

# JEZIK IN SLOVSTVO

letnik LIX

številka 1

---

## VSEBINA

### Razprave

Irena Novak Popov Pesnik in glasbenik: skica sodobnih stičišč	3
Alojzija Zupan Sosič Partizanska zgodba v sodobnem slovenskem romanu	21
Agata Glaz Tema nasilja totalitarnih režimov v literarnih besedilih nekaterih slovenskih pisateljic in publicistk	43
Zoran Božič Delo Franceta Bevka v luči literarne zgodovine in srednješolskih beril	53
Jožica Jožef Beg Pogledi na literarno zmožnost v didaktiki književnosti	69
Maja Šebjanič Pripravnništvo profesorjev slovenščine v Sloveniji in Avstriji	83
Renata Čampelj Jurečič Doseganje književnovzgojnih ciljev z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo v gimnaziji	97
<b>V branje vam priporočamo</b>	109
<b>Abstracts</b>	111

# JEZIK IN SLOVSTVO

Volume LIX

Number 1

---

## CONTENTS

### Discussions

Irena Novak Popov The Poet and the Musician: An Outline of Contemporary Contact Points	3
Alojzija Zupan Sosič The Partisan Story in the Contemporary Slovenian Novel	21
Agata Glaz The Topic of Violence in Totalitarian Regimes as Presented in the Works of Slovenian Woman Literary Authors and Publicists	43
Zoran Božič The Work of France Bevk in the Light of Literary History and Secondary School Reading Materials	53
Jožica Jožef Beg Views of Literary Competence in the Didactics of Literature	69
Maja Šebjanič Internship for Upper Secondary School Teachers of Slovene in Slovenia and Austria	83
Renata Čampelj Jurečič Achieving Literary Educational Goals with Information and Communications Technology in Grammar School	97
<b>Recommended Reading</b>	109
<b>Abstracts</b>	111

## PESNIK IN GLASBENIK: SKICA SODOBNIH STIČIŠČ

---

Prispevek analizira nove oblike interakcije poezije in glasbe, ki se v zadnjem času uveljavljajo kot intermedialni dogodki. Posebej se posveča pesnikom, ki v naslovih, imenih, motivih, življenjski filozofiji in glasbeno motivirani kompoziciji pesniških besedil izpričujejo trajno zanimanje za zvočnost. Opisuje tudi njihove večmedijske projekte in glasbeno-pesniške dogodke, ki so bili posneti na alternativnih kulturnih prizoriščih in so dostopni na zvočnih nosilcih ali kot videospoti preneseni na splet.

**Ključne besede:** sodobna slovenska poezija, intermedialnost, sodelovanje pesnika in glasbenika, Primož Čučnik, Gregor Podlogar, Andraž Polič, Tone Škrjanec, Tomislav Vrečar

Sobivanje poezije in glasbe ima na Slovenskem razmeroma dolgo in dobro raziskano tradicijo, ki se je začela v obdobju razsvetljenstva, se nadaljevala v romantiki in moderni ter dosegla vrhunec v 20. stoletju. Prevladujoči način stikanja so bile uglasbitve, skladbe za različne vokalno-instrumentalne sestave, od najpogostejših večglasnih zborov do ambicioznih samospbevov in kantat. Slovenski skladatelji so za petje izbirali besedila kanoniziranih klasikov, v katerih so prepoznavali utelešenje nacionalne identitete in dovršene jezikovne oblike, Prešerna, Jenka, Gregorčiča, Župančiča, ali izjemno občutljivost in inovativnost Murna, Kosovela, Balantiča. Artistično organizirani besedilni strukturi z izrazitim avtorskim pečatom so s prenosom v glasbeni medij omogočili zunajliterarno družbeno učinkovanje. To se ni dogajalo samo glede na osebne afinitete skladateljev do določenih pesmi, ampak tudi glede na stilne opredelitve in izbire v okviru glasbe, kajti razvoj obeh umetnosti ni potekal kot skladno vzporedje, temveč po notranjih zakonitostih vsake od njiju in po prenavljajočih spodbudah iz Evrope in sveta.

Bogastvo literarno-glasbenega sožitja se nadaljuje tudi po drugi svetovni vojni, ko največ uglasbitev doživljajo besedila Janeza Menarta, Kajetana Koviča, Cirila Zlobca, Edvarda Kocbeka, Daneta Zajca in Svetlane Makarovič. Uglasbitev se lotevajo skladatelji resne in eksperimentalne elektronske glasbe,<sup>1</sup> pogosto tudi popularne šansonske, džezovske in rockovske,<sup>2</sup> ter glasbeniki instrumentalisti.<sup>3</sup> Redko je v eni osebi združen literarni in glasbeni talent, pevsko in instrumentalno izvajanje lastnih besedil.<sup>4</sup> Razlika med popularno in resno uglasbitvijo je v razmerju med glasbeno in literarno razsežnostjo skladbe: popularno besedilo ilustrira s toni (melodiko), barvo inštrumentov, ritmom, tempom oziroma ga transponira v takšno zvočno-semantično sintezo, v kateri si glasba besedila niti ne podreja niti se od njega ne oddaljuje v avtonomno zvočno pojavnost. Sodobni skladatelji resne glasbe so ustvarjalno svobodnejši, bolj individualizirani in manj predvidljivi raziskovalci zvočnosti, ki jo sprožajo motivno-tematske, emocionalne, intonacijske, ritmične in glasovne razsežnosti pesniškega besedila. Uglasbitve delujejo kot skladno, redkeje kot disonantno vzporedje, čeprav je predstavnost, ki jo sproža asemantična glasba, teže ulovljiva (in ubesedljiva) kot konkretizacije pesniških besedil. Ne glede na glasbeno zvrst in elitnost/množičnost naslovnika pa je rezultat podoben: okrepljena čustveno-razpoloženska razsežnost ter zastrta idejno-racionalna plast pesniškega sporočila. V skoraj vseh primerih je med nastankom/objavo prvotnega lirskega besedila in skladateljevim ustvarjalnim dejanjem časovna distanca, saj uglasbitev ne predpostavlja neposrednega stika in sočasnega sodelovanja med pesnikom in skladateljem: besedilo je odprto in razpoložljivo za individualno zvočno interpretacijo. Poleg tega sta pesnjenje in skladanje časovno nedoločena procesa, bistvena je sled v rezultatu, zapisu, in z njim določena možnost izvajanja. Pesnik in skladatelj sta v svoji stvaritvi navzoča le posredno, in čeprav je vsaka izvedba enkratni dogodek, so njegovi parametri vnaprej predvideni, nadzorovani in ponovljivi.

Zdi se, da so ravno ločnice in razdalje med pesnikom, glasbenikom, izvajalcem in poslušalcem spodbudile nekatere drugačne oblike intermedialnega sodelovanja, ki se uveljavljajo v zadnjem desetletju. Poleg snemanja živih avtorskih branj in profesionalnih interpretacij gledaliških igralcev za zvočne knjige nastajajo kompleksnejše oblike intermedialnosti. To so posamezni občasnji projekti in *ad hoc* sestavljene skupine ustvarjalcev ali pa trajnejše prijateljske povezave in skupinsko nastopanje pod določenim umetniškim imenom (CPG impro, Hamlet express, Soma Arsen). Med najbolj odprtimi pesniki mlajše generacije, ki delujejo z materiali obeh umetnosti, so Primož Čučnik, Gregor Podlogar, Tone Škrjanec, Gal Gjurin, Andraž Polič, Tomislav Vrečar in Gašper Malej. Nastopali so na prizoriščih alternativne kulture (KUD France Prešeren, Kino Šiška, Klub Gromka, Španski borci, ŠKUC

<sup>1</sup> Za uglasbitve poezije so najpomembnejši Marjan Lipovšek, Jakob Jež, Pavle Merku, Lojze Lebič, Alojz Srebotnjak, Darijan Božič, Pavle Mihelčič, Samo Vremšak, Štefan Mauri, Matjaž Jarc, Brina Jež Brezavšček; elektronsko in eksperimentalno glasbo goji Bor Turel.

<sup>2</sup> Bojan Adamič, Ati Soss, Urban Koder, Mojmir Sepe, Jani Golob, Lado Jakša.

<sup>3</sup> Zlatko Kaučič, Dina Slama, Viki Baba, Janez Škof, Veno Dolenc, Tomaž Zorko, Matic Smolnikar.

<sup>4</sup> Prim. Svetlana Makarovič: *Krizantema na klavirju* (1990) in *Nočni šansoni, Dajdamski portreti* (1998).

v Ljubljani) ter posneli nekaj inovativnih zgoščenk in videospotov, s katerimi so presegli tako obliko klasičnega literarnega večera kot obliko (rockovskega) koncerta.

Za začetek se kaže ustaviti pri razliki med prenovljeno zvočno knjigo in intermedialnim dogodkom. Knjiga *Kamen* je izbor enajstih prej objavljenih pesmi **Aleša Štegra** iz zbirke *Kašmir, Protuberance* in *Knjiga reči*. Na zgoščenki s posnetkom avtorjevih branj so pesmi postavljene v novo razmerje in opremljene z improvizirano glasbo, ki jo na kontrabasu in bandoneonu izvajajo graški glasbeniki Peter N. Gruber, Andreas Prassl in Otto Lechner. Tako kot pesmi so tudi glasbeni vložki preneseni s predhodnih zgoščenk *Die schwarze Prinzessin* (1999) in *Fis* (2000). Glasba in poezija naj bi ustvarjali »dialog«, glasba naj ne bi »le ilustrirala Štegerjevih interpretacij svoje poezije, marveč skupaj z njimi odpira samosvoj, magičen in izjemno sugestiven zvočno-besedni svet« (Spletna knjigarna Beletrine). V resnici sta medija ločena, glas in skladba se izmenjujeta v pravilnem zaporedju, tako da ne prihaja do sočasnega prekrivanja in mešanja, temveč pozornost preskakuje z druge na drugo. Ker glasba ni odzivanje na poezijo, ampak sredstvo razmejitve in prekinitve med besedili, je tu komaj upravičeno uporabljati oznako *dialog*.

Povsem drugače deluje pesniško-zvočni projekt **Mesto Gala Gjurina**, ki obstaja kot cikel lahkotnih pesmi v prozi in kot zvočni posnetek. Pri zvočni podobi je poleg avtorja sodelovala šestčlanska zasedba džezovskih glasbenikov z desetino inštrumentov.<sup>5</sup> Glasba je hkrati razmejitev in zapolnitev tišin med besedilnimi enotami in akustično ozadje, tako da soustvarja atmosfero besedil: urbanih vtisov, ironično obarvanih prizorov, mimobežnih srečanj, mačkastih blodenj, naglih menjav perspektive, fragmentov spodletele erotične zgodbe. Dominantna postane v tistih pesmih, ki za vzdušje zabave, nervozne razdraženosti in nezadoščenosti s površnimi stiki izkoriščajo glasbene motive (*XIV trobenta bo spet samo dražila in nikoli ne potešila*; *XV*, pozneje naslovljena *beat beat*). Glasna kakofonija ponazarja duševni kaos »trikrat norega starca«, ki v razbeljenem olju peče kovance (*XVII*), pospešeni ritem dnevne dogodke: »/S/pet dnevnik poznam samo dnevnik trd in nadut in nevaren dnevnik« (*XXIII*). Džez se preveša v instrumentalni eksperiment, ko uvaja bizarne prizore otroških poškodb na vasi (*XX*), vaško poroko s pijanimi svati pa spremljata tradicionalni ljudski glasbili, harmonika in lončeni bas, ki v moderni zvočni sliki delujeta kot groteskna potujitev (*XXI*). Sam Galov glas brez ozadja izreka elegične dele, ker bi zvočna spremljava v ljubezenskem prizoru takoj po vojni v Bosni (*X*) in opisu osamljenega starca z orehi (*XXII*) delovala patetično. Glas se kot zvočni element vključuje v improvizacijo, ki ne krni semantike, pač pa v njej poudarja emocije dolgočasje, naveličanosti, razočaranja, ki se prav zato zdijo pristnejše. Po ozvočenju svojega prvenca in objavi nekaj pesmi v *Novi reviji* je Gjurin prenehal delovati kot pesnik in se je v celoti posvetil petju, igranju, aranžiranju, glasbeni produkciji, organizaciji in založništvu. O prevladi glasbe priča tudi zgoščenka *Projekt mesto*, kjer se ob klasičnem in eksperimentalnem džezu pojavljajo štiri besedila iz zbirke in revijalnih objav, vendar je govor modificiran s šepetanjem, elektronsko

<sup>5</sup> Glasbeniki so Žiga Golob, Lenart Krečič, Igor Matkovič, Dejan Lapanja, Gašper Peršl in Sašo Gačnik.

obdelavo ali glede na glasnost inštrumentov postavljen v ozadje. Samo v pesmi *Sale* je dogodivščina interpretirana tako zanosno in dinamično, da preglasi inštrumente.<sup>6</sup>

V zadnjem desetletju je pesnik z najmočnejšim zanimanjem in poslušom za moderno resno glasbo **Primož Čučnik**. Že v prvencu *Dve zimi* to napovedujejo imena skladateljev in izvajalcev: pianist Keith Jarret, basist Gary Peacock in prijatelja glasbenika, Tomaž Grom in Tao G. Vrhovec Sambolec (*Vonj po čaju*). Tu je tematizirana razlika med besedo in glasbo, njenim časovnim odvijanjem in fiksiranjem (v note). Privlačnost glasbe je v zmožnosti izražanja presežnega, komunikaciji »z angeli in duhovi«, čeprav je njen učinek nedoločen. Spisek imen iz glasbenega sveta se podaljša v zbirki *Ritem v rôkah*, kjer se prvič pojavi motiv poslušanja Bachove klavirske glasbe v izvedbi kanadskega pianista Glenna Goulda (*Hamletove variacije*). Goulda pesnik spet imenuje v razpoloženski pesmi *Meglenu suita* iz zbirke *Akordi*, kjer omenja tudi pianistove ekscentrizme, skladbe in skladatelje za klavir, ki jih je interpretiral. Glenn Gould je tudi naslovljenec mezostihov na medmet *Báh!*<sup>7</sup> Ob prijatelju Gromu Čučnik tematizira (ne)primerljivost glasbe in poezije, čeprav glasba z zvoki, ki nimajo pomena, gane pesnika, sporočilo besednega ustvarjalca pa gane glasbenika. O ljubezni do glasbe priča govorčeva želja, da bi čim dalj časa živel v njenem imaginarnem prostoru: »In ko rečeš glasba, zaigraš na (moje) najbolj / občutljive strune in hvaležen sem njen del. // A še raje si predstavljam, da za dolgo, / ja za vedno več in več dni in noči, / ostanem v njej kakor v besedi« (*Stara pisma*, Čučnik 2002: 43).

Osrednja Čučnikova estetska referenca je skladatelj ameriške avantgarde John Cage. Naslov njegove znamenite konceptualne »skladbe« 4' 33'', ki ob vsaki »izvedbi« praktično dokazuje neobstoje absolutne tišine, Čučnik uporabi v naslovu refleksivne pesmi o stanju duha na prelomu iz 20. v 21. stoletja *Oda na 4' 33''* (Čučnik 2002: 71–72). Navezovanje na radikalni eksperiment je vgrajeno v oznako občutja postmetafizičnega, obubožanega časa nervoznosti, segmentiranja, nadomestkov, redukcije raznovrstnosti in shematičnosti, brezizhodnosti, zaigranih čustev, zavesti minljivosti in neponovljivosti. Cage tu označuje prekinitve, praznino, pričakovanje, izstop iz smrtnosti, minevanja, nezavedanja in neposlušanja. V naslednjih Čučnikovih zbirkah se bodo s Cageevim imenom začeli povezovati odprtost za vse vrste glasbenih kulis, poslušanje zvokov, ki tvorijo »konkretno glasbo« določenega prostora, nenehno spreminjanje in naključje: »GLASBA SPREMEMB stara glasba / iz leta 1952 mislim igra zatek«<sup>8</sup> (*Oda na manhatnski aveniji I*). Cage je ozadje za sporočilo o subjektivnih omejitvah, o nezmožnosti predstavljati si nič oz. o nevednosti (*Zakaj*

<sup>6</sup> V *Novi reviji* (247–248 (2002), str. 36) ta pesem nima naslova, tudi v antologiji *Mi se vrnemo zvečer* (Kos 2004: 164–165) je v kazalu naveden prvi verz: *Kako sva potovala takrat Sale! Ko sva se gnala proti Zagrebu!*

<sup>7</sup> Mezostihii so prvič objavljeni v bloku *Ut musica poesis* (*Literatura* 16/150–151 (2004), str. 140–153), nato v raznovrstnejši vizualni podobi v večavtorskem katalogu *Ljubezen je bojno polje/Love is a battlefield* in tretjič v zvočni izvedbi CPG Impro na zgoščenci *Pri besedi z glasom in zvokom*.

<sup>8</sup> *Glasba sprememb* je naslov prve Cageeve nedoločene skladbe za klavir, ki jo je izvajal David Tudor, in prve, pri kateri je skladatelj uporabil kitajsko knjigo diviniacije *I ching* (*Knjiga sprememb*), s katero je naključno izbiral diagrame tonov, trajanj, dinamike, tempov in gostote.

*nisem filozof*, Čučnik 2004a: 62–63), in izvor dopuščanja drugačnosti drugega, tudi razlik med poslušalci različne glasbe, izhajajočih iz načinov življenja, okusov in okolja (*Renons*, Čučnik 2004b: 149–153).

Ko je sprejemal avantgardne ideje, skupaj z njihovo zenovsko utemeljitvijo, poslušal avantgardistove kompozicije, npr. *Ryoanji*, skladbo za štiri soliste in orkester, inspirirano s skalnim vrtom v Kjotu (*Trenutne odločitve*, Čučnik 2005: 27–28), se je Čučnik lotil tudi eksperimenta s pesniško formo, posneto po Cageevih mezostihih. Mezostih je kratka pesem, katere kitični obseg določa število črk imena in priimka umetnika, na katerega se pesem nanaša, pri čemer se poudarjene črke ne pojavljajo na levem robu kot pri akrostihu, temveč sredi vrstice. Nekaj Cageevih izvirnikov na ime James Joyce je objavljenih v 150.–151. številki revije *Literatura*, ki je posvečena raziskavam intermedialnega odnosa med glasbo in poezijo. Iz Čučnikove ureditve tematskega bloka je videti, da so se ti odnosi okrepili v času zgodovinskih in sodobnih avantgard. Ob tem so se spremenila tradicionalna glasbena načela in določila (retorika), razpustile meje med umetnostjo in življenjem ter predrugačil metadiskurz o glasbi: Cageeva refleksivna besedila imajo obliko vprašanj ali pa z igrivimi ponavljanji in prekinitvami miselnega toka posnemajo skladanje in vključujejo kontekst/položaj izrekanja. Čučnik je napisal pet mezostihov na ime Johna Cagea, dva na Vinka Globokarja, dva na Conlona Nancarrowa, dva na Erika Satieja, dva na Johna Zorna, sedem na Glenna Goulda in petnajst na Bojana Goriška. Po dve ali več kitic je združil pod naslovom zvočnega medmeta (*Pst, Aha, Pi-bip, Din din, A-čih!, Báh in Renons*), vsebinsko pa je v posameznem posvetilu povzema glasbenikove težnje, stilne usmeritve, predstavil izkušnjo poslušalca in refleksijo o novih glasbenih temeljih.

Še preden sta nastali najbolj eksplicitno »glasbeni« zbirki *Ritem v rôkah* in *Akordi*, o čemer pričajo naslova zbirk in motivi pesmi, se je Čučnik lotil ozvočenja svojih pesmi iz prvenca. Z basistom Tomažem Gromom in skladateljem Taom G. Vrhovcem Samolcem, ki sta usmerjena v eksperimentiranje z zvokom, so izdali zgoščenko *Dvojnik* (1999). Označili so jo kot »združevanje konkretnih zvokov z improviziranim gradivom v pesmih podobnih oblikah« in »raziskovanje možnosti prevajanja govorjene besede v glasbeno doživetje na komunikativen način« (spletna stran zavoda Sploh). Običajno branje poezije je v tej pesniško-zvočni sočasnosti potujeno z različnimi postopki. Verzi in besedilo so segmentirani na besede, brez medstavčnih premorov, intonacije, enakomerno mehanično izgovarjani, kakor da so besede samo ritmične enote, ob zvočni spremljavi harmonike in tolkal (*Spoznanje*). Avtorjev glas prekinjajo/motijo piščalke, tolkala, radio, posnetki hrupa in drug glas, ki posamezne odlomke bere mehanično ali vzdihujoče. Veseli ton je utišan z naraščajočo razglašenostjo in aritmičnostjo, tempom in glasnostjo drugih zvokov (*Pesem dneva*). Med poezijo in konkretno ter elektronsko glasbo se vmeša »komentar« oz. naključja v snemalnem dogodku (dogovor, pogovor, smeh), več glasov sočasno bere različne dele teksta ali različne tekste, ki postanejo nerazumljivi. Vokalni eksperiment pesem *La passion de Jean d'Arc* reducira na nekaj razločno artikuliranih odlomkov, ki poudarjajo besedi vera in ljubezen, sicer pa se šepetanja zlijejo v šelestenje in

šumljanje, ki ju spremljata repeticijska glasba in rahlo tonsko valovanje flavte iz ozadja. Mikrofonsko pačenje barve glasu, zvok zasedenega telefona, ropotulje, počasne melodije klarineta in škrtanje potujujejo besedilo *V zapuščeni hiši*. Najmanj deformirana je pripovedno-opisna pesem *Vonj po čaju*, kjer Čučnikovo nevtralnno branje motijo kapljanju podobni pokljaji in ozadje komaj slišnega kontinuiranega in valujočega tona. Deformacija *Pisma* izhaja iz načina govora moškega in ženskega govorca, ki ne znata slovenščine in zato bereta s fonetičnimi in naglasnimi napakami. Posamezne besede so sicer razumljive, toda zaradi izmenjave glasov sredi stavka in prekinjenega intonacijskega poteka uhaja smiselna povezanost stavkov. *Dvojnik* je prvi tovrstni eksperiment: pesmi ne transformira v glasbo, ampak jo opremlja z zvoki, ki delujejo kot naključna ali preišljeno strukturirana motnja, vzporedni tok, zaradi česar besedilo izgublja pomensko razpoznavnost in se spreminja v zvočni material enake veljave kot instrumentalno proizvedeni toni in elektronsko sintetizirano škrtanje, drgnjenje, piskanje, prasketanje, preskakovanje itd. Sintetični zvoki so ostrejši in bolj moteči od vsega, kar proizvajajo akustični inštrumenti (orglice, kovinske palice, flavta, klarinet, strunski inštrumenti), čeprav so tudi tonska sozvočja kakofonična, nepovezana kot uglasjevanje orkestra ali v velikih tonskih amplitudah. Pesnikov glas je umeščen v raziskavo učinkov trčenja, križanja in mešanja zvokov. S tem se rahlja čustvena in razpoloženska dimenzija poezije, literarnost je utišana, razpršena, demistificirana, njena vzvišenost in duhovnost je predrta, poudarjen pa je njen materialni (akustični), časovni, dogodkovni in izvedbeni vidik.

Že pred pisanjem mezostihov je Čučnik raziskoval možnosti »skladanja« poezije. S ponavljanjem in variiranjem verznihi enot je oblikoval približek sestine (z ohlapnejšo shemo rimanja) v pesmi *Sestina*, v kateri je resna vsebina (ideje, logika, resnica, denar, surovost, hrup) igrivo razdrta. Ponavljanje in kroženje, ki posnema in nadgrajuje figuro anadiploze, je pesnik preskusil v programskem sonetu *Jezik se trudi*: »Oblike pripravljene v prosti govorici / govorici prosti ednine in drhtenja / drhtenja v prvi osebi omahljive dvojnosti / dvojnosti omahljive vse-prevlade jaza« (obe pesmi sta iz zbirke *Ritem v rôkah*). V naslednjih zbirkah je izpopolnil obliko pantúm, pesmi v štirivrstičnicah, ki jih povezuje dvojna katena, tj. ponavljanje verzov po vzorcu 2. verz kitice A > 1. verz kitice B, 4. verz kitice A > 3. verz kitice B. Na način spiralnega vrtanja ali lahkotnega kroženja se pesnik loteva eksistencialnih tem, aporij, nostalgičnega obnavljanja otroštva in izstopa iz pospešenega odvijanja življenja (*Antisvet*, *Zlate fasade* in *Variacije na aporije, poti in glasove* v zbirki *Nova okna*, *Dremež* v zbirki *Kot dar*). Zaradi ponavljanja verzov se drobi kohezija opisnega okvira ali pripovedne sheme, tem bolj pa so izpostavljeni posamezni verzi, ki učinkujejo kot maksime: »Velike stvari so v resnici neznatne«, »Prazni so znaki, ki stojijo z namenom«, »Več kot eden, nujno je, da jih govori več kot eden«.

Leta 2003 Čučnik sodeluje na zgoščenki *Košček hrupa in ščepec soli* s prijatelji – pesniki Škrjancem, Podlogarjem, Vrečarjem in Mozetičem in glasbeniki, ki so nastopali v KUD France Prešeren. To je bilo tedaj eno bolj domiselnih srečanj poezije in zvoka, ne spevnega in melodičnega, ampak eksperimentalnega, elektronskega, sintetiziranega. Glasovi pesnikov so ostali razločni, ohranili so prepoznavno



individualno barvo, neoporečno in individualno bralno interpretacijo. Vsak pesnik ima svojega opremljevalca,<sup>9</sup> preklapljanje med medijema ter vstop glasu pa delujeta po načelu improvizacije. Glasba se ne osamosvaja, ampak glas podpira in gradi svojo linijo, ki je največkrat paralelna (Škrjanec ob kitarški glasbi Janija Mujiča, Podlogar ob elektronski B. Menuja, Mozetič ob sintetiziranem monotonem valovanju, ki ga proizvaja Kozma), redkeje kontrastna jezikovnemu sporočilu (npr. nežna improvizacija Gorana Majcna na klavirju ob Vrečarjevem izrekanju grobih verzov deziluzije nad čustvi in banalno redukcijo bivanja). Čučnikovo nevtralnemu branje dolge pesmi *Amerika*, ki ritmično kopiči kulturne in politične dosežke ameriškega izvora, zavrača negativne družbene pojave in se zavzema za vrednosti z drugih koncev sveta, podpira nepredvidljivo zvočenje Tomaža Groma. Bolj kot na melodiji temelji na posnetih in elektronsko deformiranih konkretnih zvokih ter občasno ponavljanju utišanega, mikrofonskega glasu, vendar tako, da ne moti in ne podpira besedilnega stopnjevanja.

Whitmanovsko energični ritem *Amerike* se ob srečanju z resničnostjo izkaže za abstraktno vednost, literarno in iz literature izhajajočo gesto, medtem ko pesmi zbirke *Oda na manhatnski aveniji* temeljijo na avtobiografskih fragmentih, zaznavah stvarnega newyorškega okolja ter filozofiji trenutka. Slednja obarva nagon po preživetju v večkulturni džungli, nihanje med vzdržljivostjo in otroško radovednostjo, soočenja s kulturnimi razlikami in refleksivno odzivanje. Lirski subjekt se zaveda zapeljivosti okolja, ki ga zastopajo glasbene kvalitete: »ne to ni Amerika / ne oblači se v zastavo ne poslušaj / ritma ne nasedaj tempu to ni melodija« (*LXXIV*).

V lastni založbi LUD Šerpa je Čučnik izdal zbirko *Akordi*, v kateri se poleg posnemanja komponiranja uveljavlja podobna percepcijska odprtost kot v *Odi na manhatnski aveniji*, le da je izrecno usmerjena v poslušanje. Težko je dokazati, da pesniške oblike posnemajo tonska sozvočja, kot sugerira naslov zbirke in uvodnega cikla, čeprav gre za samosvoje oblikovanje simultaneosti vtisov, okrepljeno zavest odvijanja časa in spreminjanja, bogatenje vsakdanjosti z meditacijo ob glasbi, variacije na temo bližine z glasbeniki in dialoge s filozofi in pesniki. V ospredju so dinamika razpoloženj, gibanje mestnega flâneurja, notranji monolog s spraševanjem o osebnih izbirah in okusu, želja po lahkotnosti, sproščenosti in ugodju, ki presega cenenost in se ponekod navezuje na kulturo Vzhoda. V urbanih motivih so lepota, resnoba, globina, eksistencialni zastavek, ni pa pretenzije po sporočanju česa, kar presega subjektivnost. Namesto ritmičnosti in aritmije iz *Ritma v rokah* se pojavljajo občudovanje virtuoznosti, tehnika in odprta ušesa: »/S/lišati hrup kot hrapav glas / naša ušesa so v izvrstnem stanju / slišati poka kot padanje las // na tračnicah tadam konkretne glasbe / naša ušesa zdaj v izvrstnem stanju /.../. Kako brezvestna urejenost po podobi slišanja« (*Akordi III*, 1).<sup>10</sup> Zvočna snov je hkrati metonimija življenja (različnih izvorov zvoka) in metafora za odnos lirskega subjekta do sveta. Glasbeni

<sup>9</sup> Omenjeni tandemi so ostali tudi pri naslednjih pesniško-glasbenih projektih ali so se dopolnili z novimi člani.

<sup>10</sup> Navedeni verzi parafrazirajo Cageev manifest o trenutnih, naključnih, nenapovedljivih zvokih. Prim. *Literatura* 150–151, str. 155.

in akustični izrazi postanejo nosilci filozofije življenja, harmonizacije subjekta in okolja, nevidnih povezav, sozvenenja, variacij in ponovitev.<sup>11</sup> V odsotnosti česar koli trdnega in zanesljivega preostaneta le zaznavanje, brez želje po spreminjanju, in izrekanje tistega, kar je. Pesniku ljuba glasba je nekaj preprostega, čistega in urejenega, zaradi svoje časovne pojavnosti ponazarja minljivost in omejenost vsega bivajočega. Iz tega izhajajo relevantnost trenutka, enakovrednost različnih osebnih zgodb ter skepsa do univerzalnih, absolutnih meril. Kljub konkretnim prvinam delujejo besedila abstraktno, neotipljivo, na način nedoločene glasbe, v čemer je videti odpor do dominantne vizualnosti. Ob glasbi se odpira vprašanje, v kakšnem razmerju sta vidna/znana realnost in neznano, nevidno, nedoločeno gibanje, spreminjanje, odvijanje, trajanje, večnost. Glasba je najbližje življenju, dihanju, sprostivni od določenosti: »Tvoje gibanje je že določeno in šele več / glasbe je prostost, da bi zadihal v tistem, kar vidiš« (*Variacija št. 2*).

Zbirka *Nova okna* z naslovom implicira novo perspektivo, strategijo in (računalniški) program. V praksi to pomeni registrirati vso resničnost brez vnaprejšnjega izločanja, se opreti na celoten slovar jezika in prevzeti več glasov: »Slišim glas in ga zapišem kot svojega. / To je kot petje v zboru« (*Trenutne odločitve*). Govorica ni usmerjena na subjekt, biti hoče polifona, zato nujno vključuje drugega – tudi drugega sebe ali sebe iz drugega časa. Posledica so pesemske apostrofe, posvetila, intimni pogovori, monologi in kolektivni osebki. Urbani prostor pesnik predstavlja kot doživljanje kolesarja in snemalca »konkretne glasbe okolja« (*Kolesarji, Za tvoje ime, 5000 let Evrope I*). Posnetek s kamero in mikrofonom pomeni, da se poslušanje začenja povezovati s filmom, scenarijem (*Te dneve bi morali posneti, Aprilske prigode 4*), kakor da šele fiksiranje v nekem mediju, ki ima družbeni pomen, daje občutek resnične živosti, medtem ko je spomin na »razburkane dneve« neobnovljiv ali se pojavlja kot nedoločljiva zlitina zvokov: »/S/o le v uho se zlivajoči / zvoki hipov, ko se ne ve za čas, kot da / bi bil ves čas preteklost« (*Prva pesem*). Pesnik se giblje v atmosferi minljivosti in spreminjanja, vendar ne samo v smislu glasbe na plošči, ki se bo v nekem trenutku odvrtila in »bo treba stran«, temveč v smislu sproščenosti, ker je vse začasno. O tišini je Čučnik meditiral že v ciklu *Veliki tišini iz Ritma v rôkah*, kjer je nastopala kot kontrast ljubezenski intimi, hrupu in radijski glasbi, v tej zbirki pa je postala znak dvoma in nemoči govorjenja, pesnjenja in ustvarjanja, saj so spremembe (odhod, izguba, odsotnost) tudi razlog strahu:

Dobre in slabe /novice/ bo oplazil tek sprememb,  
zato se jih bo sčasoma videlo drugače.  
Je to tvoj strah, kadar si tih,  
da ne bo nihče slišal tvoje tišine?  
Vendar je odveč. Ta vednost bo,  
če si zares želiš sprememb,  
tvoj pes spremljevalec slepih.  
Saj je tihost tako ali tako bučna  
(*Hvala za sonce*, Čučnik 2005.)

<sup>11</sup> Prim. pesmi *Snežna suita, Meglena suita, Akordi, Variacija št. 1 in Variacija št. 2*.

Z radoživim vitalizmom, smehom, norčavostjo, ne-čisto-zaresnostjo govorec odganja misel na smrt. V čustveno polnih trenutkih pozablja, da »kot po tekočem traku grejo dnevi« (*Ha-ha-ha-ha, to je pozaba*), vendar se zanaša na to, da nobeno izgubljanje ni dokončno: »Veter poskrbi za to, da se zadršaš / in izgubiš, vendar ves čas ve, / kje si« (*Trenutne odločitve*). Cageeve, Bachove in Satiejeve skladbe niso le znamenja razpoloženj ali pomenske nedoločenosti, ampak del okolja in tema pogovora sorodnih izbrancev. Sicer pa v »vesoljni cerkvi različnosti« vsak govori svoj jezik in po svoje razume pomene in tudi od veličastnega zgodovinskega potovanja ostajajo le drobcin in »brnenje neslišnega mehanizma« (*5000 let Evrope*, 7).

Novo oblike sodelovanja z raziskujočimi in iz dosežkov avantgarde izhajajočimi umetniki je prinesel slovensko-angleški katalog *Ljubezem je bojno polje/Love is a battlefield*, pri kateri sodelujejo trije avtorji, vsak s tremi projekti. Še posebej zanimiv je konceptualni projekt Žiga Kariža s 24-stranskim kolažem iz naslovnih knjig in revij, ki dokumentirajo avantgardno umetnost in njeno teorijo (*It's so complicated and that's the way I like it*).<sup>12</sup> Nov Čučnikov prispevek je *Prečrtovanje/podčrtovanje # I manifesta Novi duh in pesniki* (1918) Guillaumea Apollinairea, ki vodi v novo besedilo o poeziji. S pomočjo naključja (hipno izbiro), poudarjanjem (s tipografijo) in z izpuščanjem (Apollinaireove apologije novega duha, raziskovanja, bližanja poezije znanosti, tehniki, drugim umetnostim) naj bi vodilo »do 'teorije', ki /.../ bo pesniku dajala svobodo lastne izbire. Tako bo še na *drugačen način* izrazil svoj odnos do že napisanega in sicer na način *osebne izbire* in s pomočjo *naključja*« (Čučnik, Kariž, Ožbolt 2006: 52). Metoda postane jasnejša iz skicirane, z roko izpisane *Chronology* dogodkov, ki so zaznamovali prelome v avantgardni glasbi: od tehničnih iznajdb, izdelave in vključitve novih zvočil do premikov težišča iz harmonije v ritem, iz navdiha v matematično operacijo, naključje, nenamernost, *cut-up* in iz ugodja v osuplost.

V letu 2006 začne delovati skupina CPG Impro, v kateri nastopajo Primož Čučnik, Ana Pepelnik in Tomaž Grom. Gre za

interakcijo govornih besede (tekstovni kolaž) in zvočne slike, ki se dopolnjujeta in dogajata na način godbene improvizacije. Grom in Čučnik gradita zvočnost s pomočjo instrumentov, zvočil, igral, uporabnih predmetov, tolkal in drugih »primitivnih« izvirov zvoka (igračice, radijski šumi) in živo rabo gramofona, računalnika in zvočnih značilnosti prostora. Impro je poskus povezovanja različnih govoric: »besede, zvoka, hrupa, šuma, tišine«, ki jih akterji, v luči sodobnih, svobodnih in inovativnih tokov v glasbi 20. stoletja, razumejo kot enakovredne dele celote. (Spletna stran zavoda Sploh.)

Posnetki dogodkov ta opis potrjujejo, poslušanje pa razkriva, da je akustična plat približno tako oddaljena od tradicionalnega pojmovanja glasbe, kot je literarna od

<sup>12</sup> Med posnetki so tudi naslovnice zgoščenek s skladbami Johna Cagea *In a landscape*, *Three constructions*, *Litany for the whale*, *Music for eight*, *Cheap imitations*, *One, four, twenty-nine*, *Music for prepared piano*, *Sonatas and interludes for prepared piano*, *Four Walls*, pogovorov *101 questions and answers* in knjige *Silence*.

tradicionalne poezije. Gre namreč za iztržke raznorodnih glasbeno-refleksivnih in pesniških besedil, ki jih povezuje razširitev pojmov glasba: zvočni material, inštrument, toni, petje, metoda skladanja, odprta struktura, radio. Besedilo izgublja dominantno vlogo, saj so nevtralno ali šepetajoče brani drobci prekinjani, razsekani, kolažirani. Zvoki ne prispevajo k povezovanju, ampak k disociaciji, tako da drobci zalebdijo in se razblinjajo v abstraktno akustično sliko, ki sugerira materialnost, procesualnost, naključje in nepredvidljivost. Delež CPG Impro na zgoščenki *Pri besedi z glasom in zvokom* je po zaslugi sproščenih glasovnih modulacij Ane Pepelnik bolj igriv. Čučnikove *Štiri takte za medmet in skladatelja (A-čih!, Pst, Din din in Pi bip)* izvaja tako, da posamezne besede glasno poudarja ali utiša, seka, izgovarja z znižanim tonom, raztegotovanjem sičnikov, šumevcev in zvočnikov ter poudarjanjem medmetov. Okrepljena zvočna plat ne izbriše pomenske plasti jezika, ampak jo celo okrepi s tiktakanjem in posnemanjem japonske artikulacije (spreminjaje višine tona in nazalnost). Slušni učinek Čučnikovih mezostihov pa je vendarle povsem drugačen kot natisnjene različice, kjer je bilo vse glasbene izraze mogoče pripeti na tipografsko poudarjena imena skladateljev in izpostavljanje vizualnih dimenzij besed in besedila.

V zbirki *Delo in dom* se intermedialnost spremeni: glasbeni motivi in strukturiranje so reducirani, odpira pa se povezovanju poezije in vsakdanjega govora, jezika poročevalskih medijev in fotografije. Subjekt se umika v položaj objekta, ki se zrcali v drugem, stabilna identiteta, ki je rezultat vloge, maske, igre, se razkraja, postaja medij, skozi katerega se pretakajo različne govorice. V pesniških posnetkih so praktična besedila dekontekstualizirana in potujena, izgubljajo prvotno funkcijo obveščanja, poročanja, navodila, napovedi in udarnega gesla in ob tem so problematizirana načela, ki vodijo vsakdanje življenje slehernika v zahodni civilizaciji. Vprašljiva je tudi objektivnost vsebin v javnih občilih, ki posredujejo negativne dogodke in pojave, nerešljive družbene anomalije in naravne katastrofe in s tem soustvarjajo kolektivno negotovost. Glasba in zvoki se pojavijo v notranjem dialogu z otrokom v sebi. Spomini so kompleksi nekdanjih dogodkov, oseb, zvokov, igranja glasbe, dejanj, stanj in vrednosti (*Življenje na Stražarjevi*). Naklonjenost določeni glasbi in skladatelju prelomnega časa se kaže v *Priročniku za sanje*, ki na način reportaže »rekonstruira« praznovanje otvoritve ljubljanskega tramvaja leta 1901. Dogajanje je aranžirano po subjektivnih nagibih in ima specifično glasbeno opremo: »Orkester je bil tam, a ni igral *Parade* ali *Relâche* Erika Satieja. / A predstavljam si, kako igra prav to, na montažnem odru pred Magistratom.« Poznavanje *Parade* (1917), slovesne baletne skladbe na meji atonalnosti s poudarjeno vlogo tolkal in trobil ter rabo sirene, pisalnega stroja, poka pištole, steklenic, ki delujejo zelo urbano, ali živahne in poskočne glasbe *Relâche* (1924), »trenutnostnega baleta na dokaz Francisa Picabie«, je enako pomembno za celovito doživetje te Čučnikove pesmi v prozi kakor vedenje, da je spodbuda za reportažni način prišla ob branju Johna Ashberyja, ki je citiran v motu. S tem je mogoče povezati izjavo, da lahko zadovoljstvo izhaja iz prevzemanja in ponavljanja že obstoječe »zbirke panik, sreč, / presežka ali manka, iz igre inštrumenta, / plesa« (*Ideje in stvari*). Če se to dogaja v zimsko ledeni (racionalni, brezosebni) dobi, sta »igra inštrumenta in ples« lahko boljši

model življenja kot razkosana poezija, živčnost in širokoustenje. »Saj zvok je brez strahu in točnejši, čustvo neprevedljivo. / In to je vsa ideja.« Nemoč ideje v primerjavi s časovnimi fenomeni in fenomenom časa potrjuje najbolj abstraktno, semantično razpršeno besedilo z definicijskim naslovom *Kaj je zvok*. Nakazuje neko sproščanje, prebolevanje, izzvenevanje trpljenja, ki je morda posledica ponesrečenih zvez, odvrženih sanj, nevažnosti »trkov temperamentnih črk« in zanemarnjenih znakov v večnosti, iz česar je za silo mogoče izpeljati sporočilo, da zvok ni samo akustični, ampak tudi psihološki, duhovni, estetski in družbeni pojav v času. K polivalentnosti in neujemljivosti »ideje« zvoka prispevajo vizualna organizacija v stolpce, večpomenskost besed, bizarne metafore in raba oklepajev, ki aktivirajo pomen neobčutenih sestavin: »pomije sanj / oz. / več(znač)nost«.

**Gregor Podlogar** se je glasbi posvetil že v prvencu *Naselitve* in jo uporabil kot gradivo primere in metafore: »Magma jezika, / ki se kot Bachove fuge premika / po artikulirani reki naših eksistenc« (*Znamenje*); »Odrešena sva / v preboju zvočnega zidu spomina« (*Barbara*) ali kot metonimično oznako mladosti: »Iz najine mladosti je stopila / električna kitara. / In Beethoven s klavirjem. / In ognjen ton saksofona, / razcvetelega v neminljiv pečat« (*Prijatelj*). Pesnika na sledi simbolizma sicer zanimata sugestivnost besede in dar poezije, vendar se ob džezovskem saksofonistu Janu Garbareku predaja predstavi, da morda glasbeni izraz bolje kot pomensko obremenjeni in omejeni jezikovni izpolnjuje željo po dotiku »zadnjega, poslednjega«, »kjer se iz slapov lepote / vzdiguje zlato telo / izdihnjeno v čudežen trenutek (*Pokrajina tišine*).

V zbirki soočenj s tujimi pokrajinami in mesti *Vrtoglavica zanosa* je ob uvodnem citatu Cageeve misli »Let life obscure the difference between art and life« zvočnost najbolj prisotna v ritmu – začetno- ali končnoverznem ponavljanju v pesmih *Pismo ostarelega hipija iz Goe*, *Prispeti pozno* ter *Dan in noč*. V teh pesmih ponavljanja besed in ritem povezujejo ambivalentna razpoloženja na potovanju in drobce raztreščene sodobne eksistence. Poudarjeni ritem je čutiti tudi v pesnikovem živem branju ob glasbi. Na zgoščenci *Košček hrupa in ščepec soli* glasovno interpretacijo *Pisma ostarelega hipija iz Goe* spremlja enakomerno valujoč elektronski ton, ki ga ritmično prekinjata nekakšno klockotanje in prasketanje, kar se ujema z obsesivnim izklicevanjem imena indijskega mesta Goa. Melanholično izpoved o neizbežnosti in ponavljanju v pesmi *Prispeti pozno* z anaforično izpostavljenim veznikom *spet* spremljajo melodija na metalofonu, ritem zvončkov in bobnov. Nasprotno pa je apokaliptični ton *Vojne v Babilonu* opremljen s svetlim afrokubanskim funkcom trobil in sinkopiranim ritmom bobnov bonga. B. Menu (Sašo Kalan) je vsako pesem ozvočil na specifičen način, dialog s Podlogarjevo poezijo pa se je nadaljeval v naslednjih projektih: na uličnem branju v Bikofo junija 2002 pesmi *Dan in noč* in *Dvajseti avgust* spremljajo sintetizirani repeticijski toni, podaljšani z odmevi. Na nastopu v KUD France Prešeren 27. 10. 2009 je Podlogar prebral pesmi *IB''0A2HB* iz zbirke *Milijon sekund bliže* ter *Oklepaj*, *Na jeziku blešččega dneva* iz pozneje objavljene *Vesela nova ušesa*. Ob sintetiziranih tonih se pojavljajo zvončki, kovinski predmeti, hrup in šumenje radia, akustični vtis pa dopolnjuje videoprojkcija verzov ali abstraktnih vzorcev.<sup>13</sup> Poezija in zvočna raziskava sta del

<sup>13</sup> Oba dogodka sta posneta in ju je pesnik prenesel na spletno stran Youtube.

kompleksnega dogodka, v katerem se prepleta več medijev, izvajalci so umaknjeni v temo, za računalniške zaslone, pesnik nima privilegiranega položaja, čeprav je poezija povod in središče celote. V enkratni dogodek se poleg instrumentalno in sintetično proizvedenih zvokov vključujejo nepredvidljivi zvoki iz okolja in premiki publike. Zadnje Podlogarjevo in Kalanovo skupno dejanje je studijski posnetek izvedbe pesmi *Oklepaj na zgoščenki Pri besedi z glasom in zvokom*, ki se precej razlikuje od izvedbe v KUD-u: vključenih je več različnih zvočil (glasbena skrinjica, zvonček, ura/metronom), ki ustvarjajo bolj reliefne akustične pokrajine (tiktakajoče ponavljanje, odmevanje in usihanje akordov, prekinjanje začetkov melodičnih linij, globoko, komaj slišno »grmenje«). Zvočni kompleksi krepijo besedilni pomen odštevanja, zapiranja svobodnih možnosti in neznane daljave.

V zbirkah *Milijon sekund bliže* in *Vesela nova ušesa* je pesnik razširil repertoar imen skladateljev in izvajalcev, ki podobno kot medbesedilne navezave na pesnike in vizualne umetnike razširjajo kulturni kontekst v ozadju poezije. Na drugi strani je zreduciral refleksivnost, znamenja subjektivnosti, okreplil postopek preskakovanja med fragmenti in se v skladu s počasnostjo in pozornostjo za majhne reči usmeril v minimalistične pesmi. Tudi on se sklicuje na Cageeve teoreme in glasbene inovacije (»prepariran klavir / ropotuljica v ozadju«), pogosto tematizira hrup in konstitutiven pomen tišine ter ozadje »šepetanja mašinerije« (*Vzemi počitnice*). Nabor imen je nekoliko drugačen od Čučnikovega: od klasikov Brahms, Chopin in Debussy, od predhodnikov avantgarde Erik Satie, od avantgardistov Karlheinz Stockhausen, György Sandor Ligeti, od virtuoznih instrumentalistov David Ojstrah, Vladimir Horowitz, Dinu Lipatti in Steffen Schleiermacher. Posebnost zadnje zbirke je sklicevanje na skupine in skladbe zabavne glasbe (David Bowie, Atomic), elektronskega (Black Dice) in repeticijskega džeza (The Necks), a tu je subjektova drža ironična: »In sem večja od zvoka, / kriči ženski glas iz zvočnika ob spremljavi kitare in bobnov« (*Zelene račke v bližajočem se nedeljskem jutru*), saj glasba iz diskotek, lokalov in radia sodi v potrošniško zabavo, medtem ko je resna vrednotena skozi površno reklamo: »Če se Vladimir Horowitz butasto nasmija na naslovki cedeja, / še ne pomeni da je njegovo igranje butasto« (*Ti si nekdo drug*). Podlogarjeva radovednost je naravnana v elitno, inovativno, manj znano ali pozabljeno umetnost (*Stockhausen*). V osebno enciklopedijo jo morda vključuje zato, da bi ji pridobil več pozornosti, saj nima le efemerne vrednosti modnih pojavov: »Dinu Lipatti je na svojem zadnjem posnetku kopal / s Chopinovimi notami / In zvok klavirja je še danes jasen / Je še danes zanimiv kot vsa romantika / Ljubezen je matrica vem hvala« (*Odkrito povedano*).

**Andraž Polič** je glasbenik (kitarist in pevec) in pesnik, zato sta oba medija nenehno sonavzoča v njegovem življenju. Deluje v skupini Hamlet express, ki igra akustični rock, blues in etnoglasbo.<sup>14</sup> Njegov pesniški začetek od leta 1995 do 2002 je celo boljše dokumentiran v uglasbitvah kot v skritih samozaložniških zbirkah, vendar je

<sup>14</sup> Poleg ustanovitelja Poliča ima v stalni zasedbi še basista Gregorja Cvetka in tolkalca Blaža Celarca, ki dajejo muziciranju značilno barvo, na nastopih in posnetkih sodelujejo še kitarista Anže Palka, Bor Zakonjšek (*Moje mesto*, 2003), Andraž Mazi (*Libanonski tango*, 2006) in gostje Vasko Atanasovski (flavta, saksofon), Jelena Ždrle (violina), Breda Krumpak (saksofon) (*Ujeti glas*, 2006).

tudi v teh prepoznaven motivno-tematski temelj: strast, radoživost in popotniške izkušnje. Za glasbeno izvajanje izbira krajša, manj zapletena in spevna besedila iz zbirke *Srečevanja*.<sup>15</sup> Pevec svoje tekste modificira, verze in kitice refrensko ponavlja, barva s tonom občudovanja, zanosa, razočaranja, odpora, melanholije ali humorja. Erotiko predstavljajo hipna srečanja, ujemanja in razhajanja: »na tiri delirija je strojevodja femme fatale« (*Moskva–Ljubljana*), eksotična okolja dodajajo zapeljivo čutno bogastvo, sproščenost in lepoto. Nasprotje obojemu so preizkušnje potepuha brez denarja, ki se znajde na prozaičnih urbanih prizoriščih in se tolaži z alkoholom, nostalgicnimi spomini in solidarnostjo enako razočaranih obrobnežev (*Appolinaire go west, Rio, Parižanka Lili*). Svoboda, nemir in nekonvencionalnost subjekta udarjajo ob meščanske družbene konvencije, podprte z denarjem, zato se njegovi ideali lomijo v melanholijo ali brezup, hkrati pa v njihovem imenu razkrinkava lažni blišč in moč (*Bolji život, Moje mesto, Stara ljubezen blues*). Najbolj veristično izpisanih podob dezidealizacije v razlepotenem, z vulgarnimi izrazi posejanem jeziku z zgoščenke *Moje mesto* pesnik ni vključil v sočasno zbirko, ki je izšla pri Cankarjevi založbi in zaznamovala njegov preboj z alternativne scene. Druga zgoščenka *Libanonski tango* ima izrazitejšo in raznovrstnejšo glasbo: andaluzijski in afriški etno, reggae ter – v skladu z družbeno kritičnostjo *Queens day* – oster in hiter trdi rock. Glasbenim posnetkom niso dodana besedila, kot da je zveza z literaturo pretrgana.<sup>16</sup> O prevladi glasbe nad besedilom pričajo naslovi zgoščenke in posameznih pesmi, več improvizacije solistov, temperamentni ritem, petje, ki vključuje hripavost, vzklike in smeh, malo besedila glede na trajanje skladbe. V primerjavi s prejšnjimi skladbami je subjektova perspektiva tu bolj ironična in sarkastična, ko se srečuje z nasiljem, pohlepom, mrtvostjo, lažjo in eskapizmom, bolj melanholična ob doživljanju ljubezenskih razočaranj, pa tudi bolj suverena v izražanju odpora in naveličanosti.

O vzajemnem navdihovanju med džezom in Poličevo poezijo priča projekt skladatelja in glasbenika Milka Lazarja. Na posnetku *Arnavt* je mogoče slišati samo inštrumente,<sup>17</sup> poezija fragmentov pa je navzoča v tekstualnem dodatku k zgoščenki. Haikujem podobne poetične miniature, morda napisane na podlagi z glasbo spodbujenih razpoloženj, imajo zvočno-glasbene in plesne motive: »pleševa na ukradene škrge« (*Ribji tango*), »te najdem v pesmi / spomina melodije« (*Melodija*), »Hodiš skozi jazz asfalta« (*To be*), »Atom srca se uglašuje / s plešočimi toni ljubezni« (*Atom*), »Skozi luknjo saksofona / sem se brez karte splazil na koncert« (*Cerkno*). Vezi med

<sup>15</sup> Na zgoščenki *Moje mesto* so uglasbena besedila *Moskva–Ljubljana, Stara ljubezen, Drugo mesto, Ti si in Paris* (preimenovana je v *Parižanko Lili*).

<sup>16</sup> Pesmi *Školjka, Ljubljana, Milano* iz zbirke *Srečevanja* imajo na zgoščenki spremenjene naslove, pesem *Simplon* je kombinacija besedil *Vallorbe* in *Lausanne*. *Školjka* z izpuščenim posvetilom jadralski legendi Radu Štoki deluje kot ljubezenska balada. Iz zbirke *Zrcala na razpotju* sta pesmi *Kraljičin dan* in *Slovo*.

<sup>17</sup> Glasbeniki so Milko Lazar (sopranski saksofon, mandolina, sintetizatorji, basovski klarinet, lazurla, okarina, voda, tolkala, klavir, kitara, harmonika, kljunasta flavta, električni klavir), Matjaž Albreht (flavta), Nino De Gleria (električni bas), Igor Leonardi (afriška lovska kitara), Davor Križič (trobenta), Aleš Rendla (bobni), Blaž Celarec (tolkala).

glasbo in poezijo so tu najbolj ohlapne, glasba živi samostojno, korespondenco s poezijo pa morda predstavlja nasprotje med ritmi tolkal in vode ter melodijo pihal. Drugačno je razmerje med glasbo in besedilom na zgoščenci *Ujeti glas*, ki je dodana zbirki *Bližine*. To ni kvalitetna popularna godba, ampak glasba glasovno interpretacijo poezije oplemeniti in razširi njen semantični prostor. Profesionalno in doživeto branje ima vsebini ustrezno glasnost, intonacijo, tempo in barvo.<sup>18</sup> Sočasna spremljava akustične kitare je pridušena, melodično preprosta, počasna, tako da ne jemlje odmevnega prostora besedilu. Šele po izteku branja se enemu inštrumentu zaporedoma priključujejo drugi, ki gradijo lastno akustično zgodbo. Za tako sobivanje so izbrana tematsko zapletenejša reflektivna in izpovedna besedila, ki zaradi izvorne metaforike in simbolne vrednosti konkretnih realij, miselne odprtosti, prepleta kozmičnih in čutnih, naravnih in kulturnih prvin zahtevajo večji recepcijski napor: »V/esolje je skopnelo v dotik, / deveta simfonija buči ob morske skale, / peni se valovje v poljub« (*Dotik*). Poezija iz zbirke *Srečevanja*, ki je spodbudila največ glasbe, tako kaže dvojno naravo: preprostost in naivnost ter literarizacijo, ki v zapis neposrednih doživetij vnaša distanco, skepsa, elegično odčaranost, alogiko sanj.

Sodelovanja med pesniki in glasbeniki imajo tudi namen popularizirati poezijo med mladimi, ki ne berejo, so pa odraščali ob rockovski in punkovski glasbi. To je razbrati iz zgoščenk *Gluhi cirkus brez posluha* in *Lovljenje ritma*. Na prvi **Tomislav Vrečar**, po življenjskem slogu in pesniškem stilu največji boem, neprilagojenec in upornik med mladimi pesniki, izmenično prebira ali ob spremljavi skupine Soma Arsen poje svoja besedila. Vendar to niso pesmi iz zbirke *Ko se mi vse ponuja, se v meni skuja*, *Naj me koklja brne* in *Kurc pesmi*, čeprav imajo podobno vsebinsko naravnost: odpor do družbenega normiranja intime, izgubljenost in prikrajšanost mlade generacije, stikanje bolečine in užitka, osamljenost, beg v omamo, samomor, erotična strast in mačja nežnost. *Veliki črni bik* in *Komur poklonim življenje* iz zbirke *Kurc pesmi* sta v rockovsko glasbo prelili skupini Stranci in Nčodnč za projekt *Rokerji pojejo pesnike*. Na solističnih nastopih Vrečar bere ob spremljavi klavirja ali električne kitare, ki omili oster emocionalni naboj besedila, nastopi s skupino Soma Arsen pa so mešanica resnobnosti, sentimenta in zafrkljive igrivosti. Medtem ko Vrečarjeva besedila delujejo eksistencialno avtentično in jezikovno subverzivno, izvajalci glasbe ne presegajo znanih vzorcev znotraj zvrsti, tako da jim šele poezija dovaja umetniško kvaliteto.

Jezikovno manj izzivalna, bolj razpoloženska poezija **Toneta Škrjanca** združuje čutnost in lepoto, urbane vtise in podobe iz narave, ironično distanco, uporništvo in lagodno nonšalantnost. Na zgoščenci *Lovljenje ritma* jo ob glasbi Janija Mujiča glasovno interpretira pesnik: izgovarjanje izbranih pesmi iz zbirke *Pagode na veter*, *Noži* in *Baker* je počasno, enakomerno in monotono, »svečano, nekoliko odmaknjeno, kot da brez zanimanja, /.../ s čimer pa dodaja izredno hipnotično in silovito razsežnost« (spletna stran KUD France Prešeren). Hipnotičnost je bolj

<sup>18</sup> Besedila berejo avtor (dve pesmi), gledališka igralca Radko Polič in Polona Juh (eno pesem). Radko Polič je z modulacijami raskavega glasu (šepeti, pospešitve/upočasnitve) in čustvenim barvanjem (vdih, smeh) ustvaril zelo osebno glasovno podobo nečakove poezije.



učinek glasbe Janija Mujiča, kjer imajo ob sinkopiranih ritmih basovske električne kitare in bobnov vodilno vlogo repetitive in počasno valujoče, orientalsko arabeske melodije iz samplerja, ki mestoma generira za cel orkester violin. Iz zgoščenke ni razpoznavno, ali se je glas v natančno določenih trenutkih vključeval v posneto glasbo ali gre za sočasno improvizacijo in uravnotežanje obojega. Sodelovanje potencira učinke obeh medijev, o čemer priča vtis poznavalca Maria Batelića z žive izvedbe:

Bolj ko se je godba vila v hipnotično omotičnost, nas je Škrjančeva poezija s strumno, trdo in trdno izgovorjavo dramatično zdramljala iz zvokovne omote v poetičen vsakdan, prisoten, otipljiv tukaj in zdaj. Glasba se je mično pregibala skozi postrockovska, dubovska in novovalovska valovanja; prav dubovski prijemi (ponavljajoča se basovska linija, zvočni odmevi, trd bobnen) so se najbolj prilagajali Škrjančevemu poesisu, tako izrečenemu kot neizrekljivemu. (Spletna stran KUD France Prešeren.)

Ob raznovrstnih literarnih poetikah in hibridnih glasbenih zvrsteh se tudi sodobni glasbeno-pesniški projekti in nastopi kažejo kot tipološko neulovljiva pojavnost. Opisana srečevanja niso del niti muzikološke niti literarne vede, ki se še naprej ukvarjata s čistimi, elitnimi literarnimi in glasbenimi izdelki, zato v svojih specialističnih jezikih tudi njunih križanj ne zmoreta ustrezno klasificirati in ovrednotiti. Intermedialnost je potisnjena na nikogaršnje ozemlje, v polje socialno zanimivih dogodkov popularne in alternativne subkulture. Tudi pričujoče pisanje poteka ob zavesti, da bi bilo treba za ustrezen opis zvočno-literarnih interakcij imeti enakovredno razvite kompetence najmanj dveh disciplin. Sicer pa se pesniki in glasbeniki še naprej uveljavljajo v okviru enega in drugega sistema in se le občasno odločajo za skupno delovanje. Slednje učinkuje sveže in izzivalno ter priteguje pozornost užiivalcev poezije in poslušalcev popularne glasbe. Prvim glasba omogoča dostop v odprto, sugestivno imaginarno pokrajino in manj nadzorovano dogajanje, za prevladujočo publiko ljubiteljev popularne zabavne glasbe pa je poezija kompleksna artikulacija občutenja sodobnega bivanja.

## Viri

Apollinaire, Guillaume, 2009: *Sončeva trobenta*. Izbral in prevedel Aleš Berger. Ljubljana: LUD Šerpa.

Čučnik, Primož, 1999: *Dve zimi*. Ljubljana: Aleph.

Čučnik, Primož, 2002: *Ritem v rôkah*. Ljubljana: Center za slovensko književnost.

Čučnik, Primož, 2004a: *Akordi*. Ljubljana: LUD Šerpa.

Čučnik, Primož, 2004b: Pet taktov za medmet in skladatelj. *Literatura* 16/151–152. 140–153.

Čučnik, Primož, 2005: *Nova okna*. Ljubljana: LUD Literatura.

Čučnik, Primož, in Podlogar, Gregor (pesmi), Kariž, Žiga (slikovni material), 2003: *Oda na manhatnski aveniji*. Ljubljana: LUD Šerpa.

- Čučnik, Primož, Kariž, Žiga, in Ožbolt, Alen, 2006: *Ljubezen je bojno polje/Love is a battlefield: artists book*. Ljubljana: LUD Šerpa.
- Gjurin, Gal, 2002a: *Mesto*. Grosuplje: Mondena.
- Gjurin, Gal, 2002b: Pesmi. *Nova revija* 21/247–248. 33–38.
- Gjurin, Gal, Golob, Žiga, idr., 2002: *Mesto in mesto*. Zvočni posnetek. Ljubljana: Gal Gjurin.
- Gjurin, Gal, in Lapanja, Dejan, 2004: *Projekt mesto*. Zvočni posnetek. Ljubljana: samozaložba.
- Kos, Matevž (ur.), 2004: *Mi se vrnemo zvečer. Antologija mlade slovenske poezije 1990–2003*. Ljubljana: Študentska založba (knjižna zbirka Beletrina).
- Lazar, Milko, 2004: *Arnavt*. Zvočni posnetek. Ljubljana: Kuhna.
- Podlogar, Gregor, 1997: *Naselitve*. Ljubljana: Aleph.
- Podlogar, Gregor, 2002: *Vrtoglavica zanosna*. Ljubljana: Aleph.
- Podlogar, Gregor, 2006: *Milijon sekund bliže*. Ljubljana: LUD Literatura.
- Podlogar, Gregor, 2010: *Vesela nova ušesa*. Ljubljana: LUD Šerpa.
- Polič, Andraž, 2000: *Miniature*. Ljubljana: Produkcija Baterija.
- Polič, Andraž, 2002: *Brlog besed*. Ljubljana: Sto prijateljev.
- Polič, Andraž, 2003: *Srečevanja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Polič, Andraž, 2004: *Zrcala na razpotju*. Novo mesto: Goga.
- Polič, Andraž, 2006: *Bližine: Ujeti glas*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Polič, Andraž, Cvetko, Gregor, idr., 2003: *Moje mesto*. Zvočni posnetek. Ljubljana: Glasbeno društvo Kuhna.
- Polič, Andraž, Mazi, Andraž, idr., 2006: *Libanonski tango*. Zvočni posnetek. Novo mesto: Goga (Glasbena zbirka Goga musica).
- Pri besedi z glasom in zvokom*, 2011. Zvočni posnetek. Ljubljana: LUD Literatura.
- Soma Arsen, 2010: *Gluhi cirkus brez posluha*. Zvočni posnetek. Ljubljana: KUD France Prešeren.
- Škrjanec, Tone, in Mujič, Jani, 2006: *Lovljenje ritma*. Zvočni posnetek. Ljubljana: KUD France Prešeren.
- Škrjanec, Tone, Čučnik, Primož, idr., 2003: *Košček hrupa in ščepec soli*. Zvočni posnetek. Ljubljana: KUD France Prešeren.
- Šteger, Aleš, 2005: *Kamen*. Zvočni posnetek. Ljubljana: Študentska založba.
- Tilt, 1999: *Dvojniki*. Zvočni posnetek. Ljubljana: Zavod Sploh.
- Vrečar, Tomislav, 2003: *Ko se mi vse ponuja, se meni skuja*. Ljubljana: KUD France Prešeren.
- Vrečar, Tomislav, 2009: *Kurc pesmi*. Ljubljana: LUD Literatura.

## Literatura

Novak Popov, Irena, 2008: Glasbeni odmevi slovenske poezije. *Slovenski jezik, literatura, kultura in mediji: zbornik predavanj. 44. SSJLK*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 143–156.

Spletna knjigarna Beletrine: <<http://www.knjigarna-beletrina.com/knjigarna/posebne-izdaje/kamen/2577>>. (Dostop 22. 10. 2013.)

Spletna stran KUD France Prešeren: <[http://www.kud.si/index.php/Projekt:Glasbeno\\_zalo%C5%BEni%C5%A1tvo/Lovljenje\\_ritma](http://www.kud.si/index.php/Projekt:Glasbeno_zalo%C5%BEni%C5%A1tvo/Lovljenje_ritma)>. (Dostop 6. 4. 2011.)

Spletna stran zavoda Sploh: <<http://www.sploh.si/musicreleases.html>>. (Dostop 22. 10. 2013.)

Sutherland, Roger, 2009: *Nove glasbene perspektive: evropska in ameriška avantgarda v glasbi 20. stoletja*. LUD Šerpa.

Ut »musica viva« poesis, 2004. *Literatura* 16/1–7. 39–229.



# PARTIZANSKA ZGODBA V SODOBNEM SLOVENSKEM ROMANU

---

V novem tisočletju je postala partizanska zgodba v sodobnem slovenskem romanu zelo pogosta. Ta vzpostavlja do partizanstva, prav tako kot trenutna družbena situacija, različna razmerja v naslednjih romanih: *Da me je strah?* Maruše Krese, *Saga o kovčku* Nedeljke Pirjevec, *Angel pozabe* Maje Haderlap, *Opoldne zaplešejo škornji* Zdenka Kodriča, *Paloma negra* Miha Mazzinija, *Ubijanje kače* Jožeta Snoja in *To noč sem jo videl* Draga Jančarja. Razmerja nihajo od etične odgovornosti do zgodovinskega spomina skozi ponovni premislek zgodovine do njene relativizacije v smislu demitizacije, profanizacije, eksotizacije ali poetizacije partizanstva.

**Ključne besede:** partizanska zgodba, sodobni slovenski roman, relativizacija zgodovine, zgodovinski spomin

V novem tisočletju se je v sodobnem slovenskem romanu pojavilo več sprememb<sup>1</sup> na zgodbeni in pripovedni ravni. Spremembo, o kateri bom pisala, lahko primerjamo s podobnim pojavom v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ko je v kratkem času izšlo največ antiutopičnih romanov v celotni slovenski zgodovini antiutopičnega žanra. Kar pet tovrstnih romanov je na literarnoposredniški način zrcalilo spremenjeno politično situacijo tistega časa, osamosvojitvene napore ter slovensko in bosansko vojno (Zupan Sosič 2003: 98). Konkretna eksistenčna stiska, vpeta v filozofsko-sociološki diskurz milenarizma, totalitarizma in katastrofizma, je bila z aktualnimi političnimi impulzi in intenzivnimi množičnimi strahovi lahko ustrezno zajeta v

---

<sup>1</sup> O različnih spremembah v sodobnem slovenskem romanu sem pisala na več mestih, tu naj jih le poimenujem: modificirani tradicionalni roman, žanrski sinkretizem, literarni eklekticizem, nova emocionalnost, transrealizem; povečanje deleža romanopisk, fantastike, govornih odlomkov in antiutopičnih romanov.

antiutopiji kot žanru konfliktov, manipulirajoči s prostorom in časom, ki hkrati žanrsko zahteva navezavo na konkretno kronotopsko določenost. Ta situacija je primerljiva z izidom več romanov s partizansko<sup>2</sup> tematiko v zadnjem desetletju, med katerimi se bom v razpravi posvetila naslednjim: *Da me je strah?* Maruše Kreše, *Saga o kovčku* Nedeljke Pirjevec, *Angel pozabe* Maje Haderlap, *Opoldne zaplešejo škornji* Zdenka Kodriča, *Paloma negra* Miha Mazzinija, *Ubijanje kače* Jožeta Snoja in *To noč sem jo videl* Draga Jančarja. Analizirala bom vlogo in pomen partizanske zgodbe, hkrati pa bom porast partizanske zgodbe navezala tudi na konkretno danost in tako poskušala odgovoriti na vprašanje: Zakaj se je prav v novem tisočletju pojavilo toliko romanov s partizansko zgodbo?

Ker se zavedam, da je literarni sistem le eden od različnih sistemov družbe in da si romana ne moremo več stendhalovsko razlagati kot zrcaljenje resnice, sem zaradi celovitosti literarnozgodovinskega pristopa primerjalni analizi pridružila še naratološko, s pomočjo katere se bom lažje približala romanom na ravni znotrajbesedilne resničnosti in se tako izognila klasičnim pastem analize partizanske književnosti, tj. prevladi socioloških, zgodovinskih ali kulturoloških uvidov in usmeritvi teh v zgolj zunajbesedilno resničnost romanov. V smislu teoretičnopripovedne analize bom primerjala zgodbo in pripoved, v njenem razmerju pa poskušala ugotoviti vlogo in pomen partizanske zgodbe za različne pripovedne danosti in žanre ter njene konkretne navezave na preteklost in sedanjost, medtem ko bodo razpravljajno ogrodje enakopravno tvorili tudi sociološki, zgodovinski ali kulturološki uvidi ter pristopi semiotike, kulturne naratologije in naratologije družbenih spolov. Za raziskovanje predlaganih romanov sem si izbrala dvoravninsko<sup>3</sup> koncepcijo pripovedi (zgodba – pripoved) in načelo t. i. dvakratne logike pripovedi (Culler 1984: 130–145), ko je zgodba istočasno predhodnik pripovednega diskurza, hkrati pa iz njega izhaja. Na tako pomembno mesto jo postavlja tudi njena sorazmerna enostavnost, ki jo določa za praobljko celotne pripovedne književnosti in najbolj enostaven književni organizem, hkrati pa najvišji skupni faktor vseh pripovedi. Danes vemo, da je bolje kot dvojnost zgodbe in diskurza zagovarjati njuno pretočnost, medtem ko zgodba ni prvotno zaporedje dogodkov, ampak njihov kasnejši, iz

<sup>2</sup> Članek je delna predelava mojega nastopnega predavanja 18. aprila 2013, ki zaradi obsežnosti tematike ni moglo raziskati vseh romanov s partizansko zgodbo – partizanska motivika (ne pa tematika) je npr. prisotna še v romanih *Drevo življenja* Draga Jančarja, *Boštjanov let* Florjana Lipuša in *Nokturno za Primorsko* Alojza Rebule, etiki partizanov pa sem se posvetila v članku *Etika partizanov v sodobnem slovenskem romanu* v lanskem zborniku SSJLK (2013). V obravnavanih romanih se najbolj obsežno posvečam romanu *Da me je strah*, saj ima prav v tem romanu partizanska zgodba najbolj osrednjo vlogo, hkrati pa se zavedam, da bi bila zanimiva še primerjava vloge in pomena partizanske zgodbe najnovejših slovenskih romanov s partizanskimi zgodbami slovenskih modernih klasikov, npr. Edvarda Kocbeka, Lojzeta Kovačiča, Borisa Pahorja, Alojza Rebule, Marjana Rožanca, Vitomila Zupana (le na kratko primerjam pri analizi dveh romanov), a to primerjavo izpuščam zaradi omejenega obsega svojega prispevka.

<sup>3</sup> Dvoravninska koncepcija pripovedi (zgodba – pripoved) je najpogostejši model raziskovanja pripovednega besedila, čeprav je sodobnejši model troravninska koncepcija pripovedi (zgodba – pripovedovanje – pripoved). Zgodba je zaporedje dogodkov in zaradi sorazmerne enostavnosti določena za praobljko celotne pripovedne književnosti, pripoved pa je konkretizacija dane narativne strukture ter kot enkratna literarna organizacija snovi in dogajanja razporejena glede na literarni učinek.

diskurza izpeljani konstrukt. To sodobno zavedanje pretočnosti je še vedno tesno povezano s klasičnim (strukturalističnim) razumevanjem prenosa fabule in sižeja na različne pripovedni ravni: fabula je zgodbena raven pripovedi in njen *kaj*, siže pa je diskurzivna raven pripovedi oz. njen *kako* (Chatman 1986).

Pri razlagi zgodbe v obravnavanih romanih bom upoštevala stališče Abbotta (2009: 47), ki predlaga za razlago zgodbe analizo dveh elementov, dogodkov in likov, posebej pa izpostavlja element posredništva, saj je razlika med zgodbo in diskurzom ravno v tem, da zgodbe ne moremo »videti« neposredno, ampak jo vedno sprejemamo skozi narativni diskurz. Zgodba je vedno posredovana – skozi glas, oči, stil pisanja, kot kamere, igro –, tako da je to, kar imenujemo *zgodba*, pravzaprav to, kar sami ustvarimo, ko jo sestavljamo na osnovi videnega, slišane in prebranega, vključno z našimi zaključki. V svojem naslovu in celotnem prispevku uporabljam izraz *partizanska zgodba* in obravnavanih romanov ne imenujem *partizanski romani*. Oznaka partizanski roman se mi zdi vprašljiva ne samo zaradi žanrske sinkretičnosti, ki v vseh obravnavanih romanih bolj izpostavlja druge žanre (npr. družinski, avtobiografski, vojni, ljubezenski), ampak tudi zaradi razpršenosti samega izraza *partizanska književnost*. Partizanska književnost namreč ni samo književnost, ki je nastajala v partizanih, saj so jo zapisovali tudi izven partizanskih odredov, prav tako pa tudi partizani niso pisali samo partizanske književnosti.

Eden od najpogostejših odgovorov na vprašanje o vzroku za tolikšen porast partizanske zgodbe je, da nam je partizanska simbolna tvornost zdaj bližja, ker ni več vpletena v ideologijo gospostva in se je končno prebila tja, kamor zares sodi, tj. v polje kulture in umetnosti. Ker pa je to tako preprost in splošen odgovor, že kar na začetku sproži naslednje vprašanje: Zakaj naj bi bila ta tvornost bolj berljiva in gledljiva zdaj, ko pa so odpravljeni njeni zgodovinski učinki? Ali je v tem primeru postala samo še rahlo eksotična zgodba ali reminiscenčna navezava na zelo različno razlagano partizansko preteklost? Na tej točki se strinjam z Močnikom (2004: 22–28), da samo kapitalistična ideološka perspektiva zahteva od partizanske umetnosti odtrganost od njene lastne družbenosti in s tem zanikanje njenega bistva, tj. sprožanja ideoloških učinkov. Zgodovinski spomin namreč dokazuje, da je partizanska umetnost kot protifašistična tvornost proizvajala nove družbenozgodovinske okoliščine, ki so odpravljale tisto družbeno konstelacijo, v kateri je fašizem sploh nastal. Partizanske kulturne prakse niso bile zgolj »sredstvo« v boju proti fašizmu in nacizmu kot najbolj razvitih oblikah kapitalističnega barbarstva, saj so hkrati vzpostavljale že novo družbeno strukturo, v njej pa nov položaj kulture in medčloveških odnosov v družbi kot negaciji fašizma in nacizma. Močnikova teza izhaja iz ideološkega naboja partizanskega gibanja in nas napeljuje k iskanju podobnosti obeh političnih situacij, partizanskih praks odpora med drugo svetovno vojno in odporništvu v novi državi Sloveniji, npr. v letošnjih zimskih demonstracijah. Tako prvo kot drugo si je izbralo kulturo za koordinatorico izražanja vsesplošnega nezadovoljstva in tudi oblikovanja stališč, kako ga preseči. Še zmeraj, kljub dvajsetletnemu ugašanju simbolne vloge kulture, začne v tiski delovati stari slovenski refleks državotvorja, kakor je pač deloval od druge polovice 19. stoletja – pisatelji so prav z *Majniško*

*deklaracijo* in pisateljsko ustavo napisali sebi in »svojemu narodu« osamosvojitveno sodbo (Kolšek 2013: 1).

Vzroke zanimanja za partizansko zgodbo lahko razumemo tudi širše, zaobsežene v splošnem ponovnem zanimanju za partizansko umetnost in želji ponovno premisliti partizansko ustvarjalnost. Strinjam se s Komeljem (2009: 12), da v odnosu do partizanstva ni preprostega opredeljevanja *za* ali *proti*, saj mišljenja ne blokira samo blatenje partizanstva, ampak tudi nerefektirana glorifikacija – partizanstvo je treba na novo premisliti. Konformistično in revizionistično zvajanje partizanstva na izključno nacionalno dimenzijo ter tajenje njegovih družbenotransformativnih ciljev in vključenosti v evropsko osvobodilno gibanje pelje v to, da si poskušajo partizanstvo simbolno prilaščati tiste družbene sile, proti katerim se je partizansko gibanje bojevalo. Namesto prizadevanj, da bi spomin na partizanstvo integrirali v horizont restavriranega kapitalizma, si je potrebno zastaviti vprašanje, kako nam lahko mišljenje partizanstva pomaga pri prebitju tega horizonta.

Zlasti po letu 1990 se pluralnost partizanskih govoric in simbolnih praks, ki jo izpričujejo zelo različne svetovnonazorske opredelitve, pogosto izkorišča za to, da bi v interpretaciji NOB minimalizirali pomen revolucionarnega procesa (Komelj 2009: 409), hkrati pa z zanikanjem pomena osvobodilnega boja Slovenijo potisnili v tabor poražencev (Pirjevec 2005: 4). Medtem ko so se pretežno liberalne vlade v času od osamosvojitve z zgodovino ukvarjale bolj obrobno, je desna koalicija odnos do preteklosti postavila kot eno od prioritet, tako v obvladovanju znanosti kot v šolskih programih, pa tudi pri praznovanjih<sup>4</sup> in javnih manifestacijah. Relativizacija partizanskega prispevka k osvoboditvi se dogaja na več ravneh in jo najlažje povzamem s štirimi tezami. Prva in druga teza sta si delno podobni in kažeta na diskreditacijo partizanstva skozi perspektivo okupatorja: prva je teza o kolaboraciji komunistov z Nemci (zaradi pakta Hitler-Stalin), druga o partizanstvu kot »banditizmu« oz. nelegitimnem gibanju, kar dovoljuje okupatorju, da v imenu reda obračuna s partizani oziroma teroristi. Tretji zadržek glede partizanstva je drugačen, saj ga prizna kot legitimno gibanje, a mu poskuša zmanjšati prispevek, ko trdi, da naj bi v štirih letih uničilo le malo sovražnikov, ker je največ moči posvetilo medsebojnemu

<sup>4</sup> Šestdeseto obletnico konca druge svetovne vojne (2005) je zaznamovala razprava o prepovedi nacističnih in nato komunističnih simbolov, v Sloveniji pa polemike o načinu njenega praznovanja (Repe 2005: 33). Z ideološkega in predvsem aktualnega političnega stališča obstaja razlika med fašističnimi in nacističnimi ter komunističnimi simboli: komunizem v Evropi že dolgo ni več nevarnost, preoblečeni fašizem pa je. Konkretni učinki tovrstnih razprav so se pokazali na državni proslavi 22. junija 2012, na kateri so bili protokolarno ne vključeni oziroma nepovabljeni praporščaki Zveze združenj borcev za vrednote NOB prav zaradi partizanskih praporov in peterokrake zvezde (proslavi so se zaradi tega protestno odpovedali praporščaki Združenja Sever). V tem smislu je simptomatična ideološka implikacija tudi preimenovanje dneva osvobodilne fronte v dan upora proti okupatorju. Tako preimenovani praznik so si leta 2009 poskušali simbolno prilastiti neofašisti, ki so za ta dan napovedali shod proti muslimanski skupnosti pod geslom boja proti »novemu okupatorju«. To je seveda skrajni primer, toda ko vsebino partizanskega gibanja reduciramo na zgolj nacionalno dimenzijo in jo iztrgamo iz njenega internacionalističnega družbenotransformativnega konteksta, postanejo take zlorabe mogoče.



obračunavanju in državljanski vojni.<sup>5</sup> Tretjemu zadržku je zelo podoben četrti ugovor, ki minimalizira problem kolaboracije in krči partizanstvo zgolj na vprašanje revolucije<sup>6</sup> s poudarjanjem, da sta se slovenski razkol in državljanska vojna začela zaradi komunističnega ravnanja (Repe 2006: 288–294). Pri zadnji tezi se pozablja omeniti, da je bilo partizansko gibanje v Sloveniji enkratno (Pirjevec 2005: 2–3) v sodobni Evropi, saj se je vzporedno z bojem proti okupatorju odvijala tudi državotvornost, medtem ko je bila koalicija odporiškega gibanja – komunisti, levi sokoli, krščanski socialisti – celo slovenska posebnost znotraj jugoslovanskega odporništva.

V izbranih romanih ima partizanska zgodba najbolj osrednjo vlogo v romanu *Da me je strah?* (2012) **Maruše Krese** (1947–2013), saj ji je tudi posvečena skoraj celotna pripoved. Kot vezivno tkivo žanrsko sinkretičnega romana, prepleta družinskega,<sup>7</sup> vojnega, kronikalnega, avtobiografskega in ljubezenskega romana, jo pripovedujejo trije pripovedovalci in hkrati glavne literarne osebe. Anonimnima partizanoma, njej in njemu, ki izmenično pripovedujeta partizansko zgodbo, se njuna hčerka pridruži šele v zadnji tretjini romana (na strani 124, v poglavju z naslovom *1952*) in vnese v roman še pogled postpartizanske generacije. Seštevek vseh treh zgodb je do bolečin iskreno brskanje po preteklosti ter individualnih in nacionalnih travmah, tako da ni čudno, da je avtorica s pisanjem svojega prvega romana (in hkrati svoje dvanajste knjige) toliko časa odlašala. Zavedala se je, da je pisati partizansko zgodbo v teh časih prevrednotene zgodovine težko, je pa to etična<sup>8</sup> odgovornost nosilcev spomina. Na to odgovornost spomni kar nekaj dogodkov v knjigi. Prvi, očetov pogreb, se navezuje na Titov pogreb in nadaljuje skeptičnost obeh pripovedovalcev do prihodnosti – oče se ob Titovi smrti zave, da je nečesa nepreklicno konec, hči pa ta konec konkretizira v vprašanje, ko gleda ostarele partizane ob očetovem grobu in se sprašuje: »Le kje

<sup>5</sup> Slovenska politika (mnogo bolj kot slovenska javnost) se ni sposobna poenotiti v ugotovitvi, da je bila Slovenija del protifašistične koalicije in da iz tega izhaja njen povojni državnopravni položaj, saj rajši neguje idejo državljanske vojne, čeprav te v drugi svetovni vojni pri nas ni bilo. V klasični državljanski vojni se mora namreč narod razcepiti na dve nasprotujoči si stranki, ki se spopadeta za oblast, v omenjeni vojni pa je ena stran služila okupatorju, druga pa se je borila proti njemu; je pa to bil spopad, ki je povzročil nezacepljene rane v zgodovinski zavesti (Pirjevec 2005: 3).

<sup>6</sup> Omenjanje revolucije zgolj samo v negativnih kontekstih je prav tako napačno kot njena mitizacija, potrebno pa je tudi ločevati med različnimi vrstami revolucij: če smo npr. kritični do oktobrske revolucije, ne moremo zanikati pomena marčne revolucije, brez katere Slovenci sploh ne bi obstajali kot politični narod – revolucija je bila namreč konstitutiven del liberalne misli že v 19. stoletju.

<sup>7</sup> Zaradi žanrskega sinkretizma romana ne moremo razlagati enožanrsko: tudi sama avtorica (Tomažič 2013: 6–7) razlaga, kako se je borila proti temu, da bi pisala družinski roman, saj so ti običajno prepatetični. Sama menim, da ga prav zaradi žanrskega sinkretizma tudi ne moremo imenovati družinska kronika, čeprav ima nekaj njenih značilnosti (kronološka urejenost, razdeljenost pripovedi na generacije, osvetlitev odnosov v družini ali generaciji), ali zgolj avtobiografski roman – zadnji označki zlasti nasprotujejo neklasično pripovedovanje več pripovedovalcev in mešanje več perspektiv ter (nekateri) povsem izmišljeni dogodki.

<sup>8</sup> Etična motivacija je v romanu opazna na več mestih, pošteno pa je, da omenim tudi avtoričino etičnost izven romanesknega procesa: za njeno kulturno in humanitarno prizadevanje med vojno (Bosna in skrb za begunce) jo je nemški predsednik odlikoval z zlatim križcem, zaradi njenega protinacionalističnega pisanja so jo uvrstili na prvi seznam sto najvplivnejših Evropejk *Frauen mit Visionen/L'Europe au féminin*.

bodo ti prapori končali?»<sup>9</sup> (Krese 2012: 172). Drugi dogodek prikaže prevrednotenje zgodovine skozi nemško perspektivo. Pripovedovalka – hči – bere pesem ubite judovske pesnice na berlinskem trgu in se bori s strahom, ko trije neonacisti preprečijo branje s kričanjem, da je Auschwitz laž (Krese 2012: 173). Nadaljevanje tega dogodka, nasilnega sprevračanja zgodovine v podobi zamolčanja holokavsta, je projicirano na slovenska tla s preišljevanjem o vračanju otrok tistih, ki so po vojni iz Slovenije zbežali, zdaj pa se počasi spreminjajo v zmagovalce, v branilce domovine. To bodo v prihodnosti tudi postali, če bo spomin na partizane povsem zamrl, in prav zato ga pripovedovalka imenuje *ta preklet spomin*. Tretji dogodek spet prenaša etično odgovornost na hčer, ko se po obisku mamine in očetove vasi ustavi v temnem gozdu, kjer je bila ustanovljena ena izmed partizanskih brigad. Pripovedovalka se ob molku dreves zlomi v spoštovanju do vseh tistih ljudi, ki so se nekoč tam zbrali, bolečina pa izvira iz zavesti o krivici zaradi teptanja njihovega simbola, rdeče zvezde (»Ne vem, zakaj bi se morala ta rdeča zvezda sramovati« (Krese 2012: 182)). Zadnji dogodek je časovno in semantično najbližji tretjemu in predstavi sinovo razočaranje, zapisano kot boleč paradoks: »Peljem se od doma, kjer je naenkrat postalo sramota, da je bil tvoj oče narodni heroj, in peljem se v Nemčijo, kjer lahko to s ponosom povem.«

Partizanska zgodba v romanu *Da me je strah?* je torej zgodba, ki še ni končana in kliče po ponovnem premisleku, motivirana z etično odgovornostjo do zgodovinskega spomina in badioujevskim razumevanjem umetnosti. V njem je umetnost mišljena kot proces in ne kot identiteta; roman na tak način pridobiva avtonomnost, ki sega celo v kozmične dimenzije prav iz tega, da ni samozadosten, ampak se dogaja kot procedura resnice. Učinek dogajanja resnice je v romanu dosežen na več načinov: s kronikalno linearnostjo, z večperspektivno optiko in dialoškostjo ter s sedanjikom kot dogajalnim časom in jezikovnim asketizmom. Prvi način, kronikalna linearnost, je neklasičen, saj kronikalnosti ne vzpostavlja le en kronist, ampak trije pripovedovalci, hkrati pa ni vezana na natančne časovne odseke, saj se namesto datumov v pripovedi pojavijo le štiri letnice, 1941, 1952, 1968 in 2012. Že njihova linearna razporejenost opozarja na sinkretičnost zgodovinskega in osebnega, saj sta samo dve letnici zgodovinski (1941 in 1968), ostali dve pa sta vezani na intimno družinsko zgodovino: leta 1952 se v partizansko zgodbo staršev vključi hči, zadnja letnica (2012) pa zasede samo eno, zadnje poglavje in je pravzaprav domišljjski prizor družinskih članov, idilično združenih na ladji v Južni Ameriki. Drugi postopek za učinek dogajanja resnice je večperspektivna optika, s pomočjo katere je v usta protagonistov (po)vojne generacije položen niz pričevanj, ki ni le trmoglavo vztrajanje pri obtoževanju nasprotnikov ali samo pometanje pred lastnim pragom. Objektivnost pričevanjnosti vseh pripovedovalcev temelji na nepristranskosti in neprizanesljivosti vrtnanja v kolektivno nezavedno in individualne travmatične spomine, ko se enega dogodka (npr. dachavskih procesov) loteva več pripovedovalcev. Čeprav so pripovedovalci trije, ona, on in njuna hči, odmeva iz pripovedi pestra polifonija – poleg glasov

<sup>9</sup> To vprašanje deluje danes vizionarsko, saj so bili prapori in ostali partizanski simboli resnično prepovedani, na žalost ne samo v romanu, ampak tudi na državni proslavi.

pripovedovalcev in njihovih notranjih monologov so prisotna tudi nefiltrirana mnenja stranskih oseb.

Večperspektivna optika je tesno povezana z dialoškostjo, tretjim načinom procesualnosti resnice, kjer je različnim glasovom ponujena možnost koeksistence in medsebojnega oplajanja. Da je resnica razpršena skozi kalejdoskop, dokazujejo različna gledišča, oblikovana dihotomno in prav zato dinamično in celo dramatično. Tako se izmenično prepletejo moška in ženska perspektiva, starševska in otroška, vojna in povojna, ideološka (komunistična) in neideološka, slovenska in neslovenska, izkušnjska in vizionarska. Različne perspektive so predstavljene skozi govorno posredovanje, ki v romanu prevladuje nad pripovedovanjem in opisovanjem. Dialogi in polilogi so zapisani tradicionalno, govorne replike so osamosvojene v vrsticah in omejene z običajnimi ločili. Kljub tradicionalnosti zapisa govora so prehodi med slišnim in neslišnim govorom, tj. med dialogi ter notranjimi monologi, mehki in pretočni, tako da bralci večkrat ne zaznamo, da se je notranji monolog že prevesil v pogovor ali obratno, hkrati pa sta tudi pripovedovanje in opisovanje oblikovani po govorni logiki. Prepletenost zunanjega in notranjega dogajanja še bolj posedanji pripoved in jo približa bralcu, zato deluje odločitev za sedanjik kot dogajalni čas povsem naravno in motivirano, hkrati pa z ostalimi načini poveča učinek mimetičnosti. Ta četrti način za doseganje učinka dogajanja resnice obvladuje celotno pripoved in združuje preteklost, sedanjost in prihodnost v več kot pol stoletja trajajočo sedanjost, ki se ves čas dogaja pred našimi očmi. Peti način, jezikovni asketizem,<sup>10</sup> je najbolj povezan z dialoškostjo in je opazen že pri površnem branju. Pripoved je skladiščno in slovarko zelo zgoščena, grajena iz enostavnih in kratkih povedi ter stavkov, sestavljenih po nareku govorne logike (v romanu namreč prevladujejo že omenjeno govorno posredovanje, klasični monolog, notranji monolog, dialog in polilog), ki narekuje osamosvajanje in ponavljanje pomembnih besed. Asketsko kroženje okrog pomenskih jeder najbolj spominja na govorni tok in s tem na pričevanjsko logiko izpovedovanja resnice, hkrati pa vpliva tudi na stilno redukcijo, ko se v romanu redko pojavijo figure prenosa pomena, največkrat je stilno zaznamovan le besedni red.

<sup>10</sup> Večperspektivna optika, dialoškost, sedanjik in jezikovni asketizem povečujejo mimetičnost in so kot načini za doseganje učinka resnice/resničnosti prisotni skoraj na vsaki strani; navajam primer opisa smrti v partizanskem boju: »Če bi verjel v boga, bi bil ta trenutek prepričan, da je umrl. Z vseh strani so pritisnili. Nimamo časa za mrtve, za grobove. Ranjeni prosijo, naj jih postrelimo, da nam ne bodo v breme. Iz okoliških vasi bežijo ženske z otroki. Starci ostajajo doma. Konji so se razkropili na vse strani in veter je prinesel svinčene sence. Za skalo leži Oskar v krvi. 'Oskar, ne. Ne smeš.' Tresem ga, stiskam k sebi, kličem bolničarko. V roki drži malo knjižico. Pesmi Lorca. '»Za Marijo,' pravi. 'Ti ji boš dal. Prav kmalu.' Nasmehne se. Zaječi in me potegne k sebi. Nekaj mi skuša še povedati. Kako naj mu pomagam? 'Ti pa bodi previden. Ne bodi naiven. Partija. Španija. Preveč sem videl.' 'Kaj hudiča si videl. Oskar, počakaj.' Kličem bolničarko. Vse je prepozno. Že spet sem izgubil. Oskar? Španija? Le kaj je videl? Jaz? Naiven?« (Krese 2012: 36–37). Prav asketskost partizanske govorice deluje na začetku romana bolj kot dokumentaristični in manj kot literarni zapis, kar pa ne poruši celotne strukture literarnosti. Tako se ne morem strinjati z opazko Stanislave Repar (2013: 14), ki očita romanu prav to, razpad strukture in pomanjkanje notranje dramatike, kar naj bi povzročila pretirana zvestoba predliterarnemu izročilu.

Da je šestdesetletna zgodovina še vedno aktualna in sveža, poskrbi sinkretičnost vojnega, družinskega, kronikalnega, ljubezenskega in avtobiografskega romana, v katerem je meja med osebnim in kolektivnim večkrat (tudi nasilno) zabisana. Čeprav je hči v romanu pogosto zavestno distancirana od slovenske družbene stvarnosti, ne nazadnje se tudi preseli v tujino prav zaradi njene ozkosti in majhnosti, kot pripovedovalka spet spregovori o njej, ko se počuti etično in čustveno pripravljena in ko lahko zelo različne občutke in miselna stanja poveže s skupnim romaneskim razpoloženjem: **strahom**. Ni naključje, da je osnovno čustveno razpoloženje že v naslovu romana zapisano vprašalno in v tem smislu apostrofično, saj bralce nagovarja k iskanju odgovorov in postavljanju drugih, sorodnih vprašanj. Glede na različne opredelitve in premisleke o strahu je potrebno na začetku raziskati različna semantična polja povzročanja in doživljanja strahu. Prvič se to negativno čustvo pojavi na začetku romana, leta 1941, ko pripovedovalka že tri dni čepi v snegu, in čeprav je v hajki popolnoma izčrpana, je ni strah. Odsotnost strahu v romanu ni stereotipno povezana s pogumom ali celo herojskostjo, saj je prav odsotnost strahu lahko še bolj problematična kot sam strah. To, da obeh partizanov, pripovedovalke in pripovedovalca, v bitkah ni več strah zase, odpira skepsa o povezanosti strahu in moči. Medtem ko se ona zaradi odsotnosti strahu boji lastne avtomatiziranosti in otopelosti, njega neznosna lahkost moči opozarja, da je njegova moč le splet besa in norosti. Med vojno sta oba partizana, ona in on, večkrat zaskrbljena prav zaradi odsotnosti strahu zase, saj naj bi bil strah v tako nevarnih bitkah nekaj naravnega in človeškega, medtem ko se resnično bojita izključno za svoje najbližje, sorodnike in prijatelje. Količina strahu se premosorazmerno večja po vojni, kar je glede na opevano svobodo in gradnjo nove domovine paradoksalna situacija, je pa logična posledica prejšnjih oblik strahu. Prvič je namreč pripovedovalko strah na drugi strani romana (najprej je na prvi strani razložena odsotnost strahu), ko sosed – izdajalec – pred Italijani kriči na njeno družino, da je rdeča.

Ideološka sovražnost, povezana s sprevačanjem resnice, je tista sprožilna vzmet, ki najbolj straši pripovedovalce, pripovedovalka pa je po vojni bolj prestrašena tudi zaradi novih vlog žene in matere. Njemu so namreč odrezali nogo in zdaj se boji prihodnosti,<sup>11</sup> ona pa se boji, da njuna zveza zaradi njegove omahljivosti in brezvoljnosti ne bo mogla polno zadihati. Boji se tudi svoje vloge matere, ko rodi mrtva dvojčka, in resnice o tem, da jo je partizansko življenje izčrpalo telesno in duševno, kar bi lahko pomenilo nezmožnost roditi otroke. Strah za otroke ne mine niti takrat, ko rodi zdravo deklico, saj je ta zelo majhna, zaradi preveč političnih obveznosti pa zanjo ne more vzorno skrbeti, zato se hkrati pojavi še starševska vest. Materinski strah se pojavlja v romanu še večkrat, največji pa je takrat, ko se poveže z že omenjeno ideološko sovražnostjo in sprevrženo resnico. Strah zaradi

<sup>11</sup> Sprejemanje porazov in hudih preizkušenj oba partizana ločuje: medtem ko se ona trudi, da ne bi pokazala šibkosti in telesne napore premaguje »po moško«, on že na začetku signalizira, da bo pobegnil iz težkih situacij (»Če bi bil jaz ranjen, bi se pri priči ustrelil«) in zato tudi zelo težko sprejme svojo pohabljenost: »Že dneve ga prepričujem, da bo vse v redu. Lepo se bova imela. Res. Zdaj hočem zares zaživeti tisto upanje, ki mi je pomagalo, da sem zdržala do konca vojne, da sem preživela reko in nenehno grozečo smrt. Da me ne bi bilo strah. In zdaj me je strah. Zelo« (Krese 2012: 86).

družine in družbenih anomalij označuje tudi očeta in hčer; zadnja se boji neonacizma v »novi domovini« Nemčiji, morije v bosanski vojni ter brutalnega prikrojevanja zgodovine v Sloveniji, kamor se na starost vrne. Mera strahu in način doživljanja tega negativnega čustva še enkrat potrđita badioujevsko razumevanje umetnosti in nas tako vrmeta k izhodiščni tezi o romanu kot proceduri resnice. Nastajanje resnice skozi razkrinkavanje strahu je oprto na večperspektivničnost in dialoškost. Strah in njegova prav tako problematična druga plat – odsotnost strahu – sta namreč predstavljena dialoško, skozi vse perspektive, moško in žensko, starševsko in otroško, vojno in povojno, ideološko in neideološko, slovensko in neslovensko ter izkušensko in vizionarsko.

Od vseh perspektiv konstrukcije resnice je najbolj inovativna prepletenost ženske in moške perspektive, kjer ženska ne prevlada samo zaradi količinske premoči (dve pripovedovalki in en pripovedovalec), ampak tudi zaradi prevladujočega (ženskega?) vitalističnega principa. Čeprav se partizanka večkrat sprašuje o svoji »pravi« ženskosti, partizan pa ne o principih moškosti, je njuna racionalna in čustvena inteligenca blizu sodobnemu razumevanju spolne identitete kot procesa in ne kot biološke danosti. K prevrednotenju spolnih vlog znatno prispevata socialistična nepatriarhalna miselnost in aktivističnost partizanskega gibanja. Socializem in partizanstvo sta ženski ponudila nove, do tedaj neznanе in aktivne vloge, npr. vlogo borke in volivke. Nove vloge so večkrat celo nasilno preglasile njeno tradicionalno ženstvenost ali jo žrtvovalе za nove cilje, kar je bilo vidno tudi iz takratnih vizualnih propagandnih sporočil (Vidrih 2009: 78), ki so žensko seksualnost poskušale utopiti in razbliniti v aseksualno podobo. Zato ni čudno, da se pripovedovalka v samokritičnih vojnih refleksijah sprašuje, ali ni s svojo hlabrostjo, odsotnostjo strahu in čvrstostjo le pretiravala, saj je v sebi ubila nežno, mило in žensko stran osebnosti.

Ženska emancipacija je bila večkrat le politična parola in za njeno uveljavitev je pripovedovalka porabila veliko samozavesti, moči in naporov, predvsem po vojni, ko si je izborila pravico do izobraževanja, ki ji je kasneje omogočila osvoboditev iz krempljev političnih obveznosti – mož se prav zaradi pomanjkanja izobrazbe ni mogel izogniti politiki. Tudi na splošno je vloga ženske manj stereotipna kot moška, predvsem pa je njena pomembnost prav v vzpostavljanju ravnovesja med osnovnim romanesknim razpoloženjem – strahom ali njegovo odsotnostjo – in njegovim antipodom, upanjem. Čeprav je pripoved vseh treh pripovedovalcev zaradi brezkompromisne kritičnosti večkrat pesimistična, skeptična in celo resignativna, ženski perspektivi vseskozi presvetljuje upanje. Ko se že zdi, da je upanje<sup>12</sup> umrlo na Titovem pogrebu kot simboličnem dejanju pokopa partizanskih/socialističnih idej in iluzij, spet zasije v generaciji vnukov. Prav njihov neobremenjeni pogled obeta upanje, ki se v zadnjem poglavju izteče v idilični družinski prizor, katerega zaokroži morje kot osnovni romaneskni simbol hrepenenja, spremembe in pomiritve.

<sup>12</sup> Mati pripoveduje, kako se je počutila na Titovem pogrebu v Beogradu: »V meni nekaj umira, nekaj, za kar sem bila prepričana, da je že zdavnaj umrlo. Očitno sem še vedno nosila v sebi. Do danes. Tista odločnost, tista borba za boljše življenje, tista zagnanost, ki nam ni dopustila, da bi se vdali, tisto naše tovarštvo, tisto naše vse. Tisto drobno upanje« (Krese 2012: 169).

Domišljjski prizor združi vse družinske člane na ladji proti Južni Ameriki, kjer bi radi poiskali sledi izgubljenega deda, predvsem pa plujejo stran od »zadušljivega, od tistega mračnega, polnega kosti in maščevanja. Zagovarjanja. Opravičevanja« (Krese 2012: 185). Katarzični prizor se z letnico 2012 zaključi izven prostorskih determinant in se na koncu romana odpira novim upanjem, medtem ko je optimistično razpoloženje, kot že v celotnem romanu, tonirano z žalostjo, rezultatom nenehnega nihanja med strahom in upanjem.

Na podoben način kot Maruša Krese je v žanrsko sinkretičen roman *Saga o kovčku* (2003) vtkala partizansko zgodbo tudi **Nedeljka Pirjevec** (1932–2003). Čeprav ta ne zaseda v njem celotnega prostora, je vezivno tkivo istih žanrov – družinskega, avtobiografskega, kronikalnega, vojnega in ljubezenskega romana. Od prejšnjega romana *Sage o kovčku* ne ločuje samo manjši delež partizanske zgodbe v tretjeosebni pripovedi, pač pa tudi odsotnost zavedanja etične odgovornosti pričevanja in zaskrbljenosti za prihodnost partizanstva. Razlikuje se tudi osnovno romaneskno razpoloženje: namesto nihanja med strahom in upanjem ter žalostjo kot njunim skupnim imenovalcem se v romanu Pirjeveče pojavi spreplet otroške radoživosti, izvirajoče iz otroškega pogleda na začetku romana, in ironične kritičnosti celotne pripovedi. Če je razdalja do pripovedi v romanu Kresetove etična odgovornost in polifonična pričevanjskost, se v besedilu Pirjeveče resnobna nota kruši ob nanosih otroških igrivosti, erotičnih poživitev in nekaterih drobcih fantastike. V erotizaciji je roman podoben pripovedim Vitomila Zupana, pisatelja, ki je erotiko postavil za osrednjo temo, pripovedno perspektivo in izvor romaneskne dinamičnosti (Zupan Sosič 2004: 157) ter večno enačbo umetnosti in spolnosti. Erotični pogled na svet je Dominiki, tako kot junakom Vitomila Zupana, položen že v otroštvo, v kriznih časih vojne pa z njim presvetli srečanja s partizani in jih pregnete z vitalistično energijo. Tudi odnos do družinskega obrazca je drugačen, saj je Nedeljka Pirjevec že z naslovom opozorila na večjo navezanost na družinski roman, pravzaprav sago, ki poseže več rodov nazaj in pomeni panoramsko, nadrobno opisovanje vzponov in padcev družine v vrtincu različnih zgodovinskih, političnih, ekonomskih, religioznih in filozofskih sistemov (Poniž 2003: 358). *Saga o kovčku* pripoveduje o družini Dominike Kocjančič, o dveh, pogojno celo štirih rodovih pisateljčine družine na severnem Primorskem, v okolici Cerknega. Zgodovina družine je razdeljena na tri dobe; prva doba je 1. svetovna vojna, druga 2. svetovna vojna, tretja pa je čas povojne družbene ureditve. Prvo in drugo dobo družita dvojna optika, povezava otroško-mladostniške nevedne perspektive z vednostjo odraslega (podobno kot v prozi Kovačiča in Rožanca), ter simbolika kovčka kot povezovalca družinske in zgodovinske zgodbe ter napovedovalca sprememb. Spomin ima v njenem romanu manj zavezujočo vlogo kot v romanu *Da me je strah?*, saj ga zmore opazovati celo postavljenega na glavo, kar nam nakazujeta že začetek in konec romana oz. poimenovanje prvega in zadnjega poglavja *Oizogen*, kar pomeni *negozio* ('trgovina'). Spomin je torej lahko nekaj realnega, v resničnosti preverljivega (napis *trgovina* na očetovi trgovini gleda Dominika z glavo navzdol), ali magičnega in čarobnega in v tem smislu popolnoma individualnega.

V obeh romanih je podobno tudi posredništvo, saj je partizanska zgodba obkrat posredovana skozi različne perspektive in dialoško, da bi na ta način ohranila nepristranskost in objektivnost. Prav tako sta se pisateljici izognili vrednotenjskim komentarjem, dramatičnim klimaksom prizorov mučenja ali ubijanja ter sentimentalnim pastem tragičnih dogodkov. Obe sta zanemarili grozljivost in patetiko nasilnih dejanj, ko sta te spretno razrahljali s prehodi v blažja stanja človeške zavesti, veselejše razpoloženje ali vitalistične prebliske, da ne bi intencionalno vplivali na razčustvovanost bralca in s tem celo na njegovo nazorsko prepričanje. Podobne so si tudi literarne osebe v obeh romanih, saj so v ospredju starši in hči; v prvem romanu so starši partizani in hči samo opazuje povojno graditev domovine, aktivna je npr. v študentskih nemirih leta 1968, v drugem romanu pa starši pomagajo partizanom v zaledju, hči pa je partizanska kurirka. Če je v prvem romanu največ zgodbe zaupane staršem, je v drugem osrednja hči v tretjeosebni pripovedi. Vseh šest glavnih romaneskni likov ima do partizanstva afirmativni odnos, a nikoli idealizirajočega, mitizirajočega ali populističnega. Vsi so zelo kritični, celo do bolečine neprizanesljivi do lastnih in drugih napak, družji pa jih podobna refleksivna dihotomija, ko so znatno bolj nezadovoljni s povojno družbeno ureditvijo kot s partizanskim bojem. Bivanjsko jih opredeljuje deziluzija, saj niso zadovoljni z obljubljenjo svobodo, čeprav je zaupanje vanjo pomagalo partizanom zdržati nevzdržne napore in odrekanja med vojno. Glavni liki odkrivajo podobne madeže in bolezni socialističnega sistema, čeprav jih družijo zanesenjaštvo, tovarištvo in zaupanje v boljšo prihodnost: partijski elitizem, malomeščansko povzpnetništvo, revolucionarno slepoto in nesprejemanje kritike.

Medtem ko so partizani v obeh romanih borci za svobodo in tvorci novega družbenega sistema, v katerega se vključujejo odgovorno in skeptično, je simpatija do njihove zgodbe različna. Pirjevčeva jo v prvi polovici romana stopnjuje celo do vzorništa,<sup>13</sup> Kresetova jo znatno bolj reducira in jo šele proti koncu romana prelije v vzorništvu vnukov kot nasprotje ogroženosti, ko se rdeči zvezdi in partizanskim praporom odreče legitimnost na državni ravni.

Kritičen odnos do partizanstva in povojne ureditve je v obeh romanih podoben glede zmernosti, saj neprizanesljiva ocena nikoli ne zdrsnje v pristransko izključevalnost, kar se je zgodilo v romanih *To noč sem jo videl* Draga Jančarja in *Ubijanje kače*

<sup>13</sup> Tudi Kresetova je pisala o simbiozi partizanov in slovenskega zaledja, brez katerega odporniško gibanje ne bi ne zaživelo ne preživelo, a Pirjevčeva je podobo partizanov tudi estetizirala in erotizirala: »Globoko v notrini prsi teči kepici želje, da bi se umaknila in obrnila kolo nazaj v varno zavetje osvobojenega ozemlja, sekundira pod temenom zaplojeni ponos, ki ga netijo zavest o pomembnosti naloge, iz te rojeno hotenje po izpolnitvi zaupno zaupanega ji poslanstva, predvsem pa vera v nujnost odpora in nezmotljivost Odpora, utelešenega v likih bojevnikov, bogov maščevalcev iz odrešenjskih sanj matere Emilije, mladcev, ki stoječ v kontralichtu vzhodnega sonca, lijejo na njen svet – njen edini, stkan iz zaupanja in hrepenenja staršev – bleščavo novega jutra. Z njihovim prihodom je zadišalo po pokrajinah onstran prejšnje meje, po konjih, ki jih je stric Jože tihotapil iz okolice Črnega Vrha na italijansko stran, po zagonetnem, rajsko lepem glavnem mestu matične dežele, Ljubljani očeta Dominika, od koder prihajajo šolani govorniki, ki v izbranem jeziku in s preroškim žarom nagovarjajo besed željne poslušalce na shodih in mitingih, na katerih se drenjajo borci in meščani v pričakovanju gledališke predstave frontnih igralcev ali večera domačih recitatorjev (med katere sodi tudi sama), in ki se zmeraj razvijajo v hrupno veseljačenje s plesom v novih, najnovejših korakih s čudnimi imeni: palesgajst, sving, fokstrot in lambetvok« (Pirjavec 2003: 114–115).

Jožeta Snoja. V romanih *Da me je strah?* in *Saga o kovčku* je podobnih kar več značilnosti, naj za konec primerjave razložim le še odnos protagonistov do drugačnosti in način vstavljanja resničnih osebnosti v partizansko zgodbo. Glavni protagonisti so v obeh romanih odprti do drugačnosti, celo do nasprotnih ideoloških, nazorskih ali religiozних prepričanj. Tako ona v *Da me je strah?* razume Milanovo pripadnost domobranstvu kot mladostno nepremišljenost in ga reši kazni, za kar ji je Milan, njen prijatelj iz otroštva, neskončno hvaležen, on pa obiskuje duhovnika v zaporu in vpliva na »omilitev« njegove kazni, medtem ko se Dominiki smilijo tudi izdajalci, ki so zaradi disciplinskih ali drugih prekrškov poslani v *trinajsti bataljon* oziroma v smrt pred partizanske puške. Tudi do religiozno drugačnih so literarni liki strpni, kar ustreza posebnosti našega revolucionarnega boja, ko so bili do leta 1943 usklajeno združeni v boju proti okupatorju komunisti, levi sokoli in krščanski socialisti, za Primorsko (Pirjevec 2005: 2–4) pa je bila tako in tako značilna povezanost RKC s partizani in zato neprisotnost domobranstva.<sup>14</sup> Od podobnih pripovednih značilnosti (že omenjeni podoben način vstavljanja partizanske zgodbe v podobno sinkretičen roman in podobno posredništvo partizanske zgodbe) je pomembno tudi vstavljanje resničnih osebnosti v fiksijsko tkivo, ko se te poimenujejo samo z imenom, vzdevkom ali podobo in se osvetlijo le v določenem segmentu, zaradi česar oba romana delujeta kot romana ključa. Zanimivo je dejstvo, da sta obe pisateljici podobno kritični od istih partizanskih voditeljev, npr. Matija Mačka, Pepce in Edvarda Kardelja, do rdečega komisarja Dušana (Pirjevca) pa popolnoma različno, saj je Kresetova (2012: 44–45) do njegove grobosti, nadutosti in krutosti neprizanesljiva, Pirjevčeva (2003: 103) pa njegovo podobo ovije v skrivnostnost postavnega, mršavega in nasmejanega poveljnika.

Na podoben način kot Maruša Krese in Nedeljka Pirjevec je v žanrsko sinkretičen roman *Angel pozabe* (2012), spoj družinskega, avtobiografskega, vojnega in ljubezenskega romana, vstavila partizansko zgodbo tudi **Maja Haderlap** (1961). Čeprav ta ne zaseda v njem celotnega prostora, usodno vpliva na vse glavne like, prvoosebno pripovedovalko, babico in očeta. Na očeta celo tako usodno, da s svojo vojno travmo pohabi ostale družinske člane; psihotični situaciji se uspe izogniti le prvoosebni pripovedovalki, ko se s šolanjem iztrga iz družinskega oklepa. Čeprav roman ne spada v sodobno slovensko književnost, saj je izšel v nemščini<sup>15</sup> (*Engel*

<sup>14</sup> Primorska ni poznala pravega domobranstva, saj je bila njena Cerkev drugačna, delovala je v boju proti fašizmu že v dvajsetih in tridesetih letih prejšnjega stoletja, npr. Društvo svečnikov sv. Pavla je še ena posebnost znotraj evropskega antifašizma. Nikjer drugje ni znana organizacija duhovnikov, ki bi se spremenila v ilegalno in bi delovala proti režimu na oblasti, prav tako je Primorska imela TIGR (Pirjevec 2005: 2–4).

<sup>15</sup> Roman je delo slovenske pesnice in prevajalke ter doktorice gledaliških ved in germanistike, predstavnice slovenske manjšine na avstrijskem Koroškem. O njem je bilo napisano že veliko metaliterature; slovensko literarno in kritično javnost je razdelila na dvoje že sama odločitev za nemški jezik in ne vsaj za dvojezično delo, saj je roman prevedel Štefan Vevar. Odločitev za nemški jezik argumentira avtorica z možnostjo seznaniti avstrijsko in nemško populacijo z občutljivo temo, kar potrjuje že sam uspeh romana: prestižna nagrada Ingeborg Bachmann, nagrada Bruna Kreiskega za politično knjigo leta, nagrada mesta Rauris, deseti ponatis romana in s tem njegovo množično branje. Če kaže odločitev za nemščino odkim od prekletstva nemščine kot lagerskega jezika v romanu, me vendarle v literarnozgodovinskem aspektu žalosti pragmatično dejstvo, da se je pisateljica raje kot za lastni prevod svoje knjige ali vzporedno pisanje slovenskega in nemškega romana odločila za pisanje samo nemškega romana in s tem slovenskemu romanu odtegnila rojstvo kvalitetnega romana. Seveda pa je odločitev za nemščino po drugi strani tudi potrditev dvojne identitete zamejske Slovenke in šele izbira jezika v prihodnosti bo prvi pokazatelj pripadnosti določeni jezikovni skupnosti.



*des Vergessens*, 2011), ga upoštevam zaradi primerjave zgodbe partizanov na avstrijskem Koroškem. Odločitev predstavnice slovenske manjšine za enojezičnost (neslovenskost) romana že sama po sebi vnaša v pripoved več čustvene distance, partizanski zgodbi pa prinaša drugačno identiteto. Drugačno identiteto, v sedanjem času pa presenetljivo podobno, so doživeli tudi koroški partizani, o čemer je pisateljica veliko povedala v intervjujih (Borovnik 2012: 194). Partizani v Avstriji so namreč imeli popolnoma drugačen status kot v Jugoslaviji, kjer so bili heroji; v Avstriji so veljali za morilce in izdajalce domovine. Po vojni so sicer še nekaj časa ohranili svojo pozitivnost, po Titovi zahtevi po priključitvi Koroške Jugoslaviji pa je avstrijska desnica antifašistični upor razglasila za izdajo domovine, sebe pa za borce za domovino. Ko so se zgodovinska dejstva popolnoma zamešala, so si lahko nacisti umili roke in prikrili svoje medvojno delovanje. Prenos krivde<sup>16</sup> na okupatorje je tesno povezan s partizansko, prav tako kot v prejšnjih romanih nedokončano zgodbo, saj je spet nosilka spomina hči, ki neštetokrat slišane partizanske zgodbe poveže v roman, da bi rešila svojo osebno in kolektivno zgodovino pred pozabo. V njej ima odločilno vlogo babica, zaradi moža partizana pregnana v taborišče, usodno pa oče, ki ga pri desetih letih strašno mučijo, da bi izdal svojega očeta, zaradi česar pobegne in postane najmlajši partizan, za večno obremenjen z vojno travmo.

Podoba partizanov, izoblikovana skozi pogled vaške tradicionalnosti, raste iz začetne ideje o partizanih kot pustolovcih in kasneje razvije zavest o konspiraciji in neizbežnosti partizanskega boja ter naravne povezanosti partizanov z zaledjem. Ta odpira podoben problem kot v obeh romanih: odnos partizanov do vere in religioznosti. Koroški partizani se niso ukvarjali z vernostjo borcev in verni katoliki so dobro shajali s komunisti, saj na Koroškem ni veljala formula *partizan je enako komunist* (Haderlap 2012: 164–167), ker je bilo slovensko podeželje večinoma katoliško. Večja nevarnost za partizane so bili negotovi moški, ne pa verni vaščani, dober partizan je bil partizan v sili, torej izdani aktivist ali dezertir iz nemške vojske ali nekdo, ki sta mu grozila aretacija in koncentracijsko taborišče. V povezavi z zaledjem ga pisateljica opiše lirizirano, kot je lirizirana ali poetizirana<sup>17</sup> celotna zgodba:

Partizan mora v pokrajini, v kateri se bojuje, videti zaveznico. Privzeti mora barve in oblike okolja in se v njih razbliniti, biti mora gora in potok in smreka, hiša in grič in gozd, kača in čuk. Nadeti si mora krinko travnika, se zaviti v plašč iz listja. Zlije se z mrakom in potjo, prikaže se zdaj tu, zdaj tam, lahko je povsod ... Partizan da telesu novo podobo, nov obraz, iz pozabe ga potisne na svetlobo pozornosti. Njegova odločnost se prenese nanj. Rane telesa ga podžigajo, poškodbe ženejo naprej, opogumlja ga njegov obup. Je krik, ki uide telesu, je glas, ki govori zanj. (Haderlap 2012: 168–169.)

<sup>16</sup> Avstrija je sistematično prenašala krivdo svojih zločinov na Nemčijo ali na ostale okupatorje, v romanu je to zgoščeno zapisano takole: »Pri vsem pa nima Avstrija nič z nacisti, sama je vendar žrtev, nič ne razume, sploh ni bila vmešana, ni je bilo zraven v težkih časih. Nihče v tej državi blaženega licemerstva ni z dobrodoščico pozdravil nacistov, nihče ni hrepenel po velikonemškem rajhu, nihče si ni umazal rok, nihče deloval za 'končno rešitev', samo majčkeno sodeloval, malce streljal z drugimi, malce somoril, majčkeno zaplinalj z drugimi, ampak to ne šteje, nič ne šteje« (Haderlap 2012: 183).

<sup>17</sup> Sama pisateljica svojo stilno opredeljenost, poetizacijo zgodovine, tudi potrdi v intervjuju: »Moj namen je bil pisati o zgodovini poetično in iskati njene širše, globlje razsežnosti, ne pa ideološko in politikantsko utesnjevati, poneverjati. To, da nisem obsojala, je bila pri pisanju moja glavna drža, osnova, iz katere sem izhajala« (Jezernik 2011: 26).

Popolnoma drugače izpiše podobo partizanov **Zdenko Kodrič** (1949), ko v romanu *Opoldne zaplešejo škornji* (2011) resnično dejstvo o poboju Pohorskega bataljona preoblikuje v povsem domišljjsko<sup>18</sup> zgodbo. Tragedija na Osankarici, v kateri je proti tridesetkrat močnejši nemški vojski, okrepljeni z vermani in orožniki, 8. januarja 1943. leta padlo vseh 69 borcev Pohorskega bataljona, ima mitotvorne značilnosti, a jih Kodrič namerno ni upošteval, saj je pohorske junake prikazal kot običajna, skoraj nepomembna bitja, vojno pa kot alanfordovski (Bogataj 2011: 181) preplet absurdnih in neverjetnih borbenih situacij. Neenotnost romanesknega koncepta je strukturno delno uravnovešena z inovativnim pripovedovalcem, ki mu do konca romana ne moremo določiti statusa. Ker na splošno deluje večvedno, daje občutek lastne vpletenosti v boje Pohorskega bataljona, čeprav obvešča o zgodbi s perspektive opazovalca. Pripovedovalec se pojavlja na začetku poglavij, v poševnem tisku, in se glede informativnosti zelo razlikuje; včasih poda izhodiščno informacijo, ki usmeri bralca, drugič samo brezosen opis, večkrat pa ironično opombo o borcih ali sebi.<sup>19</sup> Prav njegova ironija ali samoironija je tista dimenzija, ki demitizira partizansko zgodbo in jo osvobaja zavezujočih zgodovinskih kontekstov, največkrat z navideznim nesmisлом. Tako je npr. pojav pripovedovalca v prvem odstavku romana ironičen, ko posreduje navidezni nesmisel in razlaga, da si je orožje človeštvo izmislilo zaradi joka: »/K/o je Eva prvič potočila solze, je Adam izdelal nož /.../« (Kodrič 2011: 8). Sprevrčanje vzročno-posledične logike oziroma zamenjava vzroka s posledico pa vendarle ni nesmiselna, ampak ironična, saj nas nadaljevanje poglavja pouči o militantnosti kot osrednji človeški lastnosti, ki si na zupanovski<sup>20</sup> način pridruži obsesivno posedovalnost, obe pa sta napoved vojne mesoreznice.

Medtem ko se je partizanska zgodba z izmikanjem resnici izognila patetiki in sentimentalizmu heroične snovi (prav velika monumentalnost je bila najbrž vzrok za prozni molk »pohorske teme«), pripoved ni ušla patetiki, kar dokazuje niz tragičnih prizorov. Patetični so na primer kar trije prizori na morišču: milovanje mrtve Marjete in iskanje njenega poslovilnega pisma, nadnaravno jurišanje črnolaskete ob ujanje mrtve in razmesarjene Zinke, v katerem ji Filip, njen nesojeni mož in pristaš Nemcev, obuje sandal kot Pepelki. Pomanjkljivosti partizanske zgodbe ne izhajajo iz poskusa profanizacije partizanskega mita (ta ravno prinese osvežilne novosti), ampak iz spodrslijajev na pripovedni ravni, na nivoju karakterizacije, motivacije in strukture. Predvsem erotizacija in karnevalizacija nista izpeljani usklajeno, zato subverzivnost, ki naj bi jo ta dva postopka uvedla v partizansko zgodbo, ne deluje dovolj prepričljivo. Tako so partizanski liki zmes avanturista, agitatorja, zanesenjaka, rešitelja, maščevalca, preračunljivca, primitivca, intelektualca

<sup>18</sup> Tudi literarni liki niso podobni zgodovinskim osebnostim; minimalno spominja na legendarnega Šarha samo Kelih, ampak še ta le z dejstvom, da je tudi on v partizanih s svojimi sinovi.

<sup>19</sup> Avtoironija je najkvalitetnejši prispevek k humornosti in ironizaciji celotnega romana, za primer navajam odlomek z avtoironizacijo ptičje perspektive pripovedovalca: »Č/epim na veji, a nisem vrana, gledam vojsko, a nisem daljnogled, opazim kolono brez konca, a nisem vojak; če se oglasim – pokol, če zbežim – smrt /.../« (Kodrič 2011: 199).

<sup>20</sup> Tako kot Vitomil Zupan v svojem romanu *Menuet za kitaro* je tudi Kodrič izrazil prepričanje o vojni kot človekovi stalnici, ki se dogaja tudi izven tradicionalnih bojišč, celo znotraj štirih sten: »Kdor nima moči za ubijanje, nima moči za oživljanje« (Kodrič 2011: 9).

in duhoviteža, ki se nemotivirano levijo iz ene vloge v drugo. Naivnost vere v komunizem se nenadzorovano preveša v programsko maščevalnost partijcev, etičnost borcev v pritlehno nemoralnost. Ples nemških škornjev po slovenskem Pohorju se prepleta z osebnimi razklanostmi glavnih likov, npr. incestom, maščevalnostjo, oblastizeljnostjo, ter deluje z vsemi odmiki od zgodovine kot nekaj oddaljenega, a hkrati tudi univerzalnega, saj vseskozi odpira vprašanja odgovornosti in človeške agresije.

Profanizacija partizanskega mita je v romanu izpeljana z intimizacijo zgodovine, saj so intimne zadrege oseb pomembnejše od monumentalnosti pohorske Masade, kar je značilno tudi za roman *Paloma negra* (2013) **Miha Mazzinija** (1961). Njegova partizanska zgodba se od prejšnje razlikuje po stiku z zunajbesedilno resničnostjo, saj se ne navezuje na preverljive zgodovinske dogodke. Ko poseže v čas po vojni, predstavi usmrtilja Davida predvsem kot očeta, ljubimca in sina s skrivnostno preteklostjo. Zgodbo lahko samo pogojno imenujemo partizanska, saj se dogaja v povojnem času, v katerem naj bi nasilni polkovnik David po naročilu partijske organizacije obračunal z vaškim samodržcem Mihaelom. Mihael je v vasi vzpostavil diktaturo, ki jo opravičuje s psihopatsko logiko; partijske oblasti ne moti samo neupoštevanje (prav tako enoumne) politične volje mesta, ampak jo predvsem skrbi usoda vaščanov, ker Mihael pripravlja skupinski samomor. Vživljanje v oba množična morilca je v romanu izpeljano preko karakterizacije obeh glavnih oseb, ki sta si po agresivnosti podobni. Če je Mihael zaradi svojih psihopatskih načrtov že marsikoga uničil in na koncu romana izpeljal množični pobjo, je tudi David zaznamovan s krivdo, ko je posredno in neposredno ubijal nasprotnike političnega sistema, uničevanju pa se je uprl šele pri svoji najnovejši nalogi – usmrstitvi Mihaela. Tematizacija kolektivne smrti slehernikov ni edina vzporednica s Kodričevim romanom; družijo ju tudi pripovedni primanjkljaji, kot so patetika, sentimentalnost in redundanca. Postpartizanska zgodba je od vseh izbranih romanov ravno v delu *Paloma negra* najbolj odmaknjena od realne resničnosti, saj jo Mazzini eksotizira z mehiško zgodbo, zgodbo o navdušenju nad mehiškimi filmi, in značilnostmi pustolovskega romana oz. njegove mlajše različice, natančneje razbojniškega romana, populizira pa s filmsko navezavo na vestern. Odmaknjenost od preverljive objektivnosti ponuja prenovljen pogled na občutljive teme povojnih političnih obračunov, a izpostavi samo eno dimenzijo tega pogleda: suspenzivnost in zabavnost postpartizanske zgodbe. Napeto zgodbo gradijo pretežno trivialni postopki in procesi; med njimi klišejska karakterizacija, eksplikacijska emocionalnost in popreproščanje ter ponavljanje podobnih ali istih opisov, pripovednih zasukov in govornih replik.

Popolnoma drugače je podobno partizansko zgodbo zapisal **Jože Snoj** (1934) v romanu *Ubijanje kače ali zapoznela sporočila o Gadu* (2009). Tudi v njegovi partizanski zgodbi je osrednja likvidacija tiranskega in samovoljnega vodje, nasilnega komandanta Gada, vendar je stilno drugačna, saj se ta modernistični roman bolj kot z zgodbo ukvarja z jezikom. Ozadje tridnevne agonije med usmrtiljema in

tarčo je staro<sup>21</sup> slovensko nasprotje med *gošarji* in *cerkvenjaki*, ki dodaja vojnemu romanu širše zgodovinske dimenzije, hkrati pa vseskozi kritizira volčji, kanibalški nacionalni značaj v deželi Lichtenturna (Sloveniji). Natančnejša zgodbena analiza ugotavlja le delno podobnost Snojevega romana z Mazzinijevim, in to z motivom likvidacije, ki posega v drugačno žanrsko prepletenost: Mazzinijev roman je namreč splet vojnega, avanturističnega, razbojniškega in ljubezenskega romana, medtem ko je Snojev pretežno vojni roman v ubeseditvi *vojskinega časa* podoben njegovim prejšnjim romanom *Gavžen hrib*, *Fuga v križu* ter *Gospa in policaj*.

Drugo analogijo, tokrat pripovedno, lahko vzpostavimo s Kodričevim romanom, predvsem s tipom pripovedovalca, ki je v Snojevem besedilu še bolj ironičen in ciničen. Tudi Snojev pripovedovalec je opazovalec in ne želi eksplicitno vrednotiti ne partizanov ne njihovih nasprotnikov; njegova nevtralnost prehaja iz vsevedne ptičje perspektive v različne govorne odseke glavnih in stranskih likov, grafično neopazno (brez napovednih stavkov in narekovajev) prelitih v sarkazem in kvantaštvo pripovedovalca. Prav pripovedovalec pa je tista prvina, ki vendarle vzpostavlja v romanu vrednostno hierarhijo, na začetku romana še neopazno, ob ponovnem branju in prepoznavanju romaneskne strukture pa dosti bolj očitno. Najprej se namreč zazdi, da je kozerska kritika partizanov in vernikov uravnovešena, saj nihilistični porog nikomur ne prizanaša, ampak obe skupini postavlja v groteskne, ironične in sarkastične položaje. Ob natančnem branju pa se distancirani pripovedovalec in brezobzirni presojevalec bratomorne morije jasno preveša v zagrenjenega obsojevalca partizanskega sadizma, medtem ko manjše napake vernikov samo ošvrkne, kar dokazuje jezikovno-stilna analiza. Če je bila na začetku romana večja stilna zavzetost vsekakor prednost romana, prerašča baročno modrovanje o sadističnih obredih partizanov v drugi polovici romana že v stilni larpurlartizem in etično diskvalifikacijo partizanstva. Ne samo povečanje ekspresivnega slovarja, ampak tudi znatno bolj obremenilna semantika obtožujočih poimenovanj partizanov izniči nevtralnost<sup>22</sup> obeh političnih strani in se postavi v bran Cerkvi. Obrambno držo do nje izražata tudi simbolika in metaforika, na katero opozarja že naslovna svetopisemska podoba kače/zmaja za partizana, obremenjena s trivialnimi obtoževalnimi toni. Ti uglasijo

<sup>21</sup> Kulturni boj je bil vrojen v slovensko politiko vse od začetkov, sistematiziral ga je Mahnič konec 19. stoletja, ko so bili nekatoličani, zlasti liberalci, izločeni iz slovenskega občestva po znanem načelu: kdor ni katoličan, ni Slovenec. Poleg tega boja vrednoti roman slovenski nacionalni značaj na več mestih, za primer naj navedem podobo na strani 186: »Ena sama hosta, ja ja, ta kneževinica, z enim samim pol pasjim pol volčjim scrcem utripajoča – vsa pasja, vsa volčja torej, če treba!«

<sup>22</sup> Nevtralnost obtoževanja je prisotna samo na začetku romana, nato imajo partizani več obremenilnih poimenovanj, kar naj ponazori tudi primerjava, v kateri je razvidna pristranskost, saj *cerkvenjaki* niso obdolženi sadizma in morilskosti, *gošarji* pa. Tako so partizani označeni z besedami *gošarji*, *gošarski pohje*, *gošarski herodeži*, *holcarski* in *forštatski hostar*, *hacè*, *volčji trop*, *volčji pogon*, *volčji pozverinjenci*, *prescana hosta*, *zafukcane hostice* ...; verniki ali nasprotniki partizanov pa z izrazi *cerkvenjaki*, *čuk farški*, *kulaček*, *tercijalec*, *potuljenec*, *farški mesečniki*, *vatikanski pobožnjakarji*, *svetohlinci* ...

baročno retoričnost v koprolalijo<sup>23</sup> predvsem tam, kjer se nemotivirane in razvlečene kletvice nalagajo v pervertirana modrovanja in sklade groteskne vulgarnosti.

Če je roman Kresetove zgrajen na zunajliterarnih dejstvih, ki so v besedilu delno predelana, in Kodričev roman uporabi zgodovinsko resničnost samo kot fikcijsko motivacijo, je roman *To noč sem jo videl* (2010) **Draga Jančarja** (1948) pri upoštevanju objektivne realnosti nekje vmes. Zgodba o partizanski likvidaciji zakoncev Hribar in nacionalizaciji njenega gradu Strmol sloni sicer na dokumentarnem gradivu, a ga je Jančar uporabil kot skelet (Leiler 2010: 10), okrog katerega se nizajo izmišljene pripovedi, celo večina protagonistov. Da bi se od dokumentarističnosti oddaljil, je (tako kot Kresetova) zgodbo zaupal več pripovedovalcem, medtem ko glavna oseba, Veronika Zarnik, ne spregovori. Kot v Smoletovi *Antigoni* tudi v Jančarjevem romanu vsi govorijo o Veroniki, saj njena smrt vse pripovedovalce obremeni, na ta način pa govorijo tudi o sebi, ljubezni, vojni in smrti. Jančar sam (Leiler 2010: 9) meni, da se *Antigona* in njegov roman razlikujeta: v omenjeni drami osebe razrešujejo velika etična vprašanja, v romanu pa ne. Profanizacija zgodovine, prisotna v Kodričevem romanu, se je tudi v Jančarjevem zgodila skozi intimizacijo zgodovinskih podatkov, natančneje skozi osrednjo romaneskno temo – ljubezen. Ta je prisotna v vseh petih poglavjih in povezana z vsemi petimi pripovedovalci. Z ljubeznijo je povezana tudi partizanska zgodba, ki jo, v nasprotju z zgodbo o ljubezenskem trikotniku, zakonski zvestobi ali materinski ljubezni, osvetli kot nekaj bizarnega in patološkega. Pravzaprav pripoveduje partizansko zgodbo samo en pripovedovalec, Ivan Jeranek v zadnjem poglavju, njeni drobci pa so posejani še v zgodbah ostalih štirih pripovedovalcev, ljubimca Steva, Veronikine matere, nemškega zdravnika Horsta in družinske gospodinje Joži. S prevladujočo ljubezensko zgodbo si je roman za osrednji žanr izbral ljubezenski roman, prepleten z vojnim in kriminalnim romanom – ljubezenska zgodba se dogaja v času druge svetovne vojne, uganko Veronikine smrti pa pripovedovalci razrešujejo skozi žanr kriminalke.

Ker je resnica vselej tudi stvar perspektive ali posredništva, podaja pisatelj dogajanje skozi polifonijo različnih gledišč retrospektivno in s pomočjo rašomonske strukture. Ta z intimizacijo zgodovine, ki jo zgodovinopisno imenujemo *zgodovina vsakdanjega življenja*, poskuša vnesti v roman nevtralnno pozicijo in se ne opredeljevati za »pravico« ali »nepravico« stran v vojni zgodovini. A v vzpostavljanju nevtralne opredelitve roman vendarle ni dosleden, zato se tudi ne morem strinjati z Virkovo trditvijo (2010: 11) o vtisu (ideološke) nevtralnosti. Za dokaz nedosledne nevtralnosti sem si izbrala dvoravninsko koncepcijo pripovedi, razmerje med zgodbo in pripovedjo, in v njuni

<sup>23</sup> Afektirana vulgarnost pripovedovalca je sporna tudi v stilističnem in estetskem smislu, saj s svojim larpurlartizmom vnaša v roman monotonijo; za primer naj iz obsežne redundance navedem samo tri odlomke: »Saj, je pritrtil ta preklast, pizdarija zmeraj pade na noge. Majhne pizdice postanejo velike pizde, v to se nazadnje spet vse prekucne« (Snoj 2009: 28); »hudičevo trde so fuglovževe žičke, družba, iz še take mehkode otrdijo v gombanju iz dneva v dan, pičkica. Bógi so bili, kaj da ne, naši hanziti!« (prav tam: 32). »Pój z menoj, je rekel, prec si jo boš zapomnil, odprte glavce si, hvalabogcu, za vse traparije, kadar zijáš. Pa še ogenjček znaš zakurčkat s ta zadnjo šibico, vsa čast tí. Kdo bi si mislil, da je v žlamboru, kot ti praviš takile pičkici od dēbelca, še zmeraj vsaj za pest suhega drobirja, čeprav scurkoma po njej uliva« (prav tam: 34–35).

razliki posredništvo, saj je razlika med zgodbo in diskurzom ravno v tem, da zgodbe ne moremo »videti« neposredno, ampak jo vedno sprejemamo skozi narativni diskurz. Prav posredovanost partizanske zgodbe, ki v romanu ni nevtralna kot npr. Ljubezenska zgodba, nas vodi do najbolj občutljivega dogajanja – nasilja – in do vprašanja, kdo je največji krivec za nasilje, kako je to skozi zgodbo posredovano in kako le-to vpliva na bralce. Do odgovora se bomo prikopali šele z analizo preišljene strukture romana in karakterizacije osrednjih likov. Vse do zadnjega poglavja je namreč osrednji žanr ljubezenski roman, ki s trivialnimi postopki ustvarja idealizirano podobo Veronike kot hčere, žene, ljubimke in prijateljice. Simplifikacija ljubezenskega zapleta temelji na stereotipnem razlikovanju vročekrvni ljubimec Stevo – ekstravagantna *femme fatale* Veronika – umirjeni mož Leo. Poenostavljenemu pogledu na svet služi tudi nacionalna, socialna in krajevna stereotipizacija, saj je Veronikin ljubimec, Srb, kot vojak in »Balkanec« popolno nasprotje »evropsko« civiliziranemu in intelektualnemu Slovencu Leu, njuna ljubezenska afera pa je postavljena na preizkušnjo v Vranje, mesto s ciganskim naseljem, ki mu je v romanu dodeljena (klišejska) simbolika umazanije, pokvarjenosti, krutosti in nečloveškosti. Ljubezenska zgodba si prizadeva osvojiti naivnega bralca s shematizacijo, redundanco in poenostavljeno mimetičnostjo, kar ustvarja predvidljivost (bralac že na začetku ljubezenske zgodbe ve, da se bo Veroniki zgodilo nekaj okrutnega) in s tem premosorazmerno zmanjšuje estetsko sugestijo, bistveno določnico kvalitetne pripovedi in zgodbe.

Kriteriju všečnosti ali berljivosti, tipičnemu merilu trivialne književnosti, se je uklonila tudi Veronikina karakterizacija, v kateri prevladujejo le pozitivne značilnosti; celo malenkostne negativne poteze zapeljivke in naivnice so prikazane kot nekaj privlačnega, zapeljivega in usodnostnega. Sistematični evfemizem njenih slabosti spominja na »lepodušnost«, pojav, ko se neguje dihotomija med »notranjostjo« in »zunanostjo«, pri kateri je bistveno, da ostaja duša neomadeževana od zunanjih dejanj. Naša empatija je sistematično usmerjana tako, da bralec ob Veronikinih vragolijah ali pomanjkljivostih začuti samo potrditev simpatije, vzpostavljene ob njenih prednostih, ob njeni smrti pa bes, obtoževanje ali žalost zaradi absurdnosti in krvoločnosti umora. Za tovrstno počutje poskrbi spretna struktura, ki prvič jasno osvetli partizane kot morilce, in še to samo v zadnjem poglavju. To poglavje je prostor partizanske zgodbe, ki se razreši kot kriminalka, saj nezanesljivi pripovedovalec Jeranek med vrsticami prizna napako ob usmrtni grajskih zakoncev, seštevek vseh vpletenih pa šele bralec razkrinka kot najgnusnejši zločin.

Če sta se Kresetova in Pirjevčeva uspešno izognili dramatičnim klimaksom prizorov mučenja in ubijanja, temelji celotna struktura romana *To noč sem jo videl* prav na tovrstni dramatiki in na sentimentalnih pasteh tragičnih dogodkov nasilja. Čeprav je razkrinkanje zločincev – partizanov – kot razplet romana dokaj neobtožujoče, se bralec vendarle ne more iznebiti vtisa, da je partizanski zločin prikazan kot najbolj sadističen in brutalen in torej partizani kot največji generatorji nasilja, medtem ko so bile akcije okupatorjev in njihovih privržencev opisane kot blago, dokaj nevtralnno ozadje končnega partizanskega obračuna. Najbolj inovativno in hkrati tudi eksotično je v partizanski zgodbi zarisan vzrok partizanskega nasilja. Je sicer izpeljan iz tipične

Jančarjeve romaneskne filozofije nasilja kot posledic spopada zgodovinske in osebne usode ter projekcije delovanja njegovih mehanizmov na posameznika kot žrtve, a mu je v obravnavanem romanu dodana še psihoanalitična motivacija. Bralec vseskozi domneva, da je sprožil okrutno smrt političnoideološki motiv, čeprav ga je v resnici seksualni. Zavrti kmečki fant Jeranek je namreč zaljubljen v Veroniko, ki jo zaradi ljubosumnosti naznani partizanom kot sodelavko gestapa, ne vedoč, da mu je prav ona pomagala iz zapora. Seksualni zmoti sledi tudi političnoppravna, saj partizani krivično sodijo zakoncema za nedokazan zločin s sadističnim mučenjem, posilstvom in smrtjo. V etični diskvalifikaciji partizanov in povezavi njihove (ideološke) zaslepljenosti s seksualno anomalijo je Jančarjev roman podoben Snojevemu. Oba sta namreč izhajala iz univerzalnega humanističnega načela človekove pravice do življenja, predvsem pravice neopredeljenih, simpatizerjev ali nasprotnikov partizanov. Ko sta te spremenila v ideološke in/ali spolne žrtve partizanov, sta povsem »pozabila« na zverskost, sadističnost in pervertiranost okupatorjev in domačih izdajalcev ter se tako sofistično izognila resničnemu razmerju med branitelji in napadalci domovine. Pripovedni sofizem je Jančar podobno izpeljal že v romanu *Drevo brez imena*, v katerem je prav tako predstavil žrtve partizanskega spervertiranega nasilja, zamolčal pa bistvo vojnega spopada v Sloveniji oziroma pomešal vzroke s posledicami – druga svetovna vojna pri nas ni bila državljanska, marveč narodnoosvobodilna vojna, čeprav so bili »državljski spopadi« tudi zelo krvavi.

Primerjalna in teoretičnopripovedna analiza (dvoravninska koncepcija pripovedi, liki, dogajanje in posredništvo), obogatena s sociološkimi, zgodovinskimi in kulturološkimi uvidi ter pristopi semiotike, kulturne naratologije in naratologije družbenih spolov, sta osvetlili naslednje sodobne slovenske romane skozi partizansko zgodbo: *Da me je strah?* Maruše Krese, *Saga o kovčku* Nedeljke Pirjevec, *Angel pozabe* Maje Haderlap, *Opoldne zaplešejo škornji* Zdenka Kodriča, *Paloma negra* Miha Mazzinija, *Ubijanje kače* Jožeta Snoja in *To noč sem jo videl* Draga Jančarja. Raziskovanje obravnavanih romanov je potrdilo začetne teze tega članka o vlogi in pomenu partizanske zgodbe danes, natančneje o ponovnem premisleku partizanske zgodovine. Ponovni premislek partizanskega prispevka k zgodovini je osnovno vodilo vseh romanov, ki se jim pridružuje še želja po ohranjanju zgodovinskega spomina (*Da me je strah?*, *Angel pozabe*, *Saga o kovčku*), demitizacija monumentalnih dogodkov (*Opoldne zaplešejo škornji*, *Da me je strah?*), poetizacija ali lirizacija partizanskega gibanja (*Angel pozabe*, *Saga o kovčku*) ter eksotizacija in relativizacija partizanskih vrednot (*Paloma negra*, *To noč sem jo videl*, *Ubijanje kače*). Partizanska zgodba vzpostavlja do partizanstva, prav tako kot trenutna družbena situacija, različna razmerja. Če so v romanu Kresetove vsi trije pripovedovalci prestrašeni zaradi slovenske ideološke nestrpnosti in aktualne minimalizacije pomena partizanstva za državotvorje v smislu brutalnega črtanja njegove (simbolne) vloge, je tretjeosebna pripoved v romanu Pirjeveve podobna pripovedovalcem romana *Da me je strah?* – podobna po kritičnosti do partijskega elitizma in povzpetništva ter revolucionarne slepote. Medtem ko največjo strpnost med partizani in do partizanov ubesedi partizanska zgodba Pirjeveve, kar odseva tudi realno situacijo odporništva na Primorskem in značilno povezanost RKC s partizani oz. neprisotnost domobranstva, se začetna

strpnost do starega ideološkega spopada *goščarji – cerkvenjaki* v romanih Snoja in Jančarja preveša v sprevrženo sovraštvo in izključevalnost. Prav to, kako spregovorijo pripovedovalci o nevrtačih točkah slovenske zgodovine, pa je ključno gibalo romanov in hkrati tudi presežna vrednost obeh najkvalitetnejših romanov, tj. *Da me je strah?* Maruše Kres in *Sage o kovčku* Nedeljke Pirjevec.

Kljub različnim poetikam in dvoravninskim koncepcijam romanov družijo avtorje skupno prizadevanje za profanizacijo zgodovine skozi intimizacijo oz. pretvorbo velikih zgodb v male, osebne zgodbe, ki bolj izpostavljajo posameznikovo čustveno, intelektualno in čutno ambivalenco ali zmoto, kot da bi se ukvarjale s heroičnostjo ali monumentalnostjo likov in dogodkov. Partizanska zgodba v vseh romanih je torej zgodba, ki še ni končana in kliče po ponovnem premisleku, motivirana z (etično) odgovornostjo do zgodovinskega spomina ali/in badioujevskim razumevanjem umetnosti. Na koncu razmišljanja naj povzamem odgovore na izhodiščno vprašanje o množičnosti partizanske zgodbe v zadnjem desetletju (Zakaj toliko romanov v tem tisočletju?): etična odgovornost do zgodovinskega spomina, ponovni premislek zgodovine in njena relativizacija v smislu demitizacije, profanizacije, eksotizacije ali poetizacije. Vsem naštetim odgovorom dodajam še premislek o njenih ideoloških učinkih, ki jih bo izmerila šele časovna distanca, ko bo odgovorila na vprašanje: Ali partizanska zgodba v obravnavanih romanih samo reflektira aktualno resničnost, v kateri se partizanstvo ponovno bori za svoj status, ali pa vendarle nadaljuje poslanstvo partizanske umetnosti, tj. sprožanja ideoloških učinkov?

## Viri

Haderlap, Maja, 2012: *Angel pozabe*. Prev. Štefan Vevar. Maribor: Litera.

Jančar, Drago, 2010: *To noč sem jo videl*. Ljubljana: Modrijan.

Kodrič, Zdenko, 2011: *Opoldne zaplešejo škornji*. Ljubljana: Študentska založba (Knjižna zbirka Beletrina).

Krese, Maruša, 2012: *Da me je strah?* Novo mesto: Goga.

Mazzini, Miha, 2013: *Paloma negra*. Ljubljana: Študentska založba (Knjižna zbirka Beletrina).

Pirjevec, Nedeljka, 2003: *Saga o kovčku*. Ljubljana: Nova revija (Zbirka Samorog).

Snoj, Jože, 2009: *Ubijanje kače ali zapoznena sporočila o Gadu*. Ljubljana: Študentska založba (Knjižna zbirka Beletrina).



## Literatura

- Abbott, Porter H., 2009: *Uvod u teoriju proze*. Beograd: Službeni glasnik.
- Bogataj, Matej, 2011: Pohorska /de/montaža: Zdenko Kodrič, Opoldne zaplešejo škornji. *Literatura* 23/246. 180–185.
- Borovnik, Silvija, 2012: Dvojna identiteta slovenske književnosti v Avstriji in roman Maje Haderlap Angel pozabe (2011). *Večno mladi Htinj. Ob 80-letnici Janka Čara*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta (Zora 83). 187–200.
- Chatman, Seymour, 1986: *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca, New York: Cornell UP.
- Culler, Jonathan, 1984: Priča i diskurz u analizi pripovjednog teksta. *Republika* 40/2–3. 130–145.
- Hrastelj, Stanka, 2012: Partizanski prapori in Antigona. Krese, Maruša: *Da me je strah?* Novo mesto: Goga. 188–201.
- Hribar, Spomenka, 2013: Aut Janez, aut Janša (1. del). Spomenka Hribar o Janševi poslanici na Zboru za republiko ob kulturnem prazniku. *Delo, Sobotna priloga*: <<http://www.delo.si/zgodbe/sobotnapriloga/aut-janez-aut-jansa-1-del.html>>. (Dostop 15. 12. 2013.)
- Ježernik, Jerneja, 2011: Angel pozabe je postal moja pripoved: Maja Haderlap, pisateljica. Intervju. *Pogledi* 2/20. 24–26.
- Kalan, Filip, Paulin, Marta - Brina, Sedej, Ivan, Cvetko, Ciril, Smolej, Viktor, in Gerlovič, Alenka, 1975: *Partizanska umetnost*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Kolšek, Peter, 2013: Tomšičeva 12. *Delo, Sobotna priloga* 55/27. 1.
- Komelj, Miklavž, 2009: *Kako misliti partizansko umetnost?* Ljubljana: Založba /\*cf(Oranžna zbirka).
- Leiler, Ženja, 2010: Si naš ali njihov, rdeč ali črn, levi ali desni. Vmes ni nič. Intervju z Dragom Jančarjem. *Pogledi* 1/12. 8–10.
- Močnik, Rastko, 2004: Partizanska simbolna politika. Škrjanec, Breda, in Pavlinec, Donovan (ur.): *Partizanski tisk*. Ljubljana: Mednarodni grafični likovni center: Muzej novejšje zgodovine Slovenije. 20–42.
- Pirjevec, Jože, 2005: Slovensko odporništvo je bilo nekaj prav posebnega. Intervju Vida Gorjup Posinkovič. *Slovenija.svet* 2/5. 2–4.
- Poniž, Denis, 2003: Z ljubeznijo prežarjeni spomin. Pirjevec, Nedeljka: *Saga o kovčku*. Ljubljana: Nova revija (Zbirka Samorog). 353–375.
- Repar, Stanislava, 2013: Žensko svarilo pred okopi ideologije. *Delo* 55/65. 14.
- Repe, Božo, 2005: Šestdeset let od konca druge svetovne vojne. O simbolih, praznikih in prevrednotenju zgodovine. *Borec* 62/621–625. 33–44.
- Repe, Božo, 2006: Mit in resničnost komunizma. *Mitsko in stereotipno v slovenskem pogledu na zgodovino. Zbornik 33. zborovanja Zveze zgodovinskih društev Slovenije*. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije. 285–303.
- Tomažič, Agata, 2013: Slovenstvo me je dušilo, v Ljubljano pa sem se rada vračala. Intervju z Marušo Krese. *Pogledi* 4/1. 6–7.

Vidrih, Vesna, 2009: *Vizualna reprezentacija ženske v partizanski in protirevolucionarni propagandi*. Diplomaska naloga, mentorja B. Repe in D. Guštin. Ljubljana: Filozofska fakulteta in Fakulteta za družbene vede.

Virk, Tomo, 2010: O ljudeh, »ki so hoteli samo živeti«. Drago Jančar, *To noč sem jo videl*. *Pogledi* 1/12. 10–12.

Zupan Sosič, Alojzija, 2003: *Zavetje zgodbe. Sodobni slovenski roman ob koncu stoletja*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura (Zbirka Novi pristopi).

Zupan Sosič, Alojzija, 2004: Pregibanje okrog telesa (o erotiki v romanih Vitomila Zupana). *Slavistična revija* 52/2. 157–180.

---

# TEMA NASILJA TOTALITARNIH REŽIMOV V LITERARNIH BESEDILIH NEKATERIH SLOVENSКИH PISATELJIC IN PUBLICISTK

---

Pričujoča razprava tematizira izkušnje nasilja totalitarnih sistemov v delih slovenskih literarnih ustvarjalk in publicistk. Razprava se osredinja na besedila Angele Vode, Alme Karlin, Maje Haderlap in Angele Piskernik. Protagonistke povezuje nasilje, ki so ga doživele v koncentracijskih taboriščih. Besedila razkrivajo doživljanje psihičnega in fizičnega nasilja med drugo svetovno vojno ter vlogo in položaj žensk v obdobjih nacizma in komunizma. Posebno mesto zavzema literarno delo *Skriti spomin* Angele Vode, avtorice, ki je doživela represijo obeh totalitarnih sistemov, nacizma in komunizma. Maja Haderlap z romanom *Angel pozabe* opozarja na medkulturnost, ki se izraža v travmatični zgodovini koroških Slovencev med drugo svetovno vojno.

**Ključne besede:** nasilje, totalitarni sistem, komunizem, nacizem, vloga ženske

## Uvod

Osrednjo pozornost v razpravi bom namenila literaturi, ki je nastala kot spomin na zločine totalitarnih režimov, s katerimi se je v prejšnjem stoletju soočala Evropa. Obravnavala bom besedila Angele Vode, Alme Karlin, Maje Haderlap in Angele Piskernik. V uvodu bom prikazala temeljno razliko med komunističnim in nacističnim represivnim sistemom. V nadaljevanju bom teoretično utemeljila vlogo ženske v vsakem od omenjenih sistemov. V besedilih navedenih avtoric bom skozi različne perspektive preverila, v čem izbrana dela potrjujejo navedena teoretična izhodišča ali od njih odstopajo.

## **Komunizem in nacizem z vidika položaja in vloge žensk**

Za zgodovino dvajsetega stoletja je značilen razvoj dveh totalitarnih sistemov: nacizma in komunizma. Represivnih pojavov obeh sistemov ne smemo enačiti, saj se nacizem v veliko pogledih razlikuje od komunizma. Sistema moramo ocenjevati na podlagi različnih kriterijev.

Za nacizem sta bila značilna antisemitizem in rasizem. Za osrednjega sovražnika so nacisti določili komuniste, dopuščali pa so zasebno lastnino, vendar pod strogim nadzorom državnih organov. Komunistični sistem je izrazito nasprotoval vsem kapitalistom, posestnikom in imperialistom, vsa industrijska podjetja in zemljišča so bila izključno v lasti države. Sovraštvo nacističnega sistema, ki je izhajalo iz rasistične ideologije in je bilo usmerjeno proti Judom, je našlo izraz v koncentracijskih taboriščih, v katerih so nacisti udejanjili morilske predpostavke svoje ideologije. Genocid je bil prav tako del komunistične ideologije, vendar v tem primeru ne moremo govoriti o koncentracijskih, ampak o delovnih taboriščih. Kazenski sistem v komunizmu je temeljil na zapornih kaznih, izgnanstvu, prisilnem preseljevanju prebivalstva, načrtnem odstranjevanju določenih družbenih slojev.

Oba totalitarna sistema sta jasno opredeljevala vlogo in položaj žensk v družbi. Nacisti so zelo natančno določili svoja stališča: ženska naj bo predvsem mati in žena. Najpomembnejša vloga ženske je bila rojevanje otrok za nemški rajh in njihova vzgoja v vojaškem duhu. Ker je bil namen nacistov vzgoja nove generacije otrok, ki bodo brezpogojno predani svoji državi, so namenoma omejevali stike med starši in otroki. Vloga ženske v javnem življenju je bila omejena z zakonom. Ženske, katerih možje so bili zaposleni, se niso smele potegovati za nobeno delovno mesto. Poročnim ženskam, ki so se prostovoljno odrekle zaposlitvi, je nemška oblast ponujala različne ugodnosti, od posojil do nagrad za vsakega otroka. Umik žensk iz javnega življenja so nacisti pojasnjevali s skrbjo za njihovo dostojanstvo. Idealna ženska je bila torej poročena in nezaposlena in se je predala družinskemu življenju (Aries in Duby 1991: 520). Treba je dodati, da se je ob poslabšanju gospodarskih razmer v državi zelo hitro spremenilo stališče nacistov do zaposlovanja žensk. Vojna, ki jo je Nemčija vodila v različnih delih Evrope, je zahtevala, da so ženske postale del delavskega razreda in se vključile v industrijo (Koonz 1988: 394).

Odnos komunistov do žensk med drugo svetovno vojno je bil drugačen kot po letu 1945. Izredne razmere druge svetovne vojne so hitro potrdile pomembnost žensk v boju z agresorjem in nujnost njihove vključitve v odporiško gibanje. Ženske so postale del protifašistične zveze, udeležba v osvobodilnem gibanju jim je omogočila vstop v javni prostor in boj za enakopravnost (Deželak Barič 1999: 34–36). Po letu 1945 so slovenski komunisti vlogo žensk v družbi določili na podlagi izkušenj Sovjetske zveze, ki so temeljile na marksistični teoriji. Komunistična ženska – v nasprotju z nacistično – ni bila samo mati in gospodinja, saj se je socializem zavzemal za izobraženost, zaposlenost in politično aktivnost žensk. Pravice in enakopraven položaj, ki so jih ženske pridobile v novi državi, so spodbujali njihovo aktivno

sodelovanje pri širjenju idej socializma. Podpirale so novi družbeni sistem. Mati je bila vzgojiteljica novih državljanov v socialističnem duhu (Tomšič 1978: 303).

Položaj žensk v socializmu je obravnavalo več raziskovalk, med drugimi Vlasta Jalušič, Mirjana Ule, Silvija Borovnik. Uletova poudarja, da je bilo gibanje za emancipacijo žensk največkrat vnaprej propadel boj za družbeno in politično emancipacijo proletariata oziroma za ukinitvev razredne družbe (Ule 1984: 383).

### **Totalitarizem kot negacija dostojanstva ženske**

Angela Vode je bila slovenska intelektuala, zavedna ženska, ki je doživela nasilje in represivna dejanja dveh totalitarnih sistemov: nacizma in vzhajajočega komunizma. Njeno življenje zaznamujejo tri obdobja: v prvem je bila aktivistka, v drugem zapornica in v tretjem izobčenka. Svojo zgodbo je zajela v avtobiografskem besedilu *Skriti spomin*, ki predstavlja trpko resnico o delovanju političnega sistema med drugo svetovno vojno in v komunistični Jugoslaviji.

Angela Vode je bila vsestranska osebnost, kot ženska se je izkazala v različnih vlogah. Njena družbena podoba se uresničuje skozi izrazito prevlado političnega polja v osebnem življenju. Najprej je bila je političarka, ena prvih komunistk v Sloveniji. Leta 1939 se je uprla zavezništvu med komunisti in nacisti, zaradi česar je bila izključena iz Komunistične partije. Kot zavedna ženska se je želela vključiti v boj proti okupatorju, zato se je pridružila Osvobodilni fronti. Obdobje aktivizma se je končalo z internacijo v taborišču v Ravensbrücku (Vode 2005: 25–34). Ponovno je bila v nemilosti, ko so komunisti v socialistični Jugoslaviji prevzeli oblast. Ker ni hotela slepo slediti direktivam, je postala žrtev partijske represije. Izgubila je službo in postala izobčenka brez sredstev za preživetje. Šest let je bila zaprta v kazensko-poboljševalnem domu na gradu Rajhenburg v Brestanici. *Skriti spomin* opisuje travmatično življenje obsojenih žensk. Skrajno izčrpavajoče fizično delo je vplivalo na psihično stanje obsojenk, ki so bile izpostavljene številnim pritiskom zaporniškega osebja (Mikola 2004: 34–35).

Angela Vode je bila aktivna na različnih družbenih področjih. Poudarjala je vprašanje volilne pravice in politične ozaveščenosti žensk. Zavedala se je, da morajo ženske poznati politične razmere v državi, saj sicer volijo napačen sistem, ki jih prikrajša za pravice. Tak paradoks se je zgodil v Nemčiji, kjer so ženske pripomogle k vzponu nacizma. Bile so simpatizerke Hitlerja in so verjele v nacistično ideologijo, ki je častila materinstvo in družino, niso pa opazile, da se je brezposelnost v Nemčiji zmanjšala na račun žensk, ki so bile množično odpuščane (Vode 1998: 192).

Pomembna vloga Angele Vode, s katero je poskušala preoblikovati tradicionalna stališča in vzpostaviti nove temelje, je bila povezana z njenim poklicnim in pedagoškim delovanjem. Bila je izrazito antiklerikalno usmerjena učiteljica in defektologinja. Zavzemala se je za odpravo stereotipov in depolitizacijo učiteljskega poklica,

slovenski družbi je tudi veliko prispevala kot napredno razmišljajoča znanstvenica. Napisala je vrsto razprav, v katerih je posegla v problematiko neenakopravnosti ženske v zakonski zvezi, ki jo že stoletja narekuje Cerkev. Delovanje Angele Vode kaže, da je kot ozaveščena ženska precej odstopala od načel, ki so jih komunisti in nacisti vsiljevali ženskam v totalitarnem režimu. Socializem je podpiral zaposlene in politično aktivne ženske, vendar je bilo delovanje Vodetove za oblast moteče. Kot politično razgledana ženska in znanstvenica je javno govorila o svojih prepričanjih ter rušila patriarhalne vloge moških in žensk v zakonu. Sama se ni nikoli predala materinski vlogi, ki so ji komunisti pripisovali glavni pomen.

Za opis spominov na drugo svetovno vojno je avtorica uporabila avtobiografski žanr. Najprej se je posvetila družbenemu dogajanju. Besedilo *Skriti spomin* je zelo skopo opremljeno s podatki o njenem osebnem življenju, avtorica je dala prednost opisu politike in njenega uničujočega vpliva na družbo. Prevladuje realistični opis, svoja stališča natančno pojasnjuje. *Skriti spomin* je polliterarno besedilo. Umetniškost v tem spisu ni prevladujoča, nastopa v okrnjeni strukturi. Etična in estetska vloga sta za avtorico nujni, vendar v drugačnem obsegu kot pri klasičnih besednoumetnostnih besedilih. V besedilo avtorica vstavlja pesmi klasikov (Puškin, Gradnik) in jih navezuje na različne avtorje (Cankar, Zweig). Z medbesedilnostjo pogloblja estetsko raven svojega zapisa.

Vodetova je izoblikovala svoj jezikovni slog, zunanji stil literarnega besedila. Pri opisih koncentracijskega taborišča uporablja poudarke, ločila, stopnjevanje, s čimer nakazuje svojo osebno prizadetost. Z namigom oziroma aluzijo doseže boljši učinek, kot če bi stvari preprosto poimenovala. Opazna je tudi ironija, posmeh. Njena pisava je precej politična, aktivistična, kritična. Zunanja zgradba besedila se kaže v razčlenjenosti na tri vsebinske sklope: *Aktivistka*, *Kaznjenka* in *Izobčenka*. Notranja zgradba prikazuje spoj motivov in teme. Avtorica razpravlja o različnih dogodkih, navaja podatke o ljudeh, ki so v večini doživeli nasilje, zločine. Niz vseh motivov razkriva temo in idejo besedila, v njiju prevladujejo idejno-racionalne prvine: pričevanje o zločinih in nasilju druge svetovne vojne, ki je potrebno za razumevanje preteklosti, povezane s pravilnim razumevanjem sedanjosti.

### ***Moji zgubljeni topoli. Spomin na drugo svetovno vojno Alme Karlin***

Alma Karlin je bila po rodu Slovenka, vendar se je predstavljala kot Avstrijka. Čeprav so bili njeni starši Slovenci, se je v njeni družini govorilo izključno nemško. Slovenščine nikoli ni popolnoma obvladala, ustvarjala je v nemščini. *Moji zgubljeni topoli. Spomin na drugo svetovno vojno* je besedilo o avtoričinih grenkih izkušnjah iz obdobja druge svetovne vojne. Delo je razdeljeno na tri obširna poglavja: *Transport*, *Boj s krajevnim vodjo Ewaldom Wrentschurjem* in *V partizane*.

Iz zapisov je razvidno, da je Alma Karlin izrazito nasprotovala antisemitizmu in velikonemški nacionalni ideji. Vedno je poudarjala, da ni antisemitka. Zaradi svojih

prepričan je bila že na začetku vojne aretirana, zaprli so jo v zapor za prihodnje izgnance (Karlin 2007: 27–111).

Žensko vlogo je med drugo svetovno vojno uresničevala različno. S pisanjem je opozarjala na uničujoče poteze nacizma, stala je ob strani ljudem v stiski (ponujala je zavetje preganjanim prijateljem, med drugimi dr. Ubaldu Tartarugi in Joachimu Bonsacku, zaradi česar jo je preganjala nemška nacistična tajna policija – gestapo). Svoj enakopravni ženski položaj je potrdila s prestopom k partizanom, s katerimi se je aktivno udeležila boja proti okupatorju. Takrat je, kljub svojemu odporu do komunistov, simpatizirala z njihovim osvobodilnim gibanjem. Opis trpljenja, ki ga je doživljala v tistem obdobju, Karlinova opisuje v poglavju *V partizane*. Partizansko življenje je bilo zanjo ogromno razočaranje. Kot Nemka je bila zelo ogrožena, v njej so videli vohunko, na začetku so ji grozili celo s smrtjo.

Alma Karlin je bila zavedna ženska. Podobno kot Angela Vode se ni politično opredelila. Nikoli se ni čutila komunistko, kar je tudi poudarila, ko so ji komunisti ponudili pisateljsko propagandno delo za Slovence: »Tovariš /.../, sem zagreta protinacistka /.../, ne pa komunistka« (Karlin 2007: 223). Odločno je zagovarjala svoja stališča, ni želela pripadati nobeni stranki. Treba je poudariti, da je bila Karlinova ena najpogumnejših žensk svojega časa. Kot izjemno ustvarjalna pisateljica in popotnica je našla svoj prostor v svetu, ki za ženske takrat ni bil prijazen. Dosegla je veliko več kot njene vrstnice: potovala je, spoznavala druge kulture in jezike. Bila je poliglotka, jezikovno znanje (znala je osem jezikov) ji je omogočilo potovanja, ki jih je opisala v potopisih. Pisanje je bila njena velika strast in njena besedila so danes del svetovne dediščine. Njen življenjski slog je bil popolnoma nasproten nacistični ideologiji, ki je od žensk pričakovala le podrejenost sistemu in umik iz javnega življenja. Njena samostojnost, potovanja in literarno ustvarjanje niso bili v skladu z idealom nacistične ženske, zato je bila obkrožena s številnimi nasprotniki.

Razgledanost in vsestranskost je dokazala z dejavnostjo v različnih znanstvenih in družbenih okoljih. V literarnih delih je izrazila svoj pogled na rasno, spolno in versko diskriminacijo. To je problematika, ki je prisotna in aktualna tudi v današnji družbi. Odkrito je spregovorila o ogroženosti žensk. Moške je zelo cenila, vendar se je odločila, da izpostavi žaljivo obnašanje izbranih predstavnikov moškega spola. Nikoli ni bila tipična ženska, večkrat je priznala, da ženska opravila, med njimi kuhanje, šivanje ipd., niso njena odlika. Ni se želela poročiti, saj se je zavedala, da bi takšna odločitev bistveno vplivala na njeno življenje. Kot soproga se ne bi mogla popolnoma predati pisanju.

V avtobiografskem spisu *Moji zgubljeni topoli. Spomin na drugo svetovno vojno* je Alma Karlin neposredno izrazila svoja prepričanja, za ta namen je izbrala različne literarne pristope. V prvem delu besedila je opazen realistični stil, ki se prepleta z ironijo. Veliko je komentarjev, s katerimi nakaže svoje mnenje, nekaj je tudi lirčnih opisov pokrajine. Avtorica je v besedilo vključila nekaj svojih pesmi, ki jih je napisala med okupacijo. Predstavila je mešano obliko umetniškega jezika, ki se prepleta z liriko.

Žanrsko lahko besedilo označimo za avtobiografsko. Delo opisuje dogodke, ki so resnične epizode iz življenja Alme Karlin, vključuje realne osebe in zgodovinska dejstva. Z opisom ljudi, dogodkov, prostorov avtorica prikazuje realnost, ki jo obdaja. Posredovati želi zgodovinsko resnico, predstaviti svoja razmišljanja in poglede. Z vključitvijo avtobiografskega izhodišča vpliva na čustva bralcev. Razmišljanja o sebi in svojih čustvih avtorica neprestano prepleta z opisovanjem zgodovinskega dogajanja.

### **Roman *Angel pozabe* kot opomin na strahote nacizma na avstrijskem Koroškem**

Z nasiljem nemškega nacističnega sistema se ukvarja tudi koroška avtorica Maja Haderlap. Leta 2011 je izšel njen roman z naslovom *Angel pozabe* (*Engel des Vergessens*). Delo je nastalo v nemškem jeziku, izdala ga je založba Wallstein. V slovenščino je roman prevedel Štefan Vevar, izšel je pri mariborski Literi leta 2012. Z izbiro jezika je želela avtorica pretresljivo zgodbo o koroških Slovencih predstaviti širši nemško govoreči javnosti. Roman opisuje življenje Slovencev na Koroškem, ki so med drugo svetovno vojno doživeli nasilje nemškega nacizma. Pisateljica je dolgo zbirala gradivo, pogovarjala se je s svojimi sorodniki, sosedi, prebirala zgodovinske knjige, pregledovala arhive.

Ženski liki v romanu nastopajo v različnih vlogah. Posebno mesto zagotovo pripada pripovedovalkini babici, ki opisuje svojo travmatično izkušnjo v taborišču Ravensbrück. Babica je preprosta in psihično izjemno močna ženska. O preteklosti govori nadvse realistično, zgodba povzema veliko podrobnosti iz njenega zaporniškega življenja. Spregovori o nasilju nacistov nad slovenskimi družinami iz okolice Železne Kaple, spominja se internacij sosedov, požiga kmetij in umora družin (Pečnikovi). Naniza zgodbe o trpljenju žensk, ki se niso nikoli vrnile iz koncentracijskih taborišč k svojim družinam, druge pa se niso imele kam vrniti, saj so bili njihovi svojci pomorjeni (Haderlap 2011: 120–130). To so zgodbe o trpljenju žensk, v njih lahko prepoznamo like žensk, ki nastopajo v vlogah taboriščnic, izgnank in mater, ki so jim odvzeli otroke in pomorili može. Ženske so bile primorane prevzeti moško delo, nadomestiti sinove in može. Ob tem so bile izpostavljene neprestani nevarnosti, saj so nacisti izkoriščali njihovo nemoč in krhko naravo. Ženske so iz dneva v dan postajale odločnejše in pogumnejše. Veliko žensk iz vaškega okolja je pomagalo partizanom, ponujale so podporo v zaledju.

Babica, ki nastopa v romanu, je nadvse navezana na svojo vnukinjo, ta pa zaradi prezaposlenosti svoje matere z njo preživlja obilje časa. Za vnukinjo je velika avtoriteta in vzor. Babica pridobi v besedilu posebno vlogo matere in žene. Do svoje družine je zelo zaščitniška, je njen temelj in ima vodilno vlogo v družinskem življenju, kot kmetica in gosposinja želi domačim dajati zavetje.

Silvija Borovnik v besedilu *O vlogi ženske v slovenski književnosti, o sodobni prozi in slovenski književnosti v Avstriji* v poglavju *Dvojezičnost slovenske književnosti*



v Avstriji kot odraz dvojne identitete ugotavlja, da v romanu izstopa ženska vojna zgodba. To so zgodbe o junaštvu mnogih žensk, ki so bile mučene, izstradane in poniževane v koncentracijskih taboriščih, doživljale so grozote druge svetovne vojne (Borovnik 2012b: 190).

Dodati je treba, da je Maja Haderlap s svojim romanesknim prvencem prispevala k popularizaciji slovenskih avtorjev na Koroškem. Nemško in slovensko kulturno javnost je opomnila na kakovostno sodobno koroško ustvarjalnost. Slovensko književnost v Avstriji oblikujejo avtohtoni in priseljeni koroški Slovenci. Značilnosti te književnosti sta zagotovo medkulturnost in z njo povezana večjezičnost, s katero lahko avtorji oblikujejo nove dimenzije svojih literarnih besedil. Podobno je z romanom *Angel pozabe*. Medkulturnost se izraža v travmatični zgodovini v obdobju nazizma med drugo svetovno vojno. Konflikti, nasprotja med narodom in mešanje različnih političnih tokov na koroškem ozemlju so privedli do dolgoletnih napetosti, ki so odmevale še leta po vojni. Z omenjeno tematiko se je ukvarjala tudi Silvija Borovnik v besedilu *Dvojna identiteta slovenske književnosti v Avstriji in roman Maje Haderlap Angel pozabe* (2011), ki je izšel v zborniku, posvečenem Janku Čaru (*Večno mladi Htinj: ob 80-letnici Janka Čara*). Avtorica poudarja, da roman Maje Haderlap prispeva k posebnemu sobivanju nemške in slovenske nacionalne in literarne identitete. Izbiro jezika (nemščine), v katerem je Haderlapova napisala besedilo, Silvija Borovnik razume kot možnost, da zamolčana zgodovina postane dostopna tudi tistim, ki jim je namenjena, v slovenščini bi najverjetneje ostala pozabljena (Borovnik 2012a: 198).

### **Kuharska knjiga Angele Piskernik – zapisi iz ravensbrüškega lagerja**

Med žrtvami nacizma druge svetovne vojne je bila tudi Angela Piskernik. Bila je koroška naravoslovka, prva Slovenka z doktorskim naslovom, ena prvih slovenskih intelektualk. Kot ženska se je v slovensko zgodovino zapisala v različnih vlogah: bila je naravoslovka, mednarodno priznana varuhinja narave, pedagoginja. Pomemben je tudi njen ženski aktivizem, bila je predsednica Slovenske krščanske zveze, vodila je posebne ženske kongrese. Kot predsednica Kluba koroških Slovencev je posvečala veliko pozornosti kruti usodi svojih rojakov.

Angela Piskernik je sodelovala v Osvobodilni fronti. Zaročena je bila s Francetom Steletom, prijateljem Franceta Kidriča. Za naciste je bil to dovolj tehten razlog, da so jo internirali v koncentracijsko taborišče Ravensbrück. V njeni policijski kartoteki iz obdobja druge svetovne vojne so kot razlog za aretacijo navedene povezave s Kidričevo družino (Strgar 2004).

Angela Piskernik je zapustila zvezke taboriščnih zapiskov, ki so v ljubljanskem arhivu dokumentov iz obdobja druge svetovne vojne (Muratović 2012). V zvezkih je veliko zgodovinsko pomembnih podatkov: avtorica predstavlja mučno življenje zapornic v taborišču, njihovo trpljenje, bolezni, usmrtitve, osvoboditev Ravensbrücka. Večino besedila sestavljajo kuharski recepti, ki so si jih pripovedovale zapornice. Besedilo

je natančno urejeno, vsebuje kazalo, k vsakemu receptu pa je skrbno pripisana avtorica. Taboriščna kuharska knjiga Angele Piskernik ima posebno vrednost, kajti tovrstnih besedil iz taborišč je ohranjenih zelo malo. Ostaja pa skrivnost, kako je avtorici knjigo uspelo pretihotapiti, saj vemo, da je bilo kakršnokoli pisanje v taborišču strogo prepovedano. Pogovori o hrani v taboriščih so zelo nenavadni, ženske so si predajale recepte, pripovedovale o tem, kaj so kuhale, s tem so si olajšale neprestani občutek lakote.

Angela Piskernik je v taborišču ohranila pesmi, ki jih je tik pred svojo smrtjo napisala Katarina Miklav. Gradivo je Piskernikova leta 1951 deloma izdala v koroški literarni reviji *Svoboda* (Piskernik 1951a, 1951b; Kmecl 1976: 144; Dolgan 1996: 299–300). Leta 1945 se je Piskernikova vrnila v domovino. Po vojni se je odločila, da bo svoje spomine iz taborišča predstavila v knjižni obliki. Leta 1951 so v zborniku *Koroška v borbi* v Celovcu izšli *Zapiski iz Ravensbrücka* (Piskernik 1951a: 198–205), leta 1947 v *Naši ženi Spomin Slovenke na Ravensbrück* (Piskernik 1947: 76–78). Po drugi svetovni vojni se je ukvarjala z znanstvenoraziskovalnim delom, ni se politično izpostavljala, ni imela težav s takratno komunistično oblastjo. O tem priča dejstvo, da je ob svoji osemdesetletnici prejela od jugoslovanskega predsednika Josipa Broza - Tita nagrado za posebne zasluge pri delu na področju znanstvenega, kulturnega in družbenega razvoja države (Muratović 2012).

Poroka in rojstvo otrok sta bila za Angelo Piskernik samo del ženskega »naravnega poklica«. Pomembno se ji je zdelo, da se ženske uveljavljajo tudi na drugih področjih. Poudarjala je, da je hkratna skrb za gospodinjstvo in osebni razvoj zelo težavna, zato se ni nikoli poročila. Iz navedenega lahko razberemo, da je precej odstopala od komunistične ideologije, ki je od ženske pričakovala nasprotno.

Večstranska ženska Angela Piskernik si zasluži posebno pozornost. V ta namen je bil 8. novembra 2005 v dvorani Slovenske matice v Ljubljani pripravljen simpozij z naslovom *Dr. Angela Piskernik (1886–1967), koroška slovenska botaničarka in naravovarstvenica*. Strokovnjaki so širši javnosti predstavili raziskovalne dosežke koroške botaničarke in naravoslovke Angele Piskernik. Vsa mnenja so strnjena v publikaciji *Razprave in gradiva*, ki jo je leta 2005 izdal Inštitut za narodnostna vprašanja.

## Zaključek

Tematika vojne in nasilja totalitarnih režimov je bila mnogokrat obravnavana z moškega zornega kota. Pričujoča razprava predstavlja ženski pogled in dojetje zločinov v političnih sistemih. Avtorice vseh besedil, ki sem jih predstavila, so ženske. Večina jih je grozote preteklega časa doživljala svojstveno.

Avtorice (razen Maje Haderlap) združuje izkušnja fizičnega in psihičnega nasilja, ki so ga prestajale v koncentracijskih taboriščih. Literatura, ki govori o tej tematiki, nedvomno povečuje zavedanje današnje družbe o totalitarnih nacističnih in

komunističnih zločinih. Njihova analiza ponuja možnost lažjega razumevanja posledic in onemogoča vrnitev totalitarnega vodenja države.

Obdobje druge svetovne vojne je bilo za slovenske ženske velika preizkušnja. Primorane so se bile znajti v različnih družbenih in osebnih vlogah. Bile so taboriščnice, zapornice, borke, partizanke, izgnanke, begunke, matere umrlih otrok in mož. Spremenili so se razmišljanje žensk, njihovo dojemanje samih sebe in odnos okolja do njih. Avtorice tistega časa nastopajo samozavestno, pogumno, mnogokrat radikalno. Odkrito izražajo svoj upor proti totalitarnemu sistemu, ki uničuje človeško dostojanstvo. Zavračajo nacistično in komunistično ideologijo, ki je vlogo ženske skrčila na materinstvo. Verjamejo, da bodo njihov trud in bolečine v prihodnosti pripomogli k boljšemu položaju žensk v Sloveniji.

Konstrukcija podobe Angele Vode zrcali njeno večplastno žensko vlogo v slovenskem družbenem prostoru: bila je aktivistka, feministka, znanstvenica, publicistka ter defektologinja in učiteljica. Komunisti nikoli niso sprejeli njene politične, znanstvene in religiozne drže, saj je izrazito odstopala od socialistične podobe ženske. V svojih vlogah nikoli ni pripadala predpisanim kalupom, ki bi omejevali njeno razmišljanje. Svojega upora proti nacistom ni povezovala s komunističnim gibanjem. Kot ženska je verjela v pravičnost in smisel svojega boja, družbeno samoumevno je utemeljila svoje poslanstvo: dokazati resnico.

Alma Karlin je, podobno kot Angela Vode, večstranska osebnost, katere ustvarjanje ima neprecenljivo vrednost za slovensko literaturo. V besedilu *Moji zgubljeni topoli. Spomin na drugo svetovno vojno* je odkrito in iz individualne perspektive spregovorila o tragediji prejšnjega stoletja. Delo razkriva izjemno pogumno žensko, ki se ni hotela in ni znala prilagoditi predpisani vlogi ženske, ki sta jo določila nacizem in kasneje komunizem. Zavračala je ženske družbene vzorce in stereotipe. Ukvarjala se je z dejavnostmi, ki niso bile primerne za predvojne dame in povojne socialiste. Kljub neprestani nevarnosti – preganjala jo je nemška nacistična tajna policija – in priključitvi partizanom je vselej trezno razmišljala in ustvarjala.

Velika avtoriteta preteklega časa je bila tudi Angela Piskernik. Neverjeten je bil napredek, ki ga je bila dosegla kot ženska iz kmečkega okolja. Kulturnopolitična dejavnost, organizacijsko in publicistično delovanje med ženskami, strokovno delo naravoslovke, prizadevanje za varstvo narave, pedagoško delo – vse to je zagotovo neprecenljiv uspeh njenega poklicnega delovanja. Lahko potrdimo, da je postala elitna predstavnica slovenskih žensk. Žal sta njeno delo in življenje še vedno premalo poznani in cenjeni v slovenski javnosti.

Besedila obravnavanih literarnih ustvarjalk so zagotovo prispevala k razumevanju vloge in položaja žensk v totalitarnih sistemih nacizma in komunizma. So izraz moči in poguma žensk, ki so kljub osebnim dramam, ki so jih doživele, ohranile željo po življenju, vztrajale pri svojem poslanstvu in zapisale boleče izkušnje v opomin naslednjim generacijam.

## Viri

- Haderlap, Maja, 2012: *Angel pozabe*. Maribor: Litera.
- Karlin, Alma M., 2007: *Moji zgubljeni topoli. Spomin na drugo svetovno vojno*. Celje: Muzej novejšje zgodovine.
- Piskernik, Angela, 1951a: Zapiski iz Ravensbrücka. *Koroška v borbi. Spomini na osvobodilno borbo v slovenski Koroški*. Celovec: Zveza bivših partizanov slovenske Koroške. 198–205.
- Piskernik, Angela, 1947: Spomin koroške Slovenke na Ravensbrück. *Naša žena* 3. 76–78.
- Vode, Angela, 2005: *Skriti spomin*. Ljubljana: Nova revija.

## Literatura

- Aries, Philippe, in Duby, Georges, 1991: *A History of Private Life 5, Riddles of identity in modern times*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Borovnik, Silvija, 1995: *Pišejo ženske drugače?* Ljubljana: Mihelač.
- Borovnik, Silvija, 2012a: Dvojna identiteta slovenske književnosti v Avstriji in roman Maje Haderlap Angel pozabe (2011). Jesenšek, Marko (ur.): *Večno mladi Htinj: ob 80-letnici Janka Čara*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovenske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta. 187–199.
- Borovnik, Silvija, 2012b: Dvojezičnost slovenske književnosti v Avstriji kot odraz dvojne identitete. Stankovska, Petra, Wtorkowska, Maria, in Pallay, Jozef (ur.): *Individualna in kolektivna dvojezičnost*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 437–447.
- Deželak Barič, Vida, 1999: Vloga in položaj žensk na Slovenskem v narodnoosvobodilnem boju in revoluciji 1941–1945. Antić, Milica G. (ur.): *Naše žene volijo*. Ljubljana. 34–36.
- Dolgan, Marjan, 1996: Miklav, Katarina, Kos, Janko, Dolinar, Ksenija, in Blatnik, Andrej (ur.): *Slovenska književnost*. Ljubljana: Cankarjeva založba. 299–300.
- Grafenauer, Danijel, 2005: *Razprave in gradiva*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Jalušič, Vlasta, 1992: *Dokler se ne vmešajo ženske ... Ženske, revolucije in ostalo*. Ljubljana: Krt.
- Koonz, Claudia, 1988: *Mothers in the Fatherland*. London: Methuen.
- Muratovič, Amir, 2012: *Kuharska knjiga dr. Angele Piskernik*. Dokumentarna oddaja. Ljubljana: Televizija Slovenija. <<http://tvslo.si/predvajaj/kuharska-knjiga-dr-angele-piskernik/ava2.136320538/>>. (Dostop 13. 4. 2013.)
- Piskernik, Angela, 1951b: Ljudska pesnica, kmetica Katarina Miklav, po domače Šrtevka, v Lepeni pri Železni Kapli. *Svoboda* 1–2. 25.
- Strgar, Janez, 2004: Dr. Angela Piskernik (1886–1967), koroška naravoslovka, naravovarstvenica in narodna delavka. Žižek, Aleksander (ur.): *Ženske skozi zgodovino: zbornik referatov 32. zborovanja slovenskih zgodovinarjev, Celje, 30. september–2. oktober 2004*. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije. 227–257. <[http://www.inv.si/DocDir/Prispevki/JStergar\\_APiskernik.pdf](http://www.inv.si/DocDir/Prispevki/JStergar_APiskernik.pdf)>. (Dostop 13. 4. 2013.)
- Tomšič, Vida, 1978: *Ženska, delo, družina, družba*. Ljubljana: Komunist.
- Ule, Mirjana, 1984: Emancipacija žensk kot model emancipacije subjekta. Jogan, Maca (ur.): *Emancipacija v jugoslovanski družbi: protislovja in problemi: zbornik. Zihlerovi dnevi 1984*. Ljubljana: Center za družbenopolitično izobraževanje pri FSPN. 383–394.

---

# DELO FRANCETA BEVKA V LUČI LITERARNE ZGODOVINE IN SREDNJEŠOLSKIH BERIL

---

Prispevek predstavlja literarnozgodovinski pogled na vlogo in pomen leposlovnega dela Franceta Bevka in ga primerja z njegovim položajem v srednješolskih berilih. Zaradi vzporejanja z literarnozgodovinsko in šolsko usodo Ivana Preglja in Cirila Kosmača se primerjava osredotoča na obdobje po drugi svetovni vojni. Medtem ko se je Bevkov literarnozgodovinski položaj predvsem zaradi njegove narodnoozaveščevalne vloge v obdobju med dvema vojnama ohranjal, je po osamosvojitvi Slovenije postal obrobni srednješolski avtor. Edino besedilo, ki ga (neobvezno) prinašajo sodobna srednješolska berila, je znani Bevkov roman *Kaplan Martin Čedermac*.

**Ključne besede:** France Bevk, Ivan Pregelj, Ciril Kosmač, literarna zgodovina, srednješolska berila

## **Leto okroglih obletnic**

Leta 2010 je minilo petdeset let od smrti Ivana Preglja, sto dvajset let od rojstva Franceta Bevka in štirideset let od njegove smrti, sto let od rojstva Cirila Kosmača in trideset let od njegove smrti, sto let od rojstva Ljubke Šorli ter osemdeset let od rojstva Saša Vuga. Gre za pet pomembnih primorskih književnikov, ki se razen pesnice Tolminskega uvrščajo tudi v slovenski literarni kanon. Največje pozornosti literarne in širše kulturne javnosti je bil ob obletnici deležen Kosmač (dvodnevna prireditev Slovenske matice v Ljubljani in Kosmačevo leto z vrsto svečanosti in znanstvenim simpozijem v Tolminu, ki se je zaključilo z izdajo monografije Mladinske knjige), Bevka so se 17. septembra<sup>1</sup> spominjali le na Cerkljanskem in

---

<sup>1</sup> Gre za načrtno izbran datum, saj je pisatelj umrl na svoj rojstni dan.

Goriškem,<sup>2</sup> Šorlijeva je bila počaščena z znanstvenim simpozijem v organizaciji Univerze v Novi Gorici in goriškega Slovika, obletnici Ivana Preglja<sup>3</sup> in Saša Vuga, edinega živečega avtorja, pa sta šli nekako mimo.

### Pregelj, Bevk in Kosmač

Natančnejši kanonski položaj Franceta Bevka v preteklosti in danes nam razkrije primerjava s Pregljem in Kosmačem, tolminskima umetnikoma, ki sta bila Bevkova bližnja rojaka. Vsem trem književnikom je bilo skupno, da so v svojih osrednjih leposlovnih delih ubeseditveno pozornost posvečali svoji ožji domovini, z izrecno ljubeznijo do njenega hribovskega značaja in do njenih klenih značajev. Temeljna razlika je v tem, da sta Pregelj in Kosmač emigrirala v Jugoslavijo in ustvarjala ob spominu na rodno okolje, Bevk pa je tudi v neizprosno obdobju fašističnega potujčevanja in raznarodovanja vztrajal »na svoji zemlji« in s svojo literarno dejavnostjo pomagal ohranjati slovenski jezik in slovensko narodno zavest. Literarnozgodovinski položaj Preglja, Bevka in Kosmača sem skušal predstaviti na dva načina, in sicer s količinsko in kakovostno analizo slovenskih literarnih zgodovin, leksikonov in enciklopedije.

### Literarnozgodovinska kanonizacija (količinski pristop)

Literarnozgodovinsko težo posameznega književnika lahko vsaj zasilno kvantitativno ovrednotimo s številom omemb v literarnih zgodovinah, pri čemer domnevamo, da sta slogovna in zvrstna raznovrstnost po eni strani ter vplivnost v kasnejših literarnih obdobjih premosorazmerni s številom omemb. V preglednici navajam število omemb v štirih literarnih zgodovinah, od Slodnjakovega *Slovenskega slovstva* iz leta 1968 do sodobne Zdravčeve *Slovenske književnosti II* iz leta 1999:<sup>4</sup>

	Pregelj	Bevk	Kosmač
<i>Slovensko slovstvo</i> , 1968	22	14	9
<i>Zgodovina slovenskega slovstva</i> , 1969	76	43	18
<i>Zgodovina slovenskega slovstva</i> , 1972	55	32	30
<i>Slovenska književnost</i> , 1999	38	23	17
<b>Skupaj</b>	4-krat 1.	4-krat 2.	4-krat 3.

<sup>2</sup> Slovesnost v Cerknem je organiziral pisatelj sin Marjan Bevk, na dvorcu Vogrsko pa se je z organizacijo strokovnega posveta poklonilo pisateljevemu spominu novogoriško Združenje borcev za vrednote NOB.

<sup>3</sup> Morda je pri Preglju razlog za zamolčanost dejstvo, da gre za obletnico pisateljve smrti. Dejansko se bolj spodobi proslavljati rojstvo, pri čemer je simbolna izjema France Prešeren, katerega obletnica smrti je za sodobne Slovence kulturni praznik. To dejstvo povezuje najpomembnejšega slovenskega pesnika z Jezusom Kristusom (za kristjane je dan Kristusove smrti večji praznik kot dan njegovega rojstva), kar pa ni nepričakovano, saj ima čaščenje Prešerna na Slovenskem dejansko mitične razsežnosti.

<sup>4</sup> Drugi dve literarni zgodovini sta Matičina in Pogačnik-Zdravčeva *Zgodovina slovenskega slovstva*.

Po tem merilu je nesporen literarnozgodovinski prvak Ivan Pregelj, France Bevk je v vseh štirih literarnih zgodovinah na drugem mestu in Ciril Kosmač na zadnjem. Kljub temu lahko opazimo nekatere zanimive posebnosti, in sicer je največja razlika med književniki v Matičini literarni zgodovini iz leta 1969, najmanjša pa v Pogačnik-Zadravčevi literarni zgodovini iz leta 1972. Opazno je tudi dejstvo, da je razlika med Pregljem in Bevkom zelo stabilna, medtem ko se je v novejših literarnih zgodovinah Kosmač skoraj že izenačil z Bevkom.

Dobljene rezultate sem preizkusil še na drug način, in sicer sem razvrščal te tri književnike po dolžini članka v literarnih zgodovinah, leksikonih in enciklopediji,<sup>5</sup> od Slodnjakovega *Slovenskega slovstva* iz leta 1968 do *Velikega slovenskega biografskega leksikona (Osebnosti)* Mladinske knjige iz leta 2008.<sup>6</sup> Dolžina članka naj bi praviloma odražala nacionalno pomembnost in umetniško vrednost posameznega književnika.

	Pregelj	Bevk	Kosmač
<i>Slovensko slovstvo</i> , 1968	5	3	2
<i>Zgodovina slovenskega slovstva</i> , 1969	27	11	3
<i>Zgodovina slovenskega slovstva</i> , 1972	3	6	6
<i>Primorski slovenski biografski leksikon</i> , 1974–1994	5	5	3,5
<i>Slovenska književnost</i> , 1996	45	40	31
<i>Enciklopedija Slovenije</i> , 1987	114	82	98
<i>Slovenski veliki leksikon</i> , 2003	29	20	30
<i>Leksikon Sova</i> , 2006	10	9	7
<i>Osebnosti</i> , 2008	43	46	34
<b>Skupaj</b>	6-krat 1.	3-krat 1.	3-krat 1.

V celoti gledano je tudi tokrat na prvem mestu Pregelj, vendar je v dveh priročnikih na drugem mestu in enkrat celo na zadnjem mestu, tako da je njegovo statistično prvenstvo manj prepričljivo. Bevk in Kosmač sta tokrat dosti bolj izenačena, tako po dolžini člankov kot po številu prvih mest. Medtem ko so med obema *Zgodovinama slovenskega slovstva* izjemne, morda tudi ideološko pogojene razlike v vrednotenju (Matičina literarna zgodovina favorizira Preglja, Pogačnik-Zadravčeva pa Bevka in Kosmača), so po osamosvojitvi Slovenije vsi trije književniki skoraj izenačeni in imajo v enciklopediji oz. leksikonih status klasičnega avtorja. Zanimivo je, da je v zadnjem biografskem leksikonu *Osebnosti* France Bevk celo na prvem mestu.

<sup>5</sup> Pri dolgih člankih sem upošteval število strani, pri kratkih pa število vrstic.

<sup>6</sup> Drugi priročniki so Matičina *Zgodovina slovenskega slovstva*, Pogačnik-Zadravčeva *Zgodovina slovenskega slovstva*, *Primorski slovenski biografski leksikon* Goriške Mohorjeve družbe, leksikon *Slovenska književnost* Cankarjeve založbe, *Enciklopedija Slovenije*, *Slovenski veliki leksikon* Mladinske knjige in *Leksikon Sova* Cankarjeve založbe.

## Literarnozgodovinska kanonizacija (kakovostni pristop)

Dopolnitev dosedanjih spoznanj omogoča raziskava kakovostnega vrednotenja literarnega opusa Preglja, Bevka in Kosmača, saj se zlasti glede priznavanja umetniške vrednosti Bevkov položaj opazno loči od konkurenčnih avtorjev. Literarnozgodovinski priročniki priznavajo Preglju izviren slog in da je bil vodilni ekspresionistični prozaist oz. najpomembnejši pisatelj v dvajsetih letih prejšnjega stoletja. Tudi Kosmaču pripada mesto enega od vodilnih socialnih realistov, zaradi povojnega prehoda v modernizem in izbrušenega sloga pa so njegova dela ovrednotena kot najpomembnejše stvaritve sodobne slovenske proze. Drugače je pri Francetu Bevku, ki mu literarna zgodovina priznava izjemno plodovitost in velik kulturnozgodovinski pomen, glede umetniškosti pa naj nikakor ne bi dosegal leposlovja Preglja in Kosmača. Za ponazoritev navajam tri literarnozgodovinske ocene:<sup>7</sup>

### *Zgodovina slovenskega slovstva (1972)*

Če je tedaj v Bevkovem velikem pripovednem opusu le malo umetnosti, psihološke poglobljenosti, je kulturnozgodovinski pomen dela toliko večji. – Bevk si ni ustvaril trdnega epskega sloga, prej mešanico realistične, simbolistične in ekspresionistične tehnike. Eklektik je bil najbrž tudi zavoljo pisateljske naglice, ki mu je onemogočala obrezati besedo na bistveno ... – Njegova proza pa je v okupirani Primorski opravila nalogo, ki zasluži posebno kulturno-zgodovinsko analizo in oceno.

### *Enciklopedija Slovenije (1987)*

Neposrednejšo in realističnejšo pripoved o socialni in narodnostni stiski v Slovenski Benečiji je oblikoval v romanu Kaplan Martin Čedermac, ki je eden najboljših slovenskih romanov. Posvečen je ideji zvestobe materinemu jeziku, njegova lepota je v neposrednem, poetičnem, umirjenem pripovednem postopku. – Kot mladinski pisatelj zavzema eno osrednjih mest. Vrednost njegovega pripovednega ustvarjanja je v silovitosti in mnogovrstnosti zgodb, ki so posebno ljudem na Primorskem budile željo po svobodi in zavest o narodnostni skupnosti.

### *Slovenska književnost (1996)*

Bevk je – vsaj po številu knjig – naš najplodovitejši pisatelj ... – Kot pisatelj je opravljal Bevk pomembno nacionalno-kulturno vlogo med Slovenci pod italijansko zasedbo, zato je nacionalna problematika v ospredju njegove pozornosti. – Po dostopnosti in priljubljenosti svojih del je Bevk v pravem pomenu besede slovenski ljudski pisatelj.

Če je še v sedemdesetih letih prevladalo stališče, da je Bevkovo literarno ustvarjanje zaradi naglice pisanja in obsežnosti opusa bolj ali manj neumetniško, so mu bile kasnejše ocene dosti bolj naklonjene, in sicer s poudarjanjem kvalitete njegove mladinske književnosti, široke recepcijske dostopnosti njegove pripovedne proze<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Namenoma sem izbral literarno zgodovino, enciklopedijo in leksikon.

<sup>8</sup> Po tej značilnosti so Bevkova pripovedna dela zelo blizu pesmim Simona Gregorčiča, ki so zaradi preprostega in jasnega pesniškega izraza recepcijsko dosti bolj primerne kot npr. visoko artistične pesmi Franceta Prešerna. Oba Primorca sta ravno zaradi splošne dostopnosti svojega leposlovja opravljala izjemno pomembno narodnoohranitveno vlogo v obdobju med dvema vojnama, ko je bil v času fašizma slovenski jezik na Primorskem izgnan iz javne rabe. Po spominu navajam izjavo udeleženca NOB Joška Bajta - Triglava, da zna vse pesmi iz Gregorčičevih *Poezij* (gre za znamenito posthumno izdajo iz leta 1908, ki jo je Mohorjeva družba izdala v neverjetnih 80.000 izvodih) na pamet, saj se je za časa italijanske okupacije iz pesniške zbirke učil slovenščine in jo je prebral najmanj petstokrat.



in predvsem z razglasitvijo romana *Kaplan Martin Čedermac* za enega najboljših slovenskih romanov sploh.

### Šolska kanonizacija (leto prve objave, absolutno in relativno število objav v berilih)

Tudi Bevkov položaj v srednješolskih berilih najlaže osvetlimo s primerjavo s Pregljem in Kosmačem. Pomembni dejavniki šolske kanonizacije so leto prve srednješolske objave ter absolutno in relativno število objav v berilih.<sup>9</sup> Navajam preglednico:

	Pregelj	Bevk	Kosmač
<b>Prva objava</b>	sestav Wester 1922	sestav Wester 1922	sestav Budal 1946
<b>Št. let od rojstva do prve objave</b>	39	32	36
<b>Št. vseh objav</b>	39	36	24
<b>Odstotek možnih objav</b>	89	82	63

Po letu prve objave prednjači France Bevk, ki se je tako kot sedem let starejši Pregelj prvič pojavil v Kraljevini SHS v Westrovem sestavu za nižjo srednjo šolo.<sup>10</sup> Medtem ko ima Pregelj v prvi objavi dve neznačilni besedili brez socialne ali domoljubne tematike (*Legenda o gobah* ter *Brat Nicefor in hudič*), je prvo Bevkovo objavljeno besedilo črtica z naslovom *Panslavisti*, v kateri jasno izpoveduje svojo narodno zavest. Kosmač je dočkal prvo objavo v razmejitveni coni A leta 1946 (gre za dopolnjeno izdajo Budalovega *Slovenskega cvetnika*),<sup>11</sup> in sicer z danes povsem neznanim, vendar zelo aktualnim besedilcem z naslovom *Nevarnost*.<sup>12</sup>

<sup>9</sup> Absolutno število objav v berilih vključuje vsa berila, v katerih se je pojavil posamezni avtor (tudi če je bil vključen samo z eno besedilno enoto), relativno število objav v berilih pa odstotek možnih objav, s čimer lahko primerjamo šolsko težo posameznega književnika ne glede na leto rojstva oz. literarno obdobje, v katerem je ustvarjal. Po absolutnem številu objav je prvak France Prešeren, ki se je edini pojavil v vseh srednješolskih berilih od leta 1850 do danes, po relativnem številu objav pa se mu pridružujeta Josip Jurčič in Oton Župančič.

<sup>10</sup> Josip Wester je že v avstro-ogrski monarhiji pomagal Jakobu Sketu pri pripravi posodobljenih izdaj beril za nižje srednje šole, ponovno pa je kot edini avtor pripravil predelane in dopolnjene izdaje po prvi svetovni vojni.

<sup>11</sup> Prva izdaja *Slovenskega cvetnika* je izšla v Gorici leta 1928 (po Gentilejevi šolski reformi, ko so Italijani ukinili vse slovenske šole na Primorskem, kasneje pa formalno dovolili poučevanje slovenščine kot tujega jezika), in sicer v dveh različicah, za dijake slovenske in za dijake italijanske narodnosti.

<sup>12</sup> Kosmač ironično predstavi socialno preskrbljene tržaške občinske svetnike in zaključuje besedilo z naslednjima replikama:

– *Država pravi: brezposelnih ni. Toda brezposelni kljub temu so. Samo pisati se ne sme o njih. In to je tudi razumljivo. Kdo pa bo glasno poročal o slabih straneh svojega doma? To se mora zakriti. Na cesti brezposelni nikakor ne smejo ostati, ker spravljajo mesto in državo v slabo luč.*  
– *Toda kam z njimi?* (Budal 1946: 272).

Po absolutnem in relativnem številu objav v berilih je na prvem mestu Pregelj, ki mu tesno sledi Bevk. Daleč zadaj je Kosmač, ki je za celo generacijo mlajši od prvih dveh književnikov, zato je najnižje absolutno število objav pri njem pričakovano, preseneča pa zelo nizek odstotek možnih objav. Natančnejša analiza srednješolskih beril pokaže, da je zmotno prepričanje nekaterih, da je bil takoj po drugi svetovni vojni Ivan Pregelj zaradi religiozne tematike v nekaterih svojih besedilih nezaželen šolski avtor (to ni res,<sup>13</sup> pač pa je bil ustrezno prilagojen izbor leposlovnih besedil, tako da so avtorji beril vključevali predvsem dela s poudarjeno socialno tematiko), pač pa je bil zamolčevan avtor Ciril Kosmač, in sicer v tržaških in koroških zamejskih berilih, vse do sestava beril Zablatnik 1976.

### Šolska kanonizacija (pomen književnika glede na število besedilnih enot v berilih)

Poleg sprejetja posameznega književnika v določeno srednješolsko berilo ima največjo kanonizacijsko težo število njegovih besedilnih enot. Po tem merilu je v obdobju do osvoboditve leta 1945 prevladoval Ivan Pregelj, v obdobju do osamosvojitve leta 1991 France Bevk, v obdobju samostojne Slovenije pa Ciril Kosmač. Za natančnejšo predstavitev razmerij navajam preglednico za čas od leta 1945 do leta 1991, in sicer z vsemi uvrstitvami omenjenih treh književnikov med prvih dvajset srednješolskih avtorjev po številu besedilnih enot.

Berilo	Pregelj	Bevk	Kosmač
Budal 1946		5.	
Čekuta 1947	14.		
Sever 1948	13.		
Blažina 1949	15.	20.	
Jamar 1956		14.	
Mihelič 1969		7.	
Inzko 1975		7.	
Gregorač 1980			19.
Pertot 1980	16.		
Fatur 1984		17.	
Inzko 1985		9.	
Fatur 1990		10.	16.
<b>Skupaj</b>	4-krat	8-krat	2-krat

Nesporno je dejstvo, da je v drugi polovici dvajsetega stoletja Bevk daleč pomembnejši šolski avtor kot Pregelj in Kosmač. Posebnost je že Budalovo berilo *Slovenski cvetnik* iz leta 1946, v katerem imata Pregelj in Kosmač po eno besedilo, Bevk pa kar trinajst besedil, s čimer se uvršča na peto mesto med vsemi slovenskimi književniki

<sup>13</sup> V povojnih berilih je bila npr. *Matkova Tina*, novela z ljubezensko, socialno in domoljubno tematiko, objavljena v celoti, vključno s povečevalnim čudežnim prizorom na koncu. Slednjega so sestavljalci začeli izpuščati šele v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja.

sploh.<sup>14</sup> Kasneje se Bevk kot vidnejši avtor pojavlja predvsem v sestavih za nižjo srednjo šolo, seveda predvsem po zaslugi svoje mladinske književnosti. Povsem drugačno je stanje v sodobnih srednješolskih berilih, ki so se pojavila po letu 2000 in jih uporabljajo tudi na slovenskih srednjih šolah v Trstu, Gorici in Celovcu.<sup>15</sup> V preglednici navajam vsa besedila Preglja, Bevka in Kosmača:

Berilo	Pregelj	Bevk	Kosmač
Kos 2003	<i>Matkova Tina</i>	<i>Kaplan Martin Čedermac</i>	<i>Tantadruj</i>
Krakar 2003	<i>Matkova Tina</i>	<i>Kaplan Martin Čedermac</i>	<i>Sreča</i> <i>Pomladni dan</i> <i>Balada o trobenti in oblaku</i> <i>Tantadruj</i>
Lah 2010	<i>Matkova Tina</i>		<i>Sreča</i> <i>Tantadruj</i>

Besedili, ki sta obvezni po učnih načrtih za gimnazije in štiriletne strokovne šole, sta samo Pregljeva novela *Matkova Tina* in Kosmačeva novela *Tantadruj*. Ker nekatera berila vključujejo tudi prostoizbirna besedila, se v sodobnih berilih pojavljajo kar štiri Kosmačeva leposlovna besedila (sedem besedilnih enot), eno Pregljevo (tri besedilne enote) in neobvezno eno Bevkovo (dve besedilni enoti). Skratka, leposlovno delo Franceta Bevka je v sodobnih berilih povsem zastopano.<sup>16</sup>

### Besedila Franceta Bevka v srednješolskih berilih od prve svetovne vojne do sodobnosti

Za ponazoritev, katera Bevkova leposlovna besedila so pritegovala sestavljavce srednješolskih beril, kako pogosto so se pojavljala in kako se je spreminjal njihov izbor glede na aktualne državne, družbenopolitične in družbenoekonomske okoliščine, v spodnji preglednici navajam vse besedilne enote v slovenskih srednješolskih berilih od leta 1922 do leta 2010.

Sestav beril	Besedila
Wester 1922	<i>Panslavisti</i>
Grafenauer 1930	<i>Faraon</i>
Budal 1928	<i>Kdo bo streljal?</i>

<sup>14</sup> Seveda ne gre zanemariti dejstva, da je za drugo izdajo Budalovega *Cvetnika* poskrbel tedanji Pokrajinski narodnoosvobodilni odbor za Trst in Slovensko primorje, Bevk pa je bil nekaj časa predsednik tega organa.

<sup>15</sup> Gre za konkurenčna berila *Branja* (DZS), *Svet književnosti* (Obzorja) in *Umetnost besede* (Mladinska knjiga).

<sup>16</sup> Sodobna slovenska berila dajejo prevelik poudarek svetovni književnosti (jugoslovanske književnosti so bile po osamosvojitvi skoraj povsem izpuščene), zanemarjajo pa domačo domoljubno književnost, kar se pozna tudi pri pomanjkljivi domovinski vzgoji. Namesto recepcijsko primernih Bevkovih besedil se dijaki spopadajo s povsem hermetičnimi besedili, kot sta npr. odlomka iz romanov *Ulikses* in *V Swannovem svetu*. Z ustreznim Bevkovim besedilom bi lahko nadomestili tudi taka recepcijsko problematična besedila, kot sta npr. Jenkova črtica *Tilka* in Jurčičeva novela *Telečja pečena*.

Bajec 1935	<i>Gozd in voda sta zaveznika, Tat</i>
Bajec 1939	<i>Marija v Landarski jami, Gozd in voda sta zaveznika, Tat</i>
Gaspari 1940	<i>Panslavisti, Gozd in voda sta zaveznika, Za narod svoj ...</i> (Kaplan Martin Čedermac), <i>Ponočna pot</i> (Kaplan Martin Čedermac)
Moder 1942	
Grafenauer 1942	
Bajec 1943	<i>Gozd in voda, Tat</i>
Smolej 1945	<i>Grmada</i>
Bajec 1945	<i>Marija v Landarski jami, Gozd in voda sta zaveznika, Kres na Čavnu, Tat, Tod ne bodo brskali</i> (Kaplan Martin Čedermac)
Smolej 1946	
Budal 1946	<i>Ples, Pipico kadim, Med rožami, Kdo bo streljal, Molzna krava, Trda beseda, Kobilice, Križarji v Kobaridu (Umirajoči bog Triglav), Osojnik, Harmonika, Okamenele podobe, Božje prgišče, Železnica?</i>
Čekuta 1947	<i>Marija v Landarski jami</i>
Boršnik 1947	<i>Slabič</i>
Beličič 1947	<i>Vihar</i>
Sever 1948	
Boršnik 1949	<i>Inkvizicija v Kobaridu (Umirajoči bog Triglav), Granata, Na prelomu, Pot v svobodo</i>
Blažina 1949	<i>Marija v Landarski jami, Boj z volkovi, Tatič, Mati in sin, Kako je dozorel</i>
Merhar 1951	<i>Gmajna, Na prelomu, Pot v svobodo</i>
Jamar 1956	<i>Črni bratje, Moja prva knjiga, Rojstvo nove Jugoslavije, Tonček, Mali upornik, Prvo pismo, Delo inkvizicije (Umirajoči bog Triglav), Slabič, Granata, Kaplan Martin Čedermac, Pismo iz Benečije</i>
Kos 1965	<i>Žerjavi, Soha svetega Boštjana, Kaplan Martin Čedermac</i>
Mihelič 1969	<i>Moja mati, Lov na tune, Ranjeno srce, Pastirci, Med nabrežinskimi kamnarji, Junak, Kako pišem, Tatič</i>
Bohanec 1975	<i>Žerjavi, Soha svetega Boštjana, Kaplan Martin Čedermac</i>
Inzko 1975	<i>Kako boš pisal pisma, Kako se pozdravljamo, Marija v Landarski jami, Boj z volkovi, Tatič, Na tune</i>
Zablatnik 1976	<i>Vihar, Inkvizicija v Kobaridu (Umirajoči bog Triglav)</i>
Gregorač 1979	<i>Kaplan Martin Čedermac</i>
Gorjup 1979	<i>Kaplan Martin Čedermac</i>
Gregorač 1980	<i>Kaplan Martin Čedermac</i>
Bohanec 1980	<i>Kaplan Martin Čedermac, Ljudje pod Osojnikom</i>
Bratuž 1982	<i>Žerjavi, Krivda, Kaplan Martin Čedermac</i>
Fatur 1984	<i>Ljudje pod Osojnikom, Smrt pred hišo</i>
Ceferin 1984	<i>Žerjavi, Kaplan Martin Čedermac</i>
Inzko 1985	<i>Ptička sinička, Tatič, Prvo pismo, Moja prva knjiga, Ostrovica, Pastirci</i>
Kos 1990	
Kos 1994	
Bratuž 1994	<i>Žerjavi, Krivda, Kaplan Martin Čedermac</i>
Kos 2003	<i>Kaplan Martin Čedermac</i>
Krakar 2003	<i>Kaplan Martin Čedermac</i>
Lah 2010	

Na prvi pogled je že po naslovih sodeč značilnost Bevkovega šolskega izbora izjemen razpon tematike, od domoljubne (*Panslavisti*, *Kaplan Martin Čedermac*, *Molzna krava*, *Kres na Čavnu*, *Umirajoči bog Triglav*, *Pot v svobodo*, *Črni bratje* ipd.) socialne (*Tat*, *Žerjavi*, *Med nabrežinskimi kamnarji* ipd.), nabožne (*Marija v Landarski jami*) in psihološke (*Kdo bo streljal?*) do okoljske (*Lov na tune* in *Boj z volkovi*).

Največkrat se je pojavil odlomek iz znamenitega romana *Kaplan Martin Čedermac*, ki je v nasprotju z drugimi pripovednimi besedili iz obdobja med dvema vojnama izšel leta 1938 v Ljubljani, in še to pod avtorjevim psevdonimom Pavle Sedmak. Dva odlomka iz tega romana sta bila objavljena že pred vojno, in sicer v Gasparijevem sestavu beril za meščanske šole. Značilno je, da se to domoljubno besedilo ni moglo pojaviti v goriških in tržaških zamejskih berilih takoj po drugi svetovni vojni (gre za sestave Budal 1946, Čekuta 1947, Beličič 1947 in Blažina 1949), pač pa je bilo uvedeno v slovenske zamejske srednje šole šele s sestavom Bratuž 1982. Drugačno usodo je doživljala Bevkova zgodovinska pripovedka *Marija v Landarski jami*,<sup>17</sup> ki je bila prvič objavljena v sestavu Bajec 1939<sup>18</sup> tik pred drugo svetovno vojno, po njej pa se je v osrednji Sloveniji pojavila še v začasni tretji izdaji tega sestava leta 1945, kasneje pa so jo prinašala izključno zamejska berila (tržaška sestava Čekuta 1947 in Blažina 1949 ter Inzko 1975).

Doživljajsko zelo prepričljiv odlomek iz zgodovinske povesti *Umirajoči bog Triglav*,<sup>19</sup> ki s stališča pripovedovalca obsoja ravnanje čedajskih cerkvenih oblasti in njihov odnos do kobariških privržencev stare poganske vere, je bil prvič objavljen v zamejskem sestavu Budal 1946, kasneje pa še v osrednjih sestavih Boršnik 1949 in Jamar 1956. Nekoliko presenetljivo se je pojavil tudi v koroškem zamejskem sestavu za višje gimnazije Zablatnik 1976, ki je sicer po izboru besedil izrazito naklonjen krščanski religiozni tematiki. Novela *Soha svetega Boštjana*, besedilo s poudarjeno ljubezensko in umetnostno tematiko, se je pojavljala samo v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, pred tem in po tem pa so se v berila za višjo stopnjo srednje šole sprejemala predvsem Bevkova besedila z narodnostno ali družbeno problematiko.

Dejansko bi v sodobne srednješolske učne načrte ponovno morali sprejeti kakšno recepcijsko ustrezno Bevkovo besedilo, predvsem kot primer domoljubnega pripovedništva, bodisi samo kot odlomek v berilu bodisi kot besedilo za obvezno domače branje. Tako kot je v zadnjih desetletjih prišlo do prevrednotenja zgodovinske vloge Jovana Vesela - Koseskega, čigar sicer patetične in pogosto težko razumljive pesmi so imele sredi devetnajstega stoletja izredno pomembno narodnoozaveščevalno

<sup>17</sup> Za nekatere sestavljavce je bil očitno moteč že sam naslov z religiozno tematiko.

<sup>18</sup> Gre za izjemno kakovosten sestav beril za nižjo srednjo šolo, ki so ga ob zgledovanju po sodobnih francoskih berilih sestavili Anton Bajec, Rudolf Kolarič, Mirko Rupel, Anton Sovre in Jakob Šolar, strokovnjaki za leposlovne vede in tudi sami učitelji praktiki. Berila se odlikujejo po sodobnih, recepcijsko zelo primernih vsebinah (veliko je tudi besedil iz svetovne mladinske klasike), po umetniško kakovostnih besedilih, po bogatem didaktičnem instrumentariju, domoljubju in ideološki strpnosti.

<sup>19</sup> Šolski naslovi odlomka so *Križarji v Kobaridu*, *Inkvizicija v Kobaridu* in *Delo inkvizicije*.

vlogo, bi morali na novo premisliti pravi zgodovinski pomen Bevkovega ustvarjanja. Za šolsko rabo se zdijo najbolj izzivalna prav domoljubna besedila, v katerih pisatelj uporabi tehniko prikritega sporočila, in besedila, ki so recepcijsko ustrezna zaradi ironičnega doživljajskega pristopa.

### Prikrito sporočilo Bevkovih zgodovinskih pripovedi

Kot smo že omenili, je Bevkov roman *Kaplan Martin Čedermac*, ki odkrito razgalja raznarodovalno politiko fašističnih oblasti in obsoja izganjanje slovenskega jezika iz javnosti in celo iz božjih hramov, moral iziti v Ljubljani, sicer pa je v okupirani Primorski izšla vrsta zgodovinskih pripovedi, v katerih pisatelj prikrito izpoveduje svoje domoljubno sporočilo.<sup>20</sup> Gre npr. za besedila *Znamenja na nebu*,<sup>21</sup> *Umirajoči bog Triglav* in *Človek proti človeku*, ki vključujejo dogajanje v fevdalnem štirinajstem stoletju in jih literarna zgodovina uvršča med lahkotnejše, bolj trivialne pripovedi brez večje umetniške vrednosti. Bevk že z naslovi teh besedil opozarja tudi na sodobno problematiko Slovencev v Italiji, še bolj jasno pa z njihovo vsebino, saj so pripovedovalčeve simpatije nedvomno na strani zatiranih, podrejenih, brezpravnih, torej Slovencev.

Tehniko prikritega sporočila razbiramo npr. v zgodovinski pripovedi *Človek proti človeku*, v kateri Bevk predstavlja zaroto lokalnih plemičev proti oglejski oblasti in posledično umor patriarha Bertranda. Dogajanje doseže vrhunec v prizorih, ko upornega plemiča Friderika de Portisa (njegova žena Irena in njen brat menih Jerko simbolično predstavljata slovenski narod) obsodijo na smrt in ga kasneje v Vidmu pred množico ljudi grozovito mučijo in nazadnje usmrtijo. Pisatelj izrazito veristično opisuje potek mučenja in odzive radovedne množice, pri čemer pa natančen opis ne služi netenju bralčevih strasti, temveč vzbujanju njegovega sočutja. Navajam značilen odlomek, ki to potrjuje:

Ob visoki, črni hiši je stala ženska in držala otroka v naročju. Ni jokala ne vpila. Gledala je z odprtimi usti. Otrok se je bil naveličal. Zmotili so ga bobni. V tistem hipu je zagledal na vozu človeka, čigar obraz je bila grozna krvava maska. Zdrnil se je, objel mater, vpil: »Mama, boli, boli!«

Kaj se je zgodilo z otrokom? Ali je bil v množici edini, ki ga je premagalo usmiljenje? Nihče ga ni slišal. Hrup je bil prevelik. In vendar so se bile oči Friderika de Portisa uprle vanj, videl je njegov jok. Spomnil se je na Ireno in na dete, ki ga je nosila pod srcem. Zavpil je v Jerka, ki se je bil znova ozrl vanj: »Ne pozabi na Ireno! Izroči ji moj zadnji pozdrav!«

Odrežali so mu jezik. (Bevk 1930a: 256.)

<sup>20</sup> Podobno izpovedno tehniko je npr. uporabil Prešeren v *Krstu pri Savici*, ko je zaradi cenzure v zgodovinsko dogajanje vpletel problem jezikovne, kulturne in politične podrejenosti Slovencev v habsburški monarhiji, in kasneje Dominik Smole v *Antigoni*, ko je v času zatiranja kritične javne besede z uporabo antične snovi pravzaprav sporočal svoje videnje problematike enostrankarske oblasti.

<sup>21</sup> Trilogija ima naslednje dele: *Krvavi jezdec*, *Škorpioni zemlje* ter *Črni bratje in sestre*.

Podoben primer je povest *Umirajoči bog Triglav*, iz katere je bil že omenjeni šolski odlomek z naslovom *Inkvizicija v Kobaridu*. Gre za pripoved iz leta 1331, ko naj bi po zgodovinskem izročilu Kobaridci še častili sveti studenec in sveto drevo. Pod vplivom domačega pogankega svečenika Gorazda izženejo vikarja Fulherija d'Olsaria, ki ga kot tujca ne sprejemajo, poleg tega pa krščanski cerkvi očitajo povezavo z izkoriščevalnimi fevdalnimi oblastniki. Vodja inkvizicije Francesco de Clugia pripelje vojsko iz Čedada ter ukaže posekati lipo in zasuti studenec na Gorazdovem vrtu. Potem mu uspe ujeti svečenikovo hčer Volkico, ki jo skuša na kobariškem trgu z natezanjem in mučenjem z žerjavico pripraviti do tega, da bi se odpovedala stari veri. Domačini so sočutni, vendar nemočni, tedaj pa se pojavi dekletov oče:

Neنادoma se je množica razgibala. Gorazd, ki je v votlini zaman čakal na hčer, je bil prišel v vas, da jo skrivaj poišče. Po hišah ni našel živega človeka razen otrok. Prišel je na trg in v hipu spoznal, kaj se godi. Slišal je klic svoje hčere. Planil je skozi množico, v enem skoku je bil na odru. Oči so mu gorele, siva brada je vihrala. Potisnil je rablja v stran in sunil ponev izpod hčerinih nog, da se je žerjavica razsula. Pokleknil je in objel hčer, v grozi in joku je jecljal:

»Volkica, Volkica moja!«

Ona pa je z nasmehom odprla oči in dahnila:

»Oče moj!« (Bevk 1930b: 159.)

Gorazda napadajo vojaki in grozi, da bo prišlo do splošnega klanja, tedaj pa se pojavi karizmatični pomožni duhovnik Primož, ki kot domačin posreduje med razjarjeno množico in inkvizitorjem. Zgodba se razplete tako, da se po prihodu cerkvenega vizitatorja Bertranda Kobaridci zberejo v cerkvi in se javno odpovedo bogu Triglavu, krščansko vero pa sprejmejo pod pogojem, da je ne bo oznanjeval tujec Fulherij, pač pa domačin Primož. Njihovo počutje po verskem obredu pisatelj tankočutno opiše takole:

V izmučenih dušah in sreih se je med stenami, ki so jih zaklepale od ostalega sveta, od groze dni in noči zganilo nekaj neznanega, globokega. V pesmi, v mraku, v skrušenosti trenutka in v njegovi ponižnosti je ležalo nekaj svečanega, blažilnega, telo je pritiskalo k tlom, a duša je iskala izhoda v zvokih zahvalne pesmi, v žarkih, ki so padali skozi okna in tvorili zlate stopnice do neba ... Le nekaj trpekega, grenkega je kalilo njihovo čisto misel in kristalno čustvo ... Meč, ki je okrvavljen ležal preko križa, ljubezen, ki je bila z nasiljem osramočena ... Vsega ni bilo mogoče pozabiti ... (Bevk 1930b: 170.)

Iz zapleta in razpleta zgodbe je seveda jasno razvidno Bevkovo domoljubje, izjemno pomembno pa je tudi pisateljevo končno sporočilo, da Slovenci sprejemajo krščansko vero, vendar iskreno le tedaj, kadar jo čutijo kot domačo in ne kot vsiljevanje tujega.<sup>22</sup> Tudi zato med drugo svetovno vojno na Primorskem ni bilo državljanske vojne, povsem drugače pa je bilo v Ljubljanski pokrajini, kjer so cerkveni oblastniki prezrli Bevkova domoljubna opozorila in svoj obstoj povezali s privrženostjo okupatorju.

<sup>22</sup> Lahko bi rekli, da je povest *Umirajoči bog Triglav* Bevkov komentar Prešernovega *Krsta pri Savici*.

## Srednješolska berila in Bevkov smisel za ironijo in humor

Ne nazadnje je treba opozoriti na možnosti, ki jih za šolsko rabo prinašajo danes povsem pozabljena Bevkova ironična in humorna besedila. Že v tridesetih letih prejšnjega stoletja so se v omenjenih Bajčevih berilih za nižjo srednjo šolo sestavljavci trudili vključiti tudi manj resnobna besedila,<sup>23</sup> v srednješolskih berilih po drugi svetovni vojni in v sodobnih berilih pa se humorno-ironični pristop zapostavlja, čeprav ima lahko veliko didaktično vrednost. Tudi v šolskih izborih Bevkovih leposlovnih besedil je bilo preveč poudarka na resnobnosti, svetla izjema pa je domoljubno satirično besedilo *Molzna krava*, ki je bilo edinkrat objavljeno v Budalovem *Slovenskem cvetniku* leta 1946. Navajam odlomek:

Na severni strani Goriške dežele je v srednjem veku, ob zatonu trinajstega stoletja in slej, ležala velika pitana, molzna krava. Ta krava je bila Tolminska dežela. Njena vimena so bila bela in vablljivo napeta, za njene štiri sesce so se klali in izrivali beneški doži, oglejski patriarhi, čedadski kapitelj, goriški grofi in drugih gospodov brez števila. Ubogo ciko so rezali, drezali in bezali, da je mukala od bolečine; žejna in krvaveča je morala oddajati mleko v prostorne žehtarje, ki so jih mogočniki med krvavim tepežem nastavljali in odrivali od njih njene teličke. (Budal 1946: 246.)

Precej humorja je bilo objavljenega v Bevkovem satiričnem časniku *Čuk na pal'ci*, ki je izhajal v Trstu takoj po prvi svetovni vojni. Bevk je z njim izzival in tudi tvegaj, saj si je z besedilom *Deset rekrutovih zapovedi*, ki ga je italijanska oblast označila za protidržavno pisanje, prislužil štiri mesece zapora. Za ponazoritev in konec članka navajam Bevkovo travestijo znamenitega Prešernovega soneta *O Vrba, srečna draga vas domača*, ki jo je pesnik<sup>24</sup> kot samoironično domislico z naslovom *Sreča – pardon! – sonet nesreče* objavil v omenjenem časniku:

O dimnik, kjer visi domača krača,  
kjer oče moj nabija si kopita,  
dab' želja bit' gospod, me srborita  
speljala ne bila golj'fiva kača!

Na vedel bi, da pisat' se ne splača,  
čeravno tinta vsa na kup izlita,  
napolnila do vrha bi korita –  
le brada mi poganja kot krtača,

in čevlji silijo vsak dan narazen,  
pa dela je obilo, dnarcev malo,  
čeravno žep moj ni nikoli prazen

<sup>23</sup> Podobno velja za sestav Beličič 1947 za višjo srednjo šolo, ki je izšel pod Zavezniško vojaško upravo cone A v Trstu, izjemno kakovostni berili, v katerih je npr. objavljena Gregorčičeva humorna pesmica *Svarilo*, ki se razen izjemoma v sestavu Zablatnik 1976 nikoli več ni pojavila v srednješolskem izboru Gregorčičevih pesmi.

<sup>24</sup> Bevk je danes znan kot pisatelj, vendar je na začetku pisal tudi pesmi.



in skrinje sem napolnil z božjo hvalo.  
O, bralci, le za vzgled me ne vzemite,  
kupčujte raje, hiše si kupite!  
(Bevk 1922: 3.)

## Viri

### Literarne zgodovine, leksikoni in enciklopedija

*Enciklopedija Slovenije*, 1987–2002. Ljubljana: Mladinska knjiga.

*Leksikon Sova*, 2006. Ljubljana: Cankarjeva založba.

*Osebnosti: veliki slovenski biografski leksikon*, 2008. Ljubljana: Mladinska knjiga.

*Primorski slovenski biografski leksikon*, 1974–1994. Gorica: Goriška Mohorjeva družba.

*Slovenska književnost*, 1996. Ljubljana: Cankarjeva založba.

*Slovenska književnost*, 1998–2001. Ljubljana: DZS.

*Slovenski veliki leksikon*, 2003–2005. Ljubljana: Mladinska knjiga.

*Slovensko slovstvo*, 1968. Ljubljana: Mladinska knjiga.

*Zgodovina slovenskega slovstva*, 1956–1971. Ljubljana: Slovenska matica.

*Zgodovina slovenskega slovstva*, 1968–1972. Maribor: Obzorja.

### Srednješolska berila od prve svetovne vojne do sodobnosti

Bajec, Anton, idr., 1931–1935: *Slovenska čitanka za srednje šole 1–4*. Ljubljana: Banovinska zaloga šolskih knjig in učil.

Bajec, Anton, idr., 1939: *Slovenska čitanka za srednje šole 1–4*. Ljubljana: Banovinska zaloga šolskih knjig in učil.

Bajec, Anton, idr., 1945: *Slovenska čitanka za srednje šole 1–4*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Beličič, Vinko, in Jevnikar, Martin, 1947: *Slovenska čitanka za višje srednje šole 1–2*. Trst: Zavezniška vojaška uprava.

Blažina, Mara, idr., 1948–1949: *Slovenska čitanka za nižje srednje in strokovne šole 1–3*. Trst: Zavezniška vojaška uprava.

Bohanec, Franček, idr., 1971–1975: *Slovensko berilo za srednje šole 1–4*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Bohanec, Franček, idr., 1978–1980: *Slovensko berilo za srednje šole 1–4*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Boršnik, Marja, idr., 1946–1947: *Slovensko berilo za nižje razrede srednjih šol 1–3*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Boršnik, Marja, idr., 1946–1949: *Slovensko berilo za višje razrede srednjih šol 4–7*. Ljubljana, Državna založba Slovenije.

Bratuž, Lojzka, idr., 1979–1982: *Slovensko berilo za višje srednje šole 1–4*. Trst: Deželni šolski ura za Furlanijo-Juljsko krajino.

Bratuž, Lojzka, idr., 1990–1994: *Slovensko berilo za višje srednje šole 1–4*. Trst: Deželni šolski urad za Furlanijo-Juljsko krajino.

Brinar, Josip, 1920–1923: *Čitanka za meščanske šole 1–4*. Ljubljana: Kr. zaloga šolskih knjig za Slovenijo in Istro in Državna zaloga šolskih knjig in učil.

Budal, Andrej, 1928: *Slovenski cvetnik za srednje šole*. Gorica.

Budal, Andrej, 1946: *Slovenski cvetnik za srednje šole*. Gorica.

Ceferin, Aleksandra L., 1984: *Slovensko slovstvo: Berilo*. Melbourne: Slovenian Library »Baraga House«.

Čekuta, Vilko, 1947: *Slovenska čitanka (za slovenske nižje srednje in strokovne šole)*. Trst: Šolska oblast v Julijski Benečiji pod Zavezniško vojaško upravo.

Fatur, Silvo, idr., 1981–1984: *Književnost 1–4 (učbenik za srednje izobraževanje)*. Maribor: Obzorja.

Fatur, Silvo, 1990: *Književnost (učbenik za srednje šole z italijanskim učnim jezikom)*. Maribor: Obzorja.

Gaspari, Anton, idr., 1939–1940: *Slovenska čitanka za meščanske šole 1–4*. Ljubljana: Banovinska zaloga šolskih knjig in učil.

Gorjup, Nevenka, in Kozinc, Alenka, 1974–1979: *Slovensko berilo za srednje šole z italijanskim učnim jezikom 1/2–3/4*. Ljubljana.

Grafenauer, Ivan, idr., 1921–1930: *Slovenska čitanka za višje razrede srednjih šol 1–4*. Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna.

Grafenauer, Ivan, 1942: *Slovenska slovstvena čitanka za višje razrede srednjih šol 5–8*. Ljubljana: Pokrajinska šolska založba.

Gregorač, Vera, 1973–1979: *Slovenščina (književnost z berilom): za ekonomske srednje šole 1–4*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza.

Gregorač, Vera, 1977–1980: *Slovenski jezik (berilo z analizo, literarno zgodovino in teorijo) za srednje usmerjeno izobraževanje 1–4*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Inzko, Franc, 1965–1974: *Slovenska čitanka Državne gimnazije za Slovence 1–3*. Celovec: Družba sv. Mohorja.

Inzko, Franc, idr., 1980–1985: *Slovensko berilo 1–3*. Celovec: Družba sv. Mohorja.

Kacin, Anton, 1930: *Klasje. Mladinska čitanka*. Gorica: Goriška Mohorjeva družba.

Kos, Janko, idr., 1961–1965: *Slovenska književnost 1–2*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kos, Janko, idr., 1987–1990: *Berilo 1–4 (za srednje izobraževanje)*. Maribor: Obzorja.

Kos, Janko, idr., 1993–1994: *Berilo 1–4 (za srednje izobraževanje)*. Maribor: Obzorja.

Kos, Janko, idr., 2000–2003: *Svet književnosti 1–4 (za gimnazije)*. Maribor: Obzorja.

Krakar Vogel, Boža, idr., 2000–2003: *Branja 1–4 (berilo in učbenik za gimnazije ter štiriletne srednje šole)*. Ljubljana: DZS.

Lah, Klemen, idr., 2007–2010: *Umetnost besede: berilo 1–4 (učbenik za slovenščino – književnost v gimnazijah in štiriletnih srednjih šolah)*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Merhar, Boris, idr., 1950–1951: *Slovensko berilo 4–7*. Ljubljana, Državna založba Slovenije.

Mihelič, Stane, idr., 1964–1969: *Slovensko berilo za srednje šole 1–3*. Trst: Tržaška knjigarna.

Moder, Janko, in Vodnik, Anton, 1942: *Slovensko berilo*. Ljubljana.

Pertot, Marjan, 1980: *Slovensko berilo 1–5*. Buenos Aires.

Sever, Janez, 1946–1948: *Slovensko berilo za srednje šole 1–4*. Spittal.

Smolej, Viktor, 1945: *Slovenska čitanka za gimnazije 1/2–3/4*. Črnomelj.

Smolej, Viktor, idr., 1946: *Slovensko berilo za nižje razrede gimnazije 1–2*. Ljubljana.

Wester, Josip, 1921–1922: *Slovenska čitanka za srednje šole 1–4*. Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna.

Zablatnik, Pavle, 1973–1976: *Slovenska čitanka Državne gimnazije za Slovence 4–8*. Celovec: Družba sv. Mohorja.

## Literatura

Bevk, France, 1922: Sreča – pardon! – sonet nesreče. *Čuk na pal'ci* 1/8. 3.

Bevk, France, 1930a: *Človek proti človeku*. Gorica: Književna zadruga Goriška matica.

Bevk, France, 1930b: *Umirajoči Bog Triglav*. Gorica: Književna zadruga Goriška matica.

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

Božič, Zoran, 2012: Literatura Damirja Feigla kot zgodovinski, šolski in nacionalni fenomen. *Idrijski razgledi* 57/1. 102–109.

Kopczyk, Michał, 2008: Literarni kanon – politika – šola (k razpravi o tem, kaj sodi v šolski literarni kanon na Poljskem). Krakar Vogel, Boža (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 337–348.

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



# POGLEDI NA LITERARNO ZMOŽNOST V DIDAKTIKI KNJIŽEVNOSTI

---

Članek obravnava specifičnost literarnobralne zmožnosti v primerjavi s splošnobralno zmožnostjo ter podaja primerjavo vloge književnosti v evropskih šolskih kurikulumih, iz katere je razvidno, da pouk književnosti v slovenskih srednjih šolah sledi evropskim trendom. S predstavitvijo nekaterih definicij in tipologij literarne zmožnosti opozarja na različne strokovne pristope v domači in tuji strokovni literaturi ter opredeljuje mesto razvijanja zmožnosti literarnega branja znotraj kompetenčnega pristopa k pouku književnosti.

**Ključne besede:** literarna zmožnost, ključne zmožnosti, književnost v šolskih kurikulumih, srednja šola

## Uvod

Splošni cilji in pričakovani dosežki književnega pouka, opredeljeni v učnih načrtih za srednje šole, se prekrivajo s kompetencami/zmožnostmi, ki naj bi jih dijaki razvili pri pouku slovenščine. Po končanem štiriletnem pouku književnosti naj bi na primer gimnazijec imel razvito bralno zmožnost na stopnji kultiviranega bralca, razvito (splošno) sporazumevalno zmožnost, uporabno književno znanje kot sestavino bralne zmožnosti, znanje o sistemu literarnih pojmov, besedil in literarno- ter kulturnozgodovinskih okoliščin, zmožnost širjenja svojih spoznanj o književnosti in njihovega uvrščanja v širši kulturni kontekst (kulturna zavest) ter razvito digitalno zmožnost (*Učni načrt. Slovenščina: gimnazija*, 2008: 37–38). V opredelitvi pričakovanih dosežkov so navedene ključne (sporazumevalna zmožnost, kulturna zavest, digitalna zmožnost) in dve pomembni specifični zmožnosti: bralna, ki pogojuje razvitost vseh ostalih zmožnosti, in literarna, ki ji pri pouku književnosti posvečamo največjo pozornost.

Po definiciji OECD-ja uvrščamo literarno zmožnost med specifičnopredmetne zmožnosti, ki naj bi jih razvijali med izobraževanjem v okviru posameznih predmetov (Krakar Vogel 2006). Vendar pa opredelitev literarnobralne oz. literarne zmožnosti ni ravno preprosta. Gre namreč za zmožnost, ki je ne moremo enačiti s splošnobralno, saj umetnostna besedila zaradi njihove mnogopomenskosti in fikcionalnosti beremo drugače kot neumetnostna besedila. V skladu z Weinertovo (2001) tridimenzionalno definicijo ključnih zmožnosti jo lahko definiramo kot specifičnopredmetno zmožnost, ki obsega

- (1) pozitiven **odnos** do branja in komunikacije z literarnim besedilom, ki vključuje pripravljenost za sprejemanje novega, tujega, drugačnega,
- (2) **znanje**, ki ga potrebujemo za uspešno komunikacijo z literarnim besedilom, in
- (3) **spretnosti**, da govorno ali kako drugače izrazimo svoje doživljanje in razumevanje besedila.

Sestavine zmožnosti naj bi bile sicer enakovredne, vendar to ne drži čisto. Ob soočanju s prakso lahko ugotovimo, da pozitiven odnos do branja močno olajša delo pri književnem pouku, po drugi strani pa posamezniku jezikovne spretnosti v pogovoru o literaturi ne pomagajo dosti, če nima literarnovednega znanja. Pomembno je, da se učitelj književnosti zaveda soodvisnosti vseh treh sestavin in da postavlja dovolj visoke zahteve, ki jih morajo dosegati tudi dijaki, ki nimajo posebnega veselja do branja literarnih besedil. Ne moremo se namreč slepiti, da bodo imeli vsi dijaki notranjo motivacijo za razvijanje literarnega branja, lahko pa od njih pričakujemo, da v skladu s svojimi sposobnostmi dosegajo zastavljene cilje pouka.

### **Pojem literarna kompetenca/zmožnost v literarni vedi in didaktiki književnosti**

Izraz *literarna kompetenca* (angl. *literary competence*) izhaja iz literarne vede in ga Jonathan Culler (1975) po analogiji z jezikovno kompetenco Chomskega pojmuje kot sposobnost recepcije književnih besedil. Literarno kompetenco/zmožnost opredeljuje kot sklop pravil, konvencij in žanrov, ki bralcu pomagajo v procesu razumevanja književnosti, pri čemer kot temeljno konvencijo izpostavlja komunikacijo med udeleženci literarnega sistema. Bralci priznavajo literarnim besedilom posebne sporočilne cilje, ker so šla skozi postopek izbire – »bila so objavljena, pregledana in ponatisnjena, zato se jih bralci lotevajo z zagotovitvijo, da so se drugim zdela dobro zastavljena in 'vredna' branja« (Culler 2008: 37). Izraz literarna kompetenca se torej nanaša na izkušene bralce, ki prepoznavajo literarne strukture in ostale literarne konvencije (Zupan Sosič 2011: 36).

Za razliko od jezikovne kompetence, kot jo definira Chomsky, literarna zmožnost ni prirojena, temveč jo je mogoče razviti le v procesu literarne socializacije, ki poteka najprej v neformalnem okolju (družinska pismenost), kasneje pa v formalnem in neformalnem okolju. Neformalni dejavniki, kot so družina, vrstniki in širša družba, pripomorejo k razvijanju literarne zmožnosti, vendar se ta oblikuje

predvsem v formalnem izobraževanju, ko posameznik pri književnem pouku razvija strategije literarnega branja. Ravno zato je postalo področje **literarne kompetence** (v nadaljevanju **literarna zmožnost**) v zadnjih desetletjih ena izmed temeljnih tem diskurza v literarni didaktiki.

Čeprav didaktika ločuje pragmatično oz. neliterarno branje od literarnoestetskega (evazoričnega in literarnega) branja (Kordigel Aberšek 2008), v strokovni literaturi še prihaja do enačenja pojmov *literarna zmožnost/kompetenca* in *bralna zmožnost* in *bralna pismenost*. K uveljavljanju enotne terminologije ne prispeva niti leksikon Cankarjeve založbe *Literatura* iz leta 2009, ki vključuje dve gesli, povezani z literarno zmožnostjo. Uporabnika leksikona napoti od gesla *literarna kompetenca* (*Literatura* 2009: 202) h geslu *bralna zmožnost*, kjer ga pouči, da sta poleg pojma *bralna zmožnost* v rabi termina *literarna kompetenca* in *literarna zmožnost*. V pomenski razlagi je sicer jasno opisano, v čem se bralna zmožnost nanaša na literaturo, vendar pa bi bilo v strokovni literaturi smiselno izpostaviti razlikovanje med terminoma *literarna zmožnost* in *bralna zmožnost*, saj se je že uveljavilo pojmovanje *bralne zmožnosti* ali *bralne pismenosti*, kot jo navaja PISA, ki jo opredeljuje kot »razumevanje, uporaba/ in premislek o pisnih besedilih, kar bralcu omogoča uresničitev postavljenih ciljev, razvoj lastnega znanja in zmožnosti ter (so)delovanje v družbi« (OECD 2009: 14). Tako opredeljena bralna zmožnost sicer vključuje neumetnostna in umetnostna besedila, vendar pa je za področje literarnega branja dosti presplošna, saj se bralne strategije za branje umetnostnih besedil razlikujejo od strategij za branje neumetnostnih besedil in ni nujno, da ima posameznik z razvito splošnobralno zmožnostjo tudi razvito zmožnost literarnega branja oziroma literarno zmožnost. To zavedanje vključujejo tudi definicije literarne zmožnosti v strokovni literaturi. Cornelia Rosebrock (1999: 58) na primer literarno zmožnost definira kot sposobnost osredotočanja na literaturo, prepoznavanja njenih estetskih učinkov v vseh medijih in v kulturnem kontekstu, zmožnost razumevanja in interpretacije literarnih tekstov, medtem ko bralno pismenost opredeljuje kot tehnično sposobnost orientacije v zapisanem besedilu, pri čemer ni pomembno, ali je to besedilo umetnostno ali neumetnostno. Meta Grosman (2004: 7) bralno zmožnost za leposlovje opredeljuje z dveh perspektiv: (1) kot zmožnost za branje umetnostnih besedil, ki jo bralec začne uporabljati v stiku z umetnostnim besedilom, in (2) kot posebno občutljivost ob hkratni sposobnosti izredne fantazijske dejavnosti, s katero se bralec lahko loti tudi neumetnostnega besedila (npr. telefonskega imenika). Po Metki Kordigel Aberšek (2008) zmožnost literarnoestetskega branja pomeni, da je bralec »zmožen vstopiti v dialog z literarnim besedilom in tako ustvariti literarnoestetsko doživetje«; pri čemer bralec zaznava čim večje število besedilnih signalov in prebrano povezuje z lastnimi izkušnjami, zato da bi na ta način »intenzivneje zaznal, razumel in doživel tisto, kar bi lahko imenovali košček avtorjevega sveta, avtorjevega razmišljanja in avtorjevega hotenja« (Kordigel Aberšek 2008: 38). Neva Šlibar (2009, 2011) *literarne zmožnosti*<sup>1</sup> razume »kot priučene sposobnosti, spretnosti in pristojnosti (kompetence), da bi se lahko gibali (znašli) v socialnem sistemu literature in le-tega v svojih danostih

<sup>1</sup> Z množinsko obliko želi izpostaviti prepletenost praktičnih, opisnih in analitičnih namenov, ciljev ter konkretnih situacij v procesu socializacije v učilnici (Šlibar 2011: 57).

in možnostih izkoristili za osebni razvoj in socialno delovanje« (Šlibar 2009: 34). Razvijejo se v obdobju literarne socializacije; ta je »dolgoletni proces vadenja in uvajanja v prakso branja, razumevanja in interpretiranja, ki poteka v neuradnem (družina, sovrstniki) in uradnem okolju (vzgojno-izobraževalne ustanove)« (Jazbec 2006: 105), torej nastajajo pogoji za razvoj posameznika v literarnega bralca dosti pred vstopom otroka v šolski sistem. Izsledki raziskav kažejo na to, da je otrokov nadaljnji bralni razvoj pogosto odvisen od odnosa do branja v njegovi družini: ali starši kupujejo knjige in si ustvarjajo družinsko knjižnico, ali obiskujejo knjižnice, ali ima otrok priložnost videti starše pri preživljanju prostega časa ob branju knjig, ali mu ponudijo v zgodnjem bralnem razvoju dovolj raznolike knjige, ali mu posredujejo pravljice, slikanice, poezijo neprisiljeno in tudi z lastnim užitek (Marjanovič Umek 2011: 22–23). Kasneje na njegov razvoj v literarnega bralca vplivajo vrstniki. Pomembno je, ali je branje knjig v krogu njegovih prijateljev sploh vrednota, kakšna literatura je trenutno priljubljena med mladimi ipd. Raziskave kažejo, da mlajši bralci radi posegajo po žanrski, pogosto trivialni literaturi in se izogibajo branju zahtevnejše literature, ki bi od njih sicer zahtevala večji miselni napor, bi pa ponujala nova obzorja ter jih spodbudila k razmišljanju o vrednotah, drugačnosti, predsodkih, lastni identiteti ipd. (Jager 2008; Jožef Beg in Andrin 2012). Tem trendom se prilagaja del literature, ki posledično lahko pristane med knjižnimi uspešnicami, deležnimi tudi drugih medijskih obdelav (npr. *Harry Potter* in *Somrak* v mladinski literaturi, *Da Vincijeva šifra* in *Petdeset otenkov sive* v literaturi za odrasle), medtem ko del literature vztraja pri drugačnosti in poetičnosti besedila, čeprav s tem tvega omejen krog bralcev.

V času, ko se »kulturna potrošnja od branja knjig v velikem obsegu preusmerja h komunikacijskim sredstvom, ki nudijo večje užitke ob bistveno manjših kognitivnih naporih« (Juvan 2006: 44), ciljev književne vzgoje in književnega pouka ni enostavno dosegati. Še več: kaj lahko se zgodi, da je rezultat književnega pouka ravno nasproten od želenega in učenci ne le da ne usvojijo sposobnosti samostojnega stika z umetnostnimi besedili in za to potrebnega znanja in izkušenj, marveč oblikujejo neustrezen odnos do književnosti in do branja, kar vodi v odklanjanje branja leposlovja najprej v prostem času in v opustitev branja v odrasli dobi (prim. Grosman 2004: 228). Motivacija za branje v prostem času praviloma upade po končanem osnovnošolskem izobraževanju, ko se srednješolci prvič zares (nekaj poskusov je že v osnovni šoli) srečajo z leposlovjem za odrasle, praviloma z deli slovenskih klasikov in kanoniziranih avtorjev svetovne književnosti, in v prostem času v najboljšem primeru posegajo po trivialni literaturi. Vendar pa ta pojav ni nič novega in tudi brez poznavanja številnih raziskav s področja bralnih interesov lahko pritrdimo ugotovitvi Marka Juvana:

Branje kanoničnega in elitnega leposlovja je od sredine 19. stoletja do danes večinsko zadeva mlajše, šolske in študentske populacije; mimo učnih obveznosti pa se je konzumiranje književnih žanrov, predvsem lahkih, vseskozi prepletalo z uživanjem prostega časa. (Juvan 2006: 14.)



## Mesto književnosti v evropskih šolskih kurikulumih

V večini evropskih šolskih sistemov ima književnost pomembno mesto v izobraževanju, pri čemer avtorji v strokovni literaturi pouk književnosti pogosto povezujejo s pridobivanjem splošne izobrazbe/omike (nem. *Bildung*, v povezavi z literarnimi besedili *literarische Bildung*). Ta vključuje znanje o literarni tradiciji, ustrezne recepcijske zmožnosti in zmožnost uživanja v branju literature (Rosebrock 2005 v Pieper 2006), komunikacija z literarnimi besedili pa naj bi omogočila posamezniku tudi osebni razvoj v kulturnem kontekstu (Pieper 2006: 7).

Težišče pouka književnosti v smislu razvijanja posameznikovega duhovnega in kulturnega razvoja je na kanoniziranih besedilih, čeprav se merilo izbiranja literarnih besedil v posameznih državah razlikuje: zlasti »v večjih državah (Francija, Velika Britanija) je v ospredju ali sploh edina obravnavana nacionalna književnost« (Krakar Vogel 2004: 64). Kot je mogoče ugotoviti iz študije Irene Pieper, je podobno tudi v drugih evropskih državah (npr. Romunija, Nemčija, Nizozemska): »V/ srednji šoli dijaki pridobivajo znanje o književnih vrstah (roman; tragedija; lirske vrste), o literarni teoriji in zgodovini, pogosto pa tudi o ekonomskem, filozofskem, psihološkem in socialnem kontekstu« (Pieper 2006: 9). Učni načrti v multikulturnih državah, npr. v ZDA, Kanadi in nekaterih zahodnoevropskih državah (Švedska, Španija, Italija), ne vzpostavljajo šolskega kanona na nacionalni ravni, temveč prepuščajo izbiro ustreznih besedil učiteljem, močno pa sta poudarjena kulturna dediščina in spoštovanje različnih kultur (Sarsenov 2010: 499). Tudi v ruskih učnih načrtih je poudarjena nacionalna književnost, svetovna književnost pa je omejena na odlomke iz del zahodnoevropskega kanona (Homer, Dante, Shakespeare, Cervantes, Goethe, Molière, Byron in Saint-Exupéry), medtem ko so mojstrovine iz azijskih književnosti ter iz bivših sovjetskih republik odrinjene<sup>2</sup> (prav tam: 504). Angleški učni načrt izbor predpisanih besedil omejuje predvsem na kanonizirana dela iz angleško govorečega sveta, ob tem pa poudarja, da se učenci pri pouku književnosti učijo o tradiciji angleške književnosti in o tem, kako vidijo svet sodobni avtorji, primerjajo besedila iz različnih kultur in tradicij, razvijajo spoštovanje kulturnih dediščin itd. (*National Curriculum English*, 2007: 71). Dosti večji pluralizem se kaže v francoskem učnem načrtu, ki ob sicer izpostavljeni nacionalni književnosti navaja na primer kanonizirana dela iz antične, nemške, angleške, ruske književnosti, vključuje pa tudi ogled dokumentarnih in umetniških filmov, slik ipd. (*Collection Textes de reference*, 2009).

Čeprav se pouk književnosti v srednjih šolah pogosto naslanja na kanonizirana besedila, je v nekaterih kurikulumih prisotna večja občutljivost za interese dijakov, ki se kaže v »tematskih pristopih (npr. motiv ljubezni skozi literarno zgodovino) in v vključevanju mladinske literature, pa tudi v sodelovanju dijakov pri izbiri knjig, namenjenih šolskemu branju« (Pieper 2006: 9). Sodobni učni načrti za književnost kažejo nekatere skupne značilnosti:

<sup>2</sup> Podoben pojav lahko opazimo tudi v slovenskih učnih načrtih za književnost.

- (1) v izboru besedil prevladuje naslonitev na nacionalni kanon, pogosto so zastopana besedila zahodnega kanona svetovne književnosti, pa tudi problemska mladinska literatura in žanrska besedila;
- (2) upoštevanje vpliva literarnega branja na oblikovanje posameznikove osebnosti (razvijanje kulturnega kapitala) ter
- (3) opredelitev ključnih zmožnosti, ki jih posameznik razvija pri pouku književnosti (sporazumevanje v maternem jeziku in humanistična kultura, zmožnost uporabe informacijske in komunikacijske tehnologije, socialna in državljanska zmožnost, samostojnost in podjetnost ipd.).

To velja tudi za slovenske učne načrte, s tem da dijaki poklicnega in strokovnega izobraževanja ob literarnozgodovinskem pregledu pomembnih del iz nacionalne in svetovne književnosti razvijajo literarno zmožnost tudi ob besedilih s tematskega in žanrskega zornega kota, medtem ko gimnazijci pridobivajo literarno zmožnost predvsem ob klasičnih nacionalne književnosti in kanoniziranih delih svetovne književnosti.

Od sedemdesetih let prejšnjega stoletja se je pouk književnosti v slovenskih srednjih šolah (tudi v gimnaziji, ki velja za tradiciji najbolj zavezan program) precej spremenil: od prevladujočih učiteljevih predavanj o strokovnih interpretacijah t. i. idealnih bralcev strokovnjakov preko metod, utemeljenih v recepcijski estetiki in teoriji bralčevega odziva, do komunikacijskih pristopov, osredinjenih na učenca (Krakar Vogel 2004: 15), v učnih načrtih za slovenščino iz leta 2008 pa so že prisotni elementi sistemske književnodidaktične paradigme, vključno s kompetenčnim oziroma zmožnostnim pristopom, pri čemer so pričakovani dosežki prilagojeni stopnjam izobraževanja.

Čeprav je razvijanje zmožnosti proces, ki se nikakor ne zaključi s formalnim izobraževanjem, dijaki pa naj bi jih dosegali v skladu s svojimi sposobnostmi in na različnih taksonomskih stopnjah, moramo upoštevati dejstvo, da je današnji šolski sistem še vedno naravnani v ocenjevanje, torej je potrebno ovrednotiti tudi uspešnost dela pri književnem pouku (ko govorimo o pričakovanih dosežkih v gimnaziji, gre za uspešnost štiriletnega dela): ali dijak zapušča gimnazijo kot kultiviran bralec, splošno razgledan človek, ki mu bo branje ostalo trajna vrednota in ki bo ohranil spoštovanje do jezika in književnosti kot dela lastne in družbene identitete ipd. Ali so dijaki kaj bolj razvili svoje zmožnosti kot v obdobju pred posodobitvijo, bi lahko razbrali že iz rezultatov mature leta 2013, ko je končala srednjo šolo prva generacija, ki se je izobraževala po posodobljenih učnih načrtih, vendar pa je pri tem treba vedeti, da maturitetni izpit preverja in ocenjuje le znanje, delno tudi spretnosti. Odnos oziroma vrednote, povezane s književnostjo, niso področje ocenjevanja na maturi, kar pa ne pomeni, da ta del zmožnosti ne more ali ne sme biti predmet raziskav. Le tako namreč lahko pridemo do povratne informacije o uspešnosti literarnega pouka, pri čemer pa se je potrebno zavedati omejenosti informacije, saj so pravi rezultati literarnega pouka dolgoročne narave. Trdnost vrednot, ki jih je posameznik razvijal skozi literarni pouk, pozitiven odnos do kulture in literature se lahko pokažeta šele po končanem formalnem izobraževanju.

## Tipologije literarne zmožnosti v didaktiki književnosti

V strokovni literaturi s področja didaktike književnosti sta se izoblikovala dva različna pogleda na literarno zmožnost: **produkcijski** (posameznik na primer pripoveduje ali piše lastna besedila o poslušanem ali prebranem literarnem tekstu) in **receptijski**, ki vključuje jezikovno usposobljenost, znanje o kulturi in obdobju ter poznavanje literarnih konvencij. Tipologijam literarne zmožnosti (tudi v množini: literarnih zmožnosti) je skupno, da se ne omejujejo zgolj na analizo besedila, literarne vrste ali zvrsti ter okoliščin nastanka besedila, temveč vključujejo še druge dimenzije, ki jih razvija bralec v interakciji z besedilom.

Nemški didaktik Kaspar Spinner (2006) na primer izpostavlja enajst zmožnosti, ki jih bralci razvijajo pri pouku književnosti: (1) razvijanje predstav ob branju in poslušanju, (2) povezovanje subjektivne vpletenosti in natančnega zaznavanja, (3) pozorno zaznavanje jezikovnega ustroja (ob jezikovni in stilni analizi besedila), (4) razumevanje perspektiv literarnih oseb (v pripovednih, lirskih in dramskih besedilih), (5) razumevanje pripovedne in dramaturške dogajalne logike, (6) zavedanje fikcionalnosti literarnega besedila, (7) razumevanje metaforičnega in simboličnega izražanja, (8) pristajanje na odprtost tvorjenja pomenskih procesov, (9) sposobnost za literarni pogovor, (10) občutljivost za prototipske predstave o književnih vrstah in zvrsteh, (11) razvijanje literarnozgodovinske zavesti (Spinner 2006: 8–13).

Ravno tako nemški didaktik Marcus Steinbrenner (2011) deli literarno zmožnost na (1) **receptijsko** literarno zmožnost, ki jo opredeljuje kot zmožnost razumevanja učinkov literature in interpretiranja, (2) **produkcijsko** literarno zmožnost kot zmožnost branja, pisanja in govorjenja o literaturi, pa tudi recitiranja, dramatizacije ipd., (3) **literarno-kulturno** zmožnost, ki vključuje sodelovanje v literarnem življenju (pogovori o literaturi, izmenjava mnenj ipd.) in v kulturnem življenju (razvijanje kulturne zavesti, kulturnega spomina, poznavanje avtorjev in njihovega časa, razumevanje medosebnih in medkulturnih odnosov).

V slovenskem prostoru je Metka Kordigel Aberšek oblikovala tipologijo receptijskih zmožnosti (Kordigel Aberšek 2008), ki je uporabna za osnovnošolsko stopnjo, z nekaj prilagoditvami pa tudi za srednje poklicno izobraževanje. Predvsem za pouk književnosti v gimnaziji je zanimiv model literarnih zmožnosti, ki ga je sicer za področje nemške književnosti v okviru nemščine kot tujega jezika oblikovala Neva Šlibar (2011). V njem se naslanja na model sedmerih tujosti,<sup>3</sup> sestoji pa iz sistemskih zmožnosti (zmožnost orientacije v literaturi kot v posebnem socialnem sistemu), funkcijskih (zmožnost razumevanja funkcij literature z vidika družbe in posameznika);<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Diskurzivna, kulturna, sistemska, funkcijska, strukturna, receptivna in situacijska tujost predstavlja jo razloge za nelagodje in tujost ob literarnem besedilu in tako skušajo »odstraniti ovire, ki se postavljajo na pot posredovanja literarnih besedil in omogočiti usposobljenost tako učečih se kot učiteljev, da se čim bolj živahno odzivajo na izzive literature oz. umetnosti« (Šlibar 2006: 19).

<sup>4</sup> Funkcijske zmožnosti literature lahko smiselno povežemo z nekaterimi ključnimi zmožnostmi po klasifikaciji OECD-ja. Poleg sporazumevanja v maternem jeziku, v katerega okvirj spadajo literarne zmožnosti, se funkcijski vidik literature močno navezuje na kulturno zavest in širše socialne zmožnosti, kot Boža Krakar Vogel (2008: 16) poimenuje medkulturne, socialne, državljanske in medosebne zmožnosti.

strukturnih (zmožnost razumevanja posebne narave literarnega besedila, zaradi katere se ta ločujejo od neliterarnih besedil), recepcijskih (pripravljenost na soočenje z zahtevnejšimi besedili ob zavedanju, da ni nujno takojšnje razumevanje prebranega besedila in da bo morda potrebno besedilo prebrati tudi večkrat), diskurzivnih/metaliterarnih/refleksivnih (zmožnost ubeseditve lastne interpretacije besedila z uporabo literarnovedne terminologije), kulturnih in medkulturnih (umestitev v kulturni kontekst obdobja, zaznavanje stereotipov ipd.) ter produkcijskih zmožnosti (tvorjenje novih umetnostnih in neumetnostnih besedil).<sup>5</sup> Tvorjenje novih umetnostnih besedil pri tem ne pomeni, da naj bi srednješolci postali besedni umetniki (čeprav nadarjene dijake še posebej spodbujamo k literarnemu ustvarjanju), temveč preko poustvarjalnih dejavnosti usvajajo temeljne literarnovedne pojme, bogatijo svoje besedno izražanje itd. (Šlibar 2011).

Zgoraj predstavljene tipologije se ne izključujejo s konceptom ključnih zmožnosti, kot jih opredeljuje OECD, zlasti ne s sporazumevanjem v maternem jeziku, kulturno zavestjo in izražanjem, z medkulturno, medosebno, državljansko in socialno zmožnostjo. To ni prav nič presenetljivo, če upoštevamo različne funkcije literature, za katero kljub temu da danes tudi zaradi vplivov medijev nima takšne vloge pri oblikovanju kulturne zavesti in osebne identitete, kot jo je imela v preteklosti (v 19. stoletju je prispevala tudi k oblikovanju nacionalnih identitet), še vedno velja, da je

eden izmed pomembnih zgodovinskih in kulturnozgodovinskih dokumentov, /.../ dokument, ki mnogo bolje od vseh vrst dokumentov vase zajema celotni življenjski stil posameznega zgodovinskega obdobja oz. kulture, saj vedno pomeni nekakšen fiktivni model ali, kot bi rekli danes, simulaker tega sveta v celoti in nam ga zato posreduje »kot živega«. (Virk 2008: 4.)

Prav kulturna in medkulturna zmožnost (vključeni sta tako v tipologijo ključnih zmožnosti kot v tipologije literarne zmožnosti) kažeta na izrazito vzgojno komponento književnega pouka, saj lahko književnost zaradi specifičnih lastnosti, učinkov na čustva, domišljijo in razum vpliva na vrednostni sistem posameznika (Krakar Vogel 2004: 53). Pri tem je potrebno imeti v zavesti, da »z literaturo – pa naj smo še tako v skušnjavi – ne smemo privzgajati nikakršnega moralnega ali kakega drugega nauka, ki bi bil zajemljiv v pravila, definicije in končne resnice, ampak moramo pustiti, da literatura vzgaja sama« (Virk 2006: 11).

Najpomembnejši (in najvišji) cilj književnega pouka je, da dijak razvije zmožnost lastne interpretacije literarnega besedila. Po Steinbrennerju ta cilj dosežemo z razvijanjem naslednjih zmožnosti: zmožnost ubeseditve lastnih vtisov, zmožnost branja vtisov oziroma interpretacije, pripravljenost za razumevanje drugih načinov branja oz. interpretacije in zmožnost oblikovanja celovite razlage besedila (Steinbrenner v Šlibar 2011: 69).

<sup>5</sup> Neva Šlibar natančno razčlenjuje delne zmožnosti po posameznih skupinah, vendar jih na tem mestu zaradi omejenosti prostora ne bom podrobneje navajala.

## Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti v gimnaziji

Pri književnem pouku v okviru slovenščine je delo usmerjeno v razvijanje zmožnosti za interpretacijo že od prvega letnika dalje, ko začnemo z majhnimi koraki (npr. z doživljajskim odzivanjem na prebrano besedilo, s povzemanjem prebranega besedila, z opisovanjem in s pripovedovanjem, z opazovanjem jezikovnih sredstev in razpravljanjem o njihovih učinkih na bralca, z razlaganjem odnosov med osebami, utemeljevanjem svojih ugotovitev ipd.). Dijake navajamo na argumentirano komentiranje besedila in uporabo ustrezne terminologije. Z različnimi nalogami za interpretacijo besedila jih usposabljam, da bi na koncu strokovnega izobraževanja znali interpretirati odlomek iz neznanega literarnega besedila, na koncu gimnazijskega izobraževanja pa bili zmožni zapisati celovito interpretacijo prebranega literarnega besedila. Oboje je zelo visoko zastavljen cilj. V realnosti namreč mnogi nikoli ne usvojijo spretnosti pisanja o prebranem literarnem besedilu, iz katerega bi bilo razvidno, kako doživljajo besedilo, kako ga razumejo, katere slogovne in jezikovne značilnosti opažajo ipd. Sedanji model splošne mature to zahteva od gimnazijcev, saj morajo svoje razumevanje besedila dokazovati v šolskem eseju.

V ugotavljanje zmožnosti literarnega branja je usmerjen tudi del raziskave o razvijanju ključnih zmožnosti pri pouku književnosti, v katero je vključenih 21 oddelkov iz trinajstih splošnih in strokovnih gimnazij (654 dijakov v prvem letniku, 590 v tretjem letniku).<sup>6</sup> Dijaki so v prvem (2011) in tretjem letniku (2013) odgovarjali na vprašanja, povezana z izhodiščnim besedilom (France Prešeren: *Glosa*), in dokazovali zmožnost doživljanja in razumevanja besedila, poznavanja literarne teorije in zgodovine, izražanja in utemeljevanja stališč, uporabe različnih virov znanja ipd. V analizo testa je vključenih le tistih 528 dijakov, ki so sodelovali v obeh izvedbah raziskave. Na prvi pogled kažejo rezultati, da dijaki v dveh letih niso bistveno napredovali niti na področju sporazumevalne zmožnosti niti na področju kulturne zavesti, vendar pa so imeli skladno s pričakovanji v tretjem letniku dosti manj težav pri preoblikovanju verzov v nevezano besedo (prvi letnik 26,6 %, tretji letnik 49,8 % pravih rešitev) in v sodobni slovenski jezik (prvi letnik 14,7 %, tretji letnik 22,7 % pravih rešitev), pri izpisu treh metafor (prvi letnik 18,7 %, tretji letnik 27 % popolnih rešitev) itd. Da sta jim Prešernov jezik in slog po obravnavi v drugem letniku bližja, dokazujejo odgovori v prvi nalogi, saj je 71,9 % dijakov obkrožilo, da jim je pesem všeč oziroma se jim zdi zanimiva (v prvem letniku 62,6 %), ter so znali svoje mnenje tudi primerno utemeljiti. Napredek je razviden pri obnavljanju pesmi – zelo uspešno (brez vsebinskih, jezikovnih in pravopisnih napak) je nalogo opravilo 26,3 % dijakov (v prvem letniku 8,9 %), kar je gotovo rezultat sistematičnega razvijanja literarnega branja v ožjem pomenu, to je tistega področja, ki je učiteljem književnosti najbližje in so zanj najbolj usposobljeni.

<sup>6</sup> Raziskava poteka v okviru doktorskega študija avtorice prispevka. Dijaki so izpolnjevali vprašalnik o zaznavanju lastne samoučinkovitosti in lastnih stališč ter vrednot, povezanih s poukom književnosti. Izvedba raziskave na isti populaciji v razmiku dveh let omogoča ugotavljanje razvoja ključnih zmožnosti. Večina znanih raziskav (tudi npr. PISA) se omejuje na ugotavljanje trenutnega stanja.

Manj smo lahko zadovoljni z doseganjem drugih ciljev pouka književnosti, ki jih je v okviru razvijanja ključnih zmožnosti izpostavil učni načrt iz leta 2008. Udeleženci raziskave so pokazali slabše poznavanje zlasti dejstev iz slovenske kulturne zgodovine ter umetniških praks iz preteklosti in sodobnosti.<sup>7</sup> Tudi rezultati spremljevalnega vprašalnika o dejavnostih, vrednotah in stališčih, ki so ga dijaki izpolnjevali v prvem in tretjem letniku, kažejo, da se je v dveh letih sicer povečalo njihovo spoštovanje do nacionalnega kulturnega bogastva (prvi letnik:  $M = 2,65$ , tretji letnik:  $M = 3,30$ ), vendar pa je ostal njihov interes za kulturne teme podoben kot v prvem letniku: dejavnosti, povezane z razvijanjem kulturne zavesti, so v večini ocenjene s srednjo oceno pod 3 (3 = delno se strinjam). Analiza vprašalnikov in testov je pokazala tudi, da uporaba sodobne tehnologije pri pouku ne vpliva bistveno na odnos do književnosti. Dijaki so na primer v tretjem letniku z oceno 2,03 pokazali še bolj odklonilen odnos do branja leposlovja v elektronski obliki kot v prvem letniku (srednja ocena 2,50). Književnost po mnenju dijakov očitno ni primerna tema niti za pogovore v spletnih klepetalnicah (v prvem letniku srednja ocena 2,17, v tretjem 1,61). Tudi koristnost naslovov spletnih strani v učbenikih je ocenjena z dokaj nizko srednjo oceno (prvi letnik: 2,88, tretji letnik: 2,61), čeprav je po drugi strani ravno medmrežje mnogim dijakom glavni vir za pripravo referatov,<sup>8</sup> saj z njegovo pomočjo najhitreje opravijo nalogo. Ob vsem tem je razveseljivo, da bi tretjina dijakov tretjega letnika za razširitev znanja o Francetu Prešernu izbrala biografski roman o Prešernu, torej bi si vzeli čas, ki ga od bralca terja literarno besedilo.

Razvijanje literarne zmožnosti je temeljna, vendar hkrati najzahtevnejša naloga pouka književnosti. Po eni strani literarno branje zaradi večpomenskosti, fikcionalnosti in drugih posebnosti literarnih besedil zahteva od posameznika drugačne miselne procese kot pragmatično branje, po drugi strani pa mladi v svoji pragmatični naravnosti pogosto ne vidijo dovolj koristi v branju literarnih besedil, da bi mu namenili del prostega časa. V zadnjih desetletjih so se zaradi hitrega razvoja tehnologije spremenile vrednote v družbi in zato nas ne morejo prav nič presenečati izsledki raziskave, ki jo je izvedla angleška nacionalna literarna fundacija, da mladi danes doživljajo branje kot sramotno. Kar 21,5 % vprašanih je odgovorilo, da bi bili osramočeni, če bi jih prijatelji videli pri branju (*Generacije ...*, 2013). V našem okolju rezultat verjetno ne bi bil dosti drugačen, saj je zgoraj omenjena raziskava o ključnih zmožnostih pokazala, da gimnazijci, ki naj bi se do mature razvili v

<sup>7</sup> Kulturna zavest je odvisna od učiteljeve spodbude. Splošno gledano, so v tretjem letniku rezultati podobni kot v prvem, vendar pozitivno izstopajo posamezni oddelki tako splošne kot strokovne gimnazije. Nekaj rezultatov: *pesme, ki pojo Matjaža*: ljudske pesmi 18,4 % (prvi letnik: 13,9 %), *pevec Ilirje*: Valentin Vodnik 39,3 % (prvi letnik: 22,5 %); *Čebelce roji štirje*: *Kranjska čbelica* 38,1 % (prvi letnik: 16,8 %) ... Prešernova nagrajenca je navedlo več dijakov kot v prvem letniku: enega od njiju 21,6 %, oba 13,6 % (prvi letnik: 6,6 % enega, 1,7 % oba nagrajenca).

<sup>8</sup> Odnos do virov, ki so ga dijaki izrazili v testu, se ujema z rezultatom vprašalnika o digitalni zmožnosti. Za razširitev znanja o Prešernu bi v tretjem letniku izbrali televizijsko oddajo o Prešernu (16,9 %) ali biografski roman o Prešernu (34,2 %), tudi spletno stran o Prešernu (18,1 %). Velik del gimnazijcev bi pripravil referat s pomočjo interneta (45,8 %), ki ga ocenjujejo kot najlažje dosegljiv in dovolj zanesljiv vir.

kultivirane bralce, berejo predvsem knjige za domače branje (torej preberejo od štiri do šest knjig na leto) in besedila, ki jih obravnavajo pri pouku književnosti. Iz njihovih navedb lahko povzamemo, da so izboru besedil iz učnega načrta sicer naklonjeni (na seznamu priljubljenih besedil najdemo večino del, obravnavanih od prvega do tretjega letnika), v prostem času pa bodisi sploh ne berejo bodisi posegajo predvsem po žanrski literaturi. Srečanje s kakovostno literaturo se tako omejuje predvsem na pouk književnosti, v okviru katerega naj bi dijaki razvili literarno zmožnost do te mere, da bi bili po končanem šolanju zmožni doseči bralni užitek tudi ob branju netrivialnega leposlovja.

## Sklep

Danes, ko branje ni več najpomembnejši način preživljanja prostega časa, imajo mladi največkrat priložnost za sistematično razvijanje literarne zmožnosti le v institucionalnih oblikah bivanja (od vrtca do zaključka šolanja), zato je še posebej pomembno, da imajo pri pouku književnosti čim več priložnosti za srečevanje z raznovrstnimi literarnimi besedili, tudi s takšnimi, ki se morda zdijo prezahtevna ali časovno odmaknjena in se morajo zato bolj angažirati za njihovo razumevanje, kot to od njih terjajo sodobne knjižne ali filmske uspešnice.

Za razumevanje literature in njene vloge ni dovolj le branje in razpravljanje o njej, temveč je potrebno spoznavati in vrednotiti literaturo v kontekstu njenih delovalnikov, pri tem pa posameznik razvija tudi ključne zmožnosti. Po definicijah literarne zmožnosti le-ta že sama vključuje vsaj tri ključne zmožnosti: sporazumevalno zmožnost (v maternem in tujem jeziku), kulturno zavest in širše socialne zmožnosti. Ob branju literature v različnih oblikah (tradicionalni, elektronski) in iskanju informacij o njej posameznik razvija zmožnost uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije, pridobiva vztrajnost in zmožnost daljše osredotočenosti na neko dejavnost, s tem pa hkrati razvija zmožnost učenja učenja. Seveda dejavnosti, s katerimi razvijamo posamezne ključne zmožnosti pri pouku književnosti, ne smejo biti same sebi namen oziroma služiti za popestritev pouka, ampak morajo enakomerno razvijati vse štiri sporazumevalne dejavnosti: tako poslušanje in branje literarnih besedil kot govorjenje in pisanje o njih.

## Viri

*Collection Textes de reference*, 2009: Collège Programmes. Français, classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième. <<http://www.cndp.fr/archivage/valid/140235/140235-18635-24218.pdf>>. (Dostop 13. 5. 2013.)

*Generacije YouTuba menijo, da je branje sramotno*, 2013: <<http://www.rtvsllo.si/kultura/>>. (Dostop 5. 10. 2013.)

*National Curriculum English. Programme of study for key stage 4*, 2007: <[http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/p/english 2007 programme of study for key stage 4.pdf](http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/p/english%20programme%20of%20study%20for%20key%20stage%204.pdf)>. (Dostop 12. 5. 2013.)

*Učni načrt. Slovenščina: gimnazija*, 2008. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo: <[http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN\\_SLOVENSCINA\\_gimn.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENSCINA_gimn.pdf)>. (Dostop 10. 1. 2012.)

## Literatura

Culler, Jonathan D.: *Literarna teorija: zelo kratek uvod*. Ljubljana: Krtina.

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

Jager, Petra, 2008: »Najbolj brane knjige« v slovenskih splošnih knjižnicah. *Knjižnica* 52/2–3. 169–184.

Jazbec, Saša, 2006: Sprejemanje drugačnosti medija – literarna socializacija. Šlibar, Neva (ur.): *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 207–220.

Jožef Beg, Jožica, in Andrin, Damjana, 2012: Branje pri fantih na Šolskem centru Novo mesto. *Šolska knjižnica* 22/3–4. 159–167.

Juvan, Marko, 2006: *Literarna veda v rekonstrukciji: uvod v sodobni študij literature*. Ljubljana: Simčič.

Kordigel Aberšek, Metka, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 30–62.

Kos, Janko, idr., 2009: *Literatura. Leksikon*. Ljubljana: Cankarjeva založba (Korotan).

Krakar Vogel, Boža, 2006: Književna vzgoja in ključne kompetence. *Vzgoja in izobraževanje* 37/1. 19–21.

Krakar Vogel, Boža, 2008: Prenova srednješolskega pouka v luči aktualnih vzgojno-izobraževalnih tendenc. *Slovenščina v šoli* 12/3. 13–27.

Marjanovič Umek, Ljubica, 2011: Razvoj komunikacijskih zmožnosti v vrtcu in začetno opismenjevanje. *Konferenca Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi: zbornik konference. Brdo, 25. in 26. oktober 2011*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 15–26.

OECD, PISA, 2009: *Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Pariz: OECD.



- Pieper, Irene, 2006: *The Teaching of Literature*. <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pieper\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pieper_EN.doc)>. (Dostop 10. 1. 2011.)
- Rosebrock, Cornelia, 1999: Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen. *Didaktik Deutsch* 6. 57–68.
- Sarsenov, Karin, 2010: The Literature Curriculum in Russia: Cultural Nationalism vs. The Cultural Turn. *Culture Unbound* 2. 431–434. <<http://www.cultureunbound.ep.liu.se>>. (Dostop 3. 2. 2013.)
- Spinner, Kaspar H., 2006: Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200. 6–16.
- Steinbrenner, Marcus, 2011: *Literarische Kompetenz: Versuch einer näheren Bestimmung und Ausdifferenzierung*. <[http://users.luzern.phz.ch/~msteinbrenner/docs/eigenetexte/Steinbrenner\\_Litkompakt\\_Neu.pdf](http://users.luzern.phz.ch/~msteinbrenner/docs/eigenetexte/Steinbrenner_Litkompakt_Neu.pdf)>. (Dostop 10. 3. 2013.)
- Šlibar, Neva, 2006: Sedmero tujosti literature – ali: o nelagodju v/ob literaturi. Literatura kot tujost, drugost in drugačnost. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Filozofska fakulteta (Obdobja 25). 15–36.
- Šlibar, Neva, 2009: *RundUM Literatur: der literarische Text*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Slovenske germanistične študije 3).
- Šlibar, Neva, 2011: *Wie didaktisiere ich literarische Texte? Neue Maturatexte und viele andere im DaF-Unterricht*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Virk, Tomo, 2006: Zakaj je književnost pomembna? Krakar Vogel, Boža (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Filozofska fakulteta (Obdobja 25). 3–13.
- Weinert, Franz E., 2001: Concept of Competence: a conceptual clarification. Rychen, Dominique S., in Salganic, Laura H. (ur.): *Defining and selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Zupan Sosič, Alojzija, 2010: Literarnost, ponovno. *Primerjalna književnost* 33/3. 211–212.



---

# PRIPRAVNIŠTVO PROFESORJEV SLOVENŠČINE V SLOVENIJI IN AVSTRIJI

---

Pripravnništvo je načrtovano in strokovno vodeno praktično usposabljanje učiteljev začetnikov za samostojno delo. Kot tako pomeni vstopanje v poklic in uvajanje v pedagoško delo. Organizacija pripravništva se razlikuje od države do države. V Sloveniji in Avstriji je vstop v pedagoški poklic urejen in organiziran na državni ravni. Modela sta precej podobna, vendar se v nekaterih pomembnih vidikih razlikujeta. Izsledki manjše empirične raziskave, ki je temeljila na posredovanju izkušenj profesorjev slovenščine s pripravništvom, kažejo nekatere pomanjkljivosti obstoječe ureditve pri nas in nakazujejo možne spremembe za kakovostnejši vstop in uvajanje profesorjev slovenščine v pedagoško delo.

**Ključne besede:** pripravništvo, učitelj začetnik, profesor slovenščine, slovenska zakonodaja, avstrijska zakonodaja, empirična raziskava

## 1 Opredelitev pripravništva v šolstvu

V Sloveniji je pripravništvo pedagoških delavcev določeno in organizirano v okviru ministrstva, pristojnega za šolstvo, in je namenjeno tistim z ustrežno izobrazbo oziroma kvalifikacijo, vendar brez ustrezne licence/dovoljenja za opravljanje poklica (to je strokovni izpit). Gre torej za uvajanje učiteljev začetnikov v pedagoški poklic. Podobno organizacijo pripravništva ima Avstrija, poleg nje pa še nekatere druge evropske države, na primer Nemčija in Portugalska, spet druge pa na državni ravni nimajo sistemsko urejenega in organiziranega pripravništva, kot na primer Belgija, Bolgarija, Češka, Danska, Madžarska, Poljska, Slovaška, Finska, Švedska (Valencič Zuljan idr. 2011: 45).

## 1.1 Pripravništvo učiteljev

V Sloveniji morajo imeti strokovni delavci z ustrežno izobrazbo za delo v šoli opravljen strokovni izpit. Po formalnem izobraževanju na fakulteti in pridobljenem nazivu profesor (lahko tudi z ustreznim programom pedagoško-andragoškega izpopolnjevanja, če končajo katerega od študijskih programov, ki ne daje pedagoško-andragoškega znanja) se praktično usposabljaajo za samostojno delo v okviru pripravništva, pozneje pa svoje znanje in kompetence nadgrajujejo z nadaljnjim izobraževanjem in izpopolnjevanjem.

Pripravništvo v šolstvu pri nas urejajo *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2007, v nadaljevanju *ZOFVI*), *Pravilnik o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja* (2006, v nadaljevanju *Pravilnik o pripravništvu*), *Zakon o delovnih razmerjih* (2013, v nadaljevanju *ZDR*) in *Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja* (1994 in vse nadaljnje spremembe, v nadaljevanju *Kolektivna pogodba*).

## 1.2 Zakonodajni vidik pripravništva v Sloveniji

Pripravništvo je v 2. členu *Pravilnika o pripravništvu* opredeljeno kot »načrtovano, organizirano in strokovno vodeno praktično usposabljanje /.../«, v okviru katerega se »pripravnik po predpisanem programu seznanji z vsemi oblikami dela, za katero se glede na svojo izobrazbo usposablja, ter se pripravi za samostojno opravljanje dela in na strokovni izpit.« Opravlja se lahko na podlagi sklenjene pogodbe o zaposlitvi (torej plačano pripravništvo) ali sklenjene pogodbe o opravljanju volonterskega pripravništva (3. člen *Pravilnika o pripravništvu* in 120. člen *ZDR*). Pripravnik na pripravniškem mestu v šolstvu je po 4. členu *Pravilnika o pripravništvu* in 110. členu *ZOFVI* strokovni delavec, ki začne prvič opravljati delo, ustrežno smeri in stopnji njegove izobrazbe. Glavni cilj pripravništva, ki traja za učitelje oziroma strokovne delavce z visokošolsko izobrazbo deset mesecev, je usposabljanje za samostojno opravljanje dela.

### 1.2.1 Organizacija pripravništva

Za opravljanje dela na pripravniškem mestu se mora kandidat prijaviti na razpis pripravniških mest, ki ga vsaj enkrat letno pripravi Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (v nadaljevanju Ministrstvo). Na razpis se lahko prijavi tisti, ki izpolnjuje pogoje za zasedbo delovnega mesta, na katerem bo opravljal pripravništvo (9. člen *Pravilnika o pripravništvu* in 111. člen *ZOFVI*). »Izbiro in razporeditev kandidatov na podlagi razpisa opravi /M/inistrstvo« (12. člen *Pravilnika o pripravništvu*).

Pripravniku ravnatelj šole, na kateri bo opravljal pripravništvo, s sklepom določi mentorja, ki je eden izmed strokovnih delavcev s področja, na katerem se bo pripravnik

usposabljal, in izpolnjuje pogoje za mentorja (19. člen *Pravilnika o pripravništvu*). Mentor je lahko, kdor ima naziv svetnik ali svetovalec oziroma najmanj tri leta naziv mentor<sup>1</sup> (110. člen *ZOFVT*).

### 1.2.2 Potek pripravnništva

Mentor mora v sodelovanju s pripravnikom pripraviti program pripravnništva, ki zajema predmet oziroma strokovno področje usposabljanja. Največji poudarek programa je na vsebini (strokovno znanje), (specialni) didaktiki in metodiki dela strokovnega področja, poleg tega pa je poudarek še na pripravi za opravljanje strokovnega izpita (17. člen *Pravilnika o pripravništvu* in 110. člen *ZOFVT*). Vsebina programa naj bi vključevala tudi psihološke in pedagoške vsebine ter stalno strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje učiteljev, realizacijo teh vsebin in področij pa naj bi pripravniku po dogovoru zagotovil ravnatelj šole, na kateri je pripravnik nameščen (člen 18. a *Pravilnika o pripravništvu*).

Pripravnik mora v času svojega pripravniškega usposabljanja pripraviti in izvesti najmanj trideset praktičnih nastopov (torej trideset učnih ur) v skupini oziroma oddelku, ki ga poučuje njegov mentor. Prav tako mora pripraviti in izvesti pet praktičnih nastopov, ki jih poleg mentorja spremlja (hospitira pri njih) in ocenjuje tudi ravnatelj šole. Ti (uspešno opravljeni) nastopi so pogoj za prijavo na strokovni izpit, ki ga pripravnik opravlja po zaključku pripravniške dobe oziroma najprej po šestih mesecih dela oziroma pripravništva. Pripravnik se vključuje v neposredno vzgojno-izobraževalno delo, ga opravlja samostojno pod vodstvom mentorja, sodeluje pri ostalih vzgojno-izobraževalnih dejavnostih izobraževalnega programa oziroma drugih dejavnostih iz učnih in delovnih načrtov šole, pripravlja in izvaja preverjanje in ocenjevanje znanja ter opravlja ostale naloge, ki so predvidene za delovno mesto, na katerem se usposablja za samostojno opravljanje dela (21. in 22. člen *Pravilnika o pripravništvu*).

### 1.2.3 Zaključek pripravništva

Pripravnik uspešno opravi pripravništvo, ko doseže vse cilje, določene v *Pravilniku o pripravništvu* in zastavljene v njegovem programu pripravništva. Za dokončanje pripravniškega usposabljanja in s tem pridobitev možnosti za samostojno opravljanje dela je potreben uspešno opravljen strokovni izpit za strokovne delavce na področju vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju strokovni izpit), ki ga pripravnik opravlja pred iztekom pripravniške dobe. Natančneje ga določa *Pravilnik o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja* (2006, v nadaljevanju *Pravilnik o strokovnem izpitu*).

<sup>1</sup> Pridobitev nazivov in napredovanje v nazive določa *Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive* (v nadaljevanju *Pravilnik o napredovanju* (Uradni list RS 54/2002: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200254&stevilka=2686>>, dostop 7. 5. 2013)).

Strokovni izpit za učitelja se opravlja kot ustni izpit in obsega tri dele (9. člen *Pravilnika o strokovnem izpitu*):

- ustavna ureditev Slovenije, ureditev institucij Evropske unije in njenega pravnega sistema ter predpisi, ki urejajo človekove in otrokove pravice ter temeljne svoboščine;
- predpisi s področja vzgoje in izobraževanja, na katerem je pripravnik opravljal pripravništvo;
- slovenski knjižni jezik (v šolah z italijanskim učnim jezikom italijanski knjižni jezik, v dvojezičnih šolah pa slovenski in madžarski knjižni jezik).

Sam zaključek pripravništva je zelo formalen, saj mora poleg petih uspešno opravljenih nastopov, ki jih ocenujeta mentor in ravnatelj, pripravnik izkazati znanje o pravnoformalnih vidikih urejenosti na področju šolstva pred strokovno komisijo. Izhajajoč iz rezultatov raziskave, predstavljenih v nadaljevanju, se nam praktični nastopi vsekakor zdijo smiselni, saj predstavljajo nekakšen zaokrožen sklep pripravniškega usposabljanja in prikaz usvojene kompetence za samostojno poučevanje. Manj smiselno pa se nam zdi ustni del strokovnega izpita, saj mora kandidat izkazati, da je usvojil znanja raznih pravnoformalnih predpisov, kar samo po sebi verjetno še ne zagotavlja zadostne usposobljenosti za samostojno pedagoško delo. Zakoni in predpisi ter drugi podzakonski akti se namreč spreminjajo, tako da učenje vse te zakonodaje v okviru strokovnega izpita ni najbolj smiselna poraba energije. To bi bilo bolj smotno vključiti v sam študij, in sicer bolj z vidika splošnega poznavanja šolskih institucij in njihove vloge. Prav tako se nam zdi, da bi bilo bolj smiselno vključiti izobraževanje iz slovenskega jezika že v sam študij, saj bi se na ta način bodoči učitelji bolj procesno, manj kompleksno seznanili z učnim jezikom, ki je zelo pomemben za pedagoški proces.

### 1.3 Zakonodajni vidik pripravništva v Avstriji

Pripravništvo oziroma učni praktikum, kakor v Avstriji imenujejo uvajanje učiteljev začetnikov v pedagoško delo, ureja *Zakon o učnem praktikumu* (2009, v nadaljevanju *Zakon*), ki določa, da za usposabljanje učiteljev začetnikov in njihovo uvajanje v pedagoško delo skrbijo deželni šolski svet oziroma lokalna šolska uprava, pedagoška visoka šola oziroma pristojni pedagoški inštitut in šola, na kateri učitelj opravlja učni praktikum. Pripravnik je oseba, ki opravlja učni praktikum (1. člen *Zakona*).

#### 1.3.1 Organizacija učnega praktikuma

Pripravniški kandidat se po uspešno zaključenem študiju za opravljanje učnega praktikuma prijavi pri deželnem šolskem svetu. Pri tem lahko navede tri šole, na katerih bi ga želel opravljati. Če je možno, se želje kandidata pri namestitvi na zeleno šolo upoštevajo (3. člen *Zakona*). Učni praktikum se po končanem univerzitetnem izobraževanju začne z uvajalnim tečajem na pedagoški visoki šoli in traja eno leto

(2. člen *Zakona*). Organiziran je v sodelovanju s prej omenjenimi institucijami in ga torej sestavljata:

- uvajanje v pedagoško delo na šoli in
- udeležba na tečajih na pedagoški visoki šoli (1. odstavek 5. člena *Zakona*), ki jih morajo uspešno zaključiti.

Pripravnik za čas opravljanja učnega praktikuma sklene pogodbo o delovnem razmerju oziroma zaposlitvi in mu za to delo pripada plačilo (*Ausbildungsbeitrag*, 14. člen *Zakona*). Mentor pripravniku lahko postane učitelj z najmanj tremi leti delovnih izkušenj, ki to želi biti in ki ga za mentorja imenuje deželni šolski svet. Pogoji za opravljanje vloge mentorja je uspešno zaključeno usposabljanje za (opravljanje nalog) mentorja na pedagoški visoki šoli (1. in 2. odstavek 25. člena *Zakona*).

### 1.3.2 Vsebina in potek učnega praktikuma

Uvajanje pripravnika v pedagoško delo na šoli obsega (2. odstavek 5. člena *Zakona*):

- poučevanje v pripravniškem razredu (*Praxisplatz*) pod vodstvom mentorja,
- opazovanje pouka v drugih razredih (hospitacije),
- nadomeščanje odsotnih učiteljev,
- sodelovanje pri šolskih dejavnostih in ostalih s šolo povezanih dejavnostih.

Pripravnik mora pod vodstvom mentorja poučevati dva razreda (po en razred oziroma eno skupino učencev za vsako študijsko smer, saj gre pri pedagoški smeri študija za obvezni dvopredmetni študij), in to najmanj štiri ure tedensko. Njegovo poučevanje v razredu vključuje samostojno in odgovorno delo (vključno s preverjanjem in ocenjevanjem dosežkov učencev) ter vzgojno delo z učenci s posebnimi potrebami. Pripravnik ima v skladu s svojimi dolžnostmi enake pravice kot ostali učitelji. S svojim mentorjem se posvetuje o pripravi in izvedbi pouka ter mu posreduje svoje učne priprave in pisne naloge na vpogled (7. člen *Zakona*). Poleg tega mora pripravnik tudi opazovati pouk svojega mentorja v vsaj enem od razredov, v katerem poučuje (8. člen *Zakona*).

### 1.3.3 Zaključek učnega praktikuma

Pripravnik uspešno zaključi učni praktikum, ko pridobi pozitivno oceno svojega mentorja in uspešno opravi vse obveznosti na pedagoški visoki šoli. Oceno in potrdilo o uspešno zaključenem učnem praktikumu dobi v treh tednih po zaključku praktikuma. Mentorjeva ocena pripravnikovega učnega praktikuma mora zajemati poročilo z naslednjimi sestavinami:

- poročilo o realizaciji v učnem načrtu predpisane učne snovi po didaktičnih in metodičnih načelih stroke;

- opis pripravnikovega izpolnjevanja vzgojnih nalog;
- ovrednotenje sodelovanja pripravnika z ostalimi učitelji (torej njegovega timskega dela);
- poročilo o izpolnjevanju administrativnih nalog, povezanih z učno-vzgojnim delom (24. člen *Zakona*).

#### 1.4 Primerjava zakonskih določil pripravništva v Sloveniji in Avstriji

Na državni ravni imata obe državi sistemsko urejen in organiziran vstop učiteljev začetnikov v pedagoško delo. V Sloveniji se pripravništvo opravlja kot volontersko ali s sklenjeno pogodbo o zaposlitvi (plačano), medtem ko v Avstriji pripravniku za opravljanje učnega praktikuma pripada plačilo (*Ausbildungsbeitrag*). V tem se slovenski in avstrijski sistem uvajanja učiteljev začetnikov v poklic oziroma pedagoško delo zelo razlikujeta. Posledično izhaja iz tega tudi razlika v vsebini pripravništva oziroma predvsem v nalogah, ki jih opravlja pripravnik. Pripravnik v Sloveniji hospitira pri svojem mentorju in pod njegovim vodstvom ter nadzorom opravlja praktične nastope, ki jih nato skupaj z mentorjem analizira in reflektira, medtem ko pripravnik v Avstriji samostojno poučuje dva razreda in poleg tega še hospitira pri mentorju ter se vzporedno izpopolnjuje na tečajih pedagoške visoke šole, na katerih usvoji pedagoške vsebine, ki jih v času študija ne pridobi. Pri svojem delu je tako bolj neodvisen in ima več avtonomnosti, seveda pa tudi odgovornosti. Pomembni razliki med pripravništvom v Sloveniji in Avstriji sta še v določitvi in usposabljanju mentorjev za opravljanje vloge mentorja (posebno usposabljanje na pedagoški visoki šoli v Avstriji) ter v samem zaključku pripravništva: v Sloveniji se zaključí s petimi pozitivno ocenjenimi nastopi pred mentorjem in ravnateljem ter strokovnim izpitom, v Avstriji pa s pozitivno oceno mentorjev obeh predmetov oziroma smeri in pozitivnim zaključkom pedagoških tečajev.

Slovenska in avstrijska sistemska urejenost in organizacija pripravništva sta si v ostalih sestavnih delih (to je v hospitacijah, nadomeščanjih in sodelovanju pripravnika pri raznih šolskih dejavnostih) podobni. Zaradi podobnih segmentov pripravništva je možno sistema med seboj natančneje primerjati.

## 2 Empirična raziskava pripravništva profesorjev slovenščine

V okviru proučevanja pripravništva profesorjev slovenščine smo izvedli manjšo empirično raziskavo, s katero smo želeli ugotoviti, kakšne so konkretne izkušnje učiteljev pripravnikov slovenščine s pripravništvom v Sloveniji in Avstriji. Na avstrijskem Koroškem je slovenščina eden od učnih predmetov in tudi eden od učnih jezikov, zato je tam za te namene organizirano izobraževanje in usposabljanje profesorjev slovenščine. Namen raziskave je bil torej ugotoviti, kako je pripravništvo v praksi organizirano in kako le-to poteka, kakšen je status in katere so obremenitve pripravnika ter katero znanje usvojijo oziroma katere veščine in kompetence razvijejo.



Empirična raziskava je temeljila na izsledkih in rezultatih nekaterih drugih raziskav (Javrh 2007; Krakar Vogel 2006; Muršak idr. 2011) ter splošnih teoretičnih postavkah o pripravništvu in profesionalnem razvoju učitelja, prenosljivih na področje slovenistike, ki opozarjajo na velik pomen in pomembno vlogo obdobja pripravnništva v poklicnem oziroma profesionalnem razvoju učitelja. Omenjene raziskave kažejo tudi, da se pripravniki oziroma učitelji začetniki v tem obdobju srečujejo tudi s težavami, ki so vezane predvsem na načrtovanje in izvedbo pouka za določen profil učencev v posameznem vzgojno-izobraževalnem programu ter na vzpostavljanje reda in discipline v razredu. Pomemben element pripravnništva je še mentor, ki pripravnika spodbuja, mu daje naloge, ga postavlja pred nove izzive in mu organizira možnost za pridobivanje izkušenj. Po drugi strani pa mu tudi pomaga, olajša delo in učenje ter ga varuje pred napakami in drugimi posledicami neizkušenosti (Valenčič Zuljan idr. 2007: 11).

Raziskava se je še posebej oprla na izsledke raziskave P. Javrh (2007: 74–75), ki je na podlagi kvalitativne raziskave izdelala tako imenovani S-model (slovenski model) profesionalnega razvoja slovenskih učiteljev. V tem modelu so pripravniki zajeti znotraj prve faze, ki jo je poimenovala faza preživetja in odkrivanja. Nekateri učitelji v tej fazi doživijo obdobje, ki jih za vselej prepriča, da je poučevanje zanje pravi poklic, saj najdejo odličen stik z učenci; nekateri učitelji pa poročajo o »bolečih« začetkih, povezanih z neprijetnostmi, strahom, negotovostjo, ali bodo kos nalogi, včasih s pravim »šokom«, če so vrženi v konkretno situacijo, na katero niso pripravljeni in je niso pričakovali. Pripravniki oziroma učitelji novinci so poudarili velik pomen dobrega mentorja, ki jih je uvajal v poklic in spretnosti, ki jih med formalnim šolanjem niso mogli pridobiti. Dober mentor je tudi vzornik, ki ga občudujejo in ki jim predstavlja referenčno točko kakovosti. Ravno tesen stik z mentorjem je začetnikom pomagal postaviti merila odličnosti ter jim pomagal spoznavati strokovne in človeške lastnosti, potrebne za kakovostno (pedagoško) delo.

## 2.1 Metodološka opredelitev raziskave

Z manjšo empirično raziskavo smo želeli prikazati organizacijo in dejansko izvedbo oziroma potek pripravnništva profesorjev slovenščine v Sloveniji in Avstriji. Pri tem smo se še posebej osredotočili na status in naloge pripravnika ter na pomen pripravniške izkušnje pri vstopu v učiteljski poklic in samostojno poučevanje.

Ob raziskovanju omenjene teme smo si zastavili naslednja vprašanja:

- Kakšne vrste in oblike zadolžitev so imeli pripravniki?
- Ali je bil potek pripravnništva usklajen z vsebino programa pripravnništva?
- Kakšna sta bila pripravnikovo sodelovanje in odnos z mentorjem ter kako pripravniki ocenjujejo mentorjevo usposobljenost za opravljanje mentorskih nalog?
- Kako pripravniki vrednotijo pomen svojega pripravnništva in kako je pripravniška izkušnja vplivala na oblikovanje njihove predstave o poklicu profesorja slovenščine?

Raziskava je bila kvalitativna, torej takšna, »pri kateri sestavljajo osnovno izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, besedni opisi ali pripovedi in v kateri je to gradivo tudi obdelano in analizirano na beseden način brez uporabe merskih postopkov, ki dajo števila, in brez operacij nad števili« (Mesec 1998: 26). Osnovna raziskovalna metoda je bila deskriptivna (Sagadin 1991), torej opisna.

Vzorec je sestavljalo šest intervjuvancev in je bil izbran z namenskim vzorčenjem (Vogrinc 2008: 56). V tej raziskavi je šlo tako za osnovnošolske kot srednješolske profesorje slovenščine (vsi ženskega spola), ki so že opravili pripravništvo in naredili strokovni izpit. V Avstriji sta vzorec predstavljali dve profesorici slovenščine.

Raziskovalni instrument za profesorje v Sloveniji je bil intervju, sestavljen na teoretični podlagi strokovne in znanstvene literature s področja pripravništva in profesionalnega razvoja učitelja ter zakonodaje s tega področja. Intervju je bil sestavljen za namene pilotske študije, ki bo služila za pripravo instrumenta za nadaljnje raziskovanje teme. Sestavljali so ga trije sklopi vprašanj. Prvi sklop smo poimenovali *Status in obremenitve pripravnika* in ga sestavljajo vprašanja, povezana s pripravnikovim delom v času pripravniškega usposabljanja.<sup>2</sup> Drugi sklop se je nanašal na program pripravništva in na mentorja.<sup>3</sup> Poimenovali smo ga *Organizacija in potek pripravništva*. Tretji sklop, poimenovan *Po zaključku pripravništva*, se je nanašal na vrednotenje pripravniškega usposabljanja, pomena fakultetne izobrazbe in samega dela profesorja slovenščine.<sup>4</sup> Za profesorje slovenščine v Avstriji je bil intervju prilagojen nekoliko drugačni sistemski ureditvi in je bil bolj pregledne narave.

<sup>2</sup> V tem sklopu so intervjuvanci odgovarjali na naslednja vprašanja: Kako ste se seznanili s šolo (vodstvom, kolektivom, učenci), na kateri ste opravljali pripravništvo? Kakšne vrste in oblike nalog ste dobili? So se nanašale izključno na vaše področje ali ste morali opravljati še kakšna druga dela? Ste bili preobremenjeni? Kaj menite o brezplačnem pripravništvu? Kakšne so prednosti/slabosti?

<sup>3</sup> Kako bi ocenili mentorjev angažma pri organizaciji vašega pripravništva? Ste sodelovali pri oblikovanju programa pripravništva? Kaj je ta vseboval? Kako bi ocenili usklajenost poteka pripravništva z oblikovanim programom? Kakšna so bila vaša začetna pričakovanja do mentorja? So se uresničila? Kako bi ocenili svoje sodelovanje in kako svoj odnos z mentorjem? Kako pogosto ste skupaj z mentorjem načrtovali pouk? Vas je usmerjal ali prepustil same sebi, da se znajdete? Ali ste po nastopu analizirali pouk in dobili od mentorja povratno informacijo o izvedbi nastopa? Kakšna je bila povratna informacija? Na kateri segment vašega dela je bil najbolj pozoren – na strokovni, splošnopedagoški, specialnodidaktični? Je pri vaših nastopih poleg mentorja hospitiral še kdo? Kako bi ocenili usposobljenost vašega mentorja za opravljanje ključnih nalog, ki jih imajo mentorji v času pripravništva? S katerimi težavami ste se soočali med pripravništvom? Kaj vam je povzročalo največ težav pri pouku jezika in književnosti? Ste spoznali učni načrt, katalog znanj, predmetnik in mentorjevo časovno razporeditev učne snovi? Kako bi ocenili organizacijo in potek pripravništva? Bi kaj konkretnega izpostavili?

<sup>4</sup> Kako bi ovrednotili pomen pripravništva? Kaj je bistveno, kar ste odnesli od njega? Kakšna je bila vaša prva izkušnja s poučevanjem v času pedagoške prakse v primerjavi s pripravništvom? Kako je pripomogla k oblikovanju vaše predstave o poklicu profesorja slovenščine – se je med pripravništvom ohranila, utrdila ali morda spremenila? Kakšni so vaši pogledi na fakultetno izobrazbo (strokovno, splošnopedagoško in specialnodidaktično) po končanem pripravništvu? Česa ste pridobili dovolj in kaj ste pogrešali? Ste v času pripravništva imeli kakšno organizirano usposabljanje (seminar)? Je ustrezal vašim pričakovanjem? Po katerih merilih sta mentor in ravnatelj ocenjevala končne nastope? Kako sta jih komentirala? Se vam zdi, da bi morali v okviru strokovnega izpita imeti tudi nastop pred komisijo z zunanjim članom? Kaj, sklepajoč iz pripravniških izkušenj, menite o delu profesorja slovenščine v primerjavi z delom učiteljev drugih predmetov? V čem je podobno in v čem različno?

## 2.2 Nekateri izsledki empirične raziskave v Sloveniji in njihova interpretacija

Rezultati, predstavljeni v nadaljevanju, veljajo zgolj za pripravnike, vključene v raziskavo, zato jih ni mogoče posploševati. So pa ilustrativen primer praktične izvedbe pripravnništva profesorjev slovenščine in nakazujejo smer nadaljnjega proučevanja in raziskovanja teme.

Pripravniki so poročali, da so poleg zadolžitev, povezanih z delom profesorja slovenščine in učitelja sploh, dobili tudi dodatne zadolžitve, ki se niso nanašale izključno na njihovo delo (na primer administrativno delo, dežurstvo, delo v knjižnici, podaljšano bivanje). V času pripravnništva so se tisti, ki so imeli veliko dodatnih zadolžitev, počutili preobremenjene, celo izčrpane; medtem ko se tisti, ki so imeli uvidevne mentorje, niso počutili preobremenjene.

Mentorjev angažma pri organizaciji njihovega pripravnništva so ocenili z visokimi ocenami. Navajajo, da je bil izreden, odličen oziroma zelo dober. Takšen rezultat je vsekakor zelo spodbuden, saj so lahko le na ta način pripravniki od pripravnništva največ odnesli, kar je ugotovila že P. Javrh (2007: 74–75) v prej omenjeni raziskavi med slovenskimi učitelji. V zvezi s tem je pomembno tudi, kakšna pričakovanja imajo pripravniki do svojih mentorjev pred začetkom pripravnništva ter kako so z njimi sodelovali in kakšen odnos so razvili. Pripravniki, ki smo jih intervjuvali, so imeli v začetku pripravnništva visoka pričakovanja do mentorjev. Pričakovali so, da se bodo veliko naučili, da jim bo mentor posređoval veliko svojega znanja (tako strokovnega kot pedagoškega) in da jih bo obravnaval kot enakovrednega sodelavca. Po pričevanjih pripravnikov so se vsa njihova pričakovanja uresničila, kar je zelo dobro, saj so tako lahko bili pripravniki na splošno zadovoljni s pripravništvom. Vrednotenje le-tega je namreč v veliki meri povezano ravno z uresničitvijo pripravnikovih začetnih pričakovanj. Pripravniki poročajo, da so s svojim pripravniškim mentorjem odlično sodelovali ter razvili kakovosten in korekten odnos. To je pomembno, kar navaja tudi strokovna literatura s tega področja. Tako na primer Muršak idr. (2011: 49 in 51) pravijo, da se v času pripravnništva med mentorjem in pripravnikom razvije poseben medosebni odnos oziroma učno partnerstvo – *mentoriranje*. Njegov poglavitni cilj je obojestransko (vzajemno) profesionalno izboljšanje, poleg tega pa tudi olajša vstop učiteljev začetnikov v poklic; njegov namen je posameznikov profesionalni razvoj. Mentoriranje je eden od najučinkovitejših načinov učenja iz praktičnih izkušenj.

Glede na pomen pripravnništva in pripravnškega mentorja je pomembno tudi, kako je mentor usposobljen za opravljanje svojih ključnih nalog mentorja. Pripravniki so mnenja, da so bili njihovi mentorji odlično oziroma dobro usposobljeni za opravljanje ključnih nalog, ki so jih imeli v času pripravnništva. Njihovi odgovori so se nanašali predvsem na znanje in izkušnje s poučevanjem, kar se ujema s spoznanji stroke, ki pravi, da mora imeti mentor izkušnje in znanje, da mora biti potrpežljiv in fleksibilen, da mora imeti posluš za delo s pripravnikom. Bil naj bi učinkovit vodja, ki zna izzivati in spodbujati motivacijo pri pripravniku. Svojega varovanca mora spodbujati, se z njim pogovarjati, ga usmerjati, sistematično opazovati in

analizirati njegovo delo ter konstruktivno posredovati povratno informacijo o svojih opažanjih in podobno (Muršak idr. 2011: 51; Rebolj 2006: 165; Valenčič Zuljan idr. 2007: 11–12).

Pripravnishтво kot sistematično organizirano uvajanje učitelja začetnika v pedagoško delo prinaša pripravniku tudi marsikatero težavo. Največ težav je intervjuvanim povzročala vsebinska priprava učnih ur, saj niso vedeli, kako strniti informacije oziroma koliko snovi zajeti v učni uri, po drugi strani pa še, kako podatke predstaviti na čim bolj zanimiv način. Poleg omenjenih težav so se soočali še s pomanjkljivim poznavanjem nekaterih književnih del oziroma besedil in s preobremenjenostjo zaradi drugih nalog, ki so jih dobili. Pripravniki so imeli zaradi uvajanja nove informacijsko-komunikacijske tehnologije (interaktivnih tabel), ki jim še ni bila poznana, tudi tehnične težave.

Z vidika spoznanj stroke s tega področja je pomembno, kako intervjuvanci ovrednotijo pomen pripravništva, in tudi primerjava pripravništva s prvo izkušnjo s poučevanjem med študijsko prakso ter vpliv te izkušnje v času pripravništva na oblikovanje njihovega mnenja o poklicu profesorja slovenščine. Intervjuvanci so pomen pripravništva ovrednotili z zelo visoko oceno. Pravijo, da so dobili veliko izkušenj, da so se seznanili z dejanskim potekom in se bolje uvedli v poklic profesorja slovenščine ter da so se dobro pripravili na samostojno delo oziroma poučevanje, postali so bolj samozavestni in dobili moč za nadaljnje delo oziroma poučevanje. Lahko strnemo, da je pripravništvo dejansko posebno obdobje, v katerem pripravnik (učitelj začetnik) razvija temeljne učiteljske kompetence (Valenčič Zuljan idr. 2007: 10).

Pripravniki poročajo, da jim je pripravništvo predstavilo delo profesorja slovenščine neprimerljivo bolj realno kot pedagoška praksa v času študija, ki se jim je zdela prekratka, tako da med študijsko prakso niso dobili tako celostnega vpogleda v delo v šoli. V času pripravništva so se z delom profesorja slovenščine seznanili postopno, po korakih, bili so tudi bolj samozavestni, niso imeli toliko treme, zaradi česar so lažje stopili pred razred in poučevali. Izkušnja nekaterih pripravnikov je bila zaradi namestitve na drugi vrsti oziroma ravni šole popolnoma drugačna, bilo jim je namreč veliko težje, saj je bila raven zahtevnosti popolnoma druga. Izkušnja pripravništva je vplivala na oblikovanje mnenja o poklicu profesorja slovenščine oziroma jo je bistveno spremenila. Pripravniki so dobili o poklicu bolj realno sliko, spoznali so zahtevnost poklica, ki je med prakso niso toliko občutili. Iz tega sklepamo, da je izkušnja pripravništva odločilna za učitelja začetnika, čemur pritrjujejo tudi rezultati raziskave P. Javrh (2007). Nekateri učitelji se v fazi preživetja in odkrivanja, v kateri so pripravniki med pripravništvom, za vselej prepričajo, da je poučevanje zanje pravi poklic, saj najdejo odličen stik z učenci; nekateri drugi pa poročajo o »bolečih« začetkih, povezanih z neprijetnostmi, strahom, negotovostjo, ali bodo kos nalogi, včasih s pravim »šokom«, če so vrženi v konkretno situacijo, na katero niso pripravljene in je niso pričakovali. O slednjem pripravniki, ki so sodelovali v naši raziskavi, niso poročali. Prav tako pripravniki menijo, da je delo profesorja slovenščine v primerjavi z delom profesorjev ostalih predmetov drugačno, da je

obsežnejše in zahtevnejše. Pravijo, da obsega predmet veliko snovi in da je učni načrt zelo obsežen oziroma natrpan, včasih premalo fleksibilen za poglobljeno aktualizacijo in razpravo glede kakšnih spoznanj. Profesor slovenščine je odgovoren za celosten kulturno-jezikovno-literarni razvoj učenca, zato menijo, da ima nekoliko večjo vlogo od drugih pri tem, da pri učencu razvija dobre delovne navade, ga nauči kritičnega mišljenja in zagovarjanja svojega mnenja ter na različne načine goji splošno kulturo posameznika in skrbi za jezikovno kulturo. Poročajo še, da mora poleg rednega pouka slovenist še organizirati številne prireditve v šoli in zunaj nje, sodelovati v raznih projektih (npr. bralna pismenost) in podobno, kar zahteva veliko dela in priprav. Intervjuvani si želijo, da bi imeli med študijem več prakse, in pravijo, da jih je fakulteta premalo pripravila na delo v šoli. Menijo, da so dobili dovolj strokovnega znanja, čutili pa so pomanjkanje splošnopedagoškega in specialnodidaktičnega znanja.

### 2.3 Izsledki raziskave v Avstriji

Pripravniki v Avstriji sta po končanem študiju in diplomi neposredno začeli pripravništvo oziroma učni praktikum, ki je bil plačan (tako je določeno na državni ravni, volonterskega pripravništva ni). Posebej določenega programa pripravništva nista imeli oziroma sta si ga (ob pomoči mentorja) glede na potrebe dela v razredu sestavili sami.

Kot pripravniki sta intervjuvanki eno šolsko leto (od septembra do julija) poučevali v dveh razredih (in dva predmeta, saj je v Avstriji za pedagoško smer obvezen dvopredmetni študij) in opazovali svoja mentorja pri delu. Poleg tega sta morali vzporedno obiskovati in opravljati še izpopolnjevalne tečaje na pedagoški šoli. Med pripravništvom sta samostojno poučevali (načrtovali ure, pripravljali razna gradiva, popravljali domače in šolske naloge in podobno), opazovali in analizirali ure svojega mentorja, seznanili sta se z vpisovanjem ocen v elektronsko redovalnico, z ravnanjem s starši, z različnimi zakoni, s šolskim vsakdanom in z njim povezanimi nalogami. Za uspešen zaključek pripravništva sta morali dobiti pozitivno oceno mentorjev obeh predmetov (mentorja izpolnita predpisan obrazec, na katerem so vprašanja s predvidenimi tristopenjskimi ocenami, in podata opisno oceno) in pozitivno opraviti vse predmete na pedagoški visoki šoli. Po končanem obdobju pripravništva sta dobili certifikat oziroma licenco, s katero sta se lahko zaposlili in začeli samostojno opravljati delo.

Vlogo svojih mentorjev sta intervjuvanki razumeli predvsem kot pomoč, ki jo lahko poiščeta, če jo potrebujeta, torej kot prvo osebo, na katero se ob dilemah obrneta (tako glede snovi kot glede načrtovanja pouka, spraševanja, ocenjevanja, pogovorov s starši, vedenja učencev, administrativnih obveznosti in podobno). Mentor naj bi imel po njunem mnenju predvsem vlogo svetovalca.

### 3 Nekaj poudarkov

Sistemska urejenost in organizacija vstopanja in uvajanja pripravnikov (učiteljev začetnikov) v pedagoški poklic v Avstriji se nekoliko razlikuje od slovenskega sistema pripravništva. Podobne so nekatere sestavine programa pripravništva, in sicer hospitacije pri mentorju, nadomeščanje odsotnih učiteljev in sodelovanje pripravnika pri različnih šolskih dejavnostih. Največja razlika med sistemoma je v samem konceptu uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic, saj so pripravniki v Avstriji v razredu sami in samostojno poučujejo učence, medtem ko so pripravniki v Sloveniji v razredu vedno skupaj z mentorjem in poučujejo pod njegovim »nadzorom«. Mentor v Sloveniji vedno hospitira pri pripravnikovem nastopu oziroma učni uri ter ga pri tem opazuje, ima torej predvsem vlogo opazovalca in kritičnega kolega ter usmerjevalca, v Avstriji pa je mentor pripravniku na voljo za pomoč, svetovanje in usmeritve v zvezi z dilemami in težavami, pred katerimi bi se znašel, torej ima mentor predvsem vlogo svetovalca.

Kot dobra praksa v Avstriji in ideja za morebitno spremembo v slovenskem sistemu organizacije pripravništva se zdi zmanjšana učna obveznost mentorja, da bi se lahko bolj posvetil svojemu varovancu in mu tudi več pomagal. Prav tako se zdi dobra praksa posebnega usposabljanja učiteljev za opravljanje ključnih nalog in vloge mentorja pripravniku, kot imajo to urejeno v Avstriji. Med te naloge pa sodi predvsem omogočati učitelju začetniku, da v praksi razvija vse specifične kompetence, potrebne učitelju slovenščine, da bi uspešno uresničeval predmetne in čezpredmetne cilje pouka, ki izhajajo iz narave predmeta. Sistem pripravništva bi moral vsebovati potrebna določila, kako naj se za to nalogo usposablja mentorji, ki bodo odgovorni za pripravniško usposabljanje učiteljev slovenščine. Ta problematika pa zahteva novo obširno raziskavo.

#### Viri

Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. *Uradni list RS* 54/2002: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200254&stevilka=2686>>. (Dostop 7. 5. 2013.)

Pravilnik o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja. *Uradni list RS* 23/2006: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200623&stevilka=901>>. (Dostop 7. 5. 2013.)

Pravilnik o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja. *Uradni list RS* 23/2006: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200623&stevilka=901>>. (Dostop 7. 5. 2013.)

Unterrichtspraktikum, Unterrichtspraktikumgesetz – UPG. *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* 135/2009–2010: <[http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehrdr/gesetze\\_verordnungen/upg.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehrdr/gesetze_verordnungen/upg.xml)>. (Dostop 7. 5. 2013.)

Zakon o delovnih razmerjih (ZDR-1). *Uradni list RS* 21/2013: <<http://www.uradni-list.si/1/content?id=112301>>. (Dostop 7. 5. 2013.)

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). *Uradni list RS* 16/2007: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=718>>. (Dostop 7. 5. 2013.)

**Literatura**

- Javrh, Petra, 2007: Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev. *Sodobna pedagogika* 58/5. 68–87.
- Krakar Vogel, Boža, 2006: Prispevek k razpravam o pedagoškem študiju slovenistike. Peklaj, Cirila (ur.): *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete. 95–102.
- Mesec, Blaž, 1998: *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Muršak, Janko, idr., 2011: *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Rebolj, Barbara, 2006: Vloga učitelja praktika kot mentorja pri pedagoški praksi. Peklaj, Cirila (ur.): *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete. 165–172.
- Sagadin, Janez, 1991: *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Valenčič Zuljan, Milena, idr., 2007: *Spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev pripravnikov: priročnik*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Valenčič Zuljan, Milena, idr., 2011: *Sistemske vidike izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vogrinc, Janez, 2008: *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.





---

# DOSEGANJE KNJIŽEVNOVZGOJNIH CILJEV Z INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKO TEHNOLOGIJO V GIMNAZIJI

---

S povezavo obeh osnovnih metodoloških raziskovalnih paradigem, kvantitativne in kvalitativne, smo v naši raziskavi združili na eni strani eksperiment in na drugi akcijsko raziskovanje na vzorcu dveh oddelkov splošne gimnazije. Eksperiment smo izvajali v dveh fazah, pri čemer sta se v vsaki fazi vlogi kontrolne in eksperimentalne skupine izmenjavali. Vsaka faza je vključevala okvirno tri tedne projektne dela z učenjem na daljavo. Prva eksperimentalna faza je vključevala delo na daljavo v kombinaciji tehnologije ter klasičnega učbenika in delovnega zvezka, druga faza pa samo delo v spletni učilnici. Merski instrument so bili testi in anketni vprašalniki – z uporabo te kombinacije raziskovalnih metod smo potrdili našo temeljno hipotezo, da se s sodobnimi pristopi pri pouku književnosti dosegajo književnovzgojni cilji (književne sposobnosti, književno znanje in vzgojni cilji) enako kakovostno kot pri klasičnem pouku.

**Ključne besede:** književnovzgojni cilji, učenje na daljavo, eksperiment, akcijsko raziskovanje, IKT

## 1 Uvod

Sodobna šola, v kateri postajajo elektronski mediji pomemben dejavnik organizacije pouka in obravnave učnih vsebin, poudarja pomembnost sodobnih metod učenja in poučevanja s sredstvi sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Zato smo se vprašali: kakšne so možnosti za tak način dela pri književnem pouku v gimnaziji, ali s sodobnimi oblikami učenja, podprtimi s sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, lahko dosegamo književnovzgojne cilje, ki so utemeljeni v sodobni didaktiki književnosti in so zastavljeni v učnem načrtu za slovenščino v gimnazijah, ali na ta način tudi dosegamo višjo kakovost izobraževanja in posledično trajnejše znanje.

## 2 Teoretična izhodišča

V raziskavi smo izhajali iz temeljnih teoretičnih izhodišč, ki opredeljujejo sodoben pouk književnosti, pri čemer smo interdisciplinarno upoštevali spoznanja iz več virov, tj. literarne vede, didaktike književnosti, ved s področja IKT in metodologije pedagoškega raziskovanja.

### 2.1 Eksperiment in akcijsko raziskovanje v pedagoškem raziskovanju

V strokovni literaturi lahko najdemo zapise o pomanjkljivosti kvantitativnega raziskovanja v drugih znanostih kot naravoslovnih, saj kljub strogim metodološkim standardom (zanesljivost, objektivnost, ponovljivost ...) z natančnim merjenjem pojavov (testi, vprašalniki z vnaprej nanizanimi odgovori ...) ne morejo zagotoviti »večje povezanosti med teorijo in prakso« (Vogrinc 2008: 12) oz. »se dvomi o tem, ali je pri raziskovanju pojavov, v katere so vpleteni ljudje, sploh mogoče govoriti o splošnoveljavnih, objektivnih spoznanjih« (Vogrinc 2008: 13). Zato smo se vprašali, ali najdemo podporo za metodološko združevanje v strokovni literaturi. Ugotovili smo, da obstaja konsenz med obema metodološkima paradigama, govorimo lahko o »paradigmatskem relativizmu« (Mažgon 2008: 149), saj se oba koncepta lahko v raziskovalnem procesu uspešno prepletata. Izolacija enega izmed njiju ne poda objektivnega stanja oz. ob dejstvu, da je pedagoška stvarnost sestavljena iz več vidikov, bi lahko »spregledali pomembne podatke, če bi uporabili samo eno metodo« (Mesec 1998: 39). V teoriji prav tako zasledimo, da so raziskave tudi na manjšem vzorcu verodostojne in zanesljive. Pomembno je, da so skupine čim bolj konstantne, najboljše isti učenci, in da so »primerjalne skupine glede kvalitete praktika v čim bolj izenačenem položaju« (Sagadin 2003: 348). Te ugotovitve sovpadajo s spoznanji strokovnjakov, ki raziskujejo e-izobraževanje<sup>1</sup>, pri čemer pod tem pojmom razumemo celovito informacijsko podporo izobraževalnemu procesu, in ki opozarjajo na temeljne napake tovrstnih raziskovanj. Glavna napaka dosedanjih raziskav e-izobraževanja je bila prav sama metodologija, zato so tudi vprašljivi njihovi rezultati, pri čemer sta ključni dve področji. Prvi je izbor kontrolne skupine: vedno se je primerjal multimedijski pristop s klasičnim načinom učenja in poučevanja, v resnici pa bi morala biti kontrolna skupina kar ena izmed eksperimentalnih. Druga napaka pa je izbor skupine glede na sposobnosti učencev in učiteljev. Vedno bo ostajal dvom, ali je res mogoče določiti enakovredno sposobne učitelje in učence eksperimentalne in kontrolne skupine (Gerlič 2000: 241).

### 2.2 Sodobni (specifični) didaktični pristopi za uresničevanje književnovzgojnih ciljev

Sodobna tehnološka podpora pouka prinaša drugačne didaktične vidike izobraževanja. Nekateri strokovnjaki pravijo, da bi se moral izobraževalni sistem »v osnovi

---

<sup>1</sup> V podobnem pomenu bomo uporabili tudi pojem *e-učenje* (prim. *Memorandum o vseživljenjskem učenju*, 2001. Ljubljana: MŠZŠ).

spremeniti, kar žal ni dosegljivo s trpanjem računalnikov v šolo, ampak je potrebna nova pedagoška paradigma« (Pivec 2004: 91), ker v tradicionalnem poučevanju IKT ne more izkazati vseh potencialov, ter da je nujno, »da se spopad za informacijsko paradigmo začne na izobraževalnem področju« (Pivec 2004: 194). Pivec meni, da je v sodobni šoli »nujen prehod k učenju, za katerega pa šola ni več najprimernejše okolje« (Pivec 2003: 533).

Tako je književni pouk v sodobni informacijski družbi nujno in, kot kažejo predstavitve posameznih projektov, tudi mogoče izvajati ob podpori IKT. Ker je »poglavitna dejavnost književnega pouka, njegovo izhodišče in cilj, branje literarnih besedil« (Krakar Vogel 2000: 44), se moramo najprej vprašati, kako je z branjem literature prek računalnika. Med učitelji slovenščine velja splošno prepričanje, da računalnik zavira branje. Na drugi strani pa nekateri naši strokovnjaki, npr. Hladnik, Blažič, Mazzini, ugotavljajo, da se »knjižna kultura nepreklicno umika novim oblikam pismenosti« (Hladnik 2002: 29), in menijo, da je obstoj literature, vezan na knjižne oblike, »nepotreben ekskluzivizem« (Hladnik 2002: 29), zato ne samo podpirajo in spodbujajo branje literature prek računalnika, interneta, ampak celo sami (so)ustvarjajo leposlovne zbirke na internetu. V tehnologiji vidijo popolno podporo branju, saj je učenec, ki ne zna brati, »trikrat prikrajšan: ne zna priti do tega, kar potrebuje, ne zna ravnati z orodji niti prebrati gradiva, ko se pojavi. Računalniška pismenost resnično le dviga pomembnost prvobitne pismenosti« (Kropp 2000: 157) oz. »zaradi računalnikov niso večšine branja in pisanja nič manj potrebne« in prav zaradi »njih postajajo celo bistvenega pomena« (Kropp 2000: 235). Menimo, da je branje vprašanje osebne izbire, odločitve posameznika, ne pa problem tehnologije, in da najnovejši preboj bralne tehnologije pomeni elektronska knjiga, vendar dolgoročno ni najpomembnejše vprašanje formata e-knjige, ampak še vedno ostaja temeljno »staro« vprašanje, koliko berejo ljudje in kaj si izberejo za branje (Hedges 2001: 121). Strinjamo se, da »elektronska komunikacija pomeni renesanso knjige, v kateri lahko ponovno najdemo vitalno možnost za rast naše individualnosti. Računalnik in internet pomenita le nov način v iskanju kvalitete življenja« (Javornik 2000: 52).

Branje in obravnavo književnih besedil ob podpori IKT v šoli pa zagovarja npr. Žvegljeva tako v magistrski kot doktorski raziskavi. Meni, da je potrebno vključevati IKT kot integralni del pouka slovenščine, pri čemer naj se omogoča sodelovanje učencev pri različnih skupnih projektih, pri (samo)vrednotenju znanja, učitelj kot moderator naj organizira različne učne situacije z IKT, ki omogočajo razvijanje sporazumevalne zmožnosti v aktivnih oblikah dela, še posebej projektnega. Tudi Krakarjeva spodbuja tovrstno obravnavo, kot jo je na primer prikazala s predstavijo modela obravnave reformacije in Trubarja z IKT. Grosmanova poudarja, da se je potrebno zavedati, da spremembe v življenju, s tem seveda tudi v življenju mladih, zahtevajo »radikalno prilagajanje književnega pouka v vseh možnih vzgojnih razsežnostih na njihove potrebe in zanimanje« (Grosman 2004: 118) in zato je »dosledno upoštevanje z vsemi njihovimi navadami in zanimanji edino sprejemljivo izhodišče za uspešno branje in usvajanje bralne zmožnosti« (prav tam). Prav tako se strinjamo s splošno priznano mislijo strokovnjakov na različnih

področjih vzgoje in izobraževanja, da je pouk uspešen le, če izhajamo iz stvarnega življenja, današnji učenci, ki so se že rodili v svet računalnikov, so »tista najtrša realnost, ki jo je potrebno dosledno upoštevati« (prav tam: 131), in zato »niti predmet, niti potreba po bralni zmožnosti, niti učitelj ne more biti prepričljiv, dokler ne prepriča učencev« (prav tam). Nadalje pravi, da otrokom šola »s tradicionalnimi predstavami o branju in usvajanju branja« (Grosman 2009: 11) celo odtuja branje, še posebej, ker večina učiteljev ni imela podobne izkušnje kot mladi, ki že v otroštvu vstopajo v svet digitalnih tehnik. Predlaga tako organizacijo pouka, ki bi vključevala digitalno komponento kot nujno za uspešno delovanje današnje mladine v enaindvajsetem stoletju.

Ena izmed možnosti je učenje na daljavo. Osnova tovrstnega izobraževanja je priprava ustreznega e-gradiva<sup>2</sup>. Reboljeva (2008: 159) meni, da je e-učenje<sup>3</sup>, mi ga razumemo v pomenu spletno podprtega izobraževanja, največji razmah dobilo prav z multimedijo in interaktivnostjo, toda še vedno je prav besedilo ključni gradnik e-vsebin. Besedilo mora biti zato tako primerno organizirano strukturno kot likovno oblikovano. Ob tem se postavlja vprašanje, ali vizualno<sup>4</sup> podprto gradivo spodbuja pouk branja in razvijanja bralne zmožnosti oz. doseganja književnovzgojnih ciljev v najširšem smislu enako kot branje samih »golih« tekstov. Ta problem bo sicer prišel v ospredje ob prihajajočih interaktivnih učbenikih in digitalnih literaturah. Naši dijaki pa s podobo še niso tako zaznamovani, saj so za enkrat še navajeni tradicionalnega branja in pouka. Podobno razmišlja Grosmanova, ki poudarja, da »interakcija z besedilom vedno terja bračev dejavni prispevek« (Grosman 2009: 13) in da ima ta še vedno največji pomen. Hkrati opozarja, da proces branja multimedijskih besedil ni več tradicionalno branje, ampak procesiranje mreže povezav in pomenov. Pri tem pa so še vedno »podobno kot pri linearnem procesiranju besedila pomembna tako bračev predznanje kot tudi sprotne pričakovanja, ki jih mora prilagajati glede na izbrane sestavine« (prav tam: 21).

Ob vprašanju podobe v povezavi z verbalnim je mogoče zaslediti in prepoznati zamenjavo paradigem ne samo v novomedijskih besedilih na splošno, ampak tudi v literarnih in pri obravnavanju teh besedil v šoli: če je za kulturo tiska značilna stabilnost, središčna in hierarhična organiziranost, sta za kulturo novih medijev značilni fleksibilnost in pluralnost; če tisk poudarja elitnost in avtorja, na drugi strani novi mediji množičnost in soobstoj popularnega in elitnega; če sta za tisk

<sup>2</sup> *E-gradiva* razumemo v najširšem smislu kot gradiva, pripravljena za delo z računalnikom. O tem podobno Dobnik, Nadja, idr. 2002: *Načrtovanje in priprava študijskih gradiv za izobraževanje na daljavo*. Maribor: Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko.

<sup>3</sup> Ker obstaja neenotna terminologija, mi izraz največkrat uporabljamo v najširšem pomenu kot učenje z računalnikom, čeprav »je enačenje e-učenja in učenja na daljavo nedopustna redukcija. Bistvena prednost e-učenja je uporaba simulacije, ki omogoča učenje na izkušnji /.../, računalnik kot orodje za točno ponazarjanje izkustvenega sveta. Če e-učenje te razsežnosti ne izkorišča, je čista izguba časa« (Pivec 2004: 201).

<sup>4</sup> Ne moremo namreč spregledati dejstva, da je sodobna kultura »vizualna kultura ali točneje kultura, opredeljena z vizualnim obratom, s prehodom od kulture, obvladane z modelom pisanja, h kulturi, ki ji načeljuje model podobe« (Strehovec 2007: 45).

značilni avtoritarna identiteta dokumentov in ekskluzivna delitev na literarno in naravoslovno kulturo, sta za elektronske medije značilni prilagajanje dokumentov uporabnikovim preferencam in povezovanje naravoslovnih in družboslovnih pristopov itd. (Strehovec 2007: 33). Tako branje multimedijskih besedil zahteva za razliko od tradicionalnega linearnega branja mrežo povezav in pomenov s slikovnim in drugim gradivom. To pa hkrati nakazuje le na enega izmed osrednjih in najširših problemov digitalne dobe – nove oblike branja in vprašanje verbalnega v pogojih novih medijev. Posebej inovativna dela na področju digitalnih literatur tako puščajo odprto vprašanje, kakšna je prihodnost verbalnega v času novih medijev in gibljivih podob na zaslonu oz. kakšno bo razmerje med besedo in podobo. Novo posttiskovno branje prinaša hibridnega bralca (poslušalca, gledalca, navigatorja ...), ki prehaja v gibanje, in potopljivost v večdimenzionalnih besedilih. Kljub vsemu pa menimo, da je še vedno potrebna domišljija, da se oblikuje zgodba, ki je sicer »klasično« povezana z natančnim opazovanjem umetniškega dela.

Reboljeva opozarja, da psihološke osnove e-učenja ostajajo enake kot pri klasičnem učenju, ob tem pa se je smiselno vprašati, kdaj moramo začeti s takšnim izobraževanjem ob dejstvu, da so danes rojeni otroci del informacijske družbe, a imajo drugačno izhodišče od tistih, ki smo vanjo vstopili kasneje. Za naš eksperiment in sam proces branja pri dijakih oz. za doseganje književnovzgojnih ciljev smo za izhodišče vzeli Appleyardovo spoznanje, ki ga izpostavi tudi Žbogarjeva v doktorski disertaciji, da imamo pred sabo bralca, ki ga v puberteti vidimo kot misleca, ki odkriva notranji jaz, intenzivneje čustvuje in še posebej pomemben dejavnik za učenca v tej fazi je socialni kontekst, znotraj katerega se posameznik razvija kot individuum, ki sledi tehnološkim iznajdbam in jih tudi dobro obvlada. Strinjamo se z njenim mnenjem, da je nujno izrabiti ta vidik odraščanja mladostnikov. Ne moremo pa mimo dvomov, da še ne vemo, kateri spoznavni procesi<sup>5</sup> so vpleteni v multimedijsko učenje, ali je morda boljši dosežek tistih, ki so se učili z multimedijo, le izraz njihove višje motivacije, ki je posledica novega pristopa (Gerlič 2000: 241).

### 2.3 Opredelitve književnovzgojnih ciljev v sodobni didaktiki književnosti

Izhajali smo iz spoznanja, da sta na teoriji estetike recepcije in bralčevega odziva utemeljena sodoben književni pouk in oblikovanje književnovzgojnih ciljev tudi pri e-učenju, saj se tudi pri njem uresničuje temeljni cilj, tj. dejaven stik z literaturo in učenčevo doživljanje literature. V teoriji pa se razlikujejo pristopi pri doseganju tega cilja. Grosmanova recimo poudarja reflektirano branje z ustreznim pogovorom o literaturi. Kordiglova izpostavlja literarnoestetsko vzgojo z ustreznim literarnovednim znanjem, Schmid in po njem Dović poudarjata sprejemanje literature pri učencih kot nekaj relevantnega za njihovo življenje, vključno z literarnovednimi vsebinami.

<sup>5</sup> Rezultati raziskave na Pedagoški fakulteti v Mariboru so sicer pokazali razlike v kognitivnih procesih pri učenju z multimedijo in besednim gradivom, prav tako razlike med moškimi in ženskami in nadarjenimi in povprečnimi (Gerlič, Ivan, in Jaušovec, Norbert, 1998: Spoznavni procesi pri multimedijsko posredovanem gradivu. *Sodobna pedagogika* 49/2. 197–206).

Še posebej je potrebno upoštevati ugotovitve Appleyarda, Rosenblattove, Applebeeja o negativnih učinkih pretirano analitičnih pristopov pri obravnavi književnih del. Tu se tudi srečamo s problemom obravnave odlomkov. Na eni strani tako Grosmanova s sklicevanjem na Barthesa, Welsha zavrača šolska berila z odlomki in njihovo interpretacijo kot tista, ki ustvarjajo nebralce, oz. kot tista, ki avtorje in njihova dela dojemajo kot zgodovinska dejstva, ki se jih učijo na pamet, način dela z odlomki pa sploh ne spodbuja domišljije. Na drugi Krakarjeva, Rosandić, Žbogarjeva, Bayard dokazujejo ustreznost tovrstne obravnave. Mi smo izbrali vsebine, določene v učnih načrtih, tako odlomke kot celotna besedila.

Književnovzgojni cilji, ki smo jih ob teh vsebinah določili in ki so pojasnjeni tudi v *Poglavjih iz didaktike književnosti* B. Krakar Vogel (2004) ter so vključeni v učni načrt, so:

- razvijanje književne sposobnosti: literarno branje (doživljanje, razumevanje, vrednotenje, izražanje), literarno raziskovanje in ustvarjalno pisanje,
- pridobivanje književnega znanja: usvajanje sistema informacij o književnosti,
- vzgojni cilji: ožji (književna kultura kot pozitiven odnos do pomena književnosti sploh in bralna kultura kot privzgojena bralna sposobnost in pozitiven odnos do dejavnosti branja) in širši vzgojni cilji (oblikovanje vrednostnega sistema, etičnih, nacionalnih, kulturnih vrednot).

### 3 Eksperiment

Eksperiment smo izpeljali v dveh fazah, tj. v dveh šolskih letih, vsaka faza pa je vključevala okvirno tri tedne projektnega dela z učenjem na daljavo. Prva eksperimentalna faza je vključevala delo na daljavo v kombinaciji tehnologije ter klasičnega učbenika in delovnega zvezka, druga faza pa samo delo v spletni učilnici. Na začetku eksperimenta in po vsaki fazi eksperimenta so dijaki izpolnjevali anketni vprašalnik, po vsakem tematskem sklopu pa pisali test.

#### 3.1 Opis eksperimenta

Eksperiment smo izpeljali v dveh oddelkih prvih letnikov splošne gimnazije. Izbrana sta bila oddelka 1. a in 1. š (športni oddelek), oba s štirimi urami slovenščine na teden. Vsak oddelek je v vsaki fazi enkrat nastopil v procesu eksperimentalnega učenja na daljavo, drugič pa kot kontrolna skupina s klasičnim poukom v razredu, obakrat snovno in časovno vezano na učni načrt. Na začetku eksperimenta so dijaki izpolnili anketni vprašalnik, ki se je nanašal na njihova stališča do učenja na daljavo, njihovo konkretno rabo računalnika in pričakovanja novega načina dela.

V prvi fazi je bil najprej eksperimentalna skupina 1. š in je prek interneta obravnaval v dvanajstih urah tematski sklop antika s temami: splošno o obdobju, Homer: *Iliada*: 6. in 22. spev, Homer: *Odiseja*, Sofokles: *Kralj Ojdip*, Sofokles: *Antigona*,

splošno o rimski književnosti, Katul: *Blagoslov ljubezni*, Horac: *Epoda*, Petronij: *Satirikon: Efeška vdova*; 1. a je ta sklop obdelal<sup>6</sup> klasično v razredu. Nato sta se skupini zamenjali in je 1. a kot eksperimentalna skupina na daljavo v trinajstih urah obdelal tematske sklope srednji vek, reformacija na Slovenskem, protireformacija in barok na Slovenskem<sup>7</sup> s temami: evropska srednjeveška književnost, Dante: *Božanska komedija*, *Smrt grofa Ugolina*, slovenska srednjeveška književnost, *Brižinski spomeniki*, ostali srednjeveški spomeniki na Slovenskem, reformacija na Slovenskem, Trubar: *Prozi zidavi cerkva*, Trubar: *Te cerkve božje ...*, protireformacija in barok na Slovenskem, Janez Svetokriški: *Na noviga lejta dan*; 1. š pa kot kontrolna skupina klasično v razredu. Po celotni obravnavi posameznega sklopa (prvič po antiki, drugič po srednjem veku, enkrat torej kot eksperimentalna skupina, drugič kot kontrolna) so dijaki iz obeh razredov na isti dan v zaporednih urah pisali test objektivnega tipa, na koncu prve faze eksperimenta, tj. po obravnavi tako antike kot srednjega veka, pa so izpolnili še anketni vprašalnik. Čeprav se različni strokovnjaki strinjajo, da razne oblike testnih preverjaj umetnostnih besedil vodijo k nepriljubljenosti branja, »še vedno niso našli bistveno drugačne rešitve za preverjanje branja« (Grosman 2004: 197). Osrednja metoda pouka književnosti pri obeh skupinah – tako eksperimentalni kot kontrolni – je bila šolska interpretacija.

V drugi fazi eksperimenta, ki je potekala po enakem modelu kot prvo leto, smo želeli tudi primerjati rezultate, dosežene ob kombinaciji učbenika, delovnega zvezka in tehnologije, z rezultati, doseženimi z multimedijo in interaktivnostjo v spletni učilnici. Zaradi objektivnejših rezultatov sta bila v nadaljevanje eksperimenta vključena že omenjena razreda iz prvega leta, leto kasneje seveda 2. a in 2. š. Tokrat je najprej v vlogi eksperimentalne skupine nastopil razred 2. a in v učenju na daljavo v enajstih urah obdelal tematski sklop svetovna romantika, 2. š je ta sklop obdelal klasično<sup>8</sup> v razredu, nato pa sta se vlogi eksperimentalne in kontrolne skupine zamenjali. Kot eksperimentalna skupina v učenju na daljavo je bil nato 2. š in je v dvanajstih urah obravnaval v spletni učilnici tematski sklop slovenska romantika, medtem ko je 2. a ta sklop obdelal klasično pri pouku. Uporabili smo multimedijsko gradivo za dva tematska sklopa v drugem letniku, vezana snovno in časovno na učni načrt, tj. romantika v svetovni književnosti: splošno o obdobju, Goethe: *Trpljenje mladega Wertherja*, Heine: *Lorelei*, Byron: *Romanje grofča Harolda*, Leopardi: *Sam sebi*, Lermontov: *Jadro*, Puškin: *Jevgenij Onjegin* in *A. P. Kernovi* in književnost slovenske romantike: splošno o obdobju, France Prešeren: *Hčere svet*, *Slovo od mladosti*, *Krst pri Savici*, *Sonetje nesreče*, *Sonetni venec*, *Pevcu*, *Zdravljica*, *Nezakonska mati*, *Neiztrohnjeno srce*. Samo spletno e-gradivo ni bilo le vir znanja, ampak je od učenca zahtevalo tudi večjo aktivnost. Dijak je napredoval iz aktivnosti v aktivnost oz. od nižjih taksonomskih znanj do višjih.

<sup>6</sup> Za klasično delo v razredu smo uporabljali *Branja 1* in priročnika *Stežice do besedne umetnosti 1* in *Vadnica književnosti*.

<sup>7</sup> V nadaljevanju bomo uporabljali za vse te tri tematske sklope samo izraz *srednji vek* zaradi večje preglednosti (ekonomičnosti).

<sup>8</sup> Za klasično obravnavo v razredu smo uporabljali *Branja 2* in *Stežice do besedne umetnosti 2*.

Doseganje ciljev v obeh fazah smo merili na dva načina. S kvantitativno metodo smo ob testu objektivnega tipa merili doseganje književnega znanja in književne sposobnosti, predvsem razumevanje. S kvalitativno metodo pa smo ovrednotili stališča dijakov tako do književnega znanja kot književnih sposobnosti, od bralnih sposobnosti nas je posebej zanimala stopnja doživljanja. Spraševali smo se tudi o uresničenosti vzgojnih ciljev, tj. bralne in književne kulture; za to smo pripravili anketni vprašalnik z vprašanji odprtega in zaprtega tipa. Hkrati nas je zanimalo, ali in kako se kažejo negativni vplivi računalnika, ki jih ugotavljajo raziskovalci, pri učenju na daljavo. Opazovali smo še tehnološki vidik rabe računalnika, predvsem, ali je učenje na daljavo vplivalo na spremembo v rabi računalnika pri dijakih. Tako test znanja kot vprašalnik sta bila anonimna. Nekateri dijaki so se na teste podpisali, ker so želeli povratno informacijo o doseženem številu točk in oceno. Željo sem jim izpolnila, a število točk oz. ocene, pridobljene v eksperimentu, niso vplivale na nobeno oceno v letniku. Podatke smo obdelali z računalniškima programoma SPSS in Excel.

### 3.2 Ugotovitve

Temeljno hipotezo, da se z IKT dosegajo književnovzgojni cilji enako kakovostno kot s klasičnim delom v razredu, smo razdelili na tri področja. Povzeli bomo bistvena spoznanja.

V opazovanju doseganja književnovzgojnih ciljev prvega, ožjega sklopa smo ugotovili:

1. Večina, tj. 85,4 % dijakov, je literarna besedila **doživljala** drugače (nihče ni pojasnil, kaj in kako je doživljal drugače) kot pri običajnem pouku (v prvi fazi 89,4 %), od tega 75 % (v prvi fazi 92,3 %) v 2. a in vsi (v prvi fazi 85,7 %) v 2. š. Jih je pa večina (65 %) v drugi fazi **doživljala** književnost drugače kot v prvi fazi učenja na daljavo, pri čemer so kot najpogostejši vzrok navajali boljše spletne strani.
2. Večina dijakov (68 %) je v anketnih vprašalnikih zapisala, da je glede na prvo fazo eksperimenta imela **manjše** težave z **usvajanjem** znanja, kar je še posebej pomembno, saj večina (57,4 %) že v prvi fazi s tem ni imela težav. Tokrat so imeli več težav z **razumevanjem literarnih besedil** v 2. š (41,2 %) kot v 2. a (29,2 %), v prvi fazi ravno obratno (več težav v 1. a (38,5 %) kot v 1. š (14,3 %)), kar sovпада z rezultati testa. Z **razumevanjem strokovnih besedil** v 2. š ni imel težav nihče, v 2. a pa jih je imelo 16,7 % (zopet obratno kot v prvi fazi: več v 1. š (23,8 %) kot v 1. a (11,5 %)). **Vsebine za učenje** so se večini dijakov zdele **bolj zanimive** kot v prvi fazi, od tega v 2. š 88,2 % in v 2. a 87,5 % (v prvi fazi so se zdele zanimive v 1. š 38,1 %, v 1. a 26,9 %). So se pa te vsebine zdele **pregledne** večini v 2. a (70,8 %) in 2. š (76,5 %), v prvi fazi 76,2 % v 1. š in 57,7 % v 1. a; da so **bolj obsežne**, je odgovorila približno polovica, ostala polovica dijakov na to ni odgovorila, le en dijak je menil, da so **preobsežne**. Prav tako je večina v obeh razredih (v 2. a 87,5 %



in v 2. š 88,2 %) ocenila, da so **vprašanja za preverjanje bolj primerna** kot v prvi fazi, čeprav jih je tudi takrat večina – 87,2 % – menila, da so bila primerna, in sicer 90,5 % v 1. š in 84,6 % v 1. a. Moramo pa poudariti, da so bile povprečne ocene glede na prvo fazo višje, 4 in 3,5 (v prvi fazi 3,2 in 2,1 – nižja od kontrolne z 2,2).

- Književnost se zdi **primerna** za obravnavo na daljavo večini dijakov (97,6 %), od tega za razliko od prve faze, ko jih je tako mislilo več v 1. š kot v 1. a, vsem iz 2. a in 94,1 % iz 2. š. Delo ob računalniku je večino dijakov **enako ali bolj navdušilo za literaturo** kot pri običajnem pouku in večino tudi **bolj** kot v prvi fazi učenja na daljavo.

Znotraj drugega področja, tj. pedagoško-psihološkega, smo ugotovili:

- Večina dijakov se je tako kot v prvi fazi eksperimenta v obeh oddelkih počutila **enako ali bolje** pri delu z računalnikom, od tega v 2. š več **bolje** kot **enako**, v 2. a pa obratno. Skoraj vsi pa so se počutili **bolje** kot v prvi fazi. Večini (95 %) se je tovrstno delo zdelo **zelo zanimivo** glede na prvo fazo. Prav tako je bila večina (41 %) tako kot v prvi fazi **enako** (v prvi fazi 36,2 %) ali **manj obremenjena**, tj. 44 % (v prvi fazi 44,7 %), glede na klasičen pouk. **Manj obremenjena** glede na prvo fazo je bila polovica dijakov iz 2. a. Če to povežemo z **izdelavo urnika**, ugotovimo, da ga večina (85 %) dijakov še vedno ni imela izdelanega. So pa v obeh oddelkih ocenili svojo **aktivnost pri učenju na daljavo boljše** kot pri rednem pouku, prav tako **bolje** kot pri učenju na daljavo v prvi fazi, kar sovpada z boljšimi rezultati testa.
- Prav tako se je potrdila hipoteza, da so **zreli** za samostojno učenje na daljavo, saj tako meni 78 % (v prvi fazi 70,2 %) vseh dijakov, razlika je med oddelkoma, saj se enako kot v prvi fazi večina v 2. š čuti **bolj zrelo** kot v 2. a. To tudi sovpada z njihovo željo, da si 90,2 % dijakov še želi tovrstnega učenja (v prvi fazi 74,5 %). Prav tako je razlika med razredoma, saj si želi več takšnega dela več dijakov v 2. š – 94,1 % (v prvi fazi 81 %) – kot v 2. a, tj. 87,5 % (v prvi fazi 69,2 %).

V tretjem segmentu hipotez, vezanih na tehnološko področje, pa ugotavljamo:

- Večini (36,6 %) se zdi kombinacija tehnologije, učbenikov in delovnih zvezkov **manj ustrezna** v primerjavi s celotnim spletnim gradivom.
- Večina, tj. 75,6 % (v prvi fazi 85,1 %), je imela **manjše** tehnične težave pri dostopanju do učnih vsebin in nalog v primerjavi s prvo fazo eksperimenta učenja na daljavo, skoraj enako v obeh razredih. Večina jih je v prvi fazi navedla kot največji vzrok za težave pri dostopanju do vsebin **pomanjkanje časa** (42,6 %), v drugi pa je ta vzrok na drugem mestu s 34 %. Dijaki so na prvo mesto postavili možnost **drugo**, a te možnosti ni nihče nikjer pojasnil. Izkušnja z učenjem na daljavo v drugem letu je v primerjavi s prvo fazo pokazala, da so se ponovno deloma spremenile navade v rabi računalnika in da so še vedno razlike v rabi računalnika med fanti in dekleti (fantje ga več uporabljajo za igranje igrice, dekleta pa za pisanje in pogovor).

3. Znotraj posameznih anketnih odgovorov se v obeh fazah eksperimenta potrjuje naša ugotovitev, da so dijaki športnega oddelka **bolj navdušeni nad delom z računalnikom** kot njihovi vrstniki iz navadnega splošnega oddelka a. Toda za dijake tega oddelka je pomembno, da je pri njih po prvi izkušnji učenja na daljavo bistveno zraslo zanimanje za tovrstno delo.

Skupaj s posameznimi sklopi znotraj temeljne hipoteze lahko zaključimo, da večina dijakov literarna besedila doživlja drugače kot pri običajnem pouku, enako ali bolj razume in sprejema literarna besedila kot pri običajnem pouku, je enako ali bolj navdušena nad literaturo kot pri običajnem pouku, se počuti enako ali boljje pri delu z računalnikom kot pri običajnem pouku, hkrati jim ta način predstavlja zanimivejši pristop k učenju kot običajni pouk, zato je večina dijakov bolj motivirana za delo in manj obremenjena kot pri običajnem pouku, obenem pa se večina dijakov čuti dovolj zrela za samostojno učenje na daljavo. Boljši rezultati učenja na daljavo se dosegajo z gradivom, pripravljenim v spletni učilnici, kot v kombinaciji tehnologije in učbenikov. Ugotavljamo, da je športni oddelek bolj naklonjen učenju na daljavo kot navadni splošni oddelek in da učenje na daljavo deloma spremeni navade dijakov v rabi računalnika.

S tem smo dokazali, da je pri pouku književnosti raba IKT smiselna in didaktično upravičena. Učenje na daljavo uvajamo postopno, vsaj kot občasen projekt pri obravnavi določenega učnega sklopa. Še vedno pa ostajajo osrednji pomisleki glede izbranega virtualnega učnega okolja:

- primernost posameznih nalog za e-učenje pri književnem pouku (ni ustreznih računalniških programov za preverjanje nalog višjih taksonomskih stopenj),
- učna pot je v celoti predstavljena na začetku – ne moremo je spreminjati, dokler ne naredimo evalvacije (to je lahko v primerjavi s klasičnim načinom slabost, ker tam lahko takoj ukrepamo in spremenimo način dela),
- digitalna besedila so začasna, vstop vanje in njihova berljivost nista nekaj samoumevnega, saj so podprta s posebno programsko opremo, ki ima omejeno časovno komponento in zastara (tudi naša spletna stran z e-gradivi prve faze eksperimenta zaradi zamenjave strežnika ne obstaja več),
- če učno gradivo ni pripravljeno kakovostno, je lahko slabo gradivo tudi izvor slabše motiviranosti učencev za delo: redko je vzrok nemotiviranosti zgolj pozicija učenca pred računalnikom, kot nam je pokazal eksperiment.

Ker pa so dijaki tako v projektih učenja na daljavo, ki smo jih izvajali, kot v samem eksperimentu opozorili, da je bistvena pomanjkljivost tovrstnega učenja pomanjkanje socialne interakcije, menimo, da bo potrebno v prihodnosti za učenje na daljavo izkoristiti tudi družbene medije, tista spletna orodja, ki bi dijakom omogočala deliti mnenja, izkušnje.

## 4 Zaključek

Dokazali smo, da je IKT dovolj močan vzvod sprememb za pouk književnosti. Hkrati se že zavedamo, da nove digitalne literature napovedujejo zahteve po novih pedagoško-psiholoških spoznanjih o učenju in poučevanju ter literarnovednih izhodiščih. Obenem pa literatura še vedno ostaja »nekakšen laboratorij oziroma poligon, kjer se bolj sproščeno kot kje drugje (sproščeno zato, ker se bralca zaradi fikcijskega značaja neposredno ne zavezuje za akcijo) iščejo alternativne rešitve človeškim problemom« (Hladnik 1995: 321). Za nove generacije skoraj gotovo v e-obliki, pri čemer pa nekateri avtorji že razmišljajo o izobraževanju v (post)informacijski družbi.

## Literatura

Čampelj Jurečič, Renata, 2012: *Doseganje književnovzgojnih ciljev z uporabo novih metod ob podpori informacijsko-komunikacijske tehnologije v gimnaziji: doktorska disertacija*. Ljubljana.

Gerlič, Ivan, 2000: *Sodobna informacijska tehnologija v izobraževanju*. Ljubljana: DZS.

Gerlič, Ivan, 2003: Pedagoško-didaktični vidiki izobraževanja na daljavo. Geder, Mateja (ur.): *E-izobraževanje doživeti in izpeljati: zbornik strokovne konference*. Maribor: Doba. 41–54.

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

Grosman, Meta, 2009: Razmerja med slikovnimi in besednimi sestavinami sporočil. Vintar, Jelka (ur.): *Razmerja med slikovnimi in besednimi sporočili: zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 9–24.

Hedges, Burke, 2001: *Z branjem do bogastva*. Ljubljana: Amalietti & Amalietti.

Hladnik, Miran, 1995: Količinske in empirične raziskave literature. *Slavistična revija* 43/3. 319–339.

Hladnik, Miran, 2002: *O spremenjeni vlogi literature, literarne vede in literarne vzgoje*: <[http://www.ff.uni-lj.si/slovjez/mh/bukar\\_slo.html](http://www.ff.uni-lj.si/slovjez/mh/bukar_slo.html)>. (Dostop 2. 2. 2011.)

Javornik, Miha, 2000: Elektronska komunikacija in prihodnost knjige. Ivšek, Milena (ur.): *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja: zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 46–52.

Javornik, Miha, 2002: O predvidljivosti in nepredvidljivosti v razvoju kulture. *Slavistična revija* 50/2. 171–182.

*Književnost romantike v 2. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*: <<http://moodle.ledina.si/course/view.php?id=27>>. (Dostop 11. 7. 2013.)

Krakar Vogel, Boža, 2000: Skice za prenovu pouka književnosti. Ponovno k vprašanju kako poučevati književnost. *Slovenščina v šoli* 5/2–3. 43–47.

Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

- Kropp, Paul, 2000: *Vzgajanje bralca. Naj vaš otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila.
- Mažgon, Jasna, 2008: *Razvoj akcijskega raziskovanja na temeljnih postavkah kvalitativne metodologije*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mesec, Blaž, 1998: *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Pivec, Franci, 2003: Informacijska paradigma v izobraževanju. Novaković, Sašo (ur.): *Dnevi slovenske informatike 2003: zbornik posvetovanja*. Ljubljana: Slovensko društvo Informatika. 533–537.
- Pivec, Franci, 2004: *Informacijska družba*. Maribor: Subkulturni azil.
- Rebolj, Vanda, 2008: *E-izobraževanje skozi očala pedagogike in didaktike*. Radovljica: Didakta.
- Sagadin, Janez, 2003: *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja.
- Strehovec, Janez, 2007: *Besedilo in novi mediji: od tiskanih besedil k digitalni besedilnosti in digitalnim literaturam*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Vogrinc, Janez, 2008: *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žbogar, Alenka, 2002: *Sodobna slovenska kratka zgodba in novela v literarni vedi in šolski praksi: doktorska disertacija*. Ljubljana.
- Žveglič, Marija, 2010: *Raba informacijsko-komunikacijskih tehnologij za doseganje ciljev pri pouku slovenščine v osnovni šoli: doktorska disertacija*. Ljubljana.

---

# V BRANJE VAM PRIPOROČAMO

---



**Veronika Rot (ur.), 2013: *Tudi mi beremo. Različni bralci z različnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 122 str.**

Zbornik prinaša del prispevkov z 10. strokovnega posvetovanja Bralnega društva Slovenije septembra 2013 v Ljubljani. Drugi del prispevkov je dostopen v obliki e-knjige na društvenih spletnih straneh <<http://www.bralno-drustvo.si/wp-content/uploads/2011/01/Tudi-mi-beremo-splet.pdf>>. Posvetovanje je bilo posvečeno predvsem bralcem in bralkam s posebnimi potrebami. Tiskani del zbornika prinaša 14 pretežno teoretičnih in raziskovalnih prispevkov, elektronski pa različne primere dobre prakse v knjižnicah in drugod. Tematika je bogata in raznolika, sega od razpravljanja o posebnosti razvoja bralne pismenosti različnih skupin oseb s posebnimi potrebami do vprašanj omogočanja boljše dostopnosti jezikovnih in drugih informacij za vse tiste, ki zaradi takih ali drugačnih ovir to potrebujejo. Zbornik je dragocena priložnost, da se tudi splošna strokovna javnost ozavešči in izobrazi o vseh posebnih bralkah in bralcih in se zave svojih dolžnosti in njihovih pravic. (S. M.)



**Marija Stanonik, 2013: *Folkloristični portreti iz 20. stoletja: do konstituiranja slovenske slovstvene folkloristike*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU. 506 str.**

Nova knjiga Marije Stanonik prinaša portrete 14 slovenskih avtorjev (kronološko: Jiřija Polivke, Matije Murka, Ivana Kořtićala, Ivana Grafenauerja, Franceta Kotnika, Jakoba Kelemine, Jože Glonarja, Franceta Steleta, Janka Glazerja, Pavleta Zablatnika, Vinka Mōderndorferja, Lojzeta Zupanca, Janeza Dolenca in Milka Matičetovega), ki so v 20. stoletju utirali pot slovstveni folkloristiki. Že podnaslovi opredeljujejo ali njihov pomen ali vlogo. Tako so na enem mestu zbrana odločujoča razpravljanja o problemih slovstvene folklore, kar bo v veliko pomoč novim znanstvenim raziskavam na tem področju. Pri večini portretov avtorica pusti, da jih oblikuje beseda samih portretirancev ali beseda njihovih ocenjevalcev, in na koncu zariše njihove bistvene poteze skupaj z oceno, ki je lahko tudi kritična, vendar vedno pravična in razumevajoča. (M. R.)



**Monika Gawlak, 2012: *Świat poetycki Gregora Strniśy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 200 str.**

Knjiga poljske literarne zgodovinarke Monike Gawlak je prva obširna monografska predstavitev Strniševega pesništva in njegovega celotnega opusa. Strniševo poetiko obravnava v biografskem in generacijskem kontekstu in poudarja, da umetniška vrednost Strniševe ustvarjalnosti v veliki meri izvira iz dejstva, da se v njej zrcali njegova konsekventno grajena pesniška filozofija. Avtorica ugotavlja, da je Strniši blizu koncept transverzalnega uma Wolfganga Welscha, težnja k transverziji in transgresiji pa je, kot trdi Gawlakova, bistvena značilnost obravnavanih pesniških besedil. Strniša skuša v svoji poeziji celovito predstaviti človeka in odnos med človekom in svetom. Med ključnimi pojmi v avtoričini izvirni interpretaciji Strniševe poezije so pojmi nadrealizma, mita, kozmogonije, epifanije, prostora, transverzalnosti in alternativnih svetov. Delo prikazuje tudi dialog Strniševe (pa tudi Zajčeve in Tauferjeve) poezije s filozofijo eksistence (Heidegger, Camus, Marcel, Sartre), nekatere medbesedilne povezave z literarnimi besedili (Swift, Bürger, Poe, Wilde, Rilke, Kosovel, Jarc) in navezovanje na metafizično slikarstvo Giorgia de Chirica. (O. T.)

---

# ABSTRACTS

---

**Irena Novak Popov, The Poet and the Musician: An Outline of Contemporary Contact Points, *Jezik in slovstvo* 59/1, 2014, 3–19.**

The article provides an analysis of new forms of interaction between poetry and music that have become established in recent times as intermedia events. Particular attention is devoted to poets who express a lasting interest in sonic qualities, whether in titles, motifs, life philosophy or in the musically motivated composition of poetic texts. The article also describes various multimedia projects and music-poetry events that have been recorded at alternative cultural venues and are accessible on sound media or as videos transferred to the Internet.

**Keywords:** contemporary Slovenian poetry, intermedia, collaboration between the poet and the musician, Primož Čučnik, Gregor Podlogar, Andraž Polič, Tone Škrjanec, Tomislav Vrečar

**Alojzija Zupan Sosič, The Partisan Story in the Contemporary Slovenian Novel, *Jezik in slovstvo* 59/1, 2014, 21–42.**

In the new millennium, the Partisan story has become very common in the contemporary Slovenian novel. As in the current social situation, the genre establishes different relationships towards the Partisan struggle for freedom in the following novels: *Da me je strah?* by Maruša Krese, *Saga o kovčku* by Nedeljka Pirjevec, *Angel pozabe (Engel des Vergessens)* by Maja Haderlap, *Opoldne zaplešejo škornji* by Zdenko Kodrič, *Paloma negra* by Miha Mazzini, *Ubijanje kače* by Jože Snoj and *To noč sem jo videl* by Drago Jančar. The relationships oscillate between ethical responsibility and historical memory through a reassessment of history to the point of relativising it in the sense of the demythologisation, profanation, exotification and poeticisation of the Partisan struggle.

**Keywords:** the Partisan story, the contemporary Slovenian novel, relativising history, historical memory

**Agata Glaz, The Topic of Violence in Totalitarian Regimes as Presented in the Works of Slovenian Woman Literary Authors and Publicists, *Jezik in slovstvo* 59/1, 2014, 43–52.**

The discussion engages with the experience of violence in totalitarian systems as presented in the works of Slovenian woman literary authors and publicists. It focuses on the works of Angela Vode, Alma Karlin, Maja Haderlap and Angela Piskernik, all of whom were exposed to violence during internment in concentration camps. The texts reveal the experience of physical and psychological violence during World War II, as well as the role and position of women in the Nazi and Communist periods. A special place is assigned to the literary text *Skriti spomin (Hidden Memory)* by Angela Vode, who lived through the repression of both totalitarian regimes: Nazism and Communism. With the novel *Engel des Vergessens (The Angel of Oblivion)*, Maja Haderlap draws attention to the interculturalism expressed in the traumatic history of the Carinthian Slovenes during World War II.

**Keywords:** violence, the totalitarian system, Communism, Nazism, the role of women

**Zoran Božič, The Work of France Bevk in the Light of Literary History and Secondary School Reading Materials, *Jezik in slovnstvo* 59/1, 2014, 53–67.**

The article presents a literary-historical view of the role and significance of France Bevk's literature by comparing it with the author's role in secondary school reading materials. Seeking parallels with the literary-historical and schooling situations of Ivan Pregelj and Ciril Kosmač, the comparison is focused on the post-World War II period. While Bevk's literary-historical position in the interwar period was preserved largely due to his role in building national awareness, after Slovenia's independence, he became a somewhat marginalised secondary school author. The only text (optionally) treated in secondary school reading texts is Bevk's novel *Kaplan Martin Čedermac*.

**Keywords:** France Bevk, Ivan Pregelj, Ciril Kosmač, literary history, secondary school reading materials

**Jožica Jožef Beg, Views of Literary Competence in the Didactics of Literature, *Jezik in slovnstvo* 59/1, 2014, 69–81.**

The article deals with the specifics of the skills required to read literature as compared to general reading ability, providing a comparison of the role of literature in European school curricula, from which it is evident that teaching literature in Slovenian secondary schools is in line with European trends. By presenting some definitions and typologies of literary competence, the article draws attention to the different professional approaches in Slovenian and foreign literature, thus defining the position of literary competence development within the competence approach to teaching literature.

**Keywords:** literary competence, key competences, literature in school curricula, secondary school

**Maja Šebjanič, Internship for Upper Secondary School Teachers of Slovene in Slovenia and Austria, *Jezik in slovnstvo* 59/1, 2014, 83–95.**

Internship is the planned and professionally managed practical training of beginner teachers to achieve independence in their work. As such, it means entering the profession and learning pedagogical skills. The organisation of internship differs from country to country. Both in Slovenia and Austria, entering the teaching profession is organised and regulated on the state level. Although the models are rather similar, they demonstrate differences in some aspects. The results of empirical research based on the experiences of secondary school teachers of Slovene during internship show some deficiencies in the way they are currently organised, and highlight possible modifications aimed at improving the process that introduces secondary school teachers of Slovene to their pedagogical work.

**Keywords:** internship, the upper secondary school teacher of Slovene, Slovenian legislation, Austrian legislation, empirical pilot study

**Renata Čampelj Jurečič, Achieving Literary Educational Goals with Information and Communications Technology in Grammar School, *Jezik in slovnstvo* 59/1, 2014, 97–108.**

Bringing together both quantitative and qualitative methodological research paradigms, our analysis combines experimental and action research based on two grammar school (*gimnazija*) classes. The experiment was carried out in two phases, each involving approximately three weeks of distance learning project work, with the control group and the experimental group taking turns in each phase. The first experimental phase included distance learning by means of technology, classic textbook and workbook, while the second phase only involved work in an Internet classroom. Tests and questionnaires were used as measurement instruments. By adopting this combination of research methods, we confirmed our initial hypothesis that literary educational goals (literary competence, literary knowledge and educational goals) can be achieved with equal success both by classic teaching methods and contemporary approaches.

**Keywords:** literary educational goals, distance learning, experiment, action research, ICT



---

# AVTORJI

---

*red. prof. dr. Irena Novak Popov*

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana  
*irena.novak2@guest.arnes.si*

*red. prof. dr. Alojzija Zupan Sosič*

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana  
*alozija.zupan-sosic@guest.arnes.si*

*lekt. Agata Glaz*

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor  
*agataglaz@gmail.com*

*dr. Zoran Božič*

Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko, Vipavska 13, SI-5000 Nova Gorica  
Šolski center Nova Gorica  
*zoran.bozic@guest.arnes.si*

*Jožica Jožef Beg*

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

*Maja Šebjanič*

Brezovci 72, 9201 Puconci  
*maja.sebjanic@gmail.com*

*dr. Renata Čampelj Jurečič*

Gimnazija Novo mesto, Seidlova cesta 9, SI-8000 Novo mesto  
*renata.campelj-jurecic@gimnm.org*

