

ISSN 0021-6933

JEZIK IN SLOVSTVO

LETNIK LXIV

34

ŠTEVILKA 3-4

2019



JEZIK IN SLOVSTVO

Glavna in odgovorna urednica

Mojca Smolej (Univerza v Ljubljani)

Uredniki

Aleksander Bjelčević (Univerza v Ljubljani)

Nataša Pirih Svetina (Univerza v Ljubljani)

Namita Subiotto (Univerza v Ljubljani)

Hotimir Tivadar (Univerza v Ljubljani)

Uredniški odbor

Agnieszka Będkowska-Kopczyk (Univerza v Gradcu)

Monika Gawlak (Šlezajska univerza v Katowicah)

Mira Krajnc Ivič (Univerza v Mariboru)

Boža Krakar Vogel (Univerza v Ljubljani)

Ivana Latković (Univerza v Zagrebu)

Karin Marc Bratina (Univerza v Trstu)

Đurđa Strsoglavac (Univerza v Ljubljani)

Tehnična urednica

Lidija Rezoničnik

Jezik in slovstvo, ISSN 0021-6933, UDK 80

© Zveza društev Slavistično društvo Slovenije

<http://www.jezikinslovstvo.com/>

Naslov uredništva

Jezik in slovstvo

Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana

jezikinslovstvo@ff.uni-lj.si

Tisk

Nonparel d. o. o., Škofja Loka

Naklada

450 izvodov

Oblikovanje naslovnice

Danino Božić

Vključenost v podatkovne baze

dLib – Digitalna knjižnica Slovenije

EBSCO

ERIH PLUS – European Reference Index for the Humanities

MLA – Modern Language Association of America, NY, ZDA

New Contents Slavistics, Otto Sagner, München, Nemčija

Scopus (Elsevier)

Ulrich's Periodicals Directory, R. R. Bowker, NY, ZDA

Naročnina

Revijo je mogoče naročiti ali odjaviti samo ob koncu ali začetku koledarskega leta.

Naročnina za leto 2019 je 20,50 evra, za člane Slavističnega društva Slovenije 16,50 evra,

za študente 10,50 evra, za tujino 39 evrov. Na leto izidejo štiri številke.

Posamična številka stane 5,50 evra, dvojna številka 10,50 evra. Cene vključujejo 9,5-odstotni DDV.

Revijo sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

JEZIK IN SLOVSTVO

letnik LXIV

številka 3–4

VSEBINA

Razprave

- Alojzija Zupan Sosič
Kralj na Betajnovi in Hlapci Ivana Cankarja kot maturitetno branje 3
- Dragica Haramija
Ljudske pravljice v osnovni šoli 17
- Aleksandra Bizjak Končar
Dialog med avtorjem in naslovnikom v pridigi Primoža Trubarja 29
- Manica Maver
Otroška radijska igra: primer analize govora 43
- Ivana Zajc
Literarna zmožnost kultiviranega bralca in *Evropski literarni okvir* 57
- Igor Saksida
Mnenja študentov in učiteljev o splošni maturi iz slovenščine – od stališč do ukrepov za dvig njene kakovosti 69
- Ina Ferbežar
Kakovost v jezikovnem testiranju: misija nemogoče? 83
- Marja Filipčič Redžić in Hotimir Tivadar
Vloga gledališkega lektorja v opernem gledališču 95
- Darija Skubic, Maša Blaško in Mateja Dagarin Fojkar
Uporaba slovenščine pri poučevanju angleščine v drugem triletju osnovne šole 105
- Haris Agović
Razlikovanje med stanjem in trpnikom na primerih iz korpusa akademske slovenščine 117
- Tamara Mikolič Južnič
Slovenska zemljepisna imena v italijanskih besedilih 131

Ocene in poročila

- Nataša Pirih Svetina
Hotimir Tivadar in Urban Batista: *Fonetika 1* 149

V branje vam priporočamo 153

Abstracts 155

TABLE OF CONTENTS
Discussions

Alojzija Zupan Sosič <i>Kralj na Betajnovi</i> and <i>Hlapci</i> by Ivan Cankar for the Matura Examination	3
Dragica Haramija Folk Fairy Tales in Primary School	17
Aleksandra Bizjak Končar Dialogue between the Author and the Audience in Primož Trubar's Sermon	29
Manica Maver The Phonetic-Phonological Analysis of Speech (On the Example of Radio Drama for Children)	43
Ivana Zajc The Literary Competence of the Cultivated Reader and the <i>European Literary Framework</i>	57
Igor Saksida Students' and Teachers' Opinions on the General Matura Examination in Slovenian – From Standpoints to Measures for Improving its Quality	69
Ina Ferbežar Quality in Language Testing: Mission Impossible?	83
Marja Filipič Redžić and Hotimir Tivadar The Role of a Speech Consultant in Opera Theatres	95
Darija Skubic, Maša Blaško and Mateja Dagarin Fojkar The Use of Slovenian in Teaching English in the Second Cycle of Primary School	105
Haris Agović Differentiating between the Stative and Dynamic Passive in Examples from a Corpus of Academic Slovenian	117
Tamara Mikolič Južnič Slovenian Toponyms in Italian Texts	131
Reviews and Reports	
Nataša Pirih Svetina Hotimir Tivadar and Urban Batista: <i>Fonetics 1</i>	149
Recommended reading	153
Abstracts	155

KRALJ NA BETAJNOVI IN HLAPCI IVANA CANKARJA KOT MATURITETNO BRANJE

Za maturitetno branje Cankarjevih dram *Kralj na Betajnovi* in *Hlapci* je v članku poleg interpretativne in primerjalne analize oziroma sinteze predlagana še nova metoda literarne interpretacije, tj. obravnava dram s pomočjo začetka in konca. Tako je raziskava Cankarjeve (dramske) poetike, v kateri izstopajo lastnosti, ki še danes delujejo aktualno in presežno (reformatorski čut, odprtost za znano in neznano, zvrstna prepletenost, posebno razmerje med erosom in tanatosom, iskrenost, inovativnost), posodobljena z analizo več elementov. Ti so: opis začetnega dogajalnega prostora in pomembnih predmetov ali dramskih oseb v njem, prvi prizor, naslov, primerjava odprtega in zaprtega konca ter osvetlitev kvalitete in večpomenski obeh dram.

Ključne besede: Cankarjeve drame, poetika, začetek drame, naslov, odprti in zaprti konec drame

Za maturitetni sklop 2020 z naslovom *V svetu Cankarjeve dramatike*¹ so izbrane štiri drame: *Za narodov blagor* (1901), *Kralj na Betajnovi* (1902), *Pohujšanje v dolini Šentflorjanski* (1908) in *Hlapci* (1910). Te drame niso samo kvalitetne Cankarjeve drame, ampak predstavljajo steber slovenske dramatike že od njihove prve objave in uprizoritve pri nas. Zavedam se, da literarnovedno dejstvo o kvaliteti Cankarjevih dram ni vedno dovolj močan vzgib za poglobljeno branje mladih bralcev, zato bom v nadaljevanju predstavila nekaj možnosti za njihovo aktualizacijo v novem tisočletju, hkrati pa bom nakazala nekaj novih poti interpretativno analitične obravnave besedil. Osnovno vprašanje, ki me bo v primerjalni analizi in sintezi vodilo, je: kako brati in gledati Cankarjeve drame danes, več kot sto let po njihovi objavi in uprizoritvi?

¹ Študija je nastala v sklopu raziskovalnega programa št. P6-0265, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna. Osnova te študije je bila tudi podlaga za moja predavanja na seminarjih za maturitetni sklop iz slovenščine 2020.

Ker so štiri drame vsebinsko in formalno bogate in bi njihova pestrost zahtevala obsežnejši članek, sem podrobno analizirala le dve, *Kralja na Betajnovi* (1902) in *Hlapce* (1910); njuna interpretativna in primerjalna analiza z novimi pristopi naj bo spodbuda za podobno obdelavo dram *Za narodov blagor* in *Pohujšanje v dolini Šentflorjanski*.

Vrednost in aktualnost štirih dram Ivana Cankarja (1876–1918) danes smiselno presojamo, če jih najprej postavimo v poetološki in zgodovinski kontekst, torej v okvir Cankarjeve poetike in čas nastanka, nato pa jih analiziramo in interpretiramo tudi po novih, sodobnih poteh; ena izmed njih je raziskovanje začetkov in koncev dram. Cankarjevimi dramam se lažje približamo, če poznamo njegovo poetiko, ki jo nakazuje že prva Cankarjeva knjiga, pesniška zbirka *Erotika*. Ta in njegove *Vinjete* ter Župančičeva *Čaša opojnosti* so napovedale začetek novega literarnega gibanja pri nas – moderne. *Erotika* je nakazala več poetoloških lastnosti, temeljnih za Cankarjevo celotno ustvarjanje, torej tudi dramatiko: izrazito subjektivnost, zavestno prestopanje meja uveljavljene po/etike, nagnjenost k posebni estetiki (tudi estetiki grdega), novoromantično čustvenost, bogato domišljijo, velik delež avtobiografičnosti in empatičnosti, smisel za ritmičnost in celo muzikalčnost povedi ter razkošne opise, odločno tendencioznost, aforistično reflektivnost in ironijo. Vse te značilnosti lahko prepoznamo tudi v prvi pripovedni knjigi *Vinjete* (1899), v kateri je v črtici Epilog avtor programsko napovedal prestop iz realistično-naturalistične smeri v simbolizem, dekadenco, impresionizem in socialni (socialistični) realizem, ki so se mešale v prefinjeni spoj različnih literarnih smeri, usmeritev, načinov in oblik (Kermauner 1974, Zupan Sosič 2018: 205).

Naštete lastnosti *Erotike* so se zarisovale tudi v Cankarjeve drame, ki so prav tako kot ostala avtorjeva besedila plod posebne poetike, zaradi katere je Cankar odstopal od takratnih (slovenskih) literarnih standardov, medtem ko z nekaterimi značilnostmi deluje netradicionalno tudi v tem trenutku. Naj te posebej izpostavim: reformatorski čut, odprtost za znano in neznano, zvrstna prepletenost, posebno razmerje med erosom in tanatosom, iskrenost, inovativnost. Prvo lastnost, reformatorski čut, je Cankar omenil že v znanem pismu Zofki Kveder 1900, v katerem oznanja svoje slovo od dekadence, saj se je odločil za prenovo v družbenem in literarnem smislu. Pred Cankarjevo dramatiko so slovenski prostor zasedale tri dramske vrste (Koruza 1997: 19–20); komedija Linhartovega modela, kmečka igra in meščanska drama. Ni čudno, da si je Cankar na vse načine prizadeval reformirati dramsko tradicijo z novimi dramskimi vrstami oziroma žanri, npr. družbenokritično komedijo (*Za narodov blagor*), družbenokritično dramo s primesmi kriminalke (*Kralj na Betajnovi*), farso in tragikomedijo (*Pohujšanje v dolini Šentflorjanski*), satiro, tragedijo in dramo z odprtim koncem (*Hlapci*). Druga lastnost je tesno povezana s prvo, saj je dramatik poskušal v svoje drame zajeti splošno znane probleme in zagate (npr. krvoločnost kapitalizma, strankarski boj, konformizem, v vseh obravnavanih dramah) ter neznanе ali celo tabuizirane teme (družinsko nasilje v *Kralju na Betajnovi* in delno v *Hlapcih*, netradicionalna erotika, npr. voyerizem v *Pohujšanju*).

Zvrstna prepletenost kot tretja lastnost ni temeljna samo za Cankarjevo dramatiko, ampak za vse zvrsti, v katerih je ustvarjal, tj. pripovedništvo, pesništvo, dramatika in esejistika. Cankar je začel svojo umetniško pot kot pesnik, a čeprav ni več pisal pesmi, je še vedno ostal pesnik, kar je vidno v posebnem občutju za ritem, zgoščenost in pesniško estetiko; ta pojav v njegovi literarni dejavnosti imenujemo lirizacija,² medtem ko bi posebno nagnjenost k razpravljalnosti in kroženju okrog jedra problema lahko pripisali esejizaciji. V dramatiki so tako prisotni tudi ostali Cankarjevi talenti, torej lirski, epski in kritično-esejistična nadarjenost, medtem ko je svojo dramsko občutljivost, predvsem posebno nagnjenje za vizualnost, prav tako znal prenašati v vse ostale zvrsti. Bil je tudi prvi, ki je na poseben način združil temo ljubezni in smrti, v obravnavanih dramah najbolj inovativno prav v *Hlapcih*. Ta četrta lastnost je tesno povezana s peto, iskrenostjo, saj še do Cankarja prej ni nihče tako iskreno upovedoval ljubezni in smrti ter njune pomenljive povezanosti, prav tako ne ostalih občutljivih tem. Šesto lastnost Cankarjeve poetike – inovativnost – bi lahko razumeli kot skupni imenovalec vseh naštetih petih lastnosti, saj je Cankar zaradi posebne poetike v slovensko dramatiko vnesel toliko novosti kot pred njim še nihče drug; v nadaljevanju jih bom lahko omenila le nekaj.

Približevanje Cankarjevim dramam skozi poetološke značilnosti je klasična poteza, ki ji bom zaradi aktualizacije in sodobnega branja ali gledanja dram v nadaljevanju pridružila novo³ metodo literarne interpretacije, tj. obravnavo dram s pomočjo začetka in konca, ki prevetri in obogati analizo in sintezo. Začetek in konec drame sta namreč v vsakem literarnem besedilu hitro opazna in pomembna položaja. Analiza začetkov in koncev je že uveljavljena poteza v svetovni teoriji pripovedi, pri nas pa še ne (Zupan Sosič 2017: 138). Da bo analiza čim bolj samostojna, najprej nekaj vprašanj: Kako si razlagate oba začetka v drami (glej motivacijski list 1)? Kakšna se vam zdita oba dogajalna prostora, opisana v didaskalijah; v prvi drami je to prehodna soba, v drugi gostilniški vrt? Kako bi se sami počutili v takih prostorih? Katere besede in kateri pomeni se vam zdijo pomembni v obeh začetkih dram? Kako didaskalije vplivajo na bralčev vstop v obe drami? Zakaj sta začetna prizora podobna? Kaj oba napovedujeta? Ali se njuna napoved v nadaljevanju dram uresniči, predvsem pa v njunem koncu? Kako si razlagate oba naslova dram? Ali se vam zdita primerna oz. kakšna bi vi izbrali? Kaj ste začutili ob prvem in kaj ob drugem koncu drame ter zakaj? Kako konca drame vplivata na vaše razumevanje obeh dram?

² Lirizacija in esejizacija sta vrsti digresije v dramatiki. Proces preoblikovanja drame z vnosom lirskih prvih oziroma približevanje dramskega gradiva liriki ali liričnosti na različne načine (Zupan Sosič 2017: 336) je lirizacija, medtem ko je esejizacija vrsta digresije, odmik v smeri rahljanja dramskega jedra, ko se to z vnašanjem esejističnih prvih prekinja, preusmerja ali preoblikuje (Zupan Sosič 2017: 324). Za obe lastnosti izpišite/označite odlomke iz dram, prav tako razložite ostale značilnosti Cankarjeve poetike v vseh štirih dramah.

³ Pri nas prvič uvajam novo metodo začetka in konca pri razlagi dram; v tujini se ta metoda večinoma uporablja pri analizi pripovedi, npr. Sternberg, Bridgeman, Richardson, Torgovnick.

Začetek drame

Kot uči teorija pripovedi, da velja za tradicionalni začetek pripovedi običajno opis dogajalnega prostora (Zupan Sosič 2017: 140–141), je tudi za dramo značilno, da se ta opis nahaja v začetnih didaskalijah. Prostor, ki se opisuje na začetku, bo praviloma glavni dogajalni prostor, oseba v njem osrednja literarna oseba, opisani predmeti pa pomembni za temo ali zgodbo skozi celotno besedilo. Tako kot moramo biti pri branju pripovedi pozorni na sekundarno besedilo (npr. predgovor, uvod), ne smemo pri branju drame pozabiti na pomen didaskalij. Začetne didaskalije (glej Motivacijski list 1) opišejo dogajalni prostor v drami *Kralj na Betajnovi* kot prehodni prostor, vmesnik med gostilno, trgovino in domačo izbo. Čeprav je pol domača, pol gostilniška soba namenjena za intimnejše goste, se vendarle ti ne morejo počutiti povsem domače, saj so stalno izpostavljeni prihodom strank, ki lahko tudi slišijo njihove bolj osebne pogovore. Bralec naj bi v tovrstnem prostorskem vzdušju začutil napetost, nesproščenost, celo tesnobo. Gostilna in trgovina sta namreč povsem profana, tudi banalna prostora kapitala, v katerih je človek pomemben le toliko, kolikor plača; tudi prijaznost, ki jo ljudje uživajo v teh prostorih, ni povsem naravna, pač pa posledica poslovne uslužnosti. Poleg atmosfere, ki jo nudi tovrstna izbira začetnega prostora, so zelo pomembne še slike. Na stenah so izobešene lovske⁴ in pivske slike, ki potrjujejo povprečnost, celo vulgarnost prostora in izbire prostorske opreme, hkrati pa napovedujejo eksplozivno zmes same drame: nasilja in alkohola (alkoholna omama zavira jasen pogled na stvari). Za to razpoloženje je pomemben predmet kozarec (raziščite, kje in kako se pojavlja v celotni drami). Ne samo da se z vinom omamljata oba Krneca, vino deluje kot cenena surovina, celo podkupnina, saj ga Kantor ponuja različnim ljudem, ki jih hoče pridobiti na svojo stran. Najbolj perverzno – kot odkupnina za Bernota – učinkuje na koncu drame, ko Kantor ukaže Francki, naj Bernotu pred obsodbo naliže kozarec vina. Čeprav ve, da je njen zaročenec nedolžen in da mu je skupnost naprtila Kantorjevo krivdo, mu brez besed odnese kozarec vina na njegovo zadnjo pot, Kantorju pa celo pove, da ga je izpil in da ga pozdravlja. Trkanje s kozarci vina je tudi sklepno dejanje *Kralja na Betajnovi*, celo dejanje potrditve Kantorjeve primernosti za sedanjji in bodoči položaj, ki ga bodo potrdile volitve.

Dogajalni prostor v drami *Hlapci* je manj tesnoben, a vseeno kaže na pritlehnost in majhnost. Gostilniški vrt namreč po eni strani pomeni prostor sprostitve in manj obvezujoče komunikacije, po drugi strani pa to, kako se pomembne stvari – volitve – razkrivajo na povsem neprimernem prostoru, kot je gostilna, zato že na začetku pridobijo konotacije nečesa banalnega, manipulatorskega in konformističnega. Ker je okolica opisana kot majhna in prijazna (npr. prijazna bela hiša z malo verando, mala lopa), smo potem bralci še toliko bolj osupli, ko zmaga (za glavne dramske osebe na začetku drame) nezaželena stranka, torej klerikalna, in ta začne, ne preveč prijazno, obračunavati s svojimi nasprotniki. Pomembna beseda v začetnih didaskalijah

⁴ Lovske slike napovedujejo lovsko puško, glavno sredstvo kriminalnega zapleta. Bernot v lovski opremi jo namreč pozabi v kotu, Kantor pa jo skrivaj vzame in z njo ustrelji Maksa Krnca.

Hlapcev je plot (raziščite njeno prisotnost, pomen in vlogo v tej drami,⁵ primerjajte jo s prejšnjo dramo), ki že na splošno pomeni delitev, omejenost, neodprtost za napredek. Najbolj presenetljivo, torej dramsko učinkovito, pa deluje postavitev prvega prizora v to okolje. Ljubezenski prizor se namreč dogaja v za intimnost povsem netipičnem okolju, saj gre za javni prostor, ki že tradicionalno ni primeren za izpovedovanje pravih ljubezenskih čustev. Podobnost med obema prizoroma je pogled s končne točke, s točke ohlajanja ljubezni; v *Kralju na Betajnovi* je Francka že zaročena, v *Hlapcih* Jerman spoznava Ankin hlad, znak za njuno slovo. Prve besede v replikah se v obeh dramah ukvarjajo z refleksijo ljubezni in poskušajo rešiti, kar se rešiti ne da. Bližanje osebnega poraza napoveduje tudi družbeni poraz, ki se bo izpeljal skozi drami tako, da bo osebno postalo politično, kar je postalo znana parola šele kasneje, v drugi polovici 20. stoletja, v feminističnem in levičarskem diskurzu (*the personal is political*).

Naslov

K interpretaciji začetkov spadajo tudi razlage naslovov. Te niso pomembne samo za sestavljanje naših bralnih vtisov, ampak tudi za dinamiko branja. Gre za neke vrste ugibanja, ki krepijo bralno radovednost, pomembno kategorijo bralske koncentracije, predvsem mladih bralcev, medtem ko je potrjevanje svoje hipoteze o naslovu skozi celotno dramo podobno iskanju indicev⁶ ali ključev v zapletenem primeru, kar dela naše branje zanimivo. Ne samo branje kriminalke (*Kralj na Betajnovi* vsebuje tudi elemente kriminalke), tudi ostalo branje naj bo organizirano tako, da se bralci počutijo kot detektivi, ki počasi, sproti in poglobljeno iščejo indice ter jih sestavijo v končni razplet. Naslovi namreč ne vodijo bralnega procesa samo s sporočilom, na kaj se pri branju osredotočimo, ampak ponudijo tudi jedro (Zupan Sosič 2017: 146), okrog katerega bomo organizirali interpretacijo. Obstaja splošno pravilo, po katerem se približujemo knjigi s pričakovanjem, kako bomo oblikovali interpretacijo glede na primernost naslova, saj prav naslovi običajno ponujajo ključ za razlago zgodbe oziroma namig, kakšno zgodbo bomo prebrali. Pri izbiri naslova ali podnaslova izhaja avtor iz potrebe, da čim bolj zgoščeno ponudi osnovno informacijo o vsebini tega teksta (referencialna vloga), pritegne pozornost bralca (konotativna funkcija) in izrazi svojo lastno osebnost (ekspresivna zmožnost – Katnić-Bakaršič 2001: 269). Naslov je namreč svojevrsten tekst teksta, njegov povzetek in mesto »privijanja« besedila.

Naslova obeh dram sta zelo premišljena, Cankar ju je »našel« tik pred izidom, za *Kralja na Betajnovi* je vprašal za nasvet založnika Schwentnerja, *Hlapce* (1910) je celo nameraval nasloviti *Novi časi* (Moravec 1969: 138); kasneje da podoben naslov svojemu romanu *Novo življenje*. Oba napovedujeta temo obeh dram, zato

⁵ Razmislite o vlogi plotu v Motivacijskem listu 2, 3. točka.

⁶ Indic ali znamenje vodi k nekemu sklepu. Po Pierceovi tipologiji (Zupan Sosič 2017: 331–332) je namig, ki je po eni strani dinamično povezan z individualnim predmetom, po drugi pa s smislom ali pominom na osebo, ki ji kot znak služi, npr. dim je znamenje ognja.

je dobro preveriti njuno natančno semantiko. V *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* ima beseda kralj vsaj dvojni pomen: vladarja in nekoga, ki je zaradi določenih sposobnosti najpomembnejši v svojem okolju. Tudi besedo hlapec označuje dvojna semantika: to je stalno najet moški za pomoč pri kmečkem delu, lahko pa ima tudi slabšalni pomen za tistega, ki je pretirano vdan nadrejenim. Kralj je beseda, ki se večkrat pojavi v prvi drami, hlapec pa je osrednja beseda druge drame (zasledujte kje in kako se pojavljata besedi kralj in hlapec v obeh dramah). Ker obe besedi tvorita klasični model hierarhije oblasti (kralj – hlapec), se obe pojavita v obeh dramah, problematizacija odnosa obeh členov pa je gonilna sila, katere vzvod predstavljajo volitve. V obeh dramah so v središču dogajanja volitve in vse, kar vedno spremlja boj za oblast: volitve so namreč sprožilni element za raziskovanje delovanja mehanizma oblasti. Z naslovom *Kralj na Betajnovi* postavi Cankar v naslov poimenovanje glavnega lika, kar ne bi imelo simbolne vrednosti, če bi obsegal naslov samo priimek, tj. Kantor. Nasprotno pa z naslovom *Hlapci* še ne pove, kdo je glavni lik. Čeprav je to lahko učitelj Jerman, bi lahko iz naslova skleпали, da gre za kolektivnega junaka, brezimeno množico, ki ji je podoba posodil učiteljski stan ob nastanku drame. V tem smislu so tudi razlage v preteklosti poskušale ublažiti jezo nekaterih učiteljev, ki so menili, da se z dramo blati njihov poklic, saj niso razbrali simboličnosti hlapčevstva vseh ljudi, preprosto rečeno kar slovenskega naroda v določenem zgodovinskem trenutku, tj. leta 1907, ki pa je seveda časovno in prostorsko raztegljiv in zato univerzalen.

Prav to leto se zdi Dolarju (2017: 147) pomembno za ideološki antagonizem, ki se je v slovensko identiteto zasidral konec 19. stoletja, utrdil pa s splošnimi volitvami 1907 in ki mu kljub novim podobam in preoblikam ni videti konca. Čeprav je minilo že več kot 110 let in živimo v drugačni državi, se zdi, kot da je stalnica še vedno ta spor. Leta 1907 so bile prve volitve⁷ na Avstro-Ogrskem na podlagi splošne volilne pravice (v nasprotju z dramo *Kralj na Betajnovi*, kjer gre za državnozbornske volitve), seveda samo za moške, saj je bila splošna volilna pravica za ženske uveljavljena pri nas šele leta 1945. Zmagovalne Slovenske ljudske stranke se je takrat oprijela oznaka »klerikalci«, saj je bila močno povezana s katoliško cerkvijo, poražene Narodno napredne stranke pa oznaka »liberalci«. Zakaj se je Cankar sploh lotil teme volitev in boja za oblast? Veliko je razmišljal o grožnjah »klerikalcev«, ki so se pojavljale po njihovi zmagi, največ v glasilu *Slovenec*, in so napovedovale odpovedi služb vsem drugače mislečim, o njih je predaval v Trstu (*O Trubarju*, 1908), v svoj koledarček si je že zapisal naslov *Učitelji in Slovenec* (Moravec

⁷ Volitve so bile za Cankarja pomembne, saj je na njih tudi sam kandidiral, vendar ne na listi dveh največjih nasprotnikov, pač pa na listi Jugoslovanske socialno-demokratske stranke, za takratne razmere skrajne levice. Že iz te odločitve je jasno, da si umetnik ni prizadeval podpreti ene ali druge stranke, kar spet ne pomeni, da sta bili enakovredni (kot v popularnem sloganu vsi so isti, levi in desni). Prej mu je šlo za to, da bi razgradil samo polje silnic, znotraj katerih sta se spopadali, sam okvir, ki je vklepal in zamejeval njune konfliktno politične poglede (Dolar 2018: 146–148). Če analiziramo Cankarjevo kritiko obeh strank v obeh dramah, spoznamo, da je vendarle strožja do klerikalne stranke, citat o Cankarjevi književnosti iz *Hlapcev* (1969: 23) pa potrjuje skepsa do obeh: NADUČITELJ: /.../ Tukaj pa je nekaj Cankarja. KOMAR: Ven z njim! *Zaluča knjige na tla in jih odsume z nogo*. Ta še liberelec ni, temveč ...vrag vedi kaj!

1969: 137–140). A vendar si drame ni zamislil samo kot kritike klerikalcev, ampak kot analizo mehanizma oblasti in z njim povezanih naslednjih pojavov: napredek, svoboda, konformizem, hlapčevstvo, neetičnost, leporečenje oziroma frazarjenje (vse pojave poskušajte razložiti v obeh dramah).

Čprav je bil Cankar do oblasti kritičen in satiričen že v romanu *Martin Kačur* (1906) s podobno tematiko, je dramo cenzura⁸ prepovedala, uprizorjena pa je bila šele po njegovi smrti (1919), medtem ko je natisnjena različica doživela večinoma negativne kritike. Ker je Cankar *Hlapce* cenil kot svojo najboljšo dramo, ga je kljub poznavanju slovenske kritike in njene omejenosti celotno dogajanje v zvezi z njo potrlo in ker drame niso uprizorili niti izven Slovenije, kot so mu najprej obljubljali, je s takšnimi razmerami polemiziral v eseju *Bela krizantema* (1910). Kako je Cankar znal tudi v najbolj mučnih trenutkih ohraniti smisel za humor kot vodilo lastnega optimizma, dokazuje podatek, da je razpisal nagrado za tistega, ki bi v *Hlapcih* označil vseh 62 mest, ki jih je oblast oklicala za sumljiva – ta podatek je pomemben tudi za razbijanje stereotipa o Cankarjevi malodušnosti oziroma trpnosti. Med vsemi Cankarjevimi dramami je ravno drama *Hlapci* obveljala za najbolj odprto; Mateja Pezdirc Bartol (2018: 182) meni, da je ta drama literarno delo, ki ni nikoli do konca prebrano in da ima zaradi vseh kvalitet enak status kot npr. za Angleže Shakespearov *Hamlet*, iz katerega si je Cankar izposodil uvodni moto. Milejšo usodo je doživela drama *Kralj na Betajnovi* (1902), čeprav je tudi ta prejela veliko negativnih kritik, med katerimi je bila najbolj krivična Govekarjeva kritika, ki je sicer hvalila nekatere literarne kvalitete Cankarjeve drame, a ji je očitala neuprizorljivost – kar je za dramo seveda najbolj negativna značilnost, pogubna za uprizoritev. Kljub vsem zapletom je bila drama čez dve leti uprizorjena (Moravec 1968: 278–298) in pospremljena z ugodnimi kritikami.

Konec drame

Ni naključje, da je bralski občutek o tem, ali je literarno besedilo zadovoljujoče ali ne, precej odvisen od konca. Bralci po navadi predvidevajo, da bo avtor na koncu povedal svoje najboljše ali ključne misli, in zato pripisujejo zadnjim stranem posebno vrednost. Po Forsterjevi delitvi (1978: 93–94) se konci še danes imenujejo zaprti in odprti: zaprti konec ima zaključek, odprti pa je brez njega. Vloga odprtih koncev (Reising 2002: 328) ni samo razbijanje kontinuitete dela, v katerem se pojavljajo, ampak tudi v nadaljevanju estetske (narativne) logike besedila, saj nekonvencionalna ali alternativna besedila, kakršni so *Hlapci*, predvidevajo odprti konec. Najlažje bom razložila subverzivnost odprtega konca s primerjavo zaprtega konca v *Kralju na Betajnovi*. Preden oba konca vzporejam, naj zastavim še nekaj

⁸ Cenzura je takrat prepovedala še nekaj dram, med njimi tudi Govekarjevo *Grča*. Enaka situacija je vsaj navidezno zbližala oba dramatika, čeprav Cankar ni mogel pozabiti, da mu je Govekar skoraj šest let vztrajno zavračal uprizarjanje dram in da se je moral v tem času odreči pisanju dramatike ter da je na vse načine prispeval k negativnim kritikam njegovih dram. Slovensko situacijo glede cenzure so kritizirali tudi tuji kritiki, npr. Josip Koren (Moravec 1969: 171–172) v reviji *Savremenik*, v kateri je izrazil zaprepačenost, da slovenska javnost na cenzuro ne reagira.

uvajalnih vprašanj, na katera bom le delno⁹ odgovorila v nadaljevanju tako, da bom izhajala iz Motivacijskega lista 2, zbiralnika pomembnih citatov. Kako se razvija ideja nasilnega boja za oblast v prvi drami in kako v drugi oblastniki kažejo svojo moč? Kakšen pomen ima v prvi drami pretep med Pepčkom in Francjem? Kako Maks privije Kantorjevo vest, da prizna umor svojega bratranca? Kako reagira Maks, ko se Kantor spet postavi na noge in še bolj neizprosno pove, da bo gazil preko trupel? Opišite trenutke »Kantorjeve slabosti«, v katerih namerava priznati umor Maksa Krnca. Zakaj se Kantor odloči za nadaljevanje svojega kraljevanja?

Drama *Kralj na Betajnovi* že na začetku (vidno iz didaskalij) napove nasilni boj za oblast, v katerem Kantor za dosego svojega cilja – biti kralj – uporablja vsa sredstva (»Rekel sem, da ne maram plota in ne vesti, če mi je kamen na poti, ga brcnem vstran«, Cankar 1969: 45). Kantorjevo prepričanje, da je več vreden in močnejši od drugih, sta v tej drami literarna kritika in zgodovina, npr. A. Robida in J. Kos, največkrat povezovala z idejo nadčloveka pri Nietzscheju, tudi z njegovo voljo do moči. Cankar je Nietzschejevo filozofijo vsaj delno poznal, tudi delo *Tako je govorili Zaratustra*, a vendarle je vprašljivo povezati krutega in brezobzirnega kapitalista, danes bi mu rekli tajkun, s konceptom nadčloveka. Če je rahlo problematična že navezava na ničejanstvo, pa je povezava Kantorja z nadčlovekom dokaj posplošena, o čemer je pisal npr. M. Kos (2003: 173–178), saj je Nietzsche prav ta koncept razlagal precej odprto, predvsem pa v triadi njegovih temeljnih pojmov nadčlovek, volja do moči, večno vračanje (npr. Urbančič 1999: 375–444).

Pomembno pri njegovih filozofskih razlagah je to, da nadčloveka nikoli ni razumel kot udejanjenje ideje v podobi konkretne zgodovinske osebe (Safranski 2010), celo Zaratustra je bil napačno razlagan kot njegov model. Nadčlovek v Nietzschejevi kompleksni in subverzivni filozofiji namreč pomeni most k novemu človeku, proces, v katerem bo v prihodnosti sedanjí človek, ki ga filozof ne ceni preveč in ga zato na nekaterih mestih imenuje kar črv, nadomeščen z nadčlovekom, ki nikakor ne bo vseboval bistvenih sestavin že obstoječega človeka, tj. duhovne praznosti, lenobe (neustvarjalnosti) in strahu. Kantor s svojo notranjo praznino, neobčutljivostjo za lepoto, duhovno bogastvo in umetnost nikakor ne more biti primer nadčloveka, saj je tudi njegova volja do moči vezana le na goli mehanizem vladanja, ne pa na ustvarjanje novih vrednot. V smislu kritičnega mimetičnega slikanja konkretnih odnosov kapitalistične oblasti se drama tudi zaključí, saj je Kantor samo povzpetniški in neetični kapitalist, ne pa primer nadčloveka: dvakratni morilec, družinski nasilnež in sociopat še poveča svojo oblast in nekaznovano kraljuje¹⁰ naprej.

⁹ Napovedujem le delne odgovore, saj je v interpretativni analizi in sintezi bolje odpirati vprašanja, kot pa z natančnimi razlagami ali dokončnimi odgovori zamejiti nadaljnja branja.

¹⁰ Del družbene odgovornosti za Kantorjevo kraljevanje nosijo tudi sokrajani in družbene institucije, ki zgolj ustvarjajo videz reda in pravice, v resnici pa dopuščajo nasilje in trgujejo z zločincem (Mislej v Pezdirc Bartol 2018:171). Sama menim, da zaradi te perverzne logike tudi ustaljene besede sprevrčajo svoje pomena, npr. oblast je poimenovana kruh, previdnost pa je evfemizem za podkupljivost in koristoljubje.

Nazdravljanje Betajnovcev z zločincem predstavlja nedvoumni zaključek te drame, ki se kot zaprti konec povsem razlikuje od t. i. odprtega konca v *Hlapcih*. Že na začetku te študije in svojega branja ste najbrž ugotavljali, kaj pomeni ta kratek končni prizor, v katerem nastopajo tri prvine – materin in Lojzkin glas ter Jerman –, ki ga še enkrat osvetljuje na koncu našega razmišljanja. Končni prizor nosi posebno moč zaradi nepričakovanosti, presenetljivost pa zaradi večpomenskosti in nerazrešljivosti. Ker je celotna drama tragična kritika političnega vetrnjaštva in manipulativne oblasti, na kratko kar hlapčevstva,¹¹ ter spopada med družbenim in osebnim, bi vsaka preveč pozitivna rešitev Jermanovega problema lahko delovala kar površinsko, čeprav skoraj mistični (fantazmatski) prizor na koncu lahko interpretiramo tudi mimo običajne logike, v duhu simbolistične poetike (primerjajte in razložite še konec v stripu D. Stepančiča in A. R. Roze). Predlagam celo razlago konca dveh perspektiv, Jermanove in Kalandrove; Jerman namreč postavi Kalandra za svojega »naslednika«, kar močno spominja na konec romana *Na klancu*. K večpomenskosti razlage odprtega konca lahko veliko prispeva tudi interpretacija župnika, ki se lahko razteza od trdnega in neomajnega apostola oblasti¹² do potrpežljivega (katoliškega) misleca. Jermanova etična dilema – nadaljevati s svojo misijo reformatorstva ali kloniti zaradi ljubezni do umirajoče matere – je namreč močno odvisna od župnika, dokaj enakopravnega nasprotnika. Tako kot se zastavlja Jermanu etično vprašanje, ali ne bo zaradi njegovega delovanja umrla mati nekaj dni prej, se zastavlja tudi vprašanje, koliko je etično kakršno koli ugibanje (tudi župnikovo), če je Jermanova ideja napredka pospešila materino smrt. Etično pa je najbrž tudi vprašanje, ali je življenje še vredno življenja, če utajimo svoje srce?

Vira

Cankar, Ivan, 1968: *Kralj na Betajnovi*. Zbrano delo, 4. knjiga. Ljubljana: DZS.

Cankar, Ivan, 1969: *Hlapci*. Zbrano delo, 5. knjiga. Ljubljana: DZS.

¹¹ Poleg tega da ne dobimo jasnega odgovora na to, kako se zaključi Jermanova zgodba, nam Cankar v dramo tudi ni vgradil jasnega odgovora na vprašanje, kaj smo Slovenci. Tudi sama menim podobno kot Dolar (2017: 157–158), da ta odgovor ni Slovenci smo hlapci. Najprej zato, ker je avtor postavil to ostro in ekstremno diagnozo predvsem z namenom, da bi se v nas zganilo tisto malo srca, kar ga je ostalo, torej računa na našo empatijo (več o njej Zupan Sosič 2017: 102–111). Ta določitev – Slovenci smo narod hlapcev – ki se je skozi desetletja širila kot fraza, pa je vprašljiva tudi zaradi mazohizma in uživanja v samoposovanju ter prikritega čestitanja, da smo tako širokega duha, da lahko sebe očrtnimo bolj, kot bi nas utegnili drugi. Ker je to reklo skozi zgodovino izgubilo veliko prvotnega naboja, ga Dolar (2017: 158) imenuje krepelo, s katerimi eni Slovenci udrihajo po drugih Slovencih, obetajoč si kakšno točko v političnem in vsakršnem obračunavanju.

¹² Celotna retorika drame temelji na eni besedi, ki jo razkrije župnik v osebnem pogovoru z Jermanom: to je oblast. (Razložite citat »Kajti ena beseda je, ki je živa in vsem razumljiva: oblast.« v Motivacijskem listu 2). Logično je, da te temeljne besede kot predstavnik oblasti, ki svojo oblast na prižnici zavija v znatno bolj privlačne besede, ne more povedati vsem, lahko jo zaupa le na štiri oči, ko jo razkrije kot prikrite sinonime in metafore drugih besed. S tem jo razkrinka kot nadpomenko za nadrejenost in podrejenost, za hlapce in kralje. Tako tudi odkrito potrdi, da je vsaka govornica nazadnje le govornica oblasti in da ni druge ali drugačne govornice.

Literatura

- Dolar, Mladen, 2017: Novi časi, stari časi. Damijan Stepančič, Andrej Rozman – Roza: *Hlapci: ko angeli omagajo*. Bevke: Škrateljč (Zbirka Cankar v stripu). 146–171.
- Forster, Edward Morgan, 1978: *Aspects of the novel*. Cambridge: King's College.
- Katnić-Bakaršić, Marina, 2001: *Stilistika*. Sarajevo: Ljiljan.
- Kermauner, Taras, 1974: Spremna beseda. Ivan Cankar, *Hiša Marije Pomočnice*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 99–113.
- Koruza, Jože, 1997: *Slovenska dramatika od začetkov do sodobnosti*. Ljubljana: Mihelač.
- Kos, Matevž, 2003: *Poskusi z Nietzschejem. Nietzsche in ničejanstvo v slovenski literaturi*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Moravec, Dušan, 1968: Opombe. Ivan Cankar: *Kralj na Betajnovi, Pohujšanje v dolini Šentflorjanski, Dodatek*. Zbrano delo, 4. knjiga. Ljubljana: DZS. 177–381.
- Moravec, Dušan, 1969: Opombe. Ivan Cankar: *Hlapci, Lepa Vida, Dodatek*. Zbrano delo, 5. knjiga. Ljubljana: DZS. 135–267.
- Pezdirč Bartol, Mateja, 2018: *Dramatika. Ivan Cankar, literarni revolucionar*. Ljubljana: Cankarjeva založba (ur. A. Harlamov). 143–201.
- Reising, Russel, 2002: Loose ends; Aesthetic closure and social crisis. Brian Richardson (ur.): *Narrative dynamics. Essays on time, plot, closure, and frames*. Ohio: The Ohio State University. 314–329.
- Safranski, Rüdiger, 2010: *Nietzsche: biografija njegovega mišljenja* (prev. T. Virk). Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Urbančič, Ivan : Spremna beseda. Življenje in delo F. Nietzscheja, Nauk modernega Zarastre. V: Nietzsche, Friedrich: *Tako je govoril Zarastura*. Ljubljana: Slovenska matica, 1999. Prev. J. Moder. 375–454.
- Zupan Sosič, Alojzija, 2017: Narrative empathy in two novels by Ivan Cankar. *Problemi slov'janoznavstva* 66. 102–111.
- Zupan Sosič, Alojzija, 2017: *Teorija pripovedi*. Maribor: Litera.
- Zupan Sosič, Alojzija, 2018: Romani. Ivan Cankar, *literarni revolucionar*. Ljubljana: Cankarjeva založba (ur. A. Harlamov). 201–235.

Priloge

MOTIVACIJSKI LIST 1: Začetka in konca dram

I. *Kralj na Betajnovi*, Zbrano delo, 4. knjiga, str. 9 in 66.

1) Začetek drame:

Pol domača, pol gostilniška soba za intimnejše goste. Na desni (od ogledala) steklene duri v štacuno, zadaj na levi zagrinjalo v domačo izbo, na levi vrata na hodnik in na stopnice, ki vodijo v zgornje domače izbe. Zadaj na sredi gostilniška kredenca s kozarci itd., na steni kljuka. V kotu na levi malo pogrnjena mizica, na desni večja štirioglasta nepogrnjena miza, spredaj belo pogrnjene gostilniške mize; lovske in pivske slike na stenah.

Za malo mizico zadaj na levi Francka plete; Maks hodi po sobi in stopi časih k veliki mizi zadaj, kjer ima svoj kozarec. Iz domače sobe zadaj se glasi klavir.

MAKS: Res, Francka, veliko se je spremenilo v tem času, ko sem se potepal po svetu. Obogateli ste in jaz sem berač, vagabund.

FRANCKA: Saj greš še lahko študirat, Maks. Oče bi ti dal denarja, je rekel.

MAKS: Tvoj oče? Francka, ali misliš, da mora biti človek lump, če ima zakrpane hlače in nepočesane lase? Mnogo sem izgubil, Francka, življenje, prihodnost, vse take lepe reči sem izgubil. In tebe. Ali za vse to sem dobil nekaj drugega, kar ima tudi svojo ceno: ponos vagabunda.

FRANCKA: Nisem te hotela žaliti, Maks.

2) Konec drame:

KANTOR: /.../ Pot do trona je nerodna – gaziti mora človek do kolen v krvi in v solzah. Vsi so hudodelci – ubijajo duše in ubijajo telesa. Kdor hoče naprej, mora naprej, mora breniti vstran vsak kamen, ki mu je na poti, mora, če je treba, preko trupel, mora preko gorkih človeških trupel. Kdor mi očita neusmiljenost, je sam preslaboten, da bi bil neusmiljen, in njegova čednost je hinavstvo.«

ŽUPNIK: Res je!

KANTOR: Prijatelji, to je pot, po kateri hodim. Ni me strah in ne sram in z jasnim čelom stojim pred vami. *Vzdigne kozarec:* Kdor mi more kaj očitati, naj govori, naj ne trči z mano.

VSI: *vstanejo in trkajo z njim:* Vsi smo z vami« Bog vas živi, Kantor!

II. *Hlapci*, Zbrano delo, 5. knjiga, str. 9 in 65.

1) Začetek drame:

Na vrtu pred županovo krčmo. Na desni prijazna bela hiša z malo verando. V ozadju zeleno pobarvan nizek plot, za plotom cesta. Na levi v ospredju mala lopa. Mize pod drevjem in na verandi.

Jerman in Anka pred lopo na levi

JERMAN: Komaj da te pozdravim, se ti mudi drugam. To svojo ljubezen občutim že kakor grbo ali kakor kozavo lice ali zakrpano suknjo. Ne upam si predte z njo. Zato bom rajši govoril o vremenu.

ANKA: Ali si povst!

2) Konec drame:

MATERIN GLAS *iz izbe*: Franc!

LOZKIN GLAS *od zunaj*: Franc!

Lojzka iz ozadja, v plašč ogrnjena

JERMAN: Slišala si! Duša, dekle, žena! Daj, da naju blagoslovi! *Z njo proti levi.*

MOTIVACIJSKI LIST 2: Citati iz dram

I. *Kralj na Betajnovi*, Zbrano delo, 4. knjiga, str. 22, 25, 45, 66.

- 1) ŽUPNIK: Je že tako božja volja, da so na eni strani premožni, na drugi pa siromašni ljudje! Ničesar vam ne morejo očitati.
KANTOR: Ničesar ne, da! To je samo odločnost in moč: kdor je močan, hodi navzgor, bojazljivci in slabiči drsajo navzdol. Ničesar mi ne morejo očitati, ali vendar mi očitajo, – to je tista senca, ki hodi pred mano.
- 2) PEPČEK: Je rekel, da me bo ubil.
ŽUPNIK: O joj!
KANTOR: Kaj si rekel?
PEPČEK: Kaj sme?
KANTOR: Ali ne veš, da bi te zaprli, če bi ga ubil?
FRANCELJ: Zaprli?
KANTOR: Zaprli, zaprli! Zato se ne sme ubijati. /.../
- 3) MAKS: Kar sem nameraval, sem dosegel. Zdaj imate plot, ki ne morete preko njega. Imate vest, ki vam trka na okno. Imate noge vkovane. To sem nameraval.
- 4) KANTOR: /.../»Pot do trona je nerodna – gaziti mora človek do kolen v krvi in v solzah. Vsi so hudodelci – ubijajo duše in ubijajo telesa. Kdor hoče naprej, mora naprej, mora brcniti vstran vsak kamen, ki mu je na poti, mora, če je treba, preko trupel, mora preko gorkih človeških trupel. Kdor mi očita neusmiljenost, je sam preslaboten, da bi bil neusmiljen, in njegova čednost je hinavstvo.«

II. *Hlapci*, Zbrano delo, 5. knjiga, str. 11, 29, 32, 43, 44, 54, 62.

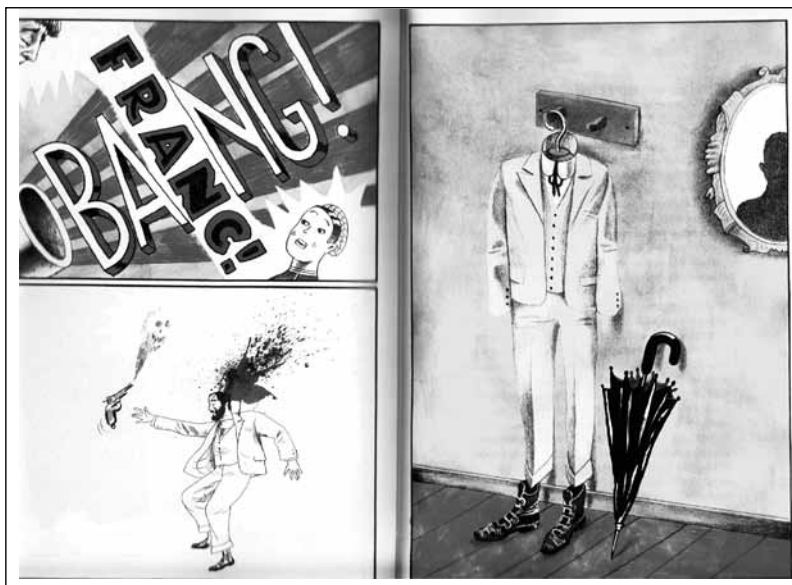
- 1) JERMAN: Narod si bo pisal sodbo sam; ne frak mu je ne bo in ne talar!
- 2) ŽUPNIK: /.../ Rad bi še rekel: učitelj ostani za svojim plotom, za tistim, ki sta mu ga postavila cerkev in ljudstvo. /.../ Tak hlapec je učitelj, ki naj bi k veri in Bogu vodil mladino, pa jo pohujšuje.
- 3) JERMAN: /.../ Besede so bile dolge, ukaz pa je bil kratek: postavi se na glavo, kakor velevata vreme in čas. Ali jaz ostanem rajši na svojih poštenih nogah. /.../ Jerman *se okrene*: Poznam molitvico. Čast učiteljeva zahteva, da bodi danes bel in jutri črn, kakor ukazuje gospodar. Nadalje še zahteva, da imej glavo na voljnem konopcu, zato da se lahko s pridom priklanja

na vse štiri strani; in tudi zahteva, da bodi koleno ne od kosti, temveč od testa, zato da klekne sredi ceste v blato, če je prilika in ukaz. In naposled še zahteva, da imej učitelj zaklenjena usta, ključ do ključavnice pa obešen na šolske duri. Znam jo gladko, to molitvico.

ŽUPNIK: /.../ Kajti ena beseda je, ki je živa in vsem razumljiva: oblast. Živa je od vekomaj, vseh besed prva in zadnja. Pokori se, ne upiraj se, je poglavitna zapoved; vse drugo je privesek in olepšava. Kdor se ravna po tej zapovedi, mu bodo grehi odpuščeni; kdor jo prelomi, bo smrti deležen.

- 4) ŽUPNIK: Namerili ste se hlapce v ljudi izpreobračat; pot je težavna in gre v kolobarju, nikoli je ne boste premerili do konca ... nihče je še ni.
JERMAN: Pa če je ne premerim do konca – hodil sem, kamor je držala moja pravična pot.
- 5) JERMAN: /.../ Hlapci! Za hlapce rojeni, za hlapce vzgojeni, ustvarjeni za hlapčevstvo! Gospodar se menja, bič pa ostane in bo ostal na vekomaj, zato ker je hrbet skrivljen, biča vaje in željan!
- 6) JERMAN: Jaz ne bom več zboroval. Ne bi rad hudega slovesa. Glej, napravljen sem na pot ... daj mi roko! *Pogleda njegovo roko.* Za dve moji! Ta roka bo kovala svet ... Ne, jaz ne bom več zboroval. Vi, ki imate v srcu mladost in v pesti moč, vi glejte! Ob vaših plečih bo slonelo življenje, moja so opovedala ... star sem in zaspan ...

MOTIVACIJSKI LIST 3: Konec drame *Hlapci*. Damijan Stepančič, Andrej Rozman – Roza, 2017: *Hlapci: ko angeli omagajo*. Bevke: Škratelj (Zbirka Cankar v stripu), 144–145.



LJUDSKE PRAVLJICE V OSNOVNI ŠOLI¹

V članku so predstavljene ljudske pravljice, in sicer teoretična izhodišča te književne vrste (zgradba, temeljni motivno-tematski elementi), pri čemer so upoštevani operativni cilji osnovnošolskega Učnega načrta Slovenščina (2018). S stališča (mladinske) literarne vede so podrobneje predstavljeni tisti elementi pravljice, ki naj bi jih učenci in učenke prepoznali do konca drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja: književne osebe (realne, pravljичne); književni čas in prostor (nedoločen čas in prostor, saj sta v pravljicah nakazana le posredno); zapovedi, prepovedi in prerokbe (kot preizkušnja); čudežno dogajanje (v čarobnih pravljicah); tipična zgradba (načeloma s srečnim koncem). Te elemente (UNS 2018) ponazarjamo večinoma s primeri iz slovenskih ljudskih pravljic, ki so pomemben del nacionalne kulturne dediščine.

Ključne besede: ljudske pravljice, elementi pravljice, učni načrt

1 Uvod

S spoznavanjem ljudskih pravljic se srečajo učenci in učenke v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju VIO) osnovne šole. V prispevku uporabljamo izraz ljudska pravljica, ker je ta termin naveden v *Učnem načrtu Slovenščina* (v nadaljevanju UNS 2018) in želimo z njim poudariti razliko v namenu obravnave pravljčnih gradiv v različnih strokah, saj teoretiki h gradivu pristopajo

¹ Prispevek je nastal v okviru Raziskovalnega programa št. P6-0156 (*Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine*, vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

iz različnih izhodiščnih znanstvenih ved.² V nadaljevanju so zajete teorije, ki utemeljujejo védenje o pravljicnem gradivu, njegovi strukturi, značilnostih in pomenu s stališča literarne vede, pri čemer je upoštevan otroški naslovnik, zato so neposredno prenosljive v osnovnošolsko prakso, skladno s prenovljenim UNS (2018, veljavnost od 1. 9. 2019). Ta, za razliko od do sedaj veljavnega UNS (2011), vzpostavlja jasen terminološki in vsebinski okvir pri obravnavi pravljic, učitelju pa ne predpisuje literarnih besedil, ki naj bi jih obravnaval, pač pa jih učitelj za doseganje zastavljenih ciljev avtonomno izbira sam.³ Za prvo VIO je kot operativni cilj pri književnosti navedeno, da učenci in učenke »prepoznajajo za pravljico značilne književne osebe, čudeže in pravljичno dogajanje, nedoločeno kraja in časa dogajanja« (UNS 2018: 15). Za drugo VIO pa, da učenci (UNS 2018: 28) »prepoznajajo značilnosti ljudskih pravljic (prepovedi, zapovedi in prerokbe, pravljичna števila, tipične pravljичne osebe) in njihovo vlogo v književnem dogajanju; prepoznajajo značilnosti slovenskih ljudskih pravljic (slovenske pravljичne osebe, pravljичni motivi); spoznavajo značilnosti pravljic drugih narodov sveta in jih primerjajo z značilnostmi slovenskih ljudskih pravljic.« Ob ustrezni izbiri gradiva za obravnavo lahko učitelj do konca drugega VIO doseže vse zastavljene operativne cilje, povezane s poznavanjem in razumevanjem ljudskih pravljic. V članku se ukvarjamo z zapisanimi (in pogosto vsaj delno prirejenimi/preoblikovanimi) ljudskimi pravljicami, zato velja opozoriti na misel Alenke Goljevšček, da je bil namreč prehod iz ustnega izročila na zapisano besedo izjemnega pomena (Goljevšček 1982: 32): »Pisava, posebno v prozi, pa ni le nov način izražanja, ampak nov način mišljenja (in s tem tudi življenja), zahteva veliko strožji, bolj zdiferenciran red pojmovnih odnosov, postane orožje logosa.«

Avtohtonosti pri ljudskih pravljicah pravzaprav ne moremo določati, saj se velja strinjati s trditvijo, ki jo je zapisal v spremni besedi k *Slovenskim narodnim pravljicam* Milko Matičetov (1955: 202): »Jedro pravljic je izrazito človeška in zato mednarodna dobrina. Menda ni motiva, ki bi ne bil razširjen daleč po svetu.« Preoblikovanje ljudskih pravljic z avtorsko poetiko ustvarjalcev (gre predvsem za jezikovne posodobitve ali prenos iz narečja v knjižni jezik) je še danes živ proces, o čemer pričajo tudi zbirke pravljic, ki jih v nadaljevanju obravnavamo. Tovrstno preoblikovanje, ki ni namenjeno folkloristični stroki (ta ohranja avtohtono gradivo),

² Različne pristope k preučevanju pravljic navaja Milena Mileva Blažić (2014: 7–85), in sicer folkloristične, strukturalistične, literarnoteoretične, psihoanalitične, sociološke, feministične in poststrukturalistične teorije. Npr. v folkloristiki, kakor jo opredeljuje Marija Stanonik (1999: 16) je slovstvena folklor »umetnost govornega jezika, predvsem umetnost narečij. Toda o njeni preteklosti lahko kaj izvemo samo na podlagi tega, kar so prestregli pisani viri in pozneje seveda tudi tisk.« Za termin slovstvena folklor navaja Stanonik (2001: 43–58) še štiri poimenovanja: narodno blago, ljudsko slovstvo, tradicionalno slovstvo, ustno slovstvo in ob tem utemeljuje uporabo izbranega termina. Za preučevanje pravljic je v folkloristiki nespregledljivo tudi načelo teksta (besedilo, torej vsebina), konteksta (kdaj so bile pravljice napisane in komu so bile namenjene – okoliščine) in teksture (kako so zapisane: jezikovna sredstva, teme, poudarki), ki ga je po teoriji Alana Dundesa v slovenski folkloristiki utrdila Marija Stanonik (2001).

³ Npr. odpravljeno je poimenovanje kratka pravljica (Kobe 1999, Blažić 2014), saj pravljica po svojem bistvu sodi med kratkoprozne vrste. Jasno je ločena obravnava ljudske in avtorske pravljice kot enodimenzionalne fantazijske književne vrste od fantastične pripovedi, ki je dvodimenzionalna (Kobe 1987, Saksida 2001, Kordigel Aberšek 2008).

morda najboljše utemelji v spremni besedi v zbirki *Za devetimi gorami* Anja Štefan (2011: 215): »Naslovniki knjig, kot je ta, pa so otroci in odrasli, ki ponujenega ne prebirajo iz strokovnega interesa, ampak predvsem zaradi uživanja v pripovedih samih. Pričakujejo izbrane zgodbe, ki bodo povedane jasno, razumljivo in bodo gladko berljive.«

Za obravnavo ljudske pravljice v šolski praksi velja omeniti prispevek Metke Kordigel (1991), ki je na podlagi študije o pravljicah nemške psihologinje Charlotte Bühler (1918) predstavila (Kordigel 1991: 35) »štiri področja, po katerih se pravljice prav posebno ločujejo od druge mladinske literature in od literature za odrasle.« Ta področja so: pravljичne osebe, dogajalni prostor, čas in milje, pravljичni motivi in motivacija v pravljici. Metka Kordigel Aberšek v *Didaktiki mladinske književnosti* (2008: 412–415) podaja temeljne pravljичne značilnosti, ki so upošteevane že v prejšnjih UNS (1998, 2011) in so ohranjene v prenovljenem UNS (2018). S pravljicami pri šolski obravnavi se je ukvarjala tudi Vida Medved Udovič (1997), ki je poudarila, da morajo učitelji poznati temeljne značilnosti pravljic, ki (Medved Udovič 1997: 103) »so pri prenašanju le-teh v šolo za učitelje obvezujoče.«⁴ Razprava Vide Medved Udovič (2019) o oživljanju žanrov slovstvene folklore pri pouku književnosti v OŠ se navezuje na obravnavo pravljic (in mitov), pri čemer teoretičarka izpostavlja miselno angažiranost učencev ter razvoj njihovega kritičnega mišljenja (Medved Udovič 2019: 30): »Ta je predpogoj učenčevega dejavnega stika z besedilom, kar pri književnem pouku spodbujamo tako, da učenčevi domišljiji, spontanemu doživljanju pravljичnega oz. mitskega besedila pridružujemo književno znanje (zaznavanje prvin besedila) in mu pomagamo pri artikulaciji lastnega, samostojnega pogleda na tovrstna besedila.«

2 Literarnoteoretična izhodišča o ljudskih pravljicah glede na UNS (2018)

Pravljice sodijo med kratka prozna besedila z ustaljeno strukturo (z uvodom, ki nakazuje problem; zapletom in vrhom: junakov odhod od doma, rešitvijo problema; v sklepu pravljice je opravljena naloga in srečen konec za junaka ter pravična kazen za negativni literarni lik) in nekaterimi temeljnimi značilnostmi (motivno-tematski elementi, pravljичni liki in njihova vloga, čudeži, neopredeljena prostor in čas, enodimenzionalnost).⁵

Razvrščanje pravljичnih besedil je mogoče vsaj na dva načina: glede na čas nastanka (ali zapisa) pravljice ali glede na funkcijo posameznih morfoloških ter snovno-tematskih elementov v njej. Prvi način je jasen, saj izhaja iz zgodovinsko pogojenih

⁴ V nadaljevanju Medved Udovič (1997) predstavlja različne opredelitve pravljic iz slovenske (npr. S. Trdina, M. Kmecl, J. Kos, A. Goljevšček, A. Slodnjak, J. Pogačnik, M. Matičetov, A. Žele) in svetovne (npr. V. Propp, A. Aarne in S. Thompson, A. Jolles) predvsem literarne, deloma tudi folkloristične teorije in izpelje model obravnave pravljичnega gradiva pri pouku slovenščine.

⁵ Osredinjamo se na pravljico kot književno vrsto in ne na pravljичno perspektivo, ta namreč termin pravljica oz. pravljичna perspektiva razširja na različne književne vrste (Kmecl 1996: 185).

dejevstev (upoštevan je zgolj čas nastanka (v ljudskem slovstvu zapisa), pri čemer se tovrstno umeščanje sklicuje na periodizacijo po literarnozgodovinskih obdobjih), vendar je za bistvo pravljic manj poveden. Pri genološki delitvi se izrisujeta dve temeljni skupini: ljudske pravljice (ter njihova literarizirana varianta, kakor jih poimenuje M. Stanonik, 2006) in avtorske (klasične in sodobne) pravljice.

Že leta 1928 je Vladimir Propp v knjigi *Morfologija pravljice* (2005) objavil strukturalistična spoznanja o tem, da imajo vse čudežne pravljice (vsaj približno) enako strukturo, ki jo je predstavil s pomočjo funkcije (to je dejanj) književnih likov. Propp (2005: 34) ugotavlja, da »pravljica neredko pripisuje enaka dejanja različnim osebam.« Iz funkcij likov izpelje Propp trditev o dvojni naravi pravljic (Propp 2005: 35): »njeno presenetljivo raznovrstnost, pestrost in slikovitost ter po drugi strani njeno nič manj osupljivo enoličnost in ponovljivost.« V monografiji *Zgodovinske korenine čarobne pravljice* (prva izdaja 1948) je v sklepu Propp zapisal, da (Propp 2013: 312) »se kompozicijska enotnost pravljice ne skriva v kakšnih posebnostih človeške psihe in tudi ne v posebnosti umetniškega ustvarjanja, pač pa v zgodovinski stvarnosti preteklosti. To, kar zdaj pripovedujejo, so nekoč delali, uprizarjali, tisto, česar niso delali, pa so si predstavljali. Od teh dveh ciklusov prvi (obred) odmre prej kot drugi.« Pravljična struktura ima načeloma srečen konec za tiste literarne like, ki so dobri, ker je dobrot na koncu večinoma nagrajena, in usoden za zlobne, kajti kazen za tiste, ki niso dobri, sledi. Najpogosteje tisti, ki je bil pošten in dober, srečno živi do konca svoji dni. Pogosto se pravljica konča tudi s poroko in slavljem, torej se par poroči in mladoporočenca srečno živita do konca svojih dni, včasih je še dodano, da še danes srečno živita, če že nista umrla. Čeprav je pripovedovalec v pravljici večinoma tretjeoseben, se ta včasih konča prvoosebno (tudi jaz sem bil zraven), da bi zgodba zvenela verodostojno in mogoče. Pogosto so uporabljena tudi ljudska ali pravljična števila, to so števila, ki so jim ljudje že od nekdaj pripisovali čarobno moč, najpogosteje tri, sedem in devet kot pozitivna in trinajst kot izrazito negativno število.

Tudi Alenka Goljevšček govori v delu *Pravljice, kaj ste?* (1991) o štirih vrednostnih stalnicah, ki jih najdemo v pravljicah: izročnost (pravljični junak naloge ne izbere sam, temveč je zanj izbran ali določen), selstvo (potovanje je v pravljici nujnost, na to pravljično dimenzijo opozarja Max Lüthi), zajedalstvo (junak ne pride do srečnega konca z delom, to je v pravljicah prisotno bolj kot kazen, temveč pridobiva dobrine od drugih) in milenarizem (vera v odrešitev na Zemlji). Enodimenzionalnost kot najpomembnejšo lastnost pravljice je utemeljil že Max Lüthi v monografiji *Evropska pravljica: forma in narava* (prva izdaja 1947; 2011), pri čemer teoretik poudarja, da je odsotnost numinoznega njena očitna lastnost: v pravljicah liki iz realnega sveta v stiku z bitji iz onostranstva (ali transcendentalnimi silami) ne doživljajo posebnih občutkov in se zato vedejo do teh bitij enako, kakor se vedejo do realnih ljudi. Enodimenzionalnost torej pomeni, da se vse, kar je v pravljici stvarnega (realnega) in čudežnega (irealnega) prepleta v enovito celoto. Realne osebe se družijo s pravljičnimi, živali, rastline in predmeti govorijo, ob tem pa bralec ne čuti nobenega začudenja. Vsi literarni liki živijo in delujejo torej v enem

samem svetu (v eni sami dimenziji). Čas v pravljičah teče sicer linearno (časovno zaporedno), a nas pogosti preskoki (na primer, da je nekdo sedem let potoval in o sami poti nič ne izvemo) ne motijo, enako je s starostjo človeških likov, ki nima pretiranega vpliva na razvoj zgodbe (na primer trije bratje gredo hkrati iskat neveste). Tudi prostor realnega in irealnega dogajanja se ne izmenjuje med realnim in irealnim, torej literarni liki ne poznajo meje prehoda iz enega sveta v drugega (iz realnega v irealni svet in spet nazaj), pravljični svet je en sam. Maria Nikolajeva opozarja na kronotop, ki ga je povzela po Bahtinu, in je (Nikolajeva 1996: 122) »neločljiva medsebojna povezava prostora in časa«. V ljudskih pravljičah je dogajanje postavljeno v nedefinirano preteklost in v nek obči kraj (npr. nekoč, za devetimi gorami in devetimi vodami). Razdalje v pravljičah ne predstavljajo nikakršne ovire, saj je literarni lik kar »prestavljen« iz enega dogajalnega prostora na drugega ali pa je potovanje postavljeno v sfero čudežnega (napitek, leteči konj ipd.). Milena Mileva Blažič (2014) povzema teoretična izhodišča Jacka Zipesa iz monografije *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales* (1979) o memih, ki so (Blažič 2014: 80) »ideje ter asociacije, ki se jih takoj spomnimo ob formuli Nekoč davno ... /.../ [p]ravljice (so) po eni strani internacionalne oziroma univerzalne (nedoločeni čas in prostor, brez imen) in nacionalne po drugi strani, ker izražajo določeno kulturo, čas in prostor«. Perry Nodelman, ukvarja se s teorijo in didaktiko mladinske književnosti, v delu *The Pleasure of Children's Literature* (1996: 256–258) govori v okviru ljudske pravljice o karakterju, dogodkih, pomenu in strukturi, ki se kažejo kot pomembni elementi obravnavane književne vrste. Pri tem poudarja, da bralec v pravljiči zlahka identificira pozitivne in negativne literarne like ter njihova pozitivna oz. negativna dejanja. Poudarja pravljične značilnosti in izpostavlja tiste sestavine pravljič, ki so najprivlačnejše in jih mladi bralec za vselej poveže s pravljičnim izročilom.

3 Izbor ljudskih pravljič za obravnavo v OŠ

Ob upoštevanju ciljev, zapisanih v UNS (2018), je veliko različnih možnosti za izbiro bralnih gradiv, pri čemer je seveda nujno zavedanje, da niso vse pravljice oz. vse tovrstne zbirke namenjene učenkam in učencem v osnovni šoli.⁶ Za ohranjanje vedenja o kulturni dediščini (na kar opozarja tudi M. M. Blažič, 2019: 12), kamor ljudske pravljice nedvomno sodijo, je treba v izobraževalnem prostoru upoštevati starost naslovnika in njegov kognitivni razvoj oz. zmožnost otroške recepcije medijev, pri čemer opozarja Metka Kordigel Aberšek (2008: 70; povz. po Hawkins, 1977, B. Hodge in D. Tripp, 1986) na »koncept dveh vrst kriterijev za prepoznavanje novega kot domišljjsko ali kot resnično.« Notranje kriterije, kamor sodijo formalni in kontekstualni ključni signali, otrok prepozna prej (pravljica z vsemi značilnostmi), kakor zunanje kriterije, ki so zbirka izkušenj (Kordigel Aberšek 2008: 71) »ki si

⁶ Npr. znamenite in za odraslega bralca relevantne študijske knjižne zbirke slovenskih folklornih pripovedi Glasovi, katere urednica je Marija Stanonik (na spletni strani ZRC SAZU, Inštituta za slovensko narodopisje, je objavljena predstavitev knjižne zbirke, ki izhaja od leta 1988, doslej je izšlo že 51 knjig) ne moremo prištevati med gradiva za osnovnošolce.

jih otrok pridobi v socialnih interakcijah v realnem svetu in kot obseg njegovega znanja o tem, kakšen je realni svet in po katerih pravilih deluje.«

Upoštevanje teoretičnih izhodišč o pravljicah in ciljev, podanih v UNS (2018), ob izkazanem najpomembnejšem kriteriju kakovosti, je lahko dobro vodilo pri izboru pravljic za šolsko obravnavo:

- Izbiranje različnih pravljčnih tem in motivov, kar se seveda navezuje na starost mladega bralca/naslovnika.⁷
- Izбира različnih oblik knjig (slikanice, ilustrirane knjige), ki sledijo razvojni stopnji otrokovega bralnega razvoja (npr. dolžina besedila, količina ilustracij). Za drugo VIO je npr. pomembna knjižna zbirka *Zakladnica slovenskih pripovedi* (ta vključuje tudi drugo kratkoprozno ljudsko slovstvo, in sicer pripovedke in bajke), ki izhaja vse od leta 1999, knjige pa so urejene motivno-tematsko (npr. *Visoko v gorah, globoko v vodah*, 1999, *Zlatorogovi čudežni vrtovi*, 2004, *Rasla je jelka do neba*, 2012). Za prvo VIO so pomembne predvsem slikaniške izdaje pravljic, npr. knjižna zbirka *Iz zibelke* (le nekaj naslovov: *Od čarne kokoši*, 2004, *Pastorka in bela žena*, 2005, *O petelinu in cekinu*, 2008, *Jezernik*, 2009). Pomembno vlogo pri predstavljanju ljudskih pravljic imata tudi knjižni zbirki Mladinske knjige Čebelica (*Zlata ribica*, 1980, *Trije prašički*, ang. ljudska, 2015) in Velike slikanice (*Od lintverna*, 2012, *Rokavička*, ukr. ljudska, 2014, *Zverinice, pozdravljene!*, 2016, slednja je izbor iz zbirke *Zverinice iz Rezije*).
- Prostorska (geografska) razpršenost pravljic: npr. slovenske pravljice v evropskem kontekstu (npr. zbirka *Pravljice*, 2011, zbirka *Modrost pravljčne školjke*, 2015), pokrajinski princip pri obravnavi slovenskih pravljic. V slovenskem prostoru je precej zbirk, ki vsebujejo pravljice in pripovedke, zbrane po pokrajinskem ključu oz. po narečnih skupinah, navajamo jih le nekaj: *Narodne pravljice iz Prekmurja I. in II.* (1923 in 1928) sta zbrala Julij Kontler in Anton Hren Kompoljski, *Koroške narodne pripovedke* (1937) je zbral Vinko Möderndorfer (1937), *Sto belokranjskih* (1965) je zbral Lojze Zupanc, *Zverinice iz Rezije* (1973) je »ujel in udomačil« (navedba v kolofonu) Milko Matičetov. Nekatere zbirke so še ožje zastavljene, npr. Matija Valjavec je v zbirko *Narodne pripovjetke – skupio u i oko Varaždina Matija Kračmanov Valjavec* (1858) uvrstil tudi nekaj slovenskih pravljic, *Slovenske pripovedke iz Motnika* (1874) Gašperja Križnika, *Povodni mož v Savinji* (1957) Jožeta Zupanca, *Bohinjske pravljice* (1999), v knjižnem jeziku in narečju jih je zapisala Marija Cvetek. Pri tem kriteriju velja upoštevati tudi raznolikosti, ki odsevajo v pravljicah, npr. vrsta hrane, ki jo jedo literarni liki (kruh, potica, meso, ribe, avtohtono sadje in zelenjava), oblačila (bogata, revna, celo raztrgana), stavbna kultura (grad, lesena hišica), pokrajinske značilnosti (gore, nižinski svet) ter za neko pokrajino

⁷ Igor Saksida (2019: 25) izpostavlja: »Načrtovanje pouka (izbor besedil, ciljev, metod itd.) mora upoštevati bralca ter njegov predstavi in čustveni svet.«

- tipične živali (medved, volk, ptica, riba) in rastline (smrekovi gozdovi, listnati gozdovi, travniki, močvirske rastline, zelišča).
- Jezikovna raznolikost: uporaba knjižnega jezika; uporaba knjižnega jezika z dodanimi narečnimi izrazi za ključne dogodke, osebe ipd.; narečni zapis ljudske pravljice.
 - Ljudske pravljice zaznamujejo arhetipi, te opredeljuje npr. Vladimir Biti (1997: 14) kot »razumevanje zgodovine skozi ciklično obnavljanje univerzalnih motivov, simbolov in njihovih shem.« Pri analizi izbranih pravljичnih besedil za šolsko rabo se je pokazalo, da se arhetipi nanašajo na literarne like (npr. dobra mati, hudobna mačeha), na literarne prostore, ki so pogosto povezani s potjo (prostori: npr. grad, gozd; pot: napredovanje ali nazadovanje), na nekatere motive (rojstvo oz. ponovno rojstvo, smrt, pogodba, nasvet in spoštovanje tega) in simbole (predvsem števila, rastline, živali, prostori, barve).

3.1 Značilnosti realističnih in čarobnih pravljič

Pravljice zajemajo dva vzorca besedil, realističnega in čudežnega. V realističnih pravljicah se celotno dogajanje giblje v mejah mogočega, opazni so odsotnost čudeža ali čarovnije, čudežnega predmeta in tipične pravljичne osebe. Zgled za ta pravljичni vzorec je npr. Pšenica – najlepši cvet (*Naj babica še pripoveduje?* 2010: 134–137), kjer sin z očetovo pomočjo reši zastavljene uganke, na koncu pa kralj spozna svojo zmoto o nekoristnosti starejših ljudi. Kot vzorčni primer za čarobno pravljico je npr. Zlata ptica (*Naj babica še pripoveduje?* 2010: 26–34), v kateri tretji sin, glavni junak, uspešno opravi nalogo. Že na straži edini zasači zlato ptico, ki odnaša kralju zlata jabolka; tudi na pot se odpravi šele tretji, a je edini, ki z medvedom deli hrano. Medved prepozna tretjega sina kot dobrega, zato mu pomaga pri vseh zapletih, čeprav ga kraljevič ne uboga povsem (po Proppu kršitev prepovedi). Zaradi medvedove čarovnije in prerokbe ter dobrote pa se zgodba vendarle zaključi v korist dobrega, pogumnega in poštenega tretjega sina (podeduje kraljestvo, poroči se s prelepo deklico, ima najboljšega konja in zlato ptico, ki najlepše poje), starejša brata pa sta zaradi vseh grdih dejanj kaznovana z izgonom iz kraljestva.

3.2 Značilni književni liki

Osebe iz realnega sveta in tipični pravljичni literarni liki. Že Propp je na vzorcu čarobnih pravljič opredelil 31 funkcij književnih likov glede na vršilce dogajanja (subjekte), to so načeloma samo glavni literarni liki, in objekte. Funkcije likov se logično grupirajo: škodljivci (delanje škode, bitka proti junaku, preganjanje), darovalci (pripravijo in izročijo čarobno sredstvo), pomočniki (pomagajo junaku pri premiku v prostoru ali kadar so v zagati ali pri metamorfozi ipd.), pogrešana oseba (postavljena je težka naloga, označevanje junaka, prepoznavanje, kaznovanje nasprotnika), junak (literarni lik, ki mora imeti heroične značilnosti, da uspešno reši zastavljeno nalogo), lažni junak (ki je na koncu vedno razkrinkan). V knjigi *Pravljica in stvarnost* (1995) je Monika Kropelj na podlagi pravljic in povedk

iz Štrekljeve zapuščine predstavila odsev resničnosti, ki se kaže predvsem pri prikazovanju gospodarskih razmer (npr. kmečko gospodarstvo, obrt, trgovina, hrana, gradnja stanovanj), družbenih razmer (npr. življenje, delo, igre, zabava, navade, znanje) in verovanj (prerokbe, smrt in onostranstvo, čarovništvo, krščanske prvine, kozmološke prvine). Pravljice namreč kljub pravljичni motivaciji in perspektivi vsebujejo veliko realističnih prvin.

Ob analizi izbranih ljudskih pravljic iz navedenih zbirk se je pokazalo, da so človeški literarni liki, kadar gre za odrasle, velikokrat poimenovani po svojem poklicu (čevljar, mlinar, krčmar, drvar, gospodinja, dninarica – izrazita je tradicionalna delitev dela po spolu, kar izhaja iz zgodovinskih okoliščin) ali po družbenem položaju, ta je pogosto nakazan z vrsto prebivališča, po katerem ima oseba ime (graščak, graščakinja – grad, bajtar, bajtarica – lastnika zelo majhnega kmečkega posestva, kmet, kmetica – običajno lastnika večje kmetije, redkeje je navedena kombinacija reven kmet, kmetica). Otroci so poimenovani po opravilih (npr. pastir, pastirica), torej gre za funkcionalna poimenovanja, ali po sorodstvenih razmerjih (pastorka, tretji sin ipd.). Med pravljичnimi liki na Slovenskem so zelo pogoste vile: so dobre do ljudi tako dolgo, dokler so ljudje dobri do njih, pripisano jim je, da rade plešejo v mesečnih nočeh; škratje: največkrat so v pravljicah omenjeni v povezavi z oblubo (škrat služi nekemu človeku, ta pa mu v zameno obljubi nekaj dragocenega) ali z nagajivostjo (npr. hišni škrat natk, tudi netek) tudi z rudniki (pergmandlc); povodni možje: jezernik, ki živi v jezeru, vodovnik v rečnih brzicah in gestrin v vodnih vrtincih rek; zmaji (tudi triglavi); čarovniki. Divje in domače živali imajo pogosto vlogo človekovega pomočnika (npr. ptice napovedujejo vreme ali kažejo pot; bela kača s kronico obdari revno družino, ki jo hrani z mlekom; medved prinese gospodinji v zahvalo, ker mu je odstranila trn, zvrhano zibelko hrušk (motiv hvaležnega medveda); čudežna krava se vrne k hlapcu, ki z njo spoštljivo ravna; beli štrped, polh s sokoljimi krili, ki ponoči pomaga ljudem). Na točno določen dan (npr. na kresno noč) lahko živali napovedujejo človeku njegovo nadaljnjo življenjsko usodo. Značaj literarnih likov je v ljudskih pravljicah tipiziran, kar pomeni, da imajo v različnih pravljicah enaki literarni liki enako ali zelo podobno vlogo: na primer vse mačehe v pravljicah so zlobne, vse pastorka so dobre; tretji sin ali tretja hči izpolni nalogo, ker najbolj spoštuje starše in je tudi dobrega srca; kmet je vedno deloven. Gre torej za polarizacijo dobrega in zla.

3.3 Književni čas in prostor

V pravljicah nista natančno podana, pogosto sta v pravljici omenjena kar na začetku, celo mimogrede. Za predstavitev književnega časa je navedenih nekaj tipičnih primerov iz zbirke *Slovenske pravljice* (2008): »Nekoč je bila tako lepa deklica /.../« (Pripovedka o Soncu in Nasti, 2008: 49); »Štirje godci, ki so hodili od vasi do vasi in godli po gostilnah ter se tako preživljali, so prišli nekega večera /.../« (O štirih godcih, 2008: 503). Za predstavitev časa iz zakladnice svetovnih pravljic, so navedeni primeri iz zbirke *Modrost pravljичne školjke* (2015): »Nekoč, pred davnimi časi, tako daleč nazaj, da ni moglo biti dolgo po tistem, ko sta po zemlji še hodila prvi moški in prva ženska /.../« (Od kod so prišle zgodbe, 2015: 9); »Nekoč

pred davnim časom, ki ni bil nikakršen čas /.../« (Vranja vila, 2015: 97); »Davno, davno, ko so na tem otoku komaj začeli šteti čas /.../« (Harfa na vodi, 2015: 138). V vseh navedenih začetkih se pojavi to, da želijo pravljice nakazati književni čas: ljudska pravljica torej govori o davnih časih in ni postavljena v čas našega življenja (se ne dogaja v sedanjosti). V pravljičah se zgodi marsikaj čudežnega, a s tem, ko je začetek postavljen v neko davno preteklost, zveni, kakor da se je vse, kar je opisano, nekoč tudi v resnici zgodilo. V ljudskih pravljičah zasledimo tudi začetek »nekoč je živel/-a in nekoč ni živel/-a« ki bralca prepričuje, da je hkrati vse res in ni res. Dogajalni čas v pravljičah izvemo večinoma iz opisa letnih časov (npr. bila je huda zima), včasih izvemo, da se je nekaj dogajalo določen čas (npr. tri dni in tri noči, sedem let). Tak čas seveda ni zgodovinsko določljiv, izvemo pa, koliko časa je dogajanje trajalo. Mestoma je treba upoštevati več dejstev in jih sestaviti, npr. v pravljici Pastirček (*Babica pripoveduje*, 2005: 67): »Svoje dni je pasel majhen deček /.../. Bilo je popoldne in pekoče sonce je pripekalo na zemljo. /.../ Splezal je na bližnjo lipo, nalomil prav košatih vej /.../.«⁸

Za književni prostor so v pravljičah pomembna razmerja mesto-vas; hrib-dolina; poseljeno-nenaseljeno območje ipd. To so makrolokacije (Šmitek 2007: 5),⁹ ki so obči prostori, velikokrat pa imajo simbolni pomen. Kot primer podajamo grad kot književni prostor: lahko je nekaj pozitivnega ali nekaj negativnega,¹⁰ hkrati je tudi simbol bogastva, to pa na začetku pravljice nikakor ni dober znak, saj so bogataši običajno v vlogi negativnih likov, so ošabni in trdosrčni; njim v opoziciji so revni literarni liki, revščina pa je atribut poštenosti in dobrote. Med vrstami gradov velja posebej izpostaviti še podvodni, večinoma stekleni grad, povezan s povodnim možem; hudičev grad, kjer pogosto straši (npr. Zakleti grad, *Za devetimi gorami*, 2011: 174–177), ali zakleti grad, ki ima prebivalce z nadnaravno oz. čudežno močjo (že omenjena pravljica O štirih godcih); grad je lahko predstavljen kot simbol moči, ker je velik in vanj ni mogoče vstopiti nepovabljen; lahko pa pomeni tudi osamljenost, ker je nedostopen, oddaljen, stoji na samem, je torej ločen od preostalega sveta.

Ne nazadnje se na pravljlični književni prostor navezuje naslov zbirke pravljič *Za devetimi gorami: slovenske ljudske pravljice* (2011), ki jih je na novo povedala Anja Štefan (2011: 215): »Želela sem ustvariti knjigo slovenskih pripovedi, ki bo motivno raznovrstna, živa in berljiva, želela sem najti način, ki bo do gradiva spoštljiv in hkrati ploden za njegovo nadaljnje življenje.«

3.4 Prepovedi, zapovedi in prerokbe

Ena temeljnih lastnosti pravljice so tudi prepovedi, zapovedi in prerokbe. Prepovedi so neke vrste preizkušnja, le tisti, ki prepoved spoštuje, preživi ali pa je za upogljivost

⁸ Lipa lahko doseže starost do 500 let, če ima prostor (da ne raste v gozdu), razvije zelo veliko krošnjo in zraste tudi do 40 metrov v višino; najbolj košata je poleti, njeni listi so dolgi okrog 15 centimetrov (Gozd in gozdarstvo, 2018).

⁹ Kadar gre za mikrolokacijo, pri kateri je podano konkretno geografsko ime, besedilo navadno sodi med pripovedke in ne med pravljice.

¹⁰ Najbrž je – vsaj v pravljličnem miljeju – zaradi Walta Disneya najbolj prepoznaven grad Neuschwanstein pri Münchnu, ki je postal simbol pravljličnih gradov.

nagrajen. Zapovedi so povezane z navodili, ki jih tisti stranski literarni liki, imenovani so pomočniki (torej pomagajo glavnemu liku), izrečejo glavnemu liku (kakor v že omenjeni Zlati ptici). Prerokbe se v pravljicah vedno uresničujejo, pa naj se kdorkoli še tako trudi, da se ne bi; povezane so z usodo glavnega lika. V pravljicah je precej pogosta metamorfoza: človek je zaradi neke kazni spremenjen v žival, če pa njegov pomočnik opravi (navadno tri) dobra dejanja, se spremeni nazaj v človeka. Zanimivo je, da navadno ni tisti, ki doživi preobrazbo, predhodno sprožil dogodkov, ki so do preobrazbe pripeljali (npr. Janček-ježek se spremeni zaradi materinih besed, ki se uresničujejo; sam pa krši materino prepoved).

3.5 Čudeži in čudežna sredstva

V pravljici se zgodijo čudeži na točno določenem mestu in ob točno določenem času, pri čemer glavni lik večinoma dobi čudežni predmet, napoj ali kakšno drugo sredstvo, ki mu v najtežjih trenutkih pomaga pozitivno rešiti nalogo. Čudež je v pravljici sprejet kot nekaj povsem običajnega, ali kakor pravi Metka Kordigel (1991: 35): »Pravljica neločljivo spaja realni vsakdanji svet z nevsakdanjim, čudežnim. Oba svetova tvorita neločljivo celoto. To pa je tipično otroški pogled na svet.« Čudež oz. čudežno sredstvo lahko pridobi le tisti, ki je dober in pomaga, npr. izroči zadnji košček kruha ali vode, nekomu pomaga, držati se mora prepovedi, zapovedi ali prerokb, ki so v pravljici predhodno izrečene.

4 Sklep

Pri predstavitvi pravljicnih elementov so upoštevane morfološke značilnosti te kratkoprozne književne vrste, ki jih zamejujejo izbira motivno-tematskih prvin; uporaba tipiziranih literarnih likov (človeških, pravljicnih, npr. škratov, vil, živali s čudežno močjo ipd.); splošnih književnih prostorov (npr. jasa, gozd, grad, vas ...), ki niso poimenovani z realnim geografskim imenom; nedoločljivega književnega časa; čudežev ipd. Velikokrat se pravljica ponovi trikrat: najprej rešuje nalogo najstarejši otrok, nato srednji, vendar je ne rešita pozitivno, šele tretji, ki ima attribute pravljicnega junaka (dobrota, poštenost, pogum), reši nalogo. V obravnavanih pravljicah so zanimivi obči dogajalni prostori (steklena gora, podvodni grad, gozd, travnik, revna kočja), posebno moč (navadno izven naselij) imajo križišča ali v naseljih pomembni predmeti ali rastline, ki označujejo osrednji vaški prostor (npr. studenec, lipa). Pravljicni liki se srečujejo z realnimi osebami, z njimi sklepajo prijateljstva in zaveznitva, negativci pa vedno okrog sebe trosijo le zlo, zato so na koncu tudi kaznovani.

Ob izpostavitvi nekaterih pomembnih pravljicnih elementov se ponujajo seveda tudi drugačne obravnave, npr.:

- Obravnava različic iste teme, npr. otrokovo (dekličino/dečkovo/Petrovo) dobroto, ki jo vile nagradijo: Vile in zdravilne rože, *Za devetimi gorami*, 2011 (vile deklici pokažejo vse zdravilne rastline); Pastirček, *Babica pripoveduje*,

- 2005 (vile dečku podarijo živino, ne bi se smel ozreti); slikanica Franceta Bevka in Marjana Mančka: *Peter Klepec* (deček pridobi nadnaravno moč).
- Obravnava istega motiva v različnih pravljicah, npr. motiv duha iz steklenice: v *Zgodbi o ribiču in duhu* iz zbirke *Tisoč in ena noč*, 2015, v *Zlatih Grimmovih pravljicah*, 2012, z naslovom *Duh iz steklenice* in v *Grdini pod kamnom* v *Zverinicah iz Rezije*, 2010, kjer je pošast literarni lik namesto hudobnega duha.

Spoznavanje ljudskih pravljic v osnovni šoli pomeni spoznavanje kulturne dediščine človeštva, ki je bilo najprej pripovedovano/pisano za odrasle bralce. Kadar so pravljice izbrane z mislijo na otrokovo zmožnost razumevanja tovrstnega gradiva, je njihova obravnava pri pouku književnosti lahko privlačno berivo, čeprav pravljice pripovedujejo o davnih časih za devetimi gorami, ko je bil svet drugačen in življenje veliko bolj čudežno.

Viri

Babica pripoveduje: Slovenske ljudske pripovedi, 2005. Izbrala in uredila Kristina Brenkova. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Deteljica).

Modrost pravljичne školjke: Izbor svetovnih pravljic, 2015. Izbrala in spremno besedo napisala Dragica Haramija. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Domače branje: Knjiga pred nosom).

Naj babica še pripoveduje?: Slovenske ljudske pravljice, pripovedke in pesmi, 2010. Izbrala in spremno besedo napisala Metka Kordigel Aberšek. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Domače branje: Knjiga pred nosom).

Pravljice, 2011. Izbrala in prevedla Kristina Brenkova. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Zlata ptica).

Slovenske pravljice, 2008. Izbrala in uredila Jana Unuk. Ljubljana: Nova revija (Zbirka Pravljice / Nova revija).

Za devetimi gorami: slovenske ljudske pravljice, 2011. Izbrala in posodobila Anja Štefan. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Zlata ptica).

Zverinice iz Rezije, 2010. Zapisal in izbral Milko Matičetov. Ljubljana: Mladinska knjiga (2. prenovljeni natis).

Literatura

Blažič, Milena Mileva, 2014: *Skriti pomeni pravljic: od svilne do jantarne poti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Blažič, Milena Mileva, 2019: Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli (2011) v luči sodobnih pogledov na pouk mladinske književnosti. *Jezik in slovstvo* 64/1. 11–19.

Drevesa: Lipa. Gozd in gozdarstvo: <<https://www.gozd-les.com/slovenski-gozdovi/drevesa/lipa>>. (Dostop 27. 12. 2018.)

Glasovi. Inštitut za slovensko narodopisje ZRC SAZU: <<https://isn2.zrc-sazu.si/sl/publikacije/glasovi#v>>. (Dostop 14. 12. 2018.)

- Goljevšček, Alenka, 1982: *Mit in slovenska ljudska pesem*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Goljevšček, Alenka, 1991: *Pravljice, kaj ste?*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Haramija, Dragica, 2012: Tipologija pravljic na Slovenskem. *Otrok in knjiga* 39/83. 12–23.
- Kmecl, Matjaž, 1996: *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Založba M&N.
- Kobe, Marjana, 1987: *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kobe, Marjana, 1999: Sodobna pravljica. *Otrok in knjiga* 26/47. 5–11.
- Kordigel Aberšek, Metka, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kordigel, Metka, 1991: Pravljica in otroška fantazija ali kako je postalo razmišljanje Charlotte Bühler za književno vzgojo aktualnejše kot je bilo kdajkoli poprej. *Otrok in knjiga* 18/32. 34–42.
- Lüthi, Max, 2011: *Evropska pravljica: forma in narava*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Matičeto, Milko, 1955: K drugi izdaji slovenskih pravljic. *Slovenske narodne pravljice*. Izbral in uredil Alojzij Bolhar. Ljubljana: Mladinska knjiga. 199–202.
- Medved Udovič, Vida, 1997: Pravljica v šolski praksi. *Pedagoška obzorja* 12/3–4. 103–124.
- Medved Udovič, Vida, 2019: Književni pouk v osnovni šoli med tradicijo in sodobnostjo. Oživiljanje žanrov slovstvene folklorne pri mladih bralcih. *Jezik in slovstvo* 64/1. 29–38.
- Nikolajeva, Maria, 1996: *Children's Literature Comes of Age*. New York, London: Garland Publishing.
- Nodelman, Perry, 1996: *The Pleasure of Children's Literature*. New York: Longman.
- Propp, Vladimir Jakovljevič 2005: *Morfologija pravljice*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Propp, Vladimir Jakovljevič, 2013: *Zgodovinske korenine čarobne pravljice*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Saksida, Igor, 2019: Izhodišča in posledice komunikacijskega in tradicionalnega načrtovanja pouka književnosti. *Jezik in slovstvo* 64/1. 21–28.
- Saksida, Igor, 2001: Mladinska književnost. *Slovenska književnost III*. Ljubljana: DZS. 403–468.
- Slovenščina: Učni načrt* (posodobljena izdaja, 2018). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo: <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina.pdf>. (Dostop 13. 12. 2018.)
- Stanonik, Marija, 1999: Slovenska slovstvena folklor. Ljubljana: DZS (Zbirka Klasje).
- Stanonik, Marija, 2001: *Teoretični oris slovstvene folklorne*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Stanonik, Marija, 2006: *Procesualnost slovstvene folklorne: slovenska nesnovna kulturna dediščina*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Šmitek, Zmago, 2007: Uvod. *Videnja pokrajine: naravni in namišljeni prostori v slovenskem ljudskem izročilu*. Radovljica: Didakta (Zbirka Zakladnica slovenskih pripovedi).

DIALOG MED AVTORJEM IN NASLOVNIKOM V PRIDIGI PRIMOŽA TRUBARJA

Trubarjeva pridiga *Sermo de vocabulo fidei* v Katekizmu iz leta 1550 (1935: 202–243) ima v slovenski literarni zgodovini pomembno mesto, saj je prvo izvorno avtorsko besedilo, ki je eksplicitno označeno kot pridiga. Prispevek obravnava Trubarjevo pridigo z vidika dialoga in razkriva vez med avtorjem in njegovim naslovnikom. Z uporabo metode retorične analize C. Cloran (1994) lahko določimo značilne dialoške oz. interakcijske retorične enote, ki se nanašajo na besedilne udeležence: avtorja in naslovnika. Razčlemba Trubarjeve pridige je usmerjena k nadrobni opisu retoričnih enot, ki označujejo (1) avtorjevo in naslovnikovo besedilno navzočnost ter (2) avtorjevo vodenje naslovnika. S temi jezikovnimi sredstvi se ustvarja močna sporočevalna vez med Trubarjem-pridigarjem in molčečim občinstvom.

Ključne besede: dialog, retorična enota, sistemsko-funkcijska teorija jezika, Trubarjeva pridiga

1 Uvod

Sodobna humanistična, družboslovna in tudi jezikoslovna literatura že več desetletij prinaša številne študije avtorja in naslovnika v besedilu. Pojem se navezuje na Bahtinovo teorijo dialoga oziroma dialoškosti, ki gradi na predpostavki, da se vsaka izjava, bodisi izmenjava v dvogovoru ali dolgem pisnem besedilu, nanaša na predhodno izjavo (1999: 272) in hkrati predvidi možne odzive naslovnika:

Tudi sam govorec je naravnán na prav takšno aktivno odzivno razumevanje: ne pričakuje pasivnega razumevanja, ki bi tako rekoč le ponavljalo njegovo misel v tuji glavi, temveč odgovor, soglasje, sočutje, ugovor, izpolnitev itn. (različni govorni žanri predpostavljajo različne ciljne usmerjenosti, govorne zamisli govorcev in piscev). (Bahtin 1999: 246.)

Bahtinovo široko razumevanje dialoščnosti (Juvan 2000: 106–109) je omogočilo stališče, uporabno za jezikoslovno analizo dialoških značilnosti različnih vrst besedil. Ne samo tistih, ki gradijo na dialoški izmenjavi, kot sta npr. vsakdanji pogovor in drama, ampak tudi tistih, v katerih avtor nagovarja molčeče poslušalstvo in so po svoji zunanji formi monološka, kot so npr. politični govor, znanstveni prispevek, časopisni uvodnik in pridiga.

Za presojo jezikovnih signalov dialoščnosti sem izbrala Trubarjevo pridigo *Sermo de vocabulo fidei* v Katekizmu iz leta 1550 (1935: 202–243). Za to sta dva razloga. Prvič, pridiga se uvršča med argumentativna oz. prepričevalna besedila, ki so že v izhodišču oblikovana z mislijo na naslovnika. Drugič, Trubarjeva pridiga je prvo izvirno slovensko avtorsko besedilo, ki je eksplicitno označeno kot pridiga, zato je pomembno izhodišče za preučevanje dialoščnosti v okviru izbrane besedilne zvrsti.

Izhodišče pričujočega prispevka o dialoških značilnostih v Trubarjevi pridigi je jezikoslovno. Temelji na metodi retorične analize, kakor jo je oblikovala C. Cloran (1994) v okviru sistemsko-funkcijske teorije jezika (Halliday 1985), in metodoloških smernicah podanih v prispevku o dialoških značilnostih sodobne slovenske pridige (Bizjak Končar 2017).¹ Glavni namen prispevka je nadrobna označitev oblikoslovno-skladenjskih značilnosti dialoških retoričnih enot in opis njihove pomenske vloge v Trubarjevem besedilu.

2 Predhodne raziskave

Dosedanje slovensko literarnozgodovinsko in jezikoslovno razmišljanje o pridigi je bilo v večji meri usmerjeno na pridige različnih zgodovinskih obdobj (Kidrič 1929–38, Pogačnik 1968, Pogačnik in Zadravec 1973, Kmecl 1975, Slodnjak 1975, Grdina 1995, Bošnjak 2016). Ker so literarni zgodovinarji pridige raziskovali le »kot razvojno fazo pripovedništva« (Faganel: 360, v Kennedy 2001), so pozornost namenili predvsem njihovi vsebinski zgradbi in slogovnim postopkom. Posebno izrazito je bilo ukvarjanje z baročnimi pridigami Janeza Svetokriškega (Cesar 1989, Giesemann 1989, Juvan 1989, Scherber 1989, Snoj 1999). Trubarjevi pridigi *Ana pridiga zhes te Christufseue befede: O Shena, uelika ye tuia Vera* v Katekizmu iz leta 1550 (1935: 202–243) pa je bila namenjena manjša teoretična pozornost. Slogovno analizo je podal Sajovic (1986: 499–513, 2005: 11–24), teološko Rajhman (1977: 72–75).

Jezikoslovna obravnava Trubarjeve pridige pa seveda ne more mimo raziskav slovenskih jezikoslovcev o stilu in retoričnem oblikovanju v delih slovenskih protestantskih piscev. Prva je na retorične značilnosti Trubarjevega stavka, in še

¹ Pojem retorična analiza je v prispevku uporabljen v jezikoslovnem smislu in označuje metodo za opis stavčne povedi kot osrednje enote na pomenski ravnini jezikoslovnega sistema (Bizjak 2005: 93–104). Spomnimo, da tudi A. Vidovič Muha (2015: 392) piše, da je stavčna poved najmanjše potencialno besedilo in opozarja, da je na to dejstvo v jezikoslovju prvi opozoril Breznik 1908. leta.

posebej dvojne in trojne formule, opozorila B. Pogorelec (1972) in spodbudila kasnejša raziskovalna opazovanja (Pogačnik 1976, Sajovic 1986: 499–513, 2005: 11–24, Seitz 1995: 469–489), ki so pomembno vplivala na celovito obravnavo teh pojavov, kakršno najdemo v temeljnem delu K. Ahačiča (2007: 283–317). Med številnimi opisanimi retoričnimi postopki, ki se nanašajo predvsem na skladenjsko variantnost, sta za pričujočo obravnavo Trubarjevega jezika z vidika sporočevalne vezi med avtorjem in naslovnikom zanimiva predvsem dva: retorično vprašanje in uvajanje biblijskih citatov (Ahačič 2007: 305). Nemogoče pa bi bilo na tem mestu začrtati vzporednice med tradicionalno poetiko in teorijo stila, ki se je izoblikovala v sodobni literarni vedi, tj. literarno stilistiko,² ter jezikoslovno stilistiko³ kot vedo, ki uporablja različne jezikoslovne teorije za analizo besedil ter je posledično njen pojmovni obseg širši, bolj empirične narave. Zato naj na tem mestu samo opozorimo, da se pričujoči prispevek ne opira na tradicionalno poetiko, ki s pomočjo t. i. retoričnih figur presoja predvsem zunanji slog besednih umetnin (Kos 1983: 135), ampak je naravnani k jezikoslovnoteoretični in korpusni obravnavi notranjestilnih povezav, ki se v literarni vedi označujejo s pojmi epičnost, deskriptivnost, refleksivnost, liričnost itd. (Kos 1983: 122–127).

O učinkih pridiznega besedila na naslovnika razpravljajo tudi avtorji sodobnih homiletičnih priročnikov, ki poudarjajo, da je bila pridiga vedno namenjena temu, da poveže teološka vedenja in pastoralno skrb duhovništva z verskimi idejami in duhovno prakso vernikov. Zato se oddaljijo od normativnih definicij pridige in raje govorijo o pridigi kot interakciji med pridigarjem in poslušalstvom (Baumann 1972, McDonald 1980, Adams 1990, Rojnik 1996, Snój 1997). Kako Trubar nagovarja poslušalca in katera jezikoslovna sredstva uporablja, bomo obravnavali v četrtem razdelku. Še prej pa je treba pojasniti, kako v jeziku prepoznamo dialoškost.

3 Jezikoslovnoteoretično razumevanje pojma dialog in dialoškost

Bahtinov koncept dialoškosti je predvsem v anglosaškem jezikoslovju spodbudil vrsto novih pojmov, s katerimi so se jezikoslovci lotevali splošnih vprašanj, kako opredeliti jezikovna sredstva, ki opozarjajo na besedilni dialog med avtorjem in naslovnikom. Trdnejšo podlago ima predvsem pojem metadiskurz, ki ga je v jezikoslovje uvedel Vande Kopple (1985). Glavne nastavke novega pojma pa sta oblikovala A. Mauranen (1993) in A. Ädel (2006). Medtem ko je A. Mauranen pojem metadiskurz uporabila za poimenovanje jezikovnih sredstev, ki izražajo besedilno organizacijo (npr. izrazi z *drugimi besedami*, *če povzamemo*), je A. Ädel pojmu dala širši obseg in poleg jezikovnih signalov besedilne organizacije pritegnila izraze naklonskosti (npr. izrazi *mogoče*, *moram*).

V sistemsko-funkcijskem jezikoslovju se je problematiki določanja razmerja med tvorcem in naslovnikom posvetil Hyland (2005). Svoj model interakcijskega

² O tem glej Kos (1983: 134–146).

³ O tem glej Leech in Short (2007), Halliday (1971), Weber (1996).

diskurza je zgradil ob analizi akademskih besedil. Z uporabo metodološko zahtevnih ročnih analiz gradiva v kombinaciji s korpusnimi iskalniki je oblikoval širok nabor slovnično in leksikalno raznovrstnih oblik, ki imajo potencialne možnosti, da v besedilu izražajo avtorjev glas.

Za Hylandov model interakcijskega diskurza je značilno odkrivanje avtorjevega glasu na slovnični ravni. Upoštevač teoretična načela sistemsko-funkcijske teorije jezika o besedilu kot semantični enoti (Halliday 1977), pa je razvrstitev dialoških pojavov v besedilu mogoče opreti na semantične parametre. Za namen pričujočega prispevka sem upoštevala izsledke C. Cloran o semantiki stavčnih enot (1994) in svoje ugotovitve o stavčnih enotah, ki nosijo dialoški pomen, opisane v prispevku *Dialoške značilnosti pridržnih besedil* (Bizjak Končar 2017). Za lažje sledenje so v razdelku 3.1 shematično pojasnjeni osnovni pojmi, ki opredeljujejo semantični opis stavčnih enot, v razdelku 3.2 pa je opisana metoda izpisa oblikoslovnih značilnosti osebkov in povedkov v Trubarjevem besedilu.

3.1 Semantični opis stavčnih enot in definicija retorične enote

Sistemsko-funkcijska teorija je v zadnjih desetletjih ustvarila zapleten, delno empirično preverjen sistem za opis besedilnega pomena (Hasan 1991, Cloran 1994). Temelji na predpostavki, da se človekove predstave v besedilo vpisujejo na semantični ravni kot entitete in dogodki. Na slovnični ravni se entitete ubesedijo kot osebki in dogodki kot povedki. Za opis osebkeve entitete uporabimo semantične parametre referencialne istovetnosti in ugotavljamo, ali je osebka entiteta glede na besedilni kontekst udeleženec, posplošena oseba/predmet, nenavzoča oseba/predmet. Za opis povedkovega dogodka opišemo semantične parametre glede na sistem časa, rednosti, pogojnosti in ocene.⁴

Z nadrobним opisom semantičnih parametrov za osebko entiteto in povedkov dogodek je C. Cloran v korpusu, ki ga sestavljajo dialogi med materami in njihovimi predšolskimi otroki, ugotovila, da obstajajo sestavi določene vrste entitet in usmeritve dogodka, ki so stalni in niso omejeni na eno sporočilno enoto, ampak lahko ostajajo nespremenjeni tudi v več zaporednih enotah. Te sestave, ki so večji od sporočilne enote in manjši od besedila, je imenovala retorične enote (Cloran 1994, v Bizjak 2005: 93–104).

Pri razlikovanju refleksivnih, pripovednih, deskriptivnih in drugih retoričnih stavčnih enot je odločilna stalna kombinacija semantičnih značilnosti na osi osebkeve entitete in povedkovega dogodka. Za ponazoritev je v preglednici 1 prikazana retorična enota refleksija v Trubarjevi pridigi (2008: 10).

⁴ Zaradi prostorske omejitve v prispevku ni mogoče predstaviti celotne arhitekture semantičnih parametrov, kakor so opisani v delu C. Cloran (1994: 175–248). V A. Bizjak (2005: 60–66) so predstavljeni osnovni semantični parametri za opis predstavnega pomena.

my ne vidimo /
osebkova entiteta = [oseba: udeleženec: 1. os. mn.: my] povedkov dogodek = [čas: sedanjik][redno dogajanje][naklonskost: /]
ne zhutimo /
osebkova entiteta = [vsebina: oseba: udeleženec: 1. os. mn.] povedkov dogodek = [čas: sedanjik][rednost][naklonskost: /]
ne vfhiamo /
osebkova entiteta = [vsebina: oseba: udeleženec: 1. os. mn.] povedkov dogodek = [čas: sedanjik][rednost][naklonskost: /]
prou ne faftopimo /
osebkova entiteta = [vsebina: oseba: udeleženec: 1. os. mn.] povedkov dogodek = [čas: sedanjik][rednost][naklonskost: /]
inu gar tefhku veryamemo.
osebkova entiteta = [vsebina: oseba: udeleženec: 1. os. mn.] povedkov dogodek = [čas: sedanjik][rednost][naklonskost: /]

Preglednica 1: Opis semantičnih značilnosti retorične enote refleksija.

V vseh stavkih so semantične izbire na osi osebkeve entitete vedno udeleženci govornega dogodka (tj. pridigar in poslušalci, oz. tvorec in naslovnik), na osi povedkovega dogodka pa je značilna izbira kombinacija sedanjika in rednosti.⁵ S temi slovničnimi izbirami govorec ubeseduje redne položaje udeležencev govornega dogodka in prikaže tipično doživljanje in razmišljanje vernikov v vsakdanjih življenjskih situacijah, zato je retorična enota poimenovana refleksija.

Z opisom kombinacije semantičnih parametrov na osi osebkeve entitete in povedkovega dogodka smo lahko določili različne vrste stavčnopovednih enot v pridižnih besedilih, kot so npr. pripoved, opis in poročanje.⁶ Model retorične enote je bil navdih za definiranje dialoških retoričnih enot, ki opozarjajo na besedilno interakcijo med avtorjem in naslovnikom. Te paradigme bomo natančneje predstavili v četrtem razdelku, ko bomo ugotavljali, katere retorične enote uporabi Trubar za snovanje dialoškosti.

3.2 Metoda izpisa oblikoslovnih značilnosti osebkov in povedkov

Za oblikoslovno analizo sem izbrala prevod Trubarjeve pridige v sodobni jezik (Trubar 2008), saj oblikoslovni označevalnik za slovenščino (Jakopin in Bizjak 1997) ni prilagojen za označevanje starejših besedil. Iz oblikoslovno označenega Trubarjevega besedila sem naredila izpise za kategorijo osebe, števila in časa in jih ročno dopolnila z opisom rednosti, možnosti, naklonskosti in pogojnosti. Tako je nastala preglednica oblikoslovnih značilnosti za vsak stavek v Trubarjevem

⁵ O določanju rednosti glej C. Cloran (1994: 212–222) in Orešnik (1994: 149–152).

⁶ Podrobna predstavitev metode določanja različnih vrst retoričnih enot v besedilu je v A. Bizjak 2005: 92–124.

besedilu. Upoštevajoč potencialno odločilne oblikoslovne parametre za semantični opis osebk in povedka, sem vsaki stavčni enoti v besedilu ročno pripisala ustrezno retorično oznako.⁷ Na osnovi prepoznanih dialoških retoričnih enot v sodobnem besedilu, sem označila ustrezna mesta v diplomatičnem prepisu izvirnika iz gotice v latinico, ki ga je izdalo združenje Trubarjev forum (Trubar 2008).

4 Dialoške retorične enote

Vprašanje, katera so ključna dialoška izrazila v Trubarjevi pridigi o veri (2008) in kako jih razpoznamo z uporabo jezikoslovne metode retorične analize, bomo ponazorili ob izbranih besedilnih odlomkih.

4.1 Refleksija

Refleksija je retorična enota, s katero govorec opiše osebe, ki so navzoče v času in prostoru govornega dogodka. Za prepoznavanje retorične enote refleksija v semantičnem smislu je pomembna izbira udeležencev na osi osebk. Kadar govorimo o udeležencih, navzočih v času govornega dogodka, imamo v mislih tvorca besedila, tj. pridigarja in naslovnika, tj. poslušalca oz. bralca. Za Trubarjevo pridigo je značilno, da ne uporablja prvoosebni edninskih glagolov, ki se nanašajo na pridigarja (*spoznam*), niti drugoosebni edninskih in množinskih glagolov, ki zaznamujejo v besedilu vernika oz. vernike (*spoznaš*, *spoznate*), ampak dosledno prvoosebne množinske glagolske oblike, ki označujejo pridigarja in vernike kot en osebek, kakor nam ponazarja zgled (1).⁸

1) Trubar 2008: 8

Ta Vera / bode tudi vfeta / fā ana vfako rezch / katero **my** spofnamo inu veimo de ye / koker **my** vfi veimo inu veryamemo de ye an Bug /.../

Za utemeljitev pomenskega obsega refleksije je poleg prvoosebni množinskih glagolov, s katerimi so izraženi udeleženci (pridigar-in-verniki), odločilna časovna izbira sedanjika, ki opisuje redne položaje.⁹

2) Trubar 2008: 10

Obtu ta Vera / ye anu ferzhnu / guifhnu / inu terdnu feuupane / na te / rizhi bof hye /
katerih **my** ne vidimo / ne zhutimo / ne vfhiamo / prou ne fastopimo / inu gar tethku veryamemo.

⁷ Podrobneje o postopku označevanja retoričnih enot glej Bizjak 2005: 104–108.

⁸ V tem in nadaljnjih besedilnih odlomkih, ki ponazarjajo semantične izbire na osi osebk in povedka, je označevanje naslednje: v zgledu so s krepkim tiskom označene površinsko izražena osebkove entitete, povedkovi dogodki pa so podčrtani.

⁹ O rednosti (angl. *habituality*) glej Orešnik 1994: 149–152.

Tudi ostale refleksije v Trubarjevem besedilu označujejo *pridigarja-in-vernike* in se izražajo s prvoosebni množinskimi glagolskimi morfemi (3).

3) Trubar 2008: 10

Sa tiga uolo / ye nam potreba [D vij b] vtih vнадlugah / ane take prauē Vere / ta fturi vnas / de fe **my** / na to preprofto / tar nago / oblubo boľhyo / terdnu fenefemo / inu federľhimo / nega befede do fmerti /.../

Z uporabo prve osebe množine nam Trubar predstavi izkušnje, spoznanja, čustvovanja in vedenje vernikov in sebe, tako da ločeni entiteti, tj. pridigar in naslovniki, postaneta ena entiteta: pridigar-in-naslovník. S tem Trubar opozarja, da sta pred Bogom duhovnik in vernik enaka, sta eno, saj pripadata enemu telesu, ki se imenuje »cerkev«. Z doslednim nizanjem prvoosebnih množinskih refleksij Trubar zakrije različna mnenja med pripadniki verske skupnosti, poudari njuno enakost pred Bogom in spodbuja enotnost občestva.

4.2 Posplošitev

V nasprotju z refleksijo, ki je usmerjena na pridigarja in vernike, je za posplošitev značilna izbira posplošene osebe ali pojma (4).

4) Trubar 2008: 14

katera **modroft** inu **blagu vela** / pred Bugom / tu iftu perpraui tiga zhloueka / is te reue / vnebefa / Sakai **on** lkufi to befedo boľhyo / ľpofna tiga prauiga Boga vti Troyzi /

Kadar pridigar opisuje tipično in redno dogajanje, ki se nanaša na splošne osebe (človek) ali pojme (*modrost, imetje*) in ne na posamezno, individualno, v besedilu prepoznamo retorično enoto posplošitev. S posplošitvijo pridigar poudari, da posamezni položaji, vedenja, prepričanja in doživljanja veljajo za vsakogar, zato slovnična izbira sedanjika in rednosti.

Nekaj značilnih zgledov posplošene samostalniške imenovalniške zveze je zbranih v besedilnem odlomku 5.

5) Trubar 2008: 14

An **Verni zhlouik** / ta ima napoprei / to mifal inu dobro ľhego na febi de ľubi to boľhyo befedo / to rad polľhulľha oli ľam bere / to ľamo ľa rifnizhno derľhi / inu ti ifti ľami veryame / fturi / kar pag **ľudie gouore** / vuzhe / oli deio / tar ľi bodite / **Suety** / **Ozhaki** / **Stare oli Noue Vere** / **ľalľ kerľzhanľka Cerkou** / **Concili** / **Nouada** / **Papefľi** / **Scofi** / **fari** / **Meniħi** oli **dur bodi** / taku **ta Verni gľeda** inu refimifľi / aku ľe nih vuk inuvľe giane gľiħa / ľboľhyemi befedami katere ľo vtih ľuetih buquah vti Bibly ľepifane / Aku nekar / taku nim niľhter veryame /

inu ne dei / po nih vuki. Satiga uolo / ye ta Verni / an moder / fastopen / inu an bogat / frezhin zhlouik / nai fi ga drugi **ludie** / fa norza inu bofiga imaio /

S posplošitvami Trubar predstavi svoje mnenje o ravnanju verujočih (*verujoči človek, verujoči*), predstavnikov cerkve (*svetniki, očaki, papeži, škofje, duhovniki, menihi*), krščanskih institucij (*lažna krščanska cerkev, koncili, tradicija*) in ljudi nasploh (*ljudje, kdorkoli*) kot splošno veljavne resnice. S tovrstnimi posplošitvami, ki se pretakajo po celotnem besedilu, doseže, da verniki prepoznajo negativna in pozitivna ravnanja ter sprejemejo in ponotranjijo pridigarjeve argumente.

4.3 Domneva

Retorična enota, s katero pridigar vodi in spodbuja poslušalce k življenju v veri, je domneva (6). Sestavljena je iz pogojnega odvisnika in nadrednega stavka.

6) Trubar 2008: 12

Aku pag **my** fđai v tim fhuioti / vfiga kar nam Bug oblubi / ne primem / taku tu iftu guifhno bomo prieli / po tim lebni vnebefih.

Pri retorični enoti domneva je uresničitev dogodka v nadrednem stavku odvisna od pogoja. Na osi povedka so možne izbire sedanjika (6), prihodnjika (7) in pogojnika (8).

7) Trubar 2008: 16

Inu aku ne bomuo Viefufa verouali / bomo fto Vezhno fmertio ftrafani

8) Trubar 2008: 10

Nu aku bi my hoteli / take inu druge troshte / befede inu oblube bofhye / fufeb tedai / kadar nam hudu gre / oli kadar na fmerti lefhimo /...// Taku bi my / na tih oblubah bofhyh / fđai zbiuulali / bi od nih nihter derfhali / bi cillu pali od Buga / inu od nega befede.

Ob branju besedilnih zgledov 6–8 se ne da spregledati, da Trubar tudi v domnevah izbere prvoosebne množinske glagolske oblike, ki označujejo pridigarja-in-vernike, in tako poudari njuno enotnost pri vsakdanjih izbirah, ravnanjih in razmišljanjih, ki vodijo k življenju po božjem nauku.

4.4 Retorično vprašanje

V sporazumevalnih situacijah, v katerih se ne pričakuje odziv poslušalstva – taka besedilna vrsta je tudi pridiga – avtor s t. i. retoričnim vprašanjem, za katerega je obvezna izbira vprašalnega naklona na osi povedka, izrecno nagovori naslovnika. Trubar v celotni pridigi to stori le enkrat (9).

9) Trubar 2008: 18

Koku fe pag iei nega tellu / inu fe pye nega kry /¹⁰

Z retoričnim vprašanjem usmeri pozornost vernikov k poudarjenim segmentom razlage, kakor potrjuje poved, ki sledi retoričnemu vprašanju (10).

10) Trubar 2008: 18

Tu ſam Iefus iſlaga / de tu Ieifti inu pyti drufiga ne pomeni / temuzh verouati / de ye Iefus ta prauī Syn boſhy /.../

Retorično vprašanje je funkcionalno vključeno v razlagalni postopek in z njim Trubar zavestno odpira prostor za odzivnega naslovnika.

4.5 Citiranje

Citiranje je posebna retorična enota, s katero avtor besedila prvotni govorni dogodek ne predstavi s svojimi besedami, ampak z besedami prvotnega govorca (Križaj Ortar 1997: 119). Sestavljeno je iz najmanj dveh stavčnih enot: spremnega stavka, ki je označen kot retorična enota poročanje (podčrtano), in dobessednega navajanja, ki je vložena enota (11).

11) Trubar 2008: 10

Sueti Paul heb. xj. prauī / Ta Vera ye ana podpurna oli an terden grunt / tih rizhi / na katere fe my feuupamo / Inu anu faſtopnu tar guīſhnu iſkaſne / tih rizhi / katerih my ne vidimo /.../

Citiranje je jezikovno sredstvo, s katerim se v monološko besedilo, ki je enoglasno, vpelje druge glasove, tj. entitete in dogodke drugega časa in prostora.

Poleg svetopisemskih oseb (11) v vlogi avtoritete nastopa Jezus Kristus, ki je največja krščanska avtoriteta, po kateri se morajo verniki zgledovati (12).

12) Trubar 2008: 20

Iefus prauī / Ioh. Iiij. Taku ye Bug lubil ta fueidt / de ye fuiga ediniga Syna dall de an vſakteri / kir bode vnega verouall ne bode pogublen / temuzh bode imel ta vezhni leben / Bug nei poſllall fuiga Synu na ta fueidt / de bi on imel ta fueidt verdamnati / temuzh de ta fueidt / ſkufi nega bode ohranen / kir vnega veryame / ta ne bode verdamnan / kir pag ne [E viij] veryame ta ye ſdai verdamnan / fakai on ne veryame / vtu Ime ediniga Synu boſhyga.

¹⁰ V prevodu v sodobno slovenščino je vprašalni naklon teh dveh stavkov jasno razviden iz končnega ločila: »In kako naj jemo njegovo telo in pijemo njegovo kri?« (Trubar 2008: 19).

Citati so lahko krajši in obsegajo eno ali dve povedi (11) ali daljši, ki prinašajo obsežen svtopisemski odlomek (12) ali niz različnih svtopisemskih odlomkov (13).

13) Trubar 2008: 22

Od tiga tudi / de le fkufi to vero Viefufa / brumni inu prauizhni ratamo pred Bugom / fueti **Paul** vnega lifteh inu pridigah poufod prizhuie / kir taku gouori Ro. Iij. Ta prauiza bofhya / fkufi to Vero Viefufa Chriftufa / na vse inu zhes vse te / kir veryameio: Vezh prau / Ro. V. Nu my fmo prauizhni poftali / fkufi to Vero / fatu imamo myr Sbogom fkufi Iefufa Chriftufa gofpudi nafiga / fkufi nega fe ye nam tudi fguidilu / de fmo vto gnado perpalani / [Fija] v kateri my fdai ftoymo / ijCo.v. Gofpud Bug ye Iefufa / kir nei fnal tiga greha / ye kanimu grehu (tu ye offru oli plazhilly^{viii} ftuill / de my bomo / vnm ta prauiza / kir uela pred Bugom / Acto. Xij. Vy mofhie inu bratie / tu vom bodi vedezhe / de fe vom fkufi Iefufa Chriftufa ofnanuie / tu odpohzhane tuh grehou / inu od vfiga tiga / kir nei fte mogli / fkufi te Moifefue poftaue oli fapuuidi brumni oli prauizhni pred Bugom poftati / de an vfaketer / kir Viefufa veryame / bode prauizhin /

Trubar se sklicuje na svtopisemske avtoritete, da podkrepi svoje argumente in prepriča poslušalce, da se odločijo za življenje v veri.

5 Sklepne ugotovitve

Da bi začrtala bolj celovito predstavo o Trubarjevi pridigi kot dialogu oz. interakciji med Trubarjem-pridigarjem in verniki, sem v pričujočem prispevku obravnavala pridigo kot posebno sporočevalno obliko, v kateri pridigar uporabi raznovrstne strategije, s katerimi nagovarja molčečega naslovnika in v zunanjo monološko formo vnese dialoškost.

Obravnava je bila usmerjena k opisu retoričnih enot, ki označujejo dialog med tvorcem in naslovnikom besedila. V preglednici 2 so navedene definicijske oz. semantične značilnosti predstavljenih retoričnih enot, kakor so se izoblikovale ob razčlembi Trubarjevega besedila.

Dialoške retorične enote	Definicijske značilnosti	
	osebek	povedek
refleksija	udeleženec	kombinacija rednosti in sedanjika
posplošitev	rodovna oseba ali rodovni pojem	kombinacija rednosti in sedanjika
domneva	poljuben	pogojnost
retorično vprašanje	poljuben	vprašalni naklon
citiranje	poljuben	dogodek prvotnega govornega dogodka

Preglednica 2: Dialoške retorične enote in njihove definicijske značilnosti.

Obravnavane dialoške retorične enote se glede na njihovo funkcijo v besedilu delijo v dve skupini. V prvi skupini sta refleksija in posplošitev, ki signalizirata tvorčevo

in naslovnikovo navzočnost v besedilu. Ena od značilnosti Trubarjeve pridige je uporaba prvoosebni množinskih refleksij (npr. *verujemo*). Tak tip refleksije je treba razumeti kot Trubarjevo retorično izbiro, s katero doseže približevanje verniku tako, da poudari njuno enakost v razmerju do Boga. Navedena strategija se povezuje z retorično enoto posplošitev, ki podaja avtorjeva mnenja kot splošno veljavne resnice. Oboje pa zaznamuje poudarjanje tipičnosti, s katero Trubar ustvarja močno osebno povezanost med pridigarjem in poslušalci in lahko govorimo o formiranju posebne entitete: pridigar-in-poslušalci.

V drugi skupini so retorične enote, s katerimi pridigar vodi naslovnika: domneva, retorično vprašanje in citiranje. Z domnevo pridigar usmerja vernike, da se pravilno odzovejo na božjo besedo. Z retoričnim vprašanjem jih opozarja na poudarjene vidike upovedovane vsebine, z dobesednim navajanjem pa prekine svojo diskurzivno dominanco in gradi dialoškost besedila z vpeljavo glasov svetopisemskih avtoritet. Obravnavane retorične enote so prepoznavne po svoji funkciji, ki je prepričevalna. Vernikom narekuje, da spremenijo svoje življenje, kakor jim to narekuje etično-religiozna perspektiva.

Ti dve skupini jezikovnih sredstev gradita dialoškost Trubarjeve pridige in sta hkrati odraz žanrskih konvencij, ki določajo pridižna besedila. Pridiga se namreč uvršča v argumentativni žanr, za katerega je bistveno, da so argumenti in interpretacije verodostojni in prepričljivi. To pomeni, da mora pridigar upoštevati naslovnika in predvideti poslušalčeva vprašanja, dvome in izzive ter nanje na različne načine odgovarjati. Trubar z uporabo retoričnih enot za izražanje navzočnosti in vodenja odločilno usmerja vernikovo razumevanje argumentov in sprejemanje interpretacij ter podoživljanje razlike med vero in nevero, vernim in nevernim človekom. S temi jezikovnimi signali, med katerimi so tudi že znane in retorično preverjene formule, kot je npr. citiranje, se ustvarja močna sporočevalna vez med Trubarjem-pridigarjem in molčečim naslovnikom, dialoškost pa ustvarja retorično značilne vzorce naslovnikovega vodenja in prepričevanja.

Vira

Trubar, Primož, 1935: *Catechismus*. Ljubljana: Akademsko založba.

Trubar, Primož, 2008: *Vera Primoža Trubarja: Trubarjeva pridiga o veri iz Katekizma (1550)*. Prevod v sodobni jezik. Slovenj Gradec: Združenje Trubarjev forum.

Literatura

Adams, Jay Edwards, 1990: *Truth Applied. Application in Preaching*. Michigan: Grand Rapids.

Ädel, Annelie, 2006: *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.

Ahačič, Kozma, 2007: *Zgodovina misli o jeziku in književnosti na Slovenskem: protestantizem*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

- Bahtin, Mihail Mihajlovič, 1999: *Estetika in humanistične vede*. Ljubljana: SH – Zavod za založniško dejavnost. Prev. Helena Biffio-Zorko, Blaga Juvan, Ciril Stani, Aleksander Skaza.
- Baumann, Daniel J., 1972: *An Introduction to Contemporary Preaching*. Michigan: Grand Rapids.
- Bizjak, Aleksandra, 2005: *Pridiga kot žanr*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Bizjak Končar, Aleksandra, 2017: Dialogične značilnosti pridižnega besedila – jezikoslovni vidik. *Slavistična revija* 65/3. 517–536.
- Bošnjak, Blanka, 2016: Narativne strategije v pridigah Matije Vertovca. *Jezik in slovstvo* 61/3–4. 81–89.
- Cesar, Ivan, 1989: Funkcija opisa v slovenskih baročnih pridigah. Skaza, Aleksander, in Vidovič – Muha, Ada (ur.): *Obdobje baroka v slovenskem jeziku, književnosti in kulturi: mednarodni simpozij v Ljubljani od 1. do 3. julija 1987*. Obdobja 9. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. 185–190.
- Cloran, Carmel, 1994: *Rhetorical Units and Decontextualization: An Enquiry into some Relations of Context, Meaning and Grammar*. Nottingham: Department of English Studies, University of Nottingham (Monographs in Systemic Linguistics, 6).
- Giesemann, Gerhard, 1989: Zwischen scholastisch-dialektischer Spannung und barockem Lebensgefühl: Der Kontrast in den Pridigten des Janez Svetokriški. Skaza, Aleksander, in Vidovič – Muha, Ada (ur.): *Obdobje baroka v slovenskem jeziku, književnosti in kulturi: mednarodni simpozij v Ljubljani od 1. do 3. julija 1987*. Obdobja 9. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. 137–152.
- Grdina, Igor, 1995: *Starejša slovenska nabožna književnost*. Ljubljana: Študentska organizacija univerze (Zbirka scripta. Književnost).
- Halliday, Michael A. K., 1971: Linguistic function and literary style: An inquiry into the language of William Golding's *The Inheritors*. Chatman, Seymour (ur.): *Literary Style: A Symposium*. Oxford: Oxford University Press. 360–365.
- Halliday, Michael A. K., 1977: Text as semantic choice in social contexts. Van Dijk, Teun A., in Petöfi, Janos S. (ur.): *Grammars and Descriptions*. Berlin: de Gruyter. 176–225.
- Halliday, Michael A. K., 1985: *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hyland, Ken, 2005: Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies* 7/2. 173–191.
- Hasan, Ruqaiya, 1991: Questions as a mode of learning in everyday talk. Le, Thao in McCausland, Mike (ur.): *Language Education: Interaction and Development*. Launceston: University of Tasmania. 70–119.
- Jakopin, Primož, in Bizjak, Aleksandra, 1997: O strojno podprtem oblikoslovnem označevanju slovenskega besedila. *Slavistična revija* 45/3–4. 513–532.
- Juvan, Marko, 1989: Slovenska baročna pridiga kot transtekstualni pojav. Skaza, Aleksander, in Vidovič – Muha, Ada (ur.): *Obdobje baroka v slovenskem jeziku, književnosti in kulturi: mednarodni simpozij v Ljubljani od 1. do 3. julija 1987*. Obdobja 9. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. 175–184.
- Juvan, Marko, 2000: *Intertekstualnost*. Ljubljana: DZS (Literarni leksikon. Študije. Zv. 45).

- Kennedy, George Alexander, 2001: *Klasična retorika ter njena krščanska in posvetna tradicija od antike do sodobnosti*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU. Prev. Nada Grošelj, Maja Likar, Rahaela Šibal, Neža Vilhem, Nina Vuk.
- Kidrič, France, 1929–1938: *Zgodovina slovenskega slovstva od začetkov do Zoisove smrti*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Kos, Janko, 1983: *Očrt literarne teorije*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kmecl, Matjaž, 1975: *Od pridige do kriminalke ali o meščanskih začetkih slovenske pripovedne proze*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Križaj Ortar, Martina, 1997: *Poročani govor v slovenščini (Skladenjsko-pragmatični vidik)*. Doktorska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.
- Leech, Geoffrey, in Short, Mick, 2007: *Style in Fiction: A Linguistics Introduction to English Fictional Prose*. Harlow: Taylor and Francis.
- Mauranen, Anna, 1993: Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish-English Economic Texts. *English for Specific Purposes* 12/1. 3–22.
- McDonald, James I. H., 1980: *Kerygma and Didache. The Articulation and Structure of the Earliest Christian Message*. London: Cambridge University Press.
- Merše, Majda, 2007: Prepoznavnost in značilnost besedja slovenskih protestantskih postil 16. stoletja. *Slavistična revija* 55/1–2. 65–84.
- Orešnik, Janez, 1994: *Slovenski glagolski vid in univerzalna slovnica. Slovene verbal aspect and Universal Grammar*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Orožen, Martina, 1996: *Poglavja iz zgodovine slovenskega knjižnega jezika (Od Brižinskih spomenikov do Kopitarja)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pogačnik, Jože, 1968: *Zgodovina slovenskega slovstva I*. Maribor: Založba Obzorja.
- Pogačnik, Jože, 1976: *Teze in sinteze*. Maribor: Založba Obzorja.
- Pogačnik, Jože, in Zadavec, Fran, 1973: *Zgodovina slovenskega slovstva*. Maribor: Založba Obzorja.
- Pogorelec, Breda, 1972: Trubarjev stavek. 8. *SSJLK*. 305–323.
- Rajhman, Jože, 1977: *Prva slovenska knjiga v luči teoloških, literarnozgodovinskih, jezikovnih in zgodovinskih raziskav*. Ljubljana: Partizanska knjiga.
- Rojnik, Ivan, 1996: *Osnovna homiletika*. Maribor: Slomškova založba.
- Sajovic, Tomaž, 1986: Retoričnost in besedilnost Trubarjeve pridige. Pogorelec, Breda, in Koruza, Jože (ur.): *16. stoletje v slovenskem jeziku, književnosti in kulturi*. Obdobja 6. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. 499–513.
- Sajovic, Tomaž, 2005: *Jezik med umetnostjo in znanostjo*. Ljubljana: ZRC SAZU (Zbirka Lingua Slovenica).
- Scherber, Peter, 1989: Tradition und Innovation in der slovenischen Barockpredigt – gezeigt am Werk Janez Svetokriškis. Skaza, Aleksander, in Vidovič – Muha, Ada (ur.): *Obdobje baroka v slovenskem jeziku, književnosti in kulturi: mednarodni simpozij v Ljubljani od 1. do 3. julija 1987*. Obdobja 9. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. 153–162.

Seitz, Elisabeth, 1995: Govorniško stilno sredstvo ali pomoč pri prevajanju? Dvojično vezniško priredje v izbranih besedilih Primoža Trubarja, Martina Lutra in njegovih sodobnikov. *Slavistična revija* 43/4. 469–489.

Slodnjak, Anton, 1975: *Obrazi in dela slovenskega slovstva*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Snoj, Alojzij Slavko, 1997: *Homiletika: Božje sporočilo v človeški govorici. Teološke in homiletične osnove oznanjevanja*. Ljubljana: Družina.

Snoj, Alojzij Slavko, 1999: Zgradba pridig Janeza Svetokriškega. *Zbornik o Janezu Svetokriškem*. Dela II. razreda SAZU 49/6. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti. 335–354.

Vande Kopple, William, 1985: Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication* 36. 82–93.

Vidovič Muha, Ada, 2015: Propozicija v funkcijski strukturi stavčne povedi – vprašanje besednih vrst (Poudarek na povedkovniku in členku). *Slavistična revija* 63/4. 389–406.

Weber, Jean Jacques, 1996: Towards contextualized stylistics: An overview. Weber, Jean Jacques (ur.): *The stylistics reader: from Roman Jakobson to the present*. London: Arnold. 1–8.

FONETIČNO-FONOLOŠKA ANALIZA GOVORA NA PRIMERU OTROŠKE RADIJSKE IGRE

Osrednji del članka prikazuje analizo zvočnega posnetka odlomka iz otroške radijske igre. V uvodu je po ugotovitvi, da je zvrst radijske igre v akademskih in kritičnih krogih pogosto zanemarjena, predstavljen možni vzrok za deficitarno znanstveno obravnavo te umetnostne zvrsti: to je predvsem pomanjkanje specifičnih orodij za analizo in vrednotenje te zvrsti ter težja dostopnost gradiva (tako objavljenih besedil kot posnetkov), ki je predmet raziskovanja. Nato so obravnavana zvočna izrazila, ki ustvarjajo radijsko uprizoritev: glas in govor, glasba, zvočni efekti in tišina. Sledi konkreten primer analize govora v odlomku otroške radijske igre *Bogdanova zmaga* Lojzke Lombar, ki jo je za tržaško radijsko postajo posnel Radijski oder. Predstavitev kratke analize skuša nakazati eno od možnosti za nadaljnje znanstvene obravnave te umetnostne zvrsti.

Ključne besede: otroška radijska igra, zvočna izrazila, analiza govora

1 Uvod

Radijski igri je danes priznan status umetnostne zvrsti in je »edina avtohtona umetnostna zvrst, ki jo je izoblikoval radijski/slušni medij« (Sajko 2006: 9). Irski izvedenec za radijsko igro Rattigan opaža v akademskih krogih podcenjevanje te zvrsti kot samostojne dramske in umetnostne oblike, saj je le »**minljivi hibrid, ki kmalu izpuhti v etru**« (2002: 17). Ugotavlja, da je morda za deficitarno obravnavo radijske igre krivo pomanjkanje orodij za objektivno vrednotenje in analizo značilnosti, ki so specifične za format radijske igre (Rattigan: 2002: 17). Podobno mnenje izraža Gombač, ki opaža, da radijsko igro »prav zaradi pomanjkanja zanjo specifičnih literarnoteoretičnih orodij največkrat primerjamo z gledališko igro« (2009: 74). Ker pa gre za dva različna medija, so raziskovalna orodja s področja

gledališkega uprizarjanja za raziskovanje radijskih iger najpogosteje pomanjkljiva in včasih tudi neustrezna.

Ena od ovir pri temeljitejši znanstveni obravnavi radijske igre je mogoče premajhna dostopnost gradiva, ki je predmet raziskovanja. Prva težava je pomanjkanje objavljenih radijskih iger. Pogosto so besedila nastajala glede na potrebe radijske postaje, ki je poskrbela za zvočno uprizoritev dela, besedilo samo pa v mnogih primerih ni ohranjeno. Za analizo zvočne uprizoritve radijske igre je potreben kvaliteten posnetek, do katerega ni vedno lahko priti. Prve radijske igre so bile na primer izvajane v živo in sploh niso bile posnete. Kasneje se je v radijskih arhivih marsikateri posnetek izgubil.¹

Analizirala sem več posnetkov Radia Trst A,² pri čemer sem se zgledovala po raziskovalcih radijske igre v anglosaškem svetu (Rattigan, Crisell, McLeish), za analizo govora pa sem se naslonila predvsem na model analize odrskega govora Žavbi Milojevič, ki se je izkazal kot primeren tudi za analizo govora v radijski igri.

2 Zvočna izrazila radijske igre

Lučka Gruden je zapisala, da ima vsa radijska produkcija na razpolago »eno samo, a tudi eno najintimnejših in emocionalno najvplivnejših izraznih sredstev – zvok« (Gruden v Jan 2000: 1723). Zvočna izrazila radijske igre so glas in govor, glasba, zvočni efekti in tišina.

2.1 Glas in govor

»Govorjena beseda je temeljno izrazilo klasične radijske igre« (Sajko 2006: 35).

Glas je zvočni nosilec besedila in je v radijski igri izredno pomemben, saj iz značilnosti glasu nastopajočih in načina njegove rabe razberemo informacije, ki bi jih pri odrski uprizoritvi odkrili v videzu osebe: starost, značaj, razpoloženje in fizično stanje. Za radijsko igro je torej značilna nevizualna komunikacija, ki poslušalčevi domišljiji prepušča oblikovanje vizualne podobe.

Pomembno je, da si glasovi igralcev niso preveč podobni, tako da poslušalec vedno ve, kdo govori. Lahko se vseeno zgodi, da v radijski igri nastopi več interpretov, ki imajo podobne glasovne značilnosti. Rattigan poudarja, da se mora režiser teh

¹ Pregledala sem arhiv radijske postaje Radio Trst A, ki hrani večino uprizorjenih besedil. Teh je skoraj 2500, najstarejša segajo že v leto 1946. Med njimi je okoli 700 otroških iger. Najstarejši ohranjeni posnetek je iz leta 1955, medtem ko je med posnetki otroških radijskih iger najstarejši iz leta 1960. Za prva leta so ohranjeni posnetki redki, od sredine sedemdesetih let pa hranijo večino posnetih del.

² Analize so nastale v okviru doktorskega študija Humanistika in družboslovje – smer Slovenistika, v okviru katerega raziskujem otroško radijsko igro Radijskega odra iz Trsta.

podobnosti zavedati in poskrbeti, da se bo govor igralcev dovolj razlikoval, npr. v hitrosti govora (2002: 148). Igralci pri svoji govorni interpretaciji uporabljajo različna prozodična sredstva in jih med seboj kombinirajo – hitrost, premore, intonacijo, register, glasnost, barvo – seveda v skladu z dramskim likom, ki ga predstavljajo, in v skladu z dramsko situacijo.

»Normalna hitrost pomeni približno 4–7 izgovorjenih zlogov v sekundi« (Podbevšek 2006, Žavbi Milojević 2016, Tivadar 2017). Na hitrost govora pa lahko močno vpliva značaj, »npr. počasen govor označuje leno, utrujeno, mirno, dostojanstveno osebo, pa dinamičnega, evforičnega, nemirnega, površnega človeka« (Podbevšek 2006: 117). Odstopanje od normalne hitrosti je lahko zelo učinkovito izrazno sredstvo v govornem interpretiranju.

Premor je po Rattiganu »trenutna namerna ali nenamerna prekinitve govora, z jasnim namenom, da se bo govor verjetno nadaljeval« (2002: 138). Žavbi Milojević ugotavlja, da je lahko »glasovni, lahko je brezglasovni, glas v premoru pa je lahko artikuliran ali neartikuliran« (2017: 15). »V govornem interpretiranju so največkrat uporabljeni neglasovni premori, v spontanem govoru pa so /.../ premori večkrat tudi glasovni (mašila, ponavljanje besed, podaljševanje zadnjih zlogov, neartikulirano oglašanje (əəə, mmm itd.))« (Podbevšek 2017: 46). Za igralca, ki želi posnemati spontani govor, je raba glasovnih premorov učinkovito izrazno sredstvo, seveda pa morata biti njihovo število in način izvedbe nadzorovana.

Za sprejemanje slišane besedila imajo premori pomembno vlogo pri vsebinskem strukturiranju besedila oz. pri vzpostavljanju pomenske logike. Premor »v povezavi z intonacijo oblikuje smiselne govorne celote; s tem poslušalcu olajša sprejemanje in razumevanje. Če sredi stavka naredimo premor, ta navadno izpostavlja besedo, pred katero ga naredimo« (Žavbi Milojević 2013a: 655).

Tudi stavčna intonacija je zelo pomembna pri igralski interpretaciji: po Toporišiču je ta značilna podoba tonskega poteka v segmentu, ki ima svoje tipične, pomensko razločevalne oblike (2000: 543). Pripovedna intonacija je značilna za povedi brez čustvene zavzetosti; rastoča vprašalna se uporablja predvsem v odločevalnih vprašanjih, pri vprašanjih dopolnjevalnega tipa pa je ponavadi intonacija padajoča (Toporišič 2000: 450). Polkadenco (nekončno intonacijo, ki je lahko padajoča ali rastoča) uporabljamo, ko gre za nedokončanost misli (Tivadar 2007: 529). »Vzklična intonacija (kadenčna, antikadenčna ali polkadenčna) ima večje intervale, včasih so lahko vsi zlogi na isti tonski višini. Register je premaknjen iz srednje lege navzgor ali navzdol« (Podbevšek 2006: 110).

Na intonacijo vpliva tudi čustveno stanje govorca: pri vznurjenju so intervali večji, ko je govorec jezen, pa so včasih vsi zlogi na isti tonski višini. Žavbi Milojević omenja Vuletićeve meritve, pri katerih se je pokazalo, da je razpon intonacijskega loka pri izjavah 100–200 Hz, pri vzklikih pa 130–300 Hz (2017: 12).

Register je relativni tonski položaj stavčne intonacije. V običajnem govoru največ govorimo v srednjem tonskem pasu »svojega govornega tonskega območja« (Toporišič 2000: 553). Pri poudarjanju se z glasnostjo zviša tudi register. Povedne kadence se običajno končujejo »na dnu srednjega pasu« (Toporišič 2000: 553). Pri vsakem posameznem govorcju je osnovna frekvenca odvisna predvsem od dolžine in mase glasilk – za moške je srednji tonski pas približno 80–200 Hz, za ženske pa 180–400 Hz (Žavbi Milojević 2017: 12).

Srednji register omogoča govorcju, da lahko glas najboljše modulira in uporablja različne intonacijske loke. Višji ali nižji register po navadi kažeta na čustveno obarvanost govora. Različne tonske višine imajo različno semantično vrednost: »[n] izek ton pomeni bes, prezir, žalost, visok ton pa strah, radost« (Podbevšek 2006: 111).

Glasnost je tesno povezana z drugimi prozodičnimi sredstvi, predvsem s hitrostjo, intonacijo in registrom. »Spremembo glasnosti spremlja spremenjena tonska višina in celoten način govora (daljši in bolj odprti samoglasniki, govorna hitrost se upočasnjuje, izgovor soglasnikov je močnejši, intenzivnejši, intervali med zlogi so večji« (Podbevšek 2006: 112).

Govorna glasnost odraža govorceve psihosomatske in kulturne lastnosti, pa tudi njegovo razpoloženje. Spreminjanje glasnosti je zelo učinkovito govorno izrazilo, pomaga pa tudi oblikovati logiko govornega besedila.

Barvo glasu je težko definirati. Pogosto je povezana z registrom: nižji register ima temno barvo, višji pa svetlo. Ima stalno in spremenljivo sestavino. »Stalna sestavina odraža govorceve organske lastnosti, način uporabe govornih organov, kulturno okolje. /.../ Spremenljiva sestavina barve glasu je govorceva izrazna možnost« (Podbevšek 2006: 118).

Del spremenljive sestavine barve glasu so govorne modulacije, kot so *staccato*, *legato*, *vibrato* in *tremolo*. Te so slušno opazno in učinkovito sredstvo pri umetniški interpretaciji. Igralci na primer s *staccato* govorom prepričljivo prikažejo ukazovalno, odločno in hladno osebo, medtem ko *legato* govor izraža nežnost, občutljivost ali umirjenost.

Ker so v radijski igri vizualni znaki nadomeščeni s slušnimi, je za ustvarjalce izrazna moč prozodičnih sredstev toliko pomembnejša: poslušalčevo doživljanje slišane je odvisno samo od zvoka. Izpostavljenost zvočnosti zahteva še pazljivejše oblikovanje prozodičnih izrazil kot v gledališču. V tem smislu je pomembno tudi ustrezno naglaševanje. Ob tem je treba omeniti razliko med naglasom, ki je besedna oz. slovarska kategorija, in poudarkom, ki je stavčna oz. besedilna kategorija (Tivadar 2004: 32–33; Tivadar 2007: 527). Pri naglasu gre za izrazitost enega zloga (v tvorjenkah tudi več) nasproti drugim iste besede, medtem ko je poudarek izrazitost enega ali več zlogov na ravni stavka. Naglašeni zlogi so glasnejši od nenaglašanih, hkrati z glasnostjo pa se spreminja tudi ton. Za govorce v Trstu ton ni pomenskorazločevalen, saj ne poznajo tonemskega naglaševanja.

2.2 Glasba

Glasba je poleg besede verjetno najmočnejše in najbolj učinkovito zvočno izrazilo v radijski igri. Sajko meni, da glasba »nastopa takrat, ko sama govorjena beseda ni dovolj, da bi odkrila avtorjeve misli, ko potrebuje čustveno podporo« (2006: 48). Crisell navaja pet osnovnih načinov rabe glasbe v radijski igri:

- identifikacijska glasba: uokvirja in stilno označuje oddajo (uvodna in zaključna špica, lajtmotiv);
- povezovalna glasba: povezuje zvočne prizore;³
- razpoloženska glasba: označuje čustva in misli oseb, ustvarja razpoloženje;
- stilizirani zvočni efekt: posnema zvoke iz resničnega sveta ali spominja nanje;
- glasba, ki dokumentira resnični dogodek: glasba spremlja človeka ob najrazličnejših priložnostih in tako spremlja tudi dramsko dogajanje v radijski igri (1994: 50–52).

Ne glede na to, kakšno specifično vlogo ima glasba v radijski igri, pa vedno pomaga poslušalcu pri razvijanju domišljije in pri čustvenem doživljanju poslušanega.

2.3 Zvočni efekti⁴

Sajko ugotavlja, da je področje zvočnih efektov kot konstitutivne prvine radijske igre v teoretskih razpravah zanemarjeno. Ocenjuje, da je »pravzaprav samo šum prvina, ki je specifična in konstitutivna za umetniško zvrst, ki jo imenujemo radijska igra« (2006: 53).

V angleško govorečem svetu je nastalo precej razprav o pomenu zvočnih efektov v radiofoniji. Rattigan je prepričan, da imajo zvočni efekti isti pomen kot scenografija pri odrski uprizoritvi, saj nam dajejo pomembne informacije o igri ter dramskem času in prostoru (2002: 170). »Kot imamo v gledališču prospekt, imamo v radijski igri zvočno kuliso skozi celoten prizor«, pravi McLeish (2015: 234).

Čprav so danes možnosti za ustvarjanje z zvočnimi efekti neskončne, mora režiser dobro premisliti, koliko zvočnih efektov in kakšne zvoke uporabiti v svoji igri. Zvočne efekte lahko povzroča človek (jok, smeh, plosk, korakanje itd.), lahko gre

³ Kanadsko-ameriški sociolog Erving Goffman imenuje to funkcijo glasbe »glasbeni most« (*musical bridge*), ki napoveduje menjavo prizorišča oz. minevanje časa (Goffman v Rattigan 2002: 188).

⁴ Sajko in Gruden uporabljata izraz šum, morda pa poimenovanje zvočni efekt natančneje opisuje to izrazilo in opredeljuje njegovo vlogo v radijski uprizoritvi. V *Gledališkem terminološkem slovarju* je namreč izraz *zvočni efekt* razložen kot »učinek, dosežen z zvoki, ropoti, šumi za ponazarjanje posebnih naravnih pojavov (grom, dež), zvokov naprav (pok, eksplozija) v uprizoritvi« (Humar idr. 2007: 204). Besede šum ne najdemo v *Gledališkem terminološkem slovarju, Slovar slovenskega knjižnega jezika* pa razlaga izraz kot »neizrati, nezveneči, med seboj pomešani glasovi«, kar je po mojem nezadosten opis in ne vsebuje vseh možnosti, ki jih ima to izrazilo v zvočnih uprizoritvah.

za posnetke iz narave (dež, grmenje, čivkanje itd.), lahko jih povzročajo predmeti, stroji (hupanje, žaga itd.).

2.4 Tišina

Treba je razlikovati med premorom, ki je govorno prozodično sredstvo, in tišino, ki je izrazilo radijske igre. Premori so del govora in predstavljajo »prekinitve govornega zvoka« v govoru (Podbevšek 2006: 104), zato jih obravnavamo kot del govora. Tišina pa ni del govora in je »konstitutivno radioigrsko umetniško izrazilo« (Sajko 2006: 65).

Na prvi pogled se zdi, da je tišina pri radijski igri nekaj neprimernega in učinkuje kot napaka (odsotnost radijskega signala, prekinitvev programov ali okvara na domačem radijskem sprejemniku). Vendar McWhinnie ugotavlja: »Tišina je, kadar jo uporabimo premišljeno, med najmogočnejšimi stimulansi domišljije; /.../ v njej lahko odmevajo pričakovanje, atmosfera, napetost, čustveni podtoni ...« (1960: 92). S tišino lahko ustvarjalci oblikujejo dramaturško zgradbo radijske igre. Mesta, na katerih se pojavi, in njena dolžina morajo biti skrbno načrtovana.

3 Analiza zvočne uprizoritve igre *Bogdanova zmaga*

Po pregledu besedil, ki jih hranijo v arhivu Radia Trst A,⁵ in poslušanju ohranjenih posnetkov otroških iger, sem za primer svoje analize izbrala otroško igro *Bogdanova zmaga* Lojzke Lombar. Delo je realizirala igralska skupina Radijski oder, ki že od leta 1946 skrbi za izvedbo večine dramske produkcije tržaške radijske postaje.⁶

3.1 Utemeljitev izbora gradiva

Izbira ni bila lahka, saj je od nastanka slovenske tržaške radijske postaje leta 1946 potreba po primernih besedilih spodbudila številne tržaške avtorje in avtorje iz Slovenije, da so se lotili pisanja otroških radijskih iger in nastalo je veliko kvalitetnih del. Večina izvornih radijskih iger, ki jih je od svojih začetkov predvajal Radio Trst A, je otroških, saj so bile radijske igre za odrasle v glavnem predelave gledaliških iger ali prevodi iz drugih jezikov.

Lojzka Lombar (1914–1988) je s tržaško radijsko postajo sodelovala od samega začetka. Ukvarjala se je predvsem z otroško in mladinsko dramsko produkcijo. V arhivu Radia Trst A sem našla 17 njenih izvornih besedil in 8 posnetkov njenih

⁵ Obstaja več publikacij, v katerih so navedeni sezname vseh izvajanih radijskih iger Radijskega odra (Peterlin 1966, Mahnič 1989, Peterlin Maver 1996, Maver in Peterlin 2017). Na podlagi teh seznamov sem pregledala arhiv Radia Trst A in poiskala ohranjena besedila in posnetke.

⁶ Več o Radijskem odru v Manica Maver, 2013: Umetniški govor in Radijski oder iz Trsta. Katarina Podbevšek, Nina Žavbi Milojević (ur.): *Govor med znanostjo in umetnostjo*. Maribor: Aristej.

iger. Otroška igra *Bogdanova zmaga* je bila leta 1971 nagrajena na radijskem natečaju tržaškega radia. Besedilo je dobra partitura za zvočno kompozicijo: začne se s »solističnim delom«, monologom dečka Bogdana, ko se vrača iz šole, ki takoj vzbudi poslušalčevo radovednost. Kmalu izvemo, da deček preživlja cele popoldneve sam, ker je mama v službi, oče pa je po več mesece od doma. Nekega večera gospod Mlakar pomotoma telefonira na Bogdanov dom in od takrat se z dečkom vsak večer pogovarjata po telefonu in postaneta prijatelja. Poleg Bogdana in Mlakarja nastopajo v igri še mama, starejša gospa in pripovedovalec. Oseb ni veliko in se glasovno dovolj razlikujejo, da so zlahka prepoznavne. Osrednji del igre je sestavljen iz telefonskih razgovorov med dečkom in gospodom, preko katerih poslušalec razbira njuno zgodbo. To bi bilo za odrsko uprizoritev manj primerno, radijsko pa je zelo učinkovito, saj tako telefonske pogovore kot radijske igre sprejemamo le preko sluha.

3.2 Glasba in zvočni efekti

Iz posnetka je razvidno, da režiserka ni opremila igre z veliko količino glasbe in zvočnih efektov. Kratak glasbeni odlomek se pojavi le na začetku (37 sekund) in ob koncu igre (41 sekund), sredi igre so trije kratki intermezzi (23 sekund, 5 sekund in 14 sekund). Glasba je instrumentalna in ni izvorna, spominja na filmske glasbene kulise. Uvodna skladba (Alessandri, *Parco infantile*) je igriva in poskočna in ima predvsem identifikacijsko vlogo (začetek otroške oddaje), ne nakazuje pa vzdušja igre, ki je bolj napeto. Prva dva glasbena vložka (Tamponi, *Infanzia serena*) imata povezovalno vlogo: zaznamujeta minevanje časa (obakrat se pojavi isti, precej ritmičen glasbeni motiv). Zadnji intermezzo (Derevitsky, *Ninna nanna alla bambola*) je tudi povezovalen, glasba je bolj umirjena in nakazuje razplet zgodbe in pomiritev. Na koncu se pojavi ista glasba kot v zadnjem intermezzu. Zvočni efekti so redki (*koraki, brnenje telefona, v ozadju najprej zvok dežja, nato avta*).

Ker glasba in zvočni efekti nimajo izpostavljene vloge, zvočna uprizoritev temelji predvsem na govorni interpretaciji nastopajočih.

3.3 Analiza govora – metode in namen raziskave

Namen analize je ugotoviti, katera prozodična sredstva so najbolj izstopajoča in učinkovita ter v čem se dramska lika govorno razlikujeta. Analiza govora je potekala v treh fazah: najprej sem večkrat poslušala igro v celoti in slišano primerjala z dramskim besedilom. Ob tem sem izbrala dva odlomka, ki sta govorno bolj zanimiva: odločila sem se za govor dveh glavnih igralcev. V drugi fazi sem zapisala izbrane odlomke na posnetku in jih slušno analizirala (slušnozaznavna analiza). Pri tej delno subjektivni analizi sem posebno pozornost posvetila rabi prozodičnih sredstev pri posameznih igralcih (intonacije, spreminjanje tempa, členjenje s premori, spreminjanje jakosti). V tretji fazi sem ugotovitve svoje slušne zaznave preverila s fonetičnim računalniškim programom Praat (instrumentalna analiza), ki je prosto

dostopen na spletu (www.praat.org) ter je »enostaven za uporabo, natančen in preverjen« (Žavbi 2013b: 658). Uporabljajo ga mnogi fonetiki in raziskovalci govora (npr. Varošaneč-Škarič, Tivadar, Žavbi Milojevič idr.).⁷

3.4 Slušnozaznavna analiza: *Bogdanova zmaga*⁸

Za pričujoči članek sem izbrala začetni monolog dečka Bogdana in prvi telefonski pogovor med Bogdanom in gospodom Mlakarjem. Izbrana odlomka sem razdelila na krajše enote, da sem ju kasneje lahko analizirala tudi s programom Praat.⁹ Odločila sem se, da bom analizirala intonacijo, premore in hitrost, ki so najbolj opazne govorne zvočne prvine. Glasnost sem proučevala samo kot sredstvo za poudarjanje (s podčrtovanjem sem označila poudarjeno besedo v segmentu), saj se drugače pri radijski igri ta lahko uravnava s tehnično obdelavo.¹⁰ Od prozodičnih sredstev sem izpustila barvo in register, saj v izbranih odlomkih ne izstopata, obenem bi bila analiza vseh izraznih sredstev preobsežna.

1. prizor: Bogdanov monolog na začetku igre (00:10 do 1:25)¹¹

V izbranem delu monologa, s katerim se radijska igra začne, se deček pogovarja sam s seboj, ko se v temi vrača domov. Ob poslušanju sem označila mesta in dolžine premorov ter intonacijo.¹² Slušna analiza odlomka je pokazala, da je govor hiter, ampak z mnogimi premori. Taka govorna interpretacija ponazarja Bogdanovo razpoloženje: po eni strani mladostno živahnost in radoživost (hitrejši tempo, večji intonacijski loki), po drugi strani pa strah in tesnobo, ko se sam vrača domov (pogosti premori). Naj navedem nekaj primerov:

- (Oh)¹³ ↓ ↓, *dežuje* ↓ || ... *Kako je zoprno!* ↓ ||
- *Za tistim zidom je taka tema ...↑ (prestrašeni vzdih) nekaj se giblje! ↓*
|| *Oh, ne, ↓| veje delajo tako senco. ↓ ||*

Nekateri premori so precej dolgi in včasih na mestu, kjer jih ne bi pričakovali. Na primer:

⁷ S pravilno rabo programa Praat sem se seznanila predvsem med konzultacijami z izr. prof. dr. Hotimirjem Tivadarjem v okviru doktorskega študija Humanistika in družboslovje – smer Slovenistika na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovanje s tem računalniškim programom je opisala Žavbi Milojevič (2013a: 219–224).

⁸ Igra je bila posneta 29. 4. 1972. Nastopajo: Peter Filipčič (Bogdan), Jurij Slama (gospod Mlakar), Marjana Prepeluh (mama), Stana Kopitar (gospa) in Jože Peterlin (pripovedovalec). Režija: Lojzka Lombar.

⁹ Zaradi omejitev računalniškega programa segmenti ne smejo biti daljši od desetih sekund. Besedo *segment* v članku ne uporabljam kot fonetični termin, ki označuje del povedi med dvema premoroma, ampak bolj splošno kot del, odlomek besedila.

¹⁰ Analiza kakovosti posameznih naglašanih sredinskih samoglasnikov bi zahtevala posebno razpravo, zato sem jo za ta članek izpustila.

¹¹ Za izbrane odlomke sem v oklepaju zapisala čas in trajanje.

¹² Premore sem označila z ↓ (zelo kratek premor), | (kratek premor), || (srednje dolg premor), ||| (dolg premor), □ (zelo dolg premor) (Podbevšek 2017: 48). Intonacijo sem označila z ↑ (končna rastoča), ↓ (končna padajoča), (padajoča polkadenca).

¹³ Kar je igralec dodal dramskemu besedilu, sem zapisala v oklepaju.

- *Ko sem šel v šolo, je sijalo sonce. ↓ | Pa saj tako ne maram dežnika! ↓ || Ampak ↘ || lahko bi malo bolj razsvetlili tole ulico. ↓ ||*

Mesto zadnjega premora (za besedo ampak) je nenavadno, lepo pa ponazarja dečkovo oklevanje in strah.

Intonacijski loki so veliki, v glavnem se govor začne v višjem registru in se končuje s padajočo intonacijo:

- *Podnevi je tako lepo na tejle ulici. ↑ | Polno otrok je. ↓ ||*

2. prizor: Prvi telefonski pogovor med Bogdanom in gospodom Mlakarjem (3:35 do 9:20)

Na začetku telefonskega pogovora med Bogdanom in Mlakarjem govori gospod Mlakar v višjem registru, kar daje vtis glasnejšega govora (ki je pogost, ko govorimo po telefonu):

- *MLAKAR: Kdo? ↑ || (Ooo), oprosti, fantek, ↑ | zmotil sem se. ↓ |*
- *MLAKAR: Trenutek, fantek. ↓ | Katero številko imaš ti? ↑ |*

V prvem pogovoru med Bogdanom in Mlakarjem takoj opazimo, da je dečkov govor opazno hitrejši od Mlakarjevega. Premori so krajši kot v monologu.

- *BOGDAN: Kadar gre v službo, ↑ | se še trikrat vrne, ↓ | ker pozabi rokavice ↑ | ali pa torbico. ↓ | Zadnjič je šele v avtomobilu videla, da je pozabila obuti čevlje. æ ||*
- *BOGDAN: Ona pa ↑ | – pim, pum, pam – vse na hitro! ↓ | Je zelo gibčna, veš? ↑ | Tako da je kar čudno za tako Matuzo. ↓ ||*

Gospod Mlakar govori umirjeno, intonacijski loki so manjši. Veliko njegovih premorov je glasovnih, kaj daje vtis spontanega govora:

- *MLAKAR: Ja, (ja), ti psi so zelo navezani na gospodarja. ↓ || (Pa) ↑ | je psička, veš? ↑ || Neli ji je ime. ↓ |*
- *MLAKAR: Zdaj bova morala nehati. ↓ || Veš kaj, ↓ | pokliči me, kadar ti je dolgčas. ↓ ||*

3.5 Instrumentalne meritve s programom Praat

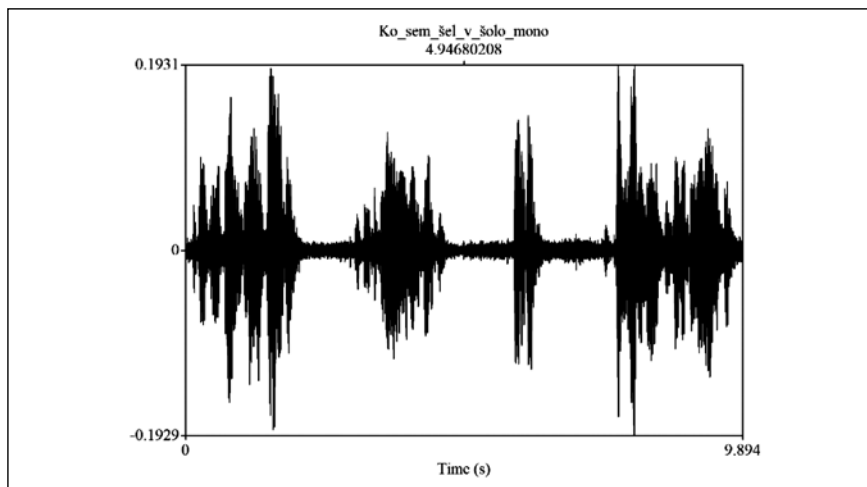
S programom Praat sem preverila svoje slušne ugotovitve, ki so bile v glavnem potrjene. Nekaj težav sem imela pri replikah gospoda Mlakarja zaradi slabe kakovosti posnetka: trak je namreč star, in ker v času snemanja niso imeli na razpolago tehnologije, ki je na voljo danes, je verjetno igralec, ki se oglašča na drugi strani telefonske žice, govoril bolj oddaljen od mikrofona.

Prikazala bom nekaj primerov računalniških analiz, kjer se nazorno vidi način oblikovanja premorov, intonacije in hitrosti govora.

1) SEGMENT A (trajanje 9,8 sekund)

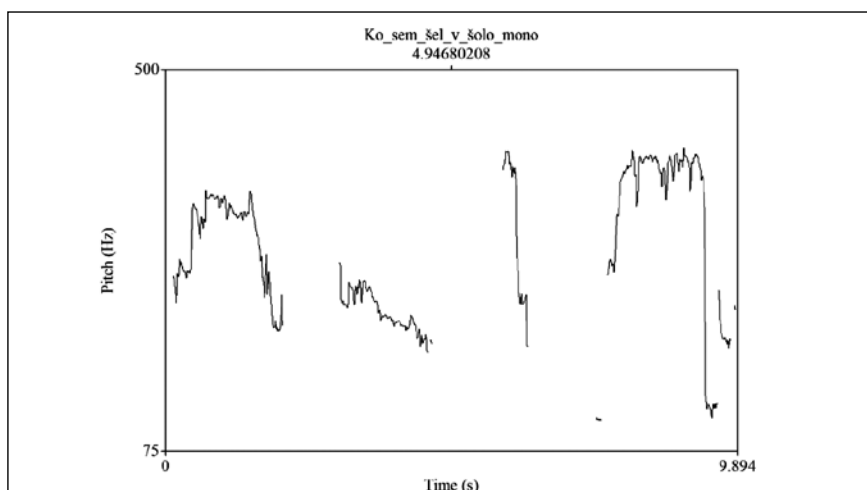
BOGDAN: Ko sem šel v šolo, je sijalo sonce. Pa saj tako ne maram dežnika! Ampak lahko bi malo bolj razsvetlili tole ulico.

Slušna analiza zgornje replike je pokazala, da je igralec segment delil s tremi daljšimi premori, ki sovpadajo z ločili, vsak del pa se je končal s padajočo intonacijo. To je potrdila računalniška analiza.



Grafikon 1: Oscilogram segmenta a.

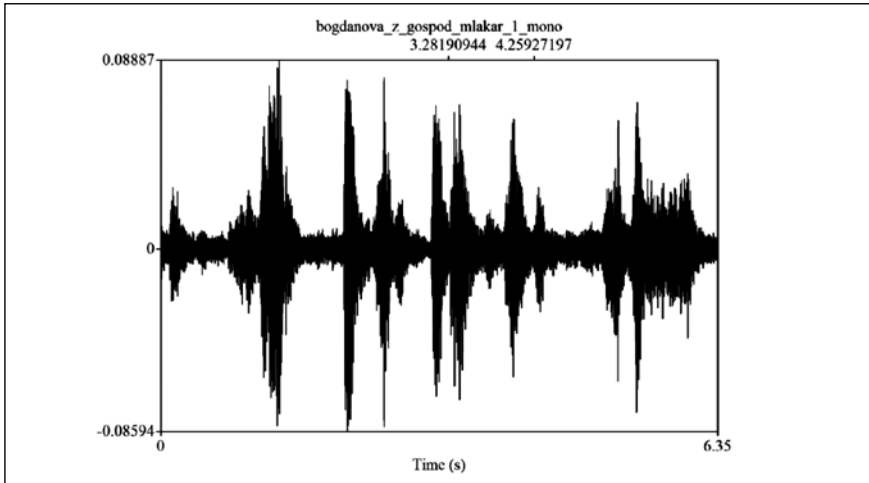
Kot je razvidno, je bil segment izgovorjen s tremi daljšimi premori (0,95 sekunde, 1,2 sekunde in 1,1 sekunde). Hitrost govora je 6,2 zloga na sekundo, kar spada v normalni tempo (od 4 do 7 zlogov v sekundi).



Grafikon 2: Intonacijski potek segmenta a.

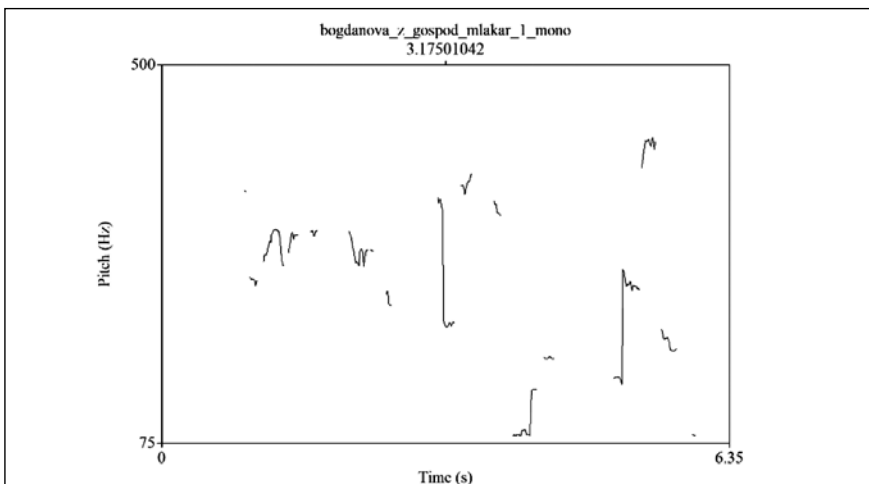
Zgornji grafikon potrjuje slušno zaznavo, da so intonacijski loki precej veliki, saj se intonacija giblje med 110 Hz in 414 Hz, kar pomeni, da je razpon kar 304 Hz. Povprečna osnovna frekvenca je sicer 297 Hz. Intonacija je vedno padajoča.

- 2) SEGMENT B (trajanje 6,3 sekunde)
MLAKAR: Kdo? (Ooo), oprusti, fantek, zmotil sem se.



Grafikon 3: Oscilogram segmenta b.

Oscilogram kaže, da so premori pri govoru gospoda Mlakarja krajši (povprečno 0,5 sekunde), edini daljši premor je za vprašalnico *kdo* (0,97 sekunde), ta premor je glasovni. Govor je počasnejši: enozložno besedo *kdo* igralec razvleče na sekundo (1,001 sekunde). V nadaljevanju replike je srednja hitrost 3,6 zlogov na sekundo, če upoštevamo premore. Brez premorov je povprečna hitrost v segmentu b 2,8 zlogov na sekundo. Vse to pripomore k dobri igralski interpretaciji, ki učinkuje kot spontani govor.

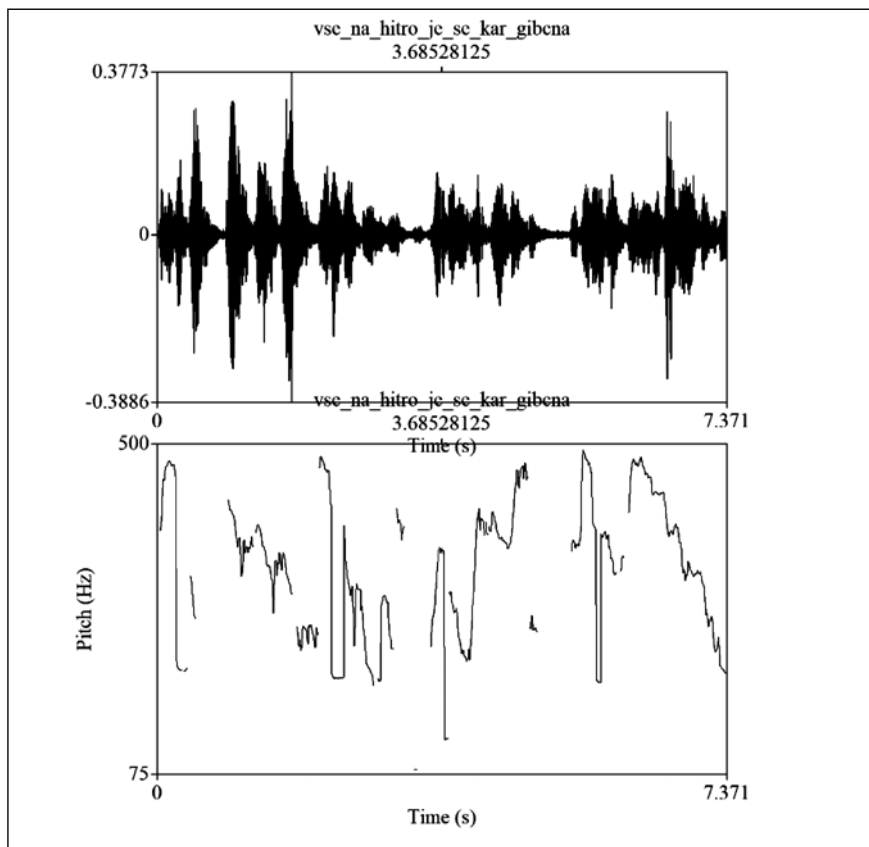


Grafikon 4: Intonacijski potek segmenta b.

V tem segmentu je intonacijski lok presenetljivo velik, saj gre od 79 Hz do 418 Hz, srednja intonacija je 253 Hz. Glede na register v ostalih replikah, se zdi, da je igralec uporabil višje tone, da bi ponazoril glasnost (kričanje po telefonu).

3) SEGMENT C (trajanje 7,3 sekunde)

BOGDAN: Ona pa – pim, pum, pam – vse na hitro! Je zelo gibčna, veš? Tako da je kar čudno za tako Matuzo!



Grafikon 5: Oscilogram in grafikon o intonacijskem poteku segmenta c.

Tudi ta segment kaže, da je Bogdanov govor intonančno razgiban. Hitrost govora je normalna (5 zlogov na sekundo), vendar so tu premori krajši (0,5 sekunde), zato se govor zdi hitrejši. Intonacijski razpon je od 119 Hz do 492 Hz, kar pomeni, da je razlika med najnižjim in najvišjim tonom kar 343 Hz, torej še večja kot v začetnem monologu.

Analiza govora dveh dramskih oseb iz otroške radijske igre Bogdanova zmaga je pokazala precejšnjo razliko v rabi premorov, intonacij in hitrosti. Govor obeh igralcev je v rabi omenjenih prozodičnih sredstev inventiven in razgiban. Govorna razlika omogoča poslušalcu dopolniti slušni vtis z vizualno podobo oseb.

4 Sklep

Radijska igra je fonetično-fonološko bogata in večplastna umetnostna zvrst, ki bi si gotovo zaslužila več znanstvene pozornosti. V pričujočem sestavku sem poskušala na kratkem primeru analize radijskoigrskega govora prikazati eno od možnosti raziskave radijske igre in izpostaviti predvsem pomen govorne interpretacije pri tej umetnostni zvrsti. Zato sem kot primer za analizo izbrala odlomek iz igre, kjer je moč govorne interpretacije osrednja značilnost. Na nekaj konkretnih primerih sem pokazala učinkovito rabo premorov, različne hitrosti in intonacije. Želela sem tudi pokazati, da je model, ki ga je Žavbi Milojević utemeljila za gledališko igro in omogoča bolj objektivno analizo govora in preverljivost rezultatov, uporaben tudi za analizo govora v radijski igri.

Enako pozornost bi bilo treba posvetiti še drugim prozodičnim sredstvom, ki sem jih v tem članku izpustila, prav tako tudi ostalim specifično radijskim zvočnim izrazilom (glasba, zvočni efekti, tišina), ki so ob govoru konstitutivni element številnih radijskih uprizoritev.

Radijska igra vsekakor ponuja raziskovalcem z različnih področij (npr. teatrologija, literarna veda, jezikoslovje, akustika itd.) številne raziskovalne možnosti, ki zaenkrat še niso dovolj izkoriščene.

Literatura

- Crisell, Andrew, 1994: *Understanding Radio*. Druga izdaja. London, New York: Routledge.
- Gombač, Borut, 2009: Čeprav radijske igre zmeraj poslušam v temi, je v prostoru svetlo. *Otrok in knjiga* 76 (2009). 74–76.
- Gruden, Lučka, 2001: *V zvočnem laboratoriju. Intimni dialog z nevidnim*. Maribor: Obzorja.
- Jan, Aleš idr., 2000: Slovenci in radijska igra. *Sodobnost* 48/11. 1715–1724.
- Maver, Manica in Peterlin, Anka (ur.), 2017: *Vse to je ena sama ljubezen. Ob sedemdesetletnici Radijskega odra*. Trst: Mladika.
- Maver, Manica, 2013: Umetniški govor in Radijski oder iz Trsta. Katarina Podbevšek, Nina Žavbi Milojević (ur.): *Govor med znanostjo in umetnostjo*. Maribor: Aristej.
- McLeish, Robert, 2015: *Radio Production, Sixth Edition*. Oxford: Focal Press.
- McWhinnie, Donald, 1960: *Radijska umetnost [The Art of Radio]*. Ljubljana: priročnik RTV Ljubljana. Prev. Majolka Šuklje.
- Peterlin Maver, Matejka (ur.), 1996: *Náš glas pri vas doma (ob petdesetletnici ustanovitve Radijskega odra v Trstu)*. Trst: Mladika.
- Peterlin, Jože (ur.), 1966: *20 let Radijskega odra*. Trst: Radijski oder.
- Podbevšek, Katarina 2006: *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- Podbevšek, Katarina, 2017: *Govornost literarnih besedil*. Maribor: Aristej.

Rattigan, Dermot, 2002: *The theatre of Sound: Radio and the Dramatic Imagination*. Dublin: Carysfort Press.

Sajko, Rosanda, 2006: *Poetičnost zvoka. Ustvarjalne možnosti radijske igre za otroke*. Maribor: Mariborska knjižnica: Revija Otroci in knjiga.

Tivadar, Hotimir, 2004: Fonetično-fonološke lastnosti samoglasnikov v sodobnem knjižnem jeziku, *Slavistična revija* 52/2004. 31–48.

Tivadar, Hotimir, 2007: Język słoweński: osnovne fonetične in fonološke značilnosti slovenskega jezika v 21. stoletju. Irena Sawicka (ur.): *Komparacja systemów i funkcjonowania w współczesnych języków słowiańskich. 2, Fonetyka, fonologia*. 505–530.

Tivadar, Hotimir, 2017: Speech Rate in Phonetic-Phonological Analysis of Public Speech (using the example of political and media speech). *Jazikovedný časopis* 68/1. 37–56.

Toporišič, Jože, 2000: *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.

Žavbi Milojević, Nina, 2013a: Uporaba računalniškega programa Praat pri analizi odrskega govora. Katarina Podbevšek in Nina Žavbi Milojević (ur): *Govor med znanostjo in umetnostjo*. Ljubljana: Aristej. 217–224.

Žavbi Milojević, Nina, 2013b: Analiza odrskega govora – primer Bergerjeve uprizoritve *Hlapcev* (komentirana izdaja). *Slavistična revija* 61/4. 651–664.

Žavbi Milojević, Nina, 2016: *Govorna interpretacija dramskih besedil na primeru uprizoritve Hlapcev Ivana Cankarja. Doktorska disertacija*. Oddelek za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

LITERARNA ZMOŽNOST KULTIVIRANEGA BRALCA IN EVROPSKI LITERARNI OKVIR¹

Članek predstavi implicitne dejavnike, ki vplivajo na podobo literarne zmožnosti v določeni skupnosti in sintetizira njene temeljne sestavine. *Evropski literarni okvir* (2012) opisuje razvoj te zmožnosti v sekundarnem izobraževanju in za posamezno razvojno stopnjo predlaga književna besedila. V članku preverim, katere sestavine literarne zmožnosti ta okvir vključi oz. kako jih razume. Ugotavljam tudi, na katerih področjih okvir ustreza oz. odstopa od sistemske literarnodidaktične paradigme, ki določa pouk književnosti na slovenskih gimnazijah in razvija kultiviranega bralca.

Ključne besede: literarna zmožnost, kultivirani bralec, sistemska didaktika književnosti, *Evropski literarni okvir*

1 Uvod

Koncept literarne zmožnosti je utemeljil Jonathan Culler v delu *Structuralist poetics* (1975) in se z njim navezal na Chomskyjev izraz jezikovna zmožnost.² Literarna zmožnost je zmožnost recepcije književnih besedil (prim. Grosman 2004; Zupan Sosič 2011a; Zupan Sosič 2011b). Gre za »zmožnost doživljanja, analiziranja in kritičnega sprejemanja književnih besedil, zmožnost ustvarjanja in poustvarjanja književnosti ter prepoznavanja njenih estetskih, etičnih in kognitivnih učinkov, njene fikcijskosti in literarnosti« (Žbogar 2015: 1221). Nekatere konceptualizacije literarne zmožnosti navajajo sezname književnih besedil, ki so primerna za določeno

¹ Avtorico pri raziskovanju podpira Univerzitetna ustanova ing. Lenarčič Milana.

² Chomsky je jezikovno zmožnost razumel kot zmožnost govorcev določenega jezika, da usvojijo oz. ponotranjijo njegova pravila in na tej podlagi razumejo tudi izjave, ki jih do tedaj še niso slišali.

razvojno stopnjo te zmožnosti, druge opisujejo predvsem lastnosti bralca. Katera literarna dela razvijajo posameznikovo literarno zmožnost in pod katerimi pogoji, je po mnenju nekaterih raziskovalcev (Beach idr. 2011; Nikolajeva 2010) eno temeljnih vprašanj sodobne didaktike književnosti.

Pogoj za razvoj literarne zmožnosti je splošna sporazumevalna zmožnost, na katero literarna zmožnost tudi povratno vpliva, saj pri bralcu krepi razumevanje besedila na več ravneh (Grosman 2004: 152–153; Žbogar 2013: 56; Žbogar 2015: 1223–1225). Literarna zmožnost se razvija pri pouku književnosti (prim. Krakar Vogel 2004; Zupan Sosič 2011a). V članku se ukvarjam s poukom književnosti na gimnaziji, ki ga določa sistemska literarnodidaktična paradigma (Krakar Vogel in Blažič 2012) in katerega cilj je razvoj kultiviranega bralca. Kot ugotavlja Alenka Žbogar (2015: 118), ta bralec ob dejavni interpretaciji književnosti spoznava tudi njen kontekst, spoznanja pa umešča v literarni sistem, kar predvidi tudi učni načrt za gimnazije (2008). Do branja ima pozitiven odnos, motiviran je za poglobljeno doživljanje raznovrstne literature, zna ubesediti svoje videnje vsebinskih, oblikovnih, besedilnih in medbesedilnih sestavin prebranega, pri tem pa si pomaga s primernim znanjem (Krakar Vogel 2004: 72). Zaveda se moči literature, da vpliva na posameznika in družbo, književnost pa bere ter interpretira s tem, da pozna, razume in vrednoti dejavnike literarnega sistema, ki ga razume kot del družbeno-kulturnega sistema (Krakar Vogel in Blažič 2012: 15). Kultivirani bralec ima visoko razvito literarno zmožnost. Posamezne opredelitve to zmožnost reducirajo oz. jo opišejo le z določenega vidika, zato članek predstavi izvorno sintezo njenih različnih sestavin.

Literarni okvir za učitelje v srednjih šolah oz. Evropski literarni okvir (2012) opisuje razvoj literarne zmožnosti v sekundarnem izobraževanju. Namenjen je srednješolskim učiteljem v Evropski uniji, ki književnost poučujejo v okviru materinščine. Čeprav podaja enotno definicijo literarne zmožnosti za celoten evropski prostor, raziskovalci (Sipe 2000: 260; Torell 2001; Witte idr. 2006) ugotavljajo, da posamezna družbena okolja nekatere njene vidike poudarijo, druge zapostavijo, o čemer razpravljam v prvem delu članka. Ob koncu prispevka ugotavljam, katere sestavine literarne zmožnosti vključi *Evropski literarni okvir*. Pri tem uporabim metodi kvalitativne in preštevne analize. Izvirni prispevek članka je prikaz, na katerih področjih *Evropski literarni okvir* ustreza sistemske literarnodidaktični paradigmi, predvsem pa, kje se od nje oddalji.

2 Družbeno-socialni vplivi na podobo literarne zmožnosti

Z literarno socializacijo bralec spoznava in sprejema vrednote, stališča ter znanje literarnega sistema družbene sredine, v kateri živi (Zupan Sosič 2011b: 154). Sestavine literarne zmožnosti, ki jih neka skupnost priznava, se spreminjajo in so odvisne od družbeno-socialnih vplivov (Torell 2001: 371). To učinkovito razloži koncept interpretativnih skupnosti Stanleyja Fisha: neko okolje spontano sprejema predpostavke in prepričanja določenih interpretacij, medtem ko druge zavira ali jih

preprečuje. Interpretativne skupnosti upoštevajo rasne, razredne, spolne, statusne, politične, jezikovne in kulturne posebnosti ali prednosti (Biti 1997: 152 v Zupan Sosič 2014: 118). Lawrence R. Sipe (2000: 260) razlaga, da so take skupnosti značilne tudi za pouk književnosti, saj razred oblikuje implicitno opredelitev literarne zmožnosti znotraj možnosti lastne interpretativne skupnosti. Sipe poudari, da ima pri tem pomembno vlogo učitelj, kar kažejo tudi empirične raziskave. Anketni vprašalnik, ki je zajel 60 % vseh srednješolskih učiteljev, ki poučujejo višje letnike sekundarnega izobraževanja materinščine na Nizozemskem, je pokazal, da različni učitelji poudarjajo različne sestavine literarne zmožnosti (Witte idr. 2006: 19; 24–28), in sicer literarnovedno znanje, socialno-politična ozadja tekstov, subjektivne vidike branja književnosti in strukturno analizo literarnih del.

Raziskava Öljana Torella (2001) je pokazala razlike v literarni zmožnosti med študenti književnosti na Švedskem in v Rusiji. Študentje književnosti na začetku študija v obeh državah so pisali interpretativni esej na temo istega literarnega dela. Eseji ruskih bralcev so poudarili književno znanje in literarne konvencije. To so švedski bralci zapostavili in se osredotočili le na lastno doživljanje prebranega besedila, ki so ga interpretirali precej svobodno, zato niso razumeli nekaterih pomenskih plasti literarnega dela. Po drugi strani ruski bralci niso dojeli družbenokritičnih dimenzij besedila, ki so jih švedski bralci brez izjeme opazili.

Implicitni dejavniki, kot so učiteljeve preference, šolski sistem, družbeni in socialni vplivi, torej vplivajo na podobo literarne zmožnosti. Zato je smiselno, da njene sestavine ekspliciramo, ob tem pa upoštevamo obstoječo interpretativno skupnost.

3 Sestavine literarne zmožnosti

Posamezne opredelitve pogosto izpostavijo le določene dimenzije literarne zmožnosti. Med prvimi raziskovalci, ki so to skušali preseči, sta Christopher J. Brumfit in Ron A. Carter (1983). Njun koncept v delu *Literature and language teaching* zajame temeljne sestavine literarne zmožnosti, o katerih razpravljam v nadaljevanju: literarne konvencije, književno znanje in bralčev čustveno-doživljajski odziv. Sestavine literarne zmožnosti so medsebojno povezane. Kot opozarja Sheridan Blau (2014), bralec z razvojem literarne zmožnosti usvoji tudi posebno *navado mišljenja*. Pripravljen se je soočiti s kompleksnimi književnimi besedili, ki zahtevajo intenzivno, dolgotrajno in budno pozornost, vzdržljivost ob stiku z občutki zmedenosti ter neuspeha, pa tudi odprtost do paradoksov in večpomenskosti. Poleg tega branje književnosti razvija bralečvo metakognitivno zavest o stanju njegovega razumevanja (Blau 2014). Refleksija lastnih telesnih, čustvenih, empatičnih, pa tudi kognitivnih odzivov je ključnega pomena za razvoj literarne zmožnosti. Z literarno zmožnostjo je neposredno povezana tudi zmožnost kreativnega pisanja. Kot opozarja Nodelman (2003: 28), se pri bralcih razvija tudi zmožnost, da pri branju književnosti uživajo.

3.1 Literarne konvencije kot sestavina literarne zmožnosti

Že Jonathan Culler je literarno zmožnost opredelil kot sklop pravil, konvencij in žanrov, ki bralcu pomagajo v procesu razumevanja književnosti (prim. Zupan Sosič 2011a: 36). Tako je polemiziral z mnenjem tedaj vplivnih poststrukturalistov oz. dekonstruktivistov, npr. Jacquesa Derridaja in Paula de Mana, da lahko bralec literarnemu delu pripiše popolnoma poljubne pomene, tj. razlage besedila, ki se sploh ne ozirajo na literarno delo. To je Culler problematiziral, saj je menil, da si bralec literarno besedilo lahko koherentno razlaga, in sicer s pomočjo konvencij branja književnosti. Podobno je literarno zmožnost razlagal Peter J. Rabinowitz (1998), ki je literarne konvencije opisal natančneje. Oba raziskovalca sta izpostavila bralčevo predvidevanje, da so vsi deli književnega besedila namerno postavljeni na določeno mesto, kar je ključno predvsem v primerih, ko sicer delujejo nekoherentno (Rabinowitz 1998: 112–13; Culler 2008: 36–37).³ Rabinowitz je detektiral še tri tipe literarnih konvencij:

- pravilo konfiguracije: kaj se bo dogajalo v besedilu, bralec sklepa na osnovi posameznih besedilnih elementov, kar je pomembno tudi, če se ta predvidevanja ne uresničijo (Rabinowitz 1998: 111–113);
- pravilo pozornosti: določa, kam bralec usmeri svojo pozornost (Rabinowitz 1998: 53);
- konvencije opomenjanja: bralec razvidi temeljne pomenske odnose v literarnem delu, npr. detektira vir govora (Rabinowitz 1998: 79–83), razbira vzroke in posledice ravnanja likov (Rabinowitz 1998: 104–105).

Alojzija Zupan Sosič (2011a: 28–29) je opisala še nekatere druge konvencije branja književnosti. Bralec z razvito literarno zmožnostjo denimo posamične elemente književnega besedila razlaga v širšem, univerzalnem okviru. Poleg tega upošteva avtoreferencialnost, tj. »naravnost literature same nase ali tematizacija njenih lastnih obeležij« (Zupan Sosič 2011a: 30). Bralec sprejema besedilne inovacije in razume, da literarno delo uveljavljena pravila in dogovore spoštuje, pa tudi krši (Zupan Sosič 2011a: 27).

Opredelitvam literarne zmožnosti z vidika konvencij branja književnosti raziskovalci (prim. Mailloux 1990: 49) očitajo, da ne upoštevajo družbenih, ideoloških idr. okoliščin nastanka literarnih del. Razumevanje literarne zmožnosti je reducirano, če literarnih konvencij ne poveže z vplivi (literarno-)zgodovinskega obdobja, prostora, družbenih struktur itd. Te sestavine literarne zmožnosti vključi sodobnejša sinteza literarnih konvencij Marie Nikolajeve (2010) v članku *Literacy, competence and meaning-making: A human sciences approach*.⁴ Po mnenju avtorice bralec z razvito literarno zmožnostjo razume, da so literarna besedila nastajala na ozadju različnih

³ Gre za t. i. »hiperzaščiteno načelo sodelovanja« (Culler 2008) oz. »pravilo koherentnosti« (Rabinowitz 1998).

⁴ Čeprav se Nikolajeva osredotoči predvsem na branje otroške književnosti, pa je njena teorija uporabna tudi širše, saj literarne konvencije konceptualizira z vidika Ecovega modelnega bralca z razvito literarno zmožnostjo.

zgodovinskih okoliščin, da so jih ustvarjali pripadniki različnih socialnih skupin v različnih kulturnih okoljih. Poleg tega razvidi prikrite ideologije, ki zaznamujejo določene tekste in se jih bralec s slabše razvito literarno zmožnostjo ne zaveda. Literarne konvencije se stopnjujejo od enostavnejših do kompleksnejših:

- proairetičen kod oz. kod predvidevanja: bralec razume časovne in vzročno-posledične dimenzije teksta (Nikolajeva 2010: 147);
- pripovedni kod: bralec razlikuje med fabulo in sižejem, razume sosledje dogodkov, prepozna vzročno-posledične odnose, pripovedovalca ter fokalizatorja, povezuje različne zgodbe v pripovedi itd. (Nikolajeva 2010: 148–149);
- interpretativni kod: bralec razbira teme in sporočila književnega besedila, sprejema večpomenskost ter dopolnjuje vrzeli v tekstu. Ne išče enoznačnega (etičnega) sporočila, ki literarno delo reducira le na primer za določen pojav, ampak njegov pomen v širšem smislu. Poleg tega razlikuje med sporočilno in estetsko dimenzijo književnega besedila (Nikolajeva 2010: 150–152);
- ontološki kod: določa odnos med pojavi besedilnega sveta in zunajbesedilno realnostjo. Bralec z nizko razvito literarno zmožnostjo težko razume fikcijskost književnih besedil, metafikcijski elementi pa ga zmedejo in frustrirajo (Nikolajeva 2010: 152–154);
- simbolni oz. metaforični kod: bralec z razvito literarno zmožnostjo dojema prenesene pomene, če pa je njegova literarna zmožnost pomanjkljiva, književna besedila razume zgolj dobesedno (Nikolajeva 2010: 154–156);
- kontekstualni kod: bralec je seznanjen s tradicijo in z literarnimi konvencijami, književno besedilo postavi v dialog s tematsko, idejno ali žanrsko podobnimi deli, prepozna žanre, njihove parodije, pa tudi originalnost, inovativnost ter medbesedilnost (Nikolajeva 2010: 156–157).

3.2 Književno znanje kot sestavina literarne zmožnosti

Posameznik z razvito literarno zmožnostjo naj upošteva literarne konvencije in pridobi književno znanje, ki mu pomaga doživeti in razumeti literarni sistem. Književno znanje sistematično pridobivamo pri pouku književnosti, ki je po mnenju Alenke Žbogar (2015: 1225) do neke mere vselej transmisijski, tj. usmerjen v kopičenje informacij, njihovo memoriranje in reprodukcijo naučenega. Književno znanje se deli na:

- literarnoteoretsko znanje, ki mora biti sistematično in literaturo predstavljati kot sistem, na katerega vplivajo mnogi dejavniki;
- literarnozgodovinsko znanje, ki je sistematično in poglobljeno poznavanje literarno- ter kulturnozgodovinskih obdobij, pa tudi pglavitnih predstavnikov in del slovenske ter svetovne književnosti (Krakar Vogel in Blažič 2012: 22–23);
- splošno razgledanost (Krakar Vogel 2004: 49–53).

V sistemski književnodidaktični paradigmi, ki določa gimnazijski pouk književnosti, se sistemsko književno znanje neposredno povezuje z bralčevim subjektivnim doživetjem, tj.

spoznavanje in vrednotenje literarnega sistema, na kratko, besedil in kontekstnih dejavnikov /.../ subjektivno doživetje /se/ reflektira s podrobnejšim razčlenjevanjem besedila in postavljanjem v (med)kulturni kontekst drugih dejavnikov – proizvajanja (avtorja in dobe), tudi posredovanja (npr. medijskih predelav), obdelovanja (npr. kritičnih mnenj, presoj različnih razlagalcev, aktualizacij), in to v sinhroni in diahroni perspektivi. Takemu procesu ponotranjanja besedila pa sledi novo branje. (Krakar Vogel in Blažič 2012: 12.)

Sistemsko književno znanje bralci pridobivajo, če so soočeni z različnim bralnim materialom. To krepi literarno zmožnost (prim. Žbogar 2015: 1225) in razvija kultiviranega bralca, ki je seznanjen s sistemom književnosti. Tako je zmožen brati »klasiko in modernizem, liriko, epiko in dramatiko, slovensko in svetovno književnost, trivialno in elitno, kanon in nekanon, besedno umetnost in njeno medijsko in računalniško transformacijo« (Krakar Vogel 1996: 7).

3.3 Čustveno-doživljajski vidiki literarne zmožnosti

Branje književnosti je doživetje, ki ga spremljajo določena čustva. Posameznikova zmožnost, da svoja čustva učinkovito zaznava, reflektira in ubesedi, se z branjem književnosti krepi. Čustveno-doživljajski vidiki so sestavina posameznikove literarne zmožnosti, ker so ključni del sprejemanja književnosti. To utemeljuje Ōrjan Torell (2001) v članku *Literary competence beyond conventions*. Avtor zapiše, da bralec v književnem besedilu ne išče le literarnih konvencij zaradi intelektualnega izziva, ampak tudi medčloveški stik:

/p/ri kompetentnem literarnem branju ne gre le za to, da iščemo rešitve za literarne zagonetke ali najdemo dele informacij oz. stališč. Po mojem mnenju kompetentno branje motivira stalna želja, da bi razumeli svoj lastni jaz s tem, da se srečujemo z »drugim«. (Torell 2001: 376–377.)

Monika Fludernik (1996: 48–50) zapiše, da literarna dela dogodke predstavljajo z vidika utelešene zavesti, če ta ni prisotna, bralec besedila ne sprejema kot literarnega. Posamezniki z razvito literarno zmožnostjo se na tujo zavest v književnem besedilu čustveno odzivajo.⁵

Razvoj čustveno-doživljajskih vidikov literarne zmožnosti je povezan z razvojem empatije. To je posebno občutenje oz. posameznikovo vživetje v književnost, ko bralec zaznava literarna dogajanja in doživlja literarne osebe (Zupan Sosič 2011a: 38). Alenka Žbogar (2015: 1225) navaja, da sta dela empatičnih občutkov ob branju

⁵ V resničnem življenju ni običajno, da se s tolikšno intenzivnostjo posvetimo delovanju nekega posameznika, ne da bi bili vanj vpleteni (Žbogar 2015: 1222).

književnosti tudi vrednotenje in presojanje dejanj ter obnašanja literarnih likov. Maria Nikolajeva (2010: 154) opozarja, da se bralec z zrelo empatijo ne identificira popolnoma s fikcijskimi književnimi liki. Empatija in identifikacija se razlikujeta: empatija – za razliko od identifikacije – pomeni, da se bralec za lik v neugodni situaciji zavzame, čeprav z njim ne spoji popolnoma svojih prepričanj, želja in vrednotenja (Beecher 2016: 269). Prepričanje, da morajo bralci v celoti prevzeti vidik enega od likov književnega besedila, je po mnenju avtorice zmotno, saj to zavira razvoj literarne zmožnosti (Tatar 2009: 19–23 v Nikolajeva 2010: 154).⁶ Bralci naj se v določeni meri osamosvojijo in se distancirajo od subjektivnosti književnih likov, da jih lahko jasno presojujejo. To je zrel empatični odziv, ki omogoča razumevanje ideoloških in estetskih vidikov besedila (Nikolajeva 2010: 154).⁷ Književnost bralcu omogoča, da razume drugačne osebnosti in dogodke, s tem pa bolje razume tudi lastno osebnost in dogodke v svojem življenju (Nodelman 2003: 27).

4 Evropski literarni okvir

Evropski literarni okvir (2012) opisuje razvojne stopnje literarne zmožnosti, kar učiteljem in drugim omogoča, da spremljajo napredek učencev na tem področju. Povezuje literarnodidaktično prakso v različnih državah Evropske unije in ozavešča o skupnem evropskem kulturnem temelju. Okvir za razvoj literarne zmožnosti na posameznih nivojih predlaga tudi literarna dela in didaktične intervencije (*Literary* 2012). Nastal je z empirično raziskavo izkušenj in znanja 4700 učiteljev književnosti iz šestih držav (Witte idr. 2012: 5). Prvi del *Evropskega literarnega okvira* opisuje literarno zmožnost učencev, starih 12–15 let, in sicer na štirih nivojih literarne zmožnosti, drugi obsega šest nivojev literarne zmožnosti učencev, starih 15–18 let.

Ugotavljam, da *Evropski literarni okvir* izpostavi predvsem lastnosti književnih besedil in fikcijskega sveta, ki ustrezajo določeni razvojni stopnji literarne zmožnosti. Literarne konvencije so v okviru navedene le splošno, izjema je sekcija z naslovom Knjige, ki vključuje prepoznavanje kronologije, metabesedilnosti, metafikcije, polisemije in pomenskih inovacij (*Literary* 2012). Poleg tega literarni okvir poudari literarnozgodovinsko znanje in predvidi, da učenec literarna dela povezuje z različnimi zunajbesedilnimi dejstvi. Bralec z razvito literarno zmožnostjo literarno znanje aplicira na književno besedilo, pozna različne umetnostne zvrsti in vrste iz posameznega literarnozgodovinskega obdobja ter primerja literarna besedila in druga umetniška dela iz različnih literarnozgodovinskih obdobj (*Literary* 2012). Strinjam se z Jožico Jožef Beg (2015), da s tega vidika *Evropski literarni okvir* upošteva sistemsko literarnodidaktično paradigmo, vendar v nadaljevanju pokažem, da od nje tudi nekoliko odstopa.

⁶ Identifikacija je po Piagetu del egocentrističnega, nezrelega pogleda na svet (Nikolajeva 2010: 154).

⁷ Bralec empatični odziv je okrepljen, če na literarne osebe gleda z vidika lastne subjektivnosti in se ne spoji popolnoma z njihovo subjektivnostjo (Nikolajeva 2010: 154).

Literarni okvir na različnih ravneh skupno predlaga 140 literarnih del, ki sem jih zvrstno-vrstno opredelila (glede na njihove podnaslove, omembe v strokovni literaturi itd.). Delitev na liriko, epiko in dramatiko je bila temeljna, sledila je natančnejša vrstna opredelitev besedil. Dobljene informacije sem obravnavala s preštevno analizo, ki je pokazala, da *Evropski literarni okvir* na vseh ravneh literarne zmožnosti predlaga le prozna oz. pripovedna literarna dela. Okvir ne vključuje niti enega besedila, ki bi ga lahko uvrstili v dramatiko ali liriko (poezijo), v njem prevladujejo romani, ki predstavljajo skoraj 74 % vseh predlaganih besedil. Drugo so pretežno novele, kratke zgodbe, dnevnikarji itd. Romani prevladajo predvsem v drugem delu okvira, saj v petih stopnjah od šestih predstavljajo več kot 80 % besedil, v četrti stopnji celo 93 %. To *Evropski literarni okvir* oddalji od sistemske literarnodidaktične paradigme, saj vključena besedila niso reprezentativna za celoten literarni sistem. Tako je zapostavljeno tudi sistemsko književno znanje kot sestavina literarne zmožnosti.

Literarnoteoretsko znanje je predvideno v sekciji, ki določa lastnosti obravnavanih besedil in se členi na naslednje kategorije:

- dejanje, npr. učenčevo dojetje opisa, pripovedi, dialogov, monologov, globljega pomena dogodkov v literarnem besedilu;
- kronologija, npr. učenčeva zmožnost prepoznavanja premikov v pripovednem času, razumevanje poteka vzporednih in nekronoloških zgodb;
- pripovedni tok, npr. sosledje različnih zgodbenih tokov, ki medsebojno tudi niso povezani, vzajemno povezovanje zgodb, razumevanje metapripovedi;
- perspektiva, npr. učenčevo dojetje spreminjanja žariščenja v zgodbi;
- pomen, npr. učenčevo sprejemanje polisemije (*Literary* 2012).

V *Evropskem literarnem okviru* se pojem »pripoved« oz. »pripovedno« ponovi 19-krat, termin »drama« v pomenu dramskega besedila enkrat (poleg izraza »film«), izraza »pesem« ali »lirika« se sploh ne pojavita. V literarnem okviru ni pojmov, kot so izpovedovanje, lirski subjekt, verz in rima, ki so vključeni v slovenski učni načrt za gimnazije (2008). Literarnoteoretske vsebine v *Evropskem literarnem okviru* se nanašajo skoraj izključno na prozna besedila. Tudi tako se okvir oddalji od sistemske literarnodidaktične paradigme in zapostavi književno znanje kot sestavino literarne zmožnosti, saj izključuje literarna dela, ki ne temeljijo na pripovedovanju.

Obravnavani literarni okvir učenčevo zmožnost doživljanja, vrednotenja in izražanja omeni redko,⁸ čeprav gre za ključne elemente branja književnosti (Krakar Vogel in Blažič 2012: 20–22). *Evropski literarni okvir* izpostavi čustveno-doživljaljske vidike literarne zmožnosti predvsem v smislu motivacije za branje, tj. da se učenci radi ukvarjajo s književnostjo (*Literary* 2012). Poudari učenčevo bralno motivacijo in njegovo zanimanje za zunaj- in znotrajliterarna dejstva. Manj je izpostavljen temelj te motivacije, tj. bralčevo osebno doživetje in empatični odziv (prim. Nikolajeva

⁸ Na 6. stopnji znajo učenci privzemati različne perspektive (psihološke, politične, socialne, filozofske, kulturne itd.) pri ukvarjanju s književnostjo (*Literary* 2012).

2010; Beecher 2016). *Evropski literarni okvir* torej čustveno-doživljajske vidike literarne zmožnosti reducira le na učenčevo motivacijo za branje in učenje.

5 Sklep

Pomemben del literarne socializacije poteka pri pouku književnosti znotraj materinščine. Vendar posamezni učitelji oz. različni vzgojno-izobraževalni sistemi poudarjajo različne vidike literarne zmožnosti. Med temeljne sestavine literarne zmožnosti spadajo literarne konvencije, tj. sklop pravil, ki pomagajo bralcu doživeti in razumeti književna besedila. Konvencije branja književnosti so odvisne od družbenih, socialnih, zgodovinskih idr. okoliščin. Posameznika z razvito literarno zmožnostjo pri branju podpira tudi književno znanje, ki se deli na sistematično in sistemsko literarnoteoretsko ter literarnozgodovinsko znanje in splošno razgledanost. Branje književnosti zahteva čustveno vpletenost, zato se posameznikova literarna zmožnost razvija tudi s čustveno-doživljajskega vidika. Zrel empatični odziv ne pomeni, da se bralec popolnoma poistoveti z določenim književnim likom. Posameznik z razvito literarno zmožnostjo s književnimi osebami čuti, vendar se od njihove subjektivnosti tudi oddalji, da jih lahko ustrezno presoja. Poleg tega je ključnega pomena za razvoj literarne zmožnosti tudi bralčeva refleksija lastnih čustvenih, empatičnih, pa tudi kognitivnih odzivov.

Evropski literarni okvir opisuje razvoj literarne zmožnosti v sekundarnem izobraževanju za države Evropske unije. Predvidi, da bralec prepoznava nekatere literarne konvencije, npr. polisemijo in pomenske inovacije. Čustveno-doživljajske vidike literarne zmožnosti simplificira, saj jih razume le kot motivacijo za branje in učenje. Okvir poudari književno znanje, pri čemer se ujema s sistemsko literarnodidaktično paradigmo, ki določa pouk književnosti v okviru materinščine na slovenski gimnaziji. Vsa literarna dela, ki jih predlaga za sekundarno izobraževanje, so prozna oz. pripovedna, med njimi pa prevladujejo romani, poleg tega *Evropski literarni okvir* predvideva predvsem literarnoteoretsko znanje, ki se nanaša na pripovedna književna besedila. To ga oddalji od sistemske literarnodidaktične paradigme, ki teži k sistematičnemu in sistemskemu književnemu znanju. Cilj pouka književnosti na slovenski gimnaziji je vzgoja kultiviranega bralca, ki je seznanjen s celotnim sistemom književnosti in je zmožen brati različne književne zvrsti, vrste ter žanre. Literarna socializacija v slovenskem prostoru, kjer ima lirika pomemben literarnozgodovinski, socialni in simbolni pomen, ne more temeljiti le na proznih oz. pripovednih literarnih delih.

Vir

Literary Framework for Teachers in Secondary Education, 2012: <http://www.literaryframework.eu/>. (Dostop 16. 11. 2018.)

Literatura

- Beach, Richard idr., 2011. *Teaching literature to adolescents*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beecher, Donald, 2016: *Adapted brains and imaginary worlds: Cognitive science and the literature of the Renaissance*. London, Chicago: CcGill-Queen's University Press.
- Blau, Sheridan, 2014: Literary competence and the experience of literature. *Style* 48/1. 42–47.
- Brumfit, Christopher, Carter, Ronald, 1983: *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Culler, Jonathan, 2008: *Literarna teorija: Zelo kratek uvod*. Ljubljana: Krtina. Prev. Marko Cerkvenik.
- Fludernik, Monica, 2010: *An introduction to narratology*. London, New York: Routledge.
- Grosman, Meta, 2004: *Zagovor branja: Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Jožef Beg, Jožica, 2015: Vzgoja kultiviranega bralca kot najpomembnejši cilj pouka književnosti v gimnaziji. *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 55–63.
- Krakar Vogel, Boža, 1996: Literarna teorija kot sestavina metodičnega sistema šolske interpretacije pri vzgoji kultiviranega bralca. *Jezik in slovstvo* 41/7–8. 147–156.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, Boža, in Blažič, Milena, 2012: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Mailloux, Steven, 1990: The turns of reader-response criticism. Moran, Charles in Penfield F., Elizabeth (ur.): *Conversations: Contemporary critical theory and the teaching of literature*. Urbana: National Council of Teachers of English. 38–54.
- Nikolajeva, Maria, 2010: Literacy, competence and meaning-making: A human sciences approach. *Cambridge journal of education* 40/2, 145–159.
- Nodelman, Perry, 2003: *The pleasures of children's literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- Poznanovič Jezeršek, Mojca idr., 2008: *Učni načrt: Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Rabinowitz, Peter J., 1998: *Before reading: Narrative conventions and the politics of interpretation*. Ithaca: Cornell University Press.
- Sipe, Lawrence R., 2000: The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading research quarterly* 35/2. 252–275.
- Torell, Örjan, 2001: Literary competence beyond conventions. *Scandinavian journal of educational research* 45/4. 369–379.
- Witte, Theo idr., 2006: Literary competence and the literature curriculum. *Mother tongue education in a multicultural world: Case studies and networking for change*: http://www.gertrijlaarsdam.nl/Presentations/Roemenia%20PaperJune%202006%20Final%20version%20written%20text_.pdf. (Dostop 29. 7. 2018.)
- Witte, Theo idr., 2012: *An empirically grounded theory of literary development: teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education*: <http://>

www.literaryframework.eu/static/documents/key/5.1%20An%20empirically%20theory%20of%20literary%20development.pdf. (Dostop 9. 7. 2018.)

Zupan Sosič, Alojzija, 2014: Za literarno interpretacijo. *Jezik in slovstvo* 59/2–3. 117–128.

Zupan Sosič, Alojzija, 2011a: *Na pomolu sodobnosti ali o književnosti in romanu*. Maribor: Litera.

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

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. Ljubljana: Birografika Bori.

Žbogar, Alenka, 2015: Gimnazijski pouk književnosti v luči prenove in posodobitve. *Jezik in slovstvo* 60/3–4. 115–122.

Žbogar, Alenka, 2015: Reading ability and literary competence in language arts classes in Slovenia/Čitalačka sposobnost i književna kompetencija u nastavi književnosti i jezika u Sloveniji. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 17/4. 1219–1247.

MNENJA ŠTUDENTOV IN UČITELJEV O SPLOŠNI MATURI IZ SLOVENŠČINE – OD STALIŠČ DO UKREPOV ZA DVIG NJENE KAKOVOSTI

Članek, osredotočen na pouk književnosti, prikazuje odgovore anketirancev na vprašalnika, ki sta bila poslana študentom prvega letnika slovenskih univerz ter sodelujočim pri izvedbi mature. Vprašalnika sta zajela tri sklope: splošni del, diferenciacija pouka in mature iz slovenščine ter jezik in književnost na maturi. Analiza odgovorov dopušča naslednje sklepe: Nujna in smiselna je posodobitev splošne mature iz slovenščine, ki ni prezahtevna, zato bi raven pričakovanega znanja lahko dvignili. Smiselno je uvesti maturo na dveh ravneh: temeljna raven bi bila na sedanji ravni zahtevnosti, višja zahtevnejša. Ukiniti je treba tematski sklop in namesto njega poseči po drugačnem, stabilnejšem naboru besedil za maturitetni esej, književno znanje pa naj postane del esejskih navodil, predvsem pa kriterij za ocenjevanje maturitetnih šolskih esejev.

Ključne besede: splošna matura iz slovenščine, dve ravni, tematski sklop, književno znanje, maturitetni šolski esej

1 O nastajanju in namenu vprašalnika

Podlaga za izvedbo mature sta veljavna in javno objavljena predmetni izpitni katalog in učni načrt; oba na načelni ravni poleg vsebin opredelujeta tudi cilje in taksonomske stopnje odziva na književna besedila. Katalog zagotavlja »standard srednješolske jezikovne in književne kulture ter znanja in zmožnosti« ob hkratnem vplivu na kakovost pouka na podlagi kandidatovega dokazovanja zmožnosti »razpravljanja o književnosti, tj. problemskega, raziskovalnega in ustvarjalnega branja književnih besedil, njihovega primerjanja, vrednotenja in uvrščanja v kontekst« (*Katalog* 2017: 6). Učni načrt med splošnimi cilji navaja tudi razvijanje zmožnosti literarnega branja; dijakinje/dijaki »doživljajo, razumevajo, aktualizirajo in s pomočjo svojih izkušenj,

književnega znanja in splošne razgledanosti vrednotijo ter poimenujejo idejno-tematske in slogovno-kompozicijske plasti literarnih besedil« ter »literarna besedila opredeljujejo po zvrstno-vrstni pripadnosti, prepoznavajo in vrednotijo posebnosti njihove literarnoumetniške sestave, jih umeščajo v prostor in čas, se seznanjajo z njihovimi avtorji ter s temeljnimi kulturnozgodovinskimi okoliščinami njihovega nastajanja in sprejetosti pri bralcih«; vse to tudi ob razvijanju medkulturne zmožnosti (*Učni načrt* 2008: 7). Temeljna vprašanja, ki se ob navedenih ciljih zastavljajo, so: Ali sedanja zasnova mature te cilje uresničuje ali ne (dovolj)? Koliko je v esejsko preverjanje bralno-pisne zmožnosti vključenega kritičnega, osebno vrednotenjskega in sobesedilnega branja oz. razlaganja besedil? Ali bi bila za spremembo zasnove maturitetnega eseja nujna posodobitev učnega načrta? Odgovor na zadnje vprašanje je preprost: ne, saj učni načrt že sedaj zajema cilje, ki omogočajo drugačno, k višjim ravnam literarnega branja usmerjeno esejsko preverjanje zmožnosti. Bistveno vprašanje je tudi, kako maturo in predvsem esej dojemajo dijakinje in dijaki in o katerih ključnih spremembah velja razmišljati v prihodnje.

Ob dilemah, ki se v strokovni javnosti pojavljajo že več let (glej: Čokl 2009) je Slavistično društvo Slovenije 18. decembra 2015 v Ljubljani na podlagi usmeritev B. Krakar Vogel in v organizaciji didaktične sekcije društva pripravilo posvet o maturi. Razmišljanja na posvetu je mogoče razdeliti na dve skupini: prva so v glavnem zagovarjala sedanji maturitetni sistem (tovrstni prispevki so prevladovali), druga so opozarjala na težave obstoječe zasnove mature, jo primerjala z mednarodnimi modeli zunanjega preverjanja znanja in predlagala spremembe. Takšna zasnova posveta (nizanje referatov na isto temo) ne more prinesti kaj bistveno drugega kot (ponovno in večkratno) zagovarjanje obstoječe zasnove ali izražanje pomislekov v zvezi z njo; zato ni naključje, da je za temeljito razpravo o poteh naprej zmanjkalo časa, kar je privedlo do napovedi nadaljnjih strokovnih razprav oz. raziskav (prim. Krakar Vogel 2016). Na spletu so bili kmalu po posvetu objavljeni posnetki in povzetki predavanj, ki so še vedno dostopni (prim. posvet 2015), ob koncu leta 2015 pa je B. Krakar Vogel predlagala nadaljevanje razmisleka o aktualnih vprašanjih mature (predvsem o dvoravenskosti) tudi na podlagi raziskave, ki bi jo sooblikovalo društvo. To izhodišče se je v delovni skupini¹ dopolnjevalo še z drugimi temami, tako da je prvi osnutek vprašalnika nastal konec marca 2016, se v nadaljnjih mesecih še izboljševal in dokončno različico dobil na začetku oktobra 2016; to so pregledali še v Sektorju za raziskave in razvoj Državnega izpitnega centra (RIC) ter jo poslali anketirancem. Prvi rezultati so bili dostopni 24. 3. 2017,² kmalu zatem (12. april 2017) so bili objavljeni na spletu (SlovLit). Nekaj vprašanj in odgovorov je bilo vključenih v novejše prispevke (prim. Krakar Vogel, 2018a in Krakar Vogel, 2018b); kljub temu se zdi, da bi bilo po dveh letih smiselno izdelati podrobno analizo odgovorov (glej: *Vprašalnika* 2017) in jo povezati s predlogi za

¹ V ožji delovni skupini za pripravo vprašalnika so sodelovali: Zoran Božič, Sonja Čokl, Boža Krakar Vogel, Igor Saksida, Sonja Starc, Brane Šimenc in Jerca Vogel.

² Posebej se zahvaljujem Eriki Semen (Državni izpitni center) za strokovne nasvete in obdelavo podatkov.

spremembo oz. izboljšanje maturitetnega preizkusa jezikovne in bralne zmožnosti; predvsem na slednjo se osredotoča tudi ta prispevek.

2 Zgradba vprašalnika, odgovori in interpretacija

Vprašalnika za študente in sodelujoče³ pri maturi sta poleg osnovnih podatkov zajela tri vsebinske sklope, ki jih je delovna skupina opredelila kot najpomembnejše pri načrtovanju sprememb pouka in mature (ali obratno – vrstni red ni bistven); to so:

1. **splošni del** (stališča do mature kot zaključka študija, uresničevanje ciljev pouka slovenščine, priprava na maturo, uporabnost znanj za nadaljnji študij, stališča do sprememb mature),
2. **diferenciacija pouka in mature iz slovenščine** (prilagajanje pouka glede na različne zmožnosti in interese dijakov: diferenciacija se v razpravi izraža predvsem kot dvoravenskost mature, čeprav bi bila možna tudi večja izbirnost nalog) ter
3. **jezik in književnost na maturi** (priprava na pisanje eseja, smiselnost tematskega sklopa, taksonomske stopnje znanja).

Odgovore dijakov in učiteljev je nujno obravnavati skrajno resno in ne z morebitnim dvomom v resničnost odgovorov, čeprav si nekatera stališča nasprotujejo; hkrati je tudi jasno, da odgovori anketirancev ne morejo biti »predpisi« za ravnanje komisij, pristojnih za zasnovano mature, a so brez dvoma pomembna sporočila o tem, kako se teoretične zasnove učnega načrta, predmetnega kataloga in same izvedbe mature (predvsem pojmovanja vloge eseja, znanja in diferenciacije) udejanjajo v praksi, kako bi se na spremembe odzvali učitelji in dijaki ter o čem bi bilo treba posebej premisliti, da odzivi na novosti ne bi bili (vnaprej) odklonilni.

2.1 Vzorec

Vprašalnik za študente 1. letnika je izpolnilo 773 anketirancev, kar je 12,2 % celotne populacije, od tega 74,13 % študentk in 25,87 % študentov. Med anketiranci je največ študentov Univerze v Ljubljani, več kot polovico vzorca sestavljajo naslednje fakultete: Filozofska fakulteta (16,17 %), Pedagoška fakulteta (13,45 %), Biotehniška fakulteta (10,09 %), Medicinska fakulteta (4,66 %), Fakulteta za družbene vede (4,53 %), Fakulteta za farmacijo (3,75 %) in Fakulteta za strojništvo (3,10 %); prevladujejo družboslovno-humanistične smeri študija, kar je pomembno upoštevati pri vsebinskih odgovorih, saj sta jezik (in književnost) bržkone pomembni vsebini študija na teh smereh. Med fakultetami Univerze v Mariboru so na prvih treh mestih po deležu anketirancev Medicinska fakulteta (4,53 %), Ekonomsko-

³ Na vprašalnik so se lahko odzvali učitelji in »drugi«; gimnazijskih učiteljev je v vzorcu 78,3 %, drugih 21,7 % – tudi s tega vidika so odgovori verodostojni, saj temeljijo na neposrednih pedagoških izkušnjah v razredu.

poslovna fakulteta (3,23 %) in Fakulteta za strojništvo (2,46 %), na Univerzi na Primorskem opazen delež zavzemajo le odgovori študentov Fakultete za turistične študije (2,07 %) in s Pedagoške fakultete (1,68 %), delež odgovorov z Univerze v Novi Gorici je zanemarljiv. Na vprašalnik so odgovarjali študentje, katerih povprečna točkovna ocena na maturi je bila 4,85, v celotni populaciji pa 3,84; v vzorcu sta največji skupini z oceno 6 (20,31 %) in 5 (19,02 %), v celotni populaciji sta to skupini z oceno 2 (22,21 %) in 3 (20,97 %) – to, da prevladujejo odgovori po uspehu boljših maturantov in da gre za študente družboslovja in humanistike, ni nepomembno: zahteva temeljit premislek o tem, kako ti doživljajo zasnovo in učinek obstoječe mature.

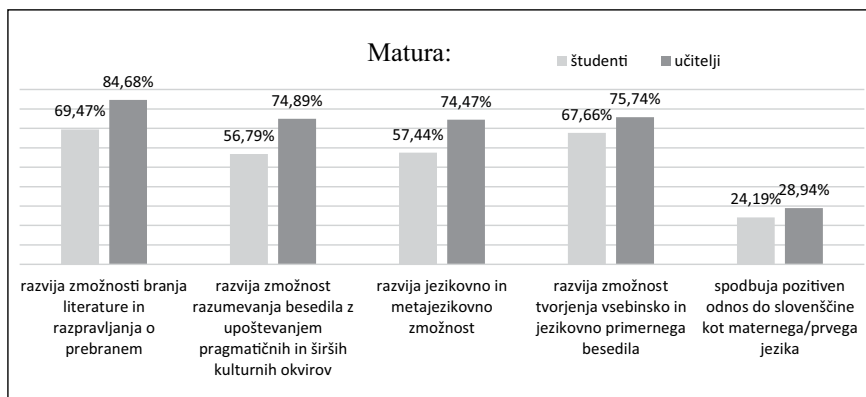
Vprašalnik za sodelujoče pri pripravi in izvedbi splošne mature je izpolnilo 235 anketirancev, od tega 92,77 % žensk in 7,23 % moških v starosti od 25 do preko 65 let – v povprečju 49,20 let in z delovno dobo od enega do 40 let, v povprečju 24,04 let; da gre za izkušene in verodostojne anketirance, ne kaže le povprečno število let delovne dobe, ampak tudi doseženi nazivi: svetovalcev je 55,32 %, svetnikov 23,40 % in mentorjev 18,30 %; presenetljiv je izjemno majhen delež odgovorov univerzitetnih učiteljev oz. sodelavcev (0,85 %), saj od njih bržkone ni nesmiselno pričakovati večjega zanimanja za zasnovo zrelostnega izpita, ki sooblikuje bodoče študente.

2.2 Splošni del

Študentje in učitelji menijo, da je matura potrebna, le 12,81 % študentov meni, da ni; med študenti prevladujeta odgovora, da naj bo matura le zaključek gimnazijskega izobraževanja, ne pa pogoj za vpis na univerzo (40,36 %), ter da je nujna posodobitev (26,65 %), med učitelji prevladujejo odgovori, da je nujna posodobitev (37,87 %), da naj bo le zaključek in ne pogoj za nadaljnji vpis (31,49 %) ter da je kot zaključek povsem ustrezna (26,38 %) – bistveno manj je stališč do ustreznosti mature med študenti (15,91 %). Visok delež mnenj, da naj bo matura le zaključek gimnazije in ne pogoj za vpis, razpravo v čas uvajanja eksterne mature oz. povezuje to skupino anketirancev z interno maturo; kako bi univerza izbirala kandidate brez eksterne mature in ali bi bil sprejemni izpit bolj veljavna oz. objektivna oblika selekcije študentov, ostaja odprto vprašanje, saj presega okvire tega članka. Brez dvoma pa drži, da dobra tretjina učiteljev in četrtnina študentov meni, da je nujna posodobitev, čeprav četrtnina učiteljev meni, da za to ni potrebe – videti je torej, da med anketiranci tako v okviru iste skupine kot med skupinama prihaja do diametralno nasprotnih stališč, kar pomeni, da kakršna koli rešitev (posodobitev ali ohranjanje obstoječega modela) ne bo sprejemljiva za vse udeležence – spremembe je treba zato načrtovati postopno, z upoštevanjem izkušenj iz preteklosti in z vizijo razvoja v meri še bolj kakovostne mature. Se pa učitelji in študentje opazno razlikujejo po stališču do smiselnosti dodatnih ur pouka: učitelji menijo, da bi za kakovostno pripravo potrebovali dodatne ure (70,21 %), študentje menijo, da to ni potrebno (61,58 %). Je v povsem nasprotnem stališču učiteljev in bivših dijakov mogoče prepoznati tudi

različno vrednotenje zahtevnosti mature – ob predpostavki, da je za kakovostno pripravo premalo ur pouka predvsem zaradi njene vsebinske zahtevnosti (učitelji) oz. da obstoječa matura ni (pre)zahtevna, saj se je nanjo mogoče kakovostno pripraviti med poukom?

Da je zasnova mature v glavnem dobra, kažejo stališča do trditev, povezanih z uresničevanjem ciljev splošne mature, čeprav se tudi tu pojavljajo nekatere ključne razlike med odgovori študentov in učiteljev. Študentje so večinoma prepričani (58,34 %), da matura ne spodbuja dijakov k doseganju ravni jezikovnega in književnega znanja, potrebnega za uspešen študij na univerzi, in da ne vpliva na kakovost pouka (60,16 %), medtem ko učitelji večinoma menijo, da matura daje znanje za nadaljnji študij (60,85 %), o vplivu na pouk pa imajo nasprotna mnenja (da: 46,81 % in ne: 40,85 %). Odgovori so povedni: bivši dijaki v maturi očino ne vidijo njene usmerjenosti v razvijanje bralne pismenosti (in učnih strategij), povezanih z nadaljnjim študijem, drugače o tem menijo njihovi učitelji. Je razkorak posledica dijaškega dožemanja zasnove mature (npr. pojmovanja jezikovnega pouka zgolj kot slovnice in književnosti kot učenja o besedilih, ne pa njihovega samostojnega razumevanja in vrednotenja)? Jim zmožnostne zasnove mature ne znajo uspešno predstaviti učitelji? Naj je verjetna prva ali druga možnost, odgovori kažejo na to, da dijaki mature ne vidijo v povezavi s prihodnjim izobraževanjem (kar pojasnjuje tudi njihovo stališče o maturi kot nepotrebnem pogoju za vpis na univerzo). Ali to vpliva na njihovo notranjo motivacijo (zavzetnost) za jezikovno-književne vsebine, je bolj ali manj retorično vprašanje, brez dvoma pa taka stališča zahtevajo ustrezen specialnodidaktični odziv načrtovalcev predmetne mature na ravni izpitnega kataloga, strokovne in širše javne promocije njene vsebine ter spodbujanja kritičnega premisleka o koristnosti procesnih znanj za nadaljnji študij. Nekoliko spodbudnejša so nekatera stališča študentov in učiteljev o posameznih vsebinsko-ciljnih sklopih slovenščine kot predmeta, čeprav je ocena doseganja ciljev med študenti opazno nižja.



Graf 1: Mnenja študentov in učiteljev o posameznih vsebinsko-ciljnih sklopih slovenščine kot predmeta.

Zlasti zadnji sklop odgovorov je zaskrbljujoč: če kar 64,94 % mladih in skoraj polovica njihovih učiteljev meni, da matura **ne** spodbuja pozitivnega odnosa do materinščine (ob vsem poudarjanju slovenščine kot predmeta, ki »omogoča razvijanje osebne, narodne in državljsanske identitete ter ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja – predvsem sporazumevanje v slovenščini, socialno, estetsko, kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, digitalno pismenost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, podjetnost ipd.« (Učni načrt 2008: 6), potem je jasno, da je pri prenosu splošnih ciljev in načelnih vrednostnih opredelitev predmeta v šolsko (maturitetno) stvarnost šlo nekaj zelo narobe. Kako to, da matura ne spodbuja pozitivnega odnosa do materinščine? Je kriva njena zasnova ali je ta stališča priročno pojasniti s splošnim upadom pozitivnega odnosa do materinščine pri mladih kar nasploh? In če je tako, kaj spremeniti v zasnovi mature, da jo bodo mladi prepoznali kot motivacijski dejavnik, ki razvija njihovo jezikovno in književno kulturo?

Zadnji sklop splošnih vprašanj je osvetlil pripravo na maturo ter kritična mnenja o njeni zasnovi in predloge sprememb. Odgovori obeh skupin anketirancev kažejo, da 4. letnik ni namenjen le pripravam na maturo: študentje trdijo, da so obravnavali tudi druga literarna besedila po učnem načrtu in predvideno snov iz jezika (74,13 %), še višji je odstotek tovrstnih odgovorov med učitelji (81,70 %); ti dijake na maturo pripravljajo od prvega letnika naprej (66,81 %) oz. predvsem v tretjem in četrtem letniku (21,28 %).

Zanimivi so odgovori, ki se deloma navezujejo na prejšnja vprašanja o povezavi mature in študija na univerzi; ti odgovori si mestoma nasprotujejo. Študentje menijo, da je poglobljeno branje maturitetnih besedil za dobro bralno usposobljenost smiselno (36,48 %) oz. manj smiselno (35,45 %) za nadaljnji študij, medtem ko učitelji vrednotijo pomen te dejavnosti nekoliko višje: zelo smiselno (33,19 %) oz. smiselno (49,79 %); podobno je stališče študentov do širše razgledanosti po domači in tuji književnosti ter kulturi (zelo smiselno: 25,23 %, smiselno: 43,08 %), ki je po naklonjenosti vendarle opazno nižje od stališč njihovih učiteljev (zelo smiselno: 40 %, smiselno: 51,91 %). Nekoliko bolj pozitivna so stališča študentov o smiselnosti razvijanja razumevanja in tvorbe različnih besedil (zelo smiselno: 46,57 %, smiselno: 42,82 %) ter do obvladovanja tvorjenja pravopisno in slovnično pravilnih besedil (zelo smiselno: 56,53 %, smiselno: 35,71 %); podobno o teh zmožnostih menijo tudi njihovi učitelji: razumevanje in tvorba različnih besedil (zelo smiselno: 57,45 %, smiselno: 39,57 %), obvladovanje tvorjenja pravopisno in slovnično pravilnih besedil (zelo smiselno: 68,94 %, smiselno: 27,23 %). Razlika med stališči o smiselnosti branja maturitetnih besedil in do literarno-kulturne razgledanosti tako med študenti in učitelji kot glede na ostale dejavnosti je jasna: skoraj polovici študentov (48,9 %) se zdi branje maturitetnih besedil za nadaljnji študij manj oz. nesmiselno, tako je tudi stališče skoraj tretjine (31,69 %) do razgledanosti. Glede na ostale odgovore v vprašalniku to seveda ne pomeni, da študentje teh prvin bralne zmožnosti ne vrednotijo pozitivno, ampak prej kažejo na to, da sedanja zasnova maturitetnega književnega pouka tega ne razvija oz. ne vključuje (dovolj). Tako ni naključje, da kar 70,25 % študentov – celo več od učiteljev (63,40 %) –

meni, da je maturo iz slovenščine treba spremeniti, nujne spremembe pa vidijo v večjem deležu literarno-kulturnega (35,32 %) in slovnično-jezikovnega (30,92 %) znanja.

Vprašanje umestitve preglednega književnega znanja je zapleteno – brez dvoma tega gradnika bralne zmožnosti pri sedanjem maturitetnem eseju skorajda ni, a to ne pomeni, da preglednega znanja in njegove uporabe pri eseju ni mogoče vpeljati med kriterije vrednotenja eseja. Nikakor pa ne kaže književnega in jezikovnega znanja pojmovati kot preizkusa poznavanja literarnovednih in jezikoslovnih podatkov, saj bi to maturo še bolj oddaljilo od sodobnega pojmovanja kritične pismenosti kot prepleta stališč, obvladovanja procesov in znanja (prim. PISA 2010) in jo približalo modelom, ki pouk jezika in književnosti spreminjajo v učenje podatkov »za reševanje križank in televizijskih kvizov« (Grosman 2004: 269). Zgovorni so tudi zapisi dijakov, ki so izbrali možnost drugo; poleg splošnih odgovorov (npr. ukinitve mature) med stališči izrazito prevladuje negativen odnos do eseja (v manjši meri kar do književnosti), saj se dijaki zavzemajo za zmanjševanje njegovega deleža v skupni oceni (38 %), le 10 % si želi več književnosti ter večjo ustvarjalnost in izbirnost. Pomembno se zdi tudi poudarjanje povezave mature z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti oz. pismenosti nasploh (23 %) ter priporočila, da naj bo na maturi manj nalog oz. naj bodo lažje in manj »pikološke«, tj. usmerjene v specifična jezikoslovna znanja (29 %). Tudi ti odgovori kažejo na šibko motivacijsko razsežnost obstoječega modela maturitetnega eseja; o tem, kaj spremeniti v razčlembi neumetnostnega besedila in kako tudi v ta del mature vnesti sodobnejše preverjanje jezikovne zmožnosti z nalogami odprtega tipa, ki zahtevajo razumevanje, utemeljevanje in morda tudi kritično vrednotenje prebranega (npr. Popravite, kar je narobe, in svoj popravek utemeljite. Ali: »*Vse ure namenjene slovenščini bi namenil angleščini*«⁴ – Na podlagi razumevanja vloge slovenščine se opredelite do navedene trditve. Ali: Preberite besedilo in ga izboljšajte tako, da bo bolj prepričljivo za mladega bralca.), pa bo morala temeljito razmisliti in javno strokovno spregovoriti didaktika jezika.

Odgovori učiteljev na vprašanje o morebitnih spremembah mature iz slovenščine izražajo precejšnjo razpršenost odgovorov, prevladujeta pa po zasnovi nasprotni stališči, da naj bi dijaki v eksternem delu pisali le esej na literarno ali neliterarno temo in opravljali interni del (22,98 %) oz. da bi v eksternem delu (brez eseja) pisali le testne naloge iz jezika in književnosti in opravljali interni del (18,72 %). Različne, a ne nezdržljive rešitve predlagajo učitelji tudi ob vprašanju, katere od predlaganih sprememb se jim zdijo ustrezne: v eseju naj bo več poudarka samostojnemu in kritičnemu presojanju in znanju (26,81 %), več poudarka bi namenil(a) preglednemu literarno-kulturnemu znanju oz. razgledanosti (22,98 %), v razčlembi neumetnostnega besedila bi moralo biti več preverjanja slovničnega oz. jezikovnega znanja in manj nalog, usmerjenih v razumevanje (22,98 %) in navodila za esej naj bodo manj usmerjevalna in bolj problemsko usmerjena (13,19 %). Seštevek dveh podobnih odgovorov (prvega in četrtega) pokaže, da se 40 % učiteljev zdi smiseln premik k

⁴ Stališče iz vprašalnika za študente.

bolj problemsko in manj usmerjevalno zasnovanim navodilom, kar ne izključuje uporabe književnega znanja. Predloge je mogoče povezati z oceno študentov o smiselnosti eseja: problemsko zasnovan esej bi razvijal zmožnost kritičnega branja in vrednotenjskega, z znanjem podprtega izražanja o prebranem – morda bi se s tem ne najbolj pozitivna stališča dijakov do smiselnosti eseja spremenila. Učitelji so v manj obsežnih komentarjih (13 odgovorov: drugo) večkrat predlagali, naj se delež eseja v skupni oceni zmanjša, kritizirali so tudi podatkovno znanje ter poudarili pomen tvorjenja besedil. Njihovi predlogi in kritična opažanja so smiselni, še posebej ob prevladujočem stališču, da ocenjevanje na maturi vpliva na pouk (50,21 %) – to za načrtovalce mature pomeni, da spremembe lahko pomembno vplivajo na kakovost pouka (ne le v 4. letniku), in sicer tako, da ga usmerjajo k višjim taksonomskim stopnjam bralne zmožnosti.

2.3 Diferenciacija pouka in mature iz slovenščine

Stališča, izražena v odgovorih študentov o zasnovi mature, kažejo na to, da dijaki po motivaciji in zmožnostih niso enaki – nekateri bi želeli lažje, drugi bolj kompleksne, taksonomsko zahtevnejše naloge (podobno razliko je zaznati tudi v odgovorih učiteljev); kljub temu se diferenciacija pouka slovenščine ne izvaja (enovita je tudi matura iz slovenščine), kar vsekakor ni v skladu z različnimi zmožnostmi in interesi dijakov. Študentje so na vprašanje, kako so vaši profesorji slovenščine prilagajali pouk različnim zmožnostim dijakov, najpogosteje odgovarjali, da niso prilagajali pouka zmožnostim dijakov (48,51 %) in da so slabši dobivali nižje ocene, saj drugačne prilagoditve niso bile mogoče (22,90 %). Neustrezno diferenciranost slovenščine potrjujejo tudi odgovori učiteljev, saj jih večina trdi, da se posebej ukvarjajo z manj zmožnimi dijaki (27,66 %) in da slabši dobivajo nižje ocene, saj drugačne prilagoditve niso mogoče (23,40 %). Le petina prilagaja zahtevnost nalog za ocenjevanje glede na zmožnosti dijakov (21,28 %), na zadnjem mestu po številu odgovorov je delo z bolj zmožnimi dijaki (5,96 %); vse to je v nasprotju z ugotovitvami, da je za napredek vseh učencev nujna diferenciacija pouka (prim. Kerndl 2016) ter še posebej delo z bolj zmožnimi oz. nadarjenimi in dvigovanje pričakovanih dosežkov nasploh (prim. OECD 2014). Diferenciacija in individualizacija nista le značilnosti kakovostnega pouka – po zmožnostih različni učenci/dijaki se ne učijo istega – ampak tudi ustreznega oz. veljavnega preverjanja znanja, ki ponuja zahtevnostno in vsebinsko diferencirane naloge. Največ učiteljev se zavzema za pouk, ki je enak za vse (45,11 %), le petina jih predlaga dvoravenko izvajanje v ločenih homogenih skupinah (20,43 %) in četrtnina notranjo diferenciacijo (prilagoditve naj izvaja učitelj pri pouku v okviru enovitega (heterogenega) razreda: 26,38 %). Odgovori, ki zagovarjajo tako ali drugačno obliko diferenciacije, v seštevku prevladujejo nad zavzemanjem za enovit pouk, kar je povezano s prevladujočim mnenjem, da je matura primerna predvsem za povprečne dijake; za manj zmožne je prezahtevna, bolj zmožnim dijakom pa ne omogoča, da bi izkazali svoje znanje (38,30 %). Študentje menijo, da bi matura morala bolj upoštevati različne zmožnosti in interese dijakov (42,69 %), a se pri odločanju o diferenciranosti mature in ravneh zahtevnosti večinoma odločajo za

zniževanje zahtevnosti ali ohranjanje obstoječega stanja; menijo, da naj osnovna raven ostane na ravni sedanjih pričakovanj, za manj zmožne dijake pa naj se vpelje nižja zahtevnostna raven (38,68 %) oz. naj bo matura enoravenska tudi v prihodnje (36,22 %). Na podlagi prevladujočega stališča učiteljev o zahtevnosti mature je presenetljivo, da ti, drugače kot študentje, večinoma predlagajo ohranjanje mature na eni ravni (56,17 %). Razlike se pokažejo tudi v odgovorih na vprašanji, kolikšen delež dijakov bi se odločil za višjo oz. nižjo raven mature ob dveh različnih modelih, ki sta bila predstavljena v vprašalniku – opozoriti velja, da so odgovarjali po uspehu na maturi boljši študentje, kar bi lahko pojasnilo razlike med odgovori študentov in učiteljev, ki jih prikazuje preglednica (izbrani so najpogostejši v vsaki skupini anketirancev):

Matura na dveh ravneh: sedanja raven osnovna (za 5 točk), višja raven zahtevnejša (za 8 točk)			
Učitelji:		Študentje:	
Koliko vaših dijakov bi se odločilo za višjo raven?	Manj kot četrtnina: 47,23 % Četrtnina do polovica: 23,40 %	Ali bi se odločili za višjo raven?	Da: 36,61 % Ne: 51,23 %
Matura na dveh ravneh: sedanja raven višja (za 8 točk), osnovna raven manj zahtevna (za 5 točk)			
Učitelji:			
Koliko vaših dijakov bi odločilo za osnovno raven?	Četrtnina do polovica: 27,23 % Polovica do tri četrtine: 22,98 %	Ali bi se odločili za nižjo raven?	Da: 36,48 % Ne: 54,46 %

Tabela 1: Višja in nižja raven mature.

Učitelji menijo, da bi se za višjo raven odločilo manj dijakov, kot je to razvidno iz odgovorov študentov, ki kažejo na skorajda idealno razporeditev zmožnostnih skupin: tretjina dijakov bi se odločila za zahtevnejšo maturo in prav tako tretjina za manj zahtevno. Zato nikakor ne drži, da bi uvedba dvoravske mature sama po sebi pomenila znižanje pričakovane ravni znanja, prej narobe: za (vsaj) tretjino dijakov je smiselno uvesti zahtevnejšo raven in posledično diferenciran pouk v manjših skupinah (npr. pri delu ur slovenščine ali z dodatnimi urami za višjo raven).⁵ Uvedba dvoravske mature tako izhaja iz stvarnih zmožnosti in interesov dijakov in je pot do višje ravni znanja, saj »so matematika, slovenščina in prvi tuj jezik temeljni predmeti že v osnovni šoli, pri katerih pride postopoma do razlik v znanju, zaradi katerih je v gimnaziji smiselno vpeljati pouk na dveh ravneh in tako najboljšim učencem omogočiti, da v večji meri uresničijo svoje sposobnosti« (Krek, Metljak 2011: 202).

⁵ Organizacijskih možnosti v praksi je več: popolna diferenciacija pri vseh urah, dodatne vsebine in ure za višjo raven, delna diferenciacija pri delu ur ipd.; pomembno vprašanje je tudi, ali diferenciacijo izvajati le v četrtem letniku ali že prej.

2.4 Jezik in književnost na maturi

Tretji razdelek vprašalnika se je osredotočil predvsem na specifična vprašanja, povezana s pravico na maturitetno preverjanje književnih zmožnosti. Študentje so v 3. in 4. letniku večinoma pisali 3–4 eseje (27,0 %) oz. 5–6 esejev (34,28 %), pogosteje so pisali razpravljalni esej (64,29 %), čas pisanja eseja se jim ne zdi problematičen, saj imajo za pisanje v glavnem dovolj časa (Da, lahko sem si v miru pripravil konceptni list in na koncu esej ponovno, tudi jezikovno, pregledal: 36,87 %. Da, vendar ga nisem mogel jezikovno pregledati: 40,88 %.), kar ne velja za IP 2, za katero 55,37 % študentov ocenjuje, da zanjo niso imeli dovolj časa.

Če bi ukinili vsako leto drugačen tematski sklop, bi študentje esej najraje pisali na podlagi izbranih kakovostnih sodobnih in klasičnih literarnih besedil (37,26 %), izbranih besedil domačega branja (21,47 %) oz. besedil po učnem načrtu (16,43 %); med drugimi odgovori se ponovno pojavljajo predlogi za ukinitve eseja ter za teme »iz življenja« oz. besedila po izbiri dijakov. Bolj naklonjeni so tematskemu sklopu učitelji, saj omogoča poglobljeno delo z izbranimi besedili (42,13 %) oz. je dosednji način preverjanja dober (11,91 %); ob tem vidijo iste alternative kot študentje: esej bi dijaki pisali na podlagi izbranih kakovostnih sodobnih in klasičnih literarnih besedil (38,72), besedil domačega branja (18,30 %), iz izbranih besedil po učnem načrtu (13,62 %). Pomembna se zdi množina v najpogostejšem odgovoru študentov in učiteljev: esej naj temelji na poznavanju klasičnih in sodobnih besedil; prevladujoči odgovor je tudi tako splošen, da vključuje preostala dva odgovora. Tudi ob izbiri besedil iz učnega načrta (domačega branja), ki bi bila podlaga za pisanje maturitetnega eseja, je možno poglobljeno delo z besedili – morda že od prvega letnika naprej. Stabilnost sklopa besedil za esej, ki bi se ga lahko določilo npr. v predmetnem izpitnem katalogu, bi hkrati prinesla tudi vsebinsko primerljivost esejev različnih generacij ter stabilnejše, ne vsako leto nove vsebinske kriterije ocenjevanja. Stališče, da izbira tematskega sklopa sama po sebi prinese poglobljeno branje besedil, je zgrešeno, kar jasno kažejo odgovori študentov na vprašanje, ali ste imeli v pripravah na maturo dovolj motivacije, da ste prebrali oba maturitetna romana, ki sta bila predpisana kot tematski sklop:⁶

a) Da, oba romana sem prebral(a) temeljito in več kot enkrat.	34,80 %
b) Da, oba romana sem na hitro prebral(a).	35,71 %
c) Ne, ampak z vsebino obeh romanov sem se seznanil(a) z branjem povzetkov.	20,57 %
č) Ne, za branje nisem imel(a) motivacije.	8,93 %

Tabela 2: Branje maturitetnih romanov.

Le tretjina (glede na celotno populacijo po uspehu boljših) anketirancev je odgovorila, da je bilo branje večkratno in temeljito, skoraj tretjina se je na maturo pripravila tako, da romanov sploh ni prebrala. Na podlagi odgovorov učiteljev o temeljnem namenu

⁶ Feri Lainšček: *Ločil bom peno od valov*. Lev N. Tolstoj: *Ana Karenina*.

tematskega sklopa (podrobno branje), predlaganih alternativah (stalni nabor besedil iz učnega načrta) in iz odgovorov študentov je torej mogoče skleniti, da vsakoletna izbira drugačnega tematskega sklopa ne glede na ponavljanja posameznih besedil (prim. Krakar Vogel 2018a) ni utemeljena in smiselna, še posebej ne, ker se ejska naloga ob tematskem sklopu ne navezuje na prebrana besedila v štiriletnem šolanju in tudi ne na književni, kulturni ali širši kontekst. Odgovori na ostala vprašanja potrjujejo v glavnem kakovostno zasnovano mature. Študentje menijo, da so v pripravah na ustni izpit dovolj temeljito ponovili 4-letno znanje iz književnosti in zgodovine jezika (Pregled snovi je bil temeljit: 39,97 %. Pregled je bil soliden, vendar ne dovolj temeljit: 29,88 %), se pa študentje in učitelji opazno razlikujejo v oceni občutljivosti maturitetnega preizkusa (razlikovanje med dobrimi in odličnimi kandidati), čeprav oboji menijo, da so višje taksonomske ravni vključene v sedanjo maturo:

Vključenih je dovolj iztočnic oz. vprašanj, ki od dijakov zahtevajo samostojnost, kritičnost, izvirnost in problemski pristop.		
	Študentje, da:	Učitelji, da:
Maturitetni esej	69,73 %	64,68 %
Razčlemba neumetnostnega besedila	43,21 %	57,02 %
Ustni del	66,24 %	65,96 %
Višje ravni se sicer ocenjujejo, a naloge in ocene premalo razlikujejo dobre kandidate od odličnih.		
	Študentje, ne:	Učitelji, da:
Maturitetni esej	44,50 %	64,68 %
Razčlemba neumetnostnega besedila	45,54 %	55,32 %
Ustni del	46,57 %	48,51 %

Tabela 3: Ocenjevanje.

Stališča učiteljev do šibke občutljivosti vseh treh sklopov mature so povezana z njihovim mnenjem o njeni zahtevnosti in so hkrati dodaten argument za uvedbo diferenciranega pouka in preizkusa znanja; med študenti je v zvezi s to dilemo pogost odgovor *Ne vem*. (pri vseh postavkah nekoliko nad 23 %), kar je razumljivo, saj gre za zelo specifično in zahtevno strokovno vprašanje.

Na vprašanje o deležu jezikovnega in književnega pouka so študentje odgovorili tako: najpogostejše razmerje pri slovenščini je 70 % književnosti in 30 % jezika (45,54 %), oz. 60 % književnosti in 40 % jezika (27,55 %); »podrejenost« pouka jezika nekoliko relativizirajo odzivi na trditev, da je bil jezikovni pouk vključen tudi pri pouku književnosti – s to trditvijo se strinja 60,80 % vprašanih. Zadnje vprašanje v vprašalniku za učitelje je bilo, na katerega od navedenih ciljev mature bi najbolj spodbudno vplivale spremembe, ki ste jih predlagali: 54,04 % učiteljev meni, da bi predlagane spremembe najbolj vplivale na razvijanje zmožnosti branja

literature in razpravljanja o prebranem, na drugem mestu (36,60 %) je razvijanje zmožnosti tvorjenja vsebinsko in jezikovno primerne besedila, na tretjem (34,89 %) razvijanje zmožnosti razumevanja besedila z upoštevanjem pragmatičnih in širših kulturnih vidikov ter na četrtem (33,19 %) spodbujanje dijakov k doseganju ravni jezikovnega in književnega znanja, potrebnega za uspešen študij na univerzi. Učitelji torej menijo, da naj spremembe vplivajo na zviševanje ravni tako procesnih kot motivacijskih gradnikov sporazumevalne in bralne zmožnosti.

3 Sklep

Stališča in predlogi iz obeh vprašalnikov v povezavi s teoretičnimi izhodišči (maturitetnega) zunanjega preverjanja znanja ter analizami raziskave PISA dopuščajo naslednje ugotovitve in predloge:

- 1. Nujna in smiselna je posodobitev splošne mature iz slovenščine.** Tega ne utemeljujejo le mnenja študentov in učiteljev o nujnosti njene posodobitve, ampak tudi zaskrbljujoča stališča o vplivu mature na vrednotenje slovenščine kot materinščine ter o nepovezanosti zmožnosti, ki jih preverja matura, s študijem na univerzi.
- 2. Matura iz slovenščine ni prezahtevna, raven pričakovanega znanja bi lahko dvignili.** Tehtnost predloga kažejo odgovori študentov, da za maturo ne bi potrebovali dodatnih ur pouka, ter stališča učiteljev, da je matura namenjena povprečnim dijakom. (Samo po sebi zastavlja vprašanje: Kako to, da zgornja meja enovite mature iz slovenščine, ki je predvsem za povprečne, ni 5, ne 8 točk?) Taka stališča niso nič novega; že pred desetletjem je bilo ugotovljeno, da sodi slovenščina med lažje (povprečno priljubljene) predmete (prim. Brglez 2008: 19–20).
- 3. Smiselno je uvesti maturo na dveh ravneh. Temeljna raven bi bila na sedanji ravni zahtevnosti, višja zahtevnejša.** Dvoravska matura in diferenciacija pouka bi prinesla kakovostnejše delo v manjših skupinah, bolj upoštevala zmožnosti in interese bolj zmožnih dijakov ter dosežke zmožnejših bolje ločevala od dosežkov manj zmožnih. Pretirano poudarjanje, da je slovenščina ne le učni predmet, ampak tudi učni jezik, je v nasprotju s temeljnimi izhodišči razvijanja pismenosti pri vseh predmetih in izven šole, kar s podatki jasno dokazuje tudi mednarodna raziskava PISA (prim. PISA 2010). Osrednjost in »nadpredmetnost« pa ne velja le za materinščino – zlahka jo je mogoče dokazati tudi za matematiko, saj visoka matematična zmožnost ni brez vpliva na poklicno in družbeno udejstvovanje posameznika v prihodnje (prim. OECD 2014), pa matematika ni le na eni, najvišji maturitetni ravni.

- 4. Tematski sklop je treba ukiniti in namesto njega poseči po drugačnem naboru besedil za maturitetni esej.** Namesto tematskega sklopa, ki glede na izjave študentov ne spodbuja poglobljenega večkratnega branja, bi se lahko oblikoval stabilen nabor maturitetnih besedil, s katerimi se dijaki srečujejo od prvega letnika naprej. Za nov pristop k izbiri književnih besedil ni treba spreminjati veljavnega učnega načrta, saj ta v opredelitvi predmeta izpostavlja »branje, osebno doživljanje in odprto razumevanje obveznih in prostoizbirnih umetnostnih besedil iz slovenske in prevodne književnosti« (*Učni načrt*: 5), v razdelku vsebinski sklopi (3.2.2) pa podrobno razčlenjuje književni in širši kontekst, pomemben za razvijanje kritičnega oz. poglobljenega literarnega branja z vsemi njegovimi, tudi vrednotenjskimi razsežnostmi (prim. Krakar Vogel 2004: 24–28 in 101–104) ob uporabi problemsko-ustvarjalnih metod (prim. Žbogar 2013: 96–129).
- 5. Književno znanje naj postane del esejskih navodil, predvsem pa kriterij za ocenjevanje esejev.** Ker si dijaki želijo književne razgledanosti (njen pomen poudarjajo tudi njihovi učitelji), je prav, da so esejska navodila in kriteriji oblikovani tako, da ima dijak možnost pisati o književnem in širšem (družbenem) kontekstu. Kakovostna gradiva ta vidik že upoštevajo v poudarjanju procesnosti priprave na pisanje eseja v okviru šolske interpretacije (doživljajsko odzivanje, vrednotenje, poznavanje in razumevanje ter analiza besedil, primerjanje, uvrščanje in izražanje, prim. Krakar Vogel 2006: 14–20), maturitetni preizkusi pa v nasprotju s teorijo usmerjajo dijake v precej preprosto obnovo vsebine brez upoštevanja žanrskih konvencij ali literarno-, družbeno- oz. duhovnozgodovinskih dejstev in posplošitev. V tem se slovenska matura najbolj razlikuje od mednarodne mature, ki vse te elemente vključuje (v različne dele zunanjega preverjanja znanja sicer različno, prim. Language A 2011), hkrati pa spodbuja zares pravo, s kontekstom podprto vrednotenje sporočilnosti besedil.

Morda bo res treba ponovno preštudirati »klasiko«: »Vsaka pot do eseja se začne s tem, da ugotovimo stopnjo pismenosti in znanja, od tu pa postopoma gradimo višje oblike pisanja. Z vajami za izvirnost, spontanost in divergentno mišljenje se lahko postopoma rešimo pustih večnih reprodukcij, z vztrajnostjo pa naučimo vsaj korektnega problemskega pristopa – zavesti o možnostih in poteh reševanja problemov.« (Barbarič 1993: 37.)

Literatura

Barbarič, Nada, 1993: Pot do šolskega eseja. V: Poniž, Denis, Barbarič, Nada, in Štrancar, Marjan: *Esej in šolski esej*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 1993.

Brglez, Alja (nosilka raziskave), 2008: *Teza o (ne)priljubljenosti slovenščine kot obveznega šolskega predmeta v Sloveniji. Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Inštitut za civilizacijo in

kulturo. <http://www.arhiv.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski_jezik/Prislov_ICK_porocilo.pdf>. (Dostop 19. 9. 2018.)

Čokl, Sonja, 2009: Maturitetne naloge esejskega tipa iz materinščine v nekaterih evropskih državah. *Slovenščina v šoli* XIII/1–2. 11–21.

Grosman, Meta, 2004: *Zagovor branja*. Bralec in književnost v 21. stoletju. Ljubljana: Sophia.

Kerndl, Milena, 2016: *Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci. Murska Sobota, BoMa (Znanstvena monografija)*.

Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Krakar Vogel, Boža, 2006: Teoretična izhodišča. V: Ambrož, Darinka, Krakar Vogel, Boža, in Šimenc, Brane: *Od spisa do eseja*. Ljubljana: DZS, 9–52.

Krakar Vogel, Boža, 2016: Uvodna beseda.

<<https://sites.google.com/site/slavisticnodrustvo/matura/uvod>>. (Dostop 19. 9. 2018.)

Krakar Vogel, Boža, 2018a: Nova stara vprašanja o maturitetnem eseju. Žele Andreja, in Šekli, Matej (ur.): *Slovenistika in slavistika v zamejstvu*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije (Zbornik Slavističnega društva Slovenije, 28). 331–340.

Krakar Vogel, Boža, 2018b: Zunanja diferenciacija književnega pouka v osnovnih in srednjih šolah. *Slovenščina v šoli* XXI/1. 12–13.

Krek, Janez, in Metljak, Mira (ur.), 2011: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Language A: literature guide (2011).

<<http://share.nanjing-school.com/dpextendedessay/files/2012/12/Languag-A-literature-npniqc.pdf>>. (Dostop 4. 10. 2018.)

OECD, 2014: PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know.

<<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>>. (Dostop 30. 9. 2018.)

PISA, 2010: OECD, PISA 2009. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

<http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf>. (Dostop 29. 9. 2018.)

Posvet, 2015: *Posvet o maturi*. Posvet o slovenščini na splošni maturi v organizaciji ZSDSDS je potekal v petek, 18. decembra 2015, v Veliki sejni dvorani MOL.

<<https://sites.google.com/site/slavisticnodrustvo/matura>>. (Dostop 19. 9. 2018.)

Katalog, 2017: *Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – slovenščina*. Ljubljana: Državni izpitni center, 2017. <<https://www.ric.si/mma/M-SLO-2019/2017083009155671/>>. (Dostop 10. 2. 2019.)

Učni načrt, 2008: *Učni načrt. Slovenščina. Gimnazija. Splošna, klasična, strokovna gimnazija*.

<http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENSČINA_gimn.pdf>. (Dostop 29. 9. 2018.)

Vprašalnika, 2017: <http://slov.si/doc/vprsalnik_ucitelji.doc> in <http://slov.si/doc/vprsalnik_studenti.doc>. (Dostop 29. 9. 2018.)

Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije (Slavistična knjižnica, 18).

KAKOVOST V JEZIKOVNEM TESTIRANJU: MISIJA NEMOGOČE?

V prispevku bosta na kratko predstavljena javno veljavni izobraževalni program za odrasle Slovenščina kot drugi in tuji jezik, na katerem od leta 2015 temelji sistem preverjanja in certificiranja znanja slovenščine kot drugega in tujega jezika, in kontekst, v katerem je program nastal. Ob tem bodo kritično predstavljene in izpostavljene ključne strokovne dileme, še posebej tiste, ki se nanašajo na z njim povezano jezikovno testiranje. Sistem preverjanja znanja slovenščine kot drugega in tujega jezika je bil z novim programom razvit po strogih mednarodnih standardih kakovosti. Prispevek podrobneje predstavlja tri najzahtevnejše, in sicer so to primerljivost različic izpitolov, zanesljivost ocenjevanja in analiza podatkov.

Ključne besede: slovenščina kot drugi in tuji jezik, izobraževalni jezikovni programi, Skupni evropski jezikovni okvir, jezikovno testiranje, standardi kakovosti

0 Uvod

Povod za ta prispevek je – ob 100-letnici Univerze v Ljubljani – 25. obletnica uradne ustanovitve programa Izpitni center, ki deluje v okviru Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Povod je torej povezan s formalnimi okoliščinami, razlogi pa so vsebinski. Vsaj dva lahko navedemo: prvi je sprejem javno veljavnega izobraževalnega programa za odrasle *Slovenščina kot drugi in tuji jezik*, na katerem temeljijo izpiti iz znanja slovenščine in ki strokovni javnosti še ni bil celovito predstavljen. Drugi pa je mednarodni znak kakovosti, ki so ga izpiti iz znanja slovenščine dobili po zahtevnem postopku zunanje evalvacije in tako postali primerljivi z izpiti, ki jih razvijajo in izvajajo velike institucije (*Goethejev inštitut, Cambridge English,*

Österreichisches Sprachdiplom, Università per Stranieri di Perugia idr.). Od obojega je minilo dovolj časa za kritičen razmislek in presojo o tem, kaj smo s tem pridobili in katere izzive prinašata.

1 Prelomnost programa *Slovenščina kot drugi in tuji jezik*

Leta 2011 smo dobili slovenski prevod dokumenta *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (SEJO). Dokument, ki ga je leta 2001 izdal Svet Evrope, je bil razvit, poenostavljeno, z namenom doseči transparentnost in usklajenost pri učenju jezikov ter preverjanju in certificiranju jezikovnega znanja v različnih izobraževalnih kontekstih v Evropi (SEJO 2011: 27).¹

SEJO kot »odprt in prožen« dokument (SEJO 2011: 29) opisuje jezikovne zmožnosti na šestih temeljnih ravneh² in je bil zasnovan s ciljem, da bi bilo mogoče za vsakega govorca in govorko izdelati njegov oz. njen jezikovni profil. Kaj to pomeni? Običajno govorniki in govorki posamezne jezikovne dejavnosti obvladamo na različnih ravneh, v tujem jeziku na primer je pogosto naše razumevanje besedil na višji ravni kot zmožnost pisanja, lahko smo zelo učinkoviti pri pridobivanju informacij, veliko manjša pa je naša zmožnost pogajanja in podobno. Možnost takšnega jezikovnega profiliranja je morda komu bolj znana iz (samo)evalvacijskih evropskih jezikovnih listovnikov, ki so na voljo za različna starostna obdobja.³

Na SEJO je mogoče gledati kot na nedokončano delo (Skela 2011: 8). A kljub temu je večina institucij v EU, ki se ukvarjajo z jezikovnim testiranjem,⁴ do leta 2011 že uskladila svoje sisteme preverjanja in certificiranja jezikovnega znanja s tem dokumentom.⁵ V Izpitnem centru (IC) smo s temi postopki začeli v letu 2010, najprej s primerjavo opisnikov v tedaj veljavnem izobraževalnem programu *Slovenščina za tujce* in na njem temelječih izpitov iz znanja slovenščine na osnovni ravni⁶ z opisniki SEJO (podrobneje o opisu postopkov Ferbežar idr. 2014). Med letoma 2012 in 2014 je bil nato razvit nov izobraževalni program *Slovenščina kot drugi in tuji jezik* (SDTJ), ki je upošteval tako načela SEJO in opisnike v njem kot tudi dolgoletne izkušnje Centra za slovenščino s poučevanjem in preverjanjem znanja

¹ O slovenskih izkušnjah s SEJO gl. Lah 2014.

² Leta 2018 je bilo izvirnih šest ravni dopoljenih z opisniki ravni pod A1 in t. i. vmesnih ravni (po novem tako za A2, B1 in B2 obstajajo opisniki na spodnji in zgornji ravni), tako da je ravni skupno deset. <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>. Dostop 24. 7. 2019.

³ Za slovenščino gl. <http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_in_kakovost_izobrazevanja/jezikovno_izobrazevanje/evropski_jezikovni_portfolioevropski_jezikovni_listovnik_ejl/>. Dostop 24. 7. 2019.

⁴ Gl. spletno stran <www.alte.org>. Dostop 23. 7. 2019.

⁵ Za umestitev nacionalnih izpitov iz tujih jezikov na SEJO je poskrbel Državni izpitni center: <https://www.ric.si/ostalo/umestitve_izpitov_iz_tujih_jezikov_v_sejo/>. Dostop 24. 7. 2019.

⁶ Gl. letno poročilo Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik 2010 (<https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/LP_2010.pdf>). Dostop 24. 7. 2019).

SDTJ. Program je bil potrjen na Strokovnem svetu za izobraževanje odraslih in je z odredbo ministra za šolstvo v veljavo stopil septembra 2015.⁷

Program je zasnovan stopenjsko in upošteva tujega govorca in raven njegove samostojnosti pri sporazumevanju v slovenščini kot nepravem jeziku. Jezikovna zmožnost je na posameznih stopnjah opredeljena v obliki pozitivnih trditev (kaj govorec v slovenščini zna in zmore opraviti), tako kot to velja za SEJO. Program ima tri stopnje, njihovo primerljivost s SEJO kaže spodnja preglednica.

SDTJ	SEJO
/	A1 osnovni uporabnik: vstopna raven
Osnovna raven	A2 osnovni uporabnik: vmesna raven
	B1 samostojni uporabnik: raven sporazumevalnega praga
Višja raven	B2 samostojni uporabnik: višja raven
Raven odličnosti	C1 učinkoviti uporabnik: raven učinkovitosti
	C2 učinkoviti uporabnik: raven mojstrstva

Preglednica 1: Program SDTJ in SEJO.

Program SDTJ ni radikalno drugačen od prejšnjega programa *Slovenščina za tujce*, ki je že opredeljeval tri ravni. Njegova prelomnost je v usklajenosti s SEJO in kompleksno zasnovanem sistemu preverjanja znanja SDTJ: ta prinaša možnost jezikovnega profiliranja – jezikovni testi oz. izpiti⁸ na osnovni ravni in ravni odličnosti so namreč zasnovani progresivno (od A2 do B1 oz. od C1 do C2)⁹ – in tako bolj realno kaže posameznikovo jezikovno zmožnost v slovenščini.

V programu SDTJ opisani jezik je t. i. splošni jezik. To dejstvo odpira vprašanje, komu je v svoji splošnosti (en program za vse) v resnici namenjen, to pa je tudi problem SEJO kot univerzalnega dokumenta. Če že takšna splošnost ni problematična na osnovni ravni – ta opisuje raven jezikovne zmožnosti, ki jo za preživetje in osnovno samostojno delovanje v nekem jezikovnem okolju potrebujeta slehernik in slehernica – pa o tem kaže razmišljati ob opisovanju jezikovne zmožnosti na višji ravni in ravni odličnosti, kjer se govorke in govorci tudi jezikovno začemo specializirati (npr. za poklicne potrebe). Tu pa se odpira tudi vprašanje primernosti opisnikov: ali je o jezikovni zmožnosti, kakršna je pripisana uporabniku na ravni učinkovitosti in opisana zanj, sploh mogoče govoriti brez upoštevanja njegove

⁷ Uradni list RS, št. 6/15.

⁸ Besedi *izpit* in *test* sta v tem besedilu uporabljeni kot sopomenki; to velja tudi za zvezi *jezikovno testiranje* in *preverjanje jezikovnega znanja*.

⁹ Tako na podlagi doseženega rezultata na izpitu udeleženec oz. udeleženka dobita potrdilo, na kateri ravni je njuna zmožnost razumevanja ob branju in poslušanju ter zmožnost pisnega in govornega sporazumevanja.

(visoke) izobraženosti? Ali torej tuji govorec, katerega izobrazba ni na (dovolj) visoki stopnji, glede na te opisnike pri sporazumevanju sploh lahko »postane« učinkovit? Vrnimo se k programu SDTJ: splošnost jezika velja tudi za preverjanje znanja, ki ga program določa v Izpitnem katalogu. Preverjanje znanja je po priporočilih SEJO operacionalizirano z jezikovnimi opravili, kot so na primer iskanje informacij ter primerjava izdelkov ali storitev na osnovni ravni, delanje zapiskov ob poslušanju na višji ravni in povzemanje informacij iz več besedil na ravni odličnosti.¹⁰ Posamezna opravila se izvajajo ob besedilih; avtorji izpitnih gradiv imajo natančne smernice za njihovo izbiro in izdelavo vprašanj ob njih. Smernice oz. izpitne specifikacije so bile pripravljene na podlagi SEJO, učnih gradiv in dolgoletnih izkušenj s poučevanjem in testiranjem SDTJ ter analize sporazumevalnih praks in potreb udeležencev in udeleženk izpitov (z vprašalnikom), torej tako »od zgoraj navzdol« kot »od spodaj navzgor«, kar je pri razvoju jezikovnih programov pri nas novost.¹¹

Prav z vključevanjem jezikovnih opravil poskušamo v čim večji meri zadostiti zahtevi po avtentičnosti, kolikor jo narava jezikovnega testa sploh dopušča: testi so namreč sami po sebi zunaj vsakršnega realnega sporazumevalnega konteksta in so kot taki neavtentični – avtentični pa so v pedagoškem kontekstu (Ferbežar 2016: 492).

Pri razvoju sistema preverjanja znanja SDTJ smo sledili tudi mednarodnim smernicam kakovostnega jezikovnega testiranja. To je pomenilo upoštevanje 17 standardov kakovosti, kot jih je opredelilo vplivno združenje evropskih jezikovnih testatorjev ALTE.¹² Ti standardi obsegajo pet sklopov oz. faz v procesu jezikovnega testiranja, in sicer

- 1) pripravo izpitnih gradiv (teoretični model, jasen namen izpita in ciljna publika, primerljivost različnih verzij izpitov na isti ravni, usposobljenost avtorjev gradiv, dokazljivost povezave s SEJO),
- 2) organizacijo in izvajanje izpitov (izvajalci in njihovo usposabljanje, zaupnost gradiva in njegova varna dostava, varovanje osebnih podatkov, podpora kandidatom s posebnimi potrebami),
- 3) točkovanje in ocenjevanje (natančnost in zanesljivost ocenjevanja, spremljanje ocenjevalcev),
- 4) analizo testov (zbiranje podatkov in analiza rezultatov za ugotavljanje težavnosti, občutljivosti, zanesljivosti testov) in

¹⁰ Gl. vzorčne teste na spletni strani Izpitnega centra Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik (IC) <<https://centerslo.si/izpiti/>>. Dostop 24. 7. 2019.

¹¹ Pridobivanje povratnih informacij udeležencev in udeleženk izpitov je običajna praksa tudi v tujini, v IC pa smo jih želeli vključiti tudi v druge faze testiranja. Tako je na primer v Svet IC, ki ga sestavljajo predstavniki različnih deležnikov in ki nadzoruje delo IC, imenovan tudi predstavnik udeleženk in udeležencev izpitov. Te prakse primerljive institucije v EU ne poznajo.

¹² IC v tem združenju že od leta 2000 zelo aktivno predstavlja Univerzo v Ljubljani, zadnjih deset let ima svojo predstavnico tudi v njegovih najvišjih organih.

- 5) komunikacijo z uporabniki (informiranje uporabnikov, posredovanje rezultatov in njihova interpretacija).¹³

Sklenemo lahko, da je program SDTJ zasnovan in se uresničuje v skladu z mednarodnimi standardi in razvojem stroke in je kot tak tudi mednarodno primerljiv. To dokazuje tudi znak kakovosti, ki je bil po strogi zunanji evalvaciji združenja ALTE septembra 2017 za pet let dodeljen izpitom iz znanja SDTJ na vseh treh ravneh.¹⁴

2 Trije najzahtevnejši standardi

V nadaljevanju se bomo osredotočili na tiste standarde, ki predstavljajo največji izziv tako pri razvoju sistema preverjanja znanja SDTJ kot pri njegovem vzdrževanju. To so primerljivost različnih verzij izpitov, zanesljivost ocenjevanja in analiza podatkov.

2.1 Primerljivost različnih verzij izpitov

Gre za enega izmed standardov iz prvega sklopa, povezan je z razvojem izpitnih gradiv oz. s tem, kako je posamični test sestavljen, katera opravila oz. naloge vsebuje, kakšna (kako dolga in jezikovno kompleksna) so izhodiščna besedila in kako zahtevna so vprašanja ob njih. Vsak test, četudi na isti ravni, je nov, sestavljajo ga različna besedila in vprašanja, verzije torej niso nikoli povsem enake. Primerljivost med njimi dosegamo z različnimi ukrepi, tu navajamo tri glavne.

Specifikacija izpita. Ta avtorjem in avtoricam izpitnih gradiv prinaša natančna navodila o tem, kaj se v testu meri (npr. branje, pisanje) in s katerimi opravili (npr. z iskanjem informacij in argumentov, z delanjem zapiskov ob poslušanju), kako dolgo naj bo posamezno besedilo, ki je izhodišče za opravilo, kako kompleksne naj bodo strukture v njem, kakšno naj bo besedišče, koliko vprašanj naj bo ob besedilu, na kateri ravni naj bodo in po čem naj sprašujejo (npr. po podatkih, po stališčih, po odnosu med ljudmi ipd.); specifikacija ima tudi seznam nezaželenih tem, da se njihovi avtorji v čim večji meri lahko izognejo pristranskosti (npr. glede na spol, izvor, prvi jezik). Vsaka raven ima svojo specifikacijo.

Sidranje. V vsakem novem testu je nekaj nalog, ki so bile vključene v katero od prejšnjih verzij in so se pokazale kot statistično ustrezne; take naloge predstavljajo t. i. sidra in so eno od zagotovil stabilnosti testov. Sidranje zahteva vzpostavitev t. i. banke nalog, to je zbirke vseh nalog, ki so jih vsebovali pretekli testi, z vsemi

¹³ <https://www.alte.org/resources/Documents/minimum_standards_en.pdf>, dostop 24. 7. 2019; načela v slovenskem prevodu: <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2017/05/Minimalni-standardi_za-splet-2017.pdf>, dostop 24. 7. 2019.

¹⁴ Zunanja evalvacija zahteva natančen opis vseh 17 načel in predložitve dokazov (v obliki dokumentov, poročil, statističnih podatkov), kako se uresničujejo v praksi. Zunanja evalvacija vsebuje priporočila za izboljšave in ob ponovnem preverjanju po petih letih naj bi bila ob ponovni evalvaciji ta priporočila izpolnjena.

statističnimi podatki, ki povedo, ali je posamezna naloga za sidro primerna ali ne (gl. tudi v nadaljevanju).

Določitev mejne vrednosti in redno preverjanje, ali je ustrezno postavljena. Mejna vrednost je v programu SDTJ postavljena na 60 %. Izpit torej udeleženka ali udeleženec opravita, če dosežeta ta odstotek. Mejna vrednost za branje in poslušanje je bila postavljena z uporabo verjetnosti odziva v vrednosti 0,67. Uporabljena je bila t. i. metoda zvezka: posamezna vprašanja so bila glede na analizo rezultatov po klasični testni teoriji razvrščena od najlažjega do najtežjega. Deset strokovnjakov se je najprej seznanilo z ustrezno ravno in se dogovorilo o sprejemljivem govorcu, to je govorcu, katerega jezikovna zmožnost v slovenščini »ravno že« zadostuje za določeno raven oz. je zanjo sprejemljiva. Nato so v zvezku z vprašanji postavili mejo, in sicer so označili tisto vprašanje, na katero bi po njihovem mnenju dva od treh takšnih govorcev še lahko odgovorila (nadaljnjih vprašanj pa niso več brali). Postopek je bil izveden po priporočilih, opisanih v priručniku za uvrščanje izpitov na ravni SEJO (Manual 2009), za vsako raven posebej (gl. tudi Ferbežar idr. 2014).

Za pisanje in govorjenje smo določili za posamezno raven »tipično« produkcijo. Gre za vzorčno produkcijo oz. merilo (angl. *benchmark*), tj. govorno in pisno produkcijo takšnega uporabnika slovenščine, ki izkazuje že sprejemljivo jezikovno zmožnost za določeno raven oz. za izvedbo določenega opravila na tej ravni (o konceptu minimalno sprejemljivega uporabnika gl. Manual 2009: 62; tudi Ferbežar idr. 2014: 281, Ferbežar 2016: 494, op. 11).

Če se za trenutek pomudimo pri prej omenjenem jezikovnem profiliranju: udeleženke in udeleženci izpita na osnovni ravni izpit opravijo, če je njihov rezultat pri vsakem od štirih podtestov (Branje, Poslušanje, Pisanje, Govorjenje) najmanj 60 %; če pa dosežejo 85-odstotni rezultat ali več, to pomeni, da je njihova jezikovna zmožnost v slovenščini pri posameznem podtestu na ravni B1 SEJO. Pri tem izpitu sta bili torej postavljeni dve mejni vrednosti: za A2 in za B1, kot je razvidno tudi iz Preglednice 1. To je bilo mogoče, ker je izpit na osnovni ravni zasnovan progresivno. Podobno velja za izpit na ravni odličnosti, izpit na višji ravni pa jezikovno zmožnost meri na le eni ravni (B2 SEJO), tudi mejna vrednost je ena.

Preverjanje mejne vrednosti pomeni, da se od časa do časa vsi opisani postopki ponovijo. To je s stališča vzdrževanja sistema precej zamudno in drago, saj mora biti, če naj bodo postopki tudi relevantni, v vsakega od njih vključenih najmanj po 10 strokovnjakov (po možnosti različnih profilov, ne le s področja SDTJ). Vendar pa jih je zaradi primerljivosti različnih verzij testov in s tem tudi poštenosti oz. enakovredne obravnave udeležencev izpitov treba od časa do časa ponoviti.

2.2 Zanesljivost ocenjevanja

Eden izmed najpomembnejših standardov za zagotavljanje kakovosti jezikovnega testiranja je zanesljivost ocenjevanja. Statistična analiza kaže, da imajo izpiti na

osnovni ravni visok indeks zanesljivosti (Cronbachov koeficient alfa je 0,93 ali več) in so pri oceni zanesljivosti tudi precej stabilni. Izpit na višji ravni ima indeks zanesljivosti nekoliko nižji (0,86) – prvič zato, ker je zanesljivost na višjih ravneh znanja na splošno težje doseči,¹⁵ drugič pa tudi zaradi majhnega števila kandidatov (od 15 do 45 na posameznem roku). Raven odličnosti pa tako zaradi formata izpita (integrirani izpit, pri katerem se receptivni dejavnosti povezujeta s produktivnima)¹⁶ kot zaradi premajhnega števila kandidatov za zdaj ne dopušča kvantitativnih analiz. Zato skušamo zanesljivost pri tem izpitu med drugim dosegati z dvojnimi ali trojnimi ocenjevanjem po natančno določenih merilih in z omejenim številom ocenjevalk in ocenjevalcev.

V nadaljevanju predstavljamo ukrepe, ki smo jih v IC sprejeli za osnovno raven. Več ukrepov zahteva dejstvo, da se izpit na osnovni ravni izvaja na 14 institucijah po vsej Sloveniji in je v ocenjevanje vključenih približno 90 ocenjevalk in ocenjevalcev, ki morajo biti pri ocenjevanju čim bolj enotni. Ti ukrepi so

- 1) uvodno usposabljanje izvajalcev,
- 2) navodila za točkovanje in ocenjevanje,
- 3) standardizacija pred ocenjevanjem oz. t. i. umerjanje na podlagi vzorčnih pisnih in govornih produkcij,
- 4) točkovalne šablone, ocenjevalne lestvice, dvojno ocenjevanje pisne in govorne produkcije, centralno ocenjevanje pisne produkcije,
- 5) standardizacijski seminarji,
- 6) spremljanje ocenjevalcev (raziskave notranje skladnosti ocenjevanja, tj. pri istem ocenjevalcu, in ujemanja med ocenjevalci, sprotno spremljanje ocenjevalcev).

Če na kratko povzamemo, je namen vseh teh ukrepov enotno razumevanje in interpretacija ocenjevalnih meril, še posebej pri produktivnih delih izpita, tj. pisanju in govorjenju, kjer gre za subjektivno presojo ocenjevalk in ocenjevalcev, končni cilj pa je poštena obravnava udeleženk in udeležencev izpitov.

Bralkam in bralcem za boljšo prestavo tu natančneje predstavljamo standardizacijo oziroma umerjanje pred ocenjevanjem (ukrep 3), ki je manj poznano in ga le redko kot obvezen ukrep pred vsakim ocenjevanjem poznajo tudi drugod. Gre za to, da si ocenjevalke in ocenjevalci pred začetkom ocenjevanja govorne produkcije (torej pred ustnim izpitom) natančno pogledajo vzorčno produkcijo, tj. videoposnetek sprejemljivega uporabnika, ki pri govorjenju ravno že dosega raven A2. Pred vsakim ocenjevanjem pisanja pa se seznanijo z vzorčnimi pisnimi produkcijami na ravni A2, pod njo in nad njo. Takšen postopek nekako uravnava strogost ocenjevalcev, saj »merilo« ni prvi udeleženec izpita (oz. tista produkcija, ki se jo ocenjuje najprej),

¹⁵ V tem primeru je skupina oseb, ki se udeležuje izpitov, bolj homogena (npr. po izobrazbi); večja ko je podobnost med njimi, težje jih je razločevati med seboj, kar pa pomeni tudi nižjo zanesljivost.

¹⁶ Gl. vzorčni test za raven odličnosti <<https://centerslo.si/izpiti/izpiti-iz-znanja-slovenscine/izpit-na-ravni-odlicnosti/vzorcni-test/>>. Dostop 24. 7. 2019.

ampak nek za posamezno raven tipični govorec oz. njegova produkcija. Če bi bila namreč prva produkcija, ki se jo ocenjuje, nad pričakovano ravno, bi to lahko imelo za posledico strožje ocenjevanje vseh naslednjih produkcij – in nasprotno (če bi bila pod mejo pričakovanega, bi bilo seveda to za udeležence in udeleženke izpitov mnogo manj usodno).

Tu se odpira vprašanje tipičnega govorca oz. za posamezno raven tipične produkcije. Pri sporazumevanju težko govorimo o tipičnosti, sleherni govorec ima svoje posebnosti, ki so odvisne od njegovega prvega jezika, izobrazbe, učnega stila in učnih praks, socialnih in drugih okoliščin idr. Zato je ustrezno merilo oz. vzorčno produkcijo – še posebej pri govorjenju – izjemno težko najti. Za to morajo biti izpolnjeni najrazličnejši pogoji: poleg tega, da govorka ali govorec ravno že ustreza ravni, za katero potrebujemo merilo (o konceptu že sprejemljivega govorca gl. pogl. 2.1), mora biti dovolj reprezentativen za ciljno skupino. Najštevilčnejšo, in s tem najbolj tipično skupino v primeru izpitov iz znanja SDTJ predstavljajo govorce južnoslovanskih jezikov.¹⁷ Produkcija izbranega govorca mora biti poleg tega enakomerna (angl. *flat*), kar pomeni, da so vse ocenjevane kategorije (besedišče, jezikovne strukture, izgovor itd.) na približno enaki ravni, nenazadnje pa mora govorec govoriti dovolj razločno, da se ga na posnetku lahko razume. In navsezadnje: tak govorec mora dovoliti, da se ga posname in njegov posnetek uporabi za izobraževalne namene. Merila potrebujemo za vse ravni. Poleg predstavnika prevladujoče skupine govorcev pa vsaj za osnovno raven, kjer je zaradi velikega števila ocenjevalcev enotnost mnogo težje doseči, potrebujemo tudi produkcijo govorcev kakih bolj oddaljenih jezikov. Za IC vsekakor velik izziv.

Vse produkcije se ocenjujejo dvojno, s tem – ob dejstvu, da gre za subjektivno presojo ocenjevalcev – skušamo zagotoviti vsaj približno objektivnost: govorne produkcije se ocenjujejo pri izvajalcu, in sicer celostno in po analitični lestvici, oba ocenjevalca se morata za končno oceno uskladiti. Pisne produkcije se ocenjujejo analitično, in sicer enkrat pri zunanjem izvajalcu, drugič v IC (če je izvajalec IC, obakrat v IC), v primeru razhajanj med ocenami IC poskrbi za tretjo oceno. V IC tehtamo možnost celostnega ocenjevanja tudi pisne produkcije. To se namreč, vsaj na tako nizki ravni, kot je A2, zdi mnogo bolj življenjsko. Z analitično lestvico se namreč pisno in govorno produkcijo vrednoti po jezikoslovnih kategorijah (npr. besedišče, jezikovna pravilnost, izgovor), a na ravni A2 je smiselno dati prednost izpolnitvi naloge in sporočilu, ne pa toliko temu, kako jezikovno pravilno je to sporočilo posredovano (prednost naj bi torej imela vsebina pred obliko; gl. tudi Ferbežar 2016).

Kljub nenehni skrbi za skladnost ocenjevanja (angl. *intra-rater agreement*; posamezni ocenjevalec naj bi v različnih časovnih intervalih isto produkcijo ocenil enako) in ujemanje med ocenjevalci (angl. *inter-rater agreement*; vsi ocenjevalci enako ocenijo isto produkcijo) pa prihaja do razhajanj – kot že rečeno, produkcijo je za zdaj

¹⁷ Gl. letna poročila Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik, <<https://centerslo.si/knjige/letna-porocila/>>. Dostop 24. 7. 2019.

še težko vrednotiti drugače kot s subjektivno presojo.¹⁸ To je posledica različnega razumevanja ocenjevalnih meril in drugih napak ocenjevanja, med katere spada tudi pristranskost (prispevek o tem bomo strokovni javnosti predstavili ob drugi priložnosti).

Skladnost ocenjevanja in ujemanje med ocenjevalci se na osnovni ravni redno spremlja (s seminarji in z obiski pri izvajalcih), število ocenjevalcev omogoča tudi širšo, statistično podprto raziskavo. Na obeh višjih ravneh pa omejenost števila ocenjevalcev (ki v primeru izpitov z maloštevilnimi udeleženci pomeni prednost) ne omogoča uporabe statističnih metod, zato se v IC raziskovanja zanesljivosti ocenjevanja lotevamo kvalitativno.

2.3 Analiza rezultatov

V IC se sistematično zbirajo podatki o udeležencih in udeleženkah izpitov: poleg osebnih podatkov tudi podatki o prvem jeziku, stopnji izobrazbe, učenju slovenščine, namenu opravljanja izpita, ki jih uporabljamo za izdelavo letnih poročil IC (gl. op. 17), izpitne rezultate pa na Centru za psihološko merjenje svetovanje FF UL pri Oddelku za psihologijo¹⁹ statistično analizirajo, in sicer po klasični testni metodi. To velja za izpite na osnovni in višji ravni; za potrebe zunanje evalvacije je bila za izpite na osnovni ravni izvedena tudi analiza po Raschevem modelu.²⁰

Analizirajo se težavnost nalog in posameznih vprašanj v njih, njihova občutljivost in zanesljivost ter pristranskost glede na spol in udeležbo na tečaju. Ti podatki so izhodišče za redakcijo nalog oz. vprašanj v njih, naloge pa se nato s statističnimi podatki vred vključijo v banko nalog kot potencialna sidra za naslednje verzije testov.

Podatki za zdaj kažejo, da so izpiti na osnovni in višji ustrezno pripravljene in da naloge in vprašanja v njih dobro merijo zmožnosti in znanja, ki naj bi jih merili. Glede na ciljno publiko so razmeroma lahki: večina udeleženk in udeležencev izpitov je namreč govorcev katerega od slovenščini sorodnih jezikov, pozitivni prenos omogoča razmeroma visoko raven receptivnih zmožnosti. Nekoliko drugače je pri produktivnih zmožnostih (gl. letna poročila Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik).

Podatke bomo v IC zaradi vzdrževanja kakovosti statistično analizirali tudi v prihodnje; skušali pa bomo skrajšati čas med izvedbo izpita in analizo ter poenostaviti postopke, Raschev model pa bomo uporabili le občasno, kadar bo na voljo dovolj

¹⁸ Večjo objektivnost bo v prihodnje mogoče zagotoviti s strojnimi ocenjevanjem. Za angleščino kot drugi in tuji jezik so pri *Cambridge English* za pripravo na izpit že razvili orodje za samoevalvacijo, ki uporabnikovo pisno produkcijo uvrsti na ustrezno raven SEJO in označi dele besedila, ki zahtevajo popravke. Gl. <<https://writeandimprove.com/>>. Dostop 24. 7. 2019

¹⁹ <<http://cpms.si/>>. Dostop 24. 7. 2019.

²⁰ Ta je mogoča ob ustreznem številu udeležencev izpitov, ki je pri nas zagotovljeno le na osnovni ravni. Za ustrezen numerus v IC poskrbimo z uporabo istih testov na različnih izpitnih rokih.

podatkov. Zaželeno je, da bi statistična analiza imela bolj neposreden vpliv tudi na rezultate udeleženk in udeležencev izpitov (sploh v primerih, če se katero od vprašanj izkaže kot pretežko), da bi torej dosežke posameznikov prilagajali glede na rezultate po statistični analizi.²¹ A to v sedanjem sistemu, ko je mejna vrednost opredeljena v javno veljavnem programu, na katerem temeljijo izpiti, ni mogoče. Ob prihodnji nadgradnji sistema pa bi o takem vplivu vsekakor morali resno razmisliti.

Rezultatov izpitov na ravni odličnosti še ni mogoče analizirati kvantitativno, saj je število udeležencev na posameznem izpitnem roku premajhno, poleg tega pa tako analizo otežuje tudi zelo specifičen format izpita: gre za integrirani izpit, kjer se kombinirata branje in pisanje ter poslušanje in govorjenje, ocenjevanje pa poteka po opisnikih v analitičnih lestvicah (o oceni posamezne ocenjevane kategorije presoja ocenjevalec oz. ocenjevalka, kot velja tudi sicer za ocenjevanje govorjenja in pisanja). Dosežki na ravni odličnosti se za zdaj zato analizirajo kvalitativno.

3 Nadaljnji izzivi

Čas in prostor ne dopuščata natančnejše predstavitve vseh 17 standardov kakovosti. Tu smo izpostavili le tiste, ki so vsebinsko in organizacijsko najtežje dosegljivi, ker so zamudni in dragi – a so za vzdrževanje sistema in zagotavljanje njegove kakovosti nujni. Navsezadnje gre za izpite za uradne namene, pri katerih se odloča o pozitivnih in – kar je še veliko usodnejše – negativnih posledicah za posameznikovo življenje in delo v Sloveniji. Vsi postopki zahtevajo tudi transparentnost, biti morajo dokazljivi, to pa je povezano tudi z raziskovanjem. Zato se bodo naloge IC v prihodnje bolj usmerile prav na to področje: poleg razvoja gradiv, ki bo namenjeno udeleženkam in udeležencem za pripravo na izpite, in razvoja izpitov za posebne namene (med drugim na primer za zdravstvene delavce) bomo v IC bolj poglobljeno analizirali sporazumevalne prakse in potrebe naših uporabnikov, natančneje bomo raziskali, kje (pri katerih kategorijah) se ocenjevalke in ocenjevalci najbolj razhajajo in zakaj, ter kakšne so posledice izpitov iz znanja SDTJ oz. dosežkov na njih.

Dosežki na izpiti imajo za tiste, ki se jih udeležujejo, lahko daljnosežne posledice, še posebej, če so nizki. In dosežki v opisanem sistemu so nižji, kot bi jih pričakovali glede na dejstvo, da se izpitov v največji meri udeležujejo govorke in govorci slovenščini sorodnih jezikov (gl. letna poročila Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik). A vprašanje dosežkov in njihovih posledic presega okvire tega prispevka in se mu bomo podrobneje posvetili ob kaki drugi priložnosti.²²

Dejstvo ostaja, da izvajanje izpitov iz znanja SDTJ s sabo prinaša tudi odgovornosti, povezane s kakovostjo in pravičnostjo. Vsakršni testi so sicer v svojem bistvu

²¹ Ali pa bi posameznikove dosežke prilagajali glede na povprečni dosežek, kot to velja na primer za preizkuse pri splošni in poklicni maturi ter nacionalnem preverjanju znanja (<<https://www.ric.si/>>. Dostop 24. 7. 2019).

²² O dosežkih na izpiti iz znanja SDTJ pri branju gl. npr. Ferbežar 2018.

nepošteni in nepravični: ker dopuščajo, da na podlagi omejenega števila odgovorov sklepamo o določeni zmožnosti, ki je nikoli ni mogoče izmeriti v celoti, ker so vprašanja pogosto zastavljena tako, da zavajajo (na primer vprašanja izbirnega tipa s ponujanjem nepravilnih možnosti), in ker so morda postopki ob tem premalo standardizirani, ker se jih udeležujejo tako raznoliki posamezniki in – če drugega ne, ker testi vedno merijo tudi zmožnosti, ki niso neposredni predmet merjenja (npr. strategije reševanja nalog). V globalnem svetu pa delujejo nepošteno tudi zato, ker nekako diktirajo (nerealno) enojezičnost. Družbe so pač fluidne, kulturno in jezikovno pluralne, posameznike v njih pa zaznamuje raznolikost njihovih (razno)jezikovnih repertoarjev – že od nekdaj. V takšnem *sojezičju* (Stabej 2019) se govorke in govorci hote ali nehoti upiramo vsakršni enojezičnosti z uporabo hibridnih in fluidnih praks, na primer kodnega preklapljanja in medjezikovnega prepletanja (angl. *translanguaging*).²³ Takšne prakse pri reševanju (eno)jezikovnih testov seveda niso zaželeno in se kaznujejo.

Zato vprašanje kakovosti jezikovnega testiranja nima dokončnega odgovora. Prav tako kot dinamična narava posameznikove jezikovne zmožnosti ne dopušča, da bi jo dokončno opisali – gre pač za kontinuum. »Dobrih« jezikovnih izpitov ni, lahko so le bolj ali manj uporabni za namen, za katerega so bili razviti, in bolj ali manj pravični do tistih, ki se jih udeležujejo.²⁴ Če naj bi bili pravični bolj, to zahteva nenehno prizadevanje oz. prevzemanje odgovornosti, da bodo izpiti pripravljene v skladu s strokovnimi zahtevami in etičnimi načeli, predvsem pa tudi odgovornosti za posledice njihovih rezultatov – tako za posameznike kot za širšo skupnost.

Literatura

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Provisional Edition. Council of Europe, September 2017. <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>. Dostop 24. 7. 2019.

Ferbežar, Ina, 2013: (Jezikovni) testi: moč argumenta ali argument moči?. V: Bjelčević, Aleksander (ur.). *Etika v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 99–105. <http://www.centerslo.net/files/file/ssjlk/49_SSJLK/ferbezar.pdf>. Dostop 24. 7. 2019.

Ferbežar, Ina, 2016: Kako realno je idealno? O konceptu avtentičnosti pri pouku slovenščine ob Toporišičevem Zakaj ne po slovensko. V: Kržišnik, Erika, in Hladnik, Miran (ur.). *Toporišičeva obdobja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 489–496. <<http://centerslo.si/wp-content/uploads/2016/11/Ferbezar.pdf>>. Dostop 23. 7. 2019.

²³ Koncepta, v angleščini imenovan *translanguaging* (García in Wei 2013), si ne predstavljamo zgolj tehnično, kot prenašanje prvin iz različnih jezikov med oblikovanjem (»tkanjem«) besedila oz. tvorenjem njegovega pomena; v te prvine so vpletene tudi izkušnje, ki si jih govorke in govorci pridobivamo v (jezikovni) interakciji s svetom – torej gre zares za nekakšno medjezikovno (in izkušnjsko) prepletanje. Angleški *languaging* naj bi v 70. letih prejšnjega stoletja prva uporabila čilska biologa in filozofa Humberto R. Maturana in Francisco J. Varela v svojem Drevesu spoznanja (García in Wei 2013: 7); Uroš Kalčič je izraz v slovenščino prevedel kot *jezikovanje* (Maturana in Varela 1998: 196).

²⁴ O etiki v jezikovnem testiranju gl. Ferbežar 2013.

Ferbežar, Ina, 2018. O besedilnih spretnostih tujih govorcev slovenščine. V: Javrh, Petra (ur.). *Spretnosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. 61–76.

Ferbežar, Ina, Piriš Svetina, Nataša, in Lutar, Mateja, 2014: The Common European Framework of Reference: a reference for Slovene. V: Lah, Meta (ur.). *Skupni evropski jezikovni okvir – navzkrižni pogledi. Cadre européen commun de référence pour les langues – regards croisés. Lingusitica* 54/1. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 277–291.

<<https://revije.ff.uni-lj.si/linguistica/article/view/2615/2738>>. Dostop 24. 7. 2019.

García, Ofelia, in Wei, Li, 2014: *Translanguaging*. Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan.

Lah, Meta (ur.), 2014. *Skupni evropski jezikovni okvir – navzkrižni pogledi. Cadre européen commun de référence pour les langues – regards croisés. Lingusitica* 54/1. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Manual = Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual. Svet Evrope 2009. <<https://rm.coe.int/1680667a2d>>. Dostop 24. 7. 2019.

Maturana, Humberto R., in Varela, Francisco J., 1998: *Drevo spoznanja*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Skupni evropski jezikovni okvir: učenje poučevanje, ocenjevanje, 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. <http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Jeziki/Publikacija_SEJO_komplet.pdf>. Dostop 24. 7. 2019.

Skela, Janez 2011. Spremna beseda. *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. 5–14.

Slovenščina kot drugi in tuji jezik. Izobraževalni program za odrasle. Ljubljana 2014. <http://arhiv.acs.si/programoteka/Slovenscina_kot_drugi_in_tuji_jezik.pdf>. Dostop 24. 7. 2019.

Slovenščina za tujce. Program. Ljubljana 2000. <http://programoteka.acs.si/PDF/slo_za_tujce.pdf>. Dostop 24. 7. 2019.

Stabej, Marko, 2019. Sojezičje: utopija ali resnična možnost? V: Požgaj Hadži, Vesna, Ljubešič, Marko, in Zihlerl, Jerica (ur.). *Ususret dijalogu: zbornik posvečen Mirjani Benjak*. Novigrad/Cittanova: Museo Lapidarium, Pula: Filozofski fakultet, Sveučilište Jurija Dobrile u Puli, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 281–290.

Hotimir Tivadar
*Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta*

VLOGA LEKTORJA V OPERNEM GLEDALIŠČU

Gledališki lektor je v opernem gledališču potreben tako za tuji kot tudi za slovenski jezik. Operno besedilo mora biti razumljivo in jezikovno normirano, normirano pa je tudi z glasbo. Tvorjenje posameznih glasov jezika je zato prilagojeno tudi glasbenim zakonitostim. Gledališki lektor v opernem gledališču sodeluje pri pripravi opernih predstav od samega začetka. Podrobno poznavanje besedila, glasbenega in režijskega koncepta mu omogoča, da kakovostno lektorira tudi besedila v gledaliških listih in da lektorirano besedilo nadnapisov ustreza dogajanju na odru.

Ključne besede: operno gledališče, gledališki lektor, slovenski jezik, pravorečje, jezikovna norma

1 Uvod

Na Slovenskem imamo dve državni operni gledališči: SNG Opera in balet Ljubljana in SNG Maribor, ki združuje operni, baletni in dramski oder. Naloge gledališkega lektorja v opernem gledališču se delijo na običajno lektoriranje pisanih besedil, namenjenih pisni objavi, in na naloge govornega svetovanja. Za razliko od dramskega gledališča je vloga govornega svetovalca v opernem gledališču tesno povezana z glasbo, nanaša pa se na oblikovanje pevske dikcije: govorni svetovalec v operi skrbi za pravilno izgovarjavo, slišnost, razumljivost in ustrezno interpretacijo pétega besedila.

2 Potreba po razumljivosti opernega besedila in po govornem svetovalcu za slovenski jezik

Operne predstave se danes po svetu in pri nas pojejo tako v izvirnem jeziku kot v prevodu. Potreba po govornem svetovalcu za tuji jezik je razumljiva in v operi priznana, v potrebo po govornem svetovalcu za slovenski jezik pa se zlahka podvomi, češ peti v svojem jeziku bo pevec že znal. Prav tako se glede nujnosti govornega svetovalca za slovenščino v operi lahko podvomi zaradi dejavnikov, ki v operni predstavi sicer povzročajo manjšo razumljivost pétega besedila, vendar obiskovalci za razliko od dramskega gledališča v operi manjšo razumljivost dopuščajo: a) Zaradi akustičnih značilnosti človeškega glasu je v visokih intonančnih legah težko peti razumljivo. Da bi pevske glasove zveneli, morajo pevci prilagajati artikulacijo besed. »P/avec mora pogosto peti v visoki legi svojega glasu, to je taki legi, kjer glasovne funkcije nasprotujejo pravilni izreki samoglasnikov in soglasnikov (npr. močno odpiranje ust, brez katerega ni mogoče peti visokih tonov, od tona c3 pri koloraturnih sopranih pa je artikulacija sploh nemogoča).« (Lhotka-Kalinski 1975: 56); b) Gost in glasen orkestrski zvok, sestavljen iz mnogih frekvenc različnih inštrumentov, lahko preglasi pevske glasove; c) Razlog za nerazumljivost je tudi hkratno petje več pevcev oz. t. i. ansambelsko petje. »Posamezna mesta v operi imajo takšno strukturo, da popolne razumljivosti ni mogoče doseči (npr. ansambli, skupinski prizori, kjer istočasno poje vsak svoje besedilo, razni okraski – trilčki, kolorature, gosta instrumentacija ipd.).« (Verstovšek 2006: 78)

Pri akustičnih lastnostih človeškega glasu, prisotnosti zvoka orkestra in ansambelskem petju gre za utemeljene razloge, ki se jih ne sme enačiti z neutemeljenimi razlogi za nerazumljivost besedila, kot je slaba pevska tehnika ali slaba dikcija. Dikcijo je namreč mogoče izboljšati in govorni svetovalac ima pri tem pomembno vlogo.

Operno besedilo mora biti razumljivo: za instrumentalno glasbo je značilno, da si poslušalci melodije in harmonije tolmačijo sami, ob zvokih glasbil si vsak zamisli svojo lastno zgodbo, glasbo sam napolni z osebnim pomenom. Za operno delo je bistveno ravno nasprotno: opera je uglasbena zgodba, do podrobnosti določena z besedilom. Za opero sta besedilo in dramaturška linija temeljnega pomena in operni pevci imajo odgovorno nalogo za njuno interpretacijo. Pevci lahko z barvo samoglasnikov in njenim spreminjanjem, z mehko ali ostrino soglasnikov izrazijo tudi najmanjši čustveni vzgib. Kakovostno interpretacijo skupaj s čustveno izraznostjo lahko dosežejo le, če pojejo jasno, razumljivo in slišno. Vsi najslavnejši pevci so (bili) znani po dobri dikciji (Luciano Pavarotti, Beniamino Gigli, Carlo Bergonzi, Aureliano Pertile, Giacomo Lauri Volpi, Mirella Freni, Renata Scotta in drugi).

Vse odkar se v gledališčih po svetu izvajajo opere tujih avtorjev, se odpira vprašanje, ali bi morala péta besedila biti prevedena v domači jezik občinstva. Tako argumenti za kot argumenti proti so tehtni. Zagovornica petja v domačem jeziku – slovenščini,

pred kratkim upokojena lektorica v SNG Opera in balet Ljubljana Nevenka Verstovšek, pravi, da

slovenščina izginja z opernega odra – delno zaradi /.../ težav s /slabimi/ prevodi, delno zaradi vedno večjega števila gostujočih tujih pevcev, ki pojejo izključno v izvirmikih, delno pa zaradi vedno bolj razširjene miselnosti v obeh slovenskih opernih gledališčih, češ da se po vsem svetu operna dela izvajajo v izvirmikih, saj imamo zaradi napredka tehnike možnost slediti prevodom na nadnapisih. Menim, da takšna miselnost ni pravilna, saj branje nadnapisov gledalca in poslušalca odvrča od odrskega dogajanja in pevčeve interpretacije. Vsaj komične opere, sploh pa operete, v katerih je veliko govornega besedila, bi morali izvajati v slovenščini. (2006: 82–83.)

Zagovorniki petja v izvirmiku se sklicujejo predvsem na zvok in usklajenost jezikovnega sporočila (zvočnost izvirnega jezika) z glasbo. Prevodi seveda zvenijo drugače, drugače od skladateljevih želja, zato jih lahko razumemo celo kot izraz nespoštovanja do skladatelja. Veliki skladatelji so tudi dobro poznali delovanje pevskega telesnega aparata in so na visoke tone pisali za izreko primerne foneme. Vsekakor je tudi pri prevajanju opernih besedil marsikaj izgubljeno s prevodom, vendar je možno različno zvočnost in obarvanost glasov ustrezno prilagoditi vsaj pri sorazmerno sorodnih indoevropskih jezikih.

Petje v slovenskem jeziku v narodnem gledališču večinoma pomeni petje v slovenskem knjižnem jeziku: od pevca v državni kulturni ustanovi se pričakuje, da poje v normativno pravilnem jeziku. Govorna norma knjižne slovenščine je sorazmerno zapletena: kodificirana je v Toporišičevi *Slovenski slovnici* in *Slovenskem pravopisu* iz leta 2001, vendar oba priročnika veljata za pomanjkljiva (Šeruga-Prek 2003) in predvsem danes na vseh mestih ne odsevata več dejanske rabe jezika. Poleg tega se govornjena slovenščina razlikuje od njene pisne oblike zaradi ne popolnoma fonetične pisave in težavnega mesta naglasa (Tivadar 2004). Z jezikovno normo so določene predvsem segmentne lastnosti samoglasniških (formantne značilnosti) in soglasniških glasov. Jezikovna norma sicer tudi za rojene govorce slovenščine velikokrat predstavlja težavo, še posebej ko gre za vprašanje širivosti oziroma ozkosti e-jevskih in o-jevskih fonemov ter izgovora polglasnika. Pravorečna norma narekuje tudi premene pri kratko naglašanih /ɛ/ in /ɔ/. Pevci v državni operi, ki pojejo v slovenskem knjižnem jeziku, morajo upoštevati normirano kakovost samoglasnikov, toda le do določene višine tona. Na izreko pétih glasov namreč zelo vplivajo glasbene zakonitosti, zato znanje govornega svetovalca v operi ne more biti omejeno le na slovenistično področje, temveč je zanj obvezno tudi poznavanje glasbene teorije in pevske tehnike. Z glasbenimi elementi so določene predvsem nadsegmentne lastnosti samoglasnikov: trajanje, jakost in ton.

3 Delovne naloge opernega lektorja¹

Lektor v opernem gledališču opravlja lektoriranje tako govorjenih kot pisnih besedil:

- a) Lektoriranje gledaliških listov: Lektor jezikovno pregleduje besedila gledaliških listov. Lektor mora dobro poznati operno področje in operno oziroma glasbeno terminologijo, saj gre za strokovna besedila. Sodelovanje pri ustvarjanju predstav že od samega začetka mu omogoča dober pregled nad dirigentovim, režiserjevim, dramaturškim konceptom postavitve posamezne predstave. Globinsko poznavanje končne uprizoritve mu omogoča kakovostno lektoriranje gledaliških listov, prav tako tudi nadnapisov.
- b) Lektoriranje nadnapisov: Lektor v besedilu nadnapisov ne popravlja le pravopisnih, slovničnih in slogovnih napak, temveč je še posebej pozoren na koherenco z dogajanjem na odru. Nadnapisi so v opernem gledališču na voljo zaradi mest v opernem delu, kjer neizogibno prihaja do nerazumljivosti besedila. Če se opera izvaja v tujem jeziku, pa se morajo upoštevati tudi zakonske zahteve: »Predstave slovenskih gledališč se lahko izvajajo v tujem jeziku, če je zagotovljeno spremljanje v slovenščini.« (24. člen *Zakona o javni rabi slovenščine*.)
- c) Lektoriranje (uglasbenega) libreta: Lektorjevo delo je tudi pregled prevedenega besedila v klavirskem izvlečku partiture – uglasbenega libreta. »Lektor besedilo pregleda in ugotovi, kje se to ne ujema z glasbenim ritmom, glasbeno linijo, katere besede se v skrajno visokih pevskih legah ne bodo dale pravilno izgovoriti ali pa sploh ne ipd. /.../ Nekateri prevajalci večkrat niso oziroma niso bili pozorni na glasbeni ritem in metriko, na obseg pevskih glasov ipd. Taki prevodi se lepo berejo, ne da pa se jih peti.« (Verstovšek 2006: 79) Na te pomanjkljivosti lektor opozori prevajalca, ki besedilo prilagodi. Lektor se v takih primerih sestane tudi z dirigentom in skupaj poiščejo rešitev. Če prevajalec ni dosegljiv – vzrok je navadno v starosti prevoda –, se lektor odloča sam. Samostojno ravna tudi v primeru, ko je nedosegljiv dirigent ali režiser, kar se dogaja ob dirigentih in režiserjih iz tujine (Verstovšek 2006). Lektor sodeluje z dirigentom tudi takrat, ko se ta odloči, da bo operno partituro priredil, denimo skrajšal. Lektorjeva pomoč je še posebej dragocena, če dirigent ni več jezika, v katerem se bo pelo. Ko se pripravlja noviteta, lektor tesno sodeluje z libretistom in skladateljem. Poleg lektoriranja uglasbenega libreta pripravlja tudi študijsko različico libreta z opombami in drugo študijsko gradivo, povezano z libretom, kot je podrobna vsebina posamezne opere ali predstavitev njene (literarne) predloge.

¹ Delovne naloge in proces dela so predstavljeni po vzoru procesa dela v SNG Opera in balet Ljubljana.

- č) Lektoriranje pétiĥ besedil: Lektor v opernem gledališču skrbi predvsem za normativnost in jasnost izgovarjave in prepriĉljivo izdelavo posameznega opernega lika z ustreĉno interpretacijo besedila.

4 Proces dela opernega lektorja

Proces dela opernega lektorja kot govornega svetovalca poteka po razporedu vaj za pripravo vsake operne premiere:²

a) Bralne vaje

Bralna vaja je »gledališka vaja, na kateri igralci ob prisotnosti režiserja, dramaturga, in lektorja glasno berejo, razĉlenjujejo in govorno oblikujejo besedilo, namenjeno uprizoritvi«. (Terminologišĉe ZRC SAZU) Razlaga iztoĉnice v Terminologišĉu sicer velja za dramsko gledališĉe, vendar je delno pravilna tudi za operno gledališĉe. Na bralni vaji v operi sodelujeta le pevec in lektor, zato se imenuje tudi lektorska vaja. Na lektorski vaji lektor besedilo predstavi pevcu in ga opozori na vsebinske, stavĉne in besedne poudarke (skupaj z naglasom). Opozori ga na kakovost samoglasnikov in mesto ter naĉin artikulacije soglasnikov. Će je besedilo v tujem jeziku, lektor pevcu vsebino tudi prevede. Lektor in pevec besedilo prebereta najprej govorno, potem pa še v glasbenem ritmu (Verstovšek 2006). Lektor in pevec bereta iz klavirskega izvleĉka partiture. Razlog za to, da sta v operi pri zaĉetnih vajah prisotna le pevec in lektor (ne pa tudi že režiser in dramaturg), je glasbena narava opernega dela oziroma dejstvo, da je že skladatelj sam doloĉil in razrešil veliko elementov uprizoritve, ki so v dramskem gledališču skupna domena igralcev, režiserja, dramaturga in lektorja. Le kadar se v operi uprizarja glasbeno-scensko delo, ki vkljuĉuje veliko nêpêtega, torej govornega besedila, kot je na primer opereta, sta režiser in dramaturg prisotna že na prvih vajah, ki so skupinske.

b) Korepeticije

Korepeticija je glasbena vaja s klavirjem. Korepetitor pevcu pomaga pri pripravi posamezne operne vloge: spremlja ga na klavirju in ga obenem opozarja na posebnosti in morebitne napake v glasbeni (pevski) izvedbi. Lektor je sicer že na bralnih vajah s pevcem utrdil pravilno izgovarjavo, vendar se le-ta lahko na korepeticijskih vajah spremeni. Razlog je v razliĉnih, predvsem visokih tonskih legah, ki od pevca zahtevajo drugaĉno artikulacijo samoglasnikov in soglasnikov. Na korepeticijskih vajah se lektor pridruĉi pevcu in korepetitorju, njegova prisotnost pa je potrebna, da se za spremembe v artikulaciji ĉim prej najdejo rešitve, ki omogoĉijo razumljivost pétega besedila. Vloge v operi so veĉje in manjše. Pevci veĉjih vlog se na korepeticijah tudi zdruĉujejo, in sicer v duete ali tercete, takrat se jim pridruĉi tudi dirigent. Šele na ansambelski vaji se zdruĉi cel ansambel; pridejo tudi pevci, ki pojejo manjše vloge. V ĉasu, ko se novih vlog uĉijo pevci solisti, se svojih partov (delov opere) uĉi tudi operni zbor. Lektor se najprej sestane z vodjo zbora in mu/

² Će je v ĉasu priprave na premiero nove opere na sporedu delo, ki se ni izvajalo dlje ĉasa, se med vaje za premiero vkljuĉijo ponovitvene vaje za to starejše delo. Ponovitvena vaja je lahko katerakoli vaja, od bralne do orkestrske z igro.

ji enako kot posameznim pevcem solistom predstavi mesta v besedilu, na katere mora biti pozoren/pozorna pri korepetiranju zbora. Lektor pravilnost izgovarjave in slišnost potem preveri tudi na vajah zbora.

c) Vaja celotnega ansambla

Med skupno vajo solistov z dirigentom lektor še naprej skrbi za razumljivost in pravilnost izgovarjave. Večkrat je prva vaja ansambla tudi prva vaja za posamezno opero z dirigentom, ko pevci prvič skupaj odpojejo celotno delo. Ob tem dirigent razloži svoje razumevanje opere, natančno določi interpretacijo in razjasni mesta, ki bi utegnila biti sporna. Pri tem se velikokrat pojavijo jezikovnonormativna vprašanja.

č) Aranžirka³

Ko pevci začnejo vaje z režiserjem, naj bi glasbeni del opere že povsem osvojili. To je točka, do katere naj bi bilo delo *govornega svetovalca* v operi skoraj zaključeno – pozneje naj bi lektor le še preverjal slišnost. Ko pevci obvladajo pevski del, se lahko v celoti posvetijo igri. Prisotnost lektorja na aranžirkah zato ni obvezna, potrebna je v primerih, ko je režiser tujec (Verstovšek 2006). Kljub temu skuša biti lektor prisoten tudi na aranžirkah, saj mu to omogoči dobro razumevanje režiserjeve misli in konceptov posamezne postavitve. Med zadnjimi aranžirkami, ki potekajo na odru, lektor sledi tudi nadnapisom, ki jih prav tako odobri. Pri urejanju nadnapisov se namreč večkrat zgodi, da se v prvotno, že lektorirano besedilo, vrinejo napake.

d) Sedeča vaja⁴

Sedeča vaja je prva vaja, na kateri se združijo vsi pevci, zbor in orkester. Pevci na odru sedijo – orkester je v orkestrski jami. Pri tej vaji sta za lektorja pomembni dve novi okoliščini: vaja poteka na odru in skupaj z orkestrom. Oder in dvorana imata večji odmevni čas kot sobe, v katerih so potekale korepeticije. V novih razmerah je mogoče, da sta slišnost in razumljivost besedila okrnjena. Lektorjeva naloga je, da ugotovi, ali ni vzrok slabe slišnosti premalo artikulirana izgovarjava, in da na to opozori pevec.

e) Orkestrska vaja z igro

Vaja poteka na odru z orkestrom. Veljajo razmere, značilne za sedečo vajo, dodana pa je igra, zaradi katere se pevci na odru obračajo in s tem lahko zmanjšajo slišnost v dvorani. Lektor ima na tej vaji še možnost izboljšati razumljivost in slišnost besedila.

f) Zaključne vaje pred premiero

Do premiere nato ostanejo še tri vaje: glavna vaja s klavirjem, glavna vaja z orkestrom in generalna vaja. Medtem ko so te vaje za režiserja zelo intenzivne, pa za lektorja pomenijo priložnost za morebitne zadnje popravke artikulacije in jezikovne interpretacije opernega besedila.

³ Aranžirka v gledališkem terminološkem slovarju pomeni »vaja na odru, na kateri režiser razporeja nastopajoče v igralnem prostoru«, kar lahko terminološko prenesemo tudi v operno gledališče.

⁴ V SNG Opera in balet Ljubljana ji žargonsko pravijo »sedežna vaja«.

5 Izgovorne posebnosti glasov slovenskega knjižnega jezika pri opernem petju

Pevci v državni operi, ki pojejo v slovenskem knjižnem jeziku, morajo upoštevati normirano kakovost samoglasnikov, a le do določene višine tona, saj pri visokih frekvencah osnovnega tona višji harmonični toni (aliquotni toni) presegajo formantna področja posameznih samoglasnikov. Operni pevci pri visokih tonih nižajo frekvence višjih formantnih področij, da bi samoglasnikom zagotovili zven, s tem pa spremenijo njihovo barvo. To je zelo znana belkantistična pevska tehnika, v slovenščini imenovana *pokrivanje*, v italijanščini pa se zanjo uporablja glagol *coprire* (pokriti) ali *raccogliere* (zbrati, usmeriti), kar se nanaša na prilagajanje in usmerjanje glasu.

Pri petju se samoglasniki izgovarjajo vedno s spuščnim grlom, ki se z nastopom soglasnikov ne sme dvigniti, temveč mora ostati nizko do konca fraze. Na linijo samoglasnikov pevec dodaja soglasnike, ki jih mora artikulirati mehko, neeksplozivno: »Konzonanti v petju služijo povezovanju samoglasnikov, biti morajo kratki in nevsiljivi.« (Kodrič, Tivadar 2016: 157) Operna pevka Lilli Lehmann, doma z nemškega govornega področja (nemščina je znana kot jezik soglasnikov), o tvorjenju soglasnikov pravi, da pri pravilnem petju nastajajo počasi in da gre za popolno nasprotje tega, kar najpogosteje razumemo kot jasen, pravilen izgovor, v resnici pa gre za trdo, nezvenečo in hitro izgovarjavo, brez priprave in mehčanja (1993: 111).

Gledališka lektorica v SNG Drama Ljubljana Tatjana Stanič opozarja, da morajo biti na odru vsi glasovi v funkciji grajenja melodije oziroma pomena besedila in da je preveliko osredotočanje na posamezne glasove lahko ovira: »V gledališču se lahko pojavi hiperkorektnost. To je zelo hud problem recimo lektorjev, ki so premalo izobraženi, in se preveč ukvarjajo samo z glasoslovno ravnjo, igralce opozarjajo zgolj in samo na artikulacijo vokalov, konzonantov, zvočnikov, nezvočnikov in ta artikulacija potem v govorni verigi /.../ lahko prekrije pomen, melodijo. To se ne sme dogajati.« (Stanič: 2019)

Tudi v opernem gledališču je cilj celotna fraza. Operni pevec mora ustvariti povezano linijo glasbene fraze, katere bistvo je, da poteka na neprekinjenem toku zraka: »Svobodno tekoč glas /ima/ večjo možnost za učinkovito ritmično in melodično oblikovanje glasbene fraze.« (Brodnik 2006: 42) Način izvajanja, za katerega je značilen neprekinjeni zračni tok, je *legato* (vezano) petje, ki temelji na samoglasnikih. Samoglasniki so glasovi z najmočnejšimi formantnimi strukturami, med njimi ni nezvenečih ali netrajnih glasov, ki bi lahko prekinili zvočnost glasbene fraze. *Legato* je osnova *bel canta* (lepega petja) in zagotavlja pevsko odličnost. Tudi artikulacija soglasnikov mora podpirati povezovanje samoglasnikov, za vsako skupino soglasnikov pa veljajo drugačni vzorci pravilnega tvorjenja pri petju.

Zvočniki⁵ so tako kot samoglasniki zveneči in precej zvočni glasovi, zato ne prekinjajo zvena péte fraze. Zaradi zagotavljanja večje slišnosti jih pevci dodatno ozvočijo tako, da jih tvorijo z večjo količino izdišnega zraka. Zvočnika /m/ in /n/, ki se navadno tvorita z zračnim tokom skozi nosno votlino, se lahko poudarita s preusmeritvijo zračnega toka iz nosne v ustno votlino. Rezultat je slišen kot kratek polglasnik, ki slišno zaključí besedo. Fonema /m/ in /n/ imata tudi pravorečno normirane izgovorne variante: /m/ se pred f in v izgovarja zobnoustnično; /n/ pred k, g, h mehkonebno, pred f in v zobnoustnično, pred j na koncu besede ali ko je j v isti besedi pred soglasnikom pa mehčano. Pri opernem petju se izgovorne variante zvočnikov /m/ in /n/ upoštevajo. Večja količina izdišnega zraka pri tvorjenju zvočnika /r/ povzroči nastanek več tresljajev. To zagotovo poveča njegovo slišnost, zaznamuje pa tudi značaj péte fraze ali kar samega opernega lika: doda mu jezen, strašen, odločen značaj.

Pri petju fonema /v/ je za slišnost poleg večje količine zraka pomembno, da se pripora dela z zgornjimi sekalci na spodnji ustnici in ne za njo, kot je značilno za govor. Fonem /v/ glede na normo slovenskega knjižnega jezika pozna več izgovornih variant: pred samoglasnikom iste besede se izgovarja zobnoustnično (vaja, vrh), dvoglasniški /v/ se izgovarja za samoglasnikom na koncu besede in za samoglasnikom pred soglasnikom iste besede. Ustničnostnični zveneči /w/ se izgovarja pred zvenečim nezvočnikom, pred zvočnikom, za zvočnikom. Ustničnostnični nezvенеči /m/ se izgovarja pred nezvенеčim nezvočnikom. Operni pevci upoštevajo vse kodificirane izgovorne variante razen vzglasnega predlikvidnega zvenečega /w/ (tip vl-, vr-), ki se ga v dvorani ne bi slišalo. Glede na novejšo raziskavo govorenega knjižnega jezika v tem primeru niti ne gre za napako, ki bi posegala v sistem slovenskega knjižnega jezika. Tivadar predlaga, da bi zobnoustnični /v/ v vzglasju pred jezičnikom l in r (vl-, vr-) kodificirali kot variantni izgovor skupaj z zvenečim /w/ (Tivadar 1999, Tivadar 2013).

Nezvočnike delimo glede na različne fonetične lastnosti: zvenečnost, tvorjenost, artikulacijsko mesto, šum, trajanje. Enakomerno zvočnost glasbene fraze, h kakršni stremi operno petje, lahko najbolj zmotijo zaporniki in nezvенеči sičniki in šumniki. Zaporniki, tako nezvенеči /p/, /t/, /k/ kot zveneči /b/, /d/, /g/, lahko onemogočajo lepo frazo v obeh fazah svoje artikulacije: v fazi zapore in v fazi odpore. V fazi zapore nastane tišina, ki prekine zvočnost fraze, v fazi odpore pa nastane pok, ki lahko zmoti enakomerno dinamiko fraze.

Nezvенеči sičniki in šumniki so že sami po sebi zaradi visokih frekvenc tako močno izraziti, da je intenzivna izreka z večjo količino izdišnega zraka zanje neprimerna. Zvенеči sičniki in šumniki pa večjo izdišno moč za dobro slišnost potrebujejo (Groebming 1950, Filipčič Redžić 2019).

⁵ Opis zvočnikov z vsemi variantami in vseh drugih glasoslovnih značilnosti slovenskega knjižnega jezika najdemo v *Slovenskem pravopisu* v poglavju Glasoslovje (2001) in *Slovenski slovnici* (1976).

Glede na artikulacijsko mesto nezvočnike delimo na ustničnike, zobnike, zadlesničnike in mehkonebnike. Mehkonebnika /k/ in /g/, ki imata izgovorno mesto zadaj, operni pevci artikulirajo na sprednjem delu trdega neba. V skladu s težnjo po artikulacijskem mestu čim bolj spredaj operni pevci ne upoštevajo favkalnega (nosnega) izgovora /p/ in /b/ pred m-jem, /t/ in /d/ pred n-jem in obstranskega izgovora /t/ in /d/ pred l-jem (Verstovšek 2006).

Značilnost trajnih glasov je, da se jih lahko izgovarja poljubno dolgo. Pri petju je prisotna nevarnost, da pevec trajni glas poje predolgo, navadno se to primeri takrat, ko so nad notami zabeleženi poudarki. Pevci lahko predolgo pojejo tudi zvočnike, posebej če so njihove notne vrednosti podaljšane s punktiranjem.

Pravorečje za soglasnike določa premene po zvenečnosti, ki se pri opernem petju vedno spoštujejo. Prav tako se upoštevajo premene v govorni verigi (celotna sintagmatika fonemov), saj so pomemben element oblikovanja naravnega, neizumetničenega jezika, ki doprinese k pristnemu značaju opernega lika.

6 Zaključek

Gledališki lektor, kot je običajni naziv govornega svetovalca v opernem gledališču, je v pripravo opernih predstav vključen od samega začetka in jih sooblikuje, normativno ureja. Njegovo delo se začne s pripravo opernega besedila, nadaljuje z izgradnjo pevske izreke in sodelovanjem pri besedilni interpretaciji na bralnih vajah. Podrobno poznavanje besedila in prisotnost na režijskih vajah lektorju omogoča, da kakovostno lektorira tudi pisna besedila v gledaliških listih in da tudi lektorirano besedilo nadnapisov ustreza dogajanju na odru. Glede na vlogo in vsebino dela lektorja v opernem gledališču (lektoriranje in soustvarjanje jezikovne podobe umetniškega dela – opere) zato predlagamo uvedbo termina *operni lektor*.⁶

Tako kot za tuje jezike je govorno svetovanje pomembno tudi za slovenski jezik, ki je v operi večinoma knjižni. Knjižna norma slovenščine je mestoma sicer zapletena, poleg tega se srečuje z glasbeno normiranostjo, s katero je pogosto v nasprotju. Vloga govornega svetovalca je zato za kakovosten končni rezultat – čim bolj razumljivo in čim boljše interpretirano péto besedilo – ključna, v slovenskem narodnem pevskem gledališču pa poleg višje estetske funkcije tudi nacionalnega pomena.

⁶ V javnem zavodu SNG Opera in balet Ljubljana je po Pravilniku o organizaciji dela in sistemizaciji delovnih mest organiziranih sedem organizacijskih enot (v nadaljevanju OE): OE Uprava in skupne strokovne službe, OE Izvedba predstav, OE Opera, OE Balet, OE Orkester, OE Tehnične službe in OE Gledališki atelje. Lektor spada v OE Izvedba predstav. Ta OE se deli na dva dela: na Umetniško izvedbo predstav in na Izvedbo predstav. Lektor je v enoti Umetniška izvedba predstav skupaj z dirigentom, zborovodjo, dramaturgom, korepetitorjem, muzikologom, asistenti dirigenta, režiserja in koreografa ter inšpektorji baleta, orkestra in zbora. Operni solisti in operni zbor spadajo v OE Opera.

Viri

- Brodnik, Pia, 2006. Pomen legato petja. EPTA bilten. Ljubljana: Glasbena šola Vič - Rudnik.
- Pravilnik o organizaciji dela in sistemizaciji delovnih mest, notranji akt. (2019). Ljubljana: SNG Opera in balet Ljubljana.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ). <<https://fran.si/>>. (Dostop: 4. 3. 2019.)
- Stanič, Tatjana, 2019: *Intervju s Tatjano Stanič*. Ljubljana: osebni vir, 5. 6. 2019.
- Terminologišče. <<https://isjfr.zrc-sazu.si/terminologisce#v>>. (Dostop: 4. 3. 2019.)
- Verstovšek, Nevenka, 2006: Lektor v operi – med Scilo in Karibdo. Podbevšek, Katarina, Gubenšek, Tomaž (ur.): *Kolokvij o umetniškem govoru*. Ljubljana: Akademija za gledališče, radio, film in televizijo, Katedra za govor, str. 78–83.
- Zakon o javni rabi slovenščine* (ZJRS). Uradni list RS, št. 86/04, 8/10.

Literatura

- Cvejič, Biserka, in Cvejič, Dušan, 2007: Umetnost pevanja. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Filipčič Redžić, Marja, 2019: *Vloga govornega svetovalca v opernem gledališču*: magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Groebming, Adolf, 1950: *Zborovodja*. Ljubljana: DZS.
- Kodrič, Karmen Brina, in Tivadar, Hotimir, 2016: Instrumentalna fonetična analiza pétih samoglasnikov in pravorečje popularnega pétega besedila popevke. *Muzikološki zbornik* LII/1. 147–169.
- Lehmann, Lilli, 1993: *How to sing*. New York: Dover publications, Inc.
- Lhotka-Kalinski, Ivo, 1975: *Umjetnost pjevanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Malmberg, Bertil, 1995: *Fonetika*. Zagreb: Ivor.
- Šeruga-Prek, Cvetka, in Antončič, Emica, 2003: *Slovenska zborna izreka*. Maribor: Aristej.
- Tivadar, Hotimir, 1999: Fonem /v/ v govornem slovenskem knjižnem jeziku. *Slavistična revija* 47/3. 341–361.
- Tivadar, Hotimir, Jurgec, Peter, 2003: Podoba govornega slovenskega knjižnega jezika v pravopisu 2001. *Slavistična revija* 51/2, 203–220.
- Tivadar, Hotimir, 2004: Fonetično-fonološke lastnosti samoglasnikov v sodobnem knjižnem jeziku. *Slavistična revija* 52/1. 31–48.
- Tivadar, Hotimir, 2013: Aktualna problematika sandhi v slovenščini. Cychnerskiej, Anny (ur.): *Sandhi w językach słowiańskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. 269–278.

Darija Skubic
Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta

UDK [811.111'243:37.091.3]:811.163.6

Maša Blaško
Osnovna šola Branik
Branik

Mateja Dagarin Fojkar
Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta

UPORABA SLOVENŠČINE PRI POUČEVANJU ANGLEŠČINE V DRUGEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE

Raba maternega jezika pri poučevanju tujega je tema mnogih znanstvenih razprav v zadnjih desetletjih. Mnenja teoretikov o tem so deljena. V zadnjem času prevladuje trend premišljene uporabe materinščine pri tujejezikovnem poučevanju. Odločitev, kdaj uporabljati slovenščino¹ pri poučevanju tujega jezika, je v celoti prepuščena učiteljem, ki presodijo, ali jo bodo uporabljali ali ne glede na vsebino poučevanja in potrebe učencev. V raziskavi smo s pomočjo anketnega vprašalnika raziskovali stališča učiteljev o rabi slovenščine pri poučevanju angleščine. V raziskavo je bilo vključenih 87 učiteljev iz drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Ugotovili smo, da večina učiteljev pri poučevanju tujega jezika uporablja slovenščino, količina uporabe pa se med posameznimi učitelji razlikuje. Učitelji se zavedajo tako pozitivnih kot negativnih vidikov uporabe maternega jezika, znane pa so jim tudi težave pri uporabi samo tujega jezika. Približno četrtina učiteljev bi želela, da bi učni načrt določil količino in načine uporabe slovenščine pri poučevanju angleščine.

Ključne besede: poučevanje angleščine, materni jezik, tuji jezik, slovenščina

1 Uvod

O vlogi materinščine pri poučevanju tujega jezika si strokovnjaki niso edini. Kot piše Skela (1999: 167), zagovorniki interlingvalne oz. medjezikovne strategije menijo, da je materni jezik začetna osnova za učenje tujega jezika, uporaba maternega

¹ Slovenščina, ki jo učitelji kot učni jezik uporabljajo pri pouku tujega jezika, je večini učencev v OŠ v Sloveniji njihov prvi oz. materni jezik, nekaterih učencem pa je to drugi oz. jezik okolja; njihovih materinščin učitelji tujih jezikov ne uporabljajo oz. naša raziskava tega ni raziskovala.

jezika pri poučevanju tujega jezika dovoljena, prevod pa je ena izmed temeljnih tehnik poučevanja. Zagovorniki intralingvalne oz. znotrajjezikovne strategije pa trdijo, da so ustrezne tiste tehnike, ki uporabljajo zgolj ciljni jezik in se ne sklicujejo na materni jezik (Skela 1999: 167). Omenjeni strategiji se kažeta tudi v številnih metodah oz. pristopih poučevanja, ki so se skozi čas spreminjali. V 21. stoletju prevladuje komunikacijski pristop k poučevanju jezikov, ki postavlja v ospredje družbeno vlogo učenja jezika in interakcijo med učenci (Richards in Rogers 2014: 65) in katerega cilj je razviti sporazumevalno zmožnost in vse štiri sporazumevalne dejavnosti. V omenjenem pristopu je dovoljena premišljena in selektivna uporaba materne jezika (Richards in Rogers 2014: 67). Odločitev, kdaj in v katerih primerih uporabiti materni jezik, je odločitev vsakega učitelja, ki pa je pogojena že z rabo didaktičnih gradiv. Če slednja vsebujejo npr. navodila, razlage ipd. v t. i. prvem jeziku (J1) ali celo naloge, v katerih se zahteva prevajanje, se učitelj rabi prvega jezika ne more izogniti.

2 Uporaba materne jezika v različnih pristopih in metodah poučevanja tujega jezika

Med posameznimi metodami in pristopi poučevanja tujega jezika opazimo številne podobnosti in razlike glede vloge materne jezika pri njihovi uporabi v poučevanju. Slovnico-prevajalska metoda (angl. *Grammar Translation Method*), ki je bila poznana kot klasična metoda za učenje latinščine in grščine, temeljila pa je na učenju slovnčnih pravil ter pisanju krajših povedi ob pomoči dvojezičnih besedil in dialogov, se je uporabljala predvsem pri prevajanju besedil iz tujega jezika v materni jezik in obratno (Larsen - Freeman in Anderson 2011: 12).

V 19. stoletju jo je zamenjala direktna metoda (angl. *Direct Method*), pri kateri naj bi učenje potekalo brez uporabe prevajanja v materni jezik, razumevanje pomena pa bi bilo doseženo z demonstracijo in aktivno uporabo jezika (Richards in Rodgers 2014: 9). Sledila ji je slušnojezikovna metoda (ang. *Audiolingual Method*), ki je temeljila na načelih strukturalizma in behaviorizma, učenje pa je potekalo s pomnjenjem dialogov in ponavljanjem za učiteljem (Richards in Rogers 2014: 48). Pri tej metodi uporaba materne jezika ni zaželena, ker lahko vodi do oblikovanja slabih navad. Pri uporabi tihe metode Caleba Cattegna učitelj uporablja materni jezik na začetku učenja pri podajanju informacij ter z namenom izboljšati izgovarjavo učencev, izogiba pa se njegovi rabi pri učenju novih besed (Larsen - Freeman in Anderson 2011: 61). Pri uporabi metode popolnega telesnega odziva (angl. *Total Physical Response*), pri kateri učenci kažejo razumevanje jezika neverbalno, z gibi (Pinter 2017: 51), se materni jezik uporabi le za predstavitev načina dela, za zagotavljanje razumevanja pomena pa se uporabljajo telesni gibi (Richards in Rogers 2014: 92). Pri uporabi komunikacijskega pristopa (angl. *Communicative Language Teaching*), katerega glavni cilj je razviti sporazumevalno zmožnost v tujem jeziku, se materni jezik uporablja selektivno, saj naj bi učenci ugotovili, da jezik, ki je predmet poučevanja,

ni le predmet, ki se ga morajo naučiti, ampak predstavlja orodje sporazumevanja (Richards in Rodgers 2014: 65).

Pristop, temelječ na dejavnostih (angl. *Task-Based Approach*), izhaja iz Deweyjeve pedagoške filozofije »učenja z delom« (Long 2015: 66; Bygate in Samuda 2008: 1) in prav tako poudarja selektivno rabo maternega jezika. Materni jezik se uporablja za razlago zahtevnih slovničnih konceptov, za izpostavljanje razlik med jezikoma in po potrebi za razlago konceptov, ključnih za reševanje naloge ter za podajanje povratne informacije učencem (Hung 2012: 27). Vsebinsko in jezikovno integrirano učenje (angl. *Content and Language Integrated Learning* oz. CLIL), ki je »odprt didaktični koncept pouka, kjer se vse ali samo določene vsebine nejezikovnih predmetov poučujejo v tujem jeziku« (Jazbec idr. 2010: 38), dovoljuje uporabo maternega jezika pri delni potopitvi (angl. *Partial Immersion*), pri popolni potopitvi (angl. *Total Immersion*) pa učitelj uporablja samo tuji jezik (Jazbec in Lipavic Oštir 2009: 183).

3 Pozitivni in negativni vplivi rabe maternega jezika pri poučevanju tujega jezika

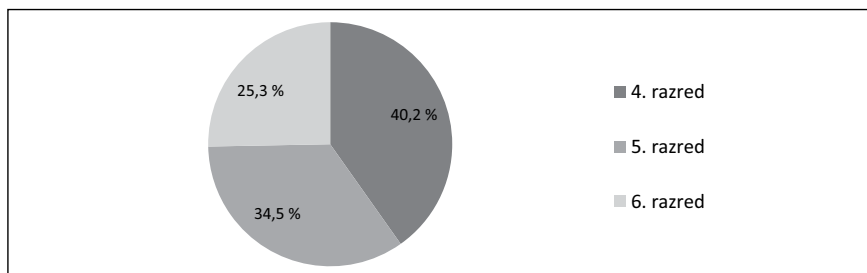
Butzkamm (2003: 29) meni, da je materni jezik glavni ključ do tujih jezikov, orodje, ki nam zagotavlja najhitrejša, najzanesljivejša, najbolj natančna in najpopolnejša sredstva za dostop do tujih jezikov. Materni jezik je po avtorjevem mnenju najboljša tehnika za pojasnjevanje pomena besed, saj ne dopušča nikakršnega nesporazuma in predstavlja tudi najbogatejši vir za gradnjo medjezikovnih mrež, hkrati pa omogoča gradnjo znanja po principu od znanega k neznanemu (Butzkamm 2003: 33). Raba maternega jezika je zaželena pri pogovoru o učenju, še posebej v nižjih razredih osnovne šole, saj je besednjak učencev precej omejen (Harmer 2007: 133). Z uporabo materinščine povečamo razumljivost povedanega in prihranimo na času oz. veliko hitreje dosežemo postavljene cilje (Atkinson 1996: 37; Wharton 2007: 12) ter zmanjšamo učenčevo anksioznost (Auerbach 1993: 17). Uporaba maternega jezika pripomore k boljšemu vzdušju v razredu (Harmer 2007: 133) in zmanjšanju čustvenih ovir pri usvajanju tujega jezika (Auerbach 1993: 17; Shamash 1990: 73). He (2012: 1) navaja, da sistematična raba maternega jezika olajša učenje tujega jezika, še posebej v učnem kontekstu, v katerem učenci in učitelj uporabljajo skupni materni jezik. Wharton (2007: 11) in Miles (2004: 10) poudarita tri glavne prednosti uporabe maternega jezika pri učenju tujega: učencem omogočimo, da resnično izrazijo tisto, kar želijo povedati, uporabimo ga lahko kot učno strategijo in predstavlja nam sredstvo za prihranek časa.

V literaturi pa lahko zasledimo kar nekaj argumentov proti uporabi maternega jezika pri poučevanju tujega jezika. Littlewood in Yu (2011: 65), Harmer (2007: 134), Krashen (1981: 43) in Phillipson (1992: 210) navajajo kot največji razlog za zagovor enojezičnega sistema in posledično večjo uporabo tujega jezika izpostavljenost učencev tujemu jeziku. Marsikateremu učencu predstavlja učilnica edino priložnost, v kateri je izpostavljen tujemu jeziku. Po drugi strani pa je relativno velikemu delu

učencev angleščina prej dodatni kot tuji jezik in se z njo pogosto srečujejo tudi zunaj šolskega okolja. Učenec v slovenski osnovni šoli, ki je začel z učenjem tujega jezika s šestimi leti, bo imel do štirinajstega leta v šoli 866 ur stika s tujim jezikom. U. Sešek (2009: 114) opozori tudi na funkcije rabe ciljnega jezika v razredu. Poudari, da je bistveni namen spoznavanje in usvajanje tujega jezika kot sredstva komunikacije, ne le zgolj kot vsebine šolskega predmeta, ki se jo je treba naučiti. Učitelj je tisti, ki učencem omogoča, da se na najrazličnejše načine izražajo in sporazumevajo v ciljnem jeziku ali pa jih za to prikrajša.

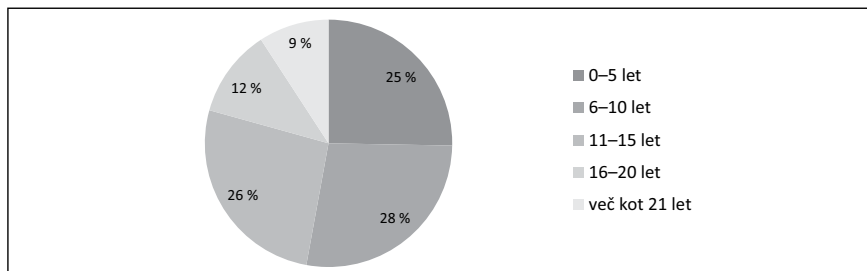
4 Raziskava

V raziskavi smo želeli raziskati zaznave in stališča učiteljev o njihovi uporabi slovenščine pri poučevanju angleščine. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo. Vzorec obsega 87 učiteljev, ki so v šolskem letu 2015/16 poučevali angleški jezik v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju. V raziskavi je sodelovalo največ učiteljev 4. razreda (40,2 %), sledili so učitelji, ki poučujejo angleščino v 5. razredu (34,5 %), približno četrtina učiteljev (25,3 %) pa jo poučuje v 6. razredu.



Graf 1: Deleži sodelujočih učiteljev glede na razred, ki ga poučujejo.

Prevladuje število učiteljev, ki poučujejo angleščino od 11 do 15 let (27,6 %), okrog četrtina vseh anketirancev je prav tako učiteljev z delovno dobo od 0 do 5 let (25,3 %) in učiteljev, katerih delovna doba znaša od 6 do 10 let (26,4 %), približno desetina anketiranih poučuje od 16 do 20 let (11,5 %) in približno prav toliko učiteljev poučuje več kot 21 let (9,2 %).



Graf 2: Deleži sodelujočih učiteljev glede na delovno dobo.

Zbiranje podatkov je potekalo z anketnim vprašalnikom. Za potrebe raziskave je bil sestavljen vprašalnik na osnovi vprašalnikov v raziskavah Schweersa (1999: 9) in J. Tang (2002: 43). Schweers (1999: 7, 8) je 35 minut opazoval 4 učitelje na začetku, v sredini in na koncu šolskega leta na univerzi v Puerto Ricu. Rezultati so se med učitelji zelo razlikovali. Dva učitelja nista nikoli uporabila španščine za naslavljanje učencev, tretji učitelj je J1 uporabil le pri primerjavi s tujim jezikom pri učenju pozdravov. Četrty učitelj, ki je imel največ izkušenj, je največkrat uporabil J1. Poleg opazovanja je raziskava vključevala tudi vprašalnik, s katerim je avtor odkrival mnenje o uporabi španščine kot maternega jezika pri pouku angleščine. Pri vprašanju, kako pogosto naj učitelj uporablja J1, je polovica učiteljev odgovorila z »včasih«, polovica pa zagovarjala uporabo takrat, ko ta pomaga pri razumevanju. J. Tang (2002: 38–42) je uporabo maternega jezika raziskoval s pomočjo opazovanja, intervjuvanja opazovanih učiteljev in anketnih vprašalnikov. Opazoval je 3 učitelje, ki poučujejo angleščino študente prvih letnikov univerze v Pekingu. V opazovanju, ki je trajalo 50 minut, je ugotavljal, kako pogosto in ob katerih priložnostih učitelji uporabijo kitajščino. Zabeležil je 29 primerov rabe J1. Prvi učitelj jo je uporabil v 10, drugi v 7, tretji pa v 12 primerih. V anketnih vprašalnikih, v katerih je sodelovalo 18 učiteljev, je bilo skoraj tri četrtine učiteljev (72 %) mnenja, da bi morala biti kitajščina uporabljena pri pouku.

Podatke, pridobljene z vprašalnikom, smo analizirali s pomočjo programa za statistično analizo IBM SPSS Statistic 21.0. Podatki vprašalnika so obdelani na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčno distribucijo (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk, osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (mere srednjih vrednosti, mere razpršenosti), hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti in enosmerno analizo variance. Kjer ni bil izpolnjen pogoj o teoretičnih frekvencah za hi-kvadrat preizkus, smo uporabili Kulbackov χ^2 preizkus.

5 Rezultati in interpretacija

5.1 Uporaba slovenščine pri poučevanju angleščine

Najprej nas je zanimalo, ali in v kolikšni meri učitelji uporabljajo slovenščino pri poučevanju angleščine. 82 anketiranih učiteljev (94,3 %) pri poučevanju uporablja slovenski jezik, le 5 anketiranih učiteljev (5,7 %) uporabo slovenščine zanika. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi avtorji drugih raziskav. Nekateri so uporabo J1 opazili pri vseh učiteljih (Copland in Neokleous 2010: 270; Littlewood in Yu 2011: 69; Silvani 2014: 4; Tang 2002: 38), pri drugih pa je bil odstotek učiteljev, ki materinščine ne uporabljajo, zelo majhen (Hall in Cook 2013: 23; Schweers 1999: 8). 37 anketiranih učiteljev (45,1 %), ki pri poučevanju tujega jezika uporabljajo slovenščino, jo uporabljajo od 0 do 20 % učne ure. 30 anketiranih učiteljev (36,6 %) jo uporabljajo od 20 do 40 % učne ure. Kar 15 anketiranih učiteljev (18,3 %) uporabljajo slovenščino v 40 % ali več učne ure, kar je velik del učnega procesa. Za primerjavo, Atkinson (1987: 245) priporoča uporabo J1 5 % učne ure, J. Tang (2002: 40) pa v nižjih razredih 10 %.

5.2 Uporaba slovenščine glede na delovno dobo učiteljev

Zanimalo nas je, ali se pojavljajo statistično pomembne razlike v odstotku uporabe slovenščine glede na delovno dobo učiteljev. Vrednost Kulbackov 2 χ^2 preizkusa za delovno dobo učiteljev ni statistično pomembna ($x = 11,860$; $g = 12$; $\alpha = 0,457$). Podatkov ne moremo posplošiti na osnovno množico. Za vzorec pa lahko rečemo, da več kot polovica anketiranih učiteljev, katerih delovna doba je daljša kot 16 let (60,0 % anketiranih učiteljev, ki delajo od 16 do 20 let, in 62,5 % anketiranih učiteljev, ki delajo več kot 21 let), uporablja slovenščino 20 % učne ure ali manj. Anketirani učitelji, katerih delovna doba je krajša, uporabljajo več slovenščine. Med anketiranimi učitelji, ki poučujejo angleščino od 6 do 10 let, je več kot polovica takšnih, ki uporablja slovenščino od 20 do 40 % učne ure. V vseh drugih razredih je odstotek anketiranih učiteljev pri tem deležu učne ure manjši. Zanimivo je, da so odstotki v vseh kategorijah pri anketiranih učiteljih, ki poučujejo od 11 do 15 let, in tistih, ki poučujejo do 5 let, zelo podobni. Prav pri teh dveh skupinah anketiranih učiteljev jih približno četrtina uporablja slovenščino od 40 do 60 % učne ure. Pri vseh drugih skupinah anketirancev je ta odstotek v tej kategoriji nižji.

Vzrok, zakaj starejši anketirani učitelji uporabljajo slovenščino manjši odstotek učne ure, je težko določiti. Morda lahko manjšo uporabo slovenščine pripišemo izkušnjam, povezanim s poučevanjem, in poznavanju različnih strategij ali pa prevladujoči enojezikovni politiki. Enojezični pristop, ki je nasprotoval rabi materinščine, je bil v ospredju ob koncu 20. stoletja (Phillipson, 1992: 185).

5.3 Najpogostejši primeri rabe slovenščine pri poučevanju tujega jezika

Nadalje nas je zanimalo, v katerih primerih slovenski učitelji največkrat uporabljajo slovenščino pri poučevanju tujega jezika. Primeri, ki najbolj prevladujejo v drugih raziskavah, so uporaba J1 pri prevajanju, postavljanju vprašanj in odgovarjanju, razlaganju (pomena besed, slovničnih pravil), podajanju navodil, preverjanju razumevanja in discipliniranju (Copland in Neokleous 2010: 277; Hardi 2011: 229; Littlewood in Yu 2011: 70; McMillan in Rivers 2011: 255; Tang 2002: 38).

Copland in Neokleous (2010: 276, 277) sta izvedla raziskavo, v kateri sta uro in pol opazovala 4 učiteljice, ki poučujejo v zasebni jezikovni šoli v kraju Cypriot v Grčiji. V vsakem razredu je bilo povprečno 10 učencev, starih 14 let. Za potrebe raziskave sta učiteljice poimenovala Tina, Maria, Christina in Lisa. Skupno so uporabile materni jezik, v tem primeru grščino, kar v 1191 primerih. Tina jo je uporabila le enkrat, medtem ko jo je Lisa 634-krat. Christina in Maria sta grščino uporabili 250- in 206-krat. J. Hardi (2011: 232) je pogostost rabe maternega jezika pri poučevanju tujega jezika raziskovala v opazovalnih dnevnikih, ki so jih med prakso na osnovni šoli na Madžarskem zapisali študentje. Ti poleg učiteljevih učnih priprav zajemajo tudi 45-minutne posnetke učiteljev. Ugotovila je, da je med njimi 197 posnetkov, v katerih učitelji ne uporabljajo J1, in 126, v katerih je uporaba J1 zabeležena. Avtorica je izračunala tudi, da učitelji uporabljajo

materni jezik približno 5 minut na učno uro. Littlewood in Yu (2011: 67–74) sta izvedla raziskavo, v katero sta vključila 50 učencev, starih 12 let, iz Hong Konga in celinske Kitajske, da bi ti ocenili, kolikšen delež učne ure je njihova učiteljica tujega jezika govorila v maternem jeziku. Učenci iz Hong Konga so odgovorili, da njihova učiteljica uporablja materinščino v povprečju 20 % učne ure, učenci iz celinske Kitajske pa 64 % učne ure. Kot razlog za tolikšne razlike omenita avtorja opredeljenost uporabe materinščine v učnih načrtih. Učni načrti v Hong Kongu ne omenjajo uporabe materinščine, učenje naj bi potekalo le v ciljnem jeziku, medtem ko učni načrti na celinski Kitajski priporočajo njeno uporabo. McMillan in Rivers (2011: 255) pa sta svojo raziskavo izvedla na zasebni univerzi na Japonskem, kjer je zaposlenih 60 učiteljev iz Združenih držav Amerike, Velike Britanije, Avstralije, Kanade in Nove Zelandije. Podatke sta zbirala s spletnim vprašalnikom, v katerem je sodelovalo 29 učiteljev. Med drugim sta ugotovila, da je bil odstotek učiteljev, ki so bili proti uporabi materinščine pri pouku tujega jezika, enak odstotku učiteljev, ki so bili njeni rabi naklonjeni (41,4 %).

Glede na literaturo in že narejene raziskave smo zbrali 15 primerov rabe. Naloga anketiranih učiteljev je bila, da primere ovrednotijo glede na pogostost njihove rabe (1 – nikoli, 5 – zelo pogosto).

Primeri dejavnosti	M	Standardni odklon	Rang
Ponavljjanje že naučene snovi	1,88	0,82	15
Pohvala učencev	2,02	0,92	14
Postavljanje vprašanj	2,09	0,91	13
Motiviranje učencev	2,21	1,05	12
Podajanje/preverjanje domače naloge	2,35	0,91	11
Ustno preverjanje in ocenjevanje	2,45	0,90	10
Dobesedno prevajanje besed, stavkov, navodil itn.	2,55	1,11	9
Podajanje navodil	2,91	0,95	8
Pri vzpostavljanju medosebnega odnosa z učenci (pogovor o aktualnih dogodkih, počutje, izboljšanje razrednega vzdušja)	3,00	1,04	7
Preverjanje razumevanja	3,09	0,96	6
Razlaga pomena besed	3,11	1,12	5
Razlaga učenčevih napak	3,20	1,19	4
Pogovor o učnih strategijah	3,28	1,05	3
Ohranjanje discipline	3,32	1,23	2
Razlaga slovnčnih pravil	3,62	0,87	1

Tabela 1: Primeri različnih dejavnosti, v katerih učitelji uporabljajo slovenščino.

Anketirani učitelji so navedli, da največkrat uporabljajo slovenščino pri razlagi slovničnih pravil ($M = 3,62$). Tudi D. Silvani (2014: 4) v svoji raziskavi, v kateri je preučevala uporabo J1 in razloge za njegovo rabo pri dveh učiteljih, ki poučujeta učence, stare od 12 do 15 let, ugotavlja, da učitelji radi pojasnijo slovnična pravila v maternem jeziku, saj to pripomore k njihovemu boljšemu in hitrejšemu razumevanju. V. Cook (2001: 410; 2016: 190) kot dodatni razlog za rabo J1 navaja nerazumljivo terminologijo pri slovničnih pravilih. Na drugem mestu je raba slovenščine za ohranjanje discipline ($M = 3,32$). Tudi Halasa in Al-Manaseer (2012: 78), ki sta v raziskavo vključila 50 študentov, ki so obiskovali predmet Angleške komunikacijske spretnosti na Univerzi v Jordaniji, ter Atkinson (1996: 80) potrjujejo pogosto rabo maternega jezika za vodenje razreda oz. ohranjanje discipline. V raziskavi J. Tang (2002: 41), ki je zajela 100 študentov prvega letnika na univerzi v Pekingu (angleščina je bila njihov glavni predmet) in 20 učiteljev na isti univerzi, so učitelji potrdili, da se študenti ob nemiru bolje odzivajo na uporabo maternega jezika kot angleškega. V naši raziskavi sledi rabi slovenščine pri razlagi slovničnih pravil raba slovenščine za pogovor o učnih strategijah ($M = 3,28$). Anketirani učitelji so visoko vrednost pripisali tudi razlagi učenčevih napak ($M = 3,20$), razlagi pomena besed ($M = 3,11$) in preverjanju razumevanja (3,09). Uporaba J1 za razlago pomena besed je omenjena pri številnih avtorjih (Halasa in Al-Manaseer 2012: 77; Schweers 1999: 7). Atkinson (1996: 54) odsvetuje prevajanje besed za razlago njihovega pomena oz. meni, da je treba najprej uporabiti druge metode, kot so razlaga besed s pomočjo risanja, slike, uporabe konkretnih predmetov, navajanje primerov za besedo, uporaba kretnj itn. V literaturi pogosto zasledimo uporabo J1 za podajanje navodil. Atkinson (1996: 20) še posebej zagovarja rabo materinsčine pri kompleksnejših navodilih. Prevladuje mnenje, da če želi učenec rešiti nalogo, jo mora najprej razumeti. Prav zato učitelji pogosto zaradi nerazumevanja navodil v angleščini razložijo ta še v maternem jeziku (Silvani 2014: 6). V naši raziskavi so ta primer rabe slovenščine anketirani učitelji postavili komaj na osmo mesto ($M = 2,92$). Anketirani učitelji najmanj uporabljajo slovenščino za ponavljanje že naučene snovi ($M = 1,88$), za pohvale učencev ($M = 2,02$) in pri postavljanju vprašanj ($M = 2,09$). Zanimalo nas je tudi, ali se glede na delovno dobo med učitelji pojavljajo statistično pomembne razlike v primerih dejavnosti, v katerih uporabljajo slovenščino. Kruskal-Wallis test je pokazal, da se med anketiranimi učitelji ne pojavljajo statistično pomembne razlike v rabi slovenščine pri različnih dejavnostih glede na število let delovne dobe.

5.4 Učiteljevo prepoznavanje pozitivnih in negativnih vidikov rabe slovenščine pri poučevanju angleščine

Zanimalo nas je še, katere pozitivne in negativne vidike rabe slovenščine pri poučevanju angleščine prepoznavajo anketirani učitelji. Vprašanje je bilo odprtega tipa. Skupno so anketirani učitelji navedli 111 pozitivnih vidikov in 116 negativnih vidikov uporabe slovenščine. Najpogostejši pozitivni vidik se po mnenju anketiranih učiteljev nanaša na razumevanje učencev (45 primerov odgovorov oz. 40,6 %). Razumevanje je tudi v drugih raziskavah po mnenju učiteljev eden izmed naj-

pogostejših pozitivnih vidikov (Schweers 1999: 8; McMillan in Rivers 2011: 255). Učiteljem je pomembneje, da učenci razumejo snov, kot pa da uporabljajo zgolj angleški jezik (Schweers 1999: 8). Učitelji v raziskavi McMillana in Riversa (2011: 255) dodajajo, da J1 omogoča uspešno komunikacijo med učiteljem in učenci, pri čemer je ključnega pomena prav razumevanje. Omenijo pa tudi uporabo J1 za pomoč šibkejšim učencem. To je prav tako eden izmed najpogostejših pozitivnih vidikov v pričujoči raziskavi. Uporabo slovenščine je v ta namen navedlo kar 16 anketiranih učiteljev (14,4 %). Kot najpogostejši negativni vidik rabe slovenščine pri poučevanju angleščine pa so anketirani učitelji navedli prevajanje v slovenščino (53 odgovorov oz. 45,7 %). Anketirani učitelji menijo, da se učenci navadijo na prevod, kar povzroči, da nanj čakajo in posledično ne razmišljajo oz. se niti ne trudijo razumeti povedanega/zapisanega v angleščini. Zmanjšana ni le aktivnost vseh učencev, temveč tudi učno boljših učencev, ki po navadi poskrbijo za razlago ali prevod besed. Raba slovenščine vpliva tudi na manjšo izpostavljenost tujemu jeziku, posledično je tudi manj tujejezikovnega vnosa, kar je 27 anketiranih učiteljev navedlo kot negativni vidik. Na pomembnost izpostavljenosti tujemu jeziku opozarjajo tudi številni avtorji, med njimi V. Cook (2001: 402), Littlewood in Yu (2011: 65), Harmer (2007: 134), Krashen (1981: 43) in Phillipson (1992: 210).

Učitelji so omenili tudi pasti (14 odgovorov), ki jih prinaša raba slovenščine; takšne pasti omeni tudi Harmer (2007: 134). Nepremišljena uporaba maternega jezika vodi v učiteljevo pretirano rabo J1, vse pogostejše pa je tudi odzivanje učencev v maternem jeziku. Podobno opažajo tudi učitelji v drugih raziskavah (McMillan in Rivers 2011: 258). Omenjeni so bili tudi negativni vidiki, ki so se nanašali na slabše znanje angleščine (5 odgovorov). Učenci imajo zaradi uporabe slovenščine »slabši občutek za angleški jezik«, »zmanjša se njihovo doživljanje«, »trpi tudi izgovarjava«.

5.5 Mnenje učiteljev o določitvi rabe slovenščine pri pouku angleščine v Učnem načrtu za angleščino

Nazadnje nas je zanimalo, ali učitelji menijo, da bi moralo biti v Učnem načrtu za angleščino določeno, koliko in v katerih primerih lahko v posameznih razredih osnovne šole uporabljajo slovenščino pri pouku angleščine. V aktualnem Učnem načrtu za angleščino (2016) namreč ni zapisana niti količina rabe slovenščine niti primeri rabe slovenščine.

74,7 % vseh anketiranih učiteljev je menilo, da predpisovanje rabe slovenščine v Učnem načrtu za angleščino ni potrebno. 25,3 % anketiranih učiteljev pa bi želelo, da bi bila v Učnem načrtu za angleščino predpisana raba slovenščine pri tujejezikovnem poučevanju. Iz rezultatov so razvidna velika odstopanja v količini rabe slovenščine pri posameznem učitelju, njena raba pa je nad mejo, ki jo priporočata Atkinson (1987: 245) in J. Tang (2002: 40).

6 Sklep

Raba materinščine ima pri poučevanju tujega jezika številne prednosti, če jo učitelj uporablja premišljeno in selektivno ter jo prilagodi učenčevim potrebam. Ob njeni prekomerni rabi izgubi pouk tujega jezika bistven namen, zmanjša se tudi izpostavljenost tujemu jeziku in količina jezikovnega vnosa.

Pričujoča raziskava o učiteljevih stališčih do rabe slovenščine pri poučevanju angleščine je med drugim pokazala, da anketiranci najpogosteje uporabljajo slovenščino pri razlagi slovničnih pravil, ohranjanju discipline in pogovoru o učnih strategijah. Glede na delovno dobo učiteljev razlike med primeri uporabe slovenščine niso bile statistično pomembne. Učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, se zavedajo pozitivnih in negativnih vidikov rabe materinščine pri poučevanju angleščine. V odgovorih so navajali podobne primere, kot se pojavijo v literaturi in drugih raziskavah. Le četrtina anketirancev si želi, da bi učni načrt predpisoval uporabo maternega jezika.

V nadaljnjih raziskavah bi se bilo smiselno osredotočiti na uspešne primere rabe maternega jezika pri tujejezikovnem pouku, ki bi temeljili na izsledkih opazovanja pouka in intervjujih z učitelji. Rezultati bi bili lahko smernice ali primeri dobre prakse, kjer se je uporaba maternega jezika pokazala kot učinkovita podpora učenju tujega jezika.

Literatura

Atkinson, David, 1987: The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource? *ELT Journal* 41/4. 241–247.

Atkinson, David, 1996: *Teaching Monolingual Classes: Using L1 in the Classroom*. London: Longman.

Auerbach, Elsa, 1993: Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly* 27/1. 9–32.

Butzkamm, Wolfgang, 2003: We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *The Language Learning Journal* 28/1. 29–39.

Bygate, Martin, in Samuda, Virginia, 2008: *Tasks in Second Language Learning*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Cook, Vivian, 2001: *Using First Language in the Classroom*. *The Canadian Modern Language Review* 57/3. 402–423.

Cook, Vivian, 2016: *Second Language Learning and Language Teaching* (5. izd.). London: Arnold.

Copland, Fiona, in Neokleous, Georgios, 2011: L1 to teach L2: complexities and contradictions. *ELT Journal* 65/3. 270–280. <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/65/3/270.abstract>>. (Dostop 3. 3. 2019.)

Halasa, Najva Hanna, in Al-Manaseer, Majeda, 2012: The Use of First Language in Second Language Learning Reconsidered. *College Student Journal* 46/1. 71–81.

- Hall, Graham, in Cook, Guy, 2013: *Own-language Use in ELT: Exploring Global Practices and Attitudes*. London: British Council.
- Hardi, Judit, 2011: Use of mother tongue in English observation diaries. *Practice and Theory in Systems of Education* 6/3. 229–246.
- Harmer, Jeremy, 2007: *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited.
- He, An E, 2012: Systematic use of mother tongue as learning/teaching resource in target language instruction. *Multilingual Education* 2/1. 1–15.
- Hung, Nguyen Viet, 2012: Mother Tongue Use in Task-Based Language Teaching Model. *English Language Teaching* 5/8. 23–30.
- Jazbec, Saša, in Lipavc Oštir, Alja, 2009: Učenje v otroštvu in CLIL. Pižorn, Karmen (ur.): *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 177–189.
- Jazbec, Saša, Lipavc Oštir, Alja, Pižorn, Karmen, Dagarin Fojkar, Mateja, Pevec Semec, Katica, Šečerov, Neva, Brumen, Mihaela, in Ulčnik, Mihaela, 2010: *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole. Zgledi CLIL-a*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <<http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnostclil.pdf>>. (Dostop 1. 3. 2019.)
- Krashen, Stephen D., 1981: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen - Freeman, Diane, in Anderson, Marti, 2011: *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, William, in Yu, Baohua, 2011: First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching* 44/1. 64–77.
- Long, Mike, 2015: *Second Language Acquisition and Task-based Language Teaching*. Malden, MA: John Wiley and Sons, Ltd.
- McMillan, Brian, in Rivers, Damian J., 2011: The practice of policy: Teacher attitudes toward “English only”. *System* 39. 251–263.
- Miles, Richard, 2004: *Evaluating the Use of L1 in the English Language Classroom*: <<https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/mateftlesdissertations/Milesdiss.pdf>>. (Dostop 3. 3. 2019.)
- Phillipson, Robert, 1992: *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, Annamaria, 2017: *Teaching Young Language Learners* (2. izd.). Oxford: Oxford University Press.
- Program osnovna šola. Angleščina. Učni načrt*, 2016: Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.
- Richards, Jack C., in Rodgers, Theodore S., 2014: *Approaches and Methods in Language Teaching* (3. izd.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schweers, C. Williams, 1999: Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum* 37/2. 6–9.
- Sešek, Urška, 2009: »Naša učiteljica pa ves čas govori angleško!« Pomen učiteljeve rabe jezika pri tujejezikovnem pouku. *Vestnik za tuje jezike* 1–2. 113–119.
- Shamash, Yom, 1990: „Learning in translation: Beyond language experience in ESOL.“ *Voices* 2/2. 71–75.

Silvani, Dea, 2014: *The Use of First Language in English Classroom*: <https://www.academia.edu/9732878/THE_USE_OF_FIRST_LANGUAGE_IN_ENGLISH_CLASSROOM>. (Dostop 2. 3. 2019.)

Skela, Janez, 1999: Vloga materinščine pri poučevanju in učenju tujega jezika. Čok, Lucija, Skela, Janez, Kogoj, Berta in Razdevšek - Pučko, Cveta (ur.): *Učenje in poučevanje tujega jezika: Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana, Koper: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije. 166–173.

Tang, Jinlan, 2002: Using L1 in the English classroom. *English Teaching Forum* 40/1. 36–43.

Wharton, Chris, 2007: *Informed Use of the Mother Tongue in the English Language Classroom*: <<http://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/cels/eesays/secondlanguage/wharton-p-grammar.pdf>>. (Dostop 2. 3. 2019.)

RAZLIKOVANJE MED STANJEM IN TRPNIKOM NA PRIMERIH IZ KORPUSA AKADEMSKE SLOVENŠČINE

Trpnik se v slovenščini zaradi tradicije odklanjanja trpnika redko uporablja, saj je raba nekoliko zaznamovana. V slovenščini se trpnik tvori z deležnikom na -n/-t ali pa s *se*. Deležnik na -n/-t lahko izraža tudi stanje, kar povzroča težave pri ločevanju med trpnikom in stanjem, saj trpnik nima samosvoje oblike. Jasne meje, kdaj je izraženo stanje in kdaj trpnik, ni. Najpogosteje mora veljati vidsko-časovno ohranjanje pri pretvorbi trpnika v tvornik, ki se pa ne izpostavi vedno nujno za pravilno. Upoštevati moramo tudi kontekst in situacijo. Na podlagi ročno pregledanih primerov iz Korpusa akademske slovenščine bo pokazano, da se vid in čas pri pretvorbi ne ohranita vedno, vseeno pa primer lahko označimo za trpnik, npr. *Zavezanost ideologiji je spodbujena preko socialnih povezav*.

Ključne besede: trpnik, deležnik na -n/-t, tvornik, deležnik stanja

1 Uvod

Kot ugotavljajo številni avtorji (Toprišič 1982 in 2004, Kalin Golob 2003, Leskovec 2016 idr.), je trpnik ali pasiv skladijski pojav, ki je v slovenščini redek, značilen predvsem za določene zvrsti besedila. Zaradi odklonilnega odnosa in pripisovanja neslovenskosti se trpnik redko rabi, če že, pa je raba bolj ali manj zaznamovana. O trpniku se je v različnih jezikih pisalo v različnem obsegu. V slovenščini (prav tako v hrvaščini) se je zaradi odklonilnega odnosa do trpnika o njem malo pisalo. V nemščini se je o trpniku več pisalo, celo kot o učnem problemu, ki ga trpnik predstavlja za učence nemščine kot tujega jezika. Trpnik se v slovenščini tvori na dva načina: z deležnikom na -n/-t in s *se*, ki je od obeh oblik manj pogost. Pri trpniku z deležnikom na -n/-t pride do težav pri razlikovanju, ali deležnik izraža stanje ali trpnost, saj sta oba deležnika oblikovno enaka. Čeprav je Toporišič (2004: 358) na

podlagi pretvorbe določil mejo, kdaj deležnik izraža trpnost in kdaj stanje, vendar ta pretvorba ne drži vedno.

2 O trpniku v jezikih

Edward L. Keenan in Matthew S. Dryer sta se v članku *Passive in the world's languages* (2007) spraševala, kaj je skupno jezikom, ki uporabljajo trpnik; ali vsi jeziki poznajo trpnik, kakšne so značilnosti trpnika ipd. Ugotavljata, da je trpnik skladsenjsko bolj zaznamovan in pragmatično manj nevtralen kot tvornik, saj pozornost preusmeri na osebek, ki je bil v tvorniku predmet in na katerega smo v tvorniku manj pozorni.

Funkcijsko gledano se v trpniku eliminira osebek tvornega stavka ali pa se ga vključi kot predložno zvezo (v slovenščini *od + rodilnik*).¹ Jeziki poznajo več vrst trpnikov najbolj razširjen pa je tako imenovani *osnovni trpnik (basic passiv)*, npr. *On je spoštovan*, za katerega velja, da:

- a) ni izraženega vršilca dejanja v obliki *od + rodilnik* (*On je spoštovan (od nas)*),
- b) je glagol v tvorniku prehodni (spoštujemo koga ali kaj),
- c) glagol izraža potek.

Nekateri jeziki lahko poznajo samo osnovni trpnik, nekateri trpnika sploh ne poznajo in se izražajo samo v tvorniku, tudi kadar ne želijo omeniti vršilca dejanja. Takrat nadomestijo vršilca z nedoločnim zaimkom – *Nekdo je spoštoval Jana*.

3 Pregled obravnave trpnika v zgodovini slovenskega jezika

Splošno znano je, da so mnogi slovničarji trpniku pripisovali manj pomembno vlogo in ga v svojih obravnava ali slovnica odsvetovali ali kako drugače prepovedovali zaradi (po njihovem mnenju) neslovenskosti in redke rabe. Monika Kalin Golob (2003: 32) vidi tako zavračanje trpnika pri tradicionalnem slovenskem slovničarstvu v obremenjenosti s historicizmom in strahom pred germanizmi, kar pa se je tako močno vtisnilo v zavest govorcev slovenščine, da ga še danes neradi uporabljajo.

Mojca Leskovec (2016) je v svoji raziskavi poskušala najti izvor ustnega izročila, da trpnik ni slovenski in preveriti stanje na področju rabe. Polonca Šek Mertük (2016) pa se je ukvarjala z glagolskim načinom in razmerjem med trpnikom in tvornikom ter izražanjem stanja in trpnosti skozi zgodovino slovenskega jezika.

¹ Avtorja pravita prislovnemu določilu oblike *od + rodilnik* agentna fraza. V angleščini je oblike »by«, v nemščini »von/durch« + vršilec dejanja.

Leskovec (2016) je v svoji raziskavi uporabila sintetično-analitično metodo zgodovinskih virov ter besedilno analizo časopisnih besedil (2016: 4). Pri analizi časopisnih besedil in pregledu učbenikov in jezikovnih kotičkov pa je Leskovec ugotovila, da je »posredovana predpisana norma in je šla raba v koraku z njo« (2016: 11). Avtorica je razdelila zgodovino obravnav trpnika na 4 obdobja (2016: 7):

1. obdobje 1584–1808: glavna predstavnik sta Bohorič in Pohlin, kasneje pa Gutschmann in Zagajšek. Predstavnik obravnavajo obe obliki trpnika, trpnik z deležnikom na -n/-t in s *se*, stilnega vrednotenja in predpisovanja rabe oziroma ne rabe še ni zaznati;
2. obdobje 1811–1934: obdobje je zaznamovano z Vodnikovim delom *Pismenost ali Gramatika sa Perve Shole* in četrto izdajo Breznikove *Slovenske slovnice za srednje šole*. V tem obdobju se trpnik posredno ali neposredno negativno vrednoti;
3. obdobje 1940–1984: obdobje je zamejeno z izidom *Slovenske slovnice* 1940 in Žagarjevo razpravo. V tem obdobju se trpnika ne odsvetuje, ugotavlja se, da je pogost in potreben v določenih funkcijskih zvrsteh, v določenih pa se svetuje raba trpniške oblike s *se*;
4. obdobje 1967–2000: obdobje Toporišičeve objave *Poizkus modernejše obravnave glagolskih kategorij* in kasneje *Slovenske slovnice*. Toporišič priznava trpnik kot normalno pretvorbena obliko v slovenščini² in vidi njegovo rabo predvsem v strokovni funkcijski zvrsti, čeprav ga tudi v teh zvrsteh raje odsvetuje.

Šek Mertük (2016) prav tako ugotavlja, da je glagolski način v slovnicaх različno obravnavan. Obravnave glagolskega načina lahko razdelimo na več obdobjih. Zavračanje trpnih zvez s predlogom *od + rodilnik* se začne z Vodnikovo slovnico, zavračanje se nadaljuje z Dajnkovo slovnico in traja vse do Breznikove slovnice v 20. stoletju. Breznik 1934 v četrti izdaji slovnice ponovno vpelje tretji glagolski način srednjik, ki ga je začel uporabljati Pohlin leta 1783 od druge izdaje slovnice. Srednjik navajajo še Bajec, Kolarič in Rupel. Toporišič pa kasneje (od 1965) dokazuje neobstoj srednjika v slovenščini, saj je to pravzaprav tvornik (gl. opombo 3 in 5).

4 Trpnik v slovenščini

Trpnik je eden od glagolskih načinov,³ ki pa je redkejši od tvornika. Glagolski način je »pojem za razmerje med osebkom in (iz)vršilcem dejanja« (Toporišič 2004: 358).

² V slovnici (2004: 502) pravi, da je za slovenščino (tako kot za druge slovanske jezike) trpnik v polni obliki, tj. z osebkom kot ciljem glagolskega delovanja in prislovnim določilom kot vršilcem glagolskega delovanja, redek.

³ Po Toporišiču obstajata samo dva glagolska načina. Pred njim so nekateri slovnicařji utemeljevali 3 glagolske načine. Tretji način je srednjik ali medij, kamor so v drugi polovici 19. stoletja prištevali povratne glagole. Toporišič tako razločevanje zavrača, saj bi (po njegovem mnenju) imeli srednjik takrat, kadar sta osebek in predmet dejanja identična, npr. *Učenec se hvali s svojimi uspehi*. Primer je tvornik, saj dejanje opravlja osebek, na kom ga opravlja pa je vseeno (Toporišič v Šek Mertük 2016: 265).

Osebek in vršilec dejanja sta lahko v različnih razmerjih in kadar osebek ni vršilec dejanja in ne nosilec stanja ali poteka, ampak je od dejanja prizadet, takrat govorimo o trpniku. Tvornik je prvotna oblika, trpnik pa njegova pretvorbena oblika, zato vsak trpnik lahko spremenimo nazaj v tvornik, vsakega tvornika pa ne moremo spremeniti v trpnik (Toporišič 2004: 358). Večinoma se trpnik tvori iz prehodnih glagolov, ne pa vedno. Niso vsi prehodni glagoli zmožni tvoriti trpnik, npr. imeti je prehodni glagol, vendar deležnika na -n/-t ne poznamo. To so predvsem prehodni glagoli, ki ne izražajo dejanja, ampak lastnost oziroma nekaj, česar osebek ne počne z lastno voljo (Polančec 2005: 144).

Trpnik se najpogosteje rabi, ko želimo poudariti tistega ali tisto, ki ga prizadeva glagolsko dejanje, pri tem pa nas ne zanima vršilec glagolskega dejanja (Toporišič 2004: 358). Kalin Golob (2003: 34) k Toporišičevi definiciji dodaja, da je pogost in običajen »ne pa prepovedan!« v strokovnih in znanstvenih besedilih. Različne izjave, da je trpnik neustrezen, ker ga »ljudski jezik« (Kalin Golob 2003: 34) ne pozna, so dandanes preživete in strokovno-znanstvena besedila dokazujejo ravno nasprotno – raba trpnika v njih je še kako funkcionalna, seveda pa mora biti raba pravilna. Tako je Toporišičeva (2004: 359) izjava, da trpnika ni dobro rabiti niti v strokovnih, znanstvenih in poljubnih besedilih, čeprav je značilen ravno za te zvrsti besedila, neutemeljena in zavajajoča. S tem pa tudi nekako nadaljuje s tradicijo, ki se ogiba trpniku (Leskovec v Šek Mertik 2016: 266); svojo izjavo pa utemeljuje s tem, da se to na primer čuti pri kuharskih receptih, ko namesto »Vzame se bela moka /.../ pogosto beremo Vzamemo (ali vzameš ali vzemi) belo moko /.../« (Toporišič 2004: 358). Tak primer je neustrezen, kajti kuharski recept ni nujno že strokovno besedilo, še manj znanstveno. Recepti so objavljeni danes že povsod, piše pa jih lahko tudi že vsak. Ker so objavljeni v različnih medijih, tako pisnih kot spletnih, in težijo k nagovarjanju širše množice, si avtorji želijo pristnejšega stika z bralci, zato rabijo velelnik oziroma tvorniško obliko.

Poznamo tudi potrpnjenje, ki je eden od načinov hierarhizacije pomenske podstave povedi (Toporišič 204: 502), kar pomeni, da udeležence in povedje postavljamo na »bolj ali manj« ugledna mesta s 1. ali 2. delovalnikom in lahko zasedata različna stavčnoočlenska mesta. To pomeni, da je 1. delovalnik, ki je vršilec dejanja, lahko tudi nosilec stanja, poteka ali lastnosti, potisnjen na mesto prislovnega določila vršilca glagolskega dejanja v obliko *od + rodilnik* → *Sin je bil pohvaljen od očeta*.

V nemščini je trpnik definiran kot pretvorbena oblika tvornika v trpnik, vendar Brinker (1971: 16) opozarja, da gre pri pretvorbi pravzaprav za spremembo stavčne perspektive, na koga ali kaj preusmerimo pozornost. Brinker tudi pravi, da trpni stavek lahko razumemo kot pretvorbo samo takrat, ko v tvorniku nastopata osebek in predmet v tožilniku, prvi postane v trpniku prislovno določilo, slednji pa osebek. Tako lahko razumemo trpnik kot ekvivalent tvorniku, saj gre samo za spremembo stavčne perspektive. Se pravi, je sprememba stavčne perspektive pravzaprav potrpnjenje, kot ga je definiral Toporišič.

4.1 Tvorba in obliki trpnika

Slovenščina je tako kot nemščina, angleščina, poljščina in še drugi jeziki pri tvorbi trpnika analitična, kar pomeni, da se trpnik tvori s pomožnikom in deležnikom. Poznamo pa še sintetično tvorbo trpnika, kar pomeni, da je trpnik izražen z glagolskim korenem in ustreznim obrazilom (Latzel 1982: 4).

Tvornik v slovenščini pretvorimo v trpnik tako da predmet tvornega stavka postane v trpnem osebek. Osebek tvornega stavka se v trpnem stavku opusti ali pa postane prislovno določilo oblike *od + rodilnik*⁴: *Njega spoštujemo* → *On je spoštovan od nas*.

Obliko *s se* načeloma uporabljamo takrat, ko je predmet, ki ga dejanje prizadeva, neživ, ali pa je iz sobesedila možno razbrati, da lahko obliko *s se* razumemo samo trpno in ne tvorno, npr. *Fant se je tepel* ni nujno razumeti samo trpno, primer lahko pomeni dvoje: (1) fanta je nekdo tepel (trpno) in (2) fant se je tepel z nekom (fant je osebek tvornega stavka). Trpno jih razumemo samo takrat, kadar je iz sobesedila razumeti, da fant kot osebek ni vršilec glagolskega dejanja, ampak je prizadeti od glagolskega delovanja (Toporišič 2004: 359). Zato oblike *s se* pri živih osebkih lahko povzročajo dvoumnosti, sploh ko se ob glagolu pojavlja imenovalniška oblika.

V Jezikovni svetovalnici se pojavljajo vprašanja glede sklonskih oblik v primerih tipa *Išče se Urša Plut* ali *Išče se Uršo Plut*. Načeloma naj bi se uporabljala imenovalniška oblika, ko osebek ni živ, ali pa se iz sobesedila razume, da osebek ni vršilec dejanja. Helena Dobrovoljc (februar 2014) v odgovoru v spletni Jezikovni svetovalnici dodaja, da so oblike *s tožilnikom* prepovedovali zaradi vpliva tujih jezikov in predpisovali imenovalniško rabo. Toporišič (1982: 245) pa nasprotuje takemu predpisovanju izraznih možnosti in jih hierarhizira glede na potrebe govorca in pri trpniku z obliko *se* navaja:

- a) soseda se bo poklicalo (= vršilec ni izražen, pomen je nedvoumen),
- b) sosed se bo poklical (= vršilec ni izražen, pomen je dvoumen. Sosed je lahko vršilec ali pa cilj delovanja).

Raba imenovalniške oblike je pri živih osebkih lahko pomensko dvoumna in je pomen odvisen od konteksta. Tako lahko danes nekoč strogo predpisovanje rabe trpne oblike *s se + imenovalnik* zaobidemo in v izogib nejasnostim raje uporabimo tožilnik, saj je (živi) osebek lahko razumljen kot vršilec ali cilj dejanja, pomen pa zato (lahko) nejasen. V primeru zanikanja v konstrukcijah *s se* se v primerih, ko je uporabljen imenovalnik, ta tudi ohranja *Išče se Urša Plut* → *Ne išče se Urša Plut*. Če je uporabljen tožilnik, se v zanikanem stavku, ta spremeni v rodilnik; *Išče se Uršo Plut* → *Ne išče se Urše Plut*.

⁴ Oblike *s predlogom* po so napačne. Lahko pa se rabi predlog *z/s*, kadar gre za prenosnika sporočila, npr. *Z okrožnico nam je bilo sporočeno* (Toporišič 1967: 124).

4. 2 Osebni in neosebni trpnik

Večina jezikov, ki pozna trpnik, pozna tako imenovani *osebni trpnik*, kar pomeni, da ga je možno tvoriti v vseh osebah (*On je spoštovan, mi smo spoštovani, midva sva spoštovana ...*). Nekateri jeziki pa poznajo še *neosebni trpnik*, kar pomeni, da se trpnik tvori samo s tretjo osebo (v nemščini na primer z zaimkom *es*: *Es wird mir geholfen*) (Latzel 1982: 4).

V slovenščini poznamo pravzaprav obe obliki trpnika, čeprav v literaturi nista posebej obravnavani. Primer za prvo je *On je spoštovan*, za drugo pa *meni je pomagano, je bilo rečeno ...* Osebek ni izražen z zaimkom, saj je skrit v končnici deležnika *-o* in je pravzaprav nekaj nedoločenege.

5 Stanje ali trpnik?

Pri trpniku je treba razlikovati med trpnikom in izražanjem stanja.⁵ Deležnik na *-n/-t* namreč lahko izraža ali stanje ali trpnost. Kadar pretvorimo tvornik v trpnik (in obratno), se ohranjata čas in vid, s tem pa tudi glagolski pomen. Če se pri pretvorbi čas ali vid spremenita, potem deležnik na *-n/-t* ne izraža trpnosti, ampak stanje. Primeri iz slovnice, ko je izraženo stanje, so: *Vrata so odprli. → Vrata so odprta; Soba so pometli. → Soba je pometena; Veter je razbil šipo. → Šipa je razbita od vetra* (Toporišič 2004: 358).

V zgornjih primerih izraža deležnik na *-n/-t* stanje ali lastnost, pridobljeno z izvršitvijo dejanja. Deležnik je v tem primeru navadna pridevniška beseda, ki se kot taka tudi uporablja v povedku *Ana je utrujena* ali kot prilastek *utrujena Ana*. Poraja se vprašanje, ali lahko res samo deležnik, ki izraža stanje, postavimo v prilastkovo rabo. Kaj pa primer (*od vseh*) *spoštovana gospa? Utrujen* je res razumljen kot pridevnik, zato tu ni težav pri določanju stanja, vendar niso vsi deležniki tako jasni. V kaj bi lahko pretvorili *Ana je utrujena*? Verjetno v *Ana se je utrudila*, s tem pa sploh ne bi dobili primer tvornika s predmetom, ki bi postal osebek v trpniku.

Zanimivo je, da je Breda Pogorelec v *Povzetku slovenske skladnje* (1977: 5) primera *Smreka se je podirala* in *Smreka je podrta* označila kot trpnik. Že samo po Toporišičevem razlikovanju med stanjem in trpnikom, to vsekakor ne more biti trpnik: (1) pri pretvorbi se je spremenil glagolski vid *podirati*–*podreti*; (2) čas *preteklik*–*sedanjik* in (3) deležnik *podrta* se obnaša kot navaden pridevnik – *podrta smreka (je ležala na tleh)* ali pa *Smreka je podrta* (povedkovo določilo). V primeru *Smreka je podrta* je *podrta* deležnik na *-t*, ki izraža lastnost po izvršenem dejanju.

⁵ Šek Mertük (2016: 265) ugotavlja, da Toporišič stanje pojmuje drugače kot njegovi predhodniki, za katere so stanje izražali neprehodni glagoli oz. od Janežiča le povratni glagoli. To je tudi bil eden od načinov izražanja tretjega glagolskega načina – srednjika oziroma medija. Toporišič je mejo med stanjem in trpnikom določil na podlagi pretvorbenega razmerja. Tako obravnava stanje v okviru tvornika. Za srednjik pa Toporišič meni, da ga ni, saj so povratni glagoli tvorni.

Tudi jezikovni občutek⁶ odigra vlogo in je jasno, da je *Smreka je podrt* rezultat dejanja – smreko je nekdo podiral, je padla na tla in sedaj je podrta (obležala).

Tudi Žagar (1984: 135) v prispevku *Tvornik in trpnik* opozarja na dvoumnosti pri izražanju stanja in trpnosti z deležnikom na -n/-t, saj trpnik v slovenščini nima samosvoje oblike in določen primer lahko razumemo trpno ali pa kot stanje. Navaja primer *Jopica bo kmalu spletena*, ki ga lahko razumemo trpno v pomenu, da bo jopico nekdo spletel. Primer lahko razumemo tudi tvorno, jopica bo (s)pletena in ne (s)kvačkana, se pravi, deležnik izraža stanje/lastnost. Žagar tudi pravi, da je razlikovanje med trpnikom in stanjem po dovršenem dejanju v slovenščini težko, zato predlaga naslednji dvostopenjski algoritem za ugotavljanje trpnika:



Slika 1: Žagarjev (1983: 138) algoritem za ugotavljanje trpnika.

Janez Orešnik pa v svoji razpravi *O glagolskem načinu* (1987: 147) ugotavlja, da sta deležnik stanja in trpni deležnik glede glagolskega vida različna. Trpni deležnik je lahko izvorno dovršni ali nedovršni, medtem ko je deležnik stanja samo nedovršni, saj je pridevnik, »pri katerem je nedovršni vid pričakovan ne glede na to, ali je po izvoru od nedovršnega ali od dovršnega glagola« (Orešnik 1987: 147).

Nedovršnost deležnika stanja poraja vprašanja o pravilnosti te Orešnikove trditve. Ali je deležnik (iz Žagarjevega primera) *povabljen*, ali pa *vrata so odprta* res nedovršen, kajti povabljen od povabiti je dovršnik, vabljen pa nedovršni deležnik izpeljan iz vabiti. Menim, da nista oba deležnika nedovršna kljub njunemu različnemu izvoru, se pravi, razlikovanje v dovršnosti oziroma nedovršnosti deležnika stanja obstaja, že jezikovni občutek nam pravi, da v *Jan je povabljen* deležnik povabljen ni nedovršen.

Konstrukcije z deležnikom stanja lahko pomensko razdelimo na dve kategoriji: (1) deležnik izraža stanje, ki je rezultat preteklega dejanja. Tako konstrukcijo imenujemo *rezultativna konstrukcija*; (2) deležnik je pomensko oddaljen od glagolskega pomena,

⁶ Gl. <<https://centerslo.si/wp-content/uploads/2016/11/Smolej.pdf>>.

da je pravzaprav že pridevnik. Tako konstrukcijo imenujemo *kopulativno-pridevniška konstrukcija* (Polančec 2015: 146). Primer za prvo je *Vrata so odprta*, za drugo pa *On je odprt človek*. Deležnik na -n/-t tako lahko izraža troje:

1. trpnost,
2. stanje, ki je lahko:
 - c) rezultatивно,
 - d) kopulativno-pridevniško.

6 Poskus razlikovanja med trpnikom in stanjem na primerih iz Korpusa akademske slovenščine

V nadaljevanju bodo na podlagi pretvorbenega kriterija, ki bo časovno-vidsko ohranjanje pri pretvorbi v tvornik, analizirani primeri iz Korpusa akademske slovenščine, podkorpusa KAS diplome s področja humanistike.

Za Korpus akademske slovenščine sem se odločil zato, ker naj bi bil trpnik najpogostejši ravno v strokovnih/znanstvenih besedilih. Monika Kalin Golob (2003: 56) ugotavlja, da slovensko strokovno pisanje spada v skupino tevtonskega intelektualnega stila (po Galtungovem razlikovanju kulturnih posebnosti v intelektualnih stilih) in da je slovensko strokovno pisanje germanskega tipa. Takšen tip pisanja zahteva bralčevo zavzetost pri dešifriranju pomena in avtorjevega namena. Nasprotno pa anglosaksonski način predvideva avtorjevo odgovornost za berljivost in jasnost razlage. Na ravni skladnje se germanski tip strokovnega pisanja kaže v zapleteni skladenjski strukturi (nedoločniške konstrukcije, nominalizacije, trpni način, brezosebne konstrukcije ipd.), pri anglosaksonskem tipu pa je zgradba žanra pričakovana in ustaljena.

6.1 Priprava in pregled podatkov

Za izhodišče mi je služil članek Nataše Logar, Špele Arhar Holdt in Tomaža Erjavca *Slovenski strokovni jezik: korpusni opis trpnika* (2016), v katerem je avtorje zanimala raba trpnika v strokovnem jeziku in pogostost v splošni slovenščini in strokovnem jeziku, zato so primerjali podatke iz korpusa KAS in Kres. Iz članka sem uporabil enake iskalne ukaze kot avtorji, omejil sem se na ukaze za vse tri glagolske čase, po 50 primerov na ukaz, skupaj torej 300 primerov.

	PRIMERI	ISKALNI UKAZ
SEDANJIK	Spoštovan je Je spoštovan	“Pdn.*” “Gp-s.*” „Gp-s.*“ „Pdn.*“
PRETEKLIK	Je bil spoštovan Bil je spoštovan	“Gp-s.*” “Gp-d.*” “Pdn.*” „Gp-d.*“ „Gp-s.*“ „Pdn.*“
PRIHODNJIK	Spoštovan bo Bo spoštovan	“Pdn.*” “Gp-p.*” „Gp-p.*“ „Pdn.*“

Tabela 1: Primeri in iskalni ukazi za iskanje po korpusu KAS.

Vse primere je bilo treba še ročno pregledati, saj niso bili vsi primeri ustrezni oziroma niso ustrezali iskalnim pogojem. Tako je po izločitvi neustreznih primerov bilo analiziranih 262 primerov.

6. 2 Ugotovitve⁷

Spodnja tabela prikazuje pogostost trpnika (T), stanja (S) in pogostost primerov, ki jih lahko označimo kot stanje ali pa kot trpnik odvisno od interpretacije (S/T). Z ? so označeni nejasni primeri.

	T	S	S/T	?
SEDANJIK	6	52	17	1
PRETEKLIK	23	61	14	0
PRIHODNJIK	56	24	7	1
SKUPAJ	85	137	38	2
DELEŽ	32,4 %	52,3 %	14,5 %	0,8 %

Tabela 2: Prikaz pogostosti trpnika za vsak čas posebej.

Največ primerov, ki sem jih po pretvorbi v tvornik označil kot trpnik, se pojavlja v prihodnjiku, kjer se pojavlja veliko primerov tipa *opisano bo, predstavljeni bodo rezultati* ipd. Gre za nekakšne napovedovalce, kaj se bo v naslednjih poglavjih diplomskih nalog opisovalo, dokazovalo, predstavljalo. Take primere razumem kot trpnik zaradi (1) ohranjanje vida in časa pri pretvorbi v tvornik: *predstavljeni bodo rezultati* → *predstavili bomo rezultate* in (2) gre za dejanje pomembno je to, da se bodo rezultati predstavili in ne prikazali ali našteji ter ni pomembno, kdo jih bo predstavil oziroma je jasno, da jih bo predstavil avtor dela in ne nekdo tretji.

Primere, ki jih sicer lahko razumemo kot nekakšne napovedovalce, kaj se bo dogajalo v nadaljnjih poglavjih, se pravi primeri tipa *predstavljeno bo*, lahko v določenih situacijah razumemo tudi kot stanje. Vzemimo hipotetični primer *Na plakatih bodo predstavljeni rezultati*. Pretvorimo v tvornik: *Na plakatih bom predstavil rezultate*. Čas in vid sta ohranjena, zato trpnik. Če pretvorimo takole: *Na plakatih predstavim (predstavljam) rezultate* in po končani predstavitvi *bodo rezultati predstavljeni na plakatu*, gre za stanje, ki ga bodo rezultati pridobili po opravljeni predstavitvi. Pa tudi, če rečemo *Na plakatih bom predstavljal rezultate* bi morali potemtakem zaradi ohranjanja vida uporabiti deležnik *predstavljan* → *Rezultati bodo predstavljeni*

⁷ V poglavju bodo predstavljene glavne ugotovitve in zanimivi primeri. Ker je članek povzetek diplomskega dela v njem niso objavljene vse tabele s primeri, ampak samo zanimivi primeri. V prvem stolpcu je zaporedna številka primera, v drugem primer iz korpusa, v tretjem oznaka S, T, S/T ali ? in v četrtem pretvorba.

na plakatu. Pa takšen deležnik sploh poznamo? Če ga, kako pogost⁸ zares je in kako naraven⁹ je tak primer. Določanje trpnika in stanja ni vedno omejiti samo na pretvorbo iz trpnika v tvornik, ampak moramo upoštevati tudi kontekst in situacijo, v kateri se izjave pojavljajo.

Tako deležnik, ki vid po pretvorbi spremeni, ni nujno merilo za določanje trpnosti. Podoben je primer v sedanjiku:

12	in Webber 2014). Zavezanost ideologiji < je spodbujena > preko socialnih povezav in tudi skupinskega	S/T	zavezanost spodbujamo – je spodbujena
----	---	-----	---------------------------------------

Deležnik *spodbujena* je izpeljan iz dovršnega glagola spodbuditi, v tvorniku pa bi uporabili nedovršno obliko spodbujati → *zavezanost k ideologiji spodbujamo*, zato bi načeloma morali uporabiti deležnik *spodbujana* – *zavezanost k ideologiji je spodbujana preko socialnih povezav* in tako bi dobili trpnik. Ampak primer z deležnikom *spodbujena* lahko razumemo tudi trpno, saj je pomembno, da zavezanost spodbudimo, se pravi dejanje samo. Pri pretvorbi je iz trpnika v tvornik ponovno prišlo do vidskega neohranjanja, ampak vseeno lahko primer označimo kot trpnik. Torej ne drži vedno, da je vidsko (ne)ujemanje eden od pogojev za (ne)določanje trpnika.

Naj na tem mestu na kratko pokomentiram na začetku omenjeno Orešnikovo izjavo, da je deležnik stanja, ki je pravzaprav pridevnik, pričakovano nedovršen. Na oblikovni ravni to vsekakor ni res. Deležnika *spodbujan* in *spodbujen*, ki sta omenjena zgoraj, na oblikovni ravni nista enaka in jasno razlikujeta dovršnost in nedovršnost: prvi je nedovršni, drugi je dovršni, oba pa se lahko uporabljata kot pridevnika na položaju prilastka ali povedkovnika v povedju. Primer *ubit* pa lahko razumemo nedovršno, saj je to stanje, ki ga tisti, ki ga je nekdo ubil, pridobi in je stalno.

V prihodnjiku so se pojavili primeri s členkom *naj*, ki pravzaprav izraža neko zapoved oziroma navodilo in ga po pretvorbi v tvornik ni. Poglejmo si spodnji primer:

33	ali kratek opis. – Opisi tipnih prikazov naj < bodo predstavljeni > v uvodu ali na začetku. – Naslovi in številke	T	
----	--	---	--

Primer lahko razumemo kot trpnik, saj je pomembno, da opise trpnih prikazov predstavimo v uvodu ali začetku in zato to ni stanje, čeprav bodo prikazi enkrat po končani predstavitvi predstavljeni v uvodu in bo to rezultat dejanja. Ker pa gre v tem primeru najverjetneje za nekakšno navodilo, rezultat dejanja ni pomemben, ampak dejanje samo.

⁸ Že hiter pregled po korpusu Gigafida nam pove, da je deležnik *predstavljen* (50.809 pojavitev) pogostejši od deležnika *predstavljan* (192 pojavitev).

⁹ To kar izkazuje ustaljena raba.

Najmanj trpnika se pojavlja v sedanjiku, verjetno zato, ker primere lahko (lažje) postavimo za en čas nazaj in tako dobimo rezultat po končanem dejanju, s tem pa rezultativno stanje. Spodnji primer je popolnoma jasen, zakaj deležnik izraža stanje:

5	jezikovno politiko 2014–2018. »V ta dokument < je vključenih > več ukrepov, ki bodo omogočili izdelavo	S	smo vključili - je vključenih
---	--	---	-------------------------------

Ukrepe so vključili v dokument in sedaj se ukrepi nahajajo vključeni v dokumentu, se pravi, smo pri pretvorbi v tvornik uporabili preteklik, v sedanjiku pa je izraženo stanje po izvršitvi dejanja.

Tokratni primer je primer, ko se je deležnik na -n/-t nekoliko oddaljil od prvotnega glagolskega pomena. Glagol *zadržati* v osnovi pomeni, nekaj zadržati na nekem mestu, položaju, med tem ko spodnji deležnik ne izraža tega, ampak človekovo lastnost zadržanost, kar pomeni, da je človek nekoliko sramežljiv, nevpadljiv, miren, tako lahko ta deležnik označimo kot kopalativno-pridevniški:

26	ne opazi. • Na začetku jih je opazoval, < bil je zadržan >, kasneje se je vključil v skupino brez težav. • V	S	pridevnik
----	--	---	-----------

Določene primere sem označil kot stanje, ker so (1) lahko razumljeni kot pridevniki in (2) pretvoril sem jih v obliko z glagolom in prostim morfemom *se*:

2	težave zaporedje slikanic in dogodkov, saj < so bili zmedeni >, kako jo morajo uporabljati. Le eden otrok je	S	so se zmedli
---	--	---	--------------

Deležnik *zmedeni* je pravzaprav pridevnik, npr. *zmedeni otroci* in tak primer lahko pretvorimo v *otroci so se zmedli*. Podobni primeri so še: *Poročen – poročil se je; navdušen – navdušil se je* in se najdejo v vseh časih.

Pri primerih v pretekliku naletimo na primere, pri katerih ne moremo zagotovo ločiti med stanjem in trpnikom, saj je raba predčasnosti v slovenščini zelo redka. Težko rečemo, kaj se je že zgodilo pred dogodkom v preteklosti oziroma je raba predpreteklika redka in se pri pretvorbi določeni primeri, ko rabimo predpreteklik za določanje trpnosti ali stanja, slišijo nekoliko arhaično in nenaravno:

21	in kompleksne strokovne raziskave, v katere < je bilo vključenih > več akterjev iz različnih strok. Vendar naši	S/T	več akterjev smo (bili) vključili/ v raziskavo - v raziskavo je bilo vključenih več akterjev
----	---	-----	--

Če pri pretvorbi uporabimo predpreteklik in tako izrazimo predčasnost, dobimo stanje oziroma rezultat po končanem dejanju – rezultat je to, da so vključili akterje. Če pa uporabimo preteklik, dobimo trpnik – pomembno je vključevanje akterjev. Določanje je odvisno od lastnega razumevanja primera, konteksta in situacije.

7 Sklep

Določanje posameznega primera za trpnik ali stanje povzroča nemalo težav, saj določanje ni enostavno samo na podlagi pretvorbe, ampak moramo upoštevati tudi kontekst in situacijo, v kateri se izjava pojavi.

Jasnega pravila, na podlagi katerega bi lahko ločevali med stanjem in trpnikom, ne moremo postaviti. Težave povzroča predvsem pretvorba vida, ki se v eni od pretvorb – bodisi aktivni bodisi pasivni – ne ohrani, kljub temu pa primer lahko označimo kot trpnik, saj konstrukcijo lahko razumemo kot izražanje dejanja, pri katerem vršilec ni pomemben.

V nekaterih primerih v pretekliku težko določimo časovno (ne)ujemanje, saj je raba predpreteklika danes redka. V prihodnjiku pa ne moremo izraziti, kaj se bo zgodilo po že prihodnjem dejanju v prihodnosti. Kljub temu je bolj jasno razmejevanje med trpnikom in stanjem zagotovo časovno neujemanje pri pretvorbi, saj je razumljivo, da je nekaj postalo rezultat dejanja ali pa pridobilo lastnost ali stanje po končanem dejanju.

Vprašanje je tudi, ali določeni primeri sploh poznajo deležnike, ki bi izražali nedovršnost in tako ohranili vidsko nespremenjeno pretvorbo, npr. deležnik *predstavljan* ali *spodbujan*. Če taki deležniki obstajajo, je odvisno, kako pogosti so in kako naravno zvenijo.

Tako moramo pri določanju trpnosti ali stanja upoštevati pretvorbo, pri kateri se vid in čas ohranita, ter kontekst in situacijo, saj je vsak primer različen in ga vsak lahko razume drugače, zato tudi dopuščam možnost drugačnih interpretacij primerov od mojih. Pomembno vlogo pri razumevanju pa ima tudi jezikovni občutek, ki odigra vlogo pri pretvorbah oziroma pri izbiri časa in vida pri pretvorbi.

Literatura

Ham, Sanda, 1990: Pasiv i norma. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskog književnog jezika* 37/3. 65–96. <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=224489>. (Dostop 19. 4. 2019.)

Helbig, Gerhard, in Kempter, Fritz, 1973: *Das Zustandspassiv*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig.

Helbig, Gerhard, in Kempter, Fritz, 1997: *Das Passiv. Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. Berlin-Schöneberg: Langenscheidt.

Jezikovna svetovalnica: <<https://svetovalnica.zrc-sazu.si/topic/1191/kako-je-z-uršo-plut-drugič>>. (Dostop 19. 4. 2019.)

Jezikovna svetovalnica: <<https://svetovalnica.zrc-sazu.si/topic/448/kako-je-prav-išče-se-uršo-plut-ali-išče-se-urša-plut>>. (Dostop 19. 4. 2019.)

Jezikovna svetovalnica: <<https://svetovalnica.zrc-sazu.si/topic/944/raba-trpne-glagolske-oblike>>. (Dostop 19. 4. 2019.)

Kalin Golob, Monika, 2003: *Jezikovne reže 2*. Ljubljana: GV Revije.

Keenan, Edward L., in Dryer, Matthew S, 2007: Passive in the world's languages. Shopen, Timothy (ur.): *Language Typology and Syntactic Description*. Cambridge: Cambridge University Press. 325–361. <<https://linguistics.ucla.edu/people/keenon/Papers/KeenanDryerPassiveProofs.pdf>>. (Dostop 19. 4. 2019.)

Korpus akademske slovenščine KAS: <<http://nl.ijs.si/kas/>>. (Dostop 18. 4. 2019.)

Latzel, Sigbert, 1982.: *Das deutsche Passiv als Lernproblem. Ein Überblick für den Lehrer*. München: Goethe-Institut Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik.

Leskovec, Mojca, 2016: Jezikoslovni pogledi na trpnik v zgodovini slovenskega jezika. *Jezik in slovstvo* 61/1. 3–13. <<https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-7209M156/?euapi=1&query=%27keywords%3dmojca+leskovec%27&sortDir=ASC&sort=date&pageSize=25>>. (Dostop 19. 4. 2019.)

Logar, Nataša, Arhar Holdt, Špela, in Erjavec, Tomaž, 2016: Slovenski strokovni jezik: Korpusni opis trpnika. Kržišnik, Erika, in Hladnik, Miran (ur.): *Toporišičeva obdobja*. Ljubljana: Filozofska Fakulteta. 237–245. <<https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-35/>>. (Dostop 19. 4. 2019.)

Orešnik, Janez, 1987: O slovenskem glagolskem načinu. *Jezik in slovstvo* 32/5. 146–150. <<https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-5ULZOBAB>>. (Dostop 20. 4. 2019.)

Pogorelec, Breda, 1997: *Povzetek slovenske skladnje*. Ljubljana: s. n.

Polančec, Jurica, 2015: Uporaba participa pasivnog u nesvršenom vidu u hrvatskome jeziku. *Fluminensia* 27/2. 141160. <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=223562>. (Dostop 19. 4. 2019.)

Smolej, Mojca, 2016: Stališča do jezika: primer vodilnega jezikoslovca in splošnih govorcev. Kržišnik, Erika, in Hladnik, Miran (ur.): *Toporišičeva obdobja*. Ljubljana: Filozofska Fakulteta. 237–245. <<https://centerslo.si/wp-content/uploads/2016/11/Smolej.pdf>>. (Dostop 19. 4. 2019.)

Šek Mertük, Polonca, 2016: Jože Toporišič o glagolskem načinu v slovenščini. Kržišnik, Erika, in Hladnik, Miran (ur.): *Toporišičeva obdobja*. Ljubljana: Filozofska Fakulteta. 237–245. <<https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-35/>>. (Dostop 19. 4. 2019.)

Toporišič, Jože, 1967: Poizkus modernejše obravnave glagolskih kategorij. *Jezik in slovstvo* 12/4. 117–127. <<https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-4CEBX8JZ>>. (Dostop 20. 4. 2019.)

Toporišič, Jože, 1974: Stilnost oblikoslovnih kategorij slovenskega knjižnega jezika. *Slavistična revija* 22/3. 245–262. <https://srl.si/ojs/srl/article/view/COBISS_ID-8181805>. (Dostop 19. 4. 2019.)

Toporišič, Jože, 1982. *Nova slovenska skladnja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Toporišič, Jože, 2004: *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.

Žagar, Franc, 1983: Tvornik in trpnik. *Jezik in slovstvo* 29/4. 135–139.

SLOVENSKA ZEMLJEPISNA IMENA V ITALIJANSKIH BESEDILIH

Prispevek s korpusno metodologijo osvetljuje nekatera vprašanja v zvezi s pojavljanjem slovenskih zemljepisnih imen v italijanščini, tako z njihovo rabo v izvirnih italijanskih besedilih kot v prevodih iz slovenščine. Specifično se osredotoča na razpoznavanje različnih problematik pri prevajanju zemljepisnih imen ter na njihovo posledično drugačno obravnavanje pri prevajanju. Analiza upošteva tako nekatera zgodovinska in ideološka dejstva, povezana z rabo slovenskih zemljepisnih imen, slovnično umeščenost zemljepisnih imen v italijanska besedila ter ustaljenost izrazov v italijanščini.

Ključne besede: zemljepisna imena, slovenščina, italijanščina, prevajanje

1 Uvod

Povezave med besedilom in zunajjezikovno realnostjo so mnogotere in kompleksne ter od prevajalca zahtevajo veliko mero poznavanja ne samo obeh jezikov, temveč tudi obeh kultur v najširšem smislu besede. Gotovo med take kulturno (in geografsko, pa tudi jezikovno) pogojene elemente sodijo zemljepisna imena. Razlike v pravopisnih konvencijah, slovnične zahteve in zgodovinske okoliščine pogosto vplivajo na obliko zemljepisnega imena, ki je v rabi v določeni kulturi in posledično njenem jeziku. To še zlasti velja za kulturi sosednjih območij, kot sta slovensko in italijansko. Med takima kulturama se prepletajo neštete vezi, ki izhajajo tako iz zgodovinskih kot iz sodobnih političnih in zlasti gospodarskih povezav. Ne nazadnje sta oba jezika tudi manjšinska jezika oz. jezika okolja. In prav zaradi te prepletenosti nas prevajanje slovenskih zemljepisnih imen v italijanščino pogosto postavlja pred zahtevnejše odločitve v primerjavi s prevajanjem v druge jezike (npr. angleščino, prim. Klinar 1994), kot bomo videli v nadaljevanju.

V pričujočem članku bodo prikazani nekateri pogledi na oblike slovenskih zemljepisnih imen, ki se pojavljajo v italijanskih besedilih, bodisi izvorno napisanih v italijanščini bodisi prevedenih iz slovenščine. Slovenska zemljepisna imena znotraj ozemlja današnje države Italije (ki jih je popisal Merku 1999) niso predmet te raziskave. Predstaviti želimo namreč korpusno raziskavo rabe slovenskih zemljepisnih imen v dveh italijanskih korpusih, itWaC in CORIS/CODIS, ter v manjšem korpusu italijanskih besedil, prevedenih iz slovenščine, ki smo jih zbrali na dvo- ali večjezičnih spletnih straneh slovenskih podjetij. V prispevku bomo najprej podali definicijo zemljepisnih imen ter omejili raziskovalno polje na določene kategorije, nato na kratko povzeli nekatere vidike, ki lahko vplivajo na rabo slovenskih zemljepisnih imen v italijanščini, zatem predstavili uporabljene korpuse in raziskovalno metodo, čemur bodo sledili rezultati raziskave ter diskusija, kjer bomo podrobno analizirali rabo nekaterih tipov slovenskih zemljepisnih imen v italijanskih besedilih.

2 Zemljepisna imena pod drobnogledom

Zemljepisna imena so vrsta lastnih imen. V skladu z definicijo v *Slovenskem pravopisu* (Toporišič et al. 2001: 10) so lastna imena »poimenovanja posameznih bitij (tudi živali), zemljepisnih danosti (npr. imena krajev, delov zemeljskega površja, nebesnih teles, ustanov, delovnih organizacij in podjetij, umetnostnih del ipd.)«. Med zemljepisna imena štejemo (Toporišič et al. 2001: 13):

- kraje, dele krajev, ulice, trge, ceste;
- države, enote zveznih držav, pokrajine;
- tekoče vode, morske tokove, prekope, slapove, jezera, morja, oceane;
- vzpetine, doline, nižine, katastrske enote in njihove skupine, gozdove, puščave, jame;
- otoke, polotoke, rte, celine;
- nebesna telesa, ozvezdja, svetovja;
- poslopja in druge samostojne objekte.

Kategorije, naštete pod prvo alinejo, sodijo med naselbinska imena, ostala pa so nenaselbinska. Ker bi bila obdelava vseh preobširna za to objavo, se bomo omejili na mesta, pokrajine, vode (reke, slapove, jezera) in vzpetine (gore, gorovja, hribovja). Kategorije so bile izbrane zaradi pogostega pojavljanja v besedilih ter zaradi njihove kulturne vpetosti oz. soodvisnosti od številnih, pogosto nejezikovnih dejavnikov (prim. naslednji razdelek).

Raziskava izhaja iz predpostavke, da je raba slovenskih zemljepisnih imen v italijanskih besedilih prevajalski problem tako na teoretičnem kot na praktičnem nivoju. S teoretičnega vidika je ta problem med drugim vezan na ideološka in zgodovinska vprašanja, pa tudi na jezikovna vprašanja, ki mejijo s področjem kontrastivne slovnice, pragmatična vprašanja ter vprašanja s področja besediloslavlja. S praktičnega vidika pa se pred prevajalca vedno znova postavljajo konkretna

besedila s konkretnimi slovenskimi zemljepisnimi imeni, ki jih je treba vsakič sproti na novo premisliti. Hipoteza, ki jo želimo preveriti, je, da enoznačnega odgovora na vprašanje rabe slovenskih zemljepisnih imen v italijanskih besedilih preprosto ni in ne more biti, saj je potrebno vsakič pretehtati različne dejavnike, ki sodelujejo pri odločitvi in ki bodo analizirani skozi prikazane primere.

3 Nekateri zgodovinski in pragmatični vidiki

Zgodovina slovenskih pokrajin je različna, posledično je torej različen tudi pristop, ki ga moramo ubrati pri prevajanju zemljepisnih imen iz različnih pokrajin. Pomemben del današnjega slovenskega ozemlja je bil v preteklosti vezan (tako politično kot gospodarsko) na ozemlje današnje Italije. Ne da bi se pregloboko spuščali v zgodovino,¹ se lahko spomnimo, da so slovenski obmorski kraji dolga stoletja sodili pod Beneško republiko: Koper je na primer pod beneško oblast prešel leta 1279 (a je z Benetkami trgoval in jim celo formalno zaobljubil zvestobo že skoraj tri stoletja pred tem) in tako je ostalo vse do propada Beneške republike leta 1797. Baloh (1995) o obsegu dvojezičnega območja v Slovenski Istri pravi naslednje: »Meje dvojezičnega območja v Slovenski Istri so postavljene po številu italijanskega prebivalstva v posameznih predelih po popisu prebivalstva iz leta 1910. Izpostavljeni so predvsem obmorski kraji, kjer je bilo prebivalstvo skozi zgodovino večinoma italijansko.« V to območje sodijo kraji oz. krajevne skupnosti v občinah Koper, Ankaran, Izola in Piran – to so tudi občine, v katerih so italijanska zemljepisna imena zgodovinsko pogojena in torej zakonsko in pragmatično nesporna.²

Obdobje, ki je ključno vplivalo na pojavljanje drugih italijanskih imen slovenskih zemljepisnih imen v italijanščini, je obdobje med obema svetovnjima vojnoma, ko je kot posledica londonskega sporazuma iz leta 1915 celotna zahodna Slovenija po podpisu Rapalske pogodbe (1920) pripadla Italiji. To obdobje je sovpadlo s prodorom fašizma v Italiji ter nasilnim uvajanjem italijanskega jezika in kulture na celotnem področju, ki je pripadlo italijanski državi. Parovel (1996) govori o številnih oblikah zatiranja slovenskega (in tudi hrvaškega) prebivalstva, med katere sodita tudi poitalijančevanje osebnih imen in priimkov ter spreminjanje imen krajev in drugih zemljepisnih imen.³ Med take primere sodijo izrazi *Aidussina* za Ajdovščino, *Plezzo* za Bovec, *Villa del Nevoso* ali *Bisterza* za Ilirsko Bistrico ipd.

¹ Zgodovinsko interakcijo med slovenskim življenjem in italijanskim oz. še pred tem latinskim svetom bi morali verjetno začeti opisovati s starorimskimi časi, saj so se Slovani naselili na ta ozemlja ravno v času, ko je Rim počasi propadal in za sabo puščal ostanke romaniziranih in kristjaniziranih staroselcev.

² Avtohtona italijanska imena slovenskih krajev v treh obalnih občinah po naši vednosti žal niso dostopna v obliki enotnega seznama; v razmeroma zanesljivi obliki so dostopna v ustreznih geslih Wikipedije, npr. <[https://it.wikipedia.org/wiki/Capodistria_\(comune\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Capodistria_(comune))> za koprsko občino.

³ Priročen seznam italijanskih oblik slovenskih zemljepisnih imen, ki so nastala v času fašizma, je na voljo na spletni strani Wikipedije z naslovom Seznam italijanskih imen slovenskih krajev (<http://sl.wikipedia.org/wiki/Italijanska_imena_slovenskih_krajev>).

V nekaterih slovenskih krajih je bila torej dolga stoletja uradni jezik italijanščina oz. eno izmed italijanskih narečij, drugi so bili pod italijansko oblastjo le kratek čas, vendar so v tem času nastala imena, ki so večinoma sporadično v uporabi še danes (več o tem v 6. poglavju). Izpostaviti pa velja še en dejavnik, in sicer ustaljenost. Določena zemljepisna imena se pojavljajo relativno pogosto in se že zaradi pogostosti rabe zdijo upravičena: med taka imena bi lahko prišteli ime *Lubiana* za Ljubljano, ki je kot glavno mesto Slovenije pogosto deležna pozornosti naših sosedov, ali pa *Caporetto* za Kobarid, ki je prisoten praktično v vseh učbenikih zgodovine zaradi pomembne bitke za Soško fronto, ki ji Italijani pravijo *disfatta di Caporetto* (polom pri Kobaridu), leta 1917.

Povsem drugačna zgodovinska zgodba pa se je odvijala v drugih delih slovenskega ozemlja, kjer so dolgo gospodovali nemško govoreči vladarji (pa tudi Madžari), ki so za seboj pustili veliko nemških različic slovenskih zemljepisnih imen, s katerimi se prav tako občasno srečamo v italijanskih besedilih (zlasti ko gre za nenaselbinska imena, prim. 6. poglavje).

4 Nekateri jezikovni in besedilni vidiki

Vprašanja, ki nam jih zemljepisna imena postavljajo v realni rabi, so tako s slovničnega kot z besedilnega vidika premnoga, da bi se jih lahko temeljito lotili v mejah tega prispevka. Večina vprašanj, ki jih postavlja Klinar (1994: 7–11) za rabo slovenskih zemljepisnih imen v angleščini, je relevantnih tudi za slovensko-italijansko situacijo, poleg teh pa so tu še jezikovno in besedilno specifična kontrastivna vprašanja. Jezikovne kategorije, ki jih našteva Klinar (1994: 7) in bi bile vredne razprave, so gotovo vsaj »pravopis, oblikoslovje (spol, število, sklanjatev), skladnja (raba člena, ujemanje osebka s povedkom) in izpeljava (izjemoma sestava) besed (pridevnik, ime za prebivalca, jezik ali narečje in druge izpeljanke)«: nekatere od teh so za slovensko-italijansko situacijo še bolj pereče kot za slovensko-angleško, zato jih bomo posebej izpostavili v tej razpravi. Mednje sodijo vprašanje rabe člena (določni, nedoločni, brez?) in pogosto s tem povezana vprašanja predlogov (z ali brez člena?), spola (ženski ali moški?) in števila (edina ali množina?). Pri večbesednih poimenovanjih se dodatno zastavlja še vprašanje rabe velike začetnice (kaj pišemo z veliko in kaj z malo začetnico?).

Raba člena⁴ z zemljepisnimi imeni v italijanščini ni enoznačna: kot ugotavljata Salvi in Vanelli (2004: 142), lahko zemljepisna imena glede rabe člena v grobem ločimo v skladu z opozicijo *območje/točka*: v prvem primeru je raba določnega člena obvezna, v drugem pa člena ni. Seveda gre tu za osnovno težnjo, ki je v praksi pod vplivom številnih komplikacij, prva izmed katerih je, da gre pri navedeni opoziciji

⁴ Ob zemljepisnih imenih uporabljamo pretežno določno obliko člena, saj gre za vrsto samostalnikov, ki ima zaradi svoje edinstvenosti po definiciji določno obliko. Nedoločni člen je sicer ob zemljepisnih imenih mogoč, vendar so potrebne posebne skladenjske okoliščine (npr. primerno dopolnilo, kot pri *una Ferrara diversa* »drugačna Ferrara«, prim. Salvi in Vanelli 2004).

bolj za vprašanje mentalne predstave govorcev kot za dejansko zemljepisno stanje: »točka« je, kot pravita avtorja (Salvi in Vanelli 2004: 142), pravzaprav nekakšna zemljepisna enota brez geometrijskih razsežnosti, ki si jo govorcev ustvarijo v mislih; poleg tega pa z razdaljo zemljepisne enote težijo k izgubi geometrijskih razsežnosti, kar pomeni, da sicer geografsko obsežna območja, ki so oddaljena (bodisi fizično bodisi kulturno), dojemajo kot »točke« in jih torej uporabljajo brez člena. Dodatno težavo predstavljajo tudi vsi tisti primeri, kjer se je skozi čas ustalila raba člena, ki ni razložljiva *a priori*.

V skladu s splošnimi pravili rabe italijanskega člena ob zemljepisnih imenih (prim. Dardano in Trifone 1995: 156; Salvi in Vanelli 2004: 142; Serianni 2003: 37–38)⁵ povzemamo v nadaljevanju le tisti del, ki se nanaša na vrste zemljepisnih imen, obravnavane v nadaljevanju (naselbine, pokrajine, vode, vzpetine):

- naselbine se načeloma uporabljajo brez člena (*Milano*), razen v primerih, ko se je tradicionalno ustalila raba s členom (*La Spezia*);⁶
- geografske, administrativne ali zgodovinske pokrajine se uporabljajo s členom (*la Pianura Padana, la Basilicata, la Lucania*);
- imena voda se uporabljajo s členom, tako reke (*il Po*) kot tudi jezera (*il Trasimeno*) in slapovi (*le cascate del Dardagna*);
- imena vzpetin (hribov, gora) in gorovij oz. hribovij se uporabljajo s členom (npr. *il Cervino, il Gargano, le Alpi*).

Ko so zemljepisna imena uvedena s predlogom, načeloma veljajo enaka pravila, kot če so uporabljena samostojno: če samostojno zahtevajo rabo člena, bo člen tudi ob predlogu, v nasprotnem primeru pa bo predlog enostaven. Kljub temu pa predloga *di in in* pogosto uporabljamo brez člena tudi v primerih, ki ga navadno zahtevajo: glede rabe *in* ob italijanskih deželah, na primer, v literaturi ni določenega pravila, vendar pa se ob deželah ženskega spola pogosteje pojavlja preprosti *in*, ob moškem spolu pa *in s* členom oz. *nel* (*in Lombardia* je pogosteje od *nella Lombardia*; *nel Veneto* je pogosteje kot *in Veneto*; prim. tudi Renzi 2001: 409–412).

Nazadnje omenimo še dilemo spola, ki predstavlja težavo za slovenska zemljepisna imena, katerih raba še ni ustaljena v italijanščini (npr. *il Sava* ali *la Sava*?), ter problem števila, ki se med obravnavanimi kategorijami najbolj jasno izraža pri imenih slapov, ki se sicer v italijanščini lahko pojavljajo v ednini (*la cascata del salto di Marmarico*), še pogosteje pa v množini (*le cascate dello Stroppia, le cascate del Rio Verde* itd.). Ednina ali množina v tem primeru nista nujno vezani na število posameznih padcev vode, temveč predvsem na ustaljeno obliko: slap *Cascata delle Marmore* sestavljajo na primer trije zaporedni padci, pa je pri njem uporabljena ednina.

⁵ Velja pripomniti, da z redkimi izjemami (npr. *La Spezia*) člen ni del italijanskih zemljepisnih imen, temveč jim je dodan zaradi slovnčnih potreb, ko so rabljena v stavkih.

⁶ Takih primerov med slovenskimi zemljepisnimi imeni ni.

V zvezi z veliko začetnico so v italijanščini, za razliko od razmeroma strogo kodificiranega *Slovenskega pravopisa* (Toporišič et al. 2001), pravopisna pravila, ali bolje rečeno priporočila, načeloma zapisana delno v slovnica, delno v priročnikih za tvorjenje besedil.⁷ Praktična odsotnost normativnega priročnika se odraža v dejstvu, da je za povprečno slovensko pojmovanje italijanska vizija pravopisa precej ohlapna, saj je dopuščena precejšnja svoboda: v našem primeru najdemo na primer italijanske slapove lahko zapisane tako, da sta oba samostalniška elementa (ali tudi več elementov) zapisana z velikimi začetnicami (*Cascata delle Marmore*), ali tudi tako, da je občno ime *cascata* zapisano z malo začetnico (*cascata delle Marmore*).

Na izbiro oblike zemljepisnega imena poleg slovničnih in pravopisnih pravil oz. priporočil vpliva tudi tipologija besedila in s tem njegova namembnost, saj lahko močno vpliva na način, kako bo neko zemljepisno ime vključeno v besedilo: namembnost besedila lahko zahteva vse od citatnih oblik imen (te so na primer zaželeno na zemljevidih) do popolnih prevodov oz. italijanizacij (npr. v zgodovinskih učbenikih za italijanske osnovnošolce).

5 Korpusi in metoda

5.1 Korpusi

V raziskavo smo vključili dva zelo različna italijanska korpusa, itWaC in CORIS/CODIS ter manjši namensko zgrajeni korpus italijanskih prevodov slovenskih besedil (na kratko KIP). Korpus itWaC (Baroni in Kilgarriff 2006) je dostopen prek spletne storitve SketchEngine.⁸ Gre za korpus z 1,7 milijarde pojavnic, ki je nastal s »pajkanjem« (*crawling*) iz spletnih mest z domeno ».it« in uporabo srednje pogostih besed iz korpusa La Repubblica ter seznamov osnovnega italijanskega besedišča. Korpus je oblikoskladenjsko označen s programom TreeTagger⁹ in lematiziran z leksikonom Morph-it!¹⁰ poleg dostopa preko portala Sketch Engine je korpus mogoče tudi zastonj naložiti na lastni računalnik.¹¹

⁷ Opozoriti velja na *Dizionario d'ortografia e di pronunzia* (Migliorini et al. 1981) in njegovo multi-medijsko (tudi spletno) različico *DOP: Dizionario italiano multimediale e multilingue d'ortografia e di pronunzia* (Migliorini et al. 2010). Gre za priročnik, ki je podoben slovarskemu delu *Slovenskega pravopisa*, a ima veliko več informacij o izgovorjavi besed (fonetični zapis, avdio posnetek), ne ponuja pa pravopisnih pravil s primeri rabe, kot jih najdemo v našem priročniku.

⁸ SketchEngine (<<http://www.sketchengine.co.uk/>>; Kilgarriff et al. 2004) je spletna aplikacija, ki omogoča brskanje po velikem številu korpusov različnih jezikov ter oblikovanje »besednih skic« (*word sketches*), kratkih avtomatskih povzetkov rabe besed s slovničnega in kolokacijskega vidika na osnovi korpusnega gradiva.

⁹ <<http://www.ims.uni-stuttgart.de/projekte/corplex/TreeTagger/>> (Dostop 28. 2. 2019).

¹⁰ <<http://docs.sslmit.unibo.it/doku.php?id=resources:morph-it>> (Dostop 28. 2. 2019).

¹¹ Dostop je mogoč preko spletne strani <<http://wacky.sslmit.unibo.it/doku.php?id=download>> (Dostop 28. 2. 2019).

Korpus CORIS/CODIS (Rossini Favretti et al. 2002), prosto dostopen prek spletne strani Univerze v Bologni, je besedilnozvrstno uravnotežen korpus pisnih italijanskih besedil, ki združuje 120 milijonov pojavnic. Je zbirka avtentičnih in v rabi pogostih besedil v elektronski obliki, ki so bila izbrana kot reprezentativna za sodobni italijanski jezik. Podkorpusi različnih besedilnih vrst vsebujejo kategorije časopisja, pripovedništva, akademske proze, pravno-administrativne proze, mešana besedila ter *ephemera* in torej idealno predstavljajo italijanščino, kot naj bi se jo pisalo dandanes.

KIP je nastal za potrebe pričujoče raziskave. Vsebuje okrog 114.000 pojavnic v besedilih, ki so bila zbrana iz italijanskih delov spletnih strani, navedenih v virih. Spletne strani so bile izbrane naključno med tistimi, ki so v italijanskem jeziku nudile več kot samo prevod uvodne strani. Pretežno turistična tematika je tudi posledica želje, da bi se zemljepisna imena pojavljala čim bolj pogosto in raznoliko.

5.2 Metoda

Podatki za raziskavo so bili torej zbrani s pomočjo korpusov. Celotno število zemljepisnih imen izbranih kategorij bi bilo neobvladljivo za namene tega prispevka, zato je bilo nujno opraviti selekcijo. Ta je delno potekala v skladu s seznamom najpogosteje uporabljenih neživih lastnih imen, ki smo ga pridobili s slovenskim korpusom Gigafida, delno pa smo zemljepisna imena izbrali naključno, pri čemer smo pazili, da smo iz vsake kategorije vključili nekaj imen, ki sodijo na različna ozemlja Slovenije. Na ta način smo poskušali zajeti čim bolj raznoliko sliko prevodnih možnosti.

Izbrana zemljepisna imena smo poiskali v obeh italijanskih korpusih ter v KIP-u. Iskali smo tako izvirne slovenske oblike kot tudi vse možne italijanske ustreznice, ki so se izkazale pri testnem preverjanju in pregledovanju relevantnih seznamov oz. med samim raziskovanjem. Ker osrednji cilj tega prispevka ni kvantitativna analiza pojavljanja, se nismo pretirano ukvarjali s primerljivostjo pogostnosti posameznih poimenovanj, temveč bolj z dejstvom, kaj je dejansko moč zaslediti v italijanskih besedilih. Poleg samih zemljepisnih imen smo opazovali tudi njihovo sintaktično okolje, predvsem prisotnost ali odsotnost člena ter izbrani spol zemljepisnih imen v italijanskih besedilih. Rezultati analize so prikazani v naslednjem poglavju.

6 Rezultati in diskusija

V raziskavi smo v treh korpusih italijanskih besedil, kot je bilo omenjeno v 2. poglavju, preverili pojavljanje štirih kategorij zemljepisnih imen, in sicer mesta, pokrajine, vode in vzpetine. Primeri in rezultati za posamezne kategorije so skupaj z diskusijo analiziranih podatkov navedeni v nadaljevanju.

6.1 Imena mest

Med imeni slovenskih naselbin smo izbrali 15 krajev iz različnih predelov Slovenije, ki so: Bled, Bovec, Celje, Izola, Kobarid, Koper, Kranj, Ljubljana, Maribor, Nova Gorica, Novo mesto, Portorož, Postojna, Ptuj in Slovenj Gradec. Pri tistih, ki so bila kdaj koli del italijanskega ozemlja (ali ozemlja predhodnic italijanske države), smo preverili tudi italijanske različice imen, v primerih, kjer so (bila) v rabi tudi nemška/avstrijska imena, pa smo preverili tudi slednja. Tabela 1 podaja absolutne rezultate za vse preverjene različice imen mest.

	itWaC	CORIS/CODIS	KIP
Bled	164	10	111
Bleda	0	0	0
Veldes	0	0	0
Bovec	50	3	67
Plezzo	94	3	1
Flitsch	0	0	0
Celje	73	1	4
Cilli	3	0	1
Izola	19	1	0
Isola (d'Istria)	50	4	2
Kobarid	43	1	2
Caporetto	1376	141	8
Karfreit	0	0	1
Koper	67	7	2
Capodistria	549	35	11
Kranj	81	1	2
Cragno	0	0	0
Krainburg	0	0	0
Ljubljana	374	9	28
Lubiana	1894	112	322
Laibach	0	0	2
Maribor	339	38	17
Marburgo	0	0	0
Marburg (an der Drau)	0	0	0
Nova Gorica	528	9	3
Nuova Gorica	13	0	0
Nuova Gorizia	16	0	1

Neu-Görz	0	0	0
Novo mesto/Mesto	64	2	7
Nova Urbe	0	0	0
Neustadtl	0	1	0
Neuestädte	0	0	0
Rudolfswerth	0	0	0
Portorož	12	1	2
Portorose	101	6	29
Postojna	18	1	35
Postumia	587	56	212
Adelsberg	4	1	1
Ptuj	60	1	86
Poetovio	7	0	0
Pettau	5	0	0
Slovenj Gradec	3	0	0
Windischgrätz	0	0	0

Tabela 1: Pojavljanje imen slovenskih mest v analiziranih korpusih.

Vsa preverjena imena mest imajo vsaj eno različico bodisi v italijanščini bodisi v nemščini ali celo v obeh jezikih (niso pa vse oblike izpričane v analiziranih korpusih). Videti je, da se nemške različice imen slovenskih mest v italijanskih besedilih pojavljajo le izjemoma: pojavi se *Cilli*, *Karfreit*, *Laibach*,¹² *Neustadtl*, *Adelsberg* ter *Pettau*.¹³ Vsa se pojavljajo skoraj izključno v zgodovinskem kontekstu, v povezavi z obdobji nadvlade nemškega jezika, in sicer v vseh treh analiziranih korpusih.

Na splošno je moč med podatki, pridobljenimi iz korpusa KIP, ter tistimi, zbranimi iz ostalih dveh korpusov (itWaC in CORIS/CODIS), opaziti veliko mero usklajenosti: v vseh korpusih je vedno najpogostejša ista oblika (bodisi italijanska bodisi slovenska), in celo v primeru, kjer je nihanje največje (*Bovec/Plezzo*), je to nihanje opazno v vseh treh korpusih.

Zaradi zgodovinskih okoliščin, ki so bile na kratko opisane zgoraj, je večina analiziranih mest vsaj nekaj časa preživela pod italijansko oblastjo in zanje posledično obstaja italijanska različica imena; tudi kraji, ki niso delili te zgodovine, imajo pogosto svojo italijansko različico (npr. *Poetovio*), čeprav je več takih, ki je nimajo (med našimi primeri sicer samo Slovenj Gradec).

¹² Izključeni so primeri, kjer poimenovanje ni uporabljeno za zemljepisni pojem: *Laibach* se namreč pogosto pojavlja kot ime glasbene skupine.

¹³ Nemški (in italijanski) izraz za Maribor (*Marburg*, *Marburgo*) se sicer pogosto pojavlja v korpusu itWaC, vendar izključno kot ime nemškega istoimenskega mesta.

Na podlagi pogostnosti poimenovanj izbranih mest v korpusih lahko sklepamo, da se imena mest delijo na dva tipa: tista, ki se pojavljajo pogosteje z italijansko različico, in tista, pri katerih prevladuje slovenska različica.¹⁴

V prvo skupino sodijo *Plezzo*, *Caporetto*, *Capodistria*, *Lubiana*, *Portorose* in *Postumia*, a tudi med temi lahko zaznamo razlike. *Capodistria*, *Isola (d' Istria)* in *Portorose* sodijo na ozemlje, kjer je italijanščina jezik okolja in kjer še danes obstaja avtohtona manjšina: raba italijanskih izrazov se zdi torej logična in upravičena. Ko se za tovrstna imena pojavi slovenska različica, gre navadno za navedbo obeh poimenovanj drugo ob drugem, redko pa za uporabo slovenskega imena samega zase (pa še v teh primerih se zdi upravičen sum, da avtor besedila zaradi nevednosti ne uporabi italijanskega poimenovanja).

Ostala poimenovanja (*Plezzo*, *Caporetto*, *Lubiana*, *Postumia*) so nastala po 1. svetovni vojni in so za mnoge ideološko sporna zaradi asociacije na obdobje fašistične okupacije, vendar očitno nemoteča za avtorje besedil v korpusih. Zdi se, da so bila že tako pogosto uporabljena, da je njihova raba postala nevtralna. Njihova pogostost v italijanskih besedilih je pogojena z zunajjezikovnimi dejavniki: *Caporetto* in (do neke mere tudi) *Plezzo* sta imeni, ki se pogosto pojavljata v povezavi z bitko pri Kobaridu (1917). Splošno manjša pogostnost izraza *Plezzo* (v korpusu itWaC se pojavi 94-krat, *Caporetto* pa 1376-krat) verjetno botruje tudi pogostejšemu pojavljanju slovenskega poimenovanja Bovec (50-krat v itWaCu), kar bi lahko kazalo na večjo negotovost pri izbiri.¹⁵ *Lubiana* je po drugi strani precej ustaljena kot italijansko ime glavnega mesta Slovenije;¹⁶ če se pojavlja v slovenski obliki, je to pogosto ob italijanskem poimenovanju, ko avtor želi bolj jasno pomagati bralcu pri identifikaciji kraja. Poimenovanje *Postumia* pa je izredno razširjeno zaradi tamkajšnje znamenitosti, Postojnske jame, ki je praktično dosledno prevedena kot *Grotte di Postumia* (med drugim tudi na uradni spletni strani znamenitosti).

V drugo zgoraj omenjeno skupino imen mest (za katere se pogosteje uporablja slovenska različica) sodijo Bled, Celje, Kranj, Maribor, Nova Gorica, Novo mesto, Ptuj in Slovenj Gradec. Tudi nekatera od teh mest so doživela italijansko nadvlado, pa čeprav včasih le za kratek čas, druga pa nikoli. Poseben primer je Nova Gorica, ki kljub temu, da sodi v nekdanje okupirano ozemlje, kot mesto po 1. svetovni vojni še ni obstajala in tako (še) ni dobila ustaljenega italijanskega poimenovanja, na kar nakazuje tudi množica italijanskih različic v korpusih. Bled se je svoji popularnosti navkljub (ali prav zaradi nje) ustalil v zavesti italijanskih piscev v izvorni obliki

¹⁴ Zanimivo je, da se v analiziranih korpusih izjemno redko pojavljajo sopostavitve obeh različic (npr. Bovec/*Plezzo* ali Bovec (*Plezzo*) – v korpusu itWac se pojavi le druga različica, in sicer samo enkrat).

¹⁵ Različna poimenovanja se sicer le izjemoma pojavljajo v istem besedilu. Avtorji se vnaprej odločijo za eno ali drugo možnost, zato se omenjena negotovost ne odraža na ravni posameznega avtorja temveč na ravni izbire, ki jo mora vsak avtor narediti.

¹⁶ V korpusu La Repubblica, ki vsebuje vse številke istoimenskega dnevnega časopisa med letoma 1985 in 2000 (gre torej za korpus časopisnih člankov sodobne zgodovine), se npr. *Lubiana* pojavi 1351-krat, Ljubljana pa le štirikrat.

(kar se potrjuje tudi pri drugem povezanem zemljepisnem imenu, Blejskem jezeru, prim. v nadaljevanju). Pri ostalih krajih se italijanske različice v italijanskih korpusih pojavljajo le izjemoma in še tedaj navadno ob izvirnem slovenskem imenu.

6.2 Imena pokrajin

Za slovenske pokrajine obstajajo različna poimenovanja, ki so večinoma geografsko, zgodovinsko, statistično ali še kako drugače pogojena. Naključno smo jih izbrali 12:¹⁷ rezultati o pojavitvah v analiziranih korpusih so navedeni v Tabeli 2. Število najdenih primerov je izjemno nizko in težko ter precej nezanesljivo je iskati v teh skupih podatkih splošno veljavne težnje. Tudi v tem primeru pa ni opaziti posebnih razlik med rabo v korpusih izvirnih italijanskih besedil ter korpusom prevedenih besedil.

	itWaC	CORIS/CODIS	KIP
Bela Krajina	3	0	0
Dolenjska	6	0	8
Bassa Carniola	4	0	0
Gorenjska	6	0	4
Alta Carniola	6	0	4
Carniola Superiore	1	0	0
Goriška/Goriško	2	0	0
Goriziano sloveno	1	0	0
Koroška	1	0	0
Carinzia (Meridionale)	4	0	0
Kras	8	3	1
Carso (Sloveno)	26	4	6
altipiano del Carso	18	1	0
Notranjska	3	2	3
Carniola Interna	4	0	0
Pomurje	5	0	12
Posavje	2	0	4
Prekmurje	10	0	25
Primorska	18	0	1
Litorale (sloveno)	20	1	11

¹⁷ Želeli smo pokriti zemljepisno čim bolj pestro področje ter vključiti zgodovinsko ustaljene izraze in bolj zemljepisno določena imena, vendar se mnoga niso pojavila v nobenem izmed korpusov niti enkrat, zato niso navedena.

Štajerska	3	0	4
Stiria (Slovena)	1	0	1
Bassa Stiria	3	1	0
Stiria Meridionale	4	1	0
Stiria Inferiore	1	1	0
Zasavje	1	0	0

Tabela 2: Pojavljanje imen slovenskih pokrajin v analiziranih korpusih.

Pri poimenovanjih pokrajin je situacija manj kompleksna kot pri imenih mest. Pokrajine ob italijanski meji (zlasti Primorska in Kras) se pogosteje pojavljajo z italijansko različico (*Litorale*, *Carso*), saj so ta poimenovanja usidrana tako v zgodovini kot v rabi. Pokrajina Goriško/Goriška se je v korpusih pojavila le dvakrat s slovenskim izrazom in enkrat z italijanskim (*Goriziano sloveno*), vendar bi tudi tukaj pričakovali, da se zaradi ukoreninjenosti v rabi (ter zaradi istoimenske pokrajine v Italiji) italijanski izraz v realnosti pojavlja pogosteje. V ostalih primerih, kjer obstaja italijanska različica (Dolenjska, Gorenjska, Koroška, Notranjska, Štajerska), je opazno nihanje bodisi med slovenskim in italijanskim poimenovanjem bodisi med različnimi italijanskimi poimenovanji. Oklevanje med slovenskim in italijanskim poimenovanjem se pojavlja večinoma v povezavi s pokrajinami, ki se pod istim (italijanskim) izrazom zaradi zgodovinskih okoliščin pojavljajo tudi kot avstrijske dežele (*Carniola*, *Carinzia*, *Stiria*). V zadnjo skupino sodijo tiste pokrajine, kjer italijansko ime ne obstaja in so torej uporabljene citatne slovenske oblike (Bela Krajina, Pomurje, Posavje, Prekmurje, Zasavje): gre zlasti za pokrajine, ki niso bile pod italijansko nadvlado.

Pri pokrajinah se postavlja tudi vprašanje rabe členov: preverjali smo prisotnost člena, spol in število. Ugotovili smo, da je ob italijanskih poimenovanjih dosledno uporabljen določni člen za ženski spol ednine (npr. *la Carinzia Meridionale*), razen v primerih, ko to sintaktično ni potrebno. Slovenske različice se prav tako večinoma pojavljajo z določnim členom, največkrat v ženski obliki (*la Dolenjska*), izjemoma tudi moški (*il Prekmurje*, *il Pomurje* in *il Kras*). Pogosta je tudi oblika 'la regione di + pokrajina', kjer se odločitvi o spolu in rabi člena izognemo.

6.3 Imena voda

V Tabeli 3 so podani podatki o pojavljanju štirih rek, dveh jezer ter treh slapov. Ponovno vidimo, da se podatki v različnih korpusih večinoma ujemajo (kjer je sploh dovolj primerov za primerjavo) z izjemo reke Soče, ki se v korpusu KIP trikrat pogosteje pojavlja z izvirnim slovenskim imenom (morda tudi zato, da se loči del reke, ki teče po slovenskih tleh, od tistega, ki teče po italijanskih, vendar bi bilo treba to hipotezo preveriti s podrobnejšo analizo posameznih besedil). Sicer pa se različne vrste voda v načelu v analiziranih korpusih pojavljajo na dva različna

načina: bodisi z ohranjanjem izvorne oblike (*Sava*, *Soča*) bodisi s prevodom oz. opisom občnega dela imena (*Lago di Bohinj*).

Za razliko od drugih zemljepisnih imen se pri rekah večinoma ne pojavljajo italijanske različice imen, razen pri takih, ki tečejo tudi po italijanskem ozemlju (*Soča/Isonzo*), in takih, ki tečejo po dvojezičnem območju (npr. *Rižana/Risano*, ki sicer ni med izbranimi primeri). Pri poimenovanju rek raba v korpusih kaže, da se naše največje reke dosledno pojavljajo s členom za ženski spol (*la Sava*, *la Drava*). In to kljub temu, da se v italijanščini pred reke praviloma postavlja člen za moški spol ednine. Kolpa, ki se v nekaj primerih pojavlja tudi s hrvaškim poimenovanjem (reka teče tudi po hrvaškem teritoriju), se pojavlja izključno s členom *il*. Reka *Soča*, ki se večinoma pojavlja z italijanskim poimenovanjem *Isonzo*, kjer člen *l'* sicer ne izraža jasno spola, vendar je iz sobesedila jasno, da je mišljen moški spol, se z izvirnim slovenskim poimenovanjem pojavlja tako z *la* kot *il*, prevladuje pa zadnji (gotovo tudi pod vplivom italijanskega poimenovanja). Poudariti velja tudi, da se avtorji analiziranih besedil zelo pogosto izognejo dilemi in pri rekah uporabijo zvezo '*il fiume x*', ki je nato v stavku tretirana kot moškega spola.

	itWaC	CORIS/CODIS	KIP
Drava	138	9	0
Kolpa	8	0	0
Kupa	5	0	0
Sava	218	18	26
Soča	54	1	31
Isonzo	2500 ¹⁸	143	11
Blejsko jezero	0	0	0
Lago di Bled	21	1	16
Lago Bled	1	0	1
Bohinjsko jezero	0	0	0
Lago di Bohinj	2	0	6
Lago Bohinj	6	0	0
slap Boka	0	0	1
cascata di Boka	0	0	2
slap Savica	1	0	0
cascate di Savica	6	0	0
slap Rinka	0	0	0
cascate di Rinka	1	0	1

Tabela 3: Pojavljanje imen slovenskih rek, jezer in slapov v analiziranih korpusih.

¹⁸ Poimenovanje Isonzo se pojavlja tudi v povezavi z delom Soče, ki teče po italijanskem ozemlju. Enako velja tako za korpus itWaC kot za CORIS/CODIS.

Pri jezerih in slapovih gre za enako prevajalsko strategijo: ohranjen je lastnoimenski del zemljepisnega imena, občnoimenski del pa je preveden. Predlog *di* je lahko prisoten (npr. *Lago di Bled*) ali ne (npr. *Lago Bled*): dejstvo, da se za Blejsko jezero pogosteje pojavlja *Lago di Bled*, za Bohinjsko pa *Lago Bohinj*, je sicer lahko posledica slučajnosti (število primerov je tako majhno, da je težko soditi), morda pa bi lahko razlog iskali v dejstvu, da ob Blejskem jezeru dejansko obstaja kraj Bled (in torej sledimo vzorcu *lago di Como*, ki je jezero ob mestu *Como*), ob Bohinjskem pa takega kraja ni (in torej izraz Bohinj je mljemo kot lastno ime ter sledimo vzorcu *lago Trasimeno*). Pri slapovih se dogaja podobno, vendar je v vseh najdenih primerih uporabljen predlog *di*. Posebnost pri tem je vprašanje števila občnega imena *cascata/cascade*: slap Boka je preveden z ednino (*cascata di Boka*), slapa Savica in Rinka pa z množino (*cascade di Savica*, *cascade di Rinka*): glede na variantnost pri imenih slapov v Italiji, ki smo jo omenili zgoraj, gre očitno predvsem za preference avtorjev besedil. Poleg tega se ob analiziranih slapovih pred lastnoimenskim delom v italijanskih različicah nikoli ne pojavlja člen, čeprav je taka raba za italijanske slapove izrazito pogostejša (npr. *Cascade del Dardagna*, *Cascade del Serio*, *Cascade del Toce* itd.),¹⁹ saj lastnoimenski del najpogosteje izvira iz imena reke, ki tvori slap, kar velja pogosto tudi za slovenske slapove. Vzrok za drugačno rabo v analiziranih primerih lahko izhaja iz dejstva, da italijanski avtorji preprosto ne vedo, za kateri tip lastnega imena gre, kar ne velja za slovenske avtorje, ki bi torej člen morali v relevantnih primerih uporabiti.

Z vidika velike začetnice pri občnoimenskih delih zemljepisnih imen lahko povzamemo, da se izraz *Lago* v navedenih poimenovanjih v analiziranih korpusih vedno pojavlja z veliko začetnico, medtem ko se izraz *cascata/cascade* pojavlja vedno z malo začetnico. Zaradi omejenega števila primerov sicer ne moremo zaključiti ničesar določenega in prav gotovo je mogoče, da bi v drugih besedilih naleteli tudi na drugačno rabo.

6.4 Imena vzpetin

Zadnja obravnavana kategorija zajema imena vzpetin: analizirali smo tri gore, tri gorovja ter štiri druge vzpetine (Tabela 4). Tudi v tem primeru imamo s prevajalskega vidika opravka z več različnimi situacijami, a se z izjemo Kanina podatki tudi tukaj v vseh treh korpusih (ko so sploh prisotni) ujemajo.

¹⁹ Seznam najpomembnejših italijanskih slapov, iz katerega je razvidna omenjena raba člena, je dostopen na italijanski Wikipediji (<http://it.wikipedia.org/wiki/Cascade_d'Italia>).

	itWaC	CORIS/CODIS	KIP
Kanin	3	3	18
Canin	210	182	0
Stol	13	0	3
Hochstuhl	2	0	0
Triglav	105	3	16
Tricorno	20	1	0
Julijske Alpe	0	0	0
Alpi Giulie	250	28	10
Kamniško-Savinjske Alpe	0	0	0
Alpi di Kamnik e della Savinja	2	0	16
Karavanke	0	0	2
(Alpi) Caravanche	15	0	0
Pohorje	5	1	0
Pokljuka	7	0	3
Polhograjsko hribovje ²⁰	0	0	4
monti di Polhov Gradec	0	0	5
colline prealpine di Polhov Gradec	0	0	2
catena montuosa di Polhov Gradec	0	0	2
Dolomiti di Polhov Gradec	1	0	0
Škofjeloško hribovje	0	0	0
monti di Škofja Loka	1	0	0

Tabela 4: Pojavljanje imen slovenskih gora, gorovij in hribovij v analiziranih korpusih.

V nekaterih primerih obstajajo ustaljena italijanska poimenovanja (*Canin*, *Alpi Giulie*), predvsem takrat, ko vzpetine ležijo v obeh dotičnih državah oz. na meji med njima. Zanimiv je primer Kanina, ki se sicer dejansko nahaja v obeh deželah in ima torej upravičeno dve imeni, vendar se kljub temu v korpusu KIP pojavlja izključno v citatni obliki. Poseben primer je tudi Triglav, ki se, čeprav ima italijansko različico (*Monte Tricorno*), ki je dovolj ustaljena, da se pojavlja npr. v enciklopedičnih opisih, v analiziranih korpusih v veliki večini primerov pojavlja s slovenskim izrazom. Gora Stol (v Karavankah) nima italijanske različice (ima pa nemško *Hochstuhl*) in se pretežno pojavlja v citatni obliki, le dvakrat je namesto te uporabljena nemška različica. Vse gore se dosledno pojavljajo s členom *il/lo* za moški spol ednine.

²⁰ Kljub temu, da obstajajo tudi alternativna slovenska poimenovanja tako Polhograjskega kot Škofjeloškega hribovja, se nobeno izmed njih ni pojavilo v analiziranih korpusih, zato jih v tabeli ne navajamo.

Razen Julijskih Alp, ki so bile omenjene zgoraj, ter Pohorja in Pokljuke, o katerih bomo spregovorili v nadaljevanju, se ostala gorovja in pogorja pojavljajo v polprevedeni obliki: preveden je občnoimenski del, ohranjeni pa lastnoimenski deli (*Alpi di Kamnik e della Savinja*,²¹ *monti di Škofja Loka*, *monti di Polhov Gradec*). Polhograjsko hribovje se pojavlja celo z več različnimi občnoimenskimi deli, ki vsi sledijo opisanemu prevodnemu principu. Izpostaviti velja odsotnost člena ob predlogu *di* pred lastnoimenskimi deli, ki označujejo kraje (Kamnik, Polhov Gradec, Škofja Loka), ter prisotnost člena za ženski spol ednine pred imenom reke Savinje v izrazu *Alpi di Kamnik e della Savinja*. Pred celotnim poimenovanjem se sicer uporablja člen, ki ga zahteva prvi del poimenovanja (*le Alpi, i monti*). Pohorje in Pokljuka se pojavljata izključno citatno, bodisi s členom za moški spol brez občnoimenske razlage bodisi z občnoimenskim delom, npr. *il massiccio di Pohorje* ali *la località/l'altopiano di Pokljuka*.

7 Sklep

Dejavnikov, ki vplivajo na izbiro oblike zemljepisnega imena, je več in navadno součinkujejo na različne načine, a vseeno se izkazujejo določene težnje, ki se (v mejah dostopnih podatkov) potrjujejo v vseh treh analiziranih korpusih.

Izbira med slovenskimi oz. obstoječimi italijanskimi poimenovanji zemljepisnih imen je pogosto določena z zemljepisno lego in zgodovinskimi okoliščinami, ob tem pa je pomembna tudi ustaljenost oz. pogostost: če je bil določen izraz že velikokrat uporabljen v italijanskih besedilih, ga bomo težko nadomestili. Morda bi to lahko dosegli v prevodih slovenskih besedil (in dejansko se to v nekaterih primerih odraža, kot kažejo navedeni podatki), skoraj nemogoče pa je vplivati na besedila, ki jih pišejo Italijani. Taka ustaljena poimenovanja so npr. *Lubiana*, *Postumia* in *Caporetto*. Na podlagi prikazanih rezultatov se zdi, da so zlasti za slovenske tvorce besedil italijanska poimenovanja iz časa fašistične okupacije pogosto problematična, morda celo ideološko sporna, saj se jim izogibajo (razen v primerih močno ustaljene rabe). Najmanj težav je z zemljepisnimi imeni področij, ki so tudi danes dvojezična: tam je raba italijanskih ustaljenih različic nesporna in nujna.

S slovničnega vidika smo prikazali tudi težnje pri rabi člena in spola. Podatki kažejo, da se imena slovenskih krajev večinoma podrejajo italijanskim pravilom, čeprav so tudi izjeme (npr. imena slovenskih rek, ki se večinoma pojavljajo v ženski obliki).

S pragmatičnega vidika je ključno vprašanje o funkciji besedila, v katerem se nahaja zemljepisno ime, saj je včasih iz praktičnih razlogov nujno navesti ob italijanski tudi slovensko različico imena, da bo lahko bralec dobil potrebno informacijo in jo s pridom uporabil v zunajjezikovnem svetu.

²¹ V tem primeru ni občnoimenskega dela, temveč je za Alpe uporabljena italijanska različica imena.

Sklenemo lahko, da je tematika prevajanja zemljepisnih imen v praksi pogosta in predvsem tako kompleksna, da si zasluži podrobnejšo obdelavo, kot jo dopušča prostor na voljo tukaj. Večina tipologije zemljepisnih imen, podane v drugem poglavju, v prispevku ni obravnavana in čaka na prihodnje raziskave. Prav tako bi bilo treba podrobneje raziskati, kako besedilna vrsta vpliva na izbiro različice lastnega imena. Predstavljeni rezultati so torej le bežen vpogled v problematiko oz. prvi korak na daljši poti, ki bo pripeljala do sistematičnih napotkov za obravnavo slovenskih zemljepisnih imen v italijanskih besedilih.

Viri

- Bernardin Resort & Hotels. <<http://www.h-bernardin.si/it/index.html>>. (Dostop 28. 2. 2018.)
- Kobilarna Lipica <<http://www.lipica.org/it/>>. (Dostop 28. 2. 2018.)
- Korpus CORIS/CODIS*. <http://dslo.unibo.it/coris_eng.html>. (Dostop 28. 2. 2018.)
- Korpus Gigafida*. <<http://www.gigafida.net/>>. (Dostop 28. 2. 2018.)
- Korpus La Repubblica*. <<http://dev.sslmit.unibo.it/corpora/corpus.php?path=&name=Repubblica>>. (Dostop 28. 2. 2018.)
- LifeClass Hotels and SPA <<http://www.lifeclass.net/it/>>. (Dostop 28. 2. 2018.)
- Občina Bovec. <<http://www.bovec.si/ita/>>. (Dostop 28. 2. 2018.)
- Občina Kobarid. <http://www.kobarid.si/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=130&lang=sl>. (Dostop 28. 2. 2018.)
- Postojnska jama <http://www.postojnska-jama.eu/it/?setLocale=it_IT>. (Dostop 28. 2. 2018.)
- Sava Hotels and Resorts <<http://www.sava-hotels-resorts.com/it/home/>>. (Dostop 28. 2. 2018.)
- Terme Čatež <<http://www.terme-catez.si/it/>>. (Dostop 28. 2. 2018.)
- Visit Ljubljana <<http://www.visitljubljana.com/it/>>. (Dostop 28. 2. 2018.)

Literatura

- Baloh, Barbara, 1995: Položaj slovenščine pri italijanski narodnostni skupnosti v Slovenski Istri. *Jezik in slovstvo* 41/3 129–148. <<http://www.ff.uni-lj.si/publikacije/jis/lat2/041/33c02.htm>> (Dostop 28. 2. 2019).
- Baroni, Marco, in Kilgariff, Adam, 2006: Large linguistically-processed web corpora for multiple languages. McCarthy, Diana, in Wintner, Shuly (ur.): *EACL ,06 Proceeding of the Eleventh Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics: Posters and Demonstrations*. Trento: The Association for Computer Linguistics. 87–90.
- Dardano, Maurizio, in Trifone, Pietro, 1995: *Grammatica italiana con nozioni di linguistica. Terza edizione*. Milano: Zanichelli.
- Kilgariff, Adam, Rychly, Pavel, Smrz, Pavel, in Tugwell, David, 2004: The Sketch Engine. Williams, Geoffrey, in Vessier, Sandra (ur.): *Proceedings of the 11th EURALEX International Congress (Lorient, France)*. Lorient: Université de Bretagne-Sud. 105–116.

- Klinar, Stanko, 1994: *Slovenska zemljepisna imena v angleških besedilih*. Radovljica: Didakta.
- Merku, Pavle, 1999: *Slovenska krajevna imena v Italiji: priročnik. Toponimi sloveni in Italia: manuale*. Trst: Mladika.
- Migliorini, Bruno, Tagliavini, Carlo, in Fiorelli, Piero, 1981: *DOP: Dizionario d'ortografia e di pronunzia*. Torino: RAI ERI.
- Migliorini, Bruno, Tagliavini, Carlo, Fiorelli, Piero, in Borri, Tommaso Francesco, 2010: *DOP: Dizionario italiano multimediale e multilingue d'ortografia e pronunzia*. Roma: RAI ERI.
- Parovel, Paolo G., 1996: *Velika prevara na slovenski zahodni meji: dosje Italija*. Kamnik: Slava.
- Renzi, Lorenzo, 2001: L'articolo. Renzi, Lorenzo, Salvi, Giampaolo, in Cardinaletti, Anna (ur.): *Grande grammatica italiana di consultazione. Volume I*. Bologna: Il Mulino. 371–437.
- Renzi, Lorenzo, Salvi, Giampaolo, in Cardinaletti, Anna (ur.), 2001: *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologna: Il Mulino.
- Rossini Favretti, Rema, Tamburini, Fabio, in De Sanctis, Cristiana, 2002: CORIS/CODIS: A corpus of written Italian based on a defined and a dynamic model. Wilson, Andrew, Rayson, Paul, in McEnery, Tony (ur.): *A Rainbow of Corpora: Corpus Linguistics and the Languages of the World*. München: Lincom-Europa. 27–38.
- Salvi, Giampaolo, in Vanelli, Laura, 2004: *Nuova grammatica italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Serianni, Luca, 2003: *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*. Milano: Garzanti.
- Sketch Engine* <<http://www.sketchengine.co.uk/>>. (Dostop 28. 2. 2019.)
- Toporišič, Jože, Jakopin, Franc, Moder, Janko, Dular, Janez, Suhadolnik, Stane, Menart, Janez, Pogorelec, Breda, Gantar, Kajetan, in Ahlin, Martin (ur.), 2001: *Slovenski pravopis*. Ljubljana: ZRC SAZU.

OCENE IN POROČILA

Hotimir Tivadar in Urban Batista: *Fonetika 1*. Ljubljana: Znanstvena založba FF, 2019, 68 str.

Leta 2019 smo končno dočakali dolgo pričakovani izid učbenika za učenje in poučevanje fonetike. Dolgo pričakovan je bil iz več razlogov. Prvič zato, ker do sedaj učbenika za slovensko fonetiko sploh nismo imeli, drugič pa zato, ker je ideja o tem učbeniku zorela tako rekoč 20 let. Začelo se je na Seminarju slovenskega jezika, literature in kulture julija 1999, ko so bile fonetične vaje na pobudo piske teh vrstic prvič uvrščene v redni seminarski program, izvajal pa jih je prvi avtor pričujočega učbenika, takrat asistent za področje fonetike in fonologije na Oddelku za slovenistiko (takrat še Oddelku za slovanske jezike in književnosti) FF UL. Veliko stvari se je od takrat spremenilo in o njih že v uvodu učbenika *Fonetika 1* piše avtor, zdaj že profesor, Hotimir Tivadar.

Prvotna ideja za učbenik se je porodila iz praktičnih potreb, ki jih narekuje delo z govorniki različnih jezikov, ki se učijo slovenščino. Tem je potrebno na čim bolj razumljiv način približati izgovor slovenskega jezika in jim omogočiti, da slovenščino v govorjeni obliki producirajo čim ustrežneje, kar pomeni tako, da so razumljeni čim širšemu krogu naslovnikov.

Tej prvotni ideji se je pridružilo, kar je v kontekstu izdajanja učbenikov s področja učenja slovenščine, pa tudi sicer slovenskega založništva, še kar nekaj razlogov, zakaj bi bilo dobro imeti učbenik *Fonetika 1*. Prvotno

prepoznani krog naslovnikov je največkrat premajhen, da bi opravičil stroške nastanka in izdaje knjige, zato je potrebno krog naslovnikov razširiti, kar pa pogosto pomeni, da knjiga poskuša ustreči različnim naslovnikom, a hkrati ne več najbolje vsakemu izmed njih. Namen tega učbenika naj bi tako bil »predstaviti temeljno fonetično znanje slovenskega jezika« (Tivadar 2019: 5), pri čemer se seveda takoj postavlja vprašanje: »Komu?« Študentom, ambicioznejšim dijakom, profesorjem, pa tudi vsem, ki jih zanima slovenska izreka (Tivadar 2019: 5). Vprašanje, na katerega bomo skozi listanje učbenika skušali odgovoriti, je, kako dobro učbeniku to uspeva.

Da avtor(ja) trdno verjame(ta) v nekakšno univerzalnost svojega dela, je prvi, skupaj z vsaj še enim od treh recenzentov, tudi že dokazal: na vajah v fonolaboratoriju tako s slovenskimi študenti slovenistike kot tudi s tujimi uporabniki slovenščine, udeleženci zgoraj omenjenega Seminarja. Logična se zaradi tega zdi tudi naslednja misel: »Pri učenju knjižnega jezika oz. tujega jezika imajo nastavljen izgovor za svoj prvi jezik (oz. narečje), zato je ponavljanje določenih izgovornih gibov nujno potrebno.« (Tivadar 2019: 10).

Priročnik je razdeljen na šest delov. Prvi podaja nekaj temeljnih informacij o slovenskem jeziku, njegovem izgovoru in govorjenju v

njem. Za obe vrsti naslovnikov se v tem delu najdejo zares koristni in uporabni napotki – razlika je samo v tem, da jih bo študent slovenistike lahko našel in uporabil sam, tuji uporabnik pa bo bržkone potreboval posrednika: učitelja. Besedilo je sicer relativno enostavno, informacije enoznačne, a za učečega se slovenščine kot tujega jezika še vedno preveč kompleksne. Odraslim domačim govorcem slovenščine, ki so bili opismenjeni v slovenščini, namreč informacija o fonološkem zapisu slovenščine pomeni nekaj drugega, kot npr. nekemu, ki je bil opismenjen v latiničnem črkopisu brez črk, ki vsebujejo diakritična znamenja. Najbrž sicer lahko pritrdimo misli, da »sorazmerna prekrivnost med pisnim in govorjenim jezikom, /.../ olajša učenje slovenščine kot tujega jezika,« da pa to velja le do določene mere in šele, ko je dejansko pojasnjeno, kaj v slovenščini in za slovenščino pomeni t. i. fonološki zapis.

Za tuje uporabnike, predvsem pa za njihove učitelje, je pomembno dejstvo, da jasen izgovor pripomore k večji razumljivosti, težko pa bi se strinjali, da se reduciranega oz. drugače narečno ali sociolektalno obarvanega govora potem z nadaljnjim učenjem oz. na osnovi komunikacije tuji uporabnik hitro oz. vsaj hitreje nauči (Tivadar 2019: 9). Gre prejkone za predvidevanja, ki doslej empirično niso bila potrjena. Zagotovo pa velja, da je dril za učenje izgovora pač nujna in nepogrešljiva metoda za vse, ki bi se radi naučili standardne izreke, in to ne glede na to, ali je izhodišče za učenje narečje ali kak drug (torej tuji) jezik.

V zelo kratkem drugem delu priročnika se uporabnik sreča z zapisom črk in izgovorom fonemov slovenskega jezika. Na tem mestu avtorja ne komplicirata in se ne zaustavljata pri podrobnostih. V naslednjem poglavju z naslovom *Teoretične osnove slovenske fonetike* so nato predstavljeni glasovi slovenskega

knjižnega jezika – sicer po ustaljenem redu od samoglasnikov, preko zvočnikov, do zvenceh in nezvenceh nezvočnikov – a z bistvenimi in za učenje slovenščine zelo pomembnimi novostmi ter več kot upravičenimi poenostavitvami:

Vsi naglašeni samoglasniki so načeloma dolgi. Nenaglašeni pa kratki. Slovensko jezikoslovje sicer ločuje tudi med kratkimi in dolgimi naglašeni samoglasniki, vendar teh razlik govorci slovenščine večinoma ne zaznavajo (več) in za neprofesionalne govorce niso pretirano pomembne. (Tivadar 2019: 19.)

Iz zgoraj zapisanega tudi izhaja, da se krativec po novem uporablja zgolj za označevanje naglašene polglasnika, strešica za naglaševanje širokih e in o, ostrivec pa za naglašene samoglasnike ter ozka o in e. Le upamo lahko, da se bo to, empirično dokazano dejstvo, kmalu preneslo tudi na nižje ravni izobraževalnega sistema in da dijakom prvih letnikov gimnazij ne bo več treba, ne po posluhu, ne kako drugače, s krativci označevati po slovarju kratko naglašanih besed ali risati trikotnika kratko naglašanih samoglasnikov. Pomembne so tudi poenostavitve, ki se nanašajo na izgovor v in l. V je v položaju pred samoglasnikom izgovorjen zobno-ustnično, v ostalih položajih u-jevsko, le za samoglasniki kot dvoglasnik; l je izgovorjen spredaj, za samoglasnikom u-jevsko ali dvoglasniško. In še nekaj je neizpodbitno: v slovenščini se je treba naglasa naučiti skupaj s pomenom in siceršnjo obliko besede – drugače ne gre. Pri tem poglavju se zdi pomembno (pa tudi nadvse praktično) še to, da je kljub besedi *Teoretično* v naslovu dopolnjeno z uporabnimi vajami, ki so prav vse tudi posnete na priloženi zgoščenki.

Obsežno četrto poglavje priročnika prinaša konverzijske vaje za utrjevanje izgovora. Te so tematsko razdeljene na devet podpoglavij, ki v glavnem sledijo temam, ki jih sicer

srečujemo v učbenikih za učenje tujih jezikov: pozdravljanje in predstavljanje, družina, dom, telo, pri zdravniku, storitve: banka in pošta, turizem, hrana in pijača ter oblačila in obutev. Dodanih je še nekaj besedil znanih pesmi, saj avtorja iz izkušenj in teorije vesta, da je petje odlično dopolnilo fonetičnim vajam. Da bodo pesmi pri pouku zares uporabne, pa bo potrebno poseči po posnetkih, dostopnih na spletu – še najkoristnejša bo pri tem aplikacija za karaoke. Na koncu učbenika sledijo še tri strani dodatnih vaj, nato prepisi posnetih besedil skupaj z rešitvami (v njih so onaglašene vse besede), slovensko-angleški terminološki slovar, ki prinaša nekaj manj kot 70 strokovnih izrazov s področja fonetike in fonologije, seznam uporabljenih virov in literature ter povzetka v slovenščini in angleščini. Knjiga je privlačno, minimalistično in pre-

gledno urejena. Smiselno jo dopolnjujejo v stilizirani karikaturni maniri izdelane ilustracije Nuše Štiglic. Zaradi le 68 strani učbenik ne bo zares otežil nobene torbe ali nahrbtnika, marsikomu pa bo zelo olajšal dostop tako do razumevanja fonetičnih in fonoloških značilnosti slovenskega jezika kot tudi do izgovarjave same. Tujejezični uporabnik bo poleg učbenika pri tem potreboval tudi pomoč učitelja. Za vse pa velja: Toplo priporočam.

Nataša Pirih Svetina

*Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik
Natas.PirihSvetina@ff.uni-lj.si*

V BRANJE VAM PRIPOROČAMO



Andreja Žele, 2019: *Prostomorfemskost* (Zbirka: *Lingua Slovenica* 15). Ljubljana: Založba ZRC. 382 str.

Namen monografije je predstaviti in opredeliti, katere besed(ic) nastopajo v vlogah prostih morfemov, na katere polnopomenske besede se ti prosti morfemi navadno pomensko in skladenjsko navezujejo, in kakšna in kolikšna je vloga prostih morfemov v slovenščini. Delo sestavljajo poglavja: Prostomorfemskost, Prostomorfemskost med leksemom in povedjo, Prostomorfemskost kot slovnica v slovarju: slovski prikaz prostomorfemskosti in še Priloga: referenčni članki. Naslovi usmerjajo iz teorije v prakso, osnovnemu besedilu pa so za posamezne osvetlitve še posebej, v prilogi, dodani članki, ki podrobneje razčlenjujejo posamezne pojave in probleme. Prostomorfemskost do neke mere rahlja meje leksemov in tako odločilno vpliva na pomenska in slovnična razmerja med leksemi, s tem pa sgradi in sooblikuje slovensko skladnjo. (A. Ž.)



Matej Šekli, Lidija Rezončnik (ur.), 2019: *Slovenski jezik in njegovi sosede* (Zbornik Slavističnega društva Slovenije 29). Slovenski slavistični kongres, Novo mesto, 3.–5. oktober 2019. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 543 str.

Naslovna, a še zdaleč ne edina tema Slovenskega slavističnega kongresa 2019 je bila *Slovenski jezik in njegovi sosede*, kongres je namreč potekal pod motom: »Spoznaj svoj jezik in jezik svojega sosedaa«. V zborniku so v prvi vrsti predstavljeni prispevki različnih tematskih sklopov predavanj s področja jezika (Sosedski jeziki slovenskega jezika – Pravopisno podomačevanje tujih lastnih imen – Slovenski jezik v zamejstvu: Gorica in Trst, Gorski kotar – Manj poznani zgodovinsko prisotni jeziki in njihova narečja v Sloveniji – Razvoj in tipi pisav) in književnosti (Cankarjeva dramatika na splošni maturi iz slovenščine 2020 – Lirika slovenske moderne – Slovanske književnosti pri pouku slovenščine: učna ura z literarnimi besedili – Pravljičarke: pravljice v vzgojno-izobraževalnem procesu) kot tudi kratka diskusijska izhodišča udeležencev treh okroglih miz (Posodobitev učnega načrta za predmet slovenščina v srednji šoli – Slovenščina kot drugi jezik in jezik okolja v javni šoli v Sloveniji – Slovenski jezik v visokem šolstvu ob 100. obletnici Univerze v Ljubljani). Sledijo še razdelki spremljevalnih vsebin kongresa (Sprehod po Novem mestu in sprehod po Reki – Štiri hiše v slovenskem zamejstvu – Kratke predstavitve knjig, spletnih aplikacij, razstav, projektov, dejavnosti), utemeljitvi priznanj Slavističnega društva Slovenije (Suzana Krvavica, Slavko Malnar) in In memoriam (Zinka Zorko, Lojzka Bratuž). (M. Š.)



István Lukács, Marija Bajzek Lukač idr., 2019: *Veliki madžarsko-slovenski spletni slovar*. Budimpešta: Akadémiai Kiadó. Spletni slovar.

V sodelovanju slovenistike na univerzi ELTE (Eötvös Loránd Tudományegyetem) in založbe Akadémiai Kiadó je v Budimpešti izšel veliki madžarsko-slovenski spletni slovar, ki zapolnjuje vrzel na področju dvojezičnega slovaropisja, saj so bili do zdaj dosegljivi le priročni slovarji z omejenim številom in globino slovarskih sestavkov. Geslovník, ki so ga pripravili znani madžarski leksikografi, je zagotovila založba. Avtorji madžarsko-slovenskega slovarja pa so to bazo dopolnili z leksemi, značilnimi za madžarsko-slovenski družbeni, gospodarski in kulturni prostor ter s številnimi novimi besedami, ki so se pojavile in uveljavile v zadnjih letih.

Slovarski sestavek obsega madžarsko iztočnico, zaglavje, pomen madžarske iztočnice, sopomenski niz z ustreznimi kvalifikatorji, vidse pare, podatke o vezljivosti, bogato ilustrativno gradivo, termine in frazeme. V slovarju je tako zapisano 73.657 slovarskih sestavkov, 43.041 zglede in 1.737 frazemov. Dejstvo, da gre za jezika različne jezikovne družine in različna tipa jezikov, pri pisanju slovarja ni povzročalo večjih težav, posebno pozornost pa je bilo treba nameniti vezljivosti, vidskim parom, določanju frazemov in iskanju ustreznih pomenov. Težave so povzročali deležniki, deležja in glagolniki, teh je v madžarščini veliko, številni slovenski pomeni pa so možni le sistemsko, saj niso potrjeni v rabi. Podobne probleme so predstavljali tudi povratni glagoli. Za številne za madžarsko zgodovino, družbo in kulturo značilne besede ni bilo mogoče najti enobesednega ali besednozveznega slovenskega ekvivalenta, zato so te v slovarju predstavljene opisno.

Slovar je brezplačno dosegljiv na spletni strani www.szotar.net založbe Akadémiai Kiadó, uporabnikom je na voljo tudi telefonska aplikacija in uporaba slovarja v programu Word.

Avtorji slovarja so: István Lukács (nosilec projekta); Marija Bajzek Lukač (odgovorna urednica), Natalija Ulčnik, Mladen Pavičić (lektorja); Előd Dudás, György Rágyanszki, Brigitta Soós, Alma Várkonyi, Tímea Tomka (uredniki); Zoltán Gál (programer).

Slovar je nastal na podlagi izjave o nameri uresničevanja projekta izdelave znanstvenega slovensko-madžarskega in madžarsko-slovenskega slovarja ter s finančno pomočjo Ministrstva za človeške vire Madžarske. (M. B. L.)

ABSTRACTS

Alojzija Zupan Sosič: *Kralj na Betajnovi* and *Hlapci* by Ivan Cankar for the Matura Examination, *Jezik in slovstvo*, 64/3–4. 3–15.

In addition to interpretative and comparative analysis and synthesis, a new method of literary interpretation is proposed in the article for the Matura examination reading of Cankar's plays *Kralj na Betajnovi* and *Hlapci*, that is, analysis through beginning and closure. Thus, the research of Cankar's (dramatic) poetics, which distinguishes the features that still function today (the sense of reformation, openness towards the known and the unknown, syncretism, the special relationship between Eros and Thanatos, sincerity, innovation), is renewed by analysing more elements. These are: description of the initial event space and important objects or dramatic persons in it, the first scene, the title, comparison of the open and closed end, and illumination of the quality and multiplicity of the two dramas.

Keywords: interpretation, the beginning and closure of drama

Dragica Haramija: Folk Fairy Tales in Primary School, *Jezik in slovstvo*, 64/3–4. 17–28.

The paper presents folk fairy tales, focusing on the theoretical starting points of this literary form (structure, basic motivic-thematic elements), while also considering the operational goals of the school national curriculum for Slovenian (*Učni načrt Slovenščina*, 2018). From the point of view of (children's) literary studies, the elements of the fairy tale that pupils should be able to recognise by the end of the second educational cycle are presented in greater detail: literary persons (real, fairytale); literary time and space (indefinite time and space, as they are mentioned only indirectly in fairy tales); commandments, prohibitions and prophecies (as tests); magical events (in magical fairy tales); and typical structure (usually with a happy ending). These elements (UNS 2018) are mostly illustrated with examples from Slovenian folk fairy tales, which are an important part of the national cultural heritage.

Keywords: folk fairy tales, elements of a fairy tale, curriculum

Aleksandra Bizjak Končar: Dialogue between the Author and the Audience in Primož Trubar's Sermon, *Jezik in slovstvo*, 64/3–4. 29–42.

Trubar's sermon *Sermo de vocabulo fidei* in the *Cathesismus* from 1550 (1935: 202–243) has an important position in Slovenian literary history, as it is the first preserved sermon created by a Slovenian author explicitly labelled as a sermon. The article examines the dialogic aspects of Trubar's sermon by making explicit the relations between the author and his audience. By applying Cloran's method of rhetorical analysis (1994), it is possible to identify the typical interactional rhetorical units referring to the participants of the text: the author and the listener. The focus of the analysis of Trubar's sermon is a detailed account of rhetorical units that signify (1) the author's and listener's textual presence, and (2) the author's engagement of the listener. With these linguistic devices, a strong interactional link is created between Trubar/the preacher and the silent audience.

Keywords: interaction, rhetorical unit, systemic functional theory of language, Trubar's sermon

Manica Maver: The Phonetic-Phonological Analysis of Speech (On the Example of Radio Drama for Children), *Ježik in slovnstvo*, 64/3–4. 43–56.

The main part of the article presents an analysis of a short extract of a recorded radio drama for children. The introduction points out that the genre of radio drama is neglected by academic and critical circles, probably due to the lack of specific scholarly tools for its analysis and evaluation. The article then illustrates all of the sound elements that help create audio drama: voices, speech, music, sound effects and silence. Finally, a concrete example of speech analysis in radio drama is presented: the example chosen is an extract from the children's play *Bogdanova zmaga* (Bogdan's Victory) produced by Radijski oder (Radio Stage) for Radio Trst A (a Slovenian radio station in Trieste). The analysis attempts to present a tool for a more scientific and objective study of this artform.

Keywords: radio drama for children, sound elements, speech analysis

Ivana Zajc: The Literary Competence of the Cultivated Reader and the *European Literary Framework*, *Ježik in slovnstvo*, 64/3–4. 57–67.

The article presents the implicit factors that influence the form of literary competence in a particular community and synthesises its basic components. The *European Literary Framework* (2012) describes the development of this competence in secondary education and proposes literary texts for each stage of its development. The article examines which components of literary competence are included in the framework and how it understands them. It also determines where the framework corresponds with the systemic literary didactic paradigm that determines literature classes in Slovenian grammar schools and develops a cultivated reader, as well as where it deviates from it.

Keywords: literary competence, cultivated reader, systemic literary didactic paradigm, *European Literary Framework*

Igor Saksida: Students' and Teachers' Opinions on the General Matura Examination in Slovenian – From Standpoints to Measures for Improving its Quality, *Ježik in slovnstvo*, 64/3–4. 69–82.

The article focuses on literature teaching and presents respondents' answers to two questionnaires sent to first year students of Slovenian universities and participants in executing the Matura exam. The questionnaires included three sections: a general section, the differentiation of Slovenian language teaching, and language and literature in the Matura exam. The analysis of the answers allows the following conclusions: (1) It is imperative and reasonable to upgrade Slovenian in the general Matura exam, which is not overly demanding, in order to raise the level of the expected outcomes. (2) It is reasonable to introduce the Matura exam on two levels: the basic level would be at the current level of complexity, while the higher level would be more demanding. (3) The thematic group of literary works should be eliminated and a different, more stable set of literary texts for the Matura exam essay should be prescribed; literary knowledge should become part of the essay tasks and, above all, should be a criterion for the assessment of Slovenian general Matura exam essays.

Keywords: general Matura exam in Slovenian, two levels, thematic group of works, literary knowledge, Slovenian general Matura exam essay

Ina Ferbežar: Quality in Language Testing: Mission Impossible?, *Ježik in slovnstvo*, 64/3–4. 83–94.

The article presents the education programme Slovenian as a Second and Foreign Language and the context in which it was established. Critical issues are raised regarding the programme and the system of testing and certifying Slovenian as a second and foreign language based on the programme. The Slovenian language exams that have been in place since 2015 were developed according to international quality standards. The article gives a more detailed presentation of the three most critical standards: comparability of test versions, reliability of rating, and analysis of test results.

Keywords: Slovenian as a second and foreign language, language education programmes, Common European Framework of Reference for Languages, language testing, quality standards

Marja Filipčič Redžič, Hotimir Tivadar: The Role of a Speech Consultant in Opera Theatres, *Jezik in slovstvo*, 64/3–4. 95–104.

In opera theatres, a speech consultant assists singers in pronouncing foreign languages, as well as helping them with the pronunciation of Slovenian. A sung opera text needs to be intelligible and linguistically standardised. The articulation of the sounds of Slovenian literary language in opera singing depends on the linguistic norm and on musical laws. The opera theatre speech consultant is involved in the process of creating a performance from the very beginning. Detailed knowledge of the text, as well as of music and directing concepts, also enables the consultant to proofread the texts in the theatre programme in a quality way and to ensure that the surtitles correspond to the stage action.

Keywords: opera theatre, opera speech consultant, Slovenian literary language, orthoepy, linguistic standard

Darija Skubic, Maša Blaško and Mateja Dagarin Fojkar: The Use of Slovenian in Teaching English in the Second Cycle of Primary School, *Jezik in slovstvo*, 64/3–4. 105–116.

The use of the mother tongue in foreign language teaching has been highlighted in many ELT discussions in recent decades. Nowadays, the tendency in foreign language instruction is to use the mother tongue purposefully and after careful reflection; however, the criteria upon which to base mother tongue use have not been specified. The decision as to when to use the mother tongue has been left to teachers, who decide whether or not to use it depending on the learning content and the learners' needs. The study was conducted with the help of a questionnaire that was completed by 87 English language teachers in the second cycle of primary school in Slovenia. The main aim of the study was to explore teachers' perceptions and attitudes towards the use of Slovenian as the first or second language. The majority of the teachers who participated in the survey reported active use of the mother tongue; however, the quantity of use differs from teacher to teacher. Teachers are aware of both the positive and negative aspects of using the mother tongue in foreign language teaching, and of the problems that arise in the classroom when only the foreign language is used. A quarter of the teachers would like the English syllabus to prescribe the amount and the ways of using the mother tongue in foreign language teaching.

Keywords: teaching English, mother tongue, foreign language, Slovenian

Haris Agović: Differentiating between the Stative and Dynamic Passive in Examples from a Corpus of Academic Slovenian, *Jezik in slovstvo*, 64/3–4. 117–129.

The passive voice is quite rare in Slovenian due to a tradition that does not recommend its use except in certain types of text. In Slovenian, the passive voice is built with the participle with *-n/-t* or with *se*, although the form with *se* is quite rare. The problem arises when the participle does not express the passive voice but rather the state. There is a rule to distinguish the two meanings: when an active (or passive) construction is being transformed into a passive (or active) construction, the tense and the verbal aspect should not be changed. Based on examples from the corpus, it will be shown that this rule is not always correct.

Keywords: passive voice, participle with *-n/-t*, active voice, dynamic passive, stative passive

Tamara Mikolič Južnič: Slovenian Toponyms in Italian Texts, *Jezik in slovstvo*, 64/3–4. 131–148.

The paper sheds light on some questions regarding the presence of Slovenian toponyms in Italian texts, both with regard to their use in original Italian texts and in translations from Slovenian. Specifically, the discussion is centred on the various problems associated with the translation of toponyms and their consequent different translations. The analysis takes into account some historical and ideological facts associated with the use of Slovenian toponyms in Italian, their role from the point of view of grammar in Italian texts, and the frequency of certain forms in the target language.

Keywords: toponyms, Slovenian, Italian, translation

AVTORICE IN AVTORJI

red. prof. dr. Alojzija Zupan Sosič

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Aškerčeva 2,
SI-1000 Ljubljana

alojzija.zupan-sosic@guest.arnes.si

red. prof. dr. Dragica Haramija

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160,
SI-2000 Maribor

dragica.haramija@um.si

doc. dr. Aleksandra Bizjak Končar

Znanstvenoraziskovalni center SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša,
Novi trg 2, SI-1000 Ljubljana

aleksandra.bizjak@zrc-sazu.si

Manica Maver

Državni tehniški zavod Žiga Zois/Istituto Tecnico Statale "Žiga Zois",
Ulica/Via Weiss 15, IT-34128 Trst/Trieste

manicamaver@gmail.com

Ivana Zajc

Rovtarska cesta 16, SI-1370 Logatec

zajcivana@gmail.com

red. prof. dr. Igor Saksida

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana in
Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper

igor.saksida@guest.arnes.si

dr. Ina Ferbežar

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik,
Kongresni trg 12, SI-1000 Ljubljana

ina.ferbezar@ff.uni-lj.si

Marja Filipčič Redžić

SNG Opera in balet Ljubljana, Župančičeva ulica 1, SI-1000 Ljubljana

marja.filipcic-redzic@opera.si

izr. prof. dr. Hotimir Tivadar

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Aškerčeva 2,
SI-1000 Ljubljana

hotimir.tivadar@ff.uni-lj.si

doc. dr. Darija Skubic

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

Maša Blaško

Osnovna šola Branik, Branik 31, SI-5295 Branik
masa.blasko@os-branik.si

Mateja Dagarin Fojkar

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

Haris Agović

Ulica Dušana Kraigherja 19, SI-1000 Ljubljana
agovicharis18@gmail.com

doc. dr. Tamara Mikolič Južnič

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

izr. prof. dr. Nataša Pirih Svetina

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik,
Kongresni trg 12, SI-1000 Ljubljana
Natasa.PirihSvetina@ff.uni-lj.si

Navodila avtorjem¹

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

Tehnični napotki

1. Splošno

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

2. Razprave

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

Navajanje virov in literature

a) knjiga

Gantar, Polona, 2007: *Stalne besedne zveze v slovenščini: korpusni pristop*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU (Lingua Slovenica 3).

Foucault, Michel, 2011: *Arheologija vednosti*. Ljubljana: Studia humanitatis. Prev. Uroš Grilc.

b) zbornik

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

c) članek v zborniku

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

č) članek v reviji

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

d) spletna stran

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

Viri in literatura naj bodo navedeni ločeno.

Izvleček

Članki naj bodo opremljeni tudi s ključnimi besedami in izvlečkom (sinopsisom) v slovenščini in angleščini (to naj bo umeščeno pod naslov članka; naveden naj bo tudi angleški prevod naslova); izvleček naj obsega od osem do deset vrstic v velikosti pisave 10. V recenzijski postopek bodo sprejeti samo tehnično brezhibno urejeni prispevki s seznamom virov in literature, dosledno oblikovanim po navodilih za citiranje.

3. Ocene in poročila

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

4. Recenzijski sistem

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

Končna različica besedila

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

Korekture

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

Avtorske pravice

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

Separati

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

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

Razprave

- Alojzija Zupan Sosič
Kralj na Betajnovi in Hlapci Ivana Cankarja kot maturitetno branje 3
- Dragica Haramija
Ljudske pravljice v osnovni šoli 17
- Aleksandra Bizjak Končar
Dialog med avtorjem in naslovnikom v pridigi Primoža Trubarja 29
- Manica Maver
Otroška radijska igra: primer analize govora 43
- Ivana Zajc
Literarna zmožnost kultiviranega bralca in *Evropski literarni okvir* 57
- Igor Saksida
Mnenja študentov in učiteljev o splošni maturi iz slovenščine – od stališč do ukrepov za dvig njene kakovosti 69
- Ina Ferbežar
Kakovost v jezikovnem testiranju: misija nemogoče? 83
- Marja Filipčič Redžić in Hotimir Tivadar
Vloga gledališkega lektorja v opernem gledališču 95
- Darija Skubic, Maša Blaško in Mateja Dagarin Fojkar
Uporaba slovenščine pri poučevanju angleščine v drugem triletju osnovne šole 105
- Haris Agović
Razlikovanje med stanjem in trpnikom na primerih iz korpusa akademske slovenščine 117
- Tamara Mikolič Južnič
Slovenska zemljepisna imena v italijanskih besedilih 131

Ocene in poročila

- Nataša Pirih Svetina
Hotimir Tivadar in Urban Batista: *Fonetika 1* 149

V branje vam priporočamo 153

Abstracts 155



Cena:
10,50 €