

J E Z I K

*in*  
lovstvo

7

ISSN 0021-6022 JETNIK YLYL 0001/00

---

# VSEBINA

---

<b>Uvodnik</b>	<b>63</b>	Tomaž Sajovic <i>Spoštovane bralke, spoštovani bralci!</i>
<b>Razprave in članki</b>	<b>65</b>	Boža Krakar Vogel <i>Pouk književnosti v poklicnih šolah v Sloveniji</i>
	<b>73</b>	Darija Skubic <i>Pedagoški govor v vrtcu/šoli</i>
	<b>89</b>	Andreja Žižek <i>Motiv očesa in poetika pogleda v poeziji Ivana Minattija, Jožeta Udoviča in Gregorja Strniše</i>
<b>Metodične izkušnje</b>	<b>99</b>	Renata Čampelj Jurečič, Marijana Klemenčič - Glavica <i>Učenec – računalnik – učitelj</i>
<b>Gradivo</b>	<b>105</b>	Nataša Domadenik <i>Frazeologija 1997–2001</i>
<b>Ocene in poročila</b>	<b>122</b>	Katja Podbevšek <i>Simpozij o retoriki na Filozofski fakulteti v Zagrebu</i>

---

## Jezik in slovstvo

Letnik XLVII, številka 3  
Ljubljana, december 2001/02

ISSN 0021-6933

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

Časopis izhaja mesečno od oktobra do junija (8 številk)

Izdaja: Zveza društev, Slavistično društvo Slovenije, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

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

Predsednica časopisnega sveta: Helga Glušič

Tehnični urednik: Samo Bertonec

Oprema naslovnice: Samo Lapajne

Računalniška priprava: BBert grafika, Resljeva 4, Ljubljana

Tisk: Littera picta d.o.o., Rožna dolina c. IV/32–34, Ljubljana

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

Naročila sprejema uredništvo JiS. Letna naročnina je 6000 SIT, cena posamezne številke 790 SIT, cena dvojne številke 1460 SIT. Za člane Zveze slavističnih društev Slovenije je letna naročnina 4300 SIT. Za dijake in študente, ki dobijo revijo pri poverjenikih, je letna naročnina 2000 SIT. Letna naročnina za evropske države je 31 EUR, za neevropske države pa 36 EUR.

Naklada 2000 izvodov.

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

Revija je vključena v mednarodni podatkovni zbirki *MLA – Modern Language Association of America, New York*, in *New Contents Slavistics, Inhaltsverzeichnisse Slavistischer Zeitschriften – ISZ, Verlag Otto Sagner, München*.

Revija je uvrščena med izdelke, od katerih se plačuje 8,5-odstotni davek na dodano vrednost.



## *Spoštovane bralke, spoštovani bralci!*

**T**retjo številko revije začenja po svojih vsebinskih razsežnostih izredno aktualen, predvsem pa zelo pomemben in pomenljiv članek Bože Krakar Vogel *Pouk književnosti v poklicnih šolah v Sloveniji*. Članek ni zgolj poročilo, kako so v okviru kurikularne prenove (1996–1998) potekale spremembe književnega pouka v Sloveniji za populacijo dijakov 3–letnih poklicnih šol (ti se usposablajo za opravljanje različnih obrtniških poklicev), ampak je s svojimi poglobljenimi kritičnimi opažanji spodbuda za širše razmišljanje o književni vzgoji v tovrstnih šolah — še več, je tudi spodbuda za celovitejši premislek o problematičnosti prihajajoče reforme poklicnih šol, ki bi v imenu prakticistične ideologije »trga delovne sile« krčila splošnoizobraževalne vsebine in s tem tudi književni pouk — književni pouk, ki ga sodobni načrtovalci razumejo tudi kot oblikovalca in spodbujevalca osebnostne rasti in socializacije posameznika, domišljije, ustvarjalnega mišljenja, strpnosti in življenja v čustva soljudi.

V drugem članku Darija Skubic razpravlja o jezikovnih prvinah, ki so pomembne za pedagoški govor v vrtcu in šoli in na katere naj bi bili pozorni vzgojiteljice in vzgojitelji ter učiteljice in učitelji. V uvodniku je treba posebej opozoriti predvsem na spoznanje, da otroci ter učenke in učenci niso le naslovniki, ampak tudi sporočevalci v procesu sporazumevanja, to spoznanje pa seveda že vsebuje tudi potrebo — in zahtevo — po takem pedagoškem procesu, v katerem bi otroci ter učenke in učenci imeli enakovrednejšo vlogo pri sporazumevanju, kot jo imajo pogosto sedaj.

Tretji članek ima naslov *Motiv očesa in poetika pogleda v poeziji Ivana Minattija, Jožeta Udoviča in Gregorja Strniše*. V njem avtorica Andreja Žižek razkriva vso različnost pomenskih razsežnostih, ki jih motivu očesa in poetiki pogleda podeljujejo trije pesniki. Pri Minattiju je oko zrcalo čustev, občutij in misli, v ciklu *Oko sonca* tudi metafora odseva sonca, v Udovičevi zbirki *Oko in senca* postane oko oziroma pogled zaradi umikanja lirskega subjekta perspektiva nekoga, ki ostaja neimenovan, pri Strnišu pa je oko vesoljska zavest.

V *Metodičnih izkušnjah* objavljamo prispevek Renate Čampelj Jurečič in Marijane Klemenčič - Glavice z naslovom *Učenec-računalnik-učitelj*. Njegovo najpomembnejše sporočilo je, da informacijsko-komunikacijska tehnologija spreminja odnose med učitelji in dijaki ter tudi med učitelji samimi: v ospredju nista več individualizem in tekmovalnost, ampak medsebojno sodelovanje in sožitje.

Gradivni prispevek Nataše Domadenik *Frazeologija 1997–2001* prinaša bibliografijo del iz frazeologije in pomeni pregled stanja v evropski frazeologiji, številko pa zaključuje poročilo Katje Podbevšek o mednarodnem znanstvenem simpoziju o retoriki, ki ga je skupaj s Hrvaškim filološkim društvom pripravil Oddelek za fonetiko Filozofske fakultete v Zagrebu decembra leta 2001.



**Tomaž Sajovic**  
Glavni urednik

Uvodnik  
Razprave in eseji

Tomaz Sajovic  
*Spostovane bralce, spoštovani bralci!*  
Dokaj kakovostno v poklicnih letih v Sloveniji  
Pedagoški govor v virtualnosti

Andreja Žižek

Trepti članek ima naslov *Moje očeta in početa pogleda v poziciji Minajna*.  
Tretji članek ima naslov *Moje očeta in početa pogleda v poziciji Minajna*.  
V drugem članku Darja Škuc razpravlja o testiranju pravnih, ki so pomembne za pedagogijo.  
V uvodniku je treba posebej opozoriti predvsem na spoznanje, da otroci ter učenci in učenci niso  
vsebuje tudi potrebo — in zahteva — po takem pedagoškem procesu, v katerem bi otroci ter  
učenci in učenci imeli enakovredno vlogo pri spoznavanju, kot jo imajo pogosto sedaj.

V drugem članku Darja Škuc razpravlja o testiranju pravnih, ki so pomembne za pedagogijo.  
V uvodniku je treba posebej opozoriti predvsem na spoznanje, da otroci ter učenci in učenci niso  
vsebuje tudi potrebo — in zahteva — po takem pedagoškem procesu, v katerem bi otroci ter  
učenci in učenci imeli enakovredno vlogo pri spoznavanju, kot jo imajo pogosto sedaj.

## Navodila avtorjem

Prispevki za Jezik in slovnstvo so napisani v slovenščini, izjemoma v tujem jeziku. Članki ne smejo presežati avtorske pole (16 strani), prispevki za rubriko *Metodične izkušnje* naj ne bodo daljši od 8 strani, poročila in ocene so dolga največ 4 strani. Članki morajo biti opremljeni s povzetkom do 1 strani in sinopsisom (2–3 stavki). Avtor odda svoj prispevek kot disketni zapis (3,5") ter mu priloži dva natisnjena izpisa na naslov **Uredništvo Jezika in slovnstva, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana**. Besedilo je treba priložiti številko avtorjevega žiroračuna, ime in naslov banke, podatke o stalnem bivališču, EMŠO, davčno številko, telefon ter po možnosti elektronski naslov.

**Tehnični napotki.** Besedila naj bodo napisana v programu Word for Windows, v pisavi Times New Roman CE, velikost 12 z eno in pol medvrstičnim razmikom in levo poravnavo ter s 2,5 cm robovi na formatu A4. Naslov članka in poglavij naj bodo napisani krepko in v velikosti pisave 14. Korektore svojega prispevka avtor opravi v tednu dni. Pri tem se drži Slovenskega pravopisa 1994. Daljši navedki so ločeni od drugega besedila. Izpusti so v navedku označeni v poševnem oklepaju. Številka opombe stoji strično za ločili. Literatura se navaja na kratek način v oklepaju v tekočem besedilu in v opombah, v daljši obliki pa v seznamu literature na koncu prispevka. Med besedilom se sklicujemo na dela takole: (Bahtin, 1982: 123), v seznamu pa navedek razvežemo: Bahtin, Mihail (1982). *Teorija romana*. Ljubljana: Cankarjeva založba. V opombah so bibliografske enote navedene takole: Bahtin, Mihail (1982). *Teorija romana*. Ljubljana: Cankarjeva založba, 13. Na koncu vsakega navedka je pika. Naslovi samostojnih izdaj so v pokončnem tisku.

Revija Jezik in slovnstvo je dostopna tudi na internetu: <http://www.ff.uni-lj.si/jis>.

Uredništvo

**Boža Krakar Vogel****UDK 372.882:377(497.4)***Filozofska fakulteta v Ljubljani*

# **Pouk književnosti v poklicnih šolah v Sloveniji**

**1** Ta prispevek ima namen poročati, kako so v okviru kurikularne prenove (celostne šolske reforme med 1996 in 1998) potekale spremembe književnega pouka v Sloveniji<sup>1</sup> za populacijo dijakov 3-letnih poklicnih šol, t. j. tistih, v katerih se dijaki usposabljaajo za opravljanje različnih obrtniških poklicev (npr. avtomehanic, prodajalec, natarak), ne za študij na visoki šoli ali na univerzi. Pokazati želimo, kako smo presegli nekatere neustrezne pristope, ki so veljali pred to reformo, in hkrati opozoriti na problematičnost prevelikega krčenja književnega pouka, ki se skupaj s krčenjem splošnoizobraževalnih vsebin sploh napoveduje v novi prihajajoči reformi poklicnega šolstva.

Pouk materinščine v programih poklicnega izobraževanja (2-, 3-, 4-letnih, skrajšanih, dualnih ...) se pri nas od nekaterih drugih evropskih modelov (npr. danskega)<sup>2</sup> razlikuje po tem, da imajo učenci že ves čas tudi pouk književnosti, ki je razmeroma samostojno področje tega predmeta. Razloge za močno vlogo književnosti pri materinščini so v preteklosti načrtovalci kurikulumov črpali predvsem iz tradicionalnega vrednotenja pomena velikih književnih stvaritev za ohranjanje slovenskega jezika, kulture in narodne samobitnosti v življenjskih razmerah naroda brez lastne države. V sodobnosti so se tem razlogom pridružili tudi bolj esencialni, načrtovalci se torej sklicujejo na pomen branja književnosti za osebnostno rast in socializacijo posameznika, za razvoj domišljije, ustvarjalnega mišljenja, empatije.<sup>3</sup>

**2** Res je, da kljub hvalevrednemu deležu, ki ga je omenjeno tradicionalno in sodobno pojmovanje prineslo in doslej ohranilo književnosti v okviru pouka materinščine, ta zaradi pomanjkljive pedagoške prilagoditve ciljni populaciji (t. j. pedagoške diferenciacije)<sup>4</sup> pred prenovo ni imela pričakovanih učinkov pri učencih, ki zahtevnim vsebinam in načinom obravnave niso bili kos. Cilji in vsebine književnega pouka se namreč niso bistveno razlikovali od gimnazijskih — podobno kot v gimnazijah so se tudi učenci na teh šolah srečevali z zaslužnimi predstavniki literarnega kanona v literarnozgodovinski razvrstitvi, t. j. od starega veka (antike) prek srednjega veka na začetku, pa do realizma in smeri v 20. stoletju proti koncu šolanja. Izhodišče za izbiro vsebin je torej bil gimnazijski kurikulum, iz katerega so bili nekateri »težji« avtorji in besedila izpuščeni, tako da je

---

<sup>1</sup> Prispevek je bil predstavljen na 12. evropski konferenci Mednarodne bralne zveze (International Reading Association) julija 2001 v Dublinu (Irsko). Tu objavljena verzija je aktualizirana glede na novejšo dogajanje.

<sup>2</sup> Mojca Poznanovič (1997). Pouk materinščine v dualnem sistemu poklicnega izobraževanja na Danskem. Slovenščina v šoli.

<sup>3</sup> Na mednarodnem seminarju Materinščina na pragu tisočletja v Portorožu (1999) nam je predstavnica Finske pripovedovala, da so uvedli branje književnosti pri študentih medicine, ker so, zaradi pomanjkanja te vzgoje pred univerzo, pri njih odkrili pomanjkanje empatije.

<sup>4</sup> V praksi so, če beremo nekatere prispevke učiteljev in svetovalcev, potrebo po diferenciaciji ciljev in vsebin sicer zaznavali (Krakar Vogel, 1992), vendar v kurikule ni prodrla, saj je bil to po tradiciji prostor za spoznavanje najbolj zaslužnih literarnih avtoritet.

bil obseg snovi za te učence manjši. Skrčene so bile tudi splošne literarnozgodovinske razlage v posebnih učbenikih,<sup>5</sup> ki so bile terminološko in vsebinsko manj zahtevne, ponekod so bile dodane nekatere vaje za slovnično analizo besedil in za izražanje, ki jih v gimnazijskih berilih v tej obliki ni bilo. S tem pa je bilo konec diferenciacije na kurikularni ravni, na kateri se pri nas po tradiciji za ves prostor enotno določajo ne le cilji (ti v preteklosti niso bili pomembni), ampak tudi vsebine pouka.

Nadaljnje prilagajanje težavnih literarnih besedil (npr. Sofoklovega Ojdipa, Dantejeve Božanske komedije, Shakespearovega Romea in Julije, slovenskih zahtevnih klasikov Prešerna in Cankarja) je bilo prepuščeno občutku in volji posameznih učiteljev. Med njimi so bili zelo uspešni, ki so uspeli z osebnimi pristopi in zanimivo motivacijo navdušiti tudi te učence. Bili pa so, kot vemo iz opazovanj prakse, tudi taki, ki so pouk »posodabljali« tako, da so učencem posredovali sodobna znanstvena odkritja o literaturi in pričakovali razumevanje razlage in branje literature, odmaknjene zmožnostim doživljanja in razumevanja. — Kakšni občutki so pri tako zasnovanem pouku navdajali učiteljsko začetnico in kakšni so bili rezultati njenih prizadevanj, ko je sledila »uradnim doktrinam«, povedo tele njene besede: »Pred petimi leti je mlada učiteljica slovenščine na videz odločno prvič stopila v razred ... Razred je bil star, klopi popisane, stene prav tako, stoli razmajani. Notri so sedeli fantje, bodoči avtomehaniki. Tretji letnik ... Minil je mesec, dva ... Nekaj ur so jo poslušali ... precej je utrujala s fotokopijami nekih pesmi, pa da naj prinašajo berilo, zelo veliko so pisali v zvezke ... (Potem je preverila odzive učencev. Tole je tipičen): *Pesmi pa nisem nikakor doživel, saj je sploh ne razumem, ker je v kiticah in je itak brezvezna. Pa saj je glavno, da nekaj zveš o pisatelju ... Pa da narediš zaključne.*« (Piškur, 1999: 3). Učenci torej branja literature niso razumeli kot nekaj, čemur se sploh splača osebno približati. Tako branje je lahko vseh učiteljem, njim pa nič ne pomeni: »Gospa, razumem, da so vam, ki veliko berete, take knjige in tak jezik všeč, jaz pa berem malo, in takrat, ko berem, želim brati knjige, ki bodo meni všeč in jih bom razumel.« (Prav tam: 31.)

Bralcem neprilagojeni kurikulum in metode pouka na ta način niso premagovali izhodiščnega nezaupanja teh, praviloma slabše učno uspešnih in vzgojno bolj problematičnih učencev do vsakršnega branja, učenja ali sploh umskega naprezanja — prebujanje zaupanja je najbolj odvisno od učitelja, ta pa po drugi strani v marsičem od kurikularnih vodil, ki jih ima na voljo — od (ciljno, vsebinsko in metodično) primernega kurikula in učnih pripomočkov.

V začetku 80. let 20. stoletja se je že tako skromna kurikularna diferenciacija še skrčila. Šolska reforma, imenovana usmerjeno izobraževanje, je ukinila — za tedaj aktualna pojmovanja jugoslovanskega socializma — neprimerne »elite« gimnazije in uvedla samo različne srednješolske »smeri«. Pri tem je poenotila kurikulum za prvi dve leti splošnoizobraževalnih predmetov, tako da so vsi srednješolci imeli pri določenem predmetu enako snov — vsi naj bi teoretično npr. v enakem obsegu in globini spoznavali Shakespeara ali Danteja, mnogi »gimnazijski« avtorji so bili sploh izpuščeni, med nosilce vzvišene besede v učbenikih so prišli nekateri ideologi socializma, npr. E. Kardelj. Reforma naj bi se nadaljevala s popolnim brisanjem nacionalnih razlik v izobraževanju znotraj posameznih jugoslovanskih republik, uvedli naj bi nekakšna »skupna izobrazbena jedra« za celo Jugoslavijo, slovenski učenci naj bi npr. brali iste avtorje kot srbski (nekaj slovenskih, nekaj hrvaških, nekaj srbskih ...), češ, saj smo vsi en (jugoslovanski) narod. — Ti načrti so delali prehudo silo kulturnim in nacionalnim razlikam, ki so se oblikovale stoletja in bile celo legalizirane z jugoslovansko ustavo. Zato ta ekstrem ni zaživel, po nekaj letih pa se je začelo diferencirati tudi enotno usmerjeno izobraževanje. Konec 80. let so se vrnilo gimnazije, programi so se začeli ciljno diferencirati na sodobnih izhodiščih. Procese, ki so se začeli v šolstvu konec 80. let, je pospešila še osamosvojitve Slovenije l. 1991, ki je dala povod za novo šolsko zakonodajo l. 1996 in za novo šolsko reformo na celotni vertikali, za t. i. kurikularno prenavo. Učni načrti so bili dokončani l. 1998, zdaj je v teku spremljanje v praksi in izdelovanje

<sup>5</sup> Avtorji učbenikov za strokovne in poklicne šole so bili npr. V. Remic Jager, V. Gregorač, M. Glavan ... Učitelji v posameznih programih so izdajali tudi interna gradiva, nekatera so prerasla v solidne učbenike — J. J. Beg.



učbenikov — Za poklicne šole pa se že pripravlja nova reforma, ki ima za cilj »programe prilagoditi potrebam trga dela in mlade pripraviti na opravljanje poklica.«<sup>6</sup>

**3** Z zavedanjem potrebe po diferenciaciji smo se celostno in načrtno lotili kurikularne prenove pouka materinščine in književnosti tudi v 3-letnih poklicnih šolah. Do tedaj se je namreč nabralo veliko novega znanja in izkušenj, ki so se jim pridružile tudi nekatere kvalitativne empirične raziskave. Iz vsega tega je bilo mogoče izpeljati teoretična načela diferenciacije in jih na podlagi novih kurikulumov iz l. 1998 uresničevati v praksi.

Navedimo nekaj ugotovitev iz empiričnih raziskav o bralni in literarni kompetenci učencev 3-letnih poklicnih šol, ki so prispevale k zavesti o njihovih potrebah, k oblikovanju ciljev in k izobraževanju učiteljev, posledično pa k bolj motivacijskemu književnemu pouku.

Kaj torej radi berejo bodoči avtomehaniki, kuharji, šivilje ...? Najbolj časopise in revije z malo besedila. Če so že to knjige, so navajali naslove, kot so Robin Hood, Robinson Crusoe, Pet prijateljev, Asterix, naslove iz slovenske mladinske književnosti (npr. dela Dese Muck, Vitana Mala, tudi Nejke Omahen ...). — Izvedeli smo tudi, da mnogi v stik s knjigami prihajajo redno samo v šoli, saj jih doma večinoma ne kupujejo in ob prostem času ne hodijo v knjižnico.

Med zvrstmi prevladuje proza, poezije in dramatike ne berejo radi, tudi dolgih knjig ne marajo. Čeprav tudi slovenskih klasikov ne berejo radi, pa se jim to branje vseeno zdi potrebno, ker »moramo nekaj vedeti o slovenskih pisateljih, saj so del slovenske kulture in zgodovine« (Lampič, 1996; Piškur, 1999: 25). — Poznavanje klasikov tako utrjuje pozitivno vrednotenje družbene vloge književnosti, kar je sicer posredna, a vseeno sprejemljiva motivacija tudi za šolsko branje klasičnih besedil.

V knjigi učenci poklicnih šol sledijo predvsem zgodbi in osebam, s katerimi se čustveno identificirajo. Pri tem jih posamezna krajša nerazumljiva mesta (besede, imena) ne motijo, jih preskočijo, daljše dolgočasne opise tudi, če pa je teh zahtevnejših pripovednih postopkov več, knjigo nehajo brati.

Navedeni naslovi in načini odzivanja kažejo, da imamo opraviti z bralcem, ki je nekje med bralcem herojem, ki ga Appleyard postavlja med 7. in 12. letom starosti, in razmišljujočim bralcem v času adolescence. Radi imajo pustolovske zgodbe, »v katerih se junaki spopadajo z nevarnostmi in jih premagajo ..., pa fantazijske pripovedi o drugih svetovih in junaških dejanjih ...« (Appleyard, 1991: 60). Hkrati pa o svojem branju že drugače razmišljajo, se zavedajo svojih misli in občutkov, imajo nekakšno estetsko distanco — vedo, »da ni res« in so se pripravljene pogovarjati o tem, če so spoznavno in čustveno motivirani — kar je obenem pogoj, da se voljno odzovejo tudi na primerna literarno zahtevnejša, npr. klasična besedila. Vseeno še vedno berejo »skozi tekst«, brez upoštevanja literarnosti (npr. formalnih sestavin, vloge pripovedovalca ... — prav tam), torej se zanimajo predvsem za »vsebino«.

Te lastnosti bralcev so bile za načrtovalce realno izhodišče za oblikovanje prenovljenega književnega pouka — takega, pri katerem bi učenci čutili več zanimanja za branje tako »lahke« kot tudi primerne zahtevnejše literature. Nismo torej nameravali pristajati samo na njihovo obstoječe obzorje pričakovanj in ponujati v branje samo stripe in pustolovske ali trivialne ljubezenske zgodbe. Pač pa pot do nekoliko višje zastavljenih ciljev — srečevanje z raznovrstnim komunikativnim branjem, tudi s klasiko ali sodobnimi žanri — začeti na tej točki, ne pa pri Sofoklu ali Danteju.

Raziskave, kot bomo videli pozneje, kažejo, da so učenci in učitelji (nekateri so nekoliko težje »žrtvovali visoko literaturo«) v zadnjih letih na splošno sprejeli te spremembe. K temu je veliko pripomoglo dodatno izobraževanje in novi primerni učbeniki.

<sup>6</sup> A. Čakš (2000). Znanje materinščine je del posameznikove identitete. Delo, ponedeljek, 25. februarja.

**3.1** Prvi korak pa je bil novi kurikulum oz. učni načrt, eden od rezultatov že omenjene šolske reforme med l. 1996 in 1999. Ta je ciljno in vsebinsko spremenil koncept književnega pouka za učence poklicnih šol.

**3.1.1** Kar zadeva vsebine, je glavna sprememba ta, da literatura zdaj ni več razporejena kronološko, od stare do sodobne, in repertoar ni omejen na izbor iz literarnega kanona. Zdaj učenci literarna besedila spoznavajo v tematskih sklopih oz. po vezeh, ki jih ta imajo s praktičnim življenjem. Tako učenci npr. primerjajo likovno in besedno izražanje v reklamah in stripu, običajno in literarno pismo (ob odlomku iz *Dame s kamelijami*), osebni in umetniški dnevnik (npr. ob Charrierovem *Metulju*). Spoznavajo literarno oblikovane kuharske recepte, navodila, obvestila, pesniško in navadno vabilo, časopisno in umetniško poročilo (npr. ob Švejku), življenjepis ipd. Večina besedil je iz slovenske književnosti, pogosto so humorno obarvana, tematika pa je pustolovska, ljubezenska, zgodovinska, sodobno življenje, družinski problemi, znanstvena fantastika. Po literarni plati so besedila manj zahtevna, z razgibano zgodbo in v komunikativnem jeziku, avtorji pa bodisi predstavniki kanona bodisi pisci sodobnih žanrov.

Vseeno pa smo na koncu šolanja predvideli tudi nekaj kronologije. Učenci se v zadnjem letniku seznanjajo z najpomembnejšimi predstavniki slovenskega literarnega razvoja od 16. stoletja dalje in s poglavitnimi značilnostmi literarnih obdobj. To poznavanje sodi po naših splošnih predstavah v jedro kulturne in splošne razgledanosti vsakega slovenskega državljana. Ker smo maloštevilni, bi odsotnost te dimenzije pri dobršnem odstotku slovenske populacije, kakršnega predstavljajo učenci poklicnih šol, dolgoročno gotovo imela škodljive posledice za vse. Poznavanje literarnih mejnikov je v novi državi in v napovedujoči se Evropi gotovo avtentičen »nacionalni interes«, saj omogoča zavest o slovenskih specifikah v primerjavi z drugimi pripadniki združene Evrope. Razlika v primerjavi s prejšnjim dogajanjem pa je v tem, da je seznanjanje s temi besedili in avtorji zdaj »praktično«, t. j. ob branju, in da so za poklicne šole izbrana lažja besedila, ne ista kakor v gimnaziji, oznake obdobj pa niso tako natrpane s podatki kakor v preteklosti. — Zaradi tega kronološkega zaključka se zdi morda nekaterim naš književni pouk bolj konservativen, kakor je za te učence v nekaterih drugih državah. Vendar je v nekaterih, ki so imele podobno zgodovino, ta dimenzija izrazita še zdaj (npr. Češka, Slovaška, Hrvaška).

**3.1.2** K večji bralni motivaciji pa ne pripomore samo izbor vsebin, ampak tudi sistematično spodbujanje nekaterih dejavnosti pri učencih, ki olajšajo pot v besedilo in jim ustvarjajo občutek, da branje obvladajo in razumejo.

Pred reformo oz. preden so se nova didaktična spoznanja vključila v šolsko prakso, je bila glavna dejavnost učencev pri srednješolskem književnem pouku pisanje. Hiteli so zapisovati učiteljeve razlage o avtorjih in delih ter o literarnozgodovinskih dejstvih. Potem so s spominskim obnavljanjem razlage dokazovali znanje o književnosti in na podlagi tega napredovali v višji razred. Brali so sicer tudi, vendar jim je učitelj največkrat to naložil za domače delo, saj v šoli zaradi obilice »snovi« ni bilo časa. Tudi ustvarjalno pisanje oz. izražanje doživetij in domišljijških predstav je bilo domače delo ali pa dejavnost pri obveznem pisnem preverjanju, ki so ji nekaj pozornosti posvečali le pri nekaterih vajah. Sistematičnega razvijanja govornih sposobnosti je bilo malo, spodbud za trening poslušanja nič.

Vse to je zdaj spremenjeno. Osnovni dejavnosti pri pouku sta v novem učnem načrtu branje in pogovor, usmerjen tako, da učenci razumejo, za kaj gre, se vključujejo s svojimi izkušnjami in mnenji. Velik poudarek je na glasnem estetskem branju, poslušanju, gledanju medijskih predstavitev literarnih del (filmov, dramatizacij ...). Učenci svoja doživetja in razmišljanja o prebranem izražajo govorno in pisno, slednje v krajših, manj zahtevnih besedilih, npr. obnavah, opisih, oznakah oseb, nadaljevanjih zgodbe, dramatizacijah, prevedbah, npr. iz verzov v prozo. — Manj se zaenkrat izkoriščajo dejavnosti, ki jih omogoča elektronsko dopisovanje (npr. pismo literarni osebi, dopisovanje z vrstniki o branju ...).<sup>7</sup> Vodena analiza besedil se zaustavlja bolj na prepoznavnih elementih vsebine kakor na formalnih značilnostih besedil, spodbuja se vrednotenje

na podlagi izkušenj učencev, ne toliko na podlagi literarnosti besedila (kakor se pričakuje npr. pri gimnazijah). Tekoče glasno branje in govorna predstavitev prebranega je tudi del zaključnega izpita. Znanje literarne teorije ni v prvi vrsti znanje definicij, ampak prepoznavanje in poimenovanje pojmov, ki jih srečujejo ob besedilu, npr. *besedilo je lirski pesem ali novela, ima kitice ali poglavja, je stilno zapleteno ali enostavno, jezik je knjižni ali sodoben pogovorni ipd.* Ob koncu šolanja spoznajo tudi nekaj najpomembnejših predstavnikov slovenskega literarnega razvoja in berejo njihova besedila. To znanje (o življenju, prebranem delu in avtorjevem času) je prav tako predmet preverjanja na zaključnem izpitu (gre za približno 10 avtorjev od 16. do 20. stoletja, predstavljenih s po enim besedilom, med katerimi je nekaj pesmi, nekaj odlomkov iz daljše proze, ena črtica in ena komedija v celoti).

**3.2** Posodobljeno didaktično strukturo pouka (cilje, vsebine in dejavnosti) odražata, kot rečeno, novi učni načrt (1998) in serija učbenikov *Potovanje besed* avtorice Jane Kvas. Ti učbeniki se odlikujejo s primerno didaktično zasnovo, ki vodi od že znanega k novemu, vključuje literarna besedila, razlage in vprašanja, slike in sheme ter nove naloge v delovnih zvezkih.

Zasnovo ilustrirajmo s povzetkom poglavja o stripu v prvi knjigi (*Potovanje besed 1*, 1996). Prva rubrika so *Vaje za ogrevanje*, ki vsebujejo npr. taka vprašanja: *Katera umetnost uporablja kot svoje izrazno sredstvo besedo? V katero umetnost spada risba? Si že prebral kak strip? Če si ga, povej, kaj je njegova glavna značilnost. Če rad bereš stripe, povej, kaj ti je všeč v njih.* (24)

Sledi rubrika *Nekaj že znaš, nekaj se boš naučil*, ki razlaga pomen besede *strip*, strip kot zgodbo iz slik in besedila, vlogo ene in druge prvine v celoti, npr. *jezikovna sporočila avtorji po navadi zapišejo v »oblaček«, ki je, tako kot risba, razpoznavni znak stripa. V njem so zapisane besede, ki jih govori lik v stripu ... Ni nujno, da so v stripu razen risb samo besede. Avtorji uporabljajo tudi druge znake: ločila ali risane simbole, s katerimi nadomestijo posamezne besede ali cele stavke.* (26) Avtorica nadalje na kratko piše o vrstah stripov (*stripi v realističnem slogu — pustolovski, znanstvenofantastični, kavbojski ... in karikaturni stripi*), o dolžini stripov (od ene vrstice do knjige), se posveča vprašanju, *ali je strip umetnost (Odgovor na to vprašanje je da ali ne ... Komercialni stripi zbujejo v bralcu predvsem zanimanje za ključne situacije ... jezik v njih je preprost, enopomenski, branje hitro in površno. Umetniški stripi imajo pripoved skrbno zgrajeno, zato zahtevajo pozornost do vsakega dogodka in lika. Liki niso samo dobri ali slabi, v različnih trenutkih se bralcu kažejo različno ... Jezik je zahtevnejši, večpomenski, izviren. Zato umetniški stripi zahtevajo počasnejše in poglobljeno branje.* — 30) Nadaljnje rubrike so še *Koliko je strip star (od konca 19. stoletja, 30)*, *O čem govori strip, Dobri in znani stripi* (npr. Miki Miška, Asterix in Obelix).

Po razlagi je še sklepna rubrika *Odgovori, saj znaš*, ki vsebuje npr. take naloge: *Kateri temeljni sestavini ima strip? Kakšen pomen ima v stripu risba? Ali je strip umetnost? Utemelji. Kdo ga bere? S kakšnim namenom? Namesto običajnega domačega branja preberi dva krajša stripa — enega komercialnega in enega umetniškega. Pri pouku razloži, v čem se razlikujeta med seboj.* (33) Delovni zvezek (avtoric M. Cencelj, D. Kunej in C. Završnik) spodbuja še k drugim dejavnostim, k branju in pisanju oz. risanju: *»Prikaži spopad med Krpanom in Brdavsom v obliki stripa.*« (DZ, 1: 22)

Pomen učbenika in učnega načrta je v tem, da izhaja iz učenčevih vsakdanjih izkušenj in postopoma, po obvladljivih korakih in v preprostem jeziku vodi do razmišljujočega opazovanja in poimenovanja, celo do ukvarjanja z zapletenimi vprašanji estetskega vrednotenja, kadar je to, kakor npr. pri stripu, blizu izkušnji bralcev. Čeprav izkušnje učencev ves čas predstavljajo izhodišče, pa ni cilj pouka, obstati na tem mestu, ampak izkušnje dopolniti z razmišljanjem, novimi informacijami in polnejšim odzivanjem. Čeprav se nismo naivno podredili vsakoročnim bralnim interesom, pa smo ustrezno odpravili docela neprimeren akademizem in poudarili potrebo po spremembi strategij pri književnem pouku.

<sup>7</sup> Zanimiv tak poskus sta izvedli R. Čampelj Jurečič in M. Klemenčič Glavica: dijaki novomeške gimnazije in Gimnazije Ledina iz Ljubljane so prek interneta skupaj obravnavali domače branje — Kosmačevega Tantadruga.



3.3 Kako so se te novosti »prijele« med učenci in učitelji? — Okrog 60 % učencev prvega in tretjega letnika je na vprašanje, ali so jim bila besedila, ki so jih obravnavali pri pouku (in so v učbeniku), všeč, odgovorilo pritrdilno, kar ima raziskovalka M. Piškur<sup>8</sup> za zadovoljiv rezultat, zlasti v primerjavi z nepriljubljenostjo pouka literature pred reformo, ko so podobne ankete razkrivale zelo pičel interes za besedila, ki so se obravnavala tedaj. Vseeno priljubljenost poezije še vedno ne preseže 30 %, povečalo pa se je zanimanje za dramatiko (npr. za komedijo Matiček se ženi). — Iz odgovorov raziskovalka tudi povzema, da učence najbolj odbija, če je obravnava monotona, in da je nadaljnji uspeh prenove najbolj odvisen od učiteljev, ki se še vedno prepogosto držijo nekaj ustaljenih stereotipov in premalo sledijo metodičnim novostim ali novim literarnim izdajam, primernim za te mlade bralce.<sup>9</sup>

Poizvedovali smo tudi, kako na procese prenove gledajo učitelji (Tekavec, 1999), kaj se jim zdi bolj, kaj manj primerno in kaj se je v praksi že uveljavilo, kaj pa še ne. Učitelji (42 vprašanih iz različnih krajev in usmeritev) v veliki večini dobro ocenjujejo spremembe učnega načrta v triletnih poklicnih šolah (3 odlično, 20 dobro, 16 sprejemljivo in 3 slabo). Podobno dobro ocenjujejo tudi nove učbenike, ki jih imajo za »konkretne, zanimive, in edine, ki jih sploh imamo«. Nekateri pa le zamerijo, da ni ves čas kronološkega pregleda, kakor tudi, da »vse povedo«. Predlagajo zamenjavo nekaterih pretežkih besedil (npr. Brechtova balada O ubogem B. B., Charrierov odlomek iz Metulja, odlomek iz Puškinovega Jevgenija Onjegina v prvem letniku ali npr. odlomek iz Balzacovega Očeta Goriota, Haškovega Švejka, Cankarjevo črtico itn. v višjih letnikih). — Pri tem je zanimivo, da se držijo besedil v učbenikih in jih sami od sebe ne nadomestijo z drugimi.

Sodeč po teh načelnih odgovorih imajo ta prenovitvena prizadevanja precej možnosti približati literaturo mladim bralcem. Da pa bo vseeno potrebnega še nekaj časa in precej dela, kažejo odgovori učiteljev o tem, kakšne metode uporabljajo pri pouku in kako se nanj pripravljajo. Metode sicer so dejavnije kot pred leti, vendar premalo pestre, tako da pouk poteka pri vseh temah po istem vzorcu in učenci vnaprej vedo, kaj bo sledilo branju, kaj pogovoru ipd. Premalo pozornosti posvečajo učitelji npr. motivaciji učencev pred obravnavo novega besedila, premalokrat pri tem uporabljajo poleg navezovanja na praktične izkušnje tudi pristope, ki bi bolj aktivirali domišljijo: če v osnovni šoli v uvodnem delu ure rišejo, pojejo in se gibljejo preveč, je tega tu premalo. Premalo so učitelji pozorni tudi na estetsko glasno branje, na kombiniranje živega branja s posnetkom, na vključevanje dobrih učencev bralcev. Premalo je možnosti za izražanje spontanega odziva o prebranem, ustvarjalnega navezovanja, npr. v smislu *kaj sledi, kakšen je naslov te pripovedi, kako si razlagam konec* ... Pogovori o prebranem so stereotipni, učitelj sprašuje, učenci odgovarjajo. Delo je večinoma frontalno, manj je skupinskega ali individualnega. Književna besedila so premalo aktualizirana, premalo je medijskih povezav, kvizov, diskusijskih oblik preverjanja domačega branja. Vse to bi bilo bolj mogoče, če bi se učitelji na pouk pripravljali bolj dolgoročno ter vsebine in metode načrtovali vnaprej za celo šolsko leto. Tedaj bi različne dejavnosti bolj smotno razporedili in dosegli, da se učencem ne bi zanimiva besedila zdela dolgočasna zaradi načina obravnave.<sup>10</sup> Včasih učitelji še težko sprejemajo tudi dejstvo, da imajo na teh šolah opraviti z učenci iz bralno nespodbudnih okolij, tako da morajo nadomeščati primanjkljave iz družine ali iz družbene okolice. Zato se bodo morali za poučevanje še naprej

<sup>8</sup> M. Piškur je v diplomski nalogi (1999) poročala o rezultatih ankete o bralnih interesih med 100 učenci prvih letnikov in 100 učenci tretjih letnikov poklicnih šol (za avtomehanike, kleparje, avtoelektrikarje).

<sup>9</sup> Zanimivo je, da nekateri učenci tudi bolj dejavnih oblik ne marajo preveč, da neradi odgovarjajo na vprašanja v knjigi ali glasno berejo. — Morda zato, ker s pretirano uporabo tudi te oblike izgubijo mikavnost, posebno če je njihov repertoar omejen na vedno enake.

<sup>10</sup> Izkušnje kažejo, da je z zanimivimi pristopi mogoče vzbuditi zanimanje celo za »dolgočasnega« klasika Cankarja. — I. Koželj Učakar (1997) prikazuje model obravnave cikla Cankarjevih črtic Iz tujega življenja. Kot motivacija je bilo tvorjenje besed iz družine živ- in spis iz njih; sledilo je pojasnilo o nadaljnjem delu, skupno branje ene črtice v šoli; do določenega časa je vsaka dijakinja prebrala eno zgodbo, nato so se o tem pogovarjale; dosežek je bil, da je večina zgodbo zares prebrala in se do nje dejavno opredelila, kar sicer ni bilo v navadi. Da so se v zgodbe živele in se trudile razumeti, so dokazovale njihove čustvene reakcije. Sočustvovale so z živalmi, ki so protagonisti teh zgodb, niso pa marale preveč nedorečenih in odprtih mest. Pohvalile so tako obravnavo, češ da je drugačna od »pouka«, ki so ga vajene.



dotatno profesionalno usposabljanje in usmerjati pričakovanja v realnost naslovnikov: za te učence je pač potreben pouk, drugačen od akademskih obravnjav ali zahtevnih gimnazijskih literarnih interpretacij, kakršne so doživljali sami med svojim šolanjem.

**3.4** Vse povedano omogoča sklep, da smo s celostno in sistematično prenovo vseh segmentov književnega pouka v poklicnih šolah (kurikulum, učbeniki, spremljanje, izobraževanje učiteljev) že dosegli nekatere pozitivne učinke.

- Učenci postopoma spreminjajo stališča do branja in obravnave literature v šoli, ki je za mnoge tudi edina priložnost, da pridejo v stik z leposlovno knjigo in si pridobijo izkušnje z učinki branja za svoje razmišljanje in poglede na življenje.
- Zaradi smiselnih prehodov razumejo in globlje doživljajo tudi nekatera zahtevnejša literarna dela, celo predstavnike literarne klasike, tako da vrednotenje njihovega družbeno-kulturnega pomena postaja postopoma tudi izkušensko preverljivo, ne le naučeno od zunaj.
- Eno in drugo povečuje možnost, da bodo učenci teh šol ohranili nekaj stika z literarnim branjem tudi kasneje in vrednotili to dejavnost kot pomembno sestavino osebnega vrednostnega sistema, ker omogoča uživanje in spoznavanje, spodbuja empatijo in toleranco.

**4** Vsi ti učinki literarnega pouka, ki bi sčasoma najbrž dajali še boljše rezultate, pa so dosegljivi le, če pouk obstaja na način, da je v njem mogoče poglobljeno ukvarjanje s književno ustvarjalnostjo kot avtonomnim področjem spoznavanja, ki ima zato tako mesto tudi v vzgojnoizobraževalnem procesu (v obstoječem kurikulumu za poklicne šole je to 40 %). Čeprav je izrazno sredstvo te umetnosti jezik, je ne moremo globinsko spoznati in razumeti, če se z njo ukvarjamo samo kot z enim od načinov jezikovne rabe oz. komunikacije. Tak pristop, kot kažejo izkušnje iz tujine, omejuje to spoznavanje na nekaj jezikovno zanimivih primerkov v vlogi popestritve običajnejših načinov sporazumevanja. Tak pristop sicer daje sprejemniku izkušnjo, da so književna besedila zabavna, sproščujoča in jezikovno posebna, vendar zaradi nesistematičnega in časovno bolj omejenega spoznavanja slabi dojemljivost za njihove raznovrstne pojavnne oblike in učinke, ki jih umetniška besedila proizvajajo v posameznikovi duševnosti. Ti so mnogo večji od (po mnenju nekaterih preživelega) spoštljivega odnosa do literarnokulturne preteklosti (ki ga tvorci nove reforme tudi hočejo gojiti).<sup>11</sup> So taki, da segajo v prihodnost, saj razvijajo inter- in intrapersonalno inteligenco, simpatijo, empatijo, toleranco in domišljijo, pa tudi sporazumevalne zmožnosti, npr. sprejemanje in oddajanje večpomenskih sporočil, torej lastnosti, ki so znak nadčasovno kakovostnega bivanja in sobivanja posameznika.

Zato nova reforma poklicnega izobraževanja, ki je v pripravi zdaj, vzbuja nekaj pomislekov.<sup>12</sup> Ob redukciji splošnoizobraževalnih predmetov, zmanjšanju števila ur za slovenščino sploh in potopitvi književnosti v predmetu, ki mu bo glavni cilj usposobiti učence za »praktično« (a ciljno omejeno) sporazumevanje (nameravano ime je slovenščina s komunikacijo oz. sporazumevanjem), je mogoče, da bodo učenci ne le slabi bralci, »potrošniki« in »sponzorji« književnosti, ampak tudi prikrajšani za estetske izkušnje ob stiku z umetnostjo sploh, saj je bila književnost edino estetskovzgojno področje, ki so ga spoznavali med šolanjem za »praktični« poklic. In bi ga bilo v razmerah, ko je preživel »jugoslovanski socialistični patriotizem« zamenjal sodobni »trg delovne sile«, še naprej potrebno spoznavati.

<sup>11</sup> »V poklicni šoli naj bi bil poudarek na strokovni terminologiji in komunikacijskih sposobnostih, potrebnih za delo s strankami in za vključevanje v javno življenje. Pri tem pa je mogoče posredovati tudi temeljne slovnične oz. jezikovne zakonitosti ter spoznavati največje mojstre slovenskega jezika in njihova dela.« (I. Svetlik (2002). Znanje materinščine je del posameznikove identitete. Delo, ponedeljek, 25. februarja.)

<sup>12</sup> B. Krakar Vogel (2002). Slovenščina s komunikacijo ali šola za vpludno podrejanje? Delo, ponedeljek, 28. januarja.

## Literatura

Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader*. Cambridge University Press.

Koželj - Učakar, Ivanka (1997). *Domače branje — poskus uvajanja komunikacijskega modela poučevanja književnosti v dveletnih srednjih šolah (v skrajšanih programih)*. Diplomski naloga. Ljubljana: FF.

Kraker Vogel, Boža (1992). *Novejši slovenski pogledi na pouk književnosti kot dejavnik sooblikovanja njegovih smotrov, metod in vsebin*. Doktorska disertacija. Ljubljana: FF.

Kraker Vogel, Boža (1997). *Teme iz književne didaktike*. Druga, popravljena in dopolnjena izdaja. Ljubljana.

Kraker Vogel, Boža (2001). *Obravnavanje literarne klasike v sodobni šoli — na primeru Prešerna*. Jezik in slovstvo, št. 4–5.

Kvas, Jana (1996). *Potovanje besed 1. Književnost 1. Učbenik za prvi letnik triletnih srednjih šol*. Ljubljana

Lampič, Andreja (1996). *Bralne sposobnosti in navade učencev triletnih programov*. Diplomski naloga. Ljubljana: FF.

Piškur, Mateja (1999). *Bralne navade in interesi učencev triletnih poklicnih šol*. Diplomski naloga. Ljubljana: FF.

Tekavec, Breda (1999). *Poskus prenove pouka književnosti v triletnih srednjih šolah*. Diplomski naloga. Ljubljana: FF.

Učni načrt za pouk slovenščine v triletnih poklicnih šolah (1998, šolska oblika). *Predmetna kurikulumna komisija za slovenščino*. Ljubljana.

Boža Kraker Vogel

UDK 372.882:377(497.4)

### SUMMARY

## TEACHING LITERATURE IN SLOVENE VOCATIONAL SCHOOLS

Contrary to some other countries, Slovenia has promoted the view that also students of vocational schools need contact with literature as an important and necessary aesthetic educational opportunity. The national curriculum renovation therefore produced a mother tongue curriculum in which 40 per cent. of the time is intended for reading and learning about literature as an autonomous academic domain.

Before this reform, which started in 1996, the literature curriculum in vocational schools was basically a shortened version of the grammar school program. The new curriculum recommends a selection of literary texts that is better adapted to the reading interests and abilities of these readers. The same can be said of the reading strategies and material used to stimulate reader responses in the new textbooks. To illustrate changes intro-

duced in the three-year vocational programs (e.g. for car mechanics, dressmakers, shop assistants, etc.), the author presents the selection of literary texts in the new textbooks and the reading strategies which unite reading, comprehension, representation, knowledge and expressing views, and help the individual to achieve significant shifts in the cognitive scheme without which a significant part of the Slovene population would be deprived of the socio-cultural awareness indispensable for coexistence with Europe and with the contemporary world.

In this view, the latest reform of vocational education, which reduces the scope and content of mother tongue courses and which will thus in our opinion cut into the current adequate program of teaching Slovene language and even more so of literature, raises doubts as to its long-term effects.

Darija Skubic

UDK 811.163.6'276.3-053.5:81'42

Pedagoška fakulteta v Ljubljani

## Pedagoški govor v vrtcu/šoli<sup>1</sup>

### 0 Uvod

V članku<sup>2</sup> posvečam pozornost jezikovnim prvinam, ki so pomembne za pedagoški govor in na katere naj bi bil pozoren vzgojitelj oz. učitelj. Nanje je opozorila moja magistrska naloga, v kateri sem skušala prikazati potek in značilnosti pedagoškega sporazumevanja v vrtcu/šoli (tj. pogovora med vzgojiteljem/učiteljem in otroki), in sicer pri skupinah otrok v starosti od 3 do 4 let in od 6 do 7 let (predšolski — vrtec) ter od 7 do 8 let (šolski — 1. razred osnovne šole). Primerjati sem želela tako govor vzgojitelja/učitelja kot govor otrok/učencev ter potrditi oz. ovreči svojo hipotezo, da je vzgojiteljev/učiteljev govor količinsko bogat, funkcijsko raznolik in skladenjsko razvit. Zanimalo me je tudi, ali oz. kako se kaže razvoj otrokovega govora v vrtcu/šoli v navedenem starostnem obdobju.

Gradivo magistrske naloge je bilo zbrano s pomočjo etnografske metode, ki temelji na opazovanju in raziskovanju magnetofonskih in videoposnetkov vzorcev aktualnih pogovorov. Gradivo smo posneli na videokasete in ga zapisali. Transkripcija pogovorov je bila standardna (ortografska, ne fonetična) z odstopanji (pogovorni jezik). Pri analizi jezikovnega gradiva sem bila pozorna tudi na socialne dejavnike, ki so vplivali na dialog med vzgojiteljico oz. učiteljico in otroki oz. učenci: zgodovinski ter trenutni kulturni, politični položaj družbe, v katerem udeleženci dialoga živijo, socialni položaj družine posameznega otroka, število otrok v družini, izobrazba staršev, starost, izobrazba in pedagoške izkušnje vzgojiteljice oz. učiteljice itn. Posnela sem 17 učnih enot, 13 v vrtcu in 4 v šoli, ter tako dobila 17 zapisov. Izmed 17 zapisov so bili za obravnavo izbrani 3 najbolj značilni, iz vsake starostne skupine po eden. V članku kasneje navajam segmente posameznih zapisov, njihovo diskurzivno in skladenjsko uresničitev, da bi si bralec lažje predstavljal obravnavani jezikovni korpus.

Empirični del prinaša konkretna spoznanja o pedagoškem govoru v vrtcu in v 1. razredu osnovne šole v Sloveniji (v Ljubljani), v teoretičnem delu pa sem predstavila temeljne strokovne izraze s področja teme svoje naloge: de Saussurjevo ločevanje jezika in govora oz. kompetence in performance pri Chomskem, govorjenje kot eno od štirih sporazumevalnih dejavnosti, diskurz kot vsako govorno ali zapisano besedilo, ki nastane v procesu sporazumevanja. Opredelila sem tudi pojme govorno dejanje, sporazumevalna zmožnost, kognicija, splošno vedenje, pogovor (dialog) in

<sup>1</sup> S problematiko pedagoškega govora v vrtcu/šoli se je na Slovenskem ukvarjalo kar nekaj raziskovalcev, po kronološkem vrstnem redu: O. Kunst Gnamuš je spregovorila o pedagoškem govoru v osnovni šoli in postavila temelje komunikacijski didaktiki slovenskega jezika (1984, 1992), M. Erženčnik Pačnik o vplivu socialno-kulturnega okolja na razvoj otrokovih govornih zmožnosti (1992), J. Lipnik o metodiki govorne vzgoje (priročnik za delo vzgojiteljic in staršev, priredba knjige R. Matića) (1993), V. Zabukovec o modelih komunikacije v vrtcu in na razredni stopnji osnovne šole (1995), N. Pirih o govornem izražanju pri interpretaciji literarnih del v osnovni šoli (1997), M. Kordigel o komunikacijskem modelu poučevanja mladinske književnosti na razredni stopnji osnovne šole (1997), S. Kranjc pa je postavila temelje sodobnemu jezikoslovnemu opisu otroškega govora (1998).

<sup>2</sup> Članek je kratek, strnjen prikaz pomembnejših ugotovitev, ki jih prinaša magistrska naloga z naslovom Pedagoški govor v vrtcu. Magistrska naloga pod mentorskim vodstvom doc. dr. Marje Bešter je bila uspešno zagovarjana 18. junija 1999 na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

pogovor v instituciji, pedagoški govor kot razmerje med spoznavnim in odnosnim govorom. Podrobno sem predstavila analizo diskurza, ki sem si jo izbrala za model opisa pedagoškega govora.<sup>3</sup> Z njo so se v 70. letih ukvarjali T. A. van Dijk, R. A. de Beaugrande, W. Dressler idr. Največ prostora sem namenila povzetku dela A.-B. Stenstroem o strukturi interakcije (An Introduction to Spoken Interaction) in M. Coultharda in J. Sinclairja o strukturi interakcije v razredu (Advances in Spoken Discourse Analysis); slednje velja za najpomembnejšo študijo t. i. britanske analize diskurza. Avtorja sta raziskovala »razredni diskurz«. Ta tip diskurza je značilen za frontalni pouk, v katerem prevladuje učitelj, ki ima kontrolo nad strukturo diskurza — torej organizira menjavo govorcev, odloča o začetku in zaključku sporazumevanja, uvaja teme in pod teme ipd. Medtem ko ima večina pogovorov dvodelno strukturo (npr. vprašanju sledi odgovor, prošnji sprejem ali zavrnitev itn.), ima pogovor v razredu tridelno strukturo: učitelj postavi vprašanje (sledí premor za razmislek), učenci se nanj odzovejo (odgovorijo), učitelj pa nato ovrednoti pravilnost odgovora s t. i. »sprejemom« oz. »komentarjem«. Gre za analizo diskurza v smislu funkcionalnega opisa; povedi (zveze povedi) se raziskujejo glede na vlogo, ki jo imajo v strukturi diskurza. Analiza diskurza pri M. Coulthardu in J. Sinclairju torej ni bila motivirana pedagoško-didaktično, ampak jezikoslovno.

Model (analize diskurza) temelji na 5 hierarhičnih/stopenjskih ravneh; to pomeni, da so vse enote stopenjske lestvice v hierarhičnem razmerju: hierarhično višja vključuje hierarhično nižjo. Po A.-B. Stenstroem je najvišja enota transakcija oz. dogovarjanje, ki je sestavljena iz ene ali več izmenjav; te so iz enega ali več korakov, ti pa iz dejanj, najmanjših diskurzivnih enot. A.-B. Stenstroem je naštel 28 primarnih, 7 sekundarnih in 10 dopolnilnih dejanj, skupaj 45 različnih diskurzivnih dejanj.<sup>4</sup> Po M. Coulthardu in J. Sinclairju je najvišja hierarhična enota učna ura, ki sestoji iz transakcij; te so iz izmenjav, ki sestojijo iz korakov, ti pa iz dejanj. M. Coulthard in J. Sinclair sta navedla 17 diskurzivnih dejanj, ki jih v razrednem diskurzu opravi učitelj, in 5 diskurzivnih dejanj, ki jih v omenjenem diskurzu opravi učenec; skupaj torej 22 različnih diskurzivnih dejanj.<sup>5</sup>

Sledi diskurzivna analiza vseh treh zapisov; pri vsakem zapisu navajam 10 izmenjav (od 1. do 10.). Prvi zapis je iz starostne skupine od 3 do 4 let (= skupina A), čas trajanja je 11 minut; drugi zapis je iz starostne skupine od 6 do 7 let (= skupina B), čas trajanja je 10 minut; tretji je iz starostne skupine od 7 do 8 let (= skupina C), čas trajanja je 45 minut.

V skupini A je bilo v šol. letu 1997/98 19 otrok, 12 dečkov in 7 deklic. 16 otrok (vsi dečki) je bilo starih 4 leta, 3 otroci (vse deklice) pa 3 leta. 5 otrok (3 dečki in 2 deklici) je osvojilo priznanje

<sup>3</sup> Analizo diskurza najdemo že pri drugih naših avtoricah, npr. S. Kranjc in N. Pirih Svetina.

<sup>4</sup> **Primarna dejanja** (A.-B. Stenstroem, 1994: 39–43) so tista, ki lahko sama uresničijo korak: *privolitev* (angl. accept), *potrditev* (angl. acknowledge), *strinjanje* (angl. agree), *poziv za poslušalčevo pozornost* (angl. alert), *odgovor* (angl. answer), *opravičilo* (angl. apology), *pospeševalec zaključitve pogovora* (angl. call-off), *prošnja za pojasnilo* (angl. check), *sredstvo za zaključitev pogovora* (angl. closer), *pritrđitev* (angl. confirm), *nestrinjanje* (angl. disagree), *vređnotenje* (angl. evaluate), *pozdrav* (angl. greeting), *obvestilo oz. informacija* (angl. inform), *povabilo* (angl. invite), *ugovor* (angl. object), *ponudba* (angl. offer), *mnenje* (angl. opinion), *dvom* (angl. query), *vprašanje* (angl. question), *reakcija* (angl. react), *zavrnitev* (angl. reject), *odgovor na trđitev* (angl. reply), *prošnja oz. zahteva* (angl. request), *odgovor na opravičilo* (angl. smoother), *trđitev* (angl. statement), *predlog* (angl. suggest) in *zahvala* (angl. thanks). **Sekundarna dejanja** (A.-B. Stenstroem, 1994: 44–46) so tista, ki spremljajo in včasih nadomeščajo primarna dejanja: *ključ* (angl. clue), *okrepitev* (angl. emphasier), *razširitev* (angl. expand), *pojasnilo* (angl. justify), *metakomentar* (angl. metacomment), *sredstvo za obveščanje* (angl. precursor) in *uvod* (angl. preface). **Dopolnilna dejanja** (A.-B. Stenstroem, 1994: 46–47) so tista, ki spremljajo, a redko nadomeščajo primarna dejanja: *poziv k povratni informaciji* (angl. appealer), *ojačevalec* (angl. booster), *sredstvo za vživljanje v pogovor* (angl. empathizer), *mašilo* (angl. filler), *okvir* (angl. frame), *izmikanje* (angl. hedge), *sredstvo za opozarjanje* (angl. monitor), *sredstvo za pridobivanje časa* (angl. staller), *uvod* (angl. starter) in *sprejem* (angl. uptake).

<sup>5</sup> **Učiteljeva diskurzivna dejanja** (M. Coulthard in J. Sinclair, 1992: 15–17) so naslednja: *poziv* (angl. elicitation), *preverjanje* (angl. check), *navodilo* (angl. directive), *informacija* (angl. informative), *uvod* (angl. starter), *vređnotenje* (angl. evaluate), *sprejem* (angl. accept), *imenovanje oz. ogovor* (angl. nominate), *datotno navodilo* (angl. cue), *pospeševalec* (angl. prompt), *ključ* (angl. clue), *označevalec* (angl. marker), *napoved* (angl. metastatement), *zaključek* (angl. conclusion), *ponovitev* (angl. loop), *tišina* (angl. silent stress) in *zastranitev* (angl. aside). **Učenceva diskurzivna dejanja** (M. Coulthard in J. Sinclair, 1992: 18) pa so *potrditev* (angl. acknowledge), *odgovor* (angl. reply), *reakcija* (angl. react), *komentar* (angl. comment) in *ponudba* (angl. bid).



»Knjigobube«. Prevladovali so starši s srednješolsko izobrazbo. Skupino A je vodila vzgojiteljica B. V., 31 let, s končano Višjo vzgojiteljsko šolo v Ljubljani, v vrtcu je začela delati leta 1985.

V skupini B je bilo v šol. letu 1997/98 25 otrok, in sicer 17 dečkov in 8 deklic. 20 otrok (13 dečkov in 7 deklic) je bilo starih 7 let, 5 otrok (4 dečki in 1 deklica) pa 6 let. Vsi otroci so osvojili bralno značko. Prevladovali so starši s srednješolsko izobrazbo. Skupino B je vodila vzgojiteljica Z. K., 35 let, ki je končala Srednjo vzgojiteljsko šolo v Ljubljani; leta 1992 se je vpisala na Višjo vzgojiteljsko šolo v Ljubljani, a je še ni končala. V vrtcu je začela delati leta 1982.

V skupini C je bilo v šolskem letu 1997/98 26 otrok, od tega 15 dečkov in 11 deklic. 22 otrok (12 dečkov in 10 deklic) je bilo starih 8 let, 4 otroci (3 dečki in 1 deklica) pa 7 let. Prevladovali so starši s srednješolsko izobrazbo. Skupino C je v šol. letu 1997/98 vodila učiteljica M. J. skupaj z vzgojiteljico L. G. B. Učiteljica M. J., 36 let, je končala Višjo vzgojiteljsko šolo v Ljubljani, šolanje je nadaljevala naprej na Pedagoški fakulteti, smer razredni pouk, in ga tudi uspešno zaključila. 13 let je delala v vrtcu in 5 let v šoli.

## 1 Diskurzivna analiza posameznih zapisov

### 1.1 Zapis 1

Tema prvega zapisa je vremenska napoved.

Vloga	Besedilo	Korak <sup>6</sup>	Dejanje	Izmenjava
1U <sup>7</sup>	A vi ste se pa kr skrili?	odpiranje	sredstvo za življenje v pogovor	1
2u <sup>8</sup>	Ja.	odgovarjanje	odgovor	
3U	Ja, kdo je pa pršu dans na obisk? A ste si vi pogledali te gospodične?	žarišče	uvod	2
	Ne se skrit. Pejt. Jih bomo šli pogledat, jih bomo podravili. Bomo rekli dober dan.	vzdrževanje	navodilo	
	A bomo rekli dober dan?		poziv k povratni informaciji	
	To pa že znamo.		spodbuda	
	Ja, kaj so se jezički skrili v usta?		poziv k povratni informaciji	
	Dežnike bomo zdejle pustili tukajle in se bomo malo kasneje igrali z njimi.		navodilo	

<sup>6</sup> A.-B. Stenstroem (1994: 36–37) navaja naslednje vrste korakov: *poziv* (angl. summons) hoče pritegniti poslušalčevo pozornost, *žarišče* (angl. focus) uvaja novo, *novo* oz. *uvod* (angl. initiate) odpira izmenjavo, *vzdrževanje* oz. *obnovitev* (angl. repair) vzdržuje izmenjavo, *odgovor* oz. *odziv* (angl. response) nadaljuje ali zaključuje izmenjavo, *ponovno odpiranje* (angl. re-open), *nadaljevanje* (angl. follow-up) zaključuje izmenjavo, *povratni kanal* (angl. backchannel) pa kaže na poslušalčevo pozornost. Sinclair in Coulthard (1992: 21–25) pa naštejeta naslednje korake: *okvirjenje* (angl. framing) postavi meje v razrednem diskurzu, *fokusiranje* (angl. focusing) predstavlja spremembo načrta, *odpiranje* (angl. opening) pripravi udeležence k izmenjavi (lahko gre za prenos informacije ali navodilo za izvršitev dejavnosti ali poziv k dejanju), *odgovarjanje* (angl. answering) pozna tri tipične strukture: informaciji sledi nebesedna potrditev, da nekdo posluša, navodilu reakcija oz. besedna ponovitev, pozivu pa odgovor, včasih tudi komentar in učiteljevo  *vrednotenje* oz. *komentiranje*, ki učencu sporoča, kako ustrezen je bil njegov odgovor.

<sup>7</sup> U = vzgojiteljica oz. učiteljica.

<sup>8</sup> u = otrok oz. učenec.

# RAZPRAVE IN ČLANKI

<i>Vloga</i>	<i>Besedilo</i>	<i>Korak</i>	<i>Dejanje</i>	<i>Izmenjava</i>
	Zdej bomo šli pa mi pogledat, koga smo dans dobili na obisk.		napoved	
	A ti se pa bojiš?		poziv k povratni informaciji	
	Ja, s j ne bodo nč nardile, veš.		sredstvo za vživ. v pogovor	
	Prišle so nas pogledat, kako se bomo mi danes igrali.		informacija	
	A velja? Prov?		poziv k povratni informaciji	
	Zdej bomo pa mi blazino dali semle, poglejte malo bolj na sredino.		navodilo	
4u	Medvedka.	odpiranje	prošnja	
5U	Medvedka si vzemi. Takole. Se bomo usedli na blazino.	odgovarjanje	odgovor navodilo	3
6u	Kam ga pa dam?	odpiranje	vprašanje	
7U	Lahko ga daš tamle na polico, poglej. Tamle na drugi strani je dovolj prostora.	odgovarjanje	odgovor	
	Aha. Pa še midve bova povedali, kdo sva. Jaz sem B. V., vzgojiteljica v tem oddelku. Otroci so stari 3 do 4 leta. To je moja pomočnica M. T., pa to so pa naši otroci.	fokusiranje	informacija	4
	Danes nas je sicer malo manj, ker so počitnice, ampk nič huđeega, a ne?	odpiranje	poziv k povratni informaciji	
	A se bomo mi zdejle tukile na blazino usedli pa si jih bomo še pogledali? A velja?		navodilo poziv k povratni informaciji	
	Potem bo pa prišel Jurček na obisk. Gremo?		informacija poziv k povratni informaciji	
8u	Ja. (Otroci se usedejo v krog.)	odgovarjanje	odgovor	
9U	Ja. No, pa pejmo. No, pa pojdimo. (Pomočnici.) Takole. Tebe bom pa prosila, če mi daš tuki gor selotejp, da bodo te naše slike prišle ...	ponovno odpiranje	navodilo prošnja	5
	Aha. Zdej ste se pa takole usedli. Dobro. Dobro.	komentiranje	sprejem	
	Pridita, pridita sem, da bosta videli Jurčka.	vzdrževanje	navodilo	
	Mi se vsak dan igramo zunaj na igrišču, a ne?		poziv k povratni informaciji	
	Kdaj pa se lahko igramo zunaj na igrišču? Če dežuje, se lahko igramo na igrišču? Se lahko igramo, če dežuje močno?		vprašanje	

Vloga	Besedilo	Korak	Dejanje	Izmenjava
	Ja, težko, a ne, takrat smo vsi mokri.		odgovor	
	Veste in tudi naš Jurček se je strašno rad igral na igrišču.		informacija	
	Poglejte ga, našega fanta Jurčka. (Kaže sliko otrokom.)		navodilo	
	Strašno rad se je igral ta fantek na igrišču. In takrat, kadar je bilo lepo, si je oblekel, pogledjte, oblekel si je čevlje.		informacija	
	Kaj si je še oblekel? Obul si je čevlje, oblekel si je ...		vprašanje nedokončana informacija	
10u	Jakno.	odgovarjanje	odgovor	

...

V prvem zapisu je 45 vlog, 23 (51,11 %) jih je opravila vzgojiteljica, 22 (48,89 %) pa otroci; 20 vlog (44,44 %) je opravil otrok posamezno, 2 vlogi (4,44 %) so opravili otroci skupaj.

Vzgojiteljčine vloge so bile preposte in zapletene, otrokove le preproste. 5 vzgojiteljčinih vlog (21,74 %) je uresničil 1 korak (2 vlogi je uresničilo odpiranje, 2 vlogi komentiranje, 1 vlogo nadaljevanje), 12 vzgojiteljčinih vlog (52,17 %) sta uresničila 2 koraka (1 vlogo sta uresničila žarišče in vzdrževanje, 1 vlogo odgovarjanje in odpiranje, 1 vlogo odgovarjanje in fokusiranje, 1 vlogo komentiranje in ponovno odpiranje, 8 vlog komentiranje in odpiranje), 5 vzgojiteljčinih vlog (21,74 %) so uresničili 3 koraki (1 vlogo so uresničili ponovno odpiranje, komentiranje in vzdrževanje, 2 vlogi komentiranje, ponovno odpiranje in vzdrževanje, 3 vloge komentiranje, odpiranje in vzdrževanje). Otrokove vloge so bile preproste: 12 vlog (54,54 %) je uresničilo odgovarjanje, 9 vlog (40,9 %) odpiranje in 1 vlogo (4,54 %) komentiranje.

Delež govora vzgojiteljice in otrok se zdi glede na število opravljenih vlog skoraj izenačen, a v resnici ni tako. Videli smo, da so vzgojiteljčine vloge preproste (5 oz. 21,74 %) in zapletene (18 oz. 78,26 %), otrokove pa preposte (takšnih je vseh 22 vlog oz. 48,89 %). To nam pokaže tudi delež besed. Našteli smo 1000 besed: vse vzgojiteljčine vloge obsegajo 967 besed (96,7 %), vse otrokove vloge pa 33 besed (3,3 %). Takšno razmerje pripisujemo dominantni vlogi vzgojiteljice pa tudi tremi, ki jo je izzvala kamera in prisotnost profesorice ter študentk. Da bi bila načrtovana dejavnost (»učna ura«) kar se da vzorna in v njej ne bi bilo vrzeli (predvsem tišine — tj. neodzivanja otrok na vzgojiteljčine pozive), je vzgojiteljica pogosto sama odgovorila na vprašanje, ki ga je postavila otrokom. Tako smo v protokolu opazili 8 t. i. sosedskih parov: vprašanje — odgovor.

Največji delež pri vlogah, ki jih je opravila vzgojiteljica, ima vloga, sestavljena iz komentiranja in odpiranja (takšnih vlog je 8 oz. 34,78 %). Vzgojiteljica je otrokov odziv komentirala in jih z odpiranjem skušala pripraviti k izmenjavi. Komentiranje je bilo uresničeno s sprejemom (7) in sprejemom ter razširitvijo (1); odpiranje pa je bilo uresničeno z vprašanjem (7), informacijo (6), navodilom (3), s pozivom k povratni informaciji (2), z odgovorom (2), napovedjo (2), s pozivom za poslušalčevo pozornost (2) in s sredstvom za življenje v pogovor (1).

Komentiranje je po navadi vzgojiteljeva/učiteljeva reakcija na otrokov/učenčev odziv/odgovor. V prvem protokolu smo opazili vlogo, v kateri komentiranje sledi ponovnemu odpiranju. Vloga (9U) je sestavljena iz ponovnega odpiranja, komentiranja in vzdrževanja. Pomočnica je pomagala vzgojiteljici lepiti slike, na katerih so bili narisani sonce, dež in oblaki, na pano. Otroci so se usedli

v krog in počakali vzgojiteljico, da bi jim ob slikah pripovedovala zgodnico o Jurčku. Vzgojiteljica se je usedla in komentirala njihov način sedenja.

Največji delež pri vlogah, ki jih je opravil otrok, ima *odzivna* vloga, sestavljena iz odgovarjanja (takšnih vlog je 12 oz. 54,54 %). Uresniči jo odgovor. 10 odgovorov je opravil otrok posamezno, 2 odgovora so opravili vsi otroci skupaj. Čeprav je delež otrokovega govora v protokolu zelo majhen glede na število prešteti besed (3,3 %), pa je presenetljivo in pohvalno, da otrokove vloge predstavljata tudi odpiranje in komentiranje. To pomeni, da otrok spodbuja vzgojiteljico k izmenjavi in v 1 primeru njeno dejanje tudi komentira, četudi gre le za ponovitev vzgojiteljicega navodila: *Še ti* (26u).

Odpiranje je bilo uresničeno s ponudbo (4), z informacijo (2), s prošnjo (2) in z vprašanjem (1).

V prvem zapisu so vzgojiteljica in otroci opravili 69 korakov, vzgojiteljica jih je opravila 47 (68,11 %), otroci pa 22 (31,88 %). Skupaj so opravili 7 različnih korakov: 23 odpiranj (33,33 %), 18 komentiranj (26,08 %), 14 odgovarjanj (20,2 %), 7 vzdrževanj (10,14 %), 4 ponovna odpiranja (5,79 %), 1 žarišče (1,44 %), fokusiranje (1,44 %) in nadaljevanje (1,44 %). Vzgojiteljica je opravila vseh 7 korakov, in sicer 17 komentiranj (26,08 %), 14 odpiranj (20,28 %), 7 vzdrževanj (10,14 %), 4 ponovna odpiranja (5,79 %), 2 odgovarjanji (2,89 %), 1 žarišče (1,44 %), fokusiranje (1,44 %) in nadaljevanje (1,44 %). Otroci so opravili 3 korake: 12 odgovarjanj (17,39 %), 9 odpiranj (13,04 %) in 1 komentiranje (1,45 %).

Ostanejo še dejanja. V prvem zapisu so vzgojiteljica in otroci opravili 135 dejanj, vzgojiteljica jih je opravila 114 (84,44 %), otroci pa 21 (15,55 %), 19 dejanj (14,07 %) je opravil otrok posamezno, 2 dejanji (1,48 %) pa vsi skupaj. Skupaj so opravili 19 različnih dejanj: 22 odgovorov (16,29 %), 22 vprašanj (16,29 %), 20 informacij (16,81 %), 16 navodil (11,85 %), 16 sprejemov (11,85 %), 12 pozivov k povratni informaciji (8,88 %), 4 pozive za poslušalčevo pozornost (2,96 %), 4 ponudbe (2,96 %), 3 prošnje (2,22 %), 3 trditve (2,22 %), 3 nedokončane informacije (2,22 %), 2 napovedi (1,48 %), 2 odgovora (1,48 %), 1 uvod (0,74 %), spodbudo (0,74 %), razširitev (0,74 %), ponovitev (0,74 %), zastranitev (0,74 %) in sredstvo za življenje v pogovor (0,74 %). Vzgojiteljica je opravila 17 različnih dejanj, in sicer 21 vprašanj (15,55 %), 19 informacij (14,07 %), 16 navodil (11,85 %), 16 sprejemov (11,85 %), 12 pozivov k povratni informaciji (8,88 %), 10 odgovorov (7,41 %), 3 trditve (2,22 %), 3 nedokončane informacije (2,22 %), 2 napovedi (1,48 %), 1 prošnjo (0,74 %), uvod (0,74 %), razširitev (0,74 %), zastranitev (0,74 %) in sredstvo za življenje v pogovor (0,74 %). Otroci so opravili 6 različnih dejanj: 12 odgovorov (8,88 %), 4 ponudbe (2,96 %), 2 prošnji (1,48 %), vprašanje (0,74 %), informacijo (0,74 %) in ponovitev (0,74 %).

V prvem zapisu smo opazili novi diskurzivni dejanji. Poimenovali smo ju *nedokončana informacija* in *ponovitev*. Nedokončano informacijo opravi vzgojiteljica, ponovitev pa otrok.

Nedokončano informacijo uresniči trditev, ki pa ni dokončana. Njena funkcija je, da spodbudi otroka, da sam dokonča vzgojiteljico začeto informacijo. Vzgojiteljica v bistvu ponudi »rešitev«. S tem zavre otrokovo ustvarjalnost, saj otrok težko vidi drugo »rešitev«, če se mu ta tako rekoč ponuja na dlani.

Ponovitev se lahko uresniči kot trditev, vprašanje, izolirana beseda. Njena funkcija je opozoriti vzgojiteljico nase in jo spodbuditi h komentarju.

## 1.2 Zapis 2

*Tema drugega zapisa je varčevanje.*

Vloga	Besedilo	Korak	Dejanje	Izmenjava
1U	O čem smo se mi danes pogovarjal?	odpiranje	vprašanje	1
2u	O varčevanju.	odgovarjanje	odgovor (vsi)	



<i>Vloga</i>	<i>Besedilo</i>	<i>Korak</i>	<i>Dejanje</i>	<i>Izmenjava</i>
3U	O varčevanju.	komentiranje	sprejem	
	Kaj smo ugotovili?	odpiranje	vprašanje	2
4u	Kako se lahko vse varčuje.	odgovarjanje	odgovor	
5U	S čim lahko vse ...	ponovno odpiranje	nedokončana informacija	3
6u	Varčujemo.	odgovarjanje	odgovor (vsi)	
7U	Varčujemo.	komentiranje	sprejem	
	In tako smo ugotovili kaj? Ali lahko varčujete tudi vi?	odpiranje	vprašanje	4
8u	Ja. Ja.	odgovarjanje	odgovor (vsi)	
9U	Ja.	komentiranje	sprejem	
	Kako? Kako? Klemen, kako lahko ti varčuješ? S čim lahko ti varčuješ?	odpiranje	vprašanje in odgovor	5
	Prav zanimivo.	vzdrževanje	zastranitev	
	Pa gremo še enkrat po vrsti.		napoved	
	Prebrala sem vam zgodbico o varčevanju. Zgodbica pripoveduje, s čim varčuje veverica.		povzemanje	
	S čim varčuje veverica?		vprašanje	
10u	Z lešniki.	odgovarjanje	odgovor (vsi)	

V drugem zapisu smo našli 109 vlog, 55 (50,46 %) jih je opravila vzgojiteljica, 54 (49,54 %) pa otroci; 37 vlog (33,94 %) je opravil otrok posamezno, 17 vlog (15,59 %) so opravili otroci skupaj.

Vzgojiteljicne vloge so bile preproste in zapletene, otrokove preproste. 16 vzgojiteljicnih vlog (29,09 %) je uresnicil 1 korak (6 vlog je uresnicilo komentiranje, 5 vlog odpiranje, 3 vloge vzdrževanje, 1 vlogo ponovno odpiranje, 1 vlogo nadaljevanje), 36 vzgojiteljicnih vlog (65,45 %) sta uresnicila 2 koraka (16 vlog sta uresnicila komentiranje in vzdrževanje, 11 vlog komentiranje in odpiranje, 9 vlog komentiranje in ponovno odpiranje), 3 vzgojiteljicne vloge (5,45 %) so uresnicili 3 koraki (2 vloge so uresnicili komentiranje, ponovno odpiranje in vzdrževanje, 1 vlogo komentiranje, odpiranje in vzdrževanje).

Otrokove vloge so bile preproste: 45 vlog (81,82 %) je uresnicilo odgovarjanje, 7 vlog (6,42 %) odpiranje in 1 vlog (0,91 %) komentiranje.

Delež govora vzgojiteljice in otrok se zdi glede na število opravljenih vlog tudi v drugem zapisu skoraj izenačen, pa ni tako. Opazili smo, da so vzgojiteljicne vloge preproste (16 oz. 29,09 %) in zapletene (39 oz. 70,7 %), otrokove pa preproste (takšnih je vseh 54 vlog oz. 49,54 %). To nam pokaže tudi delež besed. Našli smo 1038 besed: vse vzgojiteljicne vloge obsegajo 883 besed (85,06 %), vse otrokove vloge pa 155 besed (14,93 %). Takšno razmerje gre pripisati dominantni vlogi vzgojiteljice pa tudi tremi, ki jo je izzvala prisotnost kamere in raziskovalke. Kljub takšnemu nesorazmerju pa je treba vzgojiteljico pohvaliti: otroke je skozi načrtovano dejavnost (»učno uro«) spodbujala k odzivanju (postavila je kar 52 vprašanj, kar predstavlja največji delež pri diskurzivnih dejanjih); otroci pa niso bili le sprejemniki, ampak so vzgojiteljico spodbujali k izmenjavi (to kažeta koraka odpiranje in komentiranje). Vzgojiteljica je postavila vprašanje in nanj odgovorila v 5 primerih. V drugem zapisu smo našli 5 sosedskih parov: vprašanje — odgovor, ki jih je vzgojiteljica uresnicila v 4 vlogah.

Največji delež pri vlogah, ki jih je opravila vzgojiteljica, ima vloga, sestavljena iz komentiranja in vzdrževanja (takšnih vlog je 16 oz. 29,09 %). Vzgojiteljica je otrokov odziv komentirala in vzdrževala oz. obnovila izmenjavo ter tako skušala otroke pripraviti k izmenjavi. Komentiranje je bilo uresničeno s sprejemom (41), s sprejemom in razširitvijo (2), ogovorom in opozorilom (1) ter z nestrinjanjem (1). Vzdrževanje je bilo uresničeno z vprašanjem (17), s pozivom k povratni informaciji (3), z navodilom (2), s prošnjo (2), z informacijo (2), s trditvijo (2), s ogovorom (2), nedokončano informacijo (1), mnenjem (1), s spodbudo (1), z opozorilom (1), zastranitvijo (1), s sredstvom za obveščanje (1) in povzemanjem (1).

Največji delež pri vlogah, ki jih je opravil otrok, ima *odzivna* vloga, sestavljena iz odgovarjanja (takšnih vlog je 45 oz. 83,3 %). Uresniči jo odgovor. 32 odgovorov je opravil otrok posamezno, 13 pa vsi otroci skupaj. Čeprav je delež otrokovega govora glede na število prešteti besed majhen (14,93 %), pa del tega deleža (17,7 %) predstavljata tudi odpiranje (7) in komentiranje (1). Odpiranje je bilo uresničeno s trditvijo (4), z informacijo (2), nestrinjanjem (1) in s ponudbo (1); komentiranje pa z nestrinjanjem (1): otroci se niso strinjali z vzgojiteljično trditvijo (84u).

V drugem zapisu so vzgojiteljica in otroci opravili 152 korakov, vzgojiteljica jih je opravila 98 (64,47 %), otroci pa 54 (35,52 %). Skupaj so opravili 6 različnih korakov: 46 komentiranj (30,26 %), 45 odgovarjanj (29,6 %), 25 odpiranj (16,45 %), 22 vzdrževanj (14,47 %), 13 ponovnih odpiranj (8,55 %) in 1 nadaljevanje (0,66 %).

Vzgojiteljica je opravila 5 korakov, in sicer 45 komentiranj (29,6 %), 22 vzdrževanj (14,47 %), 17 odpiranj (11,18 %), 13 ponovnih odpiranj (8,55 %) in 1 nadaljevanje (0,66 %). Otroci so opravili 3 korake: 45 odgovarjanj (29,6 %), 8 odpiranj (5,26 %) in 1 komentiranje (0,66 %).

Ostanejo še dejanja. V drugem zapisu so vzgojiteljica in otroci opravili 207 dejanj, vzgojiteljica jih je opravila 153 (73,9 %), otroci pa 54 (26,08 %), 37 dejanj (17,87 %) je opravil otrok posamezno, 17 dejanj (8,21 %) pa vsi skupaj. Skupaj so opravili 19 različnih dejanj: 52 vprašanj (25,12 %), 50 odgovorov (24,15 %), 43 sprejemov (20,77 %), 11 trditev (5,31 %), 9 pozivov k povratni informaciji (4,34 %), 7 ogovorov (3,38 %), 6 informacij (2,89 %), 4 prošnje (1,93 %), 3 nedokončane informacije (1,47 %), 3 napovedi (1,47 %), 3 mnenja (1,47 %), 3 nestrinjanja (1,47 %), 3 opozorila (1,47 %), 3 navodila (1,47 %), 2 povzemanji (0,96 %), 2 razširitvi (0,96 %), 1 spodbudo (0,48 %), 1 ponudbo (0,48 %) in sredstvo za obveščanje (0,48 %).

Vzgojiteljica je opravila 18 različnih dejanj, in sicer 52 vprašanj (25,12 %), 43 sprejemov (20,77 %), 9 pozivov k povratni informaciji (4,34 %), 7 trditev (3,38 %), 7 ogovorov (3,38 %), 6 informacij (2,89 %), 5 odgovorov (2,41 %), 4 prošnje (1,93 %), 3 nedokončane informacije (1,47 %), 3 napovedi (1,47 %), 3 mnenja (1,47 %), 3 opozorila (1,47 %), 3 navodila (1,47 %), 2 povzemanji (0,96 %), 2 razširitvi (0,96 %), 1 spodbudo (0,48 %) in sredstvo za obveščanje (0,48 %). Otroci so opravili 5 različnih dejanj: 45 odgovorov (21,73 %), 4 trditve (1,93 %), 2 informaciji (0,96 %), 2 nestrinjanji (0,96 %) in 1 ponudbo (0,48 %).

V drugem zapisu smo našli novi diskurzivni dejanji. Poimenovali smo ju *povzemanje* in *opozorilo*. Obe dejanji je uresničila vzgojiteljica.

Povzemanje je dejanje, ki ga uresniči ena ali več trditev, njegova funkcija pa je povzeti vsebino prejšnje načrtovane dejavnosti (»učne ure«) in otroke spodbuditi k izmenjavi.

Opozorilo je dejanje, ki ga uresniči trditev z rahlo rastočo intonacijo, njegova funkcija je opozoriti otroka, naj ne dela X (naj ne klepetaja, naj se ne preriva itn.).

### 1.3 Zapis

Tema tretjega zapisa so letni časi, učiteljica je še posebej izpostavila zimo (v času snemanja je bila zima).

<i>Vloga</i>	<i>Besedilo</i>	<i>Korak</i>	<i>Dejanje</i>	<i>Izmenjava</i>
1U	Nini sem rekla, naj bo tam. Primate se. Smo se prijeli?	odpiranje	informacija navodilo vprašanje	1
2u	Smo.	odgovarjanje	odgovor	
3U	Lahko začnem jutranji pozdrav?	vzdrževanje	vprašanje	2
4u	Ja. Ja.	odgovarjanje	odgovor	
5U	Se je izgubil?	vzdrževanje	vprašanje	3
6u	Ja.	odgovarjanje	odgovor	
7U	Še enkrat, še enkrat ga bom poslala. Sprostimo roke, da bodo roke mehke, da boste začutili, kdaj pride pozdrav.	ponovno odpiranje	napoved navodilo	4
8u	Do mene je pršou, pol pa na nč.	odpiranje	informacija	
9U	Pšt, Žiga! Dobro jutro.	vzdrževanje	opozorilo in ogovor pozdrav	5
10u	Dobro jutro.	vzdrževanje	pozdrav (vsi)	

V tretjem zapisu smo našli 210 vlog, 103 (49,04 %) je opravila učiteljica, 106 (50,47 %) učenci, 1 (0,47 %) pa raziskovalka; 88 vlog (41,9 %) je opravil učenec posamezno, 18 vlog (8,57 %) pa so opravili učenci skupaj.

Učiteljičine in otrokove vloge so bile preproste in zapletene. 39 učiteljičin vlog (37,86 %) je uresničil 1 korak (15 vlog je uresničila vzdrževanje, 10 vlog komentiranje, 9 vlog ponovno odpiranje, 4 vloge odpiranje, 1 vlogo nadaljevanje), 61 učiteljičin vlog (59,22 %) sta uresničila 2 koraka (42 vlog sta uresničila komentiranje in vzdrževanje, 7 vlog komentiranje in ponovno odpiranje, 6 vlog komentiranje in žarišče, 3 vloge komentiranje in odpiranje, 1 vlogo nadaljevanje in odpiranje, 1 vlogo vzdrževanje in žarišče, 1 vlogo nadaljevanje in ponovno odpiranje), 3 učiteljičine vloge (2,91 %) pa so uresničili 3 koraki (2 vlogi so uresničili komentiranje, vzdrževanje in žarišče, 1 vloga komentiranje, vzdrževanje in odpiranje).

105 učenčevih vlog (50 %) je uresničil 1 korak (95 vlog je uresničila odgovarjanje, 5 vlog vzdrževanje, 2 vlogi ponovno odpiranje, 2 vlogi odpiranje in 1 vlogo nadaljevanje). 1 učenčevo vlogo (0,94 %) sta uresničila 2 koraka: odgovarjanje in odpiranje.

Delež govora učiteljice in učencev se zdi glede na število opravljenih vlog tudi v tretjem zapisu precej izenačen, pa ni tako. Videli smo, da so učiteljičine vloge preproste (39 vlog oz. 37,86 %) in zapletene (64 vlog oz. 62,13 %), otrokove prav tako preproste in zapletene, le da je preprostih kar 105 vlog oz. 99,05 %, 1 sama vloga oz. 0,94 % pa je zapletena. Takšno ugotovitev potrjuje tudi delež besed. Našteli smo 2079 besed, vse učiteljičine vloge obsegajo 1681 besed (80,86 %), vse učenčeve vloge pa 398 besed (19,14 %). Takšno razmerje pripisujemo dominantni vlogi učiteljice in njeni »gostobesednosti« (rezultati skladenjske uresničitve učiteljičin vlog in dejanj bodo pokazali, da tvori preproste in zapletene povedi, da je delež slednjih precejšen, da v želji po tvorjenju čim bolj pravilnih stavčnih vzorcev pogosto ponavlja tudi celotne povedi, s tem pa doseže ravno nasproten učinek od zaželenega: njen govor je manj jasen, kot bi bil sicer, če bi v njem ne bilo toliko ponovitev), ki jo je morda izzvala tudi prisotnost raziskovalke in kamere. Učiteljica je postavila vprašanje in nanj odgovorila le v treh primerih; v 3 učiteljičin vlogah so bili uresničeni 3 sosedski pari: vprašanje — odgovor.

Največji delež pri vlogah, ki jih je opravila učiteljica, ima vloga, sestavljena iz komentiranja in vzdrževanja (takšnih vlog je 43 oz. 41,47 %). Učiteljica je učenčev odziv komentirala, vzdrževala oz. obnovila izmenjavo in tako skušala učence pripraviti k izmenjavi. Komentiranje je bilo uresničeno s sprejemom (38), s sprejemom in razširitvijo (2) ter sprejemom in pozivom k povratni informaciji (1). Vzdrževanje je bilo uresničeno z vprašanjem (18), ogovorom (6), s pozivom k povratni informaciji (3), z vprašanjem in ogovorom (2), nedokončano informacijo (1), napovedjo (1), navodilom (1), s trditvijo in prošnjo (1), z informacijo in nedokončano informacijo (1), zahvalo in vprašanjem (1), napovedjo, vprašanjem in ogovorom (1), s potrditvijo, navodilom in vprašanjem (1), z informacijo, napovedjo in vprašanjem (1), informacijama, napovedjo in vprašanjem (1), navodiloma, informacijo in vprašanjem (1) ter ogovoroma, prošnjo, zahvalo in napovedjo (1).

Največji delež pri vlogah, ki jih je opravil učenec, ima *odzivna* vloga, sestavljena iz odgovarjanja (takšnih je 95 vlog oz. 89,62 %). Uresničijo jo odgovor (82), reakcija (6), trditev (5) in nestrinjanje (2). 64 odgovorov je opravil učenec posamezno, 16 odgovorov pa so opravili vsi učenci skupaj.

V tretjem zapisu so učiteljica in učenci opravili 275 korakov, učiteljica jih je opravila 177 (64,4 %), učenci pa 98 (35,6 %). Skupaj so opravili 7 različnih korakov: 95 odgovarjanj (34,45 %), 70 komentiranj (25,45 %), 67 vzdrževanj (24,36 %), 19 ponovnih odpiranj (6,9 %), 11 odpiranj (4 %), 10 žarišč (3,63 %) in 3 nadaljevanja (1,09 %).

Učiteljica je opravila 6 korakov, in sicer 70 komentiranj (25,45 %), 62 vzdrževanj (22,54 %), 17 ponovnih odpiranj (6,18 %), 10 žarišč (3,63 %), 8 odpiranj (2,9 %) in 2 nadaljevanja (0,72 %). Učenci so opravili 5 korakov: 95 odgovarjanj (34,54 %), 5 vzdrževanj (1,81 %), 3 odpiranja (1,09 %), 2 ponovni odpiranja (0,72 %) in nadaljevanje (0,36 %).

V tretjem zapisu so učiteljica in učenci opravili 364 dejanj, učiteljica jih je opravila 258 (70,87 %), učenci pa 106 (29,12 %); 89 dejanj (24,45 %) je učenec opravil posamezno, 17 (4,67 %) pa vsi učenci skupaj. Skupaj so opravili 364 različnih dejanj: 85 odgovorov (23,35 %), 70 sprejemov (19,23 %), 62 vprašanj (17,03 %), 31 ogovorov (8,51 %), 27 informacij (7,41 %), 16 navodil (4,39 %), 14 prošenj (3,84 %), 10 napovedi (2,74 %), 8 reakcij (2,19 %), 6 opozoril (1,64 %), 6 pozivov k povratni informaciji (1,64 %), 6 trditvev (1,64 %), 5 nedokončanih informacij (1,37 %), 4 pozdrave (1,09 %), 4 zahvale (1,09 %), 2 nestrinjanja (0,54 %), 2 razširitvi (0,54 %), 1 predlog (0,27 %), potrditev (0,27 %), povzemanje (0,27 %), ponudbo (0,27 %), ponovitev (0,27 %) in zastranitev (0,27 %).

Učiteljica je opravila 22 dejanj, in sicer 70 sprejemov (19,23 %), 61 vprašanj (16,75 %), 31 odgovorov (8,51 %), 27 informacij (7,41 %), 16 navodil (4,39 %), 14 prošenj (3,84 %), 10 napovedi (2,74 %), 6 opozoril (1,64 %), 5 pozivov k povratni informaciji (1,37 %), 5 nedokončanih informacij (1,37 %), 4 zahvale (1,09 %), 3 odgovore (0,82 %), 3 pozdrave (0,82 %), 1 reakcijo (0,27 %), predlog (0,27 %), potrditev (0,27 %), povzemanje (0,27 %), trditev (0,27 %), ponudbo (0,27 %), zanko (0,27 %), razširitev (0,27 %) in zastranitev (0,27 %). Učenci so opravili 8 različnih dejanj: 82 odgovorov (22,52 %), 7 informacij (1,92 %), 7 reakcij (1,92 %), 5 trditvev (1,37 %), 2 nestrinjanja (0,54 %), 1 vprašanje (0,27 %), pozdrav (0,27 %) in poziv k povratni informaciji (0,27 %).

Takšna razporeditev dejanj kaže, da je učiteljica tista, ki poziva (to največkrat naredi z vprašanjem, teh je 61), učenec se na njene pozive odziva (to naredi z odgovorom, teh je 82), učiteljica njegov odziv komentira (kar 70 sprejemov!).

V zapisih so se kot diskurzivna dejanja najpogosteje pojavljala vprašanja, odgovori in sprejemi, zato smo opazovali njihovo skladenjsko uresničitev; to smo primerjali po zapisih.



## 2 Primerjava skladske uresničitve vprašanj, odgovorov in sprejemov

### 2.1 Primerjava skladske uresničitve vprašanj

V prvem zapisu smo zasledili 37 vprašalnih povedi, v drugem zapisu 71, v tretjem zapisu pa jih je bilo 67. Otrokov/učenčev delež v vprašalnih povedih je zanemarljiv, kar potrjuje že znano ugotovitev, da je otrokova/učenčeva vloga najpogosteje odzivna. V vseh zapisih smo našli enostavne in zložene vprašalne povedi, največji delež predstavljajo enostavne vprašalne povedi, več je glagolskih kot neglagolskih. Neglagolske vprašalne povedi v zapisu ponavadi sledijo glagolskim, iz teh lahko otroci/učenci razberejo (če je bila neglagolska poved premalo jasna in določna), kaj jih vzgojiteljica/učiteljica želi vprašati.

Opazovali smo tudi tip vprašanj, in sicer *dopolnjevalna* in *odločevalna* vprašanja. V vseh zapisih so prevladovala dopolnjevalna vprašanja: v prvem smo jih našli 21, v drugem 57, v tretjem pa 53. Število odločevalnih vprašanj je po zapisih izenačeno: v prvem in drugem zapisu smo jih našli 16, v tretjem pa 14.

V vseh zapisih smo opazili rabo skromnostne množine. Vzgojiteljica/učiteljica je s poenotenjem sebe in skupine želela ustvariti čim bolj ustvarjalno delovno vzdušje, premagati morebitno tremo (predvsem svojo) in tako čim hitreje doseči zastavljene cilje.

V vseh zapisih smo opazili vprašanja z vprašalnico na koncu povedi.

### 2.2 Primerjava skladske uresničitve odgovorov

Število pripovednih povedi je po zapisih naraščalo. V prvem zapisu smo našli 25 pripovednih povedi (13 jih je uresničila vzgojiteljica, 12 otroci), v drugem zapisu 57 (6 povedi je uresničila vzgojiteljica, 51 otroci), v tretjem zapisu pa jih je bilo 111 (4 povedi je uresničila učiteljica, 107 učenci). Drugi in tretji zapis sta tipično »šolska«. Otroci/učenci se znajdejo v odzivni vlogi, najpogosteje to naredijo z odgovori na vzgojiteljičino/učiteljičino vprašanje. V prvem zapisu otroci govorijo bistveno manj kot v drugem in tretjem zapisu, zato je tudi odzivnega govora v obliki odgovorov tako malo. Veliko govori vzgojiteljica, k številu pripovednih povedi, ki jih je uresničila v zapisu, moramo prišteti velik delež odgovorov v sosedskem paru vprašanje — odgovor (8 odgovorov = 8 pripovednih povedi).

V vseh zapisih smo našli enostavne in zložene povedi; največji delež so predstavljale enostavne samostalniške povedi.

Rabo skromnostne množine smo opazili v drugem in tretjem zapisu kot odziv na vzgojiteljičino/učiteljičino vprašanje, ki je bilo namenjeno vsem otrokom v skupini/razredu in je kot tako impliciralo rabo skromnostne množine.

### 2.3 Primerjava skladske uresničitve sprejemov

Število pripovednih povedi je naraščalo po zapisih. V prvem zapisu smo opazili 17 pripovednih povedi, v drugem zapisu 46, v tretjem zapisu jih je bilo 72. Vse sprejeme je uresničila vzgojiteljica/učiteljica.

V vseh zapisih smo opazili enostavne in zložene pripovedne povedi; prevladujejo enostavne samostalniške povedi.

Rabo skromnostne množine smo opazili v drugem in tretjem zapisu. Primerjavo skladske uresničitve vprašanj, odgovorov in sprejemov zaključujemo z naslednjima ugotovitvama:

- na vzgojiteljičino/učiteljičino *dopolnjevalno* vprašanje otrok/učenec najpogosteje odgovori s samostalniško povedjo, vzgojiteljica/učiteljica pa njegov odgovor najpogosteje ponovi (vsi zapisi). Učna izmenjava bi bila na skladski ravni videti takole: vzgojiteljičino/učiteljičino

dopolnjevalno vprašanje — samostalniška poved (= otrokov/učenčev odgovor) — samostalniška poved (= vzgojiteljčin/učiteljčin sprejem), npr.: *O čem smo se mi danes pogovarjal?* — *O varčevanju.* — *O varčevanju.* V prvem zapisu je takšnih izmenjav 40 %, v drugem 35,48 %, v tretjem 25,8 %;

- na vzgojiteljčino/učiteljčino *odločevalno* vprašanje otrok/učenec najpogosteje odgovori s pastavčno (= členkovo) povedjo, vzgojiteljica/učiteljica njegov odgovor ponovi (drugi zapis), ga preoblikuje v enostavno poved (tretji zapis) ali v samostalniško poved s pastavkom v solednem razmerju (prvi zapis). Učna izmenjava bi bila na skladenjski ravni videti takole: vzgojiteljčino/učiteljčino vprašanje — pastavčna (členkova) poved (= otrokov/učenčev odgovor) — pastavčna (členkova) poved/enostavna glagolska poved/samostalniška poved s pastavkom v solednem razmerju (= vzgojiteljčin/učiteljčin sprejem), npr.: *Tako d ne dihamo?* — *Ne.* — *Ne./A pa ga je res veliko zdej zunaj?* — *Ne.* — *V Ljubljeni ga ni./Oblaki? So oblaki?* — *Ja.* — *Oblaki, ja.* V prvem zapisu je takšnih izmenjav 20 %, v drugem 19,35 %, v tretjem 9,76 %.

### 3 Sklepne ugotovitve

- Vzgojiteljica/učiteljica je opravila približno štiri petine govora v skupini/razredu, otroci/učenci pa le petino. Povsem drugo razmerje kaže analiza v prvem zapisu: vzgojiteljica je opravila 96,7 % govora, otroci pa 3,3 %.
- Število diskurzivnih enot je naraščalo s starostjo in sporazumevalno zmožnostjo otrok, toda vzgojiteljica/učiteljica je opravila ne le več korakov/dejanj, ampak tudi funkcijsko bolj raznolike korake/dejanja kot otroci/učenci.
- Struktura izmenjave v vrtcu/šoli je bila naslednja: pobuda, odziv in povratna informacija. Najpogostejša vrsta proste učne izmenjave je bila *vzgojiteljčin/učiteljčin poziv*: vzgojiteljica/učiteljica je pričakovala otrokov/učenčev besedni poziv (= odgovor); najpomembnejši del takšne izmenjave je povratna informacija, ki jo uresničujeta korak *komentiranje* in dejanje *sprejem*.
- Vzgojiteljčina/učiteljčina vloga je bila najpogosteje zapletena, dvodelna, sestavljena iz *komentiranja* in *odpiranja/vzdrževanja*; otrokova/učenčeva vloga pa preprosta, sestavljena iz *odgovaranja*.
- Vzgojiteljčina/učiteljčina vloga je bila najpogosteje pozivna, otrokova/učenčeva pa odzivna.
- Prvi del vzgojiteljčine/učiteljčine vloge predstavlja sprejem otrokovega/učenčevega odziva, drugi del je že nov poziv. To lahko ponazorimo z verižnim vzorcem z dopolnilom: V1 (= vzgojiteljčino/učiteljčino vprašanje) — O1 (= otrokov/učenčev odgovor) — S1 (= vzgojiteljčin/učiteljčin sprejem) — V2 — O2 — S2 itn. Vzgojiteljica/učiteljica je otrokov/učenčev odziv komentirala s sprejemom. Če je bil ustrezen, ga je najpogosteje ponovila, včasih je pravilnost odgovora še poudarila s členkom pritrjevanja *ja oz. seveda*; če ni bil ustrezen, ga je popravila.
- Najpogosteje so se pojavljala naslednja diskurzivna dejanja: vprašanje, odgovor in sprejem, zato smo komentirali njihovo skladenjsko uresničitev.
- **Vprašanja** so najpogosteje uresničile enostavne glagolske vprašalne povedi. Prevladovala so *dopolnjevalna* vprašanja (najpogosteje enostavna glagolska), v *odločevalnih* vprašanjih (najpogosteje enostavna glagolska) je vzgojiteljica/učiteljica pogosto izpustila vprašalnico *ali/a*. Opazili smo tudi rabo skromnostne množine in vprašanja z vprašalnico na koncu povedi.
- **Odgovore** so najpogosteje uresničile enostavne samostalniške pripovedne povedi, ki so bile največkrat odgovor na dopolnjevalna vprašanja. Raba skromnostne množine v odgovorih ni bila pogosta, bila je odziv na vprašanje, ki ga je vzgojiteljica/učiteljica postavila vsem otrokom/učencem.
- **Sprejeme** so najpogosteje uresničile enostavne samostalniške pripovedne povedi. Sprejem predstavlja zadnji člen v »verigi« vprašanje — odgovor — sprejem. Vzgojiteljica/učiteljica je

najpogosteje postavila dopolnjevalno vprašanje, otrok/učenec je nanj najpogosteje odgovoril s samostalniško povedjo, vzgojiteljica/učiteljica je njegov odgovor najpogosteje komentirala tako, da ga je ponovila. Tipičen vzgojiteljičin/učiteljičin poziv bi bil na skladenjski ravni videti takole: vzgojiteljičino/učiteljičino vprašanje — samostalniška poved (= otrokov/učenčev odgovor) — samostalniška poved (= vzgojiteljičin/učiteljičin sprejem). Raba skromnostne množine je bila zanemarljiva.

- V zapisih nismo opazili primerov »pootročnega govora.
- Opozoriti želimo še na (pre)pogosto rabo pogovornega jezika (redukcija samoglasnikov, najpogosteje v glagolih, pa tudi v prislovih, veznikih, členkih, zaimkih in naklonskem izrazu *lahko*) v vzgojiteljičnem/učiteljičnem govoru. Primerjava vzgojiteljičinih/učiteljičinih vprašanj in vzgojiteljičinih/učiteljičinih sprejemov je pokazala, da je več pogovornih oblik v uresničitvi vprašanj kot pa v uresničitvi sprejemov. To pripisujemo dejstvu, da predstavlja sprejem zaključno fazo v učni izmenjavi: za otroka/učenca pomeni povratno informacijo o njegovem odgovoru (ali je ustrezen ali ne), zato ga vzgojiteljica/učiteljica še posebej pazljivo (fonetično, skladenjsko) oblikuje. Za otroka/učenca pomeni fonetično in skladenjsko pravilno oblikovan sprejem novo »stopnico« v njegovem znanju, za vzgojiteljico/učiteljico pa izhodišče za nadaljevanje diskurza.

#### 4 Predlogi za možne spremembe oz. izboljšave na področju pedagoškega govora v vrtcu/šoli

- Vzgojiteljico/učiteljico bi bilo potrebno opozoriti, da dobro in učinkovito sporazumevanje ne pomeni določene (velike) količine besed. Posledica takšnega razmišljanja je, da je delež vzgojiteljičinega/učiteljičinega govora mnogo večji kot delež otrokovega/učenčevega govora, da vzgojiteljica/učiteljica opravi večje število in več različnih vrst korakov/dejanj kot otrok/učenec, da je vzgojiteljičina/učiteljičina vloga najpogosteje pozivna, otrokova pa odzivna.
- Vzgojiteljico/učiteljico bi bilo potrebno opozoriti tudi na molčečega otroka, ki bolj posluša, kot govori (primer takšnega otroka smo opazili v skupini B). To namreč vedno ne pomeni, da ima otrok/učenec težave s sporazumevanjem. Kakovost njegovega sprejemanja je lahko mnogo višja od otroka/učenca, ki govori ves čas.
- Vzgojiteljica/učiteljica pogosto pozabi, da rabi otrok/učenec določen odzivni čas in da vsi otroci/učenci v skupini/razredu nimajo enakega odzivnega časa, nekateri ga rabijo več, drugi manj. Vzgojiteljica/učiteljica sama ponudi odgovor na zastavljeno vprašanje ali pa z vprašanjem sugerira odgovor. Otrok/učenec je tako prisiljen k hitremu odgovoru, ki pa je pogosto skladenjsko manj razvit. Vzgojiteljica/učiteljica tak odgovor sprejme, včasih ga tudi popravi, izmenjava se nadaljuje.
- Opozoriti želimo še na pomen sporazumevalne zmožnosti v procesu sporazumevanja. Vzgojiteljica/učiteljica bi se morala zavedati, kako pomembno je obvladovanje jezikovnega sistema in pravil rabe, tj. pravil za izbiro okoliščinam ustreznega besedila. Vzgojiteljičino/učiteljičino obvladovanje sporazumevalne zmožnosti bi pomenilo prvi korak, obvladovanje izmenjave vlog, strategije pogovora in menjavanja vlog, različnih vrst diskurzivnih korakov in dejanj drugi korak, vzgojiteljičino/učiteljičino spoznanje, da otrok/učenec ni le naslovnik, temveč tudi sporočevalec v procesu sporazumevanja pa tretji korak k boljšemu sporazumevanju v vrtcu/šoli. Otroci/učenci bi tako postali enakovrednejši partnerji v procesu sporazumevanja, to pa bi hkrati pomenilo večjo možnost za kvalitetno tvorjenje besedil.

## Literatura

- Beaugrande, R. A. de, W. Dressler (1992). Uvod v besediloslovje. Prevedli Aleksandra Derganc in Tjaša Miklič. Ljubljana: Park.
- Bešter, M. (1992). Izrazila slovenske politične propagande. (Ob gradivu iz predvojnega in medvojnega obdobja). Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Bešter, M. in sod. (1998). Poskusni učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazije. Ljubljana: Založba Rokus.
- Coulthard, M. (1992). *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London, New York: Routledge.
- Coulthard, M. (1996). *An Introduction to Discourse Analysis*. London, New York: Longman.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle*. Paris: Ellipses.
- Halliday, M. A. K. (1994<sup>2</sup>). *An introduction to functional grammar*. London — Melbourne — Auckland: Edward Arnold.
- Kranjc, S. (1995). Razvoja govora predšolskih otrok. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kranjc, S. (1996/97). Slovenščina v vrtcu. *Jezik in slovstvo*, 42, 4–5, 135–145.
- Kranjc, S. (1996/97). Govorjeni diskurz. *Jezik in slovstvo*, 42, 7, 307–320.
- Kranjc, S. (1998). Skladnja otroškega govora od prvega do tretjega leta. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kunst Gnamuš, O. (1983). Govorno dejanje — družbeno dejanje. Komunikacijski model jezikovne vzgoje. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja.
- Kunst Gnamuš, O. (1992). Sporazumevanje in spoznavanje jezika. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marjanovič Umek, L. (1990). Mišljenje in govor predšolskega otroka. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Pirih, N. (1997). Govorno izražanje pri interpretaciji literarnih besedil v osnovni šoli. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Saussure, F. de (1985). *Cours de linguistique générale*. Paris: Éditions Payot.
- Saussure, F. de (1997). Predavanja iz splošnega jezikoslovja. Prevedel Boštjan Turk. (*Studia humanitatis*). Ljubljana: ISH.
- Schiffrin, D. (1998). *Approaches to discourse*. (Blackwell Textbooks in Linguistics, 8). Oxford UK — Cambridge USA: Blackwell.
- Skubic, D. (1998). Dialog pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika. Ur. Marja Bešter. Skripta 2. Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, 83–91.
- Skubic, D. (1998). Primerjava razprave A. Breznika *Besedni red v govoru* (1908) s poglavjem *Coherence* v delu T. A. van Dijka *Text and Context* (1976). *Jezik in slovstvo*, 43, 6, 269–285.
- Stenstroem, A.-B. (1994). *An Introduction to Spoken Interaction*. (Learning About Language). London, New York: Longman.
- Toporišič, J. (1967). Besedni red v slovenskem knjižnem jeziku. *Slavistična revija*, 15/1–2, 251–273.
- Toporišič, J. (1982). Nova slovenska skladnja. Ljubljana: Državna založba Slovenije.



- Toporišič, J. (1984). Slovenska slovnica. Maribor: Založba Obzorja.
- Toporišič, J. (1992). Enciklopedija slovenskega jezika. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Van Dijk, T. A. (1976). Text and Context. London and New York.
- Van Dijk, T. A. in sod. (1997). Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 1. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Van Dijk, T. A. in sod. (1997). Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 2. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Vigotski, L. (1977). Mišljenje I govor. Prevedel Jovan Janičijević. (Biblioteka Sazvezda, 59). Beograd: Nolit.
- Weinrich, H. (1993). Textgrammatik der deutschen Sprache. Manheim — Leipzig — Wien — Zuerich: Dudenverlag.
- Zabukovec, V. (1995). Modeli komunikacije v vrtcu in na razredni stopnji osnovne šole ter oblikovanje optimalnih modelov. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Zadavec - Pešec, R. (1994). Pragmatično jezikoslovje: temeljni pojmi. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Center za diskurzivne študije.

Darija Skubic

UDK 811.163.6'276.3-053.5:81'42

SUMMARY

**PEDAGOGICAL LANGUAGE IN PRESCHOOL AND SCHOOL INSTITUTIONS**

The paper is a short and concise presentation of the author's M.A. thesis with the same title. The empirical study of classroom communication in three different preschool/ beginner-school age groups confirmed the hypothesis that teacher language is quantitatively rich, functionally diverse and syntactically complex, while student language is scant, functionally invariable and syntactically simpler, and that at least in the groups under observation it was not sufficiently developed. The empirical part of the thesis was supported by basic theoretical concepts

used in international and Slovene literature, while the paper is limited to models of spoken discourse analysis used by A.-B. Strenstroem, M. Coulthard and J. Sinclair, with a special emphasis on speech act types. Results of the analysis of the three experimental groups are compared. The paper concludes with suggestions for possible changes or improvements that would contribute to a more efficient classroom communication in preschool and school institutions.

Andreja Žižek  
Ljubljana

UDK 821.163.6.09-1:929 Minatti I. :929 Udovič J. :929 Strniša G.

# Motiv očesa in poetika pogleda v poeziji Ivana Minattija, Jožeta Udoviča in Gregorja Strniše<sup>1</sup>

**O**ko je kot eno izmed človekovih petih čutil, s katerimi zaznava zunanji svet, poglavitno, saj se nam zunanji svet v zavesti preko oči kaže kot materialni dvojnik. V človekovo naravo je položeno, da vsako zaznavanje usmerja in pospremi z vprašanji, zato vid pogosto povezuje s spoznanjem, to je z resnico o zunanjem svetu, ki se udomači in naseli v našem notranjem svetu. Oko oziroma pogled je tudi točka odnosa, komunikacije z zunanjim svetom. Človek s svojim pogledom nekaj sporoča in sprejema, še posebej v odnosu z drugim človekom. Pojem očesa kot točke zaznavanja, spoznavanja oziroma spoznanja ali odnosa lahko zasledimo v imaginarijih različnih kultur, religij, filozofij in umetnosti, in sicer v različnih vlogah, oblikah in z različnimi dodatnimi lastnostmi.

Predmet te razprave je sopostavitev treh pesniških zbirk treh pesnikov sodobne slovenske povojne lirike, ki jih bomo raziskovali v enem segmentu, to je v motivu očesa oziroma poetiki pogleda. Za interpretacijo smo izmed pesniških zbirk, ki imajo motiv očesa nakazan že v naslovu, izbrali pesniško zbirko Gregorja Strniše *Oko* iz leta 1974,<sup>2</sup> pesniško zbirko *Oko in senca* iz leta 1982 Jožeta Udoviča<sup>3</sup> in pesniški cikel *Oko sonca* Ivana Minattija, ki je bil objavljen v antologiji *Prisluškujem tišini v sebi* leta 1984.<sup>4</sup> V poeziji obravnavanih avtorjev se motiv očesa pojavlja v različnem obsegu in obliki; pri vseh treh v kontinuiranem loku, ki doseže svoj zenit v zbirkah, ki nosijo oko v naslovu. Ključna vprašanja, na katera bomo poskušali odgovoriti, so, kaj je pesniškim zbirkam dalo ime, kaj pomeni oko oziroma drugače, kakšna je konkretizacija in kakšna struktura motiva očesa oziroma poetike pogleda. Vendar pa sta za poezijo vseh treh avtorjev kot modernih lirikov značilni razdrobljenost in nepovezanost motivov, ki sta najbolj poudarjeni v Udovičevi in Minattijevi poeziji, zaradi kategorialne ureditve entitet in s tem tudi motivov pa manj v poeziji Gregorja Strniše. Potrebno pa je utemeljiti še odločitev, zakaj bomo najprej obravnavali poezijo Ivana Minattija, nato Jožeta Udoviča in zatem poezijo Gregorja Strniše, ko pa je kronološko zaporedje izida njihovih osrednjih zbirk ravno obrnjeno. Glavni argument, da se ta odločitev zdi smiselna, je v tem, da se pesniški svet in pesniško zavedanje v zastavljenem loku pogloblja, postaja vse kompleksnejše in pridobiva ambicije opisati totaliteto sveta in totaliteto biti.

<sup>1</sup> Besedilo je zgoščena različica diplomske naloge (mentorice dr. Irene Novak Popov), nagrajene s Prešernovo nagrado za študente Filozofske fakultete l. 2001.

<sup>2</sup> Gregor Strniša (1974). *Oko*. Ljubljana.

<sup>3</sup> Jože Udovič (1982). *Oko in senca*. Ljubljana.

<sup>4</sup> Ivan Minatti (1984). *Prisluškujem tišini v sebi*. Ljubljana.

## Simbolni pomen očesa

Slovar simbolov navaja, da je »[O]ko, organ vidne zaznave, skoraj povsod in vedno simbol intelektualne zaznave. Po stopnjah je treba upoštevati fizično oko v funkciji sprejemanja svetlobe, čelno oko — Šivovo tretje oko — in srčno oko; eno in drugo sprejemata duhovno svetlobo.«<sup>5</sup> Desno oko ustreza soncu, aktivnemu principu in prihodnosti, levo pa luni, pasivnemu principu in preteklosti. Tako distinktivno gledanje je možno preseči z unitivnim gledanjem. Prav sinteza zaznav je poglobitna funkcija čelnega — tretjega očesa, ki omogoča simultano zaznavanje enosti in mnogoterosti, praznote in polnosti hkrati, je pravzaprav eksteriorizacija notranjega srčnega očesa oziroma očesa duha. Tretje oko je v budističnem izročilu eno izmed petero vrst visokega znanja. Eno samo oko brez veke je simbol biti in Božjega spoznanja. Vrisano v trikotnik je tako krščanski kot prostozidarski simbol. V prostozidarskem izročilu »oko simbolizira na fizičnem področju vidno Sonce, iz katerega prihajata Življenje in Svetloba, na vmesnem ali zvezdnem področju Besedo, Logos, ustvarjalno Načelo, na duhovnem ali božjem področju pa Velikega graditelja sveta.«<sup>6</sup> Oko je simbolični ekvivalent sonca, svetlobe, ognja, plodnosti, življenja, lahko pa pokriva tudi pojme lepote, sveta, vesolja. Beseda *ajn* ('*ayn*) v islamskem izročilu pomeni oko, pa tudi celoto, vir, bit. Božanska vsevidnost je lahko izražena z večglavostjo, kar je bila običajno značilnost indoevropskih sončnih božanstev, kot je bil slovanski Triglav. Simbol biti in božjega pogleda predstavlja tudi množstvo oces. V nekaterih kulturah božjo vsevidnost upodabljajo kot pavji rep s številnimi očesi. Nosilci poudarjene simbolike očesa so ponavadi šamani, druidi in preroki. Slepota ima dva diametralna pomena. Lahko je znak jasnovidnosti ali pa nevednosti — v tem primeru se namesto slepote pogosto pojavljajo tudi prevezane oči. Enooka bitja kot kiklopi so praviloma zla, zlobno oko pa imajo tudi nekatere živali, kot so na primer kače. Zli pogled ali pogled smrti, ki se pojavlja v mitih, imajo pogosto ženske, na primer Inana in Meduza. Oko ali pogled je nosilec pogube in smrti, če gre za nezasuženo prisvajanje, greh ali prekršek, kot na primer pri Lotovi ženi, ki se je ozrla na Sodomo in Gomoro, ali v primeru lovca, ki je opazoval kopajočo se Artemido, ki ga je spremenila v jelena in so ga njegovi psi raztrgali; lahko pa je nosilec življenja in svetlobe v boju z negativnimi, temnimi silami podzemlja. Tako je Horus v boju z vladarjem podzemlja Sethom pobral svoje izgubljeno oko in ga daroval mrtvemu očetu Ozirisu, ki je zato oživel. Pri Egipčanih je bilo oko svet simbol, imenovalo se je očiščevalno oko svetlobe in življenja. Sarkofage so pogosto poslikali z očesi, da bi pokojniku omogočili gledati zunanji svet, ne da bi se za to moral premakniti.

Oči mnogokrat predstavljajo vrata duše, so most med materialnim in duhovnim svetom. V očeh se zrcalijo najtanjša čustva in vzgibi, misli in razmerja človeka do samega sebe, drugih ali do zunanjega sveta. Lahko so to bes, strast, strah, tesnoba, zgubljenost ali predanost, radost, vznemirjenje, blaženost, ljubezen. V očeh je zapisana resnica, četudi usta ali dejanja človeka govorijo drugače. Pogledati človeku v oči pomeni vzpostaviti z njim najgloblji stik in spoznati resnico o njem. Oči pa govorijo še na en način — s solzami. Te so izraz bolečine, trpljenja ali pa najgloblje sreče in veselja.

## Oko v literaturi

Njasplošnejša opredelitev motiva pravi, da je to najmanjša vsebinska enota literarnega dela, ki je v nasprotju s temo — ta je idejna, abstraktna — bolj konkretna, predmetna. Motivi so lahko predmeti, liki, situacije, osebe ali dogodki. Bistvo motiva opredeljuje abstraktna shema, ki ima v različnih literarnih delih različno konkretno podobo.<sup>7</sup> Ko poskušamo odgovoriti na vprašanje, kaj bi lahko bila abstraktna shema motiva oko, pa se pojavi dilema. Ali je mogoče, da ima en motiv, v tem primeru motiv očesa, več različnih abstraktnih shem? Po vsej verjetnosti bi bilo smiselno razločevati med

<sup>5</sup> Jean Chevalier, Alain Gheerbrant (1995). Slovar simbolov: miti, sanje, liki, običaji, barve, števila. Ljubljana, 405.

<sup>6</sup> Ista, 407.

<sup>7</sup> Glej Janko Kos (1995<sup>3</sup>). Očrt literarne teorije. Ljubljana, 80–83, 93–94; isti (1981). Morfologija literarnega dela. Ljubljana, 30.



dvema pojavoma: očesom in dejanjem očesa, to je pogledom, in zato tudi med motivom očesa in poetiko pogleda, kadar motiv očesa prestopa shemo motiva in prerašča v perspektivo. Zato se lahko opredelimo, da je abstraktna shema motiva očesa ena. To je model, ki podobno kot komunikacijski model, predvideva dva udeleženca: tistega, ki gleda, in tistega oziroma tisto, ki je gledano. Ta abstraktna shema doživi od literarnega dela do literarnega dela vsakokrat drugačno konkretizacijo: oči lahko pomenijo zrcalo človekovega notranjega sveta, njegovih občutij in čustev; lahko so organ čutnega zaznavanja, ki beleži in odslikava zunanji svet; čutno zaznavanje se lahko poveže s kognicijo in zato oči postanejo organ spoznavanja in refleksije; oči lahko pripadajo drugim bitjem in stvarim; lahko pa pripadajo od človeka višjemu počelu: neimenovani entiteti, zavesti, biti, bogu. Formalna podoba motiva očesa je lahko retorična figura, to je metafora ali katera druga pesniška podoba; oko pa je lahko glede na temo in druge vsebinske elemente literarnega dela tudi simbol ali celo alegorija.

Pri raziskovanju pojma očesa v literaturi nam kot pomoč in podlaga lahko služi teorija pogleda, kot jo je za obdobje postmodernizema oblikoval Stefano Tani.<sup>8</sup> Navaja dva vidika prisotnosti pojma očesa oziroma pogleda v literaturi. Prvi vidik izpostavlja oko, gledanje in pogled kot temo ali motiv, drugi vidik pa se osredotoča na pogled kot glas oziroma pripovedovalca v določenem literarnem besedilu, tj. poetiko pogleda. Ker sta pojma očesa in gledanja skoraj vedno povezana z razumskim in duhovnim spoznanjem, je tematizacija poetike pogleda izredno bogata in raznolika. V antičnih epih in tragedijah se vsaj deloma na pogled in spoznanje nanaša pojem *anagnorezisa*. To je prepoznanje predmeta, dejanja ali osebe na podlagi vidne izkušnje, pri čemer ga običajno sproži neko znamenje. Na ta način je rednica Evrikleja po brazgotini na stegnu prepoznala ostarelega Odiseja, ko se je vrnil na Itako. Lahko pa gre za notranje spoznanje, kot se je zgodilo Ojdipu. V Sofoklejevi drami je razmerje med spoznanjem in fizično slepoto še posebej poudarjeno: Teresias, ki pozna resnico, je slep; ko jo spozna Ojdip, si iztakne oči. Motiv pogleda uvajata tudi Apulejev roman *Zlati osel* ali *Metamorfoza* ter viteški roman Chréthiena de Troyesa *Perceval* ali *Zgodba o gralu*, ki sta si pomensko v nasprotju. Lucij je v *Zlatem oslu*, ker je videl skrivnost, kaznovan z metamorfozo v osla. Perceval je prav tako kaznovan, pa ne zato, ker je videl skrivnost — gral, ampak ker ni vprašal, kaj gral pomeni, da bi s tem vprašanjem Kralju Ribiču povrnil zdravje. Od viteškega romana je le korak k trubadurskemu pesništvu, kjer so oči predstavljal vezi med materialnim in duhovnim svetom, zato se je trubadurska ljubezen vedno dogajala na relaciji oči — srce. To shemo sta prevzela Pretrarca in Dante. Prevzel jo je tudi Prešeren, ki se je pri Petrarcu in Danteju zgledoval oblikovno in motivno, in sicer na primer v tretjem ljubezenskem sonetu *Tak' kakor hrepeni oko čolnarja*, kjer si kot čolnar zvezd želi videti oči ljubljene, v nekaterih pesmih pa jo je degradiral, na primer v gazeli *Oči sem večkrat prašal, ali smem*, saj v očeh dekleta, ki jo preneha častiti v trubadurski maniri, ne prepozna več ljubezni. Oko, pogled ali slepota so kot tema izpostavljeni v številnih sodobnejših literarnih besedilih. Spomnimo se le nekaterih: George Orwell: 1984; Jose Saramago: *Esej o slepoti*; Milan Dekleva: *Oko v zraku* ...

Drugo varianto — poetiko pogleda predstavljajo literarna dela od francoskega novega romana naprej, kjer gre za vneto iskanje radikalnih izrazil za pripovedovalca. Alain Robbe Grillet je v romanu *Videc* pripovedovalca do skrajnosti reducirjal, saj ta pripoveduje s tehniko filmske kamere. Pripovedovalec v romanu *Modifikacija* Michela Butorja opozarja nase zaradi neke povsem druge značilnosti, to je drugosebnosti, pri čemer ni razvidno, ali gre za zunanjega opazovalca, ki nezadržno spremlja vsako Léonovo dejanje, ali je to Léon oziroma njegov notranji jaz, ali pa je pripovedovalec in opazovalec celo bralec sam. Omeniti kaže tudi roman *Naročilo* Friedricha Dürrenmatta, ki nosi podnaslov *O opazovanju opazovalca opazovalcev* in potencira Sartrovo misel, da ko nekdo človeka postavi za objekt svojega opazovanja, človek okameni, pogled drugega človeka uroči. V sodobni slovenski književnosti je oko kot pripovedovalec prisotno v kratki prozi Draga Jančarja, najbolj razvidno v kratki zgodbi *Pogled angela*, kjer dogajanje spremlja oko temnega angela usode.

<sup>8</sup> Stefano Tani (1988). *La Goivane Narrativa. Postmodern Fiction in Europe and Americas*. Amsterdam, Adwerpen, 161–192.

## Motiv očesa v zbirki *Oko sonca* Ivana Minattija

Pri Minattiju se konkretizacija motiva očesa skoraj brez izjem pojavlja kot del človeka, kjer se najizraziteje zrcali človekov odnos, misel, čustvo, vzgib; edino predzadnji objavljeni cikel *Oko sonca* izstopi iz tega nezavednega koncepta. Vendar pa oko nikoli ni polni motiv, ampak zgolj motivni drobec, košček, podrobnost, ki s svojim odtenkom prispeva k občutju celotne pesmi. Cikel *Oko sonca* sestavlja deset pesmi, ki oblikovno ne odstopajo od ustaljene Minattijeve pesniške forme. Lirski subjekt ponovno stopi med barje in nebo, v intimen stik z drevesi, pticami, reko in vetrom. Vendar to ne pomeni izpolnitve hrepenja po otroštvu, čudežnih dnevih zgubljenosti in blaženosti. Zdi se, da je le približevanje temu, zastrta slutnja, ki se nikoli ne dopolni, čeprav pesniška zbirka v okviru Minattijeve poetike pomeni najdeno ravnovesje med prostorom narave in prostorom urbanega okolja. Pesmi so zarisi vtisov, zapisi trenutkov. Motivni drobci so raztreseni, razsipani. Pesmi v cikel povezujejo tri občutja, od katerih sta dve že prisotni v prejšnjih Minattijevih zbirkah. To sta negibnost in njena stopnjevana oziroma temnejša različica otrplost, ki se jima pridružuje novo občutje v okviru Minattijeve poetike — da nekaj, kar se je zdelo, da je mrtvo, npr. okno, topol ali reka, zaradi sonca ali južnega vetra oživi. Občutja so podprta z barvami — negibnost je običajno podana skozi modro, sivo, zeleno, oživitev pa je izražena z zlato, rumeno, srebrno in ognjeno barvo.

Zdi se, da je *Okno* osrednja pesem, saj je besedna zveza *oko sonca*, ki se pojavi v njej, ciklu dala ime. Pesem je razdeljena na dve kitici, ki podpirata tudi pomensko dvodelnost. V prvi kitici nekdo pripre okno, v katerega se ujame sonce. V verzih *in neznano, / doslej mrtvo / okno / je oživelo / zlato oko sonca v njem* (*Okno*, 185) je eksplicitno izraženo, da je mrtva stvar oživela — okno je oživelo zaradi sonca. *Zlato oko sonca* je podredna besedna zveza, sicer pa genitivna metafora, prisotna pa sta tako komparand kot komparat oziroma ob podobi (očesu) je še vedno prisotna podstava metafore (sonce). *Zlato oko sonca* je po Hugu Friedrichu<sup>9</sup> identificirajoča genitivna metafora, saj je med soncem in očesom predikacijsko razmerje: sonce je oko. V drugi kitici je besedna zveza variirana: *od daleč / do sem, / utripa / ognjena zenica / zlatega očesa* (*Okno*, 185). *Ognjena zenica zlatega očesa* je sicer genitivna metafora, toda komparat (sonce) ni več prisoten, čeprav se atributi sonca še vedno skrivajo v besedah *ognjena in zlatega*. Metafora je drznejša od prejšnje, saj gre za metaforo *in absentia*. Barvno slikanje je v pesmi *Okno* izredno močno. Najprej zaradi nastopajočih elementov, ki v predstavi sami zbujejo barvne asociacije, pri Minattiju pa so še besedno podkrepljeni. Z barvami je dosežena opozicija med škrlatnim predmrakom in zlatim, ognjenim soncem.

Cikel zaključuje pesem *Reka*. Sklepa ga na dva načina. Pomeni nadaljevanje in zaključek procesa prebujanja iz otrplosti in negibnosti, saj je notranje najbolj živahna pesem. V njej so prepleteni vsi atributi Minattijeve oživitve in pomladi: sonce, marec, jug, zlata barva, iskrenje, šumeči zvoki. Pomeni pa tudi variacijo in sklep naslovne metafore cikla *Oko sonca*, ki jo po analogiji sončevega odseva na površini lahko vzporejamo z metaforo iz pesmi *Okno*. Tako kot se odsev sonca ujame na površino stekla v oknu, se v pesmi *Reka* sonce svetlika na vodni gladini. Komparand oziroma podoba *oko* izpade, metafora se razveže v *Tisoč sonc / v razdrobljenem / zelenem zrcalu reke* (*Reke*, 192).

Za cikel *Oko sonca* je poleg motiva očesa v metafori značilna tudi poetika pogleda, ki se navezuje na posebnosti lirskega subjekta. Ta ni izbrisan, odstranjen iz pesmi, pač pa je tako stopljen z naravo, da je več ne reflektira kot predmeta svoje zavesti, ampak jo le še gleda in opazuje. Pokrajina, ki jo Minatti upesnjuje, ni nujno plod ekstrospekcije, ampak je lahko zapis introspekcije, kajti v tej popolni enotnosti z naravo ni več razlike med zunaj in znotraj. Narava je prostor duše, duša pa postane prostor narave. Lirski subjekt se je živil v vlogo pogleda: beleži dogajanja okrog sebe, ki zanj pomenijo tudi dogajanja v njegovi notranjosti, in to brez posredovanja racionalne zavesti. Je predvsem čutno in intuitivno, domala slikarsko beleženje, saj je podprto z izrednim smislom za barve in detaje. V Minattijevi poetiki pogleda se kažejo značilnosti unitivnega pogleda, ki premaguje razlike in konflikte med zunaj in znotraj, med svetom materije in svetom duha.

<sup>9</sup> Hugo Friedrich (1972). *Struktura moderne lirike*. Ljubljana, 243–244.

## Motiv očesa v zbirki *Oko in senca* Jožeta Udoviča

Zbirka *Oko in senca* nadaljuje tam, kjer so končali *Darovi*. Gre za iskanje avtentičnega bivanja, ki pomeni v svoji notranjosti soočati *res extensa* in *res cogitans*. Je še bolj dosledno potovanje k imenom, ki so bistvo stvari. Udovičeva poezija se zaveda, da so imena, ki smo jih podelili stvarim v Platonovi votlini, le slab približek, odpadajoča glazura. Zato se hoče približati bistvu in preslepiti njegovo neizrekljivo naravo z uporabo metafor. V metafori se bistvo, ime, srce stvari ne izmuzne, je prisotno, čeprav ostaja neizrekljivo. In Jože Udovič je mojster pesniških podob. S svojo zmožnostjo rafinirane imaginacije ustvarja učinkovite, predvsem genitivne metafore, jih med seboj prepleta in z njimi tke novo resničnost. *Oko in senca* se kaže kot še močnejša težnja, vztrajanje, napor, da bi se v združevanju običajni logiki nezdržljivih pomenov besed, protislovij, sinestezij, občutjih različnih časov in prostorov dalo začutiti prisotnost tistega onkraj, da bi se z vsemi besedami dalo začarati prisotnost Besede. Zato lirski subjekt temo in senco priznava, a se ne ustavi le pri potrditvi njunega obstoja. Če ju hoče preseči, mora zatavati v somrak, se potopiti v temo, v osat, hlad, mora preizkusiti, kako je ležati pod rušo, mora na dno. Da bi lirski subjekt prišel do snovi, mora rešiti uganko, da bi razumel sedanost, mora prelomiti lok preteklosti, da bi oko videlo in spoznalo, mora premagati senco. So vztrajanje, moč in upanje dovolj, da se zgodi prelom? Kako premagati dualizem svetlobe in sence, ali kot v pesmi *Samotno ugibanje*, kako premagati dualizem poti in noči, življenja in smrti, snovi in protisnovi, pesmi in krvi, konca in začetka?

V zbirki *Oko in senca* oko v strukturi motiva zastopa vse tri stopnje: je tako motivni drobec kot stranski in glavni motiv, ki prehaja v poetiko pogleda. Vendar se lirika Jožeta Udoviča v nekaterih odtenkih, še posebej v literarnih strukturah, izkazuje kot moderna lirika, in to bolj kot poezija Ivana Minattija ali Gregorja Strniše. To se kaže v razdrobljenosti in nepovezanosti motivov. Značaj motivov Udovičeve poezije je predvsem zaradi sklopov metafor in pesniških podob precej nedoločljiv, saj lahko vsaka beseda ali člen metafore predstavlja motivni drobec. Vendar pa sta v zbirki *Oko in senca* dva motiva, ki stopata v ospredje. To sta oko in senca, ki sta (spet) pravzaprav metafori. Teža in pomen motiva očesa za posamezno pesem ali za celotno zbirko sta vsakokrat različna, toda oko ima vedno en temeljni pomen, ki je nakazan že v prejšnjih zbirkah. Je prostor spoznavanja, saj videti pomeni spoznati. Zato slepota in vse, kar je negativnega in se zgodi očesu ali pogledu — če so oči slepe, onemogle, zaprte, iztaknjene, izžgane, zakopane; če svet pred očmi razpada, se sesuva, se skriva, potaplja, pomeni neuspeh pesnikovega prizadevanja v spoznavanju in izrekanju imen.

Oko in pogled kot motivna drobca sta prisotna v velikem številu pesmi. Vedno podpirata in poudarjata temeljno občutje, ki je v večini pesmi povezano z *netelesnim gladom*, kot je Udovič v pesmi *Glas pod rušo* opisal poglobitveno težnjo lirskega subjekta po duhovnem bogastvu, željo po dotiku s transcendenco. V tej pesmi, četudi je bitje pod rušo in njegovo *[G]rlo je sivo / gnezdo zime. / Vodnjak zenic / je zasut (Glas pod rušo, 31)*, glas še vedno željno vpije po kruhu. Oko zaradi tega *netelesnega gladu* hoče čez zimo, hoče premagati smrt. Hoče slediti glasu nekoga ali nečesa, drugoosebnemu subjektu, ki vabi, pa velikokrat ne uspe: *In včasih pogled / plane v temi proti tvoji strani, / zadene ob hladno steno / in se prelomi (Žalostinka, 15)*. Bitje spet obstopijo temne postave, spet mora vdano verjeti v smrt in končni svet brez možnosti in upanja v transcendenco, ali kot v pesmi *Ledena doba*, v zimo in led. Ko se pojavi sprememba pa naj bo to v dobro ali slabo smer, se vedno pojavi tudi sprememba v motivnem drobci pogleda ali očesa: *Kakšna ledena doba / oči je sledila (Ledena doba, 43)*. Potem ko je ugasnila svetloba telesa, ko je zamrl živec ust in s tem izvir besed, ko je celotno bitje ostalo izvotljeno in opustošeno, so oledenele še oči — tisti organ poleg srca, iz katerega izgine življenje nazadnje. Oko zaradi nezmožnosti preseganja sence oslepi, podleže smrti, kot na primer v pesmi *Naključje*. Ko oko zadene ob naključno, a nasilno igro smrti, ga ta tako uroči, da se ji prepusti: *List z rosno kapljo / gleda podobo te igre, / dokler oko / ne oslepi (Naključje, 53)*.

Podobno dogajanje je prisotno v pesmi *Metulj*, kjer pa oko ni le motivni drobec, ampak stranski ali celo glavni motiv. V prvi kitici se pojavita dve nasprotni sili, vsaka s svojo intenco: majhna vztrajna



noč in pogled, ki hoče bedeti. Pesem nadaljuje s klimaksom: vsaka od entitet hoče rasti in se krepiti, a za obe ni prostora. Stanje se razplete: *Oko pa ni gledalo, / bilo je slepo. / V njegovi zenici / je sredi svetlobe / v bedečem spanju / ležala drobna, ledena smrt (Metulj, 33)*. V tej pesmi sta neposredno predstavljena dva temeljna elementa zbirke — oko in senca. A kar je še bolj pomembno, predstavljeno je tudi njuno razmerje. Logika vsakdanje izkušnje nam pravi, da je oko oziroma pogled gibljivo načelo, predstavljalo naj bi aktivni princip. V oviru Udovičeve poetike pa se nikakor ne more izviti iz neke negibnosti, predvsem iz slepote. Nasprotno pa senca, noč in smrt predstavljajo izredno agresivno, vsepolaščujoče načelo. Hočejo ubiti pogled, zaslepiti, zasenčiti in s tem preprečiti, da bi oko videlo, spoznalo.

Ta dualizem je morda najbolj transparentno prikazan v pesmi *Vonjava v sadu*. Pojavljata se dve entiteti — prvo in drugo. Prvo je in je bistvo, drugo noče, da prvo je. Drugo prvo prepričuje, mu priliznjeno šepeta, ga roti, sili, omejuje, stiska, straši, toda prvo se ponosno ne vda, upa se celo soočiti z drugim, mu pogledati v oči: *Prvo je bilo ob drugem / in mu gledalo v oči, / celo v svojem jedru, / vonjava v sadu, / in ni se vdalo (Vonjava v sadu, 48)*. Toda *Vonjava v sadu* zastopa le majhno število pesmi, kjer je vztrajanje principa, ki teži k bivanju, tako močno, da ga princip, ki teži k nebivanju, ne premaga. Zbirko trdno oklepajo občutja obupa in brezizhodnosti, ki pa v risu do *Psalma*, zadnje pesmi zbirke, popusti. Notranja pot se sklence spravljuje. Zgodi se neka preobrazba, ki izhaja prav iz razmerja med očesom in senco. Poskušali bomo interpretirati nekatere pesmi, v katerih odseva to spreminjanje, ter hkrati vsakokrat v povezavi z motivom sence poudariti pomen motiva očesa.

Če sta v *Metulju* entiteti oko in senca predstavljali — prva pozitivno, druga negativno dimenzijo, v pesmi *Kamnito oko* ni več tako. Temna zenica kamnitega očesa, ki je sicer temno jezero, je le še negativna entiteta, ki jemlje življenje. Senca, ki se je naselila v očesu, je posrkala vso svetlobo, gleda iz zemlje in seje smrt: [ ... ] // *Zakopano kamnito oko / z vodeno zenico / gleda iz zemlje, / priča neznanega časa. // Pije iz mene / moj počneli mir, / posrka ga / do zadnje kaplje. // [ ... ] // Za skok kobilice vstran / vse dni zorijo med listjem / jagode smrti (Kamnito oko, 55)*. Oko ne pripada lirskemu subjektu, ampak je del pokrajine. Vidi in doživlja spremembe, ki jih vzporedno doživlja tudi lirski subjekt; to je smrt vsega svobodnega, živega in neznatnega. Oko je sprejelo negativno entiteto, svojo antitezo ter se ji prepustilo. Prvo branje bi temu reklo resignacija. Toda morda je le prehod, morda mora tudi skeleča želja umreti, da dá prostor nečemu novemu, drugemu. Ko se to zgodi, pogled ni več omejen, pridobi drugo dimenzijo, sposobnost gledanja in bivanja na drugi strani ognja ter priložnost potapljanja v prerokbe. Natanko to dogajanje opisuje pesem *Nov kosec*, ki je podoba slikarja Staneta Kregarja: *Pogled se mi je zgubljal / na drugo stran, / oko se mi je samo / potapljalo / v prerokbe. / Nekaj sem jih videl na obzorju, / nekaj sem jih slišal. / Strahota in čudež / pa sta se združila (Nov kosec, 71)*. Prav slikarjev pogled je tisti, ki je in ki mora biti prenovljen, ki mora zaobjeti in združiti nasprotja in jih preseči. Pod vtisom tega občutja vidi vse drugače, prenovljeno. Ganjen je nad tem, prepušča se prerokbam novih časov. Naklonjen je celo smrti *Potem sem videl, / kako je smrt otresala / dišeče sadje tam na vrtu (Nov kosec, 71)* in tudi noč ga prevzame. V njej začuti staro prvobit vseh stvari: *O razodetje: kako se skloni noč, / ko te objame. / To je kratek hip ljubezni, / v njem sem zaklical. / Pramati, tu sem! (Nov kosec, 72)*.

Ena izmed pesmi, ki nadaljujejo in razširjajo novo odkritje, je pesem *Pogled*. Prenovljenemu pogledu se priklonijo vse stvari in ga počastijo. Oko ni več mrtvo, speče ali slepo, saj kosti ob poti pričajo, da se je smrt že zgodila, in tudi, da je premagana. Pogled ima to moč, da se s smrtjo sicer sreča, a tudi, da seže čez njo. Šesti cikel pesmi v zbirki *Oko in senca* je opis spomina na prihodnost, opis pokrajin po smrti. Vse napetosti so se umirile, pogled, ki je prej bil divja želja, je zdaj omamljen od svetlobe in teme, od vsevednosti, od dotika resnice: *In zdaj ta trenutek, / ki odpira / svojo notranjost / in v njem resnica, / ki bije kakor srce (Sorodnosti, 96)*. Ta pogled se zaveda razdeljenosti prostora in sveta na svetlobo in temo. Toda ni več prisoten v nobeni izmed njiju in tudi oni dve nista več prisotni v njem. Ker ne pripada več temu svetu, mu je dano deležiti bistvo stvari, bistvo vsega. V pesmi *Vsak dan znova* je bistvo poimenovano veliki spor: *Prostor je razdeljen, / v njem temno žari / kot njegovo središče / veliki spor (Vsak dan znova, 97)*.



Bistvo vsega, središče sveta je veliki spor, je razdeljenost. Toda svetla ptica, ki vznikne iz temne globine spor ukinja, združuje nepomirljiva nasprotja, se dvigne nad razdeljeni svet, svetlobo in mrak. Od predhodnih pesmi pa do šestega cikla se ne zgodi samo en premik, sprememba. Tudi v motivu očesa pride do preobrazbe. Najprej motiv očesa vse bolj postaja motiv pogleda in pridobiva lastnosti aktivnega principa. Druga sprememba pa je, da oko ali pogled v šestem ciklu zaradi umikanja lirskega subjekta ni več le motivni drobec, stranski ali glavni motiv. Postaja perspektiva, pogled nekoga, ki vidi, govori in ostaja neimenovan: *Eno samo bitje ta hip / nad razdeljenim svetom. / In vsak dan znova (Vsak dan znova, 97).*

Verzi iz pesmi *Beg: Beg se posreči, / pot pa se zaplete / in se zgubi (Beg, 57)*, ki so se dolgo časa zdeli, da so najzvestejši povzetek pesniške zbirke *Oko in senca*, se razvežejo v prisotnost, ki je pogled, v katerem si vse stvari in vse, kar je, po mučnem in dolgem iskanju postane sorodno. Vse je obnovljeno, preoblikovano. Zakopano, ujeto, zazidano, sežgano, obsojeno je v *Psalmu* najdeno, rešeno, odkrito, obujeno in oproščeno. Vse je dobilo svoj prostor, svojo skladnost, svoje bistvo.

## Motiv očesa v zbirki *Oko* Gregorja Strniše

Jože Hudeček je v eseju *Domneve o podobi Gregorja Strniše, pesnika*<sup>10</sup> zapisal, da je za zbirko *Oko* Strniša bil prepričan, da je seštevek vsega, kar je o življenju in poeziji vedel in znal. *Oko* je seštevek vsega, a hkrati ni samo to. Kaže se nam kot opis totalitete sveta, vesolja oziroma vsega bivajočega, ki ni le herbarij in imaginarij vseh elementov, pač pa tudi sistem, kompleksnost vseh pomenov, ki se kot zrcala reflektirajo drug v drugem. Pojemovni horizont je kljub pesniškemu principu semantičnega paralelizma skoraj neobvladljiv in nikakor ni enodimenzionalen. V trojici temeljnih pojmov lepo — dobro — resnično ne spregovori samo o resničnem. V pesniško ontologijo so vpletena tudi globoka in večplastna etična in estetska sporočila.

Strniša tudi v tej pesniški zbirki izpričuje zvestobo formalni urejenosti treh štirivrstičnic v pesniško enoto po pet pesmi. Njihova povezanost v celotno zbirko tvori tako močno kohezivno in koherentno vrednost, da moramo *Oko* brati in razumeti kot zgodbo, celoto, ne pa kot zbirko posameznih pesmi, fragmentov. Po zgradbi, podnaslovu, naslovih poglavij in naslovih podpoglavij pesniška zgodba aludira na Kantovo *Kritiko čistega uma* oziroma na njen drugi del, ki nosi naslov *Transcendentalna logika*, ki pri Kantu pomeni nauk o načelih čistega mišljenja, o načelih mišljenja, ki je neodvisno od izkustva, v nasprotju s *Transcendentalno estetikom*, ki je nauk o načelih čutnosti, Kant pa se je z njo ukvarjal v prvem delu *Kritike*. Podnaslov Strniševe zbirke *Oko* je *Opis transcendentalne logike* in tudi dve glavni poglavji imata enak naslov kot Kantova razdelka v *Transcendentalni logiki*, to sta *Analysis in Dialektika*.

Kako je s časovnimi in prostorskimi koordinatami? Prostor je realen ali imaginaren, odprt ali zaprt, včasih pa se ga ne da določiti. Še večja je nedoločljivost pri času. Pesmi so sicer pisane v sedanjiku, vendar nimamo občutka, da bi čas tekel iz preteklosti v prihodnost. Dogodki so sicer še vzročno povezani, toda v neki brezčasnosti. Zаметki karnevalizacijskega postopka se pojavljajo že v tej zbirki, in sicer v principu sopostavitve profanega in svetega, ki nimata vedno svojih pravih imen in se skrivata za različnimi podobami. Tako kot že v prejšnjih zbirkah se elementi med seboj povezujejo po dveh načelih: ali po analogiji — oko = okno = lina = zvezda = Severnica = luč = zrcalo = tretje oko = češerika — ali po komplementarnosti — črv — ptič, nebo — morje, noht — oko, dlan — prst ... V zbirki *Oko* je »[n]ova podoba celovita in gibljiva, ker razlike in nasprotja omogočajo spremembe v času in prostoru in ker teži v ustvarjanje holističnega pogleda na celoten kozmos [ ...].«<sup>11</sup> Zaradi vzporednosti časovnih in prostorskih koordinat lahko zaključimo, da se je tako pri prostoru kot pri času zgodil izstop iz evklidskega pojmovanja omenjenih kvantitet.

<sup>10</sup> Jože Hudeček (1993). *Domneve o podobi Gregorja Strniše, pesnika*. Gregor Strniša. Interpretacije. Ljubljana, 32.

<sup>11</sup> Irena Novak Popov (2000). Časovna strukturiranost in tematizacija časa v slovenski liriki. XXXVI. SSJLK, 182.

Ko imamo pesemsko zgodbo *Oko* v celoti pred sabo, nam polifonija njenih pripovedi zazveni v skladno melodijo. Gregor Strniša pripoveduje zgodbo o svetu ter njeno kompleksnost obvladuje na različne načine. Najprej s trdno in premišljeno zgradbo, ki je po Kantovem zgledu zastavljena kot znanstveni ali filozofski diskurz z uvodom, hipotezo, analizo in zaključkom. Kohezijo in koherenco v splošnem ohranja s paralelizmi na več ravneh in skozi različne perspektive. Prva raven je semantični paralelizem. Pesnik nastopajoče elemente v zgodbo uvaja postopoma. Najprej jih bežno omeni, preden pa jim podeli status glavnih akterjev v petdelni enoti, jih predstavi v V. pesmi prejšnje petdelne enote. Medtem ko nekateri elementi obdržijo svoja lastna imena, so nekateri poimenovani z drugimi. Za en element lahko drugo ob drugem nastopata obe imeni, med katerima je opazen pomenski odtonek, na primer opica — orangutan, ali pa ne: opice — ljudje. Lahko pa si različni elementi sposojajo isto ime ali poimenovanje, ki je v pomenski zvezi s prejšnjim, npr. črv, kača, prst, kraken ... S tem je oblikovana drsljiva mreža poimenovanj, ki ustvarja pomenske zamike na eni strani ali pa pomenske ekvivalente na drugi. »Izbor konkretnih samostalnikov, ki najbolj krepijo vtis stvarnega jezika, utemeljuje in opravičuje imaginativna moč in svoboda. [...] Hkrati pa se v zgoščenem in kombinacijsko bogatem izražanju povečuje pomenska gostota znakov. Zanke, v katere se nalaga toliko raznovrstnih pomenov, se skozi besedilo vse bolj polnijo, presežejo sam predmet, ki ga označujejo, in se preobražajo v odprte in dinamične simbole.«<sup>12</sup> Za formalni paralelizem gre takrat, ko se določeni verzi ponavljajo na različnih semantičnih mestih, kot sta npr. verza *beli slak, rdeči mak* ali *klic pozavne, udarec pavk*. Zgodi se celo, da sta si dve pesmi formalno popolnoma podobni, pomensko pa različni ali celo nasprotni. Taki sta III. pesem iz enote *Mačke* in III. pesem iz enote *Stvari*. V notranji zgradbi zgodbe *Oko* prihaja do različnih dogajanj. Petdelne enote so našle sosedstvo druga z drugo po različnih načelih. Včasih je to kavzalno-logično nadaljevanje pripovedi, včasih semantični preskok, včasih je to antiteza ali močna semantična napetost, kot npr. pri sopostavitvi *Zabavišča* in *Bolnice*, kjer se kaže karnevalizacijski postopek, ali pa klimaks in antiklimaks v primeru *I. in II. dela Igrač*.

Omenjene lastnosti in posebnosti Strniševe pesniške zbirke temeljijo v enem samem dejstvu. *Oko* je pesniški ekvivalent Kantove *Kritike čistega uma* oziroma njenega drugega dela: *Transcendentalne logike*, saj aluzija z naslovi in zgradbo predstavlja le prvo in zunanjo vez s filozofskimi načeli Kantovega spekulativnega mišljenja. Kant v *Transcendentalni logiki* govori o spoznavnem procesu, ki je sinergija treh dogajanj: mnogoterosti čistega zrenja, sinteze mnogoterosti z domišljijso pomočjo in kategoriziranje, ki daje sintezi enotnost. Spoznavni proces oziroma opis sveta pri Strniši je ravno to troje. Svet in vse, kar obstaja, je bistveno določeno s pogledom, z zrenjem, z vesoljsko zavestjo. Ta v sebi vsebuje mnogoterost partitivnih pogledov, to je pogledov bitij, stvari, preteklosti in prihodnosti. Vesoljska zavest, oko, je sinteza vseh pogledov vseh entitet, ki so razvrščene v različne kategorije. Pri Kantu so to 1. kvantiteta: enota, mnoštvo, celotnost; 2. kvaliteta: realnost, negacija, omejitve; 3. inherenca in substituenca, kavzalnost in dependenca, tvornost in trpnost; 4. modalnost: možnost — nemožnost, bivanje — nebivanje, nujnost — naključnost.

*Oko* kot opis totalitete sveta predstavlja zemljevid vseh Kantovih kategorij, ki jih je Strniša vzpostavil z različnimi in večpomenskimi razmerji med nastopajočimi elementi: očesom, roko, ptičem, črvom, opico, orangutanom, mačko, zvezdami ... V razmerju do vesoljske zavesti so to metonimični motivi, saj predstavljajo njen del in so razporejeni po naslednji hierarhični skali: oko je glavni motiv, roka in dlan sta stranska motiva, ki na določenih mestih zamenjujeta oko in vzpostavljata razmerje do drugih stranskih motivov: ptiča in črva, opice, orangutana, zvezd ... Vsi ostali — Luna, Zemlja, Sonce, planeti, mesto, okno, deklica, fant, akrobat ... — so motivni drobci, ki nikakor niso nepomembni za totaliteto sveta. Motiv očesa pa je v razmerju do vesoljske zavesti še nekaj globljega, bolj bistvenega in ikoničnega. Oko je metonimični simbol vesoljske zavesti, in sicer v tem, da oko predstavlja njen glavni atribut, to je pogled, gledanje, zrenje, ki je prisotno v vseh časih in prostorih, majhnosti in veličini, stvareh in bitjih, a vse to tudi presega.

<sup>12</sup> Irena Novak Popov (1987/88). O vesoljski zavesti, *Slava plus* 2, str. 49.



Andreja Žižek

UDK 821.163.6.09-1:929 Minatti I. :929 Udovič J. :929 Strniša G.

SUMMARY

**THE MOTIF OF THE EYE AND THE POETICS OF FOCALISATION IN THE POETRY OF IVAN MINATTI, JOŽE UDOVIČ, AND GREGOR STRNIŠA**

In the various imaginaries of culture, and of literature in particular, the eye has rich and very diversified symbolic values, meanings, and concretisations. In terms of its scope and weight, it may be a just a motif fragment, its contribution to the poem or collection as a whole comparable to that a colour shade may make to a painting as a whole. It may be a non-central motif, playing a relatively significant role, but it does not play the main role like a main or central motif. Owing to its peculiar characteristics, the motif of the eye, which is usually closely connected with the poetics of focalisation, is in some cases expanded and emphasised in such a way and to such an extent that it passes into another literary category, which is related to the narrator and the narrative perspective. In Minatti's poetry, the eye is a mirror of emotions, feelings, things and impulses. In *The Sun's Eye*, the eye is only a motif fragment or a shade in the vivacity and exuberance of light; it does not belong to man, but is rather a description, a metaphor of the reflection of sunshine in a window or in a river. In Jože Udovič's

poetry, the eye features in all three structures: it is a motif fragment reflecting the feelings or the state of the self; the eye or the lyrical subject's perspective is also a non-central motif where *res extensa* and *res cogitans* meet and become one. In the collections *The Eye* and *Shadow* it is also the main motif, departing from the lyrical subject's perspective and becoming the perspective of someone who remains unmentioned and controls all perspectives, the entire wholeness of the world. In this respect it closely resembles Strniša's motif of the eye, which in his poem »story« *The Eye* goes even further. The eye is a cosmic consciousness, a basis for everything there is, in all times and spaces and even beyond any quantitative and qualitative category. It can see everything, it includes all partial perspectives. With its story qualities, the collection comes very close to prose and this permits us to describe the one speaking in *The Eye* using a narratological term. The narrator is impersonal and omniscient, and identical with the cosmic consciousness, which is the eye.



## Učenec – računalnik – učitelj

**P**o napovedih nekaterih znanstvenikov naj bi se šole v prihodnjih desetletjih spremenile bolj, kot so se v preteklih stoletjih, odkar so odprte za tiskane knjige. Te spremembe bo omogočil razvoj novih tehnologij, zlasti računalnik, video in satelitski prenosi informacij.

Lahko rečemo, da je računalnik dejansko že prodrl na vsa področja človekovega delovanja, postal je praktično del vsakdana, del splošne izobrazbe.

Tako je tudi pri pouku — je že dober učiteljev pomočnik in učenčev sodelavec. V osnovnih šolah se ob njem učenci učijo, v srednjih šolah ga uporabljajo kot orodje za bodoči poklic, na visokih šolah pa pomaga študentom pri raziskovalnem delu.

Kot je mogoče ugotoviti, je čedalje več zanimanja za izobraževanje na vseh nivojih. Če razmišljamo po Maslowu, je prav potreba po osebnostnem razvoju postavljena na najvišje mesto. Tako lahko sklepamo, da je znanje vse pomembnejše za najširši krog ljudi. Pri tem se je potrebno zavedati, da jih pri usmerjanju vodita kakovost znanja in čas, ki ga potrebujejo za usvojitve kakovostnih informacij. To pa je mogoče doseči le s kakovostnim izobraževanjem: ob ustvarjalnem strokovnjaku (učitelju) se učenci učijo v ustreznih pogojih dela in z različno učno tehnologijo. Tako se zdi, da je informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) kot ustvarjena za te namene, saj omogoča

- s svojo večpredstavnostjo lažjo zaznavo,
- trajnejše pomnjenje,
- interaktivne aplikacije za uporabo naučenega,
- s simulacijami pridobiti izkušnje in sposobnost vrednotenja.

Prihajajo pa tudi že uradne pobude za uvajanje IKT v sam učni proces (učni načrt ...) in delovni načrti za uporabo IKT, ki so oblikovani na lokalnem, nacionalnem in evropskem nivoju (Ro ...). Pri tem je poudarjeno, da ni cilj vlagati v IKT in izobrazbo samo zaradi IKT, ampak naj IKT resnično izboljša poučevanje in učenje.

Lahko se zgledujemo npr. po Dancih, ki pospešeno uvajajo IKT v šole in ki, tako kot naš novi učni načrt, poudarjajo

- sam proces bolj kot izdelek,
- premik iz razvoja vsebin v razvoj prakse,
- tekst bolj kot kontekst,
- učiteljevo izobraževanje, ki naj bo podprto z objavo in analizo modelov »dobre prakse« (ta termin smo slišali v Memorandumu vseživljenjskega učenja iz Lisbone na avgustovskih študijskih skupinah) in ki bi bilo s tem spodbuda za razprave, razmišljanja in spremembe v učnem procesu,
- sodelovanje učiteljev pri ocenjevanju obstoječega izobraževalnega gradiva, ta miselna aktivnost namreč lahko oblikuje sam izobraževalni in profesionalni razvoj,
- vlogo učitelja kot sodelavca, graditelja lastnega znanja, ne le kot potrošnika narejene vsebine,

— učitelja kot člana mreže skupnosti, ki razpravlja, sodeluje, povzema, ocenjuje modele, prakso, gradivo.

Glede na rečeno je mogoče sklepati, da nas IKT dejansko prisili sprejeti drugačen koncept učenja in dejstvo, da se učiteljeva vloga spreminja (saj tudi kurikulum predvideva učitelja kot organizatorja dela in učenčevega sodelavca). Takšen način razmišljanja nas vodi k drugačni vzgojno-izobraževalni strategiji, tj. k sodelovalnemu učenju in poučevanju, to pa predvsem poudarja

- pozitivno soodvisnost (jaz potrebujem tebe, ti potrebuješ mene, da doseževa skupno zastavljene cilje),
- odgovornost posameznika (uspešnost skupine je odvisna od uspešnosti posameznika),
- spretnost sodelovanja (prisluhniti ostalim, razreševati konflikte, kritično oceniti idejo, ne pa posameznika ...).

Verjetno je realno pričakovati, da takega poučevanja in učenja ni mogoče uvesti »čez noč«, ampak je za to potreben določen čas. Vsekakor pa je prvi pogoj motivacija posameznika.

Zavedati se je torej potrebno, da ne gre za spremenjen odnos samo med učitelji in dijaki, ampak tudi med učitelji samimi. Če smo do sedaj bolj delovali v smislu individualizma in tekmovalnosti, sodelovalna strategija tega gotovo ne prenese, kot tudi ne nekega nevtralizma, ampak odnos, ki teži k sožitju in pri katerem imajo vsi partnerji korist. Tako je smiselno, da je delovni vložek dogovorjen vnaprej, da se spoštujejo nasveti, želje ... in da se praksa tudi izvaja glede na dogovor.

K sožitju v sklopu rednega pouka vodi le delo s celimi razredi, kjer pri izbiri teme sodelujejo vsi udeleženci. V tem primeru lahko vsak opravi svoje dolžnosti, dijaki delajo po enakih merilih ..., skratka, mogoče je kakovostno izvesti nov način učenja in poučevanja. Kot vzorec si oglejmo praktični primer.

Zamisel, da bi s kolegico pripravili skupni projekt in vanj vključili dijake dveh različnih šol, je v naju zorela kar nekaj časa.

Seveda sva želeli pripraviti projekt, v katerem bi dijaki z veseljem sodelovali, ob delu uživali ter snov usvojili na zanimiv, enkrat in trajen način. Vse to pa sva lahko dosegli le tako, da sva izbrali delovno orodje, ki je dijakom zelo blizu in o njem prav gotovo vedo več kot medve — računalnik.

Pri tem sva seveda sledili v novem učnem načrtu predpisanim funkcionalnim in izobraževalnim ciljem. Naj jih naštejeva le nekaj:

- interpretacija besedila ter uporaba literarnoteoretskih pojmov ob razlagi;
- primerjanje, razvrščanje in vrednotenje besedila;
- ustvarjalno delo in pisanje:
  - dijaki so posneli in zmontirali film;
  - izdelali so risanke;
  - sestavili so različne tematske križanke;
  - pisali so aforizme;
  - pisali so eseje, jih analizirali ter vrednotili;
  - novelo so brali v tujem jeziku in prevod primerjali z izvirnikom (poimenovanje oseb, krajev, socialna in družbena pripadnost posameznika ...).

Pri skupnem delu naju je s kolegico vodila misel, ovreči prepričanje tistih, ki trdijo, da slovenski gimnazijci berejo zelo malo ali skoraj nič. Iz lastnih izkušenj namreč meniva, da dijaki veliko berejo: resda pogosteje posegajo po strokovni literaturi in literaturi, povezani z njihovo osebnostjo, manj pa po umetniški. Cilj, ki sva si ga pri delu zastavili, je bil, vzbuditi v dijakih radovednost in zanimanje tudi za branje umetniške literature.

Raziskava Savine Zwitter o branju slovenskih gimnazijcev kaže, da dijake za branje premalo motiviramo. Zgodi se celo, da prepogosto prehitro ovrednotimo njihovo nerazumevanje besedila, s tem pa v dijakih na neki način vzbudimo odpor do branja obveznih besedil. V pogovorih, pa tudi pri samem delu sva spoznali, da dijaki resnično potrebujejo pravo spodbudo za branje in prijatelja, s katerim bi se lahko pogovorili o prebranem.

Tako sva se odločili, da s pomočjo novih didaktičnih pristopov in sodobne tehnologije ustrezno željam svojih dijakov in eno od obveznih domačih branj, novelo TANTADRUJ, analizirava na sodoben in za dijake privlačen način.

Novelo sva namreč obravnavali v sodelovanju dveh šol — s pomočjo interneta, in sicer preko sistema IRC ter elektronske pošte. Prek interneta so bile dijakom dane možnosti za medsebojno komuniciranje (to je omogočil sistem IRC), obenem pa so imeli tudi možnost kritičnega ocenjevanja že obstoječega gradiva o analiziranem domačem branju na različnih spletnih straneh.

Sedaj pa si oglejmo, kako je potekalo naše delo in katere dejavnosti sva vključili vanj.

## Predvideni potek dela

Pred branjem novele dijaki obeh šol dobijo vprašanja, na katera odgovarjajo med branjem.

1. Razloži naslov novele.
2. Opiši Tantadrujevo zunanost in označi njegov značaj.
3. Česa si Tantadruj želi? Zakaj?
4. Kdo ga odvrta od te želje? Zakaj?
5. Kakšen simboličen pomen ima Tantadrujevo nabiranje zvoncev?
6. Naštej vse posebneže v noveli in jih označi.
7. Kako delujejo ideje norčkov na vaščane? Utemelji.
8. Na kakšen način so norčki smešni? So tudi tragični? Utemelji.
9. Kdo norčke doživlja drugače kot večina? Zakaj?
10. Katera dva svetova sta prikazana v noveli? Razloži.
11. Kakšni so vaščani? So tudi oni komični?
12. Komu so podobni župniki: vaščanom ali norčkom? Utemelji.
13. Katero idejo zastopajo norčki? Pojasni, kdo se še opredeli za to idejo.

## Prva ura v računalniški učilnici

Vsak dijak svoje odgovore posreduje po internetu dijakom druge šole. Zatem se dijaki med seboj pogovarjajo o tistih odgovorih, ki se razlikujejo (vsebinsko), in poskušajo najti pravi odgovor.

Sledi povzetek dela prve ure obravnave in napotki za nadaljnjo obravnavo novele.

## Druga ura v računalniški učilnici

Dijaki si ogledajo dva zaigrana posnetka, ki se vsebinsko navezujeta na dogajanje v noveli. Oba zaigrana izseka odigrajo dijaki Gimnazije Ledina (Gimnazija Novo mesto na videokaseti po pošti prejme oba posnetka).

Prvi zaigrani izsek: Tantadrujevo otroštvo.

Drugi zaigrani izsek: Tantadruj išče možnosti za smrt.

Po gledanju zaigranih izsekov iz novele dijaki Gimnazije Ledina zastavljajo vprašanja dijakom v Novo mesto, ti pa jim seveda takoj nato odgovarjajo. S kolegico sva že pred začetkom dela

dogovorjeni, da dijake opozoriva, naj se vprašanja in odgovori res navezujejo na gledane izseke (Tantadrujev pogled na življenje in smrt ter na svet, v katerem živi).

## Predvidena vprašanja dijakov

- Odlomka umestite v celotno dogajanje.
- Poimenujte Tantadrujevo največjo željo.
- Ali bi lahko rekli, da smrt Tantadruju predstavlja neko vrednoto? Utemeljite.
- Se strinjate z mnenjem, da vsak posameznik sam odloča o tem, kaj bo storil s svojim življenjem? Pojasnite, kako daleč sega svoboda odločanja o življenju in smrti.
- Kakšen je odnos ljudi in župnika do Tantadruja in njegovega iskanja?
- Je bila v zaigranih odlomkih opazna tudi ironija? Kje? Utemeljite.
- Kakšno je župnikovo mnenje o življenju in smrti? Zakaj je takšno?
- Če ste opazovali Tantadruja in njegovo obnašanje v odlomku, ko župnik zavrne njegovo trenutno rešitev, ste gotovo nekaj opazili. Pojasnite kaj in utemeljite, zakaj se Tantadruj tako obnaša.

## Sinteza

Najprej sledi pogovor o pretekli obravnavi in problemsko zastavljenih vprašanjih in odgovorih dijakov.

Če dijakom med samim pogovorom po internetu ne uspe ugotoviti, da se oba zaigrana odlomka navezujeta na bivanjsko problematiko, zastaviva vprašanja, s pomočjo katerih lahko dijaki sintetizirajo pridobljene informacije, npr. glede na prejšnje odgovore razložite, kaj pomeni izraz **eksistencialna prvina** ter iz vsebine novele Tantadruj navedite štiri značilnosti.

## Tretja ura v računalniški učilnici

Dijaki si najprej ogledajo dva odlomka iz celovečernega filma o Tantadruju, to sta

- 1) Peregrin poje Tantadrujevo pesem,
- 2) nočni pokop Tantadruja in župnikov odziv na nočni dogodek.

Dijaki komentirajo temi predvajanih odlomkov. Sledi zastavljanje vprašanj in odgovarjanje ter primerjava odgovorov. Takoj zatem postaviva vprašanja, na katera vsak dijak takoj odgovori. Sledi analiza odgovorov.

## Učiteljeva usmerjena vprašanja

- V prikazanem odlomku izpostavi tebi najbolj fantastičen element ter svojo izbiro utemelji.
- Katera barva izstopa, ko nastopijo župniki? Utemelji.
- Kakšen vtis se ustvarja ob tej barvi? Bi lahko rekli, da omenjena barva prinaša nove simbolne pomeni?
- V odlomku poiščite groteskne motive ter jih natančno razložite.

## Sinteza

Pogovor o preteklih obravnavah ter ugotovitve, da smo do sedaj v Tantadruju našli že eksistencialne prvine, v katerih je veliko kontrastov, pa tudi ironije, ter fantastične prvine, znotraj teh pa je veliko grotesknega, včasih pa najdemo tudi simbole.



Dijaki sami ugotovijo, da se v Tantadrujevi pesmi kaže nekaj realističnega, saj govori o soncu in mrazu in na tem mestu prehaja v kontrast, obenem pa je to simbol za sodobni svet (pisatelj je kot otrok pesem poslušal, da bi se kratkočasil in se veselil, odrasel pa ob pesmi čuti bolečino, torej žalost, trpljenje in odrešitev iz stisk).

Glede na dejstva, da dijaki do takšnih zaključkov pridejo preko natančnih obravnav že predelanih vsebin v šoli, **realistične prvine** v noveli natančno, samostojno predelajo doma.

Vsak dijak izbere poljuben odlomek iz novele (dolga 1,5 do 2 strani) in v njem analizira slog ter realistične prvine.

## Četrta ura v računalniški učilnici

Vsak dijak svojo nalogo natančno predstavi — iz besedila izloči realistične prvine, če pa v besedilu nastopajo tudi fantastične in eksistencialne prvine, analizira tudi te.

Na slogovni ravni dijaki sami opazijo, da se prepletajo tradicionalne in moderne literarne prvine (primer: preskoki iz preteklosti v sedanost — nehotni spomin ...).

Dijaki ves čas medsebojno potrjujejo razumevanje besedil z vprašanji in utemeljevanji lastnih stališč preko interneta.

## Peta ura v računalniški učilnici

Dijaki si DB o Tantadruju ogledajo na internetu na naslovu <http://solajenora.krneki.org>. Če na tej ali še na kateri drugi strani nastopa več verzij obravnave DB Tantadruj, se dijaki razdelijo v skupine in vsaka skupina kritično vrednoti predstavljeno DB na posamezni domači strani.

Za domačo nalogo dijaki napišejo ali kritični komentar analiziranih informacij DB na internetu ali razpravljalni ali interpretativni esej. Pri kritičnem komentarju analizirajo,

- kaj so opazovali (vsebino, osebe, teme, motive, eksistencialne prvine, realistične prvine ...),
- s kakšnim namenom so poimenovano opazovali in vrednotili,
- kaj pozitivnega so našli v danih podatkih DB na internetu,
- česa (katerih podatkov) ni, kaj bi sami dodali,
- lahko zaupamo vsem informacijam o DB, ki se pojavijo na internetu, ali je bolje, da knjigo najprej preberejo sami, kritično se opredelijo,
- oblikujejo lastno mnenje o tem, kaj nam danes nudi razvoj tehnike in ali res lahko vse tehnične iznajdbe uspešno izkoristimo za olajšavo lastnega dela.

## Šesta ura v računalniški učilnici

Dijaki si izmenjajo svoje naloge, ki jih tudi vrednotijo, opozarjajo na morebitne napake, iščejo najboljšo nalogo ...

Lahko izdelajo nekaj križank in rebusov ter pripravijo kviz iz poznavanja Kosmačevega življenja in ustvarjanja.

Po obravnavi dijaki izdelajo spletno stran, s katero sodelujejo v okviru mednarodnega projekta The global schoolhouse (<http://www.gsn.org/>) za najboljšo spletno stran za učno snov.

Na koncu te ure narediva anketo, kaj menijo dijaki o obravnavi DB s pomočjo interneta ter sodelovanja med šolami, kaj bi se dalo izboljšati, česa je bilo v obravnavi preveč/premalo ...

Rezultate ankete upošteva pri nadaljnjem delu.



# Frazeologija 1997–2001

**P**rispevek je rezultat štirinajst dnevnega intenzivnega študija v knjižnicah na Dunaju. Moj namen je bil, sestaviti bibliografijo del iz frazeologije od leta 1997 naprej in vsaj v grobem ugotoviti, kakšno je trenutno stanje v evropski frazeologiji.<sup>1</sup> Ta prispevek je torej dvodelen. V prvem delu podajam nekaj ugotovitev v zvezi s trenutnim stanjem v frazeologiji, v glavnem pa navajam dela, iz katerih se lahko poučimo o posameznih frazeoloških temah. Drugi del je bibliografija, kjer so navedeni le tuji prispevki, kajti za slovensko frazeologijo bibliografija že obstaja (Keber, 2000).<sup>2</sup>

Že pri površnem pregledu gradiva lahko ugotovimo, da frazeologija trenutno zajema zelo široko področje raziskovanja, od frazeografije, kontrastivne frazeologije, kognitivne frazeologije, psiholingvistike, frazeodidaktike do jezikovne slike sveta in kulturologije (o posameznih področjih bo govor v nadaljevanju). Tudi vsebinsko se obravnavajo različne skupine frazemov, npr. s sestavinami, ki so poimenovanja za barve, števila, dele telesa, živali ipd., in s sestavinami ali pomenom, vezanimi na človekovo dejavnost, čustva ipd., pri čemer je v zadnjih letih poudarek na metaforični in simbolni motiviranosti frazemov (*metaphorisch/symbolisch bedingte Motiviertheit*) (Dobrovol'skij, 1997a: 117–127; glej še Burger, 1998: 81–99) ter na nacionalno-kulturni specifičnosti frazemov (prispevki v zbornikih *Frazeologija v kontekste kul'ture*, 1999 in *Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern*, 1999).

Frazeologi so danes tudi mednarodno povezani, npr. v Evropskem društvu za frazeologijo, ki pod skupnim naslovom *Europhras*<sup>3</sup> od leta 1988 izdaja zbornike z mednarodnih srečanj, ki jih organizira).

Frazeologija (*nem. Phraseologie, rus. frazeologija, angl. phraseology*) je hkrati jezikoslovna disciplina (enota tako leksikalne kot skladenjske ravnine) in fond frazeoloških enot (govorimo o frazeologiji nekega jezika). V ruski in nemški literaturi se za osnovno enoto uporabljajo izrazi s korenem *fraz-*, v zadnjih letih glede na teoretično podkrepljene raziskave vodilnih frazeologov prevladujeta *nem. Phraseologismus* (tako Burger, Fleischer, Eismann idr.) in *rus. frazeologizm* (Telija in drugi ruski frazeologi). Pod vplivom ruskih raziskav se tudi v angleški literaturi uporabljajo izrazi *phraseological unit* (Gläser, 1998), drugače pa tudi *word-combination* (Cowie, 1998a, Altenberg, 1998), *phrasal lexems* za tisto, kar so v anglo-ameriški tradiciji *phrases* ali *idioms* (Moon, 1998b) idr. Poenotenje poimenovanja je med drugim najbrž posledica mednarodnega sodelovanja z namenom izmenjave izkušenj, ki se je v zadnjem času zelo razširilo, na kar kažejo številni zborniki s prispevki raziskovalcev iz različnih držav oz. jezikovnih področij. Tako v nemški in ruski kot v angleški literaturi se izraz »idiomatični« uporabljaja za eno od možnih lastnosti enot frazeologije, a pri tem

<sup>1</sup> Tako bibliografija kot ugotovitve so na eni strani omejene na dela, ki so dostopna v Ljubljani in na Dunaju, na drugi strani pa na jezik prispevkov (angleščina, nemščina, ruščina).

<sup>2</sup> Od mlajših slovenskih prispevkov velja omeniti predvsem prvi slovenski frazeološki zbornik, kjer so objavljeni prispevki predavateljev s Frazeološkega popoldneva, ki je bilo 15. 3. 2000 na Filozofski fakulteti v Ljubljani. (Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika. Skripta 5 (2001). Ur. E. Kržišnik. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete.)

<sup>3</sup> *Europhras* 88 (1989) — ur. G. Gréciano, *Europhras* 90 (1991) — ur. C. Palm, *Europhras* 92 (1994) — ur. B. Sandig, *Europhras* 95 (1998) — ur. W. Eismann.

»idiomatičnost« ni omejena le na frazeologijo (je tudi možna lastnost besed in morfemov). (Glej npr. Fleischer, 1997, Burger, 1998, Keil, 1997.)

Tudi glede tega, kaj spada v frazeologijo, si raziskovalci niso enotni, se pa vsi zavedajo te neenotnosti, ki je v glavnem posledica (ne) vključevanja mejnih oz. problematičnih primerov v frazeologijo. Še vedno je tudi prisotna delitev na frazeologijo v ožjem in širšem smislu. (Glej Burger, 1998.) Ruski frazeologi, ki jim sledijo tudi nemški, danes govorijo o »strukturno-semantični mešani klasifikaciji« (*struktursemantische Mischklassifikation*), ki upošteva morfosintaktične in semantične kriterije (Eismann, 1999a: 329). Na splošno pa je zanimanje sodobnih frazeologov (predvsem ruskih) prešlo od sistemsko-klasifikacijskega pristopa v druge sfere, tj. funkcioniranje frazemov v besedilu, na njihove pomenske razsežnosti (npr. kompleksnost pomena, večpomenskost, sopomenskost, protipomenskost), na kar kažejo prispevki v zbornikih iz zadnjih let, v katerih so pogosto podane razširjene analize posameznih frazemov ali skupin frazemov. (Glej zbornike *Slovo vo vremeni i prostranstve*, 2000, *Frazeologija v kontekste kul'tury*, 1999.) V zvezi s sistemskim pristopom oz. s klasifikacijo frazemov glej Jaeger, 1999.

Trenutno se raziskovalci veliko ukvarjajo s kontrastivno frazeologijo. Ta primerjalno raziskuje frazeologije dveh ali več jezikov ali jezikovnih skupin ter določa njihove skupne lastnosti in razlike med njimi. Njena osnovna naloga je določanje ekvivalentnosti med primerjanimi frazemi, in s tem določitev tipologije ekvivalentnosti — v glavnem vsi raziskovalci govorijo vsaj o »popolni enakovrednosti, delni enakovrednosti, analognih formah in ničti enakovrednosti« (*totale Äquivalenz, Teiläquivalenz, analogische Formen, Nulläquivalenz*). (Glej Eismann, 1999a: 350–353.) Namesto izraza »analogne forme« se uporabljata tudi izraza »navidezna enakovrednost« in »lažni prijatelji« (*Scheinäquivalenz, Falsche Freunde*) (Segura Garcia, 1998: 173–176). O nalogah in problemih kontrastivne frazeologije v teoriji in praksi (tj. v slovarjih) je govor še v nekaterih posameznih člankih v nekaterih zbornikih (npr. Dobrovol'skij, 1999b).

Zbornik, v celoti posvečen primerjalnim raziskavam evropskih frazeologij, je *Europhras 95*, 1998, v katerem Eismann v uvodnem prispevku analizira glavne probleme kontrastivne frazeologije (predvsem slovanskih jezikov) in dodaja obsežen seznam literature. Kontrastivna frazeologija v tem zborniku med drugim poseže tudi na področje lingvistične kulturologije (rus. *Lingvokulturologija*<sup>4</sup>) — frazemi (in drugi leksemi) so tudi znamenja kulture določene družbe (Telija in Bragina v tem zborniku). V skladu z v zadnjem času aktualnimi antropološkimi in antropocentričnimi raziskavami v frazeologiji (npr. Schemann, 2000) je nekaj prispevkov tudi s področja somatske frazeologije (Čermak, Ėmirova in Mellado v tem zborniku).

Odkar v frazeologiji vse večjo pozornost posvečajo pomenskemu vidiku analize, vse bolj stopa v ospredje pragmatična obravnava frazeologije. Prevladuje mnenje, da je frazeologija odraz specifične slike sveta (rus. *kartina mira*, nem. *Weltbild*, angl. *world-picture*) določene jezikovne skupnosti oz. odraz mentalitete določenega naroda. Pozornost je usmerjena na kulturno-nacionalno specifikko frazemov, odtod pa na konceptualno-ideografsko analizo le-te.<sup>5</sup> (Glej Eismann, 1999a, Dobrovol'skij, 1997a, Telija, 1999, Telija, Bragina, Oparina, Sandomirskaja, 1998.)

Posebna veja leksikografije, ki se ukvarja z metodami in načeli za izdelavo frazeoloških slovarjev in analizira že obstoječe frazeološke slovarje, je frazeografija.<sup>6</sup> V ruski frazeologiji so pomembne raziskave in izsledki Umarhodžajeva (1977, 1983), Bušuja (1979), Karaulova (1981) in Telije (1991) ter zborniki *Frazeologizm* (1987), *Frazeologičeskie slovari* (1990), *Maket* (1991), *Problemy* (1992). (Glej Eismann, 1999a: 347.)

<sup>4</sup> S to tematiko se ukvarjajo (večinoma ruski) raziskovalci v zborniku *Frazeologija v kontekste kul'tury*, 1999.

<sup>5</sup> O tem govori V. N. Telija v knjigi *Russkaja frazeologija* (Moskva, 1996).

<sup>6</sup> Tej tematiki je posvečen tudi zbornik *Skripta 5* (2001), predvsem članki E. Kržišnik (o vsebini frazeološkega slovarja), J. Petermanna (o predstavitvi frazeološkega gradiva) in J. Kebra (o izvoru frazemov).



Pri tem so enojezični slovarji obravnavani drugače kot dvo- ali večjezični, znotraj dvo- ali večjezičnih slovarjev pa je treba razlikovati tudi med aktivnimi, pasivnimi ter kombinacijami obeh. Primer dvojezičnega slovarja je npr. Lister, Klemens, 1999 (slovar angleških idiomov z razlagami v nemščini), primer enojezičnega pa Levin-Steinmann, 1999 (tematski frazeološki slovar ruskega jezika, omejen na individualne lastnosti človeka in njegove socialne karakteristike). Posebno obravnavo zahtevajo »učni slovarji« (nem. *Lehrwörterbuch*, rus. *učebnyj slovar'*), kot je npr. Hessky, Ettinger, 1997.

Slovarska gesla niso nujno razporejena po abecedi (takšna razvrstitev je prevladujoča v slovarjih do 90. let 20. stoletja). Sodobni slovarji imajo slovarska gesla pogosteje razporejena po pomenskih skupinah glede na posamezne sestavine frazema (*Grupierung nach Sachgruppen*), kot so npr. barve, živali, deli telesa, števila, družina, ročno delo, ali pa onomaziološko oz. ideografsko, tj. po pojmi, ki jih pokrivajo pomeni frazemov kot celot (*Grupierung nach Begriffen*), npr. zunanji svet (znotraj tega pa čas, prostor, premikanje, čuti), organski svet (življenje, smrt), človek (kot individuum, v odnosu do sveta in drugih ljudi, kot socialno bitje) — govorimo o onomazioloških slovarjih oz. o slovarjih sopomenk, ki imajo dodane registre z abecednimi seznanji slovarskih gesel. (Glej Eismann, 1999a: 347–350, Burger, 1998: 187–190, Fleischer, 1997a: 233–238.)

Na angleško slovaropisje so v veliki meri vplivale ruske raziskave, tako da v zadnjih letih slovarji nastajajo na podlagi kombiniranja obeh tradicij. Nastajajo pa ločeno slovarji idiomov in slovarji kolokacij. (Glej Cowie, 1998b.)

## Bibliografija

### a) Bibliografije:

Földes, Csaba (1997). *Idiomatik/Phraseologie*. Heidelberg: Groos. (Studienbibliographien Sprachwissenschaft)

Keber, J. (2000). Raziskovanje slovenske frazeologije — sedanje stanje in zasnova frazeološkega slovarja. V: *Jezikoslovni zapiski*, 6. Ljubljana: ZRC SAZU, 81–116.

Mieder, W. (1999). *Sprichwörter, Redensarten — Parömiologie*. Heidelberg: Groos, 1999. (Studienbibliographien Sprachwissenschaft)

Petermann, J. (2000). *Phraseologie der kroatischen Sprache. Literaturverzeichnis (Stand: 6. 3. 2000)*. Habilitations-Projekt.

Spisok pečatnyh trudov V. M. Mokienco (2000). V: *Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letju profesora V. M. Mokienco*. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press, 508–551.

### b) Zborniki:

»Das geht auf keine Kuhhaut« Arbeitsfelder der Phraseologie (1998). Ur.: D. Hartmann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie)

Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich; Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt (1998). Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie)

Frazeologija v kontekste kul'tury (1999). Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki ruskoj kul'tury.

Phraseme im Text. Beiträge aus romanistischer Sicht (1997). Ur.: A. Sabban. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie)

Phraseme in Kontext und Kontrast (1997). Ur.: G. Gréciano. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie)

Phraseme und typisierte Rede (1999). Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (Europäische Studien zur deutschen Sprache)

Phraseologie. Theory, Analysis, and Applications (1998). Ur.: A. P. Cowie. Oxford: Clarendon Press. (Oxford Studies in Lexicography and Lexicology)

Phraseology and Paremiology. International Symposium Europhras 97 (1998). Ur.: P. Īurčo. Bratislava: Akadémia PZ.

- Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60–letiju professora V. M. Mokienko (2000). Ur.: G. A. Lilič, A. K. Birih, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press.
- The F Word [The Complete History of the Word in All its Robust and Various Uses] (1999). Ur.: J. Sheidlower. London: Faber and Faber.
- Wortbildung und Phraseologie (1997). Ur.: R. Wimmer, F.-J. Berens. Tübingen: Narr. (Studien zur deutschen Sprache)
- Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis (1999). Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie)
- c) Monografije:**
- Bárdosi, V., Ettinger, S., Stölting, C. (1998). Redewendungen Französisch — Deutsch. Thematisches Wörter- und Übungsbuch. Tübingen: Francke.
- Berman, L. A. (1997). Proverb Wit & Wisdom. A Treasury of Proverbs, Parodies, Quips, Quotes, Clichés, Catchwords, Epigrams and Aphorisms. New York: Putnam.
- Burger, H. (1998). Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Cheon, M. (1998). Zur Konzeption eines phraseologischen Wörterbuchs für den Fremdsprachler (Am Beispiel Deutsch-Koreanisch). Tübingen: Niemeyer.
- Cornette, J. C. (1997). Proverbs and proverbial expressions in the German works of Martin Luther. Bern, Wien: Lang. (Sprichwörterforschung)
- Davidou, A. (1998). Kontrastive Untersuchungen zur griechischen und deutschen Phraseologie mit einem zweisprachigen Lexikon somatischer Phraseologismen. Erlangen: Palm & Enke. (Erlanger Studien)
- Dietz, H.-U. (1999). Rhetorik in der Phraseologie. Zur Bedeutung rhetorischer Stilelemente im idiomatischen Wortschatz des Deutschen. Tübingen: Niemeyer. (Reihe Germanistische Linguistik)
- Dobrovolskij, D. (1997a). Idiome im mentalen Lexikon. Ziele und Methoden der kognitivbasierten Phraseologieforschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Elspass, S. (1998). Phraseologie in der politischen Rede. Untersuchungen zur Verwendung von Phraseologismen, phraseologischen Modifikationen und Verstößen gegen die phraseologische Norm in ausgewählten Bundestagsdebatten. Opladen: Westdt. Verl.
- Fleischer, W. (1997a). Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Hossbach, S. (1997). Zur Redewiederaufnahme im Diskurs. Münster: LIT-Verl. (Romanistische Linguistik)
- Jaeger, L. (1999). The Nature of Idioms. A Systematic Approach. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt a. M., New York, Wien: Lang.
- Kampl, B. (1999). Phraseolexeme in der Jugendsprache. Eine empirische Untersuchung zum jugendlichen Sprachgebrauch von Sprichwörtern und sprichwörtlichen Redensarten, durchgeführt an vier Gymnasien in Wien und Niederösterreich. Diplomarbeit. Wien.
- Keil, M. (1997). Wort für Wort. Repräsentation und Verarbeitung verbaler Phraseologismen (Phraseo-Lex). Tübingen: Niemeyer.
- Krätzschmar, A. (1998). Modifizierte Phraseolexeme und Sprichwörter. Ihre textgebundene Verwendung am Beispiel italienischer Zeitungen und Zeitschriften. Heidelberg: Groos. (Sammlung Groos)
- Lister, R., Veth, K. (1999). Idioms in Griff. Phrasal Verbs, Redewendungen und Metaphern nach Situation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Lüger, H. H. (1999). Satzwertige Phraseologismen. Eine pragmalinguistische Untersuchung. Wien: Edition Praesens.
- Martinelli Stelzer, L. (1997). Literatursprache. Deutsch — Italienisch, Italienisch — Deutsch; Phraseologie. Trento: Ed. Innocenti.
- Matisoff, J. A. (2000). Blessings, curses, hopes and fears. Psycho-ostensive expressions in Yiddish. Stanford: Stanford University Press.

- Mitrache, L. (1999). Intertextualität und Phraseologie in den drei Versionen der »Panne« von Friedrich Dürrenmatt. Aspekte von Groteske und Ironie. Uppsala: Univ. (Studia Germanistica Upsaliensia)
- Moon, R. (1998a). Fixed Expressions and Idioms in English. A Corpus-Based Approach. Oxford: Clarendon Press. (Oxford Studies in Lexicography and Lexicology)
- Murav'ev, V. (1999). Moskovskie slova i slovečki. Proishozhdenie moskovskih poslovic, pogovorok, rečenij, pesen, toponimika moskovskih ulic, ploščadej i pereulkov. Moskva: Izograf.
- Oelmack, R. (1997). Analyse von Phraseologismen in der Werbersprache. Diplomarbeit. Wien.
- Peyerl, E. (1998). »Das liegt mir stagelgrün auf!« Phraseologismen der gesprochenen Sprache in Wien, Niederösterreich, Oberösterreich und Burgenland in dreißig alltäglichen Redesituationen. Diplomarbeit. Wien.
- Pohlke, R. (2000). Das wissen nur die Götter. Deutschen Redensarten aus dem Griechischen. Düsseldorf, Zürich: Artemis und Winkler.
- Sabban, A. (1998). Okkasionelle Variationen sprachlicher Schematismen. Eine Analyse französischer und deutscher Presse- und Werbetexte. Tübingen: Narr. (Romanica Monacensia)
- Schäfer, H. (1998). Biblische Redensarten und Sprichwörter. 3000 Fundstellen aus der Lutherbibel. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Schemann, H. (2000). Idiomatik und Anthropologie. »Bild« und »Bedeutung« in linguistischer, sprachgenetischer und philosophischer Perspektive. Hildesheim, Zürich, New York: Olms. (Germanistische Linguistik Monographien)
- Schnirch, V. (2000). Gegenüberstellung von körperbezogenen sprichwörtlichen Redensarten im kroatischen und deutschen Sprachgebrauch. Diplomarbeit. Wien.
- Schroth, S. (1997). »Ich muß mal!« Ein Lese- und Lernbuch zu 73 Redensarten. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. (Materialien Deutsch als Fremdsprache)
- Segura García, B. (1998). Kontrastive Idiomatik: Deutsch — Spanisch. Eine textuelle Untersuchung von Idiomem anhand literarischer Werke und ihrer Übersetzungsprobleme. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang.
- Staden, C. von (1997). »See you later, alligator!« Sprachgewandt mit animalischen Idioms. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stankowski, M. (1999). Einen Türken bauen. Geschichten über Alltagsrituale und Redensarten. Lohrbach: Pieper und the Grüne Kraft MedienXperimente.
- Weickert, R. (1997). Die Behandlung von Phraseologismen in ausgewählten Sprachlehren von Ickelsamer bis ins 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur historischen Phraseologie. Hamburg: Kovac. (Philologia)
- Willmann, J. M. (1998). Charakteristika der Phraseologie eines mehrsprachigen Gebietes — dargestellt am Beispiel Südtirols. Diplomarbeit. Wien.
- Wutte, J. (1998). Raba frazeologemov v slovenskem tisku v Avstriji od januarja do marca 1994 = Der Gebrauch von Phraseolexemen in der slowenischen Presse in Österreich von Jänner bis März 1994. Diplomarbeit. Wien.

### č) Slovarji:

- Birih, A. K., Mokienco, V. M., Stepanova, L. I. (1997). Slovar' frazeologičeskikh sinonimov ruskogo jazyka. Rostov na Donu.
- Birih, A. K., Mokienco, V. M., Stepanova, L. I. (1998). Slovar' ruskoj frazeologii. Istoriko-etimologičeskij spravočnik. Sankt Peterburg: Folio-Press.
- Cvilling, M. J. (1997). Russko-nemeckij, nemecko-ruskij slovar' poslovic i pogovorok. Russisch-deutsches, deutsch-russisches Wörterbuch Sprichwörter, sprichwörtliche Redensarten. Moskau: ETS-Verl.
- Czochralski, J., Ludwig, K.-D. (1999). Słownik frazeologiczny niemiecko-polski. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Dobrovol'skij, D. O. (1997b). Nemecko-ruskij slovar' žyvyh idiom. Okolo 1000 idiom. Moskva: Metatekst.
- Drosdowski, G. (1998). Duden — Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik; nach den Regeln der neuen deutschen Rechtschreibung [mehr als 10000 feste Wendungen, Redensarten und Sprichwörter mit Bedeutungserklärungen, Anwendungsbeispielen, Quellenbelegen und Erläuterung der Herkunft].



- Hessky, R., Ettinger, S. (1997). Deutsche Redewendungen: ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Tübingen: Narr. (Narr Studienbücher)
- Jarancev, R. I. (1997). Russkaja frazeologija. Slovar' — spravočnik; okolo 1500 frazeologizmov. Moskva: Russkij jazyk.
- Köster, R. (1999). Duden — Redensarten. Herkunft und Bedeutung. Mannheim, Wien: Dudenverl.
- Levin-Steinmann, A. (1999). Thematisches phraseologisches Wörterbuch der russischen Sprache. Beschreibung und Charakterisierung des Menschen = Tematičeskij frazeologičeskij slovar' russkogo jazyka (opisanie i harakteristika čeloveka). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Melerovič, A. M., Mokienko, V. M. (1997). Frazeologizmy v ruskoj reči. Slovar'. Moskva: Russkie slovari.

#### d) Članki:

- Aksamitau, A. (1998). Zu einem Mikrofeld phraseologischer Einheiten der weißrussischen Sprache im Vergleich mit ihren deutschen und englischen Entsprechungen. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 31–41.
- Altenberg, B. (1998). On the Phraseology of Spoken English: The Evidence of Recurrent Word-Combinations. V: Phraseologie. Theory, Analysis, and Applications. Ur.: A. P. Cowie. Oxford: Clarendon Press. (Oxford Studies in Lexicography and Lexicology), 101–122.
- Augst, G. (1997). Wort — Wortfamilie — Wortfamilienwörterbuch: Zur Konzeption eines neuen Wörterbuchs der deutschen Gegenwartssprache auf der Basis der Wortbildung. V: Wortbildung und Phraseologie. Ur.: R. Wimmer, F.-J. Berens. Tübingen: Narr. (Studien zur deutschen Sprache), 89–114.
- Ballweg, J. (1999). Iznogoud: Das Problem der Übersetzung von Wortspielen in Comics. V: Phraseme und typisierte Rede. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (Europäische Studien zur deutschen Sprache), 213–222.
- Balsliemke, P. (1999). »Der Kunde ist König!« Zur Verwendung von Phraseologismen in der Anzeigenwerbung. V: Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie), 19–46.
- Baur, R. S., Ostermann, T. (1999). Erwerb von Phraseologismen bei Aussiedlern aus Rußland. V: Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie), 47–70.
- Beljanin, V. P. (1999). Frazeologija podroščkov kak jazikovaja subkul'tura. V: Frazeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki ruskoj kul'tury., 114–117.
- Beregovskaja, E. M. (1999). Frazeologizmy argo kak specifičeskij vzgljad na mir. V: Frazeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki ruskoj kul'tury., 108–113.
- Bierich (=Birih), A. (1998). Die Dynamik der Phraseologie im Slavischen. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 43–54.
- Birih, A. (2000). Iz istorii ruskoj idiomatiki. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Birih, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 24–37.
- Bragina, N. (1998). Lexical Collocations: A Dialogue between Language and Culture. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 55–66.
- Bragina, N. G. (1999). Fragment lingvokul'turoložičeskogo leksikona (bazovye ponjatija). V: Frazeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki ruskoj kul'tury., 131–138.
- Bresson, D. (1999). Nominalprädikate: Phraseologismen zwischen freien Verbindungen und Idiomen. V: Phraseme und typisierte Rede. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (Europäische Studien zur deutschen Sprache), 173–186.



- Büchler, M. (1998). Kontrastive Analyse phraseologischer Einheiten mit Tierbezeichnungen im Russischen und Italienischen. V: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 67–78.
- Burger, H. (1997). Phraseologie im Kinder- und Jugendbuch. V: *Wortbildung und Phraseologie*. Ur.: R. Wimmer, F.-J. Berens. Tübingen: Narr. (Studien zur deutschen Sprache), 233–254.
- Burger, H. (1998). Problembereiche einer historischen Phraseologie. V: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 79–108.
- Burger, H. (1999a). Phraseologie in der Presse. V: *Phraseme und typisierte Rede*. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (Europäische Studien zur deutschen Sprache), 77–90.
- Burger, H. (1999b). Phraseologie in Fernsehnachrichten. V: *Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis*. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie), 71–106.
- Bykov, V. B. (2000). Fraera i ženihi. Čiriki i vorob'i. Čaevye i Natschaj! Leksičeskie i frazeologičeskie zaimstvovanija v argo. V: *Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60–letiju professora V. M. Mokenko*. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Birih, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 37–62.
- Chlosta, C. (1998). Sprichwörter im Sprachgebrauch von rußlanddeutschen Aussiedlern. V: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 121–136.
- Cortès, C. (1999). Zu den französischen Funktionsverbgefügen und deren Übersetzung ins Deutsche. Eine kontrastive Korpusanalyse. V: *Phraseme und typisierte Rede*. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (Europäische Studien zur deutschen Sprache), 187–200.
- Cowie, A. P. (1998a). Introduction. V: *Phraseologie. Theory, Analysis, and Applications*. Ur.: A. P. Cowie. Oxford: Clarendon Press. (Oxford Studies in Lexicography and Lexicology), 1–20.
- Cowie, A. P. (1998b). *Phraseological Dictionaries: Some East-West Comparisons*. V: *Phraseologie. Theory, Analysis, and Applications*. Ur.: A. P. Cowie. Oxford: Clarendon Press. (Oxford Studies in Lexicography and Lexicology), 209–228.
- Čdanceva, T. Z. (1999). Kollokacii so slovom »golos« (na materiale ital'janskogo jazyka i bukval'nogo perevoda na russkij). V: *Frazeologija v kontekste kul'tury*. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russkoj kul'tury., 278–284.
- Čermák, F. (1998). Somatic Idioms Revisited. V: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 109–119.
- Delplanque, C. (1999). Der Beitrag der Fachphraseme zur Wissensrepräsentation. V: *Phraseme und typisierte Rede*. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (Europäische Studien zur deutschen Sprache), 101–110.
- Deutschmann, P., Höller, H. (1998). Vom Tratsch im globalen Dorf — Internet und Phrase. V: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 137–150.
- Dobrovol'skij, D. (1998). Zum Verhältnis des Universellen und Einzelsprachspezifischen in der Idiomatik (kognitiv-semantische Aspekte). V: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 151–163.
- Dobrovol'skij, D. (1999a). Haben transformationelle Defekte der Idiomstruktur semantische Ursachen? V: *Phraseme und typisierte Rede*. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (Europäische Studien zur deutschen Sprache), 25–38.
- Dobrovol'skij, D. (1999b). Kontrastive Phraseologie in Theorie und Wörterbuch. V: *Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis*. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie), 107–122.
- Dorošenko, A. V. (1999). Leksiko-frazeologičeskij fragment jazyka birževoj subkul'tury (na materiale anglijskogo jazyka). V: *Frazeologija v kontekste kul'tury*. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russkoj kul'tury., 86–96.

- Đurčo, P. (1998). Experimentelle Untersuchung der individuellen Bedeutung von Phraseologismen. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 165–174.
- Eckert, R. (1998). Besonderheiten der ostbaltischen (litauischen und lettischen) Phraseologie. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 175–190.
- Eckert, R. (2000). Sprichwörter über das Füttern der Hunde vor der Jagd im Slawischen, Baltischen und Deutschen. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 457–468.
- Ehrhard, A. F. (1999). Zur Motiviertheit der Neg-Komponente in negativen Phrasemen: Negierung oder Negation? V: Phraseme und typisierte Rede. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (Europäische Studien zur deutschen Sprache), 39–50.
- Eismann, W. (1998). Einige Probleme und Perspektiven der kontrastiven Phraseologie. Statt einer Einleitung. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 1–30.
- Eismann, W. (1999a). Phraseologie. V: Handbuch der sprachwissenschaftlichen Russistik und ihren Grenzdisziplinen. Ur.: H. Jachnow. Wiesbaden: Harrassowitz. (Slavistische Studienbücher), 321–366.
- Eismann, W. (1999b). Probleme der slawischen historischen Parömiologie. V: Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie), 123–138.
- Eismann, W. (1999c). Russkie frazeologizmy v inozazyčnom tekste. Vyraženie i opisanie obyčaeŭ pri formirovanii stereotipa o »russkih« v opisanih nemeckih putešestvennikov XVI-XVIII vv. V: Frazeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki ruskoj kul'tury., 41–51.
- Eismann, W. (2000). Die Phraseologie, Sigmund Freud und Valerij Mokienko. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 242–265.
- Ěmirova, A. (1998). Kontrastive Analyse somatischer Phraseologie im Russischen und Krimtatarischen. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 191–199.
- Ettinger, S. (1998). Einige Überlegungen zur Phraseodidaktik. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 201–217.
- Fedorov, A. I. (2000). Dialektnaja leksika russkih govorov Sibiri v lingvoetnografičeskom aspekte izučenija. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 195–204.
- Fedosov, O. (2000). Desjat' let »barhatnyh revolucij« v zerkale idiom i metafor. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 400–414.
- Feoktistova, A. B. (1999). Kul'turno značimaja rol' vnutrennej formy idiom s pozicij kogitologii. V: Frazeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki ruskoj kul'tury., 174–179.
- Feyerts, K. (1999). Die Metonymie als konzeptuelles Strukturprinzip: eine kognitivsemantische Analyse deutscher Dummheitsausdrücke. V: Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie), 139–176.
- Fink, Ž. (2000). Hrvatski i ruski frazemi motivirani kartanjem i igraeim kartama. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 205–213.
- Fleischer, W. (1997b). Das Zusammenwirken von Wortbildung und Phraseologisierung in der Entwicklung des Wortschatzes. V: Wortbildung und Phraseologie. Ur.: R. Wimmer, F.-J. Berens. Tübingen: Narr. (Studien zur deutschen Sprache), 9–24.

- Földes, C. (1998). Sprachkontakte in der Phraseologie (am Beispiel des Deutschen als Minderheitensprache). V: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 219–236.
- Fontenelle, T. (1998). Discovering Significant Lexical Functions in Dictionary Entries. V: *Phraseologie. Theory, Analysis, and Applications*. Ur.: A. P. Cowie. Oxford: Clarendon Press. (Oxford Studies in Lexicography and Lexicology), 189–207.
- Gak, V. G. (1998). Probleme der kontrastiven Phraseologie. Biblische Phraseologismen in der russischen und in der französischen Sprache. V: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 237–246.
- Gak, V. G. (1999). Nacional'no-kul'turnaja specifika meronimičeskikh frazeologizmov. V: *Frazeologija v kontekste kul'tury*. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki ruskoj kul'tury., 260–265.
- Gautier, L. (1999). »Aber diesmal werde ich geschrieben werden«. Textsortenspezifischer Phrasengebrauch im diaristischen Schreiben. V: *Phraseme und typisierte Rede*. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (Europäische Studien zur deutschen Sprache), 121–132.
- Gläser, R. (1998). The Stylistic Potential of Phraseological Units in the Light of Genre Analysis. V: *Phraseologie. Theory, Analysis, and Applications*. Ur.: A. P. Cowie. Oxford: Clarendon Press. (Oxford Studies in Lexicography and Lexicology), 125–143.
- Granger, S. (1998). Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae. V: *Phraseologie. Theory, Analysis, and Applications*. Ur.: A. P. Cowie. Oxford: Clarendon Press. (Oxford Studies in Lexicography and Lexicology), 145–160.
- Gréciano, G. (1997). Das hintergründige Idiom. Über die Implikatur als theoretischen Erklärungsansatz für den Idiomgebrauch. V: *Wortbildung und Phraseologie*. Ur.: R. Wimmer, F.-J. Berens. Tübingen: Narr. (Studien zur deutschen Sprache), 45–64.
- Gréciano, G. (1998). Europaphraseologie im Vergleich. V: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 247–262.
- Gréciano, G. (1999). Sprach-, Text- und Weltwissen als Erklärung. V: *Phraseme und typisierte Rede*. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (Europäische Studien zur deutschen Sprache), 1–14.
- Grigor'ev, V. P. (1999). Princip kak »zajazykovoju intertekst«? V: *Frazeologija v kontekste kul'tury*. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki ruskoj kul'tury., 187–191.
- Grzybek, P. (1998). Komparative und interkulturelle Parömiologie — Methodologische Bemerkungen und empirische Befunde. V: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 263–282.
- Grzybek, P. (1999). Empirische Befunde zur Theorie stereotyper Vergleiche. Bosnische Vergleiche auf dem Prüfstand. V: *Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis*. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie), 177–198.
- Grzybek, P. (2000). Zum Status der Untersuchung von Satztlängen in der Sprichwortforschung — Methodologische Vor-Bemerkungen. V: *Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju profesora V. M. Mokienko*. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 430–457.
- Güllich, E. (1997). Routineformeln und Formulierungsroutinen. Ein Beitrag zur Beschreibung zformelhafter Texte. V: *Wortbildung und Phraseologie*. Ur.: R. Wimmer, F.-J. Berens. Tübingen: Narr. (Studien zur deutschen Sprache), 131–176.
- Günther, K. (1998). Zur Begriffsfindung in der Phraseologie: die Termini Lexem, Phrasem, Textem, Phraseotextem. V: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 283–293.
- Hammer, F. (1999). Zur Produktivität phraseologisch gebundener Farbbezeichnungen im Deutschen und Französischen. V: *Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung*



- aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie), 199–218.
- Harras, G. (1997). Fremdes in der deutschen Wortbildung. V: Wortbildung und Phraseologie. Ur.: R. Wimmer, F.-J. Berens. Tübingen: Narr. (Studien zur deutschen Sprache), 115–130.
- Hartmann, D. (1999). Zur Phraseologiebildung mittels metonymischer Prozesse aus der Sicht der kognitiven Linguistik. V: Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie), 219–238.
- Häcki-Buhofer, A. (1997). Phraseologismen im Spracherwerb. V: Wortbildung und Phraseologie. Ur.: R. Wimmer, F.-J. Berens. Tübingen: Narr. (Studien zur deutschen Sprache), 209–232.
- Häcki-Buhofer, A. (1998). Kenntnis- und Gebrauchsunterschiede bei Phraseologismen des Binnendeutschen, des Schweizerhochdeutschen und des Schweizerdeutschen. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 295–313.
- Häcki-Buhofer, A. (1999). Psycholinguistik der Phraseologie. V: Phraseme und typisierte Rede. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (Europäische Studien zur deutschen Sprache), 63–76.
- Hessky, R. (1997). Einige Fragen der Vermittlung von Phraseologie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. V: Wortbildung und Phraseologie. Ur.: R. Wimmer, F.-J. Berens. Tübingen: Narr. (Studien zur deutschen Sprache), 255–262.
- Hessky, R. (1999). Phraseologie: Vermittlungsinstanz zwischen Sprachsystem und Sprachverwendung. V: Phraseme und typisierte Rede. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (Europäische Studien zur deutschen Sprache), 233–241.
- Hessky, R., Iker, B. (1998). Informationen bei Phraseologismen im zweisprachigen Wörterbuch. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 315–326.
- Hlebda, V. (2000). Metaoperatory v tekste i ih osnovnye funkcii. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 415–429.
- Hofmeister, W. (1998). Zur Wirkung des Sprichworts im verbalen Kontext: Skizze eines Modells der transgeneralisierenden parömischen Sinnentfaltung. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 327–335.
- Holzinger, H. J. (1998). Kontrastive Phraseologie und Deutsch als Fremdsprache für Spanischsprechende. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 337–350.
- Hose, S. (1998). Zugehörigkeit und Abgrenzung mittels sprachlicher Klischees. Über die Nachbarschaft von Sorben und Deutschen in der Lausitz. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 351–363.
- Howarth, P. (1998). The Phraseology of Learners' Academic Writing. V: Phraseologie. Theory, Analysis, and Applications. Ur.: A. P. Cowie. Oxford: Clarendon Press. (Oxford Studies in Lexicography and Lexicology), 161–186.
- Hun, B. (1999). Nacional'no-kul'turnaja specifika frazeologizmov v ruskom i kitajskom jazykah. V: Frazeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki ruskoj kul'tury., 305–310.
- Ivčenko, A. (1998). Auffassung und Bewertung der Juden in der slawischen Phraseologie (am Beispiel der ost- und westslawischen Sprachen). V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 365–376.
- Ivčenko, A. A. (2000). Junošeskie vozrastnye iniciativi drevnih slavjan i ih otaženie vo frazeologii. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 70–75.



- Juminova, A. B. (1999). Kul'turoložičeskij aspekt razvitija semantiki idiom polja »smert« v sovremennom ruskom jazyke (po rezul'tatam psiholingvističeskogo eksperimenta). V: Frazеologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki ruskoj kul'tury., 221–226.
- Kabanova, N. M. (2000). Čto naš jazyk? Igra? V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60–letiju professora V. M. Mокienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 290–301.
- Kazakevič, O. A. (1999). O kul'ture naroda, otryžennoj vo frazeologii (na materiale sel'kupskogo jazyka). V: Frazеologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki ruskoj kul'tury., 311–317.
- Kispál, T. (1998). Biblische Sprichwörter im Deutschen und im Ungarischen. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 377–391.
- Kispál, T. (1999). Sprichwörter unter dem Aspekt des Fremdsprachenlerner. V: Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie), 239–248.
- Klimenko, A. P. (1998). Phraseological Binoms in Associative Experiments. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 393–403.
- Kopylenko, M. M. (1998). Principles of the Confrontative Study of Phraseology. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 405–414.
- Korhonen, J. (1997). Deutsche und finnische Phraseologie im Kontrast. V: Wortbildung und Phraseologie. Ur.: R. Wimmer, F.-J. Berens. Tübingen: Narr. (Studien zur deutschen Sprache), 263–270.
- Korhonen, J. (1998). Zur Übersetzung von Verbiidiomen in Kriminalserien. Am Beispiel Deutsch und Finnisch. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 415–430.
- Kostjučuk, L. J. (1998). Russische Phraseologie im Vergleich mit der Idiomatik verwandter und nichtverwandter Sprachen. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 431–438.
- Kostjučuk, L. J. (2000). Esli posmotret' vnimatel'no. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60–letiju professora V. M. Mокienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 88–95.
- Koval', V. I. (2000). Slavjanskije etnofrazemy, osnovannye na »sinonimičnosti« i »antonimičnosti« mifologem. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60–letiju professora V. M. Mокienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 75–87.
- Kovšova, M. L. (1999). »Kak s pisanoj torboj nosit'sja«: principy kognitivno-kul'turoložičeskogo issledovanija idiom. V: Frazеologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki ruskoj kul'tury., 164–173.
- Kozerenko, A. D., Krejdlin, G. E. (1999). Telo kak ob'ekt prirody i telo kak ob'ekt kul'tury (o semantike frazeologizmov, postroennyh na baze žestov). V: Frazеologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki ruskoj kul'tury., 269–277.
- Kozlova, T. V. (1999). »Novye russkie«: ponjatije i diskurs. V: Frazеologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki ruskoj kul'tury., 97–107.
- Krivonogova, M. M. (1999). Nacional'noe svoeobrazie FE različnyh variantov odnogo jazyka (na primere francuzskogo jazyka v Kvebeke i Francii). V: Frazеologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki ruskoj kul'tury., 294–299.
- Kruglikova, L. E. (2000). Sinonimičeskij rjad »glupyj čelovek« v istorii ruskoj jazyka. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60–letiju professora V. M. Mокienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 96–114.
- Kržišnik, E. (1998). Können Phraseme produktiv sein? V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 439–452.

Kuntz, H. (1997). Zum Gebrauch von Phraseologismen in informellen Texten des ausgehenden 19. Jahrhunderts. V: Wortbildung und Phraseologie. Ur.: R. Wimmer, F.-J. Berens. Tübingen: Narr. (Studien zur deutschen Sprache), 177–208.

Lenz, B. (1999). Gramatische Aspekte sprachlicher Formeln. V: Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie), 249–262.

Levin-Steinmann, A. (1998). Phraseologismen im Vergleich am Beispiel von Erzählungen M. M. Zoščenkos und deren Übersetzungen ins Polnische und Deutsche. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 453–465.

Lilić, G. A., Pocepnja, D. M. (2000). Skučat' po-russki (»Skuka smertnaja ...«). V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju profesora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilić, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 114–120.

Mališevskaja, D. Č. (1999). Bazovye koncepty kul'tury v svete gendernogo podhoda (na primere oppozicii »Mužčina / Ženščina«). V: Frazeeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russkoj kul'tury., 180–184.

Marschall, G. R. (1999). Sprachtypische Bauprinzipien von Phrasemen und das Problem der Übersetzung. V: Phraseme und typisierte Rede. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (Europäische Studien zur deutschen Sprache), 201–212.

Maslova, V. A. (1999). Svjaz' mifa i jazyka. V: Frazeeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russkoj kul'tury., 159–163.

Mateši, J. (2000). Frazeeološka antonimija u spjevu »Smrt Smajl-age Čengića« Ivana Mažuranića. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju profesora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilić, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 301–308.

Matulina, Ž. (1998). Sprichwortgebrauch im kroatischen Küstengebiet. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 467–475.

Mel'čuk, I. (1998). Collocations and Lexical Functions. V: Phraseologie. Theory, Analysis, and Applications. Ur.: A. P. Cowie. Oxford: Clarendon Press. (Oxford Studies in Lexicography and Lexicology), 23–53.

Melerovič, A. M., Mokienko, V. M. (1999). Formirovanie i funkcionirovanie frazeologizmov s kul'turno markirovannoj semantikoj v sisteme russkoj reči. V: Frazeeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russkoj kul'tury., 63–68.

Mellado, C. (1998). Eine Analyse des mikrostrukturellen Modellcharakters bei deutschen und spanischen Somatismen. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 477–488.

Menac, A. (1998). Phraseological Antonyms in European Languages. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 489–495.

Mieder, W. (1998). Das Ende des Eisernen Vorhangs: Sprichwörter und politische Karikaturen des kalten Krieges. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 497–521.

Mieder, W. (2000). Sprichwörter sind die Überbleibsel verschollener Aphoristiker. Zu den sprichwörtlichen Aphorismen von Ulrich Erckenbrecht. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju profesora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilić, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 468–489.

Mihajlova, O. A., Jakimenko, N. E. (2000). Kakoj karačun dal duba? V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju profesora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilić, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 120–127.

Mihev, M. J. (1999). Otrazhenie slova »duša« v naivnoj mifologii russkogo jazyka (opyt razmytogo opisanija obraznoj konnotativnoj semantiki). V: Frazeeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russkoj kul'tury., 145–158.

Mitschri, E. (1998). Idiommodelle aus psycholinguistischer Sicht als Voraussetzung für das Erschließen des Gemeinsamen und des Besonderen in den einzelnen Sprachen. V: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 523–534.

Mlacek, J. (1998). Equivalency of Phrasemes and Phraseological Variation. V: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 535–538.

Mlacek, J. (2000). Princip analógie a mokijenkovská opozícia »modelirujemost' — nemodelirujemost'«  
vo frazeológii. V: *Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokieńko*. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 309–319.

Mokieńko, V. M. (1998). Phraseologisierung von Europäismen oder Europäisierung von Phraseologismen? Divergente und konvergente Prozesse in phraseologischen Systemen europäischer Sprachen. V: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 539–555.

Mokieńko, V. M., Nikitina, T. G. (1999). Frazeeologija v kontekste subkul'tury (frazeeologija v žargone i žargon vo frazeológii). V: *Frazeeologija v kontekste kul'tury*. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 80–85.

Moon, R. (1998b). Frequencies and Forms of Phrasal Lexemes in English. V: *Phraseologie. Theory, Analysis, and Applications*. Ur.: A. P. Cowie. Oxford: Clarendon Press. (Oxford Studies in Lexicography and Lexicology), 79–100.

Morozova, V. S. (1999). Simvolika cvetooznačenija pri opisani konceptov emocij v sovremennom arabskom literaturnom jazyke. V: *Frazeeologija v kontekste kul'tury*. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 300–304.

Mrazovič, P. (1998). Phraseologismen als Übersetzungsproblem in literarischen Texten. V: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 557–568.

Muschner, A. (1998). Wenn einem Hören und Sehen vergeht. Inkohärenz durch Phraseologie. V: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 569–582.

Nečiporenko, J. D. (1999). »Soročinskaja jarmarka« i »krasnaja svitka«: bazovyje kul'turnye koncepty kartiny mira Gogolja. V: *Frazeeologija v kontekste kul'tury*. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 192–196.

Nikitina, T. G. (2000). »Pesnja pro beluju kozu« i bryzgi trapecii (frazeeologičeskaja nominacija v profesional'nyh žargonah). V: *Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokieńko*. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 320–330.

Nikitina, T. P. (1999). Ob odnoj iz pričín isčežnovenija obraznyh FE vo francuzskom jazyke. V: *Frazeeologija v kontekste kul'tury*. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 289–293.

Nikolaeva, E. K. (1998). The Reflection of a Polish Mitological Image in Comparative Phraseology. V: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 583–590.

Nikolaeva, E. K., Nikolaev, S. I. (2000). Poľskie poslovicy v russoj zapisi seređiny XVIII veka. V: *Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokieńko*. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 489–498.

Nikolaeva, T. M. (1999). O paralelizme v funkcionirovanii rečevykh kliše i nekotoryh supersegmentnyh modelej. V: *Frazeeologija v kontekste kul'tury*. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 250–259.

Norman, B. J. (2000). Binom N'jutona kak lingvističeskij fenomen. V: *Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokieńko*. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 330–342.

Ohnheiser, I. (1998). Noch einmal zum Verhältnis von Wortbildung und Phraseologie. V: *Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 591–604.

Oparina, E. O. (1999). Leksičeskije kollokacii i ih vnutrifrejmovye modusy. V: *Frazeeologija v kontekste kul'tury*. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 139–144.



- Ortner, L. (1997). Zur angemessenen Berücksichtigung der Semantik im Bereich der deutschen Kompositafor-schung. V: Wortbildung und Phraseologie. Ur.: R. Wimmer, F.-J. Berens. Tübingen: Narr. (Studien zur deutschen Sprache), 25–44.
- Paczolay, G. (1998). European Proverbs. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 605–618.
- Palm Meister, C. (1998). »Unvorgreifliche Gedanken« zur Gelungenheit von lexikalisierten Metaphern. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 619–639.
- Palm Meister, C. (1999). Phraseologie im literarischen Text am Beispiel von Morgenstern, Kafka, Brecht, Thomas Mann und Christa Wolf. V: Phraseme und typisierte Rede. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (Europäische Studien zur deutschen Sprache), 111–120.
- Petermann, J. (1998). Slowenisch-kroatische Phraseologiebeziehungen im Spiegel der Lexikographie. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 641–661.
- Pfandl, H. (1998). Zu Verfahren und Funktion intertextueller Verweise im russischen städtischen Alternativdiskurs. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 663–677.
- Pfandl, H. (2000). »Ne delaj mne žizn' tjaželo!« (»Mach' mir das Leben nicht schwer!«). Nekotorye nabljudenija o sile jazykovyh konceptov v kontakte jazykov. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju profesora V. M. Mokenko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 358–373.
- Piirainen, E. (1998). »Bildspendebereich« — Metapher — metaphorisches Modell. Zu einem Beschreibungsansatz der Phraseologie des westmünsterländischen Dialektes. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 679–692.
- Piirainen, E. (1999). »Das geht durch Mark und Pfennig«. Usualisiertes Wortspiel in der deutschen Phraseologie. V: Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie), 263–282.
- Pilz, K. D. (1998). »Frauenseute und Mannseute sind die besten Menschen'. Frau und Mann im Sprichwort (verschiedener Sprachen). V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 693–708.
- Podjukov, I. A., Tur, S. J. (2000). Frazеологические эксперименты I. Brodskogo. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju profesora V. M. Mokenko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 342–348.
- Postovalova, V. I. (1999). Lingvokul'turologija v svete antropologičeskoj paradigmy (k probleme osnovanij i granic sovremennoj frazeologii). V: Frazеологija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki ruskoj kul'tury., 25–33.
- Pranjković, I. (1998). Phraseologismus und Aphorismus. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 709–717.
- Prêdota, S. (1999). Zur lateinisch-deutsch-polnischen Sprichwörtersammlung von Daniel Gamius. V: Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie), 283–290.
- Proskurjakov, M. R. (2000). Dejstvitel'nost' smysla (k voprosu ob ontologičeskikh svojstvah metafory prostranstva). V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju profesora V. M. Mokenko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 3348–358.
- Reuther, T. (1998). Situationstypen und Kollokationen mit Existenzverben im Deutschen. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 719–730.



- Rjazanovskij, L. M. (2000). K etimologii frazeologizma »Vot gde sobaka zaryta«. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 134–143.
- Rothkegel, A. (1998). Wissensvermittlung durch Mehrwortlexeme. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 731–741.
- Rothkegel, A. (1999). Zur Metaphernfunktion von Phrasemen im Diskurs (Werbe- und Fachtexte). V: Phraseme und typisierte Rede. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (Europäische Studien zur deutschen Sprache), 91–100.
- Samson, G. (1999). Kreative Verwendung und Abwandlung von Phrasemen in Demo-Sprüchen. Textlinguistische und kommunikativ — pragmatische Aspekte. V: Phraseme und typisierte Rede. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (Europäische Studien zur deutschen Sprache), 145–158.
- Sandomirskaja, I. I. (1999). O svoem. Frazeologija i kolektivnaja kul'turnaja identičnost'. V: Frazeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russkoj kul'tury., 121–130.
- Schellbach-Kopra, I. (1998). Zu Ethnonym und Stereotyp in der finnischen Phraseologie. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 743–754.
- Schlicker, I. (1999). »Guten Abend« — Die Sprache der Fernsehnachrichten in Wort und Bild (1983–1997). V: Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie), 291–308.
- Schmale, G. (1999). »Ich bin bei uns in der Stadt in aller Munde!« »So wie Bill Clinton?« — Interaktive Behandlung vorgeformter Sequenzen in ausgewählten Talkshows. V: Phraseme und typisierte Rede. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (Europäische Studien zur deutschen Sprache), 159–172.
- Schmidlin, R. (1999). Standardsprachliche Phraseologismen in mündlichen und schriftlichen Erzählungen von deutschschweizerischen und deutschen Grundschulkindern. V: Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie), 309–326.
- Seliverstova, E. I. (2000). Poslovicy kak sredstvo emocional'nogo rečevogo vozdejstvija. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 499–507.
- Sidorenko, K. P. (2000). Kontaminirovannaja »krylatika«. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 373–382.
- Simon, I. (1999). Über quantitative Auffälligkeiten in den Beständen des Westfälischen Sprichwortarchivs. V: Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie), 327–358.
- Smoljakova, N. A. (2000). K voprosu o vključenii nominativnyh oborotov vo frazeologičeskij slovar' (na primere oborotov, opisывajuščih sibirskie promysly). V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 383–389.
- Sorokin, J. A. (1999). Antropocentrizm vs. antropofilija: dovody v pol'zu vtorogo ponjatija. V: Frazeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russkoj kul'tury., 52–57.
- Suprun, A. (1998). Zur Dravaenopolabischen Phraseologie. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 773–782.
- Stepanova, L. (1998). On the Problem of International Idioms in related Languages. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 765–771.

- Stepanova, L. I. (2000). Nemeckie frazeologičeskie zaimstvovanija v češskom jazyke. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 144–156.
- Stolze, P. (1999). Phraseologismen und Sprichwörter in politischen Karikaturen ausgewählter Tageszeitungen. V: Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie), 359–388.
- Sukalenko, N. I. (1999). O različnoj stepeni sokrytija smyslov kul'turnyh taksonov. V: Frazeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 69–73.
- Suprun, V. I. (2000). Totalitarizm / demokratija i jazyk. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 389–392.
- Šahbieva, M. H. (1999). Struktura formuly poželanija (na materiale nahskih jazykov). V: Frazeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 318–327.
- Šahovskij, V. I., Pančenko, N. N. (1999). Nacional'no-kul'turnaja specifičnost koncepta »obman« vo frazeologičeskom aspekte. V: Frazeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 285–288.
- Šaronov, I. A. (1999). O dopustimyj rezkosti v russkih strategijah vedenija dialoga. V: Frazeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 58–62.
- Šendeleva, E. A. (1999). Polevaja organizacija obraznoj leksiki i frazeologii. V: Frazeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 74–79.
- Škara, D. (1998). On the Structure of the Proverb: the Search for Associative Links. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 755–764.
- Tafel, K. (1999). Zum Zusammenhang zwischen Nationalitätenstereotypen und Geschlechterstereotypen (an russischen und deutschen Beispielen). V: Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Phraseologie und Parömiologie), 389–404.
- Tarasov, E. F. (1999). Jazyk kak sredstvo transljaccii kul'tury. V: Frazeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 34–37.
- Tatar, B. I. (2000). Tarasy na kolesah ili turusy na kolesah? V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 156–166.
- Telija, V. N. (1998). Phraseological Entities as a Language of Culture (Methodological Aspects). V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 783–794.
- Telija, V. N. (1999). Pervoočerednye zadači i metodologičeskie problemy issledovanija frazeologičeskogo sostava jazyka v kontekste kul'tury. V: Frazeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 13–24.
- Telija, V., Bragina, N., Oparina, E., Sandomirskaja, I. (1998). Phraseology as a Language of Culture: Its Role in the Representation of a Cultural Mentality. V: Phraseologie. Theory, Analysis, and Applications. Ur.: A. P. Cowie. Oxford: Clarendon Press. (Oxford Studies in Lexicography and Lexicology), 55–75.
- Til'man, J. D. (1999). »Duša« kak bazovyj kul'turnyj koncept v poezii F. I. Tjutčeva. V: Frazeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 203–212.
- Tolstaja, S. M. (1999). Slavjanskije narodnye predstavlenija o smerti v zerkale frazeologii. V: Frazeologija v kontekste kul'tury. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 229–234.
- Tolstaja, S. M. (2000). »Lito-nakapano«. V: Slovo vo vremeni i prostranstve. K 60-letiju professora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 166–179.
- Toporišič, J. (1998). Zwilling- und ähnliche Strukturen im Slowenischen. V: Europhras 95. Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 795–806.

Tóthné Litovkina, A. (1998). How many and what Proverbs are still Commonly Familiar among Hungarian Children and Adolescents? V: *Europhras* 95. *Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und Kulturelle Vielfalt*. Ur.: W. Eismann. Bochum: Brockmeyer. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie), 807–821.

Trostonikov, M. V. (1999). Transformacija hudožestvennega soznanja v epohu avangarda. V: *Frazeologija v kontekste kul'tury*. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 197–202.

Užčenko, V. D. (2000). Kul'turno-nacional'nyj komponent v ukrajskih frazeoloških edinicah. V: *Slovo vo vremeni i prostranstve*. K 60-letju profesora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 186–195.

Valentin, P. (1999). Unterm Phrasem das Zeichen. V: *Phraseme und typisierte Rede*. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (*Europäische Studien zur deutschen Sprache*), 15–24.

Val'ter, H. (2000). Pomogite! My ne ponimaem russskiju molodež! (K principam sostavlenija russo-nemckogo slovarja molodežnogo žargona). V: *Slovo vo vremeni i prostranstve*. K 60-letju profesora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 234–242.

Vereščagin, E. M. (1999). Mir kak kol'co: iterativnost' kliše v slavjano-russoj gimnografii. V: *Frazeologija v kontekste kul'tury*. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 240–249.

Vinogradova, L. N. (1999). Narodnaja frazeologija, ob'jasnjajuščaja, otkuda berutsja deti. V: *Frazeologija v kontekste kul'tury*. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 235–239.

Volkov, S. Sv., Ermolaeva, J. A. (2000). O semantičeskoj istorii odnogo iz frazeoloških bibleizmov. V: *Slovo vo vremeni i prostranstve*. K 60-letju profesora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 63–70.

Wellmann, H. (1997). Wortbildung im Sprachwandel. V: *Wortbildung und Phraseologie*. Ur.: R. Wimmer, F.-J. Berens. Tübingen: Narr. (*Studien zur deutschen Sprache*), 65–88.

Werner, E. (1999). Bergbau- und Bergmannssprache: Wörter und Wendungen im Wismut-Bergbau. V: *Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern*. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (*Phraseologie und Parömiologie*), 405–420.

Wirf Naro, M. (1999). Phraseme: die deutsch-französischen Beziehungen in zweisprachigen Wörterbüchern des 20. Jahrhunderts. V: *Phraseme und typisierte Rede*. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (*Europäische Studien zur deutschen Sprache*), 223–232.

Wirrer, J. (1999). Phraseologie und Rhetorik. V: *Wörter in Bildern — Bilder in Wörtern*. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis. Ur.: R. S. Baur, C. Chlosta, E. Piirainen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (*Phraseologie und Parömiologie*), 421–448.

Wotjak, B. (1999). Zu textuellen Vernetzungen von Phraseologismen am Beispiel von Sprachwitz. V: *Phraseme und typisierte Rede*. Ur.: N. Fernandez Bravo, I. Behr, C. Rozier. Tübingen: Stauffenburg. (*Europäische Studien zur deutschen Sprache*), 51–62.

Zubova, L. V. (1999). »Zga«: poiski značenija poetami XX veka. V: *Frazeologija v kontekste kul'tury*. Ur.: V. N. Telija. Moskva: Jazyki russoj kul'tury., 213–220.

Zykova, E. I. (2000). Čto že pervično? (o nekotoryh osobennostjah funkcionirovanija krylatyh vyraženij v proizvedenijah V. Vojnoviča). V: *Slovo vo vremeni i prostranstve*. K 60-letju profesora V. M. Mokienko. Ur.: G. A. Lilič, A. K. Biriš, E. K. Nikolaeva. Sankt-Peterburg: Folio-Press., 282–290.

Nataša Domadenik  
Zagorje ob Savi

## Simpozij o retoriki na Filozofski fakulteti v Zagrebu

Oddelek za fonetiko Filozofske fakultete v Zagrebu pripravlja vsaka tri leta v sodelovanju s Hrvaškim filološkim društvom mednarodno znanstveno srečanje z naslovom *Istraživanja govora*. Simpozij, ki je bil že četrti, je potekal od 6. do 8. decembra 2001 na Filozofski fakulteti v Zagrebu. Glavna tema tokratnega znanstvenega srečanja strokovnjakov za govor je bila *retorika*, ob njej pa tudi *splošne fonetske teme*. Simpozij se je začel s kratkim, a zelo zanimivim kulturnim programom, v katerem je nastopil moški zbor Grič s skladbo *Ipaphonia*, ki jo je dirigent in skladatelj (tudi predavatelj na simpoziju) Branko Starc napisal za to priložnost. Posebnost zelo ritmično in tonsko razgibane skladbe je bilo inventivno uglasbljenje glasovnega sistema hrvaškega jezika. Sledila so tri uvodna predavanja: *Joachim Knape* z Inštituta za retoriko v Tübingenu (edina takšna ustanova v Evropi) je predstavil temeljna vprašanja retorične teorije, *Ivo Škarić* s Filozofske fakultete v Zagrebu in *Zdravko Zupančič* iz ljubljanske Šole retorike pa sta govorila o praktični rabi retoričnega znanja.

Organizatorji so program razdelili na 12 tematskih skupin, v katerih sta se obe glavni temi prepletali. Aktivnih udeležencev je bilo toliko (92), da so nekatera predavanja potekala istočasno v različnih prostorih. Retoriko so sodelujoči obravnavali z najrazličnejših zornih kotov: od zgodovine retorike (Platon, Cicero, Vica idr.), teorije retorike, retoričnih figur in stila (evfemizmi, parafraze, prozodemi kot govorne figure itn.), retorike v oglasih, politiki in pravo do analiz različnih znanih govorov (govor Sanjam Martina Luthra Kinga, govor Generali, Hrvatska se ne boji Vlada Gotovca).

Predavatelji so se ukvarjali tudi z govorniško tehniko (neverbalna spremljava govora — geste, mimika, pogled, obnašanje telesa; kako pridobiti pozornost poslušalcev, kako začeti govor, spomin kot govorniška večšina itn.).

Poseben tematski sklop je bil namenjen govorniški izobrazbi in govoru v šoli. Predavatelji so govorili o retoriki v nemškem šolstvu (nekateri šole imajo govorno komunikacijo kot izbirni predmet), o govoru učitelja pri pouku tujega jezika, o pomenu govornega izražanja pri učenju tujega jezika. V tej sekciji sta nastopili tudi dve Slovenki: *Jasmina Markič* z ljubljanske FF in *Katja Podbevšek* z AGRFT. Prva je v predavanju Konferenčno prevajanje in retorika govorila o vplivu retoričnih sposobnosti prevajalca na pravilen prevod govora v ciljni jezik pri konferenčnem prevajanju. Predavateljica pogaša sistematično retorično vzgojo prevajalcev. K. Podbevšek (Glasno interpretativno branje literarnega besedila v pedagoški komunikaciji) pa je predstavila model za pripravo učitelja na glasno interpretativno branje umetnostnega besedila v razredu. Ob upoštevanju novejšega razumevanja pouka književnosti, ki temelji na razvijanju učenčevih recepcijskih sposobnosti, je avtorica želela postaviti teoretične temelje za pripravo na interpretativno branje, ki je bilo do nedavnega prepuščeno učiteljevi intuiciji.

V tematskem sklopu Glas je med drugimi nastopila *Smilja Komar* z ljubljanske FF, ki je predstavila raziskavo o komunikacijski vrednosti glasovnega registra v slovenščini, in sicer je analizirala štiri intervjuje s štirimi politiki. Visok register izraža različno mnenje, srednji strinjanje z določenim mnenjem, nizek se uporablja pri poglobljanju in pojasnjevanju neke nejasne informacije.



Ena od tem je bil tudi umetniški govor. Predavatelji so se ukvarjali z interpretacijo različnih umetnostnih besedil s stališča govora (Matoš, Gogolj, Vučetić), analizirali so stilne postopke in retorične figure v različnih literarnih besedilih, predavateljica z zagrebške igralske akademije je predstavila proces učenja umetniškega govora, slovenska igralka *Majda Grbac* iz MGL pa nastajanje gledališke predstave *Federico* — telesnost besede (Mala scena MGL, 1999), v kateri je interpretacija Lorcove poezije nastajala na čutnem, ne pa na čustvenem nivoju.

Med splošnimi fonetskimi temami sta *Hotimir Tivadar* in *Rastislav Šuštaršič* z ljubljanske FF na kratko predstavila zgodovinski razvoj slovenskega jezika in nekatere probleme sodobnega standardnega pravorečja (izgovor fonemov v in l, naglasno mesto v množinskem veledniku, naglas v prevzetih besedah). Poslušalstvo sta tudi seznanila s slovensko-hrvaškim projektom, ki bo skušal izdelati skupno metodologijo za proučevanje pravorečne problematike.

O vplivu ameriške angleščine na govor in branje angleških besedil pri Slovencih je govorila *Klementina Jurančič Petek* s Pedagoške fakultete v Mariboru. Spraševala se je, zakaj ameriška angleščina velja v naših šolah za deviantno.

Kar nekaj referatov se je ukvarjalo s pravorečnimi problemi hrvaškega jezika (npr. izginjanje rastočega in padajočega naglasa v sodobni hrvaščini), zanimiva je bila predstavitev črnogorskega glasovnega sistema, eden od referentov je analiziral sodobno pesniško zbirko v kajkavskem narečju, s sociolingvističnega stališča so obravnavali narečja, primerjali ruske, ukrajinske in hrvaške foneme itn.

Posebna sekcija je bila namenjena patološkim oblikam govora (govor duševnih bolnikov, učenje tujega jezika pri slušno prizadetih osebah itn.). Tudi na posterjih so prikazali predvsem raziskave v zvezi z nenormalnimi oblikami govora.

Organizatorji so pripravili tudi okroglo mizo z naslovom *Govorništvo v šoli*. Udeležila se je je hrvaška ministrica za šolstvo, profesorji hrvaškega jezika, nekaj gimnazijcev, mentorji retoričnih tečajev in še drugi predstavniki šolstva. Razpravljali so o možnosti za vpeljavo retorike kot rednega predmeta na gimnazije; zdaj je ta predmet izbirni, pa še to samo na nekaterih šolah. Vsi udeleženci so poudarjali, da je zelo pomembno, kdo bo učil retoriko, in vsi so se strinjali, da tega ne morejo zahtevati od profesorjev hrvaščine. Vsi so tudi menili, da bi se morali profesorji vseh predmetov izobraziti v govorništvu. Ministrica je menila, da bo težko uvesti retoriko kot redni predmet, ker imajo na nekaterih gimnazijah že zdaj preveč predmetov (tudi 18), dijaki pa so predlagali, naj bo kak drug predmet izbirni, npr. kemija, saj je za življenje retorika pomembnejša.

Simpozij je zaključil domiselni nastop *Zdravka Zupančiča* iz ljubljanske Šole retorike, ki je v obliki dialoga povzel nekatere podobnosti in razlike med govornikom in igralcem.

---

**Katja Podbevšek**  
*AGRFT v Ljubljani*



Jezik in slovnstvo, Letnik 47, 2001/02, št. 3

Boža Krakar Vogel

UDK 372.882:377(497.4)

### POUK KNJIŽEVNOSTI V POKLICNIH ŠOLAH V SLOVENIJI

Članek prikazuje razliko med poukom književnosti v triletnih poklicnih šolah pred kurikulumno prenovo in po njej. Po njej namreč učni načrti, učbeniki in metode pouka bolj sledijo zmožnostim in interesom učencev bralecev, ki obiskujejo te šole; vseeno pa ohranjajo pouk književnosti kot samostojno predmetno področje, pri katerem se uresničujejo številni cilji, povezani z naravo predmeta. Nova nastajajoča šolska reforma poklicnega izobraževanja bo z reduciranjem predmeta te učencem že prilagojene standarde znižala.

Jezik in slovnstvo, Letnik 47, 2001/02, št. 3

Darija Skubic

UDK 811.163.6:276.3-053.5:8142

### PEDAGOŠKI GOVOR V VRTCU/ŠOLI

Članek je strmen prikaz magistrske naloge Pedagoški govor v vrtcu Darije Skubic, v katerem je avtorica skušala prikazati potek in značilnosti sporazumevanja v vrtcu/šoli (tj. pedagoškega govora) in sicer pri treh skupinah otrok/učencev v starosti od 3 do 4 let in od 6 do 7 let (predšolski — vrtec) in od 7 do 8 let (šolski — 1. razred osnovne šole). Primerjati je želela tako govor vzgojitelja/učitelja kot govor otrok/učencev ter potrditi oz. ovreči hipotezo, da je vzgojiteljev/učiteljev govor količinsko bogat, funkcijsko raznolik in skladenjsko razvit. Otrokov/učencev govor pa pital funkcijsko enovrsten in skladenjsko manj razvit. Zanimalo jo je tudi, ali oz. kako se kaže razvoj govora v vrtcu/šoli v navedenem starostnem obdobju. V teoretičnem delu magistrske naloge je podrobneje razložila temeljne teorētčne pojme, znane iz strokovne literature tujih in domačih strokovnjakov, v članku pa je zaradi lažjega razumevanja predstavljena le analiza govorenega diskurza, znana iz del raziskovalcev A.-B. Stenstroem, M. Coulthard in J. Sinclairja, in sicer še posebej vrste diskurzivnih dejanj. Sledi primerjava rezultatov analize primerjalno po skupinah otrok/učencev. Na koncu so poleg sklepnih ugotovitev navedeni tudi predlogi za možne spremembe oz. izboljšave, ki bi pripomogle k učinkovitejšemu sporazumevanju v vrtcu/šoli.

Jezik in slovnstvo, Letnik 47, 2001/01, št. 3

Andreja Žižek

UDK 821.163.6.09-1:929 Minatti I.

:929 Udovič J. :929 Strniša G.

### MOTIV OČESA IN POETIKA POGLEDA V POEZIJI IVANA MINATTIJA, JOZETA UDOVIČA IN GREGORJA STRNIŠE

Predmet razprave je sopostavitev treh zbirk treh pesnikov sodobne slovenske povojne lirike, ki jih raziskujemo v enem segmentu, to je motivu očesa in poetiki pogleda. Motiv očesa je pri mnogih sodobnih pesnikih nespregljivo prisoten in zelo različno realiziran. Za interpretacijo smo izmed pesniških zbirk, ki imajo motiv očesa nakazan že v naslovu, izbrali pesniško zbirko Gregorja Strniše *Oko* iz leta 1974, pesniško zbirko *Oko in senca* iz leta 1982 Jožeta Udoviča in pesniški cikel *Oko sonca* Ivana Minattija, ki je bil objavljen v antologiji *Prisluškujem tistini v sebi* leta 1984. V poeziji obravnavanih avtorjev se motiv očesa pojavlja v različnem obsegu in obliki; pri vseh treh v kontinuiranem loku, ki doseže svoj zenit v tistih zbirkah, ki nosijo oko v naslovu.

Jezik in slovnstvo, Vol. XLVII (2001/02), No. 3

Darja Skubic UDK 811.163.6:276.3:053.5:81'42

### **PEDAGOGICAL LANGUAGE IN PRESCHOOL AND SCHOOL INSTITUTIONS**

The paper is based on the author's M.A. thesis, in which she explored the course and characteristics of communication in classroom situation (the so-called classroom or pedagogical language) in preschool and school institutions. The study included three groups of students aged 3-4 years, 6-7 years (both preschool), and 7-8 years (first year primary school). She studied both teacher language and student language to test the hypothesis that teacher language is quantitatively rich, functionally diverse, and syntactically complex, while student language is scant, functionally invariable and syntactically simpler. She also compared whether or how language developed in preschool and school situations in the age groups under observation. The theoretical part of the thesis reviews basic theoretical concepts used in international and Slovene literature, while the paper is limited to models of spoken discourse analysis used by A.-B. Sirensboom, M. Coulthard and J. Sinclair, with a special emphasis on speech act types. Results of the analysis of the three experimental groups are compared. The paper concludes with suggestions for possible changes or improvements that would contribute to a more efficient classroom communication in preschool and school institutions.

Jezik in slovnstvo, Vol. XLVI (2001/02), No. 3

Boža Krakar Vogel UDK 372.882:377(497.4)

### **TEACHING LITERATURE IN SLOVENE VOCATIONAL SCHOOLS**

The paper outlines the difference in teaching literature in three-year vocational school before and after the national curricular renovation. The new curricula, textbooks and teaching methods are better adapted to the abilities and interests of students — readers in these schools, while keeping literature an autonomous academic domain with a number of teaching aims related to the nature of the course. The new reform of vocational education currently underway, which will reduce the course, will lower these standards adapted students' abilities and needs.

Jezik in slovnstvo, Vol. XLVI (2001/02), No. 3

Andreja Žizek UDK 821.163.6:09-1:929 Minatti I.  
.929 Udovič J. .929 Strnišič G.

### **THE MOTIF OF THE EYE AND THE POETICS OF FOCALISATION IN THE POETRY OF IVAN MINATTI, JOŽE UDOVIČ, AND GREGOR STRNIŠA**

In the paper, the motif of the eye and the poetics of focalisation are compared and contrasted in three collections of Slovene post-World-War-Two lyrical poetry. The motif of the eye is emphatically present in works of numerous contemporary poets, but realized in very different ways. Among collections of poems in which the motif is implied already in the title, Gregor Strniša's 1974 collection *Oko* (The Eye), Jože Udovič's, 1982 collection *Oko in senca* (The Eye and the Shadow), and Ivan Minatti's poetic cycle *Oko senca* (The Sun's Eye), published in the 1984 anthology *Prisliškajem tistim v soti* (Hearkening to the Silence Inside Me), are analysed. In the poetry of these three authors, the motif of the eye appears with different intensities and in different forms. It is continuously present throughout their poetry, but reaches its zenith in the above collections.