

J

E Z I K

in

lovstvo



---

## VSEBINA

---

- Razprave in članki**    **187** Boris Paternu  
*Dve fazi baroka v slovenski poeziji*
- 195** Mojca Schlamberger Brezar  
*Analiza pogajalskega sporazumevanja*
- 211** Mateja Pezdirc  
*Umetnostna besedila pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika*
- Gradivo**                **227** Boža Krakar - Vogel  
*Člani Slavističnega društva Slovenije o svojem delu in pogledih na stroko*
- Ocene in poročila**    **237** Drago Unuk  
*The Sociolinguistic of Slovene*

---

## Jezik in slovstvo

**Letnik XLIII, številka 5**  
**Ljubljana, april 1997/98**

ISSN 0021-6933

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

Časopis izhaja mesečno od oktobra do junija (8 številke)

Izdaja: Slavistično društvo Slovenije

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

Predsednica časopisnega sveta: Helga Glušič

Tehnični urednik: Samo Bertonec

Oprema naslovnice: Samo Lapajne

Računalniška priprava: BBert grafika, Resljeva 4, Ljubljana

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

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

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

Naklada 2000 izvodov.

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

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

Boris Paternu

UDK 821.163.6.09-1"17/18"

Filozofska fakulteta v Ljubljani

## Dve fazi baroka v slovenski poeziji

Slovenska posvetna poezija se je rodila v znamenju baroka. Na njenem vidnejšem začetku stoji redovnik Anton Feliks Dev (1732-1786), vodilni pesnik in urednik *Pisanic od lepeh umetnost* (1779-1781), periodičnega zbornika posvetnih pesmi, ki ga lahko štejemo za zanesljiv začetek novodobne slovenske književnosti. Njegovo pesnjenje kljub nekaterim izraznim negotovostim, ki so tudi posledica nerazvitosti takratnega slovenskega pesniškega jezika, spada v območje razpoznavne baročne slogovne kulture. Slovenska literarna zgodovina je zaradi svoje pretežno racionalistične in realistične usmerjenosti močno prezrla baročni artizem Devove poezije in njenega avtorja vse do današnjih dni postavljala na preveč obrobno in nepomembno raven, docela v senco njegovega mlajšega sodobnika, razsvetljskega in bolj domačega pesnika Valentina Vodnika (1758-1819).<sup>1</sup> Prvi, ki je za kratek čas pretrgal trajno črto te pomanjkljive literarnozgodovinske orientacije, je bil kritik in teoretik Matija Čop (1797-1835). V zgodovini slovenskega slovstva *Literatur der Winden* (1831), napisani za P. J. Šafarika, je Pisanicam izrekel priznanje, da so »prvi znani poskus kranjske učene posvetne poezije«, torej pesništva s prizadevanji za višjo in zahtevnejšo literarno kulturo. Tudi *Kranjska čbelica*, pesniški zbornik Prešernovega in Čopovega kroga, se je ob izidu prvega zvezka leta 1830 z uvodno pesmijo programsko navezal na tradicijo Pisanic. Vendar je bilo vse to samo kratka, pozornosti vredna zastranitev v literarnozgodovinski presoji prvega slovenskega pesniškega glasila in v njem seveda predvsem Devove verzifikacije.

Če bi iskali reprezentativen primer Devovega baroka, bi ga lahko našli v pesmi *Pudelbal*, ki je izšla v drugem zvezku *Pisanic* leta 1780.<sup>2</sup> V podnaslovu je Dev navedel vir svoje pesmi, šlezjskega poznobaročnega pesnika Gottfrieda Benjamina Hanckeya (1693-1739). Vendar je Koruzova primerjava pokazala, da gre pri Devu za razmeroma izvirno pesem, ki znatno presega takratne zelo svobodne norme prevajalskega prirejanja tujih besedil.<sup>3</sup> Pa tudi v drugih pisaniških pesmih spoznamo Deva po podobnih stilnih in kompozicijskih prijemih, kot jih najdemo v *Pudelbalu*, tako da je besedilo kljub tuji predlogi primerno za spoznavanje njegove poetike.

*Pudelbal* je s svojim žargonskim naslovom vred (za ples v maskah ali nemško Maskenball) lahkotna karnevalska pesnitev, ki pa se nazadnje izteče v nelahkotno antitezo: razmislek o nekem drugem, prikritem plesu v maskah, kakršnega v resničnem, nekarnevalskem vsakdanjem življenju zganjamo vsi s svojim sprenevedanjem in prenarejanjem, s svojo večno lažjo. Pred nami je polarizacija nasprotij med karnevalskim uživaštvom in njegovim streznjenim zasukom v moralno refleksijo.

<sup>1</sup> B. Paternu (1974). Tematska kontinuiteta pri uvajanju novih stilov v slovensko pesništvo od baroka do moderne. V: Pogledi na slovensko književnost, prva knjiga. Ljubljana, str. 153.

<sup>2</sup> *Pudelball*, En posnetk iz Gottfrid Benjamina Hanketa, Skupspravljanje krajskih pisaniz od lepeh umetnost. 1780, str. 71-74. Faksimile. (Monumenta litterarum slovenicarum 14). Ljubljana, 1970.

<sup>3</sup> J. Koruza (1993). Pesniški zanačaj *Pisanic* od lepeh umetnost. Maribor, str. 200.

Redovnik Dev je ta zasok izpeljal tako, da se le še od daleč drži pridigarskega vzorca z ekzemplom v svojem jedru. V resnici je izhodiščni vzorec daleč presegel. Na obeh koncih svoje pripovedi, v prispodobarski »zgodbi« in sklepnem »nauku« je namreč prestopil potrebe pridizne didaktike in se predal domišljjsko bogatemu oblikovanju in stiliziranju, s čimer je segel globoko v območje literarnosti. Zelo značilno je že to, da se je mnogo dlje, natančneje in raje mudil pri opisovanju karnevalskih radosti, norosti in uživanj, kar zavzema kar tri četrtine besedila, kot pri moraličnem sklepu, ki zavzema skopi preostanek prostora. Tematska morfologija je taka, da ne more prikriti očitne privrženosti Devovega peresa radoživim podobam karnevalskih figur in njihovim norčavam početjem v blestečem sijaju nočne kazinske dvorane, ob spremljavi bučnih glasbil, razkošju jedi in pijači in z neizogibnim jutranjim mačkom zraven. Brez neke globinske privrženosti življenju pa bi Dev najbrž tudi ne zmogel svoje zgovorne baročne stilizacije, ki povezuje oba antitetična dela pesnitve.

Najbolj opazna lastnost Devove stilizacije je kopičenje oznak, in to na vseh ravniinah jezikovnega sporočanja: na samostalniški, pridevniški in glagolski, pri čemer je samostalniška v ospredju, pa tudi na ravnini celih povedi. Tako je že njegova uvodna predstavitev prostora karnevalskega dogajanja vse prej kot kratka, osredinjena ali zaprta. Razčlenjena in stopnjvana je v celo vrsto oznak, ki širijo nočni prostor kazine v univerzalno brezmejnost.

Vesêle! — kje sem jest? — V Benetkah al' v Parizu? —  
 Sem v Koštamaji? — al' sem že cêl v Paradižu? —  
 Toku na zemli ni vesel nobedn kraj;  
 Elizarsku pojle je tu; tu je ta Raj.  
 Katir' ga so sami Bogovi sebi zbrali  
 Za kratke čas, za ples, ter so vse njemu dali,  
 Kar veseli serce, kar sladnost obudi,  
 Kar merzlo klavnost preč deleč odpodi.

Pravilo je jasno: nikdar ne zadošča ena sama označitev, pomnožuje se z novimi, dodatnimi in dopolnjujočimi, ki pomenijo ponavljanje, vendar tudi opazno stopnjevanje hkrati. Tudi ko Dev v svoj prostor uvede glavne osebe, to se pravi maskare ali »šeme«, kot jim pravi, njihovim slikovitim pojavam, ujetim v drastična nasprotja med človekovo resnico in masko, ki jo nosijo na sebi, zlepa ni konca.

Tam je en kmet gospud, gospud en kokušâr:  
 En Imenitnek kmet, en Kniš en rešetâr.  
 Tu se je Helena pod staro babo skrila:  
 Tu ena babena se s Heleno zakrila;  
 Tu en dimnekar lep koker en Narcis:  
 Tu laže Krajnc, de je njega rodil Pariz.  
 Vsak, kar se mu zdi, in kar si zvole biti:  
 Vsak tak je, v kar se mu lube se spremeniti;  
 En sleherne se tu, koker če veselî:  
 Al' pleše, al' jegrâ, al' skače, al' sedi.  
 Tam skače Harlakin, tukej Anže Klobasa  
 Po žinganju teh strun, po bukanju t' ga basa;  
 Tukej s Tirolarco pleše en Iderčan,  
 Tam le na samemu se suče nočindan.  
 Gorencu pod roko se njega Mina suče:  
 V krog hitropetca se tam ena mojškra smučê.  
 Po viži un vesel s petô nad pod terklâ  
 Z drobno stopin'co ta za njim urnu skaklâ.

Toku ferflâ za tem ena urna Furlanka,  
Tok' z unem združe se ena berhka županka ...

In tako naprej. Gre za izrazite primere razširjenega označevanja, za primere t. i. amplifikacije, ki velja za eno temeljnih značilnosti baročnega pesništva.<sup>4</sup> Za barok je nadvse značilen deiktični jezik razkazovanja, obkrožujočega in ponavljalnega označevanja, čemur pravijo tudi insistirajoči jezik, ki je pravo nasprotje osredinjenemu ali iktičnemu jeziku klasicizma.

Seveda bi bila amplifikacija sama po sebi in brez soudeležbe drugih stilnih sredstev samo količinska zadeva, prispevek k širjenju sporočanja. Estetsko ali umetnostno ne more delovati osamljena, temveč v notranji povezanosti z drugimi stilnimi sredstvi. Tako sredstvo je na primer stopnjevanje njenih pomenskih členov, ki pri Devu včasih tudi nekoliko odpove, ali pa zvočno figuriranje, se pravi ekspresivno barvanje glasov (»Klangmalerei« v takratnih pesniških pravilih), ki ga je močno gojila prav poetika baroka, na primer teoretik in pesnik Philipp Harsdörffer (1607-1658) v svojem popularnem *Pesniškem lijaku* (*Poetischer Trichter*, 1653). Devovo pesništvo je bilo v glasovnem stiliziranju zelo prizadevno. Njegovo glasovno figuriranje je nenehoma na delu in onomatopoiija je ena izmed najbolj opaznih lastnosti njegovega »ornatusa« tudi v Pudelbalu. Zadošča, da si ogleđamo glasovno orkestracijo samo zadnjih nekaj vrstic navedenega besedila. In nazadnje (ali predvsem) je ustroj stiha nekaj, kar deiktični tok sporočanja meče iz nevtralne ravne črte, ga ritmično in glasovno členi, s tem pa tudi semantično hierarhizira, tako da funkcijo sporočanja spreminja iz količine v kakovost.

Devova pogostna in tudi tokratna izbira aleksandrinca ni naključna in brez zveze z baročno pesniško strukturo. Že prvi in znameniti teoretik baročne poetike Martin Opitz (1597-1639) se je odvrnil od »grškega in rimskega heroičnega verza« in heksametru postavil nasproti junaški aleksandrinec ter mu dal prvo veljavo, celo za sonet. Dobro stran aleksandrinca je Opitz spoznal tudi v njegovi razvečenosti (na dvanajst ali trinajst zlogov), ki omogoča lažje uvajanje nevezanega, prostega govora.<sup>5</sup> Devu, ki neprenehoma in ne preveč uravnovešeno spaja visoke, srednje in nižje slogovne lege (z narečjem vred), je ta lastnost aleksandrinca utegnila ustrežati. Morda tudi ne bi kazalo prezreti podrobnosti, da Opitz na prvem mestu omenja žensko izglasni aleksandrinec in zatem moškega. Tudi Dev se v svojem nizanju aleksandrinec drži tega žensko-moškega zaporedja, medtem ko Hancke izbira moško-žensko sosledje. Opitz se je tudi odločno zavzel za uveljavitev naglasnega verznege sistema, kar je v svoji pesniški praksi storil tudi Dev in se v tem oddaljil od Pohlina.

Naposled se je treba ustaviti še ob metaforiki, ki je pravzaprav prva razpoznavna sestavina baroka, njegova konstitutivna osnova. Količinsko izrazje prebija metaforika s pomensko napetostjo, tako da amplifikacijsko razvezanost zbira v gostejša ekspresivna jedra. V znanem traktatu italijanske pesniške estetike 17. stoletja, v delu Emanuela Tesaura *Cannocchiale aristotelico* iz leta 1655 je na primer metafora sploh označena za »najvišjo izmed umetelnih figur, v primerjavi s katero so malo pomembne vse druge figure. Zakaj metafora je najbolj domiseln in najbolj prenicljiv, najbolj nenavaden in čudovit, najbolj razveseljiv in koristen, najbolj zgovoren in ploden sad človekovega razuma.«<sup>6</sup> Seveda je bila mišljena metafora v klasičnem Aristotelovem in Kvintilijanovem smislu, metafora kot skrajšana primera ali prisodobna.

Metaforizacija je tudi ena najbolj vidnih izraznih sredstev Devovega pesništva, tako da je temeljni problem njegovega sloga v območju topike, ki mu deloma konkurira le še glasovna figurativnost. Gostota Devove prisodobarske metaforike je naravnost izjemna v slovenskem pesništvu in ne le za tisti čas. Svojo skrajno stopnjevanost je dosegla v sklepnem refleksivnem delu pesnitve, kjer je

<sup>4</sup> Marian Szyrocki (1968). *Poetik des Barock*. München, str. 259.

<sup>5</sup> Martinii Opitii (1624). *Buch von der deutschen Poeterey*. Breslaw. *Poetik des Barok* (1968). hrsg. von M. Szyrocki. München, str. 40 sl.

<sup>6</sup> Emanuele Tesaura (1685). *Cannocchiale aristotelico*. Venetia, str. 164.

osnovno misel razmnožila v celo vrsto prispevkov. V maniri baročne amplifikacije pride do kataloga istopomenskih, sinonimnih metafor, ki so nanizane okoli sklepne misli, merijo vanjo in nazadnje izginajo v njej.

Ni tudi svejt en bal? Kjer kar je le mogoče  
Vsak skriti tu, kar je; vsak bit' tu, kar ni, oče.  
Ni tud' tukej en vovk pod ovčjo kožo skrit?  
Ni tud' en Judež tu v perjazne plajš zavit?  
Ni v tu, kar gogle nas, Karibdis spreminena?  
Ni tu, kar zible nas, ena sladna Sirena?  
Ni tu, kar liže nas, en Joabinske spak?  
Ni tu, kar glade nas, en mačk, en lisjak?  
Ni v tem skrit en goluf, katire nam persega?  
Ni un en izdajavc, k'tir z nami v skledo sega?  
Ni ta en šulc, kati' živeti nam želi?  
Ni ta pod varham skrit, k'tir' v jamo nas teši?  
Ni vse sprebrnenu, zagernenu, zakritu?  
Ni vse tu šemastu, lažniviu in zavitu?  
Al pišu vtihne mi, us pisk je nje zastal.  
Zadosti sem jest pejl. Us svejt je pudelbal.

Količina sinonimnih metafor, krožečih med uvodno in sklepno mislijo o človeškem svetu kot svetu zlaganega naličja, naraste vse do števila enajst in s svojimi substitucijskimi preskoki posega takorekoč na vsa področja (*volk, Judež, Karibdis, Sirena, Joabinske spak, mačk, lisjak, goluf, izdajavc, šulc, varh*). Gre tudi za zelo opazno nizanje metafor samostalniške vrste, kar nekateri teoretiki štejejo za značilnost baroka. V središču vsega pa je izpoved izrazito baročne ideje o »sprebrnjenem, zagrnjenem in zakritem« bistvu človekove narave, ideje, ki se nazadnje izteče v osrednjo metaforo o svetu kot enem samem teatru: »Ves svet je en pudelbal.« Seveda je pritisk tako goste metaforike in njene insistirajoče premosti zahteval oživitev sporočila tudi na drugih ravniinah sloga, še posebej v stavčni figurativnosti. Skozi navedeno besedilo, ki vsebuje skupaj šestnajst stihov, je kar trinajst zaznamovanih z anaforo: *ni, ni tudi* ... S tem je na začetke povedi položena silovita retorična in ekspresivna teža, ki teče skozi celotni sklepni del pesmi in ustvarja stilno vzporedje z metaforiko.

Pri vsem tem Devovem artizmu pa je treba računati še z nečim, kar je v besedilu samem ostalo neizrečeno. To je bila avtorjeva posebna volja po kultiviranju slovenskega pesniškega jezika, o čemer ni mogoče dvomiti, če opazujemo napore njegove stilizacije, ta volja pa je imela svoj izvir v narodno prebudni zavesti in vnemi. To seveda baroku ni bilo nekaj tujega, če se ozremo na bližnji literarni prostor. Že Martin Opitz je v svoji poetiki razločno poudaril ljubezen do materinega jezika, ki ga je pognal v kulturno tekmo s francoščino, in njegovi sodobniki so to njegovo početje razumeli kot nacionalno dejanje.<sup>7</sup> Tudi Dev se je v narodni prepород ali prebujbo znal vključiti po tej poti. To se pravi ne le s filološko utrditvijo slovenskega knjižnega jezika, temveč tudi že z zavestnim in dokaj visoko zastavljenim gojenjem njegove umetnostne, artistske zmožljivosti.

\*

V tej globinski motiviranosti Devovega izrazno tako prizadevnega pesnjenja pa se nakazuje tudi že pot v naslednjo, drugo fazo slovenskega pesniškega baroka. Odkrijemo jo v zgodnji poeziji romantika Franceta Prešerna, in sicer v njegovi liriki dvajsetih let. To so predvsem tri pesmi: *Dekletom, Zvezdogledom* in *Rotarjevima dekletoma*. V vseh treh gre za izrazite lastnosti baroka, pri čemer pa se te lastnosti že opazno usmerjajo proti Prešernovi klasični romantiki, ki jo začnjamemo

<sup>7</sup> M. Szyrocki, n. d., str. 262.

z letom 1829 ali 1830. Toda tisto, kar Prešerna najprej in najbolj povezuje z Devom in njegovo odprtostjo baroku, je podobna volja h kultiviranju pesniškega jezika, to se pravi k njegovi estetski in artistični zmogljivosti, lahko bi tudi rekli k njegovi literarni evropeizaciji. Pri tem je seveda obstajala velika razlika med zmogljivostjo enega in drugega avtorja. Dev je ostal v glavnem na ravni kultiviranega povprečja, Prešeren je šel čez in razvil slovensko poezijo na najvišjo kakovostno raven, kar velja tudi za njegovo uvodno, baročno epizodo. Tudi v območju literarnoteoretičnega mišljenja in znanja je Prešeren segel daleč čez meje Devovih možnosti, posebno še ob mentorstvu teoretika in kritika Matija Čopa. V literarni estetiki sta bila oba svetovljana s suvereno osebno orientacijo, ki sta jo najmočnejše dodelala ob romantični šoli bratov Friedericha (1772-1829) in Augusta Wilhelma Schlegla (1767-1845), predvsem ob njunem poetološkem programu visokega kultiviranja pesniškega jezika kot temeljne merila in dokaza nacionalne identitete.

Tako je po baroku šele v romantiki prišlo do drugega velikega zagona slovenske poezije od domačijstva k svetovljanstvu in od nižje k razvitejši stilni kulturi. Vanj pa je treba vključiti tudi že Prešernovo zgodnjo, v dunajskih študentskih letih 1821 do 1828 nastalo poezijo, usmerjeno še k baroku in hkrati tudi k predromantiki. Znano je, da se je v svojih dunajskih časih močno razgledoval po evropskih literaturah, starih in novejših, in da baroka ni obšel. Iz dunajskega pisma njegovega bližnjega rojaka Matija Gollmayerja Matiju Čopu januarja 1824 zveemo, kako je bil pesnik takrat ves »zakopan v knjige« in da je študiral tudi starejše književnosti vse tja do barokista G. Guarinija.<sup>8</sup> Barok je mogel Prešerna zanimati predvsem iz dveh razlogov: zaradi artistične zahtevnosti, ki ga je vabila k preizkušnji lastnih zmogljivosti, in zaradi duhovne dinamike, polne antitez in disonanc, kakršne so ustrezale njegovi naravi. Zato ni naključje, da se je razmeroma zgodaj odprl prav tem literarnim pobudam in jih poskušal ujeti v svoje doživetje in svoj jezik. Tako so v dvajsetih letih nastala ta besedila, eno med njimi morda nekoliko pozneje (*Rotarjevina dekletoma*).

Za najbolj reprezentativen primer Prešernovega baroka gotovo lahko štejemo pesem *Zvezdogledom*, ohranjeno še iz dunajskega rokopisnega zvezka pesmi, ki ga je pesnik sam leta 1831 uničil. Pesem je najprej imenoval *Lažnivi pratikarji*, nato je v prvi objavi v Krajski čbelici leta 1832 dobila naslov *Astrologam*, v *Poezijah* 1846 pa *Zvezdogledam*.

Za izhodišče in osnovno strukturno določilo pesmi je izbral metaforo, ki zavzame skoraj polovico celotnega besedila, natančnejše, vso prvo kitico s petnajsti vrsticami. To je parabolična prisposoba o nesmiselnem početju vremenarjev — zvezdogledov, ki hočejo v zvezdah brati in prerokovati dobro ali slabo leto. Ta uvodna prisposobarska zgodba je samo zato, da pripravi, osvetli in okrepi podobno vsebino neke druge, v resnici bolj prvotne, bolj osebne in bolj usodne zgodbe, ki pa se razkrije kot zgodba enako nesmiselnega početja. Gre za zmotno početje subjekta izpovedovalca (avtorja), ki je hotel iz dekletovih oči (zvezd) prebrati svojo prihodnost in srečo. Ta izkušnja, ki je vzporedna oni prvi, zavzema nato drugi, nekoliko daljši, dvajsetvrstični del besedila, pri čemer pa se zadnji štirje stih spet povrnejo k vremenarski prisposobi in jo do kraja potrdijo. Skupna ideja ali nauk obeh zgodb je globoka nezaupnica razumu, ki hoče s svojim spoznanjem obvladati naravo in človeško bit, oboje pa je v resnici nekaj nepredvidljivega in neobvladljivega, kar nas zmeraj znova postavlja v stanje nevednosti in poraženosti. V takem mišljenju sta se po svoje ujela barok in romantika, z izključitvijo vmesnega razsvetljenstva, ki je vzpostavljalo gospostvo človekovega razuma, moči in sreče.

Vsaka od obeh zgodb, vremenarska in ljubezenska, je notranje veččlenska in izoblikovana v insistirajočem, deiktičnem slogu. Tako imajo že lažnivi vremenarji vrsto sinonimnih imen: *pratikarji*, *zvezdogledi*, *vremena preroki* ali *modrijani*. In njihova varljiva prerokovanja so vseh vrst: *napovedujejo sonce dobrotno* ali *srečno leto* ali *neba togoto* pa *vetrov šum* in *točo* in še *potop čolna na morji* pa *trte smrt*. In podobno *oči ljube*, *zvezde*, ki niso nič manj varljive, pustijo v sebi brati mnoge reči: *vesele dneve obetov*, pa *sončno brez oblakov ljubezni srečo*, vse to pa se lahko razsuje

<sup>8</sup> Gollmayerjevo pismo Matiju Čopu januarja 1824. L. Pintar (1902) Prešeren v šolah. Ljubljanskih Zvon, str. 633-634.

tudi v *solze*, v *kes* in *srd*, v *sramoto* in *smrt miru*. Gre za amplifikacijsko stilizacijo, ki zajema celo vrsto povedno enakih ali podobnih členov, zajemajočih od tri do sedem enot. Pri tem pa se močno pozna Prešernovo kompozicijsko poseganje vanje: množice členov nikoli ne pusti na statični, vodoravni črti razmnoževanja, kar se je včasih dogajalo Devu, temveč jih pomensko strmo stopnjuje in kontrastira tako v vremenarski in še posebej v ljubezenski zgodbi.

Nič ga tudi ni motilo, da se ne bi spustil v čisto ponavljanje enakih povednih enot, čeprav je le-te razporejal zelo smotrno. Tako najdemo nosilni stih *Vsi pojte rakam žvižgat, / lažnivi pratikarji* (z majhnimi notranjimi spremembami), kar na treh najbolj izpostavljenih mestih besedila: na njegovem začetku, v približni sredini in čisto na koncu. Figurativna ponavljalnost teh stihov je tako močna in vidna, da iz refrena prehaja v tričlenski ornament, čeprav v ornament, ki ni samo »ornatus«, temveč nosi v sebi osrednji pomen pesmi. Ta figura ponavljanja, ki veže celotno besedilo, pa prehaja tudi že v območje vizualne arhitektonike. Refren pripenja besedilo na tri identična mesta, ki se, kot rečeno, pokrivajo z začetkom, sredino in koncem pesmi. Če skozi te tri točke potegnemo črto navpičnico, obe zgodbi (vremenarska in ljubezenska) pomenita dva zastranitvena pripovedna loka od te navpičnice pa spet povratek vanjo na sredini in na koncu teksta. Če bi ta oddaljevalna loka ponazorili z grafično shemo, bi bil najbolj primeren veliki s — ali podvojeni c — sistem pripovednih zavojev, vračajočih se na točko refrena oz. ornamenta. In znano je, da je likovna teorija v sistemu S- in C-zavojev ter njihovih kombinacij iskala formulo rokokojske ornamentike. Nizanje takih lokov pa pri Prešernu ne gre daleč, saj je nadzirano in zamejeno, lahko bi rekli že klasicizirano samo na dvoje oddaljitvenih pripovednih lokov s tremi povratnimi ponavljalnimi točkami povedi o lažnivih pratikarjih, pa nič več.

Baročno stilizacijo lahko opazimo tudi v območju glasovne figurativnosti, ki je v Zvezdogledih zelo razvita. Ni mogoče prezreti, da je na primer glasovna skupina *ve* močno obarvala velik del besedila. Vzemimo odlomek (iz *Poezij*):

Dve sami zvezdi gledal,  
oči sim svoje ljube,  
dve svitli zvezdi gledal,  
sim v njih neumni slepic  
vesele bral si dneve.

Izhodišče te glasovne instrumentacije najdemo v besedi *zvezde* (*zvezdogledi*). Toda prezrli bi nekaj bistvenega, če ne bi opazili, da se je uveljavljanje glasovne *ve* skupine dogajalo ob močno konkurenčnem uveljavljanju nasprotne *vi*-glasovne skupine. Ta je izhajala iz besede *lažnivi*, torej iz negativne kakovostne oz. pridevniške označitve osnovnih samostalniških besed (*zvezd* in *zvezdogledov*). Na primer:

Vsi pojte rakam žvižgat,  
lažnivi pratikarji,  
lažnivi zvezdogledi,  
vremena *vi* preroki!  
Vi modrijani, hočte  
v nebeških zvezdah brati ...

France Kidrič je vsekakor imel razloge, da je pesem *Zvezdogledom* označil za »baročno literarno domislivo«. <sup>9</sup> Vendar nas opisani artistični ustroj sili k natančnejši označitvi, in sicer k temu, da pesem uvrstimo v okvire poznobaročne, bolj točno, rokokojske stilne kulture. Ta se je v širšem evropskem prostoru, na primer v nemški književnosti, uveljavila nekako med leti 1730 in 1770 prav v anakreontiki, oprti na Horaca in Ovida. Prešernova pesem je tudi sprva imela podnaslovno

<sup>9</sup> F. Kidrič (1939). Prešeren 1800-1838. Ljubljana, str. LXXX.



pojasnilo, ki se je glasilo »po Anakreontovi meri«. Nekateri literarni zgodovinarji rokoko sploh enačijo z anakreontiko osemnajstega stoletja, ki je na primer še zajela Goethejevo mladostno pesništvo v leipziških študentskih letih. Vendar je pri Prešernu opazna racionalizacija baročnega oz. rokokojskega sloga, razvidna predvsem iz skrajno stroge in smotrne tematske kompozicije in iz enako stroge utemeljenosti vseh drugih izraznih sredstev, ki nikoli ne obtičijo v mejah zgolj dekorativnega »ornatusa«.

Slednje pa bi lahko do neke mere pripisali njegovemu trioletu s prvotnim naslovom *Rotarjovima dekletama*, ki pa ga sam nikoli ni objavil. Francoski triolet je s svojimi zahtevnimi pravili o ponavljalnih povednih figurah in rimah, in to na zelo skrčenem prostoru samo osmih stihov, predstavljal že neko skrajno obliko rokokoja kot artističnega podaljška baroka, iz katerega je odstranil duhovne napetosti in razglasja ter racionaliziral in harmoniziral slog v elegantno igrivost. Prešeren se je s trioletom spoprijel na zahtevnejši način kar v dveh kiticah, ne le v eni sami, in ga obvladal do vseh umetelnih podrobnosti. Vendar je vanj vnesel posebnost, svojo semantično opozicijo. V okvir trioletne stilne gosposkosti je namreč postavil domačo podeželsko krčemsko motiviko. Tako je ustvaril plebejsko varianto visokega rokokoja, saj sta v njem upesnjeni lepotic — vaški dekleti — tomačevski Jerica in Metka. Že njuni imeni, po katerih teče glavna stilna igrava, demokratizirata in že skoraj parodizirata kapriciozni stil francoskega trioleta. Sicer pa podoben opozicijski zasuk lahko odkrijemo tudi pri Zvezdogledih, ki so jezikovno povzdignjeni v baročni artizem, začnejo pa se s stihom, ki prihaja naravnost iz območja preproste ljudske frazeologije: »Vsi pojte rakam žvižgat ...!« Ta stih se nato ponavlja, kot smo videli, na glavnih mestih besedila in celoto vokvirja v plebejsko stilizacijo. Pojav ne preseneča, če upoštevamo Prešernovo življenjsko delo v celoti, saj gre za pesnika, ki je velike evropske vzorce poezije znal realizirati na izvirem način, predvsem z notranjo opozicijo, ustrežajočo njegovi osebni naturi. To pa se je pokazalo že ob mladostnem srečanju z barokom in rokokojem.

Vendar je bila pri Prešernovi realizaciji baroka in rokokoja na prvem mestu slogovna stremljivost, to se pravi napor h korektnemu obvladanju visoke pesniške kulture, kar je bilo na slovenskem in pri njem povezano z narodno in umetnostno prebujajo. Vendar pa to ni bil samo slovenski pojav, na kar smo opozorili že pri Devu. Nemški literarni zgodovinar Fritz Martini na primer ugotavlja, da je šele rokokojski stil, gojen po francoskem zgledu, vzgojil Nemce k vedri okretnosti čutov in duha in da je imel velik pomen nasproti togi resnobi razsvetljenstva, ki je bilo s posvetnimi moralisti in doktrinarji samo nadomestilo cerkvenemu pridigarstvu.<sup>10</sup> Zelo podobno velja tudi za Prešerna, ki je svoj prvi vzpon k estetsko razvitemu pesniškemu jeziku napravil prav ob baroku.

Pesem *Dekletom*, ki je sploh prva objavljena Prešernova pesem, izšla pod naslovom *Dekelcam* (in ob avtorjevem nemškem prevodu *An die Mädchen*) v ljubljanskem listu *Illyrisches Blatt* 12. januarja 1827, tudi še spada v območje baroka, vendar že v njegovo klasicizirano zamejitev in iztek.

Vežanost na baročni slog se ne pozna le v količini metaforike, temveč tudi v njeni vsedoločujoči, generativni moči, ki je narekovala ustroj besedila. Pesem ima pet kitic, od katerih večino, kar vse prve tri, zavzema metaforika in po njej šele sledi izpovedno jedro v dveh kiticah, ki pomenita dokončno osmislitev in dešifriranje predhodnih prisposodob. Te so sinonimne in razvrščene še zmeraj v izrazito insistirajoči, deiktični slog. Vse so kratke parabole o nagli minljivosti (*roze, rose ino mane*). V sklepnem delu je misel prenesena na hitro minljivost ženske lepote in od tod na svarilo dekletom pred ljubezenskim oklevanjem. Misel o minljivosti lepote in streznitvi ob tem spoznanju sama po sebi ni tuja baroku in njegovemu sopostavljanju nasprotij. Vendar je Prešeren izbral nedramatičen, v bistvu lahkoten pristop k tej temi, jo prenesel na mlado žensko lepoto in jo nazadnje obrnil v nagajivo ovidovsko pobudo dekletom k ljubezenski živosti in podjetnosti. Ideja je bila v resnici bližje renesančni ali razsvetljenski miselnosti kot baroku. Na njenem dnu je bilo sproščeno pritrjevanje človekovi pravici do uživanja in sreče.

<sup>10</sup> F. Martini (1965). *Deutsche Literaturgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Stuttgart, str. 144-146.

Tudi slog je močno racionaliziran. Amplifikacijski sistem širjenja metafor je skrčen na vsega tri člene (*roža, rosa ino mana*), torej že očitno klasiciziran. Tudi kratak stih, prestopno rimani trohejski osmerek, povezan v štirivrstične kitice, pomeni premik v bližino preproste ljudske verzifikacije. In isto velja za jezik, ki je spuščen z visoke na srednjo stilno lego.

Seveda je treba upoštevati, da je pesem imela v takratnih slovenskih literarnih razmerah še drugo vsebino, ki je za današnjega bralca nima. Pomenila je provokacijo zoper konzervativni moralizem, ki je zelo strogo bedel nad slovenskim pesništvom in še posebej nepopustljivo zavračal erotiko. Prešeren je vedel, kaj počenja, ko se je javnosti predstavil s pohujšljivo temo in s pregrešnim jezikom. Vrh izzivanja je namreč pomenila svetopisemska in pridigarska prispodoba o mani, ki jo je tako očitno erotiziral. V razmerah, kakršne so bile, je bilo njegovo svarilo slovenskemu deklishtvu v resnici nagajiva in igriva pesniška protipridiga. V njej so bili tudi že odtenki satire, ki so pomagali baročni slog znižati na mnogo preprostejšo mero, ki niti ni bila več čisto baročna.

Boris Paternu

UDK 821.163.6.09-1"17/18"

SUMMARY

TWO STAGES OF BAROQUE IN SLOVENIAN POETRY

The beginnings of Slovenian secular poetry in the second half of the 18<sup>th</sup> century were marked by Baroque. Its first notable representative was monk Anton Feliks Dev (1732-1786). The poem *Pudelbal* (1780), selected as a representative example of his poetry, has a whole range of basic features of the Baroque style, especially in the deictic metaphor and phonetic imagery. A second, less archaic and esthetically more sophisticated stage of Baroque, features in the early poetry of France Prešeren (1800-1849). Representative of his writing in the 1820s, before he embraced classical Romanticism, is the poem *Zvezdogledom* (1825-1826). It is written in the Baroque or rather Rococo style of an extremely dynamic kind and with high artistic culture both in its metaphorical lan-

guage and in phonetic instrumentation. However, in Prešeren's poetry, the Baroque-Rococo stylization is already strongly rationalized, delimited and classicized (*Dekletom*, 1827).

Both stages of Baroque in Slovenian poetry, that of Dev and that of Prešeren, share the same deep motivation, awareness of national identity. Their poetry was inspired by a powerful desire to create a highly cultivated poetic language as a proof and confirmation of Slovenian national identity. In these efforts, Dev remained on the level of a cultivated average, while Prešeren already in his early Baroque episode rose to the level of esthetically sophisticated, sovereign poetry.

Mojca Schlamberger Brezar  
 Filozofska fakulteta v Ljubljani

UDK 81'33:81'27

# Analiza pogajalskega sporazumevanja<sup>1</sup>

## 0 Uvod

Pogajanja so družbeno dejstvo, ki nas spremlja na vsakem koraku. Pogajamo se v službi, v družini in praktično v vseh družbenih položajih, v katere smo vsak dan postavljeni. V vsakdanjem govoru pogajanja povezujemo s politiko in trženjem in tako zanemarjamo dejstvo, da je pogajalska dimenzija sporazumevanja prav tako pomembna, kot so *modalna*, kjer govorci izražajo svoja mnenja, čustva in voljo, *akcijska*, ki poudarja uresničevanje govornih dejanj, in *polifona dimenzija*, kjer je vsak diskurz rezultat interakcije dveh socialno organiziranih posameznikov (Roulet, 1985: 8).

V pričujočem članku, ki temelji na teoretičnih izhodiščih uporabnih jezikoslovcev in empirični analizi simulacij pogajalskih komunikacij, bi radi prikazali razširjenost pogajalskega sporazumevanja v vsakdanjem jeziku.

## 1 Definicija pogajalskega sporazumevanja

V vseh obstoječih definicijah pogajanj najdemo idejo, da je to izmenjava,<sup>2</sup> s katero pridemo do soglasja (Roulet, 1985: 8). Vsako pogajanje nastaja iz problema, ki povzroči pobudo govorca. Ta pobuda potegne za seboj odziv naslovnika, ki je lahko ugoden ali neugoden. Če je ugoden, lahko sogovorec konča pogovor z izražanjem soglasja. V tem primeru pogajanje ne presega dimenzij enostavne izmenjave, kot kaže primer (1):

(1)

A1: *Kar naprej, dober dan.*B1: *Dober dan. Oprostite za majhno zamudo.*A2: *Ja, ni problem.*

(Primer iz simuliranega pogajanja Določanje cen smučarski opremi.)

<sup>1</sup> Članek temelji na poročilu o raziskovalni nalogi pri projektu Prenova pouka slovenskega jezika, podprojekt Slovenski jezik v pedagoškem sporazumevanju za leto 1996. Odlomki besedil so vzeti iz magistrske naloge Zgradba pogajalske komunikacije (tipkopis), ki vključuje diskurzivno analizo pogajanj po modelu Ženevske šole (Roulet et al., 1985; Moeschler, 1985). Za analizo so služile štiri simulacije pogajanj v slovenskem jeziku (Pogajanja o nakupu smučarske opreme, Pogajanja o popravilu računalnika, Pogajanja o nakupu videoopreme in Pogajanja o organizaciji jezikovnega tečaja), posnete od marca do junija 1994, in nekaj izsekov francoske okrogle mize z naslovom *Ça se discute* (TV 5, april 1995). V slovenskih simulacijah pogajanj je bil položaj pogajalcev enakovreden, v francoskih izsekih pa je bil glavna oseba moderator, ki je vodil in usmerjal pogovor.

<sup>2</sup> Izmenjava je najmanjša dialoška enota, ki sestavlja interakcijo. Sestavljena je iz najmanj dveh konverzijskih prispevkov različnih govorcev (glej Roulet et al., 1985: 24; Moeschler, 1985: 81; Schlamberger Brezar, 1997: 92).

Shematično bi to lahko prikazali kot:

(2)

PROBLEM — POBUDA (A1) → UGODEN ODZIV (B1) → SOGLASJE (A2)

Zaključek izmenjave pogojuje dvojno soglasje, čemur pravimo interakcijska spopolnjenost. Interakcijska spopolnjenost je lastnost govornega posega,<sup>3</sup> ki naslovniku omogoča, da zavzame stališče in dovoljuje linearno nadaljevanje izmenjave brez odpiranja podrejenih izmenjav, s katerimi bi želel dobiti dodatna pojasnila (Roulet, 1985: 10).

Če je odziv sogovorca na govorčevu pobudo neugoden, prvi pogoj interakcijske spopolnjenosti ni izpolnjen in govorec ne more zaključiti izmenjave. Poskušal se bo zoperstaviti neugodnemu odzivu in ponovno vzpostaviti svojo pobudo. Pogajanje se bo nadaljevalo, dokler se ne doseže dvojno soglasje, katerega predmet je lahko tudi dejstvo, da sta sogovorca nezmožna doseči soglasje. To pogajanje pripelje do celovito sestavljene izmenjave. Potek pogajanj in torej napredovanje pogovora nista odvisna le od ugodnih oziroma neugodnih naslovnikovih odzivov, ampak tudi od stopnje spopolnjenosti govornih posegov glede na naslovnika. Le dovolj jasen in argumentiran govorni poseg se da sprejeti oziroma zavreči.

Govorec se navadno trudi, da sestavi govorni poseg, ki je spopolnjen s stališča naslovnika. Zato je ta celovit in navadno argumentiran. Toda vedno je naslovnik edini, ki lahko sodi o interakcijski spopolnjenosti govornega posega. Interakcijske spopolnjenosti ne moremo določiti le z analizo vsebine in zgradbe govornega posega govorca: količina informacij, sprejemljivost argumentov in natančni ilokucijski kazalci, ki zagotavljajo interakcijsko spopolnjenost, so lahko definirani le glede na naslovnika v danem sporazumevalnem položaju (Roulet et al., 1985: 17). Govorec lahko glede na sobesedilo (kontekst), sotvarje (kotekst) in svoje znanje o naslovniku skuša izdelati govorni poseg, ki teži k temu, da bo interakcijsko spopolnjen, njegovo vrednost pa lahko določa le naslovnik in glede na to izrazi svoje strinjanje ali nestrinjanje. Če se naslovniku govorni poseg zdi nezadosten in mu ne dovoljuje zavzeti stališča, je prisiljen potisniti na stran glavno pogajanje in odpreti eno ali več sekundarnih pogajanj, s katerimi dobi manjkajoče informacije in argumente. Strukturalno to implicira začetek izmenjave z zahtevo po dodatnih informacijah, ki je podrejena glavnemu dejanju odziva, saj predstavlja pripravo, pogoj za izmenjavo. Primer (3) predstavlja odpiranje sekundarnega pogajanja.

(3)

D1: *Bratu ali sestri moramo odpustiti.*

M21: *Moramo?*

D2: *Da, moramo. Medtem ko nam ni nujno, po moje, odpustiti prijatelju.*

M22: *Zakaj moramo?*

D3: *Ker ... Pravzaprav, pri nas doma smo vedno skušali doseči harmonijo in res je, da se včasih, če hočemo ohraniti harmonijo, ne smemo ozirati na najslabše stvari, na najžaljivejše pripombe, ki smo jih bili deležni.*

(Iz Ča se discute.)

<sup>3</sup> Govorni poseg je največja monološka enota, ki sestavlja izmenjavo. Govorni poseg je načeloma sestavljen iz več govornih dejanj, lahko pa je omejen na eno samo. Glede na to ločimo enostavni in sestavljeni govorni poseg. (Roulet et al., 1985: 25; Moeschler, 1985: 81; Schlamberger Brezar, 1997: 92).

Če primer (3) predstavimo shematično, dobimo naslednje:

|   |    |  |     |   |
|---|----|--|-----|---|
| I | Ip |  | D1  | G |
|   |    |  | M21 | G |
|   |    |  | D2  | G |
|   |    |  | M22 | G |
|   |    |  | D3  | G |

I: izmenjava

Ip: podrejena izmenjava

G: govorni poseg

Govorcu M se pojasnilo D2 ne zdi zadostno, zato še enkrat vpraša po razlogu in odpre podrejeno izmenjavo. Pogajanje je celovito sestavljeno, saj tudi tu veljajo zgoraj omenjene zahteve po interakcijski spopolnjenosti.

Lahko se zgodi, da je odziv v pogajanju popoln s stališča podane informacije, da pa naslovnik ni gotov glede zaključkov, ki jih lahko potegne iz tega, zato odpre naslednje pogajanje, ki naj bi preverjalo relevantno zaključka, izpeljivega iz prej omenjenega. To prikazuje govorni poseg B1 v primeru (4):

(4)

A1: *Če bi šli v nakup dodatnih računalnikov pri naši firmi, bi garancija veljala dve leti. Za naše računalnike lahko trdim, da dve leti ne bodo sigurno ... ne boste imeli nobenih popravil.*

B1: *Se pravi, če mi gremo v nakup vaših računalnikov, nam ponujate garancijo za dve leti.*

A2: *Garancijo dveh let, tako.*

(Iz Pogajanja o računu za popravilo računalnika.)

Da bi se preprečilo sekundarna pogajanja, ki so lahko neprijetna za napredovanje pogajanj in obraze sogovorcev, lahko govorec samoiniciativno začne vnaprejšnje sekundarno pogajanje, da zagotovi spopolnjenost, kot v primeru (5):

(5)

A: *Karto za vlak imam, ki je nisem uporabil.*

B: *Da.*

A: *Bi mi lahko povrnili denar?*

Tu si je stranka s prvim govornim posegom vnaprej zagotovila sodelovanje z uslužbencem še preden je začela razvijati glavno točko, ki zadeva vračanje denarja.

Priprava zaključnih izmenjav z oblikami *Dobro, Prav* je ločena od končnih zahval in pozdravov s serijo kratkih izmenjav, katerih funkcija je preveriti, ali ima še kateri od govorcev namen začeti novo pogajanje oziroma ali se govorca strinjata, da se pogovor zaključi (Roulet et al., 1985: 21). To je razvidno iz primera (6):

(6)

A61: *No, fino. Me veseli, da smo se tako dogovorili, ne, in upam, da bomo tudi v naprej sodelovali.*

D62: *Ja, jaz tudi, ne, tudi mi smo z vašimi storitvami zelo zadovoljni in tudi upam, da se v naprej kaj takega ne bo več zgodilo.*

A62: *No, na svidenje.*

D62: *Na svidenje.*

(Iz Pogajanja o računu za popravilo računalnika.)

Razlika med pogajanjem kot sestavino sporazumevanja in poslovnimi pogajanjem je ta, da poslovno pogajanje lahko meji na boj. Govorec se ne meni vedno za obraz naslovnika, pač pa v intervencijah išče njegove šibke točke (Mastenbroek, 1989: 112). V primeru (7) govorni poseg A1 ogroža samopodobo pogajalca D in to lahko ogrozi potek iskanja soglasja v nadaljevanju. Po teoriji pogajanj (Roulet, 1985) se je treba takim položajem izogibati in težave reševati na način, ki naslovnikove samopodobe ne ogroža, torej z vpljudnostjo in posrednostjo, ki sta izraženi z modalnimi jezikovnimi sredstvi.

(7)

D1: *Takole vam moram povedati, ne, pri nas je stalna praksa, da pač tudi, če gre za en teden po preteku garancije, če pride so okvare, je to tako, kot če bi prišlo eno leto, ne. V glavnem, to štejemo pač, da računalnik ni več v garancijo. Je pa res, da ...*

A1: *A pol se vam kvarijo računalniki ...*

D2: *No, se zgodi, da se kakšna stvar pokvari. Ker mi smo firma, ki obstaja že dolgo časa ...*

(Iz Pogajanja o računu za popravilo računalnika.)

## 2 Predmeti pogajanj

Zgoraj smo pogajanja predstavili kot iskanje soglasja v interakciji. Dani primeri so prikazovali predvsem pogajanja o dejstvih. Predmeti pogajanj pa niso zgolj dejstva, minipogajanja v konverzaciji potekajo ves čas in so vezana na različne jezikovne ravnine. Pogajamo se o obliki interakcije, vsebini interakcije, zgradbi interakcije in o identitetah oziroma položajih.

### 2.1 Oblika interakcije

Včasih se morata sogovorca pogajati o jeziku, v katerem bo najenostavneje potekal pogovor. Jezik oziroma stil izmenjave lahko ohranja razdaljo ali je intimen, je formalen ali neformalen (Toporišič, 1992: 44), zborni ali pogovorni. Včasih se soglasje glede rabe vikanja ali tikanja ne doseže takoj in se je treba pogajati še o tem (majhna razlika v letih, isti socialni status). Udeležene osebe se morajo sporazumeti o pravilih, ki veljajo v pogovoru.

Primer (8) prikazuje odlomek iz pogajanj v neformalnem jeziku, primer (9) pa v formalnem:

(8)

D1: *J., glede šole se morava nekaj zmeniti.*

J1: *Ja, vem. Tri točke morava še obdelati.*

D2: *Tri točke? Kako veš, da so tri točke?*

J2: *Ja, tri nerešena vprašanja so, če se ne motim.*

(Iz Pogajanja o organizaciji jezikovnega tečaja.)

(9)

A4: *Hvala lepa, da ste se potrudili in ste prišli.*

B3: *Ja, seveda.*

A5: *Boste kaj pili, vam ponudim kavo ali sok?*

B4: *Prosim, ja.*

(Iz Določanja cen smučarski opremi.)

## 2.2 Vsebina interakcije

Za določanje vsebine interakcije v pogajanjih so pomembni tema izmenjave, izmenjani znaki in mnenja.

### 2.2.1 Tema izmenjave

V vsaki komunikaciji so nekatere teme primerne, druge ne. O kateri temi se bo razpravljalo, je odvisno od področja kompetence pogajalcev. Določene tematske skupine pa hkrati tudi predstavljajo »prepovedana področja« za sogovorca: M. Lacoste (1970, citirano po C. Kerbrat-Orecchioni, 1985: 226) navaja primer zdravnika in pacienta. Pacient ima neodtujljivo pravico do besede, ki se omejuje na dejstva iz njegovega življenjepisa, simptome bolezni, zdravnik pa se omejuje na strokovno znanje. Ta dva prostora pa se v resnici predstavljata kot dve nedoločni, spreminjajoči se množici, katerih meje se lahko spreminjajo.

Pod poglavje tematike spadajo tudi pogajanja okrog uvoda in zaključka pogajanj oziroma o pristopu k temi, zornemu kotu, kot kaže primer (10).

(10)

A: *Gospa, hvala lepa, da ste se pozanimali, mislim, da ste prišli do nas, ker, ne vem, da ste pač izrazili toliko interesa, ne vem, s čim vam lahko postržem, ali imate kakšen specifičen plan.*

B: *No, pravzaprav sva se nekaj dogovorila že po telefonu. Mi te vaše smuči približno poznamo, in gre za večjo količino, o cenah še nisva govorila, verjetno pa se bova danes lahko o vsem pogovorila.*

(Iz Določanja cen smučarski opremi.)

### 2.2.2 Izmenjani znaki

Stvarem se marsikdaj daje različna imena, zato se je treba o tem sporazumeti v začetku. Pogajanja se vrtijo okoli zaznamovanega, zaznamujočega in nanosnika.

Pogajanje, ki se osredotoči na zaznamovano, predstavlja naslovnikovo zavračanje govoročevega predlaganega izraza (primera (11) in (12)):

(11)

D108: *Torta ja, pa da ne bo kakšna takšna packarija, kot jih delate v Ljubljani.*

(Iz Pogajanja o organizaciji jezikovnega tečaja.)

(12)

A: *Temu ti praviš hotel? To je vendar brlog!*

Pogajanje, ki se osredotoči na zaznamujoče, je proces, ko si sodelujoči pogajalci medsebojno dokazujejo, kako interpretirajo svoje izreke in ali sprejmejo interpretacijo naslovnika. Takih primerov reformulacije in vprašanj po ponovni formulaciji je v pogajanjih precej (primera (13), (14)).

(13)

B: *Potem bi se malo okrog videokamer skušali zmeniti. Zdaj zaradi videokamer, koliko smo rekli, da bi jih nabavili, sto smo rekli, da vidimo, kako bo ... za začetek.*

M: *Ja, za začetek sto videokamer, da vidimo, kakšno bo povpraševanje po njih, ali bojo cene za ljudi sprejemljive, ne.*

(14)

B: *V bistvu gre za nove modele, za katere smo se dogovorili. Tako da nimamo nobene osnove od prej ... da bi vedeli, kje začeti.*

M: *Nobene osnove od prej. To so v glavnem res novi izdelki, ki se pojavljajo na trgu, tako da tipamo še vsaj ...*

(Oba odlomka iz Določanja cen videoopremi.)

V pogajanjih o nanosniku je za pogajalce važno, da določijo nanosnik pogajanja, ki ima za sabo navadno določeno vrednost, ki izvira v toposu.<sup>4</sup>

(15)

A: *Skupaj so nas vzgajali od najnežnejših let, doživljali smo iste stvari, dobre in slabe. Ustvarile so se vezi. Ni razlike.*

B: *Ne, ampak za bratom in sestro se skriva določen pomen, ki ...*

A: *Za bratom in sestro ni nobenega pomena, samo čustva. Lahko se čutite kot brat nekomu, ki vam je biološko popolnoma tuj, ko ste že uporabili ta izraz. In lahko ste popolnoma tuji nekomu, ki vam je biološki brat, če lahko rečemo, iste krvi kot vi.*

(Iz Ča se discute.)

V primeru (15), vzetem iz oddaje *Ča se discute*, gre za razpravo o tem, ali biti brat in sestra pomeni krvne vezi z nekom. Govorec A, posvojeni sin, se s tem pomenom ne strinja.

Pogajanja okoli pomena so pogosta, njihova pogostnost je sorazmerna s kompleksnostjo denominativnih mehanizmov in težo tega, kar poimenujemo. Ta pogajanja so nujna iz dveh razlogov.

1. Pomen ni nekaj nesprenmljivega, ampak je interaktiven. V dialogu pomen besed postane to, kar je, in se postavi referenco (nanosnik) (F. Jacques, 1979, citirano po C. Kerbrat-Orecchioni, 1985: 230).

2. Dejanja poimenovanja že vsebujejo zametke argumentacije in pogajanja okoli pomenov se zaključijo kot pogajanja o mnenjih. Zametki argumentacije se skrivajo v vrednostih, ki jih pogajalci pripisujejo določenemu pomenu. Te vrednosti so povezane v toposih.

### 2.2.3 Pogajanja o mnenjih

Pogajanja o mnenjih temeljijo na množici argumentacijskih postopkov, ki jih uporabljajo sogovorniki za zgradbo govornih posegov in s katerimi skušajo partnerja prepričati ali mu vsaj vsiliti svoje mnenje.

Pogajanja o mnenjih ciljajo na spremembo enciklopedičnega znanja (sistemov znanja in verovanja) enega od obeh sogovorcev in se nanašajo predvsem na trditve, kot prikazuje primer (16).

(16)

A: *Ekskurzije ne smejo biti vštete v ceno. Šola bi s tem pridobila tudi na strokovnosti, če bi bila možnost, da se nekdo samo uči jezika.*

B: *No, da ti povem, kako je bilo prejšnja leta, ko ekskurzije niso bile vštete v ceno. Dali smo list na oglasno desko: prirejamo ekskurzijo, gremo tja in tja, prijavite se. Ekskurzijo je treba pripraviti, v kar se šteje avtobus, gostilna, ogledi. In ljudje se do zadnjega dne niso prijavili.*

A: *Dobro, potem je treba dati rok, prijavite se do tega in tega*

B: *Tako je M. naredil, in kaj se je potem zgodilo? Niso se prijavili, prijavili so se samo štirje, recimo, do roka. In je M. rekel, kaj pa zdaj? Odpovemo ali reskiramo? In se jih je nateplo kakih dvajset. Zato mi je sam predlagal, ekskurzije morajo biti vštete v ceno pa mirna bosna.*

(Iz Pogajanja o organizaciji jezikovnega tečaja.)

<sup>4</sup> Topos ali skupno mesto argumentacije (Moeschler, 1985: 68; Schlamberger Brezar, 1997: 127).



Tudi direktivi (Searle, 1997) lahko sprožijo pogajanja: pogajanja se tu vrtijo okrog strategij akcije in obnašanja, ki naj ga zavzamejo sodelujoči (primer (17)).

(17)

A: *Vzameš nazaj (besede) ali ne?*

B: *Kaj? Povej mi, kaj naj vzamem nazaj.*

A: *Mislím, hočeš me prikazati, hočeš me diskvalificirati, da jaz nimam dovolj izkušenj.*

(Iz Pogajanja o organizaciji jezikovnega tečaja.)

### 2.3 Pogajanja o zgradbi interakcije

Pogajanja o zgradbi interakcije zajemajo pogajanja o tem, kdo bo imel besedo in kako bo potekala interakcija.

#### 2.3.1 Problem, kdo bo imel besedo

V analizah pogajalskega sporazumevanja je od časa do časa prihajalo do boja za besedo, ker govorniki niso upoštevali samopodobe sogovorcev. Poleg vpadanja v besedo pa se pojavlja še problem premorov med posameznimi govornimi posegi. Kazalci zaključka govornega posega so besedni, prozodični, kamor spadajo intenzivnost, način govora in premori, ali nebesedni, izraženi z mimiko in kretnjami. Da ne prihaja do velikih presledkov ali vpadanja v besedo, omogočajo mini-pogajanja, ki so ves čas v teku.

Naslednji izsek (18) prikazuje primer vpadanja v besedo.

(18)

B17: *Saj, ne, tukaj do tega pride ...*

M17: *Tako da se mi zdi, da tu bi imeli ta prag oziroma mejo pri videokamerah malo nižjo, ne ...*

B18: *V bistvu tukaj ...*

M18: *Tako da recimo za nas, ne, smo računali, da bi spodnja meja bila nekako C pri videokamerah, cena C. Ker glede na druge izdelke se mi zdi, da je enostavno ...*

B19: *Mhm ...*

M19: *... je res za začetek količina tako majhna, oziroma tudi trg je tako, bi rekla, tako ... še nedoločljiv, da enostavno ogromno tvegamo s pojavom videokamer pri nas, ne, s prodajo samih videokamer, ne. Tako da ... si bomo poskušali pač z neko malo višjo ceno si dobili noter tako majhno količino ...*

B20: *tako ja, čeprav morate se predvsem, kot ste že rekli, ne, se kupci predvsem odločajo tukaj bolj na ... bolj za kvaliteto ...*

(Iz Določanja cen videoopremi.)

#### 2.3.2 Organizacija konverzacije

Konverzacija je hierarhično organizirana. Hierarhije se zavedajo tudi pogajalci. Vsak pogajalec bi rad drugemu vsilil svojo organizacijo konverzacije, npr. eden bi rad zaključil, drugi vleče (primer (19)). Pri tem je važno soglasje: pogajalec D v primeru (19) bi rad dosegel soglasje, da lahko zaključijo izmenjavo, pogajalec A pa soglaša le s pridržkom.

(19)

D49: *Glede ostalih storitev bi pa recimo morali zaračunati teh petdeset procentov.*

A49: *No, fino.*

D50: *Je to dobro?*

A50: *No, v redu.*

D51: *Vam to ustreza?*

A51: *No, mislim, da bi nam to ustrezalo.*

(Pogajanje o računu za popravilo računalnika.)

Za to točko je pomembno tudi vprašanje strategije, ki jo en pogajalec vsili drugemu.

#### 2.4 Pogajanja o identitetah in položajih

Z notranjega delovanja interakcije bomo prešli na zunanje vidike, ki zadevajo naravo in status udeležencev. Govorec v sporočilu skuša vsiliti določeno podobo samega sebe: »tako se vidim« (P. Watzlawick, 1972, citirano po C. Kerbrat-Orecchioni, 1985: 233), kot kažeta primera (20 in 21):

(20)

A: *Samsung kot principal je zadovoljen s to prodajo, ki jo mi vršimo tukaj prek naše distribucijske mreže.*

(21)

a) *Jaz sem vaš profesor lingvistike.*

b) *– Mi kot distributer ...*

Govorci skušajo vsiliti naslovníku svojo podobo in identiteto, kar pri naslovníku lahko sproži naslednje odzive: potrditev, zavračanje (naslovník zavrača definicijo govorca oziroma se mu ta zdi sporna) ali zanikanje (predlagana difiniciónja ni komentirana).

Podoba se odslika na osi javna/zasebna oseba. Identifikacija partnerja je nujna, če hočemo pravilno usmeriti diskurz. Do težav prihaja, če partner identiteto prikriva ali če se o njegovi identiteti motimo. Istočasno, ko sogovorca vzajemno definirata status, se pokaže narava njunega medsebojnega odnosa. Tako na primer pogajanja s policijo ali birokracijo, kjer prihaja do odnosa institucija — posameznik, niso možna zaradi prevelike razlike moči.

Pogajanja o položajih so po C. Kerbrat-Orecchioni (1985: 234) navadno obravnavana v okviru prostorske metafore: visok položaj se povezuje z nadrejenostjo, nizek s podrejenostjo, lahko pa se izmenjava odvija enakopravno. Položaji so deloma določeni v institucionalnem kontekstu, saj jezikovna obnašanja le odsevajo predhodno vzpostavljen socialni red. Kljub temu pa ves čas tečejo tudi pogajanja o položajih, saj med diskurzivnimi postopki in socialno-institucionalnimi obnašanji obstaja dialektičen odnos. Če hočemo dati ukaz, moramo brez dvoma imeti avtoriteto, da to storimo. A že samo dejstvo, da govorec meni, da je lahko nad naslovníkom nadrejen, kar v začetku ni nujno, je zadosten pogoj za nadrejenost.

Prerazdeljevanje položajev med interakcijo je neprestano, poteka pa z nebesednimi (položaj telesa, pogled, prozodija) ali besednimi (iniciative, izvršena govorna dejanja) taksemi oziroma označevalci mest. Položaj pa je odvisen tudi od uspešnosti predhodnih pogajanj: v nadrejenem položaju bo tisti, ki mu bo uspelo začeti teme in zaključiti izmenjave, vsiliti svoj slovar in svojo interpretacijo znakov. Pogajanje o položaju vključuje vse druge oblike pogajanj in ta zadnji vidik interakcijskega boj, za prevlado je hierarhično nadrejen prejšnjim.

## 4 Strategije v pogajalski komunikaciji

### 4.1 Pojem strategije

Po Moeschlerju in Auchlinu (Roulet et al., 1985: 196) v jezikovni analizi diskurza odkrijemo argumentacijsko in hierarhično zgradbo, ki kažeta na uporabljene strategije. Strategija je po definiciji odnos, ki se vzpostavi med omejitvami v konverzaciji in njihovim zadovoljevanjem. Je skupek sredstev, ki jih uporablja govorec za doseganje ciljev (Roulet et al., 1985: 197). Ta sredstva so v okviru naše analize jezikovna. Strategije se lahko pojavljajo v okviru interakcije ali interpretacije. Prve delujejo znotraj govornega posega in izmenjave, druge sestavljajo argumentacijska navodila, povezana z argumentacijskimi konektorji. Pojem strategije v modelu opisa diskurza pomaga povezati interakcijska dejstva in dejstva diskurzivne organizacije. Pri opisu

pogajalskih strategij nam bo za oporo poleg hierarhične in argumentacijske zgradbe služila tudi teorija modalnosti (Palmer, 1986; Kiefer, 1994), ki se kaže relevantna za analizo.

Nujno za vsako strategijo je, da je sprejeta oziroma se nanjo reagira in se jo prepozna kot tako. Interpretacijske strategije so del dinamičnega modela konverzacije (Moeschler, 1985; Schlamberger Brezar, 1997). Sodelujeta govorec in naslovnik, naslovnikova interpretacija daje vrednost govoročevemu govornemu posegu.

Glede na analizo pogajalskih komunikacij lahko zaključimo, da so v rabi različne, med seboj povezane, strategije, ki jih lahko delimo na modalne, argumentacijske in pogajalske glede na to, kateri elementi prevladujejo.

## 4.2. Modalne strategije

Modalne strategije zaznamuje raba modalnih zaznamovalcev.<sup>5</sup>

4.2.1 Za **strategijo šibilcev**<sup>6</sup> je značilno, da govorec svoje pobude in zahteve izraža nekategorično, s pomočjo epistemičnih modalnih zaznamovalcev. Modalno izražene zahteve so omiljene: naslovnik jih lahko interpretira kot take, ali pa tudi ne. V primeru (22) sta šibilca glavni stavek *mislim, da*, ki vključuje nedejstveni odvisnik, in pogojnik.

(22)

A: *Mislim, da bi to, da ste vi v Mariboru, mi pa v Ljubljani, moralo biti vaša stvar, oziroma da bi vi morali nositi stroške.*

(Iz Pogajanja o računu za popravilo računalnika.)

Tudi pobude so v večini primerov modalno izražene, lahko deontično, če je med sopogajalcema majhna razdalja, in kot take ne pomenijo grožnje za samopodobo sogovorca, lahko epistemično, če je družbena razdalja večja. Epistemično izražene pobude so vljudnejše. Primer (23) predstavlja epistemično, primer (24) pa deontično izraženo pobudo:

(23)

A44: *Mi vam lahko ponudimo, ne, celotne količine, kar se tega tiče.*

B42: *Aha.*

A45: *In smo pripravljene tudi na sodelovanje v obliki servisa pa atesta.*

(Iz Določanja cen smučarski opremi.)

(24)

D1: *J, glede šole se morava nekaj zmeniti.*

J1: *Ja, vem. Tri točke morava še obdelati.*

(Iz Pogajanja o organizaciji jezikovnega tečaja.)

Primer (23) je prikazoval ponudbo, ki je bila vljudnejša kot bi bila nemodalno izražena pobuda. Glede na to, da gre pri epistemično modalnih pobudah tudi za manjšo zavezanost resničnosti kot pri nemodaliziranih trditvah, lahko sklepamo, da te ponudbe niso tako obvezujoče kot nemodalno izražene in to pušča govorcu določen maneverski prostor. Če bi ga kdo prijel za besedo, lahko še vedno odgovori z »rekel sem, da mogoče ...«.

<sup>5</sup> Pomenska funkcija modalnosti po Kieferju (1994: 2516) vsebuje govoročev odnos do izrečenega ali njegovo mnenje o izrečenem.

<sup>6</sup> Šibilci so notranji modifikatorji izreka, ki šibijo njegovo ilokucijsko silo. Primerjaj z Nidorfer Šiškovič (1997).

4.2.2 Tudi vprašanja so del epistemičnega modalnega sistema in se vključujejo v **strategijo vprašanj in odgovorov**. V okviru pogajalskih strategij vprašanja predstavljajo pomemben vir informacij. Glede na dobljene odgovore pogajalec oceni sopogajalca in vidi, na kaj se lahko v pogajalski komunikaciji opira pri izražanju in sprejemanju pobud. To strategijo prikazuje primer (25):

- (25)
- B19: *Mhm, še to bi vas vprašala, kaj pa garancije, kako imate pa to urejeno, koliko časa in ...*
- A22: *Garancije za smučke so po navadi pol leta, pač, sezona je in smučke se v eni do dveh sezonah izrabijo in tisto je bolj potrošen material, kar se tega tiče, ne. Tako da pol leta v sezoni, to lahko dosti pomeni.*
- B20: *Kaj pa vezi?*
- A23: *Vezi so že druga zadeva. Mi proizvajamo samo osnovne smučke.*
- B21: *Aha, vezi pa vi ne proizvajate?*
- A24: *Ne, ne proizvajamo vezi.*

(Iz Določanja cen smučarski opremi.)

4.2.3 S **strategijo pogojnikov** pogajalec sopogajalcu obljublja določene ugodnosti, s tem da jih veže na določene pogoje, ki jih mora sopogajalec izpolniti. Gre za dvojno obvezovanje k izvajanju dejavnosti, dorečenih v pogajanju. To prikazujeta primera (26) in (27).

- (26)
- D: *Mislím, da bi se lahko zmenili glede na prejšnje sodelovanje, da bi podaljšali garancijo na dve leti, če bi se še dogovorili za sodelovanje.*

(Iz Pogajanja o računu za popravilo računalnika.)

- (27)
- B52: *In kakšen bi ta popust bil?*
- A54: *V odvisnosti od količine, mislim do dvajset tisoč, če bi kupili dvajset tisoč, bi to znašalo pet procentov približno količinskega popusta, če pa vzamete trideset tisoč, pa približno dvajset in to je možnost za debato.*

(Iz Določanja cen smučarski opremi.)

### 4.3 Argumentacijske strategije

V definiciji pogajanj po Rouletu (Roulet, 1985; Roulet et al., 1985), kot je bila predstavljena zgoraj, je bistveno soglasje, ki pripelje do zaključka komunikacije, pa čeprav gre za soglasje o tem, da se sogovorca še ne moreta strinjati. Dilema zaključiti ali nadaljevati je ena od osnovnih konverzacijskih omejitev (Moeschler, 1985: 152). Sogovorca v interakciji pa morata najti primeren način, kako interakcijo zaključiti.

Dejavnik zaključevanja oziroma nadaljevanja komunikacije je navadno argumentacija, ki usmerja interakcijsko spopolnjenost: ko se vsi strinjajo, ni treba nič več reči. Če pa soglasja ni, se pogovor nadaljuje. Spopolnjenost je lahko delna, če pride do soglasja v podrejenih izmenjavah, ali globalna, ko gre za splošno spopolnjenost interakcije.

Z argumentacijo se vzdržuje razmerje zaključiti oziroma nadaljevati interakcijo. Posledični in zaključevalni konektorji (povezovalci) težijo k zaključevanju, dopustni pa k nadaljevanju. Tako lahko med argumentacijske strategije vključimo vsa argumentacijska gibanja.<sup>7</sup>

**4.3.1 V strategiji posledičnih in zaključnih gibanj** gre za naštevanje dejstev, iz katerih potegnemo sklep. Strategijo prepoznamo po posledično-sklepalnih konektorjih ali členkih v tej vlogi (primera (28) in (29)).

(28)

B7: *Ja ... To so tele novi artikli, v bistvu gre za nove modele, za katere smo se dogovorili ...*

M7: *Ja.*

B8: *Tako da nimamo nobene osnove od prej ... da bi vedeli, kje začeti ...*

(Iz Določanja cen videoopremi.)

(29)

B31: *Zdaj smo nekako se odločili, da bi se usmerili bolj na slovenske proizvode in ravno zato skušamo zdaj z vami zdaj tesnejši ta stik navezati.*

(Iz Določanja cen smučarski opremi.)

**4.3.2 S strategijo protivno-dopustnih gibanj** pogajalec izrazi delno soglasje s sopogajalcem, a navaja nove razloge proti. Uvajajo jih protivni in dopustni konektorji: vezniki oziroma členki v tej vlogi (primer (30)):

(30)

B72: *Da bi vam dogovor z nami omogočil, da se tudi glede tekaških smučí ... precej bolj uveljavite na domačem tržišču, saj ...*

A74: *Že, že ...*

B73: *Naša mreža res pokriva velik del celotnega tržišča.*

A75: *Slovenija tako majhen trg, da grejo ljudje tudi poiskat smučí v naše prodajalne.*

(Iz Določanja cen smučarski opremi.)

**4.3.3 Strategija vprašanj z argumentacijsko vrednostjo** se od modalne strategije razlikuje po tem, da namen tega spraševanja ni želja po informaciji. Argumentacijska vrednost vprašanja je nasprotna od vrednosti, ki bi jo dobili v pripovedni povedi (Anscombe, Ducrot, 1983), zato vprašanja te vrste v konverzaciji učinkujejo provokativno in predstavljajo možno grožnjo za obraz sogovorca.

(31)

D8: *Poglej, tisti, ki nimajo denarja, dobijo štipendije. Tisti, ki ga imajo, ga imajo pa za štirajst dni ali pa za en mesec.*

J8: *Kje bodo dobili štipendijo? (= Saj veš, da ni štipendij.)*

(32)

D15: *Zakaj pa ne bi podaljšali Poletne šole v avgust? Pa ustanovimo Poletno šolo dva?*

J15: *A jo boš ti podaljšal? Kdaj bomo imeli pa počitnice?*

(Oba primera iz Pogajanja o organizaciji jezikovnega tečaja)

<sup>7</sup> Pojem diskurzivnih gibanj je povzet po Moeschlerju (1985: 131) in opisan v Schlamberger Brezar (1997: 124).

#### 4.4 Pogajalske strategije

Soglasja ne moremo doseči že na začetku, ampak šele med pogajanji, zato lahko izpostavimo različne poteze pogajalskosti, ki odkrivajo povezave s pojmom soglasja. Glede na to Moeschler (1985: 174-176) opredeli naslednje pogajalske strategije.

4.4.1 **Vnaprejšnje pogajanje** zaznamuje dopustna argumentativna strategija z rabo dopustnih konstrukcij *čeprav*, *kljub temu*, *da*, ki vnaprej predvideva protiargumente, ki bi jih lahko uporabil sogovorec, in jih odklanja. Taka sta primer (33) in govorni poseg D18 v primeru (34):

(33)

*Čeprav je mraz, bi se lahko šli sprehajati ...*

(34)

A17: *No, zdaj se pogovarjava ... ker mi smo nameravali še nekaj računalnikov kupiti. Zdaj pa če mi vemo, da po enem letu crkne mašina, ne, in da stane popravilo skoraj toliko kot nov, ne, za tak posel se nam pa ne gre, veste.*

D18: *Ja, jaz vse to razumem, čeprav moram vam povedati še enkrat, da je to prvi računalnik te vrste, ki je takole po enem letu ... ki se je pokvaril.*

(Iz Pogajanja o računu za popravilo računalnika.)

4.4.2 **Za dejstveno pogajanje** je značilno sporazumevanje glede dejstev, ki so odločujoča za nadaljevanje interakcije. Te vrste pogajanja si navadno pod pojmom pogajanj predstavljamo v vsakdanjem življenju.

(35)

A46: *In koliko približno bi nas pa tole zneslo ... bi nam pa tole zneslo? Po kakšni ceni pa jih nameravate prodajati pa koliko na primer bi mi imeli od vašega nakupa? Za smučke ...*

B45: *Naša tržna cena vas zanima?*

A47: *Ja.*

B46: *Za alpske smuči bi bila cena C, tekaške smuči bi se gibale med C in D, za skiborde pa kaj vem, H. Ne vem, kaj nam vi ponudite.*

A48: *Jaz se čisto strinjam s ponujeno ceno za snovborde, s H, ne, to je kar sprejemljiva varianta. Dočim ... za alpske smučke pa mislim, da je v bistvu, je enostavno, da podcenjujete, mislim, da premalo vrednotite. Zdaj je pač en termin, mislim, navdušenje, navdušenje Slovencev ob zmagi, ob teh velikih uspehih naših smučarjev, v bistvu, je tudi mogoče treba najti kompromis.*

B47: *Vi mislite, da bi bili kupci pripravljene dražje kupovat?*

A49: *Tako, ja.*

B48: *Ja, ne vem.*

A50: *Zdaj predlagamo.*

(Iz Določanja cen smučarski opremi.)

4.4.3 **Interakcijsko pogajanje** se ne nanaša na predmete izmenjave, ampak na podobe, ki jih vsak od udeležencev hoče vsiliti drugemu v toku interakcije, npr. *jaz s tem zgubim*. Ne gre za nakup ali ceno samo, ampak za interakcijske posledice take transakcije.

(36)

A7: *No saj, to je v redu, ne, mi smo tudi glede na te vaše reference ugotovili, da pač zakaj, če že sodelujemo, ne bi pri vas nabavili računalnikov, saj v končni fazi je to pač trdnješe partnerstvo in trajnejše sodelovanje.*

D8: *Ja seveda.*

(Iz Pogajanja o računu za popravilo računalnika.)

4.4.4 **Metadiskurzivno pogajanje** prinaša dodatne podatke, ki pomagajo za nazaj interpretirati funkcijo določenega govornega posega, na primer: *To ni kritika, le vprašanje*. Tako pogajanje predstavlja primer (37).

(37)

A: *No, štipendij ni in ljudje nimajo denarja in mi moramo ponuditi en štirinajstdni tečaj oziroma kar dva, zato ...*

B: *Ne, ampak ni argument tukaj, bolj je, da je časovno, da nekateri, recimo, lansko leto je bil en poslovnež, ki ni mogel prvih štirinajst dni ...*

A: *Hvala. No, to je že drugi argument.*

B: *Pa to ni argument.*

(Iz Pogajanja o organizaciji jezikovnega tečaja.)

4.4.5 **Metainterakcijsko pogajanje** obravnava pravice in dolžnosti udeležencev interakcije. Je pogajanje o tem, kaj je zahtevano, dovoljeno ali prepovedano storiti med interakcijo, na primer: *Nimate pravice, da tako govorite*.

(38)

A: *Torej hočeš reči, da sem še nezrel, mlad ...*

B: *Ja, pripravnik.*

A: *Prosim, če vzameš to nazaj, tako ne bova nadaljevala.*

(Iz Pogajanja o organizaciji jezikovnega tečaja.)

V okviru določanja pogajalskih strategij se podobno kot že v razčlembi na predmete pogajanja pokaže, da se pogajanja odvijajo na različnih ravneh in da je pojem pogajanj celovit in pomemben za pragmatičen opis dogajanj v okviru sporazumevanja. Temeljna vloga pogajanj pa je, da ne omogočajo le, da pridemo do soglasja, ampak določajo in usmerjajo tudi dialoške ureditve, ki so nujne, da se izmenjava zaključí. Brez pogajanj se dialog spremeni v monolog in funkcija sogovorca je skrčena na funkcijo receptorja sporočila.

**Literatura**

- Anscombe, J. C., Ducrot, O. (1983). *L'Argumentation dans la langue*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Austin, J. L. (1952). *How To Do Things With Words*. London: Oxford University Press.
- Van Dijk, T. A. (1981). *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Hague — Paris — New York: Mouton Publishers.
- Dik, S. C. (1989). *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris Publications.
- Ducrot, O. (1980). *Les Echelles argumentatives*. Paris: Minuit.
- Ducrot, O. et al. (1980). *Les mots du discours*. Paris: Minuit.
- Eemeren, F. H. van, Grootendorst, R., Kruiger, T. (1987). *Handbook of Argumentation Theory, A Critical survey of Classical Backgrounds and Modern Studies*. Dordrecht — Holland, Providence U. S. A.: Foris Publications.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Kennedy, G., Benson, J., McMillan, J. (1987). *Managing Negotiations*. London: Business Books Limited.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1985). *Les négociations conversationnelles*. *Verbum*, Tome VII, 1984, 2-3, str. 223-243.
- Kiefer, F. (1994). *Modality*. Asher, R. E., Simpson, J. M. Y. (1994). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, vol. 5, str. 2516-2521.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London — New York: Longman.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, R. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mastenbroek, W. (1989). *Negotiate*. Oxford: Basil Blackwell.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et Conversation*. Paris: Hatier (LAL).
- Mulholland, J. (1991). *The Language of Negotiation*. London — New York: Routledge.
- Nidorfer Šiškovič, M. (1997). *Ilokucijsko dejanje zahteve*. V: Kunst Gnamuš, O., Nidorfer Šiškovič, M., Schlamberger Brezar, M.: *Posrednost in argumentacija v govoru F(p) — T(r)*. (Zbirka Diskuzivne študije). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Nolke, H. (1993). *Le Regard du locuteur*. Paris: Kimé.
- Oléron, P. (1983). *L'Argumentation. (Que sais-je)*. Paris: PUF.
- Palmer, R. F. (1986). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perelman, Olbrechts-Tyteca (1970). *La Nouvelle rhétorique, le traité de l'argumentation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pruitt, D. G. (1981). *Negotiation Behaviour*. New York — London: Academic Press.
- Roulet, E. et al. (1985). *L'Articulation du discours en français contemporain*. Bern: Lang.
- Roulet, E. (1985). *De la conversation comme négociation*. *Le Français aujourd'hui*, 71, str. 7-13.
- Roulet, E. (1987). *L'Intégration des mouvements discursifs et le rôle des connecteurs interactifs dans une approche dynamique de la construction du discours monologique*. V: *Modeles linguistiques*, tome IX, 1, str. 19-31.







Mateja Pezdirc

UDK 811.163.6'243:82:371.3

Filozofska fakulteta v Ljubljani

# Umetnostna besedila pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika<sup>1</sup>

## 1 Zakaj uporabljati umetnostna besedila pri poučevanju slovenščine kot tujega jezika?

Temeljni cilj pouka tujega jezika je, da se študentje naučijo uporabljati slovnična pravila ciljnega jezika in da znajo izbrati govornemu položaju odgovarjajočo obliko sporočila. Temu ustrezno so zasnovani učbeniki in učni pripomočki, ki se uporabljajo v lektoratih in na jezikovnih tečajih slovenščine. S pomočjo slovničnih preglednic in vaj se študentje seznanijo z zakonitostmi slovenskega jezika, ki so ponazorjene z neavtentičnimi, namensko pisanimi besedili ter avtentičnimi besedili neumetnostne zvrsti, kot so časopisne novice, oglasi, reklame, ankete, intervjuji, vozni redi, jedilni listi ipd. V zadnjem času pa se vse več prostora namenja razmišljanju, kako uporabiti umetnostna besedila pri učenju tujega jezika. Ukvarjanje z umetnostnimi besedili je vse od začetkov nesporen del študijskega programa na univerzah in sestavina maturitetnega izpitnega kataloga na gimnazijah, na fakultativnih jezikovnih tečajih pa je to prepuščeno odločitvam učiteljev oz. lektorjev.

Sredi osemdesetih let so po svetu začeli izhajati najrazličnejši priročniki za učitelje, ki ponujajo številne argumente za uporabo umetnostnih besedil pri jezikovnem pouku, navajajo pa tudi pomisleke s strani študentov in učiteljev. Ukvarjanje z umetnostnimi besedili ima naslednje pozitivne lastnosti:

- umetnostna besedila so avtentično gradivo,
- literatura je povsod po svetu visoko cenjena oblika ustvarjanja,
- motivira študente,
- je del splošne razgledanosti,
- pomaga študentom razumeti drugo kulturo,
- razvija študentove interpretativne zmožnosti,
- razvija kultiviranega bralca,
- opogumlja študente, da izražajo svoje občutke,
- študentje postanejo kompetentnejši tvorci besedil v ciljnem jeziku,
- razvija jezikovne zmožnosti pri študentih,
- razširja jezikovno zavedanje študentov,

<sup>1</sup> Članek je nastal na podlagi teoretičnega dela diplomske naloge z enakim naslovom (mentorica doc. dr. Boža Krakar-Vogel).

- študentje ob branju uživajo in se zabavajo,
- spodbuja razvoj domišljije.

Najpogostejši razlogi proti uporabi umetnostnih besedil pa so:

- cilj jezikovnega pouka je učenje slovničnih struktur, vendar pa umetnostna besedila ne ustrezajo temu cilju, saj so v njih jezikovna sredstva rabljena zaznamovano: so strukturno zapletena, edinstvena v rabi besedja in pogosto kršijo jezikovno normo,
- umetnostna besedila niso napisana z namenom, da se ob njih učimo jezika,
- poznavanje književnosti večini študentov ne koristi pri doseganju poklicnih ambicij in je zato odvečno,
- umetnostna besedila prikazujejo kulturo nekega naroda s specifične perspektive, kar tujejezičnemu bralcu otežuje razumevanje.

Vodilni teoretiki, kot so Ronald Carter, Christopher Brumfit, Gillian Lazar, Stephen Slater, Joanne Collie, Michael N. Long in drugi,<sup>2</sup> so v svojih delih večinoma strnili našteté ugotovitve v tri točke, ki so hkrati tudi odgovor na vse morebitne pomisleke.

### **Jezikovni vidik**

Ko študentje usvojijo določeno slovnično strukturo, je nujno, da njihovo znanje preverimo v novih situacijah. Umetnostna besedila ponujajo nov kontekst, v katerem lahko ponovimo in utrdimo znanje slovničnih pravil, hkrati pa študentje spoznajo ogromno novih besed, ki si jih prav zaradi bogatega konteksta lažje zapomnijo. Če besedila kršijo jezikovno normo, je to spodbuda za študente, naj razmislijo, kakšna bi bila normativna raba jezika v dani situaciji ter kakšne učinke dosežemo z neobičajno, zaznamovano rabo. Ob branju umetnostnih besedil pridejo študentje v stik z umetniško, kreativno rabo jezika, kar razvija jezikovni čut in uzaveščanje njegovih funkcijskih vrst. Umetnostna besedila niso le informacija (značilno za publicistična besedila) ali zgled rabe neke slovnične strukture (takšna so namensko pisana besedila v učbenikih), temveč ponujajo študentu poleg tega še mnogo več: literatura gradi nove svetove, odpira pot domišljiji, kar pomaga študentom, da se ob branju sprostijo, pozabijo na slovnico in so zmožni s pomočjo konteksta in asociativnih povezav razumeti mnogo več, kar obogati tudi njihove lastne zmožnosti pisanja. Ob umetnostnih besedilih študentje začutijo zvočnost in ritem besed, rimo, iščejo večpomenskost, figurativni pomen, sinonimijo, antonimijo, prepoznavao ironijo, humor, liričnost ipd. Uživanje ob branju besedila premaguje jezikovne bariere in stimulira študentov jezikovni razvoj. Ker je vsako besedilo ponazoritev jezikovne rabe, lahko lektor tudi ob umetnostnih besedilih pripravi karakteristične slovnične vaje, pozoren naj bo le na to, da ne bo nasilen nad besedilom, marveč naj vaje prilagodi temu, kar besedilo omogoča. Pomembno pa je, da obravnavamo umetnostna besedila v povezavi z drugimi tipi besedil, saj tako študent lahko identificira in razume različne funkcije jezika za različne komunikacijske potrebe.

### **Kulturni vidik**

Smiselno je, da se študentje med tečajem seznanijo s kulturo, mišljenjem in načinom življenja ljudi, katerih jezika se učijo. Vsako dobro napisano literarno delo ponuja vpogled v dušo naroda in odseva duh časa, to pa velja še posebej za slovensko literaturo, saj smo Slovenci narod, ki se je konstituiral v jeziku in kulturi, zato je naša literatura tesno povezana s kulturnim, političnim, socialnim in zgodovinskim dogajanjem. Seveda študentje ob branju ne bodo spoznali slovenske družbe v vsej njeni celovitosti in zapletenosti, vendar pa je v ozadju vsakega literarnega dela prikazano neko okolje v specifičnem zgodovinskem obdobju. Iz takšnih drobcev si bodo študentje sestavili podobo o tem, kako slovenski človek reagira v določeni situaciji, kakšne so njegove navade, v kaj verjame, kdaj je srečen ipd. Ker prihajajo iz drugega okolja, bodo do vseh delnih

<sup>2</sup> Naslovi njihovih priročnikov so navedeni na koncu naloge, v seznamu literature.

ugotovitev zavzeli kritično stališče in jih primerjali z lastnimi izkušnjami. Skozi branje literature tako narašča razumevanje tuje kulture, kar spodbuja toleranco za kulturne in ideološke razlike med narodoma. Po drugi strani pa literatura izraža najgloblje ideje in čustva človeškega bitja, ki so splošna, večna, ki presegajo prostor in čas ter nagovarjajo bralce po vsem svetu. Ta pol literarnega dela pomaga tujejezičnemu bralcu premostiti kulturne razlike, ki niso več ovira za razumevanje, temveč obogatitev.

### *Osebnostnorazvojni vidik*

Literarnih besedil ne beremo zaradi pragmatičnega sporočila (če beremo Kettejevo pesem Jagned, nas ne zanimajo specifičnosti te vrste topola), ampak zato, ker nam nudijo estetski užitek. Ob branju se nam odpre poseben, nov svet, ki je sicer le fikcija, v katerem pa je vse mogoče. Hkrati z literarnim junakom doživljamo strah, srečo, dvom, sovraštvo, raziskujemo po svoji notranjosti in se bolj subtilno zavedamo sveta okoli sebe. Literarna besedila nam dajejo v razmislek kompleksnejše probleme, kar v nas razvija kritiške sposobnosti, nas opogumijo, da govorimo o svojih čustvih in izražamo mnenja, spodbujajo domišljijo, asociacije ter sposobnost predvidevanja in sklepanja. Ker je večina študentov zrasla v svetu cenenih televizijskih nadaljevanj, akcijskih filmov in doktor romanov, je namen jezikovnega pouka tudi v tem, da jim pokažemo, v čem je lepota in smisel umetnostnih besedil.

## **2 Prisotnost umetnostnih besedil v učbenikih, priročnikih in gradivu, ki se uporablja na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika**

Za učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika obstaja že kar nekaj učbenikov, ki se med seboj razlikujejo glede na težavnostno stopnjo, starost slušateljev, trajanje tečaja in vrste besedil. V vseh učbenikih so prilagojena funkcionalna besedila, ki so ponazoritev rabe slovnicega pravila, v večini primerov jih dopolnjujejo še različna kratka avtentična publicistična besedila, le malo učbenikov pa ponuja avtentična umetnostna besedila.

Učbeniki *Učimo se slovenščino I, II, III* (M. Čuk; A. Markovič; M. Schlamberger) ne vsebujejo nobenih umetnostnih besedil, prav tako tudi ne učbenika *Odkrivajmo slovenščino* (M. Čuk, M. Mihelič, G. Vuga) in *Učimo se slovenščino* (M. Križaj-Ortar). V novem učbeniku za začetnike *Slovenska beseda v živo* (A. Markovič et al.) sta dve umetnostni besedili, in sicer pesem Alojza Ihana Iskanja ter ljudska al' me boš kaj rada imela. Več umetnostnih besedil vključuje učbenik *Slovenščina za tujce* (H. Jug-Kranjec), v katerem ima glavno vlogo poezija Otona Župančiča, ki je zastopana s pesmimi Dedek Samorog, Otroci spuščajo mehurčke, Breza in hrast, Vrabci in strašilo, Da mi biti je drevo, Žebljarska, Z vlakom, najdemo pa še Croquis Janeza Menarta, sonet O Vrba Franceta Prešerna in ljudski pripovedki Bogata in uboga sestra ter O treh sinovih. *Zakaj ne po slovensko* (J. Toporišič) vključuje tri ljudske pesmi: Tri tičice, Tam dol na ravnem polju, En hribček bom kupil, avtorsko in zvrstno bogatejši pa je učbenik *Slovenščina na koncu jezika* (N. Pirih), v katerem najdemo poleg ljudskih pesmi Na planincih sončece sije, Sijaj, sijaj, sončece, Kol'kor kapljic, tol'ko let še naslednje avtorje in dela: Boris A. Novak: Mali prodajalci zijal, Osebno izpovedna; Kajetan Kovič: Maček Muri; Fran Milčinski Ježek: Hiša številka 203; Gregor Strniša: Orion; Janez Menart: Če bil bi ...; Sonja Wakounig: Sodobna vzgoja.

Ob koncu pregleda obstoječih učbenikov za odrasle lahko ugotovimo, da v učbenikih prevladuje poezija, bodisi ljudska bodisi umetna, popolnoma izključena pa so dramska besedila in odlomki iz daljših proznih del. Metodično gledano umetnostna besedila največkrat služijo kot vaja za branje, slušno razumevanje, spoznavanje novega besedišča ali so tematsko dopolnilo lekcije, pogrešamo pa aktivnosti, ki bi študente usmerjale k odkrivanju literarnih komponent in specifičnostim umetnostne zvrsti jezika. Izjema so naloge k pesmim Alojza Ihana iz zbirke Srebrnik, sedmim sodobnim slovenskim sonetom in romanu Kajetana Koviča Pot v Trento, ki jih je pripravila Irena Novak-Popov in so objavljene v priročniku *Povej naprej* (ur. M. Bešter, L. Črnivec), vendar so

besedila zelo zahtevna in namenjena izpopolnjevalnim skupinam z literarno razgledanimi slušatelji.

Lektorji v tipih tečajev, kot sta Poletna in Ceoletna šola, so tako prisiljeni, da po lastni presoji sami poiščejo umetnostna besedila in jih ustrezno vključijo v pouk. Pregled gradiva lektorice Ceoletne šole kaže, da tako med njimi kot med študenti obstaja interes za branje umetnostnih besedil, ker pa njihova priprava vzame veliko časa, se pri večini ponavljajo isti avtorji, dela oz. pesniške zbirke, ki so se izkazale za primerne, dostopne in se prav zato tudi najpogosteje uporabljajo. To so:

|                 |                                       |
|-----------------|---------------------------------------|
| Boris A. Novak: | Oblike sveta, Prebesedimo besede,     |
| Slavko Pregl:   | Počesane muhe,                        |
| Gustav Januš:   | P(e)S(m)I,                            |
| Berta Golob:    | Dežela Slovničarija, Jezikovni vozli, |
| Fran Milčinski: | Butalci (knjiga in avdiokaseta),      |
| Kajetan Kovič:  | Maček Muri (knjiga in avdiokaseta),   |
| Marjan Manček:  | Hribci (strip in videokaseta).        |

Za primerjavo si oglejmo, kako so oblikovani v Sloveniji najpogosteje uporabljeni učbeniki za učenje angleščine in nemščine kot tujega jezika. Pri učenju angleščine se na šolah in na jezikovnih tečajih največkrat uporabljata učbenika *Headway Intermediate* in *Headway Upper-Intermediate* (John & Liz Soars), ki ustrežata našemu nivoju nadaljevalnih oz. izpopolnjevalnih skupin. Učbenika sta sestavljena komunikacijsko, gradivo je odprtega tipa, od literarnih besedil pa vsebujeta dve daljši pesmi (J. Joseph, G. Nesbit), odlomka iz romanov *The Lotus Eater* in *Audrey Rose* (Somerset Maugham, Frank de Felitta), avtobiografiji Shakespeara in Jeffreyja Archerja ter druga krajša vprašanja v zvezi z literaturo.

Učenje nemščine pogosto poteka ob učbenikih *Deutsch Aktiv Neu Lehrbuch 1A* in *Lehrbuch GS2* (Gerd Neumer, Theo Scherling et al.), ki sta namenjena začetnikom in nadaljevalcem, oba pa vsebujeta umetnostna besedila. Na začetniški stopnji se slušatelji seznanijo s konkretno poezijo (npr. R. O. Wiemer, E. Jandl): gre za različne izštevanke, poigravanja z nekaj besedami, s čimer so dožene posebni literarni učinki, čeprav so besedila enostavna in lahka za razumevanje. Učbenik vsebuje tudi posebno lekcijo, v kateri je s kratkimi komentarji in slikami predstavljenih 12 najpomembnejših nemških piscev 20. stoletja. Učbenik za nadaljevalce vključuje različne pesmi, kratke zgodbe s humorno poanto, pravljice, odlomke iz daljših proznih del ter zahtevnejša besedila kanoniziranih avtorjev, kot so J. W. Goethe, B. Brecht, J. von Eichendorff, H. Heine. Zanimiva je zgradba učbenika *Sprachkurs Deutsch 3* (Ulrich Häussermann et al.), ki se uporablja na nekaterih jezikovnih šolah v Sloveniji in Nemčiji pri poučevanju nadaljevalcev. Poleg različnih krajših umetnostnih besedil je v njem na devet delov razdeljen roman, vsak del pa zaključí eno lekcijo. Eno stran dolgo besedilo je namenjeno branju in poslušanju, na začetku vsakega poglavja so vprašanja v zvezi z že prebranim, na koncu pa vprašanja predvidevanja.

Na splošno bi lahko za vse naštete tuje učbenike rekli, da vsi v večji ali manjši meri vključujejo umetnostna besedila, ne glede na to, za katero stopnjo znanja so napisani. Tematsko so umetnostna besedila povezana s širšo učno enoto, opremljena so z bogatim slikovnim gradivom ter različnimi nalogami, ki preverjajo razumevanje, spoznavanje novega besedišča, opozarjajo na jezikovne posebnosti, formalno zgradbo besedila, ukvarjajo se z literarnimi osebami, njihovimi medsebojnimi odnosi, slušatelji pa po obravnavi pišejo opise, obnove, kritike ipd. Pisci učbenikov ne stremijo k prikazu in poznavanju vrhunskih avtorjev, temveč dajejo prednost zanimivosti in primernosti besedila, pa čeprav gre za trivialne žanre, otroško literaturo ali zabavne anekdote. Poleg učbenikov imajo zlasti učitelji angleščine na voljo še številne priročnike, modelne prikaze domačega branja, literarne čitanke, kar lahko po potrebi vključujejo v pouk.

Vsi do sedaj našteti učbeniki so namenjeni izključno poučevanju odraslih, v zadnjem času pa so nastali tudi slovenski učbeniki za učenje otrok. Ti učbeniki so že na pogled zelo privlačni, saj so večbarvni, s številnimi ilustracijami in zabavnimi vajami, ob katerih se otroci na sproščen način seznanjajo s slovenskim jezikom in kulturo. V njih najdemo tudi veliko najrazličnejših umetnostnih

besedil, kar je po eni strani posledica dejstva, da so učbeniki prvenstveno namenjeni poučevanju slovenskih otrok v zamejstvu, zdomstvu in izseljenstvu, kjer pomeni poznavanje slovenskih pesmi, pripovedk, pisateljev na nek način ohranjanje stika z domovino; po drugi strani pa so otroci za razliko od odraslih še neobremenjeni z množico vsakodnevnih podatkov in zato bolj dovzetni za domišljijijski svet. Če si jih podrobneje pogledamo, ugotovimo, da učbenik *Pozdravljeni* (Miha Vrbcin) v vsaki enoti vsebuje učbeniško besedilo, umetnostno besedilo ter slovnične preglednice in vaje. Umetnostna besedila so otroške pesmi, kratke zgodbe, pa tudi zelo kratki odlomki in pesmi reprezentativnih avtorjev (npr. Jančar, Šeligo, Menart, Jesih). Vsako besedilo je opremljeno s slovarčkom neznanih besed ali celo s prevodom v nemški jezik, s podatki o avtorju, in sicer z njegovo letnico in krajem rojstva ter podatkom, s čim se ukvarja. *Slovenščina skozi letne čase — Zima* (Slavka Pogač, Marjanca Klepac) vključuje najrazličnejše ljudske pesmi, ki so opremljene z notami, pripovedke iz različnih slovenskih pokrajin, uganke ter umetne pesmi in zgodbe za otroke (J. Bitenc, V. T. Arhar, M. Koren ...). Najpogostejša navodila ob pesmih so: preberi, odgovori, zapoj, nariši, zaigrajte prizor, nauči se pesmico ipd. Učbenik *Dober dan, slovenščina* (Vladimir Donaj) je po tipih besedil podoben zgoraj navedenima, le da se v njem vsaka učna enota konča s 15 vrstic dolgim odlomkom iz Pravljice o povodnem možu, ki je namenjen branju, pisanju in izražanju mnenja.

Ob koncu poglavja lahko sklenemo, da se umetnostna besedila lahko uporabljajo za vse starosti slušateljev in stopnje znanja, pomembno je le, da so tematsko in slovnično ustrezna vsakokratnim slušateljevim sposobnostim, aktivnosti ob besedilih pa naj poleg razumevanja in slovničnih vaj spodbujajo slušatelje k izražanju doživetij ob branju, mnenj in k lastnemu pisanju.

### 3 Kako izbrati besedilo?

Vsak lektor se kdaj znajde pred vprašanjem, ali bi bilo besedilo, ob katerem se je sam navduševal in zabaval, primerno za študente. V takšni situaciji običajno ravna intuitivno, zaveda pa se, da je prav ustrezen izbor besedila glavni ključ do uspešne predstavitve v razredu. Strokovni priročniki navajajo različna načela, ki lektorjem pomagajo najti besedila, ki so ustrezna za večino študentov. Najpreglednejši sistem je izdelala Gillian Lazar (1993: 48-56), in sicer mora lektor pri izbiri besedila upoštevati tri temeljne vidike.

#### Tip tečaja:

- stopnja tečaja,
- trajanje tečaja,
- vrsta tečaja,
- razlogi študentov za obiskovanje tečaja.

#### Tipi študentov:

- starost,
- izobrazba, intelektualne zmožnosti,
- čustvena zrelost,
- zanimanja, hobiji,
- kulturno ozadje,
- jezikovno znanje,
- literarno znanje.

#### Besedilni dejavniki:

- dostopnost,
- dolžina,

- vrste aktivnosti, ki jih omogoča,
- povezanost z učnim programom.

Glavne kriterije za izbiro si bomo v nadaljevanju podrobneje ogledali, pri čemer bomo upoštevali specifičnost slovenskih tečajev in študentov, ki jih obiskujejo.

### *Tipi tečajev*

V okviru Filozofske fakultete potekajo naslednje oblike tečajev: Celoletna šola slovenskega jezika, Poletna šola, Zimska šola, Seminar slovenskega jezika, literature in kulture, popoldanski tečaji in individualne inštrukcije. Po stopnji so to začetni, nadaljevalni ali izpopolnjevalni tečaji, trajajo pa od 2-10 tednov oz. od nekaj ur po dogovoru do 200 ur. Vsi tečaji so jezikovni, kar pomeni, da je njihov poglavitni cilj učenje jezika; vzporedno z njimi pa potekajo še specializirani tečaji, t. i. delavnice. V Celoletni oz. Poletni šoli imajo študentje na voljo: gledališko delavnico, branje in pisanje, konverzacijo, fonetiko, poslovno slovenščino, kulturno in literarno delavnico. Pri izbiri besedil mora lektor upoštevati intenzivnost tečaja, kajti v kratkih tečajih je obravnava daljših umetnostnih besedil manj primerna kot v daljših. V specializiranih delavnicah so študentje praviloma bolj motivirani za neko področje, zato od njih lahko tudi več pričakujemo oz. zahtevamo. Najpomembneje pa je, da so besedila prilagojena stopnji jezikovnega znanja študentov.

### *Tipi študentov*

Vsi tečaji v okviru Filozofske fakultete so namenjeni odraslim, najpogostejša starost študentov pa je med 20 in 30 leti. To mora lektor upoštevati, ko razmišlja o vsebini besedil. Če se bodo študentje lahko identificirali z literarnimi junaki, če bodo v besedilu prepoznali svoje lastne cilje, težave, strahove, bo to spodbudno vplivalo na njihovo željo po branju in ukvarjanju s tem besedilom. Slušatelji, ki so po poklicu in zanimanju humanistično usmerjeni, so običajno bolj motivirani za delo z umetnostnimi besedili kot npr. pravniki in ekonomisti, v katerih mora lektor najprej sploh vzbuditi željo po branju. Če študentje poznajo svetovno literaturo, znajo interpretirati umetnostna besedila v svojem jeziku in so kompetentni bralci, jim to vedenje pomaga pri razumevanju slovenske literature. Tisti, ki npr. poznajo Petrarco, formalno zgradbo njegovih sonetov in kult čaščenja ženske, bodo lažje razumeli Prešernove sonete, tisti, ki poznajo Byronovo poetiko, bodo tudi v Prešernovih pesmih prepoznali romantični duh dobe. Literarne kompetence imajo udeleženci SSSJK, ki so po izobrazbi slavisti, za študente Celoletne in Poletne šole pa je to prej izjema kot pravilo. Zato naj se lektorji na takšnih tečajih izogonejo hermetičnim avtorjem (npr. I. Svetina), sofisticiranim besedilom (npr. M. Uršič: Romanje za Animo), besedilom, ki so na prvi pogled jezikovno preprosta, a zahtevajo veliko literarnega znanja (poezija Gregorja Strniše), ter takšnim, ki za razumevanje potrebujejo ogromno pojasnil v zvezi z zgodovinskim, socialnim, političnim in kulturnim ozadjem zgodbe (npr. D. Jančar: Galjot).

### *Besedilni dejavniki*

Lektor se mora odločiti, ali bo besedilo obravnaval v celoti (daljše tekste v obliki domačega branja) ali z odlomki, v obeh primerih pa mora poskrbeti, da bodo besedila dostopna vsem študentom. Razmisliti mora, kaj hoče študente z izbranim besedilom naučiti in ali besedilo sploh omogoča takšen tip aktivnosti. Na začetku vsakega tečaja lektor izdela projekcijo, v kateri predvidi, katere teme in slovnične strukture bo obravnaval s študenti. V ta osnovni koncept se mora vklopiti tudi izbor umetnostnih besedil, kajti le tako se dosežeta kontinuiranost in homogenost učnih enot.

V zvezi z značilnostmi umetnostnih besedil se nam zastavijo še nekatera vprašanja, s katerimi se Gillian Lazar posebej ne ukvarja, jih pa zasledimo v drugih strokovnih virih. Zanimajo nas odgovori na naslednje dileme:



1. Ali je smiselno, da študentje poznajo in berejo reprezentativne avtorje slovenskega literarnega ustvarjanja, ali pridejo v poštev tudi manj (pri)znana besedila, ki so vsebinsko bližje študentom?
2. Čemu naj damo prednost — besedilom iz starejših obdobij ali sodobni literaturi?
3. Ali bi simplifikacija znanih besedil pomenila rešitev za razumevanje umetnostnih besedil pri začetnikih?
4. So mladinski žanri primerni tudi za odrasle?

Odgovor na prvi dve vprašanji najdemo v knjigi *Teaching Literature* R. Carterja in M. N. Longa (1991: 141-144). Avtorja menita, da je zaželjeno, da tuji slušatelji poznajo glavne pisatelje in naslove vrhunskih, reprezentativnih stvaritev, ki so bile napisane v jeziku, ki se ga učijo. Res pa je, da so lahko prav klasični, najbolj priznani teksti za študente najbolj dolgočasni in ne spodbujajo želje po branju ter zanimanju za slovensko literaturo. Prešernov Sonetni venec je na primer mojstrovina v svetovnem pogledu, za tuje študente pa je le nerazumljivo nizanje besed. V takšnih primerih je bolje, da lektor študente seznanj z nekaj osnovnimi podatki o besedilu, branja pa ne vključuje v pouk. Na drugi strani imamo imena in naslove, ki so manj znani, neveljavljani, na meji trivialne literature, a so podobni študentovim lastnim izkušnjam, njihovemu doživljanju sveta, so stilno preprostejši, imajo večjo motivacijsko stopnjo in so prav zato primernejši. Na tečajih slovenščine smo opazili še eno dejstvo, ki pri izbiri besedil tudi ni zanemarljivo: študentje, ki so povezani s slovensko kulturo in zgodovino, zlasti tisti, ki imajo slovenske prednike, kažejo večjo pripravljenost za spopad s težkimi, kanoniziranimi avtorji, saj so zanje slišali že na različnih nedeljskih šolah po svetu in čutijo, da je poznavanje teh besedil pomembno za ohranjanje slovenske identitete v tujini. Za lektorja je pomembno, da ugotovi, kakšni tipi besedil stimulirajo pri študentu zanimanje za literaturo in branje oziroma, če povzamemo Widdowsonov komentar (C. J. Brumfit, R. A. Carter, 1986: 160-161), da je pri študentih, ki imajo omejeno jezikovno znanje in poznavanje literature kot sistema, pomembnejši pedagoški vidik kot pa reprezentativnost besedila, in sicer je besedilo ustrezno, če na določeni stopnji znanja kar najbolj učinkovito razvija študentov občutek za jezik.

Umetnostna besedila na tečajih naj bodo čim bolj raznolika. Ni smiselno, da ves čas obravnavamo le besedila iz enega obdobja, npr. slovenske moderne, pa naj bo še tako produktivno. Carter in Long opozarjata, da je sodobna literatura v besedišču, frazeologiji, stilu in jezikovnih strukturah bližja jeziku, ki se ga študentje učijo na tečajih, kot besedila iz starejših obdobij. To velja zlasti za prozo in dramatiko, za poezijo pa ne vedno, saj pri poeziji ne predstavlja največje težave jezik, temveč dešifriranje njenega sporočila. Težava pri starejših besedilih je v tem, da vsebujejo ogromno arhaizmov, kar pri študentih še poveča občutek, da nič ne znajo oz. ne razumejo, je pa tudi nesmiselno, da se učijo besede, ki jih v vsakodnevni situacijah ne morejo uporabljati. Starejša besedila naj se uporabljajo občasno, premišljeno in z dovolj predaktivnostmi, ki seznanjajo študente z dobo ter besediščem.

Simplificirana besedila so pogosta oblika besedil, s katerimi se študentje srečajo na začetniških stopnjah. Ob branju popularnih knjig, ki jih brez poenostavitve ne bi razumeli, izpopolnjujejo svoje znanje in obdržijo veselje do branja. Prednosti takšnih besedil vidi Monica Vincent (C. J. Brumfit, R. A. Carter, 1986: 208-215) v motivaciji, ki jih imajo za študente, pa tudi v tem, da je lažje poenostaviti sijajne zgodbe velikih pisateljev kot si izmisliti lastne s tisoč, dva tisoč različnimi besedami. Carter in Long (1991: 146-153) pa poudarjata, da so poenostavljena besedila primerna za usvajanje bralnih tehnik ter pomenijo predpravo za branje originalnih besedil, nikakor pa ne morejo biti nadomestilo zanje. Bistvo simplifikacije je v redukciji sestavin na vseh nivojih: dolžina knjige je običajno skrajšana na manj kot 100 strani žepnega formata, število oseb in dogodkov je zmanjšano, besedišče je omejeno na najpogostejših 1000, 2000 ... besed, besede izven tega obsega slovarja so posebej razložene; struktura stavkov je nezapletena, metafore, frazemi, večpomenske besede pa so navadno nadomeščene, pojasnjene ali izpuščene. Zaradi naštetega doživljajo danes poenostavljena dela vse več kritike. Glavni očitki so usmerjeni v jezik, saj se pri simplifikaciji edinstveni, izvorni jezik dela prevede v nekaj drugega, kar ni več literatura, saj se uničijo vsi literarni

učinki in izgubi ves šarm. Simplificirana dela pa so tudi podpora lenim študentom, ki se tudi kasneje, ko imajo dovolj znanja, nočejo spopasti z zahtevnejšimi originalnimi teksti.

V Sloveniji zaenkrat tega problema nimamo, saj ni ljudi, ki bi se ukvarjali s poenostavljanjem klasike, je pa prav, da poznamo dobre in slabe strani te dejavnosti.

Novi trendi, kot poroča Monica Vincent, zato vse bolj priporočajo za začetnike, ki imajo že dovolj jezikovnega in literarnega znanja, naslednje vrste umetnostnih besedil:

- lažje branje 20. stoletja — s tem mislimo na trivialne žanre, kot so detektivka, romantične ljubezenske zgodbe, vohunski akcijski romani ipd.; to sicer ni prvovrstna literatura, vendar je dobro branje v mejah žanra;
- prevode del iz študentovega maternega jezika v jezik, ki se ga uči — branje je lažje, saj študent pozna zgodbo, avtorja, kulturno ozadnje, vse to pa še enkrat spoznava prek medija novega jezika;
- enostavne otroške pesmi, mladinsko književnost, kratke zgodbe za odrasle.

Sandra McKay (C. J. Brumfit, R. A. Carter, 1986: 193-194) v svojem članku navaja prednosti mladinske književnosti: pogosta tema je odraščanje in osamosvajanje, konflikt med najstnikom in odraslimi, s čimer se slušatelj lahko identificira; število oseb in dogodkov je praviloma majhno, knjige so relativno kratke in stilno nezapletene. Sama pa še dodajam, da je mladinska književnost primerna za odrasle, pomembno je le, da lektor ob teh besedilih izpostavi problematiko, ki zadeva svet odraslih. Podobno je tudi z otroško literaturo, zlasti z otroškimi pesmimi, ki niso vedno tudi najenostavnejše, saj nekatere vsebujejo zahtevno besedišče — različne izraze iz otroškega sveta, pomanjševalnice, ljubkovalne izraze ipd. Za odrasle so primerne tiste, ki razlagajo določene pojme, opisujejo naravo, vsakodnevne situacije, odnose med starši in otroki ipd. Takšne pesmi in zgodbe lahko najdemo v opusih otroške literature B. A. Novaka, K. Koviča, F. Lainščka, D. Zajca, S. Makarovič, S. Pregla, N. Grafenauerja ...

#### 4 Priprava aktivnosti

Na prejšnjih straneh smo si ogledali, *zakaj* uporabljati umetnostna besedila, *kaj* izbrati, zdaj pa nas še zanima, *kako* se bomo spopadli z besedilom v razredu. Če smo zapisali, da je ustrezen izbor besedila prvi korak do uspeha, potem je drugi zagotovo ustrezna priprava aktivnosti.

Včasih je ukvarjanje z besedili pomenilo predvsem učiteljevo predavanje o avtorju, dobi, literarnih smereh, z razvojem recepcijske teorije pa je v središče zanimanja prešlo besedilo samo, vendar ne kot neka avtonomna, suverena tvorba, temveč takšno, kot ga vidi konkretni bralec v neki situaciji. Umetnostno besedilo obstaja v celoti šele z branjem, saj je bralec tista avtoriteta, ki vsakokrat z branjem aktualizira pomene. Ker so v literaturi vedno prisotne tri komponente — avtor, bralec in besedilo —, ki so med seboj v interakcijskem razmerju, so možni tudi trije pristopi k ukvarjanju z umetnostnimi besedili: zanima nas lahko samo besedilo, avtorjevo ustvarjanje ali bralčevo doživetje. Gillian Lazar in Ronald Carter imenujeta to jezikovni vidik, literarnozgodovinski vidik in doživljajski vidik.

Pri jezikovnem vidiku je v središču ukvarjanje z besedilom, zanima nas vse, kar lahko ugotovimo s pozornim branjem, zlasti pa gre za raziskovanje odnosa med pomenom in obliko oziroma kakšna je povezava med jezikom in literarnimi učinki. Literarnozgodovinski vidik proučuje avtorjevo življenje, značilnosti obdobj, družbeno dogajanje, literarna gibanja, specifičnosti posameznih žanrov ipd. Pri doživljajskem vidiku pa je v ospredju bralčevo osebno doživetje umetnostnega besedila, njegove predstave o junakih, čustva, ki jih v njem vzbujajo nek dogodek ipd.

Za obravnavo besedil na jezikovnih tečajih za tujce sta najpomembnejša jezikovni in doživljajski vidik; prvi, ker razširja študentovo jezikovno in literarno znanje ter zavedanje o jezikovnih funkcijah (najpogostejše vaje so: izbiranje besed, vstavljanje npr. glagolov v pravilni obliki, dopolnjevanje z ustreznimi besedami, iskanje podatkov, pisanje nadaljevanj v istem slogu), drugi

pa spodbuja študentov osebni odnos do besedila, izražanje mnenj in občutkov, vrednotenje, identifikacijo z literarno osebo (najpogostejše so vaje tipa: utemelji, katera oseba ti je najbolj simpatična, kaj je bilo smešno, kaj ti ni bilo všeč, kako bi ravnal v takšni situaciji, kakšne so tvoje izkušnje). Literanozgodovinska dejstva za študente jezikovnega tečaja niso tako pomembna, saj literature ne spoznavajo kot sistema, treba pa jih je upoštevati, kadar so relevantna za dojetje besedila.

Lektor naj teži k uporabi aktivnosti, pri katerih je v središču dejavnosti študent, izogiba naj se predavanjem, naloge naj bodo v obliki reševanja problemov in ne podajanja ugotovitev.

Po nekaj načelnih premislekih sledi priprava aktivnosti, pri čemer mora lektor vnaprej predvideti obliko dela, način branja in razlaganja besed, kulturne reference, ki otežujejo razumevanje, zaporedje faz aktivnosti, specifične težave posameznih zvrsti in vlogo metajezika.

### ***Oblika dela***

Pri delu z umetnostnimi besedili so lahko študentje razdeljeni v pare, skupine ali pa naloge rešujejo individualno. Oblike so enake kot pri običajnem jezikovnem pouku, zato bi tu poudarila le prednosti dela v skupini. Delo v skupinah krepi dobre odnose med študenti in občutek pripadnosti skupini; slabši študentje imajo priložnost, da boljše poprosijo za dodatno pojasnilo, ponovno razlago ali prevod besed, ne da bi morali svoje neznanje pokazati pred vsem razredom; v skupinah se študentje lažje sprostijo, saj ni nihče posebej izpostavljen, zato bolj plašni pogumneje spregovorijo.

### ***Načini branja***

Ker je branje ena od osrednjih faz obravnave umetnostnega besedila, njegova izvedba ne sme biti prepuščena naključju. Lektor mora glede na dolžino besedila, zahtevnost besedišča in literarno zvrst premisliti, ali bo besedilo na glas prebral sam ali ga bodo brali študentje. Če lektor obvlada interpretativno branje umetnostnega besedila, postane to živo in študentje ga lahko spremljajo, čeprav ne razumejo vsega. Ker pa lektorji niso vedno usposobljeni za pravilno glasno branje, je možno, da se študentje zmedejo in nehajo poslušati, zlasti če je besedilo dolgo in težko. Za študente so za branje primernejši epski teksti, treba pa je predvideti, ali bodo brali na glas, tiho vsak zase ali skupaj v zboru. Če berejo na glas, naj vsak študent prebere delček besedila, lektor pa popravlja njihove napake in jih opogumlja. Tiho branje omogoča lasten tempo branja, vsak bralec naredi premor drugje, se vrača nazaj, določene dele prebere hitreje, druge počasneje — takšen način branja je smiseln zlasti v primerih, ko imamo med branjem različne aktivnosti, ki jih rešuje vsak sam. Skupinsko branje v zboru pa je primerno za branje pesmi, ki jo je predhodno prebral lektor — bolj sramežljivi se tako lažje vključijo, res pa je, da se s tem uniči lastna interpretacija. Lektor naj pri študentih razvija sposobnost globalnega branja, pri katerem gre za splošno razumevanje in ne za ustavljanje ob vsaki neznani besedi, kar študentje pogosto počnejo in zato izgubijo veselje do branja.<sup>3</sup>

### ***Izbor in razlaga besed***

Znanstvene raziskave so pokazale, da se je človek v 60 minutah sposoben naučiti 8-12 novih besed,<sup>4</sup> ki pa jih mora v povprečju še najmanj sedemkrat slišati, da pridejo v njegov dolgotrajni spomin, zato ni smiselno, da lektor pri daljših in zahtevnejših besedilih razlaga vse neznane besede, ampak mora narediti izbor po določenih kriterijih. V vaje oz. razlago naj vključi tiste besede:

- ki so nujne za razumevanje besedila,
- katerih pomena se ne da uganiti iz konteksta,

<sup>3</sup> Za dodatna pojasnila glej Carter in Long (1991: 81-87).

<sup>4</sup> Podatek je iz knjige *Working with Words* avtorjev Ruth Gairns in Stuarta Redmana (1986).

— ki so uporabne v vsakodnevnih situacijah.

Delo z besedjem lahko poteka pred, med ali po branju, najpogostejši pristopi pa so: mini slovar ob besedilu, poveži besede s pomenom, izberi ustrezen pomen besede med tremi možnostmi, asociacije, samostojno delo s slovarjem.

### **Kulturne reference**

Ko študentje berejo umetnostno besedilo, naletijo na različne besede, situacije, običaje, ki jih ne razumejo in jih ne poznajo. To so dejstva, ki so za nas sama po sebi umevna, za bralca z drugačnim kulturnim ozadjem pa predstavljajo velik problem. Lektorjem v pomoč navajam seznam takšnih kulturnih pojavov:<sup>5</sup>

- predmetnost, ki v neki družbi obstaja, v drugi pa ne (kurent, kozolec, potica, jota ...),
- frazeologija (imeti mačka),
- socialna struktura družbe, vloge in odnosi v njej (pri nas so ženske zaposlene za poln delovni čas),
- navade, rituali, običaji, izročilo (kresovanje, pustovanje, poročni obredi ...),
- verovanja, vraže (deseti otrok prinaša nesrečo; preklet otrok postane volkodlak ...),
- politično, zgodovinsko in ekonomsko ozadje besedila (Kersnik: Agitator),
- institucije (čitalnice ...),
- tabuji (prešuštvo/prostitucija pri slovenskih realistih),
- metaforični, konotativni pomeni (Župančič: Roža mogota),
- humor (Partljič: Moj ata, socialistični kulak),
- literarna vrsta (poznavanje alpske poskočnice).

Za premoščanje kulturnih razlik obstajajo številne aktivnosti, ki jih lahko izvajamo pred ali po branju:

- razlaga, opis, slikovni prikaz neznanega predmeta,
- primerjava običaja v besedilu s študentovimi predstavami,
- asociacije v zvezi z besedami, ki imajo v besedilu konotativne pomene,
- igra vlog: študent postane del novega okolja, je junak iz besedila,
- diskusija o navadah, praznovanju, vražah,
- projektno delo: izdelava posterja na določeno temo,
- kratko strokovno besedilo, ki opisuje specifične kulturne vidike.

Kulturne reference lahko pomenijo težavo za razumevanje, vendar če lektor študente nanje opozori in jih ustrezno predstavi, razširjajo njihovo poznavanje nove dežele in ljudi ter so tako sestavni del pouka.

### **Zaporedje korakov pri delu z umetnostnim besedilom**

Ukvarjanje z umetnostnim besedilom vedno poteka v več fazah. Tujejezični viri navajajo različne tabele, kot primer pa si pogledjmo modela Gillian Lazar (1993: 83-84, 129-131) in Alana Duranta (1995).

Osnovna razporeditev aktivnosti pri G. Lazar je narejena glede na to, kdaj aktivnosti izvajamo:

- a) pred branjem: — motivacija,  
 — pojasnjevanje kulturnega ozadja,  
 — seznanitev z novim besediščem;

<sup>5</sup> Seznam pojavov je povzet po delu Gillian Lazar (1993: 62-70), ki sem mu sama dodala slovenske zglede.

- b) med branjem: — razumevanje dogajanja in značajev,  
 — večpomenskost, frazeologija, težje besedne zveze,  
 — stilne in jezikovne značilnosti;
- c) po branju: — interpretacija,  
 — diskusija,  
 — nove pisne naloge;

Alan Durant pa pri obravnavi umetnostnih besedil predvideva naslednje korake:

- aktivnosti za ogrevanje, motivacija,
- poslušanje,
- vaje, ki preverjajo razumevanje,
- delo s slovarjem,
- tiho branje,
- pogovor,
- izražanje osebnega odnosa do besedila,
- stilna analiza,
- lastno kreativno ustvarjanje.

V obeh primerih gre za splošen prikaz, ki daje lektorju smernice in ne splošno veljavnih pravil. Lektor se bo glede na čas, ki ga ima na razpolago, glede na vrsto besedila in namen aktivnosti odločil, katerim korakom bo dal prednost, katere pa bo izvedel bolj površno — za celovito razumevanje pa je verjetno nujno iti skozi vse korake, čeprav ne točno v navedenem vrstnem redu in z enako intenzivnostjo.

### *Specifične težave posameznih literarnih zvrsti*

Tri temeljne literarne zvrsti lirika, epika in dramatika se med seboj razlikujejo po svojem notranjem ustroju, vsaka od njih ima namreč karakteristične značilnosti, ki so pomembne za razumevanje celotnega dela.

Pri epskih besedilih se mora lektor prepričati, ali študentje razumejo:

- kdo pripoveduje zgodbo, o kom pripoveduje in s kakšnim podtonom (vloga pripovedovalca);
- kakšno je zaporedje dogodkov (razlikovanje med fabulo in sižejem);
- temeljna načela povezovanja posameznih enot v celoto.

Študentje naj čim več samostojno pripovedujejo, npr. legende in pravljice iz svoje dežele, obnove daljših zgodb, saj se je pokazalo, da to povečuje njihove spominske sposobnosti, besedni zaklad in zmožnost, da študent neprekinjeno in dalj časa govori o neki temi.

Pri dramatiki je pomembno, da so študentje iz dialoga zmožni razbrati, kakšen je odnos med osebami ter da razumejo vlogo neverbalne komunikacije, kot je zapisana v didaskalijah. Če so dramska in epska besedila dolga, se pri pouku obravnavajo s pomočjo odlomkov — lektor mora pred vsako obravnavo razmisliti, ali študentje za razumevanje odlomka potrebujejo vsebino celotne zgodbe in ali morajo vedeti, kateremu žanru pripada besedilo.

Največ težav pa je povezanih z liriko. Najprej morajo študentje razbrati, kdo govori pesem, o čem in komu (vloga lirskega subjekta). Lektor jih mora z vajami usmeriti k odkrivanju konotativnih pomenov, deviantne rabe jezika, predvsem pa morajo razumeti, kakšne učinke doseže avtor s kršenjem jezikovne norme. Zaradi zvočnosti in kratkosti so lirске pesmi primerne tudi za učenje

<sup>6</sup> Meta Grosman: Branje pesmi v tujem jeziku. V: Bralec in književnost.

na pamet, kar bi pomenilo za študente nov pristop, nove načine branja umetnostnega besedila. V zvezi z razumevanjem pesmi opozarja Meta Grosman na tri resne ovire:<sup>6</sup>

- ko študent vidi neko besedo, se najprej spominja, v kakšnem kontekstu jo je že srečal; namesto da doume bogate konotativne pomene, ki jih vsebuje besedilo, je možno, da popolnoma zgreši pomen;
- iskanje pomena v slovarju zmanjša evokativno moč besede;
- med manj znanimi in neznanimi besedami pridobi bolj znana beseda včasih za bralca osrednji pomen, čeprav ga v resnici v pesmi nima.

Prav je, da se lektor zgoraj naštetih težav zaveda in zato vnaprej pripravi aktivnosti, ki bodo odpravljale oz. zmanjševale motnje v interakciji med bralcem in besedilom.

### **Vloga metajezika**

Ob koncu poglavja se nam zastavi še vprašanje, v kolikšni meri je za uspešno ukvarjanje z umetnostnim besedilom potrebno poznavanje strokovnih terminov. Verjetno morajo študentje poznati izraze, kot so pesem, roman, zgodba, kitica, rima, gledališki rekviziti in podobno, saj brez njih ne moremo oblikovati aktivnosti, besedil in pogovora. Nesmiselne pa so naloge tipa: poišči metafore, podčrtaj asonance, ki pa postanejo smiselne, če jih preoblikujemo v drugačno obliko, npr. kakšne pomene ima beseda jezero v tej kitici; ugotovi, kaj je skupno zadnjim besedam v vrstici. Metajezik naj bi torej uporabljal le takrat, ko je to nujno potrebno za sporazumevanje.

### **5 Vloga lektorja**

Delo z umetnostnimi besedili zahteva od lektorja najprej ogromno predpriprav doma, v razredu pa vodenje, pomoč in spodbujanje študentov. Lektor mora:

1. poiskati besedilo, predvideti vse težave, ki bi jih študentje utegnili imeti, in pripraviti temu ustrezne aktivnosti;
2. naučiti študente brati umetnostna besedila kot literaturo;
3. motivirati študente za samostojno branje.

(1) Vsako ukvarjanje z umetnostnimi besedili terja od lektorja ogromno domačega dela. O izbiri besedil in pripravi aktivnosti smo že pisali, zato le še enkrat poudarimo, naj lektor ob pripravah skuša gledati na besedilo z očmi svojih študentov, naj dobro razmisli, ali bo to besedilo zanje zanimivo, kaj jih bo motiviralo, koliko so sposobni razumeti, kaj vedo o družbenem in kulturnem dogajanju tistega časa, s katerimi avtorji iz njihovih držav bi lahko primerjali besedilo ipd. Če so študentje zelo ambiciozni, bo zanje težje besedilo izziv; če pa so plašni in nesamozavestni, jim bo pretežko besedilo vzelo vso voljo. Poleg tega, da je lektor sam pri sebi prepričan, da je našel pravi način za podajanje izbranega besedila, je pomembno še, da doma predvidi časovni potek pouka, da določi, koliko časa bodo potrebovali študentje, da se npr. razdelijo v skupine, koliko časa bodo brali besedilo, reševali posamezno nalogo, pisali ... To je seveda zelo težko predvideti, včasih pa skoraj nemogoče, zato Alan Durant (1995: 17-18) svetuje, naj si lektor ob izvajanju aktivnosti zapisuje, kako je ta potekala, kaj je doma spregledal, kakšen je bil odziv študentov ipd. Če poteka obravnava besedila v skupinah, naj lektor razmisli, v kakšni obliki bodo skupine poročale o svojem delu, da to ne bo postalo nekaj mehanskega in dolgočasnega. Ukvarjanje z umetnostnimi besedili mora biti sestavni del jezikovnega pouka in ne tujek, ki bi pomenil za lektorja in študente le hudo obremenitev. Čeprav publicistična besedila hitreje poiščemo in lažje pripravimo aktivnosti, so ta zaradi aktualne tematike uporabna samo tisti trenutek, izbrana umetnostna besedila pa imajo zaradi svojega značaja trajno vrednost.

(2) Vsak študent, ki se loti branja umetnostnega dela, ima drugačne poglede, potrebe, znanja, pričakovanja, zato tudi vsak v knjigi vidi drugačne pomene oz. dobi drugačna sporočila. Lektor se

mora zavedati, da ni noben pomen literarnega dela trdno določen, zato mora biti do vseh odgovorov študentov prizanesljiv, jih odobravati in spodbujati. Študentom mora pomagati, da razvijajo lasten odziv na besedilo, pa čeprav je ta drugačen od uveljavljenih pogledov slovenske literarne zgodovine. Pri interpretaciji ni neke prave, edine rešitve; pomembnejše kot najti priznano interpretacijo je, da znajo študentje za svoje izjave poiskati ustrezne utemeljitve v besedilu. Pri tem ima glavno vlogo lektor, on je tisti, ki mora naučiti študente brati umetnostna besedila kot literaturo. Res je sicer, da je razumevanje jezika predpogoj za branje umetnostnih besedil, vendar pa ga nikakor ne moremo enačiti z razumevanjem umetnostnih besedil. Študent se mora naučiti prepoznavati značilne literarne vrvine, kot so humor, ironija, večpomenskost, metaforičnost, razbrati, kakšen značaj ima posamezna oseba, kaj si v resnici misli, kdo je pripovedovalec ipd., kar je v tujem jeziku še težje kot v maternem. Lektor mora podati študentom različne strategije branja, saj bodo tako lažje sestavili iz posameznih drobcev celoto umetnostnega besedila.

(3) Lektor se mora truditi, da v razredu vlada čim bolj sproščeno vzdušje, kjer je vsaka ideja dobrodošla, kjer vsi lahko enakopravno sodelujejo pri razpravljanju. Umetnostna besedila naj predstavi čim bolj privlačno, zaželeno je, da jih povezuje z drugimi mediji, npr. opremi naj jih z ilustracijami, fotografijami, članki iz revij in časopisov, glasbo, tematsko podobnimi filmi ... Študentje morajo spoznati, da so zanimivosti v besedilih samih, lektor in naloge pa so le zato, da jih pomagajo odkriti. S takšnim delom bo lektor stimuliral bralne navade študentov, kajti če jih bo v šoli navdušil za ukvarjanje z umetnostnimi besedili, je toliko večja verjetnost, da bodo brali tudi sami doma. To je zlasti pomembno za izpopolnjevalne skupine, ki na določeni stopnji znanja le zelo počasi napredujejo in jim bolj kot slovnične vaje pomaga prav branje, ob katerem si izostrijo občutek za jezik, besedni red, avtomatizirajo skladenjske vzorce in spoznajo, da neko besedo uporabljamo le v določenem kontekstu in je nesprejemljiva za besedne zveze, ki so običajne v njihovem jeziku.

Lektor bo svojo vlogo uspešno izpolnil, če bo ukvarjanje z umetnostnimi besedili v razredu zanimivo in zabavno, če bodo študentje ob tem spoznavali zakonitosti slovenskega jezika, slovenske književnike in literarne komponente umetnostnega besedila, pridobili bralne navade itd. ter če bodo segali po slovenskih knjigah tudi po koncu tečaja.

## Literatura

### A

- Blažič, Milena (1995). Kreativno pisanje 1, 2. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Brumfit, C. J., Carter, R. (1986). Literature and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Carter, Ronald, Long, Michael N. (1991). Teaching Literature. London: Longman.
- Collie, Joanne, Slater, Stephen (1987). Literature in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Črničev, Ljubica (1998). Avtentična besedila umetnostne zvrsti pri poučevanju tujih jezikov (Slovenščina kot drugi/tuji jezik). V: Zbornik za uporabno lingvistiko (v tisku).
- Črničev, Ljubica (1996/97). Pouk slovenščine kot tujega jezika. Jezik in slovstvo, št. 7, str. 259-278.
- Durant, Alan (1995). Introduction to 'Language through Literature' Approaches to Teaching Literature in English in L2 Contexts. The Short Lyrical Poem in the EFL Classroom. Designing Groupwork Activities: A Case Study. (Gradivo na seminarju za germaniste.) Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Gairns, Ruth, Redman, Stuart (1986). Working with Words. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosman, Meta (1989). Bralec in književnost. Ljubljana: DZS.
- Helmling, Brigitte, Wackwitz, Gustav (1986). Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten. München: Goethe-Institut.
- Hunfeld, Hans (1990). Literatur als Sprachlehre. Berlin und München: Langenscheidt.
- Kos, Janko (1983). Očrt literarne teorije. Ljubljana: DZS.
- Kos, Janko (1989). Pregled slovenskega slovstva. Ljubljana: DZS.
- Krakar-Vogel, Boža (1997). Književno besedilo v lektoratu slovenščine za tujce. V: Skripta 1. (Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Krakar-Vogel, Boža (1991). Skice za književno didaktiko. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Krakar-Vogel, Boža (1995). Teme iz književne didaktike. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Krechel, Rüdiger (1991). Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Lazar, Gillian (1993). Literature and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markovič, Andreja, Pirih, Nataša (1996/97). Seminar in delavnica »Tujejezično učbeniško gradivo in aplikacija na slovenščino«. Jezik in slovstvo, št. 7, str. 293-306.
- Popov-Novak, Irena (1997). Predavanje na seminarju za lektorje dne 26. junija 1997.
- Saksida, Igor (1994). Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti. Trzin: Different.
- Slovenska zvrstna besedila (1981). Ur. Jože Toporišič in Velemir Gjurin. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Standardi znanja slovenščine kot drugega jezika. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi jezik.
- Toporišič, Jože (1991). Slovenska slovnica. Maribor: Založba Obzorja.



Vrbinc, Michael (1993). Literatur im Slowenischunterricht. Literarische Texte im Unterricht des Slowenischen als Zweitsprache. (Doktorska disertacija). Celovec: Universität Klagenfurt, Institut für Slawistik.

Žagar, France (1991/92). Ustvarjalno pisanje in književne delavnice. Jezik in slovstvo, št. 3-4, str. 86-89.

**B**

Čuk, Metka (1994). Za začetek. Učimo se slovenščino. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Celoletna šola slovenskega jezika.

Čuk, Metka, Mihelič, Marjanca, Vuga, Gita (1996). Odkrivajmo slovenščino. Ljubljana: SSJLK, Filozofska fakulteta.

Donaj, Vladimir (1996). Dober dan, slovenščina! Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.

Häussermann, Ulrich et al. (1991). Sprachkurs Deutsch 3. Frankfurt: Verlag Moritz Diesterweg.

Jug-Kranjec, Hermina (1995). Slovenščina za tujce. Ljubljana: Filozofska fakulteta, SSJLK.

Križaj-Ortar, Martina (1993). Učimo se slovenščino. Ljubljana: DZS in Filozofska fakulteta, SSJLK.

Kvas, Jana (1997). Potovanje besed. Književnost 2. (Učbenik za 2. letnik triletnih srednjih šol). Ljubljana: DZS.

Markovič, Andreja (1995). Učimo se slovenščino II. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Celoletna šola slovenskega jezika, Filozofska fakulteta.

Markovič, Andreja, Črnivec, Ljubica et al. (1997). Slovenska beseda v živo. (Poskusna verzija). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

Neuner, Gerd et al. (1986). Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene, Lehrbuch 1A. Berlin & München: Langenscheidt.

Neuner, Gerd et al. (1987). Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene, Lehrbuch GS2. Berlin & München: Langenscheidt.

Pirih, Nataša (1997). Slovenščina na koncu jezika. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, Filozofska fakulteta.

Pogač, Slavka, Klepac, Marjanca (1997). Slovenščina skozi letne čase. Zima. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.

Povej naprej (1996). Ur. Marja Bešter in Ljubica Črnivec. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

Schlamberger Brezar, Mojca (1996). Učimo se slovenščino. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Izpitni center.

Soars, John & Liz (1987). Headway Intermediate. Oxford: Oxford University Press.

Soars, John & Liz (1987). Headway Upper-Intermediate. Oxford: Oxford University Press.

Toporišič, Jože (1992). Zakaj ne po slovensko. (Slovene by Synthetic Method.) Ljubljana: Filozofska fakulteta, Komisija za pospeševanje slovenščine na neslovenskih univerzah.

Vrbinc, Miha (1997). Pozdravljeni! (Osnovni tečaj slovenščine/Grundkurs Slowenisch). Celovec: Mohorjeva družba.

Mateja Pezdirc

UDK 811.163.6'243:82:371.3

SUMMARY

LITERARY TEXTS IN TEACHING SLOVENIAN AS A SECOND/ FOREIGN LANGUAGE

Use of literary texts in teaching Slovenian as a second/ foreign language offers the student a new context in which to learn or consolidate the use of a grammatical structure and to develop awareness of the functional registers of the Slovenian language. Reading literary texts improves his/ her understanding of a foreign culture, while at the same time stimulating his/ her reading habits, imagination, ability to express opinion and experiences, and his/ her own creativity.

Current textbooks for learning Slovenian as a second/ foreign language mainly contain adapted, functional texts exemplifying uses of various grammatical rules. Frequently they are complemented by short authentic journalistic and general communicative texts, by very few textbooks include authentic literary texts.

Literary texts — lyrical, epic and dramatic — can be used at any stage of language proficiency and age. The only relevant criteria to be observed in their selection are the type of course in which they will be used, the students' abilities, knowledge and interests, and the linguistic, thematic and genre properties of the text.

In designing classroom activities, the teacher has to know exactly what he/ she wants the students to learn, and to anticipate possible difficulties in the text, and then to adapt the activities accordingly: how to read the text, how to explain new vocabulary and cultural references, how to sequence the exercises, etc. Students have to be helped to recognize typical literary elements and to develop their own response to the text.

# Člani Slavističnega društva Slovenije o svojem delu in pogledih na stroko

**P**rispevek prinaša rezultate ankete, ki smo jo izvedli na slavističnem zborovanju oktobra 1997 v Kranju. Z njo smo želeli po eni strani »sondirati« poklicno strukturo in potrebe »delujočih« slavistov, po drugi pa dobiti kakšen namig za (pre)oblikovanje študijskih programov, ki je v sodobnem univerzitetnem življenju kar permanenten proces. Idejo za izvedbo sem dobila ob prebiranju poročila o podobni anketi, ki je izšla v Jeziku in slovstvu pred 35 leti (Breda Cajhen: Analiza ankete o delu in položaju slavistov v Sloveniji. JiS 1962/63, št. 3, 91-96). Tedanja anketa je zajela 200 slavistov, le 5 med njimi jih ni bilo iz učiteljskih vrst. Rezultati te druge pa so taki, kot jih predstavljamo v nadaljevanju.

1. Na anketo je odgovorilo 97 članov SDS (od skupaj 487 udeležencev zborovanja v Kranju). 65 med njimi je osnovnošolskih učiteljev, 31 srednješolskih, ena anketiranka pa je s Filozofske fakultete. Nihče od anketirancev ne dela zunaj šolstva, kar najbrž pomeni, da nasploh večina slavistov dela v pedagoških poklicih, s tem pa tudi, da na slovenistiki Filozofske fakultete pretežno izobražujemo učitelje. Največ anketirancev je namreč prav diplomantov FF (skoraj polovica, 49 %), po ena petina jih je diplomirala na PA v Ljubljani in na PF v Mariboru. Le štirje anketiranci so še brez diplome. Večina anketirancev je diplomirala med 1970 in 1990, kar v okvirih te ankete pomeni, da po šolah pretežno delujejo izkušeni učitelji srednje generacije (načeloma ugodna populacija za kakovost pouka).

2. Prva ugotovitev je, da je kar 87 % učiteljev z delom zadovoljnih. Največ (42 %) jih je zadovoljnih na čustveni osnovi — delo jih veseli. To pomeni, da je motivacija za delo oz. delovna morala med učitelji slovenščine dobra, kar je spet dobro izhodišče za kakovostno delo v razredu.

(Redek) vzrok za nezadovoljstvo je bodisi položaj in vrednotenje učiteljevega poklica bodisi nesistematičen učni sistem (?) in še kaj (časovna stiska, napor, slaba disciplina ...). Le eden se slabo počuti zaradi slabe plače. Nuja po dodatnem izobraževanju učiteljem ni zagrenila veselja do dela, saj se jih je velika večina (91 %) dodatno izobraževala, pretežno neformalno, tj. brez napredovanja po stopenjski izobrazbeni lestvici (77 %).

3. (Neformalno) izobraževanje je tudi posledica primanjkljave v dodiplomskem izobraževanju. Po mnenju pribl. 66 % vprašanih so v tem času pridobili premalo praktične usposobljenosti za svoje delo, zato predlagajo, naj se te vsebine v dodiplomskem izobraževanju okrepijo. Poleg praktičnega usposabljanja (včasih ga imenujejo tudi metodika) anketiranci za dodiplomsko izobraževanje predlagajo okrepiti vsebine svetovne književnosti, »pregledno znanje«, retoriko itd. — a vse to v mnogo manjših odstotkih. Pač pa so učitelji med študijem pridobili dovolj strokovnega znanja; tako jih meni 78 %.

Pohvalne in kritične besede učiteljev o dodiplomskem izobraževanju bi gotovo lahko bile med vodili pri oblikovanju študijskih programov, saj je ena od visokošolskih izobraževalnih nalog tudi fleksibilno odzivanje na potrebe delovnega procesa, v katerem se znajdejo diplomanti.

4. Učitelji osnovnih in srednjih šol najpogosteje berejo revijo JiS (okrog 85 %), nekoliko manj Slovenščino v šoli (63 %). Oboji berejo tudi Slavistično revijo (27 %), osnovnošolski v pribl. 22 %, srednješolski pa v 39 %. Presenetljivo malo jih bere Šolske razglede (5 %). Hiter pogled v tabelo o strokovnih knjigah pa pove, da več raznovrstnih strokovnih priročnikov berejo učitelji osnovnih kot srednjih šol. Srednješolski učitelji največkrat uporabljajo npr. nekaj knjig Toporišiča, Kosa, Klasje in publikacije ZŠ. Priročnikov iz didaktike, spoznavne psihologije itd. kljub mnenju, da jim manjka praktične (pedagoške) usposobljenosti, srednješolski učitelji ne berejo.

5. Večina učiteljev se udeležuje strokovnih srečanj in različnih oblik izobraževanja (okrog 83 %). Med najbolj obiskanimi je prav slavistično zborovanje (53 %), sicer pa osnovnošolski učitelji ponudbo izkoriščajo precej enakomerno, srednješolski pa so se najpogosteje (okrog 55 % te skupine) udeležili seminarja Književnost na maturi.

6. Večina (65 %) ne predlaga še kakšne drugačne oblike izpopolnjevanja (če pa že, so to najpogosteje delavnice in ekskurzije). Večina (81 %) torej meni, da je v stroki mogoče dobiti dovolj uporabnih in potrebnih informacij; najbrž zato večina tudi nima kakšnega dodatnega predloga za delo SDS (največ jih predlaga ekskurzije, srečanja, okrogle mize).

7. Tretjina (34 %) učiteljev je poleg poučevanja še dodatno aktivna (so npr. člani različnih komisij, pisci člankov, priročnikov, učbenikov itd. ...).

Tako je torej stanje med pedagoškim članstvom SDS v letu 1997. Razveseljivo je, da pravzaprav ni ničesar alarmantnega in da je strokovno življenje, zlasti pa pedagoška zavzetost slavistov na zadovoljivi ravni. Čeprav so bila vprašanja v anketi pred 35. leti v marsičem drugačna in rezultati v celoti niso primerljivi, pa vseeno obstaja nekaj temeljnih podobnosti: prav tako kot takrat so člani SDS večinoma ženske (letos sta bila med anketiranci le dva moška). So še vedno v veliki meri naročniki JiS in še vedno menijo, da imajo dovolj strokovnega, a premalo metodičnega znanja. (Več slednjega si, po naših podatkih, želijo tudi sedanji študentje, ki poleg obveznih hospitacij in nastopov prostovoljno obiskujejo tudi dodatne ure priprav na šolsko delo, kakor jim jih prostovoljno organiziramo na katedri za jezikovno in književno didaktiko. Pogrešajo pa tudi pregledno znanje, kakršno potrebujejo pri delu, zlasti iz svetovne književnosti.)

Vseeno pa so člani SDS (učitelji v osnovnih in srednjih šolah) danes na splošno bolj optimistični kot pred 35. leti, ko so družbeno nepriznavanje svojega poklica občutili mnogo bolj boleče in so veliko bolj pogrešali možnosti za nadaljnje izobraževanje.

Sama pa razbiram med vrsticami ankete še nekaj poudarkov:

- pomen ustreznega oblikovanja študijskih programov, ki bodo (poleg drugih ciljev) upoštevali zaposlitveno strukturo diplomantov,
- pomen kontinuirane prisotnosti glasil Slavističnega društva (Slavistične revije, Jezika in slovstva) ter njegove čimvečje strokovne in stanovske dejavnosti,
- pomen nadaljnjega kakovostnega načrtovanja in izvajanja različnih oblik permanentnega izobraževanja.

Našteto bi med drugim gotovo pomagalo vzdrževati in dvigovati sedanjo stopnjo motiviranosti slavistov za njihovo odgovorno delo.

**Podatki iz vprašalnikov za člane SDS**  
**(obdelale študentke seminarja za književno didaktiko, redakcija Tina Rupnik)**

Število anketiranih oseb: 97

- na OŠ: 65
- na SŠ: 31
- na FF: 1

## 1. Spol: moški — ženski

|   | OŠ | SŠ | FF | SKUPAJ | %    |
|---|----|----|----|--------|------|
| Ž | 63 | 31 | 1  | 95     | 98 % |
| M | 2  | -  | -  | 2      | 2 %  |

## 2. Kje ste diplomirali?

|               | OŠ | SŠ | FF | SKUPAJ | %    |
|---------------|----|----|----|--------|------|
| FF Ljubljana  | 21 | 26 | 1  | 48     | 49 % |
| PA Ljubljana  | 19 | -  | -  | 19     | 20 % |
| PF Maribor    | 19 | -  | -  | 19     | 20 % |
| FER           | 1  | -  | -  | 1      | 1 %  |
| še brez dipl. | 2  | 2  | -  | 4      | 4 %  |
| ni podatka    | 3  | 3  | -  | 6      | 6 %  |

## 2.1 Kdaj ste diplomirali?

|             | OŠ | SŠ | FF | SKUPAJ | %    |
|-------------|----|----|----|--------|------|
| 1960-1970   | 3  | -  | -  | 3      | 3 %  |
| 1970-1980   | 30 | 8  | -  | 38     | 39 % |
| 1980-1990   | 22 | 12 | 1  | 35     | 36 % |
| 1990-1997   | 5  | 6  | -  | 11     | 11 % |
| še ni dipl. | 2  | 2  | -  | 4      | 4 %  |
| ni podatka  | 3  | 3  | -  | 6      | 6 %  |

## 3. Kje ste zaposleni?

|  | OŠ   | SŠ   | FF  | SKUPAJ |
|--|------|------|-----|--------|
|  | 65   | 31   | 1   | 97     |
|  | 67 % | 32 % | 1 % |        |

## 4. Ste z delom zadovoljni?

|            | OŠ | SŠ | FF | SKUPAJ | %    |
|------------|----|----|----|--------|------|
| DA         | 57 | 26 | 1  | 84     | 87 % |
| NE         | 3  | 3  | -  | 6      | 6 %  |
| DA in NE   | 4  | 2  | -  | 6      | 6 %  |
| ni podatka | 1  | -  | -  | 1      | 1 %  |

## 5. Zakaj ste z delom zadovoljni?

|   | OŠ | SŠ | FF | SKUPAJ | %    |
|---|----|----|----|--------|------|
| intelektualno zahtevno                    | -  | -  | 1  | 1      | 1 %  |
| veselje do dela                           | 34 | 7  | -  | 41     | 42 % |
| ustvarjalno                               | 6  | 4  | -  | 10     | 10 % |
| raznoliko delo                            | 4  | -  | -  | 4      | 4 %  |
| uspeh pri delu                            | 3  | 1  | -  | 4      | 4 %  |
| ljubezen do materinščine                  | 2  | -  | -  | 2      | 2 %  |
| novi izzivi                               | 2  | -  | -  | 2      | 2 %  |
| dinamično delo in strokovno izobraževanje | 1  | 5  | -  | 6      | 6 %  |
| ljubezen učencev do SJ                    | 1  | 3  | -  | 4      | 4 %  |
| urejen delovni čas                        | -  | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| pestrost in učenje ob delu                | -  | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| korektni odnosi v kolektivu               | -  | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| ni utemeljeno                             | 5  | 6  | -  | 11     | 11 % |

## 6. Zakaj niste zadovoljni z delom?

|   | OŠ | SŠ | SKUPAJ | %   |
|---|----|----|--------|-----|
| položaj in vrednotenje učiteljevega poklica | 1  | 1  | 2      | 2 % |
| preveč obveznosti doma                      | 1  | -  | 1      | 1 % |
| časovna stiska                              | -  | 1  | 1      | 1 % |
| premalo učnih pripomočkov                   | 1  | -  | 1      | 1 % |
| mešana struktura učencev v razredu          | 1  | -  | 1      | 1 % |
| nesistematičen učni sistem                  | -  | 2  | 2      | 2 % |
| ni interesa pri učencih                     | -  | 1  | 1      | 1 % |
| slabe plače                                 | 1  | -  | 1      | 1 % |
| naporno                                     | 1  | -  | 1      | 1 % |

## 7. Ste se morali za svoje sedanje delo dodatno izobraževati?

|             | OŠ | SŠ | SKUPAJ | %    |
|-------------|----|----|--------|------|
| DA          | 58 | 29 | 87     | 91 % |
| NE          | 6  | 1  | 7      | 7 %  |
| ni odgovora | 1  | 1  | 2      | 2 %  |
| neformalno  | 50 | 24 | 74     | 77 % |
| formalno    | 4  | 1  | 5      | 5 %  |
| oboje       | 4  | 4  | 8      | 8 %  |

## 8. Česa ste med študijem za delo pridobili dovolj?

|                          | OŠ | SŠ | SKUPAJ | %    |
|--------------------------|----|----|--------|------|
| znanje                   | 50 | 25 | 75     | 78 % |
| metodična izhodišča      | 17 | 5  | 22     | 23 % |
| praktična usposobljenost | 3  | 2  | 5      | 5 %  |
| ljubezen do poučevanja   | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| ni odgovora              | 8  | 1  | 9      | 9 %  |

## 9. Česa ste pridobili premalo?

|                          | OŠ | SŠ | SKUPAJ | %    |
|--------------------------|----|----|--------|------|
| praktična usposobljenost | 44 | 19 | 63     | 66 % |
| metodična izhodišča      | 30 | 17 | 47     | 49 % |
| retorika                 | 2  | -  | 2      | 2 %  |
| sistematika              | 2  | 1  | 3      | 3 %  |
| multimedija              | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| računalništvo            | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| mladinska literatura     | 1  | 1  | 2      | 2 %  |
| psihologija              | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| znanje                   | -  | 6  | 6      | 6 %  |
| svetovna literatura      | -  | 3  | 3      | 3 %  |
| ni odgovora              | 3  | -  | 3      | 3 %  |

## 10. Predlogi za vključitev v program dodiplomskega študija?

|                          | OŠ | SŠ | SKUPAJ | %    |
|--------------------------|----|----|--------|------|
| praktična usposobljenost | 24 | 12 | 36     | 38 % |
| metodika                 | 20 | 3  | 23     | 24 % |
| svetovna književnost     | 4  | 7  | 11     | 12 % |
| retorika                 | 3  | 1  | 4      | 4 %  |
| psihologija              | 2  | -  | 2      | 2 %  |
| nova spoznanja           | 2  | -  | 2      | 2 %  |
| računalništvo            | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| manjša znanstveno st.    | -  | 2  | 2      | 2 %  |
| pregledno znanje         | -  | 4  | 4      | 4 %  |
| ni odgovora              | 19 | 5  | 24     | 25 % |

## 11. Kako sledite razvoju stroke?

## a) berem strokovne revije

|                         | OŠ | SŠ | SKUPAJ | %    |
|-------------------------|----|----|--------|------|
| DA                      | 63 | 28 | 91     | 95 % |
| NE                      | 2  | 3  | 5      | 5 %  |
| Slovenščina v šoli      | 48 | 12 | 60     | 63 % |
| JiS                     | 55 | 27 | 82     | 85 % |
| Književni listi         | 2  | 1  | 3      | 3 %  |
| SR                      | 14 | 12 | 26     | 27 % |
| Sodobna pedagogika      | 2  | -  | 2      | 2 %  |
| Otrok in družina        | 3  | -  | 3      | 3 %  |
| Vzgoja in izobraževanje | 3  | -  | 3      | 3 %  |
| Mentor                  | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Katarina                | 2  | -  | 2      | 2 %  |
| Šolski razgledi         | 4  | 1  | 5      | 5 %  |
| Otrok in knjiga         | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Rast                    | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Prim. književnost       | -  | 2  | 2      | 2 %  |
| Revija 2000             | -  | 1  | 1      | 1 %  |
| Sodobnost               | -  | 1  | 1      | 1 %  |
| Strokovne razprave      | -  | 1  | 1      | 1 %  |

## b) berem strokovne knjige

|                           | OŠ | SŠ | SKUPAJ | %    |
|---------------------------|----|----|--------|------|
| DA                        | 48 | 24 | 72     | 75 % |
| NE                        | 17 | 7  | 24     | 25 % |
| Trdina: Besedna umetnost  | 1  | 1  | 2      | 2 %  |
| Kos:                      |    |    |        |      |
| - Pregled svetovne knjiž. | 2  | -  | 2      | 2 %  |
| - Pregled slov. slovstva  | 2  | -  | 2      | 2 %  |
| - Književnost             | 2  | 4  | 6      | 6 %  |
| Toporišič:                |    |    |        |      |
| - SS                      | 2  | 3  | 5      | 5 %  |
| - ESJ                     | 3  | 1  | 4      | 4 %  |
| SSKJ                      | 12 | -  | 12     | 13 % |
| SP                        | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Slovar tujk               | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Žagar:                    |    |    |        |      |
| - Besedilne vrste         | 2  | -  | 2      | 2 %  |
| - Slovnica                | -  | 1  | 1      | 1 %  |
| Praktični spisovnik       | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Blažič: Kreativno pisanje | 5  | -  | 5      | 5 %  |



## GRADIVO

|   | OŠ | SŠ | SKUPAJ | %  |
|---|----|----|--------|----|
| Jezikovni vozli                                   | 1  | -  | 1      | 1% |
| Kmecl: MLT  | 7  | -  | 7      | 7% |
| - Sporočanje za šolo                              | 6  | -  | 6      | 6% |
| - Sporočanje za vsakdanjo rabo                    | 2  | -  | 2      | 2% |
| - Kreativno pisanje                               | 1  | -  | 1      | 1% |
| - Sporočanje                                      | -  | 4  | 4      | 4% |
| Teme iz književne didaktike                       | 6  | -  | 6      | 6% |
| Saksida: Izhodišča in modeli šol. int. mlad. knj. | 1  | -  | 1      | 1% |
| Kramar: Didaktika 2                               | 2  | -  | 2      | 2% |
| Žagar: Didaktika SJ                               | 4  | -  | 4      | 4% |
| Psihologija                                       | 1  | -  | 1      | 1% |
| Pouk slov. malo drugače                           | 2  | -  | 2      | 2% |
| Slov. v OŠ  | 1  | -  | 1      | 1% |
| Učenje z miselnimi vzorci                         | 1  | -  | 1      | 1% |
| Učna ura z ...                                    | -  | 2  | 2      | 2% |
| uvodi v Klasje                                    | -  | 2  | 2      | 2% |
| priročniki knjiž. za učitelje                     | -  | 4  | 4      | 4% |
| Vrečko: Ep in tragedija                           | -  | 3  | 3      | 3% |
| učbeniki za SŠ                                    | -  | 2  | 2      | 2% |
| publikacije ZRSŠ                                  | -  | 3  | 3      | 3% |
| novitete  | -  | 1  | 1      | 1% |
| Anatomija dramskega dela                          | -  | 1  | 1      | 1% |
| Zadavec: Umetnikov »črni piruh«                   | -  | 1  | 1      | 1% |

### c) udeležujem se strokovnih srečanj

|                               | OŠ | SŠ | SKUPAJ | %   |
|-------------------------------|----|----|--------|-----|
| DA                            | 55 | 25 | 80     | 83% |
| NE                            | 10 | 6  | 16     | 17% |
| slavistična zborovanja        | 38 | 13 | 51     | 53% |
| študijska skupina             | 13 | 4  | 17     | 18% |
| Kopitarjevi študijski dnevi   | 6  | 2  | 8      | 8%  |
| strokovni aktivni             | 4  | 3  | 7      | 7%  |
| Supra                         | 4  | -  | 4      | 4%  |
| Komunikacija učitelj — učenec | 2  | -  | 2      | 2%  |
| Primorski slavistični dnevi   | 1  | -  | 1      | 1%  |
| seminarji ZZŠ                 | 1  | -  | 1      | 1%  |
| po katalogu                   | 1  | 5  | 6      | 6%  |
| seminarji za ocenjevalce      | -  | 2  | 2      | 2%  |

## č) hodim na seminarje permanentnega izobraževanja

|   | OŠ | SŠ | SKUPAJ | %    |
|---|----|----|--------|------|
| DA                                      | 50 | 24 | 74     | 77 % |
| NE                                      | 15 | 7  | 22     | 23 % |
| Kreativno pisanje                       | 9  | -  | 9      | 9 %  |
| Retorika                                | 6  | 1  | 7      | 7 %  |
| Interpret. um. besedil                  | 5  | -  | 5      | 5 %  |
| Seminarji Differenta                    | 5  | -  | 5      | 5 %  |
| Prenova pouka SJ                        | 4  | 1  | 5      | 5 %  |
| Ocenjevanje                             | 4  | 3  | 7      | 7 %  |
| Študijske skupine                       | 4  | -  | 4      | 4 %  |
| Nivojski pouk                           | 3  | -  | 3      | 3 %  |
| Komunikacija                            | 3  | 1  | 4      | 4 %  |
| Kopitarjevi dnevi                       | 3  | -  | 3      | 3 %  |
| Seminarji Supre                         | 3  | -  | 3      | 3 %  |
| Učno - ciljno načrtovanje               | 3  | -  | 3      | 3 %  |
| Besedilne vrste v OŠ                    | 3  | -  | 3      | 3 %  |
| Gledališka delavnica                    | 2  | -  | 2      | 2 %  |
| Diferenciacija pri pouku                | 2  | -  | 2      | 2 %  |
| Odpravljanje napak v besedilu           | 2  | -  | 2      | 2 %  |
| Analiza pesemskih besedil               | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Branje v luči prenove                   | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Kvizi in uganke v šoli                  | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Delo z naglušnimi                       | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Računalnik v knjižnici                  | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Filozofska fakulteta                    | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Razrednik danes                         | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Mentorstvo šolsk. glasila               | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Uporaba lit. pri pouku SJ               | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Humanist. in dramat. v mladinski knjiž. | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Izbrana poglavja za pouk materinščine   | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| J. Kersnik in njegova doba              | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Razvijanje bralnih sposobnosti          | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Besediloslovje                          | -  | 1  | 1      | 1 %  |
| Grška tragedija (Vrečko)                | -  | 1  | 1      | 1 %  |
| Knjiž. na maturi                        | -  | 17 | 17     | 18 % |
| Seminar za pripravnike                  | -  | 1  | 1      | 1 %  |
| Novi učni načrt                         | -  | 1  | 1      | 1 %  |

d) drugo

|                                  | OŠ | SŠ | SKUPAJ | %    |
|----------------------------------|----|----|--------|------|
| neizpolnjeno                     | 49 | 29 | 78     | 81 % |
| izpolnjeno                       | 16 | 2  | 18     | 19 % |
| študijska skupina                | 4  | 1  | 5      | 5 %  |
| prenova OŠ                       | 2  | -  | 2      | 2 %  |
| kulturne prireditve              | 2  | -  | 2      | 2 %  |
| Kopitarjevi dnevi                | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| časopisi                         | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| računalništvo                    | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| spremljanje novitet in razvoj SJ | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| branje leposlovja                | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| gledališče                       | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| TV                               | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| Bralno društvo Dolenjske         | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| zborovanja slavistov             | -  | 1  | 1      | 1 %  |

Op.: Naslovi seminarjev in knjig so navedeni tako, kot v odgovorih.

### 12. Ali predlagate za strokovno izpolnjevanje še kakšno drugačno obliko?

|  | OŠ | SŠ | SKUPAJ | %    |
|--|----|----|--------|------|
| NE   | 40 | 22 | 62     | 65 % |
| delavnice  | 9  | 2  | 11     | 12 % |
| strokovne ekskurzije                             | 6  | 1  | 7      | 7 %  |
| seminarji  | 3  | 3  | 6      | 6 %  |
| izmenjava izkušenj                               | 3  | 2  | 5      | 5 %  |
| računalništvo in audio — video<br>opismenjevanje | 2  | -  | 2      | 2 %  |
| več nastopov                                     | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| tematska predavanja                              | 1  | 1  | 2      | 2 %  |

### 13. Menite, da je v naši stroki (revije, časopisi, seminarji) mogoče dobiti dovolj informacij, ki so potrebne pri vašem delu?

|               | OŠ | SŠ | SKUPAJ | %    |
|---------------|----|----|--------|------|
| DA            | 53 | 25 | 78     | 81 % |
| NE            | 6  | 4  | 10     | 10 % |
| brez odgovora | 6  | 2  | 8      | 8 %  |

**14. Ali ste strokovno aktivni tudi zunaj delovnega mesta (član različnih komisij, pisec člankov)?**

|    | OŠ | SŠ | SKUPAJ | %    |
|----|----|----|--------|------|
| DA | 21 | 12 | 33     | 34 % |
| NE | 44 | 19 | 63     | 66 % |

**15. Imate za bodoče delo SDS kakšen konkreten predlog?**

|   | OŠ | SŠ | SKUPAJ | %    |
|---|----|----|--------|------|
| NE  | 44 | 21 | 65     | 68 % |
| ekskurzije, srečanja, okrogle mize                            | 4  | 4  | 8      | 8 %  |
| večja obveščenost članov                                      | 3  | -  | 3      | 3 %  |
| več praktičnih informacij                                     | 3  | -  | 3      | 3 %  |
| večja povezanost med območnimi SD                             | 3  | 2  | 5      | 5 %  |
| boljša organiziranost seminarjev                              | 3  | 1  | 4      | 4 %  |
| zavzemanje za pravice slavistov                               | 2  | 3  | 5      | 5 %  |
| predstavitve dela SD javnosti                                 | 1  | -  | 1      | 1 %  |
| kvalitetnejša organizacija tekmovanja za Cankarjevo priznanje | 2  | -  | 2      | 2 %  |

**Boža Krakar - Vogel**  
*Filozofska fakulteta v Ljubljani*

## The Sociolinguistics of Slovene

Znano je, da obstaja vplivanski odnos med družbo (ali kulturo ali komunikacijo) in jezikom. Gre za ločeno obstajanje pojavnosti, vendar med obema potekajo določeni odnosi; običajno je to vzročno-posledično razmerje: dogajanja v družbi (kulturi) vplivajo na spreminjanje v jezikovni sferi. Raziskovanje področja je neenotno, zato obstajajo različne vede, ki se ukvarjajo s t. i. jezikom v družbi. Sociolingvistika pomeni v širšem smislu celotno interdisciplinarno področje na široki relaciji jezik — družba: raba jezika v danem socio-kulturnem okolju in razlaganje družbeno določljivih dejavnikov jezikovnih sprememb. Stroka tako raziskuje korelacije in delovanje med jezikovnimi in družbenimi strukturami ter kulturnimi značilnostmi. Težišče je na jezikovnih pojavih, ki so odsev družbenih vplivov. Izhodišče je jezikoslovno.

*The International Journal of the Sociology of Language* je periodična publikacija, ki izhaja v Združenih državah Amerike v šestih zvezkih na leto. Gre za eno najbolj prestižnih sociolingvističnih revij in je namenjena objavljanju prispevkov s celega sveta, to je tistih, ki predstavljajo problematiko študija jezikovne rabe v družbenem okolju. Glavni urednik Joshua Fishman velja za enega od začetnikov sociolingvistike. 124. številka je tematska, posvečena izključno slovenski sociolingvistiki, in nosi naslov *The Sociolinguistics of Slovene*. Izšla je pri založbi **Mouton de Gruyter** (Berlin, New York, 1997). Urednik Marc L. Greenberg, jezikoslovec, ki se tudi sicer ukvarja s slovenskim jezikom, je zbral šest aktualnih avtorskih člankov s sociolingvistično tematiko slovenskega jezika.

V *Uvodu* (Marc L. Greenberg: *Introduction*) je predstavljen položaj slovenskega jezika med tremi glavnimi evropskimi jezikovnimi družinami (germansko, romansko in slovansko), splošnosti o slovenski dialektalizaciji in kratka zgodovina nastajanja jezikovnega prostora. Slovenska sociolingvistika je označena z dvema širokima programoma: ohranjanje slovenskih narečij in raba standardne slovenščine zunaj meja Republike Slovenije v luči protislovenske politike in sovražnosti; ohranjanje jezikovnih pravic v slovenskem matičnem prostoru in odmikanje od negativnih tokov v preteklosti. Slovenskemu jeziku je pripisano pomembno mesto v procesu samohranitve in osamosvajanja Slovenije. Slovenščina je bila v federativni državi zelo pomemben dejavnik med konfliktnim odnosom srbskega in hrvaškega jezika na eni strani, na drugi pa v opoziciji unitarizmu.

Objavljeni prispevki v *IJSL* so vsebinsko dvoji: avtorja Jože Toporišič in James W. Tollefson opisujeta in analizirata položaj slovenskega jezika v času liberalizacije in odcepitve Slovenije ter razpada jugoslovanske federacije, drugi štirje pišejo o slovenščini zunaj Slovenije.

Jože Toporišič v članku *Slovenščina kot jezik neodvisne države (Slovene as the language of an independent state)* podaja zaokrožen pregled zgodovine slovenskega prostora od naselitve naprej, nastajanje kulturne in jezikovne identitete v evropskih zgodovinskih procesih formiranja nacij in družbeno ter zgodovinska dogajanja do nastanka uradnega jezika samostojne države. Poudarja pomembnost tega, da je v 1400-letni zgodovini obstoja južnoslovanskega prostora slovenski jezik prvič tudi resnični državni jezik in prvič tudi jezik v vojski (v preteklosti le kot sporadičen pojav)

ter prvič pri tem ne potrebuje branitelja jezikovnih pravic (znotraj meja RS). V smislu širše jezikovne kulture in jezikovne zavesti ter potrebe po zaščiti so predstavljeni pglavitni problemi slovenščine danes: poslovni jezik in jezik administracije, jezik javnih napisov in imen javnih ustanov, neslovenski učni jezik v nekaterih šolah, citatnost v tujem jeziku in prvine tujega jezika v nekaterih besedilih, jezik imigrantov in šolanje Slovencev v tujem jeziku v tujini. Iz odlomka, kjer avtor ostro ocenjuje slabosti javne jezikovne rabe (jezikovnokulturna in normativna vprašanja), je mogoče razbrati, da slovenščina tudi v samostojni državi potrebuje določeno mero zaščite (*Svet za slovenščino v javni rabi*). Sklep je — citat M. Kosa — vseeno optimističen.

Jezikovna in nacionalna politika sta bili gonilni sili pri osamosvojitvi in konstituiranju državnosti. Oboje je slonelo na dveh principih: slovenska nacionalna identiteta in samostojna Slovenija; novonastala država štiti druge nacionalnosti. Taka so spoznanja Jamesa W. Tollefsona v članku *Jezikovna politika v neodvisni Sloveniji (Language policy in independent Slovenia)*, kjer s stališča jezikovne politike analizira pravno-formalne akte jezikovne politike RS. Posebej so izpostavljene pravice obeh manjšin v Ustavi RS, implementacija ustavnih določil (funkcionalna dvojezičnost v šolah v Prekmurju že od 1959, uradna dvojezičnost v upravi, kulturi, publiciranju, na radiu in televiziji, manjšini v predstavnih telesih in financiranje njunih dejavnosti). Pokaže tudi na nerešena vprašanja pravic Romov kot tretje manjšine, ki jo omenja Ustava. Jezikovnopolitični položaj v Sloveniji povzame z izredno pozitivnim poročilom Evropske skupnosti (1993), ki Slovenijo ponudi kot zgledni model številnim evropskim državam. Tollefson meni, da gre za odprtost političnega sistema, ki omogoča pozitivno jezikovno politiko, zlasti do manjšin.

*Kje Slovenci govorijo slovensko in s kom? Izbira jezika manjšine in jezik soseske (Where do Slovenes speak Slovene and to whom? Minority language choice in a transactional setting)* prinaša mikroetnografsko jezikoslovno podobo slovenske manjšine v četrti Sveti Ivan v provinci Trst. Avtorica Majda Kaučič-Baša izhaja iz splošnega položaja Slovencev v Italiji, ki ga oceni kot izolirano dvojezičnost Slovencev, ki delajo v Italiji, in kot enosmerno dvojezičnost manjšine. V ospredju je samoobčutek etnične inferiornosti: slovenski jezik ni legitimen za javno komuniciranje; edini javni prostor, kjer je raba slovenskega jezika predstavljena in spontano prakticirana, so institucije manjšine. Razvojne tendence kažejo na pešanje slovenščine in njeno zamenjevanje z italijanščino. Raziskava z izrednim metodološkim aparatom predstavlja kodni preklap (menjavanje enega jezika z drugim), primere in spoznanja oblikuje v natančnih shematizacijah (npr. interpretacija govornega okolja udeležencev ipd.). Teoretične hipoteze so potrjene z empiričnimi rezultati: za javno komunikacijo je v praksi rabljen italijanski jezik, saj slovenščina kljub formalnim določilom ni aplicirana v javni sferi.

Najpomembnejši dejavnik germanizacije v zgodovini manjšine na Koroškem v Avstriji je nastanek t. i. vindišarske teorije. V prispevku *O razvoju vindišarske teorije (On the development of the Windischentheorie)*, avtor je Tom Priestly, je razložena kot okvalifikacija jezika Slovencev na Koroškem, ki da je povsem drugačen od jezika v matični Sloveniji. Ob poimenovanju *Windisch* ugledni sociolingvist razčlenjuje rabo etnonimov *tschusch*, *slovene*, *nemškutar* in *nemčur*. Sama teorija se je razvijala postopoma, osrednjo obliko pa ji je 1927. leta dal Martin Wutte: Koroška je področje mešanja jezikov; slovensko narečje na avstrijskem Koroškem je germansko-slovanska mešanica; jezik je atribut pripadnosti etnični skupini; slovensko prebivalstvo je razdeljeno na "nemške prijatelje Slovence" in simpatizerje Jugoslavije ... Višek je teorija doživela po l. 1938, ko so slovensko manjšino opredelili kot migracijo s teritorija Lužiških Srbov z etnonimom *wendisch*. Priestly se je lotil preučevanja teorije s stališča jezikovne situacije na avstrijskem delu Koroške, kjer obstajajo štiri jezikovne variante: nemški knjižni jezik, nemško narečje, slovenski knjižni jezik in slovensko narečje. Podrobno je razčlenil politični kontekst (profašistično/nacionalistično ideologijo in antiindividualizem) v povezavi z jezikovnimi variacijami.

Še en prikaz sočasnega položaja slovenske jezikovne manjšine, in sicer v Porabju na Madžarskem, je podan v *Slovenskem jezikovnem vprašanju ob slovensko-madžarski meji (Slovene language issues in the Slovene-Hungarian borderland)*, avtorice Albine Nečak-Lük. Gre za predstavitev

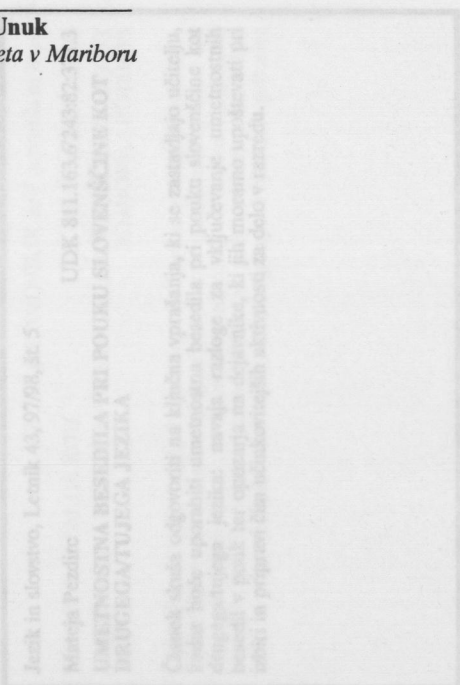
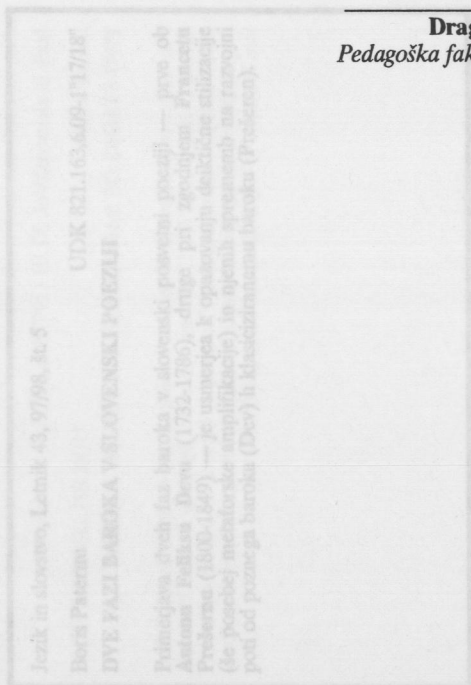
slovensko-madžarskega kontaktnega področja (Prekmurje in Porabje): jezikovnega statusa, jezikovne rabe in stališč do jezika ter vrednotenje jezika. Tudi tu je nastala nacionalistična teorija — Slovence so poimenovali Vendi. Termin Vend, ki je po l. 1920 služil za poimenovanje Slovencev v Porabju in Prekmurju, je bil aktualen vse do l. 1981.

Študija natančno predstavlja jezikovno situacijo v devetih slovenskih vaseh v Porabju. Spoznanja pokažejo pešanje slovenske jezikovne zmožnosti in rabe ter asimilacijo manjšine kljub intenzivnejši institucionalni podpori matičnega prostora.

Nada Šabec v *Slovensko-angleškem jezikovnem stiku v ZDA (Slovene-English language contact in the USA)* razgrinja skoraj neznano jezikovno problematiko slovenskih izseljencev v Clevelandu. Teoretičnemu definiranju bilingvizma, diglosije in kodnega preklapljanja sledi predstavitev najštevilčnejše slovenske manjšine v ZDA (približno 50.000). Analiza prinaša spoznanja o položaju slovenske manjšine, položaju slovenskega jezika in njegovi rabi s stališča kodnega preklapljanja in dvojezičnosti. Ugotovitve izhajajo iz razlik med posameznimi generacijami priseljencev (prve predvojne, prve povojne, druge predvojne in druge povojne, tretje predvojne) glede na jezikovno zmožnost, odnos do jezika, jezikovno rabo idr. v povezavi z učenjem jezika, stiki z govorniki slovenskega in neslovenskega jezika, vlogo slovenskih institucij in organizacij, stik z matičnim jezikovnim prostorom. Kljub presenetljivo pozitivnim odnosom do slovenskega jezika v skupnosti raba peša, slovenski jezik pa je vse manj stabilen v javnem življenju. Proces zamenjave enega jezika z drugim je viden v oceni, da so pripadniki določenih generacij bolj pripadniki obeh kultur kot jezikovnih skupnosti. Preseneča ugotovitev, da (slovenski) jezik ni na mestu narodne identitete, pač pa so to ali ljudski običaji ali ljudska glasba.

Dodana je ocena dveh sociolingvističnih študij — Velemir Gjurin: *Slovenščina zdaj!* (1991) in Jože Toporišič: *Družbenost slovenskega jezika* (1991). Obe deli predstavlja s stališča jezikovne situacije v kontekstu kulture in politike. Prava posebnost med sociolingvističnimi deli sploh je *Slovenščina zdaj!*, ki predstavlja jezik v vojski.

**Drago Unuk**  
Pedagoška fakulteta v Mariboru







Jezik in slovstvo, Letnik 43, 97/98, št. 5

Boris Paternu

**DVE FAZI BAROKA V SLOVENSKI POEZIJI**

UDK 821.163.6.09-1"17/18"

Primerjava dveh faz baroka v slovenski posvetni poeziji — prve ob Antonu Feliksu Devu (1732-1786), druge pri zgodnjem Francetu Prešernu (1800-1849) — je usmerjena k opazovanju deiktčne stilizacije (še posebej metaforške amplifikacije) in njenih sprememb na razvojni poti od poznega baroka (Dev) h klasiciziranemu baroku (Prešeren).

Jezik in slovstvo, Letnik 43, 97/98, št. 5

Mojca Schlamberger Brezar

**ANALIZA POGAJALSKEGA SPORAZUMEVANJA**

UDK 81'33:81'27

Pogajanje je po definiciji izmenjava, s katero pridemo do soglasja, in zato splošna sestavina sporazumevanja. V članku so opisani predmeti pogajanja in možne pogajalske strategije, določene na podlagi diskurzivne analize. Opisom sledijo prikazi iz avtentičnih pogajalskih sporazumevanj.

Jezik in slovstvo, Letnik 43, 97/98, št. 5

Mateja Pezdirc

**UMETNOSTNA BESEDILA PRI POUKU SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA/TUJEGA JEZIKA**

UDK 811.163.6'243:82:371.3

Članek skuša odgovoriti na ključna vprašanja, ki se zastavljajo učitelju, kadar hoče uporabiti umetnostna besedila pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika: navaja razloge za vključevanje umetnostnih besedil v pouk ter opozarja na dejavnike, ki jih moramo upoštevati pri izbiri in pripravi čim učinkovitejših aktivnosti za delo v razredu.

Jezik in slovestvo, Vol. XLIII (1997/98), No. 5

Mojca Schlamberger Brezarič

**ANALYSIS OF NEGOTIATION IN COMMUNICATION**

UDK 81'33:81'27

Negotiation is defined as an exchange leading to an agreement, which makes it a general component of communication. The article describes objects of negotiation and possible negotiating strategies as determined on the basis of discourse analysis. These descriptions are followed by examples of authentic negotiation.

Jezik in slovestvo, Vol. XLIII (1997/98), No. 5

Boris Paternu

**TWO STAGES OF BAROQUE IN SLOVENIAN POETRY**

UDK 821.163.6:09-1"17/18"

Two stages of Baroque in Slovenian secular poetry — one exemplified by Anton Feliks Dev (1732-1786) and the other by early France Prešeren (1800-1849) — are compared. The analysis focuses on deictic stylization (especially on metaphorical amplification) and its transformations from late Baroque (Dev) to classicist Baroque (Prešeren).

Jezik in slovestvo, Vol. XLIII (1997/98), No. 5

Mateja Pezdirc

**LITERARY TEXTS IN TEACHING SLOVENIAN AS A SECOND/  
FOREIGN LANGUAGE**

UDK 811.163.6:243:82:371.3

Attention focuses on some basic questions facing the teacher when he/she wants to use literary texts in teaching Slovenian as a second/foreign language. Reasons are given for including literary texts in these courses and factors discussed that have to be taken into consideration when selecting texts and designing efficient classroom activities.