

J

E Z I K

in

lovstvo



071005666



VSEBINA

- Razprave in članki** **175** Boža Krakar-Vogel
Razsežnosti učiteljeve usposobljenosti za poučevanje književnosti
- 189** Olga Kunst-Gnamuš
Performativni glagoli v opisni slovnici slovenskega jezika
- Jubileji** **199** Tomo Korošec
Boris Urbančič – osemdesetletnik
- 200** Milena Hajnšek-Holz
Petinsedemdeset let profesorice Jože Meze
- Metodične izkušnje** **202** Mladen Pavičić
Tečaj za lektorje krakovske poletne šole poljskega jezika
- Poskusi branja** **206** Josip Užarević
Sanje in resničnost Borisa Pasternaka (Opažanje ob pesmi Sanje)
- Slovenščina v javni rabi** **208** Odprto pismo – skupina podpisnikov
Državnemu zboru Republike Slovenije
- Ocene in poročila** **210** Darinka Ambrož
Katalogom znanja iz slovenskega jezika in književnosti na rob
- 212** Božena Orožen
Ruski jezik pri maturi (Predmetni izpitni katalog za maturo. Ruski jezik. Ljubljana. Republiški izpitni center, 1993)
- 213** Ludvik Lazar
Denis Poniž – Nada Barbarič – Marjan Štrancar 1993: Esej in šolski esej, ZRSŠ Ljubljana

Jezik in slovstvo

Letnik XXXIX, številka 5
Ljubljana, marec 1993/94

ISSN 0021-6933

Časopis izhaja mesečno od oktobra do maja (8 številkk)

Izdaja: Slavistično društvo Slovenije, Ljubljana

Uredniški odbor: Alenka Šivic-Dular (glavna in odgovorna urednica), Aleksander Skaza, Jože Pogačnik, Marko Juvan, Miha Javornik (slovstvena zgodovina), Zinka Zorko, Tomaž Sajovic (jezikoslovje), Boža Krakar-Vogel, Mojca Poznanovič (didaktika jezika in književnosti)

Predsednica časopisnega sveta: Helga Glušič

Tehnični urednik: Lojze Tomc

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, Ljubljana 61000

Naročila sprejema uredništvo JiS. Letna naročnina 1200 SIT, cena posamezne številke 200 SIT, dvojne številke 250 SIT, za dijake in študente, ki dobijo revijo pri poverjenikih, je letna naročnina 600 SIT. Letna naročnina za evropske države je 20 DEM, za neevropske države pa 26 DEM.

Naklada 2100 izvodov.

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

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

Razsežnosti učiteljeve usposobljenosti za poučevanje književnosti

O. Empirične raziskave pouka materinščine sploh in književnosti posebej so pokazale, da je priljubljenost predmeta med učenci močno odvisna od učitelja. Tako je predmet skoraj najpogosteje priljubljen, »ker imamo dobro tovarišico«, nepriljubljen pa, ker učence mori »dolgočasno, nezanimivo podajanje snovi.«¹ Zato vprašanje, kako naj učitelj ravna oziroma kaj naj zna, da bo njegovo poučevanje uspešno našlo pot do učencev, ni le eno izmed temeljnih splošnih pedagoških vprašanj, ampak tudi vprašanje pouka vsakega predmeta posebej in njegove teorije. Zato si ga moramo postavljati tudi v književni didaktiki, posebno še, kadar imamo pri tem poimenovanju v mislih visokošolski predmet, ki izhaja iz te vede. Ta ima namreč (kot vsaka specialna didaktika na visokošolski stopnji) namen usposabljanja razmišljujoče praktike, tj. učitelje, ki svoj predmet (književnost v okviru pouka materinščine) poučujejo, poleg tega pa kompetentno, z metodami akcijskega raziskovanja² razmišljajo o svojem ravnanju in ga ustrezno spreminjajo.

Na postavljeno vprašanje skušamo zaradi njegove nenehne aktualnosti v seminarju književne didaktike odgovorjati vsako leto znova. Za začetek študentje posamezno in v skupinah razmišljajo o tem, kakšen je po njihovem mnenju in izkušnjah dober, kakšen pa slab učitelj književnosti. Odgovori so si po vsebini leto za letom precej podobni in bi jih bilo mogoče povzeti v naslednje vsebinske sklope:

- Dober učitelj književnosti mora biti dober strokovnjak, sistematično razgledan po literaturi — umetniški in strokovni, tudi najnovejši; biti mora sposoben presojati literarno dogajanje.
- Poleg tega dober učitelj književnosti dopušča možnost različnih interpretacij literature, ne zatira učencev pri njihovem izbiranju in razumevanju literarnih del, jih motivira za branje, uporablja živahne metode poučevanja, se ne oklepa pretogo učnega načrta, motivira za raziskovanje, daje zanimive referate ...
- In še: dober učitelj (književnosti) je sprejemljiv za pobude učencev, jih hvali, kadar zaslužijo, jim pusti do besede, jih objektivno, pravično ocenjuje, ne uporablja ocen za zastraševanje in prikrievanje vzgojne nemoči ter upošteva, če je učenec v stiski.
- Slab učitelj (književnosti) pa je po mnenju študentov tisti, ki je preveč avtoritativen, ki ne dopušča lastne interpretacije prebranega dela, se togo oklepa učnega načrta, »straši« z maturo.

¹ Elizabeta Čmič: Uresničevanje temeljnih književnovzgojnih smotrov pri pouku književnosti v osnovni šoli. Diplomaska naloga (Ljubljana 1992).

² Janez Sagadin: Razprave iz pedagoške metodologije (Ljubljana 1991).

Študentje tako na podlagi izkušenj s preduniverzitetnim in univerzitetnim šolanjem v svojih odgovorih zajemajo bistvene sestavine učiteljeve usposobljenosti za poučevanje književnosti v podobnih vsebinskih sklopih in razmerjih, kot jih najdemo zapisane tudi v strokovni literaturi iz pedagogike in književne didaktike. Poglejmo nekaj primerov:

- Barica Marentič-Požarnik (1987) našteva naslednje »sestavine učiteljeve pedagoške kompetentnosti: stvarno (snovno), didaktično (metodično), socialno in osebnostno.«³
- Dragutin Rosandić (1986) členi pedagoško kompetentnost učitelja književnosti na književno-metodološko (strokovno), književnometodično in pedagoškometodično.⁴

Tudi Bernhard Sowinski, nemški jezikoslovec in strokovnjak za didaktiko materinščine (1980), meni, da sta učitelju poleg ožje strokovne usposobljenosti (Fachkompetenz) potrebna še splošna didaktika in specialnodidaktično znanje o oblikovanju ciljev in uporabi različnih metod (»Didaktik«, »Allgemeine Methodik« in »Fachmethodik«).⁵

Podobno razmišljajo še drugi specialni didaktiki, npr. Nemeč Jürgen Kreft (1982) in Hrvat Ante Bežen (1989).⁶

Zato lahko bodisi iz izkušnjsko pogojenih odgovorov študentov — prihodnjih učiteljev — bodisi iz opredelitev strokovnjakov povzamemo podoben sklep, kot sem ga zapisala že v Skicah za književno didaktiko (1991): sestavine celovite učiteljeve usposobljenosti za poučevanje književnosti so literarnostrokovna, književnodidaktična in splošna pedagoška usposobljenost.⁷

1.0 Literarnostrokovna usposobljenost

V najširšem smislu bi lahko zahtevo po učiteljevi literarnostrokovni usposobljenosti opredelili tako, kot to po navadi naredijo študentje: učitelj mora biti razgledan po leposlovju in po literarni vedi — po slednji tako, da pozna literarno zgodovino, teorijo in »pomožne vede« ter da je sposoben s tem znanjem razlagati literarna dela.

Nadrobneje nam to splošno opredelitev pomagajo razčleniti nekateri premisleki slovenskih literarnih strokovnjakov in tujih predstavnikov sodobne književne didaktike (na Slovenskem se v književni didaktiki doslej s tem pač še nismo nadrobno ukvarjali).

1.1 Literarnostrokovna usposobljenost učitelja oblikuje študij literature in (deloma) nekaterih drugih ved (npr. jezikoslovja, filozofije itd.). Zato nam bo kažipot predvsem razmišljanje o vsebini in namenu tega študija.

1.1.1 Miran Hladnik (1991) o tem pravi takole:

»Kaj je študij književnosti? Na hitro rečeno je to nekakšno intenzivno ukvarjanje s književnostjo, ki vključuje najprej njeno prebiranje in premišljanje, pa še zdaleč ne samo tega, ampak tudi prebiranje vsega, kar o književnosti izrečejo drugi.«⁸

»Kaj od tega počnemo z literaturo na slovenistiki? Najprej jo beremo, kar počnejo tudi drugi in drugod in kar še ne upravičuje inštitucije filozofske fakultete. Potem jo študiramo; to počnejo v glavnem študentje na ta način, da poslušajo in sodelujejo pri predavanjih, prebirajo to, kar so o njej napisali profesorji, ter občasno ponudijo svoje znanje v preizkus v obliki izpita. Končno jo

³ Barica Marentič-Požarnik: Nova pota v izobraževanju učiteljev (Ljubljana 1987), 36.

⁴ Dragutin Rosandić: Metodika književnog odgoja i obrazovanja (Zagreb 1986).

⁵ Bernhard Sowinski: Methodik des Deutschunterrichts. Fachdidaktik Deutsch (Koln 1980).

⁶ Jürgen Kreft: Grundprobleme der Literaturdidaktik (Heidelberg 1982); Ante Bežen: Znanstveni sustav metodike književnog odgoja i obrazovanja (Zagreb 1989).

⁷ Boža Krakar-Vogel: Skice za književno didaktiko (Ljubljana 1991).

⁸ Miran Hladnik: Praktični spisovnik ali šola strokovnega ubesedovanja (Ljubljana 1991), 8.

raziskujemo: študentje v diplomskih izdelkih in učitelji v razpravah; objava je edini ustrezeni dokaz raziskovalne dejavnosti.«⁹

Literarnostrokovno usposabljanje študentov po teh besedah zajema torej »razmišljujoče branje«, in še bolj širjenje sistematičnega vedenja o leposlovju, kakršnega ustvarja sodobna literarna veda. Deloma pa tudi ustvarjanje novega vedenja v nekaterih metabesedilih.

1.1.2 Tudi za to, kaj (naj) obsega to vedenje o literaturi (literarno znanje) na ravni sistematičnega poznavanja in uporabe pri analizi, je kar nekaj predlogov. Marko Juvan je v anketi, ki sem jo v šolskem letu 1988/89 razdelila nekaterim kolegom na Oddelku za slovenske jezike in književnosti,¹⁰ napisal, da mora literarnostrokovno usposabljanje (s stališča njegovega strokovnega delovanja) zajeti naslednje vsebine:

»1. Literarna teorija:

- pregled temeljnih problemov v različnih literarnoteoretičnih paradigmah, ki so ostale relevantne: ruski formalizem, češki strukturalizem in semiotika, strukturalizem in semiotika sploh, recepcijska teorija, poststrukturalizem (opredelitev besedila, njegove literarnosti, ravnin in postopkov njegove strukture, odnosov z družbenim in literarnim ter kulturnim kontekstom (...));
- predstavitev, uzaveščanje temeljnih literarnoteoretičnih pojmov in uvajanje v produktivno aplikacijo le-teh v analizi literarnih besedil /.../

2. Novejša literarna zgodovina:

- sintetični pregledi kulturnozgodovinskih in literarnih procesov /.../;
- aplikacija novih teoretičnih predstav v specialnih analizah literarnih del;
- raziskava socioloških, recepcijskih in metakomunikacijskih pogojev za tipološke značilnosti slovenske literature;
- obravnava novejših literature v primerjalnozgodovinskem kontekstu /.../;
- večja pozornost do doslej »prezrte« produkcije, ne le trivialne, ampak npr. različnih mejnih praks (popevke, subkultura, nekanonizirani avtorji in njihova dela) itd.«

1.1.3 Še natančneje vsebine, ki sestavljajo literarnostrokovno usposobljenost slovenista (prihodnjega učitelja) med študijem, razgrinja študijski program, ki je nazadnje izšel v šolskem letu 1991/92.¹¹ (V pripravi je nova, dopolnjena verzija.) Poglavlja, ki zadevajo študij književnosti, povedo, da se slovenisti literarnostrokovno usposablajo ob naslednjih temeljnih področjih literarne vede, zajetih v različne študijske predmete: literarna teorija, starejša, novejša in sodobna slovenska književnost, tipološki pregled slovenske književnosti in pregled tujih književnosti. Opis ciljev posameznih predmetov pa pove, da morajo študentje usvojiti »pregled predmeta«, dobiti sistematično sintetizirano znanje o književnih pojavih in imeti priložnost, da to znanje preizkušajo ob razčlembi posameznih besedil.

Vse povedano kaže, da imajo naše sodobne predstave o literarnostrokovni usposobljenosti slovenista (učitelja književnosti) nasledne temeljne značilnosti:

- Na prvem mestu je pridobivanje preglednega literarnega znanja (vedenja o literaturi) iz sinhronega in diahronega zornega kota. Namen tega početja je slovenistovo poznavanje in razumevanje »instanc«, »struktur«, »sistemov«, ki leposlovje razvrščajo po različnih kategorijah ali pa »oblikujejo vsebino in izraz besedil«,¹² in uporaba pridobljenega znanja pri razčlembi

⁹ N. d., 19.

¹⁰ Boža Krakar-Vogel: Kako gledate na svoje pedagoško delo — vprašalnik (1988). Odgovorili so Miran Hladnik, Marko Juvan, Erika Kržišnik, Vladimir Osolnik in Tone Pretnar.

¹¹ Slovenski jezik s književnostjo. Študijski program z literaturo in seznam predavanj za študijsko leto 1991/92. Uredil Miran Hladnik s pomočjo Ade Vidovič-Muha (Ljubljana 1992).

¹² N. d., 109.

besedil. Namen literarnostrokovnega usposabljanja je torej, če povemo v jeziku književne didaktike, vzgoja poznavalca literarne vede in analitičnega, razmišljujočega bralca, ki bere literarna dela s pomočjo pridobljenega znanja. — Doživljajske plati branja leposlovja, ki so načeloma tudi neizogibna sestavina razvite bralne sposobnosti in pomembne za učitelja, ki bo moral za literaturo prepričljivo navduševati mladino (npr. poglobljena čustvena, čutna, predstavljalnostna občutljivost, glasno interpretativno branje, subjektivno-objektivno vrednotenje, oblikovanje metabesedil še drugih, nestrokovnih funkcijskih zvrsti, kot je ustvarjalno pisanje), v naših predstavah o strokovni usposobljenosti slovenisti niso zajeti med eksplisitnimi izobraževalnimi cilji.

- Naše sodobne predstave o slovenistovi (učiteljevi) literarnostrokovni usposobljenosti kažejo razumljivo povezavo s sodobno slovensko literarno vedo oziroma s področji, ki so predmet raziskovalnega zanimanja univerzitetnih raziskovalcev. Ker pa je v sodobni (ne le slovenski) literarni vedi »ponudba« vsebinskih interesov, poti in spoznanj večja, kot so zmožnosti (dodiplomskega) visokošolskega literarnostrokovnega usposabljanja, je pri zadevnem izboru med »ponudbo« navadna in tudi potrebna selekcija. Ta (naj) se ravna po tem, katera so temeljna vsebinska in metodološka vprašanja literarnega raziskovanja. Boris Paternu jih je v Sodobnosti (1987) razčlenil takole:

Tudi v sodobni literarni vedi se tako kot na vseh drugih znanstvenih področjih pojavlja za posameznika neobvladljiva mreža specializacij in hiperspecializacij. »S širino in količino znanja prihaja tudi do izgubljanja njegove notranje povezanosti in notranje koherence ... V pedagoškem območju stroke, na univerzah, ima to, kot ugotavljajo, mučne posledice in vrsto odtujevalnih učinkov.«¹³ Zato je, kot pravi Paternu, potrebna zavest o temeljnih področjih literarnega raziskovanja, ki zajemajo celotno triado na črti avtor — delo — bralec, in o medsebojnem dopolnjevanju, ne pa izključevanju poglobljenih raziskovalnih metod (tekstoloških, biografskih, recepcijskih). Vsaka med njimi ima pri spoznavanju leposlovja pomemben delež, če se le ne »absolutizira in s tem izolira od drugih.«¹⁴ Izkušnje učijo, da tedaj skoraj gotovo prihaja do okvar. Te pa so najmočnejše »takrat, kadar popusti pozornost do literarnega teksta in njegove relativne avtonomnosti, kot da je prav tu nukleus, ki ga ne moremo brez kazni zapostaviti. Bilo je zmeraj narobe, kadar je tekst izgubil svoje središčno mesto. Toda bilo je narobe tudi takrat, kadar so ga osamosvojili tako močno, da so mu potrgali vse žive niti v njegov bogati kontekst, k avtorju, bralcu in družbi.«¹⁵ Podobno kot zavest o relativnosti metod je po Paternu vsem mnenju treba imeti pred očmi tudi smisel literarnega raziskovanja oziroma literarne znanosti sploh. Ta pa je predvsem v tem, da s svojim bogatim instrumentarijem pomaga »h globljemu dojetanju, razumevanju, pa tudi vrednotenju literature, s tem pa k njenemu močnejšemu učinkovanju.«¹⁶ Tako je ena prvih funkcij literarne vede, »da stopnjuje in aktivira bralne zmožnosti.«¹⁷ Smisel literarne vede ja torej kakovostno branje leposlovja. Kakovostno branje pa vključuje tudi bralčevo osebnost, njegovo subjektivno doživljanje in vrednotenje, opredeljevanje. Kajti: »...nobena umetnost ne funkcionira vrednostno nevtravno in tako funkcionirati tudi noče ... In tudi literarni raziskovalec ali interpret ne more drugače, kot da je najprej bralec. To se pravi človek, vržen v neko doživljajsko in vrednotenjsko dojetanje v literarnem tekstu vsebovane in skozi umetnostni medij sporočene resničnosti. Ta vrednotenjski impulz, ki vsebuje tudi estetsko substanco, na neki način obstaja in deluje naprej.«¹⁸ —

Iz vsega tega bi med drugim lahko sklepali naslednje:

¹³ Boris Paternu: Pot k dialogu, Sodobnost, št. 4 (1987), 344.

¹⁴ Prav tam.

¹⁵ Prav tam.

¹⁶ Boris Paternu: n. d., 339.

¹⁷ Prav tam.

¹⁸ Prav tam.

Temeljno je tisto (z različnimi metodami pridobljeno) vedenje, ki pripomore k boljšemu spoznavanju in dojetju literature. Pri tem pa poleg znanja sodeluje tudi bralčevo osebno doživljanje in opredeljevanje.

Nemara bi prav s slednjo ugotovitvijo lahko utemeljili predlog, da bi v okviru literarnostrokovnega usposabljanja učiteljev kazalo gojiti tudi doživljajsko plat branja leposlovja in sposobnost za njegovo refleksijo. Gojiti jo kot predstopnjo objektivizacije z literarnovednim instrumentarijem in produktivnega spajanja obeh načinov branja. Praksa namreč pogosto pokaže, da učitelj, ki sam nima razvite zavesti o doživljajskem branju, to prezre tudi pri učencih in se ne glede na njihovo odzivnost (o njej nemalokrat sploh ne teče beseda) loti razčlenjevanja besedil po »literarnoteoretičnih prvinah«.

Na pomembnost doživljajske sestavine sprejemanja literarnih del opozarja tudi Meta Grosman (1989). Piše sicer, da si teoretiki niso enotni, ali je v estetskem doživetju najpomembnejši subjektivni element ali potreba »spoštovanja objektivnega elementa, to je umetniškega predmeta zunaj osebk«. ¹⁹ Kljub tem dilemam pa je dejstvo, pravi, da prvotno doživljajsko sprejemanje literarnega dela pri bralcu povzroči selekcijo sestavin, ki so za njegovo obzorje pričakovani najpomembnejše in so tako izhodišče za kompleksnejšo analizo in vrednotenje. Poleg tega se na tej stopnji sprožajo bralčevi fantazijski procesi, npr. predstavljanje različnih upovedenih položajev, vživljanje, pomembni npr. za socializacijo, razvoj ustvarjalnega mišljenja, in, dodajmo, pri učitelju za glasno interpretativno branje. Grosmanova meni še, da doživljajsko sprejemanje literature daje ugodje, užitek, in s tem sproža trajno potrebo po branju. Ta pa je sestavina bralne kulture, pozitivnega razmerja do leposlovja, ki je za učitelja neizogibno, če hoče svoj predmet poučevati ne le poznavalsko, ampak tudi naklonjeno. —

Skratka, dejali bomo, da je vključevanje doživljajskega branja leposlovja in njegove refleksije v učiteljevo strokovno usposabljanje pogoj za celostne izkušnje z literaturo, kakršne si bodo učitelji prizadevali spodbujati tudi pri učencih.

1.2 Na slednje poleg drugega opozarjajo tudi v sodobni tuji književni didaktiki, zavedajoč se, da sedanji književnovzgojni cilji od učiteljeve literarnostrokovne usposobljenosti pričakujejo razlikovanje in produktivno sintezo doživljajskega in razumskega branja leposlovja pri njem samem in pri učencih.

Sicer pa nekateri tuji strokovnjaki za književno didaktiko o učiteljevi literarnostrokovni usposobljenosti razmišljajo takole:

1.2.1 Jürgen Kreft (1982) meni, da mora biti sodobni učitelj usposobljen za recepcijo (doživljajsko, razumsko in vrednotenjsko interpretacijo) in tudi produkcijo (krativno pisanje) literarnih besedil. Razgledan pa mora seveda biti tudi po literarni teoriji in zgodovini. Kreft je kritičen do visokošolske teorije in prakse, ki učiteljevo literarno strokovno usposobljenost razume samo kot obvladovanje znanstvenih spoznanj »na šolski ravni«. ²⁰

1.2.2 Podobno je do takega razumevanja učiteljevega literarnostrokovnega izobraževanja kritičen Bernhard Sowinski (1980). Njemu in soavtorju razmišljanja o teh vprašanjih, Jürgenu Heinu, se zdi za prihodnjega učitelja književnosti pomemben študij eksemplaričnih vsebin literarne vede (»Polno uvajanje vse vsebine je komaj še mogoče«). ²¹ Te vsebine naj služijo predvsem za prikaz različnih metodoloških prijemov, saj bo moral učitelj pozneje znati z različnimi metodami samostojno obravnavati tudi nove vsebine pri pouku.

¹⁹ Meta Grosman: Bralci in književnost (Ljubljana 1989), 45.

²⁰ Jürgen Kreft, n. d.

²¹ Bernhard Sowinski, Jürgen Hein: Das Fachdidaktisches Studium des Faches Deutsch. Fachdidaktik Deutsch (Köln 1980), 15.

1.2.3 Dragutin Rosandić (1986) opisuje učitelja književnosti kot »senzibilnega človeka, ki ni ravnodušen do književnega dela, ki navezuje z besedilom različne stike in ki zmore svoje doživljanje besedila posredovati tudi učencem.« Učitelj mora biti »suveren interpretator«, zato mora poznati tudi metode književne razčlembе, ki jih podaja metodologija literarne vede, pa literarno zgodovino, teorijo, jezikoslovje...²²

Pavle Ilić (1983) pa poleg tega opozarja še na pomen učiteljeve lastne bralne kulture: »Učenci morajo spoznati, da se njihov učitelj vsak dan druži z dobro knjigo.«²³ Pomembno se mu zdi tudi, da učitelj zna dobro glasno (interpretativno) brati leposlovje, ker ga tako učencem zelo približa. To pa pomeni združevanje lastnega doživetja besedila z izbiro ustreznih glasovnih sredstev, ki jih za interpretacijo določenih pomenov opisuje stavčna fonetika (npr. ponazarjanje tragičnosti z izbiro registra, govorne hitrosti itd.). Zato se strinjamo, da bi bilo učitelju potrebno poznavanje osnov glasnega podajanja umetnostnih besedil, zakonitosti govorcevega in besedilnega zvočenja, kakor se ga nadrobneje učijo igralci.²⁴

Če torej skušamo povzeti, kaj vse kot sestavine učiteljeve strokovne usposobljenosti navajata naša književna veda in sodobna tuja književna didaktika, dobimo približno takole podobo:

Učitelj književnosti naj pozna slovensko in tuje leposlovje in naj sledi sodobni literarni ustvarjalnosti. Obvlada naj sodobno literarno vedo v razmerju avtor — delo — bralec, pregledno, z razumevanjem in zavedanjem njegovega smisla in potrebe po tvornem povezovanju različnih metod. To vedenje (znanje) naj uporablja pri analizi literarnih del. Poleg tega pa naj razvije občutljivost za dojemanje in interpretiranje leposlovja še z drugim, nerazumskim delom duševnosti — čustveno, čutno, domišljjsko, vrednotenjsko. Tako sprejemanje leposlovja pa se spodbuja z različnimi oblikami dejavnega študija — npr. s študijem interpretativnega branja, tudi z ustvarjalnim pisanjem itd.

Slovenist — učitelj književnosti — naj bo torej:

- kvalificiran bralec (zmožen doživljajskega sprejemanja besedila, estetskega zvočnega podajanja v skladu s posebnostmi besedila, njegove razčlembе in vrednotenja, in naj ima razvito bralno kulturo);
- poznavalec literarne vede (literarnozgodovinskih obdobj, tipoloških posebnosti slovenske književnosti, primerjalne literarne zgodovine, literarne teorije in metodologije);
- poznavalec »pomožnih ved« (sociologije, zgodovine, filozofije, mitologije, jezikoslovja itd.).

Literarnostrokovna usposobljenost v opisanem okviru torej omogoča posamezniku kvalificirano branje oz. interpretacijo literarnih del in uvrščanje literarnih pojavov v različne sisteme. Omogoča mu, da zmore o literaturi govoriti, pisati, se z njo ukvarjati kot poznavalec in na teh izhodiščih ustvarjati novo vednost (ali — po Hladniku — brati, dokazovati znanje o literaturi in jo raziskovati; usposabljanje za poučevanje tu ni zajeto med dejavnosti, ki jih »počnemo z literaturo na slovenistiki«). Mi pa si bomo vseeno postavili še eno vprašanje: Ali je vse to dovolj, da zmore tako izobražen literarni strokovnjak slovenist literaturo tudi poučevati?

Kot je mogoče videti že iz začetka tega prispevka, je naša teza kajpak, da vse to še ni dovolj.

Vendar bomo pred njenim utemeljevanjem skušali odgovarjati na postavljeno vprašanje še z izkušnjami in raziskovanjem našega poučevalnega izročila in sodobne prakse. To dvoje pa ponuja oba odgovora, torej: zgolj literarnostrokovna usposobljenost učitelja slovenista za uspešno poučevanje književnosti je in ni dovolj.

²² Dragutin Rosandić: n.d., 719.

²³ Pavle Ilić: Učenik, književno delo, nastava (Zagreb 1983), 29.

²⁴ Katja Podbevšek: Govorna organiziranost umetnostnega besedila, JiS št.3 (1992/93).

Da je tudi samo literarnostrokovno znanje dovolj za razmeroma uspešno poučevanje književnosti, zlasti če ima učitelj še nekaj naravnega daru za komuniciranje z učenci, nam dokazuje dolgoletna praksa, ko so številni učitelji brez posebnih dodatnih znanj navduševali številne učence za branje, ljubezen do knjige, celo pisanje, jih temeljito literarno izobrazili, utrjevali zavest, da je književnost temelj slovenskega narodnega obstoja in razvoja, ter jih celo spodbudili za študij. Tako nam naše poučevalno izročilo ponuja lepo število dokazov za veljavnost dveh tudi pri nas pogostih »teorij« — prve, da je za učitelja potreben predvsem prirojeni dar, da je učitelj nekakšen »umetnik«, in druge, da je učitelju potrebno izključno strokovno znanje in nekaj praktičnih »veščin«, s katerimi ga privlačno prenaša na učence.

Pomisleke pa zbujajo nekateri drugi, prav tako iz sedanje in polpretekle prakse nabrani podatki:

- ljudje ne vedo, kdo je avtor prve slovenske knjige,²⁵
- mladi ne berejo leposlovja, niti gimnazijci ne, ker v branju iščejo predvsem sprostitve in zabavo, to pa lažje najdejo v časopisih in revijah,
- mladi kot svoje najljubše knjige in avtorje navajajo Cankarja, Jurčiča, Tavčarja, še rajši pa seveda »podtaknjeno« Viktorijo Holt ali Konsalika.²⁶

To najbrž pomeni, da ljudje, ki so se v šoli gotovo srečevali ali se še srečujejo z literaturo, pozabijo bistvena dejstva o njenem razvoju in obstoju, se ne zavedajo različnih možnosti, ki jih ponujajo različne vrste branja različnih besedil, in ne dosežejo stopnje literarnoestetskega branja,²⁷ poznajo zelo malo knjig (sodobnih avtorjev pa ponekod sploh nič) in nimajo književne kulture, zato med »najljubše« enakovredno uvrščajo po eni strani tiste iz obveznega šolskega repertoarja, po drugi pa tiste trivialne, ki jih dejansko najraje berejo.

To nizko književno kulturo in tudi slabo literarno znanje bi najbrž težko pripisali samo šoli oziroma učiteljevi premajhni (s študijem pridobljeni) literarnostrokovni usposobljenosti ali premajhnemu trudu, da bi jo čim bolj razdal med učence (splošno znano je in naše raziskave kažejo, da so učitelji slovenščine najbolj obremenjeni, hkrati pa tudi najbolj požrtvovalni in najdlje navdihnjeni od »pedagoškega erosa«). Zato bo še najverjetnejše preprosto sklepanje, da pač preveč energije porabijo s premajhnimi učinki, da v svoji strokovni usposobljenosti nimajo kažipotov, kako svoje znanje čim učinkoviteje usmeriti k učencem. To pa (kot kažejo omenjeni in številni drugi podatki iz prakse) najbrž ni tako, da učitelji kot strokovnjaki posredujejo učencem čim več svoje učenosti, ampak (kot pove preprosto dejstvo, da si najbolje zapomnimo tisto, kar naredimo sami) tako, da čim več tega, kar kot strokovnjaki vedo, pomagajo s primernimi premišljenimi spodbudami čim bolj samostojno odkriti tudi učencem. Poleg literarnostrokovnega znanja je torej učitelju potrebno še znanje o ravnanju s tem znanjem v stiku z učenci, tako da bi tudi oni z lastnimi izkušnjami sprejeli za svoje spoznanje, da ima literatura lahko kakšen pomen v njihovem življenju, s tem pa tudi čutili potrebo po branju, in da bi za to imeli potrebno znanje.

Skratka, k učiteljevi usposobljenosti za poučevanje spadata še dve dopolnilni razsežnosti, ki mu omogočata, da svoje literarnostrokovno znanje uporablja v skladu s tem, kaj želi doseči, pri kom, v kakšnih okoliščinah in kako naj se tega loti.

2.0 Splošna pedagoška usposobljenost

Na potrebo po tej vrsti usposobljenosti oziroma na njene praktične učinke se v visokošolski praksi pogosto gleda z nezaupanjem. Vzroke za to razčlenjuje Barica Marentič-Požarnik (1992): »K

²⁵ Podatek temelji na radijski anketi med mimoidočimi v oktobru 1993. Najbrž se je večina med desetimi vprašanimi nekaj let šolala v slovenski šoli in večkrat slišala za Trubarja.

²⁶ Podatka sta iz raziskave o književnih interesih srednješolcev, ki so jo v šolskem letu 1991/92 opravili študentje v seminarju iz književne didaktike.

²⁷ Metka Kordigel: Vrste branja, Koroški fužinar, št. 3 (1990).

takemu stanju sta prispevala predvsem postulata avtonomije (v znanost se ne more nihče vtikati, še najmanj pedagogika) in raziskovanja (glavna naloga visokošolskega učitelja je lastno raziskovanje in uvajanje študentov v raziskovanje; uvajanje v zahteve bodočega poklica ni stvar univerzitetnega študija).²⁸ Tako naziranje izvira še iz Avstrije po l. 1848, ko je bilo univerzitetno poučevanje stvar individualnih interesov znanstvenikov in ko je bil »značaj čiste znanstvenosti« najboljši izraz na filozofski fakulteti, medtem ko so se medicinska, pravna in teološka fakulteta, ki so usposabljale tudi za poklicno dejavnost, štejele za manj znanstvene (avtorica navaja ta dejstva po knjigi H. Seela, Universität und Lehrerausbildung, brez letnice). — Od tod izvira protislovje, »da inštitucija, ki je vseskozi izobraževalna«, posveča pedagoškemu usposabljanju učiteljev tako malo pozornosti. Poleg tega pa avtorica kritično pripisuje vzroke za nezaupanje do te vrste poklicnega izobraževanja tudi sedanjemu stanju in pogojem izvajanja pedagoško-psiholoških predmetov: »Problem pedagoško-psiholoških predmetov so tudi nezadovoljivi pogoji izvajanja (prostori, kadri, velikost skupin...), pa tudi konceptualne nejasnosti (ali gre za osnovne discipline 'v miniaturi', ali pa učiteljem posebej prilagojena problemska področja).«²⁹

Ne glede na zgodovinske in aktualne razloge za različne pomisleke pa praksa kaže, da je splošna pedagoška usposobljenost za učinkovit pouk potrebna, saj marsikaj, kar je brez nje prepuščeno učiteljevemu intuitivnemu ravnanju, napravi razvidno in utemeljeno, s tem pa učitelju tudi olajša rešitev marsikatero dileme. To vrsto usposobljenosti imenujemo splošna pedagoška usposobljenost, ker naj bi bila lastna vsakemu učitelju, ne glede na stroko, in zato, ker naj bi k njej ponavadi prispevala spoznanja iz različnih pedagoških ved (pedagogike, splošne didaktike, pedagoške psihologije, mladinske psihologije itd.). Tvorno vlogo pa imajo tudi nekatere druge vede, ki raziskujejo pedagoško komunikacijo, npr. jezikoslovno utemeljena komunikacijska didaktika.³⁰ Učitelj naj bi v okviru tega usposabljanja pridobil predvsem dve vrsti spoznanj:

2.1 V prvi naj bi bilo to, da je pouk organiziran in voden proces raznovrstnega (razumskega, izkušnjskega, čustvenega, fantazijskega itd.) učenčevega spoznavanja določene stvarnosti.³¹ To pomeni, da je glavni del pouka namenjen spodbujanju spoznavnih procesov pri učencih, ne pa pasivnemu sprejemanju in »pametni reprodukciji« znanja, ki jim ga v rezultativni obliki posreduje učitelj. Znanje v sodobnem svetu že dolgo ni več nekaj, kar se dokazuje predvsem z reprodukcijo naučenih podatkov, ampak se dokazuje z uporabo podatkov v novih primerih (v našem primeru npr. pri branju novih knjig) in z njihovo ustvarjalno izrabo³² (pri raziskovanju ali pisanju literature). Poglavitni cilji pouka raznih predmetov so zato usmerjeni k spodbujanju različnih učenčevih spoznavnih dejavnosti ob določeni stvarnosti — pri pouku književnosti torej k spodbujanju razmišljanja, čustvovanja, domišljije in uporabe književnega znanja ob branju in raziskovanju leposlovja.

2.2 Za vodenje pouka kot aktivnega učenčevega spoznavanja pa je treba poznati vrsto strategij oz. ravnanj, ki omogočajo približevanje temu cilju. Opisujejo in razčlenjujejo jih različne pedagoške teorije.³³ Mi jih bomo nekaj povzeli po razčlembah pedagoškega govora v okviru komunikacijske didaktike, o katerih poroča Olga Kunst-Gnamuš (1992), in po knjigi Barice Marentič-Požarnik (1987):

²⁸ Barica Marentič-Požarnik: Izobraževanje učiteljev med univerzo, državo in stroko. Kaj hočemo in kaj zmoremo. Zbornik s posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev (Ljubljana 1992), 13.

²⁹ Barica Marentič-Požarnik: n.d., 19.

³⁰ Olga Kunst-Gnamuš: Sporazumevanje in spoznavanje jezika (Ljubljana 1992).

³¹ David Kolb: Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development (New Jersey 1984).

³² Darja Piciga: Vzgoja in izobraževanje za suverenost in integracijo. Slovenci in prihodnost, Nova revija, št. 134-135 (1992).

³³ Barica Marentič-Požarnik (1987) povzema npr. znano Flandersovo razčlembo razredne interakcije (1967) in poroča o naših raziskavah (Uršič, Luzar, 1978).

2.2.1 Usklajevanje razmerja med učiteljevim in učenčevim govorom pri pouku. — Raziskave kažejo, da pri pouku, pa ne le pri predavanju, ampak tudi pri pogovoru, močno prevladuje učiteljev govor (tega je pogosto kar 90%): »Slika, ki jo ponuja opravljena razčlemba, je porazna in omogoča sklep, da govor v razredu učencem ne nudi zadosti priložnosti za govorno izražanje«. ³⁴ — Nimamo raziskav, ki bi statistično pokazale, kako je s tem pri pouku književnosti, vendar nekatera opazovanja prakse kažejo, da podobno. Pa bi bilo z večjim znanjem o zakonitostih in učinkih pedagoškega govora lahko bolje. Poglejmo primer:

Učitelj postavi vprašanje: »Kakšno razmerje do sveta izraža Vodnikova pesem Dramilo?« Učenci odgovorijo skupinsko in enobesedno: »Optimizem.« V razredu je na videz teklen živahen pogovor, ki pa je spodbudil k razmišljanju oziroma k ubeseditvi misli le tiste, ki so to hoteli, pa še to le z eno besedo. Z nekoliko drugačnim ravnanjem bi učitelj dosegel, da bi bili dejavni vsi in da bi bil delež njihove govorne in miselne dejavnosti precej večji. Vprašanje bi v tem primeru moral oblikovati kot takole nalogo: »Razmislite vsak zase, kakšno razmerje do sveta se kaže v Vodnikovi pesmi Dramilo, in svojo ugotovitev utemeljite s povzemanjem mest v pesmi, kjer je tako razmerje vidno!«

2.2.2 Razločevanje odnosnega (po Gnamuševi »strateškega, spodbujevalnega« ali odklanjajočega) in spoznavnega govora (pojasnjujočega, metajezika): »Nerazločevanje odnosnega in spoznavnega govora je razlog za pogoste težave v pedagoški praksi, to je nezavedanja in pretvarjanja spoznavnih težav v medosebne nesporazume in navzkrižja.« ³⁵ — Pri pouku književnosti je tipičen primer takega nerazločevanja takrat, kadar učitelj na učenčevo odklanjanje avtorja, ki ga ne razume in mu ni blizu, reagira užaljeno in z moraliziranjem (tj. z odnosnim govorom »nesprejemanja«) namesto z razčlenjevanjem in pojasnjevanjem. Npr.:

»Lani sem doživel, da mi učenci v nekem razredu niso marali brati Prešerna. Da se to več ne ponovi! Kam pa pridemo, če ne boste radi brali največjega slovenskega pesnika! Kakšni Slovenci pa ste!?!« Namesto npr.: »Prešeren velja za največjega slovenskega pesnika. Poskusili bomo ugotoviti, ali je res tako, zakaj, in ali mislite tako tudi vi.«

— Med pomanjkljivostmi pedagoške komunikacije Barica Marentič-Požarnik (1987) navaja še neiznajdljivost, stereotipnost (učitelj informira in postavlja ozka, večinoma reproduktivna vprašanja, učenec kratko in hitro odgovarja) in »emocionalno sterilnost« — učitelj zanemarja lastna in učenčeva čustva (in to po možnosti še poudarja kot svojo posebno odliko), kot kaže naslednji primer iz prakse:

»Nič me ne zanima, ali imate Gruma radi ali ne. In tudi vas se ne tičejo moji občutki glede njega. Ta avtor je predpisan v učnem načrtu in naša glavna skrb je, da ga obravnavamo v predpisanem okviru.«

Po vsem povedanem bi lahko sklenili, da splošna pedagoška usposobljenost omogoča učitelju usmerjati pedagoško komunikacijo primerno zakonitostim spoznavnega procesa, katerega glavni akter je učenec, in ciljem, ki jih želi skladno z naravo obravnavanega predmeta doseči. Omogoča mu razvijati številne vrline dobrega učitelja, ki smo jih kot pomembne povzeli tudi iz mnenj naših študentov: da smiselno hvali — »predvsem takrat, kadar pokažejo učenci samostojno iniciativo«, dopušča, »da ga med razlago učenci prekinjajo s pripombami in vprašanji«, zastavlja manj reproduktivnih in več višjenivojskih vprašanj, uporablja tudi učenčeve ideje in manj kritizira. ³⁶

Tako splošna pedagoška usposobljenost učitelja po svoji strani prispeva k spoznanju, da je potrebno strokovno znanje v pedagoškem procesu prilagoditi določenim zakonitostim. Predvsem dejstvu, da se človeku spoznanj, ki naj bodo njegova trajna in uporabna last, večinoma ne da »servirati že

³⁴ Olga Kunst-Gnamuš: n.d., 31-32.

³⁵ N.d., 26.

³⁶ Po Barici Marentič-Požarnik (1987), 45.

narejenih«, ampak da se mora do njih prebiti dejavno, z udeležbo izkušenj, uporabo dosedanjega znanja in sprožanjem lastnih duševnih procesov.

3.0 Književnodidaktična usposobljenost

Kako se opisane zakonitosti pouka kot spoznavnega procesa uresničujejo ob določenih vsebinah pri posameznih šolskih predmetih, pa raziskujejo specialne didaktike — za pouk književnosti torej književna didaktika, tretje področje, ki ga mora za (uspešno) delo poznati učitelj književnosti.³⁷

Književno didaktiko definiramo kot interdisciplinarno in uporabno vedo o pouku književnosti. Interdisciplinarno zato, ker se pri razlagi in raziskovanju književnih pojavov pri pouku opira na literarno vedo, pri raziskovanju in razlaganju pouka kot vodenega procesa različnih načinov učenčevega spoznavanja pa na pedagoške vede. Uporabna pa je književna didaktika zato, ker kot rezultat razčlenjevanja didaktične sestave pouka književnosti daje uporabna načela, ki se na praktični ravni konkretizirajo v učnih načrtih, učbenikih, priročnikih, posameznih metodičnih modelih in pri samem poučevanju.

Sodobna književna didaktika torej ni veda o »prenosu stroke v prakso«, z nekaj »popestritvami« za mladino. Taka je zadostovala za dogmatsko-reproduktivni pouk, pri katerem je, kot pravi Rosandič (1986), učitelj predaval snov, predavanje glede na razpoložljiv čas poživil z branjem odlomkov in spraševal za oceno, kar je poprej povedal.

Zdaj pa je književna didaktika veda, ki interdisciplinarno definira posamezne sestavine v didaktični sestavi pouka književnosti (smotre, metode in vsebine) in izpeljuje uporabna načela, posledično pa:

- kaže razmerja med sestavinami,
- usmerja dejavnosti v okviru pouka književnosti (npr. učiteljevo ravnanje na poti od strokovne do didaktične obravnave besedila, učno načrtovanje, načela za preverjanje znanja, pisanje učbenikov, didaktičnih gradiv itd.).

3.1 Sodobna književna didaktika torej najprej definira naslednje sestavine didaktične strukture pouka:

3.1.1 Cilje (smotre) pouka književnosti, ki jih ima za najpomembnejšo sestavino vzgojno-izobraževalnega procesa.³⁸ Ti so splošni (veljavni za pouk književnosti v celoti) in posebni (veljavni za posamezne stopnje oz. vrste šolanja). Splošni temeljni smoter pouka književnosti se v sodobni književni didaktiki oblikuje na podlagi spoznanj, kaj je književnost, kako jo bralec sprejema in kaj je pouk, ter se največkrat glasi »vzgoja za dejaven stik (komunikacijo) učenca z leposlovjem«. Uresničuje pa se postopoma prek različnih delnih ciljev (taksonomske kategorije), ki prav tako veljajo na vseh vrstah in stopnjah šolanja:

- usposabljanje za literarno branje (doživljanje, razumevanje, vrednotenje literarnih del in izražanje interpretativnih spoznanj),
- usposabljanje za literarno raziskovanje (na temelju literarnega branja, na višjih stopnjah šolanja),
- usposabljanje za ustvarjalno pisanje (kot nadstandard),
- pridobivanje književnega znanja,
- spodbujanje pozitivnega razmerja do leposlovja, potrebe po branju ob prostem času in po spremljanju literarnega dogajanja,
- usvajanje širših civilizacijskih in občečloveških vrednot, ki jih vsebujejo leposlovna dela — kulturnih, narodnih, socialnih, verskih, moralnih itd.

³⁷ Problematiko tega razdelka nadrobno obravnavam v doktorski disertaciji Novejši slovenski pogledi na pouk književnosti kot dejavnik sooblikovanja njegovih smotrov, metod in vsebin (Ljubljana 1992).

³⁸ Jože Širec cilje (smotre) imenuje »neodvisno spremenljivko«, vse druge sestavine (vsebine, metode, prostor, čas itd.) pa »odvisne spremenljivke« vzgojno-izobraževalnega procesa — Kako operativiram izobraževalni učni cilj (Ljubljana 1984).

3.1.2 Poglavitna metoda za doseganje navedenih ciljev v okviru splošnega temeljnega smotra je dejavna šolska interpretacija — delo z besedilom v šoli, vodeno tako, da omogoča posamezniku in skupini doživljanje, razumevanje, vrednotenje in izražanje o prebranem delu, nato pa primerjanje del med seboj in njihovo razvrščanje po različnih možnostih.

3.1.3 Uresničevanje navedenih splošnih ciljev pelje tudi v iskanje splošnih načel za izbiro in razvrstitev vsebin (učne snovi) za pouk književnosti. Vsebine pouka književnosti so književna dela in književnovodne (ter »pomožne«) vsebine, ki se razvrščajo po literarnozgodovinskem, literarnoteoretičnem in/ali literarnoreceptijskem načelu (t.j. glede na učenčevo sprejemljivost — interese, zrelost ...) ter se opirajo na temeljna, sodobna, preverjena in utrjena literarnovedna spoznanja, v skladu z načeloma didaktične in psihološke primernosti.

3.2 Književna didaktika ob takem opisu didaktične sestave pouka književnosti omogoča tudi upoštevanje razmerij med posameznimi sestavinami. Dokazuje namreč, da nobene sestavine ni mogoče obravnavati izolirano — ne postavljati ciljev brez misli na vsebine ne vnašati vsebin brez ozira na različne cilje in dejavne metode, ki zahtevajo več časa (učenec premišljuje, pogosto »se moti«).

3.2.1 Največ in najbolj izolirano učitelji in literarni strokovnjaki razmišljajo o vsebinah pouka književnosti, o njihovem obsegu in izbiri konkretnih piscev in del.³⁹ O tem priča tudi ena od naših nedavnih raziskav,⁴⁰ v kateri učitelji vsi po vrsti tožijo nad obsegom snovi. Vendar konkretnih predlogov za zmanjšanje obsega nimajo. Imajo pa številne predloge, kaj bi bilo treba dodati in s katerimi pisci oziroma deli razširiti obravnavo. Zavest o tem, da vsebin v tako razumljenem procesu ni mogoče poljubno širiti, tako kot je to bilo pri reproductivnem pouku, se torej še ni utrdila, kakor tudi zavest o ciljnih pouka sploh še ne (dovolj).

Kako se v posameznih književnih didaktikah oblikujejo načela za izbiro vsebin, je odvisno tudi od pojmovanja književnosti, ki se je uveljavilo v njih. Če se književnost npr. razume kot ena izmed vrst besednega sporazumevanja, ki se obravnava enako kot besedila drugih funkcijskih zvrsti, potem se za pouk književnosti besedila tako tudi izbirajo. Nastajajo berila, ki vsebujejo leposlovne, poljudnoznanstvene, publicistične in praktičnosporazumevalne sestavke.⁴¹ V naši literarni vedi (in književni didaktiki — prim. op. 37) pa je književnost definirana kot besedna umetnost z estetsko, spoznavno in etično funkcijo⁴² ali pa (pri Hladniku, 1991) kot besedila v umetnostnem jeziku, ki sicer niso vsa umetnine. Zato se za književni pouk izbirajo leposlovna besedila, poleg njih pa tudi polliterarna (po Kmeclovi Mali literarni teoriji, 1976, »didaktične« književne vrste) in nekaj besedil iz trivialne in neparadigmatične literature (popevke, strip). — Poleg navedenega pa vplivajo na izbiro vsebin še številni drugi dejavniki, katerih razčlenjevanje presega okvire tega prispevka.

3.2.2 Pa tudi cilji se pogosto radi postavljajo ali izolirano ali sploh mimo književnosti. Tako je bila v preteklosti in je še zdaj književnost ne tako redko pojmovana kot sredstvo za različno ideološko usmerjene vzgojne koncepte — v preteklosti npr. za moralno-versko vzgajanje,⁴³ pa za vzgojo k bratstvu in enotnosti oziroma v duhu socialistične samoupravne ideologije, danes tu in tam spet za versko, narodno, ekološko ali jezikovno vzgojo. — Vendar književnost pri pouku književnosti ni

³⁹ Take so npr. kritike usmerjenega izobraževanja, ko so tako učitelji iz prakse kot literarni strokovnjaki kritizirali predvsem ali samo vsebinske vidike. — O pouku književnosti v srednjem usmerjenem izobraževanju. Stališča Društva za primerjalno književnost, JiS, št. 1 (1983/84); Alenka Šivic-Dular, Tomaž Sajovic: Strokovno posvetovanje slovenskih slavistov v Ljubljani in Krškem (4.–6. oktober 1984), JiS, št. 4 (1984/85).

⁴⁰ Boža Krakar-Vogel: Rezultati empiričnih raziskav o pouku književnosti. Referat na slavističnem zborovanju v Celju (1993).

⁴¹ Tako je sestavljena ena izmed številnih italijanskih antologij za nižjo srednjo šolo — Bertocchi, Brescia etc.: Progetto Lettura (Firenze 1984). Pri nas so taki poskusi v učbenikih za integrirani pouk na razredni stopnji osnovne šole, ki pa književnost podrejajo pragmatičnim spoznavnim ciljem.

⁴² Definicije v tem smislu najdemo pri Janku Kosu: Očrt literarne teorije (1983), pri Darku Dolinarju: Hermenevtika in interpretacija (1991), pri Borisu Patemujju: Kaj hočemo s poukom književnosti, JiS, št. 5 (1983/84).

⁴³ Anton Mahnič: Liberalizem v našem šolstvu, Rimski katolik (1985).

sredstvo, ampak cilj. Njeno spoznavanje gotovo omogoča posamezniku tudi prisvajanje različnih širših vrednot, vendar kot posledico, ne pa kot vzrok pouka književnosti.

3.2.3 In končno, kar se razume samo po sebi — tako postavljenih ciljev ni mogoče dosegati s katerimi koli metodami, ampak s takimi, ki temeljijo na zakonitostih bralčevega dojemanja in spoznavanja sploh. Zbirno ime zanje je šolska interpretacija. Svojo vlogo v njej pa ima tako učiteljevo predavanje in učenčevo zapisovanje (pri uvodih, sintezah, podajanju informacij med delom z besedilom) kot pogovor, ki se odvija pri interpretaciji, tako frontalno kot skupinsko in individualno delo ter problemski pouk.

3.3 Pri usmerjanju dejavnosti v pouku književnosti gre za več stvari.

3.3.1 Za učitelja je gotovo najprej pomembno seznanjanje s potjo od strokovne do didaktične obravnave umetnostnega besedila v šoli, na kateri si učitelj postavi naslednja vprašanja:

- Kako sprejemam določeno besedilo, kako ga interpretiram sam? (Tu se izkaže strokovno kvalificiran bralec.)
- Kaj o tem besedilu pravi sodobna literarna veda? (Učitelj s tem dopolni lastno interpretacijo s strokovno znanstveno in jo tako objektivira. Npr. lastno branje Kosmačevega Tantadruja, ki je predpisan za domače branje v tretjem letniku srednje šole,⁴⁴ učitelj razširi z branjem Helge Glušičeve in Borisa Paternuja.)⁴⁵
- Kaj naj bi o besedilu vedeli učenci — po učnem načrtu, po »ponudbi« v berilu oz. učbeniku? (Katalog znanja npr. ob Tantadruju, za katerega sta predvideni dve šolski uri, predpisuje: »Monografski uvod. Realistične, fantastične in eksistencialne prvine. Slogovna analiza (zvočnost, barve).« (Str. 56.)
- Kako se te zahteve ujemajo s tem, kar vem kot strokovnjak? Ali zajemajo relevantna mesta v besedilu, so strokovno sprejemljive, kaj bi oblikoval drugače? Kako je to v učbeniku? (Pri Tantadruju se npr. pokaže, da so zahteve v učnem načrtu večje, kot pa so pojasnila v berilu in učbeniku,⁴⁶ in bo učitelj tudi vsebine v predpisanem obsegu in ob predpisanih primerjalnih prvinah do nadaljnega vnašal sam.)
- Kako naj na podlagi tega, kar vem kot strokovnjak in kar se zahteva od učencev, oblikujem operativne cilje — konkretne cilje, ki povedo, kaj naj bi učenec po obravnavi v predpisanem času znal, razmislil, vrednotil, ubesedil — pisno ali ustno — in v kakšnem besedilu? (Teh ciljev je ob obravnavi Tantadruja kot domačega branja veliko, segajo od različnih možnosti motivacije, prek razčlenbe vsebinskih in oblikovno-kompozicijskih sestavin in sinteze do vrednotenja in novih nalog ter jih bo treba predstaviti v novem besedilu.)
- Kakšen konkreten potek obravnave se zarisuje iz postavljenih operativnih ciljev? Kako oblikovati vprašanja in naloge za spodbujanje posameznih spoznavno-sprejemnih dejavnosti pri učencih, kakšen naj bo delež razlage, kam jo umestiti, kako oblikovati sklepno sintezo in kakšne bodo naloge za samostojno delo učencev (morda interpretativni esej ob kaki zgodnji Kosmačevi noveli, morda primerjava z delom kakega drugega avtorja)?

3.3.2 Zaradi zahtev, ki jih tudi pred pouk književnosti postavlja matura, je za učiteljevo usposobljenost gotovo pomembno tudi poznavanje vsej temeljnih načel preverjanja znanja. Tu smo pri nas še močno na začetku in s pomočjo tujih teorij in izkušenj zlasti pri opisovanju meril ocenjevanja tipljemo v različne smeri. S stališča naših dosedanjih spoznanj pa gotovo velja naslednje:

⁴⁴ Katalog znanja iz slovenskega jezika in književnosti za maturo in zaključne izpite na štiriletnih srednjih šolah (Ljubljana 1993).

⁴⁵ Helga Glušič: Pot Kosmačevega umetniškega sporočila. Ciril Kosmač: Tantadruj (Ljubljana, Koper 1980); Boris Paternu: Kosmačevo pripovedništvo med arhaiko in modernizmom. Razpوتا slovenske proze (Novo mesto 1993).

⁴⁶ Janko Kos: Književnost (Maribor 1989); Kolšek — Kos — Lah-Logar — Šimenc: Berilo 3 (Maribor 1993).

- Preverjanje je prav tako kot obravnava podrejeno ciljem pouka književnosti. Njegov poglavitni namen je (s stališča književne didaktike) ugotoviti, kako so bili cilji doseženi. (S stališča družbe je temeljni namen pač opraviti selekcijo za nadaljnje šolanje, zaradi česar predstavlja zunanje preverjanje še dosti večji psihološki pritisk in bi ga bilo treba skrajno premišljeno in postopno uvajati in vrednotiti izide.) Pri pouku književnosti preverjanje torej pokaže predvsem, ali učenci imajo sposobnost literarnega branja (lastne interpretacije, tj. doživljanja, razumevanja in vrednotenja leposlovnih besedil ob uporabi znanja, in izražanja o vsem tem) in ali imajo književno znanje, da lahko književne pojave uvrščajo v čas, prostor, po tematiki, zvrsteh itd. ter jih na podlagi branja primerjajo med seboj. Ker se vse te sposobnosti najbolj celovito pokažejo v samostojnem učenčevem besedilu, je (tudi po tujih izkušnjah) najprimernejša oblika spis (esej) — interpretativni, ki kaže sposobnost literarnega branja, in razpravljalni (po Martinu Silvestru »razpravica«),⁴⁷ ki kaže sintetizirano znanje in sposobnost literarnega raziskovanja. — Res pa zlasti pri interpretativnem eseju pomeni oblikovanje objektivnih meril za zunanje ocenjevanje velik problem. O možnosti absolutne objektivnosti dvomijo celo Angleži, ki imajo s tem že dolgoletne izkušnje.
- Tako preverjanje v praksi še ni utečeno, ker tudi pouk književnosti večinoma še ne poteka po tu opisanih uporabnih načelih. Zato bodo z njim pri prvih generacijah maturantov gotovo velike težave. — Manjše bi bile, če bi se ta, s stališča sodobne književne didaktike sicer načeloma upravičena novost uvajala postopoma, eksperimentalno, tako kot bi to zmogla oblikovati stroka ter »prebaviti« učitelji in učenci.

Ti in še drugi omenjeni in neomenjeni problemi postavljajo književni didaktiki na raziskovalni in aplikativni ravni ogromno nalogo. Dosti jih postavljajo tudi učitelju, ki je spričo naglice, s katero se frontalno uvajajo šolske reforme, in spričo pomanjkljivega celostnega znanja pogosto pahnen v zelo hud precep.

Poti iz njega mu v zahtevah sodobne (včasih kar presodobne) šole ne bo zmogla pokazati zgolj literarna veda, pa naj ima še tako razvejene in sodobne raziskovalne metode in še toliko zanimivih in tehtnih pogledov na literaturo. Poleg »akademskega«, kot ožje strokovno znanje imenujejo v tujini (po Marentič-Požarnikovi, 1992), je učitelju potrebno še temeljito »profesionalno« znanje, poznavanje načinov in ciljev sodobnega poučevanja določenega predmeta ter možnosti za lastni premislek o tem početju. To znanje se v raznih deželah pridobiva v različnih izobraževalnih oblikah, bodisi vzporedno z »akademskim« izobraževanjem na univerzi ali pa po njem v specializiranih ustanovah (inštitutih). Le redkokje pa je učitelju omogočeno opravljati poklic brez dveh komplementarnih sestavin ožjega strokovnega znanja — splošnopedagoške in specialnodidaktične.

⁴⁷ Martin Silvester: Slovenske naloge v srednji šoli, JiS št. 3, 4 (1959/60).

Boža Krakar-Vogel

UDK 82:37

SUMMARY

THE DIMENSIONS OF THE TEACHER'S QUALIFICATION FOR LITERATURE TEACHING

The teacher must be for a successful literature teaching and the reflection of his/her activity qualified in several fields: the literary-professional, generally pedagogical and the literary-didactic one.

The literary professional qualification, which is acquired by studying literary professional and certain complementary university subjects (linguistics, philosophy, etc), offers the teacher the actual basis for teaching. It enables him/her a qualified reading of literary works (an acceptance based on experience, ratio and the

appreciation of letters by applying the acquired knowledge), a systematic literary-historical development of Slovene and other literatures, literary theory and methodology and the necessary information from 'auxiliary' sciences (history, linguistics, religions, etc).

The general pedagogical qualification should help the teacher understand teaching as a channelled process of the student's independent learning about a certain reality and the mastering of an adequate pedagogical communication.

Olga Kunst-Gnamuš

UDK 808.63-25

Filozofska fakulteta v Ljubljani

Performativni glagoli v opisni slovnici slovenskega jezika

1. Problem

Med sporazumevanjem nastane med pomenom in obliko izreka ter okoliščinami dvojno razmerje: pomen in oblika prikazujeta dejansko stanje in/ali povzročata zaželenega. V sestavu jezikovnih oblik obstaja eno samo mesto, kjer se smeri tega razmerja izrazita v enotni obliki: to so performativni glagoli. Pri njih se omenjeni smeri spojita v enotnem izrazu, vendar tako, da povzročita nasprotje med obliko besede (glagol je v povednem naklonu) in pomenom (ta je npr. ukaz: *ukazujem*). Performativni glagoli tako povzročajo težavo pri preslikavi v sistem slovničnih oblik in pomenov, saj oblika — povedni naklon — kaže na pripovedno poved, pomen pa na veletnost. V prispevku nas bo zanimalo, kako to težavo rešuje opisna slovnica slovenskega jezika (J. Toporišič 1984) in kako je pojav opisan v teoriji govorne dejavnosti.

2. O dveh smereh skladnosti in dveh namerah izreka

Namen prispevka je opisati dve vrsti govorne dejavnosti, prikazovalno (tudi opisno, predstavitevno ali reprezentacijsko, spoznavno ali kognitivno) — ta prikazuje dejanske svetove — in performativno, ta povzroča mogoče in zaželeno svetove. Pri tem se bomo oprli na prvotno delitev govornih dejanj na konstative in performative, ki je doživela svojo potrditev tudi v Searlovi teoriji o namernosti (intencionalnosti) govornih dejanj in intencionalnosti kot teoriji uma. Searle govori o dveh smereh skladnosti med besedami in svetom: »Pojem *smer skladnosti* (direction of fit) sem uporabljal kot nerazčlenjeni prvinski pojem. Mislim, da ga je mogoče upravičiti, ker pojma *smer skladnosti* ni mogoče speljati na nič drugega. Različne smeri skladnosti imajo različne posledice za povzročanje. V primeru zatrjevanja (razen pri samonanašalnih primerih) se za trditev domneva skladnost z neodvisno dejanskostjo, torej trditev ni izpolnjena, če sama povzroča dejansko stanje, ki ga prikazuje. Toda v primeru zahtev, obljub in deklarativov izreki, če so izpolnjeni, na razne načine delujejo vzročno pri nastajanju dejanskih stanj, ki jih prikazujejo. Ta nesomernost je posledica različne smeri skladnosti« (Searle, 1983: 173). Oglejmo si, kako se razlika v smeri skladnosti med besedami in svetom izraža pri neposredno in posredno opravljenih govornih dejanjih.

Najprej si oglejmo razliko med zatrjevalnimi (konstativnimi) in performativnimi izreki. S tem ko izrečem poved *Pišem*, opišem neodvisno obstoječe dejanje, ki ga opravljam v času izrekanja; to je nanosnik (referenca) izreka *Pišem*. Nanosnik in njegov opis sta ločeni in neodvisni bitnosti. Dejanje izrekanja je smiselno, če je zatrjena propozicija resnična, to je, če v času izrekanja zares opravljam dejanje, ki ga opisujem. Razmerje med izrekom, njegovo obliko in pomenom ter dejanskim stanjem (tudi to je pojmovna bitnost, tvorjena na podlagi čutnih oz. zaznavnih podatkov) je prikazovalno ali predstavitevno razmerje. Namero, prikazati vrednosti tega razmerja, imenujem prikazovalno ali predstavitevno namero Pn; namero, obvestiti o dejanskem stanju naslovnika, pa sporazumevalno (komunikacijsko) ali ilokucijsko namero Sn. Razmerje med obema namerama je

lahko istovetnostno ($P_n = S_n$; $S_n = P_n$) ali instrumentalno. Če poved *Pišem* izrečem kot odgovor na vprašanje *Kaj delaš?*, sta nameri istovetni in se v celoti uresničita v pomenskem polju, določenem z obliko izreka. Vsak izmed izrekov prikazuje namerna stanja udeležencev pogovora: *Pišem* prikazuje umsko preslikavo dejanskega stanja (odslej *dejansko stanje*), *Kaj delaš?* govoričevu željo zvedeti, katero dejanje naslovnik opravlja. Sporazumevalna namera povezuje prikaze posameznih izrekov v razmerje: vprašanje — nadpomenka (delaš); odgovor — podpomenka (pišem). Kadar se sporazumevalna namera uresniči v pomenskem polju, začrtanem z obliko izrekov, sta nameri skladni.

Med prikazovalno in sporazumevalno namero obstaja še posredno razmerje, ki za razumevanje zahteva pogovorno sklepanje; to povezuje pomen z namernimi (psihološkimi) in družbenimi okoliščinami. Če na povabilo *Pridi jest* odgovorim *Pišem*, prikazovalna in sporazumevalna namera nista skladni. Prikaz dejanja ni izrečen z namero, o tem obvestiti naslovnika, temveč z namero zavrniti povabilo. Izrek *Pišem* ne deluje kot opis, temveč kot razlog zavrnitve: *Ne morem priti jest, ker pišem*. Manjkajoče dialoške člene zapolnimo s pogovornim sklepanjem. Razmerje med prikazovalno in sporazumevalno namero je instrumentalno: prikaz dejanskega stanja je sredstvo za opravljanje nekega drugega dejanja, v našem primeru sredstvo za zavrnitev povabila k jedi. Izbire izreka ne povzročata dejansko stanje, ki ga opisujem, temveč sporazumevalna namera, podati prepričljivi razlog za odklonitev povabila ali zahteve. Ugotovimo lahko, da je izrek *Pišem* ilokucijsko dvoumen, saj na podlagi oblike in pomena ne moremo sklepati o njegovi vlogi oziroma sporazumevalni nameri.

Naša razčlemba nam razkrije, da je izrek med sporazumevanjem vpet med dve razmerji: med prikazovalno, povezano s pomenom in obliko povedi, in sporazumevalno; z njegovim izrekanjem sporočamo podatke in z njimi povzročamo učinke na naslovnikovo prepričanje in ravnanje. Ta dvojnost se v govoru izrazi na dveh mestih: z razliko med neposrednim (direktnim) in posrednim (indirektnim) govornim dejanjem (slednje pomensko nepovezanost premosti s pogovornim sklepanjem, upošteva duševne in družbene okoliščine) ter z rabo eksplicitnih performativnih izrekov, s katerimi odpravljamo dvoumje glede sporazumevalne ali ilokucijske namere izreka.

Analizirajmo s stališča dveh namer eksplicitni performativni izrek *Zahtevam, da zapustiš sobo*. P_n : s tem ko izrekam *zahtevam*, prikazujem namerna duševna stanja: željo, da se propozicijsko dejanje udejanji; prepričanje, da ga je naslovnik zmožen opraviti, in prepričanje, da mi položaj dopušča izrekat zahteve, ki naslovnika zavezujejo k ubogljivosti. S_n : s tem ko izrekam *zahtevam*, opravljam dejanje zahteve, to je, naslovnika zavezujem k dejanju.

Postavlja se vprašanje, ali je izrek trditev (oblika — povedni naklon) ali performativ (z njegovim izrekanjem opravljam dejanje zahteve). Prvotno delitev na konstative in performative, ki je razkrila dve temeljni razmerji med besedami in svetom, je nadomestilo spoznanje, da so izreki dvonamerni: na pomen in obliko povedi se veže prikazovalna namera, na ilokucijsko dejanja, ki jih z njihovim izrekanjem opravljam, pa sporazumevalna ali ilokucijska namera. Pri tem se med zatrjevanjem (konstativi) in povzročanjem (performativi) začrtuje še ena pomembna razlika: obljube in zahteve povzročajo razloge za lastno zadovoljitev in so samonanašalne (samoreferenčne): dejanje zahteve ali obljube opraviš z izrekanjem ustreznih povedi. Izpolnjene so, če govorec drži obljubo oziroma če naslovnik uboga ukaz. Izrekanje trditev pa samo po sebi ni poročstvo, da so trditve resnične.

3. Slovnične poteze eksplicitnih performativnih glagolov in njihove pragmatične interpretacije

Raziskave performativnih izrekov v širšem pomenu in eksplicitnih performativnih glagolov v ožjem pomenu so nedvomno vredne velike pozornosti, saj so vezni člen med pomenoslovjem in pragmatiko. Ker so eksplicitni performativni glagoli leksikalizirani izraz temeljnih prvin okoliščin, ki so pomembne za interpretacijo ilokucijskega dejanja, nam razčlemba razkrivajo nekatere splošne zakonitosti govorne dejavnosti. Z njimi je bil v filozofiji jezika ovržen nazor, da je sporazumevanje

predvsem prenašanje podatkov. Performativni glagoli nam pokažejo, da dejanja z izreki ne le opisujemo in prikazujemo, temveč jih tudi opravljamo.

Zato si oglejmo slovnične poteze eksplicitnih performativnih glagolov ter pragmatične podatke, ki jih ti izražajo.

Naštejmo nekaj pogostih zgledov: *obljubim, zahtevam, ukazujem, prepovedujem, obžalujem, da p.*

Za eksplicitne performativne glagole je značilno, da so izraženi v prvi osebi ednine povednega sedanjika in tvorniku. V skladenjskem razmerju osebek — povedek kot jedru stavka, izraženem z osebno glagolsko obliko, se tedaj prekrijejo (1) avtor izreka, storilec dejanja in sporočevalec — prva oseba; (2) čas dejanja izrekanja in čas glagolskega dejanja (dejanje se opravlja v času izrekanja); (3) dejanje opravljam s tem, da ga poimenujem (pragmatična poteza samonanašalnosti); (4) zato je dejanje izraženo v povednem naklonu in (5) tvornem načinu.

Vprašali se bomo, katere pragmatične podatke te poteze sporočajo, ali so za izražanje eksplicitnega performativnega glagola obvezne in imajo razločevalno vrednost v razmerju do zatrjevalnih (konstativnih) izrekov ter v njih vsebovanih glagolov.

Z izrekanjem v prvi osebi Benveniste (1966) povezuje *subjektivnost* govornice in to šteje za obvezno slovnično potezo performativnih glagolov. Podobno trdi tudi Austin: » 'Jaz', ki opravlja delo, je pri stvari torej bistven. Prednost izvorne oblike — prva oseba ednine, sedanjí čas, povedni naklon, tvorni način, in prav tako druga in tretja oseba in neosebna in trpna oblika, če je spodaj podpis — je v tem, da ta implicitna poteza govorne situacije postane eksplicitna. Glagoli, ki imajo v besednjaku poseben performativni videz, strežejo posebnemu smotru *narediti, da je eksplicitno* (kar ni isto, kakor trditi ali opisati), katero delo izvajamo, ko formuliramo izrek (...) « (Austin 1990: 60). Če izrečemo *On prisega*, to ni več performativ, z izrekanjem dejanja ne opravljamo, temveč poročamo o govorni dejavnosti. Pri izrekanju zatrjevalnikov (konstativov) teh omejitev nimamo, izreči jih je mogoče z enako temeljno vrednostjo v vseh osebah in številih.

Vendar srečamo tudi performativne izreke, izražene s tretjo osebo ednine, in sicer tedaj, kadar je nosilka avtoritete ustanova (sodišče, cerkev, univerza): *Znanstveno-pedagoški svet Univerze v Ljubljani razglašá X za redno profesorico. Sodišče je razsodilo, da se X oprósti obtožbe*. Če je eksplicitni performativni glagol najneposrednejši izraz ilokucijske sile izreka, potem je govorec avtentični razlagalec ilokucijske namere, naslovnik pa le perlokucijskega učinka. Da bi preveril pravilnost svoje domneve o nameri izreka oziroma vrsti ilokucijskega dejanja, naslovnik govorca pogosto vpraša, kaj je hotel z izrekom povedati. Ta v svojem odgovoru potrdi, da je namera istovetna s pomenom izreka (Sn = Pn), ali pa pojasni, katero ilokucijsko dejanje je imel v mislih. Seveda se naslovnik lahko odpoje namerni razlagi izreka ter pretehta pomembnost podatka, ki ga ta vsebuje, in njegovo verodostojnost. Izbiro interpretativne strategije določajo okoliščine.

Vprašajmo se o številu. Ali je obvezno, da se oseba izreče v ednini, ali pa je mogoče izreči performativ v dvojini ali množini? Tudi če se opravljajo kolektivne prisege, posamezniki izrekajo eksplicitni performativni glagol v ednini. Performativa načeloma ni mogoče izreči v množini, kajti množina nima nanašalnika, nanašalnik imata le zaimka *jaz in ti*; če se izrekamo v množini, jaz posplošimo tudi na druge, vendar je to le retorična operacija, ki ni utemeljena v dejanskem izrekanju tistih, ki se jaz v njihovem imenu izreka. Kljub temu zlasti v pisnih institucionalnih besedilih kdaj srečamo množinsko obliko eksplicitnega performativnega glagola, denimo v garancijskem listu: *Obvezujemo se, da bo izdelek v garancijskem roku brezhibno deloval*. Poroštvo za prevzeto obveznost je izraženo s podpisom pooblaščené osebe in pečatom ustanove (to je v pisnih institucionalnih performativnih izrekih pravilo). Prekrivanje časa izrekanja in časa dejanja je prav tako posebnost performativnih glagolov ter je neobvezno za zatrjevalne izreke, opisujoče od izrekanja neodvisna dejanja, stanja in poteke, ki se lahko uresničujejo v različnih časih. Performativno dejanje pa poteka v času izrekanja. Sporočevalec je tvoren. Vendar je tudi v performativnih izrekih mogoče poleg tvornika še trpnik ali oblika za stanje po izvršenem dejanju: *odpiram sestanek — sestanek je odprt; oproščam vas krivde — obsojenec se oprósti krivde*;

obvezujemo vas plačati — dolžni ste plačati; — prepovedujemo vstop nezaposlenim — nezaposlenim je vstop prepovedan. Pretvorba iz tvornika v trpnik ali obliko stanja spremeni samo zorni kot upovedovanja, ne pa dejanja samega.

Dejanje se zgodi s poimenovanjem, to pa se izrazi tudi v prekrivanju časa izrekanja in časa dejanja ter v povednosti in tvornosti. Pravimo, da je eksplicitni performativni glagol *samonanašalen*: dejanje, ki ga poimenuje, govorec z izrekanjem sočasno udejanja. Performativnost govornice se torej udejanja v govornici sami: nanašalnik izreka je posledica pomena in oblike izreka. Pravimo tudi, da eksplicitni performativ povzroča pogoje lastne zadovoljitve (condition of satisfaction). Zato predpostavlja avtoriteto govornice in/ali ustanove, ki jo govorec zastopa, ter ubogljivost naslovnika (obedience condition). Govorec se pogosto izreka »v imenu ljudstva« ali ustanove, ki jo zastopa (sodišče, univerza, cerkev idr.), pa tudi v imenu Boga.

V performativnih izrekih se torej prekrivata dve pragmatični vrednosti, subjektivnost in moč, opravljati z besedami dejanja. Zato so ti izreki pogosti v institucionalnih okoliščinah, kjer jih lahko izrekajo samo pooblaščen osebe (npr. na sodišču, v cerkvi, na univerzi, v najvišjih državnih ustanovah). V praktičnem sporazumevanju pa lahko naslovnika zavezuje le nadrejena oseba (starejši otroke, učitelj učence, lastniki podjetja delavce), pa še tu jih srečamo le redko: neposredno performativno zavezovanje je prisilno, naslovniku odreka možnost izbire in samostojnega odločanja, lahko izzove tudi odpor. Eksplicitna performativna prisila se zato nadomešča s posrednim izražanjem zahtev in z njihovim nadomeščanjem z ilokucijami, ki so izrečene s stališča naslovnikovih potreb in želja (nasveti, spodbude: *Svetujem ti, da zaviješ desno — Na tvojem mestu bi zavil desno*).

Eksplicitni performativni glagoli torej *povzročajo pogoje lastne izpolnitve*. To pa ne velja za ilokucijski glagol zatrjevanja: *trdim, da p*. Ta glagol izraža govorničovo verjetje, da p (to je iskrenostni pogoj izrekanja), ni pa hkrati poročilo za resničnost trditve. Resničnostni pogoj zahteva neodvisno obstoječi nanašalnik, ki ga prikazuje propozicijska vsebina trditve. Zato trditve niso samonanašalne. Tudi po tej potezi se eksplicitni performativni izreki razlikujejo od zatrjevalnih izrekov (trditvev). Razlika v smeri skladnosti med besedami in svetom se je torej izrazila v obliki slovnice *nesomernosti*.

Glagol *trditi* je v primerjavi z eksplicitnimi performativnimi glagoli dvoudeleženski: postavlja razmerje med govorncem in propozicijsko vsebino, ne odpira pa mesta za naslovnika. Tako prikazuje namerna duševna stanja govornice (verjetje), razmerje z neodvisno obstoječim nanašalnikom pa se izrazi z utemeljitvijo, ki daje zagotovilo, da je trditev resnična. Performativni glagoli so troudeleženski in odpirajo mesto za govornca oziroma storilca govornega dejanja, za naslovnika in propozicijsko vsebino. Postavlja se vprašanje, ali je jezikovna razlika, ki zaznamuje razliko med konstativi in performativi oziroma razliko v smeri skladnosti med besedami in svetom, zadostni razlog za podmeno, da glagola *trditi* ni mogoče imeti za performativni glagol. Odgovor je odvisen od definicije performativnih glagolov. Če jih opredelimo kot eksplicitne zaznamovalce ilokucijske sile izreka, potem je tudi glagol *trdim* eksplicitni performativ, saj izreka vrsto ilokucijskega dejanja in govornca zavezuje k prepričanju, da je trditev resnična. Ta odgovor takoj sproži novo težavo, saj v isti sapi trdimo, da so izreki, s katerimi zatrjujemo, da je kaj resnično in torej obstaja neodvisno od izrekanja, sočasno performativi. S tem zanikamo prvotno razlikovanje med zatrjevalniki (konstativi) in performativi ter temeljno določevalno potezo performativov — samonanašalnost. Tako na izrazni kot na pragmatični ravni je zato mogoče najti razloge, ki podpirajo podmeno, da glagol *trdim* sicer eksplicira ilokucijsko silo izreka ter sproži z njo povezane zaveze (verjetje, da p, in možnost potrditve, da je p resnična), vendar ni eksplicitni performativni glagol, ker z njim dejanja, ki ga poimenujemo, ne opravimo v celoti, temveč le »polovično« (prepričanje izrazimo tako, da ekspliciramo ilokucijsko silo), resničnost trditve pa zahteva neodvisno dejstveno ali diskurzivno potrditev — utemeljitev.

Poleg tega se postavlja še vprašanje, kateri eksplicitni zaznamovalec nadrediti stavkom, ki imajo v podstavi samostalniško povedje in so izraženi s propozicijo *NP1 biti NP2*:

Ta človek je sadist/ tat/ predsednik.

Ta bolezen je shizofrenija.

Ta beseda je povedkovnik.

V poročanem govoru te izreke interpretiramo tako, da jim nadredimo glagole *imeti za, imenovati za, definiratati kot, prepoznati*, npr.: *Ima ga za sadista, tatu, imenovali so ga za predsednika, bolezen so prepoznali za shizofrenijo, besedo so definirali kot povedkovnik, besedo so uvrstili med povedkovnike*. Ali je mogoče te glagole šteti med performativne glagole in ali so ti izreki ugotovitve ali performativi? Na to vprašanje sem skušala odgovoriti v razpravi *Are sentences with the underlying structure NPr be NPP really assertives?* (O. Kunst Gnamuš 1993).

Poleg opisanih potez kaže opozoriti še na *dvonamerno* sestavo eksplicitnih performativnih glagolov. Kot smo že dejali, glagol *ukazujem* sočasno prikazuje vsebino namernih duševnih stanj govorca (S dejanje p želi in verjame, da ga je N zmožen opraviti — prikazovalna namera Pn), z izrekanjem pa dejanje ukazovanja sočasno opravlja (sporazumevalna namera Sn). Eksplicitno izražanje namer različnih smeri, namere prikazovanja in opravljanja ilokucijskih dejanj, se kaže v razcepu med obliko (povedni naklon) in pomenom (ukaz). Ta poteza razkriva ujetost pomena med dve smeri skladnosti med besedami in svetom. Če ilokucijsko dejanje ni opravljeno z eksplicitnim performativnim glagolom, a ima zatrjevalno obliko, je *ilokucijsko dvoumno*. Na to je opozoril na več mestih že Austin (1990): »(...) saj je zelo pogosto v različnih situacijah izrekanja isti stavek rabljen na oba načina, performativnega in konstativnega ali performativnega (66). (...) Podobno je lahko »Na polju je bik« svarilo ali pa ne, ker lahko le opisujemo prizor, in »Pridem« je lahko obljuba ali pa ne. Pri tem gre za razliko med primitivnimi in eksplicitnimi performativi; in morda v okoliščinah sploh ni ničesar, po čemer bi se lahko odločili, ali je izrek performativen ali ne. Kakor že, v dani situaciji je lahko prepuščeno meni, da ga vzamem bodisi tako ali drugače (39). (...) Sprejemljiv je tudi pogled, da je eksplicitno razlikovanje med različnimi silami, ki jih lahko ima ta izrek, mlajši jezikovni dosežek, in sicer znaten; glede tega primitivne ali primarne oblike izreka ohranjajo »dvoumnost« ali »nezanesljivost« ali »meglenost« primitivnega jezika. To je lahko kdaj koristno: a pretanjenje in razvite družbene oblike in postopki zahtevajo jasnost. Upoštevajte pa, da je tudi jasnost krejativno dejanje, prav kakor odkritje ali opis. Gre tako za to, da jasno razlikujemo, kakor za to, da že obstoječe razlike ostanejo jasne« (n.d.: 69).

Postavlja se tudi vprašanje, ali je eksplicitni performativ velebnik *Pridi*. Tu se Austin in Benveniste razhajata. Austin je med performativne uvrstil tudi izreke, ki imajo obliko imperativa. Reči: *Zaprte vrata*, je prav tako performativ kot : *Ukazujem vam, da jih zaprete.*« Še več: po njegovem so performativi vsi izreki, ki jih je mogoče izraziti v eksplicitni performativni obliki: »Tako naj bi nas obšla skušnjava reči, da je mogoče vsak izrek, ki je zares performativen, zvesti ali razširiti ali razčleniti v obliko ali ponoviti v obliki, ki vsebuje glagol v prvi osebi ednine, sedanjem času, povednem naklonu, tvornem načinu (slovnično) (...). Torej: Reči 'Ven' je enakovredno 'Izjavljam, razglašam, sodim ali presojam, da morate 'ven'« (1990: 61). Benveniste se s tem ne strinja: »Neka izjava je performativ zato, ker *imenuje* izvršeno dejanje, ker Ego izgovori obrazec, ki vsebuje glagol v prvi osebi sedanjika: 'Razglašam, da je sestanek končan'. — 'Prisegam, da bom govoril resnico'. Performativna izjava mora tako imenovati govorno dejavnost in njenega vršilca. Pri imperativu ne najdemo nič podobnega. Ne sme nas zapeljati dejstvo, da imperativ proizvede neki rezultat, da *Pridite!* resnično povzroči, da nagovorjeni pride. Ta empirični rezultat ne pomeni nič. Izjava ni performativ zato, ker lahko spremeni položaj individua, ampak zato, ker je sama po sebi neko dejanje« (1988: 297).

Tako nam razčlemba slovničnih potez razkrije nekatere bistvene pragmatične poteze govora: v razmerju do nanašalnika samonanašalnost izreka (poimenovanje kot dejanje), v razmerju do namere *dvonamernost* (prikazovalna in sporazumevalna namera), subjektivnost in moč govorce ter nesomerno razmerje med zatrjevalniki in performativi. Performativni izreki povzročajo pogoje izpolnitve v odvisnosti od avtoritete govorca in ubogljivost naslovnika, izpolnitveni pogoj zatrjevalnih izrekov pa je resničnost trditve, to, čemur rečemo skladnost z dejstvi. »Druga pot

razkritj te lastnosti je videnje, da obe, obljuba in zahteva, oblikujeta razloge za izpolnitvene pogoje na način, ki se povsem loči od trditve. Zatrjevanje samo po sebi ne daje dokaza za resničnost trditve. Toda obljubljanje ustvarja pogoje, da storimo obljubljeno stvar, in zahteva, da kdo kaj stori, je razlog za to, da to stori« (1983: 170). In potem se Searle še vprašuje: »Zakaj imamo na primer performativne izreke za opravičila, trditve, zahteve, zahvalo in čestitke — vse te primere opravimo tako, da izrečemo, da ta dejanja opravljamo (...), nimamo pa na primer performativa za cvreti jajce? Če kdo reče 'Opravičujem se', se s tem lahko opraviči, če pa reče 'Cvrem jajce', se jajce ne šcve. Morebiti bi lahko Bog scvrl jajce s preprostim izrekanjem takega performativnega stavka, toda mi ga ne moremo. Zakaj ne?« (1983: 166-167). Vprašanje in odgovor nanj določi doseg, ki ga ima performativna moč govornice. Z njo uresničujemo oblike družbenih razmerij, zavezuujemo druge ali sebe, da kaj storimo, ne moremo pa neposredno spreminjati predmetnosti.

Performativni izreki so torej oblika mesebojnega zavezovanja. Z obljubo (prisego, stavo, zaobljubo) govorec zavezuje sebe, da bo kaj storil, z zahtevo (ukazom, prepovedjo) naslovnika, z izrekanjem razglasnih izrekov spreminja družbena razmerja tako, da se propozicijske vsebine udejanjajo kot posledica izrekanja. Govor kot družbena vez se uresničuje v treh smereh: v obliki samozavezovanja, zavezovanja naslovnika ali obojestranskega zavezovanja in dogovarjanja: obljubljam, zahtevam, dogovarjava se, pogajava se, sklepava sporazume. Za zavezovanje naslovnika sta potrebni avtoriteta govorca in ubogljivost naslovnika. Raba eksplicitnih performativnih glagolov in drugih oblik neposrednega izražanja je zato primerna tedaj, kadar domnevamo, da je dejanje koristno za naslovnika (kadar želimo preprečiti škodo, denimo v nevarnih položajih, dajemo napotke, potrebne za pravilno izvedbo dejanja, kadar naslovníku ponujamo zaželeno stvar, denimo hrano ali pijačo), kadar izražamo opravičila, voščila ali sožalje, pa tudi tedaj, kadar je razmerje med govorcem in naslovníkom enakovredno ter omogoča obojestransko zavezovanje. Sicer pa se eksplicitnih performativnih izrekov in drugih oblik neposrednega izražanja zaradi njihove prisilnosti izogibamo. Zato jih govorniki le redko uporabljajo, le tedaj, kadar želijo docela odpraviti dvoumnost položaja. Še najpogosteje jih srečamo v formalnih institucionalno-obrednih položajih: pri poroki, krstu, pri izreku sodbe na sodišču, v spovednih obrazcih ter institucionalnih prisegah predsednika republike ali vojaka. Performativne obrazce v teh položajih je opisala Silva Kastelic v diplomski nalogi *Performativnost govornice in performativni obrazci v institucionalno-obrednih okoliščinah* (1993).

4. Posredno izražanje in šibitev ilokucijske sile izreka

Kanonična oblika eksplicitnega performativnega glagola ne razodeva samo razlike med performativnimi in zatrjevalnimi izreki ter pragmatičnih razsežnosti govorne dejavnosti (subjektivnost, moč, dvonamernost, samoreferenčnost, nesomernost oziroma razcep med dvema smerema skladnosti), temveč jo imamo lahko za izhodišče, ki omogoča opisati odmikanje od neposrednega izražanja v smeri posrednega izražanja, s tem pa k šibitvi ilokucijske sile izreka.

- (1) Performativni glagol lahko izpustimo ter izrazimo samo propozicijsko vsebino dejanja. Ilokucijsko silo šibimo v smeri: obvezno (velelnik, naklonski glagol *morati* in nedoločnik: *Pobriši tablo. — Tablo moraš pobrisati.*) — mogoče — pogojno (*Ali lahko pobrišeš/ bi lahko pobrisal tablo?*).
- (2) Z izražanjem osebe in števila variramo sporazumevalno perspektivo od enosmernega zavezovanja (sporočevalec zavezuje naslovnika v smeri vzajemnega dejanja (*pobrisala bova tablo, samostalnike bomo podčrtali*), ki na jezikovni ravni dejanje naslovnika prikazuje kot skupno dejanje sporočevalca in naslovnika. Skupna dejanja so izražena šibkeje.
- (3) Osebo je mogoče izraziti bolj ali manj določno (*Kdo bo pobrisal tablo? Bi kdo odgovoril na to vprašanje? Jasna, odgovori!*) Določno izražanje je krepko, nedoločno ali poljubnostno šibko.
- (4) Na ilokucijsko silo izreka vpliva tudi pričakovanost, zlasti pogosto izražena s členki. Pri *Ali ste že prepisali?* se pričakuje, da so učenci to že storili (šibko izražena sila), v nasprotju z

izrekom *Ali še niste preprisali?* (krepko izražena sila), pri katerem se pričakuje, da bi dejanje že moralo biti opravljeno. Tako v sporočilo kodiramo svoja pričakovanja, pa tudi strpnost ali nestrpnost do naslovnikovega ravnanja.

- (5) Dejanje lahko določimo tudi s količinskimi izrazi, ki ga povečujejo ali zmanjšujejo, s tem pa šibimo ali krepimo ilokucijsko silo izreka: *Vsaj malo se potrudi.* — *Ta problemček boš pa že rešil.* — *Zmeraj narediš vse narobe.* — *Že spet si zamudil.* — *Vsi te težko prenašajo.*
- (6) Izrekanje s stališča naslovnika šibi prisilnost dejanja: *Na tvojem mestu bi se sproti učil* (šibka zahteva). — *Imaš mojo besedo* (krepka obljuba). — *Dam ti besedo* (šibkeje). — *Ta človek mi nikoli ne pove, kaj misli* (krepko). — *Ta človek ti nikoli ne pove, kaj misli* (šibkeje).
- (7) Izražanje performativa s tvornikom je krepkejše kot izražanje s trpnikom.

5. Performativni izreki v opisni slovnici slovenskega jezika

Razmerja med pomenom, obliko in vlogo oziroma sporazumevalno namero so pri performativnih glagolih zelo zapletena. Kako so opisana v slovnici slovenskega jezika, bomo opazovali pri poglavju *Upovedovanje*, in sicer v okviru podpoglavja *Določitev glede na skladenjski naklon*. V tem poglavju so namreč povedi razvrščene glede na razmerje do upovedovane predmetnosti:

»Pomenska podstava povedi se različno upoveduje glede na to, ali se ta predmetnost samo ugotavlja (konstatira), ali se po njej vprašuje, ali se podaja s stališča ukaza in končno s stališča želje. Na podlagi tega govorimo o pripovednih, vprašalnih, velelnih in želelnih povedih« (1984: 429). To določitev bi bilo mogoče povezati s sporazumevalno namero oz. vlogo, s katero poved tvorimo. Opazno je, da določitev povedi po skladenjskem naklonu spominja na določitev govornih, natančneje, ilokucijskih dejanj. Kako se skladenjski naklon izraža? Skladenjski naklon se seveda razlikuje od glagolskega naklona, saj glagolska naklonska oblika ni edino izrazno sredstvo za izražanje naklonskosti oziroma sporazumevalne namere. Upoštevati je treba: pomen besed, obliko, zlasti glagolski naklon, besedni red in glasovno podobo povedi, zlasti stavčno intonacijo. Ločevati pa je treba tudi neposredno in posredno izražanje naklonskosti. Posamezna razločevalna znamenja skladenjskega naklona so kdaj tudi v nasprotju:

(1) Peter je prišel.

(2) Kdo je prišel?

Povedi (1) in (2) sta izraženi v povednem glagolskem naklonu in s povedno stavčno intonacijo, razlikujeta se po rabi besed *Peter* in *Kdo*; besedi sta v nadomestnem razmerju in se razlikujeta, tako da *Peter* bitnost poimenuje, *kdo* po njej vprašuje.

Naklonskost je izražena z besednimi pomeni. Poved (1) je pripovedna, poved (2) vprašalna. Včasih pa se povedi enake naklonskosti razlikujeta po kakšni razločevalni potezi za izražanje naklonskosti, denimo po stavčni intonaciji:

(3) Kdo je prišel? — vprašalna poved s povedno intonacijo;

(4) Ali je kdo prišel? — vprašalna poved z vprašalno intonacijo. Vprašalnost (4) je izražena z večjo močjo.

Vprašalnost je mogoče izraziti tudi samo s stavčno intonacijo ali samo z besednim redom in intonacijo:

(5) Peter stanuje doma. — povedna stavčna intonacija, pripovedna poved;

(6) Peter stanuje doma? — vprašalna stavčna intonacija, vprašalna poved;

(7) Ali Peter stanuje doma? — vprašalni členek, vprašalna intonacija, vprašalna poved.

Za izražanje velelnosti imamo na voljo številna izrazna sredstva. Izražamo jo lahko posredno, z vprašalnimi in pripovednimi povedmi: *Ali lahko odprete okno? — Dobro bi bilo malo prezračiti sobo.*

Za neposredno izražanje imamo na voljo dve posebni izrazni sredstvi, glagolski naklon in performativne glagole: *ukazujem, prepovedujem, zahtevam*. Zanimivo je, da razen glagola *prosim*, s katerim naj bi izražali željo, v poglavju o velelnih povedih ne srečamo zgledov s performativnimi glagoli. Izpust tega izraznega sredstva je mogoče razložiti s težavo, ki jo povzroča: po obliki je v povednem naklonu (zahtevam, ukazujem), po pomenu pa je ukaz, izražen z največjo močjo. Primer *Zahtevam, da zapustiš sobo* se zaradi tega neskladja izmika enosmerni kategorizaciji. V *Slovenski slovnici* je ta težava rešena z izpustom teh zgledov tako v okviru pripovednih kot v okviru velelnih povedi.

Ugotovimo lahko, da sistemsko in strukturalno zasnovani opisi jezika nujno trčijo na težave pri zgledih, ki izražajo namernost, tako da oblika kaže v eno smer, pomen pa v drugo. Pri performativnih glagolih, kot je npr. *obljubljam*, oblika kaže na prikazovalno namero (opis ali prikaz namere, storiti dejanje, ki si ga naslovnik domnevno želi), pomen pa upoveduje sporazumevalno namero oziroma ilokucijsko dejanje obljube, to je zaveze, da bomo storili dejanje. Pomen in oblika se razlikujeta po ilokucijski moči: besedni pomen ima večjo ilokucijsko moč kot slovnična oblika, zato bi lahko rekli, da z eksplicitnim performativnim glagolom opravljamo ilokucijsko dejanje (sporazumevalna namera je izražena pomensko) s tem, da opišemo ustrezno namerno stanje (prikazovalna namera je izražena z obliko — povednim naklonom).

V okviru opisa, ki temelji na sistemu oblikovnih kategorij in razlik med njimi, so seveda povsem neobvladljiva posredna govorna dejanja, saj temeljijo na razhajanju med obliko in pomenom ter vlogo oziroma sporazumevalno namero. Pri teh dejanjih oblika in pomen izreka izbiramo odvisno od sporazumevalne namere: velevam lahko tudi s povedmi v vprašalnem ali pripovednem naklonu. Če rečem, da je mogoče velelne povedi izraziti tudi s pripovednimi in vprašalnimi povedmi, se zapletem v protislovje. Težava bi bila rešljiva, če bi govorili o ilokucijskih dejanjih, to je o izrekanju trditev, zahtev, obljub in groženj, ekspresivov in razglasov. Te določimo s pragmatičnimi razvrščevalnimi merili, kot so smer skladnosti na osi besede — svet (direction of fit), z namernimi duševnimi stanji (želja, namera, prepričanje, čustva), izpolnitvenimi pogoji (condition of satisfaction), stopnjo ilokucijske moči. Nato pa bi raziskovali izrazna sredstva, ki so na voljo za njihovo izrekanje, to je povedi v pripovednem, vprašalnem, velelnem in želelnem skladenjskem naklonu, izražanje z besedami, glagolskim naklonom, besednim redom in stavčno intonacijo.

Poglavje o skladenjskem naklonu obilno razodeva težave, ki nastanejo pri preslikavi zgledov, zajetih iz govora, v sestav oblik, ter nemoč, da bi s slovničnim opisom jezikovnega sestava opisali jezik kot sredstvo sporazumevanja. Performativni glagoli nas zapletejo v razvrščevalne težave zaradi neskladja med obliko in pomenom, posredna govorna dejanja zaradi razhajanja med obliko in pomenom ter vlogo. Pri performativnih glagolih se je namerna dvosmernost preslikala v pomenski sestav in povzročila razcep med obliko in pomenom, pri posrednih govornih dejanjih pa nastane razcep med obliko in pomenom na eni strani (nanju se veže prikazovalna namera) ter vlogo oziroma sporazumevalno namero na drugi strani. Pomen in oblika nista več zavezana opisu in predstavitvi, temveč ju izbiramo odvisno od sporazumevalnih namer. Opisane težave uspešno razvzlava teorija govorne dejavnosti, ki preučuje jezik kot orodje za opravljanje govornih dejanj.

6. Raziskovalna metodologija

Performativni glagoli so zanimivi tudi s stališča raziskovalne metodologije pragmatičnih raziskav jezika in rabe. Teorija govorne dejavnosti se je namreč razvila iz odkritij, povezanih s temi glagoli. Metodološko gledano, ni temeljila niti na indukciji niti na dedukciji. Induktivno raziskovanje performativnih glagolov, ki se ga je dejansko lotil že Austin (1962) in ki naj bi omogočilo določiti vrste ilokucijskih dejanj, ni pripeljalo do zadovoljivih rešitev, deduktivno raziskovanje je bilo

mogoče šele, ko so bila določena konstitutivna pravila, ki omogočajo opraviti govorno dejanje (Searle, 1969), oziroma razvrščevalna merila za določanje ilokucijskih dejanj (Searle, 1979). Tudi uporaba deduktivnega postopka ne pripelje do zadovoljivih izidov. V čem je težava?

Performativni glagoli so opazljivke, iz katerih je Austin izpeljal posplošitve po poti abdukcije. Opazovanje performativnih glagolov je odkrilo dve splošnosti. Pokazala se je razlika v razmerju do zatrjevalnikov (konstativov); ti prikazujejo neodvisna dejanska stanja, izrekanje performativov pa je opravljanje dejanj, ki jih performativi zaznamujejo in ki se z izrekanjem povzročajo. Razkrivajo pa tudi nasprotje med dvema razsežnostma izreka: povedni naklon eksplicitnega performativa kaže na predstavitev namernih duševnih stanj (Pn), pomen pa zavezuje govorca (obljuba) ali naslovnika (ukaz) k dejanju (Sn). Drugače rečeno, performativ kaže na nasprotje dveh namer v govoru, prikazovalne ali predstavitvene in sporazumevalne ali ilokucijske, kar je temeljna zakonitost sporazumevanja v naravnem govoru.

Toda eksplicitne performativne glagole v govoru redko uporabljamo, zato se postavlja vprašanje, ali je prehod od omejene rabe dane oblike k splošni zakonitosti sploh utemeljen. Druga polovica metodološke zgodbe je posredno ali indirektno opravljanje ilokucijskih dejanj, kjer opazujemo razcep med obliko in pomenom ter vlogo, torej nasprotje med prikazovalno in sporazumevalno namero. Pragmatično jezikoslovje poleg gramatikaliziranega konteksta, kar eksplicitni performativi so, raziskuje še postopke pogovornega sklepanja. Empirično podlago za tako sklepanje srečamo v poročanem govoru, ko poročevalec prvotne izreke interpretira v kategorijah ilokucijskih ali perlokucijskih dejanj, kot očitke, obljuje, pohvale, zahteve, čeprav v prvotnem govoru te ilokucije niso izražene z eksplicitnimi ilokucijskimi zaznamovalci. Tu se srečujemo s številnimi težavami, med drugim z razlikovanjem performativnih glagolov od drugih glagolov govornih dejanj in od perlokucijskih glagolov.

7. Sklep

Sporazumevanje je dvorazsežnostno razmerje, saj prikazovalnemu razmerju, ki povezuje obliko in pomen z nanašalnikom, doda sporazumevalno razmerje med govorcem in naslovnikom. Ta dvorazmernost se pri posrednem izražanju kaže kot razhajanje med obliko in pomenom ter vlogo (s pripovedno ali vprašalno povedjo velevamo), preslikala pa se je tudi v sestav jezikovnih oblik. Zgledov ni mogoče brez težav opisati v okviru sestava oblik in pomenov. Kot t.i. simptomatske opazljivke imajo pri raziskovanju jezika kot sredstva sporazumevanja izreden pomen, saj razkrivajo razmerja med obliko in pomenom ter vlogo med sporazumevanjem. V metodologiji jezikoslovnega raziskovanja je poleg kategorizacijskega induktivnega posploševanja in deduktivnega sklepanja pomembno odkrivanje opazljivk, ki omogočajo abduktivno sklepanje. To pelje od opazljivke k zakonitostim, ki jih ta razkriva.

Literatura

- Austin, J. L. (1990): *Kako napravimo kaj z besedami*. Ljubljana: *Studia humanitatis*.
- Benveniste, E. (1988): *Problemi splošne lingvistike*. Ljubljana: *Studia humanitatis*.
- Kastelic, S. (1993): *Performativnost govornice in performativni obrazci v institucionalno-obrednih okoliščinah*. Diplomaska naloga, Ljubljana: *Filozofska fakulteta*.
- Kunst-Gnamuš, O. (1993): *Are sentences with the underlying structure NPr be NPp really assertives?* 28. *linguistisches Kolloquium*. Institut für Sprachwissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz. 8.-10. September 1993. Abstracts: 22.
- Riha-Šumić, J. (1988): *Realno v performativu*. Ljubljana: *Delavska enotnost*.
- Searle, J. R. (1969): *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: *Cambridge University Press*.
- Searle, J. R. (1979): *Expression and meaning. Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: *Cambridge University Press*.
- Searle, R. S. (1983): *Intentionality. An essay in the philosophy of mind*. Cambridge: *Cambridge University Press*.
- Toporišič, J. (1984): *Slovenska slovnica*. Založba *Obzorja Maribor*.
- Žagar, Ž. I. (1989): *Zagatnost performativnosti ali kako obljubiti*. Ljubljana: *DZS*.

Olga Kunst-Gnamuš

UDK 808.63-25

SUMMARY

PERFORMATIVE VERBS IN THE DESCRIPTIVE GRAMMAR OF THE SLOVENE LANGUAGE

In the study the grammatical characteristics and the significance of explicit performative verbs are described (the first person, singular, active voice, indicative mood, the present time) as well as pragmatic information which is communicated by them (subjectivity, co-intervention of the author, speaker and the doer of the performative

act, the time of utterance and the performance of the act, selfreferentiality, authority of the speaker, double intentionality and asymmetry). The split between form and meaning causes difficulties in the classification of certain performative verbs into the system of language forms.

Boris Urbančič – osemdesetletnik

Tisti, ki nam je dano poznati profesorja Urbančiča že več kot trideset let, vemo, da v tem obdobju ni ravno prekipeval od zdravja, ki bi bilo zanj nekaj samo po sebi umevnega. Že dolgo mu je naloženo nadvse skrbno odmerjati porabo moči, da mu jih ne bi zmanjkalo za delo, a čeprav se danes nemara ne bi mogel pridružiti kaveljcem in koreninam, je pri osemdesetih še zmeraj mož vedre volje in delovnega razpoloženja.

Za priložnost, kakršno daje zapisovalcu tale zapis, si je zato res težko misliti kaj prijetnejšega, kot je zagotovilo jubilarantu, da smo njegovih osemdeset let veseli vsi, stari prijatelji, bohemisti, slovenisti in navadni dolžniki.

Če bi bralec Jezika in slovstva (kateremu je bil jezikoslovni urednik v letih 1959-65 tudi naš jubilarant) polistal po starejših letnikih, bi v priložnostnih člankih ob Urbančičevi šestdeset- in sedemdesetletnici (1973/74, 1983/84) našel najvažnejše podatke o njegovem življenju in delu. Za mlajše bralce pa naj bodo tu ponovljeni le tisti, ki osvetljujejo jubilarantovo delovno pot skozi sedemdeset let.

Boris Urbančič je rojen Ljubljčan (21. 12. 1913). Tu je preživel mladost in opravil »osnovno« šolanje z univerzo vred. Diploma iz slovenskega in starocerkvenoslovenskega jezika ga po tedanji študijski usmerjenosti spričo predvsem historične utemeljenosti ne bi mogla narediti za presojevalca o sinhronih zadevah knjižnega jezika, ko se ne bi med študijem srečal z bohemistko. Druga svetovna vojna ga je zatekla kot lektorja češčine na filozofski fakulteti v Ljubljani. Levičarska študijska leta in pripadnost idejam delavskega gibanja sta ga pripeljala na edino mogoče mesto: v vrste Osvobodilne fronte, po aretaciji l. 1943 pa v partizane h kulturno-prosvetnemu in agitacijskemu delu, organizacijskemu delu v partijski šoli, po vojni pa k uredniškemu in poročevalskemu delu pri radiu in Tanjugu. Leta 1955 se je vrnil na fakulteto in se kot predavatelj češkega jezika l. 1973 upokojil.

Srečanje z bohemistiko je bilo odločilno za dve smeri njegovega dela in obe sta v ospredju še zdaj. Na eni strani je čista bohemistika, ki (po večkratnem študijskem bivanju v Pragi) zajema njegov lektorat češkega jezika na ljubljanski filozofski fakulteti. S prvim obsežnim pregledom čez češko prozo na Slovenskem (izšel je v Pragi l. 1936) se začelja široko zasnovano raziskovanje slovensko-čeških kulturnih stikov, ki se je nekako zaokrožilo prav v letu 1993. Na drugi strani pa ga zanima češka teorija knjižnega jezika, ki je nanj vplivala zlasti s postavkami jezikovne kulture. Ta pot je vodila k številnim jezikovnokulturnim člankom, zadevajočim razmerja med splošno rabo, normo in kodifikacijo, posebej v slovenskem besedoslovju, stilistiki, izrazito v pravopisu, a tudi v jezikovnem sestavu. Zaokrožila se je v knjigi O jezikovni kulturi (izdaje 1972, 1973, 1987). Nekako vmes sta češkemu knjižnemu jeziku posvečeni knjigi za potrebe češkega lektorata, tj. Češka čitanka (1976) in v soavtorstvu z A. Jedličko in P. Hauserjem učbenik Češčina (1980).

Že drugo izdajo knjige O jezikovni kulturi je predelal in razširil s tremi poglavji. Poglavje Govorni jezik prinaša avtorjev (deloma tudi plemični) pristop k tedanji, še ne dokončno postavljeni pojmovni razporeditvi pojavov v socialnih zvrsteh kakor tudi predlog izrazoslovne sistematike o tem, obsežni pravopisni poglavji Geografska imena in Osebna imena pa prinašata strnjen prikaz njegovih pogledov na pravopisne rešitve, ki si jih je prizadeval uveljaviti kot član komisije za novi slovenski pravopis. V zvezi s tem delom se je Urbančič oglašal tudi drugje, npr. v dnevniški in tedenski publicistiki, v sporočilih Jezikovnega razsodišča, zlasti podrobno in z veliko primernih

pripomb pa v Slavistični reviji (Nekaj pripomb k Načrtu pravil Slovenskega pravopisa, 1987). Mnoge so bile žal preveč zlahka prezrte.

Proučevanju slovensko-čeških kulturnih stikov in obojestranskega (s slovenske strani seveda šibkejšega) vplivanja se je Boris Urbančič zapisal že v študentskih letih, saj se je z imeni, kot so Dobrovský, Šafařík in Čelakovský srečal že študent prvega semestra na slovenistiki. Za Urbančiča pa je bil gotovo pomemben usmerjevalec tudi takratni lektor češčine v Ljubljani Václav Burian, saj je mladega bohemista pridobil ne samo za proučevanje izjemno bogatih stikov (temelječih na tradiciji večstoletnega skupnega podrejenega položaja v nelastni državi in zlasti na skupnem narodnostnem prebujanju), ampak tudi za posredovalca med kulturama, v predvojnem obdobju namreč za prevajalca leposlovnih del iz češčine v slovenščino. Tu je profesor Boris Urbančič storil zares veliko in je po rajnkem Berkopcu danes najtemeljitejši poznavalec zadevne problematike, h kateri je prispeval velikansko bogastvo zbranih in ovrednotenih podatkov, ki tvorijo presenetljivo podobo o preteklosti dveh slovanskih narodov, podobo, iz katere črpamo za razumevanje slovenske kulturne zgodovine, v novih razmerah lastnih in neodvisnih držav pa za nadaljevanje in poglobljanje sodelovanja in medsebojnega spoštovanja.

Najprej je bil tu širen, a še nepopoln pregled, ki je kot broširana izdaja izšel l. 1988 pri Mladinski knjigi (Česko-slovinske kulturni styky; s seznamom virov skupaj 52 strani). Z bogatimi dopolnitvami pa je sledila knjiga Slovensko-češki kulturni stiki (Mladika 1993), s katero smo se Slovenci brž postavili ob nedavnem obisku češkega predsednika Václava Havla v Sloveniji in jo je avtor predsedniku tudi osebno izročil. Češki prevod te knjige čaka na izid v Pragi.

O kulturnih stikih je Urbančič pisal tudi v Enciklopediji Jugoslavije (1987), prav tam pa tudi o jugoslavistiki na Češkem.

Upokojensko obdobje, rešeno vsakdanje rutine in naglice, se v življenju razumnika nekako prilega enciklopedičnemu delu, pri katerem je treba brskati za navideznimi drobnarijami in stokrat preverjati različne, tudi nasprotujoče si podatke. Toliko bolje, če se takemu delu posveti pregovorno miren in do kraja razsoden mož, kakršen je profesor Urbančič. V zadnjem obdobju je uredjal enciklopedične članke in s »svojeja« področja prispeval v Enciklopedijo Slovenije gesla Dobrovský, Měrka, Lego, Vybíral, Kollár, V. Burian, Šafařík.

Profesor Urbančič je pred nedavnim dejal, da bo po osemdesetih počival. Težko verjamem. Saj ne da si počitka ne bi zaslužil, še privoščiti mu ga moramo. A kaj bo delal, če ne bo delal? Naj nam torej ostane trpežen še naprej, mu želimo »v imenu celega razreda«, in naj se loti zapiskov, ki jih ima — to vemo — lepo zložene v predalu pisalne mize. Za zdaj pa hvala za vse in srečno!

Tomo Korošec

Petinsedemdeset let profesorice Jože Meze

Dne 9. marca je preteklo petinsedemdeset let, odkar se je v Ljubljani rodila Joža Meze, najstarejša urednica Slovarja slovenskega knjižnega jezika. Še pred koncem študija slavistike je leta 1950 začela honorarno delati v Inštitutu za slovenski jezik, kjer je bila stalno zaposlena od leta 1951 do 1979, svoje delo v Inštitutu pa je nadaljevala še po upokojitvi do leta 1985, torej polnih petintrideset let.

Joža Meze je bila med prvimi redno zaposlenimi delavci Inštituta za slovenski jezik, ki je bil ustanovljen leta 1945 in ga je vodil akademik prof. dr. Fran Ramovš. Naloga Inštituta je bila zbirati slovensko jezikovno gradivo za izdelavo temeljnih del v slovenskem jezikoslovju. Ob majhnem številu zaposlenih je bilo prva leta potrebno opravljati različna dela. Tako je Joža Meze sodelovala pri zbiranju slovarskega in narečnega gradiva, se ukvarjala z vprašanji slovnice in pravopisa, reševala pa tudi administrativne posle.

Pri delu za Slovar slovenskega knjižnega jezika, ki je sicer večkrat menjal zasnovo, je tvorno sodelovala od začetnih priprav, tako pri zbiranju slovarskega gradiva, pri oblikovanju slovarskih načel, še posebej pa se je ukvarjala z vprašanjem terminologije v Slovarju slovenskega knjižnega jezika, do končnega oblikovanja slovarskih člankov.

Omeniti je treba njen delež pri organizacijskem in strokovnem delu v zvezi s strokovnim izrazjem. Pridobiti je bilo potrebno sodelavce za posamezna strokovna področja, določiti kriterije za sprejem strokovnih izrazov v splošni slovar knjižnega jezika, poskrbeti za tipu slovarja ustrezne razlage, jih razmejiti do enciklopedičnih razlag oziroma definicij v strokovnih slovarjih.

Po izidu Poskusnega snopiča Slovarja slovenskega knjižnega jezika (1964) se je delo za Slovar intenziviralo; organizirana sta bila seminarja za obdelovalce gradiva in urednike. Joža Meze je prepustila delo v zvezi s strokovnim izrazjem mlajši sodelavki, sama pa se je posvetila redaktorskemu delu — sestavljanju geselskih člankov — kar je bilo takrat pri nas pionirsko delo. Slovarska načela so se ob delu dopolnjevala, pojavljala so se vedno nova vprašanja, in sicer glede pomenske členitve, razlag, ponazarjalnega gradiva, stilno-plastnega, časovno-pogostnostnega in normativnega vrednotenja besed oz. besednih zvez, frazeologije in terminologije. Vsak urednik da izdelku svoje individualne poteze, ki jih je potrebno v slovarju zabrisati in slovar čim bolj poenotiti. Da bi to dosegli, je bil uveden usklajevalni pregled, ki je bil zaupan izkušenejšim urednikom. To delo je bilo Joži Meze zaupano pri prvi, drugi in tretji knjigi. Poleg sestavljanja geselskih člankov je pripravila tudi izbor besedišča — alfabetařij za 5. knjigo Slovarja.

Joža Meze je kot splošno in strokovno razgledana osebnost znala najti ustrezno rešitev slovarskih problemov, pa naj je šlo za splošno knjižno, strokovno ali obrobno izrazje. Sistematično se je ukvarjala zlasti z razlagami, kot literarno ustvarjalna (predvsem v mladosti) je imela še poseben smisel za izbiro ponazarjalnega gradiva. Svoje znanje je kot mentorica posredovala mlajšim sodelavcem, z nasveti pa je pomagala tudi drugim urednikom, zavedajoč se vedno, da je slovarsko delo naše skupno delo in naš prispevek k uveljavitvi slovenskega jezika doma in v svetu.

Kot urednica Slovarja je leta 1970 sodelovala v televizijski oddaji *Kako bomo uporabljali novi slovar*. Leta 1971 je nastopila na simpoziju terminologov v Ljubljani z referatom *Razlage terminov*, istega leta je v okviru strokovne izmenjave predavala na *Ústavu pro jazyk český v Prahi*. Leta 1973 je v okviru ciklusa predavanj o Slovarju slovenskega knjižnega jezika predavala študentom slavistike na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

Joža Meze je bila od leta 1973 do 1985 jezikovna svetovalka pri Tehniški sekciji Terminološke komisije SAZU. Posebej velja omeniti njeno delo pri *Splošnem tehniškem slovarju I, II* (1978, 1981) in jezikovni pregled *Strojniškega priročnika* (1981) Bojana Krauta.

Lektorirala je tudi številna leposlovna in strokovna dela. Njena bibliografija je objavljena v publikacijah *Biografije in bibliografije znanstvenih in strokovnih delavcev Slovenske akademije znanosti in umetnosti*, Ljubljana 1976, str. 125, *Biografije in bibliografije raziskovalcev Znanstvenoraziskovalnega centra SAZU*, Ljubljana 1988, str. 27.

Zaradi njenega dela, odnosa do sodelavcev in veselega značaja jo cenimo in jo imamo radi. Joža Meze je znala stkati prijateljstva doma in še posebej z našimi slovarskimi kolegi v Prahi in Bratislavi.

Ob njenem življenjskem jubileju ji v imenu prijateljev in sodelavcev izrekam iskreno zahvalo in ji kličem še na mnoga prijazna leta.

Milena Hajnšek-Holz

Mladen Pavičić

Tečaj za lektorje krakovske poletne šole poljskega jezika

Na tečaju, ki ga (prav tako kot poletno šolo) vsako leto prireja Inštitut za polonistične raziskave (Instytut Badań Polonijnych) na Jagelonski univerzi¹ (v nadaljnjem besedilu IPR), se za poučevanje poljščine kot tujega jezika pripravljajo študentje, ki končujejo študij katerega jezika (ne nujno poljskega). Poleg predavanj (enkrat tedensko) obsega še obiskovanje učnih ur pri izkušenih lektorjih v celoletni šoli in nekaj nastopov v razredu. Obiskoval sem ga spomladi 1991, iz precej obsežnih zapiskov s predavanj pa sem za ta članek izbral tisto, kar je (po mojem mnenju) najuporabnejše za učitelje slovenščine kot tujega jezika.

Prof. dr. Władysław Miodunka, direktor inštituta, je predaval o učnih programih. Na začetku tečaja (šolskega leta) si mora učitelj sestaviti program, po katerem bo učil; v Ameriki, na primer, ga je vsaj v nekaterih šolah treba dati učencem in ti ga potem obravnavajo kot pogodbo.

Programi so trije: slovnični, tematski ter izražanja namenov in pojmov. (Slednja sta dodana na koncu poročila.)

Slovnični program je seveda za vsak jezik drugačen. Najpogosteje je temeljen, kar prav gotovo velja za slovanske jezike. V okviru priprav za sestavljanje programov je IPR kolikostno razčlenjeval poljski jezik in med drugim ugotovil, da so imenovalnik, tožilnik, roditelj in mestnik uporabljani kar v 90 % primerov, orodnik v

7 %, zvalnik in dajalnik pa samo v 1,5 % — zato so nekaj časa premišljevali, ali ju je treba pri začetnikih sploh učiti. Odločili so se, da ne bodo učili samo zvalnika oziroma ga bodo navedli le za primere, v katerih se pogosteje uporablja.

Druga dva programa temeljita na programih, ki ju je sestavila posebna komisija Evropske skupnosti. Prvi obsega tematske skupine, torej se loteva vprašanja vrstnega reda učenja besed, fraz ..., zadnji pa izražanje pojmov in namenov in se seveda uporablja v povezavi s prvima dvema ter ga morda ni treba izvajati že prav od začetka.

O vlogi slovnice pri učenju poljščine kot tujega jezika nam je predaval dr. Józef Pyzik. Med drugim je povedal, da na uspeh učenja najbolj vplivata nadarjenost in motivacija (po 33 %), sledi jima inteligenca (20 %); naučimo se največ s poslušanjem (čez 40 %) in govorenjem (30 %), sledita pisanje in branje.

Dr. Waldemar Martyniuk je na predavanju o organizaciji učne ure učenje tujega jezika definiral kot »razvijanje zmožnosti sodelovanja v sociokulturni stvarnosti novega jezika«. ² Predstavil je tudi hermenevtiko procesa učenja. Za študenta je takale:

1. Hočem se učiti!
2. To že znam.
3. To bi se rad naučil.
4. Tako se hočem naučiti.

¹ O njem več v članku Poljske izkušnje, *Razgledi* 22/1992.

² H. E. Piepho, *Wie Mann Unterrichtswerke beurteilt. Systematische Lehrwerkanalyse als Grundlage einer lernergerechten Unterrichtsplanung, Lehrmittel Aktuell* 2.

5. S tem gradivom se hočem učiti.
6. To sem se naučil.

Sledilo naj bi: Še se hočem učiti!

Za učitelja je krog takle:

1. Hočem vas učiti!
2. To že znate.
3. To vas hočem naučiti.
4. Tako vas hočem učiti.
5. S tem gradivom vas hočem učiti.
6. To sem vas **jaz** naučil. (S testom ali izpitom ugotovimo, ali so se učenci naučili minimum predvidene snovi.)
7. Še vas hočem učiti!

Najpomembnejše oblike didaktičnega dela so skupinsko delo z lektorjem, individualno delo, delo v dvojicah in delo v skupinah.

Način dela naj učitelj spreminja na največ 20 minut, idealno razmerje med učiteljevim govorjenjem, spodbujanjem ... in odzivom učencev je 1 : 4; v »zadnjih 5 minutah« naj učitelj ne skuša nadomestiti vsega, česar prej ni naredil, temveč naj da študentom možnost spraševati.

Če poteka poučevanje v deželi, katere jezik se poučuje, je treba pouk zastaviti tako, da se bo učenec jezikovno čim prej vklopil v okolje.

Predavatelj se je dotaknil vprašanja uporabe tujih jezikov in v nasprotju z nekaterimi kolegi, ki so odločno odklanjali njihovo uporabo, zavzel precej liberalnejše stališče.

Gospod Robert Dębski uči udeležence celoletne šole pisati.

Razlogov za ločeno poučevanje pisanja je precej: s tem preverjamo pridobljeno znanje, zveza med mišljenjem in pisanjem je večja kot med mišljenjem in govorjenjem, saj je govorjenje navadno spontan proces, pisanje pa načrtovan, pri pisanju seveda odpadeta intonacija in mimika, prejemnik ni navzoč in ne more ničesar vprašati, zato se je treba izražati jasno, potrebno je poznavanje pravopisa. Poleg tega so v govorjenem jeziku razlike med socialnimi zvrstmi večje.

Pouk pisanja obsega predavanja in vaje. Na predavanjih učenci spoznavajo pravopis, praktično stilistiko, stalne oblike sporočanja ..., na vajah pa vse to uporabljajo v praksi. Napisati morajo dve recenziji kulturnih dogodkov (predlanskim o filmih Krzysztofa Kieślowskega in

kulturni prireditvi, ki so si jo ogledali na Poljskem) in dva eseja (predlanskim o demokraciji in o sodobni poljski poeziji). Preden začnejo pisati, se učenci z lektorjem pogovarjajo o izbrani temi, nato pišejo v računalniški delavnici, pri pouku predstavijo svoje delo in se o njem pogovarjajo, učitelj besedilo popravi in do naslednje ure ga učenec izboljša ... Pišejo s poljskim računalniškim programom Tag, ki ima ukaze v poljščini in poljski pravopisnik. Uvedba računalnikov je bistveno povečala priljubljenost tega predmeta in izboljšala izide.

Dr. Maria Chłopicka v celoletni šoli uči besede. Meni, da je skromen besedni zaklad hujši problem od slabega slovničnega znanja. Poznanje besed je razdelila v tri kategorije:

1. 1000–5000 besed spoznajo začetniki,
2. učenci srednje stopnje 3000–4000 (to zadošča za razumevanje npr. publicističnih besedil),
3. 5000–10000 besed pa pomeni dobro pasivno znanje.

Za primerjavo: 7–letni otrok pozna 5000 besed materne jezika, učenec, ki vstopa v srednjo šolo, 10000 in izobraženec 22500.

Merila za izbiro besed, ki jih učimo, so pogostnost, uporabnost (nekatero nujno potrebne besede se v raziskanih besedilih zelo redko pojavljajo) in pomenski obseg. Primerjava treh najpogosteje uporabljenih učbenikov poljščine za tujce je pokazala, da imajo skupnih 321 besed.

Za učenje besed je IPR izdal tri učbenike: v prvem (Brak mi słów) — (Manjka mi besed) so besede razvrščene po pomenskih skupinah v skladu s tematskim programom; učbenik Słowa i rzeczy (Besede in stvari) je pravzaprav zbirka ilustracij učbenika Brak mi słów, tretji pa je povsem samostojna zbirka slik Samo życie (Tako je življenje). Nove besede je najbolje uvajati po pomenskih poljih in s pomočjo asociacij, za utrjevanje pa nam je poleg teh dveh metod na voljo še razlaga s sopomenkami, vizualno prikazovanje, če imamo opraviti z enojezično skupino, zlasti na začetku tudi prevajanje, besedilo pa je pripomoček, ki ga dr. Chłopicka najtopleje priporoča. V veliko pomoč sta seveda tudi besedotvorje in besedoslovje (npr. hierarhizacija besed — podpomenke, nadpomenke, protipomenke ...). Poleg besed lahko tako učimo tudi

besedne zveze; te lahko ponavljamo tako, da damo učencem samo en del besedne zveze, drugega naj dodajo sami. Zelo koristna so seveda tudi besedila s praznimi mesti. Na uro naj bi ne vpeljali več kot 20 novih besed. Dr. Chłopicka je še poudarila, da je treba slovnično gradivo uvajati in utrjevati z že znanimi besedami.

Upam, da bomo nekega dne s podobnimi tečaji tudi pri nas usposabljali prihodnje lektorje.

Tematski program

1. Človek

1.1 Ime in priimek, naslov, stan, spol, starost, datum in kraj rojstva

1.2 Narodnost, državljanstvo, jezik

1.3 Šola, izobrazba

1.4 Poklic, služba

1.5 Videz

1.6 Družina in medsebojna razmerja

1.7 Načini preživljanja prostega časa — razvedrilo, konjiček, šport

2. Stanovanje

2.1 Vrsta, lega, velikost stanovanja/hiše

2.2 Vrste prostorov

2.3 Bivanje v hotelu, počitniškem domu ipd.

2.4 Ureditev in oprema stanovanja

2.5 Stroški s stanovanjem, najemnina...

3. Naselja

3.1 Vrste, lega in velikost naselij

3.2 Javne ustanove, spomeniki, turistične zanimivosti

4. Delo

4.1 Delovne razmere, delovni čas, dopust

4.2 Plače

4.3 Sindikalne organizacije

5. Vsakdanje življenje

5.1 Rutina vsakdanjega življenja

5.2 Trgovine, delavnice, storitve

5.3 Predmeti vsakdanje uporabe

5.4 Mere, količine, denar

5.5 Promet, prevozna sredstva, javni potniški promet

5.6 Pravice in dolžnosti

6. Hrana in pijača

6.1 Gastronomski lokali

6.2 Hrana, jedi

6.3 Pijače

6.4 Kajenje

7. Zdravje in osebna higiena

7.1 Osebna higiena

7.2 Počutje

7.3 Bolezen, nesreča

8. Naravno okolje

8.1 Rastline in živali

8.2 Pokrajina

8.3 Vreme, podnebje

9. Teme splošnega zanimanja

9.1 Življenjske razmere, raven

9.2 Množična občila, aktualne informacije

9.3 Politični, družbeni in gospodarski problemi

9.4 Problemi varstva okolja

9.5 Ureditev, ustava

9.6 Prebivalstvo

9.7 Stranke in družbene organizacije

9.8 Industrija, kmetijstvo, trgovina

9.9 Navade, običaji, tradicije, prazniki

9.10 Pravo, sodišča

9.11 Svetovni nazor, cerkve, vere

9.12 Policija, vojska

9.13 Zgodovina

Program za izražanje namenov in pojmov

1. Družabni stiki

- 1.1 Pritegovanje pozornosti, navezovanje stika
- 1.2 Predstavljanje
- 1.3 Pozdravljanje
- 1.4 Spraševanje o počutju (tipične fraze pri pozdravljanju)
- 1.5 Poslavljanje
- 1.6 Izražanje želja
- 1.7 Izražanje priznanja, pohvale
- 1.8 Zahvaljevanje
- 1.9 Opravičevanje
- 1.10 Izražanje vabila

2. Potek pogovora

- 2.1 Začetek pogovora, vključevanje v pogovor
- 2.2 Nadaljevanje pogovora
- 2.3 Prošnje za pojasnjevanje
- 2.4 Končevanje pogovora

3. Dajanje podatkov

- 3.1 Imenovanje, opredeljevanje, istenje
- 3.2 Utemeljevanje
- 3.3 Izražanje cilja, namena
- 3.4 Poročanje o pogovoru (svojem ali koga drugega)

4. Obljuba, ponudba

- 4.1 Obljubljanje, zagotavljanje
- 4.2 Ponujanje storitev

5. Izražanje stališča

- 5.1 Izražanje mnenja, prepričanja
- 5.2 Izražanje pomembnosti
- 5.3 Izražanje negotovosti

5.4 Potrjevanje

5.5 Zanihanje

5.6 Pritrjevanje in izražanje nestrinjanja

6. Počutje in razpoloženje

- 6.1 Izražanje simpatije in antipatije
- 6.2 Izražanje upanja in zaskrbljenosti
- 6.3 Izražanje želja
- 6.4 Izražanje veselja, obžalovanja, žalosti in sočutja
- 6.5 Izražanje okusa
- 6.6 Izražanje zadovoljstva in nezadovoljstva
- 6.7 Izražanje nezanimanja, razdalje
- 6.8 Izražanje razočaranja

7. Pozivanje h govorjenju/delovanju ali njunemu prenehanju

- 7.1 Vpraševanje, pozivanje k besedi
- 7.2 Prošnja, poziv k dejanju
- 7.3 Prošnja za dovoljenje
- 7.4 Izražanje, sprejemanje in zavračanje predlogov
- 7.5 Svetovanje in odsvetovanje
- 7.6 Prepovedovanje

8. Splošne izjave

- 8.1 Izražanje posebnosti, lastnosti, položaja glede na stvari, procese, dejstva, osebe
- 8.2 Izražanje lastnine, pripadnosti
- 8.3 Izražanje položaja v prostoru (kraj in smer)
- 8.4 Izražanje časa
- 8.5 Izražanje načina
- 8.6 Izražanje možnosti, sposobnosti
- 8.7 Izražanje nujnosti
- 8.8 Izražanje pogojev in posledic
- 8.9 Primerjanje

Josip Užarević

Filozofska fakulteta v Zagrebu

Sanje in resničnost Borisa Pasternaka

(Opažanje ob pesmi Sanje)

Lirski svet Borisa Pasternaka je izoblikovan po načelu prenicavosti: najrazličnejši zorni koti in tudi sestavine stvarnosti ne prihajajo v konfliktna razmerja, pri čemer bi se medsebojno uničevali, temveč se prepletajo, se križajo, stapljajo ali pa prehajajo drug v drugega. Po drugi strani — v kakovostno intenzivni razsežnosti Pasternakovega pesništva — pa zasledimo temo 'višje faze' (A. K. Žolkovski), t. j. takšno stanje lirske gradnje, ki jo morda lahko najnatančneje označimo kot 'prenapetost materiala'. Vzdražljivost, boleznost, halucinantnost, zanos, zapletenost in razgibanost — to so najpogostejša in tako rekoč najnaravnejša stanja te lirike. Sanje so eno od takšnih stanj (in pesniška tema), ki po eni strani priča o vsesplošno navzočem načelu intenziviranja, po drugi pa — o načelu prenicavosti (prepleta) in 'metonimijske' ali stične povezanosti včasih tudi medsebojno zelo različnih območij stvarnosti (sveta).

Pesem Sanje, ki je predmet naše kratke razčlembe, je bila — kot tudi mnoge druge Pasternakove pesmi iz najzgodnejšega obdobja — deležna pomembnih, včasih tudi bistvenih sprememb. Prvič je bila objavljena 1913. leta v zbirki Dvojček v oblakih; ni imela naslova, obsegala pa je pet kitic. Predelavo je doživela 1928, dobila naslov in bila deležna skrajšave: v končni verziji so ostale samo štiri kitice:

СОН

Мне снилась осень в полусвете стекол,
Друзья и ты в их шутовской гутьбе,
И, как с небес добывший кгови сокол,
Спускалось щедре на руку к тебе.

Но время шло, и старилось, и глохло,
И паволокой гамы сегобья,
Загя из сада обдавала стекла
Кговавыми слезами сентября.

Но время шло и стагилось. И рыхлый,
Как лед, тгещал и таял кгесел шелк.
Вдгуг, громкая, запнулаь ты и стихла,
И сон, как отзвук колокола, смолк.

Я пробудился. Был, как осень, темен
Рассвет, и ветер, удаляясь, нес,
Как за возом бегущий дождь соломин,
Ггяду бегущих по небу берез.

1913, 1928

SANJE

Sanjal sem jesen v polsvetlobi šip,
prijatelji, in ti v njihovi norčavi gruči,
in, kot sokol z neba, ki dobil je kri,
se je spuščalo srce na roko k tebi.

A čas je mineval, in se staral, in izginjal,
in ko je s kopreno okvirje srebrila,
je zarja iz vrta oblivala šipe
s krvavimi solzami septembra.

A čas je mineval in se staral. In krhka
kot led, je pokala in kopnela svila naslonjačev.

Nenadoma, glasni, se ti je zataknilo in utihnila si, in sanje, kot odmev zvona so utihmile.

Prebudil sem se. Bil je, kot jeseni, mračen svit, in veter, ko se je oddaljeval, je nosil, kot za vozom podeči se dež slame, vrsto po nebu podečih se brez.*

V pesmi je dvoje pomenskih prostorov — prostor sanj in prostor resničnosti. Razmerje kitic je glede na ti dve stvarnosti tri proti ena v prid sanjam. Takšno razmerje *sil* sugerira tezo, da gre za nesomerno kompozicijo, v kateri so prve tri kitice postavljene nasproti zadnji (četrti). Toda — to bomo skušali prikazati — bolj poglobljen pregled sestave pesmi bo razkril, da je besedilo na temeljni ravnini pravzaprav somerno, t.j. pomensko uravnoteženo in notranje enovito.

Že prva dva stiha zajemata vse tri pglavitne udeležence (prvine) lirskega dogajanja: **Jaz — Jesen — Ti**, medtem ko prva kitica izoblikuje ozračje celotne pesmi. Osnovno napetost poustvari razmerje lirskega Jaz do lirskega Ti; to se izrazi v drugih dveh verzih prve kitice z učinkovito metaforo: *in kot sokol z neba, ki dobil je kri / se je spuščalo srce na roko k tebi*. Ljubezenska težnja, t.j. stik med Jaz in Ti, pa se vendarle ne uresniči (opozarjamo na **nedovršnost** glagola *spuščati se*), in mučnost te nezdržitve je prelita v **podobo jeseni — časa**. O tem priča dejstvo, da za verzom *se je spuščalo srce na roko k tebi* pride verz, ki se začena s protivnim veznikom *a: A čas je mineval, in se staral in izginjal*. Medtem ko se je torej *srce spuščalo*, je mineval, in še več, izginjal (гложло) čas.

V tretji kitici nadalje ugotovimo, da do stika ni prišlo, še več, da je bil nanagroma in nepričakovano preprečen. *Nenadoma, glasni, se ti je zataknilo in utihnila si*. S tem je hkrati po(ve)dana tudi ostra meja med dogajanjem (prostorom) v

sanjah in dogajanjem (prostorom) v resničnosti: *in sanje, kot odmev zvona, so utihmile*.

In čeprav četrta kitica s prvim stavkom (*Prebudil sem se*) postavlja ostro ločnico do prvih treh — sanjskih — kitic (prim. začetek prve kitice: *Sanjal sem...*), ni težko videti, da je prebujanje samo nadaljevanje sanjanja. Pasternakove sanje so pomensko pa tudi časovno vedno povezane z resničnostjo, mogoče pa je reči tudi obrnjeno. Če na primer vzporedimo prvi verz prve kitice (ne samo prve sintagme): *Sanjal sem jesen v polsvetlobi šip* s prvima dvema verzoma zadnje (četrt) kitice: *Prebudil sem se. Bil je kot jeseni mračen svit...* opazimo, da prostor sanj in prostor resničnosti opisujeta (konstituirata) **isto stvarnost** (jesen, polmrak, svit). Še toliko bolj se ta istost (sanj in resničnosti) izraža na stopnji lirskega Jaz in lirskega Ti, saj se v prvem in drugem območju 'vedeta' popolnoma enako. (Skoraj enak položaj lahko odkrijemo v pesmi *Benetke* — 1913, 1928 — ali pa v številnih drugih pesmih, katerih tema so 'sanje'.)

Omenjeno tezo o istosti sanj in resničnosti morda najzgovorneje potrjuje pasternakovski dinamizem. Vendar ima ta v tej pesmi posebno vlogo. Vso pesem je namreč mogoče razumeti kot zvočno-barvito kuliso (*norčava gruča*, spuščanje sokola—verza, pljuskajoča zarja, pokanje in taljenje ledu—svile, oddaljevanje vetra in brez), ki naj bi imela en sam cilj: čim bolj reliefno orisati, kako je lirski Ti obstal in obmolknil: *Nenadoma, glasni, se ti je zataknilo in utihnila si*. Ta verz je dejansko logično—kompozicijska os pesmi. Lirski Ti spada tu v svojevrstno nad—resničnost (ali nad—stvarnost): tako ni samo 'vsebinsa sanj' (*Sanjal sem... o tebi...*), temveč lahko s svojo akcijo (oziroma nenavzočnostjo) **pretrga sanje**. Z drugimi besedami — Ti je gospodarica resničnosti in sanj, vladarica lirskega sveta v tej pesmi.

* Pesem Sanje (Мне снилась осень в полусвете стеклов) B. L. Pasternaka je dobesedno prevedel Aleksander Skaza.

Državnemu zboru Republike Slovenije*

Na pobudo Mohorjeve družbe in Slovenske matice se podpisani obračamo na Državni zbor RS z naslednjim odprtim pismom:

Osamosvojitve Slovenije je podprla večina njenih prebivalcev in jo, kakor kažejo javnomnenjske raziskave, podpira tudi danes. Za samostojno državo smo si prizadevali zato, da bi svobodno usmerjali razvoj politike, gospodarstva, kulture, znanosti, umetnosti ter v javnosti neomejeno uporabljali slovenščino. Vendar v samostojni državi tega nismo v celoti uresničili: kakor da s svojo samostojnostjo ne bi vedeli kaj početi.

Stoletja je na slovenski jezik pritiskala zlasti nemščina, od leta 1918 pa še srbohrvaščina, italijanščina in madžarščina. Z osamosvojitvijo leta 1991 se je Slovenija gospodarsko in politično močno odprla zahodnemu svetu. Žal je to pri veliko Slovencih, še posebej v poslovnem svetu, vzbudilo občutek, da se moramo Zahodu prilagoditi prav v vsem. Nekaterim to pomeni, da moramo tujim jezikom, predvsem angleščini, dati večjo veljavo.

Angleščina si je v sodobnem svetu sicer res pridobila položaj jezika za mednarodno in meddržavno sporočanje in sporazumevanje, še zlasti na poslovnem in znanstvenem področju. Naši podjetniki, trgovci, vodstveniki, sestavljavci reklamnih sporočil pa v angleščini celo nam v Sloveniji pogosto ponujajo svoje blago, izdelke in storitve, prepričani, da je to bolj poslovno in gospodarsko učinkovitejše. Slovenski podjetniki svoja podjetja, gospodarske združbe, izdelke, prireditve poimenujejo angleško. Na

široko uvažamo izdelke, osnovni podatki o njihovih delih, delovanju in uporabi pa so pogosto napisani v angleščini, ne v slovenščini, kakor bi moralo biti. Angleščina je vdrla tudi v tisk, na ulice, v televizijske, radijske in druge reklame: kakor da je vse po tuje imenovano — pa naj je še tako povprečno in slabo — boljše od najboljšega domačega. Ker je javna raba slovenščine zakonsko precej neurejena, je prepuščena veliki samovolji slovensko nezaveščenih. Še tistih predpisov, ki jih imamo, se premalokdo drži.

Slovenščina je ponekod odrinjena na rob javne rabe ali celo izrinjena iz nje. Sprenevedanje, da slovenščina s tem ni oškodovana ali celo ogrožena, je skrajno neodgovorno. Čeprav je anglizacija svetovni problem, to ni opravičilo za opisano jezikovno stanje pri nas.

Izboljšanje smo pričakovali od Zakona o gospodarskih družbah, saj je obetal, da bodo imena podjetij obvezno slovenka. Državni zbor pa je v začetku junija 1993 sprejel bistveno poslabšano različico tega zakona: po tej vsa dotlej uporabljena tuja imena lahko ostanejo nespremenjena. Tako je uzakonjeno na tisoče imen podjetij v Sloveniji v tujem jeziku.

Tak položaj slovenščine kot temelja slovenstva vzbuja strah tudi zato, ker javnost ob sicer redkih prizadevanjih posameznikov in nekaterih ustanov večinoma ostaja neprizadeta in nedejavna. Še ustanove, ki bi jim slovenščina v javni rabi morala biti ena glavnih skrbi, so doslej naredile premalo.

* Čeprav z zamudo, objavljamo odprto pismo, ki ga je v zvezi s položajem slovenščine v javni rabi skupina podpisnikov nasloвила na Državni zbor Republike Slovenije in ga poslala v objavo tudi uredništvu *Jezika in slovstva*.

Slovenščini je treba njeno veljavo utrjevati, ne zmanjševati. Ker je škodljivi razvoj šel že predaleč, sólo prepričevanje ne zadošča več.

Zato podpisani zahtevamo:

1. Javna raba slovenščine (imena podjetij, izdelkov, revij, pa napisi na embalaži in v izložbah, reklame in sploh poslovanje podjetij v Sloveniji) mora biti zavarovana in predpisana s posebnim zakonom. Zdaj veljavni Zakon o gospodarskih družbah (Uradni list RS št. 30, 10. junija 1993) je treba spremeniti tako, da bo predpisal rok za poslovenitev tujih imen. Podobno bi bilo treba spremeniti zakone in predpise o plakatanju, tisku, radiu in televiziji, državljanstvu, kolikor zadevajo rabo slovenščine.
2. Kar najhitreje naj se ustanovi telo, ki bo z ustreznimi pooblastili in strokovno avtoriteto bedelo nad jezikovno politiko in javno rabo slovenščine.
3. Ministrstvo za šolstvo in šport mora zagotoviti ustrezen jezikovni pouk in domovinsko ter domoljubno vzgojo na vseh stopnjah šol. Slovenščina mora biti v študijskih programih vseh

fakultet, da bodo naši strokovnjaki tudi jezikovno izobraženi in usposobljeni.

4. Na podlagi Ustave (11. člen) je treba zakonsko predpisati in zagotoviti resnično znanje ter obvezno rabo slovenščine v javnih službah (učitelji, novinarji, uslužbenci...).

5. Državni zbor RS naj za svoje poslance, vodje tiskovnih služb in administracijo zagotovi izpopolnjevanje v jezikovni kulturi ter poskrbi za lektoriranje zakonskih besedil in njihovih osnutkov na vseh stopnjah obravnavanja.

Ljubljana, dne 13. januarja 1994

Janez Dular
Janez Gradišnik
Marjeta Humar
Janez Jeromen
Zmaga Kumer
Janko Moder
Primož Simoniti
Janez Sršen
Jože Toporišič
Hieronim Žvegljč

Katalogom znanja iz slovenskega jezika in književnosti na rob

V mesecu oktobru 1993 sta na šolo prispela kar dva (težko pričakovana) kataloga slovenskega jezika in književnosti.

Prvega je izdal Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport z naslovom Katalog znanja iz slovenskega jezika in književnosti, drugega pa Republiški izpitni center z naslovom Predmetni izpitni katalog za maturo — Slovenski jezik in književnost.

Ob katalogu Zavoda za šolstvo presenetiti, da na začetku ni navedenih nikakršnih smotrov, ki jih želimo s poukom doseči, temveč pisci zapišejo le »tri štiri nujna uvodna pojasnila«, kjer navajajo, da je knjižico treba razumeti kot strokovno premišljeno usmeritev dela k prihajajoči maturi kot instituciji opredeljevanja in ugotavljanja nacionalnega standarda znanja, tudi znanja slovenskega jezika in književnosti (podčrtala D. A.).

V katalogu za jezik je učnocijno določen le pouk jezika v prvem in drugem letniku; generacija, ki bo prva opravljala maturo, je v tretjem letniku. Poraja se vprašanje, kako so nastale teme za tretji in četrti letnik, če niso povezane s konkretiziranimi cilji.

Pojasnila h gradivu, ki so na koncu kataloga za jezik, so izredno skopa. Nekaj več pojasnil sledi katalogu za književnost, vendar se tudi tu pisci sklicujejo na časovno stisko, kar neprijetno spominja na začetke usmerjenega izobraževanja.

Predmetni izpitni katalog Republiškega izpitnega centra je konkretiziran s skupnimi (splošnimi) ter tudi delnimi (konkretnimi) cilji, tudi posamezni pojmi so ciljno določeni. Zdi pa se, da je v želji kar se da posplošiti cilje vendarle izpadlo nekaj sestavin, ki so za pouk slovenskega jezika in književnosti bistveni.

V delnih ciljih je navedeno, da učenci obvladajo prvine in pravila knjižnega jezika pri tvorbi lastnih ter pri razumevanju, razčlenjevanju in presoji tujih besedil, pomemben cilj pa je tudi uzavestiti pomen jezikovnega znanja, kar je pogoj, da bodo učenci kasneje to znanje uporabljali v vsakdanjih okoliščinah (ne samo kot podlago za nadaljnji študij).

K ciljem bi veljalo dodati še:

- Učenci vedo, da je vsako sporočilo tudi sporočilo o sporočevalcu.
- Sposobni so uporabljati jezikovno znanje pri vseh drugih predmetih, še zlasti pri pouku tujih jezikov.
- Jezikovni in literarni pouk razvijata sposobnosti logičnega mišljenja, sklepanja, utemeljevanja, čustvovanja in estetskega doživljanja.
- Razvijata vztrajnost, natančnost, sistematičnost, odgovornost, samozavest, pa tudi upoštevanje in sprejemanje mnenj drugih.

Vsako razmišljanje o ciljnih pouka slovenskega jezika in književnosti potrdi prepričanje, da je predmet izrazito polivalenten, znanje materinščine pa temeljno za pridobivanje znanj in vrednot na vseh drugih področjih, zato bo treba nujno obuditi zahtevo, da mora biti materinščini vrnjeno osrednje mesto v šoli oziroma da ne sme biti šolskega dne brez maternega jezika.

Pouk književnosti je v zadnjih letih doživel kar nekaj sprememb, od časov usmerjenega izobraževanja smo dobili nova berila, ki se sproti prenavljajo, Kosovo Književnost in tudi že prvi poskus priročnika za učitelje k Berilu I.

V katalogu za književnost je vidna težnja k snovni razbremenitvi učnega načrta, tako da bo več časa za ustvarjalni pouk. Tudi odločitev, da se bo maturitetni esej nanašal na vsako leto

izbrani tematski sklop, se zdi utemeljena, saj tako učenec lahko sintetizira pridobljeno literarnozgodovinsko in literarnoteoretično znanje, pokaže zmožnost samostojnega razmišljanja, lastnih stališč ter vrednotenja in seveda tudi zmožnost oblikovanja stilno in jezikovno ustreznega besedila.

Veliko težav pa bo verjetno še dolgo delala objektivizacija meril za vrednotenje esejev — če bodo ti še tako natančno izdelani, se bo neki stopnji subjektivnosti pri ocenjevanju težko izogniti, saj že mnenja piscev zbornika Esej in šolski esej (Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 1993) o tem, kakšen naj bo dober šolski esej, niso vedno usklajena.

V primerjavi s poukom književnosti pa učni načrti za slovenski jezik na srednji stopnji od začetkov usmerjenega izobraževanja niso doživeli bistvenih sprememb, čeprav je v tem času izredno hitro napredovala teorija poučevanja, izšla so teoretična dela, ki se ukvarjajo z didaktiko slovenskega jezika, npr. Sporzumevanje in spoznavanje jezika O. Kunst-Gnamuš. Učenci pa se tujih jezikov učijo s pomočjo privlačnih in didaktično dobro premišljenih učbenikov, ob katerih so zastareli učbeniki za slovenski jezik še bolj sivi. Edini učbeniki za slovenski jezik na srednji stopnji, ki so na voljo, so nastali v časovni stiski pred začetki usmerjenega izobraževanja — pisci so že v času prvih natisov pojasnjevali premajhno didaktično premišljenost, terminološko neusklajenost in nepreglednost učbenikov prav s časovno stisko, v kateri so nastajali.

Nespremenjeni učbenik Slovenski jezik I je doživel letos že deseti ponatis, delovni zvezek k njemu pa kar trinajstega; še vedno nimamo slovarskega dela novega pravopisa, kaj šele pravopisa za šolsko rabo, pogrešamo slovarje sinonimov in antonimov, še zlasti pa dobre zbirke nalog, ki bi izhajale iz ustreznih besedil in bi pomagale učitelju pri zahtevni nalogi oblikovanja jezikovnih zmožnosti.

Predmetni izpitni katalog za jezik se je moral prilagoditi veljavnim učbenikom, ki pa že dolgo niso več ustrezni, na začetku kataloga je zapisano opozorilo, da je namenjen le za prehodno obdobje — do uveljavitve novih učnih načrtov in novih učbenikov, kdaj bo to, ni povedano.

Katalog res zvesto sledi učbenikom, od učenca pričakuje, da bo na maturitetnem izpitu znal

prav vse, kar je v štirih letih spoznal pri pouku slovenskega jezika — od posebnosti praslavanskega glasovja do naglasnih tipov in posebnosti v rabi predlogov.

Učni cilji so zasnovani večinoma implicitno, prevladujejo glagoli znati, spoznavati, poznati, ločiti, obvladati.

Vzorčna naloga za razčlemba neumetnostnega besedila, ki je v prilogi kataloga, je v meni vsaj delno razbila strah, kako uskladiti prepričanje, da mora biti pouk slovenskega jezika sicer na teoretično visoki ravni, a za učence zanimiv, živ, če se le da, tudi privlačen, da jim mora privzgojati predvsem večščino ustnega in pisnega izražanja v različnih življenjskih okoliščinah, ter željo, da bi učenci čim bolje opravili maturitetni izpit, ki jim bo odprl ali zaprl vrata na univerzo.

Vzorčno nalogo iz kataloga sem preizkusila s skupino tridesetih dijakov tretjega letnika. Naloga ni bila vnaprej napovedana, saj me je bolj kot izid zanimalo, kakšno bo stališče dijakov do tovrstne preskušnje in pa kako trdno je njihovo jezikovno znanje, ki se da pridobivati le počasi in sistematično.

Učencem je bila naloga všeč, kar so komentirali takole: Test ni bil dolgočasen. / Lep, pregleden test. / Dobra stran je, da temelji na danem besedilu, iz katerega na realnih primerih izpišeš odgovore. / Možna je bila uporaba zdravega razuma, ne samo znanja. / Ni bilo definicij, test je preverjal splošno znanje. / Všeč mi je bilo, ker je test zajemal vse jezikovne ravnine. / Dober preizkus znanja. Vprašanja so bila zelo različnih kategorij, vključno z najtežjimi. / Dobro: obširnost, zanimiva sestava. Slabo: preglednost besedila. / Vprašanja so bila jasna. Termini razumljivi. / Dobro: vezanost na eno besedilo, morda konkretizira resnično znanje. Slabo: utesnjuje možnost spraševanja.

Učenci so mnenja o nalogi zapisali, preden smo razčlenjevali popravljene teste. Tudi izidi so bili v skladu z njihovo ugodno oceno naloge dokaj dobri.

Vendar je v meni ob tako zasnovanem maturitetnem izpitu iz slovenskega jezika še ostalo nekaj dvomov, posebej ker sem rešila še nekaj podobnih razčlemb neumetnostnih besedil in sem tudi sama sestavljala tovrstne naloge. Nujnost dosledne standardizacije testov povzroči, da so vsi bolj ali manj reduktivni. Iz njih lahko razberemo predvsem, koliko je učenec osvojil

dejstev, veliko manj so lahko kazalec, kolikšna je učenčeva jezikovna oziroma sporazumevalna zmožnost.

Pouk slovenščine se bo prav gotovo usmeril k pripravi učencev na maturitetni preskus. Vsaj še nekaj generacij (najmanj tiste, ki zdaj obiskujejo prvi, drugi in tretji letnik srednje šole) se bo pripravljalo na maturo po katalogu znanj, ki je pred nami. Ali bo tako zasnovani pouk dovolj prispeval, da se bodo učenci naučili organizirati svoje misli in jih tudi sporočiti, da bodo znali oblikovati različne besedilne vrste — pisma, poročila, navodila, grafikone, priročnike...? Bo njihovo razmerje do materinščine tako, da se nam v prihodnosti ne bo treba več spraševati »slovensko ali angleško«? Ali ne bo ustno sporočanje, ki je za človekovo življenje bistveno, v imenu uspešne priprave na standardizirano maturo celo pri materinščini zanemarjeno? Od kot ideja, da bi ustni del izpita (samo 20 % ocene) nadomestila izpitna mapa, ki jo poleg dokazil o govornem nastopu spet sestavljata dva testa?

Ob vseh pomislekih pa prihajajoča matura za pouk slovenskega jezika in književnosti gotovo prinaša tudi marsikaj pozitivnega:

- Nastajajo novi priročniki: Esej in šolski esej, Književnost v prvem letniku srednje šole (priročnik za učitelje).
- Nastati bo moral nov učbenik za slovenski jezik, pri nastajanju katerega bo nujno upoštevati, da mora učenje jezika temeljiti na najboljših mogočih opisih jezika.
- Nastati bo morala institucija, ki se bo profesionalno ukvarjala z izdelavo učbenikov in učnih gradiv za slovenski jezik.
- Dodatno pozornost bo treba posvetiti strokovni, didaktični in metodični usposobljenosti učiteljev slovenskega jezika.
- Na podlagi zahtev, ki jih pred učitelje slovenskega jezika postavlja predmetni katalog, bo treba znova razmisliti in dokazati, kolikšna učna obveznost učitelju slovenskega jezika še omogoča kakovosten pouk.

Darinka Ambrož

Šubičeva gimnazija Ljubljana

Ruski jezik pri maturi

(Predmetni izpitni katalog za maturo. Ruski jezik. Ljubljana. Republiški izpitni center, 1993)

Poučevanje (oz. nepoučevanje) ruskega jezika na naši srednji šoli je vsa povojna leta izrazito odvisno od političnih, ideoloških, gospodarskih razmer in odnosov. Kljub sedanji popolni oseki pa se je med Predmetnimi izpitnimi katalogi pojavil tudi Ruski jezik.

Splošni del publikacije je enak za vse druge tuje jezike, Posebni del pa so sestavili dr. Aleksandra Derganc, Jože Sever, Janja Urbas in Mira Avsec. V njem so navedena slovnična poglavja, ki jih mora obvladati maturant, s posameznimi primeri in posebnostmi. Pri glasoslovju in oblikoslovju je terminologija ruska, le pri besednih vrstah

je navedeno tudi slovensko poimenovanje. V poglavju o skladnji pa je slovenska terminologija bolj upoštevana.

Sledijo tematska področja, razvrščena v štiri najst osnovnih skupin, z izrazi, besednimi zvezami in frazami, ki naj jih uporablja maturant pri pisnem in ustnem sporazumevanju. S tem so povezani izrazi za tki. komunikacijske funkcije.

Zadnji del priročnika predstavlja vzorec za pisne naloge in 34 vprašanj oz. tem za ustni, razgovorni del izpita. (Pri vprašanju o univerzi bi bilo bolje »Ljubljanska« nadomestiti s »slovenska«, saj je univerza tudi v Mariboru.)

Pri odgovorih na vprašanja, ki naj pokažejo kandidatovo razumevanje teksta, bi bilo treba še bolj paziti, da bo od štirih pravičen le en odgovor. Ker je katalog namenjen tudi učencem, bi bilo dobro za samokontrolo navesti tudi pravilne rešitve, kot je to v Katalogu za francoski jezik.

Vključen je tudi primer umetnostnega besedila in vprašanja v zvezi z njim za tki. »višjo raven«, kjer mora kandidat pokazati tudi sposobnost samostojnejšega interpretiranja besedila. Tu gre za odlomek iz Dostojevskega, ki je jezikovno sprejemljiv, vprašanja pa so najbrže pretežka.

Vsekakor pa bi za »višjo raven« morala biti navedena leposlovna besedila, ki jih mora kandidat poznati in so pri nas dostopna. Osnova bo Skazova Ruska književnost, ki je navedena med literaturo, a v celoti pač ne.

Čeravno bo priročnik še nekaj časa čakal na »uporabnike« dijake, pa je tudi že zdaj čisto praktično uporaben: lahko je dober kažipot študentom slavistike, ki se zaradi srednješolske jezikovne politike ruščine začnajo učiti šele na fakulteti, pa tudi nekak spremljevalec diplomiranim slavistom, da si osveže znanje.

Božena Orožen

Celje

Denis Poniž – Nada Barbarič – Marjan Štrancar 1993:

Esej in šolski esej, ZRSŠŠ Ljubljana

Ena od novosti pri prenovi srednjega izobraževanja je tudi eksterno preverjanje znanja. Pri predmetu slovenski jezik naj bi učenci pisali šolski esej, katerega naj bi ocenjevali zunanji ocenjevalci. Kot ob vsaki dosednji spremembi v šolstvu je bila tudi ta novost med učitelji sprejeta različno; od zavračanja do odobravanja.

Kot pripomoček za učitelje in učence srednjih šol je Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport že v preteklem šolskem letu izdal publikacijo *Esej in šolski esej* avtorjev Denisa Poniža, Nade Barbarič in Marjana Štrancarja.

V prvem prispevku Denis Poniž na kratko predstavi bistvo eseja. Uvrsti ga med polliterarne zvrsti, nakar prikaže njegove začetke in razvoj. V skicirani obliki opozori na nevarnost, da bi že vsak pisni izdelek pri humanističnih predmetih razglašali za esej. Za pisanje eseja je namreč potrebna določena osebna zrelost pišočega in seveda večšina pisanja. Zato ne gre siliti v to-

vrstno pisanje učencev na nižji stopnji izobraževanja. Ob koncu da avtor nekaj navodil o obliki in vsebini šolskega eseja ter navede spisek najznačilnejših slovenskih esejev. Ob teh zgledih naj bi se učitelj in učenec usposabljala za pisanje eseja.

Sledi prispevek Nade Barbarič z naslovom *Pot do šolskega eseja*. Avtorica uvodoma opozori na zagate pri določanju, kaj esej sploh je (različna raba terminov v našem prostoru in drugod). Zatem konkretno prikaže, kako se učenci (Gimnazija Bežigrad) usposablajo za pisanje šolskega eseja.

Prva stopnja je pisanje eseja na prosto temo. Pot se začneta pri pisanju osnovnošolskih spisov. Že ob prihodu na srednjo šolo pa začne učitelj usmerjati učence v pisanje šolskega eseja. Avtorica zelo razvidno prikaže vse stopnje te poti. Vsako od stopenj podkrepi s pisnimi izdelki učencev. Tako njene teoretične predpostavke dobijo potrditev tudi v praksi.

Ko učenci obvladajo pisanje eseja na prosto temo, jih učitelj postopoma vodi v pisanje eseja na literarno temo. Tudi tu je več stopenj, ki ob koncu privedejo do zastavljenega cilja. Celoten postopek je tudi tu argumentiran s pisnimi izdelki učencev.

V celoti je prispevek Nade Barbarič zelo koristen za učitelje, ki pripravljajo učence za pisanje šolskega eseja.

V Dodatku so v skicirani obliki navedeni napotki nekaterih tujih teoretikov za uspešno pisanje eseja. Vsekakor je to dobrodošla informacija in obenem tudi pomoč tako učitelju kot učencu.

Marjan Štrancar se v svojem prispevku z naslovom *Elementi za vrednotenje šolskega eseja* loteva zelo zahtevne naloge. Pri ocenjevanju šolskega eseja (in še prej šolskega spisa) se seveda zastavlja vprašanje objektivnosti. Zelo težko je namreč doreči pravila, po katerih bi lahko resnično objektivno izrekli sodbo oziroma formulirali oceno za posamezen šolski esej.

Avtor že uvodoma opozarja na različne dileme glede izbire in določitve kriterijev. Navede Bloomove kriterije za ocenjevanje šolskega eseja. Ob pozornem pregledu ugotovimo, da so ti kriteriji zelo splošni in da so učitelju verjetno le v skromno oporo.

Sledi prikaz preglednice, s pomočjo katere naj bi učitelji ocenjevali šolski esej in razširjeni interpretativni esej. Vsak od elementov je dodatno pojasnjen. Preglednica je za učitelje in bodoče ocenjevalce vsekakor koristna opora,

verjetno pa bo praksa pokazala, da jo bo potrebno v posameznih postavkah še precizirati.

Marjan Štrancar povsem upravičeno opozarja na veliko dodatnega dela za učitelje slovenskega jezika, ki si prizadevajo učence usposobiti za pisanje šolskega eseja (priprave, popravljanje, spremljanje, vrednotenje).

Ob koncu publikacije je podano poročilo Nade Barbarič o analizi pisnih izdelkov tretješolcev, prijavljenih za poskusno maturo 1994. Avtorica klasificira prispele pisne izdelke, jih vrednoti in za vsako skupino navede konkretne primere. V zaključku opozori na zelo različno kvaliteto prispelih spisov, na neenoten pristop in precejšnjo zmedo pri določitvi osnovnih kriterijev. Povsem pravilno ugotavlja, da je celoten projekt šele v začetku, kar bo seveda treba upoštevati tudi pri vzpostavitvi enotnih kriterijev ocenjevanja.

Opozoril bi na dejstvo, da se nedoslednosti pri rabi strokovnih izrazov pojavljajo tudi v tej publikaciji. Denis Poniž za esej uporablja termin *polliterarna zvrst*, Nada Barbarič pa rabi termin *polliterarna vrsta*. Čas bi že bil, da se slovenisti dogovorimo o enotni rabi terminov.

Iz vsega zapisanega je razvidno, da je publikacija resnično koristna za učitelje in učence v srednji šoli, saj jim nudi potrebne informacije in napotke glede pisanja in ocenjevanja šolskega eseja. Že poskusna matura pa bo pokazala določene rezultate in obenem opozorila na eventualne probleme, zato bo verjetno potrebno to publikacijo še dopolniti z novimi dognanji.

Ludvik Lazar

Srednja elektrotehniška šola, Ljubljana

Jezik in slovstvo, Letnik 39, 93/94, št. 5

Olga Kunst-Gnamuš

UDK 808.63-25

PERFORMATIVNI GLAGOLI V OPISNI SLOVNICI SLOVENSKEGA JEZIKA

Pri performativnih (učinkovalnih) glagolih prihaja do razhajanja med obliko in pomenom ter njihovo vlogo v opisni slovnici slovenskega jezika, kar vse se preslikava tudi v sistem jezikovnih oblik.

Jezik in slovstvo, Letnik 39, 93/94, št. 5

Boža Krakar-Vogel

UDK 82:37

RAZSEŽNOSTI UČITELJEVE USPOSOBLJENOSTI ZA POUČEVANJE KNJIZEVNOSTI

Učitelj mora biti za uspešno poučevanje književnosti dobro usposobljen na več področjih — literarnostirokovitem, splošno pedagoškem in književnodidaktičnem. Dobro mora biti torej razgledan po leposlovju in literarni vedi pa tudi po »pomožnih« vedah, razumeti mora pouk kot voden proces, razumeti pa mora tudi splošne in specifične cilje in metode pouka književnosti.

Jezik in slovensko, Vol. XXXIX (1993/94), No. 5

Boža Kržakar-Vogel

UDK 82.37

**THE DIMENSIONS OF THE TEACHER'S QUALIFICATION FOR
LITERATURE TEACHING**

The teacher must be for a successful literature teaching well qualified in several fields – literary, professional, generally pedagogical and literary-didactic. The teacher should therefore be knowledgeable in letters and literary science as well as in the 'auxiliary' sciences; he/she should understand teaching as a channelled process and should be aware of the general and specific aims and methods in literature teaching.

Jezik in slovensko, Vol. XXXIX (1993/94), No. 5

Olga Kunst-Gnamus

UDK 808.63-25

**PERFORMATIVE VERBS IN THE DESCRIPTIVE GRAMMAR OF THE
SLOVENE LANGUAGE**

With performative verbs (of effect) there emerges a divergence between form and meaning and their role in the descriptive grammar of the slovene language, all of which is reflected also in the system of language forms.