

# JEZIK IN SLOVSTVO

letnik LVI

številka 3–4

---

## VSEBINA

### Razprave

- Ana Toroš  
»Druga materinščina« ali zakaj so nekatere stvari »neprevedljive« 3
- Maja Cafuta  
Narativna struktura Kovačičevega romana *Deček in smrt* 15
- Alenka Žbogar  
Metodologija književnodidaktičnega raziskovanja 31
- Jožica Jožef Beg  
Osvobodilni tisk za mladino 43
- Barbara Fužir  
Ustvarjalna stičišča pisateljic Zofke Kveder in Julke Hlapec Đorđević:  
primeri v romanih *Hanka* in *Jedno dopisivanje – fragmenti romana* 61
- Mojca Stritar, Jordi Magrinyà Domingo, Marko Stabej  
Slovenščina v evropskem babilonu:  
Izkušnje slovenskih poslancev v Evropskem parlamentu 2004–2009 79
- Darinka Verdonik  
Teorija mentalnih modelov v raziskovanju pogovora:  
Pot k socio-kognitivnemu modelu pogovora? 93
- Marja Bešter Turk  
Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine 111

### Ocene in poročila

- Darinka Verdonik  
Marko Stabej: *V družbi z jezikom*. Ljubljana:  
Trojina, zavod za uporabno slovenistiko, 2010 131

- V branje vam priporočamo** 133

- Abstracts** 135

# JEZIK IN SLOVSTVO

Volume LVI

Number 3–4

---

## CONTENTS

### Articles

- Ana Toroš  
“Second Mother Tongue” or Why Certain Things are “Untranslatable” 3
- Maja Cafuta  
The Narrative Structure of Kovačič’s Novel *Deček in smrt* 15
- Alenka Žbogar  
The Methodology of Research into Literary Didactics 31
- Jožica Jožef Beg  
The National Liberation Press for Youth 43
- Barbara Fužir  
Thematic Junctures of Writers Zofka Kveder and Julka Hlapec Đorđević:  
Examples in the Novels *Hanka* and *Jedno dopisivanje – fragmenti romana* 61
- Mojca Stritar, Jordi Magrinyà Domingo, Marko Stabej  
Slovene in the European Babylon:  
The Experience of Slovene Representatives in the European Parliament 2004–2009 79
- Darinka Verdonik  
The Theory of Mental Models in the Research of Conversation:  
A Path to a Socio-Cognitive Model of Conversation? 93
- Marja Bešter Turk  
Communicative Competence – One of the Principal Goals of Teaching Slovene 111

### Reviews and Reports

- Darinka Verdonik  
Marko Stabej: *V družbi z jezikom*. Ljubljana:  
Trojina, zavod za uporabno slovenistiko, 2010 131

### Recommended Reading 133

### Abstracts 135

---

# »DRUGA MATERINŠČINA« ALI ZAKAJ SO NEKATERE STVARI »NEPREVEDLJIVE«

---

Članek obravnava problematiko dvojezičnosti in medkulturnosti, ki se razodeva v usodi glavnih romanesknih junakov, Bubija v romanu Lojzeta Kovačiča *Prišleki* (2. del) in Aljoše v romanu Andreja Makina *Francoski testament*. Pri tem išče stičišča in razhajanja v njunem sprejemanju in razumevanju »vmesnega položaja« med dvema narodoma. Poseben poudarek daje njuni refleksiji »druge materinščine« oziroma »starega maternega jezika« in posledično iskanju ustreznega literarnega jezika.

**Ključne besede:** dvojezičnost, medkulturnost, Lojze Kovačič, Andrej Makine

1. Lojze Kovačič je v drugem delu *Prišlekov*, v katerem stopa po spominih iz otroštva, razpetega med Švico in Slovenijo – Ljubljano, osvetlil problematiko narodnostno mešanih zakonov.<sup>1</sup> Bubija, glavnega junaka njegovega romana, je v Ljubljani zaznamovala oziroma izdajala njegova izreka, njegova popačena slovenščina, ki jo je poimenoval »druga materinščina« (Kovačič 1984: 450). Nanjo ni bil čustveno navezan, kot je sam povedal, mu je »bila vsajena zelo pozno in z resnično bolečino« (Kovačič 1984: 450). Sprva se je neznanje slovenščine pokazalo kot težava predvsem pri sprejetosti v družbi in mu posledično porajalo občutje odvečnosti: »Bil sem ne samo drugim, ampak tudi sam sebi v napoto. /.../

---

<sup>1</sup> Tematiko narodnostno mešanih zakonov v slovenski literaturi od romantike do druge svetovne vojne je preučila Katja Mihurko Poniž v delu *Labirinti ljubezni*. Ugotovila je, da so takšni zakoni zaradi skrbi za čistost narodne skupnosti od pomarčne dobe naprej prikazovani v negativni luči, kot nezaželeni ali celo preganjani. Poleg tega je opazila, da je najpogosteje tuje narodnosti ženska, ki je zaradi svoje oholosti izpostavljena posmehu (Mihurko Poniž 2008: 84–90). Odmev takšne strukture opazimo tudi v pričujočem romanu *Prišleki* (2. del). Tudi v tej romaneskni zgodbi je namreč ženska tista, ki prihaja od »zunaj«, med njo in možovo domovino se ohranja napetost, ki je ni mogoče preseči.

Izkušnje so me naučile, da nisem dosti vreden« (Kovačič 1984: 452). S to težavo sta se še bolj kot Bubi soočali njegova mati in sestra, ki sta bili zaradi neznanja slovenščine proti koncu vojne družbeno vse bolj izolirani. Sestra Clairi se mu je zdela celo neumna, ker je znala samo nemško in je imela zmeraj začuden obraz (Kovačič 1984: 322). Zaradi te »druge materinščine« je imel Bubi težave v šoli, njegovo znanje jezika je bilo namreč tako pomanjkljivo, da ni zmozel pridobiti znanja iz drugih predmetov. Bubiju so se neprijetnosti zaradi nemščine porajale v vsakodnevnih situacijah; ko mu ukradejo težko prigarani plašč, ga ob prijavi kraje na policijski postaji sprejmejo z odporom zaradi nemškega imena materinega rojstnega kraja: »Ko sem odgovoril, kje je mama rojena 'Neukirchen ... Saabrücken' ... me je pogledal, kakor da z mano nikakor ni zadovoljen« (Kovačič 1984: 390).

Po drugi strani je Bubiju kot otroku, ki je prišel od »zunaj« v slovenski prostor, podarjen »dvojni pogled«. Prek svoje lastne izkušnje, kot otrok je moral zamenjati »materino« domovino z očetovo, je namreč zelo dobro razumel nemškega vojaka, ki se je v Ljubljani razveselil pogovora z njim v domačem jeziku, saj mu je v tujem mestu pričaral vtis domačnosti: »/V/edel sem iz lastne izkušnje, kako mu je ... kot da je spet doma in je okrog njega Nemčija« (Kovačič 1984: 382). Prav tako je lažje prepoznal človeško plat v nemških vojaki, denimo v Jensu, fantu svoje sestre: »Jens je bil zanimiv možakar. V civilu je bil učitelj matematike, v Wehrmachtu pa je končal enoletni medicinski tečaj. Če ga sprva nisem maral zaradi Clairi, sem ga imel zdaj kar rad in nisem bil več ljubosumen nanj« (Kovačič 1984: 429).

Kljub temu v prvem obdobju bivanja v Ljubljani jezik še ni ogrožal Bubijevega obstoja. Ta »eksistencialna« funkcija je stopila v ospredje šele ob zaostritvi vojnih razmer v Ljubljani, ko se je začelo prek jezika opredeljevati ljudi tudi po ideološki, politični pripadnosti. Zaradi materinega nemškega jezika Bubi ni bil deležen ustrezne zdravniške oskrbe in je zaradi tega skoraj umrl. Zdravnico, ki ga je pregledala, je takole občutil:

Mama je takoj povedala, kaj mi je ... med vrati, razburjeno, seveda v nemščini ... in shujšana zdravnica, ki je imela tesno ob glavi počesane lase, je postala osorna /.../ Njen obraz se je sklanjal nadme ... trd in rumen ... sovraštvo do Nemcev, mame, mene je bilo tako jasno, da ga ni bilo treba razlagati. (Kovačič 1984: 416.)

V bolnišnici je bil Bubi zaradi nemškega porekla deležen zbadanja slovenskih otrok: »Najbrž so mi jih privoščili zaradi mojih ... mame, Clairi, Gisele, ki so prihajale in se med obiskom pogovarjale z menoj po nemško« (Kovačič 1984: 418). Njihov odnos se je spremenil šele, ko je Bubija obiskal oče, s katerim sta se pogovarjala v slovenščini: »Vati je prišel, pogovarjala sva se ... zdaj so v sobi šele zvedeli, da sem Slovenec« (Kovačič 1984: 419). Bubi je nesprejetost občutil zelo boleče, zato jim je pojasnil še: »/N/ismo iz Nemčije, ampak iz Švice, da bi malce pridušil njihov porog, nesramnost, mržnjo ...« (Kovačič 1984: 419).

Bubi se je obenem že kot mladostnik zavedal moči, ki jo ima jezik. Njegova nemščina je namreč rešila njegovega prijatelja pred smrtjo: »'Bitte schön. Herr Soldat, der Bub ist mein Freund /.../' Vojak ga je izpustil ... obraz se mu je spremenil, presenečeno je odprl oči ... 'Was ... du redest aber gut deutsch'«<sup>2</sup> (Kovačič 1984: 381). Prav tako se je spominjal, da je njegova mati kot rojena Nemka in kot rojena govorka nemščine dvakrat posredovala pri lokalnih oblasteh za slovenske sorodnike in prijatelje (Kovačič 1984: 309, 467). Nemščina in slovenščina, dva jezika, sta torej odločujoče opredelila Bubijevo življenje in življenje njegove družine, kar je Bubija nazadnje privedlo do spoznanja »človek je jezik« (Kovačič 1984: 382).

2. Na drugačen način je reflektiran medkulturni in medjezikovni položaj v Makinovem romanu *Francoski testament*. V ospredju je predvsem »dvojni pogled« glavnega junaka Aljoše, ki mu je bilo dano videti domačo, rusko stvarnost na ozadju »Francije-Atlantide«.

Francoski jezik, ki ga je v rusko življenje glavnega junaka prinesla babica Charlotte, hčerka Francozinje in Rusa, je zaznamoval Aljoševo otroštvo, vendar kljub temu ni odločal o junakovem »preživetju«, tako kot je v Kovačičevem romanu slovenščina. Usodnejše je posegel v življenje njegove matere, ki zaradi Charlottinega francoskega porekla ni mogla nadaljevati študija. V Aljoši je na drugi strani povzročil globljo razklanost v doživljanju sveta okrog sebe zaradi »dvojnega pogleda« na rusko življenje v času po drugi svetovni vojni:

Prvič v življenju sem gledal na svojo deželo od zunaj, od daleč, kot da ji ne bi pripadal. Prestavljen v veliko evropsko prestolnico, sem se ozrl, da bi opazoval neskončnost žitnih polj in zasneženih ravnin v mesečini. Videl sem Rusijo v francoščini! Bil sem drugje. Zunaj svojega ruskega življenja. In ta razkorak je bil obenem tako boleč in tako vznemirljiv, da sem moral zapreti oči. Ustrašil sem se, da ne bi mogel priti k sebi, da bi za vedno ostal na tem pariškem večeru. Stisnil sem veke in globoko vdihnil. Topel stepski večer se je ponovno razlil po meni. (Makine 2005: 42.)

Hkrati se je zavedal, da je »Francija, ki se je nekega dne prikazala sredi stepe, /.../ svoje rojstvo dolgovala knjigam. Da, po svojem bistvu je bila romaneskna dežela, /.../ kjer so ženske jokale v aleksandrincih in kjer so se moški dvobojevali v pamfletih« (Makine 2005: 244). Ne gre prezreti, da je tudi rusko izkustvo vdiral v »Francijo-Atlantido«: »Ruska stvarnost se je pogosto prikazala skozi krhko patino najinega francoskega besednjaka. Predsednik republike zato v portretu, ki je nastal v najini domišljiji, ni mogel uiti nečemu stalinističnemu. Neuilly so naseljevali kolhozniki« (Makine 2005: 32). V nihanjih med navdušenostjo nad babičino »Francijo-Atlantido« in željo po sprejetosti v resničnem življenju se je čutil »hipnotiziranega« od moči ruske države in trdnih, zdravih vojakov v tankovski odprtni (Makine 2005: 165, 166). Rusko življenje ga je navduševalo,

<sup>2</sup> »Lepo prosim, gospod vojak, fant je moj prijatelj. /.../ Kako – zelo dobro govoriš nemško.« (Prev. Lojze Kovačič.)

tako da si je zaželel »p/repustiti se kolektivnemu gibanju, ki ga uravnavajo drugi. Tisti, ki poznajo višji cilj. /.../ Živeti življenje slehernika! Voziti tank, nato pa po demobilizaciji valiti jeklo med stroji velike tovarne ob Volgi in hoditi ob sobotah na stadion na nogometne tekme« (Makine 2005: 164, 166). Toda hkrati se je zavedal, da je ta mogočna država orošana vsega tistega, kar je občutil kot »francosko bistvo«. V tej »literarni deželi« so namreč imeli smisel za detajle, za okušanje vin in sirov ter gojili umetnost kuhanja in obedovanja (Makine 2005: 89). Prebivalci »Francije-Atlantide« so se lahko

čustveno navezali na kavarno, vzljubili njen izvesek, prepoznali njej lastno vzdušje. In vse življenje ohranili v spominu, da se je nahajala na vogalu določene ulice, da so v njej pili rafatijo iz srebrnih školjkic. Da, ne iz kozarcev z ravnimi stranicami ali iz kup, ampak iz finih kozarčkov v obliki školjke. To je bilo za naju novo odkritje: ta okultna znanost, ki je povezovala kraj prehranjevanja, obred obedovanja in njegove psihološke razsežnosti. »Imajo njihovi priljubljeni bistroji sami na sebi dušo,« sva se spraševala, »ali vsaj svoj lasten videz?« (Makine 2005: 88.)

Ruska družba se mu je iz te perspektive razodevala brez domišljije, tistega razlikovalnega momenta, ki vsaki stvari podeli lasten pečat. Tako je prek »dvojnega pogleda« s presenečenjem spregledal, da so si bile v Rusiji restavracije vse podobne in da niso vzbujale posebnih čustev (Makine 2005: 89). V povojni Rusiji so bili takšni »lepotni dodatki« odveč:

Oktobrska revolucija je na kratko opravila z vsemi dekadentnimi težnjami buržoazne umetnosti. /.../ Usodni udarec pa ji je zadala predvsem uradna kampanja za boj proti »arhitekturnemu pretiravanju«. /.../ Vse je bilo videti »pretirano«: delavci so izruvali stebila rožnih grmov, predelali ovalna okna ... (Makine 2005: 28.)

Ruski čut za »lepo« je uničil celo »dva ljubka obraza Bakhovih svečenic« (Makine 2005: 28). Eden je na koncu našel dom na Charlottinem balkonu in »z nežnimi očmi gledal izza cvetličnih lončkov« (Makine 2005: 28). Babičin dom je torej postal zadnje zatočišče »lepega«.

Kljub občudovanju »Francije-Atlantide« sledimo v romanu različnim postajam v Aljoševem mladostniškem življenju, kjer je skušal »ubiti Francoza v sebi«. Zaradi tega pogleda od »zunaj«, zaradi spoznanja, da obstaja življenje, ki se razlikuje od ruskega, se je namreč čutil drugačnega od vrstnikov:

Da, vem, da je bil krvoločan tiran, to piše v našem učbeniku. Toda kaj storiti s tistim svežim vetrom, ki veje od Sene in diši po morju, z zvočnostjo verzov, ki so odplavali v vetru, z žvenketom zlate lopatice na granitu – kaj naj storim s tistim daljnim dnem? Kajti njegovo vzdušje tako intenzivno občutim. /.../ Jaz torej vidim drugače! Je to prednost? Ali hiba, pomanjkljivost? Pojma nisem imel. (Makine 2005: 48, 49.)

Ta dvojni pogled na stvari je občutil kot nekaj negativnega, kar je oviralo njegov vsakdan in ga kot drugačnega potiskalo iz socialnega kroga:

Bilo mi je jasno, da bom moral prikriti ta dvojni pogled na stvari, saj je lahko izzval le norčevanje drugih. /.../ Kako lepo je, če v sebi ne nosiš tistega vetrovnega dne, tiste preteklosti, tako zgoščene in očitno tako nekoristne. Da, lepo je imeti en sam pogled na življenje. Ne videti, tako kot vidim jaz ... (Makine 2005: 49.)

Poleg tega se je njegovo rusko bistvo upiralo francoskemu, saj sta bili kulturi nezdržljivi, kar je mogoče ponazoriti z opisom neskladnosti med »francosko« Charlotte in njenim »ruskim« možem: »Kaj imata skupnega ta čudovita ženska z odkritim in plemenitim obrazom, obdanim s svilnatimi kodri, in ta starec z belo brado, razdeljeno na dve trdi kiti, podobni mroževim čekanom?« (Makine 2005: 17). »Rusu v njem« se je torej upirala babičina francoska narava. V njej je videl krivca za svojo »vmesno pozicijo«:

Kajti ona je bila tista, ki je prenesla name to francosko senzibilnost – njeno lastno – in me obsodila na mučno življenje med dvema svetovoma. /.../ Zameril sem ji njeno mirnost v času pogreba moje matere. In njeno zelo evropsko življenje z njegovo zdravo pametjo in urejenostjo, ki ga je živela v Saranži. V njej sem videl poosebljen Zahod, tisti racionalni in hladni Zahod, do katerega so Rusi čutili neozdravljivo zamero. (Makine 2005: 185, 186.)

Kljub temu je bila ravno babica tista, ki mu je pomagala, da se je sprejel takšnega, kot je bil, torej s svojo izkušnjo »Francije-Atlantide«, in se s tem notranje umiril (Makine 2005: 196, 197).

**3. Vzporedno z refleksijo »dvojnega« pogleda se je v Aljoši izostril pogled na francoski jezik. Sprva ga je Aljoša zaznaval kot jezik, v katerega je položeno njegovo »francosko izkustvo«:**

Jezik, ta skrivnostna snov, nevidna in vseprisotna, ki je s svojo zvočno substanco napolnjeval sleherni kotiček sveta, ki sva ga odkrivala. Jezik, ki je upodabljal ljudi, oblikoval predmete, se izlival v verze, tulil po ulicah, ki so jih preplavile množice, je izvabil nasmeh mlade carice, ki je prihajala z drugega konca sveta ... Predvsem pa je kot čudežen cepič drhtel v najinih srcih, že prekrit z listi in cvetovi, in v sebi nosil zametek celotne civilizacije. Da, ta cepič je bila francoščina. (Makine 2005: 41.)

Kot posledica njegovih notranjih bojov, želje, da bi izstopil iz »vmesne pozicije«, se je nazadnje dogodil razkol med njim in francoščino, ki jo je začel sprejemati kot tuj, »nematerni« jezik:

Naključen besedni spodrseljaj je bil tisti, ki mi je razkril vznemirljivo resnico: francoščina, ki sem jo govoril, ni bila več ista. /.../ Ne da bi imel odslej več težav pri izražanju v francoščini. Vendar je bil razkol tu. Kot otrok sem se potopil v zvočno snov Charlottinega jezika. /.../ Kasneje sem se spomnil zgodbe o stonogi, ki so se ji, ko so jo povprašali po njeni tehniki plesa, takoj zapletle noge, čeprav so se njene številne okončine instinktivno premikale brezhibno. (Makine 2005: 201, 202.)

»Od tistega dne,« nadaljuje Aljoša, je postalo »vprašanje ‘tehnike’ neizogibno. Zdaj je francoščina postala orodje /.../. To sicer begajoče odkritje mi je prineslo izostren občutek za stil. Ta jezik-orodje, sem si govoril, ki ga uporabljam, pilim in izboljšujem, ni nič drugega kot literarno pisanje« (Makine 2005: 202). Aljoševo spoznanje o »jeziku kot orodju« se je v nadaljevanju romana še poglobilo. Tako je spoznal, da je zanj francoščina »jezik čudenja v najboljšem pomenu«, saj se je porajal sredi »zelo ruske« stvarnosti: »/D/ama s sivimi lasmi, z velikimi mirnimi očmi, in njen vnuk sedita v osrčju puste ravnice, požgane od sonca in zelo ruske v neskončnosti svoje odrezanosti od sveta, in govorita francosko, kot da je to nekaj najbolj naravnega ...« (Makine 2005: 203). Obenem je začel razmišljati, ali bi bilo mogoče ta »jezik čudenja«, včasih ga imenuje »univerzalni jezik« in »vmesni jezik«, izraziti pisno (Makine 2005: 208).

Gabriella Safran se je pri preučevanju filozofskoteoretskega ozadja Aljoševih refleksij o jeziku navezala na Makinovo poznavanje ruskih formalistov, ki so menili, da lahko beseda učinkuje v besedilu le, če je »nenavadna« (Safran 2003: 246–265). V tem kontekstu gre opozoriti na Viktorja Šklovskega in njegovo definicijo bistva umetniškosti kot »potujevanja«, postopka, »v katerem je neka zaznava, ki je sicer že avtomatizirana, prikazana iz nenavadnega, lahko tudi šokantnega, lahko smešnega zornega kota; prav ta spremenjeni zorni kot nas nato prebudi, da to stvar sploh v pravem smislu zaznamo« (Virk 1999: 65). Ob tem je G. Safran opozorila na jezikoslovne teorije, ki spoznavajo, da dvojezičnost ponuja otroku možnost, da začne razumevati jezik kot »orodje«, saj uvidi razlike med jezikoma in ju posledično začne uporabljati bolj premišljeno (Safran 2003: 246–265). Makinov glavni junak začne tako na podlagi znanja obeh jezikov in pridobljene distance do francoskega jezika ustvarjati »literarni« jezik. Jezik, ki nastane v vmesnem prostoru med obema jezikoma, kar omogoča osvetlitev vsebine na izviren, nevsakdanji način.

Aljoševo iskanje »literarnega jezika« lahko torej razumemo kot iskanje ustreznega »sloga«, s katerim bi lahko čim bolje izrazil vsebino. Junak spregovori o tem ob spoznanju o »prodorni harmoniji vidnega, ki s pesnikovo pripovedjo postane večna«: »Ne da bi jo znal poimenovati, je bilo zdaj to tisto, čemur sem sledil od knjige do knjige. Kasneje sem izvedel tudi za njeno ime: Slog. In nikdar nisem pod tem imenom sprejel praznih poigravanj žonglerjev z besedami« (Makine 2005: 122–123).

4. Tudi Bubi je začel kmalu po prihodu v Ljubljano odkrivati jezik kot orodje za izražanje svojih notranjih občutij. Osrednjo vlogo pri tem je v Bubijevem življenju zavzela učiteljica slovenščine, ki mu je pomagala vzljubiti njegovo »drugo materinščino«, za katero ji je priznal, da je določila »težko naravo« (Kovačič 1984: 450) njegovega jezika. Ravno njej je izpovedal bolečino, ker se ni mogel do kraja izraziti niti v slovenščini niti v nemščini, ki jo je pozabil v teku časa: »/N/emščine znam še manj kot slovenski jezik, zato, ker sem se hotel na vso silo naučiti slovenščine ... Vem samo najbolj znane besede, te pa niso



dovolj dobre za tele resnice« (Kovačič 1984: 451). Znanje slovenščine pa se mu je zdelo celo tako pomanjkljivo, da se je ob Giselinem zdravniškem pregledu bal spregovoriti, da ne bi »bleknil kaj, kar bi škodovalo Giseli« (Kovačič 1984: 241). Težave z izražanjem v slovenščini je imel tudi ob očetovi smrti, ko sta s Clairi naročala krsto: »Belih oči in mrk, najbrž ker je Clairi govorila nemško in sem jaz slabo prevajal ... v moji slovenščini ni bilo pravega srca, ne nazornosti. Razumel naju je samo napol, pa tudi poslušati ni maral« (Kovačič 1984: 440). Ne enega ne drugega jezika torej ni zadovoljivo obvladoval niti za premagovanje vsakodnevnih situacij, kar je bilo zanj toliko huje, saj si je želel, da bi jezik poznal vse do tistih subtilnih potankosti, ki bi lahko do kraja izrazile njegovo notranje čustvovanje, doživljanje in mišljenje, kakor je priznal Komarjevi: »Vi pravite: tukaj naj napišem 'obšlo me je nekaj otožnega' in naj ne opisujem toliko tistega občutka ... ampak jaz sem občutil čisto določno in jasno tisto stvar, a tule sva napisala samo, da me je obšlo nekaj žalostnega« (Kovačič 1984: 450).

V tem pogledu se Bubijevo jezikovno stališče stika s prizadevanji Makinovega junaka. Bubi je namreč ugotavljal prek lastne bralske izkušnje, da je pomembno, kako neko stvar izrazimo. Ni namreč vsak slog, način pisanja, prikladen za vsako vsebino, čeprav gre za mojstrsko izražanje. Bistveno je, da se najde pravi način, ki bo izrazil tisto, kar izpovedni lik resnično čuti. Le tako bo namreč delo »samo s seboj identično« in bo s tem ohranilo prepričljivost v času:

Pred to literaturo sem se počutil ko pajac iz cunj, ne samo kot začetnik, ki je komaj zmogel besedo ... Ampak v zavest takega jezika je bilo nemogoče stisniti moje življenje ... vsa notranja stališča, ki so se postavljala na glavo, se izgubljala ali niso prišla do izraza sredi panike in nereda ... Ni šlo in če bi, ne bi bilo več resnično. /.../ Vrednost nekega dela leži v dejstvu, da je očitno samo s seboj identično. (Kovačič 1984: 451–452.)

Bubija je pot do popolnega obvladovanja jezika, po nasvetih Komarjeve, vodila k branju domače in tuje literature v slovenščini, ki bi mu izostrila posluš za jezik in mu pomagala najti primeren slog za vsebino, ki jo je nosil v sebi. Tu pa ji je Bubi oporekal: »Ne gre mi samo za to, da bi pisal pravilen, slovniško pravilen jezik, ampak kako bi tisto povedal, kar me tišči ... kako gledam nase« (Kovačič 1984: 451). Komarjeva ga je zato podučila: »Če hočeš kršiti pravila, saj veš, jih moraš najprej poznati« (Kovačič 1984: 451). Bubi je poskušal slediti učiteljičinim nasvetom:

Poskušal sem torej ... Trudil sem se pisati ... Ni šlo. Bilo je trdo. Bolj neprobojno od kamna ... ta je ohranil vsaj svojo divjo ukročenost spričo napisanega. /.../ Nisem mogel neznosne temperature, ki sem jo čutil v sebi in različnih misli, neznane temperature, ki sem jo čutil v sebi in različnih misli, ki so me oblezovale kot mravlje znotraj in zunaj mene ... Predvsem ne tiste muzike, ki je kdaj pa kdaj razsajala v meni. (Kovačič 1984: 387–388.)

Njegova vztrajnost se je kljub začetnim težavam obrestovala in mu na podlagi objavljenega literarnega teksta omogočila zaslužiti honorar, s katerim se je nekoliko popravilo finančno stanje družine (Kovačič 1984: 466). Ne glede na literarni uspeh se zdi, da je Bubi še vedno opazal apriorno neskladje med tistim, kar je želel izliti na papir, in slovenščino. Kot da bi na intuitivni ravni zaznaval, da je izkustvo, ki ga je želel opisati, nerazdružljivo spojeno z jezikom, v katerem se je to izkustvo dogodilo: »/V/ slovenščini ne morem vsega opisati tako, kakor se je v resnici zgodilo ... Kot da je tisto ena resničnost, tole, kar pišem v slovenskem jeziku pa nekaj drugega /.../ V slovenščini ni tistega izraza, smisla, prostora, ki so ga imela moja otroška leta« (Kovačič 1984: 450).

5. Ob Aljoševem iskanju »literarnega jezika« se obenem odpira še eno problemsko izhodišče, in sicer ob prvih treh besedah tega novega jezika; prvi dve izhajata iz starega francoskega menija (*jerebice in strnadi*; Makine 2005: 34, 51), tretja se nanaša na rusko stvarnost (*Kukuška*; Makine 2005: 144). Aljoša je spoznal francoski besedi ob babičinem prebiranju kraljevskega menija. Glavni junak se spominja zadrege, ki jo je občutil ob takšnem jedilniku, saj teh jedi ni poznal. Manjkalo mu je torej izkustvo, ki mu ga je babica skušala čim bolj približati:

Charlotte je razgrnila časopis, ga približala turkiznemu senčniku svoje svetilke in oznanila jedilnik banketa, prirejenega v čast ruskemu vladarskemu paru ob prihodu v Cherbourg. /.../ Le kako bi lahko dešifrirala te kabalistične formule. *Bartevelles et ortalans*. /.../ Babica je razumevajoče iskala ustreznice in naštevala živila, zelo osnovna, ki jih je bilo še mogoče dobiti v trgovinah v Saranži. Vsa vesela sva okušala te namišljene jedi s pridihom meglene svežine oceana. /.../ Zagrabila me je strašna želja, da bi to vsem povedal. Ampak, kako to povedati? Moral bi iznajti nov jezik, od katerega sem zaenkrat poznal le prvi dve besedi: jerebice in strnadi ... (Makine 2005: 33, 34, 51.)

Ravno spoznanje o tem »francoskem izkustvu« je želel posredovati domovini, vendar, kot je sam poudaril, takrat še ni našel ustreznega »jezika«, s katerim bi ji ga lahko posredoval. Podobno je bilo v primeru ruske besede *Kukuška*. Babico je spominjal ta konvoj na vlak iz Provanse, tako da je bilo mogoče preko asociativnega polja (sonce, škržati, modrina, vonj) izkustvi potovanja iz obeh dežel združiti v eno:

V daljavi se je zaslíšal žvižgajoč klic Kukuške. Zagledala sva mali konvoj, ki je bil videti, kot da teče med šopi cvetja. Približal se je, zapeljal čez najino pot in se potopil v tančico vročine. /.../ Ko sem bila majhna, sem se nekoč peljala z vlakom, ki je bil zelo podoben Kukuški. Tisti vlak je prevažal potnike in s svojimi majhnimi vagoni je dolgo vijugal čez Provanso. /.../ Spomnim se samo sonca, ki je preplavljalo griče, in zvencega, rezkega petja škržatov, kadar smo se ustavili na majhnih zaspanih postajah. /.../ Da, sonce, škržati, tista intenzivna modrina in tisti vonj, ki ga je veter prinašal skozi odprta okna ... // Hodil sem ob njej brez besed. Čutil sem, da bo odslej »Kukuška« prva beseda najinega skupnega jezika. (Makine 2005: 144.)

Na podlagi obeh zapisov lahko sklepamo, da Aljoševa zadrega v iskanju »literarnega jezika« ni bila zgolj »slogovne narave«, temveč tudi »izkustvene«. V »jeziku čudenja« sta se namreč soočala dva svetova in šele v njunem stiku so se prikazale bistvene razsežnosti obeh. Na slednje opozarja Aljoševa reminiscenca na babičino pripoved o ruski koči, ki jo je razsvetlila s francoskim pogledom. Šele na podlagi tega pogleda od »zunaj« se je namreč kočica pokazala v vsej svoji »ruskosti«:

Charlotte je govorila v francoščini. Francoščina je prodrla v tisto kočico, ki me je vedno strašila s svojim mračnim življenjem, težkim in zelo ruskim. /.../ Da, govorila je v francoščini. Lahko bi govorila v ruščini. To ne bi ničesar odvzelo trenutku, ki ga je ustvarila. Se pravi, da obstaja neke vrste vmesen jezik. Univerzalni jezik! Znova sem pomislil na ta »prostor med dvema jezikoma«, ki sem ga odkril po zaslugi svojega jezikovnega spodrsrljaja, na »jezik čudenja«. (Makine 2005: 208.)

Aljoševo iskanje »literarnega jezika« lahko v tem smislu razumemo kot iskanje primerne »ključa« za kulturno posredovanje. K potrditvi domneve gre navesti dognanja o položaju dvojezičnih avtorjev, ki obvladujejo dva jezika in imajo obenem »dvojno oziroma podvojeno zavest o svetu. Vendar pa lahko razcepljenost po drugi strani razumemo v skorajda nasprotnem pomenu povezovalne vloge med dvema svetovoma – dvema jezikoma in kulturama. To funkcijo bi lahko vzporejali s funkcijo prevoda« (Mugerli 2005: 191).

**6.** Romana *Prišleki* (2. del) in *Francoski testament* torej prinašata vpogled v življenji mladostnikov, ki sta postavljena v dvojezični in medkulturni položaj. Na podlagi analize Bubijevega in Aljoševega soočenja z »vmesno pozicijo« opazimo kljub različni zgodovinski, politični in družbeni pogojenosti nekaj stalnic. Oba junaka povezuje zavedanje o njuni »drugačnosti«. Ta jima po eni strani prinaša bogatejšo razumevanje in občutenje sveta, po drugi strani pa občutek osamljenosti, odrinjenosti od sovrstnikov.

Kot drugo gre dodati, da sta oba junaka spoznavala »drugo materinščino« preko ženske, ki sta jo zaznavala skorajda v materinski vlogi. Bubi je celo ugotavljal, da si je vse od prihoda v Ljubljano želel samo, da bi mu bil »ta jezik ne samo v muko, ampak tudi v srečo, če že ne v užitek. Zato je dobro, da me ni učil moški, ampak ženska« (Kovačič 1984: 450):

Pri drugih učiteljih /.../ je bilo tisto, kar je lebdelo nad ovratnikom, glava z obrazom, podoba duše /.../. Pri Komarjevi ne /.../ je bila v vsaki drži, kretnji, premiku enako prikupna /.../. V njenih ustih je bil jezik lep ... vsak najbolj dolgočasen pojem iz slovniškega žargona ... vsak primer iz skladnje, besedotvorja, oblikoslovja, vsaka beseda /.../ je imela muziko. /.../ Vzela je svoje stvari ... zvezke, slovnice, tok za polnilno pero, razpredelnice ... v vseh teh rečeh je bila prav toliko ona, kot je bila ona v sebi. (Kovačič 1984: 385–387.)

Charlotte je, podobno, za vnuka predstavljala »neke vrste pravično in dobrohotno božanstvo, vedno skladno s samim seboj in brezhibno vedro« (Makine 2005: 15). Predvsem pa ga je očarala njena lepota, ki je prihajala, podobno kot pri Komarjevi, iz njene notranjosti, popolne harmonije s svetom:

Skušal sem razumeti, kaj na tem obrazu, na tej preprosti obleki izžareva lepoto, za katero sem si skoraj zmeden priznal, da obstaja. /.../ In z nenavadno radostjo sem ugotovil, da med rožnatim blagom njene obleke in senco, preprejeno s soncem, ni natančne meje. /.../ Obrisi njenega telesa so se nezaznavno izgubljali v svetlobi zraka, njene oči so se kot pri akvarelih stapljale z vročim bleskom neba, gibanje njenih prstov, ki so obračali strani, se je prepletalo z dolgimi vejami vrb ... V tem zlitju se je torej skrival čar njene lepote! (Makine 2005: 203–204.)

Do nekaterih razhajanj prihaja na drugi strani v njunem sprejemanju »drugega« jezika kot literarnega jezika. Bubi je domneval, da je izkustvo, ki se je dogodilo v enem jeziku, nemogoče v polnosti izraziti v drugem jeziku. Priznal pa je, da se lahko z odličnim obvladovanjem jezika, odkritjem pravega »sloga«, temu izkustvu zelo približa, in je bil tako blizu Aljoši, ki je postavljaj v ospredje vprašanje »tehnike« (Makine 2005: 202).

Ne glede na to gre nadaljnja refleksija v *Francoskem testamentu* v drugo smer. Aljoša je iskal jezik, ki bi učinkoval na način »presenečenja« in ki bi izkustvo ene kulture »prevedel« v drugo kulturo. Poleg tega je iskal rešitev za svojo »medkulturno« pozicijo, ki jo je našel v trenutku, ko se je pomiril v sebi, ko je povezal v celoto obe kulturi na način »integracije«: »Naslednjega jutra sem se prebudil z občutkom, da sem končno sam svoj. Po meni se je razlezel občutek velikega miru, grenkega in vedrega obenem. Ni se mi bilo treba več boriti med svojo rusko in francosko identiteto. Sprejel sem se« (Makine 2005: 196, 197).

Ta prehod se pri Kovačičevem junaku ni zgodil, na kar so najverjetneje vplivali zunanji, politični, vojni dogodki. Ob tem ne gre spregledati, da sta bila junaka z jezikovnega vidika postavljena v različna izhodiščna položaja. Aljoševo znanje francoskega in ruskega jezika je bilo neprimerljivo boljše od Bubijevega znanja nemščine in slovenščine. Prav takšne razlike so obstajale v njunem poznavanju kultur, ki sta jima pripadala. Aljoša je skozi celotni roman soočal francosko in rusko stvarnost, medtem ko pri Kovačičevem junaku tovrstnih refleksij ne zasledimo. Bubi je ostal v poziciji »vmes« na način »dekulturalizacije«, ni se namreč oklenil materine kulture, zaradi nje se je počutil celo krivega znotraj očetove domovine, kjer se tudi ni čutil do kraja sprejetega: »Čedalje manj ljudi se je hotelo še ukvarjati z nami /.../. Občutili smo sram ... Bili smo krivi /.../. Kogarkoli bi radi prosili za odpuščanje« (Kovačič 1984: 443). Kot je sam ugotovil v pogovoru z učiteljico, je bila ta »vmesna pozicija« zanj veliko breme, vendar mu je vse do konca romana ni uspelo preseči: »Malo sem tudi zmešan ... ta dva jezika se ne marata ... jaz pa, kaj vem, mislim pol v enem, pol v drugem, pomešam oba« (Kovačič 1984: 451). Bubi se je torej bolj kot kulturni specifik in bogastvu materine in očetove domovine posvečal reševanju jezikovnih preprek v boju za preživetje v izjemno težkih socialnih in političnih razmerah.

## Vira

Kovačič, Lojze, 1984: *Prišleki*. 1. in 2. del. Ljubljana: Slovenska matica.

Makine, Andrej, 2005: *Francoski testament*. Prev. Nadja Dobnik. Maribor: Litera (Babilon).

## Literatura

Mihurko Poniž, Katja, 2008: *Labirinti ljubezni v slovenski književnosti od romantike do II. svetovne vojne*. Ljubljana: Sophia (Sodobna družba 20).

Mugerli, Maruša, 2005: Pisanje med kulturama (dvojezično pesništvo Josipa Ostija).  
Stabej, Marko (ur.): *Večkulturnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi/41. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Zbornik predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 190–193.

Safran, Gabriella, 2003: Andrei Makine's literary bilingualism and the critics. *Comparative Literature* 55/3. 246–265. <[http://complit.dukejournals.org/cgi/pdf\\_extract/55/3/246](http://complit.dukejournals.org/cgi/pdf_extract/55/3/246)>. (Dostop 7. 10. 2009.)

Virk, Tomo, 1999: *Moderne metode literarne vede in njihove filozofsko teoretske osnove: metodologija 1*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za primerjalno književnost in literarno teorijo.

Žitnik Sarafin, Janja, 2008: *Večkulturna Slovenija: položaj migrantske književnosti in kulture v slovenskem prostoru*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU (Migracije 15).



---

# NARATIVNA STRUKTURA KOVAČIČEVEGA ROMANA *DEČEK IN SMRT*

---

V razpravi nas bo zanimala pripovedna struktura romana Lojzeta Kovačiča *Deček in smrt* (1968), in sicer bomo skušali ugotoviti, kateri pripovedni načini in kategorije se pojavljajo v izbranem proznem delu, torej kako in s katero tehniko je predstavljeno subjektivno, notranje doživljanje književnega lika. Pri tem se bomo opirali na razpravo D. Cohn, ki omenja različne pripovedne načine predstavljanja notranjega doživljanja književnega lika v prvoosebni in tretjeosebni kontekstu. Ob analizi bomo upoštevali tudi teoretske koncepte lingvističnega prikazovanja govora in mišljenja književnih oseb z vidika literarnega stila in sloga (Short, Leech, Semino, Fludernik) ter s tem v zgodbi razmejili pripovedni in doživeti jaz ter ugotovili in poudarili signale, s katerimi se v tekstu prepletata in odražata.

**Ključne besede:** naratologija, pripovedni postopki, Lojze Kovačič, *Deček in smrt*

1. V Kovačičevem romanu *Deček in smrt* (1968) prevladuje prvoosebna pripoved. Besedilo je natančen »popis oziroma poročilo« dečka o očetovi smrti, vendar podrobnejši pregled pripovedi priča o neenotnosti narativne strukture.

Če želimo natančno opazovati in razložiti ubesedeno notranje dogajanje književnega lika, moramo najprej prepoznati pripovedne tehnike, s katerimi je posredovana njegova »zgodba«. D. Cohn,<sup>1</sup> ki se je podrobno ukvarjala s pripovednimi načini prikazovanja zavesti v fikciji, omenja štiri osnovne pripovedne

---

<sup>1</sup> Cohnova v svojem delu, kjer se ukvarja s pripovednimi načini prikazovanja junakove zavesti v fikciji, loči med pripovednimi tehnikami, vezanimi na prvoosebni tekst, in pripovednimi tehnikami, vezanimi na tretjeosebni kontekst. Avtorica za podajanje zavesti književnega lika v tretjeosebni kontekstu omenja pripoved o zavesti lika (*psycho-narration*), citirani monolog (*quoted monologue*), pripovedovani monolog (*narrated monologue*), medtem ko so na prvoosebni tekst vezane t. i. retrospektivne tehnike: skladna pripoved o lastni zavesti (*consonant self-narration*), neskladna pripoved o lastni zavesti (*dissonant self-narration*), samopripovedovani monolog (*self-narrated monologue*), samocitirani monolog (*self-quoted monologue*).

tehnike, ki so vezane na prvoosebni kontekst.<sup>2</sup> Pri tem bomo izpostavili le tiste, ki se nam zdijo relevantne za analizo Kovačičevega romana, in sicer samocitirani monolog,<sup>3</sup> samopripovedovani monolog<sup>4</sup> in pripoved o lastni zavesti, pri kateri na podlagi skladnosti oz. neskladnosti pripovednega jaza z doživetim govorimo še o skladni pripovedi o lastni zavesti in neskladni pripovedi o lastni zavesti (Cohn 1983: 145, 153, 161, 166). Posamezne pripovedne načine bomo podrobneje predstavili v nadaljevanju.

**1.1** Bralec Kovačičev roman zaznava kot poročilo dečka o očetovi smrti, pri čemer beremo junakove neizgovorjene (vsaj glasno najbrž ne) misli, doživetja in vtise. Za analizo romana so zato relevantne tudi študije literarnih stilistov in naratologov, ki se ukvarjajo z različnimi načini upovedovanja govora in mišljenja književnih likov. M. Short in G. Leech sta proučevala lingvistične prijeme predstavljanja govora in mišljenja v fikciji in pri tem opozorila tako na stične točke kot tudi na razhajanja med obema načinoma predstavljanja. V svoji razpravi najprej predstavi šest načinov, ki so na voljo piscu za predstavljanje govora književnih oseb. Na tem mestu opredelita:

- pripovedno poročilo o dejanju (PPD),
- pripovedno poročilo o govornem dejanju (PPGD),
- odvisni govor (OG),
- prosti odvisni govor (POG),
- premi govor (PG),
- prosti premi govor (PPG)<sup>5</sup> (Leech, Short 1981: 324; prevod po: Mozetič 2000: 90).

Leech-Shortov lingvistični model analize stila v prozi je prvi (Semino 2004: 9), ki sistematično ločuje med prikazovanjem/predstavljanjem mišljenja in govora v literaturi. Ob tem avtorja predstavi tudi kategorije za prikazovanje junakovih misli in mišljenja v fikciji. Shema je podobna, le govor/diskurz<sup>6</sup> nadomestimo z mislijo. Dobimo kategorizacijo predstavljanja mišljenja:

- pripovedno poročilo o mišljenju (PPM),
- odvisno mišljenje (OM),

<sup>2</sup> Pripoved je podana v prvoosebnem pripovednem položaju. Posrednik, torej prvoosebni pripovedovalec, je ravno tako oseba v fiktivnem svetu kot druge osebe v pripovedi.

<sup>3</sup> Cohnova (1983: 161–163) poimenuje to tehniko *self-quoted monologue*. Ta monolog uvede protagonist. Njegove notranje misli so napovedane (ali pa tudi ne) z ustrezno obliko glagola rekanja ali mišljenja.

<sup>4</sup> Cohnova (1983: 166–167) poimenuje to tehniko *self-narrated monologue*. Pri tej tehniki protagonist pripoveduje svoje misli v bolj posredni obliki.

<sup>5</sup> Leech-Shortova paradigmatka os predstavljanja govora: PPD je zgolj poročilo o dejanju; PPGD je poročilo o govornem dejanju, ki vključuje tudi njegovo vsebino; OG je bolj ali manj mimetično podajanje izrečenega/govorjenega; POG se mimetično nahaja med odvisnim in premim govorom; PG je čista oblika mimetičnega pripovedovanja z ortografskimi znamenji in spremnim stavkom; PPG je premi govor brez spremnega stavka in ortografskih znamenj.

<sup>6</sup> Mozetič (2000: 89) v svoji razpravi navaja, da je obravnavanje govora in mišljenja kot skupne diskurzivne kategorije mogoče le v tistih primerih, ko imamo v mislih slovnične in stilistične principe tvorjenja različnih oblik predstavljanja govora in mišljenja.



- prosto odvisno mišljenje (*free indirect thought*) (POM); POM se razlikuje od PM po tem, da se glagolski čas spremeni iz sedanje oblike v preteklik in prvoosebni zaimek postane tretjeosebni, odsoten je tudi spremni stavek,
- premo mišljenje (PM),
- prosto premo mišljenje (PrPM)<sup>7</sup> (Leech, Short 1981: 337, 338).

Junakovo mišljenje se v osnovi ne oblikuje verbalno, zato misli v njihovi direktni obliki ne moremo navajati. Miselnega procesa drugih ljudi ne moremo neposredno zaznati, kot je to mogoče pri govornem dejanju, zato se avtorjema zdi smiselno premakniti osnovo (tj. normo) proučevanja načinov predstavljanja mišljenja na točko odvisnega mišljenja (Leech, Short 1981: 345). Leech in Short sta v svoji analizi prva opozorila, da ima POM ravno nasprotni učinek kot POG. POM ustvarja občutek navidezne bližine med bralcem in književnim junakom.

Poznavalka E. Semino se je v delu *Corpus Stylistics* ukvarjala z analizo stila v angleških tekstih, pri čemer so jo najbolj zanimali načini predstavljanja govora, mišljenja in pisanja. Avtorica je na podlagi opredeljenih značilnosti povezala pripovedne tehnike za prikazovanje zavesti, kot jih je opredelila D. Cohn, s kategorijami, ki sta jih razvila Short in Leech za predstavljanje govora in mišljenja v fikciji. Tako (prosto) odvisno mišljenje (*free indirect thought*) (POM) ustreza pripovedni tehniki D. Cohn, ki zanjo uporablja izraz pripovedovani monolog (*narrated monologue*) (Semino 2004: 123); medtem ko lahko za (prosto) premo misel najdemo ustrezni izraz D. Cohn, ki tehniko s podobnimi značilnostmi poimenuje citirani monolog (*quoted monologue*) (Semino 2004: 119). Avtorica doda tudi kategorijo notranja pripoved, ki se po vseh značilnostih najbolj približa *pripovedi o lastni zavesti* D. Cohn.

V nadaljevanju bomo skušali s pomočjo pripovednih kategorij in načinov omenjenih poznavalcev (Semino, Leech, Short, Cohn) opredeliti in analizirati pripovedno strukturo Kovačičevega romana *Deček in smrt*.

Če skušamo povedano aplicirati na Kovačičev tekst, opazimo, da je pripoved dosledno pisana v prvi osebi, od pripovednih tehnik pa težko izpostavimo le eno. Natančnejši pogled v strukturo teksta nam priča, da se v osnovi (po Cohnovi) prepletajo samocitirani in samopripovedovani monolog ter skladna pripoved o lastni zavesti. V pripovedi opazimo tudi mesta večje/manjše prisotnosti tako doživetega kot pripovednega jaza, vendar zaradi same narave pripovednega načina, kjer ne gre za pripovedovanje o lastni zavesti, ne moremo izpostaviti druge pripovedne tehnike (neskladna pripoved o lastni zavesti). Z omenjenimi tehnikami je podano tako glasno kot tiho/notranje govorjenje, v največji meri pa služijo za podajanje dečkovih neizrečenih misli. Pogosto so meje med njimi

<sup>7</sup> Leech-Shortova paradigmska os predstavljanja mišljenja: PPM je pripovedno poročilo o miselnem dejanju; OM je parafrazirano podajanje junakovih misli; POM se mimetično nahaja med odvisnim in premim mišljenjem; PM je čista oblika mimetičnega podajanja mišljenega z ortografskimi znamenji in spremnim stavkom; PrPM je premo mišljenje brez spremnega stavka in ortografskih znamenj.

zabrisane, v tekstu se bolj ali manj tesno prepletajo ter s tem ustvarjajo stilno dovršeno in skrajno subjektivno pripoved.

Najprej se bomo lotili najbolj mimetične oblike pripovedovanja in se postopno pomikali k tehnikam, ki so manj mimetične.

**1.2 Samocitirani monolog (*self-quoted monologue*)** lahko napove književna oseba s spremnim stavkom, ki vsebuje glagol rekanja ali mišljenja, le-ta je najpogosteje v preteklem slovničnem času, medtem ko je monolog književnega lika, ki se navezuje na pretekla dejanja, najpogosteje zapisan v sedanjiku. Monolog (notranji monolog) se lahko pojavi tudi brez spremnega stavka ali kakršnih koli tipografskih označb, ki bi ga uvajali (Cohn 1983: 161–162).

Semino ugotavlja, da se tehnika citiranega monologa D. Cohn sklada s kategorijo (prostega) premega mišljenja Leech-Shorta. Obe kategoriji avtorji omenjajo v povezavi s tretjeosebним kontekstom<sup>8</sup> (Semino 2004: 119–20). Mnenja smo, da lahko ob zamenjavi tretjeosebnega konteksta s prvoosebним vzorejamo tudi drugo pripovedno tehniko D. Cohn, in sicer samocitirani monolog, vezan na prvoosebno pripoved, s kategorijo Leech-Shorta, imenovano (prosto) premo mišljenje, ki je vezano na protagonista samega.

Značilnosti strukture (prostega) premega mišljenja, vezanega na tretjeosebni kontekst, ostajajo identične tudi v prvoosebni pripovedi, le spremni stavek se v tem primeru navezuje na protagonista samega in je zato pisan v prvi osebi, npr. *sem si mislil, sem premišljeval*. Semino pri (prostem) premem mišljenju omenja pojavljanje te kategorije tudi v (avto)biografskih tekstih in fikciji (Semino 2004: 115).

Avtorji z ukinjanjem vseh znakov uvajanja monologa književnega lika v pripovedi svobodneje prepletajo junakove misli, vezane na preteklost, s sobesedilom. Pri tem bralca zmede prepletanje pripovedi v pretekliku in monologa v sedanjiku. S takšnim prepletanjem želijo pisci premostiti časovno razdaljo in s tem navidezno približati preteklost sedanjosti.

Zgoraj smo omenili povezavo med samocitiranim monologom D. Cohn in Leech-Shortovim pojmom (prostega) premega mišljenja v prvoosebним kontekstu. Iz tega sledi, da lahko za primere samocitiranega monologa, kjer gre za ukinjanje spremnega stavka, uvedemo Leech-Shortov pojem prosto premo mišljenje. Avtorja zanj navajata, da je identičen prememu mišljenju, vendar ne vsebuje spremnega stavka. To pomeni, da sta pod tehniko samocitiranega monologa D. Cohn združena dva (različna) pripovedna načina, in sicer

---

<sup>8</sup> Za pripoved, ki je podana v avktorialnem pripovednem položaju, velja, da je pripovedovalec zunaj sveta literarnih oseb.

- a) premo mišljenje in
- b) prosto premo mišljenje,

ki ju Leech in Short obravnavata ločeno.

Glede samega načina zapisa monologa in uporabe tipografskih znakov ni določenega splošnega pravila in avtorji so pri tem svobodni. Tudi pri načinu zapisovanja in pojavljanja samocitiranega monologa pri Kovačiču ni mogoče zaslediti enotnega vzorca. V osnovi dečkov monolog s spremnim stavkom ni podan v narekovajih ali v drugačnem tisku, preprosto je vpet v sobesedilo. V spremnem stavku, navedenem na začetku, v sredini ali na koncu direktne misli, zasledimo glagole mišljenja in rekanja. Funkcija ukinjanja tipografskih znakov služi povečanju čustvenosti in s tem subjektivnosti junakovih misli (Semino 2004: 119).

Pri analizi posameznih segmentov teksta se bomo poslužili terminov, ki jih uporabljajo D. Cohn ter Leech in Short, pri tem bomo skušali čim natančneje opredeliti strukturo in opazovati dinamiko pripovednih načinov.

Za samocitirani monolog je značilno, da je zastopan v krajših segmentih; najpogosteje so to trenutne misli, dvomi in vprašanja, ki se pojavijo v junakovi zavesti.

(1) Čutil sem zglobljaje v njej; / zdaj nosi tisto, // me je prešinilo. /// Kos duše, pljuča, srce? ///  
 Nato sem ga zagledal, kako se je v ravni črti vzel s ceste na pločnik in stopal /.../.  
 (Kovačič 1999: 55.)

Zgornji segment besedila je primer manj eksplicitne oblike samocitiranega monologa. Prvi del besedila (do /) je PPD v pretekliku, v nadaljevanju pa le podpičje uvaja PM v sedanjiku (od / do //), spremni stavek (od // do ///) v pretekliku je premaknjen na položaj za PM. Čeprav spremni stavek ne vsebuje glagola mišljenja, dečka je namreč v trenutku nekaj prešinilo (v mislih), lahko v tem primeru govorimo o miselni aktivnosti, ki zagotovo ni bila ubesedena. Sledi (od /// do ////) bolj implicitna oblika PM, torej PPM, saj ne vsebuje spremnega stavka niti glagola mišljenja. Na prisotnost PPM nas opozarja stavek v nominalnem slogu (brezglagolsko izražanje), kjer gre zgolj za nizanje besed oz. besednih zvez, s tem se želi ustvariti iluzija o dejanskem naravnem toku misli v dečkovi zavesti. Segment se zaključuje s PPD (od ////) v pretekliku. V analiziranem segmentu besedila nas PPD najprej informira, da smo pričeli junakovemu notranjemu dogajanju, to kasneje potrjuje tudi spremni stavek (od // do ///), medtem ko krajša podčrtana segmenta predstavljata trenutno misel in domnevo (izraženo z retoričnim vprašanjem), ki se pojavljata v zavesti protagonista. Izrazita subjektivnost je podkrepljena z afektivno rabo kurzive, z brezglagolskim izražanjem in odsotnostjo tipografskih znakov.

V zgornjem primeru samocitiranega monologa se pojavi glagol, ki izraža notranji psihični proces, kar smo povezovali z dečkovim miselnim procesom in ga interpretirali kot miselni in ne govorni proces. V nadaljevanju bomo analizirali še primer, kjer se pojavlja glagol rekanja, vendar dvomimo, da so misli bile izgovorjene ali verbalizirane.

(2) *To je torej Torek, / sem si rekel, // kajti vsak dan je bil zame nova dežela.* (Kovačič 1999: 55.)

Podčrtani del besedila je bolj eksplicitna oblika samocitiranega monologa. O tem priča navedba spremnega stavka z glagolom rekanja in tipografsko drugače (v kurzivi) zapisan PM. Mnenja smo, da tudi v tem primeru ne moremo govoriti o PG, temveč o PM, saj iz sobesedila ne moremo sklepati, da je bila misel verbalizirana. PM je zapisan v drugačnem tisku in pozornost zbudi tudi samostalnik (*Torek*), pisan z veliko začetnico. Namen rabe drugačnega tiska in nelogična raba velike začetnice sredi stavka je poudarjanje izrazite subjektivnosti in močnega čustvenega doživljanja, ki sta v danem primeru rezultat junakove vznemirjenosti zaradi bedenja dolgo v noč. Raba velike začetnice lahko povežemo s tem, da deček pripisuje temu dogodku večji pomen, ki mu da določeno vrednost.<sup>9</sup>

Spodaj navedeni primer besedila ponazarja dečkovo željo po tem, da bi misel izrekel glasno, a le-ta ostane nerealizirana in s tem neizrečena glasno. Po strukturi spodnji primer ustreza samocitiranemu monologu.

(3) Hotel sem nenadoma reči Ubijte me, da bom mrtev! / A preden so se besede sploh lahko naredile za ograjico zob in preden so mi lahko napolnile vročo, na vseh krajih zapahnjeno in zaprto glavo, v katero ponavadi najprej streljajo, // sem rekel »Ne! - Ne! - Ne!« /// in se pred očmi vseh, ki so me gledali z izrazom nedolžnega veselja in zanimanja, zagledal v sivkasto zgrajeni, razpokani držaj ograje. (Kovačič 1999: 329.)

V navedenem segmentu besedila se pojavlja najprej junakov PM in kasneje še PG, ki sta v obeh primerih v dovolj opazni obliki; v obeh primerih je spremni stavek na začetku. Medtem ko je PM zelo implicitno vgrajen v sobesedilo, spremni stavek ni ločen od PM niti z vejico, je primer PG podan veliko bolj nazorno, z uvedbo tipografskih označb (narekovajev).

V začetku (do /) je spremni stavek v pretekliku in napoveduje PM ter hkrati sporoča (*hotel sem reči*), da PM ni bil verbaliziran. Kljub vraščenosti PM v sobesedilo ima velik čustveni naboj in sporočilnost, tako da ga ne moremo spregledati. PM je vzklík ali celo zahteva, o tem pričata raba narekovaja in vsebina, ki izraža dečkovo zahtevo, da bi bil mrtev. Nenavadna dečkova zahteva je najverjetneje rezultat njegove velike notranje stiske, neizrekljive bolečine in občutka nemoči. To lahko povežemo tudi z dejstvom, da vzklika (PM) deček v

<sup>9</sup> Fludernikova (1993: 232) namreč v svoji raziskavi podaja številne možne slogovne načine, s katerimi se poudarja oz. izpostavlja izrazita čustvenost, sicer v prostih odvisnih tehnikah, a dodaja, da se lahko uporabljajo tudi za premi diskurz.

tistem trenutku ni mogel izreči na glas. V nadaljevanju to potrjuje vsebina PPD, kjer junak pove, da je besede oblikoval (*preden so se besede naredile*) po misli (PM), ki jo je želel izreči na glas. PPD na koncu (od //) služi tudi kot spremni stavek PG, ki mu sledi (podčrtani del besedila). K temu, da vzklike razumemo kot PG, nas napeljuje to, da imamo v spremnem stavku glagol *sem rekel*, PG pa je zapisan z vsemi tipografskimi označbami. V primerjavi s prej analiziranim PM (pred /) in vsebino spremnega stavka, ki nas opozarja, da je deček samo hotel reči, lahko torej sklepamo, da je omenjeni vzklik (od //) primer PG. To ob koncu potrди še vsebina PPD, ki se nadaljuje za PG (od ///), saj junak pove, da so ga ljudje okrog gledali (*so me gledali z izrazom nedolžnega veselja in zanimanja*) po tem, ko je ob grobu vzkliknil na glas.

**1.2.1** V prejšnjih primerih smo imeli opraviti s samocitiranim monologom, s tihi in z neizrečenimi mislimi junaka. Spodaj bomo predstavili primer, kjer lahko domnevamo, da gre za glasen dečkov samocitirani monolog. Če imamo opraviti z glasnim govorom junaka, ne moremo več govoriti o (P)PM, temveč o (prostem) premem govoru – (P)PG.

Spodnji primer besedila je napovedani (citirani) monolog, ki najbrž ni notranji in tihi, ampak gre za glasno izrečeno molitev kot izpolnitev sestrinega ukaza. Sestra je ob očetovi smrti najbrž zahtevala, da *pob*<sup>10</sup> moli glasno.

(4) /.../R/oke sem držal sklenjene, nisem si upal pogledati teh podolgovatih okroglih prstov z zamazanimi nohti. / O moj Bog, žal mi je, da sem grešil – sem molil s svojim glasom za mojim obrazom ... Posebno mi je žal, ker sem razžalil Tebe, ki si moj najboljši Oče in vse ljubezni vreden. // Čutil sem mahoma svojega angela varuha za stolom /.../. (Kovačič 1999: 96.)

V danem segmentu besedila zasledimo primer dečkove molitve, tesno vpete v sobesedilo. V začetku (do /) in na koncu (od //) je podan PPD v pretekliku; v začetnem PPD izvemo, da se deček pripravlja na molitev (*roke sem držal sklenjene*). Brez spremnega stavka in brez navedbe tipografskih znakov sledi dečkov PG (podčrtani del besedila). Spremni stavek za PG je v pretekliku in eksplicitno ločen s pomišljajem. Konča se s tipografskim znakom za nedokončano misel (...), ki ima v tem primeru funkcijo zamolka. Sledi PG (podčrtani del besedila), ki vsebinsko pomeni nadaljevanje dečkove molitve. Ob koncu (od //) ponovno sledi PPD. Glagol spremnega stavka (*sem molil*) in besedna zveza z *glasom* nas usmerjata k temu, da oba dela podčrtanega besedila razumemo kot glasen govor, PG. Podčrtana segmenta besedila lahko razumemo tudi kot junakove neartikulirane misli, torej kot obliko PM, k temu bi nas lahko usmerjal drugi podatek (*za mojim obrazom*) iz spremnega stavka. Besedno zvezo *za mojim obrazom* bi lahko razumeli, kot da je deček molil tiho zase in je bila molitev neizrečena. V tem primeru imamo opraviti s PM. Sklenemo lahko, da je oba dela besedila, ki smo ju podčrtali, mogoče interpretirati bodisi kot PG ali PM.

<sup>10</sup> Izraz uporablja Kovačič za osrednji književni lik v romanu *Deček in smrt*.

**1.3** Samopripovedovani monolog je prvoosebna varianta tretjeosebnega pripovedovanega monologa, izražena s kategorijo prostega odvisnega diskurza oz. indirektnega monologa. Povezanost pripovedovanega in doživetega jaza ustreza povezanosti pripovedovalca z njegovim književnim likom v tretjeosebni pripovedi: pripovedovalec se na trenutke popolnoma identificira s svojim preteklim jazom in se odpove lastni miselni presoji. To omogoča podajanje retorike pripovedne osebe z vso pristnostjo ohranjanja preteklega občutka in doživetja ter ustvarja iluzijo, da se umika izpod nadzora pripovedovalca (Cohn 1983: 166, 167). Gre za junakovo samopripovedovanje, pripovedovanje o svojih mislih v prvi osebi.

Najpogosteje se samopripovedovani monolog pojavlja v pretekliku in v daljših segmentih teksta; sintaktično je urejen in logičen, medtem ko leksika, vključevanje idiosinkratičnosti govora, vzorci mišljenja in izrazita subjektivnost opozarjajo na prisotnost doživetega jaza, ki daje besedilu še bolj osebni ton.

Semino ugotavlja, da se tehnika pripovedovanega monologa D. Cohn sklada s kategorijo (prostega) odvisnega mišljenja Leech-Shorta. Obe omenjeni kategoriji sta pri Cohnovi vezani na tretjeosebni kontekst (Semino 2004: 123). Mnenja smo, da lahko ob prehodu v prvoosebni kontekst vzporejamo tudi drugo pripovedno tehniko D. Cohn – samopripovedovani monolog, vezan na prvoosebno pripoved – s kategorijo Leech-Shorta – tj. prosto odvisno mišljenje, ki je vezano na protagonista samega.<sup>11</sup> Značilnosti strukture (prostega) odvisnega mišljenja v tretjeosebnem kontekstu ostajajo identične tudi v prvoosebnem kontekstu, s tem pride do samonaslavljanja junaka, protagonist zgodbo pripoveduje samemu sebi. Semino tudi za (P)OM omenja prisotnost te kategorije v (avto)biografskih tekstih in fikciji (Semino 2004: 115).

Daljši segment besedila je primer samopripovedovanega monologa.

(5) Tudi drugi črni ljudje, če sem jih na hitro pogledal, da ne bi opazili, se niso zmenili za čudni voz. Ali sem ga potemtakem videl samo jaz, je bil to kak privid na kolesih z ogromnimi stebri in streho z zastorčki, nekakšno napol bajno, strašno, hudobno in napol koristno delovno vozilo z vprego iz sna, ki se je pripeljalo predme, ker sem začel spet sanjati / in je noč in se bom čez minuto zbudil in zagledal nad seboj belo prosojno rjuho, v katero imam zaviti obraz? // Dvignil sem glavo, toda rjuhe nisem zagledal, niti mi ni zdrsnila z obraza, zagledal sem oblačno nebo pa mamu, sestro in sestrično na tleh, stiskajoče se druga k drugi, z navadnimi obrazi kljub črnini, pa druge črne ljudi, vse nekako marogaste in oguljene, kakor po operaciji, /// ko odpreš oči in prvič zagledaš sobolnike v sobi. Voz je bil resničen, vsakdo je moral to videti /.../. (Kovačič 1999: 248.)

<sup>11</sup> Naratološki slovar navaja, da se lahko prosti odvisni diskurz (pri čemer diskurz zajema miselno in govorno dejanje) pojavi tudi v prvi in drugi osebi ter ni nujno vezan na pretekli slovnični čas, zasledimo ga tudi v sedanjiku (Prince 1988: 35).

V začetku segmenta se najprej pojavi PPD v pretekliku (podčrtana poved). Sledi mu POM v pretekliku v obliki vprašanja oz. samospraševanja dečka. Misel po strukturi z nizanem vprašanj in pridevnikov kaže na prisotnost doživetega jaza. V trenutku brez kakršnega koli prehoda ali tipografske označbe ta dečkova misel preide iz preteklika v sedanjik (*je noč*), navezuje se tudi na prihodnost (*se bom zbudil*) (od /). S spremembo časovne ravnine – prehajanje preteklika v sedanjik in obratno – se ukinja časovna oddaljenost, pripovedni jaz omogoči, da v pripovedi prevlada doživetí jaz, s tem ko se z njim popolnoma poistoveti. Ta segment besedila (od / do //) v sedanjiku je zaradi omenjenega približevanja in skoraj popolne skladnosti pripovednega in doživetega jaza možno razumeti in interpretirati tudi kot PPM.

Sledi (od //) POM v pretekliku, kjer značilna stavčna struktura in logika misli potrjujeta otroški način dojemanja sveta in prisotnost doživetega jaza. Tudi v tej dečkovi misli (ob navedbi primere) (od ///) zaznamo spremembo na časovni ravnini, iz preteklika preide misel v sedanji čas. Še bolj nenavadna je sprememba slovnične osebe, in sicer le-ta preide iz prve v drugo osebo. Prehod v sedanjik ima za posledico brisanje časovne distance in s tem povezano navidezno večjo prisotnost doživetega jaza. Sprememba časovne ravnine in uporaba druge osebe v bralcu zbuja vtis neposrednosti, dramatičnosti ter ga celo nagovarja, kar ustvarja iluzijo o neposredni prisotnosti/pripadnosti fiktivnemu svetu junaka. Segment se nadaljuje in zaključuje s PPD v pretekliku.

Poleg obeh zgoraj analiziranih pripovednih načinov, samocitiranega monologa kot najbolj čiste oblike mimetičnega pripovedovanja in samopripovedovanega monologa, se bomo dotaknili tudi manj mimetičnih oblik pripovedovanja, t. i. pripovedi o lastni zavesti, ki združuje skladno pripoved o lastni zavesti in notranjo pripoved.

**1.4 S pripovedjo o lastni zavesti** kot pripovednim načinom mislimo na pripovedovalčev diskurz o lastni zavesti in miselnem procesu, oblikovan v prvi slovnični osebi, pri tem sta najpogosteje uporabljena preteklik in premišljena ter urejena sintaksa. Gre za pripovedovalčevo pripovedovanje, poročanje in povzemanje neartikuliranih izjav v zavesti, psihičnih stanj in procesov junaka (Cohn 1983: 143–144). Če to kategorijo primerjamo in vzporejamo z ustreznimi pojmi E. Semino in Leech-Shorta, ugotovimo, da je pripoved o lastni zavesti širši pojem, ki zajema različne načine predstavljanja mišljenja, in sicer notranjo pripoved, pripovedovalčevo poročilo o mišljenju in odvisno mišljenje (Semino 2004: 47).

V okviru pripovedi o lastni zavesti na podlagi večje ali manjše prisotnosti doživetega in pripovednega jaza ločimo še dve podkategoriji, in sicer je za neskladno pripoved o lastni zavesti značilno, da se pripovedni jaz ne identificira z doživetim in do svoje pretekle podobe ohranja časovno in prostorsko distanco, medtem ko je za skladno pripoved o lastni zavesti značilno, da v pripovedi zasledimo le prisotnost doživetega jaza, s katerim se pripovedni jaz poistoveti.

**1.4.1** Za skladno pripoved o lastni zavesti je značilno, da se pripovedovalec (P) ob pripovedovanju o lastni zavesti popolnoma identificira s svojim preteklim jazom (doživljajočim/doživetim jazom). Pripovedovalec se v pripovedi ne vrača iz preteklosti v sedanost. Svoje preteklo izkušnjo pusti nedotaknjeno in je ne razlaga (Cohn 1983: 145–153), kar mu daje možnost, da na takšen način poustvarja svoja lastna pretekla doživetja (bojazen, strah, žalost), ter z visoko stopnjo mimetične iluzije daje bralcu vtis avtentičnosti in pristnosti pripovedovanega.<sup>12</sup>

V Kovačičevem *Dečku* skozi celotno besedilo sledimo dogajanju skozi dečkove oči; skozi njegovo zavest se tako filtrirajo in odslikavajo informacije o notranji in zunanji realnosti. Deček v svoje pripovedovanje o preteklih dogodkih vključuje tudi pripoved o lastni zavesti. Pri tem se protagonist (deček) skozi pripoved popolnoma identificira in zlije s svojim preteklim (doživljajočim/doživetim) jazom. Skladna pripoved pripovedovalca o lastni zavesti, zdaj že odrasle osebe, in doživetega/doživljajočega jaza, dečka, pomeni, da se v danem trenutku pripovedovanja pripovedovalec poistoveti s svojo preteklo podobo, zato v zgodbi razmišlja, čuti, vrednoti in dojema, kot je dojemal deček v preteklosti.

V nadaljevanju bodo primeri prisotnosti doživetega jaza služili za potrditev pripovednega načina, in sicer skladne pripovedi o lastni zavesti.<sup>13</sup> Prevlada doživetega jaza se v skladni pripovedi o lastni zavesti odraža v samem načinu razmišljanja književnega lika, v značilnem otroškem pogledu na svet in v tem, kako razume sebe. Dečkov doživetni jaz se izraža tudi v otroški naivnosti, zaletavosti, značilni rabi besednih zvez, naštevanju, v rabi otroških prisposodob, opazen je celo v stavčni strukturi in slogu. Razna določila (*na lepem, nenadoma, za trenutke*) pa dodatno ustvarjajo napetost, dramatičnost in doživetost, kar daje bralcu vtis o »neposrednosti« dogajanja.

(6) Šel sem naprej in na lepem sem se, ne da bi vedel zakaj, spomnil Gizele, ki je sama doma; zagledal sem jo, kako postopa sem in tja, hodi iz sobe v delavnico in spet nazaj /.../. Zgrozil sem se, da je čisto sama doma, da moramo iti še po njo, a prav tako me je bila groza, da imamo sploh še tisto stanovanje v Ljubljani, sobo in delavnico. Potem se je slika doma, Gizele, ki se igra pod neprižgano žarnico, nekako prekucnila in izginila v tla, kot da je ugasnila luč /.../. (Kovačič 1999: 305.)

Navedeni segment besedila je primer skladne pripovedi o lastni zavesti, podan s pripovednim poročilom o mišljenju (PPM). Prisotnost doživetega jaza v zavesti je opazna v rabi ekspresivnih glagolov (podčrtani deli besedila), ki ponazarjajo dečkovo notranje stanje. Prevlada doživetega jaza nad pripovednim se kaže v veliki čustveni obarvanosti besedila in rabi določila (*na lepem*), navezujočega se

<sup>12</sup> Prvoosebni pripovedovalec v popolnosti pripada upovednemu svetu. Svet pripovedovalca je enak svetu književnega lika, s tem je bralcu omogočeno neposredno »sodelovanje« v pripovednem dogajanju.

<sup>13</sup> Za skladno pripoved o lastni zavesti (*consonant self-narration*) je značilno, da se pripovedovalec, ko pripoveduje o sebi, popolnoma identificira s svojim doživetim jazom, pri tem pripovedovanega ne vrednoti, razlaga ali presoja. Njegova pretekla izkušnja ostaja nespremenjena (Cohn 1983: 145–154).



na trenutno sedanost, kar poustvarja iluzijo o neposrednosti doživljanja pretekle izkušnje.

Krajši primeri besedila, podani v PPM, so segmenti skladne pripovedi o lastni zavesti.

(7) Zaželel sem si, da ne bi bil tukaj, med temi topoti, šelesti, tihoto, da bi *poletel* v zrak, *izginil* in *postal neviden* za vse in zase. (Kovačič 1999: 284.)

(8) *Za trenutek se mi je zdelo*, da od groze raste iz moje še ena glava v temo. (Kovačič 1999: 90.)

(9) Zdaj nisem več dvomil, da sva padla v roke *razbojniku in goljufu*, ko mu je sestra tako poslušno predala denar. (Kovačič 1999: 112.)

Podčrtani glagoli pričajo o dečkovih neartikuliranih miselnih procesih, medtem ko vsebina besedila z načinom dečkovega razmišljanja, s čustveno obarvanostjo (*od groze*), naivnim razmišljanjem (*izginil in postal neviden*; da sta *padla v roke razbojniku in goljufu*) in naštevanjem odraža prisotnost doživetega jaza.

Skladna pripoved o lastni zavesti se prepleta s sobesedilom in jo ob analizi težko ločimo od preostalega besedila. Ta pripovedni način je mogoče zaslediti tako v daljših kot tudi krajših segmentih besedila. Dečkovo retrospektivno pripovedovanje o lastni zavesti poteka v pretekliku. Ob tem pa smo zasledili tudi mesta, ki se navezujejo na sedanost in prihodnost.

**1.4.1.1** Ob skladni pripovedi o lastni zavesti lahko omenimo tudi mesta, kjer ne gre za pripoved o lastni zavesti, a je prisotnost doživetega jaza več kot očitna. Le-ta je v tekstu opazna v načinu razmišljanja književnega lika, v značilnem naivnem otroškem pogledu na svet, v posebnem jezikovnem idiolektu z uporabo pomanjševalnic, ukrasnih pridevkov, otroških primer, ponavljanj in naštevanj.

(A) Deček na določenih mestih eksplicitno izrazi, da je še otrok:

(10) Vedel sem, da me Bog ne bo slišal, če bom molil, čeprav so me odrasli silili k molitvi, misleč, da mora imeti mene, ker sem otrok, še posebno rad. (Kovačič 1999: 264.)

(B) Značilne so primerjave, povezave in asociacije na šolo:

(11) V njej naj bi bil oče? To je bilo čisto nemogoče, kajti on se ne bi pustil nikoli nositi tako neumno kot kakšna šolska tabla. (Kovačič 1999: 250.)

(C) Deček razmišlja kot otrok:

(12) /.../ /Č/e bi bil mali poscane, bi se lahko zadril na ves glas in to bi pomagalo. (Kovačič 1999: 232.)

(Č) Naivne otroške razlage in rešitve:

(13) /.../ /V/ razprtih ustih ni imel zob, ker so ostali doma. (Kovačič 1999: 221.)

(14) Bil sem razočaran, pa noge so me tako bolele, da bi najraje stal na glavi. (Kovačič 1999: 237.)

**1.4.1.2** Podobno kot so v tekstu opazna mesta, kjer zasledimo prisotnost doživetega jaza, je na določenih mestih opazna tudi prisotnost pripovednega jaza. Pri tem ne moremo govoriti o popolni identifikaciji pripovedovalca s *pobom*. O neprisotnosti doživetega jaza pričajo tista mesta, kjer jasno zaznamo, da sta vednost in obseg znanja pripovedovalca večja, kot ga lahko ima dvanajstletni deček, in njegov horizont vednosti kvazirealno ne ustreza otroku. Značilni so raba primer, abstraktno mišljenje in stavčna struktura z leksiko, ki ne ustreza otrokovemu miselnemu ustroju. Raba primer in podob, vezanih na biblijske kraje, osebe, dogodke, dokazuje širok spekter pripovedovalčeve vednosti. To v nas vzbuja dvom o prisotnosti doživetega jaza in se na teh mestih bolj nagibamo k interpretaciji o prisotnosti pripovednega jaza s širšim horizontom vednosti o stvarnosti.

Mesta, ki dokazujejo trenutno neprisotnost doživetega jaza, so pogosta. Navedli jih bomo le nekaj:

(15) /.../ /D/duhovnik je molil sam, v *latinskem jeziku*, s prodornim, gladkim pojočim šepetom /.../. (Kovačič 1999: 46.)

Mnenja smo, da dvanajstletnik ne more zagotovo vedeti, da gre za latinski jezik. Otrok bi se v podobnem primeru najverjetneje izrazil, da so zapeli ali molili v *nekem čudnem/tujem/nerazumljivem jeziku*, kar bi zvenelo veliko bolj verjetno.

Dečkova raba primer je na določenih mestih presenetljiva in težko bi rekli, da ustreza dečkovemu načinu razmišljanja. Načini uporabe primerjav potrjujejo prisotnost pripovednega jaza, saj bi težko verjeli, da se takšne primerjave lahko porodijo v otrokovi zavesti.

(16) /.../ /A/ *lepa kakor tista okrašena skleda v katekizmu, iz katere je kralj Melkizedek daroval kruh in vino.* (Kovačič 1999: 266.)

Primere prisotnosti doživetega jaza na eni in pripovednega na drugi strani (1.4.1.1 in 1.4.1.2) lahko vzporejamo s tehnikama skladne in neskladne pripovedi o lastni zavesti. Ob njih je mogoče zaznati tako poenotenje doživetega in pripovednega jaza kot tudi občutek prevlade samo enega od njiju. V obravnavanih primerih govorimo le o mestih, kjer za trenutek prevlada bodisi pripovedni bodisi doživeti jaz, medtem ko zaradi narave pripovednega načina ne moremo govoriti o pripovedi o lastni zavesti. Pripovedni jaz in doživeti jaz na trenutke pripoved zaznamujeta z drugačnim tonom ob uporabi specifičnih primer, drugačnega besedja, naštevanja ali s širšim spektrom znanja in kompleksnejšim izražanjem.

**1.4.2** V okviru pripovedi o lastni zavesti lika bomo v nadaljevanju obravnavali še notranjo pripoved, ki prav tako služi karakterizaciji protagonista.

Semino v svoji razpravi Leech-Shortovemu modelu predstavljanja mišljenja doda še eno kategorijo, tj. notranjo pripoved (*internal narration* (NI)) (Semino 2004: 45, 46, 47, 132). Pri tem pripovednem načinu gre za po naravi neverbalne, spoznavne, emocionalne procese, ki niso povezani z govorjenjem ali mišljenjem in zato ne morejo biti predstavljeni s pomočjo ustreznih kategorij predstavljanja mišljenja in govorjenja. Ta kognitivna in emocionalna doživetja književnega lika – žalost, razočaranje, jeza, obup, nemoč, strah – se lahko oblikujejo tudi na podlagi junakovega vizualnega zaznavanja (Semino 2004: 133–134).

Omenili smo, da lahko to kategorijo povežemo s terminom pripoved o zavesti lika D. Cohn, ki je vezana na tretjeosebno pripoved, v prvoosebni kontekstu je to pripoved o lastni zavesti. Kot opozarja Semino, le-ta vsebuje tudi značilnosti Leech-Shortovega *odvisnega mišljenja* in *pripovednega poročila o mišljenju*. Notranjo pripoved bomo v nadaljevanju obravnavali ločeno.

(17) Osuplost in groza sta mi ohromili srce; in spet je zagorela v meni vročica krivde in kesa z neštetimi majhnimi čudnimi cvetovi, nudeč drobne plamene namesto listov. (Kovačič 1999: 29.)

To je primer notranje pripovedi v prvi osebi in v preteklem slovničnem času. V navedeni povedi ni sledi o junakovem poročanju o miselnem ali govornem dejanju, ampak je njegovo trenutno občutenje najprej podano z glagolom *ohromiti*, kar pomeni, da je občutek osuplosti in groze dečka dobesedno paraliziral. V nadaljevanju zasledimo, da je to močno čustvo spodbudilo še drugo zelo intenzivno občutenje, izraženo z glagolom (*je zagorela*, tj. krivdo in kes. Sklepamo lahko, da je bil občutek krivde in kesa v junaku tako močan in boleč, kot boli opekline/rana, ki jo povzroči ogenj. Močna čustvena stanja junakove misli zapolnijo in ga hkrati onesposobijo za razumske procese.

Povzamemo lahko, da se v zgoraj navedenem primeru pojavlja notranja pripoved, kjer dečkovo doživljanje ni predstavljeno z njegovim mišljenjem ali govorom, temveč je prikazovanje junakovega stanja povezano s podajanjem drugih spoznavnih in emocionalnih procesov (*sta ohromili, je zagorela*), ki zaradi intenzitete čustev kažejo na odsotnost razumske komponente.

**2.** Ob opisu nekaterih teoretičnih izhodišč za proučevanje pripovednih načinov za ponazarjanje dogajanja v zavesti književnih oseb in ob uporabi le-teh na posameznih segmentih proznega besedila je razvidna njihova pestra dinamika in medsebojna prepletanost. Skozi celotno pripovedno besedilo zasledimo prepletanje dečkovega samocitiranega monologa, izraženega/zapisanega s kategorijo premege mišljenja in prostega premege mišljenja, ter samopripovedovanega monologa, ki je izražen s prostim odvisnim mišljenjem. Meje med njima so zabrisane in pogosto je prosto prehajanje samopripovedovanega monologa v samocitiranega in obratno.

Dečkov notranji monolog, izražen s prepletanjem kategorij prostega odvisnega mišljenja, premega mišljenja in prostega premega mišljenja, je važnejši od same vsebine zgodbe. Z uporabo omenjenih kategorij se poveča doživetost in s tem tudi pripovednost besedila. Za premo mišljenje je značilno, da se v tekstu pojavlja v krajših segmentih. Le-ti so podani v eksplicitni obliki premega mišljenja (spremni stavek, glagol rekanja ali mišljenja in tipografske označbe, tj. narekovaji ali pomišljaj) ali v implicitni obliki (odsotnost spremnega stavka in vseh tipografskih označb), ki je zaradi tesne sprijetosti s sobesedilom najtežje prepoznavna. Omenjeni krajši segmenti prostega premega mišljenja in premega mišljenja, ki ponazarjajo protagonistove trenutne misli, dvome, vprašanja, domneve, s prepletanjem drugih kategorij ustvarjajo izjemno dramatično razgibano pripoved. Ob premem mišljenju se pojavlja tudi premi govor, kjer gre za junakov glasni govor oz. misli, ki so verbalizirane. Le-te so pretežno podane v eksplicitni obliki, z uporabo tipografskih označb in ob spremnem stavku. Pojav glasno izrečenega premega govora v besedilu povezujemo s trenutki dečkove izrazite in intenzivne čustvene razdraženosti, napatosti, notranje stiske in obupa.

Pojavljanje samopripovedovanega monologa, izraženega s prostim odvisnim mišljenjem, je v tekstu manj eksplicitno, največkrat je vpet v sobesedilo, vpeljan s pomišljajem ali podpičjem. Od pripovednega poročila ga je mogoče ločiti po čustveni obarvanosti, kar kaže na prisotnost doživetega jaza in odraža značilen dečkov miselni ustroj. Prosto odvisno mišljenje se v daljših segmentih pojavlja ne samo v pretekliku, zasledimo ga tudi v sedanjiku in prihodnjiku. Ti segmenti besedila so mesta, kjer se odpravi navidezna časovna distanca, čas pripovedi se zlije s časom doživljanja, pripovedni jaz se umakne doživetemu oz. prevzame njegov miselni ustroj. Na teh mestih je s prisotnostjo doživetega jaza pripoved izrazito čustveno obarvana in jo je težko ločiti od prostega premega mišljenja. Opazimo, da na takšnih mestih omenjeni tehniki – prosto odvisno mišljenje in prosto premo mišljenje – prehajata druga v drugo in se prepletata ter bralcu omogočata, da se aktivno vživi v neizkušeno in naivno otroško perspektivo. Ob omenjenem brisanju časovne distance v samopripovedovanem monologu, ki se kaže s prepletanjem misli, navezujočih se na preteklost, sedanost in prihodnost, Kovačič z redko uporabo drugoosebnega zaimka ustvarja še večjo dramatičnost in vtis neposrednosti ter v bralcu vzbuja iluzijo o njegovi navidezni prisotnosti v pripovednem svetu junaka.

Samocitirani in samopripovedovani monolog služita ustvarjanju iluzije o neposrednem vpogledu v zavest književnega lika. Z ukinjanjem vseh tipografskih znakov uvajanja premega mišljenja, odsotnostjo spremnega stavka, z značilnim brezglagolskim izražanjem ustvarjata večjo kohezivnost besedila in občutek o naravnem toku misli v dečkovi zavesti. Bolj ko gre za implicitno rabo oblik mišljenja, tem bolj je dečkovo zaznavanje, doživljanje travmatičnega dogodka podano neposredno, mimetično in še bolj subjektivno. Ob bogatem jeziku in specifičnem stavčnem slogu, ki odslikava otroško naravnost, je Kovačiču uspelo pretopiti notranjost v zunanost in s tem tedanjo otroško bolečino, živo izkušnjo, ubesediti v aktualno resničnost.

Za povezovanje dečkovih vtisov, asociacij, misli, spominskih drobcev in aluzij ter za ustvarjanje vzdušja služijo še manj neposredni pripovedni načini, ki so prav tako povezani s prikazovanjem govora in mišljenja v fikciji. Med njimi smo izpostavili t. i. notranjo pripoved, ki je dodana Leech-Shortovi tipologiji pripovednih kategorij. Od dramatičnega notranjega monologa se razlikuje po tem, da ponuja oblike jezikovne upodobitve tistega, česar se ne da izraziti verbalno z govorom ali mišljenjem, vendar odseva v junakovi zavesti. To so razna mentalna stanja junaka. Omenjena kategorija služi psihološki karakterizaciji junaka in njegovi motivaciji ravnanja v okolju. Notranja pripoved tako s pomočjo ponazarjanja kognitivnega in emocionalnega doživljanja književnega lika pripomore k ustvarjanju vzdušja, počutja in notranjega stanja dečka (jeza, strah, zbežanost, utesnjenost, nemoč), kar ustvarja občutek junakove pasivnosti, zato dečka skozi pripoved doživljamo neheroično, celo kot antijunaka. S tem se skozi prizmo dečkove notranjosti utemeljuje njegovo doživljanje okolja kot nadvse tujega in sovražnega.

Sklenemo lahko, da je obravnavano pripovedno besedilo izjemno subjektivno in intimno dečkovo pričevanje o travmatičnem doživetju očetove smrti, zato so omenjeni pripovedni načini logična izbira avtorja, saj skuša z njimi ustvariti iluzijo o neposrednem uvidu v doživljanje dečka in s tem brez pripovedovalčevih posegov in komentarjev poustvariti mentalne procese toka zavesti v literarnem jeziku. Le-ta je izjemno bogat, metaforičen, močno ekspresiven, nabit z drznimi primerami in na svojstven način pripomore k izrazito subjektivnemu dečkovemu doživljanju izgube.

V besedilu je pripovedovalčev – dečkov – zorni kot zožen in s tem na poseben način zavezan neposrednosti doživljanja. Informacije o notranjem doživljanju in zunanji realnosti se filtrirajo skozi zavest dečka, doživljajočega jaza. Njegova prisotnost je opazna v značilnem otroškem pogledu in razumevanju sebe, okolja in smrti, v načinu doživljanja, v posebnem jezikovnem idiolektu dečka z uporabo pomanjševalnic, ponavljanj, naštevanj, pretiravanj, opazna je celo v stavčnem slogu in njegovi strukturi, v določenih trenutkih je tudi eksplicitno izražena z besedo oz. besedno zvezo. Ob nadvladi doživetega jaza nad pripovedjo ne moremo spregledati mest, kjer se v pripovedi s komentiranjem in širšim horizontom vedenja odraža pripovedni ali avtorjev odrasli jaz. Mnenja smo, da kljub soočenju dveh Kovačičevih jazov – otroškega in odraslega – prisotnost slednjega ni tako izrazita, da bi v besedilnem svetu rušila iluzijo o neposrednem doživljanju tedanje boleče izgube. V obravnavanih primerih zato govorimo le o mestih, kjer za trenutek prevlada pripovedni jaz, medtem ko zaradi narave pripovednega načina ne moremo govoriti o neskladni pripovedi o lastni zavesti. Zato se na takšnih mestih, ki v nas vzbujajo dvom o prisotnosti doživetega jaza, bolj nagibamo k interpretaciji o prisotnosti pripovednega jaza.

Analizirani pripovedni načini in kategorije Kovačiču služijo za prikazovanje individualiziranega doživljanja glavnega junaka. Čustvena vsebina z dinamičnim

prepletanjem pripovednih kategorij ob hitrem menjavanju glagolskih časov učinkuje na bralca tako, da povečuje intenzivnost protagonistovega doživetja in s tem omogoča pretanjen vpogled v njegove čustvene plati. Vse predstavljeno junakovo notranje dogajanje, aluzije, misli in asociacije so bistveni sestavni del njegovega živega osebnega izkustva, v katero se lahko bralec aktivno vživi.

Iz opazovane dinamike spreminjanja pripovednih načinov in kategorij – od navajanja najčistejše oblike mimetičnega pripovedovanja do manj neposrednega podajanja izrečenega, s prepletanjem jezikovnih upodobitev zaznavanja in notranje pripovedi – je razvidno, da je Kovačiču uspelo na prepričljiv način izraziti živo in edinstveno izkustvo prežemajoče dečkove eksistencialne pretresenosti in trenutne bolečine ob izgubi očeta.

## **Vir**

Kovačič, Lojze, 1999: *Deček in smrt*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

## **Literatura**

Cohn, Dorrit, 1983: *Transparent minds: Narrative modes for Presenting Consciousness in Fiction*. New Jersey: Princeton University Press.

Fludernik, Monika, 1993: *The fictions of language and the languages of fiction: The linguistic representation of speech and consciousness*. London, New York: Routledge.

Koron, Alenka, 1999: Pogled za očmi: o romanu *Deček in smrt* Lojzeta Kovačiča. Lojze Kovačič: *Deček in smrt*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kovačič, Lojze, 1997: *Delavnica: šola pisanja*. Maribor: Obzorja.

Kovačič, Lojze, 1999: *Literatura ali življenje*. Ljubljana: Študentska založba.

Leech, Geoffrey N., in Short, Michael, 1981: *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose*. London, New York: Longman.

Mozetič, Uroš, 2000: Predstavljanje govora in mišljenja v luči pripovednega glediščenja in žariščena: Ljudje iz Dublina Jamesa Joycea. *Primerjalna književnost* 23/2. 85–108.

Prince, Gerald, 1988: *A dictionary of narratology*. Aldershot: Scolar press.

Semino, Elena, in Short, Michael H., 2005: *Corpus stylistic: speech, writing and thought presentation in a corpus of English writing*. London, New York: Routledge.

# METODOLOGIJA KNJIŽEVNODIDAKTIČNEGA RAZISKOVANJA

---

Pedagoško raziskovanje 20. stoletja zaznamuje prehod od izrazito kvantitativne h kvalitativni metodologiji. Za književnodidaktično raziskovanje se zdi ustrezno kombiniranje kvantitativnih in kvalitativnih raziskovalnih metod. Članek definira temeljne pojme kvantitativnega raziskovanja, in sicer pedagoški eksperiment, anketo, statistično relevantni vzorec, ter prikazuje dva uspešna modela kombiniranja opisanih metodoloških načel na področju književnodidaktičnega raziskovanja.

**Ključne besede:** kvalitativno in kvantitativno pedagoško raziskovanje, pedagoški eksperiment, anketa, vzorčenje, metodologija književnodidaktičnega raziskovanja

Metodologijo razumemo kot sistematično uporabo različnih racionalnih in proceduralnih principov in procesov, ki vodijo znanstveno raziskovanje (Mažgon 2008: 11). Pedagoško raziskovanje je od začetka do sredine 20. stoletja zaznamovala t. i. kvantitativna paradigma, za katero so značilne empirične raziskovalne metode, v drugi polovici 20. stoletja pa je znova občutiti porast t. i. kvalitativnih metod raziskovanja. Mužič (1994b: 162) navaja, da začetki sodobnega kvalitativnega raziskovanja izvirajo iz Nemčije in da v metodološkem smislu različne znanstvene veje 20. stoletja prehajajo od pozitivizma preko postpozitivizma, kritično-teoretičnega pristopa do konstruktivizma. Tako so humanistiko v šestdesetih letih zaznamovale diskusije, povezane s t. i. sporom okoli pozitivizma (Sagadin 1993: 12), ki je vzniknil oktobra leta 1961, ko je v Tübingenu potekal kongres Nemske družbe za sociologijo. Kot uvodničarja sta se predstavila K. R. Popper in T. W. Adorno, R. Dahrendorf pa jima je leto kasneje očital, »da je 'diskusiji vseskozi manjkala tista intenzivnost, ki bi bila resnično primerna zaradi prisotnih razlik v naziranju'« (prav tam), kar je sprožilo številne

strokovne razprave. Raznolike metodološke pristope na področju pedagoškega raziskovanja 20. stoletja lahko primerjamo zlasti s stališča ontologije, epistemologije in raziskovalnih metod. Pozitivizem in postpozitivizem izhajata iz t. i. naivnega (kritičnega) realizma, katerega predstavnik je npr. K. R. Popper. Zagovarjal je prepričanje, da materialni svet obstaja neodvisno od zavesti ljudi, da je torej znanosti dano objektivno spoznavanje stvarnosti. Kritična teorija je, izhajajoč iz historičnega realizma, zagovarjala obstoj virtualne stvarnosti, ki jo oblikujejo družbene, politične, kulturne, ekonomske vrednote.

Konstruktivizem pa dotedanja prepričanja relativizira in prisega na obstoj lokalne in specifično konstruirane stvarnosti. V Sloveniji konstruktivistično pedagoško znanost, ki izhaja iz prepričanja, da so znanstvena dognanja subjektivno konstruirana, pogosto interpretira mr. B. Marentič Požarnik. Epistemološko so pozitivisti in postpozitivisti zagovarjali dualizem in objektivizem ter iskanje Resnice, kritična teorija pa ne verjame več v popolno objektivnost. Zagovarja interaktivnost in poudarja, da so znanstvena dognanja tudi vrednostno zaznamovana. Raziskovalne metode, ki jih uporabljajo pozitivisti in postpozitivisti, so eksperimentalno-manipulativne, pri verifikaciji hipotez jim pomagajo kvantitativne metode. Prehod od pretežno kvantitativnega pedagoškega raziskovanja h kvalitativnemu se sicer zgodi že s kritično teorijo, ki uporablja zlasti dialektične metode, medtem ko konstruktivizem ohranja neempirični pristop, a ob hermenevtičnih in dialektičnih metodah.

Vprašanja, ki se ob izrazito empirično-analitični raziskovalni metodologiji porajajo na področju vzgoje in izobraževanja, so tesno povezana s t. i. človeškim faktorjem (npr. o človeški naravi ali skupnosti), z vprašanjem, ali je vrednostna nevtralnost v zvezi s takšnimi vprašanji sploh mogoča, in še, ali je absolutno (in dokončno) spoznanje mogoče doseči, ali znanost izključuje metafizične vizije, ali izkustvo lahko potrdi oz. ovrže teorijo. Znanstveni pozitivizem je tesno povezan z vsaj štirimi predpostavkami, ki jih povzemamo po Sagadinu: (1) fenomenološkimi regulativom (tj. izenačenjem bistva z njegovo pojavno obliko, kar pomeni, da »skrivnih bistev« (1993: 34) ni mogoče preučevati); (2) nominalističnim regulativom (posplošitvami, pojasnjevanjem);<sup>1</sup> (3) normativnostjo izjav oz. vero v možnost spoznanja vrednostnih sodb<sup>2</sup> ter (4) vero v enotnost znanstvene metode tako za naravoslovje kot za humanistiko. Načelo vrednotne nevtralnosti je na področju pedagoškega raziskovanja ena temeljnih predpostavk. »Vrednotna nevtralnost v empirično-analitični znanstveni teoriji pomeni /.../ zavzemanje za vrednote znanstvenosti in zavračanje kakršnih koli zunanjih znanstvenih vrednotnih povezav« (Mažgon 2008: 19). Dogmatske sodbe je na področju humanistike kljub temu lahko prikriti s spretnim izražanjem. Tako

<sup>1</sup> Izkustvo nas prisili, da priznamo obstoj pojavov. Znanost stremi k urejanju sveta, pri čemer naj bo kar se da objektivna – dejstvom, ki jih ureja, naj vsebinsko ničesar ne dodaja.

<sup>2</sup> Jasna Mažgon kot zagovornika načela vrednotne nevtralnosti navaja nemškega sociologa Maxa Webra, ki ostro zavrača spoj znanja in vrednot, kar kritizirata zlasti feminizem in socialni darvinizem (2008: 19).



npr. pomembne človekove odločitve po mnenju Alberta (1988: 104) ne morejo biti predmet znanstvenih diskusij.

Ločevanje med dejstvi in vrednotami temelji na razcepu med objektom in subjektom, med predmetom spoznavanja in tistim, ki ga spoznava. Ta odnos postane na ravni družboslovnega in humanističnega raziskovanja še bolj pereč, kajti družboslovec sveta opazovanih dejstev ne more enostavno dojemati kot sveta »zunaj njega«, ki bi ga lahko z distanco meril z znanstvenimi metodami. (Mažgon 2008: 20.)

Aplikacija na področje književnodidaktičnega raziskovanja je uspešna ob upoštevanju, da zgolj znanstveno preučevanje ne more odgovoriti na vprašanja, povezana z vzgojo in vrednotami, kar pomeni, da lahko zlasti področje vzgoje hitro postane dogmatično. Jasna Mažgon zato poudarja, da znanstveno preučevanje vzgojno-izobraževalnih procesov ne more biti zasnovano izključno empirično (prav tam: 21).

Klasifikacijo metod empiričnega pedagoškega raziskovanja oblikuje Sagadin (1993: 12) na osnovi dveh kriterijev: akcijskomanipulativnega, ki metode deli na eksperimentalne in neeksperimentalne,<sup>3</sup> ter gnoseološkega kriterija. V okviru slednjega poznamo deskriptivne metode, ki pedagoško polje raziskujejo s pomočjo odgovorov na vprašanje, kakšno (in v zvezi s tem kolikšno) je nekaj (prav tam), in eksplikativne raziskovalne metode, ki omogočajo vzročno pojasnjevanje pojavov. Sagadin definira eksperiment kot pojav, pri katerem raziskovalec vpliva na nastanek in potek različnih pojavov in procesov; te povzroča in načrtno variira v skladu z namenom raziskave (1993: 6–10). Navaja Meumanna (1911), po katerem je eksperiment poseganje v potek raziskovalnih procesov, izoliranje in izolirano spremljanje delnih procesov, iz katerih sestoji zapleten pojav, ki ga raziskujemo, kar omogoča kavzalno analizo pojava, tj. ugotavljanje vzročnih zvez med spremembami in njihovimi učinki. Za pedagoški eksperiment je značilno raziskovanje vzročno-posledičnih odnosov med vzgojno-izobraževalno dejavnostjo in njenim učinkovanjem. Nepogrešljiva značilnost eksperimenta je akcijskomanipulativni odnos raziskovalca do raziskovalnih pojavov. Raziskovalec zares eksperimentira, kadar namerno vnaša eksperimentalni faktor (oz. eksperimentalne faktorje) v raziskovalno situacijo.

Kaj to pomeni za književnodidaktično raziskovanje? Ni pouk književnosti le akcija z neštetimi delnimi akcijami? Je kontrola eksperimenta na področju književnodidaktičnega raziskovanja sploh mogoča? Kot primer navedimo raziskavo, izvedeno v okviru magistrskega študija,<sup>4</sup> v katero je bilo vključenih 52 učencev devetega razreda, namen eksperimenta je bil ugotoviti, ali obravnava besedil z drugačnim junakom vpliva na sprejemanje drugačnosti

<sup>3</sup> Kavzalno neeksperimentalne raziskave Sagadin definira kot tiste, »pri katerih dosegamo poleg deskriptivnega tudi kavzalni nivo spoznavanja« (Sagadin 1993).

<sup>4</sup> V magistrskem delu Ane Košuta Skok *Podobe drugačnosti v sodobni slovenski mladinski književnosti in osnovnošolski pouk književnosti*.

med učenci in tako pripomore k vzgoji za strpnost, ter preveriti, ali je metoda problemsko-ustvarjalnega učenja za to starostno stopnjo primerna. Raziskovalka je mdr. predvidevala, da učenci v zadnjem triletju kot motivirani bralci še niso dovolj usposobljeni za literarno raziskovanje, zato naj bi eksperiment pokazal, da bo uspešnejša bolj tradicionalna izvedba šolske interpretacije, ne pa metoda problemsko-ustvarjalnega učenja, ki terja od učencev tudi sposobnost literarnega raziskovanja. Omejitve takega empiričnega kavzalnno-eksperimentalnega raziskovanja na področju didaktike književnosti so – poleg dejstva, da eksperiment ni bil izveden na statistično relevantnem vzorcu (ne po številu udeležencev ne po razpršenosti itd.), kar ne omogoča posploševanja –, da so rezultati raziskave le indikatorji za morebitne nadaljnje raziskave. Že v naravi eksperimenta je, upoštevajoč Sagadina, da eksperimentalne in kontrolne skupine ni mogoče izenačiti, saj je lahko »učna metoda A uspešnejša od učne metode B pri sposobnejših učencih, učna metoda B pa uspešnejša od metode A pri manj sposobnih učencih; ali narobe /.../« (1993: 8). Iskanje vzročnih povezav med učno metodo in rezultati učnega procesa neodvisno od drugih dejavnikov ni plodno, ker je delež ostalih dejavnikov v skupnem učinku (rezultatih pouka) odvisen od učne metode. Omejitev omenjene raziskave je tudi dejstvo, da ni bila izvedena na statistično relevantnem vzorcu.

Statistično relevantni vzorec naj šteje nad sto oseb, navaja Sagadin (1993: 154), običajno se raziskava izvede na štirih med seboj neodvisnih vzorcih. Kako? Ozemlje Republike Slovenije razdelimo npr. na 12 statističnih regij, vsaka regija se – glede na definicijo Statističnega urada RS – deli (glede na tip in velikost naselja) na štiri kategorije. Dodatni kategoriji tipa naselja sta zaradi svoje velikosti še Ljubljana in Maribor.

Uravnotežene spremenljivke, ki bi prej omenjeni raziskavi dajale večjo reprezentativnost, so interakcija med spolom in starostjo učencev; stopnjo in ravno šolanja; regijo in tipom naselja; stopnjo izobrazbe učitelja; učno metodo in doseženimi učnimi cilji; zastavljenimi in doseženimi učnimi cilji ipd. Veljalo bi torej upoštevati vse dejavnike, ki sooblikujejo pouk književnosti, tj. značilnosti učenca, učitelja, kolektiva, v okviru katerega bi bila raziskava izvedena, in še čas in kraj raziskave. Kljub temu so rezultati raziskave delno subjektivni in delno objektivni, saj je npr. vzroke za (ne)doseganje zastavljenih ciljev pouka književnosti mogoče ugotavljati le delno objektivno, posebej ob upoštevanju dejstva, da »posledica povratno deluje na svoj vzrok« (Mažgon: 2008: 26). Razmerje med objektivnostjo in subjektivnostjo resničnosti spoznanj na področju raziskovanja pouka književnosti je med drugim odvisno od vključevanja vrednostnih sodb, upoštevanja organske celovitosti pojavov na književnodidaktičnem področju ter oblikovanja in preverjanja teorij. Mogoče je trditi, da so spoznanja o pouku književnosti toliko bolj objektivno resnična, kolikor bolj je vsebina teh spoznanj »skladna« s spoznavno realnostjo, kolikor boljše torej spoznanja korespondirajo s stvarnostjo. Kljub naštetemu pa je potrebno upoštevati tudi, da raziskovalec rezultate vedno interpretira. Sicer naj

bi interpretacija sledila najvišjim znanstvenim načelom: »/R/aziskovalec /.../ nima pravice, da bi svoje vrednote in interese vsiljeval drugim, še posebno ne pod videzom znanstvene resnice« (Mažgon 2008: 24).

Običajno in pogosto zbiranje podatkov na področju književnodidaktičnega raziskovanja je anketa. Anketa je postopek zbiranja podatkov, pri katerem postavljamo anketirancem vprašanja, nanašajoča se na podatke, ki jih želimo zbrati. Vprašane osebe imenujemo anketiranci, anketarji pa so osebe, ki izvajajo anketiranje. Izvaja se lahko pisno ali ustno (intervju). Anketni vprašalnik ni standardiziran, vsebuje pa podatke o objektivnih dejstvih in dognanjih s področja pouka književnosti; podatke o željah, mnenjih, stališčih in interesih anketiranih oseb.

Preizkušanje anketnega vprašalnika je neprecenljivo na različnih stopnjah oblikovanja raziskave, npr. že pri oblikovanju anketnih vprašanj je izrednega pomena njihova smiselnost (tako lahko npr. na vprašanje tipa *Poznate Vodnika?* zaradi prevelike posplošenosti vprašanja dobimo odgovor *Ne, nisem ga še srečal/-a*). Anketna vprašanja je mogoče oblikovati vsaj na dva načina: kot odprta,<sup>5</sup> pri katerih pričakujemo prosti odgovor, ali zaprta vprašanja, na katera pričakujemo vezani odgovor.<sup>6</sup> Za zaprti tip vprašanj se odločimo, če dovolj zanesljivo poznamo vse možne odgovore (in teh ni preveč). Vprašanja naj bodo premišljeno oblikovana, torej naj bodo jasna (nedvoumna, enosmiselna, zapisana v preprostem, ne visoko strokovnem jeziku), nesugestivna (in čustveno neobremenjena). Sugestivno lahko vplivajo besede in simboli, ki so čustveno obremenjeni, po Sagadinu npr. pojmi, kot so *domovina*, *naša dežela*, pa tudi *kraja* (namesto tega svetuje pojem *nezakonito prisvajanje*), *laž* (bolje *neresnica*). Vprašanja naj bodo smiselna, tj. ne preveč strokovna, saj lahko sicer v anketirancu vzbudijo čustva manjvrednosti in negativno motivacijo, ter specifična. Vprašanje *Ste zadovoljni z izborom besedil pri pouku književnosti?* ni najprimernejše, smiselno bi ga bilo specificirati npr. glede na zahtevnost izbranih besedil, njihovo število, obseg, obravnavo po odlomkih/v celoti, zvrstno/vrstno pripadnost, slovenskost/svetovnost. Anketna vprašanja naj bodo določna (izogibajmo se izrazov *mnogo*, *precej*, *skoraj*, *občasno*), neimplicitna (Sagadin opozarja npr. na posebnost t. i. filtrskih vprašanj, kot je *Ali berete knjige?*).<sup>7</sup> V določenih primerih, ko filtrskega vprašanja ne postavimo, se lahko zgodi, da se zmanjša število odgovorov (*Nikoli ne berem knjig*, kar seveda vpliva na pristranskost raziskave. Vprašanja je smiselno personalizirati in logično oblikovati (npr. *Ali bi vi vključili ...?/Ste že kdaj ...?*). Tudi razpored anketnih vprašanj je pomemben, Sagadin navaja, da »razpored vprašanj lahko vpliva na odgovore anketirancev« (1993: 145). Upoštevati velja še t. i. psihološki razpored vprašanj (prav tam), tj. delikatnih vprašanj, ki posegajo v anketirančev intimni svet, ne gre postavljati na začetku ankete, saj se lahko zgodi, da anketiranec ne bo želel odgovarjati na

<sup>5</sup> Npr. *Skušajte pojasniti, kaj vam je bilo v prebranem besedilu posebej všeč. Odgovor napišite na črte.*

<sup>6</sup> Npr. *Vam je bilo prebrano besedilo všeč? Obkrožite ustrezní odgovor: DA NE*

<sup>7</sup> Smiselno je npr. vprašati *Kako pogosto berete knjige?/Kdaj ste nazadnje prebrali kakšno knjigo?*

naslednja vprašanja. Na začetku vprašalnika naj bodo enostavnejša vprašanja, sledijo naj zahtevnejša. Upoštevati je potrebno anketirančevo motiviranost za odgovarjanje, kar pomeni, da bi idealni vprašalnik vse bolj pritegoval zanimanje anketiranca. To je seveda težko doseči, lahko pa mu vzbudimo zanimanje z opozorilom, da sodeluje pri koristni in pomembni stvari.

Vprašalnike ocenjujemo glede na (1) veljavnost (validnost): odgovori naj prinašajo podatke, ki smo jih želeli dobiti; (2) zanesljivost: ob ponovnem anketiranju nam anketiranci odgovarjajo enako.<sup>8</sup> Zadnji kriterij je (3) objektivnost, ki je tem večja, čim manj lahko oseba, ki razbira odgovore anketirancev, s svojo subjektivno presojo spreminja informacije, pridobljene z anketo. Koraki, po katerih običajno sestavljamo vprašalnike, so:

- (1) opredelitev namena raziskave,
- (2) določitev spremenljivk in načrt obdelave podatkov,
- (3) oblikovanje poskusnega vprašalnika in
- (4) preizkušanje vprašalnika, morebitne korekcije ter oblikovanje dokončne oblike.

Primer take empirične raziskave z anketiranjem je raziskava o recepciji pripovedne proze, izvedene med 153 dijaki tretjega letnika štirih slovenskih gimnazij iz Šentvida, z Jesenic, s Ptuja in iz Idrije. Vzorčenje je zajelo 2,39 % tretješolcev<sup>9</sup> iz vseh delov Slovenije, kar zagotavlja veljavnost, zanesljivost in razpršenost. Anketiranje je potekalo s pomočjo štirih vprašalnikov, ki so zajemali odlomek iz Bartolovega romana *Alamut* (1938) ter Bartolovo novelo *Nesrečni ljubimec* iz zbirke *Al Araf* (1935). Izbrani besedili sta bili neznani, to je omogočalo preverjanje bralnih sposobnosti, doživljanja neznanega besedila in sposobnosti uporabe literarnovednega znanja. Prvi vprašalnik je meril literarnovedno znanje anketirancev, izkazalo se je, da je 1,39 % populacije pokazalo odlično literarnovedno znanje (prag je bil 88 % pravih odgovorov). Preverjal pa je tudi anketirančev horizont pričakovanja in bralni okus. (Anketa se je izvedla pred branjem neznanih umetnostnih besedil.) V nadaljnjo obdelavo podatkov smo zajeli 1,39 % populacije (89 dijakov, in sicer iz Šentvida 41 %, z Jesenic 58 %, s Ptuja 63 % in iz Idrije vse anketirance); na naslednje tri vprašalnike so anketiranci odgovarjali po branju umetnostnih besedil. Drugi in tretji vprašalnik sta preverjala doživljanje neznanega besedila, pri čemer opozorimo, da se zunanja zgradba izbranih besedil ni bistveno razlikovala: strani obeh besedil so bile oštevilčene od stotic dalje (*Alamut* 1984: 157–161; *Nesrečni ljubimec* 1974: 109–119) in nenaslovljene. Ta vprašalnika sta preverjala tudi bralne sposobnosti, zlasti razumevanje z analizo ter uporabo znanja. Zanimalo nas je zlasti, kako tretješolci, ki literarne vrste teoretično sicer odlično poznajo

<sup>8</sup> Poleg pomembnosti preizkušanja vprašalnika je izjemnega pomena tudi t. i. ponavljalna metoda, s katero zagotavljamo, da so pridobljeni podatki zanesljivi.

<sup>9</sup> V šolskem letu 2002/2003 je bilo v program gimnazije vpisanih 6385 dijakov, od tega jih je ekonomsko gimnazijo obiskovalo 1124, tehniško 758, umetniško 246, klasično 385 ter gimnazijo z mednarodno maturo 49.

(kar so dokazali ob reševanju prvega vprašalnika), doživljajo neznano umetnostno besedilo in kako uspešni so pri vrstnem umeščanju takega besedila. Četrti vprašalnik je preverjal le bralne sposobnosti, zlasti sposobnost sinteze z vrednotenjem (ob primerjavi obeh prebranih besedil).

Temeljni cilj raziskave je bil preveriti, ali tretješolci znajo/so sposobni na osnovi svojih pričakovanj, znanja in recepcijskih zahtev (horizonta pričakovanja, bralnega okusa in bralnega interesa) neznano umetnostno besedilo ustrezno literarnovrstno umestiti. Če tega ne znajo/niso sposobni, je to lahko posledica nizkih bralnih sposobnosti (za preverjanje slednjih so anketiranci odgovarjali na vprašanja o številu dogodkov, literarnih oseb, kraju in času dogajanja). Pravilno odgovarjanje na ta vprašanja in hkrati nepravilno vrstno umeščanje vodi k sklepu, da lahko neznano literarno besedilo bodisi vrstno različno funkcionira bodisi da na recepcijo vplivajo tako bralne sposobnosti kot literarnovedno znanje. Delni cilj raziskave pa je bil selekcija, saj se je izkazalo, da literarnovedno znanje vpliva tako na doživljanje kot na bralni interes in literarni okus. Rezultati raziskave so mdr. pokazali, da ima 88 % anketirancev odlično literarnoteoretično znanje o romanu in noveli, da je njihovo teoretično znanje o noveli nekoliko boljše od znanja o romanu, da pa svojega teoretičnega znanja ob branju neznanega umetnostnega besedila ne znajo uporabiti, kar lahko vodi k sklepu, da je znanje tretješolcev zlasti reproduktivno, ni pa uporabno.

Spoznanja, za katera se zdi, da jih je stroka že vključila v posodobljene učne načrte za gimnazije, so naslednja:

- (1) Bralno usposobljeni bralec z zadovoljivim literarnovednim znanjem lažje in hitreje razume prebrano, zato bere z večjim interesom, to zvišuje verjetnost, da mu bo prebrano besedilo tudi dejansko všeč.
- (2) Prezahtevno besedilo terja več časa za obravnavo, tj. za večkratno branje (prvo branje, ponovna branja – študijsko/tiho, glasno/interpretativno) in urjenje bralnih spretnosti.
- (3) Prezahtevne vsebine, za obravnavo katerih učitelj nima dovolj časa, lahko sprožijo odpor do branja (posledica utegne biti nizka bralna kultura).
- (4) Učne cilje lahko dosegamo bodisi ob recepcijsko sprejemljivih vsebinah, ki tudi za gimnazijce (tj. bralce z relativno visokimi bralnimi sposobnostmi in razvejenim literarnovednim znanjem) niso prezahtevne, bodisi se za obravnavo zahtevnejših umetnostnih besedil predvidi dovolj časa (še le razumevanje besedila lahko ob ponovnem branju sproži doživljanje in vrednotenje prebranega).

Sodobna pedagoška raziskovalna metodologija druge polovice 20. stoletja se razvija zlasti v smer neeksperimentalnih raziskav, t. i. preglednih raziskav (angl. *survey*) oz. študij primerov, ki temeljijo na metodah kvalitativnega raziskovanja, posebej na metodi akcijskega raziskovanja, ta je po mnenju Jasne Mažgon (2008) posebej uporabna za reševanje vsakodnevnih

problemov v vzgojno-izobraževalni praksi. Metodi očitajo zlasti, da ne omogoča razvijanja teoretskih konceptov. Kvalitativno raziskovanje temelji na intervjujih, opazovanju pedagoške prakse, zbiranju podatkov iz različnih virov, analitičnih in interpretativnih postopkih. Neempirične raziskave običajno potekajo po naslednjih fazah: (1) opredelitev raziskovalnega problema (namena, ciljev raziskave), pri tem je pomembna relevantnost in problemska povezanost raziskovalnih vprašanj s hipotezami; (2) spoznavanje teorije o pojavu (oz. pojavih), ugotavljanje sedanjega stanja te teorije, oblikovanje teoretičnega izhodišča (oz. izhodišč) raziskave (tudi razlaga obstoječe teorije, stanje dosedanjih raziskav); (3) orientacija o tem pojavu (oz. pojavih) v pedagoški praksi; (4) dokončno opredeljevanje raziskovalnega problema in načrtovanje raziskave (z ustrežno empirično bazo); (5) uresničevanje načrta, vključno s pisanjem poročila o raziskavi (to zajema predstavitev in povzetek analize, evalvacijo hipotez ter ovrednotenje relevantnosti oz. posplošljivosti rezultatov). V načrtu raziskave določimo raziskovalno metodo (pilotska študija je koristna zlasti za preverjanje ustreznosti izbrane metode), opredelimo vzorec anketirancev, opišemo postopke vzorčenja (če bo raziskava vzročna), opišemo postopke za zbiranje podatkov ter izdelamo načrt za obdelavo podatkov. Kvalitativne raziskave skušajo razumeti človekovo obnašanje, poudarek je na logičnem povezovanju in posploševanju, stremijo k nekontroliranemu opazovanju, ki je subjektivno in holistično, usmerjeno v odkrivanje, opisovanje, induktivnost.

Kakor navaja Marilyn Lichtman (2010), je kvalitativno raziskovanje na področju pedagoških ved pred letom 1990 stavilo zlasti na objektivnost, zanesljivost in veljavnost, v obdobju od leta 1990 do 2000 se je pozornost preusmerila na vprašanja kredibilnosti, možnosti transferja in kontrole ter soodvisnosti, po letu 2000 pa je poudarek zlasti na vlogi raziskovalca med potekom kvalitativne raziskave, njegovi zmožnosti uspešnega komuniciranja, zmožnosti prepoznavanja raznolikih detajlov ter prepričljivosti (argumentiranosti) interpretacije rezultatov raziskave. V primerjavi s kvantitativnimi raziskovalnimi metodami – vsaj kar zadeva teorijo – kvalitativna metodologija priznava obstoj več resničnosti in pristaja na dejstvo, da lahko resničnost konstruiramo, kvalitativna metodologija pa izhaja iz predpostavke, da je resničnost ena sama in da preišljena empirična študija lahko prepozna temeljne značilnosti te resničnosti. Kvalitativni raziskovalec se zaveda, da popolna objektivnost ni mogoča, medtem ko je kvantitativnemu objektivnost pogoj za znanstvenost študije. Vloga raziskovalca pri slednjih raziskavah je zanemarljiva, pri kvalitativnih pa ima raziskovalec osrednjo vlogo, saj zbrane podatke interpretira na osnovi svojega predznanja in izkušenj. Tudi v praksi se metodologiji razlikujeta, zlasti na področju ciljev, načinov zbiranja podatkov in njihove analize, pa tudi kar zadeva raziskovalčev slog. Kakor navaja Jodi Kaufmann (2010), skuša kvalitativna metodologija razumeti in interpretirati socialne interakcije, kvantitativna pa preveriti hipoteze (preučiti vzroke in posledice raziskovanega pojava), pri čemer kvalitativne raziskave izhajajo iz majhnih skupin, ki so naključno izbrane in ne zagotavljajo anonimnosti,

pogosta oblika pridobivanja informacij so intervjuji, podatke pa raziskovalec interpretira (dekodira, generalizira), lahko tudi s pomočjo računalniške obdelave. Kvantitativne raziskave pa preučujejo večje skupine, ki so premišljeno izbrane (zahteva se statistična relevantnost, zagotovljena je anonimnost), podatki pa so statistično obdelani. Kvalitativno pedagoško raziskovanje se posveča vprašanjem, kako, kaj in kdo (Hammersley: 2008).



**Slika:** Součinkovanje dejavnikov kvalitativnega pedagoškega raziskovanja

Primer uspešnega prepletanja kvantitativnega in kvalitativnega raziskovanja na področju pouka slovenščine je raziskava *Teza o (ne)priljubljenosti slovenščine kot obveznega šolskega predmeta v Sloveniji*, ki jo je leta 2008 izvedel Inštitut za civilizacijo in kulturo za Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije – Sektor za slovenski jezik. V raziskovalnem poročilu<sup>10</sup> so objavljeni rezultati terenske ankete, ki je bila izvedena med učenci in dijaki, rezultati opravljenih intervjujev z učitelji in profesorji, povzetek analize sorodnih tujih raziskav, vprašalnik, zbirnik podatkov po vprašanih in seznam sodelujočih šol. Raziskava je potekala maja in junija ter oktobra in novembra 2008, in sicer v dveh delih, da bi preverili, ali se odnos do pouka slovenščine razlikuje na začetku in koncu šolskega leta. Stališča do pouka slovenskega jezika so ugotavljali v treh starostnih skupinah: pri približno 10 in 13 let starih učencih ter pri 17-letnih dijakih. V vzorcu raziskave so bile reprezentirane šole iz različnih okolij (urbanih središč in manjših krajev)

<sup>10</sup> Celotno raziskovalno poročilo je objavljeno na spletni strani <[http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski\\_jezik/Prislov\\_ICK\\_porocilo.pdf](http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski_jezik/Prislov_ICK_porocilo.pdf)>.

ter šole z območij različnih narečnih skupin. Skupaj je sodelovalo 38 šol, od tega 18 osnovnih in 20 srednjih. Anketiranih je bilo 1106 otrok in mladostnikov, pri čemer je bilo 294 učencev petih in šestih razredov, 340 učencev osmih oziroma devetih razredov ter 472 dijakov tretjega letnika gimnazij, strokovnih in poklicnih šol. Struktura po spolu je bila uravnotežena, saj je bilo anketiranih 548 učencev in dijakov ter 541 učenek in dijakinj, 17 učencev ali dijakov pa ni označilo spola. Raziskovalci so preverjali tudi mnenje učiteljev slovenščine o odnosu učencev in dijakov do pouka slovenskega jezika. Po elektronski pošti so poslali vprašalnike odprtega tipa 85 učiteljem, vendar se jih je odzvalo le 36 – 19 osnovnošolskih in 17 srednješolskih učiteljev. Z dvema učiteljicama pa je bil opravljen daljši telefonski intervju. V raziskavi je bilo zaradi treh starostnih skupin uporabljenih več različnih vprašalnikov, ki so se razlikovali po obsegu in številu vprašanj. Nekatera vprašanja so bila skupna, toda različno formulirana za različne skupine anketirancev. Vprašalnik za šeste razrede je vseboval 24 vprašanj, za devete razrede in poklicne šole 29, za štiriletne strokovne šole in gimnazije pa 31 vprašanj. Vsa vprašanja so bila zaprtega tipa. Prvi del vprašalnika je bil namenjen umestitvi pouka slovenščine med druge obvezne šolske predmete. Dijaki in učenci so ocenjevali zahtevnost predmetov (slovenščine in drugih), priljubljenost predmetov, priljubljenost predmetov med vrstniki in obseg domačega dela, ki ga zahtevajo posamezni predmeti. V drugem delu vprašalnika so raziskovalci ugotavljali stališča o posameznih elementih pouka slovenščine, in sicer kako zahtevna in priljubljena se zdita učencem ter dijakom književnost in jezik, v kolikšni meri jih zanimajo različne vsebine pri pouku jezika in književnosti ter kako zahtevni so različni tipi nalog in dejavnosti pri pouku slovenščine. Raziskovalci so spraševali tudi o udeležbi učencev in dijakov na tekmovanju za Cankarjevo priznanje, o rabi jezikovne zvrsti slovenskega jezika pri učiteljih drugih predmetov, o številu obšolskih dejavnosti učencev in dijakov ter obiskovanju dodatnega pouka pri slovenščini. Prav tako so raziskovalce zanimali šolski uspeh anketirancev pri različnih predmetih, odnos do učiteljev, pogostnost obiskovanja knjižnic in bralne navade ter odnos do slovenskega jezika nasploh in njegove vloge v narodni zavesti. V raziskavi *Teza o (ne)priljubljenosti slovenščine kot obveznega šolskega predmeta v Sloveniji* je navedeno, da so učenci reševali podoben vprašalnik kot anketirani dijaki in učenci, vendar so bila nekatera vprašanja zanje prilagojena oziroma dopolnjena. Vprašalnik za učitelje je bil odprtega tipa, toda ker v raziskavi ni priložen, lahko o njegovi vsebini sklepamo le na osnovi prikazane analize rezultatov. Vprašalnik naj bi zajemal vprašanja o zahtevnosti in priljubljenosti slovenščine pri učencih ter dijakih in o odnosu dijakov, učencev ter učiteljev do pouka književnosti in jezika. Raziskovalce so zanimali dejavnosti pri pouku književnosti in jezika, razvijanje (med)kulturne zmožnosti pri pouku slovenščine ter didaktično gradivo za pouk slovenščine. Učitelje so prosili tudi za mnenje o pomenu literarnozgodovinskega znanja pri književnem pouku ter o usposobljenosti dijakov ob koncu srednje šole. Analiza je med drugim pokazala, da izmera statistično značilne razlike med priljubljenostjo slovenščine in angleščine ni bila mogoča, da pa sta »v primerjavi s slovenščino statistično značilno bolj priljubljeni geografija in zgodovina« (15), slovenščino pa so nasploh ocenjevali z *imam rad* in *imam zelo rad*, kar pomeni, da »število pozitivnih ocen /.../ presega število negativnih« (prav tam). Za slovenščino je sicer značilno, da je na vseh stopnjah (drugo triletje, tretje



triletje, tretji letnik srednje šole) manj priljubljena pri fantih kot pri dekletih. Bolj kot pouk jezika je priljubljen pouk književnosti (pri slednjem je najmanj priljubljena poezija). Zaskrbljujoč je podatek, da skoraj tretjina anketiranih ne ve, ali je znanje slovenščine za življenje in delo koristno ali ne, medtem ko je večina prepričana v koristnost znanja tujega jezika. Učenci in učitelji opažajo še neskrben odnos do slovenščine kot učnega jezika pri drugih predmetih.

Prispevek sklepamo z ugotovitvijo, da polarizacija na dve raziskovalni paradigmi na področju pedagoškega raziskovanja, tj. na kvantitativno in kvalitativno, verjetno ni produktivna, na kar opozarjajo številni strokovnjaki. Mužič npr. pravi, da je »opazovanje s sodelovanjem /.../ lahko (in pogosto tudi je) postopek za zbiranje podatkov, ki jih bomo statistično obdelali tako, da bomo uporabili metode vzorčenja, preizkušanja ničelnih hipotez« (1994b: 164). Na splošno, pravi Mužič, moramo tudi podatke, ki smo jih zbrali s kvalitativnimi postopki, uporabiti pri posploševanju, pa tudi pri nomotetičnem pristopu. Dodaja še, da ustvarjanje celovite slike ni nujno vezano na uporabo kvalitativne paradigme. »Verjetno je natančnejša trditev, da je za celovito sliko potrebno uporabiti vse postopke, ki lahko k temu prispevajo (bodisi s kvalitativne ali kvantitativne smeri)« (prav tam). Podobno ugotavlja tudi Sagadin, saj navaja, da »pravega razumevanja v okviru interpretativne paradigme ne more biti brez poznavanja vzrokov /.../. V okviru kavzalne paradigme ne moremo mimo upoštevanja in razumevanja namer, motivov in smislov človekovih reakcij in ravnanj« (1991: 52). Metodologija slovenskega književnodidaktičnega raziskovanja je vedno – tako v teoriji kot v praksi – stremela k povezovanju obeh raziskovalnih paradigem.

## Literatura

- Hammersley, Martin, 2008: *Questioning Qualitative Inquiry*. London: Sage.
- Kaufmann, Jodi, 2010: Poststructural Analysis: Analyzing Empirical Matter for New Meanings. *Qualitative Inquiry*. 148–154.
- Lichtman, Marilyn, 2010: *Qualitative Research in Education*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Marentič Požarnik, Barica, 2008: Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika* 4/59. 28–51.
- Mažgon, Jasna, 2008: *Razvoj akcijskega raziskovanja na temeljnih postavkah kvalitativne metodologije*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mužič, Vladimir, 1994a: Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika* 1–2. 39–51.
- Mužič, Vladimir, 1994b: Sinteza paradigem pedagoškega raziskovanja – Zakaj? Kako? *Sodobna pedagogika* 3–4. 162–173.
- Sagadin, Janez, 1991: *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Sagadin, Janez, 1993: *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.



---

## OSVOBODILNI TISK ZA MLADINO

---

Osvobodilni tisk za mladino, ki je nastajal na slovenskem ozemlju v času narodnoosvobodilnega boja (1941–1945), je pomembno vplival na razvoj kulturne in narodne zavesti, pa tudi na literarno ustvarjalnost tedanje mladine, vključene v partizanski boj. Prispevek, ki je nastal na podlagi raziskovanja gradiva Arhiva Slovenije, predstavlja pomen, značilnosti, uredniško politiko ter okoliščine nastanka in izhajanja najpomembnejših centralnih mladinskih listov s pokrajinskimi ponatisi, pokrajinskih okrožnih listov in vojaških mladinskih listov, pri čemer se omejuje na tisti del mladinske periodike, ki je poleg politično-informativnih besedil objavljaj tudi literarne tekste.

**Ključne besede:** NOB, mladinski osvobodilni tisk, periodični listi, narodna in kulturna zavest, literarno ustvarjanje

### Uvod

S poimenovanjem osvobodilni tisk mislimo na gradivo (periodični tisk, brošure, letaki, okrožnice, objave itd.), ki je nastajalo v obdobju od leta 1941 do 1945 za potrebe partizanskega boja, danes pa priča o tem, kako so v tistem času udeleženi revolucionarno idejo vodstva Osvobodilne fronte, »da kultura in umetnost nista monopol poklicnih kulturnikov in umetnikov, ampak morata postati stvar vsega delovnega ljudstva« (Komelj 2009: 92). Pomen kulture in umetnosti je stalna tema v osvobodilnem tisku. Značilne so besede avtorja uvodnika v prvo številko mladinskega vojaškega lista *Mlada rast*:

Danes, ko bijemo težke borbe z okupatorjem in izdajalci, ko jim v poslednjem velikem zaletu zadajamo najtežje udarce, naša narodna vojska in naši mladi junaki niso zavrgli knjige in opustili kulturnega dela. Kljub naporom in trpljenju si najde naš mladinec časa, da vzame v roko svinčnik in napiše svoje doživljaje, svoje borbe in svoja junaštva in zato je njemu namenjen ta list, ki naj bo zrcalo njegovega življenja v vojski. Naj bo ta list dramilo neštetim talentom med mladinci. Naj ne bo mladega komunista, ki ne bi poskušal prispevati za svoj list, saj se bo na ta način izpopolnjeval za bodočnost, ko bo stopil pred svoj narod in mu moral tudi pismeno dostikrat povedati svoje mišljenje. Od tod potreba po skojevskem listu v IX. SNOUB. (*Mlada rast, glasilo SKOJ-a IX. SNOUB*, februar 1944, št. 1, str. 1.)<sup>1</sup>

Takšne spodbude so vplivale na to, da so ljudje, ki pred vojno niso nikoli literarno ustvarjali, pisali pesmi in reportaže, tj. literarne opise doživetij v boju; razširilo se je pisanje dramskih poskusov, pogosto v obliki skečev (Komelj 2009: 108), svoja besedila pa so objavljali v številnih publikacijah, ki so izhajale v partizanskih enotah, na osvobojenem ozemlju, med aktivisti ilegalci in simpatizerji narodnoosvobodilnega boja (v nadaljevanju NOB).<sup>2</sup> Petinsedemdeset glasil in sedemnajst samostojnih publikacij je bilo namenjenih otrokom in mladini (Čampa 1980), pri čemer je potrebno poudariti, da je ta del osvobodilnega tiska služil tudi branju v šoli. V partizanskih šolah so namreč potrebovali nove učbenike, ki bi bili usklajeni z novimi vzgojnimi cilji in vrednotami. Prišlo je sicer do nekaj izdaj učbenikov,<sup>3</sup> vendar so v nižjih razredih največ uporabljali liste za otroke (*Slovenski pionir, Gorenjski pionir, Pionir, Mladi rod, Novi rod*), v katerih so poleg poučnih besedil ponatiskovali Prešernove in Župančičeve pesmi, pesmi Anice Černejeve, Mirka Kunčiča, odlomke iz Cankarjevih in Bevkovih del itd., otroške pesmi so objavljali Tone Seliškar, France Kosmač, Venceslav Winkler idr. Za najmlajše so izšle le štiri brošure: *Pravljica o Osvobodilni fronti*,<sup>4</sup> ki jo je napisal Janez Perovšek - Pelko, pravljica Miloša Zihlerla *Nekoč je bil ...*,<sup>5</sup> Bevkov prevod pripovedne pesnitve Branka Čopiča<sup>6</sup> *Našim pionirčkom*<sup>7</sup> in ponatis Župančičeve zbirke *Ciciban*.<sup>8</sup>

Starejšim učencem so bili namenjeni listi za mladino (*Mlada Slovenija, Mladina, Mladi upornik* itd.), periodiko pa so dopolnjevale brošure, napisane ob posebnih

<sup>1</sup> SKOJ – Zveza komunistične mladine Jugoslavije (Savez komunistične omladine Jugoslavije); IX. SNOUB – IX. slovenska narodnoosvobodilna udarna brigada.

<sup>2</sup> O razširjenosti osvobodilnega tiska priča podatek, da je bilo v letih od 1941 do 1945 s pisalnim strojem, šapirografom, ciklostilom, z ročnim stavkom in s strojnim tiskom razmnoženih kar 446 časopisov oziroma listov ter 830 neperiodičnih publikacij – brošur –, pri čemer niso upoštevani ponatisi, ki so jih razmnoževali v različnih tehnikah in jih je bilo za posamezne publikacije tudi do 17 (Smolej 1971: 89).

<sup>3</sup> Leta 1944 so na Gorenjskem natisnili abecednik *Šolo smo odprli*. Izšli so še učbeniki: Anton Breznik, *Slovenska slovnica za srednje šole* (1944); *Slovenska slovnica za srednje šole* (1944); *Slovenija, priložnik za zemljepisje* (1945) itd. (Čampa 1980: 121).

<sup>4</sup> Arhiv Slovenije, t. e. 20, brošura 753.

<sup>5</sup> Brošurico *Nekoč je bil ...* hrani Arhiv Slovenije v Ljubljani (AS, t. e. 16, brošura 639).

<sup>6</sup> Pavlič in Smolej (1981) navajata kot edinega avtorja Franceta Bevka.

<sup>7</sup> AS, t. e. 45, brošura 45.

<sup>8</sup> AS, t. e. 32, brošura 1365.

priložnostih, ter partizanske pesmarice in antologije, ki so prinašale primerne leposlovnne odlomke v vezani in nevezani besedi. Februarja 1944 je na primer Pokrajinski odbor OF za Primorsko izdal brošuro *Ob 100-letnici rojstva pisatelja Josipa Jurčiča*,<sup>9</sup> ki poleg Bevkove dramatizacije odlomka iz *Desetega brata* (prizor s Krjavljem) vsebuje tudi Gregorčičevo pesem *Jurčiču v spomin* in *Prerokovanje blazne Vrže* iz zadnjega prizora žaloigre *Tugomer*. V brošurah *Naši pesniki novemu rodu*,<sup>10</sup> ki jih je leta 1943 in 1944 izdajal Pokrajinski odbor OF za Primorsko, so našle mesto pesmi Franceta Prešerna, Simona Gregorčiča, Antona Aškerca, Otona Župančiča, Srečka Kosovela, Franceta Bevka, Toneta Seliškarja, Draga Bajta, Mateja Bora idr.

V nadaljevanju se bom osredotočila na liste za mladino,<sup>11</sup> uredniško politiko ter okoliščine nastanka in izhajanja posameznih listov, pri čemer bom predstavila nekatera glasila, ki vsebujejo tudi literarna besedila. Po zgledu Ceneta Kranjca (1944) jih delim na centralne mladinske liste s pokrajinskimi ponatisi, pokrajinske in okrožne liste ter vojaške mladinske liste. Iz pregleda gradiva, ki ga hrani Arhiv Slovenije v *Zbirki NOB-tiska*, lahko ugotovimo, da je liste za mladino izdajala mladinska organizacija (Mladinska osvobodilna fronta, SKOJ – Zveza komunistične mladine Jugoslavije), namenjeni pa so bili učencem višjih razredov in mlajšim borcem. Mladinski osvobodilni tisk je vzgajal, izobraževal, politično mobiliziral, objavljaj programe dela in nalog vseh mladinskih organizacij, razkrinkaval sovražno propagando, pozival k bojkotu prireditvev, ki jih je organiziral okupator. Propagiral je tekmovanja, poročal o delu mladine, o pomembnih političnih dogodkih doma in po svetu, objavljaj pesmi in reportaže, skrbel pa je tudi za razvedrilo (križanke, rebusi ipd.).

### Centralni mladinski listi

Mladinski osvobodilni tisk se je pričel razvijati v letu 1943, zlasti po kapitulaciji Italije. Pred tem je od leta 1941 kot priloga *Slovenskega poročevalca* izhajalo glasilo Mladinske osvobodilne fronte slovenskega naroda z naslovom *Mlada Slovenija*.<sup>12</sup> Prilogo je sprva urejala sekretarka Mladinske osvobodilne fronte Lidija Šentjunc, od aprila dalje so ga pod njenim vodstvom urejali mladinski aktivisti (Dušan Drolc, Živa Krajgher, Tine Valentinčič, Vida Rojec in drugi), novembra 1942 pa je celotno urejanje prevzel Mitja Vošnjak, sekretar Okrožnega komiteja SKOJ in pozneje tudi Okrožnega odbora ZSM za Ljubljano. V letu 1941 so izšle številke 1–2 in 3, prvi letnik pa se nadaljuje tudi v januar 1942, ko je izšla dvojna številka 4–5. Konec januarja se prične štetje drugega letnika. Do 30.

<sup>9</sup> AS, t. e. 46, brošura 46.

<sup>10</sup> AS, t. e. 17, brošura 603 in brošura 604.

<sup>11</sup> Mladinsko književnost delimo na književnost za otroke in književnost za mladino. V svojem prispevku bom namesto besede *otrok* uporabljala tudi besedo *pionir*, kar je usklajeno s terminologijo v obravnavanih besedilih.

<sup>12</sup> AS 1887, *Zbirka NOB-tiska*, periodika, t. e. 48.

oktobra 1942, ko je izšla zadnja številka, je bilo natisnjenih triindvajset števil, torej je glasilo izhajalo povprečno dvakrat mesečno, in sicer večinoma na dveh do štirih straneh. Uredništvo ni imelo stalnega mesta: prve številke v letu 1941 so nastajale v Šiški, kasneje pa je uredništvo delalo v raznih bunkerjih, pri znancih, v univerzitetni knjižnici, zadnje številke v rožniških gozdovih (Vošnjak 1953: 4). *Mlada Slovenija* je sicer ves čas izhajala v Ljubljani, tiskali pa so jo najprej v ciklostilni tehniki<sup>13</sup> v Ljubljani, nato v Novomeški tehniki in nazadnje v tiskarni Urška (Pšeničny 1978: 23). Nekatere številke so ponatisnili v različnih tehnikah, zato se lahko zunanja podoba istih števil v malenkostih razlikuje.

Članki v *Mladi Sloveniji* so mlade seznanjali z dogajanjem na bojiščih, s partizanskimi akcijami, jih pozivali k boju proti okupatorju in k odkrivanju narodnih izdajalcev, poudarjali pomen kulture in slovenske umetnosti. Tako v 17. številki z dne 10. julija 1942 na tretji strani beremo:

Z znojem in krvjo nasičena doba nam je rodila Mateja Bora, poeta slovenskega partizanstva, čigar pesnitve so izšle še v drugi, po obliki sila izpopolnjeni izdaji. Mnogo je naših neznanih poetov, ki se drug za drugim izvijajo iz neznanosti. Politični ugled, ki ga slovenskemu narodu v mednarodnem svetu vzpostavljajo slovenski partizani s svojim herojskim bojem, je nujno zvezan z dejstvom, da se bo hkrati s slovenskim imenom uveljavila v svetu tudi slovenska kultura. Slovenski partizani služijo slovenski kulturi: dolžnost slovenske umetnosti je, da se postavi v službo vsenarodnega osvobodilnega partizanskega boja. (*Mlada Slovenija* 1942, št. 17, str. 3.)

Čeprav je bila priloga Slovenskega poročevalca predvsem informativnega značaja, je na naslovni strani običajno objavljena pesem; najpogosteje so to pesmi Karla Destovnika - Kajuha in Mateja Bora, v posameznih številkah tudi pesmi, katerih avtorstva ni mogoče ugotoviti. V *Mladi Sloveniji* št. 9–10 je na primer izšla pesem Martina Slobodnjaka<sup>14</sup> *Slovenska pomlad*. Pesnik poveže motiv lastovice in porušene, zaslužnjene domovine; smrti in volje do življenja. Lastovico ob pogledu na vse trpljenje stre žalost in pade na grobove žrtev, vendar ji pesem padlih za domovino vlije novih moči:

/.../

Noč temna drobno ptičico objela,  
bilke nežne so jo grele iz prsti,  
pesem čudna jo je v sen goreč zajela –  
pesem vročo pele v grobu so kosti.

<sup>13</sup> Poimenovanje *tehnika* (tudi *ciklostilna tehnika*) je bilo med narodnoosvobodilnim bojem uveljavljeno ime za ilegalno organizacijsko enoto, v kateri so s pomočjo ciklostila, tj. stroja za razmnoževanje odtisov z matric, razmnoževali osvobodilni tisk. Po kapitulaciji Italije leta 1943 so pričeli osvobodilni tisk tiskati tudi v tiskarnah.

<sup>14</sup> Ni znano, ali gre za resnično avtorjevo ime ali za psevdonim (Paternu 1998: 428).

V sončno jutro ohrabrena je zletela,  
pesem jo je dvignila nad mrtvi vrt,  
srčno je v narod strti spet verjela –  
**narod le osvobojen bo, ki prezira smrt!**

Spet se pomlad je vrnila v naša mesta,  
južni veter diha v rože polj in host;  
sonce se smehlja in ravna bela cesta  
pelje skozi trpljenje trpko v prostost.  
(*Mlada Slovenija*, 1942, št. 9–10, str. 1.)

Motiv narave, povezan z motivi vojne in maščevanja, je prisoten tudi v pesmi trinajstletnega dečka<sup>15</sup> *Zmagal bo Slovan*, objavljeni v številki 19, ki je izšla 10. avgusta 1942 na dveh straneh. Prva, tretja in četrta kitica pojejo o naravi, zemlji, kmečkem delu v različnih letnih časih in ustvarjajo idilično podobo kmečke pokrajine. Ravno zaradi te idile pa toliko večje nasprotje ustvarijo druga, četrta in šesta kitica, ki kličejo po maščevanju. Za primer pogledjmo prvi dve kitici:

Pokrajina v soncu se blišči;  
trava raste, ptiček žvrgoli,  
drevje cvete – prišla je pomlad:  
kaže zemlja svet – ves svoj zaklad.

Zdi se mi – tožeči odmeva glas:  
fašist požiga slovensko vas. - -  
Stiskajo se roke mi v pesti:  
maščevanje pride, Lahi vi!  
(*Mlada Slovenija*, 1942, št. 19, str. 1.)

V *Mladi Sloveniji* je bila praviloma objavljena le ena pesem; ob prispevkih vodstva mladinske organizacije pa je bilo premalo prostora za reportaže, ki so medtem že postale priljubljena vrsta besedila. 1. januarja 1943 je prilogo *Slovenskega poročevalca* nadomestila *Mladina*,<sup>16</sup> ki je kot osrednje glasilo Zveze slovenske mladine nadaljevala koncept *Mlade Slovenije*, vendar je poleg informativno-političnih prispevkov prinašala več literarnih besedil (reportaž in pesmi), v pionirskem kotičku na zadnjih straneh pa prispevke pionirjev in o pionirjih.

Uredništvo *Mladine* je sprva ostalo v Ljubljani, v začetku junija 1943 pa se je moralo zaradi izdaje preseliti na Bazo 20 pod Pogledom v Rogu, kjer je bil Glavni iniciativni odbor ZSM,<sup>17</sup> vodstvo nove mladinske organizacije. Tako je bila številka 8–9 ob koncu junija 1943 prva številka, ki je bila napisana, urejena

<sup>15</sup> Opombo o avtorjevi starosti je pod naslovom zapisal urednik glasila. Izvod iste številke *Mlade Slovenije* (št. 19, 10. 8. 1942) so našli v italijanskem arhivu fasc. 376/3456-1942. Primerek hranijo v Arhivu Slovenije.

<sup>16</sup> AS 1887, *Zbirka NOB-tiska*, periodika, t. e. 49.

<sup>17</sup> ZSM – Zveza socialistične mladine.

in izdana izven Ljubljane (Pšeničny 1978: 23). Leta 1943 je izšlo šestnajst števil, v maju, začetku junija in konec avgusta celo dvojne. Šesta številka je bila tiskana v tiskarni Urška, ostale pa so bile razmnožene na ciklostilu. V letu 1944 je izšlo trinajst števil, od tega dvojne marca, junija in avgusta/septembra. Leta 1945 sta izšli številki 1 in 1a, prva februarja, druga pa konec marca kot posebna izdaja. Mitja Vošnjak, prvi urednik *Mladine*, se je deset let kasneje spominjal predvsem težav zaradi tiskarskega materiala. V Ljubljani so bili vedno v nevarnosti, da jih odkrijejo Italijani, zlasti težave s papirjem pa so se nadaljevale tudi potem, ko so *Mladino* tiskali v kočevskih gozdovih v podzemnih bunkerjih in skritih barakah. Po prenosu uredništva na osvobojeno ozemlje je centralna izdaja *Mladine* v vsebinskem in tehničnem pogledu zelo napredovala. Urejali so jo v centru mladinske organizacije in uredništvo je imelo neposreden stik s političnim in vojaškim vodstvom, pa tudi z drugimi uredništvi. Pri tem so se izogibali objavi člankov, ki so bili že objavljeni v *Slovenskem poročevalcu* ali drugih publikacijah osvobodilnega tiska. Razširil se je krog sodelavcev in tako so postali prispevki bolj raznovrstni. Za lepšo podobo je začel skrbeti slikar in grafik Ive Šubic, ki je kasneje ilustriral tudi list *Slovenski pionir* (Vošnjak 1953: 5).

Poleg centralne izdaje *Mladine* so izhajale še štajerska, gorenjska in primorska, po odhodu uredništva centralne izdaje iz Ljubljane pa je do kapitulacije Italije izhajala še ljubljanska izdaja<sup>18</sup> (Pšeničny 1978: 23). Po kapitulaciji Italije so pričeli *Mladino* tiskati v tiskarnah in v večji nakladi. Tako je na Primorskem izšlo skoraj 5000 izvodov posamezne številke, drugod pa se je naklada gibala od 1500 izvodov na Gorenjskem do 200 izvodov v Ljubljani (Čampa 1980: 121). Vse izdaje vsebujejo članke, ki obravnavajo pomembnejše dogodke v širšem slovenskem prostoru, od literarnih besedil do reportaž in pesmi, polnih kolektivnega duha in bojevitosti; redke izražajo osebna občutja posameznika. Vse je podrejeno boju za domovino in v različnih prispevkih je mogoče prebrati misel, da v tem času ni mesta za jok za padlimi, saj so svoje življenje žrtvovali za domovino. Občutje v vojnem času zelo dobro izraža pesem Cvetka Zagorskega *Ne jočemo*:<sup>19</sup>

Ne jočemo za vami. Našo bolelost sta  
 prerasla ponos in upor.  
 Vsak med vami je bor – ni ga izruval vihar.  
 /.../  
 Tovariš, zakaj mi izrekaš sožalje?  
 Čestitaj mi – do zadnjega diha se dekle je hrabro borila,  
 poslednjo si kroglo je sama v sence pognala, ni smrti se bala!  
 Ali še pomniš, dedek, kje je umrl tvoj sin?  
 Njegove kosti po tujem gnijo in z njegovo krvjo,  
 z vsako kapljo si je cesar cekine koval!  
 Joči, dedek, le joči, tvoj sin je res pal!

<sup>18</sup> AS 1887, *Zbirka NOB-tiska*, periodika, t. e. 49, 50.

<sup>19</sup> Na koncu pesmi je pod datumom nastanka pesmi (21. maj 1944 – dan žrtev) zapis, da je pesem posvečena mladinski aktivistki Vojki, doma iz Moravč pri Domžalah, ki je 1. maja 1944 raje izbrala smrt, kot da bi padla v roke okupatorjevim vojakom.



A danes, danes naši sinovi in hčere drugače mro:  
 S puško, s pištolo v roki, z bombo – mržnja v očeh,  
 A na ustih poslednji pozdrav domovini! ...  
 (*Mladina*, gorenjska izdaja, maj 1944, str. 3.)

Polna sovraštva do izdajalca domovine je pesem *Sinu – izdajalcu*, ki je s podpisom *On, ki te je preklel* izšla v sedmi številki ljubljanske izdaje *Mladine*. Oče je do sina izdajalca neizprosno in v osmih štirivrstičnih kiticah izraža ogorčenje nad njegovim dejanjem, zaradi katerega so fašisti sosede ali pobili ali pa jih odpeljali v izgnanstvo. V sovraštvu do lastnega sina zažge dom in se odpravi k partizanom. Svojo izpoved zaključuje z besedami:

Ta dom požgan, ki sem te v njem spočel!  
 Potlej, naprezi, stari, in med partizane!  
 Iskal te bom, in našel! Moje rane  
 zaceli tvoja kri!  
 (*Mladina*, ljubljanska izdaja, 1943, št. 10, str. 2.)

Nepodpisani sta pesmi s skupnim naslovom *Dvoje jeseni*, ki sta izšli v gorenjski izdaji *Mladine* 29. oktobra 1943. Prva je naslovljena z letnico 1941 in govori o obupu ter izgubljenosti ljudi, ki si na začetku vojne želijo le smrti. Druga pesem v prvi kitici predstavi popolnoma nasprotno razpoloženje v letu 1943:

Ko letošnjo jesen na večer mrak poseda,  
 oči žarijo nam v neznani luči,  
 osamljenost in strah nas več ne muči,  
 saj letos nismo več zgubljena čreda.  
 (*Mladina*, gorenjska izdaja, 1943, št. 8–9, str. 3.)

Pesnik nadaljuje v optimističnem duhu, saj čuti, da je jesen 1943 prinesla novo upanje in da je svoboda blizu. Optimističen pogled na prihodnost se kaže tudi v pesmi partizanke *Žive Ni zaman*, v kateri starček na mladeničevo vprašanje, ali je smiselno saditi hruške, čeprav ne bo dočakal njenih sadežev, odgovori z naslednjimi besedami:

Ne, dečko moj, učakal jaz ne bom  
 ne ene od teh hrušk, da dozori,  
 a ti jih boš in tvoj bodoči dom!  
 (*Mladina*, gorenjska izdaja, 1944, št. 12, str. 3.)

Poleg pesniških prispevkov je *Mladina* objavljala tudi reportaže, v katerih so avtorji pisali o resničnih doživetjih, običajno v prvi osebi, njihov namen pa je bil vplivati na bralčeva čustva. Dopisniki so v njih pripovedovali o prvih vtisih ob prihodu k partizanom, o partizanskih akcijah, o nasilju Nemcev nad civilnim prebivalstvom itd. Tako na primer eden izmed bolj nadarjenih piscev reportaž,

Miha Čop,<sup>20</sup> ki je bil tudi urednik pokrajinske izdaje *Mladine*, v reportaži *Ribičev mlin* pripoveduje o napadu gestapovcev in njihovih sodelavcev na domačijo Ribičevih v Cezanjevcih, kjer so se skrivali partizani. Napad je bil neuspešen, vendar ne toliko zaradi partizanskega odpora kot zaradi poguma mlinarjevega sina, petnajstletnega Janka, ki se je vračal s kurirske poti. Njegov odziv na dogajanje okoli domačega mlina je opisan kot herojski:

Janko, petnajstletni fantič, šibke postave in jasnih, odkritih oči je stal med njimi, brez strahu in mirne roke streljal. Zrušil se je drugi Nemeec. Kriknil je, zakrilil z rokami in omahnil. Zaregljala je brzostrelka. Mladi Janko je začutil rezko bolečino in čutil, kako mu lije iz ran kri. Zgrudil se je ... (*Mladina*, maj 1944, str. 5–6.)

Pesniška besedila in reportaže je prinašal tudi časopis *Mlada pest*,<sup>21</sup> ki tako kot *Mladina* spada med centralne liste. Izdajal ga je Pokrajinski komite Zveze komunistične mladine Jugoslavije, urejala pa Vilma Bebler, ki se je pod svoje prispevke podpisovala kot V. B. ali Špelca.<sup>22</sup> Leta 1943 je izšla ena številka, naslednje leto pa še tri. Vse številke so izšle v več izdajah, ki so jih razmnoževale različne tehnike. Prva od treh števil v letu 1944 je bila na primer razmnožena kar v sedmih izdajah, med njimi pa je precej razlik zlasti v oblikovanju glasila. Izdaji pokrajinske tehnike *Mlada* in tehnike *Skala* na primer vsebujeta več ilustracij, v izdaji tehnike *Snežnik* je z ilustracijo opremljena le ena pesem, ostale izdaje pa so brez ilustracij. Vsebinsko nekoliko odstopa le izdaja tehnike *Matajur*, ki je objavila Borovo pesem *V novi svet*.

### **Pokrajinski in okrožni mladinski listi**

Svoje mladinske liste so izdajali tudi v posameznih pokrajinah in okrožjih. Na Štajerskem je 1. avgusta 1944 izšla prva številka pokrajinskega glasila *Mladi tovariš*.<sup>23</sup> Poverjeništvu glavnega odbora Zveze slovenske mladine za Štajersko ga je izdajalo do februarja 1945 (štiri številke leta 1944 in dve številki leta 1945). Prvo leto ga je urejala Nada Praprotnik (*Mladina*, 6. 1. 1953, št. 1, str. 5), zadnji dve številki pa je uredila Olga Črvan - Vipotnik, ki je sodelovala že pri prvih štirih številkah (opomba na katalognem lističu Arhiva Slovenije). Uredniško politiko dobro predstavljajo naslednji izseki iz uvodne besede o pomenu časopisa, ki jo je avtor podpisal z imenom Marko:

Kaj vse bomo čitali v »Mladem tovarišu«? Da bo »Mladi tovariš« res mladinski list, bo odvisno od tega, koliko bo mladina vanj dopisovala. Naša prva naloga je, da bomo prav iz zadnjega kotička Štajerske pisali. /.../ Nadalje vse dogodke, ki se dogajajo na terenu, vse take stvari je treba opisati. /.../ Nadalje razni drugi dogodki iz narodno

<sup>20</sup> Miha Čop je padel leta 1944 v Mozirju v bojih z Nemci (Cesar 2007: 356).

<sup>21</sup> AS 1887, *Zbirka NOB-tiska*, periodika, t. e. 48.

<sup>22</sup> Izjava Vilme Bebler, 16. 7. 1980, katalogni listič Arhiva Slovenije.

<sup>23</sup> AS 1887, *Zbirka NOB-tiska*, periodika, t. e. 49.

osvobodilne borbe: moja prva sabotaža, ali kaka druga akcija. /.../ Dobre pesmi bomo tudi priobčili. Vse to je treba na lep način opisati. Če je možno, pošiljajte tudi slike ali ilustracije. Čitali bomo tudi politične dogodke, tako da bomo poučeni o političnem in kulturno-prosvetnem življenju ter iz organizacije. Sploh vse, kar more danes zanimati mladega Slovenca. (*Mladi tovariš, glasilo štajerske mladine*, 1. avgust 1944, št. 1, str. 1.)

Tudi na Gorenjskem je v pokrajinskem poverjeništvu Zveze komunistične mladine za Gorenjsko in Koroško najprej izhajala gorenjska izdaja *Mladine* (prva številka je izšla 1. maja 1943), ki pa se je ob osmi številki preimenovala v *Gorenjsko mladino*.<sup>24</sup> Urejali so jo Vinko Hafner, Miloš Zihelr in France Štiglic - Tugo. Uvodne članke je pisal Miloš Zihelr, vsebinsko pa ni odstopala od ostalih mladinskih listov (Vošnjak 1953: 4).

Zaradi dolgoletnega fašističnega zatiranja je bila na Primorskem potreba po slovenski besedi še večja kot drugod, kar nam dokazuje dvanajst različnih lokalnih listov ter največje število ponatisov centralnega tiska (Pšeničny 1978: 23). Avgusta 1943 so pričeli v Mladinski tehniki izdajati glasilo Zveze slovenske mladine za Primorsko *Mladi puntar*.<sup>25</sup> Novembra in decembra sta izšli še druga in tretja številka. Glasilo je najprej urejal Bojan Štih, kasneje pa Stane Stanič - Drejko, ki je bil tudi urednik primorske izdaje *Mladine*. Tiskali so ga v tehnikah Krn, Porezen, Skala, Mlada, Jug in v tehniki za Sever. Izdaje se razlikujejo po kakovosti, kar je seveda odvisno od tehničnih zmogljivosti<sup>26</sup> in drugih okoliščin v posamezni tehniki. O težavah so v drugi številki člani tehnike Mlada med drugim zapisali:

Tovariš Planinc naj nam oprost, če smo nehote skrajšale njegov uvodni članek. Ravno na tistem mestu se nam je matrica pretrgala, zato ga nekaj manjka. Vendar sta vsebina in smisel ostala neizpremenjena. Članek o osvobojenju Kijeva je tudi drugačen, kot ste ga nam poslali. Vašega so nam pojedle miši med hajko. Zato smo ga same še enkrat sestavile, kot pač vemo in znamo. (*Mladi puntar*, november 1943, št. 2, str. 16.)

*Mladi puntar* je bil bolj kot ostali mladinski listi namenjen branju v šoli, zato je prinašal tudi literarna besedila slovenskih klasikov in sodobnih avtorjev. V drugi številki glasila sta bili objavljeni Župančičeva pesem *Vseh živih dan* in Aškercjeva *Mi ostajamo*, v tretji številki Prešernova *Zdravljica*, v izdaji tehnike Krn pa še pesem Ivana Cankarja *Sultanove sandale*. Cankarju je bil posvečen članek *Ivan Cankar, borec za pravice zatiranih*. V tretji številki je bila objavljena črtica Franceta Bevka *Pogreb mladega puntarja*. Zapisal jo je v spomin na pogreb mladega fanta, ki mu je bil priča septembra 1943, nekaj dni po kapitulaciji Italije, ko se je mudil v Vipavski dolini. Žalujejoči so ga s prošnjo, naj spregovori ob grobu, spravili v zadrego. Medtem ko so se v sprevedu pomikali proti pokopališču, je

<sup>24</sup> AS 1887, *Zbirka NOB-tiska*, periodika, t. e. 43.

<sup>25</sup> AS 1887, *Zbirka NOB-tiska*, periodika, t. e. 49.

<sup>26</sup> Danes so v Arhivu Slovenije najmanj ohranjeni izvodi iz tehnike Jug, v katerih so besedila že skoraj neberljiva.

razmišljal o tem fantu, ki je kot mnogo njegovih vrstnikov pobegnil k partizanom in ga je mati našla šele hudo ranjenega na bojišču v Gorici. Fant je med prevozom domov izdihnil. Pisatelj je težko našel primerne besede, s katerimi je izrazil spoštovanje do mladega upornika. Črtica je poudarjeno čustvena: na pisatelja je naredil poseben vtis spokojni nasmeh, ki je počival na bledih pokojnikovih ustnicah; ta nasmeh ga je spremljal do pokopališča in ga zvalil v tihi pogovor s padlim mladeničem. Po vojni je Bevk črtico skupaj z drugimi partizanskimi zgodbami objavil v zbirki *Smeh skozi solze* (1959).

Kot v ostalih mladinskih časopisih je tudi uredništvo *Mladega puntarja* vabilo mlade k objavljanju prispevkov o svojih doživetjih, o pomoči partizanom, akcijah, pa tudi k objavljanju pesmi. V tretji številki je urednik Damjan objavil prispevek z naslovom *Pogovori* in obljubil mladim dopisnikom: »V tej rubriki vam bomo svetovali, kako in kaj pišite, da boste čimprej dosegli pravo znanje našega lepega jezika« (*Mladi puntar* 1943, št. 3, str. 19). Načrta ni mogel uresničiti, saj je bila to zadnja številka *Mladega puntarja*: januarja 1944 ga je nadomestila primorska izdaja *Mladine*.

Februarja 1945 je pričela Zveza slovenske mladine za Primorsko in Gorenjsko izdajati skupno glasilo *Glas mladih*.<sup>27</sup> Tiskano je bilo na Gorenjskem v tiskarni Donas, urejal ga je Stane Stanič - Drejko (Pšeničny 1978: 23), z linorezi pa opremil Janez Vidic. Izšle so tri številke, prva je bila dvojna (januar, februar), druga je izšla marca in tretja aprila. V tretji številki je bila objavljena črtica *Mladinec iz Trsta*, podpisana z imenom Janez. Preprosto zgodbo o nezakonskem sinu slovenske dekle iz Trsta, ki je pred fašističnim terorjem pobegnil v Jugoslavijo, na Dolenjsko, med vojno pa so ga kot partizana zajeli in usmrtili fašisti, bogatijo lirične prvine, ki se kažejo v odzivu na naravo (mladeničevo prisluškovanje laježu srnjaka, opis zime). Tipično za besedila v času NOB zvenijo povedi v uvodnem delu: »Narod hlapec je začel izpolnjevati oporoko hlapca Jerneja. V temnih očeh so zaživele skrite steze« (*Glas mladih*, april 1945, št. 3, str. 5).

Med okrožnimi glasili po raznovrstnosti besedil izstopa glasilo mladine kranjskega okrožja, *Glas mladine*;<sup>28</sup> prvo številko je novembra 1943 natisnila tehnika RT VII. OK Kranj. V letu 1943 so izšle štiri redne številke, dve novembra in dve decembra. Drugi letnik prinaša tri številke v januarju in februarju.<sup>29</sup> V nasprotju s stereotipi o protiverski naravnosti narodnoosvobodilnega gibanja je posebna božična izdaja (*Glas mladine*, december 1943), v kateri Terenski odbor OF slovenskega naroda vošči za božične praznike, poleg čestitke z ilustracijo pa ta številka vsebuje le nagovor ob prazniku.<sup>30</sup>

<sup>27</sup> AS 1887, *Zbirka NOB-tiska*, periodika, t. e. 42.

<sup>28</sup> AS 1887, *Zbirka NOB-tiska*, periodika, t. e. 42.

<sup>29</sup> Druga številka *Glasi mladih* iz leta 1944 ni ohranjena.

<sup>30</sup> Prispevki o praznovanju božiča so tudi v drugih časopisih. Utrinki s priprav na božične praznike so objavljeni na primer v *Glasi mladih* (februar 1945, št. 1, str. 4), več objav na temo božiča pa je v listih za otroke.

Uvodnik v prvo številko drugega letnika (januar 1944) je napisal Vinko Hafner in v naslovu zapisal: »Mi vstajamo! In vas je strah!« in v njem obsodil vse, ki so se povezali z okupatorjem. Uvodniku sledi Borova pesem *Hej, brigade, hitite ...* z nepodpisano ilustracijo. Pesem je še takšna, kot je bila v prvi verziji. Tretja kitica se namreč glasi:

Pride dan, ko z Ljubljano,  
zdaj nevesto prodano  
bomo šli pred svobode oltar!  
Hej, od naše gostije  
vrgli bomo pomije  
psom, ki danes so naš gospodar.  
(*Glas mladine*, januar 1944, št. 1, str. 2.)

Časopis je prinašal raznovrstne prispevke, od reportaž do pesmi. V prvi in drugi številki je izšla nepodpisana zgodba v nadaljevanju z naslovom *Mladina naj odloča*. Pripoveduje o mladeniču, ki je v nasprotju s svojim prepričanjem ubogal mater in vstopil v nemško vojsko. Smrtno ranjen je poslal materi očitajoče pismo, v katerem jo je obtožil, da je odgovorna za njegovo napačno odločitev. Drugačna podoba matere je predstavljena zgodbi *Gorjančeva mati*. Govori o materi, ki so ji ubili moža in sina, nato pa bi morala dati v nemško vojsko še osemnajstletnega sina, vendar je ta pobegnil k partizanom. Mati je ponosna, čeprav se boji, da bo morda izgubila tudi drugega sina (*Glas mladine*, januar 1944, št. 1, str. 5).

V vsaki številki glasila so objavljene pesmi, v katerih avtorji izražajo svoja čustva, žalost ob slovesu od padlih tovarišev, pa tudi tovarišev, ki odhajajo iz enote, vlivajo pogum in izražajo vztrajnost. V četrti številki prvega letnika (decembra 1943) na primer partizanka Neva v pesmi *Izgnanci* govori o trpljenju na tujih tleh – v izgnanstvu – in zaključuje z otožnimi verzi:

Z dnevi postave postajajo sence ...  
in ko se s trdim življenjem borimo,  
slutimo le, a ne vidimo  
sonca nad domovino.  
(*Glas mladine*, december 1943, št. 4, str. 4.)

Uredniki glasil so poudarjali preprostost izražanja, v poeziji naj bi bil izpostavljen kolektivni duh v boju proti sovražniku, v pripovedništvu pa stvarno pripovedovanje o partizanskih akcijah. Tudi zaradi tega so v besedilih redkejši osebnoizpovedni motivi in motivi narave. Izrazito poetičen je prispevek *Pravljica o studenčku*, objavljen februarja 1944 v tretji številki *Glasi mladine*. Avtorica, podpisana kot Alexandra, poetično opisuje pravljico lepoti, ki jo ustvarja žuborenje gorskega studenčka, zaključuje pa z idealističnim nagovorom mladincem, da so vsi del pravljice, saj je povsod

prodrla pesem studenčka – partizanov naših borcev za sonce – svobodo. Ti pojejo svojo pesem in ni daleč dan, ko bo imela pravljica neskončno lep resničen konec. Takrat bomo imeli vsi dovolj sonca svobode – sreča in blagostanje bosta zakraljevali v sleherni vasi doline – v osrčju velikih mest. (*Glas mladine*, februar 1944, št. 3, str. 5.)

Svoje časopise so izdajali ali poskušali izdajati tudi v drugih okrožjih. V Beli krajini je pričela Zveza slovenske mladine za Belo krajino junija 1943 izdajati ilustrirano glasilo *Mlada Bela krajina*. Prvo številko je ilustriral Franc Dremelj - Aco, številke 2 in 3–4 pa likovnik v Belokranjski tehniki Vinko Turk - Vanja, kasnejši član grafičnega ateljeja Centralne tehnike KPS. Drugi letnik je prinesel eno samo številko, posvečeno pripravam na II. kongres Zveze slovenske mladine in razmnoženo na kartonskem papirju, ker naj bi en izvod krožil od vasi do vasi (*Mlada Bela krajina*, 15. 12. 1944, št. 1). Okrožni odbor ZSM je prav gotovo načrtoval, da bo izšlo več številk drugega letnika, saj je na hrbtni strani glasila uredništvo povabilo mlade k sodelovanju in obljubilo, da bo poskrbelo za objavo najboljših prispevkov v *Mladini*.

Nekaj časopisov je kljub drugačnim namenom ostalo le pri eni številki. Eno številko so izdali na primer mladi na Kozjanskem (*Kozjanska mladina piše*, april 1945), pa tudi v novomeškem okrožju, kjer so poskušali izdajati svoje glasilo dvakrat: jeseni 1943 je izšel *Mladi tovariš*, glasilo zveze delovne mladine za novomeško okrožje,<sup>31</sup> verjetno marca 1944 pa je izšla še ena številka glasila *Mlada moč*.<sup>32</sup> Obe glasili sta bili namenjeni tudi pionirjem, ki jih je uredništvo na deseti strani *Mladega tovariša* tako povabilo k branju:

Starši in drugi ljudje pravijo, da ni treba otrokom nič vedeti. Ne pustijo vas, da bi čitali Slovenskega poročevalca in druge stvari. Sedaj pa smo pričeli tiskati poseben list za mladino in to je »Mladi tovariš«. Tu notri bo v vsaki številki napisano še nekaj za vas otroke. To vam bodo starši pustili čitati. (*Mladi tovariš*, 1943, št. 1, str. 10.)

Uredniki časopisov so si močno prizadevali širiti mrežo dopisnikov. Za vse bi lahko veljale besede urednika okrožnega časopisa tržaške mladine *Mladina na delu* (25. 8. 1944),<sup>33</sup> ki je zapisal, da si je uredništvo zastavilo dve nalogi:

Prvič mladino kulturno in drugič mladino politično vzgajati. Da pa lahko doseže ta smoter, je neobhodno potrebno, da mladina v njem sama sodeluje in to z raznovrstnimi članki, poročili, povestmi, pesmimi, prizori itd. (*Mladina na delu*, št. 1, str. 1.)

<sup>31</sup> Verjetno je izšla le ena številka glasila. Edini ohranjeni izvod hrani Dolenjski muzej.

<sup>32</sup> AS 1887, *Zbirka NOB-tiska*, periodika, t. e. 48.

<sup>33</sup> AS 1887, *Zbirka NOB-tiska*, periodika, t. e. 51.

## Vojaški mladinski listi

Prvi listi vojaških enot so pričeli izhajati že leta 1941. Pisani so bili na roko, pogostost izida je bila odvisna od vojaških razmer. V letu 1942 je imela že vsaka enota svoje glasilo, z ustanavljanjem brigad pa so nastala tudi brigadna glasila, razmnožena na ciklostil. Bataljoni in čete so še naprej izdajali svoje časopise, pogosto pisane na roko. Liste so pisali borci in komandni kader, jih sami razmnoževali in ilustrirali. Ko je dobila partizanska vojska s formiranjem divizij in korpusov značaj prave armade, so bili pri štabih ustanovljeni propagandni odseki, v katere so bili razporejeni predvsem kulturni delavci, ki so organizirali in vodili izdajanje listov ter brošur.

V Arhivu Slovenije hranijo dvajset<sup>34</sup> vojaških glasil za mladino, med katerimi so mnoga lično izdelana, opremljena z ilustracijami, včasih so naslovi napisani na roko. Vsebujejo prispevke borcev o njihovih akcijah, zapise v spomin na padle tovariše, veliko je pesmi, humorja, šaljivih oglasov. Odražajo duh, ki je vladal med soborci, željo po zmagi, po miru, včasih tudi domotožje. Besedila so običajno podpisana s partizanskimi imeni, včasih je imenu dodana funkcija avtorja. Kot lahko sklepamo iz uvodnikov v posameznih številkah, so imeli v nekaterih glasilih težave s prispevki, pogosto tudi zaradi premajhne samozavesti mladih borcev. Uredniki so spodbujali k pisanju, svetovali, besedila tudi popravljali. V prvi številki *Mladega strelca*,<sup>35</sup> glasila mladine Belokranjskega odreda, na primer urednik Tihomir takole svetuje partizanu Stanku: »Tvoj 'Domobran' je odlične vsebine, toda kakor sam vidiš, precej sem ga moral spremeniti, da se kitice med seboj rimajo. Zapomni si, da pesem brez rime ni pesem. Pa še kakšno pogruntaj, samo na rimo pazi!« (*Mladi strelec*, 1943, št. 1, str. 1).

Vsa ta glasila so bila namenjena mladini, izdajali so jih večinoma skojevci, iz same vsebine pa je razviden namen tega tiska. V prvi številki glasila *Mlada rast*,<sup>36</sup> ki ga je izdajal SKOJ v IX. brigadi, avtor uvodnika poudarja informativni in vzgojni pomen glasila, posebej pa izpostavlja tudi kulturni pomen:

/.../N/aša narodna vojska in naši mladi junaki niso zavrgli knjige in opustili kulturnega dela. Kljub naporom in trpljenju si najde naš mladinec časa, da vzame v roko svinčnik in napiše svoje doživljaje, svoje borbe in svoja junaštva in zato je njemu namenjen ta list, ki naj bo zrcalo njegovega življenja v vojski. Naj bo ta list dramilo našim talentom med mladinci. (*Mlada rast*, februar 1944, št. 1, str. 1.)

Uvodničar postavlja kulturo na častno mesto v boju za domovino; puška in knjiga sta si enakovredni. Od obeh je bil odvisen obstoj naroda, njegova identiteta. Od tod izvira želja po tem, da bi pisalo čim več ljudi. Seveda pa je bila ta želja

<sup>34</sup> V evidenci Arhiva Slovenije sta zabeležena tudi časopisa *Za svobodo*. *Mladinski list IV. bataljona Cankarjeve brigade* (izšli sta najmanj dve številki) in *Žepni časopis ZSM v Kraškem bataljonu v UB Simona Gregorčiča* (izšle so tri številke), vendar nimajo arhiviranega nobenega izvoda.

<sup>35</sup> AS 1887, *Zbirka NOB-tiska*, periodika, t. e. 49.

<sup>36</sup> AS 1887, *Zbirka NOB-tiska*, periodika, t. e. 48.

povezana tudi s potrebo, da obveščajo svet in domače o svojem življenju, delovanju, zmagah: »Naj zvedo preko našega glasila vaši očetje in matere, bratje in sestre, v kako neustrašen spopad ste se spustili z okupatorjem in narodnimi izdajalci, v poslednji hiši naj bo znano ime skojevcev IX. SNOUB« (*Mlada rast*, februar 1944, št. 1, str. 1).

Prva številka *Mlade rasti* prinaša tudi dve pesmi Franceta Kosmača: *Mlado rast* in *Beseda mladih*. V obeh pesnik postavlja v središče pozornosti mladega borca. V prvi poje slavo šestnajstletnemu mitraljezcu, ki »celo jih vrsto pokosil / je, nato sam padel zadet ...« (*Mlada rast*, februar 1944, št. 1, str. 3). Pesnik poje slavo njegovemu pogumu, saj »bi ne bilo pomladi, / če v brstičje ne pritekli / bi sokovi sveži, mladi ...« (prav tam). Za moto pesmi je pesnik postavil verza Mateja Bora: »Mladi rod vkoraka prvi / v sonce vriskajočih mest!« Bolj udarna pesem je *Beseda mladih*, ki jo začne z verzi:

Naj se rušijo domovi,  
 naj strahotno govore  
 puške, bombe in topovi,  
 v prah naj razdrobi se vse!  
 (*Mlada rast*, februar 1944, št. 1, str. 8.)

Tako bojevito začne svojo pesem, ki jo konča z zaobljubo mladine, da bo brez strahu branila domovino, dokler ne zasije svoboda. Obe pesmi, *Mlada rast* in *Beseda mladih*, spadata v pesniške začetke Franceta Kosmača<sup>37</sup> in po vojni nista bili več objavljeni.

Nekatera partizanska glasila so izhajala zelo redno in so prinašala raznolika besedila. Glasilo mladine V. SNOUB Ivana Cankarja *Mlade sile*<sup>38</sup> je na primer izhajalo v letih 1943 in 1944. Prvi letnik je prinesel tri številke, drugi pet. Mladi so v glasilu objavljali reportaže, pesmi, humor ipd. Posamezne številke se razlikujejo v likovni opremi. Večina ima ilustrirano samo naslovnico, med tekstom so vinjete, druga številka prvega letnika je opremljena z ilustracijami Pavleta Šimca,<sup>39</sup> prvo številko drugega letnika pa je z malimi ilustracijami opremil ilustrator, podpisan kot Juš, ki je tudi avtor nekaterih pesmi.

Mladinski tednik Gubčeve brigade *Nova mladina* je pričel izhajati marca 1944. Izšlo je devet števil, ki ravno tako prinašajo predvsem prispevke mladih borcev o njihovih doživetjih, akcijah, odzivih na razne dogodke. Med lepše opremljenimi glasili je list skojevcev iz VIII. SNOUB *Mladi junak*,<sup>40</sup> ki ga je

<sup>37</sup> France Kosmač je prvo pesniško zbirko *Pred pomladjo* izdal marca 1944 pri Propagandnem odseku XVIII. divizije NOV in POJ z ilustracijami Vita Globočnika, druga, *Partizanski soneti*, pa je izšla z ilustracijami Pavleta Šimca - Paja oktobra ali novembra istega leta pri Propagandnem odseku IV. operativne cone NOV in POS (Kalan 1975: 82).

<sup>38</sup> AS 1887, *Zbirka NOB-tiska*, periodika, t. e. 48.

<sup>39</sup> Opomba na katalognem listku Arhiva Slovenije.

<sup>40</sup> AS 1887, *Zbirka NOB-tiska*, periodika, t. e. 49.



opremil propagandni odsek, kot ilustrator pa je podpisan *tovariš Vaso*. Glasilo izstopa po tem, da so nekateri prispevki podpisani z imenom in priimkom (npr. Franci Tavčar, Martin Papič). Oblika glasila priča o pogojih dela: prva številka je tipkana na papirju z nizkim karom, naslovi so rokopisni. Med posameznimi prispevki borcev so verzi iz Prešernovega *Krsta*. Ostale številke so razmnožene na ciklostil in opremljene z ilustracijami. V tretji številki je med prispevki prevod Nazorjeve pesmi *Zmaj v bunkerju*, v četrti številki pa pesem Vide Brest<sup>41</sup> *Pogovor iz grobov*. V tej pesmi se pogovarjata tovariša, kako sta padla kot žrtvi domačih izdajalcev: enega so ustrelili, drugega pa so ubili s sekiro. Ko mlada mrtveca utihneta, je njun molk glasnejši od govovice.

.../Glasno obsoja Jude – izdajalce,  
molčita res, a ne molči planjava.

Ne čujeta v daljavi tam topov grmenja,  
sodrugov ne glasno prisego sveto?  
Prisegam: Tujcu, Judežem osveto,  
ni daleč, več, Slovani, odrešenje!  
(*Mladi junak*, julij 1944, št. 4, str. 1.)

Vida Brest sporočilo o odrešenju razširi na vse Slovane, kar v času osvobodilnega boja ni bila redkost. Zavest o pripadnosti slovanskim narodom je krepil celoten partizanski tisk, celo tisti, ki je bil namenjen najmlajšim.

Kot pri civilnih listih se pogosto tudi načrti za izdajanje vojaških listov niso izšli. Odredni skojevski list Jeseniško-bohinjskega odreda *Gorenjska mladina*<sup>42</sup> naj bi na primer izhajal vsakih štirinajst dni, a je izšla le ena številka novembra 1944. Večino člankov je napisal Ivan Gradišnik - Dimitrij, med drugim tudi opis vzpona peterice članov odreda, ki je po osvoboditvi Beograda odnesla na vrh Triglava slovensko zastavo.

## Zaključek

V primerjavi s civilnim osvobodilnim tiskom so vojaški listi za mladino bolj spodbujali literarno in likovno ustvarjalnost mladih borcev. Nekateri izmed njih so nadaljevali svojo umetniško pot tudi po vojni ter objavili vsaj del svojih besedil iz časa NOB (npr. France Kosmač, Majda Peterlin - Vida Brest), večina pa je po vojni literarno ustvarjanje opustila in so njihovi pesniški ali pripovedni poskusi ostali skriti v zbirki osvobodilnega tiska (glasil in brošur), ki jo hrani Arhiv Slovenije. Ker ohranjeni izvodi niso shranjeni v digitalni obliki, bodo čez nekaj

<sup>41</sup> Majda Peterlin - Vida Brest, ob začetku NOB stara 16 let, kmečko dekle, sekretarka SKOJ za notranjsko in trebanjsko okrožje, borka v Gubčevi in Cankarjevi brigadi, članica uredništva *Pionirja*. Pesmi je objavljala v različnih glasilih, leta 1944 je tehnika Gubčeve brigade izdala zbirko *16 pesmi Vide Brest*. Po vojni se je posvetila predvsem pisanju za otroke (Paternu 1995: 385).

<sup>42</sup> AS 1887, *Zbirka NOB-tiska*, periodika, t. e. 48.

let popolnoma neberljivi in jih ne bo mogoče raziskovati. Danes lahko iz vsebine še razberemo, da so bila partizanska glasila za mladino sicer precej politično-propagandne narave, vendar pa so spodbujala tudi literarno ustvarjanje, predvsem pa razvijala narodno in kulturno zavest ter tako skušala vplivati na oblikovanje »novih umetnikov iz ljudstva« (Komelj 2009).

Večina mladinskih glasil je objavljala tudi prispevke za najmlajše – pionirje –, čeprav so imeli ti svoje časopise, v katerih so bila literarna besedila še posebej skrbno izbrana, saj so bila namenjena pouku v partizanskih šolah. Na osvobodilni tisk za otroke (pionirje) sem opozorila le v uvodu, saj si zaradi obsežnosti in raznovrstnosti zasluži posebno obravnavo. Pregledi zgodovine mladinske književnosti obdobje med letoma 1941 in 1945 izpuščajo (prim. Blažič 2008: 177–187), najnovejša antologija mladinske književnosti *Pionirji na promenadi* (Svetina 2011), ki naj bi zaobjela čas med letoma 1920 in 1948, pa ne vključuje nobenega besedila iz osvobodilnega tiska, čeprav so med njimi tudi besedila, ki bi si to zaslužila.

## Vir

Arhivsko gradivo iz SI AS 1887. *Zbirka NOB-tiska, 1941–1945.*

## Literatura

- Blažič, Milena Mileva, 2008: Mladinska književnost v literarni vedi in v izobraževanju. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. Obdobja 25.* Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 177–187.
- Cesar, Emil, 2007: *Slovenska kultura v obdobju okupacije in narodnoosvobodilnega boja od 8. septembra do 9. maja 1945.* Ljubljana: Svobodna misel.
- Čampa, Marjeta, 1980: Prikaz mladinskega tiska v NOB. *Otroštvo v senci vojnih dni.* Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije. 120–123.
- Komelj, Miklavž, 2009: *Kako misliti partizansko umetnost?* Ljubljana: Založba /\*cf. (Oranžna zbirka).
- Kranjc, Cene, 1944: *Slovenske partizanske tiskarne v borbi za svobodo.* Propagandna komisija pri IO OF.
- Pavlič, Slavica, in Smolej, Viktor, 1981: *Partizansko šolstvo na Slovenskem.* Ljubljana: Borec.
- Paternu, Boris (ur.), 1998: *Slovensko pesništvo upora: 1941–1945. Prva knjiga.* Novo mesto: Tiskarna Novo mesto, Dolenjska založba, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Paternu, Boris (ur.), 1995: *Slovensko pesništvo upora: 1941–1945. Druga knjiga.* Novo mesto: Tiskarna Novo mesto, Dolenjska založba, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pšeničny, Vili, 1978: Nastanek in razvoj osrednjega časopisa mladih. 35 let Mladine – 1943–1978. *Mladina* 35/24. 23.

Smolej, Viktor, 1971: *Zgodovina slovenskega slovstva VII. Slovstvo v letih vojne 1941–1945*. Ljubljana: Slovenska matica.

Svetina, Peter (ur.), 2011: *Pionirji na promenadi: antologija slovenske mladinske književnosti med 1920 in 1948*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Knjižnica Kondor 336).

Vošnjak, Mitja, 1953: Spomini na prve čase Mladine. *Mladina* 10/1. 4.

Vošnjak, Sergej, 1980: O mladinskem tisku v NOB. *Otroštvo v senci vojnih dni*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije. 123–126.



# TEMATSKA STIČIŠČA PISATELJIC ZOFKE KVEDER IN JULKE HLAPEC ĐORĐEVIĆ: PRIMERI V ROMANIH *HANKA* IN *JEDNO DOPISIVANJE* – *FRAGMENTI ROMANA*<sup>1</sup>

---

Roman slovenske pisateljice Zofke Kveder *Hanka* (1918) in roman *Jedno dopisivanje – fragmenti romana* (1932) srbske ustvarjalke Julke Hlapec Đorđević poleg slogovnih in idejno-tematskih podobnosti povezujeta tudi podobni mednarodni poti avtoric in zanimanje za žensko vprašanje – ki ju je kljub številnim podobnostim v izbranih delih mestoma pripeljalo do različnih spoznanj. Obe sta predstavili lik intelektualke. V *Hanki* je intelektualka posegla v lastno intimo in poskušala razrešiti notranje razdore, medtem ko je v delu *Jedno dopisivanje* lik intelektualke predstavljen kot protipol čustvenemu moškemu subjektu. Roman srbske pisateljice je zanimiv tudi zaradi vključevanja lika Zofke Kveder v samo fabulo.

**Ključne besede:** Zofka Kveder, Julka Hlapec Đorđević, *Hanka*, *Jedno dopisivanje – fragmenti romana*, lik intelektualke, preseganje patriarhalnih vzorcev

## Uvod

Zofka Kveder in Julka Hlapec Đorđević sta pisateljici z začetka dvajsetega stoletja. Zofka Kveder je bila upornica tako v svojem življenju kot tudi v literaturi. Z veliko vnemo se je lotila razbijanja patriarhalnih vzorcev in jih vsaj na področju motivike telesnosti tudi dodobra načela. Osamosvojila se je v vsakdanjem življenju, določeno nepokornost prevladujočim vzorcem pa je pokazala tudi v

---

<sup>1</sup> Članek je nastal na podlagi diplomskega dela z naslovom *Zofka Kveder kot razbijalka patriarhalnih vzorcev v literaturi s poudarkom na motivu telesnosti (v primerjavi z izbranimi avtoricama srednjeevropskega prostora na začetku 20. stoletja)*, ki je pod mentorstvom red. prof. dr. Silvije Borovnik nastalo na Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete v Mariboru septembra 2009.

svojem pisateljskem delu, ko je skozi žensko perspektivo razgalila marsikatero zamolčano temo s področja telesnosti ženske in oblikovanja njene identitete (Borovnik 2008: 35). S srbsko pisateljico Julko Hlapec Đorđević Zofke Kveder biografski podatki ne povezujejo neposredno – vsaj ne sočasno. Kljub temu pa sta si njuni življenjski poti podobni do te mere, da je v njih moč zaznati podobne vplive in intelektualne dražljaje, ki sta jih bili deležni.

Julka Hlapec Đorđević je za razumevanje Zofke Kveder in njenega dela pomembna tako zaradi strokovnega prispevka o slovenski pisateljici (ki ji je namenila pozornost kot literarna kritičarka in prva avstro-ogrška doktorica filozofije; že leta 1928 je v *Letopisu Matice srpske* objavila prispevek *Iz praških dana Zofke Kvederove*, kasneje objavljen tudi v delu *Studije i eseji* (1935)) kot tudi zaradi svojega leposlovnega dela, romana v pismih *Jedno dopisivanje – fragmenti romana* (1932). Vpliv Kvedrove ni viden zgolj v vsebini romana, kjer se slovenska pisateljica (z začetnicama) pojavi kot osnovna motivacija dopisovanja (kar ni edinkrat, da jo kot literarno osebo zasledimo v literarnem delu), temveč tudi idejno in slogovno.

Tine Debeljak (1935: 106) med glavno žensko literarno osebo v romanu *Jedno dopisivanje – fragmenti romana* in slovensko pisateljico opaža precejšnjo podobnost. Delo je na prvi pogled slogovno in tematsko precej blizu romanu Zofke Kveder *Hanka* (1918), prav tako pa je tudi v strokovnih prispevkih Hlapec Đorđevićeve o Kvedrovi moč zaznati izrazito pozitivno naravnost.

Obe pisateljici sta bili v življenju deležni številnih mednarodnih vplivov, kar se do neke mere odraža tudi v njihovih delih. Zofka Kveder se je rodila leta 1878 v Ljubljani, delala je v Kočevju in Ljubljani. Leta 1899 je odšla v Trst, kjer je nekaj časa delala v uredniških slovenskih listov *Edinost* in *Slovenka*. Več kot pol življenja je preživela v tujini (v Zürichu, Bernu, Münchnu, leta 1900 se je preselila v Prago, kjer se je zapisala pisateljskemu poklicu, leta 1906 se je preselila v Zagreb, kjer je ostala vse do svoje smrti leta 1926). Kakor ugotavlja Vladka Tucovič (2006a: 84), je dejstvo, da je bila tudi večina njenih del napisanih (in izdanih) na tujem, premalo znano in izpostavljeno. Pisala in objavljala je v treh jezikih – slovenščini, hrvaščini in nemščini. Leposlovja v češčini ni pisala, za češke prevode v Pragi izdanih in objavljenih del je poskrbela pisateljčina prijateljica Zdenka Hasková (Orožen 1976: 222). Objavljala je v različnih domačih in tujih listih (*Slovanský přehled*, *České slovo*,<sup>2</sup> *Agramer Tagblatt*, *Domači prijatelj*, *Ženski svijet* in drugi – slednja dva časopisa je tudi urejala). Njen roman v pismih *Hanka* (1918) je napisan v hrvaščini – po mnenju Alenke Jensterle - Doležal (2008: 92) se »problem domačnosti, iskanja odnosa do

<sup>2</sup> Eva Miklavčičová je v svojem diplomskem delu (1998: 49–51) raziskovala pogostost in številnost objav Zofke Kvedrove v čeških časopisih (in objave o pisateljici). Te obsegajo 57 različnih časopisov – v tem smislu je bilo za pisateljico najproduktivnejše leto 1909, ko je iz Prage že odšla. Podatek kaže na to, da se je pisateljica v češkem literarnem prostoru pričela počasi uveljavljati – a ga je glede na čas, potreben za prepoznavnost, morda zapustila prehitro.

nacionalne skupnosti in jezika /.../ tako še bolj problematizira«. Jezik pisateljici ni predstavljal zgolj elementa lastne identitete, temveč je bil zavestno sredstvo izražanja, odločitev (po drugi strani je njen včasih že kar preveč sproščen odnos do jezika naletel na pripombe domačih in tujih kritikov (Cankar 1972: 148; Orožen 1976: 227; Matoš 1973 v Tucovič 2006a: 86)).

Julka Hlapec Đorđević je bila po rodu Srbkinja, poročena na Češko. Rodila se je v Starem Beču v Srbiji, na Dunaju, kamor se je po očetovi smrti preselila družina, je obiskovala zasebni francoski internat. *Leksikon pisaca Jugoslavije II* navaja, da je od tujih jezikov govorila nemško, francosko, angleško in madžarsko (glede na poreklo in kraje bivanja ter izobraževanja lahko sklepamo, da je praktičnosporazumevalno verjetno uporabljala tudi češčino in slovenščino). Na realki je maturirala, bila do opravljene mature iz klasičnih jezikov v Ljubljani izredna študentka slavistike na Dunaju, po opravljeni maturi pa redna. Leta 1906 je doktorirala in postala prva doktorica filozofije v Avstro-Ogrski. Istega leta se je poročila in se preselila na Češko, od koder jo je pot z možem kasneje zanesla še v Galicijo in zopet nazaj na Dunaj. Bila je sodelavka mnogih češko-jugoslovanskih društev, članica srbskega PEN-kluba, članica češko-slovaškega Narodnega nasveta v Pragi. Pisala je razprave o književnosti, kulturnih in socioloških problemih s posebnim poudarkom na ženskem gibanju, leposlovna dela, potopise. Sodelovala je pri časopisih in zbornikih *Letopis Matice srpske*, *Književni jug*, *Ženski pokret*, *Novi život*, *Češkoslovensko-jihoslovenska liga*, *Univerzitetški život*, *Književni sever*, *Život i rad*, *Jutro*, *Književne novine*. V času nacistične okupacije je živela v Pragi, kjer je bila pod nadzorstvom policije in preganjana. Umrla je v kraju Usti nad Labo leta 1969 (Boškov 1979: 46).

Zofko Kveder in Julko Hlapec Đorđević je povezoval literarno-ustvarjalni prostor Ljubljane in Prage ter podoben čas ustvarjanja. Julka Hlapec Đorđević je Zofko Kveder kot pisateljico poznala. O njej oziroma o praškem obdobju Zofke Kveder je objavila prispevek *Iz praških dana Zofke Kvederove* v prvem delu razprav *Studije i eseji o feminizmu* (1935), že prej objavljen v *Letopisu Matice srpske* (1928), kar kaže na to, da srbskemu prostoru Zofka Kveder ni bila neznana. Besedilo je slovenski pisateljici načeloma naklonjeno, mestoma je izrazito subjektivno.<sup>3</sup> Avtorica jo prepozna kot toplokrvno, vedno razneženo južnjakinjo (Hlapec Đorđević 1935: 183) ter jo zaradi njene brezobzirne iskrenosti poimenuje tudi z vzdevkom, ki so ga Kvedrovi dali prijatelji v Pragi, »neobrušeni dijamant« (prav tam: 184). Besedilo oriše tedanje kulturno in duhovno ozračje v Pragi, ki daje vtis, da, če odštejemo materialno pomanjkanje, Zofki Kvedrovi sploh ni bilo tako nenaklonjeno (prav tam: 182, 179). Julka Hlapec Đorđević poda ugotovitev, da je bila Zofka Kveder v svojih nazorih v jugoslovanskem kulturnem

<sup>3</sup> Vmesne vrivke subjektivnih opažanj v dotedanjem strokovnem delu Hlapec Đorđevićeve je opazila tudi češka kritičarka Jiřina Karasová (*Čehoslovačko-jugoslovenska revija* 1932: 417), ki avtoričinemu opusu vseeno priznava prevladujočo strokovnost, saj takšne čustvene vrivke srbska pisateljica uporablja predvsem za popestritev.

prostoru pred svojim časom in da je imela v sebi elemente »‘stare’ i ‘nove’ žene« (prav tam: 185), kar je bila tudi njena osebna tragika.

Osebno poznanstvo med pisateljicama bi bilo težko potrditi, saj je Kvedrova v letu 1906 (Orožen 1976: 220, 231), ko se je Hlapec Đorđevićeva priselila na Češko, Prago zapustila. Da do osebnega srečanja kljub številnim podobnim potem v življenju najverjetneje ni nikoli prišlo, lahko sklepamo po prvem pismu v romanu *Jedno dopisivanje*. V tem delu, za katerega Tine Debeljak (1935: 106) ugotavlja, da »je vsekakor avtobiografskega značaja«, avtorica posreduje informacijo, da pisateljice osebno žal ni nikoli poznala. Debeljak je srbsko avtorico označil kot dobro znano v slovenskih krogih in tudi kot precej dobro poznavalko slovenskih kulturno-političnih razmer.<sup>4</sup>

Emancipirana misel, borbenost, literarno ustvarjanje, skupno češko in južnoslovansko okolje so elementi, ki nakazujejo tematsko in idejno podobnost avtoric, stičišča v njunih delih, vendar pa med njima obstajajo tudi določene razlike. Julka Hlapec Đorđević je svoja strokovna spoznanja in misli pisala po prvi svetovni vojni, v 30. letih, torej v določeni časovni distanci, ki ji je dovoljevala tisto objektivno kritičnost, ki jo lahko prinese le oddaljenost od dogodkov. Opazovala je spreminjanje evropske zakonodaje, ki je dajala ženskam vse več pravic, bila je formalno izobražena in svoje misli, ki so bile nemalokrat drzne in revolucionarne, je lahko ustrezno znanstveno podkrepila in ubranila s svojo akademsko avtoriteto. Čeprav to ni pomenilo, da je družba njena spoznanja sprejemala bolj odprto, se je Julka Hlapec Đorđević lahko sklicevala na povsem znanstvene vire in ugotovitve, medtem ko se je Zofka Kveder opirala predvsem na svoja (sicer ostra in pronicljiva) opažanja.

### *Jedno dopisivanje – fragmenti romana*

Za sam naslov Stanko Korač (1982: 473) ugotavlja, da vsaj drugi del, torej *fragmenti romana*, delu ne ustreza, saj ne gre samo za fragmente, temveč za zaključeno zgodbo. Tudi Mladen A. Horvat (1932: 860) domneva, da poimenovanje dela ne izhaja iz ne celovitosti oseb in zgodbe, ampak gre bolj za način posredovanja zgodbe, torej za roman v pismih, ki dovoljuje časovne preskoke in izključuje vsevednega pripovedovalca.

Ženski pisemski roman je bil v Evropi priljubljen že dolgo, kljub temu da je bil omalovaževan kot »ženski«. V središče je bila velikokrat postavljena ženska, ki je svoje poglede najbolje izražala skozi pisanje pisem, kar je bilo nemalokrat edino

<sup>4</sup> Julka Hlapec Đorđević (1935: 185) na koncu članka o praškem obdobju slovenske pisateljice navaja, da so vsi podatki, uporabljeni v besedilu, povzeti iz ohranjenih dopisovanj Zofke Kveder z Zdenko Haskovo, Franom Govekarjem, Ivanom Lahom idr.; kar potrjujejo tudi pisma Frana Govekarja Zdenki Haskovi (Moravec 1983: 211–213); niso plod osebnega poznanstva s slovensko pisateljico. Neobstoječa (morda neohranjena) korespondenca med pisateljicama v rokopisni zbirki v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani prav tako potrjuje domnevo, da se pisateljici osebno nista poznali.



sredstvo umetniškega in intelektualnega udejstvovanja za žensko takratnega časa (Borovnik 2008: 39). Tine Debeljak (1935: 106) v *Domu in svetu* roman *Jedno dopisivanje* označi kot »zakonski roman«, ki ga zaznamuje feminističnoborben značaj.

V pisemskem romanu *Jedno dopisivanje* bralec podrobneje spozna dva pripovedovalca, aktivno vključena v dopisovanje. To sta Marija Prohaskova, s češkim politikom poročena srbska intelektuala srednjih let, in Oton Šrepan, poročen slovenski zdravnik. Marija z Otonom, svojo študentsko ljubeznijo, ponovno naveže (pisemske) stike zaradi pomanjkanja podatkov o pisateljici (omenjeni z začetnicama Z. K.), o kateri piše študijo. Na Otona se obrača, ker ve, da je v Pragi študiral istočasno kot pisateljica (Z. K.). Iz prvotnih pisem Marije izvemo skorajda več o omenjeni pisateljici (Zofki Kveder) kot pa o sami Mariji, medtem ko so Otonovi dopisi že od začetka osebni. Pisma si izmenjujeta od 10. 11. 192... do 17. 5. 192... v obdobju več kot enega leta.

Oton je nad ponovno navezavo stikov navdušen in iz vljudnega odnosa dveh znancev ta prerašča v vedno bolj zaupnega. Dopisovanje iz izmenjave strokovnih informacij preraste v intimen pisemski odnos, obujanje mladostnih (ljubezenskih) spominov. Pisni stiki kmalu niso več dovolj, skleneta se srečati v Kranjski Gori, kamor Marija pripotuje s svojo bolno hčerko.

Sčasoma se njuni pogledi na razvoj medsebojnega odnosa, ki kljub vedno večji zaupnosti ostaja platoničen, razlikujejo do te mere, da postane dopisovanje mučno. Oton se v svojo dopisovalko zaljubi, je depresiven, pripravljen biti nezvest svoji ženi. V njegovih pismih sčasoma ni moč najti ničesar razen opevanja Marije. Ta po drugi strani v kaj takega niti slučajno ne privoli – četudi se na Otona čustveno naveže –, saj ji predstavlja zvestega in potrpežljivega oboževalca, telesni stik odklanja. Sčasoma se dopisovalca vedno bolj oddaljujeta drug od drugega, Oton se izgublja v vrtincih čustev, Marija ostaja razumska, k takšnemu pogledu poskuša spodbuditi tudi svojega dopisovalca.

Še enkrat se srečata v Pragi, vendar se njuni poti že oddaljujeta. Otonova žena najde skrito korespondenco, kar sproži usodne premike v Otonovem razmišljanju. Za nastali položaj posredno krivi kar Marijo, saj mu je »zmešala glavo« in napravila življenje sladko-težko. Ta se na obtožbe odzove zavračajoče in ne pride takoj na dogovorjeno srečanje na Dunaj. Tudi konkretnega odgovora na njegovo vprašanje o skupnem življenju ne da. Po spletu nesrečnih okoliščin lahko iz konca romana sklepamo, da je Oton storil samomor.

### ***Jedno dopisivanje – fragmenti romana in Zofka Kveder***

Zofka Kveder ni nikjer v romanu omenjena s polnim imenom in priimkom, vedno le z začetnicama (kakor tudi osebe iz njenega življenja), vendar lahko po določenih podatkih iz besedila (kakor tudi iz zanimanja Hlapec Đorđevićeva za pisateljico) sklepamo, da gre za Kvedrovo. Kot mentor je omenjen F. G. (Fran Govekar),<sup>5</sup> kot mesto njenega bivanja na začetku stoletja Đorđevićeva skozi pisma Marije navaja Prago, kot najboljšo prijateljico češko pisateljico Dr. H. (Haskovo), govori o njeni naklonjenosti Ibsenovi ideji »živeti po zakonu lastnega jaza«, omenja tudi njeno obdobje v Trstu.

Tine Debeljak v oceni knjige navaja, da je moč s poznavanjem pisateljčinega kroga in češko-slovaškega prostora vsem literarnim osebam iz romana poiskati imena konkretnih oseb.<sup>6</sup> Roman prepozna kot izrazito avtobiografski; Marija Prohaskova po njegovem mnenju prav tako precej spominja na Zofko Kveder (1935: 106). V tezo, da Marija Prohaskova z začetnicama namiguje na slovensko pisateljico, v *Jutru* verjame tudi Božidar Borko (1932: 7), to opaža tudi Vladimir Jurčić v *Hrvatski reviji* (1933: 64).

### **Motiv samomora**

Roman *Jedno dopisivanje* se zaključi s samodestruktivnim dejanjem (oziroma namigom nanj), samomorom. Zofki Kveder je na področju motivike telesnosti najmanj uspelo razbiti prevladujoče patriarhalne vzorce ravno pri motivu samomora, ki je v njenem opusu predvsem pri ženskih likih relativno pogost. Ženska je še vedno podrejena svojemu čustvenemu dojemu, je pasiven

<sup>5</sup> O dejanskem mentorstvu bi težko govorili, saj se, sodeč po ohranjeni korespondenci, pogostejše in intenzivnejše dopisovanje med Franom Govekarjem in Zofko Kveder prične v zadnjem desetletju pisateljčinega življenja. Vsebinsko so največkrat aktualne razmere v Ljubljani, osebne ustvarjalne dileme (F. Govekar), kulturni prostor v Zagrebu, ustvarjalne ideje in naraščajoča osebna stiska (Z. Kveder). Fran Govekar sicer občasno da kakšen nasvet pisateljici (predvsem kar se tiče formalnih in ekonomskih vidikov pri objavljanju del), a to lahko prej razumemo kot prijateljski nasvet in odgovor na vprašanje Zofke Kveder kot pa dejansko mentorstvo (zapuščina Zofke Kveder, Moravec 1983: 127–135). Edino resnično kritiko in ustvarjalna priporočila je Fran Govekar zapisal v svojem zadnjem ohranjenem pismu Zofki Kveder pred njeno smrtjo, datiranjem 7. 9. 1926 (Moravec (1983: 354) ob tem opozarja, da pisateljica Govekarjevih pisem iz zadnjih dveh mesecev pred smrtjo ni ohranila, a je v zapuščini Frana Govekarja najti še tri pisma Zofke Kveder po tem datumu). V tem dopisu Govekar sprašuje Zofko Kveder, ali sploh še bere kaj slovenskega, saj je v njenem jeziku dela *Tri sestre* najti številne zastarele besede in oblike: »V jeziku si zaostala, slovničnega razvoja, pravopisa ne zasleduješ« (prav tam: 135). V tehniki ji priporoča več koncentracije in bolj dodelane značaje, jo spodbuja (»stil imaš izvrsten in fantazijo krepko« (prav tam)) in se ji na koncu opraviči, da jo poučuje. Na mentorstvo je Julka Hlapec Đorđević morda sklepala zaradi Govekarjeve zavzetosti in pripravljenosti na pomoč pri zbiranju podatkov o pisateljici po njeni smrti, o čemer piše Zdenki Haskovi v pismu z dne 7. 2. 1927 (prav tam: 210, 211).

<sup>6</sup> Lahko govorimo o romanu s ključem, kjer lahko podkovan bralec prepozna konkretne, obstoječe osebe – to je roman, ki s »številnimi signali razkriva in prepozna aktualno in preverljivo resničnost« (Zupan Sosič 2003: 54).

objekt lastne usode. Samomor je pogosto posledica travmatičnega pomanjkanja ljubezni v življenju. Pri večini literarnih oseb, ki pri Kvedrovi storijo samomor, je opazno ravno pomanjkanje le-te: bistvo lastnega življenja opirajo na druge – na ljubezen drugega –, odtujene so od lastnega subjekta. Pisateljica samomorov ne opisuje s sentimentalnostjo ali sočutjem; ponudi idejo, da samomor ni smiseln, saj je posledica napačnega razumevanja ženskosti (Mihurko Poniž 2003: 136). *Hanka* v istoimenskem romanu razdore v svojem življenju sicer preseže, vendar je v zgodnejših delih Zofke Kveder motiv samomora pri ženskih likih pogost. S samomorom sicer obtožijo družbo za nepravilnost in čustvene bolečine, proti katerim nimajo moči, a hkrati izrečejo tudi najhujšo obsodbo sebe in lastnega telesa (Fužir 2009: 47).

Marija Prohaskova v romanu Julke Hlapec Đorđević se s pojmom samomora sreča ob koncu romana, vendar njen dopisovalec že prej izraža izgubo življenjskega smisla: »Znam, da sem proklet i da moj život nema smisla« (Hlapec Đorđević 1932: 107). Otonove tožbe o nesrečnem zakonu in življenju zavrača, saj se počuti, da jih kot obtožbe naslavlja nanjo (prav tam: 127). Iz zadnjega Otonovega pisma je moč sklepati, da ima ta namen končati svoje življenje, ki ga dojema kot beg: »Bežao sam u mladosti od ljubavi, i bežim sada u starosti od života. Ne umem se vojevati« (prav tam: 130). Marija že v predhodnih pismih zavrača Otonovo zatopljenost v njuno skupno preteklost in njegovo sentimentalnost in malodušnost (prav tam: 111).

### **Motiv intelektualke**

Stanko Korać (1982: 473), srbski literarni zgodovinar, v delu Julke Hlapec Đorđević opaža, da je moškega prikazala kot manj razumsko bitje (in na neki način obrnila tradicionalne vloge), žensko pa kot njegovo nasprotje – inteligentnejšo, razumnejšo, bolj energično in doslednejšo. To bi lahko vsaj na začetku romana razumeli zaradi samega namena za vzpostavitev stikov. Vendar veliko večino intelektualnih razgovorov prične Marija in ne Oton. V nekem pismu Marija dopisovalca celo okara, ker ni komentiral knjig, ki mu jih je priporočila v branje. Julka Hlapec Đorđević dopisovalcu ni posvetila pretirane pozornosti (Oton je neizrazita oseba brez posebnih lastnih interesov – med njimi še najbolj izstopa želja po Mariji), Marijo pa je predstavila večplastno, na trenutke že prav neverjetno energično in odločno, saj predstavlja Otonu moralno in intelektualno oporo ter budilo. Ob tem Jurčić v *Hrvatski reviji* (1933: 64) v svoji sicer zelo negativni oceni, kjer je delo označil kot učbenik pisanja ljubezenskih pisem za mlade ljudi, zapiše, da je Marija edine čustvene besede sposobna podati skozi citate velikih literatov – svojih praktično ne najde; intelekt ji služi za krinko in skrivalnice.

*Jedno dopisivanje* je (tudi) glede na dejstvo, da se je srbska pisateljica zanimala za Zofko Kveder, zanimivo primerjati s pisemskim romanom slovenske pisateljice.

*Hanka* je Zofka Kveder napisala leta 1918 v hrvaščini (v slovenščini je v prevodu Marje Boršnik in Eleonore Kernc izšla šele dvajset let kasneje). V romanu je glavna literarna oseba prav tako intelektualka, a je predstavljena večplastno – enostranskega prikazovanja oseb je mnogo manj; predstavljene razlike so izpostavljene kot individualna razlikovanja v značaju. Hanka je samostojno misleče bitje, ki pa svojega intelekta ne predstavlja izrecno in neposredno kot prevladujočega dela svojih razmišljanj. Ob zunanjih dejstvih, ki jih lahko doživlja kot objektivne danosti, te poskuša dojemati tako racionalno kot tudi duhovno. »Hankina retrospektivna vračanja v preteklost tako nimajo le vloge seznanjanja bralke ali bralca z njenim preteklim življenjem, ampak ji omogočajo tudi ponoven premislek o lastnem odzivanju na te situacije« (Mihurko Poniž 2003: 69). Moški literarni liki so v *Hanki* označeni podrobneje kot v delu *Jedno dopisivanje*; Hanka se ne osredotoča le na enega samega moškega (čeprav Staszyński še vedno prejme večino njene pozornosti). Omenja brata, moža. Osredotoča se na individualne razlike med njimi, na razlike v mentaliteti narodov in manj na splošne moško-ženske psihološke razlike. Intima in notranji svet človeka pri njej nista sredstvo bega pred zunanjimi vplivi, temveč duhovne obogatitve posameznika. Kot prvoosebna pripovedovalka lahko Hanka poda le svoje videnje lastne realnosti; Marija v romanu Julke Hlapec Đorđević poskuša interpretirati tudi Otonovo doživljanje in situacijo.

To, da je Julka Hlapec Đorđević izpostavila lik ženske intelektualke, se kritikom ne zdi sporno, saj podoba izobražene ženske služi tudi slikanju dvoličnosti družbe in pričakovanjem le-te. Bralec težko verjame, da je ljubezen med dopisovalcem še vedno obojestranska in enakovredna, kakor si ta to rada zatrujeta, saj je miselna širina Marije uporabljena predvsem kot prikaz obratnega stanja pri Otonu. Jurčić v *Hrvatski reviji* (1933: 64, 65) opaza, da praktično ni Marijinega pisma, ki ne bi bilo opremljeno s strokovnimi citati in poučnimi nasveti, ter da mnoga lirična mesta in zapise, ki bi sicer zbuja toplino, takšno poučevanje utiša – kar je lahko za bralca utrudljivo. Marija je najbolj čustvena v opisu odnosa do otrok. Zopet v nasprotju z Otonom, ki čustva namenja predvsem njej, Mariji. Oton se posveča predvsem obujanju skupne ljubezenske preteklosti, slavljenju Marijinih odlik, samoobtoževanju zaradi miselne nezvestobe.

Marija je v nasprotju s svojim dopisovalcem predstavljena kot močna oseba z začrtanimi cilji (čeprav se tudi sama lovi v protislovja, ta običajno očita Otonu), ki je v odnosu nemalo pokroviteljska. Otonovega oboževanja se včasih brani, saj se zaveda nevarnosti nerealne mitologizacije; jasno je razviden predvsem njen razumski odnos. V pismih se dotika številnih tem: ženskega vprašanja, značaja Čehov, položaja Srbov in Slovencev, kulturnega udejstvovanja v Pragi, lepote narave, književnosti – omeni tudi Cankarjevo *Hišo Marije Pomočnice* (»Juče sam dočitala Cankarevu 'Hiša Marije Pomočnice'. Sve me je bolelo kao da bi se živo meso skidalo sa uda. Grozno! Koliko nagomilanog jada. Da ne znam, nikada ne bih verovala da je tu pripovetku napisao Slovenac, koji pravi utisak dobroćudnog, oportuniste, človeka bez žuči« (Hlapec Đorđević 1932: 66)). Ti deli, s katerimi želi Marija zbuditi intelektualno pozornost Otonu (in pisateljica posredno bralcu),

sčasoma postanejo predvsem tema poučevanja manj razgledanega v odnosu in ne toliko izhodišče za globlja razmišljanja.

Tudi v romanu Zofke Kveder je osrednja oseba intelektualka, Hanka. Je Poljakinja, poročena z Nemcem, ki naslavlja pisma na svojega odsotnega sonarodnjaka. Dialog je fiktiven, prej pomeni pogovor »Hanke s samo sabo, ozaveščanje in refleksijo nad realnostjo« (Jensterle - Doležal 2008: 90). Skozi roman je razvoj Hanke kot neodvisne osebe viden kot njeno fizično pa tudi duhovno osamosvajanje – po Katji Mihurko Poniž (2003: 71) pa se iz prvih Hankinih pisem Kazimirju razkriva njeno sprejemanje tradicionalne podobe ženskosti, kjer je Drugi, njen moški naslovnik, nujen posrednik, ki ji posreduje odsev njene lastne osebe.

Hanka in Marija razmišljata o razlikah med narodi, etničnimi skupinami, o njihovih mentalitetah, prednostih in slabostih. Sicer svobodomiselnja Hanka sledi antisemitistični nestrpnosti. Marija Poharkova se tovrstnih vrednostnih sodb izogiba. Mestoma je sicer moč zaslediti kakšno subjektivno obarvano pripombo na račun Slovencev (Hlapec Đorđević 1932: 17); Debeljak (1935: 2) ob tem ugotavlja, da pisateljica sicer »precej dobro pozna slovenske kulturno politične razmere, vendar pa pripombe na naš račun niso vselej točne.«<sup>7</sup>

Praga je omenjena v obeh romanih. V *Hanki* kot eno od vojnih mest, kjer glavna literarna oseba pomaga kot prostovoljka, v delu *Jedno dopisivanje – fragmenti romana* kot mesto, kjer Marija živi. Obe ženski prevzema občutek tujstva, odtrganosti od izvira – obe ga premagujeta s samorefleksijo in aktivnim delom.

## Zakon, ljubezen

Korać (1982: 473) za *Jedno dopisivanje – fragmenti romana* navaja, da je to edini srbski pisemski roman med obema vojnama in eden izmed redkih, ki se ukvarjajo z ljubezensko tematiko, saj je večina avtorjev tega časa posvečala pozornost moderni odtujenosti, ki je odvzemala smisel vsemu, tudi ljubezni. Ugotovi, da se je Julka Hlapec Đorđević tematiki ljubezni posvetila kot intelektualna pa tudi čustvena ženska, kar kaže na to, da je ljubezen kljub mnogim občečloveškim tematikam še vedno v središču pozornosti. Toda pisateljica v romanu ženske ni

<sup>7</sup> Julka Hlapec Đorđević je v Sloveniji sicer preživela kar nekaj časa. V romanu Marija pod krinko znanstvene objektivnosti velikokrat poda tudi povsem subjektivno in avtobiografsko obarvana spoznanja avtorice. Njen odnos morda nekoliko izvira iz jugoslovanske unitaristične ideje, ki so se ji Slovenci v tistem času upirali – eden izmed glasnikov upora je bil tudi duhovnik dr. Korošec (Marija Slovence označi kot klerikalce po potrebi). Da njena sodba kljub določenim pikrim besedam ob Cankarjevi *Hiši Marije Pomočnice* ni tako ostra, kot se zdi na prvi pogled, da bolj velja Otonovi intelektualni otopenosti kot celotnemu narodu, dojamemo ob njeni prizadetosti, ko je priča, kako slovenski duhovnik blati Srbe. Ob tem zapiše tudi, da so Slovenci v svojem patriotizmu zvesti in širokogrudni (prav tam: 66, 67).

želela osredotočiti na idejo ljubezni, zato je velik delež tematizacije ljubezenskih odnosov položila v besede moškega.

Marija se jezi na svoje otroke, ki so prevzeli očetova pričakovanja in vzorce: »Svi misle da sam radi njih na svetu, i da nemam drugih dužnosti i interesa nego onih koji se odnose na njih« (Hlapec Đorđević: 78). Zaveda se, da svoje sreče ne more graditi na drugih, temveč je ta odvisna predvsem od nje: »Pre sam uzrok svoje depresije i zlovolje videla u mužu, danas sam u toliko pravedna da ne činim njega odgovornim za sve što me tišči i vređa« (prav tam: 11). Julka Hlapec Đorđević podobno kot Zofka Kveder zagovarja mnenje, da mora biti ženska najprej sama izgrajena in s sabo zadovoljna osebnost, da je lahko enakovredna in zanimiva družica. Hanka se zaveda, »da zgolj v ljubezni do moškega ne more odkriti svojega jaza« (Mihurko Poniž 2003: 73).

Vendar je zakon element, kjer se Hanka in Marija razlikujeta. Čeprav nobena zavestno ne sprejme patriarhalnih pričakovanj, ki jih ima do njiju kot zakonskih žena družba (in njuna moža), Hanka z njimi dejansko prelomi in se jim upre. Sklene, da bo moža zaradi odtujenosti (ter njegovih prevar) zapustila. Na zakon ne gleda brezpogojno negativno, le smisla vztrajati v odtujenem odnosu z možem ne vidi. Marija, ki svoj odnos do institucije zakona besedno podrobneje utemelji (in zablodam v zakonu nameni več misli in zapisov kot Hanka), tega ne stori, niti ne namerava (v svojih izjavah se pogosto zapleta). Na začetku ji je zakon potreben zaradi otrok (samo zaradi njih), a so nujno potrebne prilagoditve dvajsetemu stoletju (Hlapec Đorđević 1932: 11). Kasneje se zgraža nad mnenjem, da je zakon nujen za žensko eksistenco, a tudi prizna, da je sama izvedla zelo nepremišljen skok vanj, »salto mortale« (prav tam: 23). Mož ne podpira njenega stalnega izobraževanja in javnega udejstvovanja kot intelektualke. Po njenem mnenju je v sodobnosti za razmišljujočo in tenkočutno zrelo osebo zakon nemogoč, saj ena oseba ne more »zadovoljiti estetične, erotične, intelektualne, socialne i finančne želje, i to kroz ceo život« (prav tam: 37). A Marija Otonu piše tudi, da svojega moža ne bo nikoli zapustila in da mu bo »do smrti iskreno odana drugarica, voljna da ga neguje i hrani, nošena željom da mu učini život ugodnim, kolikogod je to u njenoj moći i ma bilo to skopčano s velikim žrtvama« (prav tam: 46).

Pri *Hanki* platonska ljubezen nikoli ne prerase v fizično, Kvedrova razreši vprašanje spolnosti z abstinenco, vzdržnostjo. Fizičnemu stiku je najbližje poljub, do katerega nikoli ne pride. »Ljubezen s travmo telesnega kot polja kulturno nedovoljenega se izrazi kot kastrirana želja, v retrospektivi je prepovedana ljubezen, ki ne vključuje telesnega, ljubezen, ki je ne uničijo simbolni kodi družbe« (Jensterle - Doležal 2008: 91). Hanka ob poljskem zgodovinarju Staszyńskem oziroma šele kasneje, ob njegovi odsotnosti, spoznava svoje duhovne razsežnosti in sposobnosti, zato je področje, ki bi jo lahko determiniralo ali omejilo, umaknjeno na stran. Pri tem ne gre dvomiti o pomanjkanju telesne želje, gre le za njeno vztrajno neuresničenje. Kazimir vse bolj postaja Hankin

idealizirani Drugi – ki pa v resničnosti ne more obstajati (Mihurko Poniž 2003: 73). Vprašanje telesnosti je razrešeno s smrtjo ideala moškega.

Marija v delu *Jedno dopisivanje* se odloči za spolno abstinenco v odnosu z ljubljenim moškim zavestno in z ubesedenimi argumenti. Tako Oton kot ona sama se z moralno obteženostjo spominjata svojega prvega intenzivnejšega skupnega telesnega stika – še po toliko letih z zavestjo o napačnosti le-tega. Iz zapisov obeh gre sklepati, da verjetno ni šlo za spolni odnos, temveč le za strastno poljubljanje, ki je v obeh odprlo vrzel, ki je nista znala preseči. Oton je bil presenečen nad lastnim odzivom, saj je bila Marija zanj »nad svima drugim ženama ... svetinja« (Hlapec Đorđević 1932: 20). Tudi Marija je po lastnih besedah imela moralnega mačka (prav tam: 21), a bolj zaradi zavedanja, da naj bi telesnemu stiku sledil njej tako neljub zakon. Svoje nelagodje po dogodku z Otonom zakrije s ciničnimi retoričnimi vprašanji o zakonu: »Udavati se a ne znati još dobro Pitagorin zakon? Spustiti se sa eteričnih visina Duzinih suza, Baudelairovih pesama, Debussyovih etuda u prozaično atmosferu perina i kolača?« (prav tam: 21). Sami telesnosti, spolni želji Marija na tem mestu ne nameni mnogo besed, temveč se izvije s splošnimi ugotovitvami, da je ljubezen eno, zakon drugo, starševstvo tretje, ter ne dovoli vpogleda v svojo intimo.

Marija ima kljub močnim argumentom o družbeni vlogi ženske kot duhovnega bitja verjetno kar nekaj odprtih vprašanj na področju telesnosti, na kar nakazuje tudi njena izbira moških. Pri tem uporablja podobno tipizacijo, kot je tista, ki jo prezira pri moških. Partnerji ji niso enakovredni, so »tipusi«: Oton jo privlači, ker se (do usodne noči) ne ukvarja z njeno telesnostjo, mož je dolgotrajno odsoten, kar ji omogoča njeno osebno »renesanso«. Poudarja, da se tako lažje ubrani banalnosti, ki so posledica dolgoletnega zakona (prav tam: 11); o svojem kasnejšem, mnogo mlajšem (platonskem) ljubimcu pa pravi: »Ništa muškaračkog, agresivnog; neizrazit feminizni tip sa gustom plavom kosom« (prav tam: 29, 30). Na podlagi izkušenj ugotavlja, da se »u ženi ne traže individualne, nego samo seksualne čari« (prav tam: 30). Sklene izpostaviti vse svoje ostale lastnosti in zatreti telesno plat. Življenje si izpolni z nenehnim izobraževanjem, javno dejavnostjo, požrtvovalno skrbjo za otroke. Ne ignorira telesne želje, zato ker bi jo presegla, ampak zato, ker jo je potlačila – zanikala je pomembnost telesa pri oblikovanju človekove identitete. S tem Marija ni dosegla tistega cilja, ki se ga je Zofka Kveder s *Hanko* dejansko dotaknila – ni presegla razkola v sami ženski, v njenem telesu. Slovenska pisateljica je z intimo (kljub kastraciji telesne želje) soočila dve zreli osebi, ki tako prerasteta idealiziranje svojega bližnjega.

## Mati

Tudi Marija je tako kot Hanka mati. Hanka je nekaj časa ločena od svojih otrok ravno zaradi ločitve od moža, s katerim ne vidi več prihodnosti. Kljub ljubezni do otrok je pripravljena tvegati njihovo začasno izgubo, saj uvidi nesmiselnost vztrajanja v zakonu. Takšno možnost Marija odločno zavrne: »Napustiti decu? Nikada, ni za koga i ni za ni šta na svetu!« (prav tam: 70).

Harmoničen odnos matere z otroki kljub najboljšim namenom ni zagotovljen vnaprej in še takšno žrtvovanje ne prinese nujno hvaležnosti. Hanka primerja odnos svojih otrok do nje s svojim do lastne matere. Otrok je lahko staršu tuj – a je vendar njegov. Hanka se zaveda možnosti, da so si starši in otroci duhovno tuji, a vendar so vezi med njimi, ki se jih ne da spregledati, kar spozna ob boleznih in smrti svoje matere. Hankini otroci so raznoliki posamezniki, samostojne osebe, ki sicer materi mentalno niso toliko blizu. Zofka Kveder je v svojih besedilih nasploh ubesedila odnos matere in otroka kot nekaj nestatičnega in spreminjajočega se.

Marija je izjemno požrtovalna mati, vseskozi skrbi za bolno hčer, vendar o tej izvemo malo. Marija posredno velikokrat zavzame identiteto matere, tako do svojih lastnih otrok kot tudi do Otona. Opisu svojih otrok nameni en sam odstavek:

Imam dve kćeri (od 17 i 14 godina) i sina (od 12). Najbolje harmoniram sa starijom kćeri. Mlađa mi zadaje brige zbog svoga egoizma. Sin je nepoverljiv, pedantan i neizmerno štedljiv, kao njegov otac. Vrlo ih volim, iako me svojom burnom vitalnošću katkada nerviraju. (Prav tam: 12.)

Veliko več izvemo o Marijinih skrbih za bolno hčer, o njenih občutkih pri tem – o osebnostih otrok skoraj nič; bolna hči je objekt nege in skrbi. Lahko bi razumeli, da svojemu ljubimcu ne piše toliko o svojih otrocih, vendar bi to lahko bilo tudi vodilo v razmišljanje, da je njeno žrtvovanje za otroke (zaradi katerih ne zapusti mučnega zakona, a vendar odnosa z njimi ne predstavi podrobneje, kljub temu da svoje delo zanje omenja relativno pogosto) morda le nemo prikimavanje patriarhalnim vzorcem. Toda Marija Otonove komplimente ob začetkih dopisovanja, da je v skrbi za svoje otroke idealna mati, ki vidi srečo le v njih, zavrne – in izpostavi razkorak med pričakovanimi vzorci preteklih generacij in dilemami, s katerimi se srečuje kot sodobna ženska: »Pod 'Idealnom majkom' predstavljate Vi zacelo tip matere kao što je bila moja mama i veliki deo njene generacije. Za njih su deca zbilja sve, ličnog života one nisu imale. U decu su te matere polagale sve svoje želje, nade i ambicije« (prav tam: 29). Materinska ljubezen ni enoznačni in samoumevni pojav, Marija pa si želi z Otonom dopisovati v prvi vrsti kot ženska in intelektualka – »/t/ežišče svoga Ja mora svaki položiti u sebe i ni u koga drugoga« (prav tam: 29).



### **Odzivi na *Jedno dopisivanje***

Najostrejšje kritike je roman *Jedno dopisivanje – fragmenti romana* doživel v *Hrvatski reviji*. Poleg že navedenih očitkov je bila kritike deležna še avtorica osebno. Jurčić zabavlja čez izbrano ljubezensko tematiko in čez dejstvo, da je avtorica svoje ime v leposlovnem delu opremila še z akademskim naslovom – njegov končni zaključek je, da je to knjiga za žensko publiko (Jurčić 1933: 64, 65).

Horvatu (1932: 860) v *Životu i radu* se po drugi strani roman zdi zrelo in uspešno delo. Pisateljica je po njegovem zelo dobro poznala tematiko, o kateri je pisala. Slog pisanja označi za svež, zgodbo za smiselno, tematiko kot vedno aktualno. Kritik tukaj hvali praktično iste stvari, ki jih kritik v *Hrvatski reviji* napada. Po Jurčiću (1933: 64) je v tekstu mnogo odvečnega oziroma banalnega: od ljubezenskih poimenovanj do neštetihih citatov in znanstvenih podkrepitev misli. Horvat (1932: 860) nasprotno zapiše: »Nema ničega nepotrebnog.« Isti kritik nato hvali psihološko podkovanost avtorice, Jurčić zapiše nasprotno, da pisateljica ne obvlada psihologije, da tekst poka od sentimentalnosti in da je zgodba neverjetna (Jurčić 1933: 65). Bolj kot resničnemu analiziranju romana in idej, ki jih je pisateljica spretno utemeljila in pokazala na ujetost subjekta med pričakovanji družbe ter lastnimi željami, se kritika posvečata avtorici osebno; eden jo hvali, drugi graja.

Tine Debeljak se v članku v *Domu in svetu* od vrednotenja same avtorice oddalji in se osredotoči na delo z vsemi slabostmi in prednostmi vred. Izpostavi predstavljeno razdvojenost subjekta, nujnost ženske izobrazbe in vstopanje v javno sfero. Opozori na izrazito borbenost samega sloga pisanja, na netočnosti pri pripombah o slovenskem prostoru, a hkrati tudi na močno sporočilo: življenje pod okriljem družbenih predsodkov in brez ljubezni je – prazno (Debeljak 1935: 106).

Češka kritičarka Karasová v *Čehoslovačko-jugoslovenski reviji* sicer pisateljici priznava miselno ostrino, ki pa jo je v svojem leposlovnem delu morda preveč podredila želji, da bi delo nagovorilo čim več ljudi. Tematika je privlačna, oblika pisma se ji zdi za posredovanje raznovrstnih idej še najlažja – a pisateljica se je pri tem ujela v nekoliko pasti: kritičarka Hlapec Đorđevićeva očita zdrse v popularne banalnosti (Karasová 1932: 417, 418).

## Odzivi na *Hanka*

Irena Selišnik (1999: 15) o hrvaških odzivih na roman *Hanka* ugotavlja, da pisateljico »zagrebška kritika spet neusmiljeno raztrga«. Silvija Borovnik (2009: 43) piše o posmehljivih in žaljivih ocenah in ob tem navaja eno izmed njih: »Prilичno je stradala umetnost u rukama gospođe Kveder, i politika i filozofija.« Omenja možnost, da je bil roman *Hanka* slabo sprejet tudi zaradi pisateljičinega jasno izraženega antisemitizma. Dunja Detoni - Dujmić (2009: 52) navaja kritika Kašanina, ki se je rogal svojevrstnemu svetovljanstvu pisateljice in njenega dela: »Kvederova je Slovenka koja je postala Hrvatica a piše o Poljakinji udanoj za Nijemca, zaljubljenoj u Poljaka, koja živi u Pragu«, da pa so določeni kritiki (Radošević), četudi z nelagodjem, pripomnili, da je pisateljica vendarle »do drskosti intimna i iskrena« (prav tam). Ob tem lahko v pripombah (Boršnik, Kernc 1938: IX) v prvi slovenski izdaji *Hanke* preberemo, da prepričanje Zofke Kveder o nenaklonjenosti kritikov v hrvaških časopisih in revijah vendarle ne drži popolnoma – besed Dragutina Prohaske (prav tam) v *Hrvatski njivi* »riješena okova nacionalnih, dignuta iznad lokalnih, državnih, historijskih pitanja, mogla je autorica da progovori slobodno kao žena« kljub številnim pripombam kritiki ne gre razumeti kot popolnoma odklonilno mnenje. Prav tako je zelo verjetno, da Zofka Kveder ni bila seznanjena s kritiko Julke Hlapec Đorđević v reviji *Književni jug*, ki je roman *Hanka* označila kot resnično dobro knjigo (prav tam: XI).

Irena Selišnik (1999: 16) ob analizi odzivov na roman *Hanka* povzema ugotovitve, zapisane že v pripombah ob prvi izdaji, da je bila objavljena ena sama utemeljena kritika, »ki je ni pogojevala politična pripadnost ocenjevalca«, in sicer ocena Ivana Dvornika (1918: 162) v *Domu in svetu*. Dvornik je pozdravil knjigo, ki »slika, kako se ženska dvigne zoper teptanje kulture, zoper prelivanje krvi«, in romanu pripisal visoko oceno, vendar je avtorici očital tudi določene slogovne površnosti, kot so predolga pisma in pretirana gostobesednost (prav tam: 163).

Ivan Lah (1918: 1) je v *Slovenskem narodu* izpostavil idejno sporočilo knjige, »ki je pisana iz tisoč milijonov src, knjiga, ki smo jo tolikrat iskali v teh težkih časih, knjiga, ki nam govori vso resnico sedanje dobe«, in hkrati ugotavljal, da smo lahko zaradi poguma in odločnosti, ki ga je avtorica potrebovala za takšno delo, nanj še bolj ponosni. Lah (prav tam: 2) se nadalje posveti še pisateljici in o romanu *Hanka* zaključí: »Brez dvoma je najboljšje Zofkino delo.«

V poročilu v *Domovini* kritik ob razpravljanju o romanu zapiše še priporočila za jezikovno in kulturno zблиževanje med južnoslovanskimi narodi – morda je bil ravno ta politični element, ki so ga nekateri prepoznavali oz. tudi zlorabljali v interpretacijah *Hanke*, tisti odločilni dejavnik, zaradi katerega *Hanka* na Hrvaškem ni naletela na boljše odzive (Boršnik, Kernc 1938: XIII).

## Sklep

Pri primerjavi romanov *Hanka* in *Jedno dopisivanje* se je treba zavedati, da je *Hanka* po mnenju nekaterih raziskovalk in raziskovalcev Zofke Kveder najbolj dovršeno in zrelo delo, v katerem je pisateljica literarno obtesala svojo siceršnje izrazno neposrednost. Z enotnostjo pripovedne situacije, pogledom vase in kritično refleksijo preteklih dogodkov je v *Hanki* preseгла preprosto fabulo in zarezala globoko v človekovo intimo. Julka Hlapec Đorđević je bila bolj kot pisateljica znanstvenica, teoretičarka in leta 1932, ko je *Jedno dopisivanje* izšlo, v fazi končnega oblikovanja feminističnih idej, ki jih je čez tri leta zapisala v *Studijah i esejih o feminizmu* (prvi del). Z romanom je želela nagovoriti več ljudi kot s strogim strokovnim tekstom – in se pri tem zapletala v ustvarjalne pasti, ki jih ni bila vajena. Z današnjega stališča bi lahko to dvojnost razrešila tudi v obliki kolumne ali bloga, v svojem času pa je tvegala z leposlovnim delom – in prejela precej mešane odzive.

Zofka Kveder se je s *Hanko* osredotočila predvsem na individualno psihologijo in ne na golo iskanje in posplošeno slikanje razlik med moškimi in ženskami. Moškemu priznava enakovreden intelekt in čustva. Želi mu biti ne samo ljubica in mati, temveč tudi enakovredna partnerica in družica. Seveda se zaveda, da to ne bo mogoče z vzgojo, ki deklicam odreka vsakršne intelektualne ambicije (Borovnik 2008: 40), a iz njenega čustvovanja je moč slutiti preseganje te bolečine ob dvojni vzgoji. Julka Hlapec Đorđević je v delu *Jedno dopisivanje* na primeru Otona in Marije prikazala, da se erotična želja ne povezuje nujno z ljubeznijo in zakonom, vendar v nasprotju s Kvedrovo, ki je vseeno ponudila nekaj ženskih in moških literarnih likov, ki so se podali na pot zadovoljitve svojih želja izven predpisanih vzorcev, druge možnosti in izbire ni podala.

*Jedno dopisivanje* morda ni največji leposlovni dosežek – Hlapec Đorđevićeva je večji pečat pustila v publicistiki in strokovnih družboslovnih prispevkih, kjer je klišejske tipizacije ostro napadala.<sup>8</sup> Njen roman kljub temu ponuja pomemben dvom o smiselnosti pričakovanj družbe, ki se jim posameznik podreja; Svetlana Slapšak (1996: 87) določena sporočila tega romana, ki so bila »zamrznjena« več desetletij, danes prepozna kot bolj aktualna kot kdajkoli prej. Roman srbske pisateljice posreduje idejo, da se potencial za uresničitev lastne življenjske poti ne nahaja izven človeka, temveč v njem samem, in posredno sporoča tudi, s katerimi vprašanji in družbenimi pričakovanji so se ukvarjale avtorice takratnega časa, ko so se poskušale uveljaviti kot ustvarjalke in intelektualke.

<sup>8</sup> Svetlana Slapšak (1996: 89) študije Julke Hlapec Đorđević prepozna kot koristne za študentke ženskih študij, aktivistke, raziskovalke feminizma, njena dela pa so aktualna še danes. Da je Julka Hlapec Đorđević kot avtorica in teoretičarka še vedno zanimiva, saj še vedno velja za eno izmed bolj progresivnih avtoric in aktivistk (Velikonja 1997: 250), priča tudi sklop prispevkov v reviji *ProFemina* (revija za žensko književnost in kulturo, ki izhaja v Beogradu), ki je dela srbske avtorice poskušal ponovno ovrednotiti in aktualizirati. Na tem mestu velja omeniti tudi slovensko bralno uprizoritev romana *Jedno dopisivanje* leta 2010 v izvedbi igralko Olge Kacjan.

Življenjske ideje Zofke Kveder in njena dela presegajo nacionalne in časovne kriterije (na trajnost idej sta ob *Hanki* opozarjala kritika v *Domu in svetu* in *Slovenskem narodu*). Vplivali so na kasnejše ustvarjalce<sup>9</sup> in raziskovalce – na primeru romana srbske pisateljice se lahko ozremo prav na *Hanko*.<sup>10</sup> Prav to literarno delo je v opusu Zofke Kveder v največji meri dotlej preseglo pričakovane vzorce in spolno zaznamovani razkol, sicer značilen za opus slovenske pisateljice.

## Vira

Hlapec Đorđević, Julka, 1932: *Jedno dopisivanje; fragmenti romana*. Beograd: Izdavačka knjižarnica Gece Kona.

Kveder, Zofka, 1938: *Hanka. Vojni zapisi*. Ljubljana: Ženska založba (Belo-modra knjižnica I–XV).

## Literatura

Borko, Božidar, 1932: Roman med Ljubljano in Prago (J. Ch.: Jedno dopisivanje. Fragmenti romana). *Jutro*, 13. 7.

Borovnik, Silvija, 2008: Upornišvo ženskih likov v prozi Zofke Kveder. Honzak Jahič, Jasna, in Jensterle - Doležalová, Alenka (ur.): *Zofka Kvedrová (1878–1926). Recepte její tvorby ve 21. století*. Praga: Národní knihovna ČR. 35–46.

Boršnik, Marja, in Kernc, Eleonora, 1938: Pripombe. *Izbrano delo Zofke Kvedrove VIII. Hanka. Vojni zapisi*. Ljubljana: Ženska založba (Belo-modra knjižnica I–XV).

Boškovič, Živojin (ur.), 1979: *Leksikon pisaca Jugoslavije II*. Beograd: Matica srpska.

Debeljak, Tine, 1935: Dr. Julka Chlapec Djordjević: Jedno dopisivanje (fragmenti romana). *Dom in svet* 1–2. 106.

Detoni - Dujmić, Dunja, 2008: Zofka Kveder u hrvatskoj književnosti. Honzak Jahič, Jasna, in Jensterle - Doležalová, Alenka (ur.): *Zofka Kvedrová (1878–1926). Recepte její tvorby ve 21. století*. Praga: Národní knihovna ČR. 47–56.

Dvornik, Ivan, 1918: Zofka Kveder: Hanka. *Dom in svet* 31/3. 162–163.

Fužir, Barbara, 2009: *Zofka Kveder kot razbijalka patriarhalnih vzorcev v literaturi s poudarkom na motivu telesnosti (v primerjavi z izbranimi avtoricama srednjeevropskega prostora na začetku 20. stoletja)*. Diplomsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru.

Hlapec Đorđević, Julka, 1935: *Studije i eseji o feminizmu*. Beograd: Života i rada.

Horvat, Mladen A., 1932: Dr. Julka Hlapec Đorđević: Jedno dopisivanje (Fragmenti romana). *Život i rad* 11/67. 859–861.

<sup>9</sup> *Jedno dopisivanje – fragmenti romana* ni edini roman s ključem, kjer lahko najdemo podobnosti z Zofko Kveder. Vladka Tucovič (2006b: 16) opozarja na roman *Bjegunci* (1933), ki ga je napisal Vladošin prijatelj August Cesarec in kjer lahko poleg Vladoše (Bugja Vlatković) prepoznamo Zofko Kveder, Juraja Cilića (Vladošinega zaročenca) in oba moža Zofke Kveder.

<sup>10</sup> Opozoriti velja tudi na dramsko uprizoritev *Misterij žene* v produkciji gledališča Škuc v režiji Alena Jelena.

- Jensterle - Doležal, Alenka, 2008: Problem identitete in travma telesa v prozi Zofke Kveder. Honzak Jahič, Jasna, in Jensterle - Doležalová, Alenka (ur.): *Zofka Kvedrová (1878–1926). Recepte její tvorby ve 21. století*. Praga: Národní knihovna ČR. 81–98.
- Jurčić, Vladimir, 1933: Dva romana (P. Pekić, Novi ljudi, i Jedno dopisivanje). *Hrvatska revija* 1. 63–65.
- Karasová, Jiřina, 1932: Beletristická kniha Dr. Julky Đorđević-Chlapcové. *Čehoslovačko-jugoslovenska revija* 2 (9/10). 417–418.
- Korać, Stanko, 1982: *Srpski roman između dva rata: 1918–1941*. Beograd: Nolit.
- Lah, Ivan, 1918: Hanka. *Slovenski narod* 51/68. 1–2.
- Mihurko Poniž, Katja, 2003: *Drzno drugačna: Zofka Kveder in podobe ženskosti*. Ljubljana: Delta.
- Miklavčičová, Eva, 1998: *Pražské období spisovatelky Zofky Kvedrové*. Diplomsko delo. Praga: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Moravec, Dušan, 1983: *Pisma Frana Govekarja. 3. knjiga*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Orožen, Božena, 1978: Zofka Kvedrova v Pragi. Ob stoletnici rojstva. *Dialogi* 14/4. 220–232.
- Selišnik, Irena, 1999: Zofka Kveder – njena podoba. *Klio* 1/1. 12–18.
- Slapšak, Svetlana, 1996: Julka Hlapec Đorđević: iz skandalozne istorije zataškavanja feminizma među Južnim Slovenima. *ProFemina* 2/5–6. 86–89.
- Tucovič, Vladka, 2006a: Silno volim ljepotu tog grada, koji je i zao i dobar, i vjeran i nevjeran: Zofka Kveder v Zagrebu (ob 80-letnici smrti). *Preseganje meje (Slovenski slavistični kongres, Zagreb 2006)*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 83–96.
- Tucovič, Vladka, 2006b. Iz Zagreba v Prago – pisma Zofke Kveder in njene hčere Vladoše Jelovšek. *Primorska srečanja* 30/300.10–19.
- Velikonja, Nataša, 1997: ProFemina. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo* 25/184. 249–252.
- Zapuščina Zofke Kveder*. Narodna in univerzitetna knjižnica v Ljubljani. Rokopisni oddelek. Ms 1113.
- Zupan Sosič, Alojzija, 2003: *Zavetje zgodbe: sodobni slovenski roman ob koncu stoletja*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.



---

Mojca Stritar,  
Jordi Magrinyà Domingo,  
Marko Stabej  
*Univerza v Ljubljani  
Filozofska fakulteta*

UDK 328(4):81'25=00=163.6

# SLOVENŠČINA V EVROPSKEM BABILONU: IZKUŠNJE SLOVENSКИH POSLANCEV V EVROPSKEM PARLAMENTU 2004–2009

---

Prispevek predstavlja opis jezikovnega položaja slovenskih poslancev v Evropskem parlamentu v letih 2004–2009. Rezultati, ki temeljijo na intervjujih, opravljenih s poslanci leta 2007, kažejo, da je slovenščina sicer eden od 23 uradnih jezikov Parlamenta, vendar sta tolmačenje in prevajanje vedno zagotovljeni predvsem v simbolno najpomembnejših položajih, na delovnih srečanjih pa sta manj pogosti. Zato je za poslance nujno znanje tujih jezikov, predvsem angleščine, nemščine in francoščine. Ne glede na to vsi slovenski evroposlanci podpirajo obstoječo večjezično ureditev.

**Ključne besede:** Evropski parlament, jezikovna stališča, tolmačenje, prevajanje, raba jezikov

## 1 Uvod

Evropski parlament je institucija Evropske unije, o kateri večina državljanov Unije verjetno ve največ. Kot zakonodajni organ EU med drugim skupaj s Svetom EU potrjuje evropsko zakonodajo in odloča o letnem proračunu, poleg tega pa nadzira delo Evropske komisije in Sveta ter preučuje peticije državljanov (Vodnik idr. 2005: 13–14). V medijih je posebej izpostavljen vsakih pet let, ko potekajo volitve več kot 700 evropskih poslancev, med katerimi jih ima osem tudi Slovenija.

Institucija, ki se v EU predstavlja kot glas ljudstva (Evropska komisija 2006: 10), je edinstvena med mednarodnimi organizacijami zaradi svojega, že tradicionalno večjezičnega delovanja. »V Evropskem parlamentu je vsak jezik Skupnosti enako pomemben: vsi parlamentarni dokumenti so objavljeni v vseh uradnih jezikih Evropske unije in vsak poslanec ima pravico do uporabe katerega koli uradnega

jezika.«<sup>1</sup> Le tako sta namreč zagotovljeni pravici vsakega državljana Unije, da neposredno dostopa do zakonodaje v jeziku svoje države in da je izvoljen za evropskega poslanca. Poleg tovrstnih političnih razlogov je večjezičnost institucij EU pomembna tudi pravno in kulturno, zaradi neposrednega vpliva na zakonodajo držav članic in ohranjanja kulturne raznolikosti v EU. Ker pa je stalna polna večjezičnost, po kateri bi bilo v institucijah EU mogoče ves čas delovati v katerem koli od uradnih jezikov EU, draga in ne najučinkovitejša pri sporazumevanju (Gazzola 2006: 397–400), je kot kompromisna rešitev, ki zagotavlja tako spoštovanje jezikovnih pravic kot ohranitev stroškov znotraj sprejemljivih proračunskih okvirov, predviden bolj omejen jezikovni režim t. i. nadzorovane polne večjezičnosti, opisan v nadaljevanju prispevka.

O tem, kako nadzorovana polna večjezičnost v resnici deluje, in posebej o tem, kaj pomeni za manjše uradne jezike držav članic, je dejansko razmeroma malo znanega. Del raziskav v okviru projekta DYLAN<sup>2</sup> se zato osredotoča na jezikovni položaj v različnih institucijah EU. V Svetu EU, ki predstavlja vlade držav članic, so denimo večjezična samo najvišja, simbolno najpomembnejša srečanja na ministrski ravni, medtem ko gre na nižjih, v vsebinske dogovore usmerjenih ravneh pretežno za enojezično ureditev z angleščino kot delovnim jezikom (prim. Stritar, Stabej 2009). Ta prispevek pa predstavlja jezikovno ureditev Evropskega parlamenta (EP) v mandatu 2004–2009.

Ugotovitve temeljijo na intervjujih, ki so bili leta 2007 opravljene s slovenskimi poslanci v EP.<sup>3</sup> Pogovori so trajali od 40 do 130 minut, en poslanec pa je na vprašanja odgovoril pisno. Članek opisuje jezikovno okolje EP, za katerega sta značilni tolmačenje in prevajanje, jezikovno rabo slovenskih predstavnikov ter njihova stališča o jezikovni organizaciji in statusu jezikov v EP. Rezultati, podprti z navedki iz intervjujev, so vezani na subjektivne izkušnje poslancev iz let, v katerih sta se Slovenija in slovenščina šele uveljavljali v EP, in bi lahko bili za aktualne slovenske predstavnike že drugačni. Poleg tega ne gre pozabiti, da so poslanci politiki, ki skrbijo tudi za svojo všečnost javnosti, zato njihove izjave, na katerih temeljijo naši izsledki, ne odražajo nujno njihovega dejanskega jezikovnega vedênja, ki bi ga bilo treba raziskati z drugačnimi metodami. Ne glede na navedeni omejitvi pa rezultati, predstavljeni v nadaljevanju, prikazujejo jezikovno obnašanje in okoliščine slovensko govorečih predstavnikov v eni od temeljnih institucij EU.

<sup>1</sup> Spletne strani EP: <<http://www.europarl.europa.eu/parliament/public/staticDisplay.do?language=SL&id=155>>. (Dostop december 2010.)

<sup>2</sup> Integrirani projekt DYLAN: Language Dynamics and Management of Diversity poteka znotraj 6. okvirnega programa Evropske komisije (FP6), številka pogodbe 028702, njegov namen pa je ugotoviti dejansko podobo sodobne evropske večjezičnosti v podjetjih, visokošolskih ustanovah in institucijah EU. Več informacij je na spletni strani <<http://www.dylan-project.org>>.

<sup>3</sup> Slovenija je imela v obdobju 2004–2009 sedem poslancev. To so bili Mihael Brejč, Mojca Drčar Murko, Romana Jordan Cizelj, Jelko Kacin, Ljudmila Novak, Borut Pahor in Alojz Peterle.



## 2 Raba slovenščine v Evropskem parlamentu

»Vsi dokumenti Parlamenta se pripravijo v uradnih jezikih. /.../ Vsi poslanci imajo pravico v Parlamentu govoriti v uradnem jeziku po svoji izbiri« (Evropski parlament 2004: člen 138). Slovenščina je eden od 23 uradnih jezikov Evropske unije in s tem eden od uradnih jezikov Evropskega parlamenta. Po mnenju slovenskih evropsolancev naj bi bila možnost rabe slovenščine »eden od pomembnih izrazov priznavanja naše identitete in tudi naše enakopravnosti v okviru Evropske zveze« (SE5).<sup>4</sup> Poleg politične in simbolne je imel uradni status slovenščine za slovenske poslance tudi osebno oziroma uporabno vrednost – po eni strani zaradi čustvene navezanosti, po drugi pa zaradi lažjega delovanja v materinščini, kar naj bi govorce vseh jezikov postavljalo v enakovreden položaj:

/V drugem jeziku/ bolj premislim, ali se bom javil k besedi pa nekaj povedal ali ne, kot če imam na razpolago slovenščino. Ker pač v tujem jeziku čisto vse pa le ne znaš tako povedati in si takoj v slabšem položaju s tistimi, ki imajo svoj jezik. (SE2)

Raba slovenščine je bila v formalnih, simbolno najpomembnejših situacijah, kot so plenarna zasedanja in seje sedmih političnih skupin, v katere se združujejo poslanci, načelno odlično urejena (SE6). »Govori v enem izmed uradnih jezikov se simultano prevajajo v ostale uradne jezike in v vsak drug jezik, za katerega predsedstvo meni, da je to potrebno« (Evropski parlament 2004: člen 138). Tolmačenje in prevajanje sta v EP ločeni glede na prenosnik – pri prvem gre za prenos govorjenega jezika v druge jezike, pri drugem pa za prevajanje pisnih dokumentov – in različno organizirani. Direktorat za tolmačenje zaposluje okoli 430 konferenčnih tolmačev, pomaga pa si še z 2500 zunanji sodelavci. Načeloma tolmačijo iz izvornika v materni jezik, zlasti pri manj razširjenih jezikih pa včasih delajo prek veznega jezika (*pivot*), ponavadi angleščine, francoščine ali nemščine. Podobne so jezikovne kombinacije pri prevajanju, za katero skrbi prevajalska služba s 700 prevajalci in okoli 170 pravniki lingvisti, ki preverjajo jezikovno in pravno kakovost besedil.<sup>5</sup>

Ob 23 uradnih jezikih in 506 možnih jezikovnih kombinacijah bi bila stalna polna večjezičnost v EP nesmotrna – na največjih, plenarnih zasedanjih, ki potekajo enkrat mesečno po teden dni, za simultano tolmačenje vseh jezikov skrbi 800–1000 tolmačev. Režim nadzorovane polne večjezičnosti zato predvideva »tolmačenje iz in v uradne jezike, ki jih uporabljajo in zahtevajo člani zadevnega odbora ali zadevne delegacije in njihovi namestniki« (Evropski parlament 2004: člen 138). Tolmačenje in prevajanje sta določeni na podlagi prednostnega

<sup>4</sup> Zaradi varovanja zasebnosti so poslanci v prispevku imenovani s kodami (slovenski evropsolavec 1 = SE1, slovenski evropsolavec 2 = SE2 itn.), ne glede na njihov dejanski spol pa je uporabljen moški spol. Da so navedki iz intervjujev lažje berljivi, so izpuščene nekatere značilnosti govorjenih besedil, npr. mašila, ponovitve in napačni začetki. Povzetki delov intervjujev poslancev so navedeni brez narekovajev, a s kodami poslancev v oklepaju.

<sup>5</sup> Spletne strani EP: <<http://www.europarl.europa.eu/parliament/public/staticDisplay.do?language=SL&id=155>>. (Dostop julij 2009.)

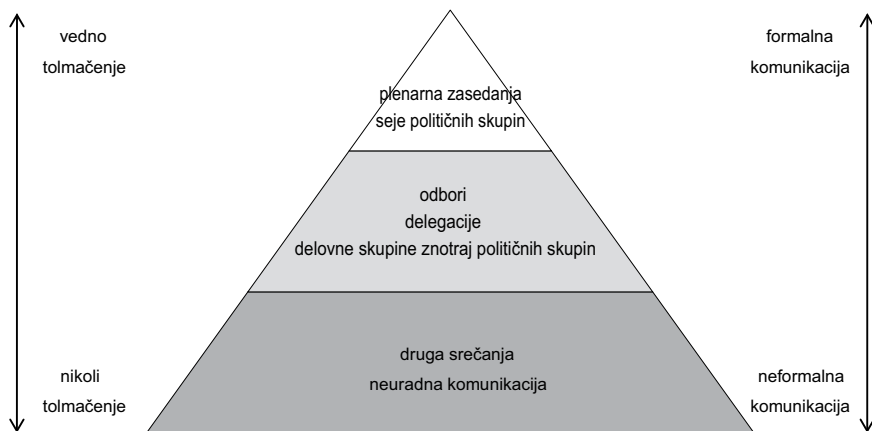
seznama in potreb uporabnikov. Število jezikov, v katere se lahko tolmači bodisi aktivno bodisi pasivno (prim. Stritar, Stabej 2009: 61), je za posamezno delovno telo točno določeno, enako pa velja za roke za obveščanje o jezikovnih potrebah, delitev dodatnih stroškov in celo dolžino prevodnih besedil, ki naj ne bi presegala sedmih strani (prim. Evropski parlament 2006). To pa rabo slovenščine v EP precej zmanjšuje. Slovenski poslanci naj bi imeli »pravico vedno uporabljati slovenščino, ampak vedno ni možno« (SE2). Zanj so se odločali, kadar je bilo to možno in smiselno (SE3), torej kadar je bilo na voljo tolmačenje (prim. poglavje 2.1) ali kadar niso obvladali terminologije:

Ampak ko pridem na področje zdravstva, jaz enostavno nimam besednega zaklada v angleščini ali pa francoščini ali pa kakšnem drugem jeziku, da bi lahko enakovredno tam nastopal. /.../ Orodij v glavi za specialistična področja pač nimamo in zaradi tega je uporaba matičnega jezika ključna. (SE6)

Poslanci torej ne bi mogli uspešno delati brez zadostnega znanja tujih jezikov (prim. Orel 2005: 50), »da lahko v številnih neformalnih pogovorih, ki so bistveni za to, da se nek tekst oblikuje, pridete do nekega rezultata« (SE4). To funkcijo naj bi uspešno opravljali tisti, ki »se dobro počutijo na mednarodni sceni, predpogoj za dobro počutje pa je obvladovanje tujih jezikov« (SE6). V EP naj bi bili »strokovno in drugače najbolj aktivni ljudje, ki govorijo celo več jezikov« (SE3), taki pa naj bi tudi bolj cenili svoj jezik in skrbeli zanj (SE4).

## 2.1 Tolmačenje

Tolmačenje v EP je bilo vedno zagotovljeno na plenarnih zasedanjih in sejah političnih skupin, na medijsko manj izpostavljenih sestankih nižjih ravni, na katerih je opravljena večina dela, pa je bilo manj pogosto (gl. sliko). V dvajsetih parlamentarnih odborih se poslanci pripravljajo na plenarna zasedanja v zvezi z določenim ožjim področjem, npr. zunanji zadevi ali človekovimi pravicami. Na sejah odborov je predvideno tolmačenje v največ pet jezikov (prim. Evropski parlament 2006), tako da je le en slovenski poslanec v njem imel vedno na voljo tolmačenje, trije pa so ga dobili, če so zanj zaprosili in če so bili poročevalci oz. poročevalci v senci, torej če so v odboru predstavljali svojo politično skupino. 36 parlamentarnih delegacij sodeluje s parlamenti držav, ki niso članice EU. V njih je bilo tolmačenje na voljo občasno ali samo za angleščino, nemščino, španščino, francoščino, pa tudi poljščino (SE1). V drugih formalnih, polformalnih ali neformalnih okoliščinah, kot so sestanki na nižjih ravneh, delovna kosila, večerje ali potovanja v tujino, tolmaških storitev običajno ni bilo.



**Slika:** Dostopnost tolmačenja v EP glede na formalnost komunikacije

Kljub natančno določenim postopkom zagotavljanja večjezičnosti (prim. Evropski parlament 2006) včasih tolmačenja ni bilo, čeprav bi moralo biti na voljo, posebej na začetku prvega slovenskega mandata. S širitvijo EU leta 2004 sta se namreč povečala število jezikovnih kombinacij ter z njim potreba po novih tolmačih in prevajalcih v EP. Za jezike novih držav članic se je v prehodnem obdobju 2004–2006 zato izjemoma upoštevalo »dejansko število razpoložljivih tolmačev in prevajalcev« (Evropski parlament 2004: člen 139). Prav pomanjkanje slovenskih tolmačev je kot razlog za odsotnost tolmačenja v intervjujih navedlo pet slovenskih poslancev (prim. Orel 2005: 60). Težavo naj bi po širitvi EU leta 2004 imeli vsi manjši jeziki (SE1), pojavljala pa se je tudi v drugih institucijah (Stabej idr. 2009: 5). Še en problem, ki ga je prav tako omenilo pet poslancev, je bilo premalo kabin za tolmače, posebej v Strasbourgu. Dva poslanca sta omenila tudi človeški dejavnik, saj naj bi bilo zagotavljanje tolmačenja odvisno od tega, katere jezike znajo posamezni poslanci.

Slovenski predstavniki so odsotnost tolmačenja sprejemali različno. Štirje so razumeli, da je šlo za probleme organizacijske narave, in so konstruktivno sodelovali na sestankih, za kar naj bi jih naprošale tudi same institucije:

Imam pravico, da dvignem roko in ustavim zasedanje odbora, vendar te pravice ne zlorabljam. Zaradi tega ker vem, da smo tehnično omejeni, omejeni s človeškimi viri, in pač v teh primerih sam osebno spremljam zasedanje v angleškem jeziku. (SE1)

Trije niso odobravalni uradnih razlag, zakaj ni tolmačenja, tako da je en poslanec protestiral in zahteval, da se pripomba vnese v zapisnik, drugi protestno ni govoril, tretji pa se ni udeležil seje, če kot poročevalec ni imel zagotovljenega tolmačenja, oziroma je na srečanju brez tolmača začel govoriti v slovenščini. Po njegovem mnenju bi se lahko razmere izboljšale samo s stalnim vztrajanjem poslancev pri

rabi svojega jezika, saj bi se sicer hitro navadili na tuji jezik: »To je potem bolj enostavno, da poveš v angleščini pa mir, to tudi za /tolmače/ je lažje« (SE4).

Kadar so bili poslanci na sestankih, na katerih je bilo zagotovljeno tolmačenje v slovenščino, so bili z njim večinoma zadovoljni (prim. Orel 2005: 60). Zavedali so se, da je težavno, saj morajo tolmači obvladati tematsko različna in precej specializirana področja. Do nesporazumov ali problemov je prihajalo zaradi terminologije, razlik med pomensko sorodnimi besedami, kakršne so »*odobritev* ali *soglasje* ali *mnenje*« (SE5), ali razlik med pomenom podobnih besed v različnih jezikih, npr. *artist* v angleščini ali nemščini (SE2). Dogajalo se je, da so tolmači zamenjali spol in uporabljali moške oblike, čeprav je bila dejanska govorka ženska, ali obratno (SE5), ali da so zaradi tuje, npr. francoske izgovorjave pri tolmačenju prek veznega jezika osebna imena postala neprepoznavna. Zapleti so bili tudi organizacijski, npr. ko poslanec ni bil obveščen, da bo imel na voljo tolmačenje, in si je pripravil govor v tujem jeziku. »Potem sem moral govoriti v nemščini, ker pa tako hitro pa spet ne gre, da bom jaz isto stvar potem iz nemščine /tolmačil/ v slovenščino« (SE2).

Morebitnim težavam pri tolmačenju so se poslanci skušali izogibati tako, da so upoštevali uradno navodilo (Vodnik idr. 2005: 62) in besedila tolmačem posredovali vnaprej ali pa polemizirali v tujem jeziku (SE3). Napake, ki so jih naredili tolmači, so smeli poslanci popravljati še po glasovanju, »ampak velja angleška verzija ali pa nemška in potem se morajo ostali jeziki temu prilagoditi« (SE2).

## 2.2 Prevajanje

Podobno kot na sestankih se tudi pri delu s pisnimi besedili slovenski poslanci niso mogli omejiti zgolj na slovenščino. Čeprav bi morali biti dokumenti dostopni v vseh uradnih jezikih (Evropski parlament 2004: člen 138), je bil njihov prvi osnutek ponavadi v jeziku poročevalca. Sledil naj bi mu prevod v angleščino ali francoščino, nato pa v približno dveh tednih še v ostale jezike (SE4). Šele končne različice, o katerih so poslanci glasovali, so bile skoraj vedno pravočasno tudi v slovenščini (SE1). Brez njih bi lahko zahtevali prestavitev glasovanja, vendar naj bi to bilo pogosto politično utemeljeno in naj bi s tem prineslo »v dvorano veliko jeze in nezadovoljstva« (SE7), zato se slovenski predstavniki za to niso odločali.

Delo z dokumenti v tujih jezikih je bilo dodatno breme (SE6), a večine poslancev ni motilo. Še več, menili so, da je zamudneje brati slovenska besedila, kadar strokovni jezik za določeno področje ni vpeljan. Strokovna terminologija je bila v začetnem obdobju jezikovnega uveljavljanja Slovenije v EU eno od osrednjih vprašanj (prim. Erbič 2008: 109) in je povzročala težave tudi slovenskim poslancem; kar pet naj bi jih ob začetku mandata imelo težave z razumevanjem specifičnih terminov, povezanih z delovanjem EU (Orel 2005: 49). Eden od

poslancev pa je poudaril tudi svojo vlogo pri razvoju terminologije. Na težko berljive in razumljive prevode je bilo namreč mogoče vlagati amandmaje in s tem spodbujati razvoj jezika (prim. Stritar, Stabej 2009: 61), za katerega bi sicer morala skrbeti slovenska strokovna združenja:

*/Na posameznih strokovnih področjih jezika/ morajo ljudje, ki njihova prioriteta ni jezik, ampak nekaj drugega, imeti dovolj zavesti, da poskrbijo za razvoj slovenščine na njihovih področjih. In tu se mi zdi, da je včasih zavedanje o tem raznih strokovnih združenj kar malce prešibko. /.../ Ampak se mi zdi, da je potrebna ta zavest, da moramo znati tudi o stvareh z našega področja govoriti lepo slovensko. (SE1)*

Pri pisanju uradnih besedil je slovenščino vedno uporabljalo pet poslancev. Pisna komunikacija med predstavniki različnih narodnosti je ponavadi potekala v angleščini, komunikacija za administrativne potrebe znotraj EP pa v angleščini in francoščini (Gotal 2009: 80). Slovenski poslanci so včasih zaradi hitrosti pisali v angleščini, toda s tem so imeli tudi slabe izkušnje zaradi kasnejšega nezadovoljivega prevoda v slovenščino:

*Ker se je /poročilo/ zelo mudilo, sem ga jaz napisal v angleščini. In potem sem ga dal strokovni sodelavki sekretariata, ker je Angležinja. /.../ In je bilo narejeno in stvar je bila v redu, sijajno. Prihranili smo tri tedne, kolikor je potrebno za prevajanje. Potem je bil pa slovenski prevod v treh tednih. /.../ In sem rekel: 'Nikdar več ne bom pisal nobenega poročila v angleščini, ampak bom vedno napisal v slovenščini, pa naj traja, kolikor traja.' Ker je prevajala neka agencija, /.../ ki slovenščine ne zna. (SE4)*

Sicer je izvirnih dokumentov v slovenščini nastajalo razmeroma malo, saj je »povsem razumljivo, da 7 poslancev ne more proizvesti enakega števila dokumentov kot 99 nemških« (Gotal 2009: 81).

### 3 Delovni jeziki v Evropskem parlamentu

Vsi slovenski poslanci so zagovarjali enakovrednost jezikov v EU in v Parlamentu: »Jeziki so enakopravni, pika. /.../ Tudi enakovredni morajo biti« (SE6). Jezikov naj bi bilo »toliko, kolikor je treba za zagotovitev temeljne ideje Evropske unije. In to je, da ima vsaka država /.../ enakopraven položaj z drugimi ne glede na to, kako velika je« (SE3). Evropa naj bi bila primerljiva z nekdanjo Jugoslavijo, saj tam ni bilo mogoče govoriti o jugoslovanskem narodu in jeziku »in mi nimamo evropskega naroda in ni evropskega jezika. Imamo evropske narode, imamo evropske jezike in evropske kulture« (SE6). Unija naj bi se še širila tudi jezikovno z vključevanjem balkanskih in azijskih jezikov (SE3), vsaka omejitev statusa slovenščine v EU pa bi bila omejitev ustavnih pravic:

*Tisti hip, ko mi rečemo »ti jeziki so delovni jeziki, moj jezik pa ni«, sem jaz drugorazredni državljan ali pa poslanec. In jaz na to ne pristanem. /.../ Ker jaz ne vem, zakaj bi bila angleščina pomembnejša od slovenščine. Zame ni. Zame je slovenščina pomembnejša od angleščine. (SE4)*

Ne glede na načelno podporo enakovrednosti in enakopravnosti vseh jezikov pa je bilo za slovenske poslance smiselno in praktično, da so v mednarodnem okolju Evropskega parlamenta pretežno delali v tujih jezikih: »Če bi menil, da gre za politično motivirano odločitev, bi se ji zoperstavil, ker pa vem, da je, vsaj zaenkrat, to posledica realnih okoliščin, to dopuščam« (SE7). Kot pripadnikom manjšega naroda se jim je to zdelo celo samoumevno: »To je velika prednost, ki jo imaš, ta vedenjski vzorec in sposobnost preklopa v drugo jezikovno področje, vgrajeno od samega začetka. To je prednost majhnih narodov« (SE6). Enojezično delo so posebej podpirali na srečanjih z omejenim številom udeležencev, na katerih je bil vsebinski rezultat pomembnejši od simbolnega sporočila (SE1).

Med uradnimi jeziki Unije je pet poslancev izpostavilo angleščino, francoščino in nemščino kot t. i. delovne jezike EP, kar je neuradno, a uveljavljeno poimenovanje za najpogosteje rabljene jezike v institucijah. Ti jeziki v EU, kjer naj bi bili vsi uradni jeziki tudi delovni (prim. Svet EGS 1958: člen 1), nimajo posebnega formalnega statusa (prim. Gazzola 2006: 396; Ammon 2006: 321), ne glede na to pa imajo precej višji položaj. Tudi po mnenju slovenskih poslancev jih je zaradi pogostejše rabe treba znati in se jih je zato bolj vredno učiti. Angleščina naj bi bila »nova *lingua latina*« (SE4), ker je najbolj razširjena, praktična in nekomplikirana (SE6). Uveljavila naj bi se leta 1995, ko je po pridružitvi Finske, Švedske in Avstrije nadomestila francoščino (SE3). Danes naj bi se uporabljalo 80 % angleščine, 15 % francoščine, 5 % italijanščine in nemščine (SE6). Angleščina in francoščina prevladujeta tudi v rabi znotraj EP, npr. v administrativnih kratkih sporočilih ali na internih spletnih straneh (Gotal 2009: 82).

Poglavitni razlog, da so prav angleščina, francoščina in nemščina delovni jeziki, naj bi bilo število govorcev. »Recimo nemško govori v Evropi sto milijonov ljudi. Jasno je, da je možno, da to postane delovni jezik« (SE3), medtem ko »delovni jezik slovenščina ne more postati in to po naravi stvari in s tem se pač moramo sprijazniti« (SE1).

Razmerja med delovnimi jeziki pa še zdaleč niso bila dokončno ali uradno določena. Nemci naj bi želeli boljši položaj nemščine prav zaradi svoje številčnosti (SE5), po nasprotnem mnenju pa naj ne bi vztrajali in naj bi bili »zelo hvaležni, če govoriš v nemščini. /.../ Ne, ne pridejo na isto raven s francoščino« (SE3). Francozi naj bi bili najzahtevnejši glede pravic svojega jezika (SE5), rivalstvo med njimi in angleško govorečimi pa ilustrira naslednja anekdota:

Poslušal sem nemškega zunanjega ministra, bivšega, Hansa Dietricha Genscherja, ko je pripovedoval eno anekdoto z njihovega sestanka v času, ko je bil on še aktivni zunanji minister, in pravi: »Smo imeli sestanek na ministrski ravni in vsi smo govorili angleško, razen Francoz je govoril francosko. Nakar se je oglasil angleški in je rekel, če ne bi mogoče, da ne komplicirajo in ne prevajajo vsega tega v francoščino zaradi enega človeka, tudi on razmislil in začel govoriti en dostojen jezik.« In Genscherjev komentar k temu je bil: »Če bi se to zgodilo pred časom, bi takoj izplula francoska momarica proti Dovru. Premišljali bi, ali naj napovejo vojno ali kaj.« Francoz je v

tistem našem sestanku pa čisto mirno sedel naprej in je rekel: »Prav, odslej naprej bom govoril nemško.« (SE3)

Tekmovalnost je bila prisotna tudi v administraciji Parlamenta: »Ko sem po tistih neskončnih hodnikih iskal nek prostor in ni bilo logično zaporedje številka na vratih, sem vprašal tam nekje v angleščini /.../ in mi je rekla gospa: 'Oprostite, tukaj govorijo francosko.'« (SE4). Na splošno pa je med poslanci – vsaj glede jezikov – vladala sloga, tako da so si pomagali tudi pri jezikovnih težavah:

Če še tako dobro nekaj znaš, prideš do zadreg, ko je formulacija v angleščini ali francoščini nejasna. In zato imamo to srečo, da so v sekretariatu odbora na primer *native speakerji*, in kdo reče: »Pa kaj to pravzaprav sploh pomeni?« /.../ In potem se pač pogovorimo o tem. (SE4)

Najpogosteje so predstavniki različnih narodnosti za sporazumevanje uporabljali angleščino, o čemer so se na neformalnih srečanjih dogovarjali spontano: »Malce se pogledamo med sabo in ugotovimo, kakšna je situacija« (SE1). Včasih je bil delovni jezik naveden na vabilih ali pa je prireditelj srečanja poskrbel za tolmačenje (SE2). Običajno in sprejemljivo je bilo tudi preklapljanje med jeziki: »Nič nenavadnega ni, če človek govori v angleščini in potem en stavek se mu nekako utrne v francoščini. Ne vem, kako to nastane možganih, ampak enostavno tako se ti zgodi in vsi jemljejo to kot samo po sebi umevno« (SE4).

Na jezikovno izbiro slovenskih poslancev je v največji meri vplivalo njihovo znanje tujih jezikov. Večinoma so znali po enega ali dva,<sup>6</sup> predvsem angleščino oziroma evroangleško latovščino (SE4). Manj jih je znalo nemško, francosko, italijansko oziroma špansko. Dva sta ob obiskih delegacij uporabljala srbsščino, hrvaščino oziroma ruščino:

Vedno začnem svoj nastop, da jim želim, da bi tudi njihov jezik čim prej postal službeni, uradni jezik EU. Kar je za njihove politike majhna gesta, za poročevalce, ki poročajo o tej seji, /.../ in za njihovo javnost doma pa je to, da se nek poslanec EP na njih obrne v materinem jeziku, velika gesta in velika motivacija za to, da se počutijo v EU dobrodošli. /.../ In ne samo dobrodošli, enakovredni, enakopravni. (SE6)

Znanje več jezikov, posebej francoščine, so poslanci ocenjevali kot prednost. »Kdor ni znal francosko, je čakal en dan na prevod in je bil v težavah. Tisti, ki je prej prebral, je prej razumel, je prej reagiral, je imel prednost« (SE5). Jezik naj bi bil povezan z načinom razmišljanja, saj »se ne naučite samo besed ali pa načina, metode izražanja, ampak s tem jezikom vdrete vedno tudi v kulturni prostor, ki ta jezik uporablja. /.../ Ni nujno, da vi tudi konkretno v tej razpravi uporabljate ta jezik, ampak da veste, da recimo Francozi razmišljajo tako in tako, Nizozemci tako in tako« (SE3). S tehničnimi pripomočki in jezikovnimi viri, kot so slovarji ali *Evrokorpus*, so si poslanci redko pomagali, bolj so se zanašali na

<sup>6</sup> V naših intervjujih leta 2007 so poslanci navajali znanje manj jezikov kot v pisni anketi, na katero so odgovarjali leta 2005, po kateri so jih povprečno navedli od štiri do pet (Orel 2005: 51).

svoje asistente, ki so ponavadi dobro znali jezike (SE2). Parlament je poslancem in njihovim asistentom omogočal učenje jezikov in dva slovenska poslanca sta se učila francosko, drugi pa te možnosti zaradi časovne obremenjenosti niso izkoristili: »Če bi imel čas, bi se lahko naučil ne vem koliko jezikov, ampak jaz nisem v EP zato, da se naučim jezikov, ampak zato, da druge stvari obdelam« (SE3).

Toda ker je EP politična ustanova, je izbiro jezika narekovala tudi politična taktika. »S Francozi pač poskušamo francosko govoriti, ker so potem bolj dovzetni za predlog. Se jim dobro zdi« (SE4). Podobno preiščljena je bila odločitev za nemščino:

Ko sem zagovarjal zahteve slovenske manjšine v zvezi z dvojezičnimi krajevnimi napisi v času avstrijskega predsedstva, sem govoril nemško. Tako da povem: 'Jaz nimam z nemščino nobenega problema, dobro govorim nemško. Ampak hočem pa, da Slovenci na Koroškem imajo, ker imajo po avstrijski ustavi, drugih mednarodnih dokumentih pravico govoriti slovensko, če hočejo. Saj tudi oni govorijo nemško, a ne?' /.../ Ampak da bi dokazal svojo odprtost, sem govoril nemško, ne angleško ali pa slovensko, ravno s tem namenom. /.../ Svojo domoljubnost lahko izkazujem v različnih jezikih, ne samo v slovenskem. (SE3)

V enem od intervjujev je bil nakazan še en, za politike pomemben vzgib za rabo slovenščine, to je prisotnost slovenskih novinarjev na zasedanju:

SE6: Če se le da, se izognem /komuniciranju v angleščini na plenarnem zasedanju/. Odvisno, ali so naši novinarji navzoči v dvorani ali ne. /.../ Zelo težko si privoščim, da bi me posneli, ko govorim v tujem jeziku.

Raziskovalec: Zaradi javnosti /v Sloveniji/, mislite.

SE6: Ja.

Podobno je bilo omenjeno v odgovoru enega od poslancev na pisno anketo leta 2005, kjer je pojasnil, da na plenarnih zasedanjih uporablja slovenščino, »ker nagovarja zlasti domačo javnost preko slovenskih dopisnikov in dopisnic« (Orel 2005: 60). Na izbiro jezika pa je vplival tudi tolmaški kader. Če je poslanec v kabini videl tolmača, z delom katerega ni bil zadovoljen, se je odločil za tuji jezik, posebej, če je šlo za tolmačenje prek veznega jezika, in se s tem prilagodil, da ni bila »prevelika kolateralna škoda« (SE6).

#### 4 Jezikovna organizacija v EU

Pred širitvijo leta 2004 je bil EP polno večjezičen, tako da so poslanci lahko stalno uporabljali vseh enajst uradnih jezikov. Ob širitvi pa je bilo predlaganih sedem možnih rešitev: enojezičnost; nacionalizacija, po kateri bi se vse vsebinske naloge prenesle na države članice; omejena večjezičnost z zgolj šestimi uradnimi in delovnimi jeziki; asimetrični sistemi, po katerih bi bila jezikovna produkcija mogoča v več jezikih kot recepcija; polna večjezičnost s popravki; nadzorovana



polna večjezičnost; polna večjezičnost (Gazzola 2006: 402). Čeprav bi asimetrični sistemi omogočali večje znižanje stroškov, je bila izbrana nadzorovana polna večjezičnost, po kateri vsi jeziki sicer niso obravnavani absolutno enakovredno, poslanci pa lahko vsaj komunicirajo v uradnem jeziku svoje države članice (navedeno delo: 409), ki je v večini primerov njihov prvi jezik.

Nadzorovana polna večjezičnost EP s tremi delovnimi jeziki se je slovenskim poslancem v glavnem zdela smiselna: »To so pač največji jeziki in v tem je neka optimizacija delovanja EU. Meni se po eni strani zdi tudi prav, da administrativnega aparata ne širimo do neomejeno« (SE1). Parlament naj bi se večjezičnemu delovanju uspešno prilagodil (SE3), tako da naj se poslanci z jeziki ne bi obremenjevali:

Španci govorijo angleško, kadar je treba, Nemci govorijo angleško, če je treba. Sploh se nismo s tem obremenjevali, ker imamo pač druge cilje. Mi se pogovarjamo, /.../ ali so tiste številke prave ali niso. In potem v bistvu uporabljamo tisti jezik, ki nam omogoča, da se pogovarjamo o vsebini. (SE1)

Čeprav naj bi imeli domači govorniki delovnih jezikov EP, torej tisti, za katere je nek delovni jezik prvi jezik, prednost, denimo na sestankih v tujini brez tolmačev (SE6), in čeprav so si nekateri slovenski predstavniki želeli, da bi lahko več uporabljali slovenščino (SE1), so se zavedali finančne in pragmatične nesmotnosti polne večjezičnosti: »In je vprašanje, koliko so državljanke in državljani pripravljeni plačati za to, ko pa hkrati vedo, da vsak od nas zna vsaj en tuji jezik, in tudi spoštovanje do drugega jezika se da pokazati na različne načine« (SE5).

Obstoječi sistem naj bi optimalno izkoristili z rabo nacionalnih jezikov, kadar je možna, vendar brez pretiranega vztrajanja pri njej. Nastopanje v tujem jeziku ob zagotovljenem tolmačenju naj ne bi imelo smisla:

On pa namesto v madžarščini govori v angleščini in potem njegovi tolmači prevajajo v madžarščino in podobno. Kar je nesmisel, ker tako vsak sam posluša v svojem jeziku. Tako da to v bistvu je tako sprejeto: »Ta se pa nekaj važi ali pa afna po nepotrebnem.« (SE2)

Po drugi strani so med govorom finske predsednice v finščini poslušalci množično zapuščali dvorano, kar naj bi bilo slabo za finsko predsedovanje (SE1), zaradi ciprskega Grka pa so v politični skupini prevajali v grščino, čeprav »nikoli ne govori grško, govori angleško in trdi, da bi bilo treba samo angleško govoriti. En tak primer, ko recimo on stane s tem svojim ogromno in sploh ne uporablja tega jezika« (SE3).

Predlog, da bi zmanjšali število delovnih ali celo uradnih jezikov v institucijah EU (prim. Ammon 2006: 329), je po mnenju slovenskih poslancev nepravilčen in so mu nasprotovali vsi. V dokumentih naj bi šlo za »nianso in /.../ takoj si nekako deprivilegiran, če nimaš tistega točnega prevoda. Ker vendarle poslanci nikoli

ne bodo vsi eksperti za jezike« (SE2). Sodelovanje v institucijah EU naj bi bilo omogočeno tudi enojezičnim ljudem, jezikovna raznolikost pa naj bi pripomogla k večji toleranci in tesnejšemu sodelovanju (SE6). Manj uradnih jezikov bi pospešilo ugašanje že tako ali tako ogroženih manjših jezikov (SE4). Poleg tega bi bilo zaradi čustvene, simbolne in uporabne vrednosti težko izbrati en delovni jezik. »Italijani, Španci, vsi ti znajo francosko« (SE2), v Skandinaviji pa naj bi bila »zanesljivo angleščina delovni jezik« (SE3), zato naj bi se delovni jeziki oblikovali v regionalnih grozdih (SE3). Če bi se morali omejiti na en delovni jezik, bi bil hipotetično sprejemljiv zgolj esperanto (prim. Portuese 2010: 34), ker »ni jezik od nikogar« (SE4).

Slovenski poslanci so torej enotno zagovarjali trenutno ureditev večjezičnosti in status slovenščine v Parlamentu, kar je precej drugače od Sveta EU, kjer bi slaba polovica vprašanih podprla eno- ali dvojezični sistem (Stritar, Stabej 2009: 70). Razlogi za to razliko so nedvomno politični: medtem ko so v medijsko manj izpostavljeni Svet v glavnem vključeni državni uradniki, so poslanci EP politiki, izvoljeni na neposrednih volitvah. Zato morajo glede nacionalno pomembnih tem, kakršna je tudi jezik, izražati čim splošneje sprejemljiva in všečna stališča. Težavnost političnega lovljenja ravnotežja med zagovarjanjem večjezičnosti in praktičnim delovanjem v mednarodnih institucijah se najbolje odraža v nekoliko protislovnem stališču SE5, ki mu je po eni strani »čisto všeč, da se da v več delovnih jezikih govoriti oziroma da se lahko odločamo za več jezikov ali za ta ali oni jezik«, po drugi strani pa bi bil pripravljen podpreti enojezično ureditev:

Če se tako dogovorimo, jaz nimam nič proti /samo enemu delovnemu jeziku/. To je stvar dogovora. Dogovoriti se je treba, kateri bo delovni jezik, ampak jaz ... jaz bi raje videl, da jih je več, jaz sem tukaj za pluralizem. (SE5)

Za spodbujanje jezikov in njihovega učenja naj bi EU po mnenju slovenskih poslancev precej dobro skrbel s poudarjanjem večjezičnosti v dokumentih, s strategijo, da naj bi vsak državljan EU znal vsaj dva tuja jezika, z zgodnjim učenjem tujih jezikov (SE2), z izobraževanjem tujih tolmačev (SE1), s praznovanjem mednarodnega leta narečij ali s transparentom v slovenščini ob slovenskem vstopu v EU (SE5). Tudi zaradi evropskih strategij in promocije naj bi jezikovne pozornosti postajale del splošne kulture evropskega institucionalnega okolja:

Mi piše županja mesta Strasbourg, en del v francoščini in potem lep zaključek v slovenščini, napisan na roko. Se pravi, ta pozornost je v naraščanju, torej če se le da, to pozornost izrazijo tudi tam, kjer to ni uradno nujno oziroma zahtevano. (SE5)

Nasprotno pa je SE4 menil, da EU jezikov ne spodbuja dovolj. Pripadniki številčnejših narodov, na primer Italijani, Francozi, Španci in Poljaki, naj se sploh ne bi hoteli pogovarjati v tujem jeziku, medtem ko naj bi Slovenci v pogovoru s tujci avtomatično preklapljali na druge jezike.

## 5 Zaključek

Čeprav je imelo sedem najvišjih predstavnikov Slovenije v Evropskem parlamentu v obdobju 2004–2009 različna politična in druga ozadja, so bili njihove jezikovne izkušnje in stališča presenetljivo enotni. Vsi so načeloma podpirali večjezičnost, obstoječi sistem tolmačenja in prevajanja ter jezikovno širjenje EU. Med tremi delovnimi jeziki, ki v manj formalnih okoliščinah EP prevzemajo večino sporazumevalnih vlog manjših jezikov, so opažali tekmovalnost, medtem ko so v skladu s svojimi predvolilnimi obljubami (Orel 2005: 40–41) slovenščino v glavnem uporabljali v simbolno pomembnih položajih. Njihov odnos najboljše povzame nekoliko nasprotujoča si izjava:

Če ga smem in morem uporabljati, sem veliko bolj suveren, četudi ga ne uporabljam. /.../ In vem, da lahko v vsakem trenutku, ko ne najdem besede ali pa ko me boli glava /.../, preskočim in se zatečem v materin jezik in si olajšam delo tam. (SE6)

Jezikovni položaj slovenskih predstavnikov v Evropskem parlamentu je torej primerljiv s tistim v Svetu EU (prim. Stritar, Stabej 2009), čeprav gre za drugače organizirano in predvsem bolj politično ustanovo, pa tudi s položajem Slovencev v drugih institucijah in s položajem govorcev drugih uradnih jezikov (prim. Ammon, Kruse 2010). Večjezičnost je v prvem mandatu, ko so se slovenščina in njeni govorniki v Evropskem parlamentu šele uveljavljali, na najvišji ravni razmeroma uspešno delovala. Jezikovna raba pa je pokazala tudi na ne vedno samoumevno pripravljenost na sodelovanje tako med predstavniki različnih narodnosti, ki so si pomagali pri jezikovnih nesporazumih, kot med slovenskimi poslanci različnih političnih prepričanj:

Tam smo veliko bolj tolerantni. Tudi zaradi jezikovne različnosti. Veliko bolj smo pripravljeni prisluhniti našim kolegom kot pa tukaj doma. /.../ Mi, evropski poslanci iz Slovenije, se vsak tork vsak mesec, ko smo v Strasbourgu, usedemo skupaj na kosilo. Tukaj se nikoli ne bi zgodilo, da bi iz vseh političnih strank sedeli skupaj, mislim bog ne daj. Ampak tam to vendarle delamo in komuniciramo in je to neka druga kultura. (SE6)

Ali se bo položaj za govorce slovenščine v institucijah EU v prihodnjih mandatih spremenil, bo pokazal čas, samo upamo pa lahko, da se ne bo izgubila medčloveška in jezikovna sloga evropskega babilona, kakršno so naslikali prvi slovenski evroposlanci.

## Literatura

- Ammon, Ulrich, 2006: Language Conflicts in the European Union. On finding a politically acceptable and practicable solution for EU institutions that satisfies diverging interests. *International Journal of Applied Linguistics* 16/3. 319–338.
- Ammon, Ulrich, in Kruse, Jan, 2010: *EU Institutions: Comparative cross-national studies*. Delovno poročilo projekta DYLAN.
- Erbič, Darja, 2008: Jezikovna ureditev Evropske unije in posledice članstva v EU za slovenski jezik. *Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov konference*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 107–110.
- Evropska komisija, 2006: *Kako deluje Evropska unija. Vodnik po institucijah EU*. Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.
- Evropski parlament, 2004: *Poslovnik Evropskega parlamenta*: <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+RULES-EP+20040720+TOC+DOC+XML+V0//SL&language=SL>>. (Dostop julij 2009.)
- Evropski parlament, 2006: *Kodeks o večjezičnosti, sprejet v predsedstvu*: <[http://www.europarl.europa.eu/pdf/multilinguisme/code\\_conduct\\_multilingualism\\_sl.pdf](http://www.europarl.europa.eu/pdf/multilinguisme/code_conduct_multilingualism_sl.pdf)>. (Dostop julij 2009.)
- Gazzola, Michele, 2006: Managing multilingualism in the European Union: language policy evaluation for the European Parliament. *Language Policy* 5/4. 395–419.
- Gotal, Simona, 2009: Intervju z Valterjem Mavričem, vodjo Slovenskega oddelka za prevajanje v Evropskem parlamentu. *Slovenščina v institucijah Evropske unije*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta in Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani. 80–84.
- Orel, Katja, 2005: *Raba slovenskega jezika slovenskih poslancev v Evropskem parlamentu*. Diplomsko delo. Ljubljana: Oddelek za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Portuese, Aurélien, 2010: Law and economics of the European multilingualism. *European Journal of Law and Economics*: <<http://www.springerlink.com/content/207v0p4h17002131/fulltext.pdf>>. (Dostop december 2010.)
- Stabej, Marko, Stritar, Mojca, Magrinyà Domingo, Jordi, Lipičnik, Jerneja, in Erbič, Darja, 2009: *Slovenščina v institucijah EU: Kdaj? Kako? Zakaj?* Ljubljana: Služba Vlade RS za razvoj in evropske zadeve. <[http://www.svez.gov.si/fileadmin/svez.gov.si/pageuploads/docs/jezikovna\\_vprasanja/Slovenscina\\_v\\_institucijah\\_EU.pdf](http://www.svez.gov.si/fileadmin/svez.gov.si/pageuploads/docs/jezikovna_vprasanja/Slovenscina_v_institucijah_EU.pdf)>. (Dostop december 2010.)
- Stritar, Mojca, in Stabej, Marko, 2009: Večjezičnost v institucijah Evropske unije – ali res deluje?: Slovenščina v Svetu EU. *Jezik in slovnstvo* 54/5. 59–74.
- Svet Evropske gospodarske skupnosti, 1958: *Uredba št. 1 o določitvi jezikov, ki se uporabljajo v Evropski gospodarski skupnosti*. 1–3. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/consleg/1958/R/01958R0001-20070101-sl.pdf>>. (Dostop februar 2012.)
- Vodnik, Tina, Koblar, Jasna, in Horjak, Špela (ur.), 2005: *Priročnik za sodelovanje slovenskih vladnih predstavnikov v postopkih odločanja v EU*. Ljubljana: Služba Vlade RS za evropske zadeve.

# TEORIJA MENTALNIH MODELOV V RAZISKOVANJU POGOVORA: POT K SOCIO-KOGNITIVNEMU MODELU POGOVORA?

---

Prispevek se ukvarja z vprašanjem, ali je mogoče vzpostaviti teoretični okvir za raziskave pogovora, ki bi vključeval sociološki, kognitivni in jezikovni vidik diskurza ter bi posledično celostno razlagal pogovor. Za izhodišče je izbran socio-kognitivni model Walterja Kintscha in Teuna A. van Dijka, ki temelji na teoriji mentalnih modelov. V prispevku razpravljam o njegovih prednostih in slabostih za celostno analizo pogovora.

**Ključne besede:** pogovor, kognitivna analiza diskurza, mentalni model, predstava besedila, predstava situacije

## 1 Uvod

Pogovor<sup>1</sup> kot predmet raziskav pritegne zanimanje večjega števila raziskovalcev predvsem v zadnjih desetletjih z razmahom večinoma meddisciplinarnih in večdisciplinarnih pristopov, ki se najpogosteje imenujejo s skupnim terminom analiza diskurza (angl. *discourse analysis*). V tem času se tudi v slovenskem prostoru pojavijo mnoge tovrstne raziskave (npr. Kovačič 1994b; Pirih Svetina 1999/2000; Vitez, Zwitter Vitez 2004; Zuljan Kumar 2005; Kranjc 1996/1997; Krajnc 2005; Smolej 2004; 2006; Zemljarič Miklavčič 2008; Verdonik 2007).

---

<sup>1</sup> Pogovor (tudi konverzacija, angl. *conversation*) razumem kot vrsto diskurza, ki lahko poteka samo prek govornega prenosnika in pri katerem sodelujeta najmanj dve osebi (prim. Kranjc 1996/1997; Kovačič 1994a).

Večina širše sprejetih teorij, s katerimi so različni raziskovalci pristopali k raziskovanju pogovora in sem jih do zdaj spoznala, ne združuje kognitivnega, sociološkega in jezikovnega vidika diskurza, ampak ga razlagajo veliko bolj parcialno: temeljni pragmatični teoriji, kot sta teorija govornih dejanj (Austin 1990) in sporazumevalnih načel (Grice 1975), ter relevantnostna teorija (Sperber, Wilson 1986) razlagajo predvsem nekatere kognitivne vidike diskurza. Konverzacijska analiza (Have 1990), etnografija komunikacije (Hymes 1986) in interakcijska sociolingvistika (Gumperz 1992) ter kritična analiza diskurza (Fairclough 1995) razlagajo predvsem različne sociološke vidike diskurza. Sistemsko-funkcijska slovnica (Halliday 1994) razlaga predvsem jezikovni vidik v povezavi s sociološkim. Temeljno vprašanje, ki me vodi pri tej razpravi, je, ali je mogoče najti teoretični okvir, ki bi združeval te različne vidike diskurza in ponujal celostno razlago pogovora.

Pri iskanju odgovora na to vprašanje se bom osredotočila na socio-kognitivno teorijo, ki sta jo leta 1983 predstavila van Dijk in Kintsch (1983) in temelji na teoriji mentalnih modelov. Teorija je v slovenskem prostoru že poznana (Ferbežar, Stabej 2008). S primeri in eksperimenti temelji predvsem na pisnem diskurzu, tudi citirana in aplicirana je največ na področju razumevanja pisnega diskurza, vendar izraža tendenco, da bi veljala za diskurz nasploh (torej tudi za pogovor). V prispevku bom razpravljala o uporabi te teorije za analizo pogovora. Čeprav se na prvi pogled zdi, da je citirano delo za ta namen preveč osredotočeno na razumevanje besedila (tvorjenje obravnava le v enem poglavju, v sam procesni model (glej razdelek 2.1 spodaj) kot splošni okvir pa ga sploh ne vključuje eksplicitno), pa ponuja prav iskani celostnejši pogled na diskurz – predstavlja namreč povezavo med jezikoslovno teorijo jezika in diskurza na eni ter sociološko teorijo interakcije na drugi strani.<sup>2</sup> Hkrati ima trdne temelje, saj je koncept mentalnih modelov od osemdesetih let naprej precej razširjen in uspešen v kognitivni psihologiji, zlasti pa na področjih raziskovanja razumevanja diskurza, avtomatskega procesiranja besedil in tvorjenja diskurza.

<sup>2</sup> »Medtem ko še vedno obstaja teoretski razkol med jezikoslovno teorijo jezika in diskurza na eni strani ter teorijo socialne interakcije na drugi, najin kognitivni model zagotavlja potencialno povezavo med tema teorijama« (van Dijk, Kintsch 1983: 19).

## 2 Predstavitev teorije in z njo povezanih relevantnejših razprav

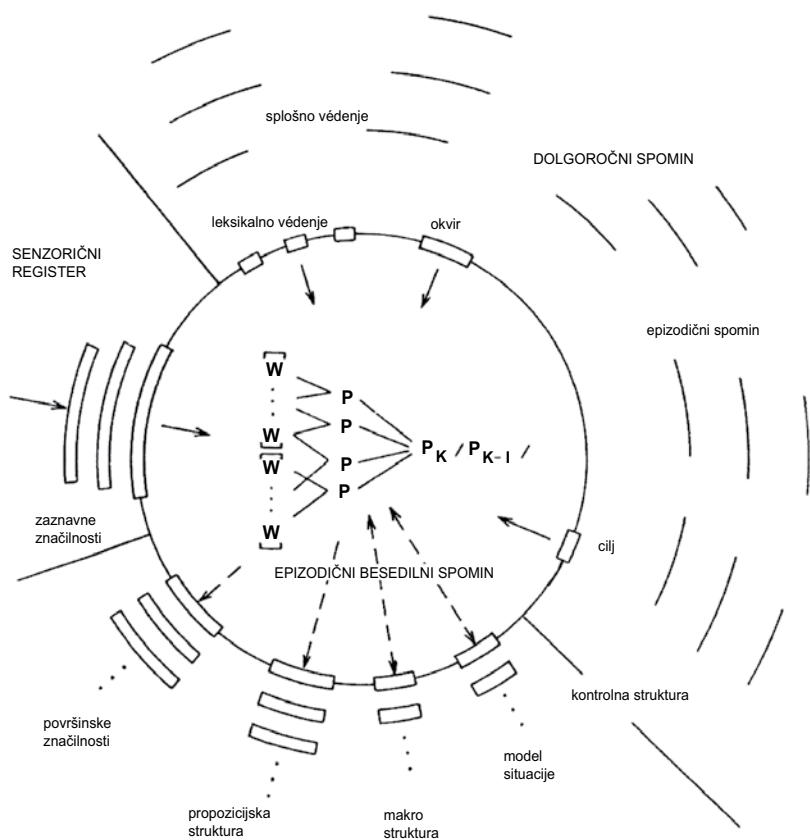
Teorija mentalnih modelov izhaja iz predpostavke, da si ljudje ustvarjamo mentalne modele oz. mentalne predstave vsega, kar nas obdaja, kar doživljamo, počnemo, sprejemamo itd. Ti mentalni modeli so osnova našega celotnega razumevanja sveta, samih sebe in naše interakcije s svetom. Mentalni model je tako lahko razumljen kot nekakšen vmesnik med nami in svetom. Ker si seveda vsaka oseba ustvarja svoje lastne mentalne modele, dve osebi nikoli ne vidita sveta v povsem enaki luči. Kljub temu pa obstajajo nekakšni splošnoveljavni vzorci ali tipi in skupni elementi, saj so do določene mere mentalni modeli različnih oseb vseeno skupni. Koncept mentalnih modelov ni izvirno van Dijkov in Kintschev, ampak je širše znan v kognitivni znanosti. Leto 1983 je bilo za koncept nasploh prelomno, saj sta izšli še dve pomembni publikaciji o mentalnih modelih (Johnson-Laird 1983; Gentner, Stevens 1983).

### 2.1 Model razumevanja diskurza (van Dijk in Kintsch 1983)

Van Dijk in Kintsch (1983) v svojem modelu razumevanja diskurza dokazujeta, da pri razumevanju ustvarjamo dva tipa mentalnih modelov: **predstavo besedila** (angl. *textbase*), ki pomeni semantično predstavo diskurza v epizodičnem spominu,<sup>3</sup> in **predstavo situacije** oz. t. i. **model situacije** (angl. *situation model*), ki pomeni kognitivno predstavo dogodkov, dejanj, oseb in splošne situacije, o kateri govori diskurz.<sup>4</sup> Razmejitev med obema, ne glede na argumentirano utemeljevanje (van Dijk, Kintsch 1983: 338–344), ni enostavna. Van Dijk in Kintsch (1983: 336–337) med drugim vidita razliko med obojima v količini elementov védenja, ki so aktivirani pri predstavi besedila (kjer je aktivirano kar najmanjše število elementov védenja) in modelu situacije (kjer se še polno vključijo vsi elementi védenja). Številne procese, ki potekajo ob ustvarjanju teh dveh tipov mentalnih modelov, združita v okviru procesnega modela razumevanja diskurza. Ta model torej razlaga, kateri procesi potekajo pri razumevanju ob gradnji predstave besedila in modela situacije in kateri viri (kot so védenje, spomini, verjetja) so ob tem aktivirani. Pri tem se osredotočita zlasti na strateške procese oz. strategije. Procesni model povzameta s skico, ki je prikazana na sliki na naslednji strani.

<sup>3</sup> »/.../ /P/predstava besedila je semantična predstava vhodnega diskurza v epizodičnem spominu« (van Dijk, Kintsch 1983: 11).

<sup>4</sup> Predstava situacije »/.../ je kognitivna predstava dogodkov, aktivnosti, oseb in splošne situacije, o kateri govori tekst« (van Dijk, Kintsch 1983: 11–12).



**Slika:** Procesni model razumevanja diskurza (van Dijk, Kintsch 1983: 347)

Skica poleg procesov upošteva tudi njihov potek in koordinacijo v realnem času. Ne glede na to, da ob razumevanju potekajo številni kognitivni procesi, je treba upoštevati omejitve kratkotrajnega delovnega spomina, zaradi katerih lahko predvidevamo, da osrednja procesna enota (na sliki znotraj kroga), ki ima po van Dijk in Kintschu tudi lastnosti kratkoročnega spomina, naenkrat obdeluje le zelo omejeno število elementov (na sliki: P). Ta procesna enota je obkrožena v osnovi s tremi vrstami okoliških – spominskih – sistemov, iz katerih vanjo vstopajo elementi za procesiranje. Prvi okoliški – spominski – sistem je senzorični register (angl. *sensory register*), ki prenaša vhodne zaznavne informacije. Pri tem govorimo o razpoznavanju besed in besedila, tj. kako dekodiramo zapisano besedilo v besede in stavke (temu problemu sicer ne posvečata posebne pozornosti). Drugi okoliški – spominski – sistem je dolgoročni spomin (angl. *long-term memory*), ki vsebuje tako splošno védenje kot osebne izkušnje. Van Dijk in Kintsch ne vzpostavljata posebne ločnice med obema. Kar nekaj elementov dolgoročnega spomina je aktivnih vsak trenutek poteka procesa razumevanja. K dolgoročnemu spominu oz. na njegovo mejo umeščata tudi cilje in namene, želje, zanimanja in emocije posameznika, sicer elemente kontrolne



strukture. Tretji okoliški – spominski – sistem je spominska predstava, ki nastaja v procesu razumevanja, in vključuje epizodični besedilni spomin (angl. *episodic text memory*) in model situacije, torej predvsem mentalna modela, ki nastajata ob procesu razumevanja. Ta mentalna modela takoj po začetku procesa razumevanja hkrati tudi vplivata na nadaljnje razumevanje besedila, pri čemer lahko – če nekoliko poenostavimo in pustimo ob strani številna razmerja med elementi – nanju gledamo kot na skladovnico, v katero se nalagajo novi in novi elementi in potiskajo stare vedno dlje stran od osrednje procesne enote (in kratkoročnega spomina). Kontrolna struktura (predvsem cilji in namere) pa tudi določeni elementi iz okoliških spominskih sistemov sestavljajo kontrolni sistem, ki ga umeščata na mejo med osrednjo procesno enoto in okoliške sisteme. Kontrolni sistem je po njunem mnenju nadvse pomemben element razumevanja, saj nadzoruje procese v osrednji procesni enoti, aktivira in aktualizira potrebne elemente v okoliških spominskih sistemih, koordinira različne strategije in procese itd.

V okviru teh splošnih lastnosti procesnega modela van Dijk in Kintsch posvečata osrednjo pozornost različnim strategijam, ki jih uporabljamo pri razumevanju oz. diskurzu nasploh (več o teh v razdelku 4.3 spodaj). Natančne povezave med temi strategijami in procesnim modelom van Dijk in Kintsch ne vzpostavita, kolikor sploh, imenujeta strategije kot sestavine modela ali kot procese, vpletene v razumevanje diskurza. Osebnostno si razlagam povezavo med elementi njune teorije s prisodobo, da je razumevanje (ali tvorjenje) delo, ki ga opravimo, mentalni modeli (in morebitne druge mentalne predstave) so orodje, s katerim to delo opravimo, strategije so postopki dela, procesni model pa opis poteka dela s stališča zunanjega opazovalca.

## 2.2 Socialna kognicija in kontekstni modeli (Teun A. van Dijk)

Model, ki sta ga predstavila leta 1983, po besedah van Dijka (1995) namenoma ni vključeval dveh pomembnih segmentov, ki prav tako vplivata na razumevanje (oz. interakcijo v celoti): mnenj, odnosa/drže, ideologij, vrednot, emocij itd., kar lahko poimenujemo tudi s terminom socialna kognicija, ter kontekstnih modelov. Razlog za to je bil, da sta imela premalo eksperimentalnih podatkov, na podlagi katerih bi lahko ta segmenta teoretično vključila v model razumevanja diskurza in ugotovila, kako sta povezana z modelom situacije in predstavo besedila. Van Dijk je oba segmenta raziskoval v številnih kasnejših raziskavah: razmerja med socialno kognicijo in diskurzom predvsem v osemdesetih letih (zlasti z vidika ideologij in kritične analize diskurza), vprašanje konteksta pa v zadnjem desetletju.

Že v delu iz leta 1983 smo videli, da van Dijk in Kintsch uvrstita želje, zanimanja in emocije posameznika k dolgoročnemu spominu in v bližino védenja. Kasneje van Dijk (2001) védenje obravnava v okviru socialne kognicije, torej skupaj z mnenji, odnosi, ideologijami, normami, vrednotami ipd. Védenje, odnosi in

mnenja, vrednote, norme in ideologije so po njegovem različni tipi skupnih, družbenih predstav (angl. *social representations*).

Razumevanje konteksta, v katerem poteka diskurz, van Dijk zaokroži v nov mentalni model, ki ga poimenuje kontekstni model (van Dijk 1997; 2007; 2008; 2009). Ta predstavlja posebno vrsto izkustvenih modelov (angl. *experience models*). Na drugem mestu van Dijk govori tudi o dogodkovnih modelih (angl. *event models*) iz vsakodnevnega življenja, tj. ob predpostavki, da si vse svoje osebne izkušnje intepretiramo in predstavljamo v obliki mentalnih modelov (van Dijk 2009). Če skušamo – zavoľo teoretske celovitosti – uvrstiti kontekstni model v procesni model razumevanja besedila (česar van Dijk sam eksplicitno ne stori!), ga lahko verjetno umestimo v kontrolni sistem. Van Dijk namreč pravi, da kontekstni model nadzoruje tako razumevanje kot tudi tvorjenje diskurza (npr. van Dijk 2008: 72). V svojem delu se sicer obsežno posveti vprašanju, kako so kontekstni modeli povezani z družbo in diskurzom, o strategijah, ki jim uporabniki sledijo pri gradnji kontekstnih modelov, ne razpravlja eksplicitno.

Iz zgoraj predstavljenih del lahko povzamemo naslednje mentalne modele in predstave:

1. individualne predstave:

- dogodkovni/izkustveni model (angl. *event model*) – sovпада z modelom situacije, s tem da ga lahko razumemo širše, tj. ne nastane samo na podlagi razumevanja diskurza, ampak različnih življenjskih aktivnosti,
- kontekstni model (angl. *context model*) – posebna vrsta dogodkovnega modela;

2. družbene predstave:

- védenje (angl. *knowledge*) in socialna kognicija (angl. *social cognition*).

Pri tem so individualne predstave neke vrste prenosnik družbenih predstav v obe smeri. Ta delitev po mojem mnenju sicer ni najbolj posrečeno predstavljena, saj je tudi pri védenju in socialni kogniciji mogoče določen del mentalnih predstav šteti za povsem individualne, ne skupne.

### **2.3 Semantični konstrukcijsko-integracijski model razumevanja (Walter Kintsch)**

Kintsch (1988; 1998; 2004 idr.) je po skupnem delu z van Dijkom nadaljeval predvsem v smeri raziskovanja razumevanja semantične dimenzije diskurza, zlasti v povezavi z védenjem. Pri svojem delu nadgrajuje spoznanja, predstavljena v modelu iz leta 1983, in pri tem ohranja osnovni teoretični okvir, ki temelji na propozicijah, ločevanju mikro in makro struktur ter predstavi besedila in modelu situacije. Ves čas torej ohranja metodološko ločevanje med dvema ravnema mentalne predstave, ki nastane ob razumevanju diskurza:

- predstavo besedila oz. propozicijsko ravnjo predstave (angl. *textbase* oz. *propositional level of representation* (Kintsch 2004: 1273)), ki nastane v prvem koraku razumevanja semantičnega dela besedila (konstrukcija) na podlagi lokalnih informacij iz besedila in delno tudi védenja, ter
- modelom situacije (angl. *situation model*), ki nastane v drugem koraku razumevanja besedila (integracija), v katerem se vključijo podatki iz širšega konteksta in se zavrnejo neprimerne lokalne konstrukcije. Medtem ko je predstava besedila samo verbalna, lahko model situacije vključuje tudi slikovne predstave (Kintsch 2004: 1275).

Ta model poimenuje konstukcijsko-integracijski: v prvem koraku (konstrukciji) se ustvari propozicijska mreža, ki je v drugem koraku (integraciji) editirana in integrirana (Kintsch 1988: 180). Integrirana predstava besedila je tako neke vrste model situacije (Kintsch 1988: 180). To ločevanje je za Kintscha koristno z metodološkega stališča in – kar je pomembno – zanj kasneje ne pomeni več, da obstajata dva različna mentalna modela oz. objekta oz. dve različni mentalni predstavi besedila. Vendar Kintsch tudi nakaže, da je koristno ločevati še druge ravni mentalnih predstav, npr. v kontekstu branja besedil navaja zaznavne, verbalne in semantične predstave (Kintsch 2004: 1271).

### 3 Teorija mentalnih modelov v pogovoru

Ob pripravljanju razprave ne v domačem ne v tujem prostoru nisem našla objave kakega drugega avtorja, kjer bi bila predstavljena teorija uporabljena za analizo pogovora. Kot je razvidno iz predstavitev teorije zgoraj, je zlasti naravnana za razlago razumevanja, v pogovoru pa ne moremo več ločeno govoriti o razumevanju, saj se le-to nenehno izmenjuje in prepleta s tvorjenjem. Za celostno analizo pogovora je to prva šibkost predstavljene teorije. Obe **aktivnosti** v pogovoru hkrati potekata pri vsaj dveh udeležencih, torej morata oba poleg razumevanja in tvorjenja tudi medsebojno usklajevati aktivnosti v zvezi s pogovorom (kdaj kdo kaj reče). V zvezi s tem Clark (1996) ugotavlja, da je interakcija tudi skupna aktivnost, ne samo seštevek individualnih aktivnosti.

Teorija temelji na **mentalnih predstavah** in kot kaže pregled literature zgoraj, lahko ločimo vsaj naslednje tipe mentalnih modelov, ki nastajajo (tudi) pri pogovoru:

- predstavo besedila in model situacije kot mentalni model (mentalna predstava), preko katerega posameznik razume pogovor (in verjetno tudi tvori pogovor),
- kontekstni model kot posebno vrsto izkustvenega mentalnega modela, preko katerega posameznik razume situacijo, v kateri poteka pogovor.

Poleg tega imata nadvse pomemben vpliv na razumevanje in tvorjenje tudi t. i. socialna kognicija (mnenja, odnosi, vrednote, ideologije itd.; tudi emocije)

in védenje. Po Kintschu (1998) je védenje prav tako organizirano v obliki predstav, in sicer kot mreža propozicij. Tudi van Dijk (2001) razume tako védenje kot socialno kognicijo v obliki mentalnih predstav. Celosten teoretični socio-kognitivni model pogovora mora vključevati tako védenje kot socialno kognicijo (v okviru slednje moramo upoštevati tudi emocije). Zlasti socialna kognicija in emocije (ne glede na to, ali slednje štejemo k socialni kogniciji ali jih izpostavimo ločeno) so v predstavljenem teoretičnem modelu bolj kot ne samo omenjene, kar pomeni nadaljnjo šibkost pri iskanju teoretičnega okvira za celostno analizo pogovora.

S tem smo predstavili dve ravni raziskovalnega problema: aktivnosti in mentalne predstave, prek katerih te aktivnosti potekajo. Vendar nam manjka še tretji, ključni element: **strategije**, ki jim sledimo, da aktiviramo in tvorimo ustrezne predstave. V modelu van Dijka in Kintscha (1983: 10–11) namreč strategije prevzemajo vlogo, ki jo imajo sicer npr. pravila. Toda v nasprotju s procesi, ki temeljijo na pravilih, v strateškem procesu ni zagotovljenega uspeha in ne obstaja samo en pravilen in možen rezultat – ena pravilna in možna predstava diskurza. Strategije so uporabljene kot učinkovite delovne hipoteze o ustrezni strukturi in pomenu določenega dela diskurza, ki so v nadaljevanju potrjene ali zavržene. Van Dijk in Kintsch v skupnem delu (1983) posvetita osrednjo pozornost prav strategijam, in sicer navajata naslednje okvirne strategije: propozicijske strategije, koherentne strategije, makro strategije, shematske strategije, strategije tvorjenja in strategije rabe védenja.

Te temeljne teoretične ravni – aktivnosti, mentalne predstave, strategije – odpirajo številne raziskovalne možnosti, pri čemer lahko za nekatera vprašanja bolj, za druga manj uspešno prenašamo na pogovor splošna spoznanja iz dosedanjih raziskav in razprav razumevanja in tvorjenja diskurza (in besedil) oz. iz kognitivne znanosti nasploh. Usmerimo se lahko na primer v

1. analizo gradnikov mentalnih modelov (npr. gradniki kontekstnih modelov so scena, udeleženci, nameni (van Dijk 2008; 2009)),
2. ponovno analizo strategij, ki jim sledimo, da aktiviramo in tvorimo ustrezne predstave, saj bi bilo treba navedene strategije ponovno preveriti z upoštevanjem spoznanj jezikoslovja in analize diskurza v zadnjih desetletjih,
3. opis interakcije (pogovora) s procesnim modelom, kot je zgoraj predstavljeni procesni model razumevanja,
4. analizo mentalnih modelov (Jih je dejansko več in kateri so?) ter povezave med njimi (So v praksi resnično ločeni? Imajo vsak svoje gradnike in kategorije ali so katere skupne?) itd.

#### 4 Predstavljeni teoretični okvir v praksi

V nadaljevanju bom razpravljala, kako predstavljene teoretične ravni delujejo pri analizi pogovora. Pri tem se bom opirala na primer, vzet iz gradiva, zbranega za korpus govornje slovenščine (GOS) v okviru projekta Sporazumevanje v slovenskem jeziku <www.slovenscina.eu>. Gre za naročeno snemanje telefonskega pogovora. Pogovarjata se prijateljici v starosti med 19 in 24 let. Program za snemanje na telefonu približno vsakih 20 sekund zapiska in s tem opozori sogovornici na snemanje. Prvi del pogovora poteka takole:

B odtipka številko A in čaka na povezavo.
A zasliši zvonjenje telefona, pritisne tipko za povezavo.
1 A: oj
2 B: o živjo
3 A: živjo živjo kej j zdej? [smeh]
4 [B:] ma neč posjebnega kar smejšnu se mi zdi tu eee v glavnem ja eee
5 [A:] precej
6 B: ja hotla sm ti povejdet tu d sm si rejs prehledila mehur učjeri pr tjebi vejš
7 A: ma zekej n n rezumm sej eem mislm
8 [A:] kej te je zjebllu? mislm rejs n štekml
9 [B:] nje
10 B: nje sam zred tega ku j blu odprtu uaknu in js sm bla cejla muokra
11 A: ajej
12 B: ja ma tu nisi tu eee pač eee j tku d tu j rejs
13 B: kej tu piska?
14 [A:] nimm pojma mi je že [ime] rjekla de bo pač piskelu in je rjekla najprej d n vsako minuto in zdej očitnu pač piska konstantnu z popestritev
15 [B:] [smeh] okej duobru duobru
16 [B:] sam sm rejšla problem teku d sm si nrdila ponuoči oblogo mehur eem teku z eno debjelo majco ukul mehurja in puo zdej je že mal bulši
17 [A:] ojej
A: ja sori nje kej nej ti rječem

18 [B:] ja ma sej sm prou tku rabla [neraz] kej sm pa zdej della de b me loh  
bolejlu in puo sm se spomnla ja tu je zdej je tku že

19 [A:] eee [ime] je kriva

20 [B:] ja ja k zdej že tku rejs usaka malenkost tu povzroči prov eem neč več  
niti mal tveganga n smem nerest

21 [A:] ja ja

22 [A:] ja nuosi skuzi ledvični pas al pa n vem nejki pač obnaši se ku nončka  
pa bo no teku

23 [B:] ja ma prou rejs

24 [A:] ja teku teku

25 [B:] se nm mougla več kuept u Vipavi ponuoč po() polejti neč nm smejla več  
dejlet

26 [A:] ja še n murje uprešajne nje boš mougla skuzi mejt neopren po muojm  
za nasledni rojsni dan ti kupmo neopren d boš skuzi nosila spuodi tudi po dežji  
nje sevejde

27 [B:] [smeh]

28 B: ma dej nobenih lejpih kopalk več neč

29 [A:] neč ku tjulenj boš skuzi [smeh] zakon

30 [B:] [smeh] ojej

40 [B:] ja ma ja ma nje sam če pomislm rejs lej tud vsakič k bom pršla mal k  
bom pršla z vode seom mougla tkoj preoblejčt

41 [A:] kej

42 A: ja ja pouo morš dva neoprena mejt [smeh] kar u rjedi

43 [A:] joj zej mi gre mal n živce kr tu piska

44 [B:] neopren lohku daš unu

45 [A:] ja kej?

46 [B:] men tudi

47 [B:] kej u neopren lohku daš teku nuetr še mal volne d te tku greje eem  
mehur

48 [A:] lohku imm idejo imm idejo loh ti nrdim vatirno oblejko ku jo imjo u  
okolici Pekinga de te poučim

49 A: eee in nrdijo dvej plasti pač tkanine in umejs dajo vato nje mogueče bi ti  
tu mougli nrdit nje

50 [B:] ja tu bi zlu fajn nrdila
51 [A:] bi blu nje? al pa kožuh nje tu bi tud blu nejki nje
52 B: n vem če bi se kuepla s kožuhm
53 [A:] [smeh] ja uni k pride tku z obeh strni vejš
54 [B:] [neraz]
55 A: d imeš n nuetniji streni kožuh in n zunanji nje
56 B: hm
57 [A:] mhm teku teku tu imejo Eskimi
58 [B:] kašn kožuh bi pa priporočla?
59 A: eem hm n vem zajčji po muojm
60 [B:] zajčji bi zlu duost ledi
61 [A:] ja [smeh] teku kej tazga ja
62 [A:] eem ja teku [smeh]
63 [B:] [smeh]
64 [A:] ja se bom
65 [B:] duobru no se bom tud tu provla
66 A: boš provla se počutiš kej kretensku?
67 B: ja ful
68 A: okej
69 B: nje nje nje sej se mi zdi mislm zenkret me še zabava ku zdej k smo govorile od kožuha sm skuor pozabla d d smo snemne
70 A: te je zmuetlu nje? ja ja
71 [B:] ma mal me j me j rejs
72 [A:] [smeh]
73 [A:] kul
74 [B:] puole loh gremo n nasledno temo
75 [A:] nasledna tema je kej?
76 [B:] ja
77 [B:] kjero predlagaš? [neraz] n bom govorila nje
78 [A:] tuej seminar ... aha

## 4.1 Aktivnosti

V teoretičnem pregledu sem ločila razumevanje in tvorjenje ter opozorila na interakcijo kot skupno aktivnost. Toda medtem ko je pri pisnem diskurzu tvorjenje tudi praktično ločeno od razumevanja, je v pogovoru vse skupaj prepleteno, izrazito npr. v hkratnem govoru. Te aktivnosti potekajo v veliki meri istočasno, zato je pri pogovoru smiselno govoriti o eni sami aktivnosti in postaviti en teoretski procesni model, ki bo vključeval tako tvorjenje in razumevanje kot tudi skupno aktivnost – interakcijo. Ne nazadnje tudi citirani van Dijkov in Kintschev procesni model razumevanja upošteva potek in koordinacijo procesov v realnem času ter omejitve kratkotrajnega spomina. Kolikor ga želimo uporabiti za razlago pogovora, bi po mojem mnenju to moral biti procesni model interakcije s tvorjenjem in razumevanjem.

## 4.2 Mentalni modeli in predstave

V želji po celostni razlagi pogovora smo izhodiščni van Dijkov in Kintschev model razširili s kontekstnim modelom ter socialno kognicijo in vedenjem.

### 4.2.1 Model situacije in kontekstni model

Model situacije sogovornici gradita okrog bolezenskih težav govorke B, kontekstni model pa naj bi predstavljal situacijo, v kateri sta govorki (telefonski pogovor v soboto dopoldne doma, v katerem se prijateljici pogovarjata o različnih temah). V našem primeru se sicer kaže, da se v praksi kontekstni model in model situacije lahko prekrivata: predstava govorke B, ki ima bolezenske težave, po eni strani sodi v kontekstni model (kategorije kontekstnega modela so med drugim udeleženci v pogovoru), po drugi strani pa je njeno zdravstveno stanje tema pogovora, torej predvsem del mentalnega modela situacije. Potrebo po njuni teoretični ločitvi ali neločitvi bi tako bilo smiselno še dodatno preučiti.

### 4.2.2 Socialna kognicija

Tudi socialna kognicija ni predstavljena v izhodiščnem modelu van Dijka in Kintscha. Sem, kot rečeno, štejemo zlasti odnos/držo/mnenja govorcev (t. i. angl. *attitude*), ideologije, norme, vrednote, emocije ipd. V našem primeru se razkriva kot šaljiv odnos do B-jinih zdravstvenih težav, skozi odnos med A in B (opravičilo – izjava 17 – in odziv nanj – izjava 18), skozi odnos do snemanja (izjave 4, 43 in 46, 66, 67) itd. Interaktivnost pogovora tudi mesto socialne kognicije znotraj predstavljene teoretske sheme dodatno problematizira: posamezni govorec namreč na eni strani sam vzpostavi določen odnos (do pogovora, sogovornika,



konteksta itd.), kar teoretično lahko ločimo od njegovih predstav o situaciji in kontekstu, toda po drugi strani si ustvari predstavo sogovornikovega odnosa, kar teoretično sodi med predstave kontekstnega in situacijskega modela.

#### 4.2.3 Védenje

Med pogovorom se v spominu aktivirajo različni elementi védenja oz. predhodno shranjenih predstav, npr. predstava srečanja sogovornic en dan prej, ko naj bi bile bolezenske težave povzročene, predstava bolezni vnetja mehurja itd. Prav tako se skozi pogovor ustvarjajo nove predstave ali posodablajo stare z novimi informacijami (npr. o najnovjšem zdravstvenem stanju B) ter se shranijo v dolgoročni spomin. Poleg tega se – podobno kot smo ugotavljali zgoraj za odnos – v pogovoru pri posameznem udeležencu aktivirajo tudi predstave o tem, kaj sogovornik ve (ali česa ne ve).

### 4.3 Strategije

Strategije znotraj uporabljenega socio-kognitivnega modela diskurza zavzemajo podobno mesto kot drugod pravila. V veliki meri se naslanjajo na spoznanja v različnih vejah takratnega jezikoslovja in analize diskurza. V izhodiščnem van Dijkovem in Kintschevem delu so podrobno predstavljene, vendar kasneje ne več posodabljene. V nadaljevanju jih na kratko predstavim in izpostavim nekatere posebnosti pogovora v zvezi z njimi. Za natančnejši komentar pa bi bila pri vsaki strategiji potrebna poglobljena študija sodobnejših raziskav.

#### 4.3.1 Propozicijske strategije

Van Dijk in Kintsch (1983: 109–148) povezujeta propozicije z dejstvi, ki so referenčne točke propozicij. Propozicijske strategije pomenijo strateško tvorjenje propozicijske sheme, le-ta pa je ena osrednjih sestavin predstave besedila in modela situacije. Elementi propozicije so npr. predikat, argument, subjekt, objekt, določilo, okoliščina. Enostavne propozicije se povezujejo v sestavljene in med njimi vladajo različna razmerja (npr. brez razmerij, neposredna koherenca, medsebojna povezanost, podredna povezanost, integracija, redukcija). V predstavljenem teoretičnem okviru nas zanimajo predvsem strategije, ki jim govornici sledijo, ko tvorijo propozicijsko shemo.

Termin propozicija je sicer tesno povezan s filozofijo, v jezikoslovju pa predvsem s funkcijsko slovnico (Halliday 1994), od koder je bil kasneje prevzet v analizo diskurza nasploh, kjer se uporablja npr. kot nasprotni pol metadiskurza oz. metabesedila (npr. Hyland 2005). V empiričnih raziskavah povzroča koncept nemalo težav, ko skušajo avtorji ločevati metabesedilo in propozicijo

(to ugotavljajo tudi avtorji v našem prostoru – npr. Pisanski Peterlin 2007). V pogovoru se to samo še dodatno zaplete, saj je t. i. metabesedila (nepropozicijskega besedila) še bistveno več kot v pisnem diskurzu (v našem primeru pozdravi, diskurzni označevalci, izrazi mnenj/odnosa itd.). Iz primera vidimo, da je zelo pogosto tudi spraševanje po propozicijah, ne samo njihovo predstavljanje. Zato sodobnejše raziskave govorijo o metabesedilu in propoziciji kot o funkciji.

#### 4.3.2 Koherenčne strategije

Pri koherenčnih strategijah gre za vzpostavljanje smiselne povezave med zaporednimi izjavami v pogovoru (lokalna koherenca) in med večjimi enotami pogovora (globalna koherenca). Van Dijk in Kintsch (1983: 149–188) se omejeta samo na semantično koherenco, čeprav navedeta tudi druge možnosti (npr. skladenjsko koherenco, stilistično koherenco, pragmatično koherenco).

Tudi pojem koherence poznamo od drugod, podrobno ga na primer obravnavata že Beaugrande in Dressler (1981). V pogovoru se ne moremo zadovoljiti samo s tem, da govorimo o semantični koherenci: na primer smeh B v izjavi 3 je za A koherenten samo, če ima informacije o B, njuni relaciji in kulturnem vrednotenju smeha. Prav tako v pogovoru vzpostavljanje koherence ne poteka samo ločeno v glavi enega in drugega sogovornika, ampak lahko govorimo tudi o skupni aktivnosti pri doseganju koherence: npr. A v začetnem delu prepusti B vodilno vlogo in pričakuje, da bo B usmerjala pogovor tako, da bo koherenten, B pa pričakuje od A, da se bo koherentno odzivala – v tem smislu razlaga pogovor tudi relevantnostna teorija (Sperber, Wilson 1986).

#### 4.3.3 Makro strategije

Van Dijk in Kintsch (1978; 1983: 189–234) uvedeta pojem makro strukture (angl. *macrostructure*), s katerim označujeta abstrakten semantični opis vsebine na globalni ravni in posledično globalno koherenco diskurza.<sup>5</sup> Makro strategije so tako procesi, ki omogočajo, da se – zavedno ali nezavedno – od lokalnega nivoja pogovora (lokalnih propozicij, lokalne koherence itd.) premikamo na bolj globalno raven (razumemo temo posameznih segmentov pogovora in celotnega pogovora, vzpostavljamo koherenco na globalni ravni itd.), in so nadvse pomemben element pri gradnji mentalnih modelov.

---

<sup>5</sup> Poleg makro struktur ločita še super strukture, ki pomenijo predvsem narativne ipd. sheme diskurza in so prav tako globalne sheme.

Makro strategije so izviren prispevek predstavljene teorije in razlagajo nenehno aktivno premikanje med mikro in makro ravnmi diskurza v obe smeri. Če jih prenesemo na naš primer, lahko z njimi razlagamo, da sogovornici poleg tega, da razumeta pomen izjav lokalno (npr. v izjavah 51 in 52 govorita o kopanju s kožuhom), razumeta tudi bolj globalne elemente, npr. da se pogovarjata o zdravstvenih težavah B. Toda podobno kot druge strategije je tudi makro strategije treba razširiti na pragmatično raven, npr. na razumevanje globalnega namena in okoliščin pogovora (v našem primeru telefoniranje za namene snemanja).

#### 4.3.4 Shematske strategije

Shematske strategije bi pravzaprav lahko označili tudi kot vrsto makro strategij. Van Dijk in Kintsch (1983: 235–260) s tem terminom poimenujeta sicer iz poetike in retorike znane enote, kot so na primer zasnova, zaplet, vrh, razplet. Na primeru časopisnega članka ločita naslednje kategorije shematskih strategij: naslov, podnaslov, ozadje, zgodovinski kontekst, prejšnji dogodki, aktualni kontekst, aktualni dogodki, posledice itd. Na podoben način po njunem mnenju analiziramo in posledično bolje razumemo vsako besedilo.

Če prenesemo pojem na naš primer: sogovornici razumeta, da so v začetku pogovora pozdrav in uvodne fraze, da sledita predstavitev iztočnice in debata, da zatem razvijata asociacije na temo, da sta vmes dva vrinka o okoliščinah pogovora, da sta nato zaključili temo in prešli na novo. Shematska struktura pogovora kot vse drugo v pogovoru nastaja interakcijsko, v dogovoru med sogovorniki.

#### 4.3.5 Strategije tvorjenja

Tvorjenje diskurza je manj raziskano kot razumevanje. Umestitev strategij tvorjenja v razpravo, ki se sicer ukvarja s strategijami razumevanja diskurza (van Dijk, Kintsch 1983), v citiranem delu pripomore k celostni obravnavi problema in nudi dragocena izhodišča za raziskovanje tvorjenja diskurza, vendar že avtorja nakažeta, da bi za dober opis tvorjenja potrebovali podoben, prav tako omejitve kratkoročnega spomina upoštevajoč procesni model kot za opis razumevanja. Problemu tvorjenja diskurza (van Dijk, Kintsch 1983: 261–301) se približata s stališča, da govornici načrtujejo (zavedno ali nezavedno, bolj ali manj podrobno) diskurz na različnih ravneh. V osnovi ločita pragmatično načrtovanje in semantično načrtovanje, znotraj vsakega od teh pa se gibljeta na znani osi mikro–makro. Strategije tvorjenja bolj kot ne samo nakažeta: navajata na primer socio-kulturne strategije, komunikacijske strategije, pragmatične strategije, makro strategije, koherenčne strategije.

Kot sem že omenila v razdelku 4.1, bi za razlago pogovora po mojem mnenju potrebovali enoten model interakcije, ki bi vključeval tako tvorjenje kot

razumevanje, umestitev tvorjenja med strategije se mi zdi manj ustrezna. Vprašanje tvorjenja je pri pogovoru gotovo zaznamovano s časovno omejitvijo na trenutek govorjenja. Prostora za naknadno popravljanje že izrečenega je malo (npr. v okviru samopopravljanj), časa za »načrtovanje« izjave prav tako ni veliko. Tudi načrtovanje pogovora (npr. njegovih tem) je lahko različno: v bolj formalnih situacijah je lahko temeljitejše, v manj formalnih in nepričakovanih pogovornih situacijah ga morda niti ni. V našem primeru je sicer zelo verjetno obstajalo predhodno načrtovanje tem pogovora (npr. izjave 74, 75 in 77), verjetno v veliki meri zaradi snemanja.

#### 4.3.6 Strategije rabe védenja

Védenje je pri razumevanju in tvorjenju diskurza izrednega pomena, saj posamezniki nenehno črpajo informacije iz dolgoročnega spomina, da lahko sestavijo semantično in pragmatično predstavo diskurza (van Dijk, Kintsch 1983: 303). V zvezi s tem so nadvse relevantna spoznanja kognitivne znanosti o védenju (npr. Kintsch 1988; 1998). V okviru strategij razumevanja in tvorjenja diskurza so pomembna opažanja van Dijka in Kintscha (1983: 317), da so strategije rabe védenja tesno povezane z makro strategijami – tisti koncepti in propozicije, ki jih v okviru makro strategij prepoznamo kot globalne za diskurz, so namreč tudi ključni za aktiviranje ustreznih struktur védenja v spominu, potrebnih za razumevanje. Za celostno analizo pogovora je seveda tudi tukaj treba upoštevati še pragmatično in interakcijsko raven (npr. aktiviranje védenja o okoliščinah, aktiviranje védenja o tem, kaj ve sogovornik).

#### 4.3.7 Druge strategije

Van Dijk in Kintsch (1983: 17–18) samo nakažeta, da obstajajo še druge (krovne) strategije. V pogovoru bi bilo verjetno treba izpostaviti vsaj še interakcijske strategije, prek katerih sogovornika usklajujeta svoje aktivnosti oz. sodelujeta drug z drugim.

### 5 Zaključek

V razpravi sem skušala odgovoriti na vprašanje, ali bi lahko socio-kognitivni model diskurza, predstavljen v delu van Dijka in Kintscha (1983), predstavljal celosten teoretični okvir, ki bi združeval jezikovni, sociološki in kognitivni vidik diskurza ter ponujal celostno razlago pogovora. Navedeni teoretični model sem izbrala, ker že njegova avtorja izražata tendenco po celostni razlagi diskurza. Še danes aktualna se mi zdi tudi aktivna zasnova modela, saj ne temelji na pravilih, ampak na strategijah (strateški proces ne zagotavlja samo ene/enotne predstave besedila, ampak se predstave aktivirajo kot delovne hipoteze, ki jih nadaljnje

besedilo potrdi ali zavrne). Vendar uporaba modela za celostno analizo pogovora kaže tudi mnoge pomanjkljivosti: prilagoditi ali na novo raziskati in postaviti bi bilo treba tako rekoč vse ravni teorije, od procesnega modela (namesto modela razumevanja predlagam interakcijski model, ki vključuje tako razumevanje kot tvorjenje) ter mentalnih modelov in predstav, ki se aktivirajo ob pogovoru, do strategij, ki jih pri tem uporabljamo. Zato zaključujem, da predstavljena teorija ponuja zelo zanimivo orodje in okvir za analizo in razlago pogovora, vendar pa zahteva obširno in natančno posodobitev in aplikacijo na pogovor.

## Literatura

- Austin, John L., 1990: *Kako napravimo kaj z besedami*. Ljubljana: ŠKUC, Filozofska fakulteta (zbirka Studia humanitatis).
- De Beaugrande, Robert, in Dressler, Wolfgang U., 1981: *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Clark, Herbert H., 1996: *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, Anders K., in Kintsch, Walter, 1995: Long-term working memory. *Psychological Review* 102. 211–45.
- Fairclough, Norman, 1995: *Critical discourse analysis: The critical study of language*. New York: Longman Publishing.
- Ferbežar, Ina, in Stabej, Marko, 2008: Razumeti razumevanje. *Jezik in slovstvo* 53/1. 15–31.
- Gentner, Dedre, in Stevens, Albert L., 1983: *Mental Models*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Grice, J. Paul, 1975: Logic and conversation. Davidson, Donald, in Harman, Gilbert (ur.): *The Logic of Grammar*. Encino, CA. 64–75.
- Gumperz, John J., 1992: *Discourse strategies*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Have, Paul ten, 1990: Methodological issues in conversation analysis. *Bulletin de Méthodologie Sociologique* 27. 23–51. <[http://www2.fmg.uva.nl/emca/mica.htm#N\\_1](http://www2.fmg.uva.nl/emca/mica.htm#N_1)>. (Dostop 26. 10. 2009.)
- Halliday, M. A. K., 1994: *Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hyland, Ken, 2005: *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London, New York: Continuum.
- Hymes, Dell, 1986: Models of the interaction of language and social life. Gumperz, John J., in Hymes, Dell (ur.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Johnson-Laird, Philip N., 1983: *Mental models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, Walter, in van Dijk, Teun A., 1978: Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review* 85/5. 363–394.
- Kintsch, Walter, 1988: The role of knowledge in discourse comprehension: Construction-integration model. *Psychological Review* 95. 163–182.
- Kintsch, Walter, 1998: *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

- Kintsch, Walter, 2004: The Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction. Ruddell, Robert B., in Unrau, Norman J. (ur.): *Theoretical Models and Processes of Reading: Fifth Edition*. International Reading Association. 1270–1328.
- Kovačič, Irena (ur.), 1994a: *Analiza diskurza*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje.
- Kovačič, Irena, 1994b: Odzivnost kot eno izmed temeljnih načel v organizaciji pogovora. *Uporabno jezikoslovje* 2. 118–132.
- Krajnc, Mira, 2005: *Besedilne značilnosti javne govorjene besede: na gradivu sej mariborskega Mestnega sveta*. Maribor: Zora.
- Kranjc, Simona, 1996/1997: Govorjeni diskurz. *Jezik in slovstvo* 42/7. 307–319.
- Pirih Svetina, Nataša, 1999/2000: Analiza šolske ure pouka književnosti po modelu analize govorenega diskurza. *Jezik in slovstvo* 45/1–2. 5–18.
- Pisanski, Agnes, 2007: Raziskave metabesedilnosti v uporabnem jezikoslovju: pregled področja in predstavitev raziskovalnega dela za slovenščino. *Jezik in slovstvo* 52/3–4. 7–19.
- Smolej, Mojca, 2004: Načini tvorjenja govorenega diskurza – paradigmatska in sintagmatska os. Erika Kržišnik (ur.): *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem: členitev jezikovne resničnosti* (Obdobja, Metode in zvrsti 22). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
- Smolej, Mojca, 2006: *Vpliv besedilne vrste na uresničitev skladenjskih struktur (primer narativnih besedil v vsakdanjem spontanem govoru)*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Sperber, Dan, in Wilson, Deirdre, 1986: *Relevance: Communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, Teun A., 1995: On macrostructures, mental models and other inventions: A brief personal history of the Kintsch-Van Dijk Theory. Weaver, Charles III, Mannes, Suzanne, in Fletcher, Charles R. (ur.): *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 383–410.
- Van Dijk, Teun A., 1997: Cognitive context models and discourse. Stamenov, M. (ur.): *Language Structure, Discourse and the Access to Consciousness*. Amsterdam: Benjamin. 189–226.
- Van Dijk, Teun A., 2001: Critical discourse studies: A sociocognitive approach. Wodak, Ruth, in Meyers, Michael (ur.): *Methods of critical discourse analysis*. Sage Publications Ltd. 95–120.
- Van Dijk, Teun A., 2007: Discourse, context and cognition. *Discourse Studies* 8/1. 159–177.
- Van Dijk, Teun A., 2008: *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, Teun A., 2009: *Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, Teun A., in Kintsch, Walter, 1983: *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, London: Academic Press.
- Verdonik, Darinka, 2007: *Jezikovni elementi spontanosti v pogovoru: Diskurzni označevalci in popravljanja*. Maribor: Zora.
- Vitez, Primož, in Zwitter Vitez, Ana, 2004: Problem prozodične analize spontanega govora. *Jezik in slovstvo* 49/6. 3–24.
- Zemljarič Miklavčič, Jana, 2008: Iskanje odgovorov na vprašanja govorenega jezika. *Jezik in slovstvo* 53/2. 89–106.

---

# SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST – EDEN IZMED TEMELJNIH CILJEV POUKA SLOVENŠČINE

---

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenščini je eden izmed temeljnih ciljev sodobnega pouka pri predmetu slovenščina v osnovni šoli. V prispevku so najprej predstavljeni pojmovanje in modeli sporazumevalne zmožnosti, znani iz tuje in domače strokovne literature, nato pa njeno razumevanje in način razvijanja pri pouku slovenščine, izhajajoča iz posodobljenega učnega načrta za slovenščino (2011).

**Ključne besede:** sporazumevalna zmožnost, sestavine sporazumevalne zmožnosti, razvijanje sporazumevalne zmožnosti pri pouku slovenščine, učni načrt za slovenščino v osnovni šoli

## 1 Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli

Zdaj veljavni učni načrt za slovenščino v osnovni šoli (*Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*, 2011)<sup>1</sup> je bil februarja 2011 po nekaj zapletih<sup>2</sup> dokončno

---

<sup>1</sup> Učni načrt je leta 2008 pripravila Predmetna komisija za posodabljanje učnega načrta za slovenščino (v sestavi M. Poznanovič Jezeršek, M. Cestnik, M. Čuden, V. Gomivnik Thuma, M. Honzak, M. Križaj Ortar, D. Rosc Leskovec, M. Žvegljč), ponovna redakcija pa je bila opravljena decembra 2010.

<sup>2</sup> Sprva je bilo predvideno, da bi bil posodobljeni učni načrt (kot tudi učni načrti za druge predmete) vpeljan v osnovno šolo v šolskem letu 2008/2009. Ker pa je Strokovni svet RS za splošno izobraževanje določil posodobljeni učni načrt (UN) za OŠ šele junija 2008 in je moralo po zakonu od potrditve do vpeljave v šolo preteči vsaj šest mesecev, so uvajanje prestavili na naslednje šolsko leto (2009/2010). Novi šolski minister pa se nato ni odločil za vpeljavo že določenih učnih načrtov v šolo zaradi spornega poglavja *Pričakovani rezultati*, ki je nadomestilo poglavje *Standardi znanja* iz UN 1998, češ da novo poglavje ni v skladu z obstoječo zakonodajo, in napovedal tudi revizijo drugih prvin posodobljenih učnih načrtov. Do zmanjšanja obsega učnih vsebin in poenotenja diktacije vseh UN je nato prišlo v letih 2009–2010 (t. i. Justinova komisija na Pedagoškem inštitutu); v UN za slovenščino so spremembe predvsem v razporeditvi prvin UN.

določen<sup>3</sup> na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje in v šolskem letu 2011/2012 vpeljan v prvi, četrti in sedmi razred osnovne šole. Gre za nekoliko spremenjen – posodobljen – učni načrt za slovenščino iz leta 1998 (*Učni načrt. Slovenščina. Osnovna šola*, 2002), ki je nastal v okviru kurikularne prenove celotnega šolskega sistema v letih 1996–1998<sup>4</sup> in je prinesel (vsebinske in didaktične) spremembe v učenje/poučevanje slovenščine glede na do takrat veljavni učni načrt iz leta 1984<sup>5</sup> (*Program* 1984).

**1.1** Po dobrih desetih letih uporabe so učni načrti za vse predmete v osnovnih šolah iz leta 1998 doživeli posodobitev mdr. tudi zaradi t. i. kompetenčnega pristopa, ki ga je narekovalo Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije o ključnih/najpomembnejših kompetencah/zmožnostih za vseživljenjsko učenje v 21. stoletju (*Priporočilo* 2006).<sup>6</sup> Zmožnosti so tam opredeljene kot kombinacija znanja, veščin in stališč, ustrežajočih okoliščinam (prav tam).<sup>7</sup> Navedenih je osem najpomembnejših zmožnosti, ki jih posamezniki potrebujejo za »osebni razvoj, aktivno državljanstvo, socialno vključenost ter zaposlenost« (prav tam) in naj bi jih pridobili v času šolanja: sporazumevanje v maternem/prvem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična zmožnost ter temeljne zmožnosti v naravoslovju in tehnologiji, digitalna zmožnost oz. zmožnost uporabe informacijske tehnologije, učenje učenja, socialne in državljanske zmožnosti, samoiniciativnost in podjetnost (podjetniška naravnost) ter kulturno zavedanje in izražanje. Zagotovje je prva od navedenih zmožnosti, tj. sporazumevanje v prvem jeziku (v šolah v Republiki Sloveniji je to državni jezik, op. avt.), pogoj za razvoj ostalih ključnih zmožnosti, navedenih v dokumentu Evropske unije. Pomembni dejavniki pri vseh ključnih zmožnostih pa so: »kritično mišljenje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov« itn. (prav tam).

<sup>3</sup> Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je *Učni načrt za slovenščino* določil leta 2008, februarja 2011 pa se je seznanil z vsebinskimi in redakcijskimi popravki.

<sup>4</sup> Učni načrt za slovenščino iz leta 1998 je začel nastajati nekoliko prej kot učni načrti za druge predmete, in sicer najprej v okviru Projekta za prenovo slovenščine (1994–1996) pod vodstvom prof. dr. M. Kmecla, nato pa v okviru Predmetne kurikularne komisije za slovenščino na Zavodu RS za šolstvo (1996–1998).

<sup>5</sup> Bistvo prenove jezikovnega pouka je napovedal »program«, ki je bil objavljen leta 1994, nastajal pa je v letih 1992–1993 na seminarjih za učitelje Smeri prenove pouka slovenščine: »od sprejemanja k tvorjenju besedil, od razvijanja jezikovne zmožnosti (slovar, slovnica, pravorečje, pravopis) k razvijanju sporazumevalne zmožnosti /.../, od opisovanja jezika k rabi in opazovanju jezika, od deduktivnega in analitičnega k induktivnemu in sintetičnemu pouku jezika« (Križaj Ortar, Bešter 1994: 18). Prim. tudi Križaj Ortar, Bešter 1995/1996.

<sup>6</sup> UN za slovenščino iz leta 1998 je bil sicer že »kompetenčno« zasnovan, učni načrti za druge predmete iz leta 1998 pa še ne.

<sup>7</sup> V pedagoški literaturi (npr. Peklaj idr. 2008) je omenjeno, da zmožnosti/kompetence vključujejo spoznavno raven (sposobnost kompleksnega razmišljanja in reševanja problemov ter znanje na določenem področju), čustveno-motivacijsko raven (stališča, vrednote, pripravljenost na aktivnost) in vedenjsko raven (sposobnost ustrezno aktivirati, uskladiti in uporabiti svoje potenciale v kompleksnih situacijah). Več o zmožnostih npr. še v reviji *Vzgoja in izobraževanje* 2006, št. 1.



**1.2** Predmet slovenščina je v osnovni šoli obvezni in temeljni splošnoizobraževalni predmet z največjim številom ur pouka.<sup>8</sup> Predmet slovenščina se glede na to, da je v slovenski šoli slovenščina tudi učni jezik,<sup>9</sup> »s cilji, vsebinami in dejavnostmi učencev/učenk tesno povezuje z drugimi predmeti« (*Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*, 2011: 4) tudi v smislu medpredmetnega povezovanja.<sup>10</sup>

Cilji pouka pri predmetu slovenščina se uresničujejo z jezikovnim in književnim poukom. Kot je razvidno iz splošnih ciljev posodobljenega učnega načrta za slovenščino, ima pouk slovenščine naslednje temeljne cilje:

1. oblikovanje pozitivnega čustvenega in razumskega razmerja do slovenskega jezika ter zavesti o pomenu materinščine in slovenščine v osebni in družbeni življenju učencev oz. »oblikovanje osebne, narodne in državljanske identitete« (prav tam: 6);
2. razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem (knjižnem) jeziku, tj. razumevanje, vrednotenje in doživljanje neumetnostnih in umetnostnih<sup>11</sup> besedil raznih vrst ter tvorjenje besedil raznih vrst;
3. razvijanje znanja o sporazumevanju, besedilih in jeziku (tj. »jezikovno-sistemskih osnov«; prav tam: 4) ter književnega znanja (tj. »literarno-teoretskega znanja« in »umeščanje besedil v časovni in kulturni kontekst«; prav tam: 7).

V poglavju *Splošni cilji* je v posodobljenem učnem načrtu omenjeno tudi razvijanje drugih zmožnosti, npr. socialne, kulturne, medkulturne, informacijske, digitalne, estetske itn., ter ustvarjalnosti, samoiniciativnosti, kritičnosti, podjetnosti, učenja učenja ...

## 2 Sporazumevalna zmožnost

Iz posodobljenega učnega načrta za slovenščino v osnovni šoli izhaja, da je eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine razvijanje sporazumevalne zmožnosti učencev.<sup>12</sup>

<sup>8</sup> Predmet slovenščina ima v predmetniku osnovne šole 1631,5 ure pouka, in sicer 700 ur v prvem triletju, 525 ur v drugem triletju, 406,5 ure v tretjem triletju ali tedensko po razredih: 6 – 7 – 7 – 5 – 5 – 5 – 4 – 3,5 – 4,5.

<sup>9</sup> V šolah na območjih bivanja ustavno priznanih narodnih skupnosti v Sloveniji sta poleg slovenščine učna jezika še italijanščina oz. madžarščina.

<sup>10</sup> O tem več v posodobljenem učnem načrtu (*Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*, 2011), in sicer v poglavju *Medpredmetne povezave*.

<sup>11</sup> O razvijanju sporazumevalne zmožnosti pri književnem pouku prim. B. Krakar Vogel (2006). Prim. tudi Saksida (2007).

<sup>12</sup> To je bil tudi eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine v UN iz leta 1998.

Izraz zmožnost (angl. *competence*)<sup>13</sup> se v jezikoslovju uporablja že dlje časa. V 60. letih 20. stoletja se je kot kompetenca pojavil pri Chomskem, nato pa se je ta pojem pri raznih piscih razvijal in dopolnjeval (o tem pri nas več npr. Pirih Svetina 2005).

**2.1** Pojem zmožnost je leta 1965 v jezikoslovje vpeljal Chomsky, in sicer je uveljavil razlikovanje med splošno *zmožnostjo* in individualno *performanco*. T. i. idealni govorec/poslušalec na podlagi prirojenega mehanizma za usvajanje jezika in bivanja v homogeni (enojezični) jezikovni skupnosti usvoji (nereflektirano) znanje svojega prvega/maternega jezika – tj. razvije zmožnost, da na podlagi končne množice znamenj in pravil tvori neskončno število pravih povedi svojega jezika oz. prepozna tvorjene povedi kot pravilne oz. nepravilne.<sup>14</sup> To, kar posameznik na podlagi svojega jezikovnega potenciala (zmožnosti) v prvem jeziku dejansko uporabi pri konkretnem govorjenju (sporazumevanju), pa je uresničitev njegove zmožnosti – tj. njegova *performanca* (angl. *performance*),<sup>15</sup> ki se v slovenski strokovni literaturi v glavnem prevaja kot raba jezika.

Pojmovanje idealizirane (jezikovne) zmožnosti Chomskega je nadgradil Hymes (1972) z bolj realističnim pojmovanjem zmožnosti – s sporazumevalno zmožnostjo (angl. *communicative competence*) –, ko je pojmovanju (jezikovne) zmožnosti pri Chomskem dodal družbeno vlogo jezika, saj se posameznik ne uči le povedi danega jezika, temveč skupaj z njimi usvaja tudi pravila za njihovo rabo v raznih okoliščinah. Sporazumevalna zmožnost je po Hymesu »splošna zmožnost posameznikov, da se sporazumevajo v skladu s spreminjajočimi se situacijskimi in normativnimi pogoji psihične, socialne in jezikovne narave« (nav. po Bussmann 1983: 247). Pri tem je govorjenje (sporazumevanje) razumljeno kot simbolno dejanje. Po Hymesu torej ne le znanje jezika (kot model znanja), temveč tudi zmožnost rabe jezika v raznih okoliščinah (kot model *performance*) predstavljata posameznikov potencial za dejansko jezikovno rabo (*performanco*) – za uresničitev možnih, uresničljivih in ustreznih govornih dejanj (nav. po Pirih Svetina 2005: 25). Na podlagi novih spoznanj je Chomsky (1980) svoj zgodnejši pojem zmožnost preimenoval v slovnično zmožnost in vpeljal še pojem pragmatična zmožnost (prav tam: 26).

<sup>13</sup> N. Pirih Svetina (2005: 31) opozarja na problem razumevanja angleških izrazov v slovenščini oz. na njihovo prevajanje. – Zdi se, da se v psihologiji namesto/poleg prevzetega izraza *kompetenca* bolj uporablja izraz *spodobnost*, v jezikoslovju pa *zmožnost*. V tem prispevku ju razumemo kot sopomenki, uporabljamo pa izraz *zmožnost*.

<sup>14</sup> Prim. Kunst Gnamuš (1984: 95): »Jezikovno znanje torej ni spominsko uskladiščena vsota jezikovnih podatkov, temveč s pravili usmerjena jezikovna tvornost. Obseg pravil je končen, zmožnost njihove uporabe pa neskončna.«

<sup>15</sup> V smislu *performance* pri Chomskem gre razumeti tudi de Saussurov izraz (1916) *parole*. Njegov *langue* in zmožnost pri Chomskem pa se razlikujeta po tem, da je *langue* koncipiran kot statični sistem znamenj in pravil, zmožnost pa je razumljena dinamično, kot mehanizem, ki poudarja tvorbeni značaj jezika – omogoča neskončno tvorbo jezikovnih izrazov (Bussmann 1983: 250).

Sporazumevalna zmožnost je v komunikacijsko usmerjeni sociologiji v 70. letih 20. stoletja (Habermas 1971; Badura 1972 idr.) – tudi na podlagi spoznanj pragmatičnega jezikoslovja – postala predmet raziskovanja v okviru teorije govornih dejanj (Austin 1990), in sicer kot zmožnost govorca in poslušalca, da ustvarita interakcijo in se začneta sporazumevati; poudarjali so pragmatične sestavine možnih govornih situacij. Sporazumevalna zmožnost je bila razumljena kot del socialne zmožnosti, kot zmožnost delovanja/vedenja v skladu s pravili določene jezikovne skupnosti (Imhasly, Marfurt, Portman 1986: 56).

Hymesovo pojmovanje sporazumevalne zmožnosti so prevzeli in nadgradili tudi jezikoslovci, zlasti tisti, ki so se ukvarjali z usvajanjem prvega jezika, z učenjem drugega/tujega jezika ali z jezikovnim testiranjem. Canale in M. Swain (Canale, Swain 1980; Canale 1983) sta sporazumevalno zmožnost pojmovala kot sintezo temeljnega sestava znanja (tj. obvladanje jezika pri posamezniku in njegovo vedenje o potencialni jezikovni rabi) in veščin, potrebnih za sporazumevanje (tj. tega, kako posameznik uporabi znanje v dejanskih okoliščinah). Po S. Savignon (1983) gre pri sporazumevalni zmožnosti, ki jo poimenuje obvladovanje jezika (angl. *language proficiency*), za zmožnost delovanja v dejanskih sporazumevalnih okoliščinah (nav. po Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007). Taylor (1988; nav. po Piriš Svetina 2005) je, naslanjajoč se na Savignonovo, za sporazumevalno zmožnost predlagal izraz obvladovanje sporazumevanja (angl. *communicative proficiency*). Bachman (1990) pa je z novim izrazom sporazumevalna jezikovna zmožnost (angl. *communicative language ability*) poimenoval koncept, ki sestoji iz znanja/zmožnosti (angl. *capacity*) za uporabo znanja/zmožnosti v sporazumevalni jezikovni rabi (po njegovem se jezik uporablja za doseganje sporazumevalnega cilja v določenih okoliščinah; nav. po Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007: 87).

Kot je razvidno, so sodobni teoretiki precej enotni v pojmovanju sporazumevalne zmožnosti, čeprav jo različno poimenujejo. Sporazumevalna zmožnost je torej to, kar človek zna (ima na razpolago) za sporazumevanje (za opravljanje govornih dejanj) v raznih sporazumevalnih okoliščinah.

Sporazumevalna zmožnost tvorca/prejemnika besedila je relativna (sporočevalci/prejemniki besedil v prvem jeziku se med seboj razlikujejo v razvitosti sporazumevalne zmožnosti) in se lahko razvija (je »dinamična«; Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007: 86). Ključni dejavnik uspešnega razvoja sporazumevalne zmožnosti je posameznikovo (so)delovanje v okviru dejanskih sporazumevalnih dejavnosti: poslušanja, govorjenja, branja in pisanja; torej se sporazumevalna zmožnost razvija z rabo – s *performanco*. V razmerju zmožnost : *performanca* je sporazumevalna zmožnost potencialna *performanca* oz. je *performanca* dejanska uresničitev sporazumevalne zmožnosti v konkretnih okoliščinah sporazumevanja – *performanca* je »odprta manifestacija sporazumevalne zmožnosti« (prav tam). Sporazumevalna zmožnost se lahko tudi ovrednoti, in sicer na podlagi *performance*, ki jo (npr. pri testiranju) pokaže

posameznik, in sicer do katere stopnje sporazumevalne zmožnosti jo je ta razvil (prim. Ferbežar 1999).<sup>16</sup>

**2.2** Iz strokovne literature je znanih več modelov sporazumevalne zmožnosti, ki odražajo njene sestavine in nakazujejo njihovo prepletenost, ne pa njihove hierarhičnosti (povzeto predvsem po Ferbežar 1997; Pirih Svetina 2005; Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007).

Po Canalu in M. Swain (1980) sestavljajo sporazumevalno zmožnost tri delne zmožnosti:

- a) slovnična/lingvistična<sup>17</sup> zmožnost, ki izhaja iz pojmovanja zmožnosti pri Chomskem in pomeni obvladanje besednega jezika (obvladanje besedišča, oblikoslovnih, skladenjskih in semantičnih pravil ter fonoloških in pravopisnih pravil);
- b) sociolingvistična zmožnost, ki izhaja iz pojmovanja sporazumevalne zmožnosti pri Hymesu in vključuje védenje o ustreznosti jezikovne rabe v raznih okoliščinah, tj. omogoča presojo ustreznosti jezikovne rabe v raznih družbenih okoliščinah na podlagi poznavanja družbenih pravil; in
- c) strateška zmožnost, ki vključuje poznavanje jezikovnih in nejezikovnih sporazumevalnih strategij, s katerimi nadomestimo npr. prekinitve pri sporazumevanju, primanjkljaje v sporazumevalni zmožnosti itn.

Tem trem vrstam zmožnosti je Canale nato (1983, 1984) dodal še diskurzno zmožnost, ki vključuje obvladanje pravil za skladanje povedi v večpovedno besedilo – celovitost besedila omogočata kohezija in koherenca.

Danes je precej uporabljan model Bachmana in Palmerja (prva različica v 80. letih, druga v 90. letih), ki je bil v naši strokovni literaturi že večkrat predstavljen (npr. Ferbežar 1997; Pirih Svetina 2005). Po njenem mnenju sporazumevalno jezikovno zmožnost posameznika, kot imenujeta sporazumevalno zmožnost, sestavljata jezikovno znanje/jezikovna zmožnost<sup>18</sup> in strateška zmožnost.<sup>19</sup>

<sup>16</sup> N. Pirih Svetina (2005: 31) opozarja na to, da se testna performanca posameznika (pri testiranju) in njegova siceršnja (dejanska) performanca (lahko) razlikujeta, ker je »vsaka testna situacija do neke mere nenaravna, skonstruirana in ne odslkava dejanske, avtentične rabe jezika«. Na podlagi testne performace pravzaprav lahko le sklepamo o (dejanski) performanci oz. o sporazumevalni zmožnosti posameznika.

<sup>17</sup> Kljub rabi izraza lingvistična zmožnost ne gre za jezikoslovni opis jezika.

<sup>18</sup> Bachman je sprva (1990) uporabil sopomenska izraza (v angl.) *language competence* ali *knowledge of language*, kasneje pa sta Bachman in Palmer (1996) namesto izraza zmožnost začela uporabljati izraz znanje, »ki naj bi bil na področju raziskovanja v psihologiji bolj uveljavljen« (nav. po Pirih Svetina 2005: 28).

<sup>19</sup> V sporazumevalno jezikovno zmožnost je Bachman sprva (1990) vključil tudi psihofizične mehanizme, ki »se nanašajo na nevrološke in fiziološke procese, ki sodelujejo pri rabi jezika« (nav. po Pirih Svetina 2005: 27), kasneje pa je bilo to izločeno.

- a) Jezikovno znanje/jezikovna zmožnost sestoji iz organizacijskega znanja in pragmatičnega znanja.

Organizacijsko znanje se nato deli na slovnično in besedilno znanje. S slovničnim znanjem Bachman in Palmer poimenujeta to, kar sta Canale in M. Swain imenovala z izrazom slovnična/lingvistična zmožnost, tj. obvladanje besed, oblikoslovja, skladnje, pravorečja/pravopisa, ki posamezniku omogoča prepoznavanje in tvorbo slovnično pravih povedi in razumevanje njihove propozicijske vsebine. Pod besedilnim znanjem pa pojmujeta v glavnem to, kar sta Canale in M. Swain imenovala diskurzna zmožnost, tj. poznavanje pravil za skladanje povedi v večbesedno besedilo – znanje o koheziji ter znanje o retorični organizaciji (ki jo N. Pirih Svetina (2005: 28) razume kot koherenco) in o konverzacijski organizaciji (pravila za začenjanje, vzdrževanje in končevanje pogovorov).

Pragmatično znanje sestoji iz funkcijskega znanja in sociolingvističnega znanja. Funkcijsko znanje (N. Pirih Svetina (2005: 29) ga imenuje ilokucijsko znanje) – te podsestavine v modelu Canala in M. Swain ni bilo – je znanje, ki omogoča, da govorec z jezikovno dejavnostjo opravlja razna govorna dejanja (z različnimi nameni) in da poslušalec »razume ilokucijsko silo izrekov, s katerimi so namere posredovane« (prav tam). Sociolingvistično znanje – enako pri Canalu in M. Swain – pa je znanje o sociolingvističnih konvencijah za tvorjenje in razumevanje jezikovnih izrazov, ki so sprejemljivi v določenih okoliščinah jezikovne rabe (gre za občutljivost za razlike v jezikovnih zvrsteh, zmožnost razumevanja kulturnospecifičnega jezikovnega okolja in zmožnost razumevanja metaforične rabe jezika).

- b) Bachman in Palmer razumeta strateško zmožnost kot niz metakognitivnih sestavin, »ki omogoča posamezniku, da najbolj učinkovito uporabi razpoložljive sposobnosti za izvršitev določene naloge« (Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007: 89), npr. določanje sporazumevalnega cilja oz. ciljev, načrtovanje – odločanje o tem, kako uporabiti jezikovno znanje in druge sestavine, da bi uspešno dosegli želeni cilj, itd.

Kot vidimo, predstavljeni modeli sporazumevalne zmožnosti vsebujejo več sestavin – več vrst znanja/zmožnosti, ki ga/jih bo posameznik uporabil pri dejanskem sporazumevanju. Uporabnik jezika pa mora imeti tudi zmožnost za aktiviranje tega znanja/zmožnosti v konkretnem sporazumevanju (govornem dejanju); ker so v to vključeni razni kognitivni in afektivni dejavniki, ki so težko dostopni empiričnemu raziskovanju, je težko opisati, kako se to aktivira (prav tam: 91).

**2.3** V slovensko strokovno literaturo je pojem sporazumevalna zmožnost v 80. letih 20. stoletja vpeljala O. Kunst Gnamuš, ko je predstavila t. i. komunikacijski model jezikovne vzgoje, npr.: »Temeljni smoter jezikovne vzgoje je razvoj učenčevih sporazumevalnih zmožnosti /.../« (Kunst Gnamuš 1984: 93). O sporazumevalni zmožnosti je pisala posredno na več mestih, npr.: »Za sporazumevanje ne zadošča poznavanje pravil slovničnega oblikovanja; poznati je treba tudi okoliščine, v katerih je mogoče z izrekanjem posameznih povedi ali njihovih sklopov doseči sporočilni namen« (prav tam). Prim. tudi: »Sporazumevalne zmožnosti uravnavajo razmerje med jezikovnimi možnostmi, ki so sestavljene iz izbirnih jezikovnih sredstev, in družbenimi dejavniki sporazumevanja« (prav tam: 96). In tudi: »/P/ojem sporazumevalnih zmožnosti /je/ zelo širok in notranje razčlenjen, saj nedvomno pokriva neomejeno število govornih položajev in veliko število sporočilnih vlog« (prav tam: 97). V svojem naslednjem delu (Kunst Gnamuš 1986: 150) je razlikovala med jezikovno zmožnostjo in sporazumevalno zmožnostjo:

Jezikovne zmožnosti so sestavljene iz pravil povezovanja, ki usmerjajo oblikovanje povedi slovenskega jezika ter njihovo povezovanje v nadpovedne sestave. Sporazumevalne zmožnosti pa so sestavljene iz izbirnih pravil, ki usmerjajo sporočilnemu namenu ter govornemu položaju in vsebini ustrezno izbiro socialne, funkcijske, prenosniške zvrsti, besedja, skladenjskih variant in sporazumevalnih vzorcev.

Kasneje je O. Kunst Gnamuš (1992: 50) podrobneje opredelila sestavo jezikovnih zmožnosti: »/.../ /S/o izjemno kompleksen sestav slovničnih, semantičnih, pragmatičnih in metaforičnih zmožnosti in se razvijajo z jezikovnimi dejavnostmi.« V nadaljnjem besedilu (1992) je omenila tudi pravopisno in normativno zmožnost.

M. Bešter (1992: 87) sporazumevalno zmožnost opredeljuje kot »zmožnost govorca in poslušalca, da se ob upoštevanju okoliščinskih dejavnikov različnih vrst lahko sporazumevata«. Loči jezikovno in pragmatično zmožnost. K jezikovni zmožnosti spadata govorčeva in poslušalčeva zmožnost, »tvoriti in razumeti najrazličnejše jezikovne strukture na podlagi poznavanja konkretnega inventarja jezikovnih znakov in abstraktnega sistema pravil in tudi poznavanje pravorečnih in pravopisnih pravil« (prav tam: 89). K pragmatični zmožnosti pa spadajo »zunajjezikovni sistemi znanj« (prav tam: 90), ki vključujejo poznavanje pravil rabe za izbor prvin jezikovnega sistema v odvisnosti od konkretnih okoliščinskih dejavnikov (kdo, komu, kdaj, kje), zaradi česar bo šele prišlo do smiselnega sporazumevanja« (prav tam). Po M. Bešter (1992) sporazumevalna zmožnost ni vsota jezikovne in pragmatične zmožnosti, temveč je pragmatična zmožnost okvir za jezikovno zmožnost. Sporazumevalna zmožnost vsebuje tudi poznavanje splošnih principov sporazumevanja, tj. zmožnost vzpostavitve in prekinitve stika med sogovorcema, znanje o poteku in kontroli sporazumevanja, zagotovitev ustreznih razmer za sporazumevanje ipd. Avtorica omenja tudi za sporazumevanje

nujno »*enciklopedično znanje* /govorca in poslušalca/ o predmetih, pojavih, procesih naravnega in socialnega okolja in njihovih odnosih« (prav tam: 89), katerega del predstavlja možno vsebino sporočila. (O. Kunst Gnamuš (1984: 17) govori v tem smislu o stvarnem znanju.)

R. Zadavec Pešec (1994: 62) je sporazumevalno zmožnost razumela kot sintezo jezikovne zmožnosti in pragmatične zmožnosti, »pri čemer pragmatična vključuje jezikovno«. Jezikovna zmožnost po njenem sestoji iz slovnične /besedotvorne, oblikoslovne in skladenjske/ (tj. »zmožnosti tvoriti besede, besedne zveze, stavke, stavčne zveze po slovničnih pravilih danega naravnega jezika«), pomenoslovne (tj. »zmožnosti preslikave pomena v izraz ali razbiranje pomena iz izraza«) ter pravopisne in pravorečne sestavine (tj. »zmožnosti pravilnega izrekanja in zapisa«). Pragmatična zmožnost pomeni »izbirati ustrezno jezikovno sredstvo glede na sporazumevalno namero in okoliščine«. Po R. Zadavec Pešec pa sporazumevalna zmožnost vključuje tudi znanja oz. sposobnosti govorjenja, poslušanja, pisanja in branja, ki naj bi jih imela tvorec in naslovnik, da bi lahko tvorila in razumela poljubno število izrekov.

O sporazumevalni zmožnosti se je zadnjih letih pri nas pisalo predvsem v zvezi s poukom slovenščine v slovenski šoli (prim. Križaj Ortar, Bešter 1994; Križaj Ortar, Bešter 1995/1996; Križaj Ortar 2006; Bešter Turk, Križaj Ortar 2009) – o tem več v 3. poglavju –, na področju učenja drugega/tujega jezika (Bešter 1998) in testiranja drugega/tujega jezika (npr. Ferbežar 1997, 1998 idr.; Pirih Svetina 2005) ter na področju usvajanja jezika pri otrocih (npr. Kranjc 1999). I. Ferbežar je Bachmanov model (1990) priredila za potrebe standardizacije znanja slovenščine kot drugega jezika, N. Pirih Svetina (2005) pa ga je prikazala v raziskavi o napakah, ki so jih naredili odrasli tujci, ki so se učili slovenščino. N. Pirih Svetina je sporazumevalno zmožnost definirala kot

znanje in vedenje, ki posamezniku omogoča, da lahko ustrezno in učinkovito (receptivno in produktivno, se pravi kot poslušalec in govorec, bralec in pisec) uporablja jezik, in sposobnosti (spretnosti), da to znanje uporablja za sporazumevanje v realni situaciji – da lahko tvori in razume poljubno število besedil v različnih govornih položajih in za različne potrebe oziroma sporazumevalne namene. (Prav tam: 147.)

S. Kranjc (1999: 53–54) nekoliko odstopa od tradicionalnega pojmovanja sporazumevalne zmožnosti v slovenski strokovni literaturi, saj po njenem pojmovanju slovnična zmožnost (ta sestoji iz besedišča, pomenoslovja, skladnje, oblikoslovja in glasoslovja) in sporazumevalna zmožnost (kot sopomenka za pragmatično zmožnost) tvorita jezikovno zmožnost. Po njenem mnenju se slovnična in pragmatična zmožnost pri otroku razvijata sočasno ali je pragmatična do neke mere celo pred slovnično (saj se otrok, preden se nauči govoriti, sporazumeva z okolico z nebesednimi prvinami), vendar neodvisno druga od druge (prav tam: 55).

Zadnje delo, ki na Slovenskem izčrpno govori o sporazumevalni zmožnosti, je prevod<sup>20</sup> evropskega dokumenta *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (SEJO) (2011), ki pomeni skupno podlago za poučevanje (predvsem tujih?) jezikov v Evropi in je v izvorniku izšel leta 2001.<sup>21</sup> V njem je sporazumevalna zmožnost imenovana sporazumevalna jezikovna zmožnost in jo sestavljajo tri delne zmožnosti: jezikovna, sociolingvistična in pragmatična. Vsaka od teh sestavin se naprej deli na podsestavine, ki zajemajo »znanje ter spretnosti in operativno znanje« (prav tam: 35).

Jezikovna zmožnost vključuje »razsežnosti jezika kot sistema« (prav tam) – leksikalno, slovnično, semantično, fonološko, pravopisno in pravorečno zmožnost (prav tam: 133) – »neodvisno od sociolingvistične vrednosti različic /jezika/ in pragmatičnih funkcij njegovega udejanjanja« (prav tam: 35). Sociolingvistična zmožnost se nanaša na »družbene in kulturne okoliščine rabe jezika« (prav tam). Pragmatična zmožnost pa zadeva »funkcionalno rabo razpoložljivih jezikovnih virov (tvorjenja jezikovnih funkcij, govornih dejanj) z naslanjanjem na scenarije interakcijskih izmenjav« (prav tam); vanjo spadajo »obvladovanje diskurza, kohezije in koherence, prepoznavanje besedilnih vrst in oblik, ironije in parodije« (prav tam) oz. sestoji iz diskurzne zmožnosti (tj. »spodobnosti uporabnika, da stavke uredi v zaporedje tako, da tvori koherentne jezikovne celote« (prav tam: 146)) in funkcijske zmožnosti (tj. »raba besedil pri sporazumevanju z določenim sporazumevalnim ciljem« (prav tam: 149)) ter zmožnosti načrtovanja (tj. da so sporočila »razvrščena v skladu z interakcijsko in transakcijsko shemo« (prav tam: 146)).

Strateške zmožnosti avtorji SEJO ne razumejo kot nadomeščanje jezikovnega primanjkljaja ali reševanje zadreg pri sporazumevanju (prav tam: 81) – kot npr. Canal in M. Swain –, temveč kot zmožnost uporabe strategij v najširšem pomenu te besede (strategije so »način, kako uporabnik jezika mobilizira in uravnoteženo uporablja svoje vire, aktivira spretnosti in postopke, da zadosti zahtevam v sporazumevanju v kontekstu in uspešno izvede določeno opravilo v kar največji meri in na najbolj gospodaren način, odvisno od konkretne namere« (prav tam: 80)). Ta zmožnost ni navedena kot del sporazumevalne jezikovne zmožnosti; o njej se govori v poglavju o jezikovni rabi.

<sup>20</sup> Kot strokovni uredniki slovenske izdaje so navedeni I. Ferbežar, S. Kranjc, K. Pižorn, J. Skela in M. Stabej, vendar njihovi posegi v izvornik (če so bili) niso posebej zaznamovani.

<sup>21</sup> V skladu s SEJO sta koncipirana učna načrta (2011) za angleščino in nemščino kot tuja jezika v slovenski osnovni šoli.



### 3 Pojmovanje sporazumevalne zmožnosti v učnem načrtu za slovenščino

Za šolsko rabo je bilo treba oblikovati tako pojmovanje sporazumevalne zmožnosti, ki omogoča dokaj preprosto uporabo v pedagoški praksi (prim. npr. Križaj Ortar 2006; Bešter Turk, Križaj Ortar 2009).

Ker sporazumevalna zmožnost pomeni zmožnost za sporazumevanje in ker sporazumevanje razumemo kot nadpomenko za sporočanje in sprejemanje besedil, je sporazumevalna zmožnost zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih besedil raznih vrst; gre torej za zmožnost sporočevalca in prejemnika besedil, da sodelujeta v dvosmernem (tj. v vlogi sogovorca in dopisovalca) ter v enosmernem sporazumevanju (tj. v vlogi poslušalca, bralca, govorca in pisca enogovornih besedil).

Sporazumevalna zmožnost je kompleksna zmožnost in sestoji iz naslednjih gradnikov/sestavin:

- a) iz motiviranosti za sprejemanje in sporočanje,
- b) iz stvarnega/enciklopedičnega znanja prejemnika in sporočevalca,
- c) iz jezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca,
- č) iz pragmatične/slogovne/empatične zmožnosti prejemnika in sporočevalca,
- d) iz zmožnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca,
- e) iz metajezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca.

#### a) Motiviranost za sprejemanje in sporočanje

Človeško sporazumevanje (tj. sprejemanje in tvorjenje besedil) je zavestno dejanje; človek se zanj odloči, torej se odzove na svoje hotenje po sporazumevanju. Kot vsako človekovo zavestno dejanje je tudi sporazumevanje namerno dejanje. Človek namreč sprejema besedila z določenim namenom, npr. da bi prepoznal zvoke, njihov izvor in pomen, da bi našel določen podatek, da bi si zapomnil čim več podatkov ipd.; zato ločimo več vrst poslušanja (npr. razločujoče poslušanje, poslušanje z razumevanjem, kritično poslušanje, prim. Plut Pregelj 1990) in več vrst branja (npr. selektivno branje, branje s preletom, podrobno branje; prim. Pečjak 1995). Tudi naše sporočanje (oz. tvorjenje besedila, tj. govorenje in pisanje) poteka z določenim namenom, npr. da bi vplivali na naslovnikovo vednost, prepričanje, vrednotenje, doživljanje, ravnanje ipd.; zato ločimo več vrst sporočanja (npr. prikazovanje, zagotavljanje, vrednotenje, pozivanje, poizvedovanje) (prim. npr. Austin 1990; Searle 1969; Kunst Gnamuš 1984; Križaj Ortar 1997; Bešter idr. 1999). Skratka, sprejemanje in tvorjenje besedila lahko potekata le, če se človek zanju odloči, torej če ima željo/hotenje po sporazumevanju – če je zanju motiviran. Zato je motiviranost za sprejemanje oz. tvorjenje besedila prvi gradnik sporazumevalne zmožnosti.

## **b) Stvarno/enciklopedično znanje prejemnika in sporočevalca**

Besedila, ki jih sprejemamo oz. tvorimo, o nečem govorijo. Če o temi tujega ali svojega besedila veliko vemo, lažje/hitreje, učinkoviteje in kakovostneje sprejemamo oz. tvorimo besedilo. Zato je drugi gradnik sporazumevalne zmožnosti stvarno/enciklopedično znanje prejemnika oz. sporočevalca. Ljudje imamo po navadi precej razčlenjeno sliko predmetnosti – tj. znanje o bitjih, predmetih, pojavih, procesih naravnega in socialnega okolja in njihovih odnosih. To je rezultat prejemnikovih/sporočevalčevih izkušenj, njegovih interesov, njegove spoznavne zmožnosti (tj. zmožnosti opazovanja, pomnjenja, sklepanja, presojanja, ustvarjanja, uporabe ...) itn. ter je v tesni povezavi z razvijanjem jezikovne zmožnosti.

## **c) Jezikovna zmožnost prejemnika in sporočevalca**

Človek je edino bitje, ki se sporazumeva z besednim jezikom. Zato je pomemben gradnik njegove sporazumevalne zmožnosti jezikovna zmožnost, tj. obvladanje oz. znanje danega besednega jezika. Ker besedni jezik sestoji iz besed ter iz pravil za njihovo povezovanje/skladanje v višje enote (v povedi/besedila) in iz pravil za njihovo slušno oz. vidno oblikovanje, je človekova jezikovna zmožnost zgrajena iz poimenovalne/besedne/slovarske, upovedovalne/skladenjske/slovnične, pravorečne in pravopisne zmožnosti.

Poimenovalna/besedna/slovarska zmožnost odraža sporočevalčevo zmožnost poimenovanja prvin predmetnosti (bitij, stvari), njihovih lastnosti, njihove vrste, njihove količine, njihovega dejanja/stanja, sporočevalčevih miselnih procesov (vrednotenja, hotenja, prepričanja, doživljanja ...) itd. z besedami in stalnimi besednimi zvezami. Za prejemnika pa pomeni zmožnost razumevanja besed in stalnih besednih zvez, tj. da besede in stalne besedne zveze v njem vzbudijo pravilno predstavo določene prvine predmetnosti.

Upovedovalna/skladenjska/slovnična zmožnost je za sporočevalca zmožnost tvorjenja besednih zvez, povedi, zvez povedi (v enogovornih večpovednih besedilih) in zvez replik (v dvogovornih besedilih), za prejemnika pa zmožnost razumevanja besednih zvez, povedi, zvez povedi (v enogovornih besedilih) in zvez replik (v dvogovornih besedilih) (prim. Križaj Ortar idr. 2001). Ko sporočevalec govori/piše, ne poimenuje le posameznih prvin predmetnosti, temveč sporoča o izsekih predmetnosti (o dejanjih, stanjih ...) in o njihovi logični povezanosti, sporoča o prvotnih govornih dogodkih, izraža svoje mnenje o čem in ga pojasnjuje ..., zato besede povezuje/sklada v višje enote – povedi (v dvogovornih besedilih povedi še v replike) –, te pa nato v besedilo.

Pravorečna zmožnost pomeni obvladanje prvin in pravil zborne izreke, tj. zmožnost sporočevalca, da govori knjižno, in zmožnost prejemnika, da sprejema besedila v knjižnem jeziku. Tako sporočevalec kot prejemnik naj bi obvladala knjižne glasnike in prozodične prvine besede, povedi in besedila.

Pravopisna zmožnost pomeni obvladanje pisanja besed/povedi/besedil, tj. zmožnost pisca, da pretvarja glasove, besede, povedi ... iz slušnega v vidni prenosnik, in zmožnost bralca, da obvlada branje besed/povedi/besedil, tj. da pretvarja črke, besede, povedi ... iz vidnega v slušni prenosnik. Pisec besedil v slovenščini mora zato obvladati črke (v štirih vrstah abecede), njihovo vlogo v glasovni pisavi (glaskovanje, zapisovanje glasov s črkami), meje besed in pravopisna pravila (npr. morfonološko načelo za pisanje glasov v besedi, pravila za rabo velike začetnice, za deljenje, za rabo in stičnost ločil), orientacijo na papirju (smer pisanja od leve proti desni in od zgoraj navzdol) ... Bralec besedil v slovenščini mora poznati smer branja/pisanja, vlogo črk, glasovno vrednost črk, vlogo presledkov, vlogo (končnih in nekončnih) ločil, vlogo velike začetnice, vlogo odstavkov ...

### **č) Pragmatična/slogovna/empatična zmožnost prejemnika in sporočevalca**

Sprejemanje in tvorjenje besedil potekata v danih okoliščinah (kdo tvori besedilo, kdaj in kje, komu je besedilo namenjeno ...), zato je pomemben gradnik sporazumevalne zmožnosti tudi pragmatična/slogovna/empatična zmožnost prejemnika oz. sporočevalca. Prejemnik in sporočevalec morata pri sprejemanju oz. tvorjenju besedila razmišljati tudi o okoliščinah, v katerih je nastalo besedilo oz. v katerih bo besedilo sprejeto, ter se morata nanje ustrezno odzvati – okoliščine morata upoštevati pri razumevanju oz. tvorjenju besedila; le tako bo prejemnik besedilo ustrezno razumel, sporočevalec pa tvoril ustrezno besedilo. Sporočevalec mora obvladati npr. sopomenske načine izrekanja istega sporočevalčevega namena, sopomenske besede/besedne zveze/stavčne vzorce, socialne zvrsti ... in poznati njihovo slogovno vrednost. Prejemnik mora imeti čim več sporazumevalnih izkušenj in mora poznati vlogo okoliščin pri tvorjenju/sprejemanju besedila.

### **d) Zmožnost nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca**

Prejemnik in sporočevalec naj bi imela razvito tudi zmožnost nebesednega sporazumevanja; ta obsega razumevanje nebesednih sporočil in nebesednih spremljevalcev govorjenja/pisanja ter tvorjenje nebesednih sporočil in smiselno uporabo nebesednih spremljevalcev govorjenja/pisanja. Sporočevalec in prejemnik naj bi obvladala prvine raznih nebesednih jezikov ter nebesedne spremljevalce govorjenja in pisanja, njihovo vlogo in pomen.

### **e) Metajezikovna zmožnost prejemnika in sporočevalca**

Šesti gradnik sporazumevalne zmožnosti je metajezikovna zmožnost prejemnika/sporočevalca, tj. teoretično znanje o sprejemanju/sporočanju (npr. o njihovih dejavnostih, vrstah, načelih, poteku oz. fazah), o besedilnih vrstah, o jeziku

(npr. o vrstah in lastnostih besed, povedi in besedil, o slovničnih, pravorečnih in pravopisnih pravilih), o slogu (npr. o slogovni vrednosti besed, povedi in besedil) ipd. To je zmožnost jezikoslovnega poimenovanja vrst sporazumevanja, besedil, besed in povedi, zmožnost navajanja lastnosti in sestave sporazumevanja, besedil, besed in povedi, zmožnost navajanja slovničnih, pravorečnih, pravopisnih in slogovnih pravil danega jezika ipd. Metajezikovna zmožnost je torej sestavina sporazumevalne zmožnosti oz. je »v službi« sporazumevanja – omogoča namreč učinkovitejše sporazumevanje. Ker je za razvijanje metajezikovne zmožnosti potrebno razvito abstraktno mišljenje, jo je treba razvijati bolj diferencirano kot preostale gradnike sporazumevalne zmožnosti (prim. Križaj Ortar 2001).

#### **4 Dejavnosti učencev pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti pri pouku slovenščine**

Bistveni dejavnik uspešnega razvijanja sporazumevalne zmožnosti učencev je v sporazumevanju, zato jo ti načrtno in sistematično razvijajo pri jezikovnem pouku, in sicer s sodelovanjem v sporazumevalnih dejavnostih – s poslušanjem, govorjenjem, branjem in pisanjem. V okviru t. i. komunikacijskega modela pouka je enakomerna pozornost namenjena vsem štirim sporazumevalnim dejavnostim: poslušanju, govorjenju, branju in pisanju.

V učnem načrtu so navedeni učni cilji, ki usmerjajo dejavnosti učencev pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti (prim. poglavje *Operativni cilji in vsebine*). Cilji so pri posameznih sporazumevalnih dejavnostih napisani po sklopih,<sup>22</sup> in sicer so najprej navedeni cilji pri dvosmernem sporazumevanju (pogovarjanju in dopisovanju), nato pa pri enosmernem (poslušanje in branje ter govorno nastopanje in pisanje enogovornih besedil). Posebna sklopa sta namenjena določeni vrsti branja (selektivno branje) in pisanja (izpolnjevanje obrazcev). Predvideno je, da se sporazumevalne dejavnosti učencev pri pouku – tako kot v življenju – med seboj prepletajo. Ker gre za komunikacijski pouk, je »izhodišče in cilj« pouka besedilo; besedilne vrste, ki se jih učenci učijo sprejemati in tvoriti, so po trilethih navedene v razdelku *Vsebine*.

<sup>22</sup> Naslovi sklopov v razdelku *1. triletje* se zaradi »vstopanja učencev v svet branja in pisanja« nekoliko razlikujejo od tistih v razdelkih *2. triletje* in *3. triletje*. Sklopi v razdelku *1. triletje*: *Oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi, Razvijanje zmožnosti pogovarjanja, Razvijanje zmožnosti poslušanja enogovornih neumetnostnih besedil, Razvijanje zmožnosti govornega nastopanja, Razvijanje zmožnosti branja in pisanja neumetnostnih besedil, Razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja (za izboljšanje sporazumevalne zmožnosti), Razvijanje metajezikovne zmožnosti*. Sklopi v razdelkih *2. triletje* in *3. triletje*: *Oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi, Razvijanje zmožnosti pogovarjanja, Razvijanje zmožnosti dopisovanja, Razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil, Razvijanje zmožnosti tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil, Razvijanje zmožnosti selektivnega branja, Razvijanje zmožnosti izpolnjevanja obrazcev, Razvijanje poimenovalne, skladijske, pravorečne, pravopisne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja, Razvijanje metajezikovne zmožnosti*.

Učenci pri pouku razvijajo tudi sestavine sporazumevalne zmožnosti (motiviranost, stvarno znanje), jezikovno zmožnost (tj. poimenovalno, upovedovalno, pravorečno, pravopisno), zmožnost nebesednega sporazumevanja, pragmatično in metajezikovno zmožnost (pri slednji o lastnostih in sestavi besede, stavka, povedi, enogovornega in dvogovornega besedila, o strategijah, poteku, načelih ... učinkovitega sprejemanja in tvorjenja besedil ...), in sicer svoji starosti primerno. To velja tudi za strokovne izraze, ki so po triletnih navedeni v razdelku *Jezikoslovni izrazi* in jih učenci usvajajo postopoma, in sicer na ravni razumevanja, rabe in ponazarjanja s svojimi primeri ali s primeri iz besedila. Nasploh so cilji in vsebine navedeni stopenjsko – gre za koncentrično nadgrajevanje ciljev in vsebin po triletnih.

Znano je, da naj bi učenec poleg vsebinskega znanja pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti pridobival tudi procesno znanje, tj. poznati mora postopke, ki ga pripeljejo do rešitve »problema« – do uspešnega sprejemanja in tvorjenja besedil. To velja tudi pri razvijanju t. i. metakognitivne zmožnosti (prim. npr. Peklaj idr. 2008), ki je v učnem načrtu sistematično vgrajena v vse sklope in s katero dobi učenec vpogled v to, kako lahko izboljša svoje vedenje in dejavnost, usmerjeno k rešitvi »problema«. V učnem načrtu je predvideno, da učenci vrednotijo svoje delo, svoj izdelek/besedilo, sodelovanje s sošolci/učiteljem (tj. da glasno razmišljajo o tem, kako so sprejemali in tvorili besedila oz. kako to počnejo drugi udeleženci sporazumevanja, kako so se pripravili na govorni nastop/pisanje/poslušanje/branje, katere težave so imeli pri tem, kakšne so bile razne različice njihovega besedila ... – to pomeni, da glasno razmišljajo o načelih uspešnega dvosmernega in enosmernega sporazumevanja, o strategijah za izboljšanje (so)delovanja v sporazumevalnih dejavnostih, o merilih za vrednotenje svoje zmožnosti sprejemanja in tvorjenja besedil ...) in načrtujejo postopke za izboljšanje svojega dela, izdelka, sodelovanja z drugimi ipd. Svojo sporazumevalno zmožnost lahko namreč izboljšajo tudi s poročanjem o svoji dejavnosti in z opisovanjem svojega izdelka, z vrednotenjem in načrtovanjem svojega učnega procesa, z učenjem, kako se učiti, ter z uzaveščanjem odgovornosti za razvijanje svojih zmožnosti.

Če povzamemo, učenci pri jezikovnem pouku razvijajo sporazumevalno zmožnost tako, da

1. sprejemajo (poslušajo oz. gledajo/berejo) dvogovorna in enogovorna besedila raznih vrst zato, da bi
  - razvijali zmožnost kritičnega sprejemanja tujih besedil, tj. zmožnost razumevanja, doživljanja, presojanja in uporabe tujih besedil,
  - razvijali zmožnost utemeljevanja svojega mnenja o besedilu,
  - opazovali in razvijali strategije sprejemanja besedila,
  - razvijali zmožnost selektivnega branja,
  - razvijali zmožnost izpolnjevanja obrazcev,
  - opazovali in uzaveščali tipično zgradbo danih besedilnih vrst ter tako razvijali zmožnost tvorjenja podobnih dvogovornih in enogovornih besedil;

2. tvorijo (govorijo/pišejo) dvogovorna in enogovorna besedila raznih vrst zato, da bi
  - razvijali zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravilnih in učinkovitih besedil danih vrst,
  - opazovali in razvijali strategije sporočanja,
  - spoznavali načela sporočanja in si jih uzaveščali;
3. sistematično razvijajo gradnike/sestavine sporazumevalne zmožnosti zato, da bi
  - bolje razumeli tuja besedila ter
  - tvorili kakovostnejša besedila.

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti neposredno/eksplicitno vključuje razvijanje jezikovne (tj. poimenovalne, upovedovalne, pravorečne, pravopisne), pragmatične in metajezikovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja, posredno/implicitno pa tudi motiviranosti in stvarnega znanja.

Ob tem pa učenci razvijajo še druge vrste življenjsko pomembnih (»prenosljivih«, Križaj Ortar 2006: 71) zmožnosti, npr.:

- zmožnost opazovanja pojavov ter prepoznavanja in predstavljanja njihovih značilnosti,
- zmožnost sklepanja o povezanosti pojavov,
- zmožnost posploševanja in povzemanja ugotovitev,
- zmožnost pomnjenja podatkov,
- zmožnost hierarhiziranja podatkov,
- zmožnost preurejanja podatkov,
- zmožnost uporabe znanja v novih okoliščinah,
- zmožnost samostojnega odločanja ob ponujenih rešitvah problema in zmožnost utemeljevanja svojih odločitev,
- zmožnost sodelovanja z drugimi,
- zmožnost načrtovanja svojega dela,
- zmožnost opazovanja in opisovanja svojega dela,
- zmožnost poročanja o svojem delu,
- zmožnost samovrednotenja, tj. vrednotenja svojega dela, izdelka, sodelovanja z drugimi ter svoje uspešnosti/učinkovitosti,
- zmožnost načrtovanja postopkov za izboljšanje svojega dela, izdelka, sodelovanja ipd.

## 5 Način razvijanja sporazumevalne zmožnosti pri pouku slovenščine

Učenci razvijajo sporazumevalno zmožnost sistematično (ne razvija se kar spontano) in transakcijsko (ne pa transmisijsko); to pomeni, da učitelj ne posreduje učencem svojega znanja o vrstah, lastnosti, sestavi ... besedil, o tem, kako se sporazumevamo itn., učenci pa so pri tem bolj ali manj pasivni, temveč nasprotno – dejavni so predvsem učenci. Ti opazujejo dano dejavnost ali jezikovni pojav ter z lastno miselno dejavnostjo in upoštevanjem izkušenj in predznanja sami

(z)gradijo znanje o besedilu (in jeziku) ter spozna(va)jo proces sporazumevanja – odvisno od starosti oz. razreda.

Predvideno je, da učenci opazujejo in primerjajo dane jezikovne pojave, razmišljajo o njih, prepoznajo njihove značilnosti, predstavljajo svoje ugotovitve, jih utemeljujejo in posplošujejo – tako aktivirajo višje miselne procese (sklepajo, povezujejo, uporabljajo znanje) ter (ob učiteljevi pomoči) oblikujejo definicije ali pravila. Razvijanje jezikoslovne analitične zmožnosti je pomembnejše od poznavanja oz. obnavljanja definicij/pravil. Značilen je torej t. i. induktivni način obravnave, tj. od konkretnega/posameznega k splošnemu. Pri transakcijskem oz. kognitivno-konstruktivističnem pouku je pridobljeno znanje trajnejše.

Pri takem načinu delu je učiteljeva vloga bolj usmerjevalna; to pomeni, da učitelj

- vodi delo, tj. načrtuje ga problemsko in usmerja raziskovalno, pri tem pa upošteva učenčeva pričakovanja, poglede, izkušnje, predznanje in načine razmišljanja (pri uresničevanju ciljev, hitrosti obravnave ipd. se prilagaja zmožnosti svojih konkretnih učencev – individualizacija pouka);
- spodbuja učence k samostojnemu in aktivnemu razvijanju raznih zmožnosti in pridobivanju znanja ter se z njimi pogovarja o pridobljenem znanju in procesu njegovega pridobivanja oz. o tem, kako bi učenci lahko izboljšali svoje delo, saj je znano, da načrtno razvijanje metakognitivne zmožnosti oz. razumevanje učnega procesa pripomore k osamosvajanju učencev pri učenju (prim. Valenčič Zuljan 2002; Marentič Požarnik 2004);
- skrbi za prijazne odnose v razredu, ker se zaveda, da je za učenje zelo pomembna tudi čustvena dimenzija, ter spodbuja sodelovalno učenje, ker se zaveda, da znanje ni samo rezultat posameznikovega učenja, temveč tudi socialne interakcije z okoljem (prim. Peklaj 2001);
- načrtuje in izvaja preverjanje in ocenjevanje sporazumevalne zmožnosti učencev itd.

## 6 Za zaključek

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku je eden od temeljnih ciljev predmeta slovenščina na vseh stopnjah obveznega šolanja. Ker pa je slovenščina v slovenskih šolah ne le učni predmet, temveč tudi učni jezik (tj. jezik poučevanja in učenja), ne smemo pozabiti, da učenci v šoli ne razvijajo sporazumevalne zmožnosti samo pri predmetu slovenščina, temveč tudi (oz. bi jo morali) pri vseh drugih predmetih. Skupaj z M. Križaj Ortar (2006) se lahko vprašamo, ali se načrtovalci pouka drugih predmetov, učitelji teh predmetov in avtorji učnih gradiv zanje sploh zavedajo vloge, ki jo imajo pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti učencev.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Dobro bi bilo tudi, če bi pisci učnih gradiv za slovenščino poznali učne načrte za druge predmete in se zavedali postopnosti obravnave snovi pri teh predmetih.

## Viri

*Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*, 2011: <[http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf)>. (Dostop 15. 12. 2011.)

*Program življenja in dela osnovne šole. Jezikovno-umetnostno vzgojno-izobraževalno področje (Učni načrti)*, 1984. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

*Učni načrt. Slovenščina. Osnovna šola*, 2002. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

## Literatura

Austin, John L., 1990: *Kako napravimo kaj z besedami*. Ljubljana: Škuc, Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Bachman, Lyle F., 1990: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, Lyle F., in Palmer, Adrian, 1996: *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Badura, Bernhard, 1972: *Kommunikative Kompetenz. Dialoghermeneutik und Interaktion*. Badura, Bernhard, in Gloy, Klaus (ur.): *Soziologie der Kommunikation*. Stuttgart, Bad Cannstatt. 246–264.

Bagarić, Vesna, in Mihaljević Djigunović, Jelena, 2007: Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika* 8/1, 84–93.

Bešter, Marja, 1992: *Izrazila slovenske politične propagande (ob gradivu iz predvojnega in medvojnega obdobja)*. Neobjavljena doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Bešter, Marja, 1998: Preverjanje razumevanja zapisanega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika. Bešter, Marja (ur.): *Skripta 2*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 47–67.

Bešter, Marja, Križaj Ortar, Martina, Končina, Marija, Bavdek, Mojca, Poznanovič, Mojca, Ambrož, Darinka, in Židan, Stanislava, 1999: *Na pragu besedila 1. Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Založba Rokus.

Bešter Turk, Marja, in Križaj Ortar, Martina, 2009: *Gradim slovenski jezik. Uvod (k priročnikom za učitelja)*. Ljubljana: Rokus Klett. <[http://www.devletka.net/resources/files/doc/test/OS\\_slovenscina/4.%20razred/Prirocniki\\_priprave/PR%20za%20ucitelje%20UVOD.pdf](http://www.devletka.net/resources/files/doc/test/OS_slovenscina/4.%20razred/Prirocniki_priprave/PR%20za%20ucitelje%20UVOD.pdf)>. (Dostop 15. 12. 2011.)

Bussmann, Hadumod, 1983: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Canale, Michael, 1983: From communicative competence to communicative language pedagogy. Richards, J. C., in Schmidt, R. W. (ur.): *Language and communication*. London, New York: Longman. 2–27.

Canale, Michael, 1984: A communicative approach to language proficiency assesment in a minority setting. Rivera, C. (ur.): *Communicative competence approaches to language proficiency assesment. Research and application*. Clevedon: Multilingual Matters. 107–122.



- Canale, Michael, in Swain, Merrill, 1980: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1. 1–47. <<https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf>>. (Dostop 15. 12. 2011.)
- Chomsky, Noam, 1965: *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge MA: MIT Press.
- Chomsky, Noam, 1980: *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Ferbežar, Ina, 1997: Jezikovno testiranje na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika. *Jezik in slovstvo* 42/7. 279–292.
- Ferbežar, Ina, 1998: Kako testirati jezikovno zmožnost. Bešter, Marja (ur.): *Skripta 2*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 67–83.
- Ferbežar, Ina, 1999: Merjenje in merljivost v jeziku. Na stičišču jezikoslovja in psihologije: nekaj razmislekov. *Slavistična revija* 47/4. 418–436.
- Habermas, Jürgen, 1971: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. Habermas, J., in Luhman, N.: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt. 101–141.
- Hymes, Dell, 1972: On communicative competence. Pride, J. B., in Holmes, J. (ur.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books. 269–293.
- Imhasly, Bernard, Marfurt, Bernhard, in Portman, Paul, 1986: *Konzepte der Linguistik. Eine Einführung*. Wiesbaden: AULA-Verlag.
- Kraker Vogel, Boža, 2006: Književna vzgoja in ključne kompetence. *Vzgoja in izobraževanje* 37/1. 66–69.
- Kranjc, Simona, 1999: *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Križaj Ortar, Martina, 1997: *Poročani govor v slovenščini (skladenjsko-pragmatični vidik)*. Neobjavljena doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Križaj Ortar, Martina, 2001: Sodobni jezikovni pouk – pouk jezika ali pouk o jeziku? Mesto slovnice v novih učnih načrtih. Ivšek, M. (ur.): *Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 40–44.
- Križaj Ortar, Martina, 2006: Učenčeva sporazumevalna zmožnost v slovenščini. *Vzgoja in izobraževanje* 37/1. 69–71.
- Križaj Ortar, Martina, in Bešter, Marja, 1994: Besedilo kot izhodišče in cilj. Križaj Ortar, Martina, Bešter, Marja, in Kržišnik, Erika: *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Založba Different. 7–22.
- Križaj Ortar, Martina, in Bešter, Marja, 1995/1996: Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo* 40/1–2. 5–15.
- Križaj Ortar, Martina, Bešter Turk, Marja, Končina, Marija, Bavdek, Mojca, in Poznanovič, Mojca, 2001: *Na pragu besedila 3, učbenik za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Kunst Gnamuš, Olga, 1984: *Govorno dejanje – družbeno dejanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri UEK.
- Kunst Gnamuš, Olga, 1986: *Razumevanje in tvorjenje besedila – poskus pragmatične razčlenbe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kunst Gnamuš, Olga, 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: DZS.

- Marentič Požarnik, Barica (ur.), 2004: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Center za pedagoško izobraževanje.
- Pečjak, Sonja, 1995: *Ravni razumevanja in strategije branja*. Trzin: Different.
- Pekljaj, Cirila, 2001: *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Pekljaj, Cirila, Kalin, Janica, Pečjak, Sonja, Puklek Levpušček, Melita, Valenčič Zuljan, Milena, in Košir, Katja, 2008: *Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja* (zaključno poročilo projekta v okviru CRP »Konkurenčnost Slovenije 2006–2013«). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Pirih Svetina, Nataša, 2005: *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Založba Izolit.
- Plut Pregelj, Leopoldina, 1990: *Učenje ob poslušanju*. Ljubljana: DZS.
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006). *Uradni list EU* 2006/962/ES L 394/10 (18. 12. 2006).
- Saksida, Igor, 2007: Prenova pouka slovenščine – in prenova preнове – pod drobnogledom specialne didaktike. *Sodobna pedagogika* 58/2. 128–143.
- Savignon, Sandra, 1983: *Communicative Competence, Theory and Classroom Practice*. Reading (Mass.): Addison-Wesley Publishing Company.
- Searle, John R., 1969: *Speech Acts, an Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- Taylor, David S., 1988: The meaning and use of the term competence in linguistics and applied linguistics. *Applied linguistics* 9/2. 148–168.
- Valenčič Zuljan, Milena, 2002: Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja* 17/3–4. 3–12.
- Vzgoja in izobraževanje*, 2006. 37/1.
- Zadavec Pešec, Renata, 1994: *Pragmatično jezikoslovje, temeljni pojmi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Center za diskurzivne študije.

---

# OCENE IN POROČILA

---

**Marko Stabej: *V družbi z jezikom*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko, 2010.**

Zavod Trojina je v letu 2010 svoje dejavnosti okrepil z založništvom. Izdana je bila prva knjiga v zbirki Trojinski konj, znanstvena monografija Marka Stabeja *V družbi z jezikom*. V letu 2011 sta se ji pridružili še dve, še ena je napovedana, vse pa povezuje cilj zavoda, »zavzemanje za sodobno, ciljno usmerjeno jezikoslovno raziskovanje in za večjo sproščenost v javni in zasebni rabi slovenščine«.

Delo Marka Stabeja je zbirka sociolingvističnih zapisov tega avtorja (vsega skupaj 30), ki so sicer že bili objavljeni ali predstavljeni ob različnih priložnostih. Avtor tako v uvodniku odkrito pojasnjuje, da ne vidi pričujoče objave kot sintetičen, teoretsko, gradivno in podatkovno podkovan pogled na sodobno slovensko jezikovno situacijo, kljub temu pa lahko mirno ocenimo, da gre za zelo aktualno, zanimivo in v slovenskem prostoru prepotrebno zbirko branj o slovenščini in njeni družbeni vlogi nekoč, danes in v prihodnje. Tematsko se namreč ukvarja z vprašanji, s katerimi imamo opraviti skorajda vsak dan, ne samo jezikoslovci, ampak vsi govorci slovenščine, in o katerih velikokrat zasledimo mnenja in hitre zapise ob raznih priložnostih, le redko (če sploh) pa o njih kdo strokovno in argumentirano razpravlja tako kot avtor. Gre za vprašanja večjezičnosti, položaja slovenščine v razmerju z drugimi jeziki in slovenščine kot tujega jezika, razna

vprašanja jezikovne politike v Sloveniji in zakonskega urejanja slovenščine, vprašanja zgodovinske vloge slovenščine pri oblikovanju slovenske narodne enotnosti, avtor pa se ustavi tudi ob vprašanih jezikovnih tehnologij, slovenistike kot vede in še nekaterih drugih. O vsem tem piše v bralcu dostopnem, predvsem pa tudi retorično nadvse spretnem in všečnem slogu.

Osnovna kvaliteta, s katero je prežeto celotno pisanje, je preseganje stereotipov v odnosu do slovenskega jezika. Namesto tega skuša bralec in sebi razložiti, zakaj nastajajo na eni strani vzorci tako imenovanega malomarnega odnosa do jezika, ki se kaže predvsem v hitri pripravljenosti za preklapljanje v tuji jezik (četudi samo receptivno) ali prevzemanje tujejezikovnih vzorcev ali izrazja. Po drugi strani pa najde bralec tudi razlago za pretirano zaščitniško držo do jezika, izhajajočo iz zgodovinske vloge in bojev za status slovenščine. Avtor tak pretirano obrambni položaj sam pri sebi temeljito izpraša in z odličnim občutkom za pragmatično razsežnost jezikovne rabe hitro sprevidi, da vodi v kontraučinek zelenemu. Vendar zaradi tega ne pristane pri pasivnem sprejemanju slovenščine kot nečesa samoumevnega, kar je dano in se bo razvijalo samo po sebi naprej, nasprotno, na nevarnost takega odnosa eksplicitno opozarja. Vendar namesto prisile prisega na veselje, namesto biča pa ponudi znanje, ka-

terega temelj so sodobna infrastruktura za slovenski jezik, dobra šolska vzgoja, kvalitetni učbeniki in priročniki ter jezikoslovne raziskave.

Že iz zgoraj zapisanega je razbrati še eno lastnost avtorjevega pisanja, ki jo velja posebej izpostaviti: ima izredno sposobnost za zaznavanje slabosti, šibkih točk, za kritiko. Tako hitro zazna in opozori na razliko med deklarativno zapisanim (na primer v zakonih ali drugih pravnih aktih) in dejansko uresničenim, prav tako tudi izpostavi nevarnosti sicer pozitivnih namer in ne zapada v nekritično navduševanje. Vse to je mogoče seveda tudi zato, ker več kot odlično in ne samo iz knjig, ampak tudi iz lastnih izkušenj in udejstvovanja pozna stvari, o katerih piše.

Razprave, zbrane v monografiji *V družbi z jezikom*, ne predstavljajo in ne temeljijo na sociolingvističnih podatkih o rabi slovenščine, to niti ni avtorjev namen, že sam pa zazna (na primer na strani 115), da tega v Sloveniji zelo primanjkuje. Temu lahko le pritrdimo in si zaželimo, da se to kmalu spremeni. Prav tako se avtor osredotoča samo na situacijo slovenščine,

čeprav bralca občasno le zamika, da bi si razširil obzorja in izvedel tudi, kako se s podobnimi vprašanji srečujejo in jih rešujejo drugod. Nekajkrat se določene misli ali odseki precej ponovijo v različnih razpravah, to bralca morda malce zmede, vendar se je temu težko izogniti glede na zasnovno monografije. Ob raznorodnosti zbranih zapisov pa bi bila bralcu pri vsakem od njih poleg letnice objave v pomoč tudi uvodna informacija, ob kateri priložnosti je nastal.

Povzamemo lahko, da gre za nadvse kvalitetno sociolingvistično delo o aktualnih vprašanih slovenščine, zanimivo za najširši krog bralcev, tako strokovnih kot laičnih, tako tistih, ki prisegajo na braniteljsko držo do slovenščine, kot tistih, ki so do njenega položaja bolj ravnodušni, pa seveda tudi za vse tiste, ki že delijo avtorjev pogled na naš jezik.

Darinka Verdonik  
*Univerza v Mariboru,*  
*Fakulteta za elektrotehniko,*  
*računalništvo in informatiko,*  
*Center za jezikovne tehnologije*  
*darinka.verdonik@uni-mb.si*

---

# V BRANJE VAM PRIPOROČAMO

---



Simona Klemenčič, 2011: *Pregled indoevropskih jezikov*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 168 str.

Primerjalna jezikoslovka Simona Klemenčič v delu predstavlja indoevropsko jezikovno družino in indoevropski prajezik ter opredeljuje temeljne pojme in metode primerjalnega jezikoslovja. Na kratko predstavi glavne indoevropske jezike v Evropi in Aziji, posebno poglavje nameni razvoju in tipom pisave. V osrednjem delu knjige prikaže razvoj indoevropskih jezikov po jezikovnih vejah. Vse pomembnejše jezike opiše glede na sorodstvena razmerja z drugimi jeziki, predstavi tudi dejavnike, ki so vplivali na razvoj jezikov, in medjezikovne stike. Delo je sicer priročnik za študente, a je napisano tako, da pritegne vse, ki jih zanima razvoj indoevropskih jezikov, med njimi tudi slovenskega. (O. T.)



Darinka Verdonik, Ana Zwitter Vitez, 2011: *Slovenski govorni korpus Gos*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko. 110 str.

Monografija predstavlja snovanje, gradnjo in možnosti uporabe prvega referenčnega govornega korpusa *Gos*, ki vključuje avtentične posnetke govorne slovenščine, zajete v najpogostejših govornih situacijah: vsakdanji zasebni in uradni pogovori, medijski govor, pouk v šolah, predavanja ipd. Tako korpus kot knjiga sta nadvse uporabna za raziskovalce govora in jezikovnih tehnologij, snovalce jezikovnih priročnikov, poklicne govorce in učitelje slovenščine kot maternega ali tujega jezika. (I. K.)



Marija Pirjevec, 2011: *Tržaški književni razgledi: študije in eseji*. Trst: Mladika. 319 str.

Delo slovenske literarne zgodovinarke Marije Pirjevec *Tržaški književni razgledi* je izbor študij in esejev, ki so bili napisani v letih od 1997 do 2011. Knjiga je razdeljena na štiri dele. V prvem delu avtorica razmišlja o iskanju življenjskega smisla v romanih Alojza Rebule, razpravlja o poeziji Ljubke Šorli, Brune Marije Pertot in Iga Grudna ter o Kosovelovi osebnosti in njegovem dojemanju slovenskega narodnega značaja. Obravnava tudi obdobja slovenske književnosti na Tržaškem od 16. do 20. stoletja. Drugi del knjige je posvečen narečni poeziji Marije Mijot, Silvane Paletti, Giorgia Qualizze in Renata Qualie, tretji del pa slovensko-italijanskim kulturnim stikom v preteklosti. V četrtem delu Pirjevčeva razmišlja o prevodu Kosovelovih *Integralov* v italijanščino in delu goriške literarne zgodovinarke Lojzke Bratuž. (O. T.)



Andreja Perić Jezernik, 2011: *Minimalizem in sodobna slovenska kratka proza*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU (Studia litteraria). 206 str.

Monografija Andreje Perić Jezernik predstavlja minimalistično estetiko v likovni umetnosti, glasbi, arhitekturi, (industrijskem) oblikovanju ter plesu kot postmoderno pluralistično vrsto estetike, ki zajema estetizacijo realnosti, medijsko pogojeno derealizacijo realnosti in estetiko performativnosti. V polje literature jo prenese z besedilno analizo minimalistične klasike in sodobne slovenske proze (A. Blatnik, I. Zabel, D. Čater, A. Čar, P. Glavan, M. Krese, D. Jančar, V. Möderndorfer, N. Gazvoda). Pri tem utemeljuje razlikovanje med uporabo posameznih postopkov minimalizacije, ki jih aplicirajo različne poetike, in zgostitev teh postopkov v minimalistično poetiko: to zaznamuje eliptičnost, ki zajame dialoško eliptičnost, začetek »in media res«, vpogled oz. »trenutek resnice«, pripovedovalca, raven literarnih oseb in dogajanja, vzpostavlja pa tudi značilni tematsko-motivni radij in ozračje, ki je v monografiji duhovnozgodovinsko navezano na postmoderno občutje »križe«. (V. M.)

---

# ABSTRACTS

---

Ana Toroš, "Second Mother Tongue" or Why Certain Things are "Untranslatable"  
*Jezik in slovnstvo* 56/3–4, 2011, 3–13.

The article discusses the issues of bilingualism and cross-culturalism as they are revealed in the fate of the principle Romanesque heroes Bubi in Lojze Kovačič's novel *Prišleki* (Part 2) and Alex in the novel *Le Testament français* (Dreams of My Russian Summers) by Andreï Makine. In so doing, it seeks junctures and divergences in the two writers' acceptance and understanding of the "intermediate position" between two nations. Particular emphasis is placed on their reflection on the "second mother tongue" or the "old mother tongue" and their consequent seeking of an appropriate literary language.

**Key words:** bilingualism, cross-culturalism, Lojze Kovačič, Andreï Makine

Maja Cafuta, The Narrative Structure of Kovačič's Novel *Deček in smrt*,  
*Jezik in slovnstvo* 56/3–4, 2011, 15–30.

The discussion focuses on the narrative structure of the novel *Deček in smrt* (1968) by Lojze Kovačič. Specifically, we attempt to determine which narrative methods and categories are used in the selected prose work, that is, how and with which techniques the subjective inner experience of the literary figure is presented. In so doing, we refer to the discussion of D. Cohn, who mentions various narrative methods for presenting the inner experience of the literary figure in the first person and third person context. In the analysis, we also take into account theoretical concepts of the linguistic representation of speech and thought from the perspective of literary style (Short, Leech, Semino, Fludernik), and thus delineate the narrative and experiential I in the story, as well as determining and emphasising the signals with which the two interweave and reflect themselves in the text.

**Key words:** narratology, narrative procedures, Lojze Kovačič, *Deček in smrt*

Alenka Žbogar, The Methodology of Research into Literary Didactics,  
*Jezik in slovnstvo* 56/3–4, 2011, 31–42.

Educational research of the 20<sup>th</sup> century is marked by a transition from a predominantly quantitative methodology to a qualitative methodology. In the case of research into literary didactics, a combination of quantitative and qualitative research methods seems appropriate. The article defines the fundamental concepts of quantitative research – pedagogical experiment, survey, a statistically relevant sample – and presents two successful models of combining the described methodological principles in the area of research into literary didactics.

**Key words:** qualitative and quantitative educational research, pedagogical experiment, survey, sampling, the methodology of research into literary didactics

Jožica Jožef Beg, The National Liberation Press for Youth,  
*Jezik in slovstvo* 56/3–4, 2011, 43–59.

The national liberation press for youth, which was established on Slovene territory during the time of the national liberation struggle (1941–1945), had an important influence on the development of culture and national consciousness, as well as on the literary creativity of the youth who were included in the partisan movement at that time. The article, which was written on the basis of research of material in the Archives of the Republic of Slovenia, presents the significance, characteristics, editorial policy and circumstances of the emergence of the most important central youth publications with regional reprints, regional district publications and military youth publications, limiting its focus to the part of youth periodicals that, in addition to political-informative texts, also published literary texts.

**Key words:** national liberation struggle, national liberation press for youth, periodical publications, national and cultural consciousness, literary creativity

Barbara Fužir, Thematic Junctures of Writers Zofka Kveder and Julka Hlapec Đorđević: Examples in the Novels *Hanka* and *Jedno dopisivanje – fragmenti romana*,  
*Jezik in slovstvo* 56/3–4, 2011, 61–77.

In addition to stylistic and conceptual-thematic similarities, the novel *Hanka* (1918) by Slovene writer Zofka Kveder and the novel *Jedno dopisivanje – fragmenti romana* (1932) by Serbian writer Julka Hlapec Đorđević are also linked by the authors' similar international paths and their interest in the woman question, which, in spite of numerous similarities in the selected works, in places also led to different findings. Both writers presented the figure of the female intellectual. In *Hanka*, the female intellectual delves into her own intimacy and attempts to solve her inner conflicts, while in *Jedno dopisivanje* the figure of the female intellectual is presented as the antipole to the emotional male subject. The novel by the Serbian writer is also interesting due to the inclusion of the figure of Zofka Kveder in the plot itself.

**Key words:** Zofka Kveder, Julka Hlapec Đorđević, *Hanka*, *Jedno dopisivanje – fragmenti romana*, the figure of the female intellectual, the surpassing of patriarchal models

Mojca Stritar, Jordi Magrinyà Domingo, Marko Stabej, Slovene in the European Babylon: The Experience of Slovene Representatives in the European Parliament 2004–2009,  
*Jezik in slovstvo* 56/3–4, 2011, 79–92.

The article presents a description of the language situation of Slovene representatives in the European parliament 2004–2009. The results, which are based on interviews undertaken with representatives in 2007, show that although Slovene is one of the 23 official languages of the parliament, interpretation and translation are always provided primarily in symbolically important situations, while they are less frequent at working meetings. For representatives, therefore, a knowledge of foreign languages is essential, especially



English, German and French. Despite this, all of the Slovene Euro-representatives support the existing multilingual arrangement.

**Key words:** European parliament, language positions, interpretation, translation, the use of language

Darinka Verdonik, The Theory of Mental Models in the Research of Conversation: A Path to a Socio-Cognitive Model of Conversation?, *Jezik in slovstvo* 56/3–4, 2011, 93–110.

The article deals with the question of whether it is possible to establish a theoretical framework for the research of conversation that would include sociological, cognitive and linguistic aspects of discourse, and would consequently provide a comprehensive explanation of conversation. The point of departure is the socio-cognitive model of Walter Kintsch and Teun A. van Dijk, which is based on the theory of mental models. In the article, the advantages and disadvantages of this model for the comprehensive analysis of conversation are discussed.

**Key words:** conversation, the cognitive analysis of discourse, mental model, perception of the word, perception of the situation

Marja Bešter, Communicative Competence – One of the Principal Goals of Teaching Slovene, *Jezik in slovstvo* 56/3–4, 2011, 111–130.

Developing communicative competence in Slovene is one of the principal goals of teaching Slovene based on the contemporary curriculum for primary schools. The article first presents the conception and models of communicative competence as treated in foreign and domestic literature, then the interpretation and ways of developing communicative competence in the classroom, as determined by the updated curriculum for Slovene (2011).

**Key words:** communicative competence, elements of communicative competence, developing communicative competence in teaching Slovene, primary school curriculum for Slovene



---

# AVTORJI

---

*dr. Ana Toroš*

Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko, Vipavska 13, SI-5000 Nova Gorica  
*ana.toros@gmail.com*

*Maja Cafuta*

Prometna šola Maribor, Preradovičeva 33, SI-2000 Maribor  
*maja.cafuta@gmail.com*

*doc. dr. Alenka Žbogar*

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana  
*alenka.zbogar@guest.arnes.si*

*Jožica Jožef Beg*

Šolski center Novo mesto, Šegova ulica 112, SI-8000 Novo mesto  
*jozica.beg@guest.arnes.si*

*Barbara Fužir*

Colegio Esloveno de Anton Martin Slomšek, Rafael Obligado 579 – Barrio Trapiche,  
Godoy Cruz (5501) – Mendoza, Argentina  
*barbara.fuzir@gmail.com*

*dr. Mojca Stritar*

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana  
*mojca.stritar@ff.uni-lj.si*

*Jordi Magrinyà Domingo*

Ul. Metoda Mikuža 4, SI-1000 Ljubljana  
*jordimagrinya@hotmail.com*

*red. prof. dr. Marko Stabej*

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana  
*marko.stabej@ff.uni-lj.si*

*doc. dr. Darinka Verdonik*

Univerza v Mariboru, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko,  
Center za jezikovne tehnologije, Smetanova ulica 17, SI-2000 Maribor  
*darinka.verdonik@uni-mb.si*

*izr. prof. dr. Marja Bešter Turk*

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana  
*marija.bester@pef.uni-lj.si*

