nadzornega odbora,
- sprejema delovni program ZSDS, nadzornega odbora, častnega razsodišča ter uredništev društvenih glasil,
- sprejema finančni načrt ter finančno poročilo ZSDS, nadzornega odbora, častnega razsodišča ter uredništev društvenih glasil,
- odloča o pritožbah zoper sklepe upravnega odbora,
- voli predsednika, tajnika, blagajnika ZSDS, voljeni del upravnega odbora, častno razsodišče, nadzorni odbora,
- imenuje častne člane,
- sklepa o predlogih upravnega odbora in delegatov o prenehanju ZSDS,
- sprejema pravila in spremembe pravil,
- lahko prenese del svojih pooblastil na podrejeni organ.

28. člen

Sklep o prenehanju ZSDS velja, če zanj glasujeta vsaj dve tretjini udeležencev, ki imajo pravico glasovanja. Sklepanje o prenehanju je mogoče le, če je bil občni zbor sklepčen ob napovedani uri. Predlog o prenehanju ZSDS mora biti podan v vabilu na občni zbor.

Upravni odbor

29. člen

Upravni odbor je izvršilni organ in upravlja Slavistično društvo Slovenije v času med dvema občnima zboroma po smernicah, sprejetih na občnem zboru, in opravlja zadeve, ki mu jih naloži občni zbor, ter zadeve, ki po svoji naravi spadajo v njegovo področje (glej čl. 30).

Upravni odbor je za svoje delo odgovoren občnemu zboru ZSDS.

30. člen

Upravni odbor opravlja zlasti naslednje zadeve:

- sklicuje občni zbor;
- pripravlja poročila o delu društvenih organov, predloge za občni zbor;
- pripravlja predloge za splošne akte ZSDS;
- voli ali imenuje predstavnike ZSDS v predstavniških organih;
- skrbi za finančno poslovanje ZSDS;
- imenuje iz svojih vrst stalne in občasne komisije;
- imenuje člane podrejenih organov društva ter uredništva društvenih publikacij;
- ustanavlja sekcije;
- imenuje izvršilni odbor;
- skrbi za društvena sredstva;

- skrbi za uresničevanje nalog, ki jih določajo 8., 9. in 10. člen teh pravil.

31. člen

Upravni odbor sestavljajo:

- na občem zboru neposredno izvoljeni predsednik, tajnik, blagajnik in, če je potrebno, tudi voljeni podpredsednik;
- preko članic izvoljena podpredsednika (avtomatično predsednika slavističnih društev Ljubljana in Maribor), delegati društev, delegati Oddelkov za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete in Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru ter Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, Inštituta za slovensko literaturo in literarne vede ZRC SAZU, predsedniki sekcij in komisij, ki jih upravni odbor lahko izbere izmed članov delegacij ali po potrebi tudi drugih članov, predsednik Slovenskega slavističnega komiteja in urednika Slavistične revije in Jezika in slovstva.

Upravni odbor šteje do 25 članov.

V voljeni del novega upravnega odbora se izvoli najmanj tretjina novih članov.

Predsednika in člane upravnega odbora voli občni zbor za dve leti. Člani upravnega odbora so lahko večkrat zaporedoma izvoljeni. Vodilni funkcionarji ZSDS (predsednik in podpredsednika upravnega odbora, predsednik nadzornega odbora) so lahko izvoljeni v vodilne funkcije največ za dve mandatni dobi.

32. člen

Upravni odbor dela na sejah, ki jih sklicuje predsednik društva, v njegovi odsotnosti pa eden izmed podpredsednikov, tajnik društva ali član, ki ga pooblasti predsednik.

Upravni odbor je sklepčen, če je na seji navzočih več kot polovica članov, v drugem sklicu pa ne glede na število prisotnih, če je izpričano, da je bil korektno sklican.

Upravni odbor lahko za izvajanje posameznih nalog imenuje komisije ali prenese pooblastila na posameznega člana. Naloge, število članov in predsednika komisij določi upravni odbor. Člani komisij so lahko le člani društva. Za svoje delo so komisije odgovorne upravnemu odboru. Izjemoma lahko društvo povabi k sodelovanju pri delu komisije tudi zunanje sodelavce.

33. člen

Člani upravnega odbora volijo izmed sebe izvršilni odbor in vse funkcionarje razen predsednika, podpredsednikov, predsednika Slovenskega slavističnega komiteja in urednikov društvenih glasil.

Po potrebi lahko upravni odbor vključi v svoj sestav nove člane, po možnosti delegate pokrajinskih društev, praviloma največ tri.

34. člen

Izvršilni odbor skrbi za tekoče opravljanje nalog v času med dvema sestankoma upravnega odbora.

Izvršilni odbor sestavljajo predsednik, tajnik, blagajnik in podpredsedniki.

Izvršilni odbor je za svoje delo odgovoren upravnemu odboru.

35. člen

Društvo lahko ustanovi tudi sekcije. Sekcije so organizirane po interesnem principu članov društva. Sekcijo ustanovi upravni odbor na pobudo članov društva.

Sekcije niso pravne osebe in morajo delati v skladu s pravili društva. Za svoje delo so odgovorne upravnemu odboru.

36. člen

Društvene izjave in listine podpisujeta predsednik ali tajnik, blagajniške listine pa predsednik, blagajnik in pooblaščen član upravnega odbora.

37. člen

Upravni odbor predstavlja ZSDS pri vključevanju Slavističnega društva Slovenije v javno življenje na način, kot je to določeno s pravnimi predpisi.

Predsednik ZSDS

38. člen

Predsednik zastopa ZSDS pred organi in organizacijami v državi in v tujini.

Predsednik je odgovoren za delovanje ZSDS v skladu z njegovimi pravili in pravnim redom Republike Slovenije.

Predsednik je pri svojem delu samostojen.

Predsednik lahko posamezna svoja pooblastila prenese na člane ZSDS, ki jih izbere.

Predsednik se voli na občem zboru za dve leti in je lahko izvoljen za največ dve mandatni obdobji zapored.

Predsednik je istočasno predsednik upravnega in izvršilnega odbora.

Predsednik za svoje delo odgovarja občnemu zboru.

Med predsednikovo odsotnostjo ga nadomešča eden od podpredsednikov upravnega odbora ali član društva, ki ga sam pooblasti.

Nadzorni odbor

39. člen

Nadzorni odbor je sestavljen iz treh članov, ki jih izvoli občni zbor za dobo dveh let.

Nadzorni odbor izvoli iz svoje srede predsednika. Občni zbor izvoli tudi dva namestnika članov nadzornega odbora. Naloga nadzornega odbora je, da spremlja delo upravnega odbora med dvema občnima zboroma in da stalno nadzira poslovanje ZSDS. Nadzorni odbor je odgovoren za delo občnemu zboru in mu mora o njem poročati.

40. člen

Nadzorni odbor sprejema veljavne sklepe, če so prisotni vsi trije člani in če zanje glasujeta vsaj dva člana. Člani nadzornega odbora ne morejo biti hkrati člani upravnega odbora, imajo pa pravico udeleževati se vseh sej upravnega odbora, vendar brez pravice odločanja.

Častno razsodišče

41. člen

Člane častnega razsodišča voli občni zbor za dobo dveh let. Sestavljajo ga trije člani in dva namestnika. Člani izmed sebe izvolijo predsednika. Sestaja se po potrebi na podlagi pisnih zahtev članov ali organov ZSDS.

42. člen

Častno razsodišče vodi postopke in izreka razsodbe v skladu s pravilniki ZSDS in poklicno etiko.

Častno razsodišče obravnava predvsem naslednje spore:

- kršitve pravil ZSDS;
- nevestno in lahkomišno sprejemanje in izvrševanje sprejetih zadolžitvev in funkcij v ZSDS;
- neizvrševanje sklepov organov ZSDS;
- dejanj, ki škodujejo ugledu in koristim ZSDS.

43. člen

Častno razsodišče lahko izreče naslednje ukrepe:

- opomin,
- javni opomin;
- izključitev iz društva.

Zoper sklep, ki ga izreče častno razsodišče, ima prizadeti pravico do pritožbe na občni zbor kot drugostopenjski organ.

IV. Finančno poslovanje ZSDS

44. člen

Dohodki ZSDS so:

- članarina,
- dotacije iz javnih sredstev,
- darila in volila,
- drugi dohodki.

ZSDS razpolaga s finančnimi sredstvi v mejah možnosti in na podlagi dvehletnega programa, ki ga sprejme občni zbor.

Če društvo pri opravljanju svoje dejavnosti ustvari presežek prihodkov nad prihodki, ga mora porabiti za izvajanje dejavnosti, za katero je ustanovljeno.

Vsaka delitev premoženja društva med njegove člane ali tretje osebe je nična.

45. člen

Materialno in finančno poslovanje mora biti v skladu z načeli, ki veljajo za ZSDS, ter veljavnimi predpisi. Materialna in finančna evidenca se opravlja po načelih blagajniškega in materialnega knjigovodstva.

46. člen

ZSDS finančno posluje preko tekočega računa 50100-678-45265 pri Novi Ljubljanski banki. Finančno-materialno poslovanje ZSDS nadzirajo pooblaščenči državni organi.

Denarna sredstva ZSDS vodi blagajnik v blagajniški knjigi. Blagajnik poroča o finančnem poslovanju upravnemu odboru in rednemu občnemu zboru.

47. člen

Finančne in materialne listine podpisujeta blagajnik in predsednik ZSDS ali pooblaščenči član upravnega odbora. Listina je veljavna, če jo podpišeta vsaj dva od naštetih.

Finančno poslovanje določa skladno z določbami občnega zbora predsednik upravnega odbora, med odsotnostjo pa njegov namestnik, ki ga določi upravni odbor.

48. člen

Delo blagajnika je javno. Vsak član ZSDS lahko zahteva vpogled v finančno in materialno poslovanje ZSDS.

V. Končne določbe

49. člen

ZSDS preneha:

- s sklepom občnega zbora, če je ob napovedani uri zbranih vsaj petdeset delegatov in z dvotretjinsko večino navzočih;
- z odločbo pristojnega organa;
- če pade število včlanjenih društev pod dve.

50. člen

Če ZSDS preneha, se preostala društva dogovorijo o prevzemu društvenega premoženja; društvo, ki mu pripadejo sredstva ZSDS, poskrbi za obnovo ZSDS.

Premoženje pripada včlanjenim društvom.

51. člen

V skladu s temi pravili ima ZSDS še naslednje splošne akte:

- pogodbo med društvi o vključitvi društev v ZSDS;
- pravilnik o materialno-finančnem poslovanju;
- pravila in poslovnik obeh društvenih glasil, Slavistične revije ter Jezika in slovstva.

52. člen

Ta pravila so pričela veljati po sprejemu na občnem zboru ZSDS v Vrhniki, 4. 10. 1996.

Zoltan Jan
Predsednik

S. I. Ožegov in N. Ju. Švedova: Tolkovij slovar' ruskogo jazyka

Moskva, 1995.

Pred nami je tretja (nespremenjena) izdaja Razlagalnega slovarja ruskega jezika (1. izdaja 1993, 2. izdaja 1994), ki ga je uredila in dopolnila N. Ju. Švedova. Prvič je slovar izšel pod redakcijo akademika S. P. Obnorskega l. 1949 in po tem še 23-krat. Ko je S. I. Ožegov še živel, je izšlo šest izdaj. Posamezne izdaje tega slovarja so bile nekoliko popravljene in dopolnjene ali pa nespremenjene. Po smrti S. I. Ožegova (1964) je slovar v celoti urejala N. Ju. Švedova, dopisna članica Ruske akademije znanosti. Število besed je v vsaki izdaji naraščalo. Leta 1990 je Akademija znanosti ZSSR nagradila slovar z nagrado A. S. Puškina. Potem je 1993 izšel obravnavani slovar, ki ima 72500 besed in 7500 frazemov, kar pomeni, da se je povečalo število novih besed in frazemov za več kot 3000. Nove besede so zlasti s področja knjižnega jezika, znanosti, političnega izražanja, poslovnega izrazoslovja, proizvodnje, financiranja. V manjši meri nastopajo žargonizmi, besede »enodnevnice«, kalki in tujke. Besede so opremljene s pomensko razlago. Slovar je zajel mnogo novih pojmov, ki označujejo religijo in druge cerkvene izraze, česar v prejšnjih slovarjih ni bilo. Urednica pravi: »Niti v enem izmed ruskih razlagalnih slovarjev, ki so izšli v sovjetskem obdobju, ni bila religiozna leksika tako opisana, izjemo nekoliko predstavlja Slovar sodobnega ruskega knjižnega jezika (v 17. delih, 1950-1965), pri katerem je bilo veliko specialistov, ki so ohranjali ustrezne jezikovne vrednote.«

Obravnavana izdaja slovarja kaže normirano rabo besed v govoru in pisavi, npr.: komp'juter /tê/. V primerjavi s prejšnjo izdajo ni sprememb v naglasu, npr.: **bóndar'**, **-ja** in **bondár'**, **-ja**. Obravnavani slovar ne vključuje specialnih besed in pomenov iz posameznih vej znanosti in tehnike, ki jih uporablja ozek krog strokovnjakov. Prav tako ne navaja narečnih besed in pomenov, če se ne uporabljajo tudi v knjižnem jeziku ali kot besede, ki so pridobile dovolj široko rabljen terminološki pomen. Slovar tudi ne vključuje vulgarnih izrazov in zastarelih besed iz klasične literature. Takšne besede in pomeni so vključeni v slovar le v primeru, če je na osnovi starega, izgubljenega pomena izoblikovana nova beseda in se širše uporablja. Zajeta tudi niso osebna imena različnih tipov, geografska imena in stvarna lastna imena. Izjemo predstavljajo lastna imena, ki se kot sestavine uporabljajo v frazemih.

Besede in frazemi imajo dodane stilistične kvalifikatorje, npr.: **kur** (ustar. i obl.); **kak kur vó šči popast'** (razg.).

Za primer navedimo interpretacijo gesla **prazdnik** iz 22. (nespremenjene) izdaje: 1. **Prazdnik Pobedy. Pervomajskij prazdnik. Revoljucionnye prazdniki. Na prazdnikah** (v dni prazdnika; razg.). 2. **Vyhodnoj, nerabočij den'**. 3. **Prazdnik Novogo goda. Vsesojuznyj, professional'nyj prazdnik. 4. Semejnyj prazdnik. Na duše prazdnik. 5. Sportivnyj prazdnik. Prazdnik vesny. Zdaj pa jo primerjajmo z navedbo v novi izdaji: 1. Pervomaj — prazdnik vesny. 2. V den' hramovogo prazdnika. Prestol'nyj prazdnik (v čest' cerkovnogo sobytija ili svjatogo, imja k-rogo prisvoeno dannoj cerkvi). Prazdnik Roždestva. Hristianskie, cerkovnye prazdniki. 3. Vyhodnoj, nerabočij den'. Prazdnik Novogo goda. 4. Semejnyj prazdnik. 5. Sportivnyj prazdnik.**

V navajanju frazemov so večje razlike. Medtem ko 22. izdaja navaja (za rombo oznako): **Budet i na našej ulice prazdnik. Prazdnik, k-ryj vsegda s tobj. Kak u prazdnika sidet'** (razg., neodobr.), pa nova izdaja navaja: **Dvunadesjatye prazdniki** — v pravoslavli: **dvenadcat'** osnovnyh cerkovnyh prazdnikov: **Roždestvo Hristovo, Kreščenie, Blagoveščenie, Sretenie, Verboe voskresenie (Vhod Gospoden v Ierusalim), Voznesenie, Troica, Preobraženie, Uspenie, Roždestvo Bogorodicy, Vozdvizženie (kresta Gospodnja), Vvedenie (Bogorodicy vo hram).** Prav na koncu navaja še frazeme iz prejšnje izdaje.

Novi slovar S. I. Ožegova in N. Ju. Švedove sodi na knjižno polico vsakega resnega rusista.

Jurij Rojs
Maribor

Materialna in finančna evidenca se ... z ob upoštevanju ... Materialna in finančna evidenca se ... z ob upoštevanju ... Materialna in finančna evidenca se ... z ob upoštevanju ...

46. Zna ... z ob upoštevanju ... Materialna in finančna evidenca se ... z ob upoštevanju ...

Materialna in finančna evidenca se ... z ob upoštevanju ... Materialna in finančna evidenca se ... z ob upoštevanju ... Materialna in finančna evidenca se ... z ob upoštevanju ...

Materialna in finančna evidenca se ... z ob upoštevanju ... Materialna in finančna evidenca se ... z ob upoštevanju ... Materialna in finančna evidenca se ... z ob upoštevanju ...

Materialna in finančna evidenca se ... z ob upoštevanju ... Materialna in finančna evidenca se ... z ob upoštevanju ...

Materialna in finančna evidenca se ... z ob upoštevanju ... Materialna in finančna evidenca se ... z ob upoštevanju ... Materialna in finančna evidenca se ... z ob upoštevanju ...

Jezik in slovstvo, Letnik 43, 97/98, št. 4

Metka Kordigel

UDK 372.882:373.3(497.4)

ŠE ENKRAT O INTEGRIRANEM/CELOSTNEM POUKU Z ZORNEGA KOTA KNJIŽEVNE DIDAKTIKE (ANALIZA NEKEGA MODELA)

V članku se opredeljujemo do (ne)ustreznosti integriranega pouka na razredni stopnji osnovne šole. Do koncepta se opredeljujemo tako z zornega kota ciljev naravoslovnih predmetov kot tudi z zornega kota ciljev pouka književnosti in književne vzgoje. Pri tem ugotavljamo, da integrirani pouk z združevanjem literarne vzgoje in spoznavanja narave in družbe ne more dosegati ciljev nobenega izmed predmetnih področij, saj na eni strani zavira razvoj formalnolingvističnih intelektualnih operacij (kar je osrednji cilj naravoslovja v začetku šolanja) in na drugi strani usmerja učence v napačno vrednotenje literature (z izključno gnoseološkega zornega kota), v izbor napačnebralne strategije za branje literarnega besedila. Poleg tega ne razvija zmožnosti prepoznavanja in zasedanja vloge adresata v recepcijski situaciji — in ta način ne omogoča razvijanja otrokove recepcijske sposobnosti, kar je osrednji cilj literarne vzgoje.

Jezik in slovstvo, Letnik 43, 97/98, št. 4

Monika Kalin Golob

UDK 811.163.6:373.6

OČITNA JAVNOST IN JAVNA OČITNOST

Članek poskuša prikazati kdaj in zakaj se v slovenskem knjižnem jeziku pojavita besedi *javnost* in *javen* ter njun nastanek povezuje z zanimivim pojavom pri prevzemanju iz slovanskih jezikov v drugi polovici 19. stoletja — vsestranski razvoj družbenega življenja in strok v tem obdobju je vplival na razvoj jezika, ki se je moral prilagajati poimenovalnim potrebam. Pot besede *javnost* smo spremljali od njenih prvih pojavitev v časopisju, leposlovju in slovarjih druge polovice 19. st. pa do njene rabe v sodobnih družboslovnih strokah, ki so ji zaradi potrebe po natančnem poimenovanju spremenile slovnične lastnosti — neštveni samostalnik so stroke začele uporabljati kot števni, tako da npr. poznamo zvezo odnos z javnostmi (za angleški strokovni izraz Public Relations – PR).

Jezik in slovstvo, Letnik 43, 97/98, št. 4

Peter Svetina

UDK 821.163.6.09-193.3 Prešeren F.

O DVODELNOSTI PREŠERNOVEGA SONETA

Članek obravnava vidike notranje členitve 42 Prešermovih sonetov, objavljenih v Poezijah. Poleg spremembe teme in spremembe udeležencev govornega dogodka je dosegal Prešeren notranjo delitev tudi s sredstvi skladnijske členitve (nizanje odvisnikov, vpeljava drugega dela soneta s samostojno povedjo, členitev s pomočjo posledičnega veznika *tako* in primerjalnega *tako kakor* — *tako*, členitev s spremembo glagolskega in skladnijskega naklona, sprememba glagolskega časa ali dobnosti ter členitev s pomočjo zanikanja). 34 sonetov ima mejo po drugi kvartini, 5 po prvi, eden je enodelen, eden tridelen (4/43/3), pri enem pa je postavitev meje vprašljiva.

Jezik in slovsrvo, Vol. XLIII (1997/98), No. 4

Monika Kain Golob

VISIBLE PUBLIC AND PUBLIC VISIBILITY

UDK 811.163.6373.6

The expressions *javnost* ('the public', n.) and *javen* ('public', adj.) appeared in standard literary Slovenian in the second half of the 19th century, as part of the interesting phenomenon of borrowing from other Slavonic languages. The general development and expansion of social life and sciences in that period influenced also the development of language, which had to respond to the new naming needs. In the article, the word *javnost* is followed from its first appearances in newspapers, literature and dictionaries in the second half of the 19th century, to its uses in present-day social sciences, where the requirements of precise naming changed its grammatical properties — the originally uncountable noun has begun to be used as countable, as in the collocation *odnosi z javnostmi* (lit. 'relations with publics' for the English *Public Relations*).

Jezik in slovsrvo, Vol. XLIII (1997/98), No. 4

Metka Kordigel

UDK 372.882:373.3(497.4)
ONE MORE TIME ON THE INTEGRATED (HOLISTIC) MODEL OF EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF LITERARY DIDACTICS

A major inadequacy of the integrated model of education is its attempt to combine literary education and science classes. By doing this, it fails to reach the educational objectives in both domains, on the one hand hindering the development of formal logical intellectual operations (which is the prime objective of science classes in the first four grades of primary school), and on the other hand misleading children into an inappropriate evaluation of literature (exclusively from a gnostic point of view) and into selecting a reading strategy inappropriate for literary texts. Besides, it does not develop their ability to recognise and to assume the role of the addressee in reception situation. It does not enhance their receptive capacity, which is the central objective of literary education.

Jezik in slovsrvo, Vol. XLIII (1997/98), No. 4

Peter Svetina

UDK 821.163.6.09-193.3
THE BINARY STRUCTURE OF PREŠEREN'S SONNET

Prešeren F.

Prešeren's *Pozivje* includes 42 sonnets. The main devices of internal structuring in these sonnets are changing the theme and changing participants in a communicative event. Additionally, elements of syntactic organization are used, such as a sequence of dependent clauses, beginning the sestet part with an independent sentence, structuring the text with the resitative conjunction *tako* ('thus') and the comparative *tako kakor* — *tako* ('same as — as well'), using a shift in verbal and syntactic modality, a change of tense or time relation, or negation. 34 sonnets are divided after the second quatrain, five after the first quatrain, one is undivided, one has three parts (4/4/3), and the dividing line in one sonnet is vague.