

JEZIK IN SLOVSTVO

letnik LXII

številka 1

VSEBINA

Razprave

- Darija Skubic
Vloga vzgojiteljice oz. vzgojitelja v procesu razvijanja otrokove bralne pismenosti 3
- Igor Saksida
Estonska učna ura o bralni pismenosti za Slovenijo 17
- Zoran Božič
Avtorice v slovenskih srednješolskih berilih 33
- Ines Budinoska
Učitelji o jezikovnih vprašanjih pri vključevanju učencev priseljencev v slovenski
vzgojno-izobraževalni sistem 45
- Janja Vollmaier Lubej
Tema umetnosti in umetnika v romanih *Plamenice in solze* Andreja Blatnika in
Dvanajst krogov Jurija Andruhoviča 55
- Ivana Zajc
Konvencija didaskalij: zgodovinske oblike, tipologije, opredelitve in sodobne subverzije 69
- Helena Kuster
Slovenska strokovna besedila visoke stopnje specializiranosti med kulturnimi in
globalnimi vplivi 79
- Matejka Grgič
Italijansko-slovenski jezikovni stik med ideologijo in pragmatiko 89
- Petra Mišmaš
O koordiniranih in večkratnih k-vprašanjih v slovenščini 99

Ocene in poročila

- Katarina Podbevšek
Raziskave govora (9. mednarodni znanstveni simpozij v Zagrebu) 113

V branje vam priporočamo 115

Abstracts 119

JEZIK IN SLOVSTVO

Volume LXII

Number 1

TABLE OF CONTENTS

Discussions

- Darija Skubic
The preschool teacher's role in the process of developing children's reading literacy 3
- Igor Saksida
The Estonian lesson on reading literacy for Slovenia 17
- Zoran Božič
Women authors in Slovenian secondary school literature textbooks 33
- Ines Budinoska
Teachers' positions on language issues related to the inclusion of immigrant children in the Slovenian education system 45
- Janja Vollmaier Lubej
The theme of art and the artist in the novels *Torches and Tears* by Andrej Blatnik and *Twelve Circles* by Yurii Andrukhovych 55
- Ivana Zajc
Stage directions: Historical forms, typologies, definitions and contemporary subversions 69
- Helena Kuster
Cultural and global influences on Slovenian technical discourse with a high degree of specialisation 79
- Matejka Grgič
Slovenian-Italian language contact between ideology and pragmatics 89
- Petra Mišmaš
On coordinated and multiple wh-questions in Slovenian 99

Reviews and Reports

- Katarina Podbevšek
Speech research (9th International Scientific Symposium in Zagreb) 113

Recommended Reading 115

Abstracts 119

VLOGA VZGOJITELJICE OZ. VZGOJITELJA V PROCESU RAZVIJANJA OTROKOVE BRALNE PISMENOSTI

Učenje branja in pisanja na akademski ravni je vseživljenjski proces z začetkom v predšolskem obdobju. Na razvoj otrokove pismenosti vpliva več dejavnikov, med njimi so še posebej pomembna prepričanja vzgojiteljic oz. vzgojiteljev o razvoju pismenosti v zgodnjem otroštvu. V raziskavi, v kateri so sodelovali slovenski vrtci, smo ugotavljali stališča vzgojiteljic in vzgojiteljev do razvijanja bralne pismenosti v zgodnjem otroštvu. Rezultati so pokazali, da se vzgojiteljice in vzgojitelji zavedajo pomembnosti bralne pismenosti in svoje angažiranosti za njeno spodbujanje v vrtcu, a je potrebno v vrtcih (še naprej) zagotavljati sistematično razvijanje otrokove pismenosti, kar nedvomno vključuje dvig pričakovanj do otroka kot jezikovno kompetentnega partnerja.

Ključne besede: bralna pismenost, vzgojitelj oz. vzgojiteljica, stališča, vrtec

Uvod

V *Strategiji razvoja Slovenije 2014–2020* (Osnutek 2013: 9, 13) je eno izmed štirih prednostnih področij tudi znanje in zaposlovanje, pri čemer želi Republika Slovenija kot konkurenčna družba znanja in inoviranja med drugim doseči tudi dvig ravni različnih pismenosti (bralne, finančne in druge) za vse ciljne skupine, spodbujati funkcionalno večjezičnost, razvijati in omogočiti javno dostopnost jezikovnih virov in tehnologij; dvigniti digitalno pismenost vseh ciljnih skupin prebivalstva za enakopravnejše vključevanje v informacijsko družbo.

Da je nizka stopnja pismenosti družbeni problem z zelo velikimi posledicami za prizadevanja in strategije na področju javnega zdravja, zaposlovanja, digitalne udeležbe, e-upravljanja, civilne udeležbe, revščine in socialne vključenosti, namreč

ugotavlja tudi posebna Strokovna skupina EU na visoki ravni za pismenost, katere priporočila so povzeta v sklepu Sveta EU o pismenosti z dne 26. novembra 2012 (Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018: 4), zato je potrebno ter pomembno spodbujati in razvijati vse vidike pismenosti, v jezikovnem izobraževanju pa celostno načrtovati in spremljati celotno vertikalo: od vrta do vključno s fakulteto. Prvi izmed osrednjih ciljev slovenske jezikovne politike v novem programu je »dvig ravni jezikovne zmožnosti oz. pismenosti (vključno z izobraževanjem izobraževalcev in kakovostnejšim izobraževalnim sistemom) v slovenščini« (prav tam: 45).

Pismenost

Razumevanje pojma pismenosti se spreminja glede na aktualni družbeni kontekst, zato se tudi opredelitve pojma pismenost med seboj razlikujejo v določenih vidikih: nekatere od njih pojmujejo pismenost kot kontinuum, katerih skrajni točki sta nepismenost in pismenost z vsemi vmesnimi stopnjami bolj ali manj razvite pismenosti; druge govorijo o delitvi pismenosti na individualno in socialno/družbeno pismenost (pismenost posameznika v razmerju s pismenostjo določene socialne skupine/družbe); spet tretje poudarjajo zgodovinsko-geografski vidik pismenosti (biti pismen v afriškem plemenu pomeni nekaj drugega, kot biti pismen v evropski družbi) (Pečjak 2010: 12).

Če naj bo učenje branja učinkovito, je pomembno, da je pismenost zasnovana kot dinamična, notranje povezana in večrazsežnostna po naravi. Postati ali biti pismen, pomeni učiti se učinkovito in hkrati nadzirati jezikovne in druge znakovne sisteme, kognitivne, sociokulturne ter razvojne razsežnosti pisnega jezika na transakcijski način. Jezikovna razsežnost poudarja/izpostavi komunikacijske sisteme (jezik, umetnost, glasba, matematika, gibanje), ki posredujejo pomen; kognitivna razsežnost poudarja miselne strategije in procese, s katerimi se gradi pomen; sociokulturna razsežnost poudarja socialno identiteto in rabo pismenosti za pogajanje in kritiko transakcij/izmenjav s svetom v določeni skupini; razvojna poudarja strategije, ki se rabijo za razumevanje prvih treh razsežnosti pismenosti: jezikovne, kognitivne in sociokulturne (Kucer 2014). Pravzaprav vsako dejanje, ko pismenost uporabimo v resničnem svetu, vključuje te štiri razsežnosti (Kucer 1991, 1994, 2008b; Kucer in Silva 2013).

Bralna pismenost

Temelj vseh pismenosti je bralna pismenost, bralni dosežki učencev pa pomemben pokazatelj kakovosti in učinkovitosti izobraževalnih sistemov. Da bi bili ti dosežki čim boljši, morajo biti temelji za učenje branja trdno postavljeni v predšolskem obdobju, osrednji kurikulumi za predšolsko vzgojo pa vsebovati didaktične napotke za razvijanje zgodnjih bralnih spretnosti (Poučevanje branja v Evropi: okoliščine,

politike in prakse 2011: 13), vzgojiteljice oz. vzgojitelji pa prepoznati pomen opolnomočenja otrok v pred(bralnih) in (pred)pisalnih spretnostih. V vrtčevskem okolju je ključnega pomena:

vzgojiteljčino prepričanje o otrokovem razvoju in razvoju zgodnje pismenosti v zgodnjem otroštvu. Vzgojiteljice, ki menijo, da je zgodnje otroštvo obdobje, občutljivo za otrokov govorni razvoj, se z otrokom pogosto pogovarjajo, spodbujajo, da otroci sprašujejo, na njihova vprašanja odgovarjajo; vzgojiteljice, ki menijo, da je v zgodnjem otroštvu pomembno spodbujanje predbralnih in predpisalnih spretnosti, zagotavljajo otrokom veliko tiskanega gradiva, slikanic in otroških knjig, jih spodbujajo k dejavnostim, pri katerih uporabljajo simbolno izražanje, če pokažejo interes, jih učijo pisati črke, brati besede. (Kleec 2006, nav. po Marjanovič Umek 2010: 39.)

Na razvoj otrokove pismenosti vpliva več dejavnikov: otrokove intelektualne sposobnosti, družinsko, vrtčevsko in šolsko okolje, torej izkušnje, ki jih pridobi doma in v vrtcu/šoli (Rowse 2006; Sénéchal in Lefevre 2002; Snow idr. 2007). Zgodnje dejavnosti za spodbujanje otrokove pismenosti v družinskem okolju prispevajo k razvoju otrokovih spretnosti na področju zgodnje pismenosti (npr. Lonigan, Burgess in Anthony 2000; Neumann, Hood in Ford 2011; Sénéchal 2006; Silinskas idr., 2013). Za otroke je dom najpomembnejši kontekst. Ko so otroci malo starejši, preživijo pomembno količino časa v vrtcu/šoli. T. i. prehodni predmeti (angl. transactional objects) lahko otrokom pomagajo povezati dva konteksta: dom in vrtec/šola (Hallet 2008). Eden izmed takšnih predmetov so različne vrste knjig, npr. slikanice. Prav branje knjig je najpogostejši način uvajanja besedil in pisnega jezika v predšolskem in zgodnješolskem kurikulumu. S. Pečjak in A. Gradišar (2002) opredeljujeta učenje branja kot dolgotrajen proces in hkrati kot najučinkovitejše sredstvo za usvajanje znanja. Vukelich in Christie (2009: 12) celo menita, da je branje knjig otrokom temelj učenja zgodnje pismenosti. Branje je predpogoj za razvoj bralne pismenosti, ki je splošna zmožnost razumevanja, uporabe in premisleka o napisanem, da bi se izpolnili posameznikovi in družbeni cilji. To presega kognitivne elemente branja (npr. dekodiranje besed in razumevanje besedila), vključuje še druge vidike, kot sta npr. motivacija in najdenje v pisnih besedilih (Poučevanje branja v Evropi: okoliščine politike in prakse 2011: 7). Tudi v raziskavi PISA (2013: 21) je bralna pismenost opredeljena kot »razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi«. Raziskava OECD je pokazala, da so učenci, ki jim odrasli (starejši, drugi) pogosto berejo, dosegli boljše rezultate v PISI 2009 kot učenci, ki jim starši ne berejo pogosto ali jim sploh ne berejo (OECD 2011). Najvišje bralne zmožnosti je v raziskavi PISA doseglo le 0,3 % slovenskih učencev, v OECD 1,0 %, v Evropski uniji 0,6 % (PISA 2010: 2). PISA 2012 ne kaže boljših rezultatov, saj naj bi bili »slovenski dosežki v bralni pismenosti glede na prejšnjo raziskavo PISA stabilni« (PISA 2013: 1).

Bralna pismenost je torej zmožnost, ki povezuje stališča oz. vrednostne opredelitve, obvladovanje procesov in znanje, zajema zmožnosti razumevanja, vrednotenja in

uporabe besedil (tudi pisanje o prebranem)¹ ter stališča do pomembnosti branja (Pečjak 2012: 11–16). O slednjem spregovorimo v raziskavi.

Raziskava

Cilj raziskave

Cilj raziskave je predstaviti stališča vzgojiteljic oz. vzgojiteljev do razvijanja otrokove bralne pismenosti, opozoriti na pomen sistematičnega razvijanja otrokove pismenosti ter tako izboljšati jezikovno prakso v vrtcu.

Metoda

Uporabili smo kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Vogrinc 2008: 11).

Opis vzorca

V vzorec je bilo vzetih 81 vzgojiteljic,² in sicer 51 oz. 63,0 % iz dveh ljubljanskih in 30 oz. 37,0 % iz dveh primorskih vrtcev.³ Povprečna starost vzgojiteljic je bila 39,33 let, najmanjša starost 23 let, največja starost pa 60 let. Povprečna delovna doba vzgojiteljic je bila 16,85 let, najmanjša (minimalna) delovna doba je bila 0,5 leta, največja (maksimalna) delovna doba pa 36,0 let. 59 vzgojiteljic oz. 72,8 % je končalo visoko strokovno šolo, 13 vzgojiteljic oz. 16,0 % višjo strokovno šolo, 9 vzgojiteljic oz. 11,1 % ima univerzitetno izobrazbo. 53 vzgojiteljic oz. 65,4 % je šolanje končalo na Univerzi v Ljubljani, 23 vzgojiteljic oz. 28,4 % na Univerzi na Primorskem in 5 vzgojiteljic oz. 6,2 % na Univerzi v Mariboru.

Opis instrumenta

V skladu z namenom raziskave je bil sestavljen vprašalnik Stališča vzgojiteljic oz. vzgojiteljev do razvijanja otrokove bralne pismenosti. Vprašalnik je sestavljalo 26 lestvic stališč Likertovega tipa. Vzgojiteljice so ocenjevale pomembnost posamezne trditve za razvoj bralne pismenosti na lestvici: 5 – zelo pomembno, 4 – pomembno, 3 – se ne morem odločiti, 2 – nepomembno, 1 – zelo pomembno.

¹ V praksi srečujemo vedno več predšolskih otrok, ki že pišejo.

² V raziskavi so sodelovale le osebe ženskega spola, zato v interpretaciji rezultatov uporabljamo izraz vzgojiteljica.

³ Zahvaljujemo se vrtcem, ki so sodelovali v raziskavi.

Način zbiranja in obdelave podatkov

Vprašalniki so bili razposlani po navadni pošti v začetku decembra 2015, večina vprašalnikov je bila vrnjenih konec decembra 2015, nekaj še na začetku januarja 2016. Podatki so bili obdelani s statističnim paketom SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) na ravni deskriptivne in inferenčne statistike.

Rezultati z interpretacijo

V preglednici 1 so predstavljene vzgojiteljičine povprečne ocene pomembnosti posamezne trditve za razvoj otrokove bralne pismenosti (in standardni odklon).

Preglednica 1: Vzgojiteljičine ocene pomembnosti posamezne trditve za razvoj otrokove bralne pismenosti

Trditvev	\bar{x}	SO
1. Vzgojitelj kaže otrokom, kako se ravna s knjigo.	4,90	0,34
2. Vzgojitelj med branjem kaže otrokom, kako se knjigo bere (listanje strani, branje od leve proti desni).	4,77	0,52
3. Vzgojitelj spodbuja glasbeno opismenjevanje (petje, rimanje, ritmiziranje, ples, poslušanje glasbe).	4,67	0,52
4. Vzgojitelj pogosto odgovarja na vprašanja otrok in njihove odgovore uporabi za uvajanje novih tem pogovora.	4,67	0,59
5. Vzgojitelj spodbuja otroke, da o vsebini slišane pripovedujejo, razpravljajo.	4,64	0,59
6. Vzgojitelj se pogosto odziva na besedne in nebesedne pobude otrok in jih smiselno vključi v načrtovanje novih (jezikovnih) dejavnosti.	4,60	0,52
7. Vzgojitelj spodbuja otrokovo jezikovno ustvarjalnost z vprašanji višje ravni.	4,60	0,58
8. Vzgojitelj spodbuja likovno izražanje.	4,58	0,60
9. Vzgojitelj spodbuja glasovno zavedanje (glaskanje, rime, zlogovanje).	4,58	0,58
10. Vzgojitelj vsak dan pripoveduje otrokom.	4,56	0,58
11. Vzgojitelj spodbuja izražanje z gibom.	4,51	0,64
12. Vzgojitelj uporablja knjižni jezik v formalnem govornem položaju in neknjižni jezik v neformalnem govornem položaju.	4,48	0,87
13. Vzgojitelj informira starše o pomenu zgodnjega branja.	4,48	0,69
14. Vzgojitelj s Predšolsko bralno značko v vrtcu spodbuja družinsko pismenost.	4,43	0,77
15. Vzgojitelj vsak dan glasno bere otrokom.	4,40	0,88
16. Vzgojitelj z otroki redno obiskuje knjižnico.	4,38	0,72

17. Vzgojitelj ima do vseh otrok ustrezno visoka pričakovanja.	4,32	0,88
18. Vzgojitelj svetuje staršem primerne knjige za otroke.	4,31	0,72
19. Vzgojitelj spodbuja zaznavanje in prepoznavanje tiska v okolju.	4,30	0,63
20. Vzgojitelj spodbuja spontano pisanje.	4,30	0,73
21. Vzgojitelj spodbuja spoznavanje s črkami.	4,24	0,74
22. Vzgojitelj spodbuja razumevanje vloge tiska.	4,03	0,75
23. Vzgojitelj enako pogosto bere otrokom umetnostna in neumetnostna besedila.	3,97	0,81
24. Vzgojitelj z otroki redno obiskuje lutkovno gledališče.	3,78	0,96
25. Vzgojitelj spodbuja računalniško opismenjevanje.	3,62	0,94
26. Vzgojitelj se o izbiri otroške literature posvetuje s knjižničarjem.	3,61	0,89

Legenda:

\bar{x} = povprečna ocena pomembnosti za razvoj otrokove bralne pismenosti

SO = standardni odklon

Iz rezultatov v preglednici 1 lahko razberemo, da so anketirane vzgojiteljice kot najpomembnejšo trditev za razvoj otrokove bralne pismenosti ocenile trditev »vzgojitelj kaže otrokom, kako se ravna s knjigo« (otrok naj lepo ravna s knjigo: naj ne piše/riše vanjo, naj ne trga listov, naj je ne meče po tleh itn.), sledijo ji ocene trditev »vzgojitelj med branjem kaže otrokom, kako se knjigo bere (listanje strani, branje od leve proti desni)«, »vzgojitelj spodbuja glasbeno opismenjevanje (petje, rimanje, ritmiziranje, ples, poslušanje glasbe)«, »vzgojitelj pogosto odgovarja na vprašanja otrok in njihove odgovore uporabi za uvajanje novih tem (pogovora)«, peta po oceni pomembnosti za razvoj bralne pismenosti je po oceni anketiranih vzgojiteljic trditev »vzgojitelj spodbuja otroke, da o vsebini slišane pripovedujejo, razpravljajo«. Da so anketirane vzgojiteljice kot najpomembnejših pet ocenile prav te trditve, pripisujemo dejstvu, da je bonton ravnanja s knjigo trdno umeščen ne le v vzgojiteljevih/učiteljevih prepričanjih, ampak v prepričanjih večine odraslih ne glede na spol, starost, izobrazbo, družbeno okolje; da anketirane vzgojiteljice večinoma poznajo metodo poudarjenega ozaveščanja koncepta tiska/knjige (gl. Skubic 2013) in jo v drugi starostni skupini otrok redno uporabljajo v nemajhnem številu slovenskih vrtec, pa tudi v prvih razredih osnovnih šol; da se anketirane vzgojiteljice zavedajo pozitivnega vpliva glasbenega opismenjevanja na razvoj otrokove bralne pismenosti – L. Morrow je ugotovila, da glasbene dejavnosti spodbujajo razvoj besednjaka (1996), Hansen, Bernstorff in Stuber (2004: 8–9) pa, da obstajajo vzporednice med razvijanjem glasbenih ter (pred)bralnih in (pred)pisalnih spretnosti. Fonološko zavedanje (občutljivost za glasovne enote: generiranje/tvorjenje in prepoznavanje rime, zlogov, začetnih in končnih glasov itn.) avtorji vzporejajo s prvimi glasbenega zvoka (prepoznavanje ponavljajočih in oponašajočih glasovnih vzorcev, sekvenc, stilskih nians itn.), fonemično zavedanje (prepoznavanje najmanjših glasovnih enot v pisanih simbolih, npr. posameznih črk), s poudarjanjem najmanjših enot

glasbenega zvoka v glasbenem zapisu, tekočnost (zmožnost izraziti ideje jasno, govorno ali pisno) z zmožnostjo »gladkega« izvajanja glasbe. Nadalje je razvidno, da anketirane vzgojiteljice sledijo kurikularnim smernicam z jezikovnega področja: da odrasli »pozorno poslušajo komunikacijo med otroki in poskušajo teme, ki jih je uvedel otrok sam, razširiti in poglobiti«; da »otrokom nudijo možnost poslušanja različnih oblik sporočanja med odraslimi; npr. pogajanje, razpravljanje, načrtovanje« (Kurikulum za vrtce 1999: 22).

Rezultati raziskave so pokazali, da so kot šesto po pomembnosti za razvoj otrokove bralne pismenosti anketirane vzgojiteljice ocenile trditev »vzgojitelj se pogosto odziva na besedne in nebesedne pobude otrok in jih smiselno vključi v načrtovanje novih (jezikovnih) dejavnosti«, sledijo ji ocene trditev »vzgojitelj spodbuja otrokovo jezikovno ustvarjalnost z vprašanji višje ravni«, »vzgojitelj spodbuja likovno izražanje«, »vzgojitelj spodbuja glasovno zavedanje (glaskanje, rimanje zlogovanje)«, »vzgojitelj vsak dan pripoveduje otrokom«. D. Skubic (2004: 151) je v raziskavi preučevala pedagoški govor v vrtcu in osnovni šoli s poudarkom ne enem segmentu, tj. vzgojiteljevih in otrokovih vprašanjih. Rezultati so med drugim pokazali, da je bilo le 9,1 % vzgojiteljevih vprašanj višje ravni, zato se zdi zelo pomembno, da vzgojiteljice prepoznajo pomembnost vprašanj, ki spodbujajo pri otroku miselne procese in s tem ustvarjajo novo znanje. V procesu opismenjevanja so ključne tri komponente (Pečjak, Potočnik 2011: 67): poznavanje črk (vidno razločevanje črk), uporaba podpornih znakov pri dekodiranju (grafo-fonetični, semantični, sintaktični ključ) in fonološko zavedanje (glasovno razločevanje). Z likovnega vidika (Butina 1997b: 102) je relevantno ravno vizualno razlikovanje simbolov, ki ga ni mogoče meriti brez glasovnega razlikovanja (da otrok poimenuje prepoznano črko).

Kot enajsto po pomembnosti za razvoj otrokove bralne pismenosti so anketirane vzgojiteljice ocenile trditev »vzgojitelj spodbuja izražanje z gibom«, sledijo ji ocene trditev »vzgojitelj uporablja knjižni jezik v formalnem govornem položaju in neknjižni jezik v neformalnem govornem položaju«, »vzgojitelj informira starše o pomenu zgodnjega branja«, »vzgojitelj s Predšolsko bralno značko v vrtcu spodbuja družinsko pismenost«, »vzgojitelj vsak dan glasno bere otrokom«. Anketirane vzgojiteljice sledijo ciljema v Kurikulumu za vrtce, da se »otrok izraža s kretnjami in gibi«, »loči (prepoznava) med narečnim/pogovornim in knjižnim govorjenim jezikom« (1999: 19, 20). Pomen partnerskega sodelovanja vrtca z okoljem oz. načelo sodelovanja vrtca s starši je eno izmed načel v Kurikulumu za vrtce. Raziskave v zadnjih treh desetletjih kažejo, kako pomembno vpliva družinsko okolje (socialno-ekonomski status, izobrazba staršev, velikost družine itn.), še posebej stališča staršev in njihovo sodelovanje v dejavnostih, ki spodbujajo razvoj pismenosti njihovega otroka, na kasnejši otrokov akademski uspeh. Stališča staršev so lahko odločilnega pomena za otrokove dosežke in lahko presežejo vpliv ostalih dejavnikov (2011: 2). Vzgojiteljevo glasno branje, kot so ugotovili že Snow, Burns in Griffin (1998), je izjemnega pomena za razvoj bralne pismenosti, saj to pomeni med drugim tudi zagotavljanje fluentnosti oz. tekočnosti, tj. avtomatiziranega in ustreznega/pravilnega prepoznavanja besed, ki kaže, da zna otrok dekodirati besede in razumeti, kaj bere – to

je tudi glavni cilj branja. Dejavnosti, ki spodbujajo tekočnost, obsegajo vzgojiteljevo/ učiteljevo tekoče glasno branje kot model, ponavljajoča branja, odmevna branja zgodb, branje »lahkih« zgodb, branje in prepevanje znanih zgodb za pridobivanje ritma tekočega branja, ustvarjanje podlage novim zgodbam z uvajanjem novih besed, še preden jih preberemo v besedilu. Upoštevaajoč teoretska ozadja govornega razvoja in rezultate nekaterih podobnih raziskav s starejšimi predšolskimi otroki (npr. Pellegrini in Galda 1982) pa bi veljalo k načrtnemu glasnemu branju otroške literature dodati še druge pristope, npr. otroci se igrajo v simbolnih igrah, potem ko so slišali prebrano zgodbo, samostojno opisujejo posamezne junake iz zgodbe in si izmišljajo različna nadaljevanje in/ali konce nedokončanih zgodb, ki otroke vodijo h govorni transformaciji, predstavnosti, fleksibilni rabi govora, rabi govora v različnih funkcijah (Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc, Lešnik Musek 2002: 63).

Kot šestnajsto po pomembnosti za razvoj otrokove bralne pismenosti so anketirane vzgojiteljice ocenile trditev »vzgojitelj z otroki redno obiskuje knjižnico«, sledijo ji ocene trditev »vzgojitelj ima do vseh otrok ustrezno visoka pričakovanja«, »vzgojitelj svetuje staršem primerne knjige za otroka«, »vzgojitelj spodbuja zaznavanje in prepoznavanje tiska v okolju«, »vzgojitelj spodbuja spontano pisanje«. Izobrazba mame, materialni pogoji (število knjig in e-knjig, ki jih imajo doma, število in raznovrstnost knjig za otroke) in dejavnosti v otrokovi družini (ali in če, kako pogosto starši berejo otroku, obiskujejo skupaj z otrokom knjižnico, gledajo otroške oddaje na televiziji in računalniku) so pozitivno in statistično pomembno povezane s skupnim rezultatom na lestvici govornega razvoja (Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc, Lešnik Musek 2002). Ne le starši, tudi vzgojitelji naj bi skupaj z otroki redno obiskovali knjižnico in se za učinkovito motiviranje prihodnjih mladih bralcev (kot na Finskem) povezali s knjižničarji (Sinko 2012). Predvsem pa je pomembno zavedanje, da ima vzgojitelj do vseh otrok ustrezno visoka pričakovanja (upoštevanje njegove razvojne zmožnosti, interes, območja bližnjega razvoja), kar so anketirane vzgojiteljice navedle kot sedemnajsto trditev po pomembnosti za razvoj otrokove bralne pismenosti. Nadalje Saksida (2013: 6) meni, da je pomembno izbirati kakovostna, raje zahtevnejša kot premalo zahtevna besedila in raznovrstna umetnostna besedila. Razvijanje pismenosti (med drugim tudi spontano pisanje) naj spodbujajo mentorji pismenosti (starši, vzgojitelji, knjižničarji, lahko tudi starejši mladi bralci). Vzgojiteljica naj bi v procesu razvijanja družinske pismenosti starše seznanila z možnostmi doživljanja, razumevanja in vrednotenja raznovrstnih besedil, načini pogovora z otrokom o namenu, vsebini in temi besedila, smiselnosti branja problemskih in zahtevnejših besedil ipd. – bistveno je, da pri izbiri bralnega gradiva vzgojiteljica upošteva načelo strokovnosti in ne le likovne oz. vizualne podobe gradiva, še posebej, če pri tem prepozna značilnosti likovnega oz. vizualnega kiča, ali nepoznavanja pestrosti otroških interesov (Saksida 2013: 3, gl. tudi v Knaflič, Bucik 2009).

Kot enaindvajseto po pomembnosti so anketirane vzgojiteljice ocenile trditev »vzgojitelj spodbuja spoznavanje s črkami«, sledijo ji ocene trditev »vzgojitelj spodbuja razumevanje vloge tiska«, »vzgojitelj enako pogosto bere otrokom

literarna in neliterarna besedila«, »vzgojitelj z otroki pogosto obiskuje lutkovno gledališče«, »vzgojitelj spodbuja računalniško opismenjevanje« in »vzgojitelj se o izbiri otroške literature posvetuje s knjižničarjem«. Številne raziskave opozarjajo na težave otrok pri vidnem razločevanju črk med seboj, t. i. kritične skupine črk. Pops navaja kritične pare, kot so b-d, p-b, g-p, Pick je zaznal lažje prepoznavanje ravnih črk (I T) kot ukrivljenih (S C), Dunn - Rankin je oblikoval skupine: e a s c o / n u m w / b p d / h f l k t i (pov. po Pečjak, 1999: 33). S. Pečjak (prav tam: 32) navaja ugotovitve Luria, da je praktična izkušnja zelo pomembna pri vidni zaznavi in razločevanju oblik, če imajo otroci možnost, da vzamejo oblike v roke). Zelo zanimivo so anketirane vzgojiteljice ocenile spodbujanje računalniškega opismenjevanja, čeprav že Wechtersbach (2003: 524) navaja več ciljev, ki jih lahko v vrtcu uresničimo z rabo računalnika, npr. razumevanje, da se računalnik uporablja v različne namene, prepoznavanje temeljnih elementov računalnika, nadzorovano premikanje kazalca miške po zaslonu in klikanje, poimenovanje opravi (natisni, shrani, naloži), tipkanje osnovnih črk (otrok napiše svoje ime) itn. Najnižje pa so anketirane vzgojiteljice ocenile vlogo knjižničarja pri izbiri otroške literature, na Finskem pa je njegova vloga pri tem zelo pomembna (Sinko 2012). Med vzgojiteljem/ učiteljem in knjižničarjem namreč poteka tesno sodelovanje; vzgojitelji/učitelji in knjižničarji imajo na Finskem isti cilj: sodelujejo, da bi motivirali bralno aktivnost otrok/učencev in pridobili učne informacije. Finski vzgojitelj oz. učitelj ve, kako razvijati bralne spretnosti in pozna interesna področja posameznega učenca, kako motivirati za branje in kako pristopiti k vsaki knjigi ter kako učiti bralne spretnosti in različne bralne strategije, kako uporabiti učbenike/delovne zvezke, ampak ni vedno močen na področju informacijske pismenosti, medtem ko knjižničar pozna novejšo in najbolj kakovostne, motivacijske in zanimive knjige za določeno starostno obdobje ter stvarna besedila (neleposlovje) in ve, kako iskati informacije po spletu (Sinko 2012).

Sklepne ugotovitve

Iz rezultatov raziskave je razvidno, da se anketirane vzgojiteljice zavedajo svoje vloge za spodbujanje bralne pismenosti v vrtcu.

Naj sklenemo z nekaterimi predlogi za dvig kakovosti razvijanja jezikovne zmožnosti, še posebej (pred)bralnih in (pred)pisalnih spretnosti.

Učiteljice oz. učitelji, ki poučujejo branje, naj bi imeli razvite odlične jezikovne zmožnosti in bralne spretnosti. Te zmožnosti bi morali bodisi dokazati pred vpisom v študij, med njim ali ob koncu študija. Praksa je v Evropi zelo različna. Študija Eurydice Poučevanje branja v Evropi: okoliščine in prakse (2011: 105) poroča, da morajo v Litvi, na Madžarskem, Poljskem, Latviji in Sloveniji vsi prihodnji študenti opraviti izpit ob zaključku višjega sekundarnega izobraževanja, ki vključuje tudi preverjanje bralnih zmožnosti; v zadnjih treh državah je možnost študentove izbire študija odvisna od ocene, ki jo je dosegel na izpitu. V Bolgariji, Grčiji, Španiji in

Turčiji morajo vsi prihodnji študenti opraviti sprejemne izpite, na katerih se preverjajo in ocenjujejo bralne zmožnosti. Le v Veliki Britaniji je potrebno za pridobitev statusa usposobljenega učitelja med izobraževanjem opraviti centralno vodene računalniške preizkuse o znanju in spretnostih iz bralne pismenosti, numeričnosti in informacijsko komunikacijskih tehnologij. Kaj pa vzgojiteljice oz. vzgojitelji v Sloveniji? Slovenski Kurikulum za vrtce se zgleduje po skandinavskem modelu in je zatorej izrazito odprt, tj. predlagane vsebine in dejavnosti (postavljene so ločeno za prvo in drugo starostno skupino otrok) predstavljajo možne poti in načine uresničevanja ciljev (tudi med temi lahko vzgojiteljica oz. vzgojitelj izbira), vzgojiteljica oz. vzgojitelj pa je tisti, ki se po strokovni presoji odloča, kaj, kdaj in kako (Kurikulum za vrtce 1999: 4). Pogrešamo pa jasnejšo opredelitev predopismenjevanja. V posodobljen kurikulum bi bilo nujno potrebno vnesti predloge za razvijanje jezikovne zmožnosti, še posebej (pred)bralnih in (pred)pisalnih spretnosti.

Če naj bi bili temelji za učenje branja in pisanja postavljeni v predšolskem obdobju, bi tudi vzgojiteljice oz. vzgojitelji morali imeti razvite odlične jezikovne zmožnosti in bralne spretnosti, da bi lahko v (pred)bralnih in (pred)pisalnih spretnostih popolnoma opolnomočili otroke.

- Prvi ključni vidik za dvig kakovosti razvijanja (pred)bralnih in (pred) pisalnih spretnosti v predšolskem obdobju/vrtcu vidimo v selektivnejšem izboru vzgojiteljic oz. vzgojiteljev, na kar nas opozarjajo strokovnjaki iz prakse (ravnateljice oz. ravnatelj, vzgojitelj oz. vzgojiteljice). Zavedamo se, da je kurikularnih področij v vrtcu šest in da so oz. morajo biti kolikor toliko uravnotežena, a glede na to, da toliko raziskav kaže, kako zelo pomembno je razvijanje/spodbujanje zgodnje otrokove pismenosti za otrokov akademski uspeh, bi bilo treba nedvomno v tem izboru (naj) več pozornosti nameniti jezikovnim zmožnostim in bralnim spretnostim prihodnjih vzgojiteljic oz. vzgojiteljev.
- Drugi ključni vidik vidimo v obveznem stalnem strokovnem izpopolnjevanju za vzgojiteljice in vzgojitelje v poklicu, ki bi vključevalo naslednja znanja oz. kompetence: visoko jezikovno zmožnost, poznavanje značilnosti pedagoškega govora/diskurza, splošne pedagoške in specifične/metodične spretnosti, specifična znanja, povezana s pismenostjo oz. (pred)bralne in (pred)pisalne, strategije (pred)opismenjevanja, strategije (pred) opismenjevanja otrok tujcev, prepoznavanje in obravnavanje potencialnih govorno-jezikovnih motenj in s tem povezanih morebitnih bralnih težav. Vzgojiteljice oz. vzgojitelji naj bi pri tem vedno upoštevali izkušnje, ki jih v učno situacijo prinaša otrok. Ne gre namreč pozabiti »pomena uravnoteženosti med učenjem, ki ga inicira otrok, in tistim, ki ga usmerja vzgojitelj. Tako otroci dobijo učne izkušnje, ki jih potrebujejo, da bi uspeli v tem kompleksnem svetu« (Vonta 2009: 86), pri čemer je skladno s kurikulumom treba spoštovati otrokove razvojne zmožnosti, njegove interese in ga spodbujati k želji po branju.

- Tretji ključni vidik je dvig vzgojiteljevih pričakovanj do otroka. Vzgojiteljica oz. vzgojitelj to lahko stori le s sodelovanjem in vključevanjem staršev v vzgojno-izobraževalni proces (Vonta 2006: 6) oz. kot pravi Vandenbroeck (2011: 2), mora biti »na otroka osredinjen kurikulum tudi na družino osredinjen kurikulum«, tj. med drugim tudi na učinkovitejše ozaveščanje staršev o pomenu (zgodnje) bralne in družinske pismenosti za lažji vstop v šolo in optimalen učni uspeh.

Razvita bralna pismenost in opismenjen bralec ni le vrednota, je ključni pogoj za akademski uspeh in soustvarjanje demokratične družbe, temelječe na znanju in inoviranju, kar je ne nazadnje prednostni cilj *Strategije razvoja Slovenije 2014–2020*.

Literatura

Hansen, Dee, Bernstorf, Elaine, in Stuber, Gayle M., 2004: *The music and Literacy Connection*. Lanham, Boulder, New York, London: Rowman in Littlefield.

Knaflič, Livija, in Bucik, Nataša (ur.), 2009: *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kurikulum za vrtce: <www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/.../podrocje/vrtci/...vrtci_kur.pdf>. (Dostop 27. 3. 2016.)

Kucer, Stephen, B., 1991: Authenticity as the basis for instruction. *Language Arts* 68, 532–540.

Kucer, Stephen, B., 1994: Real world literacy activities for real world kids. *The California Reader* 27, 3–10.

Kucer, Stephen, B. (ur.), 2008b: *What research really says about teaching and learning to read*. Urbana IL: National Council of Teachers of English. 33–63.

Kucer, Stephen, B., 2014: *Dimensions of Literacy. A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings*. 4. izdaja. New York, London: Routledge/Taylor in Francis.

Kucer, Stephen, in B., Silva, Cecilia, 2013: *Teaching the dimensions of literacy*. 2. izdaja. New York: Routledge/Taylor in Francis.

Lonigan, Christopher, J., Burgess, Stephan, R., in Anthony, Jason, L., 2000: Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence of a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology* 36/5. 596–613. <http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/7901/Research_review-importance_of_families_and_home.pdf>. (Dostop 20. 7. 2016.)

Morrow, Lesley M., 1996: *Motivating reading and writing in diverse classrooms: Social and physical contexts*. Research Report 28. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. (Refereed Monograph).

Neumann, Michelle M., Hood, Michelle, in Ford, Ruth, M., 2011: Mother–child joint writing in an environmental print setting: Relations with emergent literacy. *Early Child Development and Care* 1, 1–21.

Pečjak, Sonja, 1999: *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete (Razprave FF).

Pečjak, Sonja, in Gradišar, Ana, 2002: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, Sonja, 2012: *Psihološki vidiki bralne pismenosti. Od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Razprave FF).

Pellegrini, Anthony D., in Galda, Lee, 1982: The Effects of Thematic-Fantasy Play Training on the Development of Children's Story Comprehension. *American Educational Research Journal* 19/3. 443–452.

PISA, 2013: *OECD PISA 2012*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf>. (Dostop 17. 4. 2016.)

Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse, 2011: <<http://eurydice.si>>. (Dostop 27. 3. 2016.)

Rowell, Jennifer, 2006: *Family Literacy Experiences: Creating Reading and Writing Opportunities That Support Classroom Learning*. Markham, Ontario: Pembroke Publishers.

Saksida, Igor, 2013: Jezik. 3. A., Umetnostna besedila. Marjanovič Umek, Ljubica idr.: *Načrtovanje dejavnosti v vrtcu: primeri dejavnosti na različnih področjih Kurikula za vrtce*. Maribor: Forum Media.

Sénéchal, Monique, in LeFevre, Jo-Anne, 2002: Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development* 73/2. 445–460.

Sénéchal, Monique, 2006: *The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading from Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review*. Report reviewed and approved by the Institute for Education Sciences, US Department of Education.

Silinskas, Gintautas, Kiuru, Noona, Tolvanen, Asko, in Nurmi, Jari-Erik, 2013: Maternal teaching of reading and children's reading skills in Grade 1: Patterns and predictors of positive and negative associations. *Learning and Individual Differences* 27. 54–66.

Sinko, Pirjo, 2012: *Main factors behind the good PISA results in Finland*. <<http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/conferences/2012/finnish-pisa-results-2012.pdf>>. (Dostop 7. 8. 2016.)

Skubic, Darija, 2004: *Pedagoški govor v vrtcu in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Skubic, Darija, 2013: Otrokovo poznavanje koncepta tiska (knjige) kot pomemben del zgodnje pismenosti. *Jezik in slovnost* 58/3. 45–58.

Snow, Catherine E., Porche, Michelle V., Tabors, Paton O. and Harris, in Stephanie R., 2007: *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Snow, Catherine E., Burns, M. Susan, in Griffin, Peg (ur.), 1998: *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Research Council.

Strategija razvoja Slovenije 2014–2020: <http://www.mgrt.gov.si/fileadmin/mgrt.gov.si/pageuploads/EKP/Drugi_dokumenti/SRS_09_08_2013.pdf>. (Dostop 24. 7. 2016.)

Vandenbroeck, Michel, 2011: Diversity in Early Childhood Services. Tremblay, Richard E., Boivin, Michael, Peters, Ray deV, in Barr, Ronald G. (ur.): *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. 1–6. <<http://www.child-encyclopedia.com/documents/VandenbroeckANGxp1.pdf>>. (Dostop 27. 3. 2016.)

Vogrinc, Janez, 2008: Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vonta, Tatjana, 2006: Za uspešno integracijo romskih otrok v šolo je odlično komaj dovolj dobro. *Šolsko polje* 17/5–6. 3–28.

Vonta, Tatjana, 2009: *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Dissertations_8/index.html>. (Dostop 27. 3. 2016.)

Vukelich, Carol, Christie, James, 2009: *Building a Foundation for Preschool Literacy: Effective Instruction for Children's Reading and Writing Development*, 2nd edition. International Reading Association.

Wechtersbach, Rado, 2003: Otrok, vrtec in računalnik. *Organizacija* 36. 523–524. <<http://lopes1.fov.uni-mb.si/is2003/Wechter.pdf>>. (Dostop 21. 7. 2016.)

ESTONSKA UČNA URA O BRALNI PISMENOSTI ZA SLOVENIJO¹

Prispevek uvodoma prikaže rezultate slovenskih učencev v mednarodni raziskavi PISA, v osrednjem delu pa podrobno predstavlja študijo primera Estonije, ki je po ekonomsko-druženih kazalcih primerljiva s Slovenijo, po bralnih dosežkih pa jo močno presega. V tem izobraževalnem sistemu je opazno zgledovanje po uspešnih izobraževalnih sistemih: poudarjene so kultura dela in visokih dosežkov, aktivne metode učenja in poučevanja, odgovornost sooblikovalcev pouka (predvsem učiteljev) in mednarodna primerljivost. V sklepnem delu so oblikovana priporočila za Slovenijo: krepitev šolske discipline in avtoritete učitelja kot bralnega modela, zagotavljanje visokih pričakovanj in pravičnosti, oblikovanje sistema zagotavljanja kakovosti na podlagi odgovornosti in zanesljivosti (povezava notranje in zunanje evalvacije, zunanje preverjanje znanja), večja individualizacija in diferenciacija pouka (predvsem večja skrb za nadarjene) ter ambiciozno razvijanje bralnih strategij ob raznovrstnih dejavnikih bralne motivacije pri vseh predmetih.

Gljučne besede: bralna pismenost, PISA, Estonija, Slovenija, kakovost pouka bralne pismenosti

Uvod

Slovenija se v mednarodni raziskavi bralne pismenosti PISA (Programme for International Student Assessment) ne uvršča na najvišje (2006, 2009, 2012), tudi na visoko povprečno mesto ne; v »Sloveniji 79 % učencev dosega temeljne bralne kompetence, v povprečju v OECD je teh učencev 81 %, v EU pa 82 %«; »(n)ajvišje bralne kompetence dosega 0,3 % slovenskih učencev, v OECD 1,0 % in v EU

¹ Naslov prispevka se navezuje na temeljno izhodišče raziskave PISA, ki naj usmerja spremembo izobraževalnih sistemov; tak je tudi naslov knjige, ki govori o primerjavi dosežkov Združenih držav Amerike in drugih izbranih udeleženk raziskave (prim: OECD 2011).

0,6 %« (PISA 2010: 2). Manj zahtevni bralni procesi (razumevanje informacij in povzemanje besedila) slovenskim mladim bralcem ne delajo težav, zanje zahtevnejše pa so naloge, ki od njih zahtevajo kompleksnejše bralne odzive, tj. poglobljeno razmišljanje in kritično vrednotenje prebranega besedila (za podrobne opise dosežkov prim.: OECD 2010: 47). Slovenija je statistično pomembno pod povprečjem OECD po skupnem rezultatu bralne zmožnosti in vseh treh njenih podlestvicah (iskanje in priklic informacij, povzemanje in interpretiranje besedila, razmišljanje o ... in vrednotenje besedila, prim. PISA 2010: 18); taka uvrstitev naših učencev ne velja niti za matematično niti za naravoslovno pismenost (OECD 2010: 15). – V manj poglobljenih, pogosto površnih odzivih na to dejstvo se odgovornost pripisuje pouku slovenščine, zasnovi učnega načrta, tudi pomanjkljivim bralno-pedagoškim kompetencam učiteljev. Da bi prikazali razloge za podpovprečne dosežke slovenskih učenk in učencev v mednarodni raziskavi, smo v okviru širšega medpanožnega projekta² izvedli primerjalno analizo rezultatov dosežkov petnajstletnih učenk in učencev³ v bralni pismenosti 2009 drugod po svetu (po navodilih naročnika projekta so bile v projekt glede na dosežke vključene Estonija, Finska, Poljska, Šanghaj, Hong Kong, Singapur, Japonska); analizirali smo (samo)interpretacije udeležencev raziskave, in sicer predvsem na podlagi publikacij OECD. Posebej zanimiva se zdi Estonija, saj je precej bolj kot druge v analizo zajete države s Slovenijo primerljiva po nekaterih osnovnih ekonomskih kazalnikih:⁴ v letu 2009 je imela Estonija 1.334.515 prebivalcev, bruto družbeni proizvod je znašal 19,652 milijard dolarjev oz. 14.726 dolarjev BDP na prebivalca; Slovenija je imela istega leta 2.039,669 prebivalcev, družbeni proizvod je znašal 50,245 milijard dolarjev oz. 24.664 dolarjev BDP na prebivalca. V Estoniji živi 75 % Estoncev in 25 % Rusov, v Sloveniji 83 % Slovencev, vendar kljub ekonomsko-družbeni primerljivosti estonski učenci dosegajo bistveno boljše rezultate kot slovenski. – Kje je iskati vzroke za to? Študija primera Estonije želi očitati odgovor na to kompleksno vprašanje in opozoriti na dejstvo, da zgolj učno načrtovanje in izvajanje pouka materinščine nista temeljna vzroka slovenskega neuspeha v raziskavi PISA 2009, ki je bila osredotočena na bralno pismenost; podpovprečni so tudi rezultati iz leta 2012.

Osnovna metodološka pojasnila

PISA ni »le« beleženje rezultatov na preizkusih bralne pismenosti učenk in učencev, ni le ugotavljanje stanja; njen temeljni namen je načrtovanje izboljšav v šolskih sistemih po svetu. Raziskava je reprezentativna (leta 2009 je v njej sodelovalo

² CRP 2016 (šifra V5-1506), Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji; vodja projekta: izr. prof. dr. Polona Vilar, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

³ Izraz učenec (ne dijak) je ustreznica angleške besede student in se uporablja tudi v drugih slovenskih besedilih o raziskavi PISA (prim. PISA, 2010).

⁴ Glej: <<http://data.worldbank.org/country/estonia>>, <<http://data.worldbank.org/country/slovenia>>, <<http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=EE>>, <<http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=SI>>. (Dostop: 28. 7. 2016.)

okoli 470.000 petnajstletnikov iz 65 držav, je najboljšežnejša med istovrstnimi mednarodnimi programi, rezultati pa med drugim omogočajo:

- »usmerjenost v pridobivanje dodatnih podatkov za načrtovanje in izvajanje izobraževalne politike in prakse« (PISA 2010: 4),
- samorazmislek in načrtovanje vseživljenjskega učenja, saj učenci poročajo o motivaciji in pristopih k učenju,
- spremljavo napredka držav v okvirih njihovih izobraževalnih sistemov in
- povezovanje dosežkov učenk in učencev s podatki iz šolskega in širšega okolja.

Da je rezultate raziskave smiselno in možno upoštevati pri posodabljanju izobraževalnega sistema, kažejo norveški odzivi na rezultate v raziskavi PISA 2000; potem ko so njihovi učenci dosegli povprečne rezultate, so sledili večplastni ukrepi, in sicer motivacijski projekti, uvedba nacionalnih preizkusov znanja ter oblikovanje doktrine pismenosti kot medpredmetne zmožnosti: pismenost je del prihodnje poklicne usposobljenosti otrok, razvija naj se na različno zahtevnih ravneh, ne le na temeljni, mednarodne raziskave pismenosti so podlaga za sestavo nacionalnih preizkusov bralne zmožnosti ob avtentičnih besedilih, ki preverjajo priklic informacij iz besedila, razumevanje in vrednotenje prebranega. Norveška se je ambicioznejše lotila tudi začetnega opismenjevanja (šestletniki se učijo branja in pisanja takoj ob vstopu v šolo), oblikovala zahtevne nacionalne preizkuse (ob koncu osnovne šole trajajo 90 minut, zajemajo 8 do 10 besedil in okoli 40 vprašanj ob njih), oblikovali so jasna priporočila učiteljem v povezavi s taksonomijo bralnih nalog (prim. Roe 2011); PISA je torej lahko ogledalo in smerokaz.

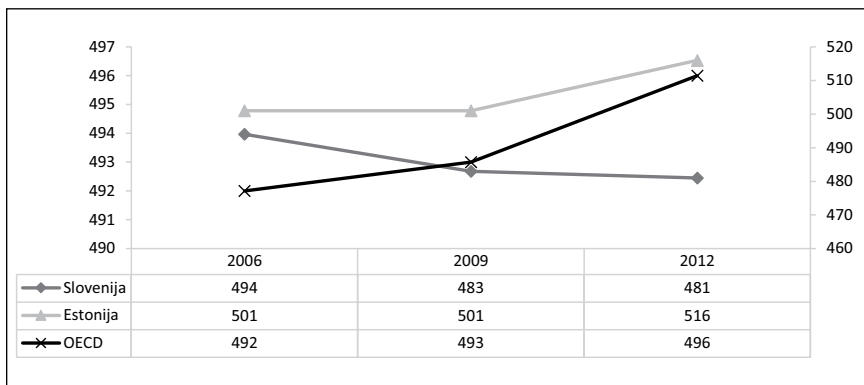
Bralna zmožnost je v raziskavi PISA pojmovana kot preplet procesov in pobudnikov vedenja, saj meri tako bralne dosežke kot stališča do branja in oboje pojmuje funkcionalistično: »Temeljne bralne kompetence (2. raven branja) učencem omogočajo nadaljevanje učenja na vseh področjih in s tem tudi uspešno in učinkovito delovanje v vsakdanjem življenju.« (PISA 2010: 2.) Bralna pismenost ne meri znanja v okviru enega predmeta, torej ne npr. priklica informacij (Kdo je napisal prvo slovensko pesniško zbirko?), se pa navezuje na splošno znanje – tudi v tem presega z učnim načrtom določene vsebinsko-ciljne omejitve predmeta slovenščina, saj bralne zmožnosti ne meri na ravni neodvisnih bralnih procesov, ki se odvijajo v bralčevi zavesti med branjem in sooblikujejo pomen na ravni interakcije med bralcem in besedilom, ampak zlasti pri vrednotenju – na najvišjih ravneh torej – vključujejo še znanje oz. splošno védenje, ki pogosto ključno sooblikuje rešitev bralne naloge na višjih ravneh (prim. Justin 2011). Širše pojmovanje razvijanja kompetenc ne kaže le njihovega pomena za delovanje »v življenju«, ampak opozarja na to, da se »v življenju« te kompetence tudi razvijajo. Razumljiva je tedaj opredelitev pismenosti, ki je »v raziskavi PISA opredeljena kot: razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi.« (PISA 2010: 7.) Ob tem je brez dvoma ključna vloga učitelja kot bralnega modela,

saj »v povprečju boljše dosežke na preizkusu branja dosegajo učenci, ki bolj pogosto uporabljajo strategije samoregulacijskega učenja in strategije elaboracije, obenem pa manj pogosto strategije pomnjenja« (prav tam: 15) in da »šolski sistemi dajejo različen poudarek posameznim vrstam kognitivnih procesov med branjem« (prav tam). Na tej podlagi se sama po sebi zastavljajo naslednja vprašanja:

- Ali so rezultati uspešnih držav in podpovprečni rezultati bralne pismenosti v Sloveniji res »le« posledica nemotiviranosti bralcev in neustreznega pouka slovenščine?
- Ali niso bralni dosežki odraz družbenosti branja (tj. predstav o pomenu in načinih branja), na katero je že pred skoraj tremi desetletji opozarjala M. Grosman (1989)?
- Ali bi morali v učnem načrtovanju, predvsem pa izvajanju pouka, kaj spremeniti, da bi bili dosežki v raziskavi PISA višji?

Študija primera: Estonija

Estonija je bila že leta 2006, ko je bila raziskava PISA osredotočena na naravoslovno pismenost, a je merila tudi bralne dosežke, boljša od Slovenije; trend naraščanja rezultatov učenek in učencev je v Estoniji očiten, v Sloveniji je obrnjen, kar kaže naslednji graf:



Razlike v dosežkih so glede na rezultate PISA 2006 med Slovenijo in Estonijo očitne: že takrat smo imeli manj učencev z višje (ravni 3, 4 in 5) in več z nižje razvitimi bralnimi zmožnostmi (raven 1 in pod njo – opis ravni za leto 2009 je v nadaljevanju prispevka):

PISA 2006 raven	Odstotek učencev, ki dosegajo to raven	PISA 2009 raven	Odstotek učencev, ki dosegajo to raven
		6	Estonija: 0,6 % Slovenija: 0,3 %
5	Estonija: 6,0 % Slovenija: 5,3 %	5	Estonija: 5,4 % Slovenija: 4,3 %
4	Estonija: 21,9 % Slovenija: 21,9 %	4	Estonija: 21,2 % Slovenija: 19,3 %
3	Estonija: 33,9 % Slovenija: 31,6 %	3	Estonija: 33,8 % Slovenija: 29,2 %
2	Estonija: 24,5 % Slovenija: 24,7 %	2	Estonija: 25,6 % Slovenija: 25,6 %
1	Estonija: 10,3 % Slovenija: 12,1 %	1a	Estonija: 10,6 % Slovenija: 15,2 %
Pod 1	Estonija: 3,4 % Slovenija: 4,4 %	1b	Estonija: 2,4 % Slovenija: 5,2 %
		Pod 1	Estonija: 0,3 % Slovenija: 0,8 %

V estonskem poročilu o dosežkih v bralni pismenosti 2006 je zapisano, da je Estonija med državami, ki so statistično pomembno nad povprečjem OECD (Slovenija je blizu povprečja), a je v njem hkrati usmeritev, da je treba bralno zmožnost še izboljšati; tedanji minister za šolstvo Tõnis Lukas je uspeh Estonije povezoval z različnimi dejavniki: z odgovornostjo učencev, usposobljenostjo učiteljev, prenovo učnega načrta, ustreznimi učbeniki, zunanjim preverjanjem znanja, avtotomijo in notranjo evalvacijo kakovosti šole (prim. Kitsing 2006: 3–22). Dosežki Estonije v raziskavi PISA 2009 nad drugo ravno niso bistveno padli: v primerjavi z letom 2006 so manjši za 0,8 %; primerjava dosežkov slovenskih otrok pokažejo drugačno sliko: od leta 2006 do leta 2009 so se dosežki na teh ravneh zmanjšali za 5,7 %.

Uvodoma je v estonskem poročilu o dosežkih v raziskavi PISA 2009 poudarjeno zmanjševanje vpliva socialno-ekonomskih dejavnikov, pravičnost šolskega sistema in pozitivni odnos petnajstletnikov do šole in učiteljev (Kitsing 2011: 5), čemur sledi opredelitev mednarodne primerjave dosežkov: ta ne meri znanja, ampak predvsem zmožnosti prenosa zmožnosti učencev v stvarne življenjske okoliščine ob zaključku obveznega šolanja, in sicer: »koliko so pripravljeni izbirati, obvladati vsakodnevne izzive, se vključevati v družbo in se vseživljenjsko učiti« (prav tam: 7). Estonija po podatkih in interpretacijah iz slovenskega poročila o raziskavi PISA 2009 nima razlik na treh podlestvicah; to pomeni, da učenci poznajo različne možnosti odziva na besedilo, od priklica informacij do kritičnega vrednotenja, medtem ko so »slovenski učenci v povprečju manj navajeni prebrano kritično ovrednotiti in povezati nove informacije z lastnim znanjem in izkušnjami« (OECD 2010: 18). Estonija je po dosežkih iz leta 2009 nadpovprečna: je na 13. mestu med 65 državami, 10. med članicami OECD in 5. v Evropi, temeljno raven dosegajo v Evropi kot

drugi (neposredno za Finsko, prav tam: 9). Posebej zanimivi so tudi prikazi lestvic dosežkov, predvsem najvišjih (v primerjavi s Slovenijo, prim. prav tam in OECD, 2010: 50); primerjava s Finsko je po mnenju avtorjev utemeljena zato, ker je bila Estoniji Finska zgled, z Rusijo pa zato, da se lahko primerjajo rusko govoreči učenci v Estoniji in Rusiji. V nadaljevanju so prikazani dosežki estonskih učencev na posameznih ravneh; pri tem so dodani opisi ravni, ki si sledijo od najvišje (6.) do najnižje (1.), primerjalno pa so navedeni še podatki za OECD, Finsko, Rusijo in Slovenijo:

Raven	Spodnja meja točk	Odstotek učencev, ki dosegajo to raven	Opis ravni (skrajšano in povzeto)
6	698	OECD: 0,8 % Estonija: 0,6 % Finska: 1,6 % Rusija: 0,3 % Slovenija: 0,3 %	Primerjanje, sklepanje, dobro razumevanje na podlagi povezovanja podrobnih podatkov, tudi iz več besedil hkrati, obdelava nenavadnih idej iz besedila, abstrahiranje in postavljanje hipotez. Razmišljanje in vrednotenje: abstraktne kategorije za interpretacijo zahtevnega besedila z neznanu temo. Osredotočenost na besedilne podrobnosti.
5	626	OECD: 6,8 % Estonija: 5,4 % Finska: 12,9 % Rusija: 2,8 % Slovenija: 4,3 %	Iskanje in sestavljanje zastrtih informacij, ugotavljanje njihove vloge, kritično vrednotenje in oblikovanje hipotez na podlagi specifičnega znanja, temeljito in podrobno razumevanje po vsebini ali obliki nenavadnega (neznanega) besedila, ki vsebuje pojmovanja v nasprotju s pričakovanimi.
4	553	OECD: 20,7 % Estonija: 21,2 % Finska: 30,6 % Rusija: 11,1 % Slovenija: 19,3 %	Iskanje in urejanje zastrtih informacij, tudi odtinkov z upoštevanjem besedila kot celote, upoštevanje sporočilnosti v nenavadnem sobesedilu, razmišljanje in uporaba splošnega znanja za oblikovanje predvidevanja ali kritičnega vrednotenja besedila, razumevanje daljšega ali zapletenega besedila, katerega vsebina ali oblika sta lahko nenavadni.
3	480	OECD: 28,9 % Estonija: 33,8 % Finska: 30,1 % Rusija: 26,8 % Slovenija: 29,2 %	Iskanje in občasno prepoznavanje razmerij med deli sporočila, povezovanje delov besedila in prepoznavanje osrednje teme, razumevanje besednih zvez, primerjanje in razvrščanje podatkov, ki niso vidni na prvi pogled ali si nasprotujejo, lahko so v nasprotju s pričakovanim, razmišljanje zahteva povezovanje ali pojasnjevanje ali vrednotenje, razumevanje besedila v povezavi s splošnim znanjem, ni zelo podrobnega razumevanja besedila, se pa pojavlja uporaba manj znanih dejstev.
2	407	OECD: 24 % Estonija: 25,6 % Finska: 16,7 % Rusija: 31,6 % Slovenija: 25,6 %	Iskanje delov sporočila, ki so lahko povezani, sklepanje, prepoznavanje osrednje teme besedila, razumevanje povezav, opomenjanje delov besedila, v katerih podatki niso razvidni, bralec se mora nanje odzvati na nižji ravni, primerjanje na podlagi posameznih prvin besedila, povezovanje besedila in znanja na podlagi osebnih stališč in izkušenj.

1a	335	OECD: 13,1 % Estonija: 10,6 % Finska: 6,4 % Rusija: 19 % Slovenija: 15,2 %	Razumevanje delov neposredno izraženega sporočila, prepoznavanje glavne teme ali avtorjevega namena v besedilu z znano tematiko, preprosto povezovanje sporočilnosti in splošnega znanja, informacije v besedilu so očitne in med njimi ni nasprotij, naloge učenca usmerjajo v razumevanju besedila in zahtev naloge.
1b	262	OECD: 4,6 % Estonija: 2,4 % Finska: 1,5 % Rusija: 6,8 % Slovenija: 5,2 %	Iskanje posameznega neposredno izraženega sporočila, razvidnega v kratkem in skladijsko preprostem besedilu z znanim sobesedilom in znano vrsto besedila, npr. v pripovedi ali seznamu, besedilo lažja razumevanje npr. s ponovitvami, slikami ali znanimi simboli, nasprotujočih si informacij skorajda ni, naloge zahtevajo preprosto povezovanje delov sporočila, ki so si blizu.
Pod 1b	Manj kot 262	OECD: 1,1 % , Estonija: 0,3 %, Finska: 0,2 %, Rusija: 1,6 %, Slovenija: 0,8 %	

Prikaz in interpretacija dosežkov zgoj po posameznih ravneh sta natančnejša kot zaokrožene vrednosti ob seštevku ravni po vertikali (prim. PISA, 2010). Tako Estonija kot Slovenija imata na najvišjih dveh ravneh manj učencev kot v povprečju OECD in Finska, a že na četrti ravni se Estonija dvigne nad povprečje OECD, Slovenija pa ne. Na temeljni ravni dosegamo isti rezultat kot Estonija, znova so naši dosežki nižji od estonskih in povprečja OECD glede na obseg skupine učencev z najšibkejšo bralno zmožnostjo, tj. na ravni 1a in 1b, ki sta pod temeljno ravnjo. Na podlagi izsledkov primerjalne analize izobraževalnih sistemov v mednarodni raziskavi PISA lahko sklepamo, da naredi Slovenija (pre)malo tako za najbolj kot za najmanj zmožne učence, kar pomeni, da je v prihodnje nujna diferenciacija bralnega gradiva in bralnih nalog pri vseh predmetih in še posebej pri slovenščini (prim. Kerndl 2013), saj bodo le tako lahko napredovale vse po zmožnostih različne skupine učencev.

Na osrednjih (temeljni in višjih) ravneh (2., 3. in 4.) so estonski učenci nad povprečjem OECD, največ jih je na tretji ravni, medtem ko so najboljši bralci (Finska in Šanghaj) v glavnem na 4. ravni obvladovanja bralnih procesov. Razlike med spoloma se kažejo kljub visokim estonskim bralnim dosežkom; skoraj petina (18,9 %) estonskih učencev ne dosega druge (temeljne) ravni, na Finskem je takih učencev 12,9 % in v Šanghaju 6,6 %. Zaključek, ki ga poročilo zaokroži na podlagi slabših dosežkov učencev, je, da je treba posebno pozornost posvetiti fantom s slabo bralno zmožnostjo (prim. Kitsing 2011: 15). Boljše rezultate dosegajo učenke in učenci pri razumevanju nevezanega besedila (npr. tabele, grafi, diagrami, prim. PISA, 2010: 18), kjer so tudi manjše razlike v dosežkih med spoloma kot pri branju vezanega besedila. Estonci so aktivni digitalni bralci, učenci so v tem bolj dejavni kot učenke. Pregled se strne s priporočiloma, da naj se v prihodnje več pozornosti namenja branju leposlovja ter razvijanju bralne zmožnosti fantov (prim. Kitsing 2011: 17).

Branje za zabavo⁵ (uživanje v branju) med estonskimi učenkami in učenci je pod povprečjem OECD; so na 45. mestu od 65 držav, posebej velika je razlika v bralnem navdušenju med učenkami in učenci; ti ne berejo tako radi kot učenke (kar velja tudi za druge države: Nizozemsko, Latvijo, Litvo, Poljsko, Portugalsko, Nemčijo, Finsko in Slovenijo). Kljub temu, da PISA dokazuje povezavo med bralno motivacijo in bralnimi dosežki, se na podlagi dosežkov Estonije in Finske v primerjavi s Slovenijo da sklepati, da je bralne dosežke mogoče razvijati (in dosegati visoka mesta v mednarodni raziskavi) tudi ne glede na nizko bralno motivacijo oz. branje za notranje zadovoljstvo.

Posebej zanimivo, glede na raziskavo PISA kot eno od podlag za spreminjanje izobraževalnih sistemov, je v poročilu o dosežkih poglavje (prav tam: 18–19) s povednim naslovom Pisa – priložnost, da se učimo od drugih, v katerem so predstavljene glavne značilnosti nekaterih drugih izobraževalnih sistemov po svetu, pa četudi imajo države svojo tradicijo in svojevrstne sisteme. Povzetek temeljnih značilnosti v izbranih izobraževalnih sistemih:

- Finska: dolga tradicija obveznega šolanja, enake priložnosti za vse otroke in usmerjenost k visokim dosežkom (oz. etos, naklonjen učenju, šola visokih pričakovanj, kultura dosežkov, tekmovalnost kot pozitivni pedagoški pojem, prim. Gaber, 2006), ugled učiteljskega poklica, avtonomija šole, ni zunanje evalvacije, učitelji in ravnatelji so odgovorni za svoje delo, majhne šole in razredi, učitelji so usposobljeni za odkrivanje in pomoč otrokom s težavami (vsaka šola ima strokovnjaka za tovrstno pomoč), izobraževalni sistem neguje inovativnost, podjetnost in družbeno uporabo znanja. – Pri nas so podobne ugotovitve zapisane že leta 2006 in se strnejo v misel:

Finska kljub visokim dosežkom, kljub visokemu življenjskemu standardu in mednarodni uveljavljenosti vsaj v šolstvu ni popustila želji po lagodnem življenju in zlahka pridobljenih ocenah. Ognila se je pojmovanju upravičenosti do uspeha brez truda in priznala pomen dejanskega spoprijema z neuspehom. Finci in Finke vedo, da je nezahtevna šola slaba šola. (Prav tam: 50.)

- Hong Kong: sprememba načina razmišljanja: dostopnost izobraževanja, učenje namesto poučevanja, odmik od podatkovnega znanja k razvijanju učenja, od gospodarskih potreb k potrebam posameznika; prednost poglobljenim reformam in ne površnim pristopom, nacionalni preizkusi znanja kot podpora učenju.
- Japonska: pojmovanje izobraževanja kot temelja prihodnosti države, mednarodne primerjave dosežkov, visoka učna motivacija v povezavi z mnenjem, da je učni dosežek povezan bolj z delom kot z danostjo, ključne vsebine v nacionalnem kurikulu, usmerjene k zahtevnim miselnim izzivom,

⁵ Besedno zvezo branje za zabavo povzemamo po slovenskem besedilu o dosežkih v raziskavi PISA, čeprav bi bil morebiti ustrežnejši prevod zadovoljstvo ob branju ali bralni užitek (»students who enjoy reading« oz. »the enjoyment of reading« (prim. Kitsing, 2011: 16) – tudi v drugih dokumentih raziskave se uporablja besedna zveza te vrste, npr. »read for enjoyment«).

pojmovanje, da so številčni razredi priložnost za izmenjavo mnenj in reševanje problemov, visoka pričakovanja do učencev vseh zmožnosti, pomen nagrajevanja učiteljev (in manj šolske infrastrukture), profesionalni razvoj učitelja.

- Singapur: učinkovit izobraževalni sistem v majhni državi, stabilnost sistema pred nenehnimi spremembami, povezava ekonomije in izobraževanja, zato pragmatični pristopi, jasni cilji in standardi – osredotočanje na visoke ravni dosežkov, visoka motivacija za učenje in poučevanje, mednarodne primerjave.

V analitičnem poročilu prikazani sistemi so si mestoma v nasprotju (npr. brez zunanje evalvacije – nacionalni preizkusi; številčni – maloštevilni razredi, poglobljene reforme – stabilni sistemi), a ni mogoče mimo ugotovitve, da temeljijo na naslednjem:

- visoka pričakovanja in učinkovita (zgodnja) podpora učencem s težavami,
- odgovornost udeležencev (predvsem učiteljev) in
- mednarodna primerljivost.

Na podlagi podatkov (tudi raziskave PISA 2006) besedilo (Kitsing 2011: 20–25) priporoča razmisleke in oblikuje smernice razvoja učenja in poučevanja:

- Povečevanje učinkovitosti učenja in poučevanja med učnimi urami, saj te najbolj prispevajo k dosežkom učencev.
- Čas, namenjen domačim nalogam: učenci v azijskih državah imajo več domačih nalog, na Finskem je njihov obseg manjši – kar prav tako upravičuje zavzemanje za učinkovit pouk.
- Pomen avtonomije ravnateljev pri vodenju šol – »tudi zaposlovanju in odpuščanju osebja« (prav tam: 23) – pri razvoju učnih pristopov je vloga vodstva šole ključna (učenje, sodelovanje s kolegi in starši, uporaba najboljših pristopov za napredek učencev).
- Rezultati PISA 2009 so (bili) »učna ura« za Estonijo kljub visokim rezultatom; zato naj bi:
 - učenci napredovali pri ustvarjalnem reševanju zahtevnejših nalog v različnih situacijah;
 - se zmanjševale razlike med dosežki glede na okolje, učni jezik (šole z ruščino kot učnim jezikom so imele na preizkusu nižje rezultate), spol (učenke imajo višje rezultate od učencev, točkovno razlika v točkah ustreza letu dni šolanja) in področje v okviru iste šole (v tem primeru bi bilo nujno ukrepanje ravnatelja).

Estonsko vrednotenje izobraževalnega sistema se z raziskavo PISA 2009 ni zaključilo, ampak se nadaljuje z interpretacijo raziskave PISA 2012. V poročilu o dosežkih estonskih učenk in učencev v tej raziskavi je uvodoma poudarjeno, da je merjenje dosežkov usmerjeno v znanje, ki ga potrebujejo v povezavi z družbenimi izzivi in njegovo uporabnostjo v stvarnem življenju; gre torej za ponovno poudarjanje izrazito

kompetenčnega pojmovanja pismenosti (matematične, bralne, naravoslovne); zato se pismenosti nikjer ne povezuje z vsebinskimi aspekti posameznih predmetov. Estonija beleži napredek glede na cilje, ki jih je mogoče izluščiti iz poročila o raziskavi PISA 2009: še vedno je med najuspešnejšimi državami na svetu, šole z ruščino kot učnim jezikom napredujejo: razlike med dosežki obeh skupin se zmanjšujejo, a tako, da so prej po dosežkih šibkejši rusko govoreči učenci pokazali bistven napredek glede na estonske sošolce; ob tem ima v skupini evropskih držav Estonija najmanjši delež nizkih dosežkov (prim. Estonija 2012a: 1). Poročilo, sicer osredotočeno na matematično pismenost, ki je bila leta 2012 v ospredju, kljub temu ponuja vrsto uporabnih podatkov in interpretacij. Napredek Estonije, bralna pismenost (prav tam: 2):

	2006		2009		2012	
Povprečni dosežek: točke	501		501		516	
Uvrstitev	Vse države	Evropa	Vse države	Evropa	Vse države	Evropa
	13.	8.	13.	5.	11.	4.
Najboljši dosežki (raven 5 in 6)	6 %		6 %		8,4 %	

Razlagi dosežkov pri bralni pismenosti (od leta 2006 so narasli za 15 točk) se pridružuje tudi razlaga matematične pismenosti; pri tem se zdijo ključne naslednje ugotovitve:

- Dosežki na matematičnih preizkusih temeljijo na naporu.
- Kljub uspešnosti dve tretjini estonskih učenk in učencev meni, da matematike ne obvladajo (nizka samopodoba), le dobra četrtina se jih veseli matematičnih učnih ur.
- Zmanjšujejo se razlike med rusko in estonsko govorečimi učenci (od leta 2006 se je razlika skoraj prepolovila, od uvedbe raziskave PISA so se bralni dosežki rusko govorečih učencev povečali za 38 točk).
- Še vedno se pojavlja velika razlika med dosežki učenk in učencev: učenci dosegajo za 44 točk nižje rezultate, kar je več kot leto šolanja, ki »odtehta 39 točk. Fantje torej zaostajajo za dekleti več kot eno leto« (Estonija 2012: 4). V naravoslovju takih razlik ni, v matematiki so fantje za spoznanje boljši od deklet (za 5 točk), dekleta imajo ob matematiki šibkejšo samopodobo kot fantje.
- Estonija uspe zmanjšati vpliv socialno-ekonomskih okoliščin, njihov izobraževalni sistem torej temelji na enakopravnosti oz. enakih možnostih: tudi socialno šibkejši učenci dosegajo dobre rezultate, kar Estonijo glede na ta vidik uvršča ob Finsko, Japonsko, Korejo, Hong Kong, Avstralijo in Kanado; manjše razlike se pojavljajo med mestnimi in podeželskimi šolami.

- Kljub visokim dosežkom velika večina estonskih učencev dosega temeljno raven bralne pismenosti (90,9 %), v povprečju v OECD je teh učencev 82 %, v Sloveniji 79 %; najvišje ravni bralne pismenosti dosega v Estoniji 8,4 % učencev, Slovenija je tako kot leta 2009 dosegla 5 %, v državah OECD je povprečje 8 %.
- Dve tretjini estonskih učenk in učencev na vseh treh področjih dosega tretjo raven pismenosti in so na prvem mestu v Evropi po najmanjšem številu učencev s podpovprečnimi dosežki na treh področjih – v svetovnem merilu so boljši od Estonije le Šanghaj, Hong Kong in Singapur.
- Pomembna se zdi interpretacija šolske klime in zadovoljstva učencev: v Estoniji je 76 % učencev s šolo zadovoljnih, 66 % jih je v šoli srečnih, vendar »so dejavnik zadovoljstva in dosežki šibko povezani. Najbolj srečni so učenci v državah z nižjimi dosežki« (prav tam: 5). Estonci šolo pojmujejo pozitivno, le 7 % jih meni, da je šola izguba časa; učenci so uspešni pri rabi svetovnega spleta.
- Ključni so estonski »izzivi«; kljub izvrstni uvrstitvi se očitno niso zadovoljili z uspehom, ampak so si zastavili naslednje cilje:
 - omogočiti razvoj slehernega otroka, posebej nadarjenih (za zgled navajajo Šanghaj, ki se uvršča najvišje na lestvici matematične pismenosti); da je treba posebno pozornost nameniti nadarjenim, je v odzivu na rezultate poudaril tudi pristojni minister Jaak Aavikso, saj »mnogi nadarjeni otroci nimajo možnosti, da bi razvili svoje potenciale« (Estonija 2012b);
 - zmanjšati razliko v bralni pismenosti med spoloma (rezultati učencev so nižji za 44 točk, v Sloveniji za 56 in v OECD za 38 točk);
 - zmanjšati še vedno zaznaven razkorak med šolami z estonskim in ruskim učnim jezikom.

Kaj se lahko naučimo od Estoncev (in drugih)?

Prikaz izhodišč raziskave PISA in študija primera omogočata več posplošitev in priporočil, povezanih s slovenskim izobraževalnim sistemom in šolsko prakso; koliko jih je dejansko uresničljivih v okvirih praviloma previdne in spremembam nenaklonjene šolske politike in konservativnega kurikularnega načrtovanja (od pouka do preverjanja znanja), je bolj ali manj retorično vprašanje – a smiselno jih je vsaj zapisati.

- 1) Zgledovati se je treba po uspešnejših državah od naše; krepiti pojmovanje učenja (tudi branja) kot dele, ne pa igre in skorajda zabave, ne popuščati »želji po lagodnem življenju in zlahka pridobljenih ocenah« (Gaber 2006: 50). Oblikovati je treba visoke in jasne standarde znanja (tj. ravni bralne zmožnosti), ki so osnova za preverjanje znanja: tako je npr. na Poljskem ministrstvo vzpostavilo sistem zunanjih preizkusov znanja ob

koncu primarnega ter nižjega in višjega sekundarnega izobraževanja z namenom, da bi šole krenile po načrtani poti prenove bralnega pouka in posledično višjih dosežkov (prim. OECD 2011). Ključno je pojmovanje učitelja kot bralnega modela (prim. Gradišar 2000) in avtoritete, ki se »ne more in ne sme odpovedati svojim zahtevam v razmerju do učenca: cilji morajo biti doseženi, četudi na podlagi samostojnega dela učenca, delo mora biti opravljeno, nemara tudi na določen način« (Šebart Kovač, Krek 2009: 197); starši pri tem ne morejo in ne smejo soodločati, saj gre za temeljno vprašanje učiteljeve strokovne avtonomije pri izvajanju pouka po javno veljavnem učnem načrtu. Bistveno je tudi vprašanje šolske discipline: na Japonskem se je ta od leta 2000, ko je država dosegla slabe rezultate, izrazito izboljšala, manj učencev meni, da ne poslušajo učiteljev oz. pri pouku ne sodelujejo (ne poslušajo, ne delajo). Tako kod drugod se tudi na Japonskem kaže povezava med disciplino na šoli in dosežki učencev – po disciplini je Japonska na vrhu držav (prim. Japonska, 2000). Poleg discipline je treba krepiti tudi tekmovalnost, ki v pedagoškem procesu, če je razumljena v povezavi z visokimi pričakovanji mentorja branja, kar je učitelj vsakega predmeta, ni negativna. Ob tem je treba nuditi podporo tudi učencem, ki ne zmorejo dohajati vrstnikov: visoka pričakovanja ne izključujejo zagotavljanja pravičnosti v izobraževanju (zmanjševanje vpliva socialno-ekonomskega položaja na bralne dosežke). Posebno pozornost je treba namenjati bodisi šolam bodisi učencem, ki izkazujejo nižje zmožnosti, npr. s posebnim zgodnjim odkrivanjem težav, prilagajanjem učnega načrta ali dodatno učno pomočjo (tudi z dodatnimi sredstvi za te šole), vendar hkrati z dvigovanjem standardov za vse učence (OECD 2014: 12–16).

- 2) Krepiti je treba odgovornost in zanesljivost v vzgojno-izobraževalnem sistemu, nenehno skrbeti za zagotavljanje kakovosti, kar »deluje le v kulturi, ki je ponotranjila visoko kakovost kot vrednoto«, zato je »odgovornost vgrajena v sistem kot pričakovanja družbe, bistvena je pri vodenju šole in ključna prvina učiteljeve strokovnosti« (OECD 2012: 171). Posebej pomemben del zagotavljanja kakovosti se zdi uravnoteževanje in povezovanje notranje in zunanje evalvacije šol ter njuna cikličnost in trajnost. Evalvacija je tudi zaveza k izboljšavam, kar je končna stopnja vrednotenjskega postopka, ki poteka od zbiranja in kritične analize podatkov (sem sodijo tudi dosežki učencev, npr. NPZ, matura, opazovanje pouka, izdelava priporočil šolam in primeri dobre prakse kot šolska samopromocija (prim. Poročilo 2015)). Pomembna prvina zagotavljanja kakovosti je brez dvoma povezava, ne izključevalnost med notranjimi in zunanji sistemi preverjanja in ocenjevanja, saj podatki kažejo, da dosegajo sistemi z uporabo zunanjega preverjanja znanja »več kot 16 točk višje rezultate od sistemov, ki takih preverjanj nimajo« (Japonska 2009: 20).
- 3) Za boljše rezultate na merjenjih bralne pismenosti je treba v Sloveniji pouk diferencirati in individualizirati, česar je po novejših raziskavah književnega

pouka premalo tako na začetku kot ob koncu šolanja (prim. Novak 2016, Kerndl 2013). Diferenciacija ne more in ne sme zajeti le metod, pristopov, motivacijskih dejavnikov – diferencirati je treba tudi vsebine (vsi učenci ne berejo istega in ne v enakem obsegu) ter zahtevnost ciljev (cilji in standardi višje ravni zahtevnosti so bili ob posodobitvi učnega načrta za predmet slovenščina izločeni,⁶ kar pa ne pomeni, da ciljev ni mogoče prilagajati zmožnostim otrok). Taka zasnova, ki upošteva tako manj kot bolj zmožne oz. nadarjene učence (prim. Juriševič 2012b), je povsem v skladu s temeljno splošnodidaktično teorijo: »Danes ni več sporno, da je treba podrediti učni diferenciaciji in individualizaciji praktično vse, od vzgojno-izobraževalnih ciljev in vsebin, prek učne tehnologije z metodami vred, didaktičnega vodenja in pomoči do učnega tempa in sodelovanja učencev.« (Strmčnik 1993: 29.)

- 4) Pri bralnem dogodku ob branju umetnostnih ali neumetnostnih besedil se je treba izogibati pretiranemu poudarjanju notranje motivacije, veselja do branja in bralnih interesov in ob tem zapostavljati druge pobudnike učnega vedenja (prim. Juriševič 2012a: 22–35), npr. zunanjo in socialno bralno motivacijo – ne beremo le zaradi zabave (bralnega užitka), ampak tudi za dobro oceno in zato, da se o prebranem pogovarjamo, tekmujemo v bralni zmožnosti in reševanju bralnih nalog; to velja za pouk jezika in književnosti, a tudi za vse tiste vsebine drugih predmetov, ki jih spoznavamo z branjem besedila. Hkrati zgolj spontano, subjektivno branje ni dovolj: pri vseh predmetih, še posebej pa pri slovenščini, je treba razvijati ustrezne bralne strategije, predvsem strategije povzemanja, ne toliko razumevanja in pomnjenja informacij iz besedila. V vseh državah velja, da se »učenci, ki veliko berejo, a ne vedo, kako se učinkovito učiti, pri branju slabše odrežejo kot učenci, ki berejo manj, a razumejo, kako se je treba učiti« (Japonska 2009: 12). – Bralna motivacija je torej povezana s sistematičnim razvijanjem strategij; samo branje z veseljem (za zabavo) oz. na podlagi notranje motivacije očitno ni dovolj, »če ne gre z roko v roki z dobrim razumevanjem, kako uporabiti branje za učinkovito učenje« (prav tam). Pri tem je vloga učitelja kot bralnega zgleada in vodje bralnega postopka v razredu bistvena: spodbuja branje in razumevanje različnih (tudi nevezanih besedil), spodbuja različne ravni odziva na prebrano (tudi ob neznanem oz. novem besedilu) in dosledno preverja opravljeno delo ob dovolj zahtevnih, nikakor ne prelahkih bralnih nalogah (prim. Krakar Vogel 2014, Dernovšek 2016 in Bešter Turk, Godec Soršak 2016).

⁶ V učnem načrtu iz leta 1998 so bili cilji in standardi znanja v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju na treh ravneh: minimalni, srednji in višji, veljavni učni načrt (2011) v tem obdobju vključuje minimalne in temeljne standarde.

Literatura

Bešter Turk, Marja, in Godec Soršak, Lara, 2016: Kaj spremeniti pri pouku za dvig ravni bralne pismenosti. Devjak, Tatjana, in Saksida, Igor (ur.): *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 119–142.

Dernovšek, Anita, 2016: Kdor si postavlja vprašanja – išče rešitve. *Slovenščina v šoli XIX/1*. 42–53.

Estonija, 2012a: *Summary of PISA 2012 results for Estonia*. <http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/PISA%202012/PISA_2012_results_Estonia.pdf>. (Dostop 27. 4. 2016.)

Estonija, 2012b: *Estonia Scores High Marks in PISA Education Tests*. <<http://news.err.ee/v/education/ab06c831-b8b0-4e00-8c38-48a9f1a806ba>>. (Dostop 27. 4. 2016.)

Gaber, Slavko, 2006: Nordijski zov. Gaber, Slavko (ur.): *Zakaj Finci letijo dlje?* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij. 9–53.

Gradišar, Ana, 2000: Kaj mislijo učenci o branju in kako berejo. Vloga motivacije pri bralnem poučevanju. Ivšek, Milena (ur.): *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 98–114.

Grosman, Meta, 1989: *Bralec in književnost*. Ljubljana: DZS.

Japonska, 2009: *Viewing the Japanese school system through the prism of PISA*. <<http://www.oecd.org/japan/46623994.pdf>>. (Dostop 28. 4. 2016.)

Juriševič, Mojca, 2012a: *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Juriševič, Mojca, 2012b: *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Justin, Janez, 2011: Besedilo, branje, sklepanje. *Šolsko polje*, XXII, 5–6. 15–34. <http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20polje,%20letnik%20XXII,%20%20C5%A1tevilka%205-6.pdf>. (Dostop 17. 11. 2015.)

Kerndl, Milena, 2013: *Diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v tretjem triletju osnovne šole*. Doktorska disertacija. Maribor: Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru.

Kitsing, Maie, 2006: *PISA 2006. Estonian results*. Ministry of Education and Research, External Evaluation Department. <https://www.hm.ee/sites/default/files/contacts/files/pisa_2006_estonian_results.pdf>. (Dostop 2. 12. 2016.)

Kitsing, Maie, 2011: *PISA 2009 – Lessons for Estonia*. Tartu: Ministry of Education and Research. <https://www.hm.ee/sites/default/files/contacts/files/pisa_2009_lessons_for_estonia.pdf>. (Dostop 7. 6. 2016.)

Kovač Šebart, Mojca, in Krek, Janez, 2009: *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (Obrazi edukacije).

Krakar Vogel, Boža, 2014: Bralna pismenost med teoretičnimi načeli in poučevalno prakso. *Slovenščina v šoli*. XVII, 3–4. 25–35.

Novak, Leonida, 2016: *Spodbujanje razvoja bralne kompetence na literarnem področju v prvem triletju*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

OECD, 2010: *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>>. (Dostop 27. 4. 2016.)

OECD, 2011: *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>>. (Dostop 28. 4. 2016.)

OECD, 2012: *Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en>>. (Dostop 6. 6. 2016.)

OECD, 2014: *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. <<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>>. (Dostop 6. 6. 2016.)

PISA, 2010: *OECD, PISA 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf>. (Dostop 17. 11. 2015.)

Poročilo, 2015: *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju. Politike in načini evalvacije šol v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Roe, Astrid, 2011: Kakšne ukrepe za izboljšanje spretnosti in zavzetosti za branje so sprejeli na Norveškem? Nolimaj, F. (ur.): *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 27–37. <http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/ZBORNIK_BRALNA_PISMENOST_2011.pdf>. (Dostop 27. 10. 2015.)

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

AVTORICE V SLOVENSКИH SREDNJEŠOLSKИH BERILIH¹

Članek temelji na številčni raziskavi deleža avtoric v slovenskih srednješolskih berilih od leta 1850 do leta 2000. Najvišji odstotek (okoli 15) so dosegle avtorice v berilih po drugi svetovni vojni in v sodobnih berilih, vendar samo v enem od treh konkurenčnih, ki gre pri izboru avtorjev precej širše od veljavnega učnega načrta. Raziskava je pokazala, da je delež avtoric odvisen od širine pristopa: manj je vključenih vseh avtorjev, manj je možnosti za pojavljanje avtoric. Pri zelo gostem situ nacionalno reprezentativnih književnikov ženski spol sploh ni zastopan. Spol sestavljavca/sestavljavcev berila lahko vpliva na možnosti za pojavljanje avtoric, vendar ne nujno: lahko je sestavljavka berila ženska, pa vanj ni vključena niti ena književnica. Primerjava med berili in literarnozgodovinskimi izbori pokaže, da so avtorice v berilih (zaradi omejenosti obsega, ki ga določajo vključena literarna besedila) manj prisotne, pa tudi izborna merila so lahko drugačna.

Ključne besede: avtorice, slovenska srednješolska berila, literarna zgodovina, kanonizacija, didaktika

Uvod

Najbrž nihče več ne dvomi, da so bile v večtisočletni zgodovini Evrope ženske v javnosti vse do druge polovice 20. stoletja izrazito zapostavljeni spol, kar se je nedvomno odražalo tudi v možnostih za literarno ustvarjanje in uveljavljanje. Čeprav še vedno marsikateri moški (in tudi ženska) trdi, da je izrazito neenakovredna zastopanost literatk v šolskih učnih načrtih in berilih predvsem posledica nižje umetniške vrednosti njihovih leposlovnih del, ni mogoče zanikati dejstva, da je

¹ Podoben članek v angleškem jeziku je bil leta 2016 objavljen v grški reviji *Athens Journal of Philology* (<<http://www.athensjournals.gr/philology/2016-3-4-3-Bozic.pdf>>).

ob drugih dejavnikih pri selekciji in kanonizaciji lahko pomemben dejavnik tudi spol avtorja.

Še danes se s t. i. žensko pisavo ukvarjajo predvsem raziskovalke: raziskovanje, ocenjevanje in poučevanje literature avtoric je za moški spol večinoma nezanimivo ali celo manjvredno. Zelo zgovoren je nedavni intervju novinarka Vesne Milek z Jennifer Clement, prvo predsednico mednarodnega pisateljskega združenja PEN (Milek 2016). V njem večkrat nagrajena mehiška pesnica in pisateljica ugotavlja, da »najvplivnejše revije v angleško govorečem svetu, kot so New York Times, Atlantic Monthly, Monday Times, Nation, New Yorker ..., skorajda ne recenzirajo knjig ženskih avtoric« in da »skoraj vse knjige pisateljic recenzirajo kritičarke, ne kritiki«, kar pomeni, da »vse ostaja na neki način getoizirano; kot da uredniki ne dajo možnosti kritiku, da bi recenziral knjigo ženske avtorice in jo primerjal s knjigo moškega avtorja«. Podobno je z literarnimi nagradami: »knjiga, ki nikoli ne bo dobila nagrade, je knjiga, ki jo je napisala ženska in govori o ženskah, posebej mladih ženskah«.

Celo z vlogo žensk pred dva tisoč leti se ukvarjajo predvsem znanstvenice, kar dokazuje imeniten in več kot tisoč strani obsežen zbornik o vlogi žensk v antičnem sredozemskem prostoru od Mezopotamije do Kartagine. V sistematični raziskavi *Women in Antiquity: Real Woman Across the Ancient World*, ki sta ga uredili Stephanie Lynn Budin in Jean MacIntosh Turfa, je od 74 prispevkov samo 15 moških raziskovalcev. Podoben odnos velja na spletnih straneh, namenjenih izmenjavi prosto dostopnih znanstvenih besedil: na ameriški spletni strani Academia.edu, ki ima 42 milijonov registriranih raziskovalcev, ima raziskovalno področje »world literatures« 15 tisoč sledilcev, področje »teaching gender« pa le štiri.

Raziskava o pojavljanju avtoric v slovenskih srednješolskih berilih je bila opravljena z namenom, da ugotovi dejansko stanje, da razišče dejavnike, ki so pomembni pri določanju razmerja med spoloma, in da omogoči mednarodne primerjave. Opisni primerjavi med anglo-ameriški in slovenski avtoricami in raziskovalkami sledi kvantitativna analiza splošnega deleža avtoric v srednješolskih berilih, tako po številu pojavljanja kot po številu izbranih leposlovnih besedil. Temu sledi kvantitativni prikaz razvrstitve avtoric glede na delež uresničenih vključitev od vseh možnih in primerjava z moškimi glede na starost ob vključitvi v berilo. Z analitično metodo pa na koncu ugotavljam, v kolikšni meri je delež avtoric odvisen od obsega berila, kolikšen vpliv ima spol sestavljavca/-ev berila in katere družbeno-politične spremembe vplivajo na povečanje deleža avtoric.

Seveda se je treba zavedati, da je preštevna analiza pojavljanja avtoric v slovenskih srednješolskih berilih predvsem temeljna raziskava, ki ugotavlja stanje in je podlaga za natančnejšo analizo raznovrstnih vzrokov za ugotovljeno razmerje med spoloma, slednjo pa prepuščam drugim raziskovalcem oz. raziskovalkam, tudi v interdisciplinarnih povezavah z drugimi vejami humanistike in družboslovja.

Primerjava pojavljanja avtoric in raziskovanja njihovih literarnih del med anglo-ameriškim območjem in Slovenijo

V Veliki Britaniji so se avtorice začele pojavljati že v obdobju razsvetljenstva po letu 1750, prvo objavljeno leposlovno besedilo slovenske avtorice pa sega v leto 1848 (Moskal 2005; Mihurko Poniž 2014: 7). Samo v viktorijanski dobi je bilo objavljenih okoli 20.000 romanov, ki so jih napisale angleške avtorice (Poster 1997: 3), na prelomu prve polovice 19. stoletja pa se z razpravo M. A. Stodart začena tudi znanstveni pristop k vsebini, kontekstu in formi t. i. ženske literature (Wilson 2009: 69). Če so se prve ocenjevalke romanov avtoric še spraševale, kaj sploh so značilnosti »nemoškega« pristopa (Elizabeth Eastlake je leta 1848 dvomila, da je roman *Jane Eyre* napisala ženska, George Eliot pa je leta 1856 opozarjala, da preveč žensko pisanje lahko izpade bedasto), je s primerjalno študijo Margaret Oliphant *Literatura v zadnjih petdesetih letih* leta 1887 že prišlo do prve kanonizacije avtoric (prav tam: 62, 67).

Medtem ko se v anglosaškem literarnem svetu dandanašnji na univerzitetni ravni preučujejo tako besedila kanoniziranih avtoric kot tudi besedila nekanoniziranih avtoric (Poster 1997), pa na Slovenskem še potekajo intenzivne razprave, katere avtorice bi sploh lahko uvrstili v nacionalni literarni kanon. Že v devetdesetih letih prejšnjega stoletja sta se s tako imenovano žensko pisavo začela ukvarjati literarna zgodovinarja Igor Grdina (članek *Fanny Hausmanova in problem slovenske ženske literature*, 1992) in Silvija Borovnik (monografija *Pišejo ženske drugače?: o Slovenkah kot pisateljicah in literarnih likih*, 1996), kasneje pa so se jima pridružile še Alojzija Zupan Sosič (članek *Označevanje literature žensk*, 2001), Irena Novak Popov (zbirka *Antologija slovenskih pesnic 1–3, 2003–2007*) in Milena Mileva Blažič (članek *Žensko avtorstvo in nova senzibilnost v slovenski mladinski književnosti v 19. stoletju*, 2010). V zadnjem desetletju so se pojavila tri temeljna besedila, ki prinašajo znanstveno podlago za kanonizacijo nekaterih slovenskih avtoric. Gre za monografije Katje Mihurko Poniž *Labirinti ljubezni v slovenski književnosti od romantike do II. svetovne vojne* (2008), *Evine hčere: konstruiranje ženskosti v slovenskem javnem diskurzu 1848–1902* (2009) in *Zapisano z njenim peresom: prelomi zgodnjih slovenskih književnic s paradigmo nacionalne literature* (2014).

Katja Mihurko Poniž (2014: 6–9) ugotavlja, da »v prvi vrsti slovenskih literatov 19. in zgodnjega 20. stoletja (morda z izjemo Zofke Kveder) ni nobene književnice« in da je bil v 19. stoletju vsebinski pogoj za uspeh literarnega dela »njegov nacionalni značaj, ki se je izražal predvsem v pozitivnem (moškem!) protagonistu slovenske narodnosti«. V nasprotju s književniki so se slovenske avtorice »v pomanjkanju navezav na nacionalno književnost zgledovale pri predhodnicah ali sodobnicah iz tujih literatur, vendar so bili ti zgledi izpostavljeni ostri kritiki, celo posmehu«. Avtorji literarnozgodovinskih študij in pregledov so izhajali iz tradicionalnih pogledov na vlogo spolov v družbi, njihove sodbe pa so vplivale na formiranje literarnega kanona in posledično na izključitev avtoric. Katja Mihurko Poniž je z natančno primerjalno

analizo skušala ovrednotiti vse tisto, kar je bilo »v delih zgodnjih slovenskih literarnih ustvarjalk drugačno, inovativno in je zato tudi pomenilo točke preloma s slovensko (moško) literarno tradicijo« (prav tam: 10–11).²

Raziskovalne ugotovitve Katje Mihurko Poniž so dobile širšo veljavo oz. mednarodno potrditev v okviru mednarodnega projekta, ki je v letih od 2009 do 2013 potekal pod naslovom COST – *Women Writers in History*.

Slovenska srednješolska berila: številčna raziskava

Pred nekaj leti sem opravil obširno raziskavo o slovenskih srednješolskih berilih v poldrugem stoletju, od marčne revolucije leta 1848 do začetka 21. stoletja, objavljeno v monografiji *Slovenska literatura v šoli in Prešeren* (Božič 2010: 21–357). Obravnaval sem literarne, kulturnozgodovinske in didaktične vidike slovenskih matičnih in zamejskih in izseljenskih beril v času Avstro-ogrske monarhije, obdobja med dvema vojnama, druge svetovne vojne, povojne federativne Jugoslavije in samostojne Slovenije po letu 1991. Pri tem sem analiziral 56 sestavov beril z okoli 200 zvezki za posamezne letnike, ločeno za nižjo in za višjo srednjo šolo.

V sklopu te raziskave sem analiziral tudi pojavljanje slovenskih avtoric v odnosu do avtorjev, pri čemer sem skušal raziskati tudi nekatere izborne mehanizme, ki vplivajo na delež avtoric v berilih in posledično na oblikovanje nacionalnega literarnega kanona.

Spol in družbeno poreklo slovenskih književnikov

Odgovor na vprašanje, ali imajo avtorice povsem enake kanonizacijske možnosti kot avtorji, je seveda lahko samo poskus delne razjasnitve tega zapletenega, a pomembnega vprašanja, še zlasti zato, ker so bile literarne ustvarjalke tudi zaradi zelo omejenega dostopa do višje izobrazbe v celotnem 19. stoletju, delno pa tudi še v prvi polovici 20. stoletja zelo redke.³

² Gre za vpeljavo spolne identitete kot dejavnika v izgradnji nacionalne identitete, za inovacije v sentimentalnem vzorcu, za preobrat v prikazovanju materinskih likov kot osrednjih likov, za literarni prostor kot dejavnik v procesu emancipacije in za kreacijo lika nove ženske kot stičišča modernih pogledov na vlogo ženske.

³ Skoraj nerešljive stiske žensk, ki so želele združevati višjo izobrazbo s tradicionalnimi družbenimi vlogami tega spola, se kažejo tudi v publicistiki na prelomu stoletja: »Nov pogled na ženskost prepričuje na prelomu iz 19. v 20. stoletje, da je izobraženka ob svojem poklicu sposobna in željna skrbeti tudi za otroke, gospodinjstvo in biti prav takšna žena, kot si jo mož želi. Tako pišejo avtorice zato, da bi odvrnile strah pred 'moderno žensko' in preprečile postavljanje ovir na pot njenega poklicnega izobraževanja.« (Mihurko Poniž 2009: 9). Ti problemi so še danes zelo aktualni.

Slovenski pesniki in pisatelji iz 19. stoletja so bili po svojem socialnem poreklu praviloma študirani kmečki sinovi,⁴ v veliki meri tudi duhovniki, Luiza Pesjak, Josipina Toman – Turnograjska in Pavlina Pajk pa so lahko postale literarne ustvarjalke le zato, ker niso bile kmečkega rodu. Slovenske pesnice in pisateljice vse do konca druge svetovne vojne niso dosegale kritične mase, ki bi omogočala polno interakcijo kanonizacijskih dejavnikov. Ne glede na to Miran Hladnik v razpravi *Ne, na parnas pa že ne!*, ko primerja kanonizacijske možnosti pisateljice Pavline Pajk in naturalista Frana Govekarja, ugotavlja, da je bil za izločitev Pavline Pajk iz kanonskega korpusa poleg navedenih deželnih, družinskih in generacijskih razlogov »usoden tudi njen spol« (Hladnik 2001: 130).

Avtorice v slovenskih srednješolskih berilih

Vseh slovenskih avtorjev v vseh sestavih od leta 1850 do leta 2010 je 755, od tega je avtoric 64, kar je 8,5 odstotka.⁵ Da v slovenskih srednješolskih berilih avtorice nimajo istih kanonizacijskih možnosti kot avtorji, dokazuje že preglednica z razvrstitvami slovenskih avtorjev po številu objav, ki vključuje samo avtorje z desetimi in več objavami.⁶ Na seznamu je 137 avtorjev, od tega pa je samo pet avtoric⁷ (3,6 odstotka), kar pomeni, da se je razmerje prepolovilo.⁸ Še več nam o tem pove preglednica z razvrstitvami slovenskih avtorjev po deležu uresničenih od možnih uvrstitev. Med avtoricami ima najvišji delež (tri petine) Svetlana Makarovič,⁹ ki je po tem merilu izenačena s književniki, kot so Pavle Zidar, Anton Ingolič, Janez Svetokriški, Fran K. Meško, Andrej Hieng, Juš Kozak in Beno Zupančič, torej z avtorji druge kategorije. Zofka Kveder, Berta Bojetu¹⁰ in Vida Jeraj imajo dvepetinski delež (podobno kot

⁴ Antonija Bernard pred desetletjem v reviji *Le coin de table* ugotavlja, da francoska literatura sploh ne pozna avtorjev takega profila (Hladnik 2001: 128). Domnevamo lahko, da velja nekaj podobnega tudi za angleško in nemško literaturo. Premalo se zavedamo, da je slovenska literatura 19. stoletja (v pogojih, ko Slovenci nimamo ne lastnega vladajočega razreda ne svoje države) zaradi kmečkega porekla literarnih ustvarjalcev močno specifična in da se to nedvomno odraža tudi pri vsebinskih in slogovnih značilnostih slovenskih leposlovnih del.

⁵ Ali je to veliko ali malo, ne moremo soditi, saj bi za primerjavo potrebovali ustrezno razmerje po spolu za vse slovenske književnike do danes. Za ponazoritev navajam podatek, da je v sodobno *Antologijo slovenskih pesnic* v treh zvezkih, ki pokriva stoletje in pol kontinuiranega pisanja in objavljanja (isti časovni razpon kot srednješolska berila), vključenih 127 pesnic s 677 pesmimi (Novak Popov 2003–2007). Sicer pa »delež pesnic v večini splošnih pesniških antologij dosega od 4 do 10 odstotkov«, se je pa v zadnjem času nekoliko dvignil (Novak Popov 2008: 115).

⁶ Od 64 avtoric jih ima kar 46 (to je več kot dve tretjini) samo eno ali dve objavi.

⁷ To so Zofka Kveder (20 objav), Vida Jeraj (19 objav), Luiza Pesjak (13 objav), Svetlana Makarovič (12 objav) in Ilka Vašte (11 objav).

⁸ V prvi tretjini preglednice ni niti ene ženske.

⁹ »Izjema vseh izjem, ki potrjuje pravilo, je Svetlana Makarovič: figurira v vseh literarnih zgodovinah, antologijah, berilih, je dobitnica najprestižnejših literarnih nagrad (Prešernovega sklada, Jenkove, Prešernove) in edina sodobna slovenska književnica, ki bo predstavljena v ameriški referenčni publikaciji *Dictionary of Literary Biographies*« (Novak Popov 2008: 116). Irena Novak Popov domneva, da »njena enoglasna sprejetost ni brez zveze z bojevitostjo, napadalnostjo, ostrino in močjo, s katerimi ženski liki njenih pripovednih pesmi premagujejo deziluzijo, sovražnost, samost in brezdomnost, ter z naravnostjo modernizma v univerzalno, abstraktno tematiko« (prav tam).

¹⁰ Berta Bojetu ima sicer samo dve objavi, saj se je prvič pojavila v sestavu Krakar 2003.

Marko Kravos, Franjo Maselj, Silvin Sardenko ipd.), Luiza Pesjak, Vida Taufer, Mira Mihelič, Saša Vegri, Vida Brest, Pavlina Pajk in Josipina Toman pa manj kot četrtino uresničenih od možnih uvrstitev.¹¹

Dodatni kazalec kanonske teže avtoric je število njihovih leposlovnih besedil v berilih in odnos do drugih kanonskih avtorjev. Samo v 7 sestavih od 56 se književnice uvrščajo med prvih dvajset avtorjev:

SESTAV	AVTORICA	MESTO	SESTAV	AVTORICA	MESTO
Janežič 1867	L. Pesjak	17.	Zablatnik 1976	M. Hartman	19.
Sket 1893N	L. Pesjak	8.	Inzko 1985	M. Hartman	2.
Wester 1922	V. Jeraj	18.	Krakar 2003	S. Makarovič	19.
Smolej 1946	M. Drnovšek	16.			

Kot vidimo, se avtorice v tistih redkih sestavih, kjer so bile pripuščene med moško elito, praviloma uvrščajo na rep lestvice.¹² Izjemi sta samo osmo mesto Luize Pesjak v Sketovih berilih za nižje srednje šole¹³ (v ponovnih izdajah teh beril pa Luiza Pesjak izpade iz prve dvajsetice) in drugo mesto Milke Hartman v Inzkovem sestavu za nižjo gimnazijo, kjer pa gre predvsem za favoriziranje domače pesnice.¹⁴

V zadnjem času je bilo več analiz zastopanosti književnic v berilih po osamosvojitvi (npr. Sobočan 2008: 107–109; Novak Popov 2008: 116), vendar šele pregled razmerij med spoloma skozi čas lahko razkrije uvrstitvene in kanonizacijske dejavnike.¹⁵ V spodnji tabeli navajam tiste sestave, v katerih je največje število avtoric (deset in več), ter sestave, v katerih ni nobene avtorice, skupaj s številom vseh slovenskih avtorjev in številom slovenskih avtorskih besedil:¹⁶

¹¹ Zgovorno je tudi razmerje med letom rojstva avtorja in letom prve objave v berilu, po katerem je skoraj vseh pet avtoric, ki imajo več kot deset objav, uvrščenih v drugi del razpredelnice (le Vida Jeraj je na 39. mestu) oz. se to razmerje giblje v razponu od 35 do 48 let.

¹² Od sedmih je pet sestavov za nižjo srednjo šolo in samo dva za višjo srednjo/srednjo šolo.

¹³ To relativno visoko mesto Luize Pesjak bi morda lahko pripisali tudi njeni povezanosti s Prešernom.

¹⁴ Drugačni poudarki so v antologijah slovenske poezije. Pesnice so se med prvih dvajset avtorjev uvrstile v treh antologijah od sedmih: v antologiji Ilešič 1906 sta celo dve, in sicer Ljudmila Poljanec na dvanajstem mestu ter Vida Jeraj na dvajsetem mestu. V antologiji Golar 1920 je Ljudmila Poljanec na devetem mestu, v antologiji Bajt 1993 pa je Svetlana Makarovič na osemnajstem mestu.

¹⁵ Ana M. Sobočan (2008: 109) tako npr. zapiše: »*Branja* ponujajo izjemno bogastvo avtoric in besedil, ki jim do sedaj še nismo bili priča.« V sestavu Boršnik 1947 za nižje srednje šole je bila celo ena slovenska avtorica več, v sestavu Bratuž 1994 za višje srednje šole pa sta bili le dve avtorici manj.

¹⁶ Pri tem namenoma izpuščam sestave iz 19. stoletja, ko je bilo avtoric nasploh nesorazmerno malo.

SESTAV	VSI	ŽENSKESKE	TEKSTI	SESTAV	VSI	ŽENSKESKE	TEKSTI
Gaspari 1940	144	10	399	Brinar 1912	76	0	285
Boršnik 1947	97	15	283	Brinar 1923	78	0	300
Jamar 1956	96	15	460	Smolej 1945	24	0	49
Bratuž 1982	121	10	551	Čekuta 1947	50	0	130
Inzko 1985	115	11	286	Beličič 1947	50	0	180
Bratuž 1994	180	12	735	Gregorač 1979	70	0	221
Krakar 2003	157	14	411	Fatur 1990	29	0	43
SKUPAJ	910	87	3125	SKUPAJ	377	0	1208

Temeljna ugotovitev je, da imajo avtorice več možnosti za uvrstitev v srednješolska berila v sestavih z večjim obsegom (okoli sto in več slovenskih avtorjev ter okoli tristo in več slovenskih avtorskih besedil), dosti manjše pa v sestavih z manjšim obsegom (pod osemdeset slovenskih avtorjev in pod tristo slovenskih avtorskih besedil). Vendar ta odnos ni premosorazmeren, saj bi v sestavih na desni strani preglednice glede na obseg pričakovali skupaj okoli trideset avtoric (v povprečju štiri avtorice na sestavi), dejansko pa pod določeno kritično maso avtorjev in besedil (ko je kanonizacijsko sito gostejše) avtorice preprosto izginejo. Najvišji odstotek so dosegle avtorice v berilih za nižjo srednjo šolo takoj po vojni (okoli 15 odstotkov),¹⁷ med berili za višjo srednjo/srednjo šolo pa po deležu avtoric prednjači sodobni sestav Krakar 2003 (okoli 9 odstotkov).¹⁸

Vpliv spola sestavljalca/sestavljalcev berila na pojavljanje avtoric

Preglednica nakazuje, da je poleg obsega pomemben uvrstitveni dejavnik lahko tudi spol sestavljalca,¹⁹ saj so z izjemo Vere Gregorač²⁰ vsi sestavi na desni strani

¹⁷ To je gotovo povezano s prizadevanji za družbeno uveljavitev žensk v obdobju med dvema vojnama in z drugačnim odnosom do ženskega spola pri zmagovalcih v drugi svetovni vojni.

¹⁸ »V novo 'berilo in učbenik za gimnazije ter štiriletne strokovne šole' smo mimo obveznih in obvezno-izbirnih avtorjev/besedil pretihotapili pesnice Lili Novy, Pavlo Medvešček, Katjo Špur (*Branja 3*) ter Sašo Vegri, Svetlano Makarovič, Majo Haderlap, Majo Vidmar, Pavlo Gruden in Mileno Šoukal (*Branja 4*)« (Novak Popov 2008: 116).

¹⁹ Kot sestavljalke srednješolskih beril se ženske prvič pojavijo po drugi svetovni vojni, in sicer se najprej uveljavijo pri berilih za nižjo srednjo šolo. Tudi v zamejstvu je zaznati podoben proces (izjema je avstrijska Koroška). V berilih za srednjo šolo (po letu 1958) dominirajo moški do leta 2000 (izjema so sestavi Gregorač 1979 in 1980 ter Gorjup 1979). V sodobnih sestavih so avtorice beril večinoma ženske (npr. v sestavih Krakar 2003 in Lah 2010), le v sestavi Kos 2003 je še vedno prevlada moških, ženski pa je zaupan didaktični instrumentarij, manj cenjeni sestavni del berila.

²⁰ Tudi v sestavi Gregorač 1980, ki ima sicer manjši obseg kot sestav za srednje ekonomske šole, je samo ena slovenska avtorica.

delo moških, razen dveh sestavov (Gaspari 1940 in Inzko 1985) pa so v sestavih na levi strani preglednice delo opravile pretežno ženske. Seveda je treba pri tem upoštevati, da lahko sestavljaivec izhaja tudi iz drugačnih kriterijev in mu kategorija spola sploh ni pomembna. Da bi natančneje osvetlil ta dejavnik, v spodnji preglednici predstavljam še po tri sestave, na levi strani take z velikim obsegom in majhnim številom avtoric, na desni pa tri sodobne konkurenčne sestave:

SESTAV	VSI	ŽENSKÉ	TEKSTI	SESTAV	VSI	ŽENSKÉ	TEKSTI
Grafenauer 1930	110	3	567	Kos 2003	107	4	199
Merhar 1951	98	3	439	Krakar 2003	157	14	411
Bohanec 1975	112	5	488	Lah 2010	76	5	165

Sestavi Grafenauerja, Merharja in Bohanca za višjo srednjo/srednjo šolo so nastali v različnih obdobjih, so pa zelo podobni po obsegu in po zelo nizkem deležu avtoric (od 3 do 4 odstotke), čeprav se je število avtoric in tudi kakovostnih avtoric v petdesetih letih izjemno povečalo. Tudi družbeni kontekst je v obdobju po drugi svetovni vojni dosti bolj naklonjen ženskam oz. avtoricam kot v obdobju pred njo. Prvi in zadnji sestav so pripravili sami moški, sestav Merhar 1951 pa je delo štirih moških in dveh žensk. Pri sodobnih sestavih je pričakovano, da je v po obsegu skromnejšem sestavu Kos 2003 manj avtoric kot v sestavu Krakar 2003 (čeprav ne toliko manj, saj obseg beril ni trikrat manjši), primerljivi sestav Lah 2010, pri katerem gre prav tako za vezani tip beril,²¹ pa ima kljub manjšemu obsegu večje število avtoric. V tem primeru je nedvomno pomemben uvrstitveni dejavnik spol sestavljavcev, saj so v Kosovih berilih sestavljavci večinoma moški, v konkurenčnih sestavih pa močno prevladuje ženske.²²

Primerjava z deležem in izborom avtoric v slovenski literarni zgodovini

Na koncu tega problemskega sklopa podajam še primerjavo z uvrstitvenimi merili in konkretnimi izbirami avtoric v eni od slovenskih literarnih zgodovin.²³ V literarnih zgodovinah se pojavlja večje število imen avtoric kot v šolskih berilih, ki imajo zaradi objav leposlovnih besedil oz. njihovih odlomkov bistveno bolj omejen obseg in zato veliko gostejše sito pri izbiri nacionalno pomembnih književnikov. Ta literarna zgodovina pa je posebna ravno zaradi ločenega predstavljanja vrhunskih

²¹ Sestav Kos 2003 ima več avtorjev in besedil kot sestav Lah 2010 predvsem zaradi dodanih besedilnih fragmentov.

²² Tudi v sodobnih sestavih se potrjuje teza, da manjši obseg berila nesorazmerno zmanjšuje uvrstitvene možnosti avtoric.

²³ Namenoma sem izbral Pogačnikovo in Zdravčevo *Zgodovino slovenskega slovstva* (1968–1972) v osmih zvezkih, saj ima zelo jasne opredelitve kanonskih avtorjev (članki v poglavjih *Beseda in ustvarjalec*).

književnikov in njihovih leposlovnih del. V preglednici navajam literarna obdobja in število vseh kanonskih avtorjev in število avtoric (za literarna obdobja od začetka 19. stoletja dalje):

OBDOBJE	VSI	ŽENSKÉ
Klasika in romantika	17	1
Realizem	21	0
Nova romantika in mejni obliki realizma	39	4
Ekspresionizem in socialni realizem ²⁴	72	4
Eksistencializem in strukturalizem	25	1
SKUPAJ	223	10

Tudi v tem primeru gre za nesorazmerno zastopanost, delež kanonskih avtoric pa je na ravni deleža avtoric med tistimi pomembnejšimi književniki v srednješolskih berilih, ki imajo deset in več objav (4 odstotki). V tej literarni zgodovini so kanonizirane Josipina Toman, Ljudmila Poljanec, Vida Jeraj, Zofka Kveder, Lea Fatur, Lili Novy, Milena Mohorič, Erna Muser, Mira Mihelič in Saša Vegri. Od petih avtoric, ki so v berilih zastopane z deset in več objavami, sta med temi desetimi samo Zofka Kveder in Vida Jeraj, od petih avtoric, ki se pojavljajo med prvimi dvajsetimi avtorji v posameznih srednješolskih sestavih, pa je med to literarnozgodovinsko deseterico samo Vida Jeraj. To pomeni, da se literarnozgodovinska kanonizacija tudi pri pripadnicah ženskega spola lahko bistveno razlikuje od srednješolske kanonizacije.

Avtorice pri pouku slovenščine v sodobni slovenski gimnaziji

Kot sem že povedal, se po deležu avtoric med tremi konkurenčnimi berili za splošne in strokovne gimnazije odlikuje berilo *Branja 1–4*, ki ga je za založbo DZS s sodelavci pripravila slovenska didaktičarka Boža Krakar Vogel. Vendar pa se v aktualnem učnem načrtu za gimnazije iz leta 2008, ki deli vključena leposlovna besedila na obvezna, obvezno-izbirna in prostoizbirna, avtorice pojavljajo samo v zadnjih dveh sklopih predpisanih besedil. Ker tudi na seznamih obveznega domačega branja ni niti ene avtorice, to pomeni, da je odločitev o tem, ali bo dijake seznanil tudi s slovenskimi avtoricami, v celoti prepuščena posameznemu učitelju slovenščine, kar samo po sebi sicer še ni nujno negativno. Res pa je, da v izhodiščih za srednješolski pouk slovenščine nikjer ni zapisana zahteva za čim bolj enakovredno obravnavo avtorjev in avtoric.

²⁴ To obdobje je v dveh zvezkih.

Podobno stanje je pri izbiri naslovov za vsakoletni tematski sklop za pisanje razpravljalnega in razlagalnega maturitetnega šolskega eseja, kjer se že dvajset let pojavljajo primerljiva besedila domačih in tujih avtorjev (v zadnjih letih praviloma dva romana ali štiri dramska besedila). V dveh desetletjih sta bili v izbor vključeni samo dve tuji avtorici, in sicer Jane Austen z romanom *Prezretost in pristranost* ter Nathalie Sarraute z romanom *Otroštvo*, slovenska pa nobena.

Zaključek

Na podlagi rezultatov številčne raziskave lahko ugotovimo, da so avtorice v slovenskih srednješolskih berilih v primerjavi z avtorji zastopane kot izrazita manjšina, morda tudi zaradi dejstva, da so literarnozgodovinske preglede in vrednotenja vsaj do druge svetovne vojne opravljali predvsem moški, pa tudi sestavljavci beril so bili do leta 1945 samo moški, kasneje pa ob moških pogosto ženske, ki so na književnost in njeno vlogo v šolskem sistemu gledale z moškimi očmi.

Ne samo v imenu enakopravnosti spolov, ampak predvsem zaradi preprostega dejstva, da je literatura, ki so jo pisale in ki jo pišejo ženske, lahko v svoji drugačnosti enako dragocena in kakovostna, je torej nujno strokovno utemeljeno in z mednarodnimi primerjavami podprto prevrednotenje slovenske literarne zgodovine, posledično pa vključitev večjega števila domačih in tujih avtoric v slovenska srednješolska berila. Seveda pa tovrstnih sprememb ne kaže izvajati na horuk, pač pa s premišljenim interdisciplinarnim pristopom, v katerem bi najprej s povezavo sodobnih pristopov literarne vede in didaktike književnosti preverili tudi recepcijo konkurenčnih besedil avtorjev in avtoric v posameznem literarnozgodovinskem obdobju.

Literatura

Blažič, Milena Mileva, 2010: Žensko avtorstvo in nova senzibilnost v slovenski mladinski književnosti v 19. stoletju. Mihurko Poniž, Katja (ur.): *Žensko avtorstvo v književnostih malih dežel 19. stoletja – mednarodni simpozij*. Nova Gorica: Univerza v Novi Gorici. 28–29.

Borovnik, Silvija, 1996: *Pišejo ženske drugače?: o Slovenkah kot pisateljicah in literarnih likih*. Ljubljana: Založba Mihelač.

Božič, Zoran, 2010: *Slovenska literatura v šoli in Prešeren*. Ljubljana: Založba Tangram.

Eliot, George, 2003: *Silly Novels by Lady Novelists*. Robinson, Solveig C. (ur.): *A Serious Occupation: Literary Criticism by Victorian Women Writers*. Peterborough, Ontario: Broadview. 113.

Grdina, Igor, 1992: *Fanny Hausmanova in problem slovenske ženske literature*. *Celjski zbornik*. Celje: Skupščina občine Celje. 69–87.

Hladnik, Miran, 2001: Ne, na parnas pa že ne! Orel, Irena (ur.): *Zbornik predavanj (37. seminar slovenskega jezika, literature in kulture)*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Filozofska fakulteta. 115–138.

- Lynn Budin, Stephanie, in MacIntosh Turfa, Jean (ur.), 2016: *Women in Antiquity: Real Woman Across the Ancient World*. London in New York: Routledge.
- Mihurko Poniž, Katja, 2008: *Labirinti ljubezni v slovenski književnosti od romantike do II. svetovne vojne*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Mihurko Poniž, Katja, 2009: *Evine hčere: konstruiranje ženskosti v slovenskem javnem diskurzu 1848–1902*. Nova Gorica: Založba UNG.
- Mihurko Poniž, Katja, 2014: *Zapisano z njenim peresom: prelomi zgodnjih slovenskih književnic s paradigmo nacionalne literature*. Nova Gorica: Založba UNG.
- Milek, Vesna, 2016: Drogo lahko prodaš samo enkrat, deklico večkrat (intervju s predsednico mednarodnega PEN Jennifer Clement). *Delo* 58 (Sobotna priloga), 14. maj 2016.
- Moskal, Jeanne, 2005: Introduction. Moskal, Jeanne, in Wooden, Shannon R. (ur.): *Teaching British Women Writers, 1750–1900*. New York: Peter Lang. 2.
- Novak Popov, Irena, 2003–2007: *Antologija slovenskih pesnic* 1–3. Ljubljana: Tuma.
- Novak Popov, Irena, 2008: Slovenske pesnice v literarni vedi in izobraževanju. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode* (Obdobja 25). Ljubljana: Filozofska fakulteta. 113–128.
- Oliphant, Margaret, 1996: The Literature of the Last Fifty Years. Broomfield, Andrea, in Mitchell, Sally (ur.): *Prose by Victorian Women*. New York: Garland Pub. 487–504.
- Pogačnik, Jože, in Zadavec, Franc, 1968–1972: *Zgodovina slovenskega slovstva* 1–8. Maribor: Založba Obzorja.
- Poster, Carol, 1997: Canonicity and the Campus Bookstore: Teaching Victorian Women Writers. *Feminist Teacher* 11/1. 1–9.
- Rigby (Eastlake), Elisabeth, 2003: Review of *Vanity Fair* and *Jane Eyre*. Robinson, Solveig C. (ur.): *A Serious Occupation: Literary Criticism by Victorian Women Writers*. Peterborough, Ontario: Broadview. 73.
- Sobočan, Ana M., 2008: Branje kanona. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode* (Obdobja 25). Ljubljana: Filozofska fakulteta. 99–112.
- Stodart, M. A., 1842: *Female Writers, Thoughts on Their Proper Sphere and on Their Powers of Usefulness*. London: R. B. Seeley and W. Burnside.
- Zupan Sosič, Alojzija, 2001: Označevanje literature žensk. Požgaj-Hadži, Vesna (ur.): *Zbornik referatov s Prvega slovensko-hrvaškega slavističnega srečanja*. Ljubljana: Oddelek za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 135–144.
- Wilson, Cheryl A., 2009: Placing the Margins: Literary Reviews, Pedagogical Practices, and the Canon of Victorian Womens Writing. *Tulsa Studies in Womens Literature* 28/1. 57–74.

UČITELJI O JEZIKOVNIH VPRAŠANJIH PRI VKLJUČEVANJU UČENCEV PRISELJENCEV V SLOVENSKI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI SISTEM

V prispevku so predstavljeni izsledki raziskave, narejene v okviru doktorskega študija, ki so tudi del doktorske disertacije.¹ V eni izmed prejšnjih števil² so bili predstavljeni rezultati o strategijah učiteljev pri vključevanju učencev priseljencev v pouk, v tem prispevku pa se osredotočamo na tisti del raziskave, ki se je osredotočil na poglede učiteljev glede jezikovnih vprašanj pri vključevanju učencev priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. V tem sklopu nas je zanimal predvsem odnos učiteljev do rabe različnih jezikov pri vključevanju učencev priseljencev v pouk ter do rabe, učenja in poučevanja njihovih maternih jezikov.

Ključne besede: učenci priseljenci, jezikovna integracija, odnos učiteljev do rabe različnih jezikov, odnos učiteljev do rabe maternih jezikov učencev priseljencev, odnos učiteljev do učenja in poučevanja maternih jezikov učencev priseljencev

1 Uvod

Učitelj³ pri vključevanju učencev priseljencev v pouk odigra ključno vlogo. Je prvi, s katerim novi učenec vzpostavi stik in s katerim lahko učenec priseljenec predvsem v začetnem obdobju vzpostavi zaupanja vreden odnos. Naloga učitelja je tako prijazen sprejem učenca priseljenca in pomoč ob začetnem vključevanju v novo okolje; v nov razred in med nove sovrstnike. Pri njegovem delu in pomoči pa je pomemben tudi

¹ Doktorska disertacija z naslovom *Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli* (2014).

² *Jezik in slovstvo* 58/3. 75–88.

³ V članku uporabljeni izrazi, zapisani v slovnični obliki moškega spola, so uporabljeni kot nevtralni in veljajo enakovredno za oba spola.

odnos, ki ga ima do učencev priseljencev, do njihovega vključevanja ter do njihovih jezikov in kultur. Majda Schmidt in Branka Čagran (2005: 26–27) sta tako navedli raziskavo (Monsen in Frederickson 2004), katere rezultati kažejo, da v razredih, v katerih imajo učitelji poudarjeno pozitivna stališča do vključevanja učencev s posebnimi potrebami,⁴ je tudi pri učencih zaznana višja stopnja zadovoljstva in opazno nižji nivoji razrednih nesoglasij, preprirov kot v razredih, ki jih poučujejo učitelji z manj pozitivnimi stališči. To pomeni, da stališča in odnos učiteljev vplivajo na njihovo delovanje znotraj razreda in posledično na medosebne odnose, ki se vzpostavijo znotraj razredne skupnosti. Tudi Mihaela Knez (2012: 58) je zapisala, da je »pri poučevanju in učenju nasploh /.../ učiteljeva vloga ključna, še zlasti v kontekstu poučevanja otrok priseljencev. S svojim pristopom in zgledom pomembno vpliva tudi na šolsko in širšo skupnost, ki se od njega uči ustreznega ravnanja.« Prav tako so Cirila Peklaj et al. (2009: 59) zapisale, da so raziskave pokazale, da je eden izmed pomembnih dejavnikov, ki določa posameznikovo sprejetost v razredu, vedenje učitelja do njega.

Primerno usposobljeni učitelji za poučevanje razredov, v katere so vključeni tudi učenci priseljenci, naj bi imeli medkulturne kompetence (poleg socialnih, metodičnih in didaktičnih kompetenc), s katerimi bi lahko uspešno in ustrezno pomagali učencem priseljencem pri njihovem vključevanju v pouk in šolsko okolje. Po Nataliji Vrečer (2011: 173–174) so glavne medkulturne kompetence: empatija, spoštovanje mnenj drugih, odprtost za nove izkušnje, tolerantnost do nejasnih, nepredvidljivih situacij, zmožnost prilagajanja na nove načine vedenja, znanje o drugih kulturah, normah in vrednotah v drugih kulturah, sposobnost prilagajanja vrednotam drugih, zavedanje lastne kulturne identitete, interpersonalne veščine, občutek za občutljive teme in kulturne razlike.

Poleg posedovanja medkulturnih kompetenc pa bi morali učitelji znati te kompetence tudi posredovati ostalim učencem in jih s tem naučiti medkulturnih odnosov. Tako so nekateri učitelji v raziskavi, katere del bo predstavljen v nadaljevanju, omenili pomembnost vključevanja medkulturne komunikacije v delo v razredu. Ta lahko bistveno pripomore k sprejemanju drugih in drugačnih. Pri tem gre za razvijanje ozaveščenosti in prepoznavanje kulturnih razlik ter njihovo spoštovanje in tolerantno odzivanje nanje. Tudi avtorji *Skupnega evropskega okvira za jezike* (2001: 128) so medkulturno ozaveščenost⁵ navedli med učenčevimi zmožnostmi, med medkulturne spretnosti pa vključili naslednje: sposobnost vzpostavljanja odnosa med izvorno in tujo kulturo, kulturna občutljivost in sposobnost identifikacije in uporabe različnih strategij za navezovanje stikov z ljudmi iz drugih kultur, sposobnost izpolnjevanja vloge kulturnega posrednika med lastno in tujo kulturo, sposobnost učinkovitega

⁴ Ob tem učence priseljence ne razumemo kot učence s posebnimi potrebami. Omenjena raziskava služi le kot prikaz, da učiteljeva stališča vplivajo na odnose med učenci znotraj razreda.

⁵ Medkulturna ozaveščenost je poznavanje, ozaveščenost in razumevanje razmerja (podobnosti in pomembnih razlik) med »izvornim svetom« in »svetom ciljne skupnosti« (*Skupni evropski okvir za jezike* 2001: 127).

reševanja medkulturnih nesporazumov in konfliktov ter sposobnost preseganja stereotipnih odnosov.

Znotraj prepoznavanja in ozaveščanja različnih kultur pa je pomembna tudi ozaveščenost in prepoznavanje različnih jezikov in jezikovnih razlik. Tudi Vesna Mikolič (2009: 118) je zapisala, da se je zaradi vse intenzivnejšega soočanja različnih jezikov in kultur porodila potreba po neposrednem stiku oz. primerjavi jezikov in kultur.

Ob tem pa moramo poudariti, da morajo biti učitelji pri razvijanju medkulturne ozaveščenosti previdni. Morajo se zavedati, da lahko s posredovanjem značilnosti neke kulture ustvarjajo tudi stereotype in predsodke, in zato je treba vsebine, povezane s kulturami in jeziki učencev priseljencev, izbirati premišljeno. Smiselno je tudi, da predstavitev značilnosti neke kulture ali jezika (kjer se da) prepustijo učencem samim in jih usmerjajo le pri izboru tem in načinih predstavitev.

2 Vsebinska in metodološka opredelitev raziskave

2.1 Namen raziskave

Kot pišeta Elsebeth Jensen in Helle Jensen (2011: 55), je v središču učiteljskega poklica pouk. S tem označujeta ukvarjanje z neko snovjo ali predmetom, v katerem je učitelj vodja učnih procesov in učenci udeleženci tega procesa. In kljub temu, da, kot pravita (prav tam 55–56), »učitelja v kontekstu šole najbolj zanima učenčev odnos do učnih vsebin«, pa je vloga učitelja tudi vzgojna (kar nakazuje tudi že poimenovanje *vzgojno-izobraževalni sistem*). Učitelj bi se moral zavedati, da njegov odnos do obravnavane tematike, odnos do učencev, interakcije in odnosi med učenci ter učiteljem in učenci, izbira strategij poučevanja vplivajo na učenčev odnos do snovi in na motivacijo do učenja ter na medskupinske odnose. Kot so poudarili v Beli knjigi (2011: 37):

Še posebno pozornost pa je treba posvetiti vsakdanjim praksam v razredu: z vidika interakcij, komunikacije, spodbud, pohval, organizacije časa, uporabe opreme ipd. Zato mora ostati prikriti kurikulum – mreža socialnih odnosov, pripomb, nagovarjanja in dejanj – bistveni del izhodišč za razmislek o (ne)diskriminatornih praksah.

Kot so še zapisali (prav tam 27–28), je vzgoja ena ključnih dejavnosti, pri kateri vzgojno-izobraževalnemu sistemu ne sme spodleteti, ker vpliva na navade, prepričanje in obnašanje mlajših generacij.

Kot nedvomno izhaja iz zapsanega, se zdi odnos učiteljev do vključevanja učencev priseljencev v pouk, do rabe slovenskega in drugih jezikov ter do poučevanja maternih jezikov učencev priseljencev znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema zelo pomemben. V omenjeni raziskavi, ki je želela osvetliti različne dejavnike in

dejansko udejanjanje jezikovnega in siceršnjega vključevanja otrok priseljencev v šolski praksi, so bila zato ta vprašanja uvrščena med ključna raziskovalna vprašanja in jih v pričujočem članku predstavljamo samostojno.

2.2 Instrumenti in vzorec

Za raziskavo je bil posebej oblikovan instrument, ki smo ga uporabili za načrtno, sistematično in strukturirano opazovanje pouka. Na ta način smo lahko naredili relativno objektivno analizo dogajanja v razredu. Instrument je prilagojena Flandersova shema (1972 v Razdevšek-Pučko 1990) za opazovanje razredne interakcije, ki je razdeljena na govor učitelja in učenca. Ker omenjena shema ne predvideva neverbalne komunikacije in vsebine informacij, smo si ob opazovanju pouka posebej beležili dodatne informacije, ki so bile za raziskavo pomembne in so lahko še posebej osvetlile govorne interakcije (predvsem) med učiteljem in učencem priseljencem. Del raziskave pa so bili tudi poglobljeni polstrukturirani intervjuji z učitelji in spletni vprašalniki za učitelje.

V raziskavo so bile vključene osnovne šole, ki so bile pripravljene sodelovati v raziskavi. In sicer take, v katere so se pred kratkim všolali učenci priseljenci iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij. Najpomembnejši kriterij pri izbiri opazovanih ur je bil vključen učenec priseljenec z omejenim znanjem ali neznanjem učnega jezika, tj. slovenskega jezika. Tako smo spremljali pouk pri različnih predmetih in različnih učiteljih v vseh triletjih osnovne šole. Prisotni smo bili pri 32 šolskih urah.

Raziskava je bila načrtovana v več fazah. Prvo fazo je predstavljalo opazovanje pouka in intervjuvanje učiteljev. V to fazo je bilo vključenih 9 osnovnih šol, 26 učiteljev (22 žensk in 4 moški) in 301 učenec, od teh 21 učencev priseljencev. Ti so prihajali iz Albanije, Bosne in Hercegovine, Rusije, s Hrvaške, Kosova, Tajske in Kitajske. Z 8 učitelji smo izvedli poglobljen polstrukturiran intervju. V drugi fazi smo pridobili 51 spletnih vprašalnikov, od tega 36 v celoti in 15 le delno izpolnjenih (49 žensk in 2 moška). V pričujočem članku navajamo skupaj odgovore (na štiri izbrana vprašanja), pridobljene z vprašalniki in v intervjujih.

3 Temeljne ugotovitve

V zvezi z jezikovnimi vprašanji pri vključevanju učencev priseljencev v pouk oz. vzgojno-izobraževalni sistem so nas zanimala predvsem mnenja učiteljev glede rabe različnih jezikov in vključevanja maternih jezikov učencev priseljencev v pouk oz. vzgojno-izobraževalni sistem. To smo pri učiteljih preverjali v spletnih vprašalnikih in intervjujih z naslednjimi vprašanji:

- Ali bi se naučili osnov maternega jezika učenca priseljenca? Zakaj?

- Ali menite, da bi bilo dobro, da bi se učenci priseljenci učili tudi svoj materni jezik?
- Kako komunicirate z učencem priseljencem? V katerem jeziku?
- Kaj storite, če učenec pri pouku uporablja svoj materni jezik? Zakaj?

Pri spremljanju pouka smo odnos do jezikov, predvsem maternih jezikov učencev priseljencev, preverjali z opazovanjem odzivov učitelja na uporabo maternega jezika otroka priseljenca in morebitnih spodbud učencu priseljencu, da kaj pove tudi v svojem maternem jeziku.

Na podlagi rezultatov lahko zapišemo, da so učitelji izražali pozitiven odnos do drugih jezikov in kultur, vendar to težko neposredno ugotavljamo iz opazovanja pouka. Tako lahko zapišemo, da na opazovanih urah pouka učitelji niso izkazovali pozitivnega (pa tudi negativnega ne) odnosa do jezikov in kultur učencev priseljencev. V dveh primerih so učencem priseljencem poskušali pomagati z razlago v njihovem maternem jeziku, sicer razlaga priseljencem ni bila v ničemer prilagojena. Prav tako učitelji učencev niso spodbujali, da bi kaj povedali sami v svojem maternem jeziku (razen pri eni opazovani uri) ali da bi jih vprašali, kako se čemu reče v njihovem maternem jeziku.

Na vprašanje (v spletnem vprašalniku) *Ali bi se naučili osnov maternega jezika učenca priseljenca? Zakaj?* je dobra polovica (19) učiteljev odgovorila, da bi se določenih osnov jezika učenca (na)učila. Nekaj od teh jih je reklo, da bi se naučili le nekaj osnovnih fraz, ki bi jim omogočale lažjo osnovno komunikacijo. Primera značilnih odgovorov:

Da. Zato, ker s tem dam zgled učencu. Jaz sem se naučil osnov njegovega jezika in se mu tako približal, od njega pa pričakujem, da se bo naučil slovenski jezik.

Če bi šlo le za osnove, bi se potrudila, kolikor bi mi dopuščal moj spomin in čas, ker so mi tuji jeziki zanimivi in otrok bi začutil sprejetost v novem okolju; menim pa, da je dolžnost priseljenca, da se čim prej nauči jezika države, v katero se je priselil.

Zgornja dva odgovora nakazujeta pripravljenost učiteljev, da se tudi sami naučijo nekaj osnov maternih jezikov učencev priseljencev in se tako učencem priseljencem približajo s tem, da pokažejo spoštovanje in sprejemanje njihovih razlik.

Med učitelji, ki so odgovorili na vprašanje, ali bi se naučili osnov maternega jezika učenca priseljenca, pa je slaba četrtnina (8) učiteljev odgovorila negativno oz. so odgovorili, da je to odvisno od tega, za kateri jezik gre oz. bi šlo.

Primera značilnih odgovorov:

Ne, menim, da mi to ni potrebno. Zgolj zaradi enega ali dveh učencev se ne bi učila jezika, še posebej ne, če mi jezik ni privlačen oz. me ne interesira. Menim, da to ne sodi v moje delo, da bi še kdo zahteval, da bi se učila jezika učenca priseljenca. Za to mora Ministrstvo najti drugačno rešitev. Učencem sicer zelo rada pomagam in sem z njimi

do sedaj vedno navezala poseben stik. Z učenko sem, tudi sedaj, ko je že srednješolka, še vedno v stiku in ji pomagam. Tako da ni problem v tem, da ne bi želela tem otrokom le najboljše – ampak do neke meje. Tudi mi učiteljci imamo svoja življenja.

Ne, saj je državni, uradni jezik RS slovenščina.

Zadnji odgovor je izrazito asimilacijsko usmerjen. Gre torej za to, da je v Sloveniji uradni jezik slovenski, zato se po njenem mnenju njej ni treba naučiti nekaj osnov jezika učenca priseljenca. Kot lahko sklepamo, se morajo po njenem mnenju prilagoditi torej le priseljenci. Učiteljica ne razume integracije kot dvosmernega procesa, v katerem bi morali aktivno sodelovati obe strani, kar pomeni, da bi se tudi učiteljica lahko naučila osnov maternega jezika učenca priseljenca. Integracija (jezikovna) je obojestransko prilagajanje; sprejemanje in dajanje večinskega prebivalstva in priseljencev in pomeni, da se »morajo« (učenci) priseljenci naučiti slovenski jezik, da jim mora biti ponujeno poučevanje njihovih maternih jezikov, ob tem pa da se tudi domače prebivalstvo aktivno vključi v integracijski proces (Skubic Ermenc 2010: 80, 82). Le tako lahko pride do resnične medkulturnosti, procesa, »ki vabi ljudi in skupnosti, da ne le živijo drug ob drugem, ampak da skupaj (so) delujejo« (Vižintin 2013: 143).

Na vprašanje *Ali menite, da bi bilo dobro, da bi se učenci priseljenci učili tudi svoj materni jezik?* so nekateri učiteljci odgovorili, da se učencem priseljencem ni treba učiti njihovega maternega jezika, ker ga govorijo doma, oz. da če se že želijo učiti materni jezik, to ni naloga šole. Ob tem se nam zastavlja vprašanje, do katerega nivoja in za katere govorne položaje se lahko učenci priseljenci naučijo materni jezik le doma.

Primeri značilnih odgovorov:

Ti učenci uporabljajo materni jezik v domačem okolju in je potrebno, da se naučijo jezika okolja.

Ne, ti učenci naj uporabljajo materni jezik v svojem domačem okolju, v Sloveniji pa naj se čim prej naučijo slovensko.

Lahko se ga učijo, samo ne v šoli. Morda kje drugje.

Nekateri učiteljci v intervjujih in v odgovorih na vprašalnike pa so poročali, da prav raba maternega jezika doma jezikovno integracijo učencem priseljencem otežuje oz. da bi morali starši učencev priseljencev s svojimi otroki govoriti slovensko, da bi se otroci boljše in hitreje naučili jezik. Marijanca Ajša Vižintin (2013: 61) je zapisala, da nekateri učiteljci celo spodbujajo starše, da doma govorijo slovenščino, učinki pa so po navadi ravno obratni: neznanje tako maternega kot slovenskega jezika, kriza identitete, odpor do slovenskega jezika in do vključevanja v slovensko družbo. Tudi Romana Bešter in Mojca Medvešek (2010: 224) sta v pogovorih z učiteljci zaznali neodobranje uporabe maternih jezikov doma. Gre torej za temeljno nerazumevanje vlog različnih jezikov (prvi/materni jezik, drugi jezik, tuji jeziki),

pomena maternega jezika, procesa identifikacije, ki se oblikuje v maternem jeziku, vprašanj odnosa do maternega jezika (in s tem kulture in identitete) in drugih/tujih jezikov itd. Komunikacija v slovenskem jeziku, ki ga ne otroci ne starši še ne znajo dovolj, je lahko zelo omejena, prav tako pa lahko vpliva tudi na odnos do maternega jezika.

Takšna stališča lahko kažejo tudi na nepoznavanje izsledkov raziskav, ki poročajo o pozitivnih učinkih dvojezičnosti. Dvojezičnost naj bi spodbujala divergentno mišljenje, zviševala zmožnost jezikovne analize, vplivala na otrokovo metalingvistično zavedanje, spodbujala razvoj socialne kognicije, vplivala na pozitivno pojmovanje samega sebe (Kranjc 2009: 95). Tako sta Wayne P. Thomas in Virginia P. Collier (2001) v raziskavi ugotovila, da so bili učenci v programih, ki so omogočali ohranjanje maternega jezika ob učenju jezika države sprejemnice, uspešnejši kot v tistih programih, ki so se osredotočali samo na jezik okolja. Vse to pomeni, da moramo učitelje seznaniti s prednostmi dvojezičnosti in jim predstaviti vloge, ki jih imajo različni (prvi, drugi, tuji) jeziki v življenju vsakega posameznika, tudi učencev priseljencev.

Na vprašanje *Kako komunicirate z učencem priseljencem? V katerem jeziku?* so učitelji odgovarjali, da se morajo pri komunikaciji z učenci priseljenci znajti na različne načine. Poročali so, da se pogovarjajo večinoma v slovenščini ali angleščini, če znajo materni jezik učenca priseljenca, tudi v njegovem jeziku, sicer pa uporabljajo gestikulacijo oz. neverbalno komunikacijo in slikovni material, velikokrat pa za pomoč prosijo tudi druge učence v razredu ali na šoli, ki govorijo isti materni jezik in so se slovensko že naučili toliko, da lahko pomagajo s prevajanjem.

Primeri značilnih odgovorov:

Pogovarjam se slovensko, vprašam ga, če razume, večkrat ponovim.

Z besedami, rokami, sličicami ... trudim se preveriti, če me razume, a včasih mi to ne uspe. V njegovem maternem jeziku mu ne znam pojasniti snovi, zato komunikacija poteka z mimiko, sličicami, s pomočjo njegovih sonarodnjakov, ki slovenski jezik že bolje znajo.

Na začetku leta sva govorila predvsem angleško in zelo počasi. Sedaj že sam odgovarja slovensko, če pa »zmanjka« besed, preideva na angleščino.

Zgornji odgovori kažejo na to, da je v večini primerov v ospredju odnosa, v katerega vstopata učenec priseljenc in učitelj, predvsem želja po uspešni komunikaciji. Učitelji uporabljajo različne jezike, če jih le znajo, da tako olajšajo oz. sploh omogočijo komunikacijo z učencem priseljencem.

Nekateri učitelji so v intervjujih in v neformalnih pogovorih povedali, da učencem priseljencem dovolijo uporabo maternega jezika med poukom, še posebej na začetku, ko slovenskega jezika še ne znajo. Na ta način učencem priseljencem

olajšajo začetno vključevanje in s tem poskrbijo tudi za medkulturno ozaveščanje vseh ostalih učencev v razredu.

Primer značilnih odgovorov:

Če ga razumem, naj ga uporablja, dokler se ne bo naučil slovensko, če ga ne razumem ... odvisno, kateri jezik govori učenec priseljencec ... mu uporaba svojega jezika pri pouku ne koristi.

Tri učiteljice pa so v intervjuju tudi povedale, da učenci priseljenci ne želijo uporabljati svojega maternega jezika, tudi če jih spodbudijo, da kaj povejo v svojem jeziku.

4 Sklep

Predstavljeni rezultati kažejo, da učitelji izkazujejo večinoma pozitiven odnos do vključevanja učencev priseljencev ter njihovih jezikov in kultur v naš šolski sistem. Med učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, pa je bilo vseeno tudi nekaj takih, ki menijo, da se osnov maternih jezikov učencev priseljencev ne bi naučili, ker se jim to ne zdi pomembno ali za to nimajo časa, prav tako nekateri menijo, da poučevanje maternih jezikov v okviru vzgojno-izobraževalnega sistema ni potrebno, ker se učenci lahko naučijo jezik doma. Nekaj učiteljev je celo reklo, da bi lahko starši učencem priseljencem olajšali integracijo prav s tem, da bi se doma med seboj pogovarjali v slovenskem jeziku.

Rezultati kažejo, da vsi učitelji ne poznajo različnih vlog maternega in drugih jezikov in da nekateri med njimi sobivanje različnih jezikov ne dojemajo kot bogatenje posameznika in se ne zavedajo prednosti, ki jih prinaša dvojezičnost. To pomeni tudi, da integracije ne razumejo kot dvosmerni proces, pri katerem naj bi sprejemali in dajali obe strani; tako priseljenci kot domače prebivalstvo. Tako, da bi se priseljenci naučili slovenski jezik in se seznanili s slovensko kulturo (to bi jim moralo biti tudi sistemsko omogočeno), domači prebivalci pa bi sprejemali priseljske kulture in jezike, na sistemski ravni pa bi morala biti zagotovljena možnost za poučevanje maternih jezikov učencev priseljencev, kar bi jim omogočilo polno funkcionalno komunikacijo tudi v maternem jeziku.

Kot pravi Soča Fidler (2008: 423–424), pomeni dejstvo, da se v naš vzgojno-izobraževalni sistem vključujejo tudi učenci, ki govorijo druge matere jezike, kot je slovenski, veliko prednost. In to prednost bi lahko izkoristili za različne cilje, kot na primer za »širjenje jezikovnih obzorij vseh učencev in posledično večanje interesa za različne jezike in kulture, večanje strpnosti do manj znanih in družbeno podcenjenih jezikov in kultur, njihovih govorcev in tujcev ter ohranjanje kulturne dediščine učencev, čigar materni jezik ni slovenski« (prav tam). Učitelji lahko tako z vključevanjem značilnosti drugih jezikov in kultur obogatijo pouk, učencem priseljencem s tem krepijo samozavest, ostali učenci pa si s tem širijo obzorja.

Pogoj za zapisano pa je vsekakor v razumevanju vseh učiteljev, da nas lahko znanje in uporaba več jezikov le kulturno bogati. Preseči moramo stališča o ogroženosti slovenskega jezika. Prav tako moramo premisliti razlikovanje med prestižnimi in manjvrednimi jeziki; prvimi kot zaželenimi in dobrodošlimi, drugih pa si ne želimo v naših okoljih in šolah, ker, kot menijo nekateri, spodkopavajo znanje slovenskega jezika. Doseči moramo tisto, kar Marko Stabej (2005: 17) imenuje »zrelost«. Po njegovih besedah (prav tam) gre za pogled, »ki ne temelji na omejevanju pravic in na izključevanju, temveč na zavedanju o raznolikosti govorcev, kodov, jezikovnih rab«.

Viri

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf>. (Dostop 15. 3. 2010.)

Skupni evropski okvir za jezike: učenje, poučevanje, ocenjevanje (2001). Svet Evrope, Ministrstvo za šolstvo in šport.

Literatura

Bešter, Romana, in Medvešek, Mojca, 2010: Vključevanje migrantskih otrok v vzgojno-izobraževalni sistem. Medvešek, Mojca, in Bešter, Romana (ur.): *Državljeni tretjih držav ali tretjerazredni državljani*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 205–269.

Fidler, Soča, 2008: Jezikovno in medkulturno uzaveščanje z večjezičnim pristopom. Skela, Janez (ur.): *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Založba Tangram.

Jensen, Elsebeth, in Jensen, Helle, 2011: *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.

Knez, Mihaela, 2012: Za koliko slovenščin(e) je prostora v naši šoli? *Jezik in slovstvo*. 57/3–4. 47–62.

Kranjc, Simona, 2009: (So)vplivanje učenja prvega in drugega/tujega jezika v otroštvu. Pižorn, Karmen (ur.): *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo. 81–96.

Mikolič, Vesna, 2009: Medkulturne vsebine v slovenskem jezikoslovju. *Jezik in slovstvo* 54/2. 116–120.

Peklaj, Cirila, Kalin, Jana, Pečjak, Sonja, Puklek Levpušček, Melita, Valenčič Zuljan, Milena, in Ajdišek, Neža, 2009: *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Petrović, Tanja, 2010: *Jezik, državljanstvo, etničnost: jezikovne ideologije v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. <http://www.drzavljanstva-vzgoja.org/Portals/0/Dokumenti/clanki/Petrovic_DMG_3.pdf>. (Dostop 22. 6. 2011.)

Razdevšek-Pučko, Cveta, 1990: *Vpliv učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo pedagoško delo ter možnost njegovega spreminjanja*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Schmidt, Majda, in Čagran, Branka, 2005: Razredna klima v inkluzivnem razredu. *Sodobna pedagogika* 56/4. 24–40.

Skubic Ermenc, Klara, 2010: Slovenska strategija vključevanja učencev migrantov v izobraževanje v kontekstu evropske izobraževalne politike. Ličen, Nives (ur.): *Kulture v dialogu: zbornik/Pedagoško-andragoški dnevi 2010*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 79–89.

Stabej, Marko, 2005: Kdo si, ki govoriš slovensko? Mikolič, Vesna, in Marc Bratina, Karin (ur.): *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije*. Koper: Založba Annales.

Thomas, Wayne P., in Collier, Virginia P., 2001: *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Oddelek za izobraževanje (ZDA): CREDE. <<http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/CollierThomasComplete.pdf>>. (Dostop 29. 4. 2016.)

Vižintin, Marijanca Ajša, 2013: *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Koper: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Vrečer, Natalija, 2011: Medkulturne kompetence kot prvi pogoj za uspešen medkulturni dialog. Lukšič-Hacin, Marina, Milharčič-Hladnik, Mirjam, in Sardoč, Mitja (ur.): *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU. 169–177.

TEMA UMETNOSTI IN UMETNIKA V ROMANIH *PLAMENICE IN SOLZE* ANDREJA BLATNIKA IN *DVANAJST KROGOV* JURIJA ANDRUHOVIČA

Prispevek predstavi temo umetnosti in umetnika v postmoderne dobi in se nanaša na njuno spremenjeno vlogo v sekularizirani in kapitalistični ter potrošniški družbi. Analitični del konkretizira obravnavane spremembe oz. modifikacije na primeru postmodernističnih romanov dveh vidnejših sodobnih avtorjev, in sicer *Plamenice in solze* (1987) Andreja Blatnika ter *Dvanajst krogov* (2003) Jurija Andruhoviča.

Ključne besede: tema umetnosti, tema umetnika, postmoderna, postmodernizem, *Plamenice in solze*, *Dvanajst krogov*

1 Umetnost v postmoderne družbi

V pričujočem prispevku je predstavljena podoba postmoderne umetnosti, pri čemer so upoštevane sociokulturne opredelitve, ki postmoderno določujejo kot dobo, družbo, kulturo, ki še vedno traja (Zupan Sosič 2010: 420), medtem ko se je postmodernizem z literarnozgodovinskega vidika sredi 90. let prejšnjega stoletja že končal (prav tam). Zanima nas postmoderna doba, v kateri je zaradi različnih družbenih vplivov in pojavov prihajalo do sprememb, modifikacij, razvrednotenj, prevrednotenj, prepraševanj, kar pa se odraža tudi v izbranih romanih tega prispevka. Pojem postmoderne se je »uveljavil kot osrednji pojem filozofskih, socioloških, kulturnozgodovinskih razpravljanj o razvojnih težnjah, značilnih za Evropo in Ameriko v zadnjih desetletjih dvajsetega stoletja« (Kos 1995: 9).

Čprav sta literarni deli izšli v različnih zgodovinskih in družbenokulturnih obdobjih (*Plamenice in solze*, 1987, *Dvanajst krogov*, 2003), je med njima veliko povezav in različnosti v podobah umetnosti in umetnika.

V nadaljevanju je podanih nekaj družbenokulturnih perspektiv, ki so značilne za umetnost v novi, postmoderini dobi, naslanjajoče se na prekinitev s tradicionalnostjo tako v zunaj- kot znotrajliterarnem kontekstu.

1.1 Prekinitev tradicionalnosti

Peter V. Zima v monografiji *Der europäische Künstlerroman. Von der romantischen Utopie zur postmodernen Parodie* (2009) predstavi vlogo in pomen umetnosti v postmodernističnih romanih izbranih avtorjev (Süskind, Butor, Azua, Ransmayr, Zwagerman) in oboje osvetljuje v luči komparativistične metode, ki temelji na pojmovanju umetnosti pri modernističnih avtorjih, pri čemer elitistične težnje literature s konca devetnajstega stoletja dosežejo svoj vrh ravno v obdobju modernizma (Pregelj 2005: 91). Literatura vse bolj prehaja na hermetično estetsko polje (prav tam), zato ima zaradi nerazumevanja maloštevilno publiko; francoski pesnik S. Mallarmé je izjavil, da prisotnost ozkega kroga (poznavalske) publike odtehta množično odsotnost (laičnega) občinstva (Pregelj 2005: 91–92). Postmodernizem s tradicionalnostjo prekine v več ozirih, npr. zlasti glede na zunanjo kompozicijo literarnega dela in pomeni odraz nove, postmoderne dobe, v kateri je med drugim izpostavljena tudi podoba umetnosti s spremenjeno vlogo umetnika. Predvsem pa se postmodernistom »resničnost ne prikazuje več v okvirih trdno zarisane metafizične resnice, ki določa, kaj je resnično in kaj ne, kaj je moralno in kaj nemoralno« (Kos 1995: 50).

Zlasti je za obdobje postmoderne značilna naklonjenost množični kulturi, premišljevanje o njej v kontekstu temeljnih refleksij o umetnosti se zgodi v ZDA že v 40. in 50. letih prejšnjega stoletja (Pregelj 2006: 4), znotraj teh premišljevanj pa se oblikuje več smeri, radikalna, neokonservativna in liberalna (prav tam). Slednja si je prizadevala za popularno kulturo in demokratičnost v literaturi (prav tam). Leslie A. Fiedler je močno zavzemal stališče

o preseganju skrajnosti v literarni kritiki in zastavljal vprašanje legitimnosti enega samega, edino dovoljenega in priznanega jezika (in s tem umetnosti, v okviru te pa tudi literature), s čimer si je prizadeval tudi za pravico do literarne raznolikosti in diskurzivne drugačnosti. (Pregelj 2006: 4.)

Postmodernizem v množični kulturi vidi odgovor na hermetizem modernizma, prav tako pa je poudarjeno preseganje delitve na visoko in nizko literaturo (Zupan Sosič 2011: 150, Pregelj 2006: 5). Podobno razlagata postmodernizem tudi Huyssen in Linda Hutcheon (Zupan Sosič 2011: 150). Osrednje motivnotematsko in idejno izhodišče umetnika in umetnosti v najosnovnejšem smislu v postmoderini književnosti ne predstavlja posebnih novosti, kajti oba pojma sta bila že osrednja v književnosti svetovnih in tudi slovenskih avtorjev. A upošteva, da je postmodernistična estetika

»posegla v umetnost kot institucijo (s tem pa v svoje lastno bistvo)« in pri tem »korenito spremenila zemljevid literature« (Pregelj 2006: 5), zlasti pa upošteva dejstvo, da »postmodernisti pišejo iz dekonstrukcije vrednostnih hierarhij« (Pregelj 2006: 7), so se v tem smislu zgodili predvsem modifikacijski jezikovni, slogovni in tudi tematološki premiki. Resničnost se namreč v postmodernizmu odraža »le še kot pluralnost 'jezikovnih iger' (Wittgenstein, Lyotard)« (Pregelj 2006: 7). V postmodernističnih besedilih gre za stopnjevanje metafizični nihilizem (Virk 2000: 50), saj so »vse resnice in resničnosti po svoje izenačene« (prav tam), to pa se kaže kot »zabris meje med resničnostjo in izmišljijo, fikcijo, literarnim delom« (prav tam).

Modifikacija teme in motiva se, opirajoč se na spremenjeno postmoderno dobo in zavedanje o drugačnem, novem pomenu umetnosti v njej, v postmodernističnih besedilih odraža na znotrajliterarni in naratološki ravni, prav tako so porušene tradicionalne estetske, spoznavne in etične plasti literarnega dela. To se npr. kaže v literarnih osebah, Zima se v že omenjeni monografiji večkrat vrača k umetniku, ki je v izbranih romanih upodobljen kot psevdoumetnik, ta pa se v romanu P. Süskinda in J. Zwagermana integrira v dobičkonosnost ter potrošništvo (2009: 380).

Glede na to, da je sodobna družba prepredena z radikalno sekularizacijo, diferenciacijo, ideološko fragmentacijo, vse našeto pa se odraža v umetnosti (Zima 2009: 438), ki je zaradi tega podana le še kot delni, neobvezni podsistem (prav tam: 449), Zima sklene, da postmodernistični pisatelj ni genialen opazovalec romantike in kritični intelektualec modernizma, temveč je pišoči, ki »alkimistično predela surovino resničnosti in upa, da bo izid njegovega dela njemu in bralstvu postal orientacijska pomoč« (prav tam: 450). Nezanemarljivo je vprašanje, ki si ga ob potrošniški družbi zastavlja Zima, namreč, ali je v sodobni družbi še mogoča umetniška subjektiviteta (prav tam: 385), glede na to, da je ustvarjalec bolj kot kadarkoli prej razpet vsaj med tri pomensko diametralne pojavnosti, med bralca, kritika in dobiček oz. komercialno uspešnost (Dović 2006: 135–136). Postmodernizem postavlja pod vprašaj »resničnost neposredne izkušnje« (Kos 1995: 51), zaradi česar se vzpostavlja »dvom o neposredni resničnosti samega Jaza, subjekta, resničnosti jezika, v katerem govori« (prav tam). Ker postmodernizem zanika neposredno resničnost, »ne prelamlja z nihilistično usmeritvijo, ampak jo utrjuje in na odločilni točki pogloblja do zadnjih možnosti« (prav tam: 53).

Z ozirom na hiperprodukcijo besedil (Zupan Sosič 2011: 148) je jasno, da avtor vse bolj postaja tudi amater-ljubitelj (Dović 2006: 136). Ker je v dobičkonosnost mnogokrat prisiljen, izgublja lastno subjektiviteto pa tudi svobodo v procesu ustvarjanja.

2 Postmodernistična romana *Plamenice in solze* ter *Dvanajst krogov*

Leta 1987 je izšel roman *Plamenice in solze* Andreja Blatnika (1963), uglednega in večkrat z domačimi ter tujimi nagradami nagrajenega slovenskega pisatelja, urednika

in prevajalca. Literarna zgodovina je poleg omenjenega romana za postmodernistični slovenski roman označila le še *Izganjalca hudiča* Toneta Perčiča in *Vrata skozi* Gorana Gluvića (Zupan Sosič 2010: 421), Virk pa je literarno delo označil kot primer »radikalnega postmodernizma« (2000: 228). Postmodernistični postopki, ki so v romanu prisotni, so medbesedilnost, metafikcija, učbeniška vprašanja ob koncu vsakega poglavja, večjezičje (sociolekti, telegrafski pogovor, spajanje visokega jezika z nizkim), večžanrskost, mešanje resničnih oseb z izmišljenimi. Roman je fantastično literarno delo (Pregelj 2006: 99), antiutopični roman (prav tam), tudi kriminalka. Zaradi številnih metafikcijskih postopkov se »statusa resničnosti in fikcije ves čas prepletata in tudi izenačita, saj se meja med obema zabriše« (prav tam: 100). V romanu se torej pojavljajo tako metafikcijski komentarji kot tudi postopki postmodernistične medbesedilnosti, kar je značilnost postmodernističnih literarnih besedil (Virk 2000: 65, 66):

Nekatere zgodbe o tej zgodbi se tu končajo. Izrečejo še prepričanje, da je Svetlana Konstantina izpustila po svoji volji, z upanjem, da bi ga tako lahko še kdaj srečala. Druge pa nadaljujejo, in mi nadaljujemo z njimi. (Blatnik 2005: 31.)

Konstantin si ogleduje te črne zidove, ogleduje si napise, ki jih z živo rdečo barvo v zavetju noči izpisujejo nerazkrite roke, napise, zaradi katerih se Veliko Jabolko vsako noč prebudi kot drugačno mesto. Konstantin gleda, na veliko je izpisano BODIMO REALISTI, PRIČAKUJMO NAJHUJŠE! (Prav tam: 63.)

01 dt tajmirska zarja viti klopkin vass mozz je pogresan od 17tm stop domnevno izgubil zživljenje pri poskusu pobega stop natančnejsse porocccilo sledi stop upravnik taige. (Prav tam: 91.)

/iz Slovarja slenga/

zlata krogla neobičajno povečana količina intravenoznega mamila, ki (hote ali nehote) povzroči smrt uživalca (→ **zlati strel**). (Prav tam: 104.)

Opomba urednika: Naslednje poglavje nam dokazuje, da se je dr. Klopkin motil: kmalu po pogovoru njegovo področje ni bila več psihologija, zamenjalo jo je, pogojno rečeno, rudarstvo. (Prav tam: 79.)

Avktorialni pripovedovalec v romanu »nenehno reflektira svoje početje, nato pa se včasih nad njim pojavi še višja, objektivnejša in bolj zunanja instanca, ki razbija avktorialno-pripovedovalsko iluzijo« (Virk 2000: 81). V literarnem delu se vzpostavljata dve pripovedni optiki (prav tam), in sicer vsevedni pripovedovalec v funkciji razlaganja, sugeriranja ter večperspektivni pripovedovalec v vlogi zavajajočega (prav tam).

Podobno je brisanje prostorskočasovne meje, v romanu se namreč vzpostavljata večna brezčasnost in navidezna mimetičnost obeh komponent (Pregelj 2006: 101), pri čemer so takšne tudi literarne osebe iz zunajliterarnega polja, npr. Svitlana Alilujeva, Maks Brod, ki vstopajo v literarno dogajanje. Pri interpretaciji romana je bil poleg njegovih umestitev v postmodernizem poudarjen tudi motiv hrepenenja,

ki ga predstavlja Zlata krogla (Virk 2000: 230), avtor pa z zgodbo o Wojnovskem »apostrofira tradicionalnega junaka slovenskega romana« (prav tam). Hkrati je Zlata krogla tudi citat iz knjige *Piknik na robu ceste* avtorjev Strugacki (prav tam: 228).

Vsevedni pripovedovalec z avtorskimi komentarji, objektivnostjo, očesom kamere, pri čemer se naslanja npr. na pričevanja in dokumente, podaja napeto, skrivnostno, detektivsko in deloma tudi ljubezensko zgodbo o nenavadnem popotniku Konstantinu Wojnovskem, ki ga kmalu po njegovem izginotju prične iskati Nova inkvizicija. Dva izmed njegovih sodelavcev se po srečanju z njim ubijeta, eden, psihoprofilitik dr. Armand Klopkin, je obsojen brez možnosti obrambe na dosmrtno resocializacijo v delovnem taborišču Tajmirska zarja. Njegovo izginotje in dejstvo o večnem snegu pričata o brezizhodnem položaju posameznika, ki je utišan, psihično izčrpan in obupan, to pa pripovedovalec ponazori s telegrafskim pogovorom med žrtvino ženo in osebjem iz taborišča. Tudi sicer so v romanu prisotni zlo zaradi politične ali kakšne druge represije, manipulacije, zavajanja, zasliševanja, utišanja, grožnje kot temeljni poudarki vzdušja brezizhodnosti ne le v času vojne, ki divja po Evropi »s krvavo rdečim trepetajočim plamenom«, temveč tudi v brezčasju. Osrednja ideja romana pa se naslanja na Zlato kroglo, ki izpolni vsako željo, pri čemer je njen pomen znova večperspektivno podan tako z vidika ljudskega verovanja, fizike, seksološkega priročnika, metafore in tudi slenga. Ker Wojnovski ve, kje jo je mogoče najti, v zameno za to zahteva svobodo in natis knjige. Takšne, ki jo venomer popravlja in izpopolnjuje. Kot kaže, pa se mračnost in nemogočnost le še stopnjujeta, saj odprava, ki jo sestavljajo O'Brien, Paz in referent za tisk Maks Brod, kmalu po pojasnitvi pomena Krogle ubije idejo dobesedno. Ko jih Wojnovski pripelje k Perskemu, izumitelju naprave in jim pove, da so knjige transportno sredstvo, ki se seli v nevidne svetove, pričnejo v zamisel močno dvomiti. Knjige so resnični, živi organizmi. Oni dvomijo v »uporabnost« Krogle. Brodu, ki edini ne sodeluje pri zločinu, a ga ne prepreči, je zelo žal, ker so se s tem sami obsodili na brezizhodnost.

Medtem ko slovenska literarna zgodovina po koncu postmodernizma že beleži novo literarno smer, transrealizem (Zupan Sosič 2010), je v ukrajinskem literarnem prostoru še nastajal postmodernistični roman. Vodilni avtor postmodernističnega ukrajinskega romana je pisatelj, esejist, pesnik in prevajalec Jurij Andruhovič (1960). Postmodernizem se kaže že v njegovih pesniških zbirkah, prav tako pa je vredno poudariti literarno-scensko skupino BuBaBu, katere ustanovitelj je bil Andruhovič skupaj s pesnikoma Viktorjem Neborakom in Oleksandrom Irvanecem. V ukrajinskem literarnem prostoru sta se izoblikovali dve postmodernistični šoli, stanislavska in kijevska, osrednja osebnost prve pa je ravno Jurij Andruhovič, ki je pomembno sooblikoval ukrajinski postmodernizem, ne le kot pesnik, temveč kot prozaist. V devetdesetih je izšla njegova kvazitrilogija z romani *Rekreacije* (1992), *Moskoviada* (1993), *Perverzija* (1996), vsi pa se naslanjajo na idejo o preseganju sovjetske preteklosti in položaj posameznika v novonastali samostojni državi. Kot omenjeno že pri romanu Andreja Blatnika, je tudi za romane Jurija Andruhoviča značilno večjezičje ter podajanje fabule z več pripovednih perspektiv, npr. prek pisem, intervjujev, zasliševanj, kvazipriročnikov, literarnih traktatov idr. (Vollmaier

Lubej 2016: 212). V Andruhovičevih romanih so osrednje ali stranske literarne osebe umetniki, preko katerih pisatelj ruši tradicionalni model pisatelja-genija, narodnega buditelja, njegov literarni ustvarjalec je tudi zmeraj iskalec smisla oz. navdiha, zlasti pa boem. *Dvanajst krogov* (2003) je avtorjev zadnji roman, v njem pa s tragikomične pripovedne perspektive odstira resničnost v dobi potrošništva, kapitalizma in (navidezne) oddaljenosti od sovjetske nadoblasti, v sodobni, neodvisni ukrajinski stvarnosti torej. Roman je prežet tako z metafizijskimi, avtoreferencialnimi komentarji kot tudi s postmodernističnimi medbesedilnostmi, kar dokazujejo primeri:

In Karl Joseph Zumbrennen je imel, kot vsi moji junaki, zelo rad vodo.
(Andruhovič 2016: 12.)

Nekdo, najbrž Bohumil Hrabal, je nekoč rekel nekako tako, da bi lahko živel povsod, kjer so železniške postaje habsburškega tipa. Bohumil Hrabal bi torej lahko živel tudi tukaj. (Prav tam: 22.)

»Pri prestopu ukrajinske meje priporočamo, da imate pripravljen bankovec za deset ali dvajset dolarjev,« so bralcem svetovali sestavljalci turističnega vodiča Južni in Vzhodni Karpati (London, Pariz, Berlin, 1998). (Prav tam: 19.)

Ni ostala le privlačna, bila je seksapilna. Seksapilnost je namreč predvsem samozavest. Nekaj podobnega je prebrala pred tednom v reviji ELLE Ukrajina. S svojo vitkostjo in točnostjo ji je bila ta formulacija zelo všeč: »Seksapilnost je samozavest«. (Prav tam: 73.)

In v čortopilskem študentu umetniške šole sta v eni postelji spali Lilija in Marlina. In to ni bila posledica *lezbi šova za romantičnega in osamljenega moškega*, kot so naznanjali nekateri reklamni oglasi. To je bila sama neizbežnost. Sama ljubezen. (Prav tam: 204.)

Z zlom in tajkuni vseprisotno družbo opazuje tujec, nezmožen govorjenja ukrajinskega jezika, avstrijski fotograf z galicijskimi koreninami, Joseph Zumbrennen. Ta se nevarno in usodno zaplete z ukrajinsko poročeno žensko Romo, zaradi katere se vedno znova vrača v Ukrajino, nazadnje se Zumbrennen, Roma, njen mož, pisatelj Pepa, Romina hči Kolja ter še druge stranske osebe (Lilija, Marlina, profesor antoničeslovec) srečajo v karpatski idili v Krčmi na Mesecu. Pomenljiv je dogajalni prostor, ki se skozi zgodovino večkrat modificiral, nazadnje kot moderno prenočišče, katerega lastnik je oligarh (Vollmaier Lubej 2016: 220). Roman je sestavljen iz dvanajstih poglavij, v njem pa je poudarjena cikličnost in vračanje ter ponavljanje. Pomemben fabulativni in jezikovni vidik predstavlja šesto poglavje, fiktivna biografija in literarni traktat o zamolčanem ukrajinskem pesniku iz tridesetih let prejšnjega stoletja, Bogdanu Igorju Antoniču, katerega verzi uvajajo roman in ki se v njem tudi pojavljajo. Obema romanoma je skupna uvodna pesem oz. kitica iz pesmi, ki nakaže temo in idejo romana. *Plamenice in solze* temeljijo na objektivnosti, pri čemer pisatelj uporablja že predstavljene postmodernistične narativne postopke, npr. metafizijske, avtoreferencialne in medbesedilne komentarje, postmodernistične medbesedilnosti: telefonski pogovor, poročila, imitacije učbenika, medtem ko roman *Dvanajst krogov* ne določujejo toliko citatnost, temveč metafizijski, avtoreferencialni komentarji in medbesedilnosti v

obliki pisem, poneumljajočih pesmi, praznih dialogov, scenarijskih predlog, izsekov iz kvazipotovalnih priročnikov ipd. Razlikuje ju tudi dogajalni čas in prostor, saj so *Plamenice in solze* umeščene v čas vojne v Evropi, *Dvanajst krogov* pa po ukrajinski osamosvojitvi, čeprav čas v nobenem romanu ni določujoč in se romana lahko dogajata kadarkoli. Pri obeh romanih ima ključni pomen simbolika krogle oz. kroga kot vračanje, ponavljanje in pojavljanje v novih kontekstih. Prav tako ima v obeh romanih pomembno mesto odprava, le njun namen je docela drugačen, saj se trije člani Nove inkvizicije namenijo na pot, da bi našli idejo Zlate krogle, medtem ko se osem naključno izbranih oseb iz romana *Dvanajst krogov* nameni v Krčmo na Mesecu veseljačit in popivat.

3 Analiza

Analiza zajema predpostavko, da izbrana romana podajata postmoderno podobo umetnosti in umetnika v njej, kar se kaže v modificirani obliki obeh pojmov, pri čemer izhajamo iz podanih ugotovitev o postmoderni družbi, kakršna je predstavljena v uvodnem poglavju. Analiza želi podati podobo umetnosti in umetnika, kot se kaže v izbranih romanih, in sicer v naslednjih medsebojnih odnosih: umetnik-popotnik in iskalec smisla (navdiha), umetnik-kvaziumetnik in boem, umetnikov odnos do materialnega, umetnik in cenzura, odnos širše družbe do umetnosti.

3.1 Umetnik-popotnik in iskalec smisla

Literarni topos se v obeh romanih pojavlja kot pomembna zunaj- in znotrajliterarna sestavina. Medtem ko se pripoved iz *Plamenic in solz* ter njen osebni protagonist v resnici selita iz enega prostora v drugega, je za *Dvanajst krogov* značilna statičnost, umeščenost v Karpate v Krčmi na Mesecu. Le sanje in monologi, torej podzavest in nezavedno, sta edini pomikanji Arturja Pepe, ki nanj delujeta delno inspirativno, saj se v teh trenutkih zaveda lastne omejenosti in nezmožnosti ustvarjanja.

Pri umetniku-pisatelju se v *Plamenicah in solzah* odstira literarni ustvarjalec, ki se pomika po imaginarnih, fikcijskih in tudi realnih prostorih, oboji pa funkcionirajo na bralca tako, kot da gre v zgodbi za brezčasno prostorje, s tem pa je tak tudi nekoliko osamljen, poseben in od širšega družbenega dogajanja odmaknjen droben bledoličnež Wojnovski, ki želi napisati vseobsegajočo knjigo in večinoma potuje po Srednji Evropi, v nobenem mestu pa ne ostane dolgo. Je samotar, ki se seli iz enega prostora v drugega, in je tudi ženskar. Wojnovski, ki je okarakteriziran s sintetično-analitično naracijo vsevednega pripovedovalca, ne govori veliko, ima travmatizirano otroštvo (živel je brez staršev v Vzgjajlišču), ima pa jasn in dokončen cilj, hkrati pa njegovo nenavadnost, posebnost določajo prav takšni dogodki. Močno željo po literarnem ustvarjanju ima tudi (kvazi)pisatelj Artur Pepa, čigar knjigo po vsej državi zažgejo, s čimer je eksplicitno že nakazan odnos ideološke družbe do umetnosti, kot se kaže še v sedanosti. Kot Wojnovski bi tudi Pepa rad napisal

vseobsegajočo knjigo, ki jo zožuje na huculsko tradicijo, a vendarle nikdar ničesar ne ustvari. Literarna kritika mu očita nepristnost, po drugi strani pa je ljubljenec publike. Artur ima sicer dobre literarne zamisli, a jih ne udejanja v pravi smeri in se z željo po bestsellerju približuje trivialnosti. Ob izidu njegovih dveh knjig, ki sta interpretativno naravnani (v njiju namreč obdeluje nepoznane avtorje pa tudi ponuja nova branja, interpretacije), je deležen posmeha, tožbe in javnega zažiganja. Arturja, samostojnega ustvarjalca, ki živi od literature, ter večnega iskalca smisla oz. navdiha, avtorja dveh izdanih knjig z izrazito negativno kritiško refleksijo, določajo, podobno kot Wojnovskega, bolj njegova neumna dejanja kot dialog oz. monolog. Prav tako je med obema osebama bistvena razlika, in sicer njun položaj v literarnem ustvarjanju: Wojnovski težav z navdihom in iskanjem smisla nima, zdi se, da ga je že našel, njegov težava je le v tem, da vseskozi popravlja svoje besedilo, ki mu pomeni vse, po drugi strani pa Pepa ne ve, o čem bi pisal, nikakor ne more začeti ustvarjati in je na svoji življenjski poti zmeden. Bistvena razlika med njima je tudi v tem, da Wojnovski vseskozi bere, kar nanj deluje inspirativno, navsezadnje je o literaturi premišljeval že kot študent, Artur pa samo sanjari o tem, kaj bi rad napisal, in se izgublja v svojih fantazijah. Medtem ko je v romanu *Plamenice in solze* podan Wojnovski kot edina oseba-umetnik, izključujoč stransko osebo in ostale medbesedilne naslonitve, so v Andruhovičevem romanu poleg Arturja Pepe predstavljeni še avstrijski fotograf Joseph Zumbrennen, ki ima za sabo uspešno prodan album karpatskih pokrajin z ukrajinskimi motivi, nekaj objavljenih fotografij iz Karpatov in Lvova v nepomembnih časopisih ter uspešno razstavo Memento. V ukrajinsko resničnost se v iskanju fotografskih motivov zmeraj znova vrača ter vztrajno čaka na vizumsko dovoljenje, se prav tako vztrajno vozi z vlakom po sicer kratkih, a dolgo trajajočih ukrajinskih razdaljah, vse z namenom, da bi ustvaril nove fotografije. Svoja premišljevanja pa v obliki pisem pošilja svojim avstrijskim prijateljem, medtem ko mu stike s pristno ukrajinsko resničnostjo onemogoča jezikovna ovira. Ta primanjkljaj, jezikovno nezmožnost, nadomešča s fotografiranjem. Zumbrennenovo opazovanje in navidezno fotografranje se v metafizični obliki in s ptičje perspektive nadaljuje po njegovi smrti. V romanu *Dvanajst krogov* ima pomembno vlogo pesnik Bogdan Igor Antonič, resnična, a zamolčana oseba, ki je s svojo fiktivno biografijo še najbolj prisotna v šestem, središčnem poglavju, sicer pa sta Antoničeva podoba in svetovnonazorskost vseprisotna skozi celoten roman. Pripoved o njem je podana v obliki pisem njegovih sodobnikov, spominov, sodb, avtorjevih komentarjev in služi za plastenje resničnosti tedanje izkrivljene, polresnične družbenokulturne stvarnosti, ki se bolj kot na pesnikov opus naslanja na njegov svobodnjaški nazor. Na analitični fabulativni ravni se v romanu pojavi še umetnik-etnograf Voronič, pokojni Romin mož, ki se Pepi prikazuje v sanjah oz. v nezavednem. Z umetnostjo je močno povezan še profesor, antoničeslovec, s svojimi izbranimi vprašanji in pogovori, ki se približujejo akademskemu diskurzu, ter Kolja, ki kljub mladostni vihravosti dobro pozna književnost in se zanjo celo zanima, njena prisotnost pa morebiti nakazuje na drobec upanja za umetnost v prihodnosti.

3.2 Umetnik-kvaziumetnik in boem

Wojnovski je sam in osamljen, njegovih idej nihče ne podpira, njegovo obnašanje je nenavadno in skrivnostno. Ideja, ki se mu zdi vredna uresničitve, je pisanje vseobsegajoče knjige. Je oseba, ki se kljub okolju, ki ga obdaja, ne spreminja oz. prilagaja, saj je njegova resnica tista, ki je prisotna v množici knjig, ki jih je prebral. V vsem tem se kaže njegova subjektiviteta, ki je kljub družbi, ki ne spoštuje več besed, temveč vizualizacijo, ohranil lastno umetniško svojost. Je miren in vase zaprt ženskar, ki usodno vpliva na tri osebe – Svetlana Alujevič in Hunter se po srečanju z njim ubijeta, Klopkin pa je izgnan v delovno taborišče, kjer skrivnostno izgina. Živi svoje, v množični družbi tudi posebno življenje. Vzpodbuda za njegov navdih so edino fiktivna potovanja po knjigah. Wojnovski ima trdna in neomajna prepričanja, nima prijateljev. Ni umetnik, ki bi ga določevala družbenokulturna resničnost, saj ni izdal še nobene knjige, se ne pojavlja v literarni sredini ipd., torej je umetnik brez kritiške in bralske refleksije. Tukaj je ključna razlika med njim in Arturjem, saj njegovo knjigo kritiki raztrgajo in mu namenijo le odklonilno mnenje, pri bralcih pa je njegovo ustvarjanje sicer sprejeto, a neopaženo, zaradi določujočih koordinat, ki pisatelja umestijo v literaturo in pri obeh umanjata, sta v tem oziru oba kvaziumetnika. Po drugi strani ima Wojnovski trdno idejo, kako napisati literarno besedilo. Svoje literarno ustvarjanje in knjigo, ki ob tem nastaja, razume kot najvišjo idejo, ki mora doseči vse ljudi na svetu. Želi biti bran, presojan, a kljub velikim ambicijam tako kot Pepa tega nikdar ni deležen. Ideja za pisanje se skriva v njegovi travmatičnosti, saj je bil pred pisanjem prepričan, da ga nihče ne mara. Ustvarjanje se pri njem vsaj delno kaže kot terapevtsko sredstvo in odrešitev.

Še bolj pa se kvaziumetnik udejanja v režiserju Jarčiku, ki posebej modificirano vlogo umetnika v postmoderni družbi: njegova storitev (posneti reklamo) je hitra, nepremišljena, neumna, njegov videz priča o dobrem statusu, ne zna se pogovarjati niti izražati, a je samozavesten. Antoničevo boemsko podobo izkoristi za lastno promocijo in komercialne namene, pesnika predstavlja simplificirano, poneumljajoče, ga popularizira. Pri Jarčiku se najjasneje odraža umik umetniške subjektivitete, saj sledi trendom, ki jih narekuje trg, izguba subjektivnosti pa je predstavljena tudi skozi Arturja, zlasti v njegovih premišljevanjih o bestsellerju, pri čemer ga zanima učinkovitost, branost, ne pa vsebina literarnega dela. Prav tako so zlasti Andruhovičeve literarne osebe (Jarčik, Zumbrunnen, Artur Pepa) kvaziumetniki zaradi njihovega jezika. Če Wojnovskega določa premišljeno izražanje, to za nobeno od naštetih oseb ne velja. Vsi se zaradi svojega govorjenja, ki je neumno, nedokončano, smešno (Artur, Jarčik), osmešeno zaradi nepoznavanja jezika in pogrskovanja (Zumbrunnen), približujejo opičji podobi, ki v postmodernističnih besedilih ni redkost in kaže na parodijo (Zima 2009: 297). Podobno je v kratki zgodbi *Gutijeve zgodbe* iz kratkoprozne zbirke *Strašljivke* (1990) Silvije Borovnik parodirana umetnica, ki jo v literarnem navdihu in ustvarjanju presega »nenadkriljiva« opica.

Ob tradicionalni predpostavki, da je boem osamljen, malce čudaški, ženskar, sta tako Artur kot Wojnovski boema, ki ju ne določa njun slog oblačenja, temveč obnašanje oz. vedenje. Prav tak je v svoji polnosti tudi Bogdan Igor Antonič (pijančevanje, prostitutke, svobodomiselnost) in zdi se, da je v modificirani obliki Antoniča podan Pepa (celodnevna pijančevanja), toda le na ravni boemskosti, ne pa tudi literarni uspešnosti. O slednji ne moremo govoriti niti za neizdano knjigo Wojnovskega, čeprav se vseskozi trudi in piše knjigo, medtem ko Artur samo sanjari, kako bi moral pisati. Wojnovski kot boem živi v svojem svetu, v svetu knjig, pri čemer hrepeni po Besedi, ki je zanj edina prava resnica, ta pa se pojavlja v knjigah. Boemskost se kaže tudi v njegovi materialni skromnosti, saj v zameno za prikaz Zlate krogle ne zahteva denarja, temveč svobodo in izid še nedokončane knjige. V deskripcijah in dialoški je predstavljen kot cinik, pustolovec. Wojnovski je čudaški, ker živi za knjige, ki mu pomenijo vse, Artur pa je čudaški v svoji brezdeljnosti in bedastem obnašanju pred ženskami, prav tako pa ni sposoben normalnega pogovora. Arturjevo veliko željo po pisanju romana vzpodbudi zunanji dražljaj oz. dogodek, ko na železniški postaji vidi dve pohabljeni postavi, Wojnovskega pa navdušijo knjige. Boemstvo je blizu tudi fotografu Zumbunnenu, s Pepo in Wojnovskim ga družijo osamljenost, ko se sam podaja v ukrajinsko surovost, da bi o Ukrajini spregovoril zahodnemu svetu, ki to deželo dojema kot *terro incognito*. Zaljubljenost v ukrajinsko žensko Romo, ki mu je nedosegljiva in se samo poigra z njegovimi čustvi, ga popolnoma zmede, ob njeni zavrnitvi se izkaže, da je neumen in zmeden čudak, ki verjame stereotipom o ukrajinskih ženskah.

3.3 Umetnikov odnos do materialnega

Hrepenenje po materialnem bogastvu in pojavljanje v javnosti je izrazito pri režiserju Jarčiku Volešniku, ki je sinonim za popularnega kvaziumetnika. Pomemben mu je hiter zaslužek, s svojimi izdelki se rad hvali, želi si biti v središču pozornosti in misli le nase. Podoben, materialistični lik ustvarita tudi P. Süskind in J. Zwagerman. (Zima 2009: 380). Tak lahko postane zato, ker je umetnost sama propadla v vprašljivo igro medijske učinkovitosti in dobička (prav tam).

Povsem drugačne so ostale literarne osebe, zlasti Joseph Zumbunnen in Wojnovski. Slednjemu sta pomembni natis knjige in svoboda, prepričan je, da bodo njegovo knjigo brali in bo prevedna v vse jezike. Artur Pepa za razliko od Wojnovskega ne napiše knjige niti bestsellerja, po katerem hrepeni, tudi njegovi prejšnji literarni deli mu zaradi negativne refleksije ne omogočita materialnega bogastva. Jarčik se pojavlja v zaprtih, izbranih krogih in tam povzdiguje svojo umetnost, Zumbunnen pa na svoji fotografski razstavi starih karpatskih pokopališč raje premišljuje o Ukrajini in njenih prebivalcih, podan je kot Zahodnoevropejec, ki samo sledi svojim fotografskim sanjam z željo, predstaviti sodržavljanom to slabo poznano državo.

3.4 Umetnik in cenzura

Omenjeno je že bilo, da so kritiki negativno ocenili obe Arturjevi deli, mu očitali nepristnost. Izšli sta dve njegovi deli, pesniška antologija *Arturjevi bratje* in *Literatura bi lahko bila drugačna*, pri čemer je prva, ki vsebuje devet izmišljenih pesnikov, doživela buren odziv pri kritikih, prav tako pa je zaradi te knjige sledila tožba proti Arturju, zaradi česar ga je PEN uvrstil med pisatelje, ki jim grozi represija. Sodobna slovenska literarna zgodovina s konca devetdesetih let prejšnjega stoletja oziroma z začetka novega bežeči dva primera absurdnega sodnega preganjanja dveh avtorjev, Matjaža Pikala in Brede Smolnikar. Druga Arturjeva knjiga je delo, ki ponuja nova branja, interpretacije in hoče s tem pretresati literarni kanon, a tudi te knjige nihče ne sprejme in jo na prvi šolski dan celo zažgejo. Zdi se, da Pepi zaradi omenjenih literarnih škandalov ne uspe napisati knjige. O cenzuri pa dobronamerno in posredno spregovori Max Brod Wojnovskemu, in sicer je prepričan, da mora napisati jasno, preprosto knjigo, po drugi strani pa pisatelj lahko zamolči, prikrije vsebino, temo takrat, ko bralec pričakuje oz. misli, da vse razume. Literarna oseba v dialoški odstira pozitivno posledico cenzure totalitarnih režimov, ko so se pisatelji zaradi prepovedi tem zatekali k metaforičnosti, po drugi strani pa tudi negativno posledico demokracije, v kateri je dovoljeno napisati vse, a se zato ob tem vzpostavlja vprašanje, kako v množici hiperprodukcije ustvariti dobro literarno besedilo.

3.5 Odnos širše družbe do umetnosti

Skozi opisovanje fragmentarne in deloma fikcijske biografije, tj. literarno predelane biografije pesnika glede na nekatera znana dejstva, ki izhajajo iz časopisnih pričevanj, spominov, poročil in pesmi Bogdana Igorja Antoniča, pisatelj v romanu pahljačasto razpira odnos do pesnika v preteklosti, ki se v postmoderni družbi modificirano nadaljuje z zavestnimi neresnicami in nespoštovanjem. Najprej širše okolje zanima pesnik kot resnična oseba zlasti na njegovi zasebni ravni, potem pa, če sploh, njegova literatura. Antonič je podan skozi perspektivo spominov njegovih sodobnikov pa tudi avtorjevih komentarjev in diskurzov tedanjega *galicijskega teatra*, ki je zavestno sodeloval pri izkrivljanju njegove podobe. Podobno je z diametralnimi stališči in sodbami podan tudi Wojnovski, o njem se pojavljajo pomanjkljivi dokumenti, stiki ljudi z njim pa so mimobežni, zaradi česar prihaja do nasprotij in polresnic. A zanj in njegovo nikoli izdano knjigo to ne igra osrednje vloge. Antonič je bil nadarjen pesnik, posebež in drugačen, tedanja vladajoča elita pa je hotela prikriti njegovo boemstvo in navsezadnje tudi njegovo smrt. Pisatelj z vloženo biografijo in Antoničevo vseprisotnostjo v obliki verzov hoče preseči njegov mit in spregovoriti o zamolčanem.

Ti odnosi so v *Dvanajstih krogih* fragmentirano in analitično-sintetično razpršeni, medtem ko Blatnikov pripovedovalec razmerje družba-umetnost idejno podaja kot veliko idejo v obliki Zlate krogle, ki naj bi uresničila vsako željo. Za njen resnični obstoj je izbrana posebna odprava, ki, razen Broda, dvomi vanjo najprej na ravni

njenega obstoja, nato pa se pričnejo v dveh udeležencih vzpostavljati eksistencialna vprašanja, ki vodijo v morebitno manipulacijo posameznikov in množic, če bi Zlata krogla v resnici uresničevala želje. Želja Wojnovskega, da v zameno za prikaz Zlate krogle hoče natis knjige, ki jo do zadnjega izboljšuje, se zdi v primerjavi z vso veličino krogle v metaforičnem, simbolnem smislu zelo majhna, skromna, a se mu ne uresniči. Odprava ga namreč ubije.

Maks Brod je edini, ki Wojnovskemu jasno pove, da zapletene knjige, kakršna je njegova, nihče ne bo bral, saj dandanes skorajda nihče več ne bere. Njegovo mnenje in jasno stališče seveda nista nepomembna, saj gre na tem mestu za zunajbesedilno navezavo; Max Brod je namreč natisnil Kafkova dela in ni upošteval njegove želje, naj vse njegove knjige sežge. Brod se v romanu pojavi kot določevalec, usmerjevalec in navsezadnje urednik, ki Wojnovskemu svetuje, kako naj piše, ob tem pa izrazi tudi stališče, kako pisati tako, da je vsebina podana prikrito. Odnos do umetnosti oz. knjig se kaže tudi preko dveh članov odprave, Paza in O'Briena, saj nočeta vstopati v različne knjige, čase, prostore, kar jim omogoča Perski oz. njegova naprava. Umetnost je v obeh romanih vpeta v družbo komercializacije, globalizacije pa tudi manipulacij, prikrivanja, izkoriščanja, pri čemer se njen pomen zmanjšuje na dveh ravneh – v *Plamenicah in solzah* na idejni ravni o spremenjeni družbi in posledično nezanimanju za branje oz. literaturo, medtem ko se opisano kaže pri *Dvanajstih krogih* v klišejskih, pomanjkljivih, simplificiranih upodobitvah pesnika Antoniča ter v izrabah in poenostavitvah njegovih pesmi v namen lastne promocije. Roman *Dvanajst krogov* nam tako podaja odnos širše družbe do umetnosti v dveh kronoloških kontekstih, in sicer je fragmentarno, analitično-sintetično predstavljena v fiktivni biografiji o Antoniču, drugo obdobje pa je obdobje komercializacije, potrošništva, ki pesnika na povsem enak način prikazuje v drugačni luči, se osredinja le na segmente njegovega življenja ter ga znova mitologizira. Ponovno so snovalci takšnega vidika neizobraženi, pritlehni ljudje. Kot je ugotovil Zima ob izbranih romanih, je tudi v *Dvanajstih krogih* umetnost površno predstavljena kot imitacija, alkimija, parodija, ki prehaja v komičnost (2009: 319). Odnos do umetnosti se kaže tudi s sežiganjem *neprimerne* knjige in hrepenenjem po pisanju bestsellerja (Pepa). Sežig knjig kot tema se posredno kaže tudi pri *Plamenicah in solzah* v stranski literarni osebi Maxu Brodu, a v smislu zavrnitve sežiganja Kafkovih knjig. Zlato kroglo je tako kot Süskindov *Parfum* mogoče razumeti kot metaforo izhlapevajoče umetnosti (Zima 2009: 319), saj se izmika, utone, nazadnje jo tudi pokončajo in pomeni konec upanja in konec besed, glede na njeno simboliko pa lahko pričakujemo nov začetek. Neizrazita končnost umetnosti in umetniškega se kaže tudi v *Dvanajstih krogih* v Zumbrunnenovi morebitni pretvorbi v ribo. Medtem ko *Plamenice in solze* delno vidijo rešitev obstoječe družbe v umetnosti, *Dvanajst krogov* v njej vidi le še zabavo in simplificiranje ter več kot jasen odraz sodobne družbe. Tudi v umetnosti so se sesuli vrednostni sistemi, kar dokončno sporoča roman *Dvanajst krogov* prek literarnih oseb. *Plamenice in solze* umetnost podajajo glede na ontološko pojmovanje, ki ga odslikava Wojnovski v absolutni veri in moči besed. Tako je Gadamer, ki se je opiral na Heideggerja, trdil, da je umetnost »samopredstavljanje biti, torej ne posnema in ne izraža ničesar, kar bi sicer obstajalo zunaj nje, temveč je, obstaja na

tak način, da predstavlja ali upodablja sama sebe« (Dolinar 2002: 114). Literarna umetnost se preko Wojnovskega tudi prepleta in povezuje z recepcijsko estetiko, teorijo bralčevega odziva in smrtjo avtorja. Wojnovski namreč pričakuje, da bodo njegovo knjigo brali vsi, da bo prevedena v vse jezike, takoj ko se pojavi kot del literarnega sveta, pa v svoji resničnosti ne obstaja več.

Izrazita poniževalnost v odnosu do umetnosti je podana v vabilu, ki ga prejme odprava iz *Dvanajstih krogov*, namenjena v Krčmo, saj naj bi jim bivanje tam kot delavcem kulture omogočila stranka Karpatska iniciativa, s čimer pisatelj aludira na manipulacijo, manjvrednost, zlorabo, ki si ji privoščijo elita in tajkuni ob izrabi Antoničevih verzov.

4 Zaključek

V prispevku je predstavljena podoba umetnosti v postmodernej družbi, ki v veliki meri prekine s tradicionalnostjo tako v zunaj- kot znotrajliterarnem kontekstu. Podana je vloga avtorja (pisatelja, režiserja, fotografa) danes, ko mora njegovo delo zadostiti kriterijem bralca, kritike in dobičkonosnosti, avtor pa se mora s svojo pojavnostjo predstavljati širšemu občinstvu. Glede na družbo, usmerjeno v potrošništvo in materialno blagostanje, je umetnost v današnji dobi v težkem položaju. V uvodnem delu je z družbenokulturne in literarnozgodovinske perspektive predstavljenih nekaj osrednjih pojmovanj, ki se navezujejo na središčno temo tega prispevka. Ti so postmoderna družba in umetnost v njej, odnos do umetnosti, umetnik in trg. Ta izhodišča so opazovana v analitičnem delu, pri čemer se ugotovitve nanašajo na postmodernistična romana *Plamenice in solze* Andreja Blatnika ter *Dvanajst krogov* Jurija Andruhoviča. V njiju so predstavljeni umetniki Wojnovski, Artur Pepa, Joseph Zumbrennen, Jarčik Volšebnik in Bogdan Igor Antonič. Sodobno družbo najbolj odlikava kvazirežiser Volšebnik, ki se mu z zamislimi o bestsellerju in tudi želji po zaslužku približa še pisatelj Artur Pepa, medtem ko ostali, zlasti Wojnovski in Antonič, do materialnega ne vzpostavljajo posebnega odnosa. Boemskost, ki se kaže pri Antoniču, Pepi, Zumbrennen, Wojnovskem, delno tudi pri Jarčiku, je v luči popivanja, prostitutk, ljubimkanja presežena z literarnim delom resničnega pesnika Bogdana Igorja Antoniča in vseobsegajočo ter nastajajočo knjigo Wojnovskega. Oba sta popolno naprotje današnji v kapitalizmu usmerjeni družbi. Cenzura se pojavlja neposredno in posredno, sprva prek literarnega traktata o podobi Antoniča v galicijski družbi, nato posredno pri Wojnovskem, najbolj konkretno in z resnimi posledicami pa pri Pepi, ki želi vzpostaviti drugačna branja in s tem začne rušiti literarni kanon. Skozi te odnose pa se odlikava tudi odnos širše družbe do umetnosti, ki v njej vidi le še dobiček in je do umetnikov nemalokrat tudi ponižujoča, saj teži k simplifikaciji, jasnosti, nazornosti, po drugi strani pa sta z zlom naphana prostor in čas, kakor je prikazano tudi v obeh romanah, vira za grožnje, zastraševanje, potvarjanje, izmišljanje, polresnice, ki so jih deležni umetniki in bralstvo oz. občinstvo.

Vira

Andruhovič, Jurij, 2016: *Dvanajst krogov*. Ljubljana: Cankarjeva založba; Prev. Primož Lubej in Janja Vollmaier Lubej.

Blatnik, Andrej, 2005: *Plamenice in solze*. Ljubljana: DZS.

Literatura

Dolinar, Darko, 2002: Gadamerjeva misel o umetnosti, hermenevtika in literarna veda. *Primerjalna književnost* 25/1. 113–117.

Dovič, Marijan, 2006: Profesionalizacija slovenskega literarnega proizvajalca. Nekaj uvodnih opazanj. *Primerjalna književnost* 29/2. 125–140.

Kos, Janko, 1995: *Postmodernizem*. Literarni leksikon, 43. Ljubljana: DZS.

Pregelj, Barbara, 2005: Nekatere značilnejše medbesedilne navezave slovenske postmoderne literature. *Jezik in slovstvo* 50/2. 89–104.

Pregelj, Barbara, 2006: Trivialno v luči refleksije o postmodernizmu z nekaterimi primeri slovenske fantastične ter zgodovinske kratke proze. *Jezik in slovstvo* 51/1. 3–18.

Virk, Tomo, 2000: *Strah pred naivnostjo*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

Vollmaier Lubej, Janja, 2013: Tema umetnika, umetnosti in umetniškega ustvarjanja v prozi sodobnih koroških avtorjev in avtoric. *Doktorska disertacija*. Maribor: Filozofska fakulteta.

Vollmaier Lubej, Janja, 2016: V temni noči opotekajoči se pijanec. Andruhovič, Jurij: *Dvanajst krogov*. Ljubljana: Cankarjeva založba. 209–220.

Zima, Peter V., 2009: *Der europäische Künstlerroman. Von der romantischen Utopie zur postmodernen Parodie*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

Zupan Sosič, Alojzija, 2010: Transrealizem – nova literarna smer slovenskega romana. Zupan Sosič, Alojzija (ur.): *Sodobna slovenska književnost (1980–2010)*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. (Obdobja 29). 419–424.

Zupan Sosič, Alojzija, 2011: Trivialnost. *Slavistična revija* 59/2. 147–160.

KONVENCIJA DIDASKALIJ: ZGODOVINSKE OBLIKE, TIPOLOGIJE, OPREDELITVE IN SODOBNE SUBVERZIJE

Članek v uvodnem delu razloči teoretske usmeritve pri raziskovanju didaskalij, razgrne ugotovitve dosedanjih raziskav njihovega zgodovinskega razvoja in primerja različne tipologije didaskalij. Tipologije pogosto ne upoštevajo zgodovinskega spreminjanja konvencije didaskalij in ne reflektirajo lastnih raziskovalnih izhodišč. Članek izpostavi opredelitev didaskalij, ki vključi različne lastnosti, med katere so didaskalije razpete. Strne tudi teoretske ugotovitve o sodobnih subverzijah konvencije didaskalij in jih analizira v romanu Katarine Marinčič *Po njihovih besedah*. Prispevek razčleni povezavo med didaskalijami in metabesedilnostjo tega romana.

Ključne besede: didaskalije, tipologije didaskalij, Katarina Marinčič, *Po njihovih besedah*, metabesedilnost

Didaskalije v dramskem besedilu pogosto niso le pragmatična navodila za uprizoritev, ustaljene vloge lahko tudi kršijo. Članek v pregledu zgodovinskih sprememb didaskalij pokaže, da so od preloma med 19. in 20. stoletjem dobile večjo veljavo. V prispevku kritično obravnavam različne tipologije didaskalij. Začrtam sodobne subverzije te konvencije in jih analiziram v romanu K. Marinčič *Po njihovih besedah*. Del tega romana je dramski, glas v didaskalijah pripada romanesknemu pripovedovalcu, pisatelju in dramatiku Pavlu.

Zgodovinske spremembe konvencije didaskalij

Obsežnega in natančnega pregleda razvoja didaskalij v svetovni dramatiki ni, obstoječi pregledi so splošni oz. omejeni na manjše korpuse. Konvencija se je

spreminjala v povezavi z razvojem dramatične in družbenimi razsežnostmi dramskega ter gledališkega ustvarjanja. To sta izhodišči za razumevanje didaskalij, ki so značilne za določeno obdobje oz. posameznega avtorja, nakazujeta tudi na zgodovinsko tipične gledališko-dramske procese.¹ Osnovna težnja konvencionalnih didaskalij je kontekstualizacija dialogov, npr. z informacijo o prostoru dogajanja. Didaskalij ni vedno zapisal avtor, nastajale so tudi glede na predhodne gledališke uprizoritve (Suchy 1991: 71). Njihov razvoj je v grobem potekal od odsotnosti didaskalij starogrškega gledališča, redkih didaskalij v francoskem klasicizmu, praktično usmerjenih v angleški renesansi, epsko obširnih v melodrami in naturalističnem gledališču do vdora v dramsko besedilo, ko ga popolnoma preplavijo (Beckett, Handke) (Pavis 1997: 496). Raziskovalci navajajo različne vzroke postopne razširitve obsega in pomena didaskalij v dramatiki: E. Gegić meni, da je izum tiska vplival na razširjen krog bralcev (2008: 37), fizična odsotnost dramatika pa je terjala dodatne napotke o dogajanju v dialogih. Frantz omeni nemo igro v komedijah sredi 18. stoletja, ki je zahtevala zapis dogajanja v didaskalijah (2007: 166). Pavis navaja dramske osebe v meščanski žaloigri 19. in 20. stoletja, ki niso več le vloge in pridobijo individualne poteze. Gre za posledico raziskav o družbeni zaznamovanosti posameznika, ki se zaveda nujnosti režije (1997: 497) oz. pomena didaskalij kot uprizoritvenih napotkov. Večji pomen in obseg didaskalij v dramatiki so skozi zgodovino najverjetneje spodbujali vsi ti dejavniki. V 19. in 20. stoletju je vplivala tudi večja stopnja literarnosti dramskih besedil (De Min 2013: 27–28), ki so namenjena le bralcu. Didaskalije postajajo integralni del drame okrog leta 1980 (Thomasseau 2007: 253–254), ko vanje vstopata romaneskni opis in pripoved (prav tam: 255, 258). Zaradi preseganja in spajanja žanrov na prelomu 19. v 20. stoletje na didaskalije vpliva pesništvo (prav tam: 259).²

Redek sintetičen pregled razvoja didaskalij – sicer posplošen, z malo primerov – sta napravila Aston in Savona. Avtorja poudarita, da so se didaskalije spreminjale z razvojem dramatične in gledališča (Aston in Savona 1991: 91–95). Prva faza sega od starogrškega gledališča do evropskih gledališč na prostem v 15. in 16. stoletju, ki imajo zgoščena besedila, so povezana z religijo in namenjena celotni skupnosti. Na dramsko besedilo vplivajo funkcionalne konvencije izvajanja, npr. maska zaznamuje spol in status lika. To vpliva na razmejitve med igralcem in vlogo: gledalec naj bi v tem obdobju igralca z masko dojemal kot igralca, ločeno od njega pa si predstavljal imaginarni lik, npr. Slehernika (prav tam: 91). Besedila delujejo le na ravni dialogov, sestavljena so skoraj izključno iz njih. Dialoške replike imajo

¹ Dessen in Thomson npr. v slovarju didaskalij *A Dictionary of Stage Directions in English Drama, 1580–1642* analizirata več kot 22000 didaskalij iz približno 500 dram. S tem pokazeta način delovanja profesionalnih elizabetinskih gledališč.

² Thomasseau svoje trditve razvije na primerih francoskih dramatikov iz obdobja preloma med 19. in 20. stoletjem in njihove didaskalije označi kot transgenerične. Pri Bataillu npr. natančne in sugestivne opise dekorja označi kot analogne romanesknemu opisu, ki se združuje s pripovednimi deli v didaskalijah. Vplive pesništva avtor najdeva pri Rostandu, saj so njegove didaskalije npr. v obliki soneta (Thomasseau 2007: 254–262).

funkcije didaskalij (prav tam: 94).³ Druga faza se začne z zasebnimi gledališči v pozni renesansi. Vzpostavi se sekularizirano iluzionistično gledališče⁴ le za določene družbene sloje, ki stremi k naturalističnemu prikazovanju življenja znotraj gledaliških prostorov. Konvencija četrte stene z uvedbo umetne osvetljave utrjuje mejo med igro in občinstvom, zmanjša se razmejitev med igralci ter vlogo. Gledalec se z liki identificira, besedila reproducirajo govornice vsakdana z manj poetičnosti (prav tam: 91–92).⁵ V drugi fazi se pojavijo natančne ekstradialoške didaskalije,⁶ ki like fizično in glasovno karakterizirajo. Nekatere od teh značilnosti v gledališču vztrajajo še danes, npr. konvencija četrte stene v predstavah s poudarjeno distanco med igralci in gledalci. Tretja, zadnja faza se začne z inovacijami Meyerholda, Piscatorja in Brechta v 20. ter zgodnjih 30. letih 20. stoletja. V ospredju so dramski in gledališki načini reprezentacije. To vzpostavlja kritično distanco med uprizoritvijo in gledalcem, ki se z liki ne identificira ter ima aktivno vlogo v gledališču (prav tam: 92–93), ni le pasivni opazovalec dogajanja. S tem je povezana zavestna teatralnost besedil (prav tam: 94), ki opozarjajo na lastni status drame – besedilnega temelja uprizoritve. Dramska dela želijo prekiniti vživljanje gledalcev v situacije in like. Tretjo fazo zaznamujejo subverzije didaskalij, ki npr. niso več le navodila za uprizoritev, ampak so neuprizorljive. Nahajajo se lahko tudi v romanu, kar analiziram v nadaljevanju.

Tipologije didaskalij

Različne tipologije didaskalij kažejo na različna raziskovalna izhodišča, ki temeljijo na razumevanju razmerja med dramskim besedilom in gledališko uprizoritvijo. Že Aston in Savona raziskovalce didaskalij ločita na literarno oz. gledališko usmerjene (1991: 73). Za slednje so didaskalije le navodila za gledališko uprizoritev. Ne ukvarjajo se s tem, kako literatura z jezikom vzpostavlja like, dejanja, kraje idr., zato so manj učinkoviti (Veltruský 2012: 20). Primer je predlog Gegičeve, da bi tipografsko različno označevali didaskalije, namenjene raznim plastem uprizoritve (npr. igri igralcev) (2008: 43–45), ki pa je omejen le na potrebe uprizoriteljev. Pavis želi tvorstve omejitve preseči: didaskalije opredeli kot izključno avtorjeva navodila igralcem (npr. v grškem gledališču). Odrske napotke definira v sodobnem smislu, širše kot didaskalije (1997: 126). Opredelitev upošteva vidik branja dramatike: odrski napotki so namenjeni »bralčevemu pojasnjevanju razumevanja ali načina uprizarjanja igre« (prav tam: 495).

Zgornjima dvema tipoma Jahn dodaja razumevanje, da je dramatika hkrati literarno besedilo in temelj odrske uprizoritve (2001: 660–662). Strinjam se z Gegičevo, da je

³ Ta pojav Aston in Savona imenujeta intradialoške didaskalije (1991: 94). Gre za dialoge, ki dajejo informacije, ki jih sicer posredujejo didaskalije, npr. v prologu tragedije *Kralj Ojdip* Ojdip označi npr. atmosfero, druge like in celo samega sebe (prav tam: 78).

⁴ To je tip gledališča, v katerem se gledalci vživijo v dogajanje na odru (prim. Pavis 1997: 346).

⁵ Primer je dramatik Ibsen, ki sicer piše tudi v verzih (npr. Peer Gynt), vendar se vsakdanji govornici v dramah približa z opuščenjem verza.

⁶ Ekstradialoške didaskalije so zapisane zunaj dialoga.

treba ta dvojni kontekst upoštevati pri tipologijah didaskalij (2008: 81). Te pogosto zanemarjajo vidik dramatike kot književnosti, namenjene branju. Ne zasledim tipologije, ki bi to dvojnost upoštevala na učinkovit način. To skuša napraviti Gallépe ob delitvi didaskalij na intradiegetične, ki se nanašajo na fiktivno dramsko pripoved, in ekstradiegetične, ki se nanašajo na potencialno odrsko uprizoritev. Vendar avtor prizna, da meja med njimi pogosto ni jasna (2007: 24–25). Nejasna je tudi razmejitev v tipologiji Gegičeve, ki didaskalije ločuje glede na konteksta gledališke uprizoritve in dramskega besedila. V vsebino didaskalij, ki se nanašajo na proces branja, avtorica uvrsti zunanost, tipične značilnosti likov, način izvajanja dejanj idr. (2008: 85), vendar lahko te informacije podpirajo tudi gledališko uprizoritev.

Opažam težavo večine tipologij, da didaskalije definirajo kot celoto in ne upoštevajo njihovih zgodovinsko spremenljivih značilnosti.⁷ Tretje razvojno obdobje se začne na prelomu 19. v 20. stoletje predvsem z inovacijami dramatikov Meyerholda, Piscatorja in Brechta. Takrat didaskalije npr. vzpostavljajo kritično distanco do iluzionističnega gledališča, kot ga opredelita Aston in Savona (1991: 94). To spremembo skuša upoštevati tipologija, ki temelji na dramatikovi težnji, da v didaskalijah vpliva na odrsko izvedbo teksta (Gegić 2008: 47). Vendar ta kazalnik zajame le omejen del lastnosti didaskalij. Slednje v omenjenem razvojnem obdobju le nakažejo atmosfero, dopuščajo več ključev branja in celo načrtno zmedejo zamisli režiserja (De Min 2013: 19–21). Primer so namenoma odprte, nejasne didaskalije pri Koltesu in S. Kane (Toporišič 2004: 221). M. Katnić-Bakaršič in V. Požgaj-Hadži pokažeta, da podoba didaskalij poleg zgodovinskih sprememb konvencije določajo različne avtorske odločitve (2012: 127).⁸

V nadaljevanju razpravljam o tipologijah, ki didaskalije razumejo kot del dramskega besedila s funkcijo, da z informacijami za bralce in/ali uprizoritelje podpira dialoge. Tipologije, ki didaskalije razumejo kot navodila za uprizoritev, vključujejo le didaskalije s konvencionalnimi lastnostmi in ne tiste, ki jih kršijo. Izhajajo iz tipa informacij v didaskalijah, ki npr. po A. Ubersfeld odgovarjajo na vprašanja kdo in kje (2002: 26). Funkcijska tipologija didaskalij E. Gegić temelji na vprašanjih, kdo, kje, kako govori, na koga se z govorom obrača in kdaj se odvija dramsko dejanje (2008: 21). Avtorica po mnenju S. De Min preveč poenostavljeno predstavlja funkcije didaskalij, ki so sicer na kompleksne načine vpete med literarnost dramskega besedila in konkretnost uprizoritve (2013: 14). Kljub opombi Gegičeve, da imajo didaskalije v njeni tipologiji lahko več funkcij hkrati (2008: 81), po mojem mnenju te vprašalnice ne morejo zajeti vseh potencialnih vlog didaskalij. V dramatiki se lahko pojavijo tudi nove funkcije.

⁷ V prvi fazi po Astonu in Savoni so didaskalije izključno napotki za uprizoritev, kar za zadnjo fazo ne drži. Za prvo fazo ne moremo trditi, da je sporočevalec dramski avtor, saj jih je lahko zapisal kdo drug, kar kaže na to, da so značilnosti didaskalij tudi v določenem zgodovinskem izseku kompleksne.

⁸ Tipologijam se posebej izmikajo tiste didaskalije, ki subvertirajo tradicionalne funkcije didaskalij. Odprte so za individualne avtorske zamisli, ki jih v nadaljevanju prikažem na primeru didaskalij v romanu K. Marinčič *Po njihovih besedah*.

Tudi S. De Min meni, da s funkcijskim pristopom k raziskovanju didaskalij ni mogoče zamejiti njihovih vlog. Predlaga poudarek na postopkih v didaskalijah, med katerimi izpostavi komentar in pripoved (De Min 2013: 19). Podobno M. Katnić-Bakaršič in V. Požgaj-Hadži didaskalije delita na deskriptivne ter narativne (2012: 129–131). Menim, da je tipologija na osnovi postopkov v didaskalijah (komentar, opis, pripoved) povezana tudi z njihovimi funkcijami. Primer je funkcija »preskakovanja« časovnih intervalov (Gegić 2008: 67, De Min 2013: 14–17), ki jo v didaskalijah omogočata komentar in pripoved (De Min 2013: 17). Problematično je, da tipologije ne razlikujejo med funkcijami, ki pomenijo vrsto informacije (*kaj*), in postopki, ki so način posredovanja dejstev v didaskalijah (*kako*). Primer je Bollatova tipologija, ki didaskalije glasbenega gledališča v 18. in 19. stoletju deli na: pripovedne (posredujejo informacije v zvezi s pripovedjo, psihološkimi značilnostmi likov), scenske (nanašajo se na sceno, vstopne igralcev na oder), časovne (dramsko dejanje zaznamujejo s kronološkega vidika) in didaskalije komentarje (avtor intervenira z lastno presojo, liričnimi uvodnimi deli) (2009: 45, v: De Min 2013: 19). S. De Min začrta tipologijo na podlagi Bollatove, natančneje je ne razvije, vendar po mojem mnenju med predstavljenimi najučinkoviteje razloči funkcije in postopke v didaskalijah. Bollatovo tipologijo členi na dva nivoja: na prvem didaskalije razdeli na pripovedne in na didaskalije komentarje. Vsaka od kategorij se na drugem nivoju deli na scensko in časovno podkategorijo (De Min 2013: 19), ki pa ne izčrpa možnih funkcij didaskalij.

Funkcijsko razumevanje didaskalij je razvidno tudi iz tipologije, ki temelji na tezi, da imajo dialoške replike lahko iste vloge kot didaskalije. Ta pojav Pfister imenuje v dialogih implicirane didaskalije, opazi jih v govoru likov, ki določa pomembna dejanja v dramskem besedilu (1991: 15–16). Aston in Savona rabita že omenjeno poimenovanje intradialoške didaskalije. Enako jih opredelita glede na njihovo funkcijo, ki se ujema s funkcijo didaskalij zunaj dialogov – tj. ekstradialoških didaskalij (Aston in Savona 1991: 83–89). A. Ubersfeld (2002: 118) funkcije didaskalij znotraj dialogov imenuje notranje didaskalije. Poda primer prostorskih napotkov v Shakespeareovih delih, ki jih je večinoma mogoče izpeljati iz dramskega dialoga. Gallèpe zavrača enačenje didaskalij in dialogov, ki imajo njihove funkcije, ker onemogoča razlikovanje med deli dramskega besedila. Ločevanje v tem primeru ne more več temeljiti na kriteriju glasnega odrskega izgovora, ki je značilen le za dialoge, niti delitev dramskega besedila na avtorski (didaskalije) in figuralni (dialogi) del ni več utemeljena (Gallèpe 2007: 32). Z avtorjem se strinjam, da je razlikovanje med konvencionalnimi didaskalijami in dialogi smiselno: če je informacija posredovana v didaskalijah,⁹ o njej ni nobenega dvoma. Če jo posreduje dramska oseba v dialogih, je dvomljiva, saj nanjo vpliva subjektivnost lika (gre npr. za sanje, previd v deliriju) (prav tam: 34).

⁹ Tu merim na didaskalije z ustaljenimi lastnostmi in funkcijami, ne na tiste, ki konvencije namerno kršijo.

Napetosti med značilnostmi didaskalij

Didaskalije je težko opredeliti, izmikajo se restriktivnim definicijam (Gallèpe 2007: 23), niso npr. zgolj navodilo za uprizoritev. Precej natančno jih z nizom parov lastnosti, ki povzročajo napetosti, opredeli Gallèpe. Didaskalije so razpete:

- med odrom in pripovedjo: nanašajo se na uprizoritev ali na dogajanje med dramskimi liki (Gallèpe 2007: 24);
- med avtorskim in fikijskim: so avtorska navodila, hkrati posredujejo fikijsko dogajanje. Dvojnost se kaže predvsem v intradiegetskih didaskalijah. Napetost nastaja, ker funkcij didaskalij (npr. določanje kraja dogajanja) ne izvaja avtorjev glas, ampak določena dramska oseba (prav tam: 31–35);
- med dialoškim tekstom fikijskih likov in paratekstom, ki je avtorski govor ter obsega vse druge dele besedila (prav tam: 26–31);
- med pozivno vlogo, ki daje neposredna navodila za uprizoritev, in opisno ter pripovedno vlogo brez tovrstnih napotkov (prav tam: 35–37);
- med estetskim in funkcionalnim: didaskalije učinkujejo na bralca, ki z njihovo pomočjo opomenja besedilo, hkrati so napotek za odrsko izvedbo teksta (prav tam: 37–38).¹⁰

Subverzije konvencije didaskalij

K. Schmidt ob analizi ameriških dram iz obdobja 1960–1990 ugotovi, da zanimanje za dramsko formo (tj. načine, kako je drama oblikovana) pogosto privede do njene spremembe (2005: 33). To drži tudi za didaskalije v tretji razvojni fazi dramatike po Astonu in Savoni z začetkom v prvem delu 20. stoletja, ko didaskalije pogosto namerno kršijo konvencionalne funkcije (1991: 92–94), npr. navodil za uprizoritev. Didaskalije imajo poleg ustaljenih še nekonvencionalne vloge in se pojavljajo tudi v delih sodobne slovenske dramatike (Katnić-Bakaršić in Požgaj-Hadži 2012: 127). Strinjam se z Veltruskýmjem (2012: 28–29), da je didaskalije mogoče parodirati zato, ker so trdno ustaljene. Izposojajo si jih lahko celo druge literarne vrste/zvrsti, npr. roman Katarine Marinčič *Po njihovih besedah*.

Ustaljene didaskalije po Ubersfeldovi (2002: 26) »označujejo kontekst komunikacije in tako določajo *pragmatične okoliščine*, torej konkretne okoliščine govorenja«. Subverzivne didaskalije niso več le tehnična navodila, ampak dobivajo estetsko funkcijo (Katnić-Bakaršić 2013: 167), tj. niso več pomembne le kot uprizoritveni napotki, ampak tudi zaradi svoje literarne oblikovanosti in učinkov, ki jih sprožajo pri branju. Kot opazi Gallèpe, so te didaskalije namenjene bralcem, ne uprizoriteljem drame, zato spominjajo na postopke v romanu (1997: 78 v: De Min 2013: 29).

¹⁰ Didaskalije stojijo na mejnem območju med dramskim tekstom in ugledališčenjem; niso namenjene glasnemu izgovoru na odru in le v določenih primerih so namenjene uprizoritvi (Suchy 1991: 72, prim. Gegić 2008: 47).

S prozo jih pogosto vzporejajo: »/S/ stilističnega vidika so didaskalije tega tipa bližje proznemu diskurzu (dojemajo se kot deli kratke zgodbe, romana ...) in niso le navodila za izvajanje drame« (Katnić-Bakaršić 2013: 167, prim. Gegić 2008: 21). Zaradi teh lastnosti jih povezujejo s fiksijskostjo (sicer značilnostjo dialoga [Kralj 1998: 5]), saj niso več avtorjevi praktični napotki. Primer so neuprizorljive didaskalije v romanu *Po njihovih besedah*, ki se nanašajo na dramske like, ne na igralce: »KLARA, poznavalka in ljubiteljica manjših in srednjeveških psov« (Marinčič 2014: 418). Izraziti odmik od vloge navodil so t. i. paradoksalne didaskalije (De Min 2013: 29), npr. izključno v didaskalijah zapisanih besedil Stefana Bennija na odru fizično ni mogoče uprizoriti, ker med drugim presegajo zakone gravitacije.

V konvencionalnih didaskalijah so opisna, pripovedna in pozivna vloga didaskalij kot uprizoritvenih napotkov zastopane hkrati, kar med njimi sproža napetosti (Gallèpe 2007: 35–37). Z zmanjšanjem pragmatične vloge didaskalij se pogosto poveča pomen njihove opisne in pripovedne vloge. Kot ugotavlja Gegićeva, so didaskalije primeren prostor za integracijo pripovedi v dramsko besedilo, saj gre za vsemogočen, vseprisoten vodnik brez obraza in brez glasu (2008: 21). V didaskalijah, ki kršijo ustaljene lastnosti, Pfister poleg pripovedovanja opazi poudarjena opis in komentar dogajanja v replikah. Avtor tovrstne didaskalije vključi v literarno konstrukcijo dramskega besedila, ker bralcu sugerirajo interpretacijo (Pfister 1991: 72).

Didaskalije v romanu Katarine Marinčič *Po njihovih besedah*

Z zgoraj predstavljenimi subverzijami konvencij didaskalij se ukvarjam v delu slovenske pisateljice in literarne zgodovinarke Katarine Marinčič *Po njihovih besedah* (2014). Gre za njen četrti roman, ki prozo kombinira z verzi heksametra in dramskim načinom pisanja. Temelji na zgodbah o arheologu Heinrichu Schliemannu, piscu pustolovskih romanov Karlu Mayu in skrivnostnem vodji protiobveščevalne službe P. v »neimenovani deželi« – Ceaușescujevi Romuniji. Tretjeosebni pripovedovalec romana pripoveduje o pisatelju Pavlu, ki razpravlja o lastnem ustvarjanju. Hkrati beremo Pavlove ubeseditve zgodb o omenjenih treh osebah, ki jih sestavi na podlagi njihovih – po njegovem mnenju pogosto lažnivih – avtobiografij. Lik pisatelja skupaj s skrivnostno »žensko« komentira dramo, ki izpostavlja Mayjev problematični odnos do njegove žene Emme. Dramsko besedilo vsebuje didaskalije v poševnem tisku: čeprav so vstavljene v roman in kršijo ustaljene lastnosti didaskalij, jih bralec prepozna, kar ga poleg dialogov napotuje k branju tega dela besedila kot dramskega. Didaskalije v drami komentirajo fiksijsko dogajanje, vanj so na drugi ravni vključene tudi same, saj jih izreka pripovedovalec. Poleg tega ne upoštevajo konvencij didaskalij, kar analiziram v nadaljevanju.

Didaskalije v *Po njihovih besedah* kršijo ustaljeno vlogo didaskalij kot navodil za uprizoritev na naslednje načine: izrazito natančno predvidevajo odziv publike: »/P/ovprečno izobraženi gledalci pomislijo na Egipt, tisti malo bolj učeni na Mezopotamijo« (Marinčič 2014: 386), »lica ima rdeča, a ne od znotraj, temveč, tako

se dozdeva gledalcem, od obrabe« (prav tam: 32); ironizirajo vlogo didaskalij kot navodil: »(Uprizoritelji naj se kolikor mogoče potrudijo z vremenskimi efekti: če gre za denar, naj raje varčujejo pri kulisah in kostumih.)« (prav tam: 346); pretiravajo z natančnostjo napotkov: »/N/ič ni narobe, nasprotno, še celo pripomore k ustrezni atmosferi, če se ventilator v projektorju zatika in brenči« (prav tam: 196); vključujejo neuprizorljive opise atmosfere, ki so namenjeni bralcu: »OTROK zaokroži usteca, intonira; glas zdaj spominja na lutnjo, votel in obenem predirljiv; zapoje« (prav tam: 31); vključujejo primere in metafore: »/T/išina je kot marcipan: gosta, mehka, dehteča« (prav tam: 91); like karakterizirajo kot fiksijske osebe brez nanašanja na odrsko igro: »/G/leda izpod čela (oblika lobanje mu onemogoča, da bi bistveno spreminjal izraz), mršči pa se ne več« (prav tam: 381), »v oblekah, sešitih po meri, je bil eleganten in celo graciozen /.../ a na učiteljišču je nosil ponošena oblačila raznih dobrotnikov, dobrotniki pa so praviloma obilni ljudje« (prav tam: 77).

Specifika didaskalij v *Po njihovih besedah* je združitev pripovedovalca v romanu z dramatikom Pavlom, ki v didaskalijah z vidika gledalca komentira tudi uprizoritev lastne drame in režijske odločitve, npr.: »/T/edaj v ozadju odra – režiser je vendarle posegel po svetlobnem učinku – vzniknejo line« (prav tam: 82). Didaskalije, ki se tičejo uprizoritve drame v romanu, vsebujejo replike med samimi ustvarjalci oz. celo notranji monolog igralca:

RAVNATELJ sedi na visokem stolu /.../ celo pokašljuje, da bi pritegnil pozornost. Gledalci se ne umirijo: kot bi ne dojeli, da je Ravnateljvo početje že del predstave. RAVNATELJ je zato zagrenjen. »Seveda,« besno mrmra v duši, »če začenjamo pri dvignjeni zavesi in pri tej puščobni luči. Idiot!« (misli režiserja). (Prav tam: 76.)

Pripovedovalčeve didaskalije dajejo konvencionalne informacije o kontekstu dialogov, npr. o gibih likov med govorjenjem določenih replik. Poleg tega omenjajo tudi odnose med uprizoritelji, procese oblikovanja predstave in Pavlovo doživljanje gledališke igre, pri čemer se mu včasih pridruži skrivnostni lik ženske. Roman izrabi konvencijo didaskalij, da v njih govori avtor, npr. ko Pavlova pripoved o pisanju lastne drame preide v njegove didaskalije. Ko dramatik igralcem razlaga lastno avtorsko namero, se v eno besedilo združita dve zgodbeni ravni: z zgodbo drame povezano besedilo didaskalij in Pavlova romaneskna pripoved. Ker je dramatik tudi pripovedovalec romana, didaskalije v *Po njihovih besedah* izkoristijo napetost med avtorskim (Pavlovo pripovedovanje in napotki za uprizoritev drame) in fiksijskim (zgodba o Mayu znotraj dramskega besedila).¹¹ Didaskalije v *Po njihovih besedah* izreka fiksijski pripovedovalec, kar poudari njihovo pripovedno funkcijo. Pragmatična funkcija didaskalij kot navodil za uprizoritev je, kot je razvidno iz zgornjih primerov, pogosto kršena in ironizirana. Poleg tega nekatere dele Pavlovega ogleda uprizoritve zunaj didaskalij posreduje tretjeosebni pripovedovalec njegove zgodbe: »/M/ed gledalci kratek smeh. Pavel in ženska v peti vrsti ostaneta hladna

¹¹ To napetost v didaskalijah opazi Gallépe: so avtorske opombe, hkrati pa v njih najdemo napotke o fiksijskem dogajanju (2007: 24).

– zaničujeta cenene komične učinke, še posebej take, ki ciljajo na izobraženo publiko« (Marinčič 2014: 78).

Metabesedilnost razumem kot pojav, da literarno besedilo govori o sebi kot o besedilu. Povezana je z didaskalijami, saj se te nanašajo na dramo kot na dramsko besedilo. Konvencionalno se didaskalije nanašajo na uprizoritveno dimenzijo, ker pa pripovedovalec Pavel v romanu dramo piše, didaskalije v *Po njihovih besedah* reflektirajo tudi postopek dramskega ustvarjanja. Primer je kratka didaskalija, ki o liku samonanašalno govori v okviru dramskega besedila in hkrati določa način izrekanja replike na odru: »RAVNATELJ prenaglo, ne da bi si kot dramska oseba vzel čas za premislek« (prav tam: 78). Metabesedilni elementi romana nastajajo tudi, ko Pavel komentira lastne pisateljske postopke, med drugim celo lastne didaskalije. Zaveda se, da so te zaradi kršenja konvencij neuprizorljive in niso več »gledališke« (prav tam: 91). Na to ga opozori lik ženske, kar bralcu posreduje tretjeosebni pripovedovalec: »/N/asmehne se samo z zobmi, kajti v resnici je jezen, ker ga prekinja, in bi ji najrajši zabrusil: Ali res misliš, da ne razumem principa didaskalij in da ga nisem *nalašč* kršil?« (prav tam: 304). Z didaskalijami povezana metabesedilnost v romanu je dvojna: Pavel je prvoosebni pripovedovalec, ki piše dramo, pa tudi avtorski glas v didaskalijah. V prvem zgornjem citatu se metabesedilnost vzpostavi znotraj Pavlovih didaskalij. V drugem navedku se tvori, ko dramatik reflektira postopke lastnega pisanja, tj. način, kako so didaskalije vključene v njegovo dramo, o čemer poroča tretjeosebni pripovedovalec.

Sklep

Didaskalije postanejo v dramatici pomembnejše v 19. in predvsem 20. stoletju. Na to vplivajo večja stopnja literarnosti dramskega besedila in subverzije ustaljenih konvencij didaskalij, npr. njihove vloge navodil za uprizoritev. Tipologije večinoma ne upoštevajo zgodovinskih sprememb didaskalij. Gallèpe ugotovi, da med značilnostmi didaskalij obstajajo napetosti. Konvencionalne didaskalije so trdno ustaljene, zato si jih lahko izposojajo tudi druge vrste/zvrsti. Subverzivne didaskalije niso več le avtorjeva navodila za uprizoritev, ampak del fikcijskega dogajanja v drami, estetska funkcija jih povezuje s proznimi postopki. V njih je večji delež pripovedovanja, opisa in avtorskega komentarja, ki usmerja bralčevo interpretacijo dialogov. Specifika didaskalij romana *Po njihovih besedah* K. Marinčič je združitev njihovega avtorja z romanesknim pripovedovalcem, v njih lik dramatika komentira tudi uprizoritev lastne drame. Didaskalije v romanu kršijo ustaljeno vlogo odrskih napotkov: ni jih mogoče uprizoriti in ironično pretiravajo z natančnostjo navodil. Obravnavane didaskalije tvorijo metabesedilnost, npr. dramatik Pavel v njih reflektira lastne avtorske postopke.

Vir

Marinčič, Katarina, 2014: *Po njihovih besedah*. Ljubljana: Modrijan.

Literatura

Aston, Elaine, in Savona, George, 1991: *Theatre as a sign-system: a semiotics of text and performance*. London, New York: Routledge.

De Min, Silvia, 2013: *Leggere le didascalie: narrazione, commento, immaginazione nella drammaturgia moderna*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna.

Dessen C., Alan, in Thomson, Leslie, 2001: *A dictionary of stage directions in English drama, 1580–1642*. Cambridge: Cambridge University Press.

Frantz, Pierre, 2007: Naissance de la didascalie. Frédéric Calas et al. (ur.): *Le Texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux, Sud Éditions. 159–171.

Gallèpe, Thierry, 2007: Le statut des didascalies: les jeux de l'entre-deux. Frédéric Calas et al. (ur.): *Le Texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux, Sud Éditions. 23–38.

Gegić, Emina, 2008: *Dida: la didascalia nel testo drammatico/Didaskalija u dramskom tekstu*. Castel Gandolfo: Infinito edizioni.

Jahn, Manfred, 2001: Narrative Voice and Agency in Drama: Aspects of a Narratology of Drama. *New literary history* 32/3. 659–679.

Katnić-Bakaršić, Marina, 2013: *Stilistika dramskog diskurza*. Sarajevo: University Press.

Katnić-Bakaršić, Marina, in Požgaj-Hadži, Vesna, 2012: Didaskalije u suvremenoj slovenskoj drami. Mateja Pezdirc Bartol (ur.): *Slovenska dramatika. 31. seminar slovenskega jezika, literature in kulture: zbornik predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 127–135.

Kralj, Lado, 1998: *Teorija drame*. Ljubljana: DZS. *Literarni leksikon*. (Študije, 44).

Pavis, Patrice, 1997: *Gledališki slovar*. Ljubljana: Mestno gledališče Ljubljansko. Prev. I. Lampret.

Schmidt, Kerstin, 2005: *The Theater of Transformation: Postmodernism in American Drama*. New York: Rodopi.

Suchy, Patricia A., 1991: When Words Collide: The Stage Direction as Utterance. *Journal of Dramatic Theory and Criticism* 6/1. 69–82.

Thomasseau, Jean-Marie, 2007: Dérives romanesques et lyriques des didascalies »fin de siècle« chez Henry Bataille et Edmond Rostand. Frédéric Calas et al. (ur.): *Le texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux, Sud Éditions. 253–277.

Toporišič, Tomaž, 2004: Drama in gledališče. *Sodobnost* 68/2–3. 217–237.

Ubersfeld, Anne, 2002: *Brati gledališče*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko. (Knjižnica Mestnega gledališča ljubljanskega 135). Prev. J. J. Javoršek.

Veltruský, Jiří, 2012: *An Approach to the Semiotics of Theatre*. Brno: Masaryk University.

SLOVENSKA STROKOVNA BESEDILA VISOKE STOPNJE SPECIALIZIRANOSTI MED KULTURNIMI IN GLOBALNIMI VPLIVI

Prispevek obravnava jezikovnostilne značilnosti strokovnih besedil z dveh vidikov. Vrsta sodobnih jezikoslovnih in prevodoslovnih študij strokovnega komuniciranja kaže na kulturne vplive, obenem pa se poudarja potreba po preseganju lokalizacije in prehod v globalno komuniciranje po zgledu *lingue france*. Prilagajanje splošnim smernicam, ki so neodvisne od primarnega kulturnega sistema, vodi v konvergenco stilnih norm, medkulturne razlike v strokovnem mišljenju z visoko stopnjo specializiranosti se spričo absorpiranja tujejezičnih struktur zmanjšujejo. Slovenski strokovni diskurz se je diahrono oblikoval po zgledu vplivnejših jezikovno-kulturnih sistemov, predvsem po nemškem, zato se pričujoča razprava opira na nemški strokovni diskurz.

Ključne besede: strokovna besedila, kulturni vs. globalni vplivi, konvergenca stilnih norm

1 Opredelitev pojma visoke stopnje specializiranosti

Pojem strokovnosti v izražanju se pragmalingvistično opredeljuje na podlagi zunajbesedilnih dejavnikov: namernosti oziroma temeljne besedilne funkcije, okoliščin in udeležencev ter področja oziroma predmetnosti sporočanja. Raba jezikovnostilnih sredstev v specializirani komunikaciji se spričo vezanosti na različne besedilne tipe, ki pripadajo raznolikim strokovnim področjem (ta pa se z razvojem komunikacijskih nalog množijo), razlikuje. Zato se ob poskusih opredelitve in razlikovanja strokovnih besedil poudarja potreba po razširjeni, korpusno podprti obravnavi avtentičnih besedil (Žele 2013: 103, House 2014: 262). Natančen prikaz prototipičnih elementov otežuje tudi nejasna ločnica med strokovnim in splošnim načinom izražanja, saj tematska specializiranost prehaja tudi na področje neformalnega in obratno (Žagar Karer 2011: 142, Göpferich 1995: 23 isl.). Ne nazadnje temelji

strokovna komunikacija na »slovnicih in skladijskih pravilih, ki so značilna za splošni jezik« (Žagar Karer 2011: 130).

Da bi se izognili definicijskim in razločevalnim težavam, so nemški jezikoslovci v okviru strokovnega diskurza¹ že v osemdesetih letih dvajsetega stoletja razlikovanje med splošnim in strokovnim jezikom – in posledično med splošnimi in strokovnimi besedilnimi vrstami – opustili, namesto tega pa je bil kot enotno merilo za presojanje stopnje specializiranosti podan model t. i. drseče lestvice, delujoče v premem sorazmerju med stopnjo abstraktnosti strokovnega diskurza in pojavnostjo značilnih jezikovnosistemskih izraznih sredstev, ki udejanjajo osnovno besedilno funkcijo obvestilnosti v najširšem smislu (Göpferich 1995: 25 isl.). Visoka pojavnost slednjih je pokazatelj visoke stopnje specializiranosti oziroma abstraktnosti in obratno.

Visoko stopnjo specializiranosti pogojujejo splošni kriteriji: a) tematika strokovnega področja,² b) namernost sporočanja, v odvisnosti od prisotnih načinov razvijanja teme (opis, razlaga, razprava, pojasnjevanje, poročanje, deloma tudi instruktivni način³). Posebno nalogo pri določanju specializiranosti visoke stopnje pa ima c) situacijskost, ki je v tesni povezavi s tipom komunikacijskih udeležencev (strokovnjak–strokovnjak). Z zamejitvijo pojma strokovnosti z danimi kriteriji si je mogoče ogledati skupne značilnosti sicer področno raznolikega strokovnega izražanja (Kalverkämper 1998: 33).

Nemški jezikoslovci na področje visoke stopnje abstrakcije uvrščajo znanstvena (zlasti naravoslovna) in tehniška besedila (Göpferich 1995: 33 isl., 111–128) ter normativna pravna besedila. Spričo tematske prepletenosti področij se tehniška besedila pridružujejo naravoslovnim. Göpferich (1995: 11 isl.) razume pojem *tehnika* kot nadpomenko za ukrepe, postopke in naprave, ki v visoko specializirani komunikaciji predstavljajo tehniško dokumentacijo oziroma normo. Normativna pravna besedila so zakonska in druga besedila, ki predpisujejo, urejajo ali določajo (Jemec Tomazin 2010: 135).⁴ Visoka stopnja specializiranosti se kaže v visoki formaliziranosti izražanja (prav tam: 158). Ta je skupna vsem trem omenjenim besedilnim področjem, zato to opredelitev jemljem za osnovo v pričujoči razpravi. Znanstveni diskurz se z besediloslovnega, jezikovnostilističnega in pragmatičnega vidika sicer obravnava samostojno (Žagar Karer 2011: 135 isl.), vendar pa se v stični točki kriterijev visoke specializiranosti kažejo nekatere skupne značilnosti: za vse skupine besedil je značilno, da vsebujejo prvine naravnega jezika (skladnja) in umetnega (simbolnega) jezika (za izražanje elementov in razmerij), pri čemer se najvišja stopnja od visoke stopnje abstraktnosti teoretično razlikuje po izključni

¹ Pri obravnavi strokovnih besedil v pričujočem prispevku uporabljam pragmalingvistični termin *specializirani diskurz*. O pojmu in razlogih za razločevanje le-tega od *strokovnega jezika* gl. Žagar Karer 2011: 135–140.

² Stopnja specializiranosti se od področja do področja razlikuje (Žagar Karer 2011: 133).

³ Göpferich (1995: 107 isl.) *instruktivni način* opredeli kot »osnovanje pravil za normativna besedila« pravnega področja.

⁴ Raziskovalci pravnega področja ločujejo normativna besedila od informativnih (Gruntar Jermol 2013: 165; Kalin Golob 2003: 60).

rabi simbolnega jezika (Sajovic 2005: 247). Izraz temeljnih, eksperimentalnih in uporabnih znanosti ter normativnih pravnih in tehniških področij, rabljen med področnimi strokovnjaki, zahteva zgoščenost in jasno, razumljivo, natančno, nedvoumno podajanje informacij in ustreznost besedila govornemu položaju (tipu komunikacijskih udeležencev in tematiki) (Žagar Karer 2011: 143). Spričo strogih formalnih zahtev se povečini uporablja pisni prenosnik. Avtorjev objektiviziran pristop k obravnavanju teme se kaže v brezosebne načinu izražanja. Visoka stopnja abstraktnosti v splošnem izključuje ekspresivnost in pripovednost kot prvini osebnega stila (Gruntar Jermol 2013: 167), čeprav je pojavnost teh v okviru znanstvenega diskurza odvisna od področja oziroma tematike, kljub načelnim poizkusom izenačitve stilne tipizacije tvorjenja naravoslovnih in družboslovnih znanstvenih besedil. Študije dokazujejo odstopanja: družboslovno področje tako v nemškem kot tudi v slovenskem jezikovno-kulturnem prostoru v primerjavi z naravoslovnim in tehničkim področjem dopušča prisotnost individualnega oziroma kulturno pogojenega stila (Stolze 1998: 785 isl., Kalin Golob 2003: 57). Področji pa na visoki stopnji objektivizacije kažeta stične točke (Stolze 1998: 786, Sajovic 2005: 315).

2 Tuji vplivi na stilno tipizacijo visoko specializiranih besedil v slovenščini

Specializirani diskurz v slovenskem jezikovno-kulturnem prostoru kaže v diahronem smislu v splošnem medkulturnem značaj (Žagar Karer 2011: 131, Pogorelec 1986: 16). V teku zgodovinskega razvoja globalnega sistematičnega mišljenja od 16. stoletja dalje je specializirani diskurz namreč dejavno ustvarjal enotne pojmovne strukture jezika, s katerimi je mogoče konstruirati človeško izkušnjo (Sajovic 2005: 309 isl.). Tako so se oblikovali medkulturni komunikacijski modeli. Ob splošnem razvojnem vidiku pa je pomemben tudi vpliv prevladujočega jezikovno-kulturnega prostora. V obdobju razvoja tehnike in naravoslovja, od konca 19. stoletja do konca dvajsetih let 20. stoletja, je nemščina veljala za vodilen, mednarodno uveljavljen jezik znanosti (Viereck 1998: 764), ki je še zlasti spričo družbeno-politične povezanosti narodov – in posledično njegove sporazumevalne vloge v času avstro-ogrske monarhije (Kalin Golob 2003: 56) – odločilno vplival na slovenski strokovni diskurz. Vidovič Muha (1986: 26 isl.) opozarja na t. i. zakrite (implicitne) spremembe v skladnji znanstvenega diskurza, ki jih vplivanjski jezik sproži s prevajanjem v ciljni jezik v ožjem in širšem pomenu (prav tam: 33). Če gledamo s prevodoslovnega vidika, so se na ta način iz nemščine v slovenski ciljni jezik prevzemali oziroma – v širšem pomenu – prikrito prevajali posamezni skladenjski vzorci.⁵ Prevzemanje vzorcev tvorjenja besedil ali pojmovnih struktur je namreč prikrit prevod (House 2014: 252). Jemec Tomazin (2010: 92 isl.) ugotavlja vpliv nemškega jezika na slovenskem normativnem pravnem področju od druge polovice 19. stoletja dalje (do prevlade drugih jezikov zaradi sprememb v političnem sistemu). Tudi tu se v skladnji visoko specializiranih prevodnih besedil kažejo implicitne spremembe v smislu prikritega prevoda skladenjskih vzorcev. Kalin Golob (2003: 56) prišteva slovenski strokovni

⁵ Nekatere od najsplošnejših skladenjskih prvin bodo prikazane v naslednjih podpoglavjih prispevka.

diskurz glede na diahrono kulturno pogojenost stilne tipologije k nemškemu tipu.⁶ Ta označuje strokovni (intelektualni) način mišljenja in je širil svoj vpliv tudi prek drugih slovanskih intelektualnih tradicij (Pisanski 2001: 186). Nemščina ohranja status mednarodnega jezika znanosti na nekaterih področjih tudi danes, vse več jezikoslovnih študij v nemškem in slovenskem prostoru pa se ukvarja z vplivi angloameriške stilne tipologije in vlogo angleščine kot sporazumevalnega jezika v specializiranih komunikacijskih situacijah ne le normativnega pravnega (Kalin Golob 2001: 261), temveč tudi znanstvenega in tehniškega značaja. Pri slednjih dveh področjih se kaže spričo globalizacije v komuniciranju vpliv *lingue france* in z njim težnja po ustvarjanju univerzalnosti v besedilnih normah in konvencijah (Göpferich 2008: 243),⁷ obenem pa je še vedno prisotno vprašanje medkulturnih razlik in kulturnih posebnosti. Slovenski jezikoslovni prostor vdor tujega v tem smislu dojema kot zanemarjanje lokalne jezikovne kulture (Vidovič Muha 1986: 23) in potrebo po zaščiti le-te (Sajovic 2008: 79 isl., Vidovič Muha 2000: 52). Prevlada angleščine kot jezika mednarodne specializirane komunikacije je bila na področju znanstvenih in tehniških besedil občutna že ob koncu 20. stoletja (Gorjanc 1998: 115 isl.). Medtem ko je leksikalni vpliv nemščine in angleščine na druge jezike že dalj časa znan, pa skladnjskemu vplivu ni bilo posvečeno veliko pozornosti. K ozaveščenju pomena skladnje pomembno prispeva na primer pregled dela slovenskih prevajalcev kot medkulturnih posrednikov⁸ na področju tvorjenja znanstvenih in tehniških besedil. Iz obdobja od začetka osemdesetih let (oziroma s povečanjem zanimanja jezikoslovja za strokovni diskurz) do današnjega časa kaže težišče razprav⁹ na zavedanje, da je skladnjski vidik ob terminologiji najpomembnejši sestavni del strokovnih besedil, predvsem z ozirom na jezikovnosistemske in medkulturne razlike ter kulturnospecifične prvine. Prevajalci so v svoje protistavne analize rutinsko vključili kulturni filter, ki poudarja razlike med izhodiščnim in ciljnim jezikom (Ban 2006: 43–45); besedilna skladnja strokovnega komuniciranja se pri tem opira na splošno normo knjižnega jezika.

3 Kulturne značilnosti jezikovnostilnih prvin v besedilni skladnji

Kot značilnosti nemškega intelektualnega stila, kamor se prišteva tudi slovenski specializirani diskurz, veljajo nekatere splošne prvine specializiranega diskurza, kot na primer: zgoščeno podajanje informacij in natančno ter eksplicitno izražanje logičnih zvez (zapletena skladnjska struktura, skladnjska kondenzacija oziroma posamostaljanje), brezosebno izražanje (trpni način, brezosebne konstrukcije)

⁶ Galtung (1983) – avtor, na katerega se avtorica Kalin Golob opira – razlikuje anglosaški, tevtonski (nemški), galski in japonski intelektualni stil.

⁷ Göpferich (1995: 445) kaže na dojemanje znanstvenega diskurza kot sekundarnega, splošno veljavnega kulturnega sistema, ki naj bi bil neodvisen od primarnih jezikovno-kulturnih sistemov.

⁸ Ustvarjanje norme tvorjenja specializiranih besedil v slovenskem prostoru je tesno povezano z zasnovami strokovnega prevajanja v okviru Društva znanstvenih in tehniških prevajalcev Slovenije (Ban 2006: 36 isl.).

⁹ Mostovi, glasilo DZTPS, v pregledu med 1982 in 2009/2010.

(Kalin Golob 2003: 56 isl., Becker Mrotzek 1999: 1396 isl.). Te prvine najdemo spričo tujejezičnih vplivov tudi v slovenskem specializiranem diskurzu.

3.1 Skladenjska zapletenost ob pomenski zgoščenosti

Visoka stopnja objektivizacije specializiranega diskurza oziroma usmerjenosti na predmet obravnave ima za posledico kopičenje informacij in s tem stavčno kompleksnost, ki se izraža s priredno-podrednimi stavčnimi konstrukcijami (prim. Gruntar Jermol 2000: 148, Hoffmann 1998: 416). Z višanjem stopnje specializiranosti narašča stopnja skladenjske kompleksnosti,¹⁰ razen v primeru simbolnega načina izražanja.¹¹ Skladenjska zapletenost je namreč pogojena s teoretično razsežnostjo sporočanja (Gorjanc 1993: 60). Raba ustaljenih konektorskih zvez v povezavi s členitvijo povedi po aktualnosti omogoča vpogled v vrste tipičnih medpropozicijskih razmerij,¹² ki v specializiranih besedilih v skladu z osnovno funkcijo opozarjajo na temeljna logičnopomenska razmerja. Primerjalni pregled pojavnosti opomenjevalnih konektorskih prvin¹³ kaže na enoten način izražanja pomenskih razmerij, ne glede na to, v katerem jeziku se pojavljajo. Zavedanje specifične lastne jezikovno-kulturne tradicije pa je ob prevzemanju tujejezičnega vseskozi prisotno. Vidovič Muha (1986: 34 isl.) opozarja v rabi tudi na možne odmike od skladenjske norme slovenskega knjižnega jezika, ki jih lahko sprožijo tujejezični vplivi, saj so kalkirani prevodi struktur lahko v nasprotju s knjižno normo, ali pa kršijo tudi načelo jezikovne izrazne jasnosti. Izrazna jasnost je z ozirom na skladnjo normativnih pravnih besedil edino priporočilo t. i. nomotehničnih smernic, ki veljajo za specializirani diskurz na normativnem pravnem področju (Jemec Tomazin 2010: 149). Visoka stopnja abstraktnosti se izraža še zlasti v posamostaljanju kot rezultatu razvoja novoveške znanosti v smeri zgoščevanja stavčnih podstav, večinoma s pomočjo izglagolskih samostalnikov (Žele 2012: 274) in samostalniških zvez s pre- in postnominalnimi prilastki.¹⁴ Ob tujejezičnih vplivih, ki so v samostalniškem izražanju še posebej očitni (Jemec Tomazin 2010: 225), slovenski jezikoslovci svarijo pred negativnimi posledicami vsesplošnega popredmetenja specializiranega diskurza (prav tam: 147).¹⁵ Kljub temu pa primerjava jezikovnosistemskih zmožnosti slovenskega jezika v tvorjenju posamostaljenj s produktivnimi postopki drugih jezikov dokazuje konkurenčnost (Kuster 2014: 39–54). Skrajni odmik od glagolskega izražanja vidi Sajovic (2008: 51) v tabelarnem, grafičnem prikazu informacij. Ta način sodi – skupaj z ostalimi prvinami grafičnega oblikovanja besedila – k tehnikam

¹⁰ Enako kot za nemški jezik velja tudi za angleščino (Göpferich 1995: 443 isl.).

¹¹ Primer pojavnosti zloženih povedi z najmanjšo možno zapletenostjo je matematični jezik (Gorjanc 1993: 35).

¹² O pojmu konektorjev oziroma besedilnih povezoval gl. Žele 2013: 63.

¹³ V slovenskem, nemškem in angleškem jeziku prevladujejo pogojni, vzročno-posledični odvisniki (Gruntar Jermol 2000: 136, Gorjanc 1993: 50, 60, Göpferich 1995: 441).

¹⁴ V angleščini so v tej vlogi pogosti tudi adnominalni prilastki (Göpferich 1995: 421 isl.).

¹⁵ Prim. tudi Sajovic 2008: 84, Pogorelec 1989: 39.

optimizacije tvorjenja specializiranih besedil (Žagar Karer 2011: 145), v čemer slovenski specializirani diskurz sledi globalnim vzorcem.

3.2 Brezosebnost izražanja

Posledica objektivizacije je tudi umik avtorjeve osebe (kot prvega delovalnika) v ozadje, pri čemer se popolna anonimnost dosega s trpnim načinom (Oskar 1998: 397). Tvorec in prejemnik namenjata pozornost poimenovani predmetnosti, ki v trpniški obliki samodejno prevzame osebkovo vlogo, zato je raba trpnika premo sorazmerna s stopnjo abstraktnosti. V trpniški konstrukciji pridobi glagol, ki se s pomensko manj poudarjenega mesta v tvorno izraženi povedi prestavi v rematsko pozicijo, polni poudarek (Göpferich 1995: 410) in tvori skupaj s predmetom (kot stavčnim členom) glavno informacijo. Pomembna pomenskoskladenjska vloga glagolov v besedilih se vse bolj poudarja tudi v sodobnih raziskavah slovenskega specializiranega diskurza (Žele 2012: 299), kar kaže na medsebojno prepletенost rabe skladenjskih konstrukcij (trpniškega izražanja, posamostaljanja in glagolskih novotvorb – vse namreč služijo kot sredstva členitve po aktualnosti, s katerimi se dosejajo besedilni poudarki) v uresničevanju temeljne besedilne funkcije specializiranega diskurza, ki je informativnost ali usmerjenost na predmet. Trpniško izražanje je namreč – tako kot v vplivajnskih jezikih¹⁶ – tudi v slovenskem specializiranem diskurzu (kljub dolgotrajnemu zanikanju njegove ustreznosti spričo odklanjanja tujih vplivov¹⁷) funkcionalna prvina (Kalin Golob 2003: 31 isl.). Več medjezikovnih razhajanj je v rabi nekaterih drugih oblikoslovno-skladenjskih oblik izražanja hierarhizacije, ki z ozirom na stopnjo (brez)osebnega izražanja nihajo. Göpferich (1995: 449) ugotavlja pri tvorjenju besedil s spoznavno oziroma informativno osnovo na primer v angleščini višjo raven osebnega stila z vključevanjem tvorca kot v nemščini, kar povezuje s kulturnimi razlikami intelektualnih stilov. V nasprotju z enotno konvencijo izključevanja naslovnika je pri vključevanju tvorca opazna večja medkulturna razlika. Medtem ko splošni vršilec dejanja ali nosilec stanja, izražen s prvo osebo množine v slovenščini pomeni premik od individualnega k splošnemu (Gorjanc 1993: 47), enaka oblika (zaimek *wir*) v nemščini ne predstavlja anonimnosti, temveč le rahel odmik od vršilca dejanja (zaimek *ich*) (Oskar 1998: 397) in se rabi v pomenu pokazatelja izvirnosti (*pluralis maiestatis*) in ne kot skromnostna množina z vključevanjem naslovnika (*pluralis modestiae*), zato se namesto njega pojavljata neosebna zaimka *man* in *es*. Na normativnem pravnem področju je uveljavljen način hierarhizacije s tretjo osebo ednine, kar velja tako za vključevanje tvorca kot tudi naslovnika (Gruntar Jermol 2000: 144). V slovenščini se ekvivalentno rabi trpnik dejanja ali stanja. Angleški osebnejši ton s prvoosebno množinsko obliko vključevanja naslovnika (*inclusive we*) kljub neizraženi subjektivnosti velja za bolj osebnega (Göpferich 1995: 378 isl., Jemec Tomazin 2010: 136). Enaka težnja je opazna v

¹⁶ Göpferich (1995: 417) ugotavlja ob v nemščini splošno uveljavljeni trpniški rabi, da je pojavnost trpnika v angleščini še višja.

¹⁷ Tradicionalno slovensko slovničarstvo je rabo trpnika spričo odklanjanja germanizmov dosledno odsvetovalo (Kalin Golob 2003: 32).

slovenskem kulturnem prostoru, ki prav tako odklanja absolutno brezosebno (Kalin Golob 2003: 61) in jo blaži z vključevanjem tvorca ali naslovnika. Odklon od brezosebne načina je očiten na področju tvorjenja družboslovno znanstvenih besedil (Sajovic 2008: 84), ponekod pa celo na normativnem pravnem področju (Jemec Tomazin 2010: 222, op. št. 489). Razloge in pojasnilo za to bi bilo mogoče najti po eni strani v prizadevanju za berljivost po zgledu anglosaškega modela (Kalin Golob 2003: 60 isl.), po drugi strani pa so v odklanjanju brezosebne načina opazne vzporednice med znanstvenim in umetnostnim načinom tvorjenja besedil, saj je slednji v slovenskem prostoru dolgo časa veljal za stilno merilo.¹⁸ Iz poudarjanja avtorjeve (znanstvenikove) individualne presoje pri izbiranju izraznih sredstev (Pogorelec 1986: 20) je namreč ne glede na specializiranost razvidna oblikovalna svoboda.

4 Sklep

Primerjalni pregled smernic v rabi nekaterih funkcijsko pogojenih skladijskih stilemov potrjuje predvidevanja, da gre za splošna konvencionalizirana jezikovna sredstva,¹⁹ katerih raba presega meje posameznega jezikovno-kulturnega prostora in so obenem prvine posameznih jezikovnih sistemov – s tem tudi slovenskega. Z ozirom na ustaljeno rabo jih je mogoče označiti kot avtomatizme (Gorjanc 1998: 26). Pomen skladijskih stilnih sredstev v specializiranem diskurzu je namreč v tem, da ob leksikalni ravnini prispevajo k optimizaciji besedilotorja in sprejemanja informacij na kulturni in medkulturni ravni (Fleury 2012: 562).²⁰ Razlog za medjezikovne razlike v rabi stilemov pa je potrebno iskati na kulturni ravni, saj se mora izrazna struktura prilagajati oblikoslovno-skladijskim merilom domačega jezikovnega sistema (Vidovič Muha 1986: 33) in je obenem pomensko odvisna od tradicije²¹ in konvencij, ki so se izoblikovale v danem kulturnem prostoru.²² Iz pojavnosti stilemov je mogoče razbrati strokovno (sistematično) mišljenje kulturnega prostora (Sajovic 2005: 310).²³ Diahroni pregled študij slovenskega kulturnega prostora kaže, da strokovno izraženo misel v slovenščini oblikujeta dve smernici: prilagajanje in sledenje globalnemu načinu izražanja, obenem pa

¹⁸ Sajovic (2005) kot tudi Pogorelec (1986: 11–21) opirata besediloslovno-stilistično raziskovanje slovenskega znanstvenega diskurza na primerjavo znanstvenega področja z umetnostnim. Ban (2006: 36) ugotavlja v slovenskem prevodoslovju precejšen časovni zamik v obravnavi specializiranega diskurza, saj je bila večina prevodoslovnih doktrin osnovana na umetnostnih besedilih.

¹⁹ Odstopanja v rabi so obratno sorazmerna s stopnjo normiranosti oziroma strogostjo konvencije (Mushchinina 2013: 476). Kljub slednji pa je tudi na normativnem pravnem področju, upoštevajoč kulturne posebnosti, skrajna abstraktnost težko dosegljiva (Jemec Tomazin 2010: 140).

²⁰ O pomenu optimizacije strokovnih besedil gl. Göpferich (1998: 888).

²¹ Pod pojmom tradicije razumemo v procesu socializacije in prakse pridobljena izkustva (Rehbein 1998: 691).

²² Kultura je seštevek norm, konvencij in vrednot, ki vpliva na dejanja posameznika (Vermeer 1994: 32 isl.).

²³ Pojem t. i. miselnega stila pomeni ustaljeni način sprejemanja, obravnavanja in posredovanja informacij (Zhang 2013: 567).

ohranjanje jezikovno-kulturne (lokalne) tradicije. Narodotvorna vloga jezika²⁴ se med drugim odraža tudi na področju besedil visoke stopnje specializiranosti. Kulturne prvine so spričo konstantnih prizadevanj za upoštevanje knjižne norme in preverjanj stilemov znotraj jezikovnosistemskih tvorbeno-pretvorbenih zmožnosti kljub sledenju globalnim vzorcem izražanja še vedno dovolj opazne. Na ta način lahko slovensko strokovno mišljenje ohranja svoj lokalni značaj. V pričujoči razpravi se to potrjuje že v okvirni primerjavi nekaterih skladenjskih značilnosti, kot je pomensko zgoščevanje in brezosebnost v izražanju. Predpostavlja se, da bi poglobljena primerjalna, korpusno podprta analiza stilemov specializiranega diskurza kulturnospecifične prvine dopolnila. Slovenski jezikoslovci se v diahronem pogledu dobro zavedajo dejstva, da asimilacija privzetega ne ogroža lokalne kulture le, če je slednja stabilna.²⁵ Vidovič Muha (1986: 25 in 2000: 52) poudarja pomen ustreznih jezikovnih sredstev za avtentičnost strokovnega mišljenja in s tem bogatitev narodne kulture. Sajovic (2005: 259) kaže na dejstvo, da se je slovensko strokovno mišljenje oblikovalo z zgodovinskim razvojem jezika v njegovi dejanski rabi in opozarja na ključno vlogo slovenskega jezikoslovja pri odkrivanju kulturnih posebnosti (prav tam: 286). Ban (2006: 36) pojem kulture predstavi kot načrtno dejavnost naroda in posredno, z vidika prevajalstva, pokaže na postopen razvoj zavedanja pomena strokovnega diskurza v slovenskem prostoru. Ker pa je kultura komunikacijski konstrukt, je podvržena spremembam v odnosu do lastnega in privzetega (Sandig 2006: 16). Jezikovni prestiž – ki ga trenutno uživa angleščina – lahko izzove spremembe v konvencijah (Göpferich 1995: 156), tako da se primarno zavračanje tujejezičnih vplivov v praksi lahko umakne prevladujoči (globalni) težnji po vnašanju tujejezičnih izraznih struktur. Zato je skrb za ohranitev primarne jezikovne in miselne identitete vseskozi upravičeno prisotna. Le-ta v ustvarjanju ali preverjanju jezikovnosistemskih vzorcev ustvarja napetost med strokovno mislijo in njeno izrazno podobo (Vidovič Muha 1986: 25 in 2000: 52).

Literatura

- Ban, Ivo, 2006: Prevajanje strokovnih besedil v sodobni slovenski družbi oziroma stanje kulture neleposlovnega prevajanja. Hočevar, Mojca M. (ur.): *Mostovi DZTPS* 40/1–2. Ljubljana: Tiskarna Schwarz. 35–49.
- Becker Mrotzek, Michael, 1999: Die Sprache der Verwaltung als Institutionensprache. Hoffmann, Lothar et al. (ur.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung. 2. Halbband*. Berlin: de Gruyter. 1391–1403.
- Fleury, Frank, 2012: Entwicklung der Übersetzung für die technische Dokumentation. Baur, Wolfram et al. (ur.): *Übersetzen in die Zukunft*. Berlin: BDÜ Fachverlag. 559–564.
- Galtung, Johan, 1983: Struktur, Kultur und intellektueller Stil: ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. *Levithan* 2. 303–338.

²⁴ Pogorelec (1986: 19) poudarja pomen razvoja stilistike znanstvenih besedil za razvoj narodne skupnosti.

²⁵ O pojmu asimiliranja tujih prvin gl. Stolze 2013: 23. Nyongwa (2012: 55) ugotavlja celo izrazito pozitivne posledice tujih vplivov na stabilno lokalno kulturo, saj ta z njihovo pomočjo postaja dinamična.

- Göpferich, Susanne, 1995: *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Göpferich, Susanne, 1998: Möglichkeiten der Optimierung von Fachtexten. Hoffmann, Lothar et al. (ur.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung. 1. Halbband*. Berlin: de Gruyter. 888–900.
- Göpferich, Susanne, 2008: Erfolgskontrolle beim Fachwissenstransfer an Laien. Krings, Hans P., Mayer, Felix (ur.): *Sprachenvielfalt im Kontext von Fachkommunikation, Übersetzung und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Frank & Timme. 243–254.
- Gorjanc, Vojko, 1993: *Primerjalna skladišna razčlenitev filozofskega in matematičnega znanstvenega besedila*. Diplomaska naloga. Ljubljana: FF.
- Gorjanc, Vojko, 1998: *Besediloslovni vidiki slovenskega znanstvenega dela*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Gruntar Jermol, Ada, 2000: Sind Gesetze (noch immer) zu hoch aufgehängt? Skubic, Mitja (ur.): *Linguistica XL/1*. Ljubljana: FF. 131–149.
- Gruntar Jermol, Ada, 2013: Značilnosti normativnih in informativnih pravnih besedil. Žele, Andreja (ur.): *Družbena funkcijskost jezika*. Ljubljana: FF. (Obdobja 32). 165–171.
- Hofmann, Lothar, 1998: Syntaktische und morphologische Eigenschaften von Fachsprachen. Hoffmann, Lothar et al. (ur.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung. 1. Halbband*. Berlin: de Gruyter. 416–428.
- House, Juliane, 2014: Translation Quality Assessment: Past and Present. House, Juliane (ur.): *Translation: A Multidisciplinary Approach*. Hampshire: Palgrave Macmillan. 241–263.
- Jemec Tomazin, Mateja, 2010: *Slovenska pravna terminologija*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Kalin Golob, Monika, 2001: Jezikovna kultura, jezikovno načrtovanje in evropsko združevanje. Vidovič Muha, Ada (ur.): *Metode in vrsti*. Ljubljana: FF. (Obdobja, 20). 255–269.
- Kalin Golob, Monika, 2003: *Jezikovne reže 2*. Ljubljana: GV Revije.
- Kalverkämper, Hartwig, 1998: Rahmenbedingungen für die Fachkommunikation. Hoffmann, Lothar et al. (ur.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung. 1. Halbband*. Berlin: de Gruyter. 24–48.
- Kuster, Helena, 2014: Posamostaljanje med jezikovnim sistemom in besedilom v nemščini in slovenščini. *Slavistična revija* 62/1. 39–54.
- Mushchinina, Maria, 2013: Wissensforschung und Sprachkompetenz. Baumann, Klaus Dieter; Kalverkämper, Hartwig (ur.): *Theorie und Praxis des Dolmetschens und Übersetzens im fachlichen Kontext*. Berlin: Frank & Timme. 449–560.
- Nyongwa, Moses, 2012: Translation and nation building: What a difficult couple! Kumar, Ravi (ur.): *Role of Translation in Nation Building*. New Delhi: Modlingua. 34–56.
- Oskaar, Els, 1998: Das Postulat der Anonymität für den Fachsprachengebrauch. Hoffmann, Lothar et al. (ur.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung. 1. Halbband*. Berlin: de Gruyter. 390–397.
- Pisanski, Agnes, 2001: Analiza nekaterih metabesedilnih elementov v slovenskih znanstvenih člankih v dveh časovnih obdobjih. *Slavistična revija* 50/2. 183–194.
- Pogorelec, Breda, 1986: Znanstveno besedilo, njegove jezikoslovne prvine in slog. Vidovič Muha, Ada (ur.): *Slovenski jezik v znanosti 1*. Ljubljana: FF. 11–21.

Pogorelec, Breda, 1989: Slovenska pravna besedila: vprašanja jezika in sloga pri oblikovanju besedil. Vidovič Muha, Ada (ur.): *Slovenski jezik v znanosti 2*. Ljubljana: FF. 35–43.

Rehbein, Jochen, 1998: Austauschprozesse zwischen unterschiedlichen fachlichen Kommunikationsbereichen. Hoffmann, Lothar et al. (ur.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung. 1. Halbband*. Berlin: de Gruyter. 689–710.

Sajovic, Tomaž, 2005: *Jezik med umetnostjo in znanostjo*. Ljubljana: ZRC SAZU.

Sajovic, Tomaž, 2008: Problem jezika v znanosti in visokošolskem izobraževanju – problem znanosti in visokošolskega izobraževanja v Sloveniji? *Jezik in slovstvo* 53/1. 79–87.

Sandig, Barbara, 2006: *Textstilistik des Deutschen*. Berlin: de Gruyter.

Stolze, Radegundis, 1998: Die Rolle von Fachsprachen im Kontakt von Einzelsprachen III: Fachübersetzung in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Hoffmann, Lothar et al. (ur.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung. 1. Halbband*. Berlin: de Gruyter. 784–792.

Stolze, Radegundis, 2013: Wo Übersetzungswissenschaft Kulturwissenschaft ist. Lukas, Katarzyna et al. (ur.): *Translation in Spannungsfeld der »cultural turns«*. Frankfurt/Main: Peter Lang. 17–31.

Vermeer, Hans J., 1994: Übersetzen als kultureller Transfer. Snell-Hornby, Mary (ur.): *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung*. Tübingen: Francke.

Vidovič Muha, Ada, 1986: Tipološki pregled nekaterih vplivov na slovenski znanstveni jezik. Vidovič Muha, Ada (ur.): *Slovenski jezik v znanosti 1*. Ljubljana: FF. 23–39.

Vidovič Muha, Ada, 2000: Die slowenische Sprache. Grundlage für die Identität des Staates Slowenien. Bonač, Vladimir (ur.): *Slowenien in Europa. Beiträge zur Außenpolitik, Wirtschaft und Kultur*. Dortmund: Lensing Druck. 51–54.

Viereck, Wolfgang, 1998: Die Rolle von Fachsprachen im Kontakt von Einzelsprachen I: Englisch-Deutsch im 20. Jahrhundert. Hoffmann, Lothar et al. (ur.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung. 1. Halbband*. Berlin: de Gruyter. 764–771.

Zhang, Yanna, 2013: Der Denk-, Verhaltens-, Rede- und Verhandlungsstil. Baumann, Klaus Dieter; Kalverkämper, Hartwig (ur.): *Theorie und Praxis des Dolmetschens und Übersetzens im fachlichen Kontext*. Berlin: Frank & Timme. 561–581.

Žagar Karer, Mojca, 2011: *Terminologija med slovarjem in besedilom*. Ljubljana: ZRC SAZU.

Žele, Andreja, 2012: *Pomensko-skladenjske lastnosti slovenskega glagola*. Ljubljana: ZRC SAZU.

Žele, Andreja, 2013: *Slovenska besedilna skladnja z jezikovnosistemskega vidika – temeljni pojmi*. Ljubljana: Birografika Bori d. o. o.

ITALIJANSKO-SLOVENSKI JEZIKOVNI STIK MED IDEOLOGIJO IN PRAGMATIKO

Članek obravnava položaj slovenščine v Italiji, točneje med skupnostjo govorcev, ki se identificira s slovensko manjšino v Italiji. V nadaljevanju so prikazani nekateri vidiki, ki jih je mogoče izluščiti iz diskurza, s katerim ti govorniki ubesedujejo svoje percepcije, reprezentacije in tematizacije (lastnega) jezika. Obenem je omenjeno tudi italijansko-slovensko jezikovno stikanje na tem območju: naša hipoteza je, da je slovenski jezik vse manj primarni jezik omenjenih govorcev in njihovega okolja. Refleksija o jezikovnih pojavih na eni strani in diskurzih o jeziku na drugi nam nudi splošen presek stanja in je lahko osnova za nadaljnje načrtovanje, izvajanje in podpiranje strategij na tem področju. Hkrati pa predstavlja tudi izhodišče za kritično analizo nekaterih modelov in opcij, ki so sicer do nedavnega veljale za same po sebi umevne.

Ključne besede: slovenščina v Italiji, jezikovna ideologija, pojavi jezikovnega stikanja, jezikovna politika

Položaj slovenske manjšine v Italiji,¹ vključno z različnimi vidiki, ki zadevajo široko področje jezika, je bil v zadnjih desetletjih predmet številnih analiz in obravnav (Carli, Sussi, Kaučič Baša 2002; Pertot, Kosic 2014; Mezgec 2012; Vidau 2013). Omenjene raziskave prinašajo pomembne ugotovitve in izsledke, hkrati pa opozarjajo, da ostajajo celi sklopi problematik še skoraj povsem neraziskani; med

¹ V članku se bom omejila na stanje slovenskega jezika med govorniki, ki se identificirajo s slovensko narodno manjšino, in ne bom posegala na področje stanja med celotno skupnostjo govorcev slovenskega jezika, kar bi vključevalo obravnavo tudi vse številnejših italijansko govorečih prebivalcev obravnavanega območja, ki se učijo slovenščine kot tujega jezika (manjšinskega jezika oz. jezika sosednje države). Več o tem pojavu: prim. Brezigar, 2013.

temi je tudi vprašanje percepcije in tematizacije lastnega jezika, ki se mu želimo posvetiti v tem prispevku.

Največ pozornosti so raziskovalci in strokovni delavci doslej namenili pravno-formalnemu vidikom zaščite jezika in skupnosti, ki se s tem jezikom identificira, torej slovenske narodne manjšine v Italiji. Še vedno pa ostajajo odprta druga ključna vprašanja, ki zadevajo percepcije in reprezentacije jezika na eni strani ter jezikovne pojave na drugi. Moja hipoteza je namreč ta, da deluje formalno-pravni okvir (le) kot higienik, ki sicer omogoča razvoj lokalnih idiomov² znotraj določenega jezikovnega kontinuuma,³ a ga nikakor ne zagotavlja: za spodbujanje komunikacijskih praks govorcev v manjšinskem jeziku in promocijo jezika med večinskim prebivalstvom bi bila namreč potrebna implementacija aktivnih jezikovnih politik, ki bi delovale kot motivatorji.⁴

Že dejstvo, da za jezikovno izpostavljeno območje, kakršen je prostor naselitve slovenske manjšine v Italiji, nimamo znanstveno relevantnih in celovitih popisov pojavov jezikovnega stikanja in torej realne slike jezika kot vsakdanje sporazumevalne prakse, je po svoje paradoksalno. Jezik je namreč prav na omenjenem območju predmet družbenih in kulturnih, a tudi političnih in ekonomskih premikov ter z njimi povezanih diskurzov (Pertot, Kosic 2014). »Ohranjanjek«, »ovrednotenje«, »zaščita«⁵ jezika in drugi pojmi, ki se izredno pogosto pojavljajo v raznolikih

² Izraz *idiom* uporabljam kot potencialno nevtralen pojem, ki obsega »tudi jezik, dialekt, okrajni jezikovni sistem ter katerikoli sociolekt in specifični jezik posameznika (oz. idiolekt). /.../ Idiomi /so/ torej vsi jezikovni kodi, ki jih imajo člani obravnavane skupnosti v svojem razponu« (Škiljan, 2002 in Petrović, 2006).

³ Izraz *jezikovni kontinuum* uporabljam kot potencialno nevtralen pojem za označevanje vseh možnih idiomov, ki jih percipiramo kot povezane v samostojen jezikovni grozd, ne glede na njihovo raznolikost.

⁴ Terminologijo povzemam po dvofaktorski teoriji Fredericka Herzberga. Več o tem: <<https://hbr.org/2003/01/one-more-time-how-do-you-motivate-employees>>. Dostop: 31. 8. 2016.

⁵ Tu in v nadaljevanju: izrazi in povedi med narekovaji so dobesedni navedki iz besedil, na podlagi katerih je bila opravljena analiza diskurzov o jeziku. Gre za raziskavo, ki je bila opravljena med letoma 2009–2015 in ki je obsegala:

- analizo obsežnega vzorca besedil (več kot 3.000 enot) iz treh tiskanih medijev, ki izhajajo v Italiji (*Primorski dnevnik*, *Novi glas* in *Novi Matajur*); upoštevana so bila besedila, objavljena od leta 1991 (*Primorski dnevnik*) oz. od leta 1996 (*Novi Matajur*, *Novi glas*) do leta 2015; največ besedil (nekaj več kot 2.000 enot) je iz časovnega razdobja 2009–2012;
- analizo obsežnega vzorca javno dostopnih besedil (napisov, brošur, raznovrstnih publikacij, obvestil, dopisov ...), ki so nastali v tem prostoru.

Raziskava je temeljila na metodologiji kritične analize diskurza (CDA); cilj raziskave je bila opredelitev ideoloških jeder, ki se (domnevno) pojavljajo v diskurzih o jeziku, njihova analiza in primerjava s sorodnimi pojavi v drugih okoljih. Več o metodologiji in rezultatih raziskave: Grgič 2011 in 2016.

Trenutno je v teku drugi del raziskave, in sicer:

- namensko testiranje izbranih ciljnih skupin;
- zbiranje in zapisovanje spontanih pričevanj (v prvi fazi brez strukturiranih ali delno strukturiranih intervjujev oz. vprašalnikov; priprava teh orodij je v teku).

diskurzih o jeziku in govorcih, kažejo na dejstvo, da je jezik eno od osrednjih zanimanj skupnosti. Hkrati pa ostajajo številni ključni vidiki rabe jezika še povsem neraziskani: tu mislim predvsem na številne pojave jezikovnega stikanja, ki bi zahtevali formalno analizo na podlagi evidenc, ki bi jih ponujali sodobno strukturirani korpusi jezika. Podobno je stanje na področju prenosa znanj v prakso: pogrešamo sodobne ali posodobljene priročnike, osnovane na korpusnih virih, prosto dostopne prek spletnih platform in mobilnih aplikacij ter opremljene z uporabnikom prijaznimi vmesniki. Na področju načrtovanja, izvajanja in podpiranja ukrepov za doseganje ciljev, povezanih z jezikom in njegovo rabo, pa ni izdelanih (uradnih) dokumentov in izvedbenih aktov, ki bi na podlagi strokovnih analiz določali enotne cilje ter posledične kriterije, strategije in ukrepe na področju didaktike in promocije jezika med različnimi ciljnimi skupinami. Zakaj je temu tako?

Na jezikovno načrtovanje in izvajanje strategij (tudi na področju didaktike in promocije jezika ter popularizacije znanosti in stroke) odločilno vplivajo odnosi, percepcije in reprezentacije jezika znotraj določene skupnosti, ki se porajajo in odražajo v diskurzih. Izjave govorcev, da se npr. »ljudje ne bojijo več govort slovensko po cesti«,⁶ da »starši danes govorijo slovensko z otroki od malega« in da »imamo slovenske šole že od leta 1945« izpostavljajo elemente, ki pozitivno vplivajo na status slovenskega jezika v Italiji. Ob ugotovitvah, da »naša slovenščina vendarle ni več jezik kmetov in služkinj«, pa se v diskurzu pojavljajo tudi diametralno nasprotni percepcije: »napak je vedno več /.../ Časi so se spremenili /.../ globalizacija pomeni stalno preseljevanje ljudi, nacionalna zavednost se briše. Cela mentaliteta je drugačna ... in to seveda ni naklonjeno slovenščini«; posledično je »današnji jezik /.../ neprimerno slabši«. Po eni strani se je torej med govorce uveljavil diskurz, ki izpostavlja nekatere dejavnike, ki naj bi pozitivno vplivali na jezik, po drugi strani pa se znotraj istih tekstov in brez vsakršnega argumentiranega prehoda vzpostavlja nostalgični diskurz o dobrem starem jeziku; oba ekstrema sta seveda brez ustreznih strokovnih utemeljitev in sklicev na znanstveno preverjene dokaze povsem ideološka.⁷ Obravnava zbranih besedil z metodo kritične analize diskurza je pokazala, da se v vzorcu pojavljajo ideološka jedra, ki so sicer značilna tudi za druga okolja, da pa je njihovo pojavljanje med govorce slovenskega jezika v Italiji po eni strani izredno konvergentno (v diskurzih se načeloma oblikuje eno samo

⁶ Vsi navedki so dobesedni (brez slovničnih in pravopisnih popravkov) in so povzeti iz vzorcev gradiva, na podlagi katerega je bila opravljena analiza (prim. op. 5). Za objavo v tem prispevku sem izbrala navedke/stališča, ki so:

- a. najbolj pogosta;
- b. prisotna v različnih besedilih (člankih, kolumnah, kritikah, strokovnih prispevkih, brošurah ...) različnih avtorjev (strokovnjakov za področje jezika, novinarjev, kulturnih delavcev, naključnih sogovornikov, politikov, dijakov, študentov ...), zaradi česar jih lahko imamo za reprezentativna;
- c. ki se pojavljajo skozi celotno analizirano obdobje in kažejo torej na neko kontinuiteto.

⁷ Pri tem izhajamo iz predpostavke, da je določena mera »ideološkosti« sestavni del vsakršnega sistema percepcij in predstav o jeziku. Ideologija postane problematična takrat, ko apriorno upravičuje določene prakse in vzpostavlja odnose moči, dominacije/podrejenosti, vključenosti/izključenosti. Prim. Silverstein 1979 in van Dijk 2006.

stališče, ki je posledično seveda tudi dominantno), po drugi pa ambivalentno, saj se v istem diskurzu lahko pojavljajo diametralno nasprotni percepcije in reprezentacije.

Materni, prvi ali primarni jezik

Eden najznačilnejših primerov terminološke nenevtralnosti sta izraza *materni in/ali prvi jezik* (tudi *J1*) oz. *rojeni govorec*, ki sicer nikakor nista značilna samo za slovenski jezik; v analiziranem korpusu besedil se pogosto pojavlja predvsem prvi termin. Izraza *materni/prvi jezik* in *rojeni govorec* ubesedujeta izhodišči, ki sta se sicer razvili v povsem različnih epistemoloških okoljih in tudi v različnih zgodovinskih obdobjih, sta pa obe v funkciji nekaterih predpostavk, ki jih praksa ne podpira: da je jezik, ki se ga naučimo v najzgodnejšem otroštvu, tisti, ki ga nato celo življenje poznamo/obvladamo najbolje; da je to (običajno) en sam jezik, ki se ga (običajno) naučimo od ene same osebe – od matere; da je to jezik, ki ga celo življenje imamo za »svojega«, »intimnega«. Dokazano je že bilo, da so take predpostavke ne samo ideološko pogojene, ampak tudi iluzorne in celo diskriminatorne (Cook 2008: 187). Jezik ali jeziki, ki jih govorec usvaja v zgodnjem otroštvu, niso vedno tudi jeziki okolja, v katerem odrasča, ali šol, ki jih obiskuje; v vsakem primeru se njegova izpostavljenost jeziku ali jezikom v življenju spreminja. V raznolikih in močno diferenciranih družbah se torej lahko zgodi, da pojem *J1* ni ustrezen za označevanje jezika, ki ga govorec v določenem trenutku svojega življenja najbolj suvereno uporablja v največ – oz. v domnevno vseh – sporazumevalnih okoliščinah; takemu jeziku bi sicer rekli *primarni jezik*. Za razliko od pojma *materni jezik* ali *J1* je namreč pojem *primarni jezik* dinamična in fluidna kategorija: izhaja iz predpostavke, da lahko govorec v različnih trenutkih svojega življenja in v različnih kontekstih bolj ali manj suvereno uporablja različne jezike. Na to, kateri jezik(i) se v določenem trenutku vzpostavi(jo) kot primarni, pa odločilno vpliva kakovost izpostavljenosti govorca raznim jezikom (Thordardottir 2011: 427): primarni je/so tisti jezik(i), ki mu/jim je govorec izpostavljen dlje časa, kontinuirano ter v čim različnejših sporazumevalnih okoliščinah, oblikah in rabah.

Prav tako sporna je tudi definicija manjšinskega jezika kot jezika okolja. Kljub dejstvu, da so nekatere manjšine (npr. slovenska v Italiji) avtohtone, priznane in zaščitene, to še ne pomeni, da je manjšinski jezik dejansko in vsestransko prisoten v okolju (Mezgec 2015) in da je ta prisotnost tolikšna ali takšna, da bi lahko pozitivno vplivala na izpostavljenost govorcev (Unsworth 2014).

Da implicitno enačenje maternega (afektivnega), prvega (kognitivnega) in primarnega (pragmatičnega) jezika na eni strani ter manjšinskega jezika in jezika okolja na drugi vpliva na jezikovno načrtovanje, je na primer očitno pri analizi različnih pedagoških in didaktičnih modelov (Bogatec 2015). Vztrajanje pri didaktičnem modelu, ki izhaja iz predpostavk, da je manjšinski učni jezik samoumevno tudi materni jezik, *J1* in *primarni jezik* vseh udeležencev v izobraževalnem procesu, obenem pa tudi jezik

okolja, v katerem otroci oz. mladostniki odraščajo, je predvsem ideološko pogojeno stališče, saj količina objavljenih raziskav na to temo ne dopušča možnosti, da bi lahko šlo za nepoznavanje situacije in pomanjkanje analitične refleksije o njej.

Ideologija med lokalnimi specifikami in normativnimi modeli

Iz diskurza, s katerim govorniki ubesedujejo svoje percepcije, reprezentacije in tematizacije (lastnega) jezika, je mogoče izluščiti marsikatero psihološke, sociološke in antropološke predpostavke, ki se sicer lahko pojavljajo kot implicitne, ki pa nadalje generirajo identitetne opcije (na ravni posameznika in skupnosti), znanstvene in strokovne epistemologije oz. metodologije in, nenazadnje, strategije odločevalcev na področju jezikovnega načrtovanja, politik in usmeritev.

Diskurz, ki ga je slovenska narodna manjšina v Italiji vsaj v zadnjem desetletju oblikovala ob raznovrstnih obravnavah slovenskega jezika, kaže na nekatere izrazito ideološke elemente – t. i. ideološka jedra, ki jih lahko povzamemo s tremi pojmi: preteklost, čistost in lokalnost (Grgič 2016). Nostalgično-puristični diskurz o jeziku se oblikuje iz predpostavke, da je bil jezik skupnosti nekoč (pri čemer ni definirano, kdaj naj bi ta *nekoč* bil) »lep«, »pravilen« in »čist«. Dejstvo, da o tem nepokvarjenem in neomadeževanem jeziku nimamo nobenih virov (zapisov, posnetkov, indirektnih pričevanj ...), je za ideološki diskurz nerelevantno: »V hribovitih vaseh se je ohranil lep jezik in starejši ljudje govorijo tako lepo, da se ti srce omehča.« Z ideološkim jedrom nostalgije je tesno povezano ideološko jedro čistosti. »Čist« je tisti jezik, v katerem ni »tujk«, »kalkov« in »popačenk« – strokovno in nestrokovno izrazje se v pregledanem vzorcu pojavlja in prepleta brez kake terminološke doslednosti in epistemološke opredeljenosti. Ideološki diskurz izhaja iz nedokazanih in nedokazljivih predpostavk: 1) da je nekje nekoč tak »čist« jezik res obstajal; 2) da je bilo to za jezik – in za skupnost govorcev? – dobro; 3) da morata stroka in politika težiti k ponovni vzpostavitvi takega stanja oz. vsaj k »ohranjanju« tega, kar je še »čistega« sploh ostalo.⁸

V diskurzu o slovenskem jeziku znotraj slovenske manjšine v Italiji se pogosto pojavlja tudi ideološko jedro, ki vzpostavlja neko hierarhično neravnovesje med »vrednostjo« lokalnega idioma (govora, narečja, različic ...) in drugih, predvsem osrednjih in splošno uveljavljenih idiomov slovenskega jezika. Lokalni idiom je seveda »boljši« od vseh ostalih splošnosporazumevalnih kodov iz danega jezikovnega kontinuuma: »Mogoče je /v Ljubljani/ moteče dejstvo, da 'zamejci' radi poslovenimo italijanske besede in imamo v sebi zakoreninjene kalke iz italijanščine. Kljub temu pa je naš pogovorni jezik dosti bližji Toporišičevemu kot anglo-nemško-slovenščina tipičnega Slovenca iz Slovenije.« Kritična analiza diskurza, ki sem jo opravila, je

⁸ Tu na splošno povzeman ključne elemente in predpostavke tega ideološkega jedra (Petrović 2007, 53). Kritična analiza diskurzov, ki sem jo izvedla na besedilih slovenskih medijev v Italiji, je pokazala, da so te predpostavke med avtorji zelo pogoste in da je diskurz glede tega izredno konvergenten.

dokazala, da je iz tega izvzet le normirani, regulirani knjižni jezik, ki pa naj ne izhaja iz dejanske rabe, ampak iz rekonstrukcije domnevnega stanja čistosti in pravilnosti – od tod tudi sklicevanje na starejše normativne vire, na primer na Pleteršnikov slovar (1894/95) ali na SP 1962.

Tako oblikovan ideološki diskurz vpliva seveda ne samo na jezikovno načrtovanje, na jezikovne politike in strategije, ampak tudi na druge prakse, povezane z jezikom. Pričakujemo na primer lahko, da bo jezikovni pouk v danem kontekstu bolj tradicionalen kot inovativen: v tem »hrepenenju po lepem jeziku« bodo imela literarna besedila seveda prednost pred drugimi teksti, starejša besedila pred novejšimi, jezikovno bolj puristična pred eksperimentalnimi; učenje jezika v didaktično strukturiranih okoljih bo imelo višjo vrednost kot spontano usvajanje; enovitost in normiranost bosta bolj zaželeni od raznolikosti in mnogoterosti; knjižni in zborni jezik bosta bolj cenjena kot splošnopogovorni; poseben status bo še naprej imelo narečje kot nosilec pozitivnih vrednot lokalnosti in arhaičnosti. Cilj jezikovne politike bo predvsem ohranjanje,⁹ ne pa promoviranje jezika ali spodbujanje njegove rabe.

Posledice podpiranja normiranega, konservativnega jezika na eni strani in tradicionalnega, lokalnega narečja na drugi so seveda že zaznavne – v kolikšni meri in v katerih kontekstih, skušam ugotoviti z raziskavo, ki je trenutno v teku. Preverjam namreč hipotezo, da govorcem slovenskega jezika v zamejstvu zmanjkuje prav kod, ki ga sicer najbolj pogosto uporabljamo za potrebe vsakdanje komunikacije – to je splošnosporazumevalni jezik z vsemi svojimi različicami, odstopanji in posebnostmi. Analiza gradiva je doslej pokazala, da percepcija kontinuuma slovenskega jezika na ravni vsakodnevnih sporazumevalnih praks upada; edini idiom, ki se obravnava kot vseslovenska *koinè*, je knjižni (in književni!) jezik, medtem ko je slovenski splošnosporazumevalni jezik pogosto pojmovan kot »pokvarjen«, »potujčen«.¹⁰ Nekatere prvine splošnosporazumevalnega jezika so celo percipirane kot narečne oziroma žargonske, nek vzporedni standard pa se že uveljavlja na ravni posameznih strokovnih idiomov (npr. v terminologiji s področja uprave, financ, bančništva ...) in v sporazumevalnih praksah govorcev – tako vsaj kažejo prvi izsledki raziskave, ki pa še ni zaključena. Govorci se identificirajo ali z lokalnim narečjem ali z mešanico italijanskega in slovenskega jezika (Pertot, Kosic 2014), kar nakazuje, da so prisotni nekateri elementi pidžinizacije in kreolizacije, kar seveda ni izjema obravnavanega okolja. Je pa res, da ti procesi (lahko) vodijo v jezikovni secesionizem oz. v identifikacijo z izključno lokalnim idiomom, kar lahko na nekoliko daljši rok pomeni izločitev iz določenega jezikovnega in kulturnega kontinuuma.

⁹ Opozarjam na terminološko zagato, ki se pojavlja ob slovenskem terminu ohranjanje, ki po eni strani označuje zagotavljanje nadaljnje rabe jezika (ang. maintenance), po drugi strani pa nespreminjanje jezika (ang. retention).

¹⁰ Taka stališča so prisotna tudi v drugih okoljih, vendar pa je za analizirano gradivo značilno to, da kot tuje in nesprejemljive opredeljuje tudi nekatere prakse, ki so se v slovenskem okolju že uveljavile, npr. besede tipa »radirka«, »puli«, »burek« itd.

Italijansko-slovensko jezikovno stikanje

Kot sem že nakazala v uvodu, so raziskave pojavov italijansko-slovenskega jezikovnega stikanja, ki bi slonele na sodobnih, znanstveno relevantnih metodologijah in ki bi nudile celosten vpogled v dejansko stanje jezika, še neizdelane. Že navedene sociološke, sociolingvistične in psiholingvistične raziskave, ki so bile na naselitvenem območju slovenske manjšine v Italiji opravljene v zadnjih dveh do treh desetletjih, so pokazale, da je populacija šol s slovenskim učnim jezikom vse bolj heterogena; v šole prihajajo učenci z vedno bolj raznolikim jezikovnim predznanjem in z vedno bolj neenakomerno stopnjo razvoja sporazumevalnih veščin v slovenskem jeziku. To je sicer z vidika ohranjanja rabe jezika pozitivno (Brezigar 2013): problematično postane takrat, ko družba nima izdelanih učinkovitih strategij za podporo usvajanju jezika (in specifično manjšinskega jezika) v heterogenih okoljih.

Ne glede na to, katere jezike so ti otroci in mladostniki usvojili v zgodnjem otroštvu, ostaja namreč nesporno dejstvo, da je okolje, v katerega so potopljani, skoraj v celoti ali italijansko govoreče ali slovensko govoreče z izrazito izstopajočimi lokalnimi specifikami in z minimalno izpostavljenostjo sporazumevalnim praksam in jezikovnim rabam, ki se razlikujejo od lokalnih. Iz italijanskega okolja – tudi virtualnega – usvajajo govorniki nove vsebine in nova znanja, s tem pa tudi jezikovne elemente in prakse. Slovenska okolja v zamejstvu nudijo govornikom predvsem stik z lokalno realnostjo in, posledično, tudi z lokalnimi jezikovnimi rabami, ki se včasih že močno distancirajo od slovenskega jezikovnega kontinuuma.

Sam obstoj specifičnih lokalnih rab seveda ni problematičen. Pojavi jezikovnega stikanja ne predstavljajo »grožnje« za jezik in niti niso razširjeni samo med nižje izobraženimi, socialno ranljivimi ali drugače neozaveščenimi govorniki. Nasprotno: različne raziskave, opravljene med različnimi skupnostmi govorcev, so pokazale, da so tovrstni pojavi lahko celo kazalci razvitih jezikovnih in pragmatičnih spretnosti govorcev ter da so razširjeni v različnih družbenih okoljih (Woolard 2004: 75). Z vidika jezikovnega načrtovanja pa so ti pojavi problematični takrat, ko prihaja do neuravnovešenega razvoja jezikovnih veščin in komunikacijskih spretnosti govorcev manjšinskega jezika; ti so lahko sicer nominalno dvojezični, vendar pa je njihov primarni jezik le še izključno večinski jezik (npr. italijanščina), manjšinski jezik (npr. slovenščina) pa izrazito oslavljen (Cook 2003 in Schmid 2007).

Na naselitvenem območju slovenske manjšine v Italiji je malo okolij in položajev, v katerih bi govorniki prihajali v stik s slovenskim splošnosporazumevalnim jezikom in mu bili izpostavljeni po sistemu popolne potopitve. Lokalni kontekst, ločen od prostora, v katerem je slovenščina primarni sporazumevalni kod, pa govornikom omogoča (in od njih celo zahteva) skoraj izključno rabo lokalnih jezikovnih prvin (Sanchez-Stockhammer 2012: 134), kompenzacijskih strategij¹¹ in sporazumevalnih

¹¹ Med te prištevamo različne oblike alternacije in mešanja kodov (ang. code switching, code mixing), hibridizacijo (tvorjenje in/ali pregibanje besed s korenomo/osnovo dominantnega jezika in obrzili/končnicami podrejenega jezika), rabo paronimov in kalkov, poenostavljanje slovničnih paradigem po modelu dominantnega jezika, opisovanje predmetnosti namesto njenega poimenovanja, rabo nadpomenk namesto besed, ki jih govorec ne pozna, in druge pojave.

praks, ki se razlikujejo od tistih, ki so sicer običajne za slovenski jezikovni kontinuum. Problematičen seveda ni obstoj tovrstnih praks in strategij, ampak dejstvo, da postaja lokalni idiom edina različica slovenskega jezika, s katero prihaja v stik vse večja skupina govorcev: lokalni kontekst v nekaterih primerih namreč niti ne dovoljuje, da bi splošne prvine in rabe prodrle v skupnost govorcev in se znotraj te vsaj razširile kot ena od možnih sporazumevalnih opcij.

Na podlagi že objavljenih socio- in psiholingvističnih raziskav ter na podlagi prvih izsledkov novih raziskav, ki so zdaj v teku, sem postavila hipoteze, da govorci, ki se identificirajo s slovensko manjšino v Italiji, 1) ne poznajo (in posledično ne morejo uporabljati) nekaterih splošno uveljavljenih rab slovenskega jezika in sporazumevalnih praks, značilnih za slovenski jezikovni kontinuum oz. za prostor, v katerem je slovenski jezik primarni sporazumevalni kod; 2) ne prepoznajo izrazito lokalnega značaja nekaterih rab in jih posledično ne morejo nadomestiti z rabami, ki so bolj značilne za osrednji slovenski prostor, ko in če je to potrebno; 3) se ne morejo povsem odpovedati kompenzacijskim strategijam, ki jim omogočajo, da se sporazumevajo znotraj slovenskega jezikovnega kontinuuma, saj njihove jezikovne in komunikacijske veščine v tem jeziku niso dovolj razvite.

Pod takimi pogoji izbira idioma ni več stvar odločitve govorca, ampak potrebe oz. nuje. Govorec, ki je sicer nominalno dvojezičen, a je njegova dvojezičnost tako zelo neuravnotežena, da večinski jezik (npr. italijanščina) absolutno prevladuje, dejansko nima možnosti, da bi »svobodno« izbiral idiom, ki ga bo uporabljal za potrebe vsakdanje komunikacije. Slovenščina se torej zreducira na nekaj okolij, pa čeprav prestižnih: nekdanjim zaprtim in manj uglednim okoljem (družini, vasi, ožjemu krogu prijateljev ...) tako danes dodajamo še šole, javne prireditve, proslave in – vsaj nominalno – odnose z javno upravo, kar sicer daje slovenščini nek višji status in prestiž. A ta simbolična vrednost ni nujno premo sorazmerna z razvojem jezikovnih veščin in komunikacijskih spretnosti v slovenskem jeziku. Nasprotno: kot so dokazale nekatere raziskave v drugih okoljih (Cooper 1989), lahko jezik, ki ima izrazito simbolično vlogo in vrednost, kmalu postane zgolj dediščinski jezik ali, če poenostavimo, folklorna posebnost. To se sicer bolj pogosto dogaja v t. i. jezikovnih otokih, ki niso neposredno povezani s prostorom, kjer je določeni jezik primarni sporazumevalni kod; zato je dejstvo, da te pojave opažamo tik od slovenski meji, presenetljivo in posebej zanimivo.

Trenutno preverjam hipotezo, da za pomemben delež govorcev slovenskega jezika v Italiji, ki se prištevajo med pripadnike avtohtone manjšine, slovenščina ni več primarni jezik, torej jezik, ki ga najbolj suvereno uporabljajo v različnih položajih. Ta premik je opaziti tudi pri t. i. rojenih govorcih, torej pri tistih, ki navajajo, da je slovenščina njihov prvi oz. materni jezik, ter pri govorcih, ki so obiskovali (ali ki pravkar obiskujejo) šole s slovenskim učnim jezikom. Ti govorci se zatekajo k raznovrstnim kompenzacijskim strategijam, s katerimi premagujejo nižjo stopnjo razvoja jezikovnih veščin v manjšinskem jeziku. Da gre v teh primerih dejansko za kompenzacijske strategije in ne za sporazumevalne opcije, ki jih govorci izbirajo

v okviru svojih pragmatičnih strategij, skušam ugotoviti z namenskim testiranjem, ki je doslej potrdilo moje hipoteze. Nadalje se govorci odločajo tudi za opuščanje rabe slovenskega jezika ali enega od njegovih kodov in v določenih položajih raje uporabljajo italijanski jezik – ta pojav ni nov, domnevam pa, da se v zadnjih desetletjih širi, kar zaenkrat potrjujejo tudi raziskave, ki pa so še v teku.

Sklep

Na podlagi doslej opravljenih raziskav lahko postavim vsaj utemeljeno hipotezo, da so se na naselitvenem območju slovenske manjšine v Italiji že uveljavili procesi, ki imajo nekatere značilnosti pidžinizacije, folklorizacije, okamnitve, oslabitve in opuščanja (zamenjave) slovenskega jezika. Ti procesi niso posledica nezadostne pravno-formalne zaščite ali nižjega statusa oz. prestiža manjšinskega jezika, ampak predvsem pomanjkanja pasivne (*input*) in aktivne (*output*) izpostavljenosti različnim rabam slovenskega splošnosporazumevalnega jezika in drugih idiomov slovenskega jezikovnega kontinuuma. Neustrezne jezikovne politike, ki izhajajo predvsem iz ideoloških predpostavk in temeljijo na izboljševanju jezikovnih higienikov, ne pa na implementaciji motivatorjev, le še pospešujejo procese, kot so različni primeri kompenzacijskih strategij ter različne oblike in stopnje zamenjave jezika za potrebe vsakdanjega sporazumevanja.

Literatura

- Bogatec, Norina, 2015. Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji. *Razprave in gradivo* 74. 5–21.
- Brezigar, Sara, 2013: Ali se slovenska jezikovna skupnost v Furlaniji – Julijski krajini lahko širi? Poučevanje in učenje slovenščine med večinskim prebivalstvom kot perspektiva za dolgoročno ohranjanje manjšinskega jezika. Jagodic, Devan, in Čok, Štefan (ur.): *Med drugim in tujim jezikom. Poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije – Julijske krajine*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut - SLORI. 97–113.
- Carli, Augusto, Sussi, Emidio, in Kaučič-Baša, Majda, 2002: History and Stories. Identity Construction on the Italian-Slovenian Border. Meinhof, Ulrike H. (ur.): *Borders in Europe. Border Region Studies*. Aldershot: Ashgate. 33–51.
- Cook, Vivian, 2003: The changing L1 in the L2 user's mind. Cook, Vivian (ur.): *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters. 1–18.
- Cook, Vivian, 2008: *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education Company.
- Cooper, Robert L., 1989: *Language Planning and Social Change*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Grgič, Matejka, 2011: Semiotika in teorija simbolov: kaj nam povesta o odnosu govorcev do (lastnega) jezika? Kranjc, Simona (ur.): *Meddisciplinarnost v slovenistiki. Obdobja* 30. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 165–170.
- Grgič, Matejka, 2016: *Jezik: sistem, sredstvo in simbol. Identiteta in ideologija med Slovenci v Italiji*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut SLORI.

Mezgec, Maja, 2012: *Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku: primer slovenske manjšine v Italiji*. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Mezgec, Maja, 2015: *Raziskava o jezikovni pokrajini na naselitvenem območju slovenske skupnosti v Italiji: raziskovalno poročilo*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut SLORI.

Pertot, Susanna, in Kosic, Marianna, 2014: *Jeziki in identitete v precepu. Mišljenje, govor in predstave o identiteti pri treh generacijah maturantov šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut - SLORI.

Petrović, Tanja, 2011: *Jeziki in večjezičnosti*. Lukšič-Hacin, Marina et al. (ur.): *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Založba ZRC.

Sanchez-Stockhammer, Christina, 2012: *Hybridization in Language*. Stockhammer, Philipp W. (ur.): *Conceptualizing Cultural Hybridization. A Transdisciplinary Approach*. Heidelberg: Springer Verlag.

Schmid, Monika S., 2007. The role of L1 use for L1 attrition. Köpke, Barbara et al. (ur.): *Language Attrition: theoretical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 135–153.

Silverstein, Michael, 1979: *Language Structure and Linguistic Ideology*. Clyne, Paul R. et al. (ur.): *The Elements. A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society. 193–248.

Škiljan, Dubravko, 2002: *Govor nacije: jezik, nacija, Hrvati*. Zagreb: Golden marketing.

Thordardottir, Elin, 2011: The Relationship between Bilingual Exposure and Vocabulary Development. *International Journal of Bilingualism* 15/4. 426–445.

Unsworth, Sharon, 2014: Comparing the Role of Input in Bilingual Acquisition Across Domains. Grüter, Theres, in Paradis, Johanne (ur.): *Input and Experience in Bilingual Development*. John Benjamins Publishing Company. 181–201.

Van Dijk, Teun A., 2006: Ideology and discourse analysis. *Journal of Political Ideologies* 11/2. 115–140.

Vidau, Zaira, 2013: The legal protection of national and linguistic minorities in the Region of Friuli Venezia Giulia: a comparison of the three regional laws for the »Slovene linguistic minority«, for the »Friulian language« and for the »German-Speaking minorities«. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja / Treatises and documents: journal of ethnic studies* 71. 27–52.

Woolard, Kathryn, 2004: Codeswitching. Duranti, Alessandro (ur.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, Mass.: Blackwell. 73–94.

O KOORDINIRANIH IN VEČKRATNIH K-VPRAŠANJIH V SLOVENŠČINI¹

Prispevek obravnava večkratna in koordinirana *k*-vprašanja v slovenščini, pri čemer je pozornost posvečena zlasti primerjavi med obema skupinama vprašanj, k problematiki pa pristopamo v teoretičnem okviru tvorbene slovnice. Na podlagi razlik med koordiniranimi in večkratnimi *k*-vprašanji sklenemo, da zahtevata obe skupini vprašanj kljub navideznim podobnostim ločeno obravnavo tudi v slovenščini. Ta sklep je izhodišče za nadaljnje raziskave koordiniranih *k*-vprašanj v slovenščini, saj so tovrstna vprašanja v slovenskem jezikoslovju do tega trenutka v veliki meri neraziskana.

Ključne besede: slovenščina, tvorbena slovnica, skladnja, koordinirana *k*-vprašanja, večkratna *k*-vprašanja

0 Uvod

Slovenščina je jezik z večkratnim *k*-premikom (Golden 1997, Mišmaš 2015), saj se lahko na začetek vprašanja premaknejo vse vprašalnice, kot to pokaže (1). Vendar se ob večkratnih *k*-vprašanjih v slovenščini pojavljajo tudi koordinirana *k*-vprašanja, (2). Gre za vprašanja, v katerih so premaknjene *k*-zveze povezane s prirednim veznikom *in* (pa tudi *ter* ali *pa*).

- 1) Kdo kdaj piše sonete?

¹ Članek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P6-0382, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna. Za koristne komentarje se zahvaljujem Barbari Citko in anonimnima recenzentoma prispevka.

2) Kdo in kdaj piše sonete?

Na prvi pogled se zdi večkratna in koordinirana *k*-vprašanja v slovenščini relativno podobna, saj se v obeh vprašalnice premaknejo na prva mesta v vprašanju, vendar natančnejši pregled lastnosti ene in druge skupine vprašanj pokaže, da je treba oba tipa obravnavati ločeno. Namen tega prispevka je pokazati razlike med večkratnimi in koordiniranimi *k*-vprašanji v slovenščini, pri čemer so osnova primerjave raziskave obeh tipov vprašanj v drugih jezikih z večkratnim *k*-premikom. Primerjava je osnovana v teoretičnem okviru minimalističnega programa tvorbenne slovnice (Chomsky 1995) in na sprejemljivostnih sodbah, ki so jih na podlagi svojega govora (in ne knjižne slovenščine) o umetno ustvarjenih primerih podali rojeni govorci slovenščine.

V nadaljevanju prispevka bodo predstavljene osnovne lastnosti večkratnih *k*-vprašanj v slovenščini (razdelek 1) ter osnovne lastnosti koordiniranih *k*-vprašanj (razdelek 2). V razdelku 3 sledi primerjava obeh struktur, ki nakazuje, da se večkratna in koordinirana *k*-vprašanja v slovenščini razlikujejo na podlagi: 1. besednega reda vprašalnic, 2. možnosti sopojavitve vprašalnic *zakaj* in *kako*, 3. možnosti sopojavitve vprašalnega členka in *k*-vprašalnic, 4. položaja brezglasnic, 5. interpretacije ter 6. (ne)obveznosti *k*-premika. Prispevek je sklenjen z razdelkom 4, v katerem so nakazana izhodišča za analizo koordiniranih *k*-vprašanj.

1 Večkratna *k*-vprašanja v slovenščini

Ko govorimo o *k*-premiku, govorimo o skladenjskem premiku *k*-vprašalnice na začetek povedi oziroma stavka. Poleg enkratnega *k*-premika (tj. premik ene same vprašalnice), ki je na primer mogoč v angleščini, poznamo tudi tako imenovani večkratni *k*-premik. Gre za pojav, v katerem se na začetek stavka premaknejo vse *k*-zveze oziroma *k*-vprašalnice (npr. *kdo*, *kaj*, *zakaj*, *čigav*, *kateri X ...*) v *k*-vprašanju.² Kot to pokažeta primera (1) in (5), lahko najdemo večkratni *k*-premik tudi v slovenščini.

K-vprašanja z večkratnim *k*-premikom so bila v okviru tvorbenne slovnice deležna precej pozornosti vsaj od Rudin (1988) dalje, pri čemer je prav Rudin (1988) med drugim opazila, da se jeziki z večkratnim *k*-premikom ne obnašajo povsem enako. Tako je besedni red vprašalnic v nekaterih jezikih prost, kot to pokaže (3) za srbohrvaščino,³ medtem ko je v drugih jezikih strog, kot to pokaže (4) za bolgarščino. Primer (4b) je tako nesprejemljiv (in zato označen z zvezdico).

² Toporišič (2004) poleg poimenovanja *k*-č-vprašanja navaja še poimenovanje dopolnjevalna vprašanja, pri čemer gre v prvem primeru za poimenovanje na podlagi prvega glasu v vprašalnici, v drugem pa za poimenovanje na podlagi odgovora (Toporišič 2004: 516). V prispevku bo na podlagi literature v okviru tvorbenne slovnice, gl. na primer Golden (2000), rabljeno poimenovanje *k*-vprašanja.

³ Kot je to običajno v literaturi v okviru tvorbenne slovnice, je v prispevku rabljen izraz srbohrvaščina kot skupno poimenovanje za bosanski, srbski in hrvaški jezik, gl. Browne in Alt (2000). Vendar je rabljeno poimenovanje za posamezen jezik, kadar sledim avtorjem in navajam ugotovitve, ki so vezane na posamezen jezik.

- 3) a. Ko je **što** kome dao? srbohrvaščina
 kdo.IM POM kaj.TOŽ kdo.DAJ dati.PRET
 »Kdo je kaj komu dal?«
- b. Ko je kome **što** dao?
 c. **Što** je ko kome dao?/kome ko dao?
 d. Kome je to **što** ko dao?/ko **što** dao? (Rudin 1988: (56.))
- 4) a. Koj kogo vižda? bolgarščina
 kdo.IM kdo.TOŽ vidi.3.OS.ED.
 »Kdo koga vidi?«
- b. *Kogo koj vižda? (Rudin 1988: (54))

Primeri (5) in (6) pokazeta, da je tudi v slovenščini besedni red vprašalnic načeloma prost in da lahko *k*-zveze v večkratnih *k*-vprašanjih ločimo z breznaglasnicami oziroma prislovi, pri čemer je slovenščina podobna jezikom, kot je srbohrvaščina (gl. Golden, 1997). Hkrati velja poudariti, da obstajajo pri načeloma prostem besednem redu vprašalnic v slovenščini tudi izjeme (Mišmaš 2015), ki bodo v središču razdelka 3.1.

- 5) a. Kaj je komu dal?
 b. Komu je kaj dal?
- 6) a. Kdo veselo kaj daje?
 b. Kaj veselo kdo daje?

V slovenščini lahko poleg večkratnega *k*-premika v enostavnih povedih najdemo tudi *k*-premik iz odvisnih stavkov. Golden (1997: 251) pri tem ugotavlja, da je v slovenščini iz odvisnega stavka mogoče premakniti več kot eno vprašalnico, medtem ko Marušič (2008: 413–414) in Mišmaš (2015: 59–60) trdita, da so vprašanja z večkratnim *k*-premikom iz odvisnega stavka v slovenščini nesprejemljiva, kot to pokaže tudi primer (7).

- 7) Kaj je (*komu) rekel Janez, (*komu) da je Peter dal *(komu)? (Marušič 2008: 15.)

V nadaljevanju prispevka se bomo osredotočili na enostavna vprašanja z večkratnim *k*-premikom, pri čemer bomo nekatere druge lastnosti *k*-vprašanj pokazali na za to relevantnih mestih.⁴

Vendar je treba pred nadaljevanjem opozoriti, da večkratna *k*-vprašanja z večkratnim *k*-premikom niso edina oblika tovrstnih vprašanj v slovenščini, kot to pokaže Mišmaš

⁴ Prav tako v prispevku ne podamo analize večkratnih *k*-vprašanj v slovenščini. Za predlog analize gl. Golden (1997) in Mišmaš (2015).

(2015). Tako pozna slovenščina tudi vprašanja, v katerih se vsaj ena *k*-zveza premakne na začetek stavka, medtem ko se ostale premaknejo v *k*-projekcijo znotraj stavka (tj. večkratna *k*-vprašanja s kratkim premikom), (8), ter vprašanja, v katerih se vsaj ena *k*-zveza premakne na začetek stavka, medtem ko ostale *k*-zveze ostanejo na mestu (tj. večkratna *k*-vprašanja s *k*-zvezo na mestu), (9). Vendar je pri tem ključno, da se na prvo mesto v stavku premakne vsaj ena *k*-zveza. Le v teh primerih so večkratna *k*-vprašanja t. i. »prava« *k*-vprašanja (torej vprašanja, na katere odgovorimo z nanosnikom za posamezno vprašalnico), in ne odločevalna ali ponovljena vprašanja. K vprašanjem s t. i. neobveznim *k*-premikom se vrnemo v razdelku 3.6.

8) Kaj je Peter komu dal?

9) Kaj je Peter dal komu?

2 Koordinirana *k*-vprašanja

Izraz koordinirana *k*-vprašanja poimenuje *k*-vprašanja z vsaj dvema priredno povezanima *k*-zvezama. Najdemo jih tako v jezikih z enkratnim *k*-premikom, kot je angleščina, (10), kot v jezikih z večkratnimi *k*-premikom, kot so srbohrvaščina, (11), poljščina, (12), ruščina in slovenščina, (13).

10) What and why did he buy? angleščina
 kaj.TOŽ in zakaj POM on.IM kupiti
 »Kaj in zakaj je kupil?«

11) Ko i šta je kupio? srbohrvaščina
 kdo.IM in kaj.TOŽ POM kupiti.PRET
 »Kdo in kaj je kupil?«

12) Kto i co kupił? poljščina
 kdo.IM in kaj.TOŽ kupiti.PRET
 »Kdo in kaj je kupil?« (Tomaszewicz 2011: (2).)

13) Kdo in kaj je kupil?

Primeri (10)–(13) kažejo koordinacijo dveh *k*-zvez, vendar je mogoča tudi koordinacija treh *k*-zvez ali več, kot za ruščino pokaže Griбанова (2009) in kot za slovenščino pokaže primer (14). V vprašanjih s tremi ali več *k*-zvezami se priredni veznik v slovenščini pojavi pred zadnjo *k*-zvezo (ali za vsako *k*-zvezo). Enako velja za vezalne veznike *in*, *ter*, *pa*, kadar se pojavijo v drugih naštevalnih nizih v slovenščini (Toporišič 2004: 437).

- 14) a. Kdo, kaj in kje kupuje?
 b. Kdo in kaj in kje kupuje?
 c. *Kdo in kaj, kje kupuje?
- 15) a. Martin, Alina in Anže nekaj kupujejo.
 b. Martin in Alina in Anže nekaj kupujejo.
 c. *Martin in Alina, Anže nekaj kupujejo.

Ključna lastnost koordiniranih vprašanj je, da imajo lahko koordinirane k -zveze v tovrstnih vprašanjih bodisi različne skladijske kategorije bodisi različne udeleženske vloge (Gribanova 2009, Zhang 2007, Citko in Gračanin-Yuksek 2013). Ta lastnost je za slovenščino prikazana v primeru (14), v katerem se pojavijo dve samostalniški zvezi in prislovna zveza (dve skladijski kategoriji). Ob tem je ključno, da obstaja ta možnost zgolj za k -zveze. Kadar s prirednim veznikom združimo dve (ne- k -)zvezi, morata imeti ti zvezi enako skladijsko kategorijo oz. udeležensko vlogo, saj velja t. i. *zakon koordinacije enakih* (angl. *Law of Coordination of Likes*). Neupoštevanje zakona pojasni neslovničnost primera (16), v katerem sta združena osebek ter prislovno določilo (oz. samostalniška zveza ter predložna zveza).⁵ Primer (17), v katerem sta z veznikom *in* združena vršilec in prizadeto, pokaže neslovničnost koordiniranja argumentov (oba samostalniški zvezi, tj. ena skladijska kategorija), ki imata različni udeleženski vloge, medtem ko (18) pokaže sprejemljivost tovrstnih primerov s koordiniranimi k -zvezami.

- 16) *Miha in v Celju je spoznal Majo.
 17) *Miha in Toneta je objel.
 18) Kdo in koga je objel?

Na podlagi te lastnosti so različni avtorji sklepali, da je za koordinirana k -vprašanja nujna posebna analiza strukture, ki se razlikuje od analize večkratnih vprašanj ali analize običajne koordinacije. Splošno lahko predlagane analize delimo med enostavčne, gl. npr. Gribanova (2009) za ruščino, in dvostavčne, gl. Zhang (2007) ali Tomaszewicz (2011), medtem ko Citko in Gračanin-Yuksek (2013) trdita, da obstaja več struktur koordiniranih k -vprašanj in da se lahko različne strukture pojavljajo celo v okviru enega samega jezika, kar po Citko in Gračanin-Yuksek (2013) drži za jezike, kot so poljščina, hrvaščina ali ruščina, tj. jezike z večkratnim k -premikom. Čeprav v tem delu o strukturi samih koordiniranih k -vprašanj ne bomo razpravljali, bo v razdelku 4 nakazano izhodišče za njihovo analizo.

V nadaljevanju prispevka bomo na podlagi primerjave lastnosti večkratnih in koordiniranih k -vprašanj pokazali, da je tudi v slovenščini oba pojava treba obravnavati ločeno.

⁵ Kot opozori Zhang (2007: 2145), je bilo v preteklosti predlaganih več formulacij zakona koordinacije enakih, pri čemer nekateri avtorji trdijo, da je ključna skladijska funkcija, medtem ko drugi opozarjajo na vlogo skladijskih kategorij. Dokončen odgovor na to vprašanje za ta prispevek ni ključen, a glej Zang (2007) in reference v tem prispevku za dodatna pojasnila.

3 Primerjava koordiniranih *k*-vprašanj ter večkratnih *k*-vprašanj v slovenščini

3.1 Besedni red vprašalnic

Golden (1997: 243–244) opiše besedni red vprašalnic v slovenščini kot prost, gl. (5) in (6).⁶ Čeprav to drži v večini primerov, se v slovenščini pojavita dve izjemi. Mišmaš (2015) tako primerja sprejemljivost vprašanj z različnimi besednimi redi *k*-zvez in s pomočjo ankete pokaže, da je besedni red vprašalnic v slovenščini načeloma res prost, a da pri tem obstajata izjemi, in sicer večkratna *k*-vprašanja z *zakaj* in *kako* ter vprašanja s *k*-zvezama, ki imata enako vrednost oznake [človeško].⁷

Kadar je ena izmed vprašalnic v večkratnem *k*-vprašanju *zakaj* ali *kako*, dajejo govorniki prednost vprašanjem, v katerih se ti vprašalnici pojavita na prvem mestu v večkratnem *k*-vprašanju, pred preostalimi *k*-zvezami (Mišmaš 2015: 108–117). Vprašanja, v katerih se *zakaj* ali *kako* pojavita na drugem mestu, govorniki tipično ocenjujejo kot manj sprejemljiva. Vendar ta omejitev v koordiniranih *k*-vprašanjih ne drži, saj sta enako sprejemljiva oba besedna reda vprašalnic, kot pokazeta primera (21) in (22).

- 19) a. Zakaj je kdo prišel?
b. ?? Kdo je zakaj prišel?
- 20) a. Kako je kdo prišel?
b. ?? Kdo je kako prišel?
- 21) a. Zakaj in kdo je prišel?
b. Kdo in zakaj je prišel?
- 22) a. Kako in kdo je prišel?
b. Kdo in kako je prišel?

Kadar sta v večkratnem *k*-vprašanju *k*-vprašalnici za osebek in premi predmet označeni z oznako [+človeško], dajejo govorniki prednost vprašanjem, v katerih je na prvem mestu vprašalnica za osebek (Mišmaš 2015: 102–105), (23). V koordiniranih *k*-vprašanjih podobne omejitve *k*-zvez ne moremo opazovati, saj je besedni red vprašalnic z oznako [+človeško] prost, (24).

- 23) a. Kdo je koga objel?
b. ? Koga je kdo objel?

⁶ Anonimna recenzenta ob tem izpostavita pojem členitev po aktualnosti, vendar moramo imeti v mislih, da govorimo o zaporedju premaknjenih vprašalnic. Sledeč Toporišiču (2004: 661) tako velja, da je v *k*-vprašanjih jedro (tj. vprašalnica) na začetku vprašalnega stavka, čeprav običajno sledi izhodišču in prehodu. Takšna je tudi členitev v večkratnih *k*-vprašanjih v slovenščini, vendar pa ostaja vprašanje, ki je naslovljeno v tem razdelku, kakšno je zaporedje *k*-zvez, ko je teh v stavku več.

⁷ Za kvantitativne rezultate ankete in razlago teh rezultatov glej Mišmaš (2015).

- 24) a. Kdo in koga je objel?
b. Koga in kdo je objel?

Na podlagi teh primerov lahko sklenemo, da se večkratna in koordinirana *k*-vprašanja razlikujejo v sprejemljivosti besednih redov vprašalnic. Medtem ko je besedni red vprašalnic v večkratnih *k*-vprašanjih omejen v primerih z vprašalnicama *zakaj* in *kako* ter z vprašalnicami, ki imajo enake vrednosti oznake [človeško], je besedni red vprašalnic v koordiniranih *k*-vprašanjih povsem prost.

3.2 Vprašanja z *zakaj* in *kako*

Golden (1997: 246) pokaže, da si v večkratnih *k*-vprašanjih v slovenščini ne moreta slediti vprašalnici *zakaj* in *kako*. Kot pokažeta naslednja primera, pri tem besedni red vprašalnic ni pomemben.

- 25) a. *Zakaj kako Lojze brca Janeza?
b. *Kako zakaj Lojze brca Janeza?

Slovenščina v tem primeru ni izjema, saj drži podobna omejitev tudi v drugih jezikih z večkratnim *k*-premikom. Delovanje podobne omejitve v srbohrvaščini omeni tudi Bošković (1994, 1998). Kot pokaže (26), se *zašto* »zakaj« in *kako* »kako« ne moreta hkrati premakniti na začetek večkratnega *k*-vprašanja, medtem ko se lahko na začetek premakneta *k*-argument in *k*-prislov.⁸

- 26) *Zašto je kako istukao Petra? srbohrvaščina
zakaj POM kako pretepsti.PRET Petar.TOŽ (Bošković 1994: (7a))

- 27) Kako je koga Petar istukao? srbohrvaščina
kako POM kdo.TOŽ Petar.IM pretepsti.PRET
»Kako je koga Petar pretepel?« (Bošković 1994: (8a))

Vendar Bošković (1998: 22) pokaže, da se sprejemljivost primerov s prislovoma *zašto* »zakaj« in *kako* »kako« v srbohrvaščini izboljša, kadar sta vprašalnici ločeni z drugo *k*-zvezo, ki ni prislov, ali kadar sta vprašalnici povezani z veznikom *in*. Golden (1997: 247) pokaže, da podobno drži tudi v slovenščini, saj so primeri, v katerih sta *zakaj* in *kako* ločena z brezglasnicami oz. drugimi vprašalnimi zvezami, sprejemljivejši, (30) in (31).

- 28) ?Zašto je koga kako istukao? srbohrvaščina
zakaj POM kdo.TOŽ kako pretepsti.PRET
»Zakaj je koga kako pretepel?« (Bošković 1998: (54))

⁸ Za analizo neslovničnih primerov gl. Bošković (1994).

- 29) Zašto i kako je istukao Petra? srbohrvaščina
zakaj in kako POM pretepsti.PRET Peter.TOŽ
»Zakaj in kako je pretepel Petra?« (Bošković 1998: (53))
- 30) (Peter je izpite opravljal ustno, ker si je zlomil roko.)
?* Zakaj jih je kako Peter opravljal? (Golden 1997a: (11a))
- 31) Zakaj so ga kje koliko časa pred kom kako zasliševali? (Golden 1997a: (11c))

Na podlagi srbohrvaškega primera (29) lahko pričakujemo, da so tudi v slovenščini koordinirana *k*-vprašanja z *zakaj* in *kako* bolj sprejemljiva. Kot to pokaže primer (32), se napoved uresniči, saj ocenjujejo govorniki tovrstne primere kot povsem sprejemljive.

- 32) Zakaj in kako je pretepel Petra?

Primeri večkratnih in koordiniranih *k*-vprašanj s *kako* in *zakaj* torej pokažejo, da se oba tipa *k*-vprašanj v slovenščini razlikujeta glede na možnost sopojavitve teh vprašalnic.

3.3 Sopojavitev *ali/a* ter *k*-zveze

V slovenščini lahko nakazuje odločevalna ali *da-/ne*-vprašanja raba členkov *ali* oziroma *a*, (Toporišič 2004: 516), v nekaterih govorih pa tudi *če* ali *kaj*, ki delujejo kot označevalec vprašanja (tj. tisti element, ki nakazuje vprašalni pomen stavka):

- 33) A študiraš?

Omenjeni označevalci se lahko v slovenščini pojavijo v koordiniranih *k*-vprašanjih in vprašanjih z več *k*-zvezami, pri čemer se ti skupini razlikujeta glede na interpretacijo *k*-zvez. Zaimki, kot so *kdo*, *kaj*, *kje* ..., lahko namreč dobijo različna branja. Lahko so interpretirani kot vprašalnice (kot v večkratnih *k*-vprašanjih, kakršna so (1), (5), (6) ...), medtem ko so na primer v pogojnih stavkih interpretirani kot nedoločni oz. poljubnostni zaimki, (34):⁹

- 34) Maja ne ve, če bo kdo prišel na večerjo.

⁹ Toporišič (2004: 311, 312) sicer privzema, da so nedoločni le zaimki s predpono *ne-* (*nekaj*, *nekdo* ...), medtem ko so v njegovem pristopu poljubnostni zaimki tisti brez predpone, ki so nastali iz vprašalnih s konverzijo in ki se pojavljajo v pogojnih, vprašalnih, železnih in vzklčnih stavkih. »Golih« *k*-zaimkov v tovrstnih (polarnih) okoljih, gl. Mišmaš (2015) in reference v tem delu, v tem prispevku ne bomo ločevali med poljubnostne in nedoločne zaimke, saj lahko tovrstni zaimki v omenjenih okoljih v slovenščini dobijo tako poljubnostno kot nedoločno branje.

Kadar se vprašalni členek pojavi na prvem mestu vprašanja z več *k*-zvezami, te *k*-zveze ne prejmejo vprašalne interpretacije. Govorci jih namreč interpretirajo kot nedoločne/poljubnostne zaimke, ki posledično v odgovoru ne potrebujejo nanosnika. Tako gre v primeru (35) za odločevalno vprašanje, na katerega govorci odgovorijo z *da* ali *ne*, medtem ko je odgovor *da/ne* na vprašanje (36), brano z izjavljajno intonacijo, gl. Toporišič (2004: 516), nesprejemljiv. Odgovor na vprašanje (36) je lahko zgolj oseba, ki študira (oz. izjava, ki to osebo poimenuje). Napisano velja tudi za vprašanja z več *k*-zvezami, pri čemer je primer (37) interpretiran kot odločevalno, primer (38) pa kot večkratno *k*-vprašanje.

35) A kdo študira?

36) Kdo študira?

37) A kdo kaj študira?

38) Kdo kaj študira?

Če z vprašanjema (35) in (37) primerjamo koordinirana vprašanja, v katerih sta z veznikom *in* povezana vprašalni členek in *k*-zveza, lahko vidimo, da so tovrstna vprašanja povsem sprejemljiva, pri čemer lahko na vprašanje, kakršno je (39) odgovorimo z: »Ja, matematiko.«¹⁰ To pomeni, da vprašalni členek ne vpliva na interpretacijo *k*-zveze.

39) A in kaj študiraš?

40) A in kdo kaj študira?

Še več, vprašalni členek in *k*-zveza sta zamenljiva le v koordiniranem vprašanju (čeprav je običajnejši besedni red v (39)), medtem ko je vprašanje (42) povsem nesprejemljivo.

41) Kaj in a študiraš?

42) *Kaj a študiraš?

Ti primeri kažejo, da so lahko le v koordiniranih *k*-vprašanjih *k*-zveze interpretirane kot vprašalne, če vprašanje uvajajo označevalci vprašanj, kakršna sta *ali* in *a*. Koordinirana in večkratna *k*-vprašanja se torej ponovno obnašajo različno.

¹⁰ Tudi v teh primerih se jeziki obnašajo različno, gl. npr. Tomaszewicz (2011) za poljščino.

3.4 Položaj breznaglasnic

V slovenščini so breznaglasnice tipično na drugem mestu v stavku, pri čemer morajo slediti prvemu sestavniku oziroma pri čemer ne razdelijo besednih zvez (Franks in Holloway King 2000: 39), kot pokaže (43). V *k*-vprašanjih v slovenščini breznaglasnice sledijo prvi vprašalnici, (44).

- 43) a. Mlad slovenski pisatelj je napisal roman.
 b. * Mlad je slovenski pisatelj napisal roman.
 c. * Mlad slovenski je pisatelj napisal roman.
- 44) a. Kdo je kaj napisal?
 b. Kaj je kdo napisal?
 c. * Kdo kaj je napisal?
 č. * Kaj kdo je napisal?
 d. * Kaj je kdo je napisal?

Koordinirana *k*-vprašanja v slovenščini se ponovno obnašajo drugače, saj lahko v njih breznaglasnice zasedajo tri različne položaje: pojavijo se lahko za vsako *k*-zvezo, le za zadnjo zvezo v naštevalnem nizu vprašalnic in le za prvo *k*-zvezo v naštevalnem nizu.

- 45) a. Kdo *je* in koga *je* udaril?
 b. Kdo in koga *je* udaril?
 c. Kdo *je* in koga udaril?

Vidimo torej, da se večkratna *k*-vprašanja in koordinirana *k*-vprašanja razlikujejo glede na položaj, ki ga v njih zasedajo breznaglasnice.

3.5 Interpretacija koordiniranih ter večkratnih *k*-vprašanj

V kontekstu večkratnih *k*-vprašanj pogosto govorimo o interpretaciji teh, pri čemer je, sledeč Hamblinu (1958), pomen vprašanja pravzaprav pomen odgovora na vprašanje. Glede na odgovore, ki jih lahko dobijo večkratna *k*-vprašanja, lahko ločujemo med odgovori s seznamom parov ali odgovori s posameznim parom. Tako lahko v bolgarščini večkratna *k*-vprašanja prejmejo le odgovore v obliki seznama parov, medtem ko so v srbohrvaščini mogoči tako odgovori s seznamom parov ali odgovori s posameznim parom (Bošković 2002: 358). To pomeni, da v bolgarščini vprašanje, kakršno je (46a), ne bo moglo biti primerno rabljeno v podanem kontekstu, ki zahteva odgovor s posameznim parom, medtem ko je (46b) povsem sprejemljivo vprašanje v srbohrvaščini.

- 46) John je v trgovini in vidi nekoga, ki kupuje kos oblačila, a ne vidi točno, kdo je ta oseba in kaj kupuje. Zato vpraša trgovca:
- a. # Koj kakvo e kupil? bolgarščina
 kdo.IM kaj.TOŽ POM kupil.PRET
 »Kdo je kaj kupil?« (Bošković 2002: (21))
- b. Ko je šta kupio? srbohrvaščina
 kdo.IM POM kaj.TOŽ kupil.PRET
 »Kdo je kaj kupil?« (Bošković 2002: (22))
- c. Kdo je kaj kupil?

Kot je prikazano v (46c), lahko v slovenščini vprašanje z večkratnim *k*-premikom rabimo v kontekstu, ki zahteva odgovor z enim samim parom, čeprav lahko večkratna *k*-vprašanja v slovenščini dobijo tudi odgovore s seznamom parov. Oba tipa odgovorov na eno samo vprašanje sta prikazana v spodnjem primeru:

- (47) *Kdo je kaj kupil?*
 O1: Janez je kupil torto.
 O2: Janez je kupil torto, Miha sok, Tina balone ...

Koordinirana *k*-vprašanja se od večkratnih *k*-vprašanj razlikujejo tudi v interpretaciji, ki jo prejmejo. Tako koordinirana vprašanja podpirajo zlasti odgovore, v katerih je podan posamezen par, kar velja tudi za druge jezike, gl. Citko in Gračanin-Yukseš (2013). Odgovori s seznamom parov so na koordinirana *k*-vprašanja mogoči le v posebnih kontekstih.¹¹ Tako vprašanja, kakršno je (48), tipično dobijo odgovor z enim samim parom.

- (48) *Kdo in kaj je kupil?*
 O1: Janez (in) torto.
 O2: # Janez (in) torto, Miha sok, Tina balone ...

3.6 Neobveznost *k*-premika

Ena izmed posebnosti večkratnega *k*-premika v slovenščini je, da je ta v slovenščini neobvezen (Mišmaš 2015). Tako se lahko v večkratnem *k*-vprašanju z dvema vprašalnicama na začetek povedi premakneta obe vprašalnici ali le ena vprašalnica, (49). Ključno pa je, da se na prvi položaj vprašanja premakne *vsaj ena vprašalnica*, saj le tovrstna vprašanja prejmejo »pravo« vprašalno interpretacijo (tj. na njih odgovorimo z nosnikom za posamezno vprašalnico), in ne interpretacije, značilne za odločevalna ali ponovljena vprašanja. V primeru (50) je prikazano odločevalno vprašanje, za katerega je tipična rastoča intonacija, v primeru (51) pa ponovljeno vprašanje, za katerega je značilno poudarjanje vprašalnic.

¹¹ Tomaszewicz (2011:190–192) na primer predlaga, da je koordinirano *k*-vprašanje z odgovorom s seznamom parov mogoče le v kontekstih, v katerih je v skupnem ozadju pomenska predpostavka o obstoju seznama parov.

- (49) a. Kdo je koga včeraj narisal?
 b. Kdo je včeraj narisal koga?

(50) Je včeraj narisal kdo koga?

(51) Je včeraj narisal KDO KOGA?

V koordiniranih vprašanjih je stanje drugačno. Kadar se v vprašanju pojavita dve vprašalnici, se morata ti pojaviti ob vezniku, (52). Pa vendar se neobveznost *k*-premika pokaže tudi v koordiniranih *k*-vprašanjih, in sicer v vprašanjih s tremi *k*-zvezami, (53).

- (52) a. Kdo in koga je včeraj narisal?
 b. *Kdo in je včeraj narisal koga?

- (53) a. Kdo, kdaj in koga je narisal?
 b. Kdo in kdaj je narisal koga?

Sklenemo lahko torej, da se morata ob prirednem vezniku v koordiniranih *k*-vprašanjih pojaviti vsaj dve vprašalnici, medtem ko je premik preostalih vprašalnic v slovenščini neobvezen. V večkratnih *k*-vprašanjih pa se mora na prvo pozicijo v stavku premakniti vsaj ena vprašalnica.

4 Sklep ali izhodišče za nadaljnje raziskave

V razdelku 3 je bilo pokazano, da se večkratna in koordinirana *k*-vprašanja v slovenščini razlikujejo glede na 1. besedni red vprašalnic, 2. možnost sopojavitve vprašalnic *zakaj* in *kako*, 3. možnost sopojavitve vprašalnega členska in *k*-vprašalnic, 4. položaj breznaglasnic, 5. pripisano interpretacijo ter 6. (ne)obveznost *k*-premika. Tem opažanjem seveda sledi vprašanje, od kod te razlike izvirajo. Izkáže se, da lahko razlike med obema tipoma vprašanj razložimo z različnima zgradbama večkratnih in koordiniranih *k*-vprašanj, kot so v preteklosti za druge jezike že pokazali različni avtorji, npr. Zhang (2007), Gribova (2009), Tomaszewicz (2011), Citko in Gračanin-Yuksek (2013). Sklepamo namreč lahko, da imajo koordinirana vprašanja v slovenščini dvostavno strukturo.

V nadaljevanju bomo sledeč Mišmaš (2015) privzemali, da gre pri *k*-premičku v slovenščini za skladenjski premik *k*-zvez v vezniško zvezo CP, pri čemer je sled vprašalnice *t* neizgovorjena:¹²

- (54) [CP Kaj, [TP Miha pije t_i]]

¹² Opozoriti je treba, da sheme vprašanj niso natančne, saj Mišmaš (2015) privzema t. i. razširjeno projekcijo CP, v okviru katere se prva *k*-zveza premakne v vprašalno, preostale pa v *k*-projekcijo.

(55) [CP Kdo_k kaj_i [TP t_k pije t_i]]

Do premika pride tudi v koordiniranih *k*-vprašanjih, vendar gre v teh primerih za *k*-premik iz dveh ločenih stavkov, kot to predlaga npr. Tomaszewicz (2011). Kot pokaže (56b), se *k*-zvezi najprej premakneta iz dveh ločenih časovnih zvez TP, čemur sledi izbris TP-ja prvega vprašanja.

(56) a. Kdo in kaj pije?

b. [CP Kdo_k [TP t_k pije]] in [CP kaj_i [TP pije t_i]]

Ta zgradba pojasni 1., 2. in 3. lastnost – ker gre za koordinacijo dveh stavkov, sta besedni red vprašalnic in sopojavitvev *zakaj* in *kako* neproblematična, saj izhaja vsaka vprašalnica iz svojega stavka, prav tako iz svojega stavka izhaja vprašalni členek, ki posledično ne vpliva na interpretacijo vprašalnice v *k*-vprašanju (niti ni pomembno, ali členek izvira iz prvega ali drugega stavka). Problematična ni več niti 6. lastnost. Zdi se namreč, da lahko koordiniramo le dve slovnični vprašanji, kar pa zahteva premik vsaj ene vprašalnice pa prvo mesto v *k*-vprašanju, gl. Mišmaš (2015).

Kljub nakazani rešitvi ostaja v kontekstu koordiniranih *k*-vprašanj mnogo nerešenih težav. Tako puščamo ob strani razliki pod 4. in 5. točko, saj zahtevata ti natančnejšo raziskavo tako interpretacije večkratnih *k*-vprašanj kot obnašanja brez naglasnic v teh, kot to za prvo lastnost pokaže Tomaszewicz (2011) in za drugo pokažeta Citko in Gračanin-Yuksek (2013). Posledično je članek, katerega namen je bil pokazati nekatere razlike med večkratnimi in koordiniranimi *k*-vprašanji v slovenščini, zgolj izhodišče za nadaljnje raziskave koordiniranih *k*-vprašanj v slovenščini, saj so tovrstna vprašanja v slovenskem jezikoslovju do tega trenutka v veliki meri neraziskana, a zaradi svojih posebnosti izjemno zanimiva, še posebej, ker nam lahko pomagajo natančneje razumeti skladnjo vprašanj, ne le v slovenščini, temveč v človeških jezikih nasploh.

Literatura

Bošković, Željko, 1994: ECP, Spec-Head agreement, and multiple *wh*-movement in Overt Syntax. Sergey, Avrutin, Franks, Steven, in Progovac, Ljiljana (ur.): *Formal Approaches to Slavic Linguistics: The MIT Meeting, 1993*. Ann Arbor: Michigan Slavic Publications. 119–144.

Bošković, Željko, 1998: *Wh*-phrases and *wh*-movement in Slavic. Prispevek je bil predstavljen na konferenci Comparative Slavic Morphosyntax Conference, ki je od 5. do 7. junija 1998 potekala v Bloomingtonu (Indiana, ZDA).

Bošković, Željko, 2002: On multiple *wh*-fronting. *Linguistic Inquiry* 33/3. 351–383.

Browne, Wayles, in Alt, Theresa, 2004: *A Handbook of Bosnian, Serbian, and Croatian*. <<http://www.seclrc.org:8080/grammar/mainframe.jsp?nLanguageID=1>>. (Dostop 14. 1. 2016.)

Chomsky, Noam, 1995: *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press.

- Citko, Barbara, in Gračanin-Yukseš, Martina, 2013: Towards a new typology of coordinated *wh*-questions. *Journal of Linguistics* 49/1. 1–32.
- Franks, Steven, in Holloway King, Tracy, 2000: *A handbook of Slavic clitics*. New York: Oxford University Press.
- Golden, Marija, 1997: Multiple *wh*-questions in Slovene. Browne, Wayles, Dornisch, Ewa, Kondrashova, Natasha, in Zec, Draga (ur.): *Formal Approaches to Slavic Linguistics: The Cornell Meeting, 1995*. Ann Arbor: Michigan Slavic Publications. 240–266.
- Golden, Marija, 2000: *Teorija opisnega jezikoslovja. 1. skladnja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Gribanova, Vera, 2009: Structural adjacency and the typology of interrogative interpretations. *Linguistic Inquiry* 40/1. 133–154.
- Hamblin, Charles L., 1958: Questions. *The Australasian Journal of Philosophy* 36. 159–168.
- Marušič, Franc, 2008: CP under control. Zybatow, Gerhild, Luka Szucsich, Uwe Junghanns in Roland Meyer (ur.): *Formal Description of Slavic Languages 5*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 408–422.
- Mišmaš, Petra, 2015: *On the optionality of multiple wh-fronting in a multiple wh-fronting language*. Doktorska disertacija, Univerza v Novi Gorici.
- Rudin, Catherine, 1988: On multiple questions and multiple fronting. *Natural Language and Linguistic Theory* 6/4. 445–501.
- Tomaszewicz, Barbara, 2011: Against Spurious Coordination in Multiple *Wh*-Questions. Washburn, Mary Byram, McKinney-Bock, Katherine, Varis, Erika, Sawyer, Ann, in Tomaszewicz, Barbara (ur.): *Proceedings of the 28th West Coast Conference on Formal Linguistics*. Somerville: Cascadia Proceedings Project. 186–95.
- Toporišič, Jože, 2004: *Slovenska slovnica. Četrta, prenovljena in razširjena izdaja*. Maribor: Obzorja.
- Zhang, Nina, 2007: The syntactic derivations of two paired dependency constructions. *Lingua* 117/12. 2134–2158.

Raziskave govora

9. mednarodni znanstveni simpozij v Zagrebu

Na Filozofski fakulteti v Zagrebu je 8., 9. in 10. decembra 2016 potekalo mednarodno znanstveno srečanje *Raziskave govora (Istraživanja govora)*, ki sta ga organizirala Oddelek za fonetiko Hrvaškega filološkega društva in Oddelek za fonetiko Filozofske fakultete Univerze v Zagrebu. Letošnji simpozij je bil že deveti (prvi z naslovom *Govorne komunikacije* je bil leta 1984, drugi z naslovom *Istraživanja govora* leta 1995, od takrat simpozije organizirajo vsako tretje leto). Srečanja so vedno vsebinsko široko in interdisciplinarno zasnovana, ob izbrani osrednji temi, ki je bila letos posvečena *prozodiji govora*, nastopajoči lahko predstavijo tudi druge fonetske in retorične vsebine.

Na simpoziju je bilo predstavljenih 68 pripevkov, razporejenih v 15 sklopov, katerih naslovi so nakazovali njihovo vsebinsko težišče, npr. *Prozodija (2 sklopa)*, *Prozodija L1/L2*, *Glas*, *Prozodija znakovnega jezika*, *Proizvodnja govora*, *Atipični govor*, *Medijski govor*, *Naglasni*, *Odrski govor*, *Retorika in argumentacija*, nekaj raziskav je bilo predstavljenih na posterjih (nepravilna fonacija pri zvočnih pavzah, grafični prikaz formantov, samoevalvacija glasov zborovskih, klapskih in solopevcev itd.). S plenarnima predavanjema sta nastopila dva predavatelja: Carlos Gussenhoven z nizozemske Univerze Radboud v Nijmegen in Bettina Braun z nemške Univerze v Konstanci. Prvi je predstavil svoje raziskave

prozodične strukture v treh neevropskih jezikih (malajščini, perzijščini, berberščini), in sicer s stališča tonskosti in naglasa; predavateljica iz Konstanc pa je razpravljala o soodvisnosti intonacije in besednega procesiranja.

Poleg hrvaških raziskovalcev so sodelovali udeleženci z Madžarske, iz Nemčije, Kanade, Španije, Srbije, Bosne in Hercegovine, Avstrije, Velike Britanije, Libanona, Rusije, s Češke in iz Slovenije.

Predstavitve rezultatov različnih raziskav so zajemale ožjo problematiko, vezano na prozodijo določenih jezikov ali medicinsko problematiko (npr. vprašalne intonacije v hrvaščini, ekspiratorni naglas v srbsščini, vprašalna intonacija pri govorcih češke manjšine na Hrvaškem, ritem v govoru hrvaško-italijanskih dvojezičnih govorcev, percepcija mesta naglasa pri otrocih z umetnim polžem), in širšo problematiko govorjenega jezika (npr. netekočnost v spontanem govoru danes in pred 40 leti, glasovna utrujenost turističnih vodnikov, funkcija neglasovnih premorov, vpliv govorne hitrosti na razumevanje tv-poročil, raziskovanje prozodičnih sredstev v igralskem govoru, retorična vrednost figurativnih analogij v javnem diskurzu).

Slovenski predstavniki (AGRFT, FF UL, FF UM, MGL, Pedagoški inštitut) so obravnavali odrski govor (Martin Vrtačnik, Nina Žavbi

Milojević), medijski govor (Alenka Valh Lopert, Damjan Huber), pomembnost različnih metodologij pri fonetsko-fonološkem opisu sodobnega jezika (Hotimir Tivadar), zvočnost Kosmačevega Tantadruja (Katarina Podbevšek), vrednotenje govornega slovenskega jezika med mladimi (Melita Zemljak Jontes in Simona Pulko) ter retoriko in argumentacijo v slovenskem izobraževanju (Janja Žmavc). Slovensko-hrvaško sodelovanje je predstavil prispevek o prozodijskih interferencah v govoru slovensko-hrvaških govorcev (Hotimir Tivadar in Matea Hotujac - Dreven).

Eden od sklopov je bil posvečen spominu na leta 2014 umrlega profesorja zagrebške fonetike Branka Vuletića, ki je v številnih člankih (zlasti v revijah *Govor* in *Umjetnost riječi*) in knjigah (npr. *Fonetika književnosti*, *Prostor pjesme*, *Lingvistika govora*, *Sintaksa krika*) nadgradil dognanja o t. i. vrednotah govornega jezika (intonacija, intenziteta, tempo, premor; mimika, geste, stvarni kontekst) Petra Guberine z de Saussurovim strukturalizmom, semiotiko in komunikacijsko teorijo.

Davor Nikolić in Jelena Vlašić Duić, Vuletićeva učenca, sta v svojih prispevkih izpostavila njegovo vlogo pri ustanavljanju študija fonetike in oddelka za fonetiko na zagrebški Filozofski fakulteti, nato pa opozorila na pomembnejše rezultate njegovih raziskav. Vuletićevo znanstveno zanimanje je bilo najprej posvečeno ožjim fonetičnim temam (npr. učenju izgovora v tujem jeziku), nato pa se je usmeril k proučevanju književnosti s stališča govorne izvedbe. Razvil je posebno metodologijo (govorno stilistiko), s katero je analiziral govorno or-

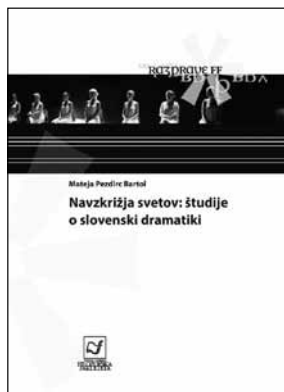
ganizacijo zapisanih besedil, zlasti hrvaške poezije (npr. Kranjčević, Krleža, Kaštelan), v kateri je posebno pozornost namenjal predvsem trem pesniškim postopkom: metonimiji, homofonom in zrcalni strukturi. Njegove fonostilistične raziskave so vplivale tudi na slovensko proučevanje umetniškega govora (npr. na AGRFT).

Navezujoč se na Vuletićevo razumevanje zvočne dimenzije književnosti so trije predavatelji predstavili svoje analize: Branko Tošović Andrićevo manj znano pesem *Lili Lalauna* iz leta 1950, Katarina Podbevšek zvočno strukturo Kosmačeve novele *Tantadruj*, Tin Lemac glasovni simbolizem v poeziji sodobne hrvaške pesnice Anke Žagar. Simpozij so organizatorji izkoristili tudi za proslavitev 50. obletnice Oddelka za fonetiko na zagrebški Filozofski fakulteti. Slavnostni govornik, profesor Damir Horga, je v svojem govoru izčrpno orisal zgodovino fonetičnega oddelka, ki jo je sam ob Petru Guberini in Ivu Škariću pomagal ustvarjati, priložnostna razstava naprav za fonetične eksperimente, knjig in revij hrvaških fonetikov pa je dejstva, ki jih je navajal, nazorno ilustrirala.

Zagrebški simpozij *Raziskave govora* dokazuje na eni strani, kako široko je raziskovalno polje govornega jezika, na drugi strani pa potrjuje dejstvo, da se je proučevanje tega do nedavnega zapostavljenega jezikoslovnega področja močno razmahnilo in interdisciplinarno razprlo.

Katarina Podbevšek
Univerza v Ljubljani
Akademija za gledališče,
radio, film in televizijo

V BRANJE VAM PRIPOROČAMO



Mateja Pezdirc Bartol, 2016: *Navzkrižja svetov: študije o slovenski dramatikii*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Zbirka Razprave FF). 156 str.

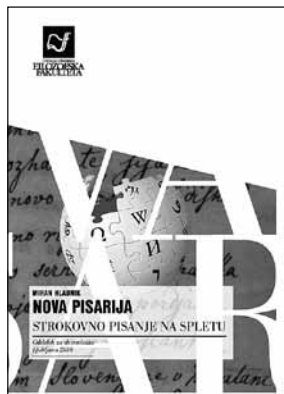
Znanstvena monografija *Navzkrižja svetov: študije o slovenski dramatikii* obsega enajst razprav, ki z literarnozgodovinskim in literarnoteoretičnim pristopom ter upoštevajo teatrološke, kulturološke, sociološke, zgodovinske, antropološke in druge vidike obravnavajo sodobno slovensko dramatikii ter se skozi analizo besedilnih korpusov ozirajo tudi v preteklost, vse do začetkov moderne slovenske dramatikii. V prvem sklopu avtorica obravnava sodobno slovensko dramatikii in družbeni kontekst: slovenske dramatičarke, aktualno družbeno dogajanje v izbranih dramskih besedilih, značilnosti komedije in pomen Grumove nagrade. Sledijo tematološke in kulturološke analize posameznih del v primerjalnem kontekstu: razprave, posvečene odnosu med materjo in hčerjo, podobi marginalcev, motivu hrane in žretja; prvič pa je analiziran tudi celoten dramski opus Vitomila Zupana. V zadnjem sklopu avtorica obravnava dramatikii Ivana Cankarja: s primerjalno analizo razpravlja o komedijah *Za narodov blagor* in *Limonada slovenica* (Möderndorfer), primerja dramski prostor v dramatikii Ivana Cankarja in Zofke Kvedrove ter se posveča ženskam v Cankarjevi dramatikii.

Monografija prinaša dragocene razprave o dramskih besedilih mlajših avtorjev, ki šele začenjajo svojo pot, ter sveže poglede na dela uveljavljenih sodobnih dramatikov in tistih, ki so že del kanona, pri čemer avtorica posebno pozornost namenja do sedaj pogosto prezrtemu preučevanju ženskih likov oz. žensk kot ustvarjalck dramskih del. (L. R.)



Jožica Čeh Steger, 2015: *Ekokritika in literarne upodobitve narave*. Maribor: Založba Litera. 349 str.

Znanstvena monografija *Ekokritika in literarne upodobitve narave* prinaša teoretska izhodišča ekokritike in sorodnih disciplin ekološke literarne vede ter reprezentacije razmerij med človekom in naravo oziroma okoljem v izbrani slovenski pripovedni prozi od druge polovice 19. do sredine 20. stoletja, tj. pri Franu Erjavcu, Janezu Mencingerju, Josipu Stritarju, Pavlini Pajk, Ivanu Tavčarju, Ivanu Cankarju, Srečku Kosovelu, Miranu Jarcu, Vladimirju Bartolu, Prežihovem Vorancu in Ivanu Potrču. Avtorica se posebej pozorno posveča različnim konceptom in podobam narave, vprašanjem okoljske zavesti posameznih ustvarjalcev, kritiki hierarhičnih dualizmov (kultura/narava, človek/žival, človek/rastlina), prvim odmikom od prevladujočega antropocentrizma in ekološki funkciji književnosti. (J. Č. S.)



Miran Hladnik, 2016: *Nova pisarija: Strokovno pisanje na spletu*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 328 str.

Knjižni natis spletnega učbenika *Nova pisarija: Strokovno pisanje na spletu* z Wikiknjig naj pomaga informacijam v njem preživeti v času morebitnega električnega ali internetnega mrka. Klikanje po papirju bralca žal ne bo pripeljalo daleč, lahko pa zato knjigo bere na žarkem soncu. Priročnik nadgrajuje predhodnika, ki je pod naslovom *Praktični spisovnik* v ponatisih izhajal v preteklih desetletjih, in se od njega razlikuje v tem, da komaj kje še pomisli na potiskani papir. Navaja na strokovno udeležbo na spletu (na Wikipediji, Wikiviru, Wikiverzi) oz. uči spletne pismenosti: sodelovalnega objavljanja, popravljanja, slikovnega opremljanja in licenciranja besedil, iskanja ter citiranja informacij. (A. Ž.)



Marko Jesenšek, 2016: *Slovenski jezik v visokem šolstvu, literaturi in kulturi* (Zora 117). Maribor: Oddelek za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru. 235 str.

Monografija je namenjena bralcem, ki jih zanimajo jezikovna politika in jezikovno načrtovanje v Republiki Sloveniji ter vprašanja slovenskega jezika v literaturi in kulturi. Je aktualna in temeljnega pomena za razumevanje vloge in pomena slovenskega jezika v visokem šolstvu (razvoj slovenske znanstvene in strokovne terminologije). Širi spoznanje, da mora slovenski jezik ostati učni jezik slovenskega visokega šolstva in se ga v študijskih programih ne sme v celoti zamenjevati z nadomestnim angleškim. Avtor zagovarja stališče, da mora slovenski profesor slovenskim študentom na slovenskih univerzah predavati v slovenskem jeziku.

V poglavju *Jezikovna politika* je v ospredju razmišljanja raba slovenskega učnega jezika na slovenskih univerzah. Jesenšek zavrača zmotno prepričanje, da je anglicizacija slovenskega visokega šolstva potrebna zaradi internacionalizacije, prijaznosti do tujih študentov in odprtosti slovenskega univerzitetnega prostora za tuje predavatelje. Opozarja na logično povezavo med jezikovno samobitnostjo in narodnostnim vprašanjem ter našim preživetjem oz. prepoznavnostjo v globalnem svetu. Predstavlja nemško izkušnjo in njihovo vračanje nacionalnega jezika v univerzitetne predavalnice (z uvajanjem tujejezičnih predavanj je močno padla kakovost visokega šolstva, saj pri tem peša sporazumevalna vloga v predavalnicah: predavatelj v nematernem jeziku težje ubesedi vse razsežnosti dane predmetnosti, študent pa v nematernem jeziku sprejema/razume manj, kot bi v materinščini).

V poglavju *Med literaturo in jezikom* avtor predstavlja izrazno moč slovenskega jezika kot polnofunkcijsko razvitega jezika Evropske zveze v literarnih delih slovenskih avtorjev (Zofka Kveder, Prežihov Voranc, Ivan Potrč), prevajalcev tujega leposlovja v slovenščino (Selimović, Lermontov) ter rabe slovenskega jezika in narečij v slovenskih filmih. Izpostavljen je pomen materne jezika, jezika okolja in tujih jezikov v literaturi in kulturi slovenskih avtorjev in prevajalcev oz. vprašanje o vlogi in pomenu slovenskega knjižnega jezika v delih navedenih avtorjev. (M. K.)



Marko Jesenšek (ur.), 2017: *Avgust Pavel med Slovenci, Madžari in Avstrijci* (Zora 120). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. 223 str.

Leto 2016 je bilo v znamenju prvega prekmurskega znanstvenika, pomembnega jezikoslovca in slovenskega pesnika, pisatelja, etnologa ter muzeologa Avgusta Pavla (28. 8. 1886, Cankova; 2. 1. 1946, Sombotel).

Petnajst poznavalcev Pavlovega življenja in dela iz Slovenije, Madžarske, Avstrije in ZDA objavlja raziskave s področja jezikoslovja, literature in kulture. Gre za najnovejše analize Pavlovega dela, za odkrivanje doslej še neznanih podrobnosti iz njegovega življenja ter za (pre)vrednotenje pomena, ki ga je »zvesti sin dveh narodov« imel v prvi polovici 20. stoletja v slovensko-madžarsko-avstrijski regiji ter njunih literaturah in kulturah. Monografija odpira vprašanje jezikovnih stikov, jezikovnega, literarnega in kulturnega posredništva med Muro in Rabo od Temlinovega prvotiska leta 1715 do začetka druge svetovne vojne. Navezuje se na pravilno reševanje in razumevanje jezikovne politike in jezikovnega načrtovanja v regiji, na položaj slovenskega jezika v Porabju in na jezikovno stičnost.

Judit Pavel: *Spomini na očeta*, Marija Kozar-Mukič: *Pavlova zapuščina*, Tjaša Jakop: *Govor Cankove od Pavlovega Glasoslovja (1909) dalje*, Marc L. Greenberg: *Pavlov Vénd nyelvtan in prekmurščina kot slovanski jezik*, Zinka Zorko: *Narečno besedje po Slovenskem lingvističnem atlasu v cankovskem govoru*, Marija Bajzek Lukač: *Pavlov odnos do prekmurščine na začetku 20. stoletja*, Natalija Ulčnik: *Jezikovnonormativna določila v Pavlovi slovnici*, Polonca Šek Mertüik: *Pravopisne teme v Pavlovi slovnici in primerjava s sodobnim Slovenskim pravopisom*, Marko Jesenšek: *Asbóthova pisma Pavlu*, Hotimir Tivadar: *Prekmurščina med nekdanjo knjižnostjo in sedanjo narečnostjo*, Jožica Čeh Steger: *Pavlova recepcija Ivana Cankarja*, Franci Just: *Literarna ustvarjalnost Avgusta Pavla v prekmurskem jeziku*, Franc Kuzmič: *Prevajalska dejavnost Avgusta Pavla iz južnoslovanske literature*, Anton Vratuša: *Šele politika dobrega sosledstva sosednjih republik Slovenije, Madžarske in Avstrije je odprla pot besedi Avgusta Pavla na celotnem alpsko-panonskem prostoru*, Susanne Weitlaner: *Nadaljevanje dela Avgusta Pavla na avstrijskem Štajerskem*. (S. B.)

ABSTRACTS

Darija Skubic: The preschool teacher's role in the process of developing children's reading literacy, *Jezik in slovstvo* 62/1, 2017, 3–15.

Learning to read and write at an academic level is a lifelong process starting in the preschool period. The development of children's literacy is influenced by several factors, with preschool teachers' beliefs regarding literacy development in early childhood being among the most relevant ones. In the survey, conducted in Slovenian kindergartens, we investigated preschool teachers' attitudes towards reading literacy development in early childhood. The results showed that preschool teachers are aware of the importance of reading literacy and are committed to its reinforcement in kindergarten, but the systematic development of children's literacy in Slovenian kindergartens nevertheless has to be ensured, which undoubtedly includes raising the expectations of the child as a linguistically competent partner.

Key words: reading literacy, preschool teacher, attitudes, kindergarten

Igor Saksida: The Estonian lesson on reading literacy for Slovenia, *Jezik in slovstvo* 62/1, 2017, 17–31.

After delineating the results of Slovenian students in the international PISA survey, the article presents a case study of the excellent reading literacy achievements of Estonian students. The Estonian education system takes into consideration other successful education systems: it emphasises a culture of work and high achievements, active teaching and learning methods, the responsibility of all stakeholders (especially teachers), and international benchmarking. In the final part of the article, several recommendations are proposed for Slovenia: it should strengthen school discipline and the authority of the teacher as a reading model, advocating high expectations, equity and quality based on accountability and responsibility (internal and external evaluation related to external assessment); there should also be more pronounced individualisation and differentiation of teaching (especially with more attention devoted to the gifted) and the development of ambitious reading strategies within all subjects, interlaced with diverse reading motivation factors.

Key words: reading literacy, PISA, Estonia, Slovenia, quality of reading literacy teaching

Zoran Božič: Women authors in Slovenian secondary school literature textbooks, *Jezik in slovstvo* 62/1, 2017, 33–43.

The paper is based on quantitative research on the share of women authors in Slovenian secondary school literature textbooks between 1850 and 2000. The highest share (about 15%) was achieved by women authors after the Second World War and in contemporary textbooks. However, this share occurred in only one of three competing books, which offers a considerably larger selection of authors than required by the curriculum. The research showed that the share of women authors depends on the scope of the approach: the fewer authors included, the smaller the chance of women authors being represented. With a very strict selection of nationally representative authors, the female gender is not represented at all. The gender of the selector(s) may influence the inclusion of women authors, but not necessarily: even if a textbook's editor is a woman, she may still fail to include a single woman author. A comparison between textbooks and literary-historical selections shows that women authors in textbooks are less represented (due to limitations of the scope, as determined by the included literary texts), and that selection criteria may also differ.

Key words: women authors, Slovenian secondary school textbooks, literary history, canonisation, didactics

Ines Budinoska: Teachers' positions on language issues related to the inclusion of immigrant children in the Slovenian education system, *Jezik in slovnstvo* 62/1, 2017, 45–54.

The paper presents the findings of research conducted within my doctoral studies, which are also part of my doctoral dissertation (entitled: *Linguistic integration of immigrants' children in Slovenian basic school*, 2014). One of the previous issues (58/2) presented the results regarding teachers' strategies for the inclusion of immigrant pupils in classes, while the present paper focuses on the part of research dedicated to the positions of teachers on language issues related to the inclusion of immigrant children in the Slovenian education system. This part of the research was thus focused on teachers' attitudes towards the use of different languages during the inclusion of immigrant children in classes, and on the use, learning and teaching of the immigrant children's mother tongue

Key words: immigrant pupils, linguistic integration, the attitude of teachers towards the use of different languages, the attitude of teachers towards the use of immigrant pupils' mother tongue, the attitude of teachers towards the learning and teaching of immigrant children's mother tongue

Janja Vollmaier Lubej: The theme of art and the artist in the novels *Torches and Tears* by Andrej Blatnik and *Twelve Circles* by Yurii Andrukhovych, *Jezik in slovnstvo* 62/1, 2017, 55–68.

The article presents the theme of art and the artist in postmodernism, as applied to their changing role in a secularised, capitalist, consumer society. Two postmodern novels by significant authors, Blatnik's *Torches and Tears* and Andrukhovych's *Twelve Circles*, are used to demonstrate and illustrate some of the modifications discussed in a first part of the article.

Key words: the theme of art, the artist, postmodern, postmodernism, *Torches and Tears*, *Twelve Circles*

Ivana Zajc: Stage directions: Historical forms, typologies, definitions and contemporary subversions, *Jezik in slovnstvo* 62/1, 2017, 69–78.

In the introductory paragraph, the article distinguishes the theoretical orientations in research of stage directions and presents the findings of previous research of their historical evolution, comparing different typologies of stage directions. It points out that the definitions often do not take into account the historical changes of stage directions, and fail to reflect their own theoretical standpoint. The article presents a definition of stage directions that takes into account the dichotomy of their various properties. It sums up the theoretical findings about contemporary subversions of the convention of stage directions, analysing them in Katarina Marinčič's novel *Po njihovih besedah*. The article parses the link between stage directions and the intertextuality of the novel.

Key words: stage directions, typologies of stage directions, Katarina Marinčič, *Po njihovih besedah*, metafiction

Helena Kuster: Cultural and global influences on Slovenian technical discourse with a high degree of specialisation, *Jezik in slovnstvo* 62/1, 2017, 79–88.

The article addresses the stylistic characteristics of technical texts from two perspectives. A number of recent studies of technical communication have pointed to cultural influences, but at the same time they emphasise the need to go beyond localisation and to move to global communication following the model of a lingua franca. Adaptation to general tendencies that are independent of the primary cultural system leads to a convergence of stylistic norms, and intercultural differences in technical thinking with a high degree of specialisation are reduced due to the absorption of foreign-language structures. Slovenian technical discourse has been diachronically shaped following the model of more influential linguistic cultural systems, especially German; stylistic analysis is therefore comparatively based on German technical discourse.

Key words: technical texts, cultural vs. global influences, convergence of stylistic norms

Matejka Grgič: Slovenian-Italian language contact between ideology and pragmatics, *Jezik in slovnstvo* 62/1, 2017, 89–98.

The article focuses on the current situation of the Slovenian language in Italy, in particular among the community of speakers who identify themselves with the Slovenian national minority. It analyses certain sociological, anthropological and psychological aspects emerging from the speakers' discourses about their perceptions and representations of the language. The paper highlights the Slovenian-Italian language contact area, especially those contexts where the Slovenian language is not the primary language of the speakers and the wider community. Reflection on both the language phenomena and the discourses provides a general overview of the current situation. Moreover, the analysis could be a good theoretical basis for future language planning programmes and policies, and for related implementation strategies. It also provides a good starting point for a critical analysis of models and options that have so far been taken for granted.

Key words: Slovenian language in Italy, language ideology, languages in contact, language policy

Petra Mišmaš: On coordinated and multiple *wh*-questions in Slovenian, *Jezik in slovnstvo* 62/1, 2017, 99–112.

The article discusses multiple and coordinated *wh*-questions in Slovenian, focusing primarily on a comparison of the two based on the framework of generative grammar. On the basis of differences between coordinated and multiple *wh*-questions, we claim that, despite their superficial similarities, both groups need to be analysed separately in Slovenian as well. This conclusion is a starting point for further research of Slovenian coordinated *wh*-questions.

Key words: Slovenian, generative grammar, syntax, coordinated *wh*-questions, multiple *wh*-questions

Izvečke v angleščini lektorirala Mojca Šorli in Neville Hall.

AVTORJI

doc. dr. Darija Skubic

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana
darija.skubic@pef.uni-lj.si

red. prof. dr. Igor Saksida

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana in
Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper
igor.saksida@guest.arnes.si

doc. dr. Zoran Božič

Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko, Vipavska 13, SI-5000 Nova Gorica
zoran.bozic@ung.si

dr. Ines Budinoska

Trebinjska 2, SI-1000 Ljubljana
ines.budinoska@gmail.com

dr. Janja Vollmaier Lubej

Ulica Moše Pijada 14, SI-2000 Maribor
janja.v@windowslive.com

Ivana Zajc

Stara cesta 42, SI-1370 Logatec
zajcivana@gmail.com

doc. dr. Helena Kuster

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za prevajalstvo, Aškerčeva 2,
SI-1000 Ljubljana
helena.kuster@guest.arnes.si

dr. Matejka Grgič

Slovenski raziskovalni inštitut – SLORI, Ul. Beccaria 6, I-34100 Trst
m.grgic@slori.org

dr. Petra Mišmaš

Univerza v Novi Gorici, Center za kognitivne znanosti jezika, Fakulteta za humanistiko,
Vipavska cesta 13, SI-5000 Nova Gorica
petra.mismas@ung.si

doc. dr. Katarina Podbevšek

Univerza v Ljubljani, Akademija za gledališče, radio, film in televizijo, Nazorjeva 3,
SI-1000 Ljubljana
kpodbevsek@gmail.com

Navodila avtorjem¹

Prispevki za *Jezik in slovstvo* morajo biti napisani v slovenščini. Za jezikovno ustreznost prispevkov so dolžni poskrbeti avtorji.

Tehnični napotki

1. Splošno

Avtorji prispevke v elektronski obliki pošljejo na spletni naslov revije jezikinslovstvo@ff.uni-lj.si. Prispevki morajo biti oblikovani v skladu z zahtevami uredništva. Avtorji ob oddaji prispevka uredništvu sporočijo tudi naslov za korespondenco, naslov elektronske pošte in telefonsko številko ter naslov za rubriko *Avtorji* (ime in naslov institucije, v kateri so zaposleni, ali domači naslov).

2. Razprave

Prispevki, namenjeni objavi v rubriki *Razprave*, ne smejo presegati dolžine ene avtorske pole (30.000 znakov s presledki). Besedilo naj bo napisano v pisavi *Times New Roman*, velikost 12, z medvrstičnim razmikom 1,5. Naslov članka in naslovi ter podnaslovi poglavij naj bodo napisani krepko. Besedilo naj bo levostransko poravnano, začetki odstavkov naj ne bodo umaknjeni navznoter, ampak naj bo pred vsakim novim odstavkom, naslovom, podnaslovom obvezno vrinjena prazna vrstica. Daljši navedki (nad tri vrstice) naj bodo ločeni od preostalega besedila, velikost pisave naj bo 11. Izpusti v navedku naj bodo označeni s tremi pikami med poševnima oklepajema *./.* Opombe niso namenjene citiranju literature, njihovo število naj bo čim manjše. Sklici naj bodo navedeni in oklepaju tekočega besedila: (Gantar 2007: 128). V seznamih virov in literature se navajajo samo v besedilu omenjeni viri in literatura.

Navajanje virov in literature

a) knjiga

Gantar, Polona, 2007: *Stalne besedne zveze v slovenščini: korpusni pristop*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU (Lingua Slovenica 3).
Foucault, Michel, 2011: *Arheologija vednosti*. Ljubljana: Studia humanitatis. Prev. Uroš Grilc.

b) zbornik

Javornik, Miha (ur.), 2006: *Literatura in globalizacija (k vprašanju identitete v kulturah centralne in jugovzhodne Evrope v času globalizacije)*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center SAZU.

c) članek v zborniku

Mikolič, Vesna, 2004: Medkulturalna slovenistika – realnost ali izziv? Stabej, Marko (ur.): *Moderno v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi. 40. seminar slovenskega jezika, literature in kulture: zbornik predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 37–47.

č) članek v reviji

Krek, Simon, 2003: Sodobna dvojezična leksikografija. *Jezik in slovstvo* 48/1. 45–60.

d) spletna stran

Korpus slovenskega jezika FidaPLUS: <<http://www.fidaplus.net>>. (Dostop dan. mesec. leto.)

Viri in literatura naj bodo navedeni ločeno.

Izvilleček

Članki naj bodo opremljeni tudi z izvlečkom (sinopsisom) v slovenščini in angleščini, ki naj bo umeščen pod naslov članka in naj obsega od osem do deset vrstic v velikosti pisave 10. V recenzijski postopek bodo sprejeti samo tehnično brezhibno urejeni prispevki s seznamom virov in literature, dosledno oblikovanim po navodilih za citiranje.

3. Ocene in poročila

Prispevki, namenjeni objavi v rubriki *Ocene in poročila*, ne smejo presegati dolžine polovice avtorske pole (15.000 znakov s presledki). Avtorji naj na koncu besedila navedejo ime in priimek, ime in naslov institucije ter elektronski naslov.

4. Recenzijski sistem

Uredništvo revije za vsako razpravo, ki ustreza formalnim pogojem za objavo, določi dva recenzenta in jima v elektronski obliki pošlje besedilo razprave brez avtorjevega imena in priimka ter recenzijski obrazec. Recenzenta izpolnjeni obrazec skupaj z besedilom prispevka in svojimi komentarji vrmeta uredništvu, to pa seznaní avtorja z oceno ter predlogi in pripombami recenzentov, pri tem pa poskrbi, da recenzenta ostaneta anonimna. Na podlagi ocen recenzentov se uredništvo odloči, ali je prispevek primeren za objavo. Avtorji so ob oddaji dokončnega besedila dolžni upoštevati pripombe recenzentov. Prispevke za rubriko *Ocene in poročila* pregleda uredniški odbor.

Končna verzija besedila

Uredništvo pričakuje, da bo avtor pri pripravi do končnega besedila upošteval pripombe recenzentov oz. uredništva in besedilo v dogovorjenem roku oz. najpozneje v dveh tednih poslal uredništvu v elektronski obliki.

Korekture

Ob korekturnem branju lahko avtor uredništvu sporoči le pripombe v zvezi z oblikovanostjo besedila ali opozori na morebitne tipkarske napake. Korekture se opravijo v treh delovnih dneh.

Avtorske pravice

Z oddajo prispevka v recenzijo uredništvu *Jezika in slovstva* avtor prenese avtorske pravice na založnika, tj. Zvezo društev Slavistično društvo Slovenije. Avtor lahko svoje besedilo pozneje objavlja, vendar mora pri tem vedno navajati prvotno objavo v *Jezik in slovstvu* ter o tem prej pisno obvestiti uredništvo.

Separati

Avtor razprave prejme izvod revije, v kateri je bila objavljena njegova razprava, in separat v elektronski obliki. Avtorji besedil, objavljenih v drugih rubrikah, prejmejo le izvod revije.

¹ Beseda *avtor* se v celotnem besedilu nanaša tako na avtorje kot na avtorice prispevkov.

JEZIK IN SLOVSTVO

letnik LXII

številka 1

Razprave

- Darija Skubic
Vloga vzgojiteljice oz. vzgojitelja v procesu razvijanja otrokove bralne pismenosti 3
- Igor Saksida
Estonska učna ura o bralni pismenosti za Slovenijo 17
- Zoran Božič
Avtorice v slovenskih srednješolskih berilih 33
- Ines Budinoska
Učitelji o jezikovnih vprašanjih pri vključevanju učencev priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem 45
- Janja Vollmaier Lubej
Tema umetnosti in umetnika v romanih *Plamenice in solze* Andreja Blatnika in *Dvanajst krogov* Jurija Andruhoviča 55
- Ivana Zajc
Konvencija didaskalij: zgodovinske oblike, tipologije, opredelitve in sodobne subverzije 69
- Helena Kuster
Slovenska strokovna besedila visoke stopnje specializiranosti med kulturnimi in globalnimi vplivi 79
- Matejka Grgič
Italijansko-slovenski jezikovni stik med ideologijo in pragmatiko 89
- Petra Mišmaš
O koordiniranih in večkratnih k-vprašanjih v slovenščini 99
- Ocene in poročila**
- Katarina Podbevšek
Raziskave govora (9. mednarodni znanstveni simpozij v Zagrebu) 113
- V branje vam priporočamo** 115
- Abstracts** 119



Cena:
5,50 €