

J
E Z I K
i n
E
lovstvo



V S E B I N A

- Razprave in članki** **239** Zdenko Lapajne, Urška Zobec
Analiza izbranih maturitetnih postavk
- 253** Metka Kordigel
O nekaterih (že preizkušenih) literarnodidaktičnih konceptih ali česa se lahko naučimo iz tujih izkušenj pri poučevanju književnosti
- 267** Vojko Gorjanc
Primerjalna razčlenitev terminologije v matematiki in filozofiji
- Jubileji** **277** Vera Smole, Carmen Kenda-Jež, Peter Weiss
Osemdeset let akademika prof. dr. Tineta Logarja
- Iz moje delavnice** **279** Vera Smole
Oblikoglasje in oblikoslovje šentruperskega govora
- Pogledi in mnenja** **282** Dušan Čop
Prisank in Kofce
- Ocene in poročila** **284** Miran Hladnik
»Obljuba dela dolg«

Jezik in slovstvo

Letnik XLI, številka 5
Ljubljana, april 1995/96

ISSN 0021-6933

Časopis izhaja mesečno od oktobra do junija (8 številke)

Izdaja: Slavistično društvo Slovenije

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

Predsednica časopisnega sveta: Helga Glušič

Tehnični urednik: Samo Bertoncelj

Oprema naslovnice: Samo Lapajne

Računalniška priprava: BBert grafika, Resljeva 4, Ljubljana

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

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

Naročila sprejema uredništvo JiS. Letna naročnina je 1800 SIT, cena posamezne številke 300 SIT, cena dvojne številke 400 SIT. Za dijake in študente, ki dobijo revijo pri poverjenikih, je letna naročnina 900 SIT. Letna naročnina za evropske države je 20 DEM, za neevropske države pa 26 DEM.

Naklada 2000 izvodov.

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

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

Zdenko Lapajne, zasebni raziskovalec v Ljubljani

UDK 372.880:371.274/.276

Urška Zobec, Republiški izpitni center v Ljubljani

Analiza izbranih maturitetnih postavk

Zunanje preverjanje znanja v slovenskih šolah terja od učiteljev in kritične javnosti poleg znanja o učni snovi in načinih poučevanja tudi več znanja o tem, kako znanje preverjamo in vrednotimo. Še bolj so se povečale zahteve po takem znanju pri tistih izvedencih, ki pri zunanjem preverjanju — hote ali nehote — prevzemajo odgovornejše in kritiki bolj izpostavljene vloge sestavljalcev nalog, ocenjevalcev izdelkov in članov izpitnih komisij na različnih ravneh.

Za kakovostno meritev izobraževalnih učinkov daljšega izobraževalnega procesa je potrebno, da učitelji in načrtovalci meritev kolikor je mogoče soglašajo o *izobraževalnih ciljih* in o *didaktičnem izboru* najvažnejše učne snovi, katere znanje upravičeno pričakujemo od učenca (tudi: dijaka ali študenta) zlasti v primeru, ko je od pouka minilo že razmeroma veliko časa. To je še posebno pomembno pri tistih meritvah znanja in drugih lastnosti, na podlagi katerih se sprejemajo za kandidata in njegov razvoj zelo pomembne odločitve. Od izvedencev, ki sodelujejo pri načrtovanju in izvedbi takšnih meritev, delo zahteva tudi vednost o različnih načinih preverjanja znanja; ta pa je uporabna le, če je organsko prepletena s strokovnim poznavanjem učnega predmeta in razvojne stopnje učencev, ki jim je meritev namenjena.

Kakovostna meritev znanja je praviloma skupinsko delo, pri katerem od izvedencev za posamezne predmete sicer ne moremo pričakovati specialističnega in dokaj tehničnega znanja s področja teorije meritev v pedagogiki in psihologiji, informatike ali matematične statistike. Prav tako od izvedencev za ta vprašanja ne moremo pričakovati poglobljenega študija določenega šolskega predmeta, katerega znanje preverjamo; vendar neposredno in posredno prizadetim koristi, če programi zunanjega preverjanja znanja nastajajo v ozračju tvornega sodelovanja med izvedenci različnih disciplin. Pisca — psiholog in sociologinja — sva prispevek pripravila za strokovni posvet o maturi, ki je bil v Škofji Loki 8. in 9. decembra 1995. Dopolnila sva ga po razpravah v delovnih skupinah za družboslovje in jezikoslovje in temeljitih pripombah tedanjega predsednika republiške predmetne komisije Janeza Dularja. Bralec, ki bolje od naju obvlada jezikoslovje in pouk slovenskega jezika in književnosti, bo prav gotovo lahko obogatil pripombe k posameznim postavkam; najin glavni namen je bil, da takšne bralce seznaniva s količinskimi pristopi k merjenju znanja na kolikor je mogoče nazoren način. Članom omenjenih skupin se zahvaljujema, odgovarjava pa za morebitne preostale napake.

Analiza testnih postavk

Splošni pojem »kakovostna meritev« v bolj strokovnem izrazju delimo na posamezne lastnosti meritev, kot so *objektivnost*, *zanesljivost* in *veljavnost*, ter lastnosti z njimi podprtih pedagoških odločitev, kot sta *pravičnost* in *sprejemljivost* za vrednostni sistem prizadetih.

Analiza testnih postavk je močno orodje, ki lahko postopoma privede do boljnih meritev izobraževalnih dosežkov. Čeprav njene izide dobimo šele *po* opravljeni meritvi, lahko kritičnim analitikom daje številne namige, kako je mogoče izboljšati pouk in meritve v prihodnosti ter izločiti tiste načine preverjanja znanja, ki so se izkazali za manj primerne. Naloge z zadovoljivimi značilnosti v določnem vzorcu lahko shranimo v »banko«; »vloge« se nam lahko v naslednjih letih »obrestujejo« tako, da bo izdelava kakovostnih in v času primerljivih merskih postopkov hitrejša in cenejša. Seveda to velja le za tiste, ki so v banko vložili dovolj veliko »premoženje« in jim ga niso razvrednotile nenehne spremembe učnih ciljev in snovi.

Izvedenci za razvoj meritev v pedagogiki in psihologiji pogosto poročajo o izidih analize testnih postavk, izraženih s števkami. Pri tem pričakujejo od izvedencev za pouk in preverjanje znanja pri posameznih predmetih ne le obvladovanje generičnih pojmov, kot so *težavnost*, *diskriminativnost*, *objektivnost* in *zanesljivost*, temveč tudi precej podrobno znanje o različnih statističnih postopkih, ki jih moramo izbrati v skladu z naravo podatkov.

Tak način sporočanja pogosto povzroči težave pri sporazumevanju in celo spore o tem, »kaj je v čigavi pristojnosti«. Takšni spori največkrat ne vodijo k boljšim meritvam, ker splošni izvedenci za merjenje sami, brez ustvarjalnih poznavalcev določenega učnega predmeta, ne morejo razviti boljnih meritev; predmetni specialisti pa brez uporabnega merskega znanja pogosto porabijo veliko časa za ukrepe, ki žal ne vodijo do boljše meritve.

Strokovna literatura o merjenju znanja in drugih človeških lastnosti postaja čedalje bolj tehnična in matematizirana, tako da zlahka odvrne zlasti izvedence za pouk družbenih ved, jezikov ali umetnosti. Zato sva se odločila, da bova v tem prispevku skušala uvesti bralca v analizo testnih postavk intuitivno in grafično podprto — med statističnimi pojmi se bova zadovoljila že z *aritmetično sredino*.

Kaj je postavka?

Tako slovenska strokovna literatura kot dosedanja raba v različnih predmetnih komisijah kaže na nedosledno poimenovanje delov testa oz. v našem primeru maturitetnega izpita. Srečamo izraze *naloga*, *vprašanje*, *problem*, *tema* in še bi se kaj našlo. Razmeroma pogosto tisto, kar imenujemo naloga ali vprašanje, vsebuje več *delnih nalog* ali *podvprašanj*.

Za primer si oglejmo začetek analize neumetnostnega besedila v okviru junijskega maturitetnega preizkusa iz slovenskega jezika s književnostjo. Kandidat je najprej prebral daljše besedilo o idrijskih starožitnostih, potem pa naj bi odgovoril na prvo nalogo, sestavljeno iz petih trditev:

(Štev. točk)

1. Obkrožite črke **samo pred tremi** odgovori, ki ustrezajo vsebini priloženega besedila.
 - a) Idrijska kamšt je najstarejša v Evropi.
 - b) Premer njenega kolesa znaša 12,5 metra.
 - c) Ohranjena kamšt je danes v Idriji edina, včasih pa jih je bilo še več.
 - č) Angleški potopisec Walter Pope je bil med občudovalci idrijskih znamenitosti.
 - d) Idrijska kamšt še ni vpisana v register svetovne dediščine pri Unescu.

(6)

Zunanji ocenjevalec je po točkovniku presodil, ali črke, ki jih je obkrožil kandidat, označujejo trditve z oporo v prebranem besedilu. V tem primeru je dobil kandidat dve točki za vsako pravilno označeno trditev. Skupno število točk za vseh pet trditev, ki lahko zavzame vrednosti {0, 2, 4, 6}, je ocenjevalec vpisal v list za odgovore, ki ga je mogoče brati z optičnim čitalcem.

V iskanju primerne izraza za angleški *item* (ki se v strokovni terminologiji širi tudi v druge evropske jezike, npr. v nemščino) bova *postavko* opredelila kot najmanjši del izpitne pole, ki ga samostojno točkujemo. V primeru z opisanim načinom točkovanja imamo torej *eno* samo postavko.

Število točk, ki ga je kandidat dobil z odgovorom na neko postavko, imenujemo njegov *dosežek na postavki* (angl. *item score*).

Poudariti je treba, da na vprašanje *Kaj je postavka?* odgovarjajo sestavljalci izpitne pole in točkovnika, ne pa analitiki. Zgornjih pet trditev bi bilo namreč mogoče točkovati tudi na več drugačnih načinov; eden med njimi je, da bi ocenjevalec pri vsaki trditvi posebej ugotovil, ali kandidatov odgovor ima oporo v prebranem besedilu ali je nima. Pravilno označena trditev bi štel denimo eno točko:

	(Štev. točk)
Obkrožite črke samo pred tistimi odgovori, ki ustrezajo vsebini priloženega besedila.	
1. Idrijska kamšt je najstarejša v Evropi.	(1)
2. Premer njenega kolesa znaša 12,5 metra.	(1)
3. Ohranjena kamšt je danes v Idriji edina, včasih pa jih je bilo še več.	(1)
4. Angleški potopisec Walter Pope je bil med občudovalci idrijskih znamenitosti.	(1)
5. Idrijska kamšt še ni vpisana v register svetovne dediščine pri Unescu.	(1)

Pri takem načinu točkovanja imamo *pet* postavk, točke pa lahko sešteva ali kako drugače preračunava kasneje računalnik. Na odločitve o opredelitvi postavk lahko potemtakem razen vsebinskih razlogov vplivajo tudi administrativni, pa še kakšna omejitev uporabljene tehnologije.

Empirična karakteristična funkcija postavke

Dosežke kandidata pri vseh postavkah, ki sestavljajo izpit nekega predmeta, seštejemo in dobimo njegov *testni dosežek* (angl. *test score*). Pri tem nas ne zanimajo podrobnosti o tem, kako je izpit sestavljen z vidika odmorov, tehnične ureditve izpitnih pol in delitve dela med zunanjimi ocenjevalci; zanimajo nas vsi podatki, ki štejejo pri določitvi kandidatove končne ocene.

Empirična karakteristična funkcija postavke je graf, pri katerem na abscisni osi prikažemo testni dosežek X , na ordinatni pa aritmetično sredino dosežkov na neki postavki g , ki so jih ustvarili tisti kandidati s testnim dosežkom X točk; označimo jo $M_g(X)$. Na sliki 1 je empirična karakteristična funkcija omenjene prve postavke preizkusa slovenskega jezika, točkovane tako, kot je bilo v navadi v junijskem roku. Zaradi primerljivosti grafov za različne predmete in načine točkovanja sva brez škode za splošnost nekoliko pretvorila vrednosti na obeh oseh:

1. Na abscisni osi je testni dosežek X izražen z *odstotnimi točkami*: testni dosežek delimo z največjim možnim številom točk in pomnožimo s 100, tako da odstotne točke lahko načelno segajo od 0 do 100. (Porazdelitev tako preračunanih odstotnih točk za vse kandidate v junijskem roku je na sliki 2, s katere med drugim zvmemo, da je najboljši kandidat zbral 95 % najvišjega možnega števila točk, najslabši pa 9 %. Uporabljen je bil torej večji del intervala možnih ocen — ne pa ves.)
2. Na ordinatni osi je $M_g(X)$ izražen z deležem največjega možnega števila točk: dosežek na postavki g delimo z največjim možnim številom točk pri tej postavki. Najnižja vrednost je 0 (pri prvi postavki 0 točk), najvišja pa 1 (kar pri tej postavki ustreza 6 točkam).

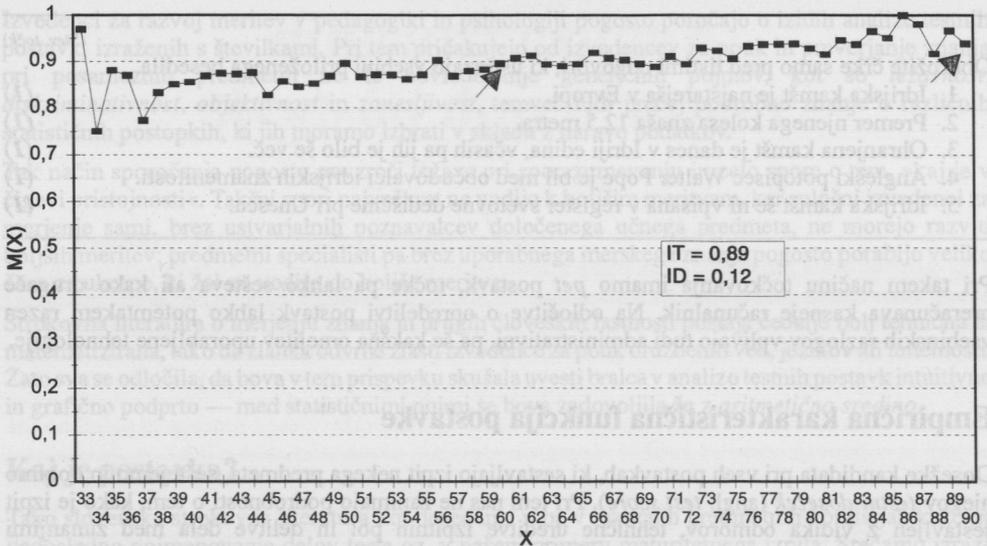
Primer:

Bralec bo povedano lažje razumel, če se na sliki 1 v mislih posveti skrajni piki desno zgoraj, na katero kaže puščica. Podatki s slike 2 nam povedo, da je 90 odstotnih točk pri slovenščini zbralo 11 kandidatov. Njihov povprečni dosežek na prvi postavki je $0,939 \times 6 = 5,636$ točke. Največ kandidatov pa je zbralo 60 odstotnih točk: bilo jih je 283, na prvi postavki pa so v povprečju zbrali $0,896 \times 6 = 5,378$ točke. (Vrednosti 0,939 in 0,896 lahko vsaj približno odčitamo s slike 1.)

Empirične karakteristične funkcije postavk so nazorno pomagalo v analizi postavk zlasti takrat, ko imamo na voljo *zelo velike* vzorce. Tedaj lahko večina pik temelji na večjem številu kandidatov. V našem primeru imamo podatke o 7.535 kandidatih. Kljub tako velikem vzorcu pa je po sliki 2 izredno malo kandidatov, ki so zbrali zelo veliko ali zelo malo točk. Na vseh grafih sva v želji po preglednosti

VIR: REPUBLIŠKI IZPITNI CENTER, 1995

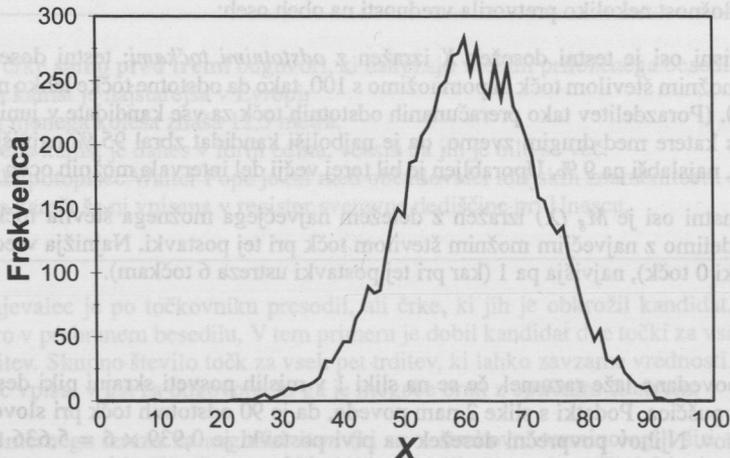
SLIKA 1: POSTAVKA 1



VIR: REPUBLIŠKI IZPITNI CENTER, 1995

SLIKA 2: PORAZDELITEV ODSOTNIH TOČK

MATURA 1995, JUNIJSKI ROK, N = 7.535



narisala samo tiste pike, ki temeljijo na več kot desetih kandidatih; to je 58 pik v intervalu od 33 do vključno 90 odstotnih točk. Izven okvira grafa pa so namenoma ostali podatki o zelo redkih kandidatih, ki so zbrali od 9 do 32 ali od 91 do 95 odstotnih točk.

Praktične izkušnje izvedencev z empiričnimi karakterističnimi funkcijami postavk v zelo velikih vzorcih so lahko dober intuitiven uvod v sodobno testno teorijo, katere temeljni pojem je karakteristična funkcija postavke v splošeni obliki (Hambleton in Swaminathan, 1985).

1. postavka

Kaj nam slika 1 pove o prvi postavki? Primerjajmo jo z rezultati klasične analize testnih postavk (kot jo izračuna podprogram RELIABILITY statističnega paketa SPSS)! Tam preberemo, da je njena težavnost IT 0,89, diskriminativnost ID pa 0,12. Indeks težavnosti pove, koliko točk lahko pričakuje povprečni kandidat; čim višji je, tem lažja je postavka. Da je prva postavka »lahka«, na grafu vidimo tako, da je velika večina kandidatov zbrala več kot 80 % možnega števila točk. Premislimo najprej kandidatove možnosti, da problem reši brez znanja, samo z ugibanjem: v uvodu zve, da so med petimi trditvami natanko tri z oporo v besedilu. Če svoje tri glasove po naključju razporedi med pet trditev, lahko pričakuje več kot polovico, točneje $3/5$ ali 0,6 možnega števila točk.

Če odmislimo manjša nihanja zaporednih točk grafa, v splošnem kandidati z boljším uspehom pri celotnem izpitu zberejo tudi pri tej postavki več točk. Pravimo, da postavka *razločuje* ali (pozitivno) *diskriminira* boljše kandidate od slabših; ker pa njena karakteristična funkcija narašča precej počasi, diskriminativnost postavke ni zelo visoka. (To se vidi iz ne pretirano visokega indeksa diskriminativnosti 0,12 — vendar sva bralcu obljubila, da bo shajal samo s povprečji; brez količnika korelacije, ki lahko zavzame vrednosti med -1 in 1!)

Kaj pomeni izjava, da je postavka »lahka« ali da »šibko diskriminira«? Poudariti je treba, da ne velja splošno, temveč samo za tisti vzorec kandidatov, v katerem smo analizirali postavko kot del nekega testa. Odmislimo možnost, da se izpitna pola v praksi hitro razve, in se vprašajmo, kakšni bi bili rezultati analize iste postavke, če bi v septembrskem roku uporabili povsem enako izpitno polo! Odgovor je odvisen od tega, ali v drugem roku kandidirajo podobni kandidati kot v prvem ali pa morda bistveno slabši.

Odgovor na vprašanje o tem, ali velja prvo postavko izločiti iz nastajajoče banke postavk, se razlikuje med sestavljalci testov v okviru klasične, na norme usmerjene testne teorije, in sestavljalci, ki prisegajo na kriterijski pristop. (Podrobneje ga opisujejo Popham (1978), Sagadin (1991) in Hambleton (1994).) Večina klasičnih sestavljalcev bi takó láhko postavko izločila, ker ne pove veliko novega o merjeni lastnosti. Klasični sestavljalec daje prednost postavkam čim višje diskriminativnosti, take pa so najpogosteje v razponu srednje težavnosti.

Sestavljalci *kriterijskega* testa bi se najprej povprašali o tem, v kakšnem razmerju so miselni procesi, ki jih sproža postavka, do zapisanih učnih ciljev. Če postavka smiselno preverja neki pomemben učni cilj, nam odgovori povedo, da ga je večina učencev pač dosegla. Zgodovinsko gledano se je potreba po kriterijskih testih pojavila najprej pri programiranem pouku, kjer programer učno snov razdeli v številne majhne enote, da bi jih učencu lahko ponudil tudi učni stroj ali računalnik. Ker učenec napreduje po programu k naslednji enoti potem, ko prvo obvlada, se pojavi vprašanje, kako to ugotoviti. Zato so bili prvi kriterijski testi kratki in usmerjeni na preverjanje pozameznih podrobnih učnih ciljev. O učencu želimo zvedeti le, ali določeno enoto obvlada ali ne. Klasično konstruirani test učitelju pesimistično sporoča, da povprečni učenec ne zna rešiti približno polovice postavk, vendar omogoča — če je dobro sestavljen — razvrstitev učencev od boljših do slabših glede na številnejše in širše opredeljene izobraževalne cilje. Dosežek posameznega učenca vrednotimo tako, da ga primerjamo s porazdelitvijo dosežkov podobnih učencev, s statistično ugotovljenimi normami. Če se učenci in učitelji bolj potrudijo in bolje naučijo snov, bo treba najti

težje in diskriminativne postavke. Statistični kazalci klasične analize postavk so konstruktorju kriterijskega testa le v pomoč pri izvedenski vsebinski presoji.

Poleg merskega vidika je pri meritvah znanja, kakršna je matura, ki so za učenca pomembne in zato zanj pomenijo stres, pomemben tudi motivacijski vidik. Na začetek zavestno uvrščamo tudi postavke, ki so za veliko večino kandidatov lahke, da dobijo zaupanje vase in da že na začetku izpita ne zgubijo nesorazmerno veliko časa z zahtevnimi problemi.

Ne glede na teoretična izhodišča pa velja pri prvi postavki premisliti, s katerimi ukrepi in dodatnimi sporočili bi lahko dosegli, da bi dosežek na postavki več povedal o merjeni lastnosti (razumevanju prebranega besedila), manj pa o naključju.

11. postavka

Po zelo lahki postavki nizke diskriminativnosti si na sliki 3 oglejmo tudi primer postavke, ki zelo dobro diskriminira maturante s slabim jezikovnim znanjem slovenščine.

(Štev. točk)

Napišite knjižni izgovor naslednjih besed (z naglasom):

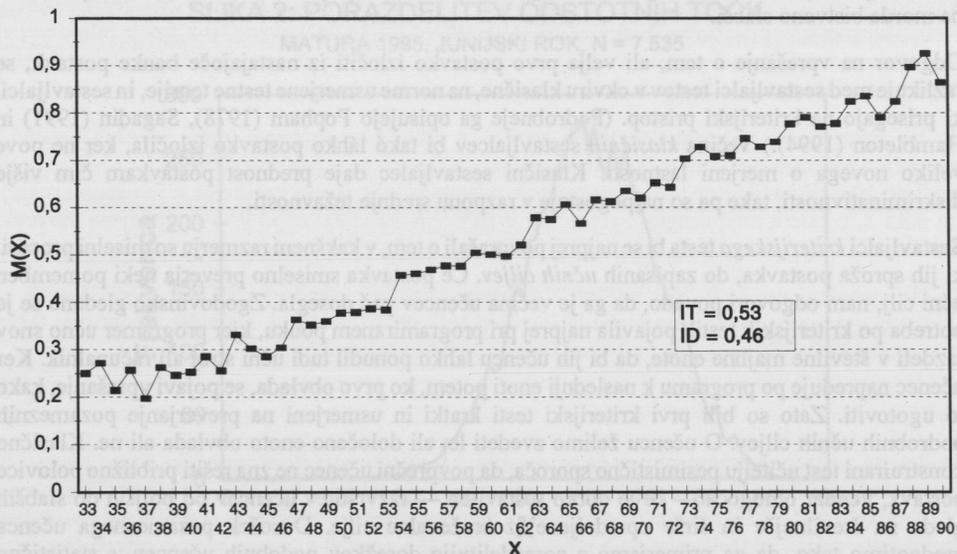
Evropa	[_____]
občudovati	[_____]
prizadevanj	[_____]
jašek	[_____]

(8)

Šolano psihometrično oko v nalogi opazi več možnosti, kako bi jo lahko razdelili na postavke. Posebna postavka bi bila lahko vsaka beseda ali celo vsako težavno mesto. Naslednja možnost je

VIR: REPUBLIŠKI IZPITNI CENTER, 1995

SLIKA 3: POSTAVKA 11



še bolj podrobna: zanimala bi nas lahko pravilnost transliteracije slehernega *grafema* v fonetični zapis. V najini analizi sta nas uporabljeni točkovnik in ocenjevalni list kajpak prisilila, da nalogo obravnavamo celostno, kot eno postavko. Težavnost 0,53 pove, da je povprečni maturant povsem pravilno zapisal izgovor dobre polovice besed, diskriminativnost 0,46 pa je med najvišjimi v izpitni poli. Kot laika domnevava, da postavka preverja pomemben učni cilj, ki ne le dijaku v šoli, temveč tudi intelektualcu kasneje omogoča uporabo slovarjev in pravorečnih vprašanjih in praktično obvladovanje nekaterih občutljivih zadreg knjižnega govora. Zato bo nad postavko najbrž navdušen tudi konstruktor kriterijskega testa. Karakteristična funkcija narašča skoraj linearno, vendar je to morda posledica združevanja podatkov o fonetičnem zapisu štirih morda različno težkih in diskriminativnih besed, od katerih je vsaka pravilno zapisana kandidatu prinesla po dve točki.

14. postavka

na sliki 4 je primer razmeroma težke postavke, ki pa odlično diskriminira.

(Štev. točk)

Preberite geselski članek besede srebro iz SSKJ.

(...)

a) Poimenujte naglasni tip, na katerega nas opozarjajo podatki iz zaglavja tega geselskega članka. (2)

b) Kateri izmed uporabljenih kvalifikatorjev v tem geselskem članku se nanaša:

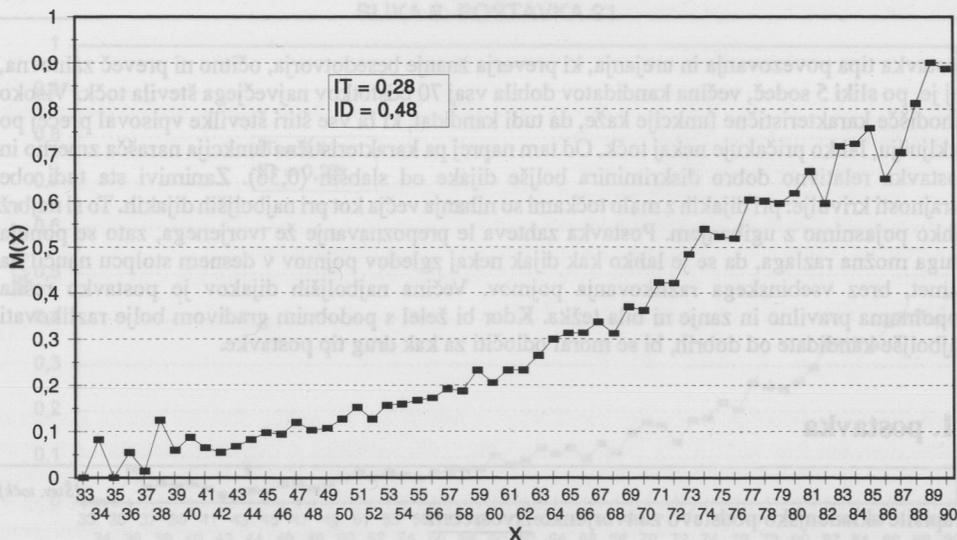
— na socialnozvrstno pripadnost geselske besede _____ (1)

— na pripadnost strokovnemu jeziku? _____ (1)

_____ (4)

VIR: REPUBLIŠKI IZPITNI CENTER, 1995

SLIKA 4: POSTAVKA 14



Pregled vsebine ponovno pokaže problematičnost opredelitve postavke, saj problem vsebuje dve delni nalogi, ki bi ju lahko točkovali kot samostojni postavki; še več: glede na način točkovanja bi jo lahko razdelili na tri samostojne postavke. Pri izbranem načinu točkovanja je postavka razmeroma težka, saj je povprečni maturant dosegel precej manj kot tretjino (28 %) možnega števila točk. Če bi v točkovniku nalogo razdelili v več postavk, bi nam rezultati analize povedali, kaj je povzročalo dijakom več težav; vsekakor pa rezultati kažejo, da je za uporabo in razumevanje slovarskega gesla potrebno kar precej znanja. Vsa vprašanja so odprtega tipa, tako da si slabši kandidati ne morejo pomagati z ugibanjem in se levi del karakteristične funkcije praktično začenja pri ničelnem povprečnem dosežku na postavki. Tudi zato je diskriminativnost izredno visoka (0,48) in kaže, da dijaki z višjim skupnim številom točk iz slovarskega gesla razberejo bistveno bogatejša sporočila. Karakteristična funkcija v srednjem delu narašča počasneje kot v drugem delu, v najboljši tretjini kandidatov. Postavka v uporabljeni formulaciji najbolje razlikuje med boljšimi in najboljšimi kandidati. Če bi jo želeli olajšati za povprečne kandidate, bi to lahko storili tako, da bi odprta vprašanja »zaprli«; lahko pa bi zahtevne pojme (kot je npr. »naglasni tip«) najprej uvedli s primeri. Čeprav so na tem področju napovedi tvegane, pa se zdi, da bi v želji po olajšanju postavke najbrž znižali visoko diskriminativnost.

20. postavka

(Štev. točk)

Vsaki besedi iz levega stolpca pripišite ustrezno številko iz desnega.

- | | | |
|------------------|-----|----------------|
| a) cesarski | ___ | 1 sklop |
| b) drogovje | ___ | 2 zloženska |
| c) nadvojvoda | ___ | 3 sestavljenka |
| č) sedemdeset | ___ | 4 izpeljanka |
| d) vodoravno | ___ | |
| e) oddati | ___ | |
| f) osemindvajset | ___ | |
| g) zdravljenje | ___ | |

(4)

Postavka tipa povezovanja in urejanja, ki preverja znanje besedotvorja, očitno ni preveč zahtevna, saj je, po sliki 5 sodeč, večina kandidatov dobila vsaj 70 odstotkov največjega števila točk. Visoko izhodišče karakteristične funkcije kaže, da tudi kandidat, ki bi vse štiri številke vpisoval precej po naključju, lahko pričakuje nekaj točk. Od tam naprej pa karakteristična funkcija narašča zmerno in postavka relativno dobro diskriminira boljše dijake od slabših (0,36). Zanimivi sta tudi obe skrajnosti krivulje: pri dijakih z malo točkami so nihanja večja kot pri najboljših dijakih. To si najbrž lahko pojasnimo z ugibanjem. Postavka zahteva le prepoznavanje že tvorjenega, zato se ponuja druga možna razlaga, da se je lahko kak dijak nekaj zgledov pojmov v desnem stolpcu naučil na pamet, brez vsebinskega razlikovanja pojmov. Večina najboljših dijakov je postavko rešila popolnoma pravilno in zanje ni bila težka. Kdor bi želel s podobnim gradivom bolje razlikovati najboljše kandidate od dobrih, bi se moral odločiti za kak drug tip postavke.

21. postavka

(Štev. točk)

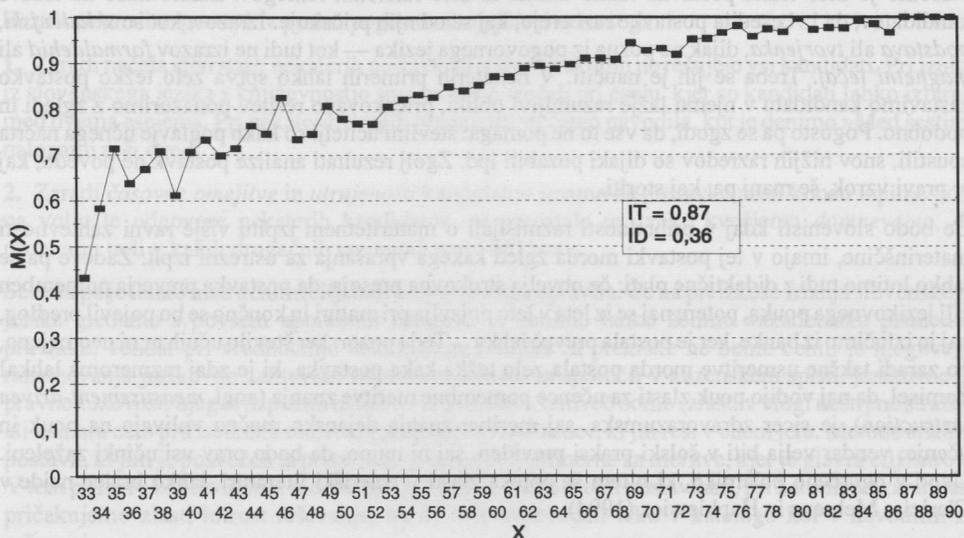
Napišite skladenjsko podstavo za tvorjenko živosrebrn.

(2)

Tudi ta postavka (slika 6) preverja znanje s področja besedotvorja in je bila za dijake očitno zelo trd oreh: povprečni kandidat je namreč zbral le 11 odstotkov možnega števila točk in najboljši kandidati niso presegli polovice možnega števila točk. Celotni maturant z najvišjim skupnim dosežkom ni dobil obeh točk! Kljub temu da je postavka težka, zelo dobro diskriminira (0,32). V nasprotju z

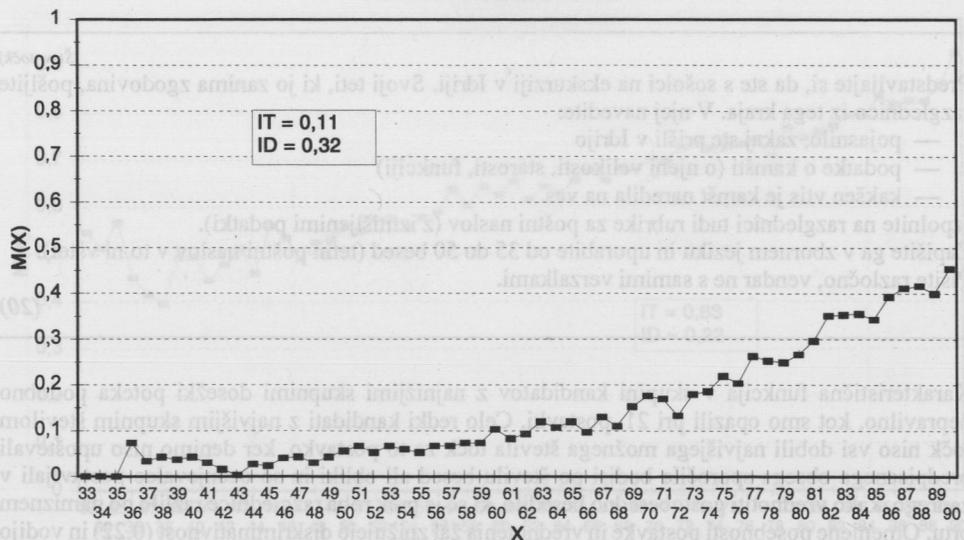
VIR: REPUBLIŠKI IZPITNI CENTER, 1995

SLIKA 5: POSTAVKA 20



VIR: REPUBLIŠKI IZPITNI CENTER, 1995

SLIKA 6: POSTAVKA 21



dvajseto postavko, ki je zahtevala prepoznavanje že tvorjenega, pa ta zahteva poznavanje besedotvornega algoritma oziroma logično razmišljanje. S tem bi morda lahko pojasnili čuden potek karakteristične funkcije v spodnjem delu. Najslabši kandidati (s 36-40 odstotki točk) so v povprečju nepričakovano dosegli nekaj več točk od tistih z 42-43 odstotki; od tam naprej funkcija sprva zelo počasi in šele v najboljši tretjini kandidatov hitreje narašča. Najslabši kandidati so si morda pri reševanju pomagali z zdravo pametjo, vendar bi bilo za presojo te domneve treba vsebinsko presoditi njihove odgovore.

Načelno je zelo težka postavka lahko takšna iz zelo različnih razlogov. Lahko kaže na težave kandidatov, da iz besedila postavke razberejo, kaj se od njih pričakuje. Izrazov, kot so *skladenjski*, *podstava* ali *tvorjenka*, dijaki ne pozna iz pogovornega jezika — kot tudi ne izrazov *formaldehid* ali *magnetni tečaj*. Treba se jih je naučiti. V nekaterih primerih lahko sprva zelo težko postavko zastavimo kandidatu v njemu lažje razumljivi obliki, pričakovano rešitev ponazorimo z zgledi in podobno. Pogosto pa se zgodi, da vse to ne pomaga: številni učitelji so kako poglavje učnega načrta spustili, snov nižjih razredov so dijaki pozabili ipd. Zgolj rezultati analize postavk ne povedo, kaj je pravi vzrok, še manj pa, kaj storiti.

Če bodo slovenisti kdaj v prihodnosti razmišljali o maturitetnem izpitu višje ravni zahtevnosti materinščine, imajo v tej postavki morda zgled kakega vprašanja za ustrezní izpit. Zadeve pa se lahko lotimo tudi z didaktične plati: če obvelja strokovna presoja, da postavka preverja pomemben cilj jezikovnega pouka, potem naj se iz leta v leto pojavlja pri maturi in končno se bo pojavil predlog, naj jo izločimo iz banke, ker je postala preveč lahka ... Toda pozor: ker število učnih ur ni neomejeno, bo zaradi takšne usmeritve morda postala zelo težka kaka postavka, ki je zdaj razmeroma lahka! Zamisel, da naj vodijo pouk zlasti za učence pomembne meritve znanja (angl. *measurement-driven instruction*), je sicer zdravorazumska, saj meritve znanja dejansko močno vplivajo na pouk in učenje; vendar velja biti v šolski praksi previden, saj ni nujno, da bodo prav vsi učinki zaželeni. Uvod v ogorčeno polemiko, ki o tem še poteka zlasti v ameriški literaturi, lahko bralec najde v Clarizio, Mehrens in Hapkiewicz (1994).

32. postavka

Poslednja postavka izpitne pole s področja sporočanja je lahko kandidatu prinesla razmeroma veliko točk. Njena karakteristična funkcija je na sliki 7.

(Štev. točk)

Predstavljajte si, da ste s sošolci na ekskurziji v Idriji. Svoji teti, ki jo zanima zgodovina, pošljite razglednico iz tega kraja. V njej navedite:

- pojasnilo, zakaj ste prišli v Idrijo
- podatke o kamšti (o njeni velikosti, starosti, funkciji)
- kakšen vtis je kamšt naredila na vas.

Izpolnite na razglednici tudi rubrike za poštni naslov (z izmišljenimi podatki).

Zapišite ga v zbornem jeziku in uporabite od 35 do 50 besed (tetin poštni naslov v to ni vštet).

Pišite razločno, vendar ne s samimi verzalkami.

(20)

Karakteristična funkcija v skupini kandidatov z najnižjimi skupnimi dosežki poteka podobno nepravilno, kot smo opazili pri 21. postavki. Celó redki kandidati z najvišjim skupnim številom točk niso vsi dobili najvišjega možnega števila točk za to postavko, ker denimo niso upoštevali predpisanega obsega sporočila bodisi po številu besed ali obliki in so ocenjevalce postavljali v zadrego, kako vrednotiti gostobesedno besedilo, ki se je prek roba razglednice razlilo po namiznem prtu. Omenjene posebnosti postavke in vrednotenja žal znižujejo diskriminativnost (0,22) in vodijo do vprašanja, če ni bilo morda število točk za to postavko nekoliko precenjeno. Vsiljuje se možnost,

da to postavko (in še nekatere druge) nekateri kandidati lahko rešijo precej uspešno že z osnovnošolskim znanjem jezika in morda nekoliko boljšimi jezikovnimi, morda pa tudi ne zgolj jezikovnimi sposobnostmi (kamor morda sodi tudi kultura reševanja testov, disciplina, urejenost in čitljivost rokopisa, pozorno branje navodil ali ekonomično ravnanje s časom); tudi brez znanja opisne slovnice na srednješolski ravni torej, ki prinaša točke pri večini drugih postavk.

Vpliv časovne meje ali izbirnosti

Rezultate analize postavk v praksi pogosto omejujeta dva razloga:

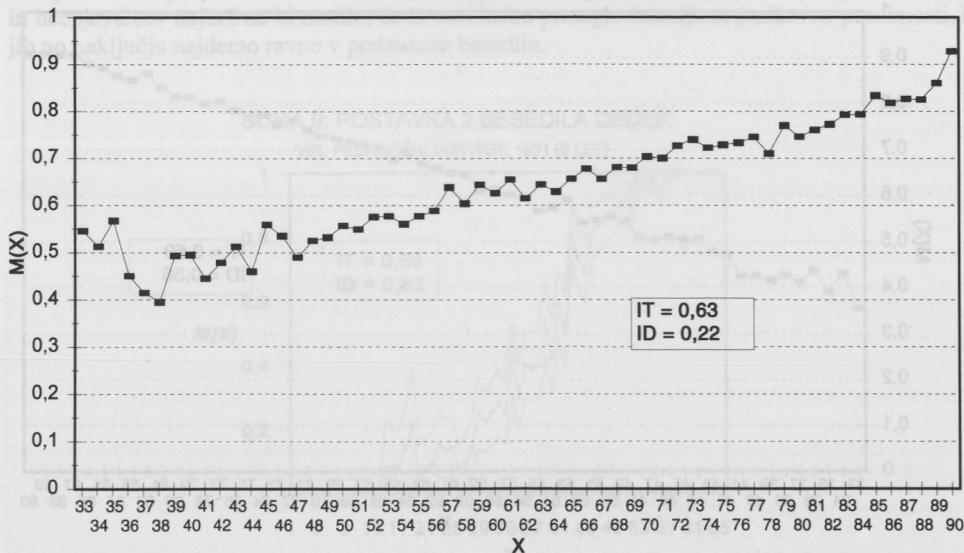
1. Zaradi načela *izbirnosti* nekaterih postavk ali njihovih skupin ne rešujejo vsi kandidati. Pri izpitu iz slovenskega jezika s književnostjo smo se s tem srečali pri eseju, kjer so kandidati lahko izbirali med dvema esejema. Pri nekaterih drugih predmetih srečamo navodila, kot je denimo »Med šestimi nalogami reši dve«.

2. Zaradi *časovne omejitve* in *utrujenosti* kandidatov imamo za postavke proti koncu izpitne pole na voljo le odgovore nekaterih kandidatov, za preostale pa lahko kvečjemu *domnevamo*, da problemu tudi v kakih drugačnih razmerah ne bi bili kos.

Seveda pa je lahko med učnimi cilji tudi *hitrost* nekega opravila. Če na preizkuse znanja slovenskega jezika gledamo s povsem uporabnih izhodišč, si denimo lahko želimo »akademsko pismene« pravnike; vendar pri vrednotenju dela kakega sodnika za prekrške ne bomo cenili le njegovega razumevanja jezikovno zahtevnih zakonskih besedil in sporočil v kazenskem spisu, jezikovne in pravne *kakovosti* njegovih pisnih izdelkov in podobno, temveč bomo (zlasti v vlogi nestrpne stranke ali namara celo predsednika sodišča) cenili tudi *število* zadev, ki jih reši v enem letu. Metode analize postavk, ki jim je posvečen ta prispevek, niso najbolj primerne za meritve, kjer je glavni cilj hitrost. V tem primeru bi bilo morda modro del izpitnega časa posvetiti postavkam, pri katerih od kandidata pričakujemo zlasti hitrost reševanja, ter to tudi napovedati tako v katalogu kot v navodilih za reševanje.

VIR: REPUBLIŠKI IZPITNI CENTER, 1995

SLIKA 7: POSTAVKA 32



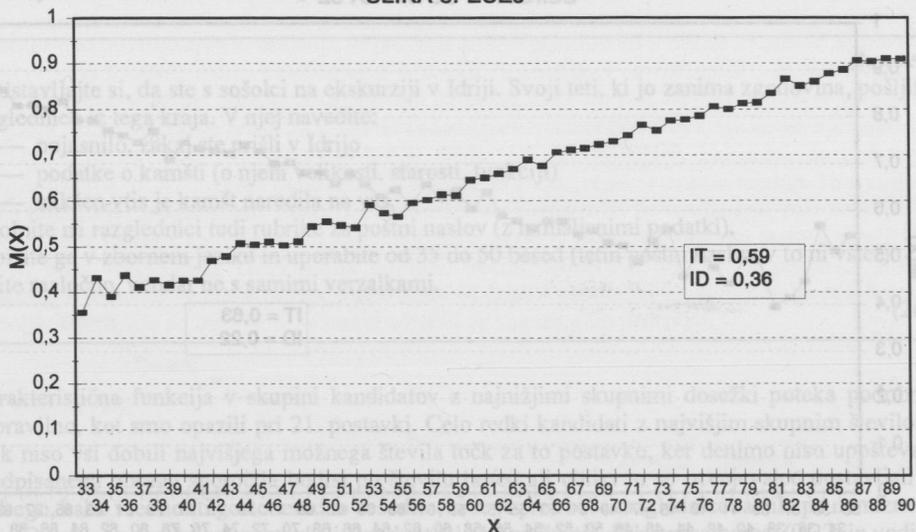
Esej

Priznati moramo, da je nekoliko nasilno, če celotni esej analiziramo kot eno samo postavko. Kandidat je namreč lahko izbiral med dvema vrstama esejev, navodila za točkovanje pa so bila razmeroma podrobna in so poudarjala tako znanje o jeziku kot o književnosti. Kljub temu smo na sliki 8 prikazali tudi empirično karakteristično funkcijo za esej, in to za povprečno število točk pri obeh ocenjevalcih. Karakteristična funkcija zelo pravilno in skoraj premosorazmerno narašča ter zelo dobro diskriminira (0,36). Morda se začne malce previsoko in za koga konča malo prenizko. Povprečni kandidat je za esej dobil 59 odstotkov možnega števila točk, najslabši kandidati pa okrog 40 odstotkov možnega števila točk. V celoti maturitetnega preizkusa slovenskega jezika in književnosti je to morda celo zaželeno, saj z esejem preverjamo ne le zmožnost pisnega sporočanja, temveč tudi zmožnost interpretacije oziroma primerjalne analize literarnih besedil. Ko naj bi kandidat pokazal temeljno znanje sporočanja v učnem jeziku, ki je najpogosteje tudi materni, je najbrž prav, da tudi najslabši doseže vsaj nekaj točk.

Bolj problematičen pa se zdi zgornji del krivulje, saj niti vsi maturanti z najvišjimi skupnimi ocenami niso dobili najvišjega možnega števila točk za esej. Tu se moramo ustaviti ob estetskem vrednotenju maturitetnih esejev, kar je izredno zapleten proces, v katerem poleg čitljivosti rokopisa, preverljivih dejstev, slovničnih napak in drugih zahtev točkovnika igra pomembno vlogo tudi vrednotenje in presojanje prebranega v luči osebnega književnega in jezikovnega okusa ocenjevalca, med avtorji in ocenjevalci pa lahko zija tudi bolj ali manj širok generacijski prepad. Tako le težko najdemo kak maturitetni esej, ki bi popolnoma zadostil *vsem* kriterijem po mnenju *različnih* zunanjih ocenjevalcev. Najbrž bi bilo podobno, če bi ocenjevalcem med dijaške eseje podtaknili tudi eseje nobelovcev za literaturo. Ne smemo pozabiti tudi dejstva, da je bil leta 1995 ne le dijakom in njihovim učiteljem, temveč tudi ocenjevalcem šolski esej precej nov in so se z njegovimi zahtevami pogosto srečali šele ob pripravah na maturo. Nekatere posebnosti vrednotenja eseja, ki jih v luči testne teorije obravnavamo kot »merske napake«, bi lahko ublažila enotnejša didaktika pouka slovenskega jezika in književnosti kot enega šolskega predmeta, več izkušenj z ocenjevanjem pri

VIR: REPUBLIŠKI IZPITNI CENTER, 1995

SLIKA 8: ESEJ



študiju bodočih profesorjev, v času pripravnštva in izmenjav izkušenj na seminarjih za učitelje, ter kolegialno (so)ocenjevanje izbranih pisnih izdelkov dijakov tudi v nižjih razredih srednje šole.

Omejitve analize postavk

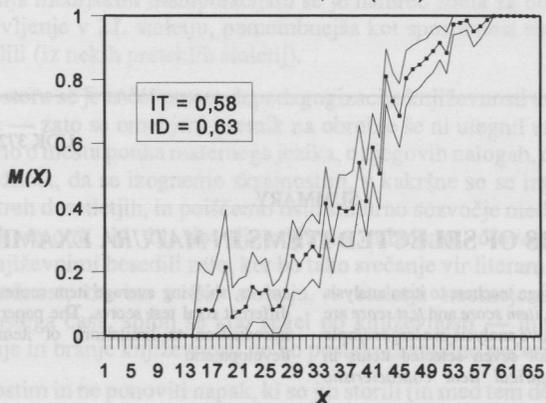
Stabilne empirične karakteristične funkcije postavk lahko narišemo le za zelo velike vzorce. V reprezentativnem vzorcu populacije je mogoče določiti tudi *interval zaupanja*, v katerem z vnaprejšnjo verjetnostjo pričakujemo populacijsko aritmetično sredino. Na sliki 9 je interval zaupanja empirične karakteristične funkcije najbolj diskriminativne postavke slovenske oblike bralnega testa za devetletne učence v mednarodni raziskavi (Elley, Gradišar in Lapajne, 1995). Kljub zelo velikemu vzorcu 3.300 učencev je interval zaupanja precej širok in sili v previdnost pri posploševanju rezultatov analize testnih postavk v manjših slučajnih vzorcih, ko skušamo oceniti parametre karakteristične funkcije po dostopnih podatkih, domnevah o njeni obliki ali smiselnem agregiranju kandidatov v najmanj dve skupini. Zelo pogosto uporabljan postopek približne ocene diskriminativnosti je bil naslednji: točkovane liste za odgovore so najprej razvrstili po številu točk v tri skupine: 27 % najboljših, 27 % najslabših in preostalo večino. Potem so pogostost odgovorov na posamezne postavke primerjali le v skrajnih skupinah najboljših in najslabših (podrobneje Guilford, 1954). Takšne »bližnjice« do analize testnih postavk so bile pomembne pred uporabo optičnega čitalca in računalnika v razvoju testov, saj so olajšale zamudno administrativno delo.

Pri uporabi analize postavk pri maturi se moramo torej zavedati, da ne daje uporabnih rezultatov v zelo majhnih vzorcih (z manj kot približno 30 kandidati) ali v vzorcih z zelo zmanjšano razpršenostjo merjene lastnosti. Ta omejitev nas seveda ne skrbi pri obveznem predmetu, kot je slovenski jezik s književnostjo, pač pa zlasti pri jezikih, ki se jih uči malo srednješolcev.

Zamisel o razvoju banke maturitetnih postavk v primeru preizkusov znanja jezikov na prvi pogled omejuje zahteva, da se posamezne postavke nanašajo na prebrano besedilo. Na podobne primere naletimo tudi pri izpitnih polah za druge predmete, kjer denimo pri zgodovini ali geografiji zastavimo več vprašanj o isti tematski karti. Če podrobneje proučimo razmerje med problemi postavk in prebranim besedilom pri junijski maturi leta 1995 iz slovenskega jezika in književnosti, res opazimo del postavk, ki so z besedilom tesno povezane; pri drugih (npr. pri enajsti) pa kandidatov in ocenjevalcev najbrž ne bi motilo, če bi vsebinsko presegle besedje in jezikovne posebnosti, ki jih po naključju najdemo ravno v prebranem besedilu.

SLIKA 9: POSTAVKA 2 BESEDILA DEDEK

VIR: PEDAGOŠKI INŠTITUT, 1991 (9 LET)



Uporabljena literatura

- Clarizio, H. F., Mehrens, W. A. in Hapkiewicz, ur. (1994). *Contemporary Issues in Educational Psychology*. Sixth ed. New York: McGraw-Hill.
- Elley, W. B., Gradišar, A. in Lapajne, Z. (1995). *Kako berejo učenci po svetu in pri nas? Mednarodna raziskava o bralni pismenosti*. Nova Gorica: Educa.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Hambleton, R. K. (1994). *Criterion-Referenced Measurement*. V: Husén, T. in Postlethwaite, T. N. (ur.) *The International Encyclopedia of Education*. Second ed. Oxford: Pergamon.
- Hambleton, R. K. in Swaminathan, H. (1985). *Item Response Theory: Principles and Applications*. Boston: Kluwer Nijhof.
- Nunnally, J. C. in Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. Third ed. New York: McGraw-Hill.
- Popham, W. J. (1978). *Criterion-Referenced Measurement*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: ZI FF.
- Toporišič, J. (1965-1970). *Slovenski knjižni jezik 1-4*. Maribor: Obzorja.
- Toporišič, J. (1992). *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Zdenko Lapajne
Urška Zobec

UDK 372.880:371.274/.276

SUMMARY

ITEM ANALYSIS OF SELECTED ITEMS IN *MATURA* EXAMINATIONS

The paper introduces language teachers to item analysis in nontechnical terms: *item*, *item score* and *test score* are defined. Results of quantitative analysis in a large sample ($N = 7,535$) are shown for seven selected items in graphical form with *empirical item characteristic*

curves, showing average item scores for students with different total test scores. The paper ends with a brief introduction to limitations of item analysis in test development.

Metka Kordigel

UDK 372.882

Pedagoška fakulteta v Mariboru

O nekaterih (že preizkušenih) literarnodidaktičnih konceptih

ali

česa se lahko naučimo iz tujih izkušenj pri poučevanju književnosti

1.0 Razčlemba nekaterih aktualnih zahodno-evropskih programov (kurikulov) za pouk maternega jezika s književnostjo (predvsem tistih iz nemško govorečih dežel) kaže, da ima pouk literature (literarna vzgoja) v njih bolj ali manj obrobno mesto; to je nenavadno glede na to, da je bila književnost v šolskih programih do nedavnega (poleg matematike) eno izmed osrednjih predmetnih področij.

Vzrok za tak premik na obrobje šolskega programa je nedvomno mogoče najti v temeljiti spremembi vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki naj bi jih dosegali s poučevanjem književnosti. Vse do šestdesetih let tega stoletja je bila namreč primarna naloga književnega pouka spodbujanje integracije mlade generacije v obstoječe družbene strukture, pri čemer je služila literatura predvsem za posredovanje identifikacijskih modelov, ki naj bi jim postal mladi človek kar najbolj podoben. Tak »literarni pouk« je imel osrednje mesto pri predmetu materni jezik s književnostjo, le-ta pa je veljal za enega najpomembnejših šolskih predmetov. Privilegirani položaj se je začel hitro spreminjati, ko je literarna didaktika literarni pouk osvobodila »neliterarnih smotrov« in je postalo cilj ukvarjanja s književnostjo spoznavanje same književnosti. Tako je sicer postal pouk književnosti stvar stroke (in ne več pedagogike), a je s tem izgubil osrednje mesto tako v šolskem sistemu kot tudi v okviru svojega predmeta — postal je le ena izmed možnosti »dela z besedilom«, pri čemer se je s pragmatičnega vidika nenadoma zazdelo pomembnejše, da se otroci naučijo »komunicirati« s strokovnimi besedili in s tistimi, ki jih z njimi v sodobni družbi zasipavajo vsakovrstna občila. Sposobnost upiranja medijskim manipulacijam se je namreč zdela za otroka, ki so ga vzgajali in izobraževali za življenje v 21. stoletju, pomembnejša kot sposobnost ustvarjalne komunikacije s književnimi besedili (iz nekih preteklih stoletij).

V slovenskem prostoru se je začel proces depedagogizacije književnosti na prelomu iz osemdesetih v devetdeseta leta — zato se omenjeni premik na obrobje še ni utegnil uresničiti. Trenutek, ko na novo premišljujemo o mestu pouka maternega jezika, o njegovih nalogah, ciljnih ter o njegovi sestavi, pa nam daje priložnost, da se izognemo skrajnostim, v kakršne so se izgubljali zahodnoevropski sistemi v zadnjih treh desetletjih, in poiščemo tisto smotno sozvočje med (književno)vzgojnimi in književnovednimi smotri, ki bi dovolj odpiralo mlademu človeku možnosti ustvarjalne komunikacije s književnimi besedili zato, ker bo tako srečanje vir literarnoestetskega ugodja. To je namreč edina možnost, da bo v 21. stoletju, v stoletju neomejenih (medijskih) možnosti zapolnjevanja prostega časa, sploh še kdo segel po književnosti — in to je verjetno tudi edina možnost, da pisanje in branje književnosti ne bo postalo eksotično početje peščice posebnežev.

Izogniti se skrajnostim in ne ponoviti napak, ki so jih storili (in med tem deloma že popravili) drugi, pa je mogoče le, če poznamo koncepte, ki so do njih pripeljali.

S konceptualnega vidika je zanimiv primer razvoja literarnodidaktičnih modelov v nemškem šolskem prostoru. V zadnjih tridesetih letih je mogoče opaziti pet izrazitejših modelov poučevanja književnosti: književni pouk v vlogi »moralne vzgoje«, literarni scientizem, politično književno didaktiko, šolo kritičnega branja in pouk književnosti kot estetsko vzgojo.

1.1 Literarni pouk v vlogi moralne vzgoje je bil v nemškem šolskem prostoru predpisan v času po II. svetovni vojni. Ukvarjanje s književnostjo je v tem kontekstu služilo v prvi vrsti učenju in utrjevanju tehnike branja in pisanja, njegova najpomembnejša naloga pa je bila povezana s privzganjem pravih moralnih in svetovnonazorskih vrednot. Književnost se je zdela nadvse primerna za oblikovanje otrokove osebnosti, značaja, pri čemer so bili posebej pozorni na privzganje čednosti, kot so natančnost, iskrenost, čistost in redoljubnost. Poleg tega je bila naloga književnosti tudi v tem, da učence pouči o t. i. »resničnosti življenja«.

To kombinacijo trojih ciljev (katerih niti eden ni bil povezan s samo književnostjo) je bilo mogoče uresničiti le v avtoritarni šoli z avtoritarnim modelom poučevanja — in predvsem z ustrežno sestavljenim berilom. Sestavljeno je bilo iz vsakovrstnih »literarnih« prispevkov — trivialnih in nekoliko manj trivialnih, različnih zvrsti in vrst in iz (ponavadi zastarelih) strokovnih besedil, zbranih v t. i. tematske sklope s pomenljivimi naslovi: ljudje, delo, iz naših dežel, mlada leta ... Iz vseh besedil je dihala malomestna in vaška rokodelsko-kmečka idila. Izbrana književna besedila so pogosto rabila kot motivacija ali kot poživitev pouka naravoslovja. Estetska plat književnega dela je dobila na ta način pragmatično vlogo, etična sestavina pa je dobila zaradi povezave z izkustveno preverljivostjo naravoslovne vsebine (naravne zakonitosti) vrednost (moralne) norme (= moralne zakonitosti).

Ideološka funkcija pouka torej ni bila usmerjena le k utrjevanju konvencionalnih norm obstoječe (razredne) družbe, v kateri imajo različne plasti različne pravice pri delitvi družbenega bogastva. V prvi vrsti je šlo za to, da se otroci s takim sistemom sprijaznijo — občutek neenakosti pa kompenzirajo s spoznanjem, da je (relativna) revščina nekakšna posebna etična vrednota.

V okviru splošnih ciljev ljudske šole je opravljal pouk literature optimalno vlogo — čeprav ostaja nesporno, da ni šlo za *književno vzgojo*, ampak za *vzgojo s pomočjo književnosti*.

Če primerjamo književnodidaktični koncept ljudske šole s tistim, ki je veljal v tistem času za nižjo gimnazijo (in bil torej namenjen otrokom iste starosti), ne moremo prezreti, da je bil slednji usmerjen k pomembno drugačnim ciljem. To je mogoče razložiti:

- tako z drugačnimi možnostmi (sposobnostmi), ki so jih gimnazijci prinašali k pouku iz domačega okolja (izobraženi starši, jezikovno spodbudno okolje, literarnoestetski »input« že v najzgodnejšem otroštvu, visoko cenjena literarna izobrazba in manj represivne vzgojne metode — kar naj bi povečevalo otrokovo (literarno)estetsko občutljivost);
- kot tudi z drugačno družbeno vlogo, ki je bila gimnazijcem v razredno razplasteni družbi namenjena. V gimnazijskem programu naj bi si dijak pridobil temeljito književno izobrazbo zato, ker je visoka književnost statusni simbol njegovega razreda, znamenje njegove družbene skupine in ima v tem kontekstu posebno prestižno vrednost.

V času po drugi svetovni vojni so na pouk književnosti vplivali trije literarnovedni koncepti: »literarnoestetski«, »teološki«, »eksistencialnofilozofski/eksistencialistični«, pri čemer je bil daleč najodmevnejši model Kayserjeve »imanentne interpretacije«.

Prestavljen v šolsko prakso in preimenovan v »šolsko interpretacijo« se je Kayserjev model avtonomnega književnega dela posvečal skorajda le še iskanju »prave« interpretacije oz. učiteljevemu prizadevanju, da bi učenci našli njegovo interpretacijo (oz. bolje rečeno tisto, ki jo je sam našel v strokovni literaturi in se je naučil).

Vse to je bilo mogoče, ker je književna didaktika že pred tem dovolila, da je kanon razpadel v preprost seznam obvezne literature, kar je književna dela rešilo njihove vpetosti v (literarno)zgodovinsko soodvisnost. Tako jih je bilo namreč mogoče brati kot izolirana besedila.

Čeprav se na prvi pogled zdi, da gimnazijski koncepti književnega pouka s tistim v ljudski šoli niso imeli kaj veliko skupnega, pazljivejša razčlemba pokaže, da ukvarjanje z literaturo v obeh primerih ni bilo usmerjeno predvsem k spoznavanju in razumevanju same literature, ampak k splošnejšim pedagoškim ciljem:

»Pouk literature je pouk življenja, ob branju naj se v učencih razvije »simbolični čut«, v katerem so kali vsega človekovega moralnega, verskega in socialnega razvoja.« (Ulshöfer, 1952: 15.) Tako koncipirani pouk je nalagal šolskemu ukvarjanju s književnostjo, naj v prvi vrsti skrbi, da bodo otroci razvili občutek za (z družbenim konsenzom dogovorjeno) moralo, da bodo razvili svojemu poznejšemu položaju ustrezen socialni čut in ustrezno versko čustvovanje. Ob vsem tem je moral skrbeti tudi za otrokov osebnostni razvoj ter za razvoj njegove identitete.

1.2 Literarni scientizem. Sredi šestdesetih let je skušala literarna didaktika rešiti šolsko ukvarjanje s književnostjo njegove družbenovzgojne vloge, kar se je zdelo mogoče le z umikom v nekakšen »strokovni intimizem«, ki se je kazal s scientifikacijo književne didaktike in književnega pouka.

V skladu s tem premikom je književna didaktika usmerila pozornost izključno na književno delo in na vseh ravneh šolanja uvedla model imanentne književne interpretacije. Vendar zdaj ni šlo več za Kayserjev model. Glavni namen ukvarjanja s književnostjo je postalo pridobivanje »bralne zmožnosti«, zmožnosti odkrivanja »pravega« pomena književnega dela. Do tega se je bilo mogoče priklopiti po dveh poteh:

- po Helmersovem in Bauerjevem literarnodidaktičnem modelu je bil ključ do razumevanja književnega dela v natančnem poznavanju strukturnih lastnosti posameznih literarnih zvrsti in literarnih vrst. Tako berila niso bila več urejena v svetovnonazorske, moralno-problemske tematske cikle. Zdaj so bila besedila razvrščena v posamezne razdelke glede na literarnozvrstno pripadnost, znotraj tega pa je bilo mogoče najti na enem mestu zbrane pravljice, za njimi basni, novele, romane, ode, himne, lutkovne igre, komedije, tragedije ... (pri tem je Helmersov model pri razvrščanju posameznih literarnih vrst v učne programe za določene starostne skupine učencev upošteval tudi stopnjo njihovega bralnega razvoja (npr. pravljico v petem, roman v desetem letu šolanja ...);
- druga, kasnejša, različica scientističnega literarnodidaktičnega modela, je videla »literarno zmožnost« v poznavanju književnovrednih metod približevanja književnemu besedilu, pri čemer se je za šolsko rabo zdela najprimernejša strukturalistična metoda (Krüglér, 1971), nekoliko kasneje, kmalu potem, ko se je uveljavilo v univerzitetnih krogih, pa besediloslovje. S tem je šolski pouk književnosti dosegel skrajno stopnjo scientifikacije.

Na prvi pogled in v danem kontekstu se je zdelo, da je rešitev književnega pouka s tem dokončna in za vselej pravilna, — predvsem v luči reforme takratnega šolskega sistema in v okviru preoblikovanja učnih načrtov v kurikulum in predmetne kurikule — ko je veljalo pravilo, da mora imeti vsaka pedagoška enota eksplicitno prepoznaven operativirani cilj, ki ga je mogoče v vsakem trenutku prepoznati kot etapni cilj na poti k splošnemu cilju — in ko je veljalo, da morajo biti splošni cilji pedagoškega početja določeni tako, da je mogoče njih doseganje (in s tem uspešnost šolskega sistema, samega kurikula in ne nazadnje učitelja) preveriti s posebnim sistemom testnih nalog in (pisnih) izpitov.

1.3 Politična literarna didaktika. Literarnodidaktični intimizem in scientizem sta ukvarjanje s književnostjo odrinila na rob šolskega programa. Tako zasnovan se je zdel pouk literature komajda potreben in predvsem zamenljiv s čimer koli.

Položaj je spodbudil val razmišljanj o mestu in vlogi šolskega ukvarjanja s književnostjo, ki so se trudila pouk literature kar se da osmisliti. In tako je — v skladu s tovrstnimi prizadevanjem in tudi kot sad študentskih nemirov konec 60. let, reforme šolskega sistema ter z njo povezanega prestrukturiranja/modernizacije »luksuzne« književne vede in »luksuznega šolskega predmeta« — nastala **politična književna didaktika**.

Politična književna didaktika je bila razcepljena v dve šoli, ki sta se med seboj razlikovali tako po modelu poučevanja kot tudi po ideološki usmerjenosti ukvarjanja s književnim besedilom.

1.3.1 Radikalno leva književna didaktika je izhajala iz ugotovitve, da je šolski sistem skozi vsvo zgodovino odbiral le tista književna besedila, ki so utrjevala sistem vladajoče politične sestave, zato naj bi bila književnost v šoli zmeraj sredstvo za »podrejanje in zatiranje državljanov«. Toda krivde seveda ni kazalo iskati pri sami književnosti. Izbor prave (!) književnosti in uporaba pravih (!) metod poučevanja naj bi ji dodelila novo vlogo v procesu političnega preoblikovanja družbe poznega kapitalizma.

Novi literarnodidaktični koncept se je oprl na 11. Feuerbachovo tezo, po kateri književnost ni mogla več veljati za nekakšno kontemplativno interpretacijo sveta — ampak je morala prispevati svoj del k njegovi spremembi. Tako je postala literatura sredstvo za pouk (privzgojo) politične zavesti, ki je temeljila na socialno-ekonomski analizi družbe in ki je izhajala iz temeljnega nasprotja med kapitalom in delom ter iz teorije razredne družbe.

Pravilnost svojega koncepta je leva politična književna didaktika utemeljevala s trditvijo, da »socialnozgodovinski« proces ni izid nekakšne modrosti sveta in ne kakšne abstraktne zakonitosti, ki bi se kazalo nanjo zanašati in zato le vdano čakati. Zgodovinski proces ustvarjajo konkretni posamezniki, ki pa se (žal) ne rodijo kot demokrati in ki jih je zato k demokraciji treba šele vzgojiti. Demokratizacija šole in (v šoli) politično ozaveščeni učenci so pravi potencial za globoke procese demokratizacije družbe.

Po mnenju bremenske skupine (najprodornejše šole leve politične književne didaktike v Nemčiji) je torej književnost predvsem ideološki produkt, zato je treba književno delo soditi po tem, iz katerega razredno pogojenega zornega kota oz. iz katere zgodovinske perspektive odslikava družbena razmerja svojega časa. Po tem merilu lahko književna dela razdelimo na resnična in neresnična — pri čemer je resnična in prava le tista književnost, ki slika tendenciozno PRAVA družbena razmerja v **realnih** druženo-gospodarsko-kulturnih okvirih, torej v okviru vsakokratnih zgodovinskih danosti iz perspektive prebujajočega se družbenega razreda. Merilo književne kakovosti je torej marksistična zgodovinska teorija.

Ob vsej svoji (vsaj za tedanje čase) napredni (politično)ciljni usmeritvi se leva politična književna didaktika ni poglobljala v metodološka vprašanja. In tako so »napredni učitelji« poučevali književnost na razmeroma zastarel način: v pedagoškem procesu je bil izključno učitelj tisti, ki je imel (in posredoval) pravilna svetovnonazorska stališča in ustrezne (= zunajliterarne) informacije. Samo učitelj je poznal (in učencem zaupal), katera je tista prava resnica, ki jo je treba poiskati v obravnavanem književnem delu, in samo učitelj je vedel, po kakšni poti in s kakšno analizo je mogoče priti do nje.

In tako je koncept, pri katerem naj bi srečanje s književnostjo služilo za vzgojo zrele, h kritiki (kapitalistične) družbene ureditve usmerjene in politično angažirane osebnosti, v resnici vzgajal konformiste: učenci so vedeli, da učitelj želi, naj kritizirajo, vedeli so, kakšna je kritika, ki jo učitelj želi — in so kritizirali, kot je želel učitelj.

1.3.2 Literatura v vlogi vzgoje politično zrele osebnosti. Tudi druga, manj radikalno politično usmerjena književnodidaktična šola je nastala iz potrebe, da upraviči položaj književnosti v osnovno- in srednješolskem programu, saj so bili po nekajletnem scientističnem obdobju čedalje ostrejši glasovi, da književna znanost kot elitistična veda pač ne spada k osnovni izobrazbi povprečnega državljana. To je bil vzrok za ponovni funkcionalizem v književni didaktiki, za držo, ki bi jo lahko imenovali skorajda spokorniško: »Književnost ni praktično nikdar sama po sebi — književnost postane praktična, če jo pravilno uporabljamo.« se je leta 1970 odzval G. Bauer, ko so bile polemike o tem, ali kaže pouk književnosti odpraviti ali ne, najbolj vroče.

Elementarno vprašanje te književnodidaktične šole je mogoče strniti v dilemo: kako organizirati sedanj (aktualno) šolsko recepcijo književnosti (avtorjevo historično pričevanje) tako, da bo ta

lahko funkcionalno vplivala na demokratične procese v družbi (Mattenklott, 1973: 161). — In odgovor: tako, da postavimo za glavni namen šolskega ukvarjanja s književnostjo prizadevanje, naj dobijo učenci vpogled v družbene interesne konflikte in naj se ob njej usposobijo za demokratične oblike reševanja teh konfliktov.

Teoretično izhodišče demokratičnopolitične književne didaktike je spoznanje, da je književnost sad zgodovinskih procesov in da zato *deluje* v dužbenih konfliktih; iz tega sledi dvoje:

- treba je določiti *zgodovinski kontekst* književnega dela: proučiti vlogo, ki jo je delo odigralo v času svojega nastanka — pozornost je treba nameniti motivom, zakaj je delo nastalo, zakaj je nastalo takšno, kot je, in posledicam, ki jih je njegov nastanek povzročil — ob tem pa je treba opozoriti na različne strani iste družbenozgodovinske celote (družbe);
- ob zgodovinskem kontekstu pa je treba razkriti tudi *aktualnost* literarnoumetniške stvaritve, kajti sodobni bralec v književnem delu ne srečuje le odslikave nekih minulih zgodovinskih razmerij — zaradi *aktivnega delovanja* minule odslikave lahko najde v njej tudi košček svojega lastnega družbenega položaja in košček svoje lastne družbene zavesti.

Izhajajoč iz spoznanja *dejavne odslikave* in dialektike od historičnosti književnega dela k njegovi aktualnosti, izpeljuje demokratičnopolitična književna didaktika vrednost pretekle književnosti — in tako osmišlja mesto književnosti v šolskem kurikulumu.

Tako je demokratičnopolitični književni didaktiki vendarle uspelo ohraniti mesto pouka književnosti — toda bolj kot vnovično odkritje njegove funkcionalne namembnosti se zde iz današnjega zornega kota zanimive nekatere nove metodološke rešitve, ki jih je vpeljala v šolski prostor.

Gre za model projektnega pouka — model, ki se v nasprotju s cilji književnodidaktične šole, ki ga vpeljuje, ne ustavlja le ob didaktični sporočilnosti, temveč postavlja v središče svojega zanimanja učenca/bralca.

Politična zrelost je namreč lahko le produkt pouka, usmerjenega v eksemplarično učenje. Pri tem je najpomembnejše spoznanje, da ima pouk, pri katerem si učenci nabirajo izkušnje, nedvomno prednost pred tistim, kjer jim o izkušnjah le pripovedujejo — oz. kot pravi Brechtov Meti: »Veliko bolje je, če sodbe izpeljemo iz izkušenj, kot če jih izpeljemo iz drugih sodb« — predvsem, če naj te sodbe vplivajo na učenčevo kasnejše razmišljanje in ravnanje. — In tako mora učenje ob literaturi in z literaturo izhajati iz izkušenj, fantazij in vprašanj tistega, ki (naj) se uči. Vendar naj se učenec nikakor ne uči **rezultatov recepcije**, uči naj se same recepcije (torej sposobnosti, da doživi stik s književnim besedilom kot novo, tudi lastno družbeno izkušnjo) — zato, da bo razumel svoje prihodnje (družbene) izkušnje, da jih bo znal spremeniti in tudi sam oblikovati.

1.4 Šola kritičnega branja. Že od srede šestdesetih let je sociološka smer vede o mladem bralcu opozarjala, da postaja prepad med književno izobrazbo, ki si zanjo prizadeva šola, in tistim, kar mladina dejansko bere, čedalje večji. In čedalje jasnejše je postajalo, kako težko je iz šole usmerjati izbor in konzum »domačega branja«. Prvi poskusi odzivanja literarne pedagogike na »novo« stanje so izvirali iz nespremenjene hierarhizacije — nekako v skadu z maksimo: *je visoka* (etablirana) književnost — in *je plaža*, kič, šund. Učenec sicer uživa le ob branju slednje, toda ni dvoma, da ga je treba prepričati o njeni nevednosti ter ga napotiti k t. i. visoki književnosti.

Literarnodidaktična »šola kritičnega branja« je ob koncu šestdesetih let taka stališča »razkrinkala« kot strategijo posredovanja konservativnih učnih vsebin in problematičnih vrednostnih sestavov spornega družbenega izvira, saj naj bi šlo pri takšnem izboru za socialno diskriminacijo.

Književnodidaktična šola kritičnega branja je izhajala iz družbene določenosti bralnih interesov in bralne zmognosti. Iz tega je izpeljevala spoznanje, da trivialna literatura zadovoljuje nekatere legitimne psihološke potrebe, opravlja (predvsem za nižje plasti) vlogo obrambnih mehanizmov, česar naj ne bi bilo mogoče razlikovati od vloge, ki jo za srednjo plast opravlja etablirana literatura, saj tudi ta v prvi vrsti potrjuje (utrjuje) sestav vrednot svojega (meščanskega) bralca in ima zanj

prestižno vrednost. Iz tega zornega kota imata obe, trivialna (= literatura za zastopavljene) in etablirana literatura (priviligiranih plasti) v šoli enako kredibilnost.

V skladu z novo usmeritvijo predmeta materni jezik s književnostjo, ko naj bi otroci v šoli pridobili predvsem sporazumevalno zmožnost (spretnost odzivanja v najrazličnejših sporazumevalnih položajih), tudi pouk književnosti ni mogel ostati usmerjen izključno h književni izobrazbi. V novi zasnovi se je moral tako odpreti »ponudbi književnega trga« — torej tudi trivialni književnosti. (»Berilo naj bo resnična odslíkava literarnotržne ponudbe in zato sodijo vanj poleg odlomkov iz pogrošnih zveščičev tudi stripi, izrezki iz najrazličnejših časopisov, poljudnoznanstvene literature, kar najrazličnejša »lirika«, verzi za spominske knjige, reklamna poezija, politični songi, protestne pesmi in (!) primeri iz mladinske književnosti.« (Dahrendorf, 1970: 41-42.))

Tako demokratiziran izbor učnih vsebin seveda ni bil več usmerjen h »književni izobrazbi« — v danem položaju se je zdelo najpomembnejše kvalificirati otroke za vlogo porabnika literature, ki jo producira prosti trg, privzgojiti »zmožnost dekodiranja pripovedne intence množičnih občil«, vzgojiti »bralno zrelost«, usposabljamti za »sodelovanje v književnem življenju«, ¹ skratka, bralca je bilo treba oborožiti z vednostmi in spretnostmi, ki ga bodo obvarovale manipulacij, ki jih zanj snujejo množična (tudi elektronska) občila. Namesto književne vzgoje in izobrazbe (ki bi posredovala književni kanon) je šolski pouk književnosti, sedaj pod imenom »delo z besedilom«, prevzel nalogo učenca usposobiti za *ustrezno reagiranje*, kadar se znajde v vlogi sprejemalca v sporazumevalnem položaju z besedilom (katerekoli vrste), usposobiti, da bo znal besedila, ki jih bo v življenju srečal, motriti samostojno in kritično-analitično — in ga tako obvarovati, da bi postal žrtev manipulacije množične komunikacije.

1.5 Pouk književnosti kot estetska vzgoja. Ena glavnih pomanjkljivosti, ki so jo kritiki očitali književnodidaktični šoli kritičnega branja, je bilo njeno izključno omejevanje na spoznavno, razumsko ukvarjanje s književnostjo in njena popolna brezbriznost do estetske sestavine ter njenega pomena za književno delo kot celoto.

In tako je trajalo skoraj desetletje in pol, preden sta nastala književnodidaktična modela, ki se kolikor toliko upravičeno imenujeta literarnoestetska. Gre za:

— 1.5.1 **Kreftov model Narava — družba — estetika,**

— 1.5.2 **Hopsterjev model estetskega ravnjanja.**

1.5.1 Narava — družba — estetika. Kreftovo književnodidaktično razmišljanje je kar najizčrpnější poskus sistematično teoretično podkrepljenega književnodidaktičnega modela. Kritično prenovljeno estetsko vzgojo je izpeljal iz teoretičnih izhodišč jezikovne teorije, teorije otrokovega jezikovnega razvoja, razmišljanja o razmerju med jezikom in delom, jezikom in vladanjem, jezikom in ideologijo; pri tem je upošteval tudi teorijo človekovega osebnostnega razvoja in spoznavno teorijo ter spoznanja književnih ved.

Kreftova osrednja misel se glasi, da sodobna civilizacija ne more rešiti svojih problemov, če bo reševanje ostalo omejeno na družbene interakcije med samimi subjekti in »če bo pri tem narava ostala objekt, ki ga človek izrablja in obvladuje. Brez estetske komunikacije z naravo — s tisto v človeku in ono zunaj njega — poskus družbene emancipacije ne more uspeti.« (Kreft, 1977 b: 97.)

Naloga književnega pouka je po Kreftovem mnenju prav ta estetska komunikacija, ki je ni mogoče nadomestiti in razviti z nobeno teorijo in z nobeno empirično znanostjo. Pri tem je treba upoštevati, »da načelno ne gre samo za pridobivanje osnovne literarnoestetske zmožnosti ... in predvsem ne za osvajanje kakšne posebne in sekundarne literarnoestetske zmožnosti — ki je npr. definirana kot (ena izmed) znanstvenih metod, s pomočjo katere se je mogoče dokopati do »resničnega besedilnega

¹ Pri tem je mišljena človekova zmožnost, da v poplavi literature in »literature« odbere tisto, kar ga zanima, in najde tisto, kar išče.

pomena«, ... temveč gre za »sedanjo«, v trenutku branja aktualno estetsko komunikacijo samo, tisto, ki je neposredno pomembna za razvoj sprejemnikove osebnosti. Torej ne za nadaljnji razvoj interaktivne (tudi jezikovne) zmožnosti, ampak več od tega: za sprejemnikovo individualizacijo in oblikovanje njegove identitete.« (Kreft, 1977a: 220.)

Kreft imenuje tako komunikacijo *estetsko* — zato, ker vključuje čisto poseben način zaznavanja (popolnoma drugačen od »opazovanja«), ki ni usmerjeno k naravnim zakonitostim ter razmerjem med njimi in torej k obvladovanju narave. Gre za način zaznavanja, ob katerem narava prevzema vlogo subjekta. (Kreft, 1977b.)

V tem kontekstu se Kreft posebej pozorno posveča problematiki norme v književni didaktiki. Osnova njegovega razmišljanja je trditev, da se človeške družbe razvijajo po zakonitostih logičnih faz — in da so te faze odločilne tudi za razvoj posameznih oseb. Posameznikov razvoj poteka načelno po istem *univerzalnem razvojnem vzorcu* — do izoblikovanja najvišje stopnje: interakcijske zmožnosti, zmožnosti avtonomnega etičnega ravnanja na ravni univerzalne komunikacijske etike. Če nam uspe rekonstruirati ta razvojni vzorec in če nam ga uspe razčleniti na logično določene razvojne stopnje (če nam torej uspe ujeti njegovo razvojno logiko) — in če jo seveda empirično preverjanje potrdi, imajo te razvojne stopnje po Kreftovem mnenju normativni pomen in jih upravičeno opredelimo kot delne cilje vzgojnih procesov — torej tudi književne didaktike (Kreft, 1977a: 222).

Razvojnologične modele je našel Kreft predvsem pri spoznavni psihologiji Piageteve šole, natančneje pri Kohlbergu, ki je na podlagi splošno veljavnih faz človekovega spoznavnega razvoja razvil tem fazam analogen model razvoja otrokove moralne zrelosti. Kreft se je oprl predvsem nanj, ko je govoril o interaktivnem razvoju.

Kohlberg deli razvoj moralne kompetence v tri faze in vsako od njih še na dve stopnji: na predkonvencionalno fazo (izogibanje kazni, podrejanje fizični sili avtoritete; instrumentalno-relativistična usmeritev; težnja za lastnimi cilji ob hkratnem upoštevanju ciljev drugih), konvencionalno fazo (ravnaje v skladu s pričakovanji drugih; presojanje ob upoštevanju namena; konformizem; ravnaje v skladu s socialnim redom; ohranjanje avtoritete; družbena perspektiva) in postkonvencionalno fazo (ravnaje v skladu z veljavno zakonodajo; ravnaje v skladu z univerzalnimi etičnimi načeli tudi zunaj zakonodaje).

Tak razvojni proces moralne kompetence je del posameznikovega osebnostnega razvoja. V tem procesu ima po Kreftovem mnenju *estetska komunikacija funkcijo posredovanja med zahtevami norme* (na vsakokratni razvojni stopnji) *in individualnostjo osebe* (v njeni posebni življenjski zgodbi). Upoštevanje razvojnih stopenj in njihove sestave daje književnemu pouku možnost, da z izbiro ustreznih književnih besedil sooblikuje proces izoblikovanja otrokove identitete.

Zanimivejša in sodobnejša kot funkcionalna uporaba estetskega za optimiranje učenčevega osebnostnega, posebno moralnega razvoja se zdi Kreftova didaktična metoda dela s književnim besedilom — njegova štirifazna standardna shema literarnodidaktične sekvence, usmerjena v t. i. *ustrezno razumevanje* književnega besedila. Pri tem razume Kreft pomen pojma ustrezno razumevanje širše kot zgolj razumevanje besedila:

»Ustrezno razumevanje ... nujno vsebuje nekoliko ustvarjalnosti. Toda pogosto je prav to ustvarjalno razumevanje tisto, ki skupaj s čezmerno asimilacijo (Piaget) in s čezmerno stopnjo fantazije tako preoblikuje književno besedilo, da gre pravzaprav že za nadomeščanje besedila z recipientovim lastnim besedilom. Ne glede na to, kako ustvarjalno in pomembno² je lahko tako besedilo, je dejstvo, da tako konstituirani pomen ne izrablja potencialov izvirnega književnega besedila.« (Kreft, 1977a: 378.)

² Rezultat takšnega postopka so tudi tista literarna besedila, ki nastajajo kot odziv prepesnitev, ponovno doživetje literarne umetnine. Npr. Goethejev Faust ...

Z neizrabljenimi potenciali misli Kreft na učni potencial, ki ga ustvarjalno razumevanje s pomočjo fantazije preprosto preskoči — in zato, meni Kreft, je zgolj razumevanje književnega besedila usmerjeno preozko in ne dojema prave vrednosti umetnine.

V nasprotju z razumevanjem pomeni *adekvatno razumevanje* tudi **uporabo** besedila za komunikacijo z »recipientovo naravo«. In v ta namen je treba kot izhodišče za razumevanje vendarle uporabiti sprejemnikovo subjektivnost.

Kako od takšne spontane subjektivnosti do praktične aplikacije novega (samo)spoznanja, ponazarja Kreft v svoji štirifazni shemi za delo s književnim besedilom.

V prvi fazi (fazi spontane subjektivnosti) prihaja do bralčevega individualnega, subjektivnega stika z besedilom, pri čemer Kreft opozarja, da se to lahko zgodi na dva skrajno različna načina. Pri prvi možnosti kaže subjektivno močno nagnenje k prekrivanju književnega besedila s svojim lastnim (sekundarnim) besedilom — to se zgodi takrat, ko se sprejemniku zdi, da mu je književno besedilo tako blizu, kot bi upovedovalo »njegovo zgodbo«. V drugem primeru pa se zdi učencu besedilo tako tuje, da se mu ne zdi smiselno nikakršno odpiranje lastne subjektivnosti. Obe skrajni srečanja s književnostjo sta potrebni učiteljeve korekcije, pri tem pa je v drugem primeru že dovolj, če učenec upovedi svojo neprizadetost, občutek izoliranosti in nemoči, kajti — pravi Kreft — tudi artikulacija take izkušnje (»Ne razumem!«) je že oblika odzivanja na besedilo in prvi korak h komunikaciji.

Faza prvotne estetske komunikacije z besedilom je, če jo vrednotimo iz zornega kota psihologije ustvarjalnosti, faza inkubacije. To je trenutek, ko se morajo kresati asociacije. Literarno delo in bralec se združita. Če v tej fazi ne pride do vrste asociacijskih nizov in globoke čustvene prizadetosti, bodo vse naslednje faze obsojene na prazen učiteljev monolog o književnem besedilu.

Faze inkubacije, trenutkov, ko se bralec »izgublja v besedilu« in ko v njem »najde košček sebe«, zatorej nikakor ne kaže izpuščati. Iz nje bodo namreč izviral prvi učenčevi odzivi na besedilo — vprašanja, ki jih nihče ne more postaviti namesto njega, najmanj pa učitelj. Pogost očitak učiteljev, da otroci po srečanju s književnostjo literarnoestetskega doživetja ne znajo artikulirati, niso nikakršen razlog, da bi se književni pouk preoblikoval v *znanost o književnosti*. Poleg tega se je treba zavediti, meni Kreft, da za molk učencev najpogosteje niso krive le razmere zunaj šole in npr. represivna družinska socializacija, veliko bolj je treba iskati krivdo prav pri književnem pouku, kjer učitelji z nekakšnimi neoavtoritarnimi metodičnimi prijemi, ki težijo k scientistično literarnoteoretičnim, besedilnolingvističnim oz. družbenokritičnim ciljem, že v kali zadušijo vsakršno sporazumevanje o učenčevih »nepopolnih«, »neznanstvenih«, »pomankljivih« prvotnih literarnoestetskih doživetjih. Učenčev molk je torej posledica pomanjkljive učiteljeve komunikacijske občutljivosti.

V drugi fazi Kreftovega modela (fazi objektivizacije) je treba izhajati iz vprašanj in spodbud, ki so jih učenci oblikovali ob koncu prve faze — ta bodo namreč še najboljša motivacija za natančnejše in k popravkom prve (subjektivne) interpretacije usmerjeno delo s književnim besedilom. Iz množice predlogov kaže izluščiti »vodilna vprašanja«, ki nato odločijo, kako bo sestavljeno nadaljnje delo z besedilom — pri tem je skupna tendenca izbranih »vodilnih« (ključnih) vprašanj, da se učenci vrnejo k recepciji — in tako ob vnovičnem branju (sami) popravijo prvo (subjektivno) interpretacijo. Pri tem je pomembno, da druge faze dela z besedilom nikakor ne smemo razumeti kot izključno iskanje strukturnih prvin besedila (interpretatio est adequatio ad structuram texti). Pozornost naj bo zdaj usmerjena predvsem k »intendirani resničnosti« (Kreft, 1977a: 382), torej k (etičnemu, družbenemu) problemu, kakor se kaže v besedilu, in k interpretaciji le-tega glede na zunajbesedilno resničnost. Pri tem seveda ne gre za resničnost v pomenu konstativnih govornih dejanj, ampak za resničnost, dostopno z učenčevim obzorjem. Interpretacija besedila se mora torej v drugi fazi nanašati na učenčevo realno izkušnjo (conditio humana).

Tretja faza Kreftovega modela je usmerjena k privajanju. Učenec/recipient se od besedila vrne k samemu sebi in s samorefleksijo ugotavlja, kateri so tisti impulzi iz besedila, ki so ga najmočneje prizadeli, kaj se je po srečanju z besedilom v njem premaknilo, skratka, otroci razmišljajo o sledih, ki jih je v njih (v njihovem moralnem razvoju) pustilo srečanje s književnostjo. Prehod od

razmišljanja o besedilu k razmišljanju o sebi ob besedilu naj bi v idealnem primeru vodil k novim spoznanjem, k novim stališčem, k novemu načinu zaznavanja in vrednotenja — in predvsem k novi samointerpretaciji. Vsega tega seveda tudi pri književnem pouku ni mogoče doseči — in predvsem se v šoli uresničuje le del takšnega procesa. Eksistencialne in strukturne spremembe segajo načelno prek šolskega časa in prostora — to pa književnega pouka ne odvezuje dolžnosti, da k temu procesu prispeva tako impulze kot tudi pomoč.

Ena izmed možnosti književne didaktike v zvezi s tem je gotovo pisanje eseja o besedilu — oz. bolje rečeno: eseja ob besedilu. Pri tej obliki pisanja ne gre za interpretacijo samega besedila (kot npr. pri književnem eseju), ampak za bralčevo samointerpretacijo, za samorazumevanje sprememb, sledi, ki jih je v njem pustilo književno besedilo. Nov način razmišljanja, nov pogled na probleme se v procesu nastajanja eseja o književnem besedilu preseli v zavestno sfero recipientove osebnosti — in postane na ta način viden in prepoznaven.

Z ustvarjalnim postopkom bralčeve produkcije prehaja Kreftov model v četrto fazo. Pravzaprav je pisanje lahko že tudi njen del — v primeru, če se ukvarjanje s sonetom prevesi v poskus pisanja soneta, če ukvarjanje z novelo končamo npr. s predelavo v radijsko igro, če pripovedko oz. ključni konflikt, ki ga upoveduje, spremenimo v igro vlog, če se interpretacija drame razvije v gledališko predstavo.

Toda k četrti fazi spadajo tudi zunajbesedilne informacije, ki omogočajo razumevanje iz zornega kota družbeno-zgodovinske določenosti nastanka književnega dela in besedila/informacije, ki osvetljujejo recepcijo književnega besedila v času nastanka in v njeni zgodovinski spremenljivosti.

Na tej točki se literarnodidaktična sekvenca povezuje s poprejšnim književnim poukom in s tematiko prihodnjih ur, ko se bodo učenci spet ukvarjali z branjem književnosti.

Kreftov štirifazni model literarnodidaktične sekvence pri pouku književnosti, njegova natančna dodelanost in predvsem njegovo razmišljanje o mestu estetskega pri šolski recepciji literature se zdi v kontekstu njegovega nastanka nesporen napredek. Vendar nas mora natančen razmislek le pripeljati do vsaj treh kritičnih opazk:

- najprej se seveda postavlja vprašanje, ali realne življenjske interakcije moralnega razvoja otrok in mladostnikov vendarle ne oblikujejo do take mere, da je vpliv nanje tudi s skrbno izbranimi (estetskimi) besedili bolj ali manj obroben — in zato zanemarljiv;
- potem se postavlja vprašanje, ali je usmerjanje učiteljeve in učenčeve pozornosti na estetsko plat književnega besedila mogoče tolerirati le v primeru, če so avtorji modela, ki ga učitelj za pouk uporablja, tako »potrato časa« funkcionalno upravičili — oz. drugače rečeno: ali je estetsko pri pouku, ki ne opravlja funkcije korekture tistega dela učenčeve osebnosti, ki ga razumemo pod oznako moralni/etični razvoj, torej odveč. Kreftovo razmišljanje kaže namreč prav v to smer;
- in tretje: tudi Kreftovo ukvarjanje s književnim besedilom ni usmerjeno k literarnoestetskemu doživetju. To samo po sebi zanj ni vrednota, saj je »zazibati se v literaturo« in »stopiti se z besedilom« zanj le korak k realizaciji zunajliterarnega didaktičnega cilja.

Toda kljub vsem pomislekom ostaja nesporno prav Kreftova zasluga, da vstopa v književno didaktiko teorija o pristni komunikaciji s književnim besedilom, ki nujno pelje do individualnega pomena — ki ga v skladu s svojim imanentnim obzorjem pričakovanj (lastne biografije, kot to imenuje Kreft) sestavi vsak učenec sam. Priznavanje individualnega pomena pomeni za književni pouk nesporen napredek, vrednoto, na kateri stoji in pada sodoben pouk književnosti, usmerjen v književnoestetsko doživetje.

»Književni pouk mora končno opustiti zastareli pozitivistični ideal o 'edini pravi' interpretaciji, h kateri učitelj (ki jo seveda že pozna, ker se je je naučil iz kakšne znanstvene knjige) vestno usmerja vso didaktično komunikacijo.« (Kreft, 1977b: 102.)

Še korak dlje od Krefta je v smeri iskanja in vloge estetskega pri književnem pouku šel Norbert Hopster.

1.5.2 Model (literarno)estetske kreativnosti. Osnovni Hopsterjevi izhodišči sta ugotovitvi,

- da književnost gotovo še ni izrabila »estetske uporabne vrednosti« (kot so trdili politično usmerjeni književni didaktiki in jo tako ožigosali z oznako »dokument svojega časa«);
- da od takšnih ali drugačnih poskusov »prefunkcioniranja« književnega pouka ni mogoče pričakovati nikakršnega napredka.

In ker literarnodidaktične šole zadnja desetletja niso počele ničesar drugega, se je zdelo Hopsterju smiselno iskati izhod iz problemskega stanja, v kakršno je zašel književni pouk v sedemdesetih letih, popolnoma drugače. Možnost rešitve je videl v obči šolski paradigmi, kjer naj bi se otroci v *insceniranih družbenih položajih pri pouku usposabljali za socializacijo v drugačnih družbenih položajih*. Podoben model bi po Hopsterju kazalo uporabiti tudi pri književnem pouku.

Šolsko ukvarjanje s književnostjo bi bilo treba nadomestiti s »priložnostjo za estetsko ravnanje«, ki bi se aktualiziralo kot ustvarjalna estetska moč. Tako bi književni pouk prenehal biti *pouk* v klasičnem pomenu besede (ki je pravzaprav sinonim za predvsem spoznavno usmerjen proces, kjer se *poučuje* in *uči*) in bi se spremenil v *položaj*, v katerem bi si otroci lahko nabirali estetske izkušnje. Najprimernejša metoda za pridobivanje estetskih izkušenj je po Hopsterjevem mnenju otrokovo lastno (literarno)estetsko ravnanje (orig. ästhetisches Handeln), ker ga pripravlja, da senzibilizira in odprti tudi za estetske impulze vstopa v dialog s književnim besedilom.

Na tem mestu Hopster postavlja celovite cilje pouka književnosti:

»Pouk (...) (književnosti) daje učencem priložnost, da se s pomočjo različnih, posebno estetskih oblik ustvarjalnosti izklopijo, umaknejo iz v glavnem proizvodno-porabniško sestavljene družbe. Ob estetskih dejavnostih sicer ni mogoče popolnoma izključiti represivno-kompenzacijskega zadovoljevanja estetskih potreb, kot jih degradirane v »tržni produkt« ponuja sodobna družba, toda v njih je mogoče spremeniti predispozicije spoznavanja in doživljanja — ki so temelj estetskih potreb« (Hopster, 1980: 121-122), kar je mogoče doseči s takšnimi karakteristikami književnodidaktične situacije, kot so npr. igra, spontanost, utopija.

Sodobna družba daje komaj kakšno drugo možnost za generiranje humanizacije, kot je organizacija pozitivnih ustvarjalnih izkušenj, ki dosegajo dovolj močno doživljajskost, s tem pa tako stopnjo spoznavnih interesov, ki bi lahko konkurirala izdelkom kulturne industrije in njeni porabni »kvaliteti«. Zato je pomembno, da pouk književnosti ohrani estetske izkušnje in takšne produktivne razsežnosti, ki v naši »racionalni« družbi na prvi pogled nimajo nobene »funkcije« in ne peljejo k nikakršnemu pragmatičnemu cilju.

S tega vidika se kaže neizogibno opuščanje političnokonformnega racionalizma, kot je značilen za tradicionalni pouk književnosti. Pri tem je treba tudi vedeti, da preseganje meščanske književne didaktike ni mogoče zgolj s tem, da racionalizem ene vrste zamenjamo s kakšnim boljšim — politično naprednejšim. In predvsem: samo pouk — in komaj katera druga institucija — lahko daje mladini priložnost za »estetsko ravnanje«, za pozitivno doživetje estetskega. In sama pri pouku književnosti je mogoče prelomiti z družbeno utečenim stereotipom otroka in otroštva. Hopster meni, da nam prav jasno ločevanje otroške sfere življenja, mišljenja in ravnanja ter sfere odraslih, ločevanje, ki se kaže s konstrukcijo »navideznega sveta otrok in za otroke«, daje možnost, da spodkopljemo temelje družbe, v kateri je vse življenje in ravnanje usmerjeno k racionalnim ciljem in kjer vladajo zakoni treznega premisleka, pameti in modrosti — družbi, kjer ni prostora za nefunkcionalnost, neprofitnost in neracionalnost estetskega.

»Prav zato, ker je vedenje odraslih v naši kulturi rezultat represije, in zato, ker delovne razmere zatirajo vsakršno možnost človeškega razvoja /.../, izgubijo otroške in mladostne lastnosti, kot so spontanost, radovednost, inovativnost, vse tisto, kar nakazujejo: lastnosti, s katerimi se človek konstituira kot humano bitje.« (Brückner, 1972: 44.)

In tako je, zagotavlja Hopster, »odkritje otroka v začetku nove dobe (povezano s spoznanjem, kako potrebni sta izobrazba in šola) prineslo otroku tudi getoizacijo. Posledice je mogoče opaziti ne le v razmerju do otrok in otroštva, temveč tudi v svetu odraslih. Otroke so ločili od družbene proizvodnje. Res je, da so si odrasli izmislili v njihovo dobro »lepi, svetli svet pod velikim steklenim zvonom za sir«, toda hkrati njihove igrive kreativnosti, spontanosti nihče več ni jemal zares. Otroške domišljajske dejavnosti so v primerjavi z resnim delom odraslih obveljale za nesmiselne (analogno je potekalo razmerje do umetniške produkcije — razen če je drugače odločil trg).

Ločevanje območja odraslih (poklic, resnost življenja) in otroškega območja (igra, prosti čas, priprava na kasnejše »resno« življenje = šola), pa tudi ločevanje dela in prostega časa v svetu odraslih, pelje k posebnemu razvoju značaja in silnice tega razvoja je mogoče opaziti tudi pri otrocih. Hopster meni, da lahko ravno proti taki razvojni smeri uspešno uporabimo »estetsko produktivno« naravnani pouk književnosti. Prepričan je, da se bodo s spodbujanjem k estetski ustvarjalnosti pomembno spremenila prav merila, po katerih si otrok oblikuje podobo o samem sebi, omajala se bo družbena sestava delitve na neresno (= otroško) in resno (= odraslo) obdobje življenja in vera v »naravno zakonitost«, po kateri vstop v drugo nujno pomeni preseganje in s tem opustitev vseh »kvalitet« in svoboščin, do kakršnih ima (majhen) človek pravico v prvem izmed njiju.

Vir ustvarjalne energije za k estetski dejavnosti naravnani književni pouk je seveda treba iskati v domišljiji. Hopster jo definira kot obliko zavesti, usmerjene k posredovanju med človekovimi nagoni (razpetimi med občutek ugodja in neugodja), okoljem (situacijsko pogojenimi občutki, domisljicami) in njegovo zavestjo (spomini, izkušnje).

Domišljajska predstava je torej po posebnih zakonitostih nastala oblika zavesti, za katero sta značilna tudi kritično in inovatorsko-utopično načelo — energiji, usmerjeni proti naivni identifikaciji z resničnostjo.

K samoohranitvi usmerjena družba seveda ne more biti zainteresirana za take oblike človekove domišljije — vendar bi bilo napak trditi, da zahodna civilizacija domišljijo zatira. Veliko bolj prav je, če rečemo, da jo preprosto absorbira, tako da jo spreminja v tržno blago. Tako se človekovo nagnjenje k ustvarjanju domišljajskih svetov zaduši v poplavi gotovih, v vsakem kiosku (in na več TV-kanalih hkrati) dostopnih klišejskih domišljajskih struktur, produciranih po nekakšnih standardih — ki naj bi veljali za tešitev tovrstnih potreb povprečnega porabnika. Domišljija, ki po svoji bistveni naravnosti sili k preseganju realnega in k preureditvi sveta v skladu z lastnimi željami in potrebami, tako seveda izgubi svoj »revolucionarni« potencial. Namesto sanj o lepši (humanejši) prihodnosti postane eno izmed najmočnejših sredstev za utrjevanje obstoječega.

Estetska ustvarjalnost pri pouku književnosti je seveda usmerjena prav k oživljanju avtentične domišljije in h krepitvi njenih prvotnih vlog (da s pomočjo spontane igre ter drznih utopičnih kreacij zmeraj znova rešuje osebkove probleme, ki nastajajo v zvezi z introjekcijo norme). Pogoj za aktualizacijo estetske ustvarjalnosti v njeni prvotni vlogi in za materializacijo *domišljije* v *estetsko domišljijo* pa terja še mobilizacijo energije, ki jo je po Hopsterjevem mnenju mogoče črpati iz estetske potrebe. Na teh potrebah temelji po Hopsterjevem mnenju k estetski ustvarjalnosti usmerjen pouk. Kako ga izpeljati, je seveda problem, ki se ga je zavedal tudi njegov avtor, ko je v svojem spisu nakazal nujnost oblikovanja metodike estetske ustvarjalnosti (na didaktiki estetske vzgoje zasnovanega metodičnega modela). Za obdobje, ko problem še ni rešen, pa je učiteljem predlagal začasno rešitev, vzorec »estetsko ustvarjalnih aktivnosti«, izpeljanih iz spoznanj o vrsti strukturiranosti človekove estetske potrebe.

Kljub začasnosti svojega predloga je Hopster menil, da se njegovemu modelu ne bo mogla izogniti niti klasična književna didaktika pri organizaciji šolskega »branja« književnosti, »dela z besedilom«, »analize besedila« oz. kakor koli drugače imenuje srečevanje otrok s književnimi deli. Prepričan je namreč, da ima njegov model v primerjavi z veljavnimi literarnodidaktičnimi šolami nesporno prednost — je edini, ki se mu v okviru pouka posreči iztrgati represivno racionalni naravnosti, ki je pouku sicer immanentna — in ker se receptivne oblike estetskega ravnanja — literarnolestetskega doživetja z represivno racionalnimi metodami ne da doseči, torej edino ustrezen.

Ob tem Hopster izzivalno pripominja, da besedila, ki nastajajo pri pouku, usmerjenem k estetski ustvarjalnosti, seveda ne služijo ničemur — in trdi, da je to ena izmed odlik njegovega modela, saj se tudi ob spoznanju o nefunkcionalnosti domišljajske slike otroci oddaljujejo od tržno-produktivno-pragmatične družbene sestave, kjer mora vsaka stvar imeti svojo ceno in nekoga, ki je pripravljen zanjo plačati. Spoznanje, da obstajajo tudi vrednote zunaj tega sestava, pa po drugi strani pelje tudi k preseganju funkcionalnega načela pri vrednotenju »velike« književnosti — drži, do katere se ni bila zmožna dokopati niti ena izmed petih omenjenih književnodidaktičnih šol.

2. In čemu vse to?

Tu se je treba seveda vprašati, čemu je bila namenjena tako natančna razčlemba razvoja (nemške) literarnodidaktične misli, in upravičiti bralčevo potrpežljivost ob branju tega spisa. Razlogi so vsaj trije.

1. Zelo verjetno je, da se nam je s tem razjasnil položaj v slovenskem književnodidaktičnem prostoru, in sicer

- iz katere šolske resničnosti izhaja,
- kakšne so sedanje silnice, ki jih je v njej mogoče zaznati.

2. Videli smo, h kateremu tehtanju se utegne usmeriti glede na izluščene zakonitosti razvojne dinamike razmišljanja o mestu in vlogi književnosti v sodobni civilizaciji — in torej tudi v okviru pouka.

3. V paleti utemeljitev, ki so jih zagovorniki posameznih šol uporabljali za dokazovanje edine zveličavnosti svoje zasnove ter za zavračanje poprejšnjih modelov, je mogoče najti potrebno skepso do te ali one tendence (ki se utegne kot vseobsegajoče in edino pravilno spoznanje razglasiti na slovenskem pedagoškem nebu). Pričujoča študija nam daje orodje, s katerim se je mogoče upreti ekskluzivizmu ene same ideje, in možnost, da za (slovensko) književnost v slovenski šoli, torej za slovenske učence, poiščemo tiste cilje ukvarjanja s književnostjo, ki bodo izhajali prav iz bistva književnega dela — torej iz književne stvaritve kot celote — in ki se ne bodo izgubljali v ekskluzivizmu katere izmed njegovih strukturnih sestavin, če ne zaradi česa drugega, že zato, ker je mogoče iz takega parcialnega vidika izpeljane smotre bistveno bolje in hitreje dosežati na vrsto drugih načinov in z vrsto uspešnejših »pripomočkov«, predvsem pa zato, ker takšno enostransko »izčrpavanje« književnosti sam predmet opazovanja — torej književno delo — izničuje, odpravlja.

Poznavanje ciljne usmeritve različnih, v povsem nasprotni smeri naravnanih književnodidaktičnih šol, nam daje tudi možnost, da primerjamo vloge, ki jih zaseda v njihovih zasnovah učenec/potencialni sprejemalec književnega dela. Različnost teh položajev nam daje možnost, da jih ob kritičnem primerjanju ovrednotimo in se na podlagi tako pridobljenega spoznanja odločimo za takšno pozicijo otroka v didaktični komunikaciji ob razumevanju književnega dela, ki bo zagotavljala, da stik z književnost ne bo dajal le možnosti za primarno literarnoestetsko doživetje, ampak tudi priložnost poglobljene, intenzivirane ustvarjalne komunikacije z besedilom. To pa je mogoče doseči le, če pri postavljanju ciljev izhajamo iz stopnje otrokovega bralnega razvoja na posamezni stopnji šolanja. Le v tem primeru je namreč mogoče formulirati funkcionalne cilje književnega pouka tako, da bodo ti recepcijsko zmožnost sicer presegali, a le za toliko, da jo bo lahko otrok ob strokovnem vodenju in s pomočjo ustreznega (k večanju recepcijske zmožnosti usmerjenega) književnodidaktičnega modela še dosegel.

Literatura

- Apel, H. J. (1991). Lehrplan- und Curriculumentwicklung in Bayern (1959-1991). München.
- Baier, L. (1983). Literatur im Prozeß ästhetischer Erziehung. V: Braun, P., D. Krallmann (ur.): Handbuch Deutschunterricht. Bd.2. Literaturdidaktik. Düsseldorf.
- Behr, K. (1972). Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation. Analyse der Voraussetzungen und Bedingungen des Faches Deutsch in der Schule und Hochschule. Weinheim.
- Braun, P., D. Krallmann (ur.) (1983). Handbuch Deutschunterricht. Zv. 2. Literaturdidaktik. Düsseldorf.
- Brückner, P. (1972). Zur Soziologie des Kapitalismus. Sozialpsychologie der antiautoritären Bewegung. Frankfurt.
- Dahrendorf, M. (1970). Voraussetzungen und Umriss einer gegenwärtsbezogenen literarischen Erziehung. V: Baumgärtner A.C., M. Dahrendorf (ur.). Wozu Literatur in der Schule? Beiträge zum Literarischen Unterricht. Braunschweig.
- Fingerhut, K. (1974). Affirmative und kritische Lehrsysteme. Frankfurt a. M.
- Gibas, H. (1983). Massenkommunikation und Erziehung. V: Braun, P., D. Krallmann (ur.). Handbuch Deutschunterricht. Zv. 2. Literaturdidaktik. Düsseldorf.
- Grosman, M. (1989). Bralec in književnost. Ljubljana.
- Heydorn, H. J. (1970). Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt.
- Hopster, N. (1980). Deutschunterricht als ästhetische Erziehung? Zur Frage der Möglichkeit einer unterrichtstheoretischen Begründung für den »Umgang mit Texten«. V: P. Stein (ur.). Wieviel Literatur brauchen Schüler? Stuttgart, str. 114-128.
- Kordigel, M. (1994). Ideologija v mladinski književnosti. Otroci in knjiga. Maribor, 38, str. 5-25.
- Kordigel, M. (1993). Mladinska literatura, otroci in učitelji. Ljubljana.
- Kos, J. (1983). Očrt literarne teorije. Ljubljana.
- Krakar-Vogel, B. (1991). Skice za književno didaktiko. Ljubljana.
- Kreft, J. (1977a). Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg.
- Kreft, J. (1977b). Natur — Gesellschaft — Aesthetik. Zur Funktion der Literatur für Heranwachsende. V: Baumgärtner, A. C., M. Dahrendorf (ur.). Zurück zum Literaturunterricht? Literarische Kontroversen. Braunschweig, str. 89-102.
- Kreft, J. (1977c). Zur Bedeutung des Konzepts der Ich — Entwicklung für die Konzeption des Curriculums. V: D. Benner (ur.). Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Kastellaun, str. 173-184.
- Kreft, J. (1978). Der Literaturunterricht und die moralische Entwicklung der Schüler. V: Westermanns Pädagogische Beiträge 30, str 498-502.
- Kreft, J. (1980). Entwicklung der Literaturdidaktik im Rahmen der Deutschdidaktik. V: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Max Planck — Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht. Reinbeck 1980, str. 549-587.
- Krüger, H. (1971). Literatur und Kommunikation. Stuttgart.
- Mattenklott, G. Sherpe, R. Klaus (ur.) (1973). Literatur der bürgerlichen Emanzipation im 18. Jahrhundert. Ansätze materialistischer Literaturwissenschaft. Kronberg.
- Schweneke, O. (ur.) (1972). Aesthetische Erziehung und Kommunikation. Frankfurt.
- Stein, P. (ur.) (1980). Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Literaturunterrichts. Stuttgart.

Metka Kordigel

UDK 372.882

SUMMARY

ON SOME (ALREADY TESTED) LITERARY DIDACTIC CONCEPTS OR WHAT WE CAN LEARN FROM FOREIGN EXPERIENCE IN TEACHING LITERATURE

Analysis of the place and role of the teaching of literature in some European educational systems reveals that from a previous relatively central position the teaching of literature has been increasingly pushed into the periphery of new curricular designs. Reasons for this development are discussed, followed by a detailed scrutiny of five systems of literary didactics that have been used in Germany since World War II. The analysis of their advantages and drawbacks could help Slovene curriculum designers in the current revision of the position of the Slovene language and literature in our

schools and in redefining the aims and structure of the curriculum. The could help them to avoid the extremes in which West-European school systems have got trapped and to find the right balance of (literary-)educational and literary-theoretical objectives that will introduce students to the possibilities of creative communication with literary works of art as a source of aesthetic pleasure. In the 21st century, the century of unlimited (media) possibilities for filling in leisure time, this may remain the only motivation for reading literature.

Vojko Gorjanc

UDK 001.4:51:1

Filozofska fakulteta v Ljubljani

Primerjalna razčlenitev terminologije v matematiki in filozofiji

V članku bomo poskušali ugotoviti posebne lastnosti terminologije¹ v matematiki in filozofiji na izrazni, pomenski in tvorbeno-pretvorbeni ravni, hkrati pa izpostaviti nekatere besediščne značilnosti matematičnega in filozofskega jezika sploh.²

1 Znanstveni jezik definirajo posebna sredstva, ki se glede na druge jezikovne podsisteme ločijo od splošnih jezikovnih (Pogorelec, 1986: 18-20). Ker znanstveni jezik izključuje čustveno zaznamovanost, tudi na ravni besedišča ni celotnega korpusa čustveno zaznamovanega, nečustvenost pa izključuje tudi velik del neterminoloških stalnih besednih zvez.

Če sledimo J. Mistríku, je ena od definicijskih lastnosti znanstvenega jezika tudi pojmovnost (1970: 111-112). Ta je na ravni besedišča dosežena s kopičenjem terminologije. Z uporabo terminologije pa je na besediščni ravni dosežena tudi enopomenskost, saj termin vzpostavlja natančno razmerje s predmetnostjo in izključuje napačno predstavo o njej. Prav enopomenskost znotraj pojmovnega polja določene stroke je ena od temeljnih definicijskih lastnosti termina (Felber, 1984: 168).

2 Za gradivo je bilo izpisano besedišče iz članka I. Vidava *Heronovi trikotniki in diofantske enačbe*³ in del obsežnega besedila D. Pirjevca, *Bratje Karamazovi in vprašanje o bogu* s podnaslovom *Vprašanje o bogu in biti*⁴ ter izrazje z oznakami matematika in geometrija iz prvih dveh knjig ter filozofija iz prvih treh knjig SSKJ — to je bilo pri določitvi terminološke tipologije večinsko. Kjer je bil za pomensko razlago potreben SSKJ, je bilo v natančen pregled vzeto le izrazje, izpisano iz SSKJ. Skupaj je bilo tako za razčlenitev matematične terminologije izpisanih 522, za razčlenitev filozofske pa 395 enot. Pri sopomenskosti v terminologiji smo uporabili tudi primere iz priročnikov: V. Struk, *Filozofske izrazje in repertorij*;⁵ A. Vadnal, *Matematična terminologija*⁶ in O. Sajovic, *Terminološki slovar opisne terminologije*.⁷

1 Terminologija nam pomeni celoto terminov, ki sestavljajo pojmovni sistem določenega znanstvenega področja (Felber, 1984: 1). Prim. tudi razlago prvega pomena pri geslu terminologija v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (daje SSKJ V: 69).

2 Članek je povzetek dela diplomske naloge Primerjalna skladenjska razčlenitev filozofskega in matematičnega znanstvenega besedila, Oddelek za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete v Ljubljani, 1994, mentorica prof. dr. Ada Vidovič Muha.

3 Ivan Vidav (1991). Heronovi trikotniki in diofantske enačbe. Obzornik za matematiko in fiziko 38/1, 1-7.

4 Dušan Pirjavec (1989). Bratje Karamazovi in vprašanje o bogu. V: F. M. Dostojevski, Bratje Karamazovi. Ljubljana: Cankarjeva založba, 61-65.

5 Vlado Struk (1980). Filozofske izrazje in repertorij. Murska Sobota: Pomurska založba.

6 Alojzij Vadnal (1974). Matematična terminologija. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

7 Oton Sajovic (1975). Terminološki slovar opisne geometrije. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

V matematičnem besedilu z določitvijo terminologije večinoma ni večjih težav, na voljo pa imamo tudi priročnika, v katerih je zbrana večina matematične terminologije.⁸

Drugače je s filozofskim besedilom. Ker filozofija s svojim raziskovanjem posega tudi na druga raziskovalna področja, je njeno pojmovno polje zelo široko, temu ustreza je tudi terminologija. Tako je včasih težko določiti, kaj je v filozofskem besedilu termin, saj poleg ozko filozofskega izrazja lahko pričakujemo tudi gostujoče termine drugih strok.

Kultura filozofije se kaže kot ena najpomembnejših sestavin splošne kulture, poznavanje filozofije pa tako kot pomembno za splošno izobrazbeno raven tako naroda kot posameznika, za njegovo splošno teoretsko razgledanost (Jeršan, 1977: 5). Tako s socializacijo prav filozofska terminologija lahko prehaja v splošno znani slovar.

Na Filozofski fakulteti v Ljubljani je skupina strokovnjakov sicer pripravljala kritični filozofski terminološki slovar (Jeršan, 1983: 77), vendar je delo obstalo kmalu po začetku; na voljo pa nam je kar nekaj avtorskih leksikonov.⁹

Terminološko gradivo za SSKJ je bilo zbrano z izpisovanjem poljudnoznanstvenih del, srednješolskih učbenikov, strokovnih slovarjev in s prispevki terminoloških svetovalcev (SSKJ I: XII). Ker je delo za *Matematično terminologijo* potekalo v okviru naravoslovne sekcije terminološke komisije Slovenske akademije znanosti in umetnosti in je bilo zbrano gradivo uporabljeno tudi pri sestavljanju SSKJ (Vadnal, 1974: 3-4), je matematične terminologije v SSKJ več kot filozofske.

3 Skušali bomo ugotoviti posebnosti matematične in filozofske terminologije, hkrati pa izpostaviti nekatere razločevalne besediščne lastnosti znanstvenega jezika sploh.

3.1 Pogostnost terminologije in njena raznolikost nam bosta parametra za določitev pojmovnosti znanstvenega besedila, vezane na poznavanje predmetnosti.

3.1.1 Primerjava absolutnega odstotka terminologije v besedilih kaže na veliko večjo gostoto terminov v matematičnem besedilu: F¹⁰ — 12,9 %, M — 35,3 %. Pojmovnost matematičnega besedila je tako vezana na kopičenje terminologije, abstraktnost matematičnega besedila je dosežena že na ravni besede.

Relevantnejši za določitev odstotka besedišča, vezanega na poznavanje pojmovnega polja, je relativni odstotek terminologije; večkratno pojavljanje istega leksema je za poznavanje predmetnosti nerelevantno: F — 12,5 %, M — 26,8 %. Šele ob primerjavi relativnega odstotka terminologije lahko z gotovostjo potrdimo tezo o terminološki pojmovnosti matematičnega besedila. Relativni odstotek terminologije kaže manjšo razliko med besediloma. Pri zmanjšanju odstotka v matematičnem besedilu gre za večji indeks ponovitev terminoloških besed oziroma besednih zvez.¹¹

3.1.2 Dobljene rezultate o gostoti terminov potrjuje tudi pogostnost prvih dvajsetih leksemov (navajamo jih tako, da pričenjamo z najpogostnejšim) neglede na njihovo terminološkost.

⁸ Na voljo je tudi prevodno delo s tega področja: Matematika, prevedel in priredil Alojzij Vadnal (Ljubljana: Cankarjeva založba (leksikoni Cankarjeve založbe), 1990).

⁹ Uporabljeni so bili: Vlado Struk (1985). Mali filozofski leksikon. Maribor: Obzorja; isti (1989). Filozofsko izrazje in repertorij. Murska Sobotica: Pomurska založba. Del filozofske terminologije tudi v delih: Držboslovje (1979). Ljubljana: Cankarjeva založba; Vlado Struk (1986). Morala in etika. Ljubljana: Cankarjeva založba.

¹⁰ F = filozofija, M = matematika.

¹¹ Tomo Korošec (1977: 81) navaja nepester slovar z velikim indeksom ponovitev besed kot lastnost znanstvenega besedila, hkrati pa ugotavlja, da je v besedilih tehničnih strok več terminov kot v humanističnih.

F	M
1 biti (nepolnopomenski)	1 biti (nepolnopomenski)
2 in	2 in
3 ta	3 <u>trikotnik</u>
4 da	4 <u>enačba</u>
5 <u>bivajoče</u>	5 <u>rešitev</u>
6 vprašanje	6 z
7 kar	7 <u>racionalni</u>
7 o	8 v
9 v	9 <u>ploščina</u>
10 vse	10 ta
10 ki	11 <u>stranica</u>
12 na	11 da
13 z	13 če
14 <u>bit</u>	14 imeti
15 <u>vzrok</u>	14 ki
16 <u>sploh</u>	16 na
17 takšen	17 <u>Heronov trikotnik</u>
18 <u>bog</u>	17 za
19 <u>biti</u> (polnopomenski)	19 <u>družina</u>
20 kot	20 kateri

V izpisu so podčrtani termini.

Za v obeh besedilih najpogostnejšima leksemoma, nepolnopomenskim glagolom *biti* in prirednim veznikom *in*, se v matematičnem besedilu na naslednjih treh mestih že pojavijo termini, medtem ko je v filozofskem besedilu prvi šele na petem mestu. Med najpogostnejšimi leksemi v matematičnem besedilu ni polnopomenskega neterminološkega leksema, medtem ko se ta v filozofiji pojavi takoj za prvim terminom. Tudi natančnejši pregled matematičnega besedila pokaže, da so leksemi v delu besedila, ki je vezan na obravnavano predmetnost, večinoma terminološki. Neterminološki polnopomenski leksemi se pojavljajo v aktualizacijskem delu besedila, kjer se avtor obrača na naslovnika. V filozofskem besedilu je neterminološkega polnopomenskega izrazja veliko več. V obeh besedilih je visoka pogostnost (v filozofskem celo na tretjem mestu) navezovalnega kazalnega zaimka *ta*, v obeh besedilih z večjo pogostnostjo pridevniškega vrstnega kot samostalnškega. Kot navezovalno sredstvo so v filozofskem besedilu z visoko pogostnostjo oziralni zaimek *kar*, totalni *vse* ter navezovalni kazalni kakovostni *takšen*. V obeh besedilih je z visoko pogostnostjo v vezniški navezovalni funkciji veznik *ki*, v matematičnem še *kateri*, in sicer tudi v vezniški rabi; kot vprašalni zaimek ima veliko nižjo pogostnost. Zelo visoka pogostnost navezovalnih sredstev v filozofskem besedilu (na mestih z isto pogostnostjo so v matematičnem besedilu termini) daje slutiti, da so kot povezovalno sredstvo v filozofskem besedilu uporabljene zaimenske ponovitve, v matematičnem pa ponovitve z istim leksemom, s čimer lahko razložimo tudi manjšo razliko med absolutno in relativno pogostnostjo terminologije v filozofskem besedilu.

3.2 Značilnosti matematične in filozofske terminologije bomo ugotavljali na izrazni, pomenski in tvorbeno-pretvorbeni ravni.

3.2.1 Na izrazni ravni je terminološko izrazje eno- in večbesedno, pri čemer je razlika zgolj v izrazni podobi, saj tako prvo kot drugo lahko identično definiramo s hierarhično ureditvijo pomenskih sestavin (Vidovič Muha, 1988b: 83–84).

Odstotek besednih zvez v terminologiji kaže razliko že na izrazni ravni: F — 26,8 %, M — 43,1.¹²

¹² Podoben odstotek (43,2) je za arheologijo ugotovila Ada Vidovič Muha (1989: 79).

Med vsemi samostalniškimi besednimi zvezami je največ dvobesednih, le redke so terminološke besedne zveze z razvitim levim ali desnim prilastkom: *postklasična buržoazna filozofija*, *enačba prve stopnje*. Redke so tudi tiste, ki imajo levi in desni prilastek: *definičijsko območje funkcije*, *eksplicitna oblika funkcije*. Kot je bilo že ugotovljeno, je med večbesednimi terminološkimi poimenovanji največ levoprilastkovnih samostalniških besednih zvez. Levi prilastek v terminološki besedni zvezi pa je lahko le vrstni, npr. *pravokotni trikotnik*, svojilni z možnostjo množinske svojilnorodilniške pretvorbe, npr. *ulomkova črta* ← *črta (od) ulomka/za ulomke*, ali določni števniki, npr. *tri dimenzije* (Vidovič Muha, 1988b: 87-88).

Med pregledanim gradivom je bilo največ terminoloških besednih zvez z vrstnim nekonverznim pridevnikom: *absolutna vrednost*, *vulgarni materializem*. Med njimi pa so tako za filozofsko kot matematično izrazje značilne besedne zveze z vrstilnim števnikom: *prva filozofija*, *prvo počelo*, *prva stopnja*, *druga potenca*. V filozofiji so med nekonverznimi vrstnimi pridevniki poleg njih pogosti še tvorjeni vrstni iz vršilca dejanja,¹³ npr. *filozofski individualizem*, *fenomenološka metoda*, in pripadnikov narodnosti (plemen), npr. *jonska filozofija*.

Med matematičnimi terminološkimi besednimi zvezami po pogostnosti sledijo besedne zveze s konverznim izsvojljnim vrstnim pridevnikom na *-ov/-ev*: *Evklidov algoritem*, *Neperjev logaritem*, *Ludolfovo število*.¹⁴ Poleg njih so v matematiki še vrstni s priponskim obrazilom *-ski*, tvorjeni iz osebnih lastnih imen, npr. *evklidska geometrija*, *kartezijski koordinatni sistem*, in vrstni iz imen prebivalcev, npr. *egipčanski trikotnik*. Med matematičnimi terminološkimi besednimi zvezami so pogoste tudi z že prej omenjenim svojilnim pridevnikom z možnostjo množinske svojilnorodilniške pretvorbe: *cilindrična ploskev*, *ulomkova črta*.

Med desnoprilastkovnimi samostalniškimi terminološkimi besednimi zvezami se v matematiki pojavljajo samo besedne zveze z rodilniškim desnim prilastkom, in sicer največkrat s pomenom splošne svojilnosti, npr. *osnova logaritma*, *mreža telesa*, in ob glagolniškem in izglagolskem jedru, npr. *eliminacija neznanke*, *nastajanje enačbe*. V filozofiji je desni prilastek prvega tipa najpogostnejši: *ekonomija mišljenja*, *filozofija narave*. V filozofiji najdemo še rodilniški prilastek s pomenom razmerja, npr. *volja do moči*, in desni prilastek v mestniku, npr. *nauk o istosti*, *nauk o neupiranju*.

Med glagolskimi terminološkimi besednimi zvezami so matematične vezavne s tožilnikom: *eliminirati neznanko*, *krajšati ulomek*. V zbranem filozofskem izrazju so med glagolskimi le stavčne, te so navzoče tudi v matematiki: *svet je kontingenten sam v sebi*,¹⁵ *subjekt se odsvoji*; *vsota je asociativna*, *zaporedje limitira*, *funkcija narašča*. Ker terminološke besedne zveze ne morejo izražati stavčnega pomena časa, naklona in načina, je njihova stavčna oblika samo površinska, zato bi jih bilo v SSKJ najbolje nadomestiti z nestavčnimi: *kontingentnost sveta*, *odsvojitve subjekta*; *asociativnost vsote*, *limitiranje zaporedja*, *naraščanje funkcije*.¹⁶

¹³ Pregled razvrstitve priponskega obrazila *-ski* je podala Ada Vidovič Muha (1988c: 132).

¹⁴ Pridevnike tega tipa pišemo tokrat še z veliko. Slovenski pravopis (1994: 25) uvršča pridevnike tega tipa med svojilne pridevnike, ki zaznamujejo duhovno last, in zanje pravi, da jih je priporočljivo (poudaril V. G.) pisati z veliko: *Einsteinova teorija*, *Pitagorov izrek*. V navedenih matematičnih priročnikih in besedilu so pridevniki tega tipa dosledno pisani z veliko, razen v primeru besednih zvez s pridevnikom *kartezijev*: *kartezijev koordinatni sistem*, *kartezijev produkt*. Zapis z malo se je morda uveljavil zaradi vpliva vrstnega pridevnika na *-ski*: *kartezijski*, sopomensko tudi *kartezični* in *Descartov*. Čeprav SP 1994 pušča odprto možnost glede zapisa z veliko ali malo začetnico, je v primeru, ko imamo konverzni izsvojljini pridevnik z vrstnim pomenom, ustrezen le zapis z malo, vendar bi tak zapis zaradi terminološke ustaljenosti najbrž težko dosledno uveljavili.

¹⁵ SSKJ (II: 416) besedno zvezo razširja z njeno slovarsko razlago, kar nam eksplicitno potrди geslo kontingentnost v delu V. Sruka (1980: 183): »/.../ način obstajanja nečesa, kar v sebi (poudaril V. G.) nima svoje (poudaril V. G.) vzročnosti in nujnosti.«

¹⁶ V SSKJ prihaja od nedoslednosti, saj se na primer ob besedni zvezi z oznako *mat. vsota je asociativna* pojavi tudi besedna zveza *asociativnost vsote* — tudi s terminološko oznako (SSKJ I: 70); besedna zveza *mat. zaporedje limitira* ima tudi izrazno dvojnico za količkom pri geslu *limitiranje* (SSKJ II: 608), vendar brez terminološke oznake, pri drugih navedenih terminoloških stavčnih besednih zvezah v SSKJ nestavnih ustreznikov ni.

3.2.2 Pomensko sestavinska definicija besede nam bo rabila kot izhodišče za poskus pomenske tipologije, pri čemer nas bo zanimalo razmerje med enopomenskostjo in večpomenskostjo, znotraj tega pa tudi tipični pomenski premiki.

V okviru razčlenjene terminologije prevladujejo enopomenski leksemi: F — 58,3 %, M — 71,5 %.

Vzrok za manjši odstotek enopomenskih leksemov v filozofiji je predvsem v prehodu dela terminološkega filozofskega besedišča v besedišče z oznako ozko knjižno.¹⁷ Besedišče z oznako ozko knjižno ostaja vezano na pisna besedila, zvrstno predvsem na strokovna in znanstvena, delno pa tudi publicistična (Vidovič Muha, 1972: 50).

Med knjižno označeno besedišče prehaja predvsem prevzeto filozofsko izrazje, npr. *antimonija*, *arhetip*, *implikacija*, manj domače, npr. *počelo*, *pojmljiv*, *občnost*. Domače filozofsko izrazje, ki dobi oznako ozko knjižno, to obdrži, ker ima ob sebi nevtralnno sopomenko, npr. *izvor*, *razumljiv*, *splošnost*. Tako smo tudi z razčlenitvijo besedišča potrdili v uvodu zapisano tezo o prehajanju filozofskega besedišča iz samo terminološke rabe. Dopolniti jo moramo s tem, da to besedišče v večini obdrži oznako ozko knjižno in je tako še vedno vezano predvsem na pisna besedila, zaradi njihove funkcijskozvrstne vezanosti pa tudi na ozek krog potencialnih sprejemnikov.

Za filozofsko izrazje je značilno tudi, da v okviru istega leksema ne prihaja do večjih pomenskih razrastov, ti so bolj izjema kot ne: *dualizem*, *forma/oblika*, *konverzija*. V okviru pomenskih razširitev ob prehodu tega besedišča tudi v rabo drugih strok je filozofski izraz motivirajoči predvsem za pravno, npr. *modus*, *identiteta*, *dualizem*, in lingvistično terminologijo, npr. *atribut*, *negacija*, *konverzija*.

Filozofski izraz je lahko večpomenski tudi znotraj same stroke: *fenomenologija* po Heglu znanost o pojavnih oblikah duha v njegovem zgodovinskem razvoju; po Husserlu filozofski nazor, ki z analizo pojavov zavesti odkriva bistvo samih predmetov. Ker je terminološko izrazje v filozofiji lahko večpomensko in je za njegovo razumevanje pomemben izvor termina, se kot razločevalne pomenske sestavine v SSKJ pogosto pojavljajo kvalifikatorska pojasnila, ki termin opredeljujejo avtorsko, npr. *po Platonu*, glede na šolo, npr. *po eleatski filozofski šoli*, ali zgodovinskorazvojno, npr. *v antični filozofiji*.

Tudi v matematiki prevzeto terminološko izrazje lahko pridobi oznako ozko knjižno: *edicija*, *determinanta*, *ekstrapolacija*. Ker je o zbranem gradivu pri matematičnih terminih manj prevzetih poimenovanj, je tako tudi manjša možnost tovrstnih prehodov. Med domačimi poimenovanji je največ takih, kjer je osnovni pomen nezaznamovan, terminološki je šele drugotni: *člen*, *koren*, *izpostaviti*. Nasprotnih pomenskih prenosov je manj: *krogla*, *krožnica*, *kvadrat*. Ker se matematika med naravoslovnimi znanostmi kaže kot univerzalna pomožna veda, je to vidno tudi v terminologiji, saj prihaja v okviru istega leksema do pomenskih premikov, kjer je prvotni pomen matematični, drugotni pa fizikalni ali kemijski: *konstanta*, *fokus*; *adirati*, *enačba*.

3.2.3 Enobesedno terminološko izrazje lahko glede tvorjenosti delimo na tvorjeno in netvorjeno. Večina je tvorjenega: F — 89,6 %, M — 77,5 %. Odstotek tvorjenega filozofskega izrazja je zelo visok, medtem ko je odstotek pri matematičnem podoben ugotovljenemu odstotku pri izrazju z oznako arheologija v prvih treh knjigah SSKJ — 76,0 (Vidovič Muha, 1989: 79).

Tvorjeno filozofsko izrazje ima besedotvorne pomene, ki so pretvorba povedja ali potencialnega prvega delovalnika, pri čemer prevladuje tisto, ki je pretvorba povedja. Znotraj obeh pretvorb navajamo besedotvorne pomene glede na pogostnost tako, da začenjamo z najpogostnejšim.

¹⁷ Te vrste besedišče je vezano samo na sistem knjižnega jezika, vendar tudi v tem okviru vedno slogovno zaznamovano. O tem več Ada Vidovič Muha (1972: 51).

1. Stanje, lastnost, dejanje

- Pri besedotvornem pomenu stanja je v skladijski podstavi (SPo) tvorjenke največkrat tvorjeni samostalniki z besedotvornim pomenom nosilca lastnosti, povezave, ta pa ima v SPo samostalniki, ki označuje predmetnost filozofskega zanimanja: *kartezijanstvo* ← [to, da je] *kartezijan*[-Ø], [] → -an, *kartezij-*; *fenomenologija*, *kriticizem*. V SPo je lahko že samostalniki, ki označuje samo predmetnost filozofskega zanimanja, take tvorjenke so nižjestopenjske: *atomizem* ← [to, da je povezan z] *atom*[-om], [] → -izem, *atom-*; *moralizem*, *finalizem*. V SPo je lahko tudi lastno ime. Priponsko obrazilo v tem primeru povzroči prehod lastnoimenskosti v občnoimenskost: *aristotelizem* ← [to, da je povezan z] *Aristotel*[-om], [] → -izem, *aristotel-*; *avguštinizem*, *bergsonizem*, *platonizem*, *hegllovstvo*, *kantovstvo*.
- *družbenost* ← [to, da je] *družben*[-i], [] → -ost, *družben-*; *bistvenost*, *gnanost*, *avtogeneza*, *modeliranje*.
- *determinizem* ← [to, da (se)] *determinira*[-Ø], [] → -izem, *determin-*; *hipostaza*.

2. Nosilec povezave, vršilec dejanja

Pri pretvorbi potencialnega prvega delovalnika prevladuje prvi pomen, pomen vršilca dejanja je zelo redek. Tudi tu je pogost tip tvorjenk, ki ima v SPo lastno ime:

- *platonik* ← [tisti, ki se poveže s] *Platon*[-om], [] → -ik, *platon-*; *aristotelik*, *kartezijanec*, *finalist*;
- *označevalec* ← [tisti, ki] *označuje*[-Ø], [] → -evalec, *označ-*; *stvarnik*.

Pri matematičnem strokovnem izrazju med večbesednimi, kot smo že ugotovili, izstopajo terminološke besedne zveze z levim vrstnim izvojljnim pridevnikom iz lastnih imen, v filozofiji pa je lastno ime velikokrat v SPo tvorjenke. Tako med filozofsko kot matematično terminologijo je torej prisoten tip poimenovanja predmetnosti z uporabo lastnega imena avtorja, nosilca, izumitelja ...

V matematiki je največ tvorjenih terminov pretvorba povedja, pojavi pa se tudi besedotvorni pomen, ki pretvarja okoliščino kraja. Tudi tu primere tako glede na pretvorbo skladijske podlage kot znotraj le-te navajamo tako, da začenjamo z najpogostejšim.

1. Lastnost, dejanje, stanje:

- *deljivost* ← [to, da je] *deljiv*[-Ø], [] → -ost, *deljiv-*; *lihost*, *distributivnost*, *dolžina*;
- *derivacija* ← [to, da se] *derivira*[-Ø], [] → -acija, *deriv-*; *ekstrapolacija*, *interpolacija*, *dopolnjevanje*;
- *aksiometrija* ← [to, da je] *aksiometer*[-Ø], [] → -ija, *aksiometr-*; *gonimetrija*, *dekadika*.

2. Sredstvo za dejanje, nosilec lastnosti, nosilec povezave:

- *ulomek* ← [to, s čimer se] *ulomi*[-Ø], [] → -ek, *ulom-*; *krivulja*, *enačaj*;
- *čtetverokotnik* ← [tisti, ki je] *čtetverokotn*[-i], [] → -ik, *čtetverokotn-*; *deljenec*, *ravnina*;
- *horizontala* ← [tista, ki se povezuje s] *horizont*[-om], [] → -ala, *horizont-*.

3. Mesto dejanja

- *gorišče* ← [tam_s, kjer] *gori*[-Ø], [] → -išče, *gor-*; *dotikaljšče*.

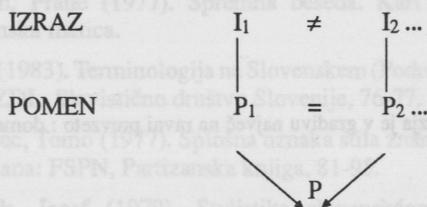
Tako v okviru filozofske kot tudi matematične terminologije prevladujejo besedotvorni pomeni, ki so pretvorba povedja, kar kaže na abstraktnost oziroma nekonkretnost predmetnosti obeh strok.

3.3 Med pomenskimi medbesednimi razmerji je v okviru terminologije zanimiva sopomenskost, saj naj bi bila terminologija zaradi doseganja čimvečje enoumnosti in natančnosti sporočenega v okviru stroke ustaljena tako, da bi z upoštevanjem tradicije, tvorbenih (z)možnosti jezika in razvoja

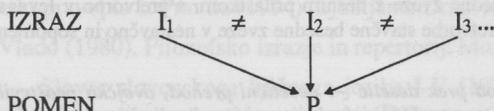
stroke izločala nepotrebno sopomensko izrazje. Vendar je doseganje popolne izločitve zaradi različnih vzrokov (nekaj bo o tem govora v okviru tipologije sopomenskosti) nemogoče.

Sopomenskost kot univerzalno leksikalno kategorijo, ki jo lahko definiramo kot medsebojno razmerje, pri katerem pride do popolnega prekrivanja pomenskosestavinske zgradbe posameznih leksikalnih enot (($P_1 = P_2 = P_3 \dots$) = ($UPS_xRPS = UPS_xRPS = UPS_xRPS \dots$))¹⁸ ali popolne prekrivnosti funkcij pri slovničnopomenskih besedah.

Grafično bi sopomensko razmerje prikazali takole:¹⁹



Na pomenski ravni tako prihaja do homosemije, različne leksikalne enote imajo zaradi popolne prekrivnosti pomenskosestavinske zgradbe (($P_1 = P_2 \dots$) = ($UPS_xRPS = UPS_xRPS \dots$)) pravzaprav en sam pomen ($P = UPS_xRPS$):



V okviru terminologije nas bo zanimala le sopomenskost tistega tipa, kjer ne prihaja do slogovnih ali zvrstnih sprememb, kjer uporaba različnih sopomenk nikakor ne vpliva na samo besedilo.

Poskus tipologije terminološke sopomenskosti glede na (1) normativni in (2) strukturni vidik ter (3) v razmerju med naravnim in umetnim jezikom.

1

1.1 Znotrajjezikovnost

V okviru terminologije bi bila zanimiva sopomenska tipologija na ravni knjižno : neknjižno (žargonsko, narečno), ki se kaže glede na prenosnik večinoma kot pisno : govorno. Ker nas tu zanima terminologija, vezana na sistem knjižnega jezika, se s tem problemom ne bomo posebej ukvarjali.

1.2 Medjezikovnost

1.2.1 Citatno : domače

V filozofskih besedilih prihaja do terminološke rabe citatnih besed oziroma besednih zvez, predvsem iz latinščine in grščine: *actus purus* : čisti akt, *circulus vitosus* : zmotni kolobar.

1.2.2 Prevzeto : domače

V terminologiji je prav sopomenk tega tipa največ. Do dvojnic prihaja s prevzemanjem tujejezične terminologije, tako da s termini tega tipa prihaja do vnosa tujejezične prvine v sistem slovenskega jezika. Tudi kalkiranost tega ne spremeni, saj je tak izraz lahko le površinsko domač (Vidovič Muha, 1989: 73). Vendar je pri kalkiranosti treba upoštevati, da je pri metaforičnem poimenovanju zaradi skupne kulturne izkušnje metaforična poimevalna pot lahko povsem ustrezna. Prevzetemu terminu šele kasneje sledi domači, oba pa ostaneta, pri čemer tako kot pri vseh terminoloških sopomenkah postane eden

¹⁸ Več o pomenskosestavinski zgradbi besede v članku A. Vidovič Muha (1986a: 81-82). Tu pomenijo: P — pomen, UPS — uvrščevalna pomenska sestavina, RPS — razločevalna pomenska sestavina, x — število pomenskih sestavin.

¹⁹ Uporabljen je model A. Gesternkorna (1993: 27-28), dopolnjen je z uporabo pomenskosestavinske definicije besede (Vidovič Muha, 1986a: 81-82).

prevladujoči (Gajda, 1990: 75). V ta sklop spada tudi tako imenovana mednarodna terminologija, ki se glede vnosa tujejezične prvine od ostalega prevzetega prav v ničemer ne razlikuje: *fakt : dejstvo, princip kavzalnosti : načelo vzročnosti*.

1.2.3 Prevzeto : prevzeto

Slabša možnost je prevzem dveh (potencialno možno tudi večih) terminov: *faktoriela : fakulteta*.

1.2.4 Domače : domače

Glede na gradivo bi si lahko dovolili posplošitev, da je tovrstnega sopomenskega izrazja malo, v gradivu je bil tak primer le eden: *odsev : odsvit*.

2

2.1 Glede na izrazno podobo

2.1.1 Enobesedno : enobesedno

Enobesednega sopomenskega terminološkega izrazja je v gradivu največ na ravni prevzeto : domače: *alienacija : odtujitev*.

2.1.2 Enobesedno : večbesedno

Do tovrstnega sopomenskega izrazja prihaja večkrat po poti abstrahiranja ene od polnopomenskih sestavin besedne zveze (njene jednega dela) v obrazilo (Vidovič Muha, 1988a: 312): *mimobežnica : mimobežna premica*.

2.1.3 Večbesedno : večbesedno

Sem spadajo predvsem samostalniške besedne zveze z desnim prilastkom, s pretvorbo v levega pa dobimo sopomenski par, že omenjeni tip pretvorbe stavčne besedne zveze v nestavčno in sopomenske besedne zveze nepretvorbenega tipa.

2.1.3.1 Pretvorbeni sopomenski tip: *prehod prek desetih* → *desetiški prehod, dvojčka praštevil* → *praštevilska dvojčka; funkcija narašča* → *naraščanje funkcije, zaporedje limitira* → *limitacija zaporedja*.

2.1.3.2 Nepretvorbeni sopomenski tip: *Neperjev logaritem* : *naravni logaritem, Abelova grupa* : *komutativna grupa*,²⁰ *elementarna matematika* : *nižja matematika, absolutni člen* : *svobodni člen*.

2.2 Glede na tvorjenost

Poleg tipa 2.1.3.1 se pojavlja še tip, kjer prihaja do razvrstitve obrazila na različno besedotvorno podstavo: *introvertiran-ost* : *introvertn-ost, kartezijski-ev* : *Descart-ov*.

2.2.2 Različnost besedotvornega pomena tvorjenke (svojlnost : vrstnost): *kartezijski-ev* ← [*tak, ki je od*] *Kartezijski[-a]*, [] → *-ev, kartezijski-; kartezijski* ← [*tak, ki se povezuje s*] *Kartezijski[-em]*, [] → *-ski, kartezijski-*.

3

Z ubeseditvijo jezika simbolov dobimo avtomatično sopomenski par: Δ : *trikotnik*, \int : *integral*.

Do sopomenskosti prihaja tudi na ravni umetnega jezika, na primer pri znakih za računski operaciji deljenje in množenje: $:$, $/$, $+$, \times , $*$, \cdot .

Tu nakazana problematika sopomenskosti odpira predvsem vprašanja o ustaljenosti terminologije kot izredno pomembna vprašanja kulture znanstvenega jezika, ki kaže na nujnost usklajevanja najprej znotraj stroke, pa tudi na državni ravni, od tu pa vključevanje v mednarodne terminološke mreže, kot je npr. TermNet.

²⁰ Možnost zamenjave konverznega izsvojlilnega pridevnika je tudi dokaz za vrstnost in dodatni argument za zapis z malo začetnico.

Navedenke

- Felber, Helmut (1984). Terminology manual. Paris: Unesco, Infoterm.
- Gajda, Stanisław (1990). Wprowadzenie do teorii terminu. Opole: Wyższa szkoła pedagogiczna im. Powstańców śląskich w Opolu.
- Gesternkorn, Alfred (1993). Synonymy and homonymy. Terminology and Knowledge Engineering. Frankfurt: Indeks-Verlag, 24-33.
- Jerman, Frane (1977). Spremna beseda. Karl Vorländer, Zgodovina filozofije 1. Ljubljana: Slovenska matica.
- — (1983). Terminologija na Slovenskem (Področje filozofije). Slovensčina v javnosti. Ljubljana: RK SZDL, Slavistično društvo Slovenije, 76-77.
- Korošec, Tomo (1977). Splošna oznaka stila znanstvenega besedila. Pristop k znanstvenemu delu. Ljubljana: FSPN, Partizanska knjiga, 81-95.
- Mistrík, Josef (1970). Stylistika slovenského jazyka. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Pogorelec, Breda (1986). Znanstveno besedilo, njegove jezikovne prvine in slog. Slovenski jezik v znanosti 1. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 11-22.
- Slovenski pravopis 1. Pravila (1994). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Sruk, Vlado (1980). Filozofsko izrazje in repertorij. Murska Sobota: Pomurska založba.
- SSKJ — Slovar slovenskega kjižnega jezika I-V (1970, 1975, 1979, 1985, 1991). Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Državna založba Slovenije.
- Vadnal, Alojzij (1974). Matematična terminologija. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Vidovič Muha, Ada (1972). Kategorizacija in stilna opredelitev ozko knjižne leksike. VII. seminar slovenskega jezika literature in kulture, 35-52.
- — (1986a). Besedni pomen in njegova stilistika. XXII. seminar slovenskega jezika literature in kulture, 79-93.
- — (1986b). Tipološki pregled nekaterih vplivov na slovenski znanstveni jezik. Slovenski jezik v znanosti 1. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 23-41.
- — (1988a). Kontrastive slowenisch-deutsch Typologie der Nominalkomposition. Wiener slavistischer Almanach, 311-322.
- — (1988b). Nekateri jezikovnosistemske lastnosti strokovnih besednih zvez. XXIV. seminar slovenskega jezika literature in kulture, 83-91.
- — (1988c). Slovensko skladenjsko besedotvorje ob primerih zložen. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Partizanska knjiga.
- — (1989). Mesto jezikoslovja v humanistiki (Ob poskusu predmetnostne tipologizacije humanističnih ved). Slovenski jezik v znanosti 2. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 71-83.

Vojko Gorjanc

UDK 001.4:51:1

SUMMARY

A COMPARATIVE ANALYSIS OF TERMINOLOGY IN MATHEMATICS AND PHILOSOPHY

Analysis of absolute frequency of lexis in mathematical and philosophical texts reveals that among the most frequent words in mathematical texts there are more terminological items than in philosophical texts, where they are replaced by phoric linguistic means. This distinction implies more general difference in the cohesive structure: while the cohesion of philosophical texts relies on phoric, coextensive linguistic means, mathematical texts are built on repetitions of the same lexeme. A further confirmation of this conclusion is found in terminological density, which is higher in mathematical texts, as the abstractness of mathematical texts is achieved already on the level of lexeme.

Mathematical terminology contains more monosemic terms. The main reason for a lower percentage of monosemic terms in philosophy is the fact that (according to the Dictionary of the Slovene Standard Language) philosophical vocabulary frequently passes into the category labelled 'Literary'. Such shifts are particularly

common in borrowings. In mathematical terminology there are fewer borrowed terms therefore also such shifts are fewer. As philosophical terms, begin to be used in other fields, they acquire labels 'Journalistic', 'Legal' and 'Linguistic', while mathematical terms mainly move into 'Physics' and 'Chemistry'.

Both in mathematics and in philosophy one-word derived terms carry the most frequent word-forming meanings, which are de-sentential transforms. This implies that body philosophy and mathematics deal with abstract realms.

Terminology should eliminate unnecessary synonyms, but synonymous expressions do exist, especially as a consequence of acceptance of parallel foreign terminology, of different word-formation patterns, and in mathematics also as a consequence of parallelism between language of symbols and language of words.

Osemdeset let akademika prof. dr. Tineta Logarja

Osemdeset let je spoštljiva doba, še posebno, če jo kdo preživi tako delovno in ustvarjalno kot naš profesor, akademik dr. Tine Logar, dialektolog, jezikoslovnji zgodovinar in akcentolog.

Stroka ceni njegovo delo in osebnost — to je s številnimi prispevki v strokovnem in dnevnem tisku¹ dokazala že ob njegovi sedemdesetletnici, zlasti v obeh njemu posvečenih zbornikih,² takó s temeljito predstavitvijo življenja in dela v uvodnikih Martine Orožen in Franca Jakopina kot s številnostjo udeležbe domačih in tujih jezikoslovcev. O njegovem pedagoškem delu govori naziv zaslužnega profesorja Univerze v Ljubljani (1984), o znanstvenoraziskovalnem pa izvolitev za rednega člana SAZU (1981).

Čeprav je profesor Logar pred desetimi leti nehal predavati, pa to ni pomenilo konca njegovega raziskovalnega in pedagoškega dela. Zadnje desetletje je svoje raziskovalne moči usmerjal na več področij. Kot soavtor znanstvenokritične izdaje Brižinskih spomenikov³ je poskrbel za njihov fonetični prepis. Govorna rekonstrukcija, oživitev tisoč let stare razvojne stopnje slovenskega jezika, ki je izšla tudi na kaseti,⁴ je zahtevala veliko več znanja, časa in znanstvene drznosti, kot je morda videti na prvi pogled. Pripravil je dopolnjeno izdajo svojih Slovenskih narečij, tokrat skupaj z nadvse dragoceno zvočno podobo vseh obravnavanih govorov.⁵

Leta 1988 so začeli izhajati fonetični zvezki Slovanskega lingvističnega atlasa;⁶ k njihovi končni podobi je prispevalo tudi večdesetletno Logarjevo sodelovanje pri tem zahtevnem mednarodnem projektu,⁷ slovenska strokovna javnost pa je bila po njegovi zaslugi dobro obveščena o poteku in rezultatih dela.⁸

Kar precej v tem desetletju odmerjenega časa je posvetil zgodovini slovenske dialektologije. Večkrat

¹ Martina Orožen, Profesor dr. Tine Logar — sedemdesetletnik, *JiS* 31 (1985/86), str. 205–207; Franc Jakopin, Tine Logar sedemdesetletnik, *Delo* 11. 2. 1986; Tine Logar, Vsak kulturni narod bi moral poznati samega sebe, Pogovor Naših razgledov, *Naši razgledi* 35 (1986), št. 4 (28. 2.), str. 108 + 99.

² *Slavistična revija* 34 (1986), št. 2.; *Zbornik razprav iz slovenskega jezikoslovja: Tinetu Logarju ob sedemdesetletnici*, zbral in uredil Franc Jakopin, Ljubljana 1989.

³ *Brižinski spomeniki: Znanstvenokritična izdaja*, Ljubljana, 1922 (Monumenta Slovenica 3), ²1993 (Dela razreda za filološke in literarne vede SAZU 39).

⁴ *Brižinski spomeniki: Govorna rekonstrukcija izvirnika in interpretacija v sodobni slovenščini*. V slovenščini 10. stoletja govori Tine Logar.

⁵ Tine Logar, *Slovenska narečja*, Ljubljana, 1993 (Cicero). Razširjeni izdaji knjige *Slovenska narečja: Besedila* Ljubljana, Mladinska knjiga, 1975 (Kondor) so dodane Logar-Riglerjeva Karta slovenskih narečij in štiri kasete: na prvi je uvod v knjigo, ki ga bere avtor sam, na preostalih treh pa berejo narečna besedila (običajno svoj lastni govor) slavisti, večinoma nekdanji avtorjevi študentje.

⁶ 1. *Refleksy *č*, Beograd, 1988; 2. a *Refleksy *e*, Moskva, 1990; 2. b *Refleksy *q*, Vroclav, 1990; 3. *Refleksy *br, *br, *bl, *bl*, Varšava, 1994.

⁷ Prve izdaje zvezkov vsebujejo tri njegove samostojne narečne karte in šest kart v soavtorstvu, pri 1. zvezku pa je bil tudi član redakcijskega odbora.

⁸ Tine Logar, Slovanski lingvistični atlas (OLA), *JiS* 32 (1986/87), str. 1–8; isti, Slovanski lingvistični atlas, *Seminar slovenskega jezika, literature in kulture* (SSJLK) 25 (1989), str. 9–22; isti, Slovenski jezik v slovenskem lingvističnem atlasu, *SSJLK* 30 (1994), str. 69–75.

je obravnaval znanstveno delo svojega predhodnika Frana Ramovša, orisal prispevek Jana Baudouina de Courtenaya in Frana Miklošiča k podobi slovenskih narečij, v dveh prispevkih pa pregledno strnil bistvene ugotovitve povojne slovenske dialektologije.⁹

Slednjič je z vrsto geselskih člankov v Enciklopediji Slovenije poskrbel še za enciklopedično podobo védenja o slovenski dialektologiji in slovenskih narečjih.¹⁰

V zadnjih letih so pod njegovim mentorstvom magistrirali trije in doktorirali štirje raziskovalci slovenskih narečij.

Tudi njegova osemdesetletnica (rodil se je 11. februarja 1916 v Horjulu)¹¹ ni ostala prezrta; po zaslugi njegove učenke in naslednice Zinke Zorko je postala povod za organizacijo prvega mednarodnega dialektološkega simpozija v Sloveniji, ki je potekal 9. in 10. februarja na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Udeležilo se ga je 31 referentov iz Slovenije, zamejske Slovenije (Celovec, Gradec; Čedad, Trst, Sombotel), Hrvaške, Nemčije in ZDA.

Pravo širino Logarjevega dela s področja dialektologije, lingvistične geografije in zgodovine jezika naj bi pokazala tudi za to priložnost pripravljajoča se izdaja njegovega izbranega dela,¹² na temeljitejšo proučitev in morebitno objavo pa še čakajo poročila s terenskega dela za Slovenski lingvistični atlas (SLA) v letih 1951–1958, zbrana v arhivu ZRC SAZU. S tistim delom kontrastivnih mednarečnih razčlemb, ki še ni bil predmet objavljenih narečnih študij, s preglednicami za pogloblitve glasoslovne razvoje na širšem področju posameznih raziskovalnih točk, z opozorili na zgodovinske in sociolingvistične dejavnike ter z zbranimi oblikoslovnimi, besedotvornimi in besednimi posebnostmi bodo pomembno pomagalo pri kartografski obdelavi gradiva za SLA. Profesor Logar je prvi in najbrž tudi zadnji slovenski dialektolog, ki se pri obravnavi slovenskih narečij lahko skorajda v celoti opira na lastne terenske raziskave; meje med narečji zanj niso le črte na zemljevidu, razlaga vsakega obravnavanega narečnega pojava pa je trdno vpeta v strukturna in medsistemska jezikovna razmerja. Ravno zato je tako dragoceno tudi njegovo mentorsko svetovanje.

Bibliografija navaja naslove del, v katerih se skriva ogromno dela in znanstvene prodornosti. Naštevalna je in objektivna, vendar zato hladna, kar nekako daleč od tega, kar bi bilo treba izreči v slovesnem trenutku. Zahteva jo zavezanost stroki, na preprosto človeški ravni pa moramo povedati še nekaj.

Prav spoštljivo je število vseh tistih, ki smo pri profesorju Logarju pisali diplomske naloge in magistrirali ali doktorirali; potrdimo lahko, da smo pri delu od njega dobili potrebno trdno vodstvo, deležni pa smo bili tudi prijazne spodbude in velikega razumevanja, mehkobe in topline. V današnjem času in v stroki, v kateri si tako osnovne stvari, potrebne za delo in ustvarjanje, samo želimo, je to veliko, tako rekoč vzorec obnašanja, ki ga je sicer mogoče, vendar težko posnemati.

Vera Smole, Carmen Kenda-Jež, Peter Weiss
Ljubljana

⁹ Tine Logar, Fran Ramovš — zgodovinar in dialektolog slovenskega jezika, *Razprave razreda za filološke in literarne vede SAZU* 13 (1990), str. 5–12; isti, Pomen Frana Ramovša za slovenistiko, v: *Zbornik Slavističnega društva Slovenije: Sedemdeset let slovenske slovenistike*, Ljubljana, 1991, str. 13–17; isti, J. Baudouin de Courtenay — slovenski dialektolog, *JiS* 33 (1987/88), str. 1–7; isti, Delitev slovenskih narečij pri Miklošiču, v: *Miklošičev zbornik: Mednarodni simpozij v Ljubljani od 26. do 28. junija 1991*, Ljubljana, 1992 (Obdobja 13), str. 445–449; isti, Prispevek povojne slovenske dialektologije k rekonstrukciji razvoja slovenskega jezika, v: *Beiträge zur Kenntnis Südosteuropas und des Nahen Orients 40 = Dona Slavica aenipontana: In honorem Herbert Schelesnikers*, München, 1987, str. 79–83; isti, Razvoj slovenske dialektologije kot lingvistične geografije po Franu Ramovšu, v: *Zbornik Slavističnega društva Slovenije: Sedemdeset let slovenske slovenistike*, Ljubljana 1991, str. 75–78.

¹⁰ Tine Logar, Belokranjsko-obkolpski govori, *Enciklopedija Slovenije* (ES) 1: A–Ca, Ljubljana, 1987, str. 222–223; isti, Dialektologija, ES 2: Ce–Ed, Ljubljana, 1988, str. 256; isti, Gorenjsko narečje, ES 3: Eg–Hab, Ljubljana, 1989, str. 278–279; isti, Istrsko narečje, ES 4: Hac–Kare, Ljubljana 1990, str. 183; isti, Jezikovni atlas, prav tam, str. 307–308; isti, Koroška slovenska narečja, ES 5: Kari–Krei, Ljubljana, 1991, str. 287.

¹¹ Njegov življenjepis je prikazan v zgoraj omenjenih zapisih ob njegovi sedemdesetletnici, na kratko pa tudi v *Enciklopediji Slovenije*: *Krek–Marij*, Ljubljana, 1992, str. 311.

¹² Pripravljamo ga v Dialektološki sekciji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU.

Oblikoglasje in oblikoslovje šentruperskega govora

(Doktorska disertacija, Ljubljana 1994, mentor prof. dr. Tine Logar)

To doktorsko delo vsebuje podroben opis oblikoslovja s posebnim poudarkom na oblikoglasju, t. j. na oblikospreminjevalnem naglasu (ta je v obravnavanem vzhodnodolenjskem govoru tonemski). Raziskava je zasnovana sinhrono in primerjalno s sodobnim slovenskim knjižnim jezikom; v opombah pa je po potrebi razložen zgodovinski razvoj nekaterih od njega odstopajočih pojavov. Prvič so bile na narečnem gradivu preizkušene Sheme za dinamični naglas in oblikoslovje ter Sheme za tonemski naglas iz uvodnega dela SSKJ. Naglasni in pregibalni tipi so predstavljeni z vzorčnim primerom in z oštevilčenimi preglednicami, na katere se je pri obravnavi moč preprosto in gospodarno sklicevati. Analiza je bila narejena na gradivu, zbranim s posebnimi vprašalniki in izpisi iz besedil, ter vsebuje prek 5000 slovarskih enot (besed v osnovni obliki).

Jedro disertacije vsebuje naglasno tipologijo oblik pregibnih besednih vrst (I. del) in nadroben sinhroni opis oblikoslovja (II. del) tega vzhodnodolenjskega tonemskega govora. V III. delu je abecedni seznam (po besednih vrstah) vseh v analizo zajetih besed v knjižni oziroma poknjiženi in narečni obliki s kazalkami na naglasne in pregibalne vzorce; združeval naj bi prejšnja dva dela (oblikoglasje in oblikoslovje). V dodatku pa so pojasnila k nekaterim strokovnim poimenovanjem.

Kakor je narečje nekakšna abstrakcija, izhajajoča iz razčlenbe posameznih krajevnih govorov, tako je tudi krajevni govor abstrakcija večjega števila idiolektov, nekakšnih osebnih, posameznikovih narečij. Za ugotovitev temeljnih lastnosti krajevnega govora na posameznih jezikovnih ravneh je torej treba analizirati večje število idiolektov, v ta namen pa zbrati zadosten vzorec govorcev oziroma nosilcev teh idiolektov. Tako je bilo v to nalogo zajetih blizu 30 informatorjev; od tega jih je 5-8 odgovarjalo na vprašalnik (glavni informatorji; po merilih za izbor 'idealni'), govor drugih pa je analiziran iz njihovih pripovedi. Število informatorjev pa je bilo dejansko dosti večje, saj sem zapisovala tudi posamezne zanimive oblike iz naključnih pogovorov z domačini in jih nato preverila med glavnimi informatorji. Oblike, ki je drugi informatorji niso potrdili, v analizo nisem uvrstila, saj je ta lahko samo posebnost idiolektu, ne pa nujno tudi krajevnega govora v celoti.

Težišče raziskovanja je bilo na oblikospreminjevalnem naglasu, v šentruperskem govoru tonemskem. Za to so potrebne deloma drugačne metode oziroma drugačni načini preverjanja. Znano je, da lahko na tonemski naglas posamezne besede v stavku vpliva stavčna intonacija, prav tako kakršna koli čustvena prizadetost govorca. (Npr. *Tȷ : s zà:mje šȷ smàrkauc. : Smàrkauc ti gàrdi!*). Te vrste drugačnosti tonemskega naglasa ne moremo imeti za naglasne dvojnice. Za določitev dejanskega, pravega tonema naglašene samoglasnika v besedi ali njeni obliki lahko v naglasnih vzorcih (tabelah) upoštevamo samo nevtralen položaj v besedilu ob odsotnosti čustvene prizadetosti govorca. — Sicer so naglasne različice besede (osnovne, slovarske oblike) — kar zadeva samo nasprotje v poteku tona naglašene samoglasnika — redke (*strá:šna : strà:šna*), več jih je pri nekaterih njenih oblikah (npr. D/M samostalnikov m. sp. na *uá:s : na ù:zi*); pogostejše pa so glede na kolkost naglašene samostalnika (npr. *uóľje — uóľje, ušȷ:u — ušèu, pučá:(:sɚn)*) oziroma še pogostejše glede mesta naglasa (npr. *má gla — mɔglà*). — Prvim (različna tonema) bi težko določili

skupen vzrok; druge (enak tonem, različna dolžina) so odvisne od hitrosti govora, še bolj od posameznih govorcev, tretje (različno naglasno mesto) lahko pripišemo generacijski pripadnosti oziroma dovtzetnosti za vpliv novosti.

Veliko število naglasnih tipov, ki so na eni strani posledica različnosti govora, na drugi pa izredne notranje razvojne dinamike, ter raznovrstnost končnic (končajev) pregibnih besednih vrst, ki jih povzročajo tesna povezanost v razvoju kratkih samoglasnikov s soglasniki, moderni samoglasniški upad in razna glasovna prilikovanja, sta zahtevala gospodarno obravnavo, kar je omogočil prav preglednični prikaz. Vsaka preglednica je v bistvu najbolj zgoščen povzetek analize gradiva, zato mora biti res premišljena in dobro preverjena. Hkrati že samo njihovo število govori o preprostosti (če jih je malo) oziroma zapletenosti pojava (če jih je veliko). Gospodarnost prostora pa ne pomeni tudi gospodarnosti časa pri analizi — nasprotno: za izdelavo preglednice je treba dosti več časa kot za še tako nadroben opis. Bistveno pa preglednice skrajšajo čas pri razbiranju ugotovitev (pri sintezi), posebnosti, zakonitosti, pri primerjavah, pomagajo k preglednosti, in ker so oštevilčene (poimenovane), je sklicevanje nanje preprosto. Omogočajo tudi ugotavljanje vseh možnih kombinacij končnic oziroma naglasov pri posameznih kategorijah. — Kljub preglednicam in shemam pa je ostalo še dosti posebnosti z raznih jezikovnih ravnin; te so pri glagolu navedene in opisane pod podtočkama *opombe* oziroma *posebnosti* (za vsakim razdelkom); pri drugih besednih vrstah so tovrstna pojasnila v opombah pod črto (zaradi bistveno manjše pogostosti).

Zaporedje obravnav posameznih besednih vrst se od navadnega loči v tem, da je glagol postavljen na prvo mesto. To upravičujemo z dejstvom, da je tudi obravnavo oblikoslovja te besedne vrste posebna; podrejena je oblikoglasju, ki ima v tem govoru prav pri glagolu največji vpliv na oblikoslovje. Delitev narečnega gradiva po naglasnih tipih in pregibalnih vzorcih je dala razporeditev, podobno Shemi za dinamični naglas in oblikoslovje — glagol iz uvodnega dela SSKJ. Tako so v posamezen naglasni tip zajete vse osnovne glagolske oblike (nedoločniške, sedanjiške in deležniške) kot celota. — Sheme za dinamični naglas in oblikoslovje ter sheme za tonemski naglas so podlaga naglasni tipologiji tudi pri drugih (pregibnih) besednih vrstah; seveda z odmiki, ki jih je zahtevalo gradivo iz šentruperskega govora. Taka obravnavo potrjuje, da je skrbno pretehtane slovarske sheme, prilagojene obravnavanemu govoru in dopolnjene, mogoče in priporočljivo uporabiti tudi na narečnem gradivu.

Šentruperskemu govoru dajejo prostorski okvir farne meje, ki se večinoma ujemajo z mejami krajevnne skupnosti Šentrupert; ta obsega dvajset vasi s številnimi zaselki, v katerih živi okrog 2000 prebivalcev. Močna povezovalna vloga središčne vasi Šentrupert skozi vso zgodovino (sedež prafare, številne gostilne, sejmi, šola ...) je ohranjala homogenost govora, hkrati pa mu omogočala pospešen razvoj. Tudi nasploh je imel vzhodnodolenjski govor pred prevlado štajerskih prvin v posavskem narečju bolj središčen položaj v dolenjski narečni skupini in zato hitrejši razvoj; to še posebej velja prav za severni del vzhodnodolenjskih govorov v gosto naseljeni Mirmski dolini.

Ker je šentruperski govor na severu v sosedstvu z netonemskim sevniško-krškim govorom posavskega narečja, je bilo v obikoglasju zaslediti nekatere prehodne stopnje, ki blažijo oster prehod med štajerskimi netonemskimi narečji in tonemskim dolenjskim narečjem. Tako so podani: obseg izravnave akuta s cirkumfleksom na zadnjem besednem zlogu in njen oblikoslovni pomen, obseg (vzhodno-)dolenjskih metatonij in njihov vpliv na naglasne tipe ter vloga tonemskih nasprotij na kratkih besednih zlogih. Ugotovljeno je, da tonemska nasprotja omogočajo popoln samoglasniški upad tudi tistih samoglasnikov, ki so morfemi, saj lahko tonem prevzame vlogo morfema. Tudi glede stopnje in vrste naglasnih umikov se šentruperski govor razlikuje od knjižnega jezika.

Sledi nekaj temeljnih ugotovitev te raziskave v oblikoglasju (I) in oblikoslovju (II).

I. 1. Večina glagolov v šentruperskem govoru ima kratko obliko nedoločnika (-t < t̃), nekaj glagolov kratko in dolgo (sosedstvo s posavskim narečjem z dolgim nedoločnikom!), le brezpredpanski glagoli na -íti -ím (*kus̃i:t kus̃i:m*) samo dolgo (-t < -ti). Pri zadnjih gre za prevzem namenilnika v vlogo nedoločnika, za kar govori vedno cirkumfektirana, torej metatonirana oblika, ki je značilna za namenilnik. Dolge dvojnične nedoločniške oblike h kratkim so akutirane (*sed̃et̃/sed̃á:t sed̃i:m : gr̃ĩem sed̃á:t*).

2. Zanimiv je vpliv dolžine naglašene samoglasnika v zadnjem zlogu v m. obliki del. -1 na tonemski naglas drugih oblik tega deležnika: a) če je kratek, je ženska edninska oblika metatonirana (torej cirkumflektirana), vse druge pa akutirane: *raunàù raunà:la rauná:ù*, tako še: *gnàù abròkvàù, avènnù*; to velja tudi za tiste del., ki m. ed. oblike niso podaljšali tako kot v knj. jeziku: *bù, bì:la bĭ:ù*, enako: *abù, štù, jù*, zato pri njih prihaja do razlik; b) če je dolg (cirkumflektiran), so tako naglašene vse druge oblike razen ženske, ki je dolgoakutirana: *žgà:ù žgá:la žgà:ù*. Tako se naglašujejo tudi del. gl. *bati se* in *stati*, ker je *bà:ù stà:ù* — v nasprotju s knjiž. jezikom, ki ima vse oblike del. akutirane.

3. Večji obseg kot v knjižnem jeziku ima metatonija v ž. obliki del. -l; tako se je govor izognil enaki obliki z m. dvojninsko: *dà:lala* (ž. ed.) : *dá:lala* (m. dv.).

4. Predvsem v samostalniški sklanjatvi je več primerov za morfemizacijo tonema (tonem v vlogi morfema): *kavá:č* (I ed.) : *kavá:č* (I mn.), *stvá:r* (I ed.) : *stvá:r* (D ed.). V zvezi s tem je tudi (ne)upad končnice v D/M ed. sam. m. in s. spola; razmerje I/T : D/M je lahko dvojno: cirkumfleks : akut in upadla končnica (*sùqt* : (*u*) *suót*) oz. cirkumfleks : cirkumfleks in neupadla končnica; ali akut : cirkumfleks in enaka končnica (*pĭ:səm* : (*u*) *pĭ:səm*) oziroma akut : akut in različni končnici (*pĭ:səm* : (*u*) *pĭ:smi*).

II 1. Nalično po glagolih na -ati -am in -áti -am (delati, plačati) v velelniku vsi glagoli na -ati posplošujejo končnico -aj in s tem nedoločniško osnovo (*brĭ:saj brĭ:sajĭe, lagèj lagà:jĭe*).

2. Pri tvorbi nedovršnikov iz dovršnikov je najproduktivnejši način tvorbe enak tvorbi ponavljalnih glagolov tipa *skakati* — *poskakovati, poskakujem*, torej z nedol. pripono -ová-/evá-, št. -vâ- in sedanjiško -ù:je; tudi pri glagolih, kjer v knj. jeziku tak način ni običajen: *peščvât* — *peščù:jem, (da)segvât* — *(da)segvù:jem, pusajvât* — *pusajù:jem, akupvât* — *akupù:jem*.

3. Zaradi preglasa za funkcionalno mehкими soglasniki, zaradi samoglasniškega upada in nato prilikovanja (asimilicije) nekaterih glasovnih skupin (npr. -ev, -vi oziroma -el, -li prek -æù > -u, npr. *bukev, misel*) in zaradi samega samoglasniškega upada je predvsem v ženski sklanjatvi zaslediti velik sovpad končnic ali t. i. *homomorfijo*. Tako imamo pri 1. ž. skl. z mehkim končajem osnove samo dve končnici: -(i)e < -a, -e, -o v I, R, T, O (*bŭ:čĭe*) in -ø < -i v D/M ed. (*bŭ:č*), enako pri 2. ž. sklanjatvi zaradi sovpada -ø-te in -i-jevske končnice: npr. *čelŭ:st* v I, R, D, T, M in *čelŭ:stje* v O ed.

4. Velika soodvisnost kratkih samoglasnikov od sosednjih soglasnikov, predvsem pa pozicijski razvoj kratkih o (< o, o), to je ukanje za dvoustničnimi, zobnoustničnimi in mehkonobnimi, akanje za trdimi in preglas za (funkcijsko) mehкими soglasniki, je povzročil večjo raznovrstnost končnic pa tudi premen osnovnega samoglasnika, kar zasluži posebno obravnavo.

5. Šentruperski govor ne pozna orodniških oblik samostalniških zaimkov z *mano, s tabo, sabo*, ampak samo z *mànùoj, s tebùoj, sebùoj*. Drugačna od knjižne je tvorba naveznih (predložnih) oblik za 3. os. ed. in mn.: *čezenj: čieziga, čeznje : čiezjex*; v št. govoru je asimilirani prvi in ne drugi del zaimka, tako da sklonska končnica ostane.

6. Pri krajevni prislovi smeri je pogosta tvorba večdelnih sklopov, ki v knj. jeziku niso mogoči; omogoča jih samoglasniški upad in razna prilikovanja: *kedâlčies* (< **tjadoličez*), *tlà:kedal* (< **tuletjadoli*), *tlà:kedalsku:s* (< **tuletjadoliskozi*), *tlà:kje* (< **tuletja*).

S pomnožitvijo doslej zbranega (čeprav že kar obsežnega) besednega in besedilnega gradiva se odpirajo nove možnosti raziskave besedotvorja in skladnje, brez dvoma pa bi veliko novega prinesel tudi slovar tega zanimivega govora. Taka vsestranska raziskava govora naj bi dokazala, da naša narečja še vedno skrivajo večja bogastva, kot je sodobno jezikoslovje pripravljeno priznati.

Vera Smole

Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša
ZRC SAZU, Ljubljana

Prisank in Kofce

To gorsko ime je že dolgo (vsaj 70 let) predmet polemik. Ob njem je nastala vrsta različnih razlag in bolj ali manj nespretnih poskusov, kako ga prav pisati. Vendar poznamo tudi nekaj znanstveno utemeljenih etimologij.

Tako je F. Ramovš ime **Prisank** (v tej obliki!) razlagal iz Prislnik, pri čemer naj bi bil -l- zlogotovoren in naj bi prešel naravnost v -o-, torej Prislnik > Prisonik, ta oblika pa zaradi redukcije glasu -i- v zadnjem zlogu ter akanja v *Prisank*.

Pravilno je to ime razložil Ivan Tominec. Iz prvotne oblike *Prisolnik* (= »gora pri soncu«) se je razvila oblika *Prisaunk* (zaradi akanja, ki je tako značilno za zgornji konec Savske doline, in po izpadu samoglasnika -i-). Mlajši rod (po drugi svetovni vojni) je začel opuščati drugi del dvoglasnika -au-, zato zdaj Kranjskogorci govorje Prisank; ni pa res, da bi to povzročili nemški turisti, ki so zahajali v Julijske Alpe. Saj so tudi še po drugi svetovni vojni starejši domačini govorili *Prisaunk* in tudi danes so še živi nekateri osemdeset- ali devetdesetletniki, ki govorijo tako (nekaj jih poznam osebno). Zdaj že devetdesetletni domačin mi je pred več kot 15 leti takole dejal: »Veste, ta stár ældí so pa rékle Prísaunk« in zategnil še enkrat: »Prísawænk«. Sam sem slišal starega gorskega vodnika Kopiščarja, rojenega Trentarja, 22. VII. 1948 na vrhu Mojstrovke, kako je skupini mlajših planincev razlagal, da bo delal novo pot na »Prisaunk«, in to ime je tedaj prav v tej obliki večkrat ponovil.

Tudi H. Tuma v svojem »Imenoslovju Julijskih Alp« omenja to ime in pravi, da domačini nekako zamolklo izgovarjajo *Prisaonk*. Tu se je H. Tuma zmotil (jezikoslovec bi takoj vedel, da tisti »zamolkli -o-« izhaja iz -l-) — mislil je, da -o- izhaja iz -j- in je uveljavil ime v obliki *Prisojnik*, ki pa je zgrešena!

Dvoglasnik -au- se v zgornjegorenjskem narečju lahko skrči v -a- (drugi del je lahko zelo šibek in izpade). Tako npr. nemško besedo *Almosen* (gr. ελεμοσίνυ) najdemo na Zgornjem Gorenjskem v treh oblikah »áimožna« (Bled), »ámožna« (Jesenice) in »áumožna« (Dolina). Hišno ime »pri Travnikarju« (Nemški Rovt v Bohinju) domačini izgovarjajo »pær trånkarjo«, a tudi »pær tråunkarjo«. In še zanimiva izgovorjava besede »čigav«: »džgá je tále otrðk?« (Vrba), toda: »ñèj bo, džgávær wóče.«

Vendar poznamo tudi gorsko ime *Prisojnik*. To je vrh nad Trbižem, kjer stoji TV-pretvornik. Slovensko se ta gora imenuje *Prisojnik* (z naglasom na prvem zlogu), Nemci (teh je na Trbižu precej) so ime popačili v *Prisenig*, Italijani pa so iz nemške oblike naredili *Monte Prisenicco*. Zaselek Breznik (slovensko ime) pod to goro ima tudi nemško ime **Prisenig**, kar je očitno (pomotoma in po analogiji) povzeto po omenjenem gorskem imenu.

Kakor torej poznamo *Prisolnik/Prisank* in *Prisojnik*, tako poznamo tudi *Osojnik* (*Osojnica*) in *Osolnik* (= »kraj ali gora, ki je obrnjena proč od sonca«, npr. *Osolnik* nad Škofjo Loko).

Če bi se ravnali togo po pravilih etimologije (oz. knjižnega jezika), bi pravzaprav morali pisati **Prisolnik**. Ker pa te oblike nihče ne pozna in ker domačini danes dosledno govorijo *Prisank*, se pri tem imenu ravnamo prav tako kakor pri imenu *Kofce* nad Trzičem. Tudi ime te planine marsikomu ni jasno. Tu je treba prav tako upoštevati razvoj v narečju: iz prvotne oblike *Klopce* (klop v naravi, zlasti v gorah, pomeni »terasa, polica«) se je v zgornjegorenjskem narečju razvila najprej oblika *kwopce* (zaradi švapanja), iz tega pa je po redukciji glasu -w- in po prehodu -p- v -f- (kakor npr. »na xřfæx« = Na hribcih na Bledu ali na »xřftð« = na hrbtu) nastalo *Kofce* (na Gorenjskem ljudje

sedajo na »kôp«, jedo »kobáse« in se pokrivajo »s kobúkam« (!). Ker pa so ljudje vedno poznali le Kofce, Klopce bi bilo tuje, tako tudi pišemo.

V zadnjih letih so sicer nekateri skušali ime *Kofce* pisati »Kovce«, češ da so pisavo »Kofce« povzročili Nemci, ki naj bi bili pravilno izgovorjavo Koučce popačili v Kofce. Pri tem so se isti avtorji sklicevali na ledinsko ime *Na Kovceh* (na Uskovnici v Bohinju), kakor je to ime zapisano v nekaterih planinsko-turističnih zemljevidih Bohinja. Toda med imenoma Kofce in »Kovce« je velika razlika. V imenu Kofce je -o- ozek, v imenu »Kovce« (Na Kovceh) pa širok, kajti to bohinjsko ime je nastalo iz »Na Kalcih«, kakor je v starejših zemljevidih tudi večkrat knjižno pravilno zapisano. Sem spadajo tudi manj znana bohinjška (na zemljevidih ne vedno zapisana) imena: kowúža < Kaluža, kowúžnjek < Kalužnik (Gorjuše), planina Kal na Komni je narečno Kòu idt.

Pa še nauk iz tega: iz takih čisto zgrešenih poskusov »popravljanja« imen, katerih etimološkega razvoja in s tem osnovnega pomena ljudje (niti domačini) danes zelo pogosto sploh ne razumejo več (devetdeset odstotkov ljudskih »etimologij«, kakor vemo, je popolnoma zgrešenih), vidimo, da so se v zadnjih dveh stoletjih historično in pomensko pravilne oblike imena menjavale z nepravilnimi, prikrojenimi »razumevanju« zapisovalca (neredko so to geodeti). Zato bi bilo vendarle prav zapisovati ime etimološko pravilno (če namreč etimologijo poznamo) ali vsaj današnji narečni obliki pripisati po izviru pravilno obliko. Kajti napak je čedalje več, a tudi pametnjakov, ki vse »prav razumejo«, je čedalje več.

Dušan Čop
Ljubljana

»Obljuba dela dolg«

Marije Stanonik Iz kaosa v kozmos: Kontekstualnost in žanrski sistem slovenskega odporniškega pesništva 1941–1945 (Ljubljana: Društvo za preučevanje zgodovine, literature in antropologije, 1995; Borec 538–39 in zbirka Ecce homo), je že četrta knjiga po vrsti, zrasla iz projekta Slovensko narodnoosvobodilno pesništvo 1941–1945. Prvo z naslovom Slovensko pesništvo upora, 1: Partizanske (Ljubljana: MK in Partizanska knjiga, 1987) je uredil Boris Paternu skupaj z Marijo Stanonik in Ireno Novak-Popov, vse druge pa so plod samostojne avtoričine pobude. Zadnji predhajata Poezija konteksta, 1: »Pozdravljeno trpljenje...« in Poezija konteksta, 2: »Na tleh leže slovenstva stebri stari«, ki sta izšli leta 1993 kot trojni številki Borčevih zbornikov v izdajateljstvu Društva za preučevanje zgodovine, literature in antropologije. V prvi knjigi konteksta je objavila pričevanja avtorjev pesmi s spremno besedo, ki razmišlja o vlogi spomina in o spominski literaturi, druga knjiga konteksta pa je izbor avtoričinih razprav (19 od vsega 40) na temo narodnoosvobodilnega pesništva.

Avtoričine spremne besede ne morejo in nočejo prikriti grenkobe nad dejstvom, da bi brez nje-nega angažmaja ostalo nedokončano obsežno delo, ki ga je leta 1971 v okviru raziskovalnega projekta zastavil Boris Paternu (sam navaja za začetek letnico 1970) in je pritegnilo nad sto sodelavcev, med njimi 53 študentov piscev diplomskih nalog. Ideja o zbiranju in izdaji partizanskega pesništva se je rodila že med vojno pri Miranu Jarcu, po vojni pa je pobudo ponovil tudi Matjaž Kmecl. Raziskovalni projekt je predvideval izid štirih knjig pesemskih besedil, ki naj bi prinesle izbor, to je približno eno šestino zbranega kropusa 12.000 pesmi. Glede na prostor, čas in razmere nastanka bi knjige prinesle partizansko, zaporniško, taboriščno, izgnansko, mobiliziransko in zaledno verzificiranje. Doslej sta izšli šele dve knjigi partizanskega pesništva,

prva 1987, prav pred kratkim, torej po skoraj desetih letih, in pri drugi založbi pa še druga. Smemo dopolniti uvodne besede urednika Paternuja z domnevo, da so se nekatere založbe ustrašile partizanstva oziroma jih je postalo sram neverjetne medvojne verzifikatorske aktivnosti v lastnem narodu? Vsi morebitni založniški izgovori niso nič proti škodi v primeru, če bi obsežno skupinsko delo ostalo neobjavljeno. Po treh knjigah Stanonikove se zdi, kot da bi bil posel zastavljen od zadaj naprej. Logično bi bilo najprej dobiti v roke gradivo in potem njegovo monografsko obdelavo, zdaj pa se nam dogaja tako, kot študentu, ki gre v časovni stiski najprej brat spremno besedo in se šele potem loti besedila samega. Vse knjige Marije Stanonik so komentatorske in analitične narave: prva je zastavljena kot zbirka odgovorov na anketo, kako je nastajala odporniška poezija, druga kot zbirka literarnozgodovinskih razprav in tretja kot literarnozgodovinska monografija oziroma disertacija na to temo.

Marija Stanonik je poprijela za popuščeni projekt in tako opravila nevhvaležno delo. Razlogi za njeno trmasto vztrajanje pri nič več moderni in nič več »politično korektni« temi so raznoliki, vsi pa so v temelju etične narave. Avtorica se je z odporniškimi pesništvom ukvarjala vse od svoje diplome naprej, v magisteriju in v disertaciji ter kot honorarna sodelavka pri omenjenem projektu na Filozofski fakulteti v Ljubljani, ko je bila mentorica številnim diplomskim delom na to temo, zato ni čudno, če je hotela delo tudi zaključiti, da ne ostane torzno, kakršnih je bilo in je med humanističnimi raziskovalnimi projekti, prijavljenimi pri znanstvenem ministrstvu, kar nekaj. Trmo je treba pripisati etiki osebne delovne discipline in strokovne odgovornosti do predmeta, ki zahteva pripeljati začeto delo do konca, katalogizirati pojav, ki pred tem še ni bil vzet v monografski pretres, ter objaviti rezultate raziskav. — Drugi, v uvodih in v drugih pri-

ložnostnih zapisih (npr. v Naših razgledih 1990, 710–11) izrecno imenovani razlog je moralni dolg do sodelavcev, tako do kolegic raziskovalk kot do raziskovanih avtorjev. Avtorica se zaveda, da energije, vložene v pesnjenje med vojno, niso le energije minljivih posameznikov, ampak da je tako obsežna in intenzivna ljudska pesemska tvornost v časih nacionalne stiske in skrbi za nacionalno preživetje pomembna tudi za našo današnjo nacionalno eksistenco. Trpljenje v težkih časih, izpovedano v pesmih, naj bo tisti povezovalni, pravni element, ki naj zaceli »hude rane slovenskega naroda«. Partizansko verzifikacijo spremlja pogosta obtožba, češ da pomeni »onečaščenje poezije«, ker estetično razsežnost podreja političnim ciljem. Strinjali se bomo raje z bolj tolerantnim nasprotnim mnenjem, da ne gre za slabo, ampak preprosto za drugačno poezijo, tako, ki je sugestivna zaradi nenavadnih, pretresljivih okoliščin nastanka, ki črpa svojo prepričevalno moč iz usodnega življenjskega konteksta, ob katerem se zazde prazni vsi pomisleki formalnoestetske narave. Avtorica je postavila sintagmo poezija konteksta kar na naslovno stran. Sam bi na njenem mestu vendarle raje zapisal kar preprosto poezija narodnega odpora ali poezija NOB ali poezija 1941–1945, saj za to končno gre; izraz poezija konteksta pravilno napoveduje znanstveno obravnavo korpusa, prispeva pa tudi k motečemu pomisleku, da so celo v akademskem okviru jasna tradicionalna poimenovanja nezaželena. — Vzroke za avtoričino vztrajnost lahko razberemo tudi skozi pet lastnosti, ki jih v spremni besedi k eni prejšnjih knjig pripisuje predmetu: neverjetna množičnost, sem in tja presenetljiva umetniška kvaliteta izdelkov, ki kaže na poznavanje slovstvene tradicije, brez dvoma izjemna nacionalna relevantnost korpusa, nastalega iz skrbi za nacionalno preživetje, pričevanjska vrednost in njegova človeška pretresljivost.

Čeprav sodijo tri knjige na področje literarne vede, se avtorica ne skriva za prvo osebo množine ali pasivnimi stavčnimi formami, značilnimi za znanstveno pisanje; nesramežljivo se izpostavi s prvo osebo ednine, v naslovih poglavij (»Pozdravljeno, trpljenje...«, Obljuba dela dolg), v motu in v spremnih besedah dovolj čustvu, da spregovori z znanosti tujim jezikom, pripoveduje o lastnih raziskovalnih stiskah in dvomih. Na zadnji strani zadnje knjige celo v

pisani grafiji deklarira osebno pretresenost nad vojno in izpove optimistično vero v boljše. Neu-poštevanje in celo izločanje opazovalca iz opisa pojava je bilo v strokovnem pisanju do nedavna običajno. Izhajalo je iz prepričanja v možnost objektivnega popisa realnosti. Danes je vsaj na področju analize kulturnih pojavov pogost dvom v absolutno objektivnost spoznanja in je cenjeno prizadevanje, da se skupaj s pojavom opiše tudi stališče opazovalca. Slika pojavnosti v naši zavesti je namreč v veliki meri odvisna prav od tega, kako je ta zavest strukturirana. Zakaj bi torej odmišljali osebno opazovalca, ko pa le-ta zavedno ali nezavedno sooblikuje sliko pojava. Zavedajoča se zapletenega razmerja med subjektom raziskovanja in njegovim predmetom, Marija Stanonik citira izjavo, da je zgodovina mit, ki ga ne določa zgodovinska veda, kakor bi si lahko po šolsko predstavljali, ampak ga določa prej politična publicistika pa tudi leposlovje. Zagonetnost zgodovinskih študij je v tem, da jim zgodovinska distanca sicer priskrbi večjo objektivnost, obenem pa pomeni odpoved podrobnostim, ki sploh omogočajo celostno razumevanje zgodovinskih dogodkov. V prvi knjigi »poezije konteksta« želi M. Stanonik uzavestiti prav to dramatično, zasebno, pričevanjsko dimenzijo, četudi je slika preteklosti v očeh udeleženca večkrat izrazito drugačna od uradnozgodovinske podobe.

Avtoričina etična drža in dikcija nimata korenin v metodološki refleksiji slovenske akademske literarne vede. Ta je deklarativno znanstvena, objektivna, distancirana. Opraviti si daje z besedilom, interes za avtorja se je umaknil prav na obrobje, pa tudi z banalnostmi statistične bralske realnosti se noče ukvarjati. Preden se utegne roditi sum, da Mariji Stanonik očitam metodološko neustreznost, neznanstvenost ali kaj podobnega, naj opozorim na sorodne metodološke postopke v sodobnih socialnih vedah. Socialni znanstveniki so se naenkrat zavedli neodgovornosti lastnega znanstvenega pristopa, ki je izrabljal raziskovane socialne in kulturne pojave zato, da je lahko prispeval v zakladnico svoje, na znanosti in tehnologiji temelječe civilizacije. Nemoralnost in nereflektiranost svojega tradicionalnega početja ilustrirajo z ironičnimi verzji, ki jih na račun antropologov, lingvistov, sociologov itd. sestavljajo »raziskovani« domačini. Raziskovalci pridejo mednje s kupi opreme in subvencijskimi denarji, posna-

mejo, kar hočejo slišati in videti, in se potem, ko jim denarji skopnijo, jadrno vrnejo nazaj v varno zavetje svoje civilizacije, ne da bi pomislili na nadaljnjo usodo študijskega »predmeta«. — Danes je tako stanjo preseženo. Od socialnih ved se pričakuje humanistična drža v smislu zahteve, naj bi bili rezultati študij v prvi vrsti koristni raziskovani kulturi. Jezikoslovec naj mimogrede napiše slovnico, slovar in osnovna besedila izumirajočega jezika in tako pripomore k njegovi ohranitvi, rezultate raziskav naj najprej objavi v jeziku domačinov in šele potem v angleščini, antropologi naj poskrbijo za ustrezno pravno zaščito marginalnih kultur ... Znanstveniki načrtujejo svoje projekte na daljši rok tako, da pridejo živeti v tujo kulturo in postanejo njeni reprezentanti ter posredniki njenih interesov in želja nasproti vsiljivi in lepljivi privlačnosti zahodne civilizacije; v lastni kulturi artikurirajo pravico tuje kulture do drugačnosti. Raziskovalec se primerno oddolži svojim virom le tako, da jim pomaga vzdrževati njihovo kulturo – vzemimo pri tem v misel kanadskega slavista in raziskovalca rožanskega narečja Toma Priestleyja ter njegove redne obiske Sel v Rožu: mož je tam takorekoč domačin.

V literarni vedi na Slovenskem se taka etična vprašanja niso mogla zastavljati, ker pripadata literarni zgodovinar in pesnik isti kulturi in prispevata s svojim delom v isti kulturni koncept, čeprav navzven rada poudarjata svojo avtonomnost in posebnost. Zgledno sodelovanje je zagotovljeno vse dokler se literarna veda omejuje na elitno literaturo in se ubada z njeno estetsko dimenzijo. Do tovrstnega spraševanja pa lahko pride tedaj, ko se literarna veda loti predmetov »druge kulture«, kamor sodi tudi izbruh ljudske, amaterske literarne tvornosti med drugo svetovno vojno. Ta popularna kreativnost je izhajala iz prepričanja, da bo poezija pomagala ohraniti narod v težkih trenutkih preizkušanj. Danes so njeni avtorji stari in mrejo, razočarani in zagrenjeni, ker se dvomi v smiselnost njihove borbe, trpljenja in žrtve ter se jim celo očita. Raziskovalec se znajde v boleči bližini smrti: informatorje obišče tik preden ti umrejo, včasih ga smrt prehiti pri obisku. Z željo, zadnji trenutek dobiti od informatorja besedila, se zdi podoben nestrpnemu in nevaležnemu dediču, kadar je prepozen, spominja na mrliškega oglednika. Tedaj ni čudno, če etično ozaveščeni raziskovalec reagira čustveno

in se socialno angažira, da bi pesnikom vrnil vero v smiselnost nekdanjega njihovega pesnjenja in sebe opral moralne krivde, ker ni nič storil za promocijo njihovega pesnjenja.

Sorodno sodobnim socialnoznanstvenim vodilom avtorica visoko ceni skupinski (timski) značaj projekta in kooperativnost raziskav. Slavospev tovariškemu sodelovanju je zapisala kar v moto za drugo knjigo poezije konteksta.

K metodam dela. V prvi knjigi poezije konteksta gre za fleksibilno odprto anketo, ki naj ne omejuje anketiranja s pretirano željo po formalizaciji odgovorov, ampak naj kar najbolj spodbudi njegovo spominjanje; odgovori so oblikovani raznoliko, kakor se je anketirancem samim zdelo najbolj primerno. Za statistično analizo so zato manj ustrezni, do izraza pride njihova pričevanjska dimenzija. Da bi avtorica vedela, kam sploh nasloviti vprašanja, je bilo potrebno bibliografsko, arhivsko in terensko, včasih dektivske sposobnosti zahtevajoče identificiranje virov (od skupaj 2437 registriranih avtorskih imen jih je nagovorila 127).

V drugi knjigi M. Stanonik sama poimenuje metodo s semantičnim in pragmatičnim strukturalizmom. Besedilo samo po sebi je ne zanima, njegov pomen se vedno oblikuje v avtorskem in bralskem kontekstu (828). Opis in klasifikacija gradiva poteka po naslednjih kriterijih: razdelki so posvečeni po vrsti metodologiji, folklorizaciji, ideologiji, slovstvenim vplivom in verski tematiki. Motivna in tematska analiza se po vrsti loteva motiva delavca, Tita, ženske, svobode, Prešerna, primerjalne analize vplivov (zlasti Gregorčiča) in monografskega opisa pesniške osebnosti (npr. Miha Klinarja). Pri vsakem poglavju pove, na kolikšen del korpusa se sklicuje, npr. pri verski tematiki duše in večnosti na polnih 450 besedil. Tematologija in motivologija sta nedvomno področji, kjer se literarna veda lahko nauči marsikaj koristnega od folkloristike, zato je literarnemu zgodovinarju to prijetno in poučno branje.

Osrednje poglavje tretje knjige ima naslov Empirična analiza. Ker pri M. Stanonik ne gre ne za metodo ponovljivih poskusov, kar bi pod naslovom pričakovali naravoslovci, ne za uporabo tehnologije, kakor izraz površno razumemo danes (prim. moj članek Količinske in empirične raziskave literature, SR 1995, 319-

340), je očitno, da izbira izraza temelji na obsežnem korpusu besedil in na načrtu natančne klasifikacije in sistematične analize. Izraz tudi deklarira avtoričino simpatijo do socialnovedne analitične tradicije – v socialnih vedah se izraz empiričen namreč pogosteje uporablja kot v humanistiki. Prvi del empirične analize zanima socialna funkcija odporniškega pesništva, natančneje njen psihološki, predmetni, literarni in sociološki (zgodovinski, politični) kontekst. V drugem, obsežnejšem delu z naslovom *Vrstni sistem slovenskega odporniškega pesništva 1941–1945* pa k predmetu pristopi z nam bolj domače strani: kazalo razkriva literarnovedno vrstno klasifikacijo po tipu lirskega izjavljanja: nagovor (budnica, satira, himna/oda, nagrobica/posmrtnica ali elegija, pismo), imenovanje (kronika, reportažnica, vložnica, slika in balada – ta ima središčno in umetniško najbolj uspelo mesto v sistemu slovenskega odporniškega pesništva) in govora (domovina, misel, narava, ljubezen, razpoloženje). Vsako od naštetih form obravnava po stalnem vzorcu: sporočilo, motivika, izraz(je), naslovi, izjavni subjekt, kompozicija, zvrstnost in funkcija, pri čemer so včasih problemi združeni, včasih pa ostane kakšna rubrika tudi prazna. Izbrana metoda je ob obsežnosti korpusa najbolj primerna za preštevno analizo. Škoda se mi zdi, da ta priložnost ni bila optimalno izrabljena. Poleg absolutnih količinskih in odstotkovnih podatkov je namreč najti tudi tipično humanistično približno določanje pojavnosti z izrazi *prevladati, prevladujejo, največ, redko, najbolj, včasih, vedno, signifikantne, malodane stalnica, sem in tja je najti, v večini primerov, manj tipično, zares standardno, izjemne, je težišče, mogoča tudi individualna odstopanja, daleč pomembnejši*. Ne trdim, da je zaradi takih humanističnih kvantifikatorjev rezultat monografije drugačen, kot če bi avtorica ubrala pot številčnega določanja. Pravim le, da bi bilo lepo, če bi »humanistični opis« temeljil na predhodnem številčnem opisu lastnosti. Sicer pa pretiram: skoraj v vsakem poglavju najdemo natančno odstotkovno izraženo udeležbo kategorij, le tabelarnega prikaza pogrešamo, ki bi takim podatkom bolj ustrezal kot linearni opis. Analiza ni mogla upoštevati celotnega korpusa 12.000 besed; izvolila si je reprezentativen vzorec 3000 pesmi, ki jih je avtorica večinoma sama tudi zbrala. Poudariti je treba tudi primerjalni vidik avto-

rične študije, saj značilnosti slovenske medvojne poezije ves čas preverja ob sorodnem gradivu pri drugih narodih.

Kakor se zdi iz jezikoslovne ali iz folkloristične ali iz socialnovedne perspektive analiza obsežnega korpusa besedil standardna, v slovenski literarni vedi, ki je dve desetletji dajala prednost imanentni interpretaciji estetsko izbranih besedil, jo je bilo potrebno posebej utemeljiti. Avtorica se je pri tem oprla na ustrezne izjave Mukařovskega, Jaussa in drugih, ki govorijo o vzajemnosti socialne in estetske funkcije literature in stremijo k pozitivnemu razmerju med estetiko in sociologijo. Odporniška poezija sicer estetsko razsežnost ima, vendar največkrat le na deklarativni ravni in v podrejenem razmerju do socialne in moralne funkcije. Avtorica jo identificira *per negationem* kot tisti ostanek, ki zanj ni najti mesta med psihološkimi, predmetnimi, sociološkimi, literarnozgodovinskimi in recepcijskimi kategorijami. Iz navedenega razloga le pogojno šteje obravnavane vrste v liriko.

Odporniško poezijo je težko jasno in enoumno žanrsko klasificirati; veliko bolj se ji prilaga tematska klasifikacija na ljubezensko, bivansko, razpoloženjsko itd. liriko. Po eni strani se lirika žanrski klasifikaciji nasploh upira, po drugi strani posel otežujeta socialno-estetska hibridnost in žanrski sinkretizem konkretnega pesemskega gradiva. Kljub načelnim dvomom je knjiga urejena prav po žanrskem principu. Žanrski sistemi se namreč ne oblikujejo toliko po estetskih kot po zunajliterarnih značilnostih in imajo tudi nedvomno regulativno vrednost: usmerjajo avtorje pri pisanju in bralcu določajo način branja. Laže je bilo klasificirati nagovorna besedila (npr. budnico in odo) s poudarjenimi psihosocialnimi funkcijami, teže pa besedila v sklepnem razdelku lirskega govora (ljubezensko, refleksivno, osebnoizpovedno in razpoloženjsko liriko), kjer je estetska funkcija v okviru take ali drugačne osebne poetike že sposobna preseči vse ostale. Stanonikova vidi večino narodnoodporniškega pesnjenja na področju, ki ga imenuje »litarjenje«, tj. nekatere ne zapisano literarno folkloro in pravo umetniško literaturo. Litarjenje je razpeto med dve skrajnosti, med publicistično, angažirano, neosebno, propagandno ... na eni strani in »žlahtni« intimizem, brezinteresno poezijo, »poezijo kar

tako« na drugi strani – kakor je lepo razvidno s sheme na koncu knjige.

Namen dela Marije Stanonik je bil navzven skromen: arhivirati in popisati gradivo za bodoče etnologe, folkloriste, antropologe in literarne zgodovinarje. V prvi knjigi konteksta upa celo, da bo pretresljivo gradivo vir umetniškim kreacijam, da bo torej knjiga prispevala tudi k literarni kulturi, ne le k literarni vedi (ob tem namenu se ni čuditi pogostemu avtoričinemu sklicevanju na avtoritete iz sveta poezije in esejistike v opombah). Ob vsem naštetem pa ima

pisanje v temelju etični namen: postaviti droben spomenik v zahvalo vsem številnim obravnavanim pesnikom in jih iztrgati iz spon »ideoloških uzd«, da bi se razkrila njihova človeška vrednost in stiska. Naloga bo dokončno opravljena, ko bo podobno raziskana tudi poezija, nastala v času prve svetovne vojne, in ko bo na enak način obdelana tudi slovenska kolaboracionistična, protidopniška poezija druge svetovne vojne; vsaj v obrisih je upoštevana že v avtoričini drugi knjigi na temo medvojne poezije.

Miran Hladnik

Filozofska fakulteta v Ljubljani

Jezik in slovnstvo, Letnik 41, 95/96, št. 5

Zdenko Lapajne, Urška Zobec

UDK 372.880:371.274/276

ANALIZA IZBRANIH MATURITETNIH POSTAVK

Članek uvaja učitelje jezikov v analizo postavk brez tehničnega izrazja. Začne se z opredelitvami pojmov *postavka*, *dosežek na postavki* in *testni dosežek*. Rezultate analize izbranih sedem postavk v velikem vzorcu ($N = 7.535$) prikazuje na slikah z *empiričnimi karakterističnimi funkcijami*, ki povezujejo poprečne dosežke na postavki za dijake z različnimi skupnimi testnimi dosežki. Članek sklene kratak uvod v omejitve analize postavk pri razvoju izpitnih pol.

Jezik in slovnstvo, Letnik 41, 95/96, št. 5

Metka Kordigel

UDK 372.882

O NEKATERIH (ŽE PREIZKUŠENIH) LITERARNO DIDAKTIČNIH KONCEPTIH ALI ČESA SE LAHKO NAUČIMO IZ TUJIH IZKUSENIH PRI POUČEVANJU KNJIŽEVNOSTI

Različni nemški literarnodidaktični sistemi, ki so se uveljavili v času po drugi svetovni vojni, so razkrili številne prednosti in tudi slabosti pri pouku literature, ki ne sme imeti samo didaktične ali vzgojne funkcije, marveč naj bi učenca postopoma pripravil za literarnoestetsko doživetje in mu obenem omogočil tudi ustvarjalno komunikacijo z besedilom.

Jezik in slovnstvo, Letnik 41, 95/96, št. 5

Vojko Gorjanc

UDK 001.4:51:1

PRIMERJALNA RAZČLENITEV TERMINOLOGIJE V MATEMATIKI IN FILOZOFIJI

Primerjava besedišča v matematiki in filozofiji naj bi odkrila specifične lastnosti teh dveh terminologij, hkrati pa izpostavila tudi razločevalne besediščne lastnosti znanstvenega jezika sploh.

Jezik in slovnstvo, Vol. XII (1995/96), No. 5
Mela Koridgel

UDK 372.882

**ON SOME (ALREADY TESTED) LITERARY DIDACTIC CONCEPTS
OR WHAT WE CAN LEARN FROM FOREIGN EXPERIENCE IN
TEACHING LITERATURE**

Various German systems of literary didactics introduced since World War II have revealed a number of both strong and weak points in the teaching of literature, which cannot have only a didactic or educational function, but should gradually enable the pupil to experience a literary work in its aesthetic dimensions and to establish a creative communication with the text.

Jezik in slovnstvo, Vol. XII (1995/96), No. 5

Zdenko Lapajne, Urška Zobeč

UDK 372.880:371.274:276

**ITEM ANALYSIS OF SELECTED ITEMS IN MATURA
EXAMINATIONS**

The paper introduces language teachers to item analysis in non-technical terms: *item*, *item score* and *test score* are defined. Results of quantitative analysis in a large sample ($N = 7,535$) are shown for seven selected items in graphical form with *empirical item characteristic curves*, showing average item scores for students with different total test scores. The paper ends with a brief introduction to limitations of item analysis in test development.

Jezik in slovnstvo, Vol. XII (1995/96), No. 5

Vojko Gotjanc

UDK 001.451:1

**A COMPARATIVE ANALYSIS OF TERMINOLOGY IN
MATHEMATICS AND PHILOSOPHY**

The vocabularies of mathematics and philosophy are compared in order to establish specific features of these terminologies, and at the same time to identify distinctive lexical properties of scientific register in general.

tako» na drugi strani – kakor je lepo razvidno s strani na koncu knjige.

Namen dela Marije Stanonik je bil navzven skromen: arhivirati in popisati gradivo za bodoče etnologe, folkloriste, antropologe in literarne zgodovinarje. V prvi knjigi končnika upa čela, da bo pretresljivo gradivo vir umetniških kratic, da bo torej knjiga prispela tudi k literarni kulturi, ne le k literarni vedi (ob tem namenu se ni čuditi pogostemu avtoričnemu sklicevanju na avtoritete iz sveta poezije in esejistike v opombah). Ob vsem naštetem pa ima

Miran Hvalnik
Filozofska fakulteta, Ljubljana