

J
E Z I K
in
lovstvo

ISSN 0021 - 6933 LETNIK XL 1994/95 ŠTEVILKA 3-4

VSEBINA

- | | | |
|---------------------------|------------|---|
| Razprave in članki | 79 | <u>Tomaž Sajovic</u>
<i>Štritarjevo historistično besedno oblikovanje in moderna</i> |
| | 93 | <u>Vojko Gorjanc</u>
<i>Pornografsko in erotično v prozi Branka B. Kastelica</i> |
| | 103 | <u>Katja Podbevšek</u>
<i>Interpretativno branje kot del učiteljevega govornega nastopa</i> |
| Jubileji | 111 | <u>Marko Juvan</u>
<i>Šest polnih desetletij Matjaža Kmecla</i> |
| Anketa | 115 | <i>Anketa o učbenikih za slovenski jezik (Darinka Ambrož, Nada Barbarič, Berta Golob, Alenka Kozinc, Erika Kržišnik, Jože Lipnik, Vika Slabe, France Žagar, Marta Kocjan-Barle, Ada Vidovič-Muha)</i> |
| Metodične izkušnje | 133 | <u>Silva Valenčič-Resinovič</u>
<i>Slovenščina kot učni jezik pri pouku ekonomskih predmetov</i> |
| Ocene in poročila | 136 | <u>Silvo Fatur</u>
<i>Žlahtna konservativnost (Zapis ob tržaških slovenskih berilih)</i> |
| | 140 | <u>Mojca Poznanovič</u>
<i>Že dva priročnika za pouk književnosti v srednji šoli</i> |

Jezik in slovstvo

Letnik XL, številka 3-4
Ljubljana, februar 1994/95

ISSN 0021-6933

Časopis izhaja mesečno od oktobra do junija (8 številk)

Izdaja: Slavistično društvo Slovenije

Uredniški odbor: Alenka Šivic-Dular (glavna in odgovorna urednica), Marko Juvan, Miha Javornik, Irena Novak-Popov (slovstvena zgodovina), Marja Bešter, Tomaž Sajovic (jezikoslovje), Boža Krakar-Vogel, Mojca Poznanovič (didaktika jezika in književnosti)

Predsednica časopisnega sveta: Helga Glušič

Tehnični urednik: Samo Bertoncelj

Oprema naslovnice: Samo Lapajne

Računalniška priprava: BBert grafika, Resljeva 4, Ljubljana

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

Naslov uredništva: Jezik in slovstvo, Aškerčeva 2, Ljubljana 61000

Naročila sprejema uredništvo JiS. Letna naročnina je 1500 SIT, cena posamezne številke 250 SIT, cena dvojne številke 320 SIT. Za dijake in študente, ki dobijo revijo pri poverjenikih, je letna naročnina 800 SIT. Letna naročnina za evropske države je 20 DEM, za neevropske države pa 26 DEM.

Naklada 2000 izvodov.

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

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

Tomaž Sajovic
Filozofska fakulteta v Ljubljani

UDK 886.3.081"18/19"
UDK 886.3 Stritar J. 7 Zorin .08

Stritarjevo historistično besedno oblikovanje in moderna

0.0 Razprava se uvršča v tisti krog razmišljanj o jezikovnoslogovnem razvoju v slovenski besedni umetnosti v 19. stoletju, ki vidi v njem razviden, vendar zapleten spopad med historistično (retorično) in naravno poetiko (Pogorelec, 1977, 1982; Sajovic, 1991, 1991/92, 1992/93, 1994).

Obdobje historizma pomeni umetnikovo postopno osvobajanje iz tesnih vezi poetik, v katerih objemu je moral ustvarjati v obdobjih t. i. velikih zgodovinskih slogov. V skladu s svojim umetnostnim hotenjem je lahko bolj ali manj svobodno izbiral med prvinami različnih preteklih slogov, tudi med preteklimi umetnostnimi oblikami.

Prebujeno subjektivnost ustvarjanja je umetnik v nadaljnjem umetnostnem razvoju vedno bolj stopnjeval. Tako je secesija (moderna) vsaj programsko skušala pretrgati vse vezi s preteklimi zgodovinskimi slogi in torej tudi s historizmom. Vendar tudi slovenska umetnostna besedila kažejo, da je tako razvezovanje potekalo postopoma in ob izkoriščanju oblikovalnih možnosti, znanih že v historizmu.

0.1 Osnovna pozornost v razpravi je namenjena Stritarjevemu izrazito historističnemu jezikovnemu oblikovanju v *Zorinu* (prva izdaja 1870, druga 1887) — seveda pri tem ne gre za izvorni klasicizem, ampak za vzorovanje, zlasti pri Schillerju, kar je bilo v nemško govorečem prostoru v 19. stoletju zelo razširjeno (Eggers, 1986) —, ki je preoblikovano odmevalo na še ne dovolj pojasnjen in nezadostno dokumentiran način tudi pri ustvarjalcih naše moderne. Razmišljanje je osredinjeno predvsem na jezikovne postopke, ki naj podrobneje osvetlijo in pojasnijo tezo.

1.0 Za izhodišče našega razmišljanja o Stritarjevem historističnem oblikovanju moramo navesti nekaj ugotovitev Jožeta Pogačnika.

V pojmovanju razmerja med umetnostjo in resničnostjo izhaja Stritar iz načelnega prepada med njima: resničnost in poezija sta dva sveta, ki se sicer dotikata, a je prva svet nelepe resničnosti, druga pa svet lepe idealizacije. (Pogačnik, 1970, str. 183.)

Romantično nasprotje med *nelepo* resničnostjo in *lepim* idealom je Stritar presegal z umetniško idealizacijo, ki je *blažila doživetje odtujenosti ter človeka etično in estetično sproščala. Idealizacija je potemtakem ena od možnosti odprave alienacije in kot taka v Stritarjevi estetiki pomeni poskus regeneracije književnosti v duhu klasičnih estetskih vrednot.* (Pogačnik, 1970, str. 184.)

Stritar se je v svojem besednem oblikovanju zato »naslonil« na klasiko in klasicizem (ju je torej izbral, op. T. S.) (Pogačnik, 1963, str. 161, 164; Pogačnik, 1970, str. 185), tisti historistični tok, ki je bil na Slovenskem v 19. stoletju (začetki segajo v konec 18. stoletja) izredno živ, v svojih umetniško manj kakovostnih različicah pa priljubljen tudi pri vrsti manj pomembnih besednih ustvarjalcev — tudi v neumetnostnih zvrsteh.

1.1 Značilen zgled takega Stritarjevega oblikovanja je *Zorin* (prva izdaja 1870), roman v pismih, iz katerega navajam celotno Zorinovo razmišljanje, datirano s 16. avgustom:

Preširnov duh plava nad tem krajem. Ta nebeški pevec, ki je prišel med svoje, pa oni ga niso spoznali, bil mi je, kakor véš, veden, zvest tovariš, rekel bi, od mojih otročjih let de denašnjega dne. Njegove pesmi beri v ledeni Sibiriji ali v goreči puščavi Sahari, beri jih žalosten ali vesel, star ali mlad, vedno in povsod ti bodo sladka dušna hrana, ki se je nikedar ne nasitiš. Vendar vse drugače se beró v tem rajskem kraju, kjer so se rodile. Tukaj jih človek, dejal bi, še le po polnem umeje. Kako je mogoče, da ga njegovi rojaki niso umeli, cenili in ljubili, kakor je vreden!

Jaz sem se iz Preširnovih pesmij učil, kaj je poezija, kaj je lepota. S Preširnom se meni godi, kakor z Bledom. Koliko sem videl lepih krajev potem, in bral velicij pesnikov! Preširen in Bled sta mi ostala vendar na prvem mestu v serci. Morda je to moč prve ljubezni, in če je, saj se je ne sramujem.

Zdaj, ko mi je duh, dejal bi, prost vse zemeljske teže, urivajo se mi z mogočnejšo silo misli, ki mi že prej niso dale mirú, samo da mi jih je odgnalo viharo življenje; zdaj se jim ne morem več braniti. Ali ne bode morda enkrat konec vse poezije? Kedor opazuje in primerja preteklost in sedanjost, mora si postaviti to vprašanje. Od dne do dne je ožji njen krog. Sopare ostri krik je pregnal iz skrivnostno temnih kotov tihe gozdne duhove. Jasne vile ne plešejo več ob kresnih nočéh v blede mesečini, in morske deklice ne vabijo več sè sladkim petjem umerjočih mladeničev v svoje hrepeneče hladno naročje. Žvenketanje mečev in umirajočih stok ne budi več, ko nekdanj, nesmrtnih pesmij, katerim se še čudi denašnji rod. Brezresničnim zatiralcem narodov, ki so gazili po človeški kervi, razbojnikom, ki so prežali iz skalnih gradov na mirne, neskerbne popotnike, ne prede več poezija okrog glav »svitle gloriije.« Ali kje so naše prelepe narodne pesmi, ki so se glasile po gorah in dolinah, ki so zvesto spremljale naše prednike v žalosti in veselji od zibeli do groba? Nam še so v naši mladosti božale serca. Tiha je zdaj gora in dolina, če se ne čuje zdaj ter zdaj sirovo kričanje!

*Padala nebeška mana
Israelcem je v puščavi;
Zginila, akò pobrana
Bila nij ob uri pravi.*

Zakaj jih nijsmo nabirali, dokler je bil čas? Zdaj je prepozno!

In vendar ne obupajmo. Vsaka pomlad zbudi pevce iz nova. Dokler bode bilo in ljubilo, dokler se bode veselilo in terpelo človeško serce, ne bode konca poezije. Iz hrupa polnega življenja je pribežala v človeško serce. V človeškem serci je poeziji dom!

Pa drugo vprašanje: ali napreduje človeštvo? Čemu to vprašanje! Glej, človeški um dela čuda, katerih bi ne verjeli, ko bi jih mogli slišati naši očetje; mi se že kmalu več ne bomo čuditi znali. Zvezdam je pota izmeril, spoznal je bilke rást, in njemu je znano, kak obraz je imela zemlja, predno je bilo življenje na njej. Strelo je z neba vzel ter v svojo službo ukoval, da poroča hitro, kakor misel, njegovo voljo po zemlji.

Eripuit coelo fulmen, sceptrumque tyrannis!

Sceptrum tyrannis? Ne, tega ne! Izvil jim žezla nij, samo obvil ga je, da več tako terdo na ljudstva ne pada.

Um napreduje, tega nij tajiti; ali kaj pa človeško serce? Ali se razvija in blaži tudi tako? Ali rasto naše kreposti, naše moštvo? Kje so naši Kodri in Sokrati, naši Reguli in Cincinnati? Res ne sežiga več, vsaj pri imenovanih izobraženih narodih ne, brat brata bogu na čast, vendar ga čerti in preganja, če se loči v mislih od njega. Ne prodaje več brat brata, kakor žival, na semnji; a zatira ga, zaničuje in o njegovem potu živi. Kervava vojska nij več najblažje, najčastneje opravilo možem; imenujemo jo »potrebno zlo,« — a kako zlo! Kake so naše vojske, če jih primerjamo z nekdanjimi! Kedaj izgine pač ta največja sramota človeštva?

Čudno se človeku godi, ko gleda in premišljuje razvijanje človeštva. Zdaj gre pot gori, zdaj doli, zdaj se po polnem izgubi v temi in goščavi; tam se prikaže zopet in kmalu zopet izgine! Kam derži ta pot? Ali se človeštvo bliža svojemu namenu, ali ga doseže kdaj? Vprašanja, ki so bila že zdavnaj rešena, stavijo se iz nova. Z bojem si moramo zopet pridobivati pravice, za katere je bilo prelite že toliko človeške kervi. Z málo mero se nam odmérja prostost, kakor bi nam hotel kedo odmerjati zrak v dihanje. Strašno bi bilo iti sè sveta s prepričanjem, da nikedar človeštvu ne zasije rešenja in sreče dan. Ne, kažejo se znamenja, če jih prav umejem, da nij treba obupati.

Vstajati vidim, in to mi je sladko tolažilo, pri vseh narodih može, ki si podajajo v sveto zvezo bratovske roke, ki povzdigujejo svoj glas proseč in svarèč, da smo si bratje, da večni mir bodi med nami, združimo se, pomagajmo si; ne sila in moč, pravica in ljubezen naj deli zemeljsko blago; naj se jih ne trudi in terpi tisoč in tisoč, da eden uživa, da se eden veseli. Vsem enako pravico, in prvi naj bode, kedor je najboljši. Nesrečnim bratom, in koliko jih je! — ki žedé in medlé v siromaštvu in nevednosti, podajmo usmiljeno roko, razsvetljajmo jih, pomagajmo jim k dušnemu in telesnemu blagostanju!

Res je, posamezni še le se glasijo in učé tako; res je, njihov glas je še denes glas vpijočega; ali pride dan, če ga tudi ne bomo gledali niti mi niti naši otroci, ko naraste ta sveta, izvoljena truma, da se ne bode nič moglo ustavljati njeni sili, njenemu gorečemu navdušenju. Zakon bode njena volja in od tistega časa ne bode se zemlja več imenovala — solzna dolina. — (Stritar, 1870, str. 211-212.)

1.1.1 Leta 1887 je Stritar Zorina objavil še enkrat, in sicer v drugem zvezku svojih *Zbranih spisov* (izbrani odlomek je na straneh od 175 do 179). Za naše razpravljanje so izredno pomembni nekateri njegovi popravki besedila, od katerih navajam najpogostejše (pravopisnih pri tem ne upoštevam), in sicer predvsem *inverzije* (nekatero retoriko tako zamenjavo običajnega besednega reda imenujejo tudi *anastrofa* (Lausberg, 1973, str. 355-356)), značilne — tudi — za klasicizem (Guyard, 1959, str. 332):

Njegove pesmi beri v ledeni Sibiriji ali v goreči puščavi Sahari, beri jih žalosten ali vesel, star ali mlad, vedno in povsod ti bodo sladka dušna hrana, ki se je nikedar ne nasitiš.

v goreči puščavi Sahari → v goreči Sahari
ki se je nikedar ne nasitiš → ki se je ne nasitiš nikedar

Vendar vse drugače se beró v tem rajskem kraju, kjer so se rodile.

se beró → beró se

Jasne vile ne plešejo več ob kresnih nočéh v bledi mesečini, in morske deklice ne vabijo več sè sladkim petjem umerjočih mladeničev v svoje hrepeneče hladno naročje.

v svoje hrepeneče hladno naročje → v hrepeneče svoje hladno naročje

Ali kje so naše prelepe narodne pesmi, ki so se glasile po gorah in dolinah, ki so zvesto spremljale naše prednike v žalosti in veselji od zibeli do groba?

naše prednike → prednike naše

Glej, človeški um dela čuda, katerih bi ne verjeli, ko bi jih mogli slišati naši očetje; mi se že kmalu več ne bomo čuditi znali.

mi se že kmalu več ne bomo čuditi znali → mi se že skoraj več ne bomo znali čuditi

Strelo je z neba vzel ter v svojo službo ukoval, da poroča hitro, kakor misel, njegovo voljo po zemlji. njegovo voljo → voljo njegovo

Izvil jim žezla nij, samo obvil ga je, da več tako terdo na ljudstvo ne pada.

na ljudstvo ne pada → ne pada na ljudstvo

Um napreduje, tega nij tajiti; ali kaj pa človeško serce?

človeško serce → srce človeško

Vstajati vidim, in to mi je sladko tolažilo, pri vseh narodih možé, ki si podajejo v sveto zvezo bratovske roke, ki povzdigujejo svoj glas /... /.

svoj glas → glas svoj

Res je, posamezni še le se glasijo in učé tako; res je, njihov glas je še denes glas vpijočega; ali pride dan, če ga tudi ne bomo gledali niti mi niti naši otroci, /... /.

posamezni še le se glasijo in učé tako → posamezni stoprav glasé se in učé tako

naši otroci → otroci naši

Vrsta inverzij oziroma anastrof, ki so v pripovedništvu še mnogo bolj opazno slogovno sredstvo kot v pesništvu, prispeva k še izrazitejši klasicistični privzdignjenosti besedila. Na krepitev togih retoričnih prvin, kar omogoča tudi večjo zvočnost posameznih besednih zvez, kažejo popravki besednih zvez v *ledeni Sibiriji ali v goreči puščavi Sahari* → v *ledeni Sibiriji ali v goreči Sahari* (z ukinitvijo samostalnika puščava je dosežen popoln paralelizem sicer pomensko nasprotnih členov) in *posamezni še le se glasijo in učé tako* → *posamezni stoprav glasé se in učé tako* (končnici obeh glagolov v tretji osebi množine sta v popravku enaki, in sicer »kratki«, kar omogoča harmonično ritmičnost). V oklepaju je treba omeniti tudi ukinitvev nemške, to je končne stave osebnih glagolskih oblik, kar povečuje zvočnost besedila.

Za naše nadaljnje razpravljanje je pomembno, da so se te spremembe zgodile v letu 1887, torej v obdobju, ko sta v svoja besedila uvajala strožjo retorično ornamentalnost tudi Tavčar in Kersnik.

Prav to dejstvo kaže, da se je pred nastopom moderne odvijal intenzivni proces strožjega, rekli bi lahko tudi, prefinjenjšega in izčiščenejšega retoričnega ornamentiranja umetnostnih besedil, kar sicer lahko razlagamo z iskanjem estetskega izraza v pripovedništvu, še bolj verjetno pa z iskanjem nečesa, kar bo ustrezalo »duhu časa« — in sicer tistega jezikovnega oblikovanja, ki bo omogočalo izražanje skrajno pretanjenih človekovih razmerij do sveta.

1.2 Uvodni del Zorinovega pisma, ki z nekaterimi prvinami romantičnega sentimentalizma kaže slogovno sorodnost z Dežmanovim uvodnim odstavkom v poljudnoznanstvenem besedilu *Notranjske gore in Cirkniško jezero* (Sajovic, 1991/92) in se po tem nekoliko loči od ostalega dela navedenega pisma, se glasi:

Preširnov duh plava nad tem krajem. Ta nebeški pevec, ki je prišel med svoje, pa oni ga niso spoznali, bil mi je, kakor véš, veden, zvest tovariš, rekel bi, od mojih otročjih let de denšnjega dne. Njegove pesmi beri v ledeni Sibiriji ali v goreči puščavi Sahari, beri jih žalosten ali vesel, star ali mlad, vedno in povsod ti bodo sladka dušna hrana, ki se je nikedar ne nasitiš. Vendar vse drugače se beró v tem rajskem kraju, kjer so se rodile. Tukaj jih človek, dejal bi, še le po polnem umeje. Kako je mogoče, da ga njegovi rojaki niso umeli, cenili in ljubili, kakor je vreden!

Jaz sem se iz Preširnovih pesmij učil, kaj je poezija, kaj je lepota. S Preširnom se meni godi, kakor z Bledom. Koliko sem videl lepih krajev potem, in bral velicij pesnikov! Preširen in Bled sta mi ostala vendar na prvem mestu v serci. Morda je to moč perve ljubezni, in če je, saj se je ne sramujem.

1.2.1 Knjižnometaforično rabljeni glagol *plavati* v povedku prve povedi z besednima zvezama *Preširnov duh* v osebkú in *nad tem krajem* (zveza anaforičnega kazalnega pridevniškega zaimka in samostalnika *kraj* ponavlja v sobesedilu navzočo besedo *Bled*) v prislovnem določilu kraja združuje ob sebi obe glavni tematski prvini v uvodnem delu Zorinovega pisma, hkrati pa oblikuje privzdignjeno občutje, ki je značilno za ves ostali del besedila.

1.2.2 V drugi povedi je izraženo pripovedovalčevo skrajno pozitivno razmerje do Prešerna (v povedkovem določilu besedna zveza *veden, zvest tovariš*, katere pomen je časovno v bistvu neomejen — *od mojih otročjih let de denšnjega dne*), posebej pozorni pa moramo biti na rabo privzdignjenega besedišča v osebkú: *ta nebeški pevec, ki je prišel med svoje, pa oni ga niso spoznali*.

Besedna zveza *ta nebeški pevec* (ki denotira Franceta Prešerna) v bralcu vzbuja asociacijo na grškega mitološkega pesnika Orfeja, medbesedilje v stavčnem prilastku pa z delnim prenašanjem besednega gradiva iz *Poti v Emavs* v Lukovem evangeliju (Lk 24,16) omogoča tudi aluzijsko primerjavo Prešerna s Kristusom.

1.2.3 V tretji povedi pripovedovalec s skrajno poudarjenim retoričnim oblikovanjem privzdignjeno občutje še stopnjuje, svoje razmerje do Prešerna pa skuša prenesti tudi na bralca. Poved je treba zaradi večje razvidnosti njene oblikovanosti grafično preoblikovati:

*Njegove pesmi beri v ledeni Sibiriji ali v goreči puščavi Sahari,
beri jih žalosten ali vesel,
star ali mlad,
vedno in povsod ti bodo sladka dušna hrana,
ki se je nikedar ne nasitiš.*

Oblikovana je v umetelni inačici retorične figure diareze: v prvem, kopičenjskem delu povedi — njegova dopustna skladišna vloga je izražena zaznamovano, in sicer brez veznika — so nanizane dvojne formule, sestavljene iz disjunktivno povezanih pomensko nasprotnih členov, v povzetku pa je dvojna formula, sestavljena iz vezalno povezanih členov (*vedno in povsod*), ki deaktivizirata pomene dvojnih formul iz kopičenjskega dela povedi. Opozoriti je treba tudi na hiazemsko razvrstitev pomenov posameznih členov (časovni prislov *vedno* povzema pomene neposredno pred njim stoječih dvojnih formul, krajevni prislov *povsod* pa pomene iz prve dvojne formule), da ne omenjamo tudi besednoredne hiazemske razvrstitve dvojnih formul v kopičenjskem in povzemalnem delu.

Del povedi *vedno in povsod ti bodo sladka dušna hrana* (Prešernove pesmi namreč, op. T. S.), *ki se je nikedar ne nasitiš* kaže slogovna znamenja romantičnega sentimentalizma; primerjaj namreč Dežmanov stavek ga (srce, op. T. S.) *bojo miline krajnskih dolin in goric v sladkih občutkih zibale*.

1.2.4 V sklepnem delu odstavka — *Vendar vse drugače se beró v tem rajskem kraju, kjer so se rodile. Tukaj jih človek, dejal bi, še le po polnem umeje. Kako je mogoče, da ga njegovi rojaki niso umeli, cenili in ljubili, kakor je vreden!* — pripovedovalec ustvari dispozijski retorični učinek napetosti s prvima povedma, ali drugače povedano, omenjeni povedi pomenita retorični antitetični obrat v zgradbi odstavka. Da bi bilo mogoče jasneje osvetliti, kako je ta obrat retorično oblikovan tudi na ravni elokucije, je treba sopostavljeno navesti del diarezne povedi in prvo, antitetično poved sklepne delu odstavka:

Njegove pesmi beri v ledeni Sibiriji ali v goreči puščavi Sahari [...], vedno in povsod ti bodo sladka dušna hrana [...].

Vendar vse drugače se beró v tem rajskem kraju, kjer so se rodile.

Takoj je jasno, da je antitetičnost retorično poudarjeno oblikovana s pomočjo besednega in skladišnega ponavljanja. Ponovljena je besedna zveza *njegove pesmi*, v antitetični povedi le v morfemu ujemanja pri glagolu *se beró*, ponovljen je glagol *brati*, v diarezni povedi v tvorbi obliki, v antitetični v trpni, ponovljeno je skladišno mesto prislovnega določila kraja. Prav to pa omogoča poudarjeno razvidnost tistih jezikovnih prvin, ki oblikujejo antitetičnost: navezovalca *vendar*, besednega pomena v prislovnem določilu načina — *vse drugače* — in besedne zapolnitve prislovnega določila kraja — *v tem rajskem kraju* (namreč Bledu).

Zadnja poved v sklepnem delu odstavka — *Kako je mogoče, da ga njegovi rojaki niso umeli, cenili in ljubili, kakor je vreden!* — pomensko delno ponavlja začetek druge povedi odstavka — *Ta nebeški pevec, ki je prišel med svoje, pa oni ga niso spoznali [...]* — ter tako formalno ustvarja klasično oklepajno zgradbo odstavka. Seveda je treba takoj povedati, da je ta ponovitev oblikovana z jezikovnimi sredstvi, ki izražajo pripovedovalčevo skrajno čustveno in s tem tudi moralizatorsko razmerje do dejstva, da njegovi rojaki velikega pesnika ne razumejo in ne cenijo dovolj: s tem v

zezi je treba opozoriti predvsem na trojno formulo *nijso umeli, cenili in ljubili*. Kot bomo še videli, je za Sritarja tako, pogosto moralizatorsko poudarjanje koncev sicer retorično večše oblikovanih delov besedil skoraj pravilo, ki pa za današnji estetski okus deluje moteče, odvečno.

1.3 Za ostali del Sritarjevega besedila je značilna strogo racionalna zgradba, katere izhodišče je sporočilno jedro prve povedi tretjega odstavka: */... / urivajo se mi z mogočnejšo silo misli, ki mi že prej nijso dale mirú /... /*. V tem delu povedi samostalniki misli predstavlja glavno povzemajočo tematsko prvino, ki je v nadaljnjem besedilu razčlenjena (specificirana) na posamezne natančneje določene sestavine (Brinker, 1985; Heinemann, Viehweger, 1991): v drugi povedi tretjega odstavka je v vprašalni povedi ubesedena napoved razlaganja prve — *Ali ne bode morda enkrat konec vse poezije?* — v prvi povedi šestega odstavka (pri tem citatov Prešernove pesmi in kasneje napisa na Franklinovi sohi ne upoštevam) pa napoved druge — *Pa drugo vprašanje: ali napreduje človeštvo?* Druga sestavina oziroma druga podtema, ki jo lahko poimenujemo *napredek oziroma razvijanje človeštva*, je zopet razčlenjena v dve podpodtemi: prva je *napredek človeškega uma*, eksplicitno napovedana v tretji povedi šestega odstavka, druga pa *napredek človeškega srca*, napovedana v prvi povedi osmega odstavka.

Pri tem je treba ugotoviti, da pripovedovalec v tem delu besedila razmišlja o klasičnih vrednotah — poeziji ter človeškem razumu in srcu.

Vsi deli besedila, ki jih zaznamujejo posamezne delne teme, imajo v glavnem enako trodelno retorično zgradbo. V prvem delu je v vprašalni obliki izražena delna teza, v srednjem delu so naštet dokazni primeri za pripovedovalčevo tezo, v sklepnem delu pa sledi antiteza. Besedilo končuje pripovedovalčevo optimistično zaupanje v razvoj človeštva.

1.3.1 Za naše razpravljanje sta najbolj pomembna dela besedila, ki ju zaznamujeta delni temi o *koncu poezije* in *napredovanju človeškega uma*. Naša pozornost bo — poleg omembe nekaterih retoričnih oblik ponavljanja, tudi izokolonskega, in vezalnega povezovanja nasprotnopomenskih besed, kar sta uporabljala tudi Tavčar in Kersnik (Sajovic, 1991) — usmerjena predvsem v za klasicizem značilno posredno, privzdignjeno jezikovno izražanje, katerega prvine so v bolj ali manj modificirani obliki privzemali tudi predstavniki moderne, na primer Župančič v Dumi.

1.3.2 Najprej si oglejmo del besedila o *koncu poezije*:

Ali ne bode morda enkrat konec vse poezije? Kedor opazuje in primerja preteklost in sedanjest, mora si staviti to vprašanje. Od dne do dne je ožji njen krog. Sopare ostri krik je pregnal iz skrivnostno temnih kotov tihe gozdne duhove. Jasne vile ne plešejo več ob kresnih nočéh v bledi mesečini, in morske deklice ne vabijo več sè sladkim petjem umerjočih mladeničev v svoje hrepeneče hladno naročje. Žvenketanje mečev in umirajočih stok ne budi več, ko nekdaj, nesmertnih pesmij, katerim se še čudi denašnji rod. Brezserčnim zatiralcem narodov, ki so gazili po človeški kervi, razbojnikom, ki so prežali iz skalnih gradov na mirne, neskerbne popotnike, ne prede več poezija okrog glav »sviile glorie.« Ali kje so naše prelepe narodne pesmi, ki so se glasile po gorah in dolinah, ki so zvesto spremljale naše prednike v žalosti in veselji od zibeli do groba? Nam še so v naši mladosti božale srca. Tiha je zdaj gora in dolina, če se ne čuje zdaj ter zdaj sirovo kričanje!

*Padala nebeška mana
Izraelcem je v puščavi;
Zginila, akò pobrana
Bila nij ob uri pravi.*

Zakaj jih nijsmo nabirali, dokler je bil čas? Zdaj je prepozno!

In vendar ne obupajmo. Vsaka pomlad zbudi pevce iz nova. Dokler bode bilo in ljubilo, dokler se bode veselilo in terpelo človeško srce, ne bode konca poezije. Iz hrupa polnega življenja je pribežala v človeško srce. V človeškem serci je poeziji dom!

1.3.2.1 V teznem delu je skladenjsko retorično oblikovana poved *Kedor opazuje in primerja preteklost in sedanjest, mora si postaviti to vprašanje: z vezalnim veznikom in povezana glagola imata ob sebi prav tako vezalno povezana predmeta, s čimer je dosežen občutek harmoničnega ravnotežja, ki ga ohranja tudi dvodelna zgradba besedne zveze od dne do dne v naslednji povedi.*

1.3.2.2 Srednji naštevalnoargumentni del je sestavljen iz kar petih členov, kot bomo videli, pa v resnici iz sedmih, saj sta dva še dodatno členjena, kar je bilo v tistem času v slovenski književnosti dovolj nenavadno (pri Dežmanu in Jurčiču na primer so bili naštevalni oziroma dokazovalni deli besedil omejeni v glavnem le na tri člene (Sajovic, 1991, 1991/92). (Zanimivo je, da se taka bogata razčlenjenost zopet pojavi pri poznem Kersniku — v Kmetiski smrti in Mamonu —, ki ga zaznamujejo prvine poznega historizma in začetki secesije (Sajovic, 1994).)

1.3.2.2.1 Najprej je treba opozoriti na nekatere retorične prvine, ki s svojim ponavljanjem združujejo posamezne skupine členov med seboj.

Za prva dva člena (drugi je podvojen) —

Sopare ostri krik je pregnal iz skrivnostno temnih kotov tihe gozdne duhove.

Jasne vile ne plešejo več ob kresnih nočeh v bledi mesečini,

in morske deklice ne vabijo več sè sladkim petjem umerjočih mladeničev v svoje hrepeneče hladno naročje. —

so značilni ritmični konci, ki so doseženi s številom besed uravnoveženimi končnimi stavčnimi členi (v našem zapisu podčrtanimi), pri čemer je treba opozoriti na dosledno zaznamovano stavo stavčnih členov iz skrivnostno temnih kotov v prvi navedeni povedi, ob kresnih nočeh v prvem stavku druge povedi in sè sladkim petjem v drugem stavku druge povedi ter retorično poudarjeno obtežitev zadnjega člena (to je drugega stavka druge povedi) z »dodajanjem« prislovnega določila kraja (Achtergewicht).

Drugi podvojeni, tretji in četrti člen združujejo zanikani glagoli — *ne plešejo več, ne vabijo več, ne budi več, ne prede več*, zadnji člen iz naštevalnega dela pa je za razliko od ostalih posebej poudarjen s postavitvijo osebk a za povedkom.

V četrtem in petem členu se pojavljata dva prilastkova odvisnika:

Brezserčnim zatiralcem narodov, ki so gazili po človeški kervi, razbojnikom, ki so prežali iz skalnih gradov na mirne, neskerbne popotnike, /... /.

Ali kje so naše prelepe narodne pesmi, ki so se glasile po gorah in dolinah, ki so zvesto spremljale naše prednike v žalosti in veselji od zibeli do groba?

Posebej moramo biti pozorni na še eno skupno značilnost, in sicer na asindetično povezovanje predmetov v četrtem členu in prilastkovih odvisnikov v petem.

1.3.2.2.2 Zadnji člen je retorično in medbesedilno posebej razvidno oblikovan:

Ali kje so naše prelepe narodne pesmi, ki so se glasile po gorah in dolinah, ki so zvesto spremljale naše prednike v žalosti in veselji od zibeli do groba? Nam še so v naši mladosti božale serca. Tiha je zdaj gora in dolina, če se ne čuje zdaj ter zdaj sirovo kričanje!

Padala nebeška mana

Izraelcem je v puščavi;

Zginila, akò pobrana

Bila nij ob uri pravi.

Zakaj jih nijsmo nabirali, dokler je bil čas? Zdaj je prepozno!

1.3.2.2.1 V prvi povedi je najbolj opazna prva povezovanje nasprotnopomenskih besed v pare, retorično sredstvo, ki še posebej zaznamuje Stritarjevo klasično historistično oblikovanje:

Ali kje so naše prelepe narodne pesmi, ki so se glasile po gorah in dolinah, ki so zvesto spremljale naše prednike v žalosti in veselji od zibeli do groba?

Retorična ornamentalnost se kaže v asindetično povezanih prilastkovih odvisnikih, ki ju sklepajo binarno razčlenjeni stavčni členi — prvega dvojna formula v prislovnem določilu kraja, drugega dvojna formula v *žalosti in veselji* v prislovnem določilu časa (Grepl, Karlík, 1986, str. 288-289) in za naše gradivo značilna besedna zveza v drugem prislovnem določilu časa *od zibeli do groba*, v kateri imata samostalnika *zibel* in *grob* preimenovalno simbolno vrednost: *zibel* = rojstvo, *grob* = smrt. V drugačni terminologiji bi takemu izražanju lahko rekli tudi metonimično popredmetenje. Kersnik je v *Kmetški smrti* besedo *zibel* zamenjal z besedo *rojstvo*, drugi člen pa je pustil nespremenjen:

Sin je dorasel; suče se že v drugem oddelku ónega kolobarja, katerega završe vsi gospodarji na Planjavi od rojstva do groba; /.../. (Kersnik, 1890, str. 41.)

V *Mamonu* — o besednem oblikovanju tega pripovednega besedila glej Sajovic, 1994 — pa je slogovni možnosti *od rojstva do smrti / od zibeli do groba* funkcionaliziral (kar je že ena od značilnosti secesije): prvo možnost je uporabil v bolj ali manj nepreneseno oblikovanem odstavku (Kersnik, 1891, str. 43), ko pa je vsebino tega odstavka posplošil v naslednjem figuriranem in metaforičnem odstavku, je uporabil drugo, preimenovalno (Kersnik, 1891, str. 44).

1.3.2.2.2 Sama zgradba člena sicer kaže že omenjeno značilnost Stritarjevega oblikovanja: retorično sklenjenemu delu besedila je »prilepljen« še dodatek. Sklenjeni del besedila zaznamujeta antitetični prvini: *prelepe narodne pesmi, ki so se glasile po gorah in dolinah* v prvi povedi (retorično vprašanje implicira negativni odgovor in ima torej vrednost modalnega zanikanja) in *Tiha je zdaj gora in dolina* v tretji (ki pomeni pravzaprav retorični odgovor), pri čemer je sklenjenost retorično zaznamovana s poliptotično (Lausberg, 1973, str. 325) ponovitvijo besedne zveze: *po gorah in dolinah* — *gora in dolina*. Poliptota pa je rezultat bolj bistvene spremembe, ki jo kaže možnost različnega izražanja *Tiha je zdaj gora in dolina / Tiho je zdaj (po gorah in dolinah)*. Prav potiskanje besedne zveze *gora in dolina* v položaj agentnega participanta (vsaj sobesedilno, kar bi lahko dokazovali s parafrazama *Po gorah in dolinah ne pojejo več narodnih pesmi* → *Po gorah in dolinah so ljudje zdaj tiho*), verjetneje pa v položaj nosilca stanja (Grepl, Karlík, 1983, str. 32, Sajovic, 1991/92), s čimer je ukinjena enodelna stavčna zgradba, oblikuje za klasicizem značilno umetelno vzvišeno občutje: rezultat take spremembe je namreč personifikacija (Guyard, 1959, Lausberg, 1973).

1.3.2.2.3 Tako sklenjenemu delu sledi poseben dodatek, ki ne more skriti eruditske in moralizatorske vsebine.

Medbesedilje (Juvan, 1989) predstavlja citirana prva kitica Prešernove pesmi *Dekletam*, pri čemer je treba opozoriti, da se že pri Prešernu vzpostavlja medbesedilno razmerje z zgodbenimi prvini iz Druge Mojzesove knjige (Eksodus) (16, 1-36). To pomeni, da je ta del Stritarjevega besedila večkratno kodiran — s Stritarjevim besedilom, Prešernovo pesmijo *Dekletam* in odlomkom iz Stare zaveze. Za naše razpravljanje je pomemben način vgrajevanja medbesedilja v ostalo Stritarjevo besedilo. V neposredno pred Prešernovim citatom stoječem Stritarjevem besedilu je implicirano pripovedovalčevo obžalovanje nad izginjanjem narodnih pesmi, v zadnjih dveh verzih Prešernove kitice pa je vsebovano novo sporočilo, ki ga bralec sobesedilno razume kot metaforično (*nepobrana mana* → *nenabrane pesmi*). Pripovedovalčevo besedilo za citatom je v bistvu tavitološka nemetaforična ponovitev sporočila iz citata, pri čemer je za Stritarjevo oblikovanje značilen tudi redundanten eksplikativni in s tem tavitološki stavčni dodatek *Zdaj je prepozno!*. Prešernov citat s svojim privzdignjenim besednim oblikovanjem (k temu prispeva predvsem umetelni besedni red)

sooblikuje Stritarjev privzdignjeni klasicistični slog, hkrati pa konotira pripovedovalčevo za historizem značilno meditativno sprejemanje kulturnih zgodovinskih vrednot.

1.3.2.3 Zadnji antitetični del se glasi:

In vendar ne obupajmo. Vsaka pomlad zbudi pevce iz nova. Dokler bode bilo in ljubilo, dokler se bode veselilo in terpelo človeško serce, ne bode konca poezije. Iz hrupa polnega življenja je pribežala v človeško serce. V človeškem serci je poeziji dom!

1.3.2.3.1 Med figurami je za naše gradivo pomembno poliptotonsko ponavljanje besedne zveze *človeško serce*, še zlasti poliptotonska anadiploza oziroma reduplicatio (Lausberg, 1973, str. 314) v zadnjih dveh povedih:

Iz hrupa polnega življenja je pribežala v človeško serce. V človeškem serci je poeziji dom!

Tako oblikovana figura »razkriva« še en značilni retorični odklon, ki zadeva način realizacije sicer običajnega besednega reda. Omenjena poliptotonska anadiploza je namreč posledica zaznamovanega prenosa predložne besedne zveze iz jedra oziroma reme prve povedi v izhodišče oziroma temo druge povedi. Jezikovno normalno bi se besedna zveza *v človeško srce* v izhodišču druge povedi glasila v pozaimljeni obliki *v njem*. Tako figurirano oblikovanje je dokaj značilna prvina tudi Tavčarjevega in Kersnikovega sloga (Sajovic, 1991).

1.3.2.3.2 V zadnjih dveh povedih je pojmovni samostalni *poezija* personificiran, pri čemer je za klasicistično antropocentrično razumevanje sveta značilna tudi uporaba besede *dom* v zadnji povedi (*dom = prostor, hiša, kjer kdo stalno živi, od koder izhaja*; v prenesenem pomenu tudi *družinsko vzdušje, toplino* (SSKJ 1, str. 457)). Primerjaj tudi četrti člen v srednjem argumentnem delu besedila:

Brezserčnim zatiralcem narodov, ki so gazili po človeški kervi, razbojnikom, ki so prežali iz skalnih gradov na mirne, neskerbne popotnike, ne prede več poezija okrog glav »svitile glorijske.«

Posebno pomembna značilnost Stritarjevega klasicističnega sloga je zapolnjevanje mesta agentnega participanta oziroma prvega delovalnika in kavzatorja v osebku z izrazi, ki proti pričakovanju ne zaznamujejo oseb.

V antitezem delu je tak primer zapolnjevanja poved *Vsaka pomlad zbudi pevce iz nova*. Običajnejša, nezaznamovana jezikovna uresničitev (Grepl, Karlik, 1983, str. 32) je poved *Vsake pomladi se zbudijo pevci iz nova*.

V povedi *Sopare ostri krik je pregnal iz skrivnostno temnih kotov tihe gozdne duhove* ima besedna zveza *Sopare ostri krik* pomensko vlogo kavzatorja in retorično predstavlja zapleteno metonimično-metaforično perifrazo (zamenjava za *parno lokomotivo* oziroma *vlak*), pri čemer je beseda *pisk* metaforično zamenjana z besedo *krik*, ki se povezuje s pomensko sestavino človeškosti. Umetelnost še povečuje inverzija desnega prilastka (*sopare*) na levo stran, v sam začetek povedi.

Podobno je oblikovana poved *Žvenketanje mečev in umirajočih stok ne budi več, ko nekdanj, nesmrtnih pesmij, katerim se še čudi današnji rod*. Pomensko vlogo kavzatorja ima besedna zveza *žvenketanje mečev in umirajočih stok*, ki je sestavljena iz dveh priredno povezanih podredno zloženih samostalniških besednih zvez in jo retorično zaznamuje hiazemska razporeditev desnih prilastkov (in seveda tudi jeder). Zanimivo je, da sta v jedru obeh besednih zvez glagolnik *žvenketanje* in izglagolski samostalni *stok* (torej nobene besede, ki bi zaznamovala osebo!), kar ob inverziji desnega prilastka — *umirajočih stok* - dodatno prispeva k patetični privzdignjenosti izraza. Pomensko predstavljata obe samostalniški besedni zvezi metonimično amplifikacijo pojavov vojskovanja.

Skupna značilnost vseh teh primerov je klasicistično nenaravnostno označevanje predmetnosti (Guyard, 1959).

1.3.3 V tako besedno oblikovanje se lepo vključuje del besedila z delno temo o napredovanju človeškega uma:

Pa drugo vprašanje: ali napreduje človeštvo? Čemu to vprašanje! Glej, človeški um dela čuda, katerih bi ne verjeli, ko bi jih mogli slišati naši očetje; mi se že kmalu več ne bomo čuditi znali. Zvezdam je pota izmeril, spoznal je bilke rást, in njemu je znano, kak obraz je imela zemlja, predno je bilo življenje na njej. Strelo je z neba vzel ter v svojo službo ukoval, da poroča hitro, kakor misel, njegovo voljo po zemlji.

Eripuit coelo fulmen, sceptrumque tyrannis!

Sceptrum tyrannis? Ne, tega ne! Izvil jim žezla nij, samo obvil ga je, da več tako terdo na ljudstva ne pada.

1.3.3.1 Najpomembnejše je, da pripovedovalec v vrsti povedi namesto običajnejše besede *človek* (kot splošnega osebk) postavlja v osebek zaznamovanejšo, vendar pomensko natančnejšo besedno zvezo *človeški um*. Klasični antropocentrizem je izražen v stavkih *Zvezdam je pota izmeril in njemu je znano, kak obraz je imela zemlja, predno je bilo življenje na njej*. Pozorni moramo biti tudi na sinekdohični izraz za rastlinstvo v stavku *spoznal je bilke rást* (da ne omenjamo inverzije desnega prilastka).

1.3.3.2 Stritar v svoja besedila vgrajuje tudi tujejezične citate:

Strelo je z neba vzel ter v svojo službo ukoval, da poroča hitro, kakor misel, njegovo voljo po zemlji.

Eripuit coelo fulmen, sceptrumque tyrannis!

Sceptrum tyrannis? Ne, tega ne! Izvil jim žezla nij, samo obvil ga je, da več tako terdo na ljudstva ne pada.

Zaradi umetelnega vgrajevanja latinskega citata — sicer napisa na sohi Benjamina Franklina (1706-1790), slaveč Franklina naravoslovca (izumitelj strelovoda) in državnika, ki je dosegel osvoboditev Ameriških držav (Stritar, 1954, str. 436) — je treba najprej navesti njegov slovenski prevod — *Iztrgal je nebu strelo in žezlo tiranom* (Stritar, 1954, str. 436) — in nekatere besednooblikovalske značilnosti citata, ki jih je prevod zvesto ohranil. Na skladenjski ravni je opazno klasično retorično, in sicer hiazemsko razpostavljanje dajalniških in tožilniških predmetov, na pomenski pa perifraza *iztrgal je nebu strelo* za izumitev strelovoda in zgodovinsko ustaljena metonimična raba besede *žezlo* (znamenje ali simbol za oblast vladanja), značilna klasicistična načina posrednega označevanja referentov (denotatov) (Guyard, 1959).

Neposredno pred latinskim citatom stoječa poved — *Strelo je z neba vzel ter v svojo službo ukoval, da poroča hitro, kakor misel, njegovo voljo po zemlji* — je razširjena ponovitev prvega dela citata (v slovenskem jeziku seveda: *Strelo je z neba vzel* = *Eripuit coelo fulmen*), pri čemer je treba posebej opozoriti na počlovečeno perifrazno ubesedenje nove tehnološke predmetnosti (telegrafa), neposredno za njim stoječi del besedila pa polemična razširjena ponovitev drugega dela citata, kar kaže Stritarjevo izredno premišljeno retorično oblikovanje.

2.0 Tako oblikovanje pomenske ravnine (Stritarjevi aktualizaciji takega oblikovanja je zelo podobna tudi Gregorčičeva) je prevzela in še radikalizirala slovenska moderna — seveda na izrazito funkcionalen način. Primerjaj samo naslednji odlomek iz »moškega«, »kozmpopolitskega« dela Župančičeve Dume, v katerem je vzneseno slavljen človekov napredek v mestih po svetu:

*V vélikih mest valovanju bil sam sem val,
o, in moje srcé je utripalo
v taktu mogočnem, potisočrjenem;
v novo življenje planila je duša seljaka,
nova mu vera objela srce je utrujeno.
Videl sem čela: kot da jim pod kožo lazijo želve,
ali to misel jih je razrila tako;*

videl sem lica: v njih brazde za seme bodočnosti;
 roke so stregle stroju ves dan,
 ali zvečer je zablisnilo čelo to sajava,
 in oko je krožilo po svetlih pokrajinah,
 sanjalo smeje sanje bodočnosti,
 spremljalo silne kretnje govornika
 in verovalo za rod, ki še rojen ni ...
 Slišal sem bojni krik iz Mandžurije,
 sredi Pariza čul sem odjek stoter.
 Gledal sem dleto kiparja: z ljubeznijo
 šlo kot poljub čez belino je mramora,
 s skale narahlo je snov odpoljubljalo,
 plahoma v nji
 je življenje zavzdihnilo.

Videl sem misleca: pisal je zákone
 ljudstvu ne zemskemu — zvezdam je kazal pot,
 pa nesoglasje v vsemirju zasledil je,
 novih svetov je zahteval njegov račun,
 »Bodi!« je rekel — in noč mu je dala nov svet ...

Tu, tu se žile življenja stekajo,
 pota vesoljstva tukaj se sekajo,
 ljubim jih s hrupom in šumom, ta vélika mesta —
 skozi gre v svobodo gre, skozi gre v bodočnost gre cesta ...
 (Župančič, 1908, str. 91-92.)

Posebej je treba opozoriti, da je Župančič izkoriščal podobna jezikovna sredstva kot Stritar. Primerjati je treba samo odlomek iz *Dume*

Videl sem misleca: pisal je zákone
 ljudstvu ne zemskemu — zvezdam je kazal pot,
 pa nesoglasje v vsemirju zasledil je,
 novih svetov je zahteval njegov račun,
 »Bodi!« je rekel — in noč mu je dala nov svet ...

z odlomkom iz Stritarjevega *Zorina*

Zvezdam je pota izmeril, spoznal je bilke rást, in njemu je znano, kak obraz je imela zemlja, predno je bilo življenje na njej. Strelo je z neba vzel ter v svojo službo ukoval, da poroča hitro, kakor misel, njegovo voljo po zemlji.

Podobnosti in hkrati razlike najbolj razvidno kažeta Stritarjev stavek *zvezdam je pota izmeril* (osebek je človeški um) in Župančičev *zvezdam je kazal pot* (osebek je *mislec*). Skladenjska zgradba obeh stavkov in delno besedna zapolnitev sta popolnoma enaki, pri čemer beseda *pot* v obeh primerih izraža že omenjeni antropocentrizem. Razlike se pokažejo v glagolih: Stritarjev glagol *izmeriti* (v sobesedilu seveda) oblikuje še dokaj zadržano, racionalno razmerje do predmetnosti, Župančičev *kazati* pa že popoln aktivizem in željo po njenem preoblikovanju — kar je mogoče videti že tudi v Stritarjevem stavku *Strelo je z neba vzel ter v svojo službo ukoval*.

Posebno pozornost velja posvetiti naslednjim Župančičevim verzom:

/.../ roke so stregle stroju ves dan,
 ali zvečer je zablisnilo čelo to sajava,
 in oko je krožilo po svetlih pokrajinah,
 sanjalo smeje sanje bodočnosti,
 spremljalo silne kretnje govornika

in
verovalo za rod, ki še rojen ni ...
/.../

Gledal sem dleto kiparja: z ljubeznijo
šlo kot poljub čez belino je mramora,
s skale narahlo je snov odpoljubljalo,
plahoma v nji je življenje zavzdihnilo.

V njih kar mrgoli tako imenovanih drugotnih struktur (primerjaj samo stavek *s skale narahlo je snov odpoljubljalo* — osebek je *dleto kiparja* —, ki bi ga lahko izrazili tudi s stavkom *kipar je z dletom s skale narahlo odpoljubljaj snov*) — postopek, ki ga je B. Pogorelec ustno poimenovala kot preoblikovanje osnovnih pomensko-skladenjskih vzorcev po možnih pravilih jezika in retorike. Čeprav je tipologija drugotnih struktur zelo razvejena (najpogostejše gre za različne metonimije in diateze), lahko rečemo, da ta slogovna možnost družijo Župančiča, pa tudi druge predstavnike naše moderne s Stritarjem, le da je moderna pri tem bila mnogo bolj radikalna.

3.0 Razcvet pretanjenejšega strožjega, pa tudi že preoblikovanega retoričnoornamentalnega besednega oblikovanja pri Tavčarju in Kersniku v osemdesetih letih in na prelomu v devetdeseta ter naših modernistih v devetdesetih letih 19. stoletja kaže marsikatero podobnost s Stritarjevim oblikovanjem (zlasti iz obdobja, ko je nastajal *Zorin* in ko je Stritar še zagovarjal avtonomnost umetnosti), pa tudi njegov vpliv. To je mogoče pojasniti tudi s premislekom nekaterih spoznanj slovenske literarne zgodovine.

Stritarjev umetniški nazor, ki je sicer koreninil v goethejevskem romantičnem klasicizmu in kantovski estetski misli (Pogačnik, 1963, str. 89-90), je doživljal v sedemdesetih letih 19. stoletja paradoksalne spremembe. *Dokler je (Stritar) branil individualne umetnostne temelje, je bila (slovenska, op. T. S.) slovstvena praksa ideološko in socialno usmerjena, ko pa je prevzel tudi on pragmatizem za estetsko vodilo, je le-ta postal odveč, ker je umetnost že lahko relativno normalno živela* (Pogačnik, 1970, str. 183; primerjaj tudi Paternu, 1989, str. 85). *Stritar je torej odstopil od tistega, kar je v moderni postalo temelj* (Pogačnik, 1963, str. 91).

Toda prav moderno pripravljajoča »slovstvena praksa« v osemdesetih letih je s svojo vse večjo estetizacijo izraza in s svojim »držanjem zrcala« ideologiji slovenskega osvajajočega meščanstva, ki je vedno bolj kazala svoje temne plati — zato je v ospredje umetnikovega zanimanja vedno bolj stopala človekova duhovna in moralna problematika —, prav omogočala, da je Stritarjevo besednoumetnostno oblikovanje iz njegovega »avtonomnega«, nepragmatičnega estetskega obdobja lahko (p)ostalo pomemben zgled — tudi za moderno. Verjetno tudi ni čisto naključje, da so Stritarjevi izbrani spisi začeli izhajati v poznih osemdesetih letih 19. stoletja.

3.1 Dovolj upravičeno bi bilo treba postaviti tudi tezo, da je bil Stritar s svojim klasicistično patetičnim slogom vsaj v okviru nemškega in avstrijskega književnega prostora (ta pa je bil za nas najpomembnejši) dovolj običajen in torej ne preveč zapoznel pisec. Spomniti se je treba le na Eggersove ugotovitve o izrednem vplivu Schillerjevega sloga v nemški književnosti celotnega 19. stoletja (Eggers, 1986, str. 358-359, 364-65, pa tudi drugod; Bach, 1970, str. 442, tudi drugod), Schillerjevo delo pa je Stritar po Pogačnikovih ugotovitvah zelo dobro poznal (Pogačnik, 1963). Primerjalna raziskava Stritarjevega in Schillerjevega sloga bi bila zato zelo dobrodošla.

4.0 Za konec je treba posebej poudariti misel, ki dobiva v zadnjih letih vedno jasnejšo podobo: obdobje moderne je gotovo prelomno obdobje v slovenskem besednoumetnostnem oblikovanju, vendar nikakor ne smemo mimo ugotovitve, da je nova, »moderna«, funkcionalna poetika (Pogorelec, 1977) nastajala tudi z ustvarjalno izrabo in preoblikovanjem različnih historističnih prvin in postopkov (npr. ornamentirano členjenje povedi in besedila, izraba različnih dispozicijskih besedilnih vzorcev, razbijanje stalnih besednih zvez (Pogorelec, 1977; Sajovic, 1983; Kržišnik, 1988; Sajovic, 1991), klasicistične drugotne strukture, fiksacija krajinskih opisov — krajinski opisi kot lirični napovedovalci dogodkov in duševnih stanj (Sajovic, 1980/81) ter da se je ta proces začel

pripravljati že pred nastopom naših modernistov (Tavčarjevo (Pogorelec, 1982/83, Sajovic, 1991) in Kersnikovo predhodništvo (Sajovic, 1994)). Tako oblikovanje pa ima očitno globlje korenine, saj je podobne značilnosti mogoče zaslediti tudi v sočasni evropski in slovenski likovni umetnosti, zlasti arhitekturi (Wagner Rieger, 1978); primerjaj samo Fabianijevo moderno redukcijo (Šumi, 1954) in Plečnika (Šumi, 1975).

Viri in literatura:

- Brinker, K. (1985). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Grundlagen der Germanistik*, 29. Berlin: E. Schmidt.
- Eggers, H. (1986). *Deutsche Sprachgeschichte, Band 2, 3. Das Frühneuhochdeutsche und das Neuhochdeutsche. Rowohlts Enzyklopädie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Grepl, M., Karlík, P. (1983). *Gramatické prostředky hierarhizace sémantické struktury věty*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- Grepl, M., Karlík, P. (1986). *Skladba spisovné češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha.
- Guyard, M.-F. (1959). *La survivance du style et des formes classiques dans la poésie de Lamartine*. V: *Stil- und Formprobleme in der Literatur, Vorträge des VII. Kongresses der Internationalen Vereinigung für moderne Sprachen und Literaturen in Heidelberg*. Herausgegeben im Auftrag der F.I.L.L.M. von Paul Böckmann. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.
- Heinemann, W., Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung. Reihe Germanistische Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Juvan, M. (1989). Medbesedilni odnosi, oblike in vrste. V: *Literatura*, št. 6. Ljubljana.
- Kersnik, J. (1890). *Kmetska smrt*. V: *Ljubljanski zvon*. Ljubljana: Národne Tiskarne.
- Kersnik, J. (1891). *Iz sodnih aktov, I. Mamon*. V: *Ljubljanski zvon*. Ljubljana: Národne Tiskarne.
- Kržišnik, E. (1988). *Frazeologija v moderni. Magistrska naloga (računalniški izpis)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Lausberg, H. (1973). *Handbuch der literarischen Rhetorik*. München: Max Hueber Verlag.
- Paternu, B. (1989). *Obdobja in slogi v slovenski književnosti. Študije*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pogačnik, J. (1963). *Stritarjev literarni nazor. Razprave in eseji 3*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Pogačnik, J. (1970). *Zgodovina slovenskega slovstva IV. Realizem*. Maribor: Založba Obzorja Maribor.
- Pogorelec, B. (1976). *Ivan Cankar — vzlišče razvoja slovenske besedne umetnosti*. V: *Zbornik predavanj XII. seminarja slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pogorelec, B. (1977). *O dveh značilnostih Cankarjevega sloga*. V: *Simpozij o Ivanu Cankarju 1976*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Pogorelec, B. (1982). *Zvrstna in slogovna razčlenjenost slovenskega knjižnega jezika pred Prešernom*. V: *Makedonski jazik, Godina XXXII-XXXIII, 1981-1982*. Skopje: Institut za makedonski jazik »Krste Misirkov«, Oddelen otpečatok.
- Pogorelec, B. (1982/83). *Stilno predhodništvo v Tavčarjevih delih*. V: *Jezik in slovstvo*, št. 7-8. Ljubljana.
- Sajovic, T. (1980/81). *Pomen krajinskih opisov v Tavčarjevi zgodnji prozi (1871-1875)*. V: *Jezik in slovstvo*, št. 3. Ljubljana.

Sajovic, T. (1983). Poskus skladenjsko-pomenskega določanja Cankarjevega slogovnega razvoja. V: Obdobje simbolizma v slovenskem jeziku, književnosti in kulturi, 2. del. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Sajovic, T. (1991). Historični slogi v slovenski pripovedni prozi druge polovice 19. stoletja. Doktorska disertacija (računalniški izpis). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Sajovic, T. (1991/92). Historistično oblikovanje uvodnih delov Jurčičevega pripovednega besedila Kloštrski žolnir in Dežmanovega poljudnoznanstvenega besedila Notranjske gore in Cirkniško jezero. Jezik in slovstvo, št. 3-4, 5.

Sajovic, T. (1992/93). Kersnikova Kmetska smrt: med historizmom in nastavki secesije. Jezik in slovstvo, št. 1-2.

Sajovic, T. (1994). Kersnikova besedna ustvarjalnost. Med historizmom in začetki secesije. Obdobja 14. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Slovar slovenskega knjižnega jezika, Prva knjiga, A-H (1970). Ljubljana: SAZU, Inštitut za slovenski jezik, Državna založba Slovenije.

Stritar, J. (1870). Zorin. Zvon (Dunaj).

Stritar, J. (1887). Zorin. V: Jos. Stritar-ja Zbrani spisi, II. zvezek. Ljubljana: Kleinmayr, Bamberg.

Stritar, J. (1954). Zbrano delo III, Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Šumi, N. (1954). Arhitektura secesijske dobe v Ljubljani. Ljubljana: Mestni muzej.

Šumi, N. (1975). Pogledi na slovensko umetnost. Ljubljana: Partizanska knjiga.

Wagner Rieger, R. (1978). Pozni historizem in secesija. V: Naši razgledi, leto XXVII, št. 9 (632), 12. V. 1978. Ljubljana.

Župančič, O. (1908). Samogovori. Ljubljani: Kleinmayr, Bamberg.

Tomaž Sajovic

UDK 886.3.081"18/19"
UDK 886.3 Stritar J. 7 Zorin .08

SUMMARY

STRITAR'S HISTORICIST TEXT AND THE MODERN MOVEMENT

The article belongs to the category of studies on language style development in Slovene literature of the 19th century and of the Modern period, for which it is an evident, yet complex conflict between historicist (rhetoric) poetics and natural poetics.

In the centre of the interest is Stritar's highly historicist language in his novel *Zorin* (first published in 1870, reprinted in 1887). Stritar's historicism was not original, but one modelled on earlier authors, especially on Schiller. This was a very widespread procedure in the German language territory in the 19th century, characterized by typical classicist textual (dispositional) patterns (especially a diacetic argumentative form with an antithesis conclusion), abundant rhetoric ornamentation, periphrases, various secondary structures (e.g. diatheses), which all contribute to an

overall effect of classicist elevated nonnatural expression.

The stylistic procedure (which in many ways resembles that of Gregorčič) found an echo, considerable transformed, among Slovene authors of the Slovene Modern movement. The study demonstrates the functional exploitation of certain elements of this approach in Župančič's *Duma*. This finding additionally supports the claim that a new, functional poetics of the Modern movement came into being gradually, making a creative use and transformation of various historicist elements and procedures. (Interestingly enough, parallels can be found in contemporary phenomena in arts, especially in architecture, both in Slovenia and elsewhere.)

Vojko Gorjanc
Filozofska fakulteta v Ljubljani

UDK 886.3.09 Kastelic B. B.
UDK 82.08-993

Pornografsko in erotično v prozi Branka B. Kastelica

V članku¹ bomo poskušali žanrsko definirati pornografsko literaturo in pogledati, v kolikšni meri deluje kot povsem samostojen sistem. Teoretična izhodišča bomo primerjali z uresničitvijo v besedilih Branka B. Kastelica.

1 Poskus žanrske definicije pornografske literature

1.1 Pornografsko besedilo. Za izhodišče nam bo sistem pornografskih besedil² I. Cesarja, ki pravi da je idealen primer takšnega sistema tisti, v katerem mora *vsak v vsakem ob vsakem času, na vsakem kraju in na vsakršnen način opraviti spolni akt* (vse poudaril V. G.). Tako nas bo zanimalo: kdo (osebe), kje in kdaj (prostor in čas), kaj (dogajanje) ter kako (način).

S. Sontag pravi, da je vse, kar se v pornografskih besedilih dogaja, posledica spolnih procesov.³ Dogajanje v pornografskih besedilih je torej osredotočeno na spolni akt oziroma nizanje le-teh, torej na samo spolnost kot niz spolnih srečanj. Tako nizanje spolnih aktov drugega za drugim vodi v ponavljanje, le-to pa, da ne bi ostalo pri neprestanem ponavljanju istega, teži k spremembam (Cesar 1988: 1066-1067). Sprememba znotraj sistema avtomatično pomeni spremembo v spolnem procesu. Različnost je dosežena predvsem z različnimi položaji v spolnem aktu, različnimi vrstami spolnega akta (homoseksualnost, biseksualnost, sadizem, incest) (Cesar 1988: 1066) in dodajanjem števila sodelujočih oseb. Vključitev dodatne osebe v spolni akt v dvoje poteka največkrat preko voajerja (lahko tudi voajerjev), ki se kasneje vključi (vključijo) v spolni akt. Raznolikost se seveda z dodajanjem oseb povečuje, lahko pa je že v izhodišču skupina, pripravljena za delovanje. Čeprav je v središču dogajanja človek, je spolnosti podrejeno prav vse, tako da se različnost spolnega akta razširja tudi z vključevanjem živali, rastlin in stvari. Celoten mikrokozmos dogajanja z vsem, kar se v njem nahaja in dogaja, je v celoti podrejen samo spolnosti. Vsem sestavinam mikrokozmosa se funkcija spremeni tako, da lahko vstopajo v dogajalni sistem, ki je le niz spolnih procesov. Po idealni logiki dogajalnega sistema bi se morali spolni odnosi vzpostaviti med vsemi osebami ali vsaj vsemi tipi oseb (Čolović 1990: 218).

Razširitev možnosti kombiniranja zahteva tudi razširitev kroga udeležencev. Da je tudi tu dosežena večja raznolikost, je potrebno izbirati osebe, ki so različne starosti, rase, polti, rasti, družbene pripadnosti, izobrazbe itn. (Cesar 1988: 1067). V pornografskem besedilu so pri tem najpomembnejše fizične lastnosti oseb: velikost, barva, vonj, vlažnost, trdnost in druge lastnosti

¹ Članek je del diplomske naloge z naslovom Pornografija v literaturi kot preplet erotičnega in pornografskega sistema (ob besedilih Branka B. Kastelica). Mentor doc. dr. Miran Hladnik.

² Tako temeljne žanrske značilnosti pornografske literature imenuje I. Cesar v članku Pornografija kot besedilo (sistem pornografskih besedil), Sodobnost (11/1988), 1063-1078. Ker se nam zdi poimenovanje primerno, ga uporabljamo tudi mi.

³ Citirano po članku, navedenem v op. 2.

posameznih delov telesa, predvsem spolnih organov. Ti podatki o osebah imajo podobno funkcijo kot podatki o družbenem statusu, politični orientaciji, izobrazbi ipd. v klasičnem realističnem romanu (Čolović 1990: 220). Fizični opis se največkrat zoži prav na te detajle, s povečevanjem števila udeležencev pa se osebe, ki niso v centru pisateljeve pozornosti, reducirajo na dele telesa, največkrat spolne organe. Z redukcijo postanejo anonimni spolni organi akterji mnogih pornografskih prizorov. Ko jih ni dovolj, se jih zamenjuje s priročnimi sredstvi, namenjenimi nalašč za to dejavnost ali tudi ne (Čolović 1990: 221; Charney 1981: 3). Tej nasprotna lastnost pornografskega besedila je pornografska ekstenzija. Kot akterji posameznih prizorov se poleg spolnih organov pojavljajo tudi drugi deli telesa. Poleg spolnega dejanja v ožjem smislu in substanc le-tega dobivajo popolnostno funkcijo tako rekoč vsi deli telesa in substance, ki jih telo izloča: kri, znoj, slina, plini, izpljunki in iztrebki (Čolović 1990: 221-222). Pornografsko besedilo tako pravzaprav ukine subjekt, takrat ko ne gre v to skrajnost, je njegova subjektivnost tako zožena, da kot osebnost obstaja v omejeni obliki, in sicer le kot spolni »junak«. Pri ohranjanju subjekta pa za pornografsko besedilo velja, da največkrat lahko govorimo le o enem subjektu, ki se mu vsi ostali podredijo tako, da postanejo objekti njegovega spolnega poželjenja.

Ker je interes pisca posvečen predvsem dogajanju, je prostorsko-časovna lokacija le kulisa dogajanja samega. Četudi se včasih zdi taka lokacija zgodovinsko utemeljena, je s stališča pornografske imaginacije nerelevantna in ne vpliva na dogajanje samo (Čolović 1990: 214). Potek spolnih aktov je povsem neodvisen od prostora in časa, v katerem se dogajajo, prostorsko-časovna lokacija le razbija osnovni tok dogajanja. Le-to je v tolikšni meri prevladujoče, da je za njegovo uresničitev največkrat izbran strogo omejen prostor (hiša, soba, ječa itn.), znotraj njega pa se poskuša optimalno uresničiti ostala sistemska določila. Vendar je zaradi majhnega števila sredstev, s katerim razpolaga pisec pornografskega besedila, lahko prav izbira prostora in časa tista, ki razbije enoličnost dogajanja, hkrati pa omogoča tudi vpeljavo zanimivejših oseb, ki pa vse ostajajo vedno v žanrski funkciji.

Prikaz spolnosti v pornografskem besedilu je slika ene same golote, brez sugestije, brez kakršnekoli čustvenosti. Prav taki postopki so ustrezno sredstvo za izzivanja spolnega vznburjenja bralca. Poleg osnovne rekreativne funkcije je hote ali nehote njena funkcija tudi provokativnost. S tem ko ustvari lasten sistem, ki ni vezan na religijo in moralo, ruši tabuje, se marsikdaj vrača v predkrščanski svet in pomeni s tem opozicijo krščanskim dogmam, ki prav na področju spolnosti ostajajo v svetu srednjeveškega dogmatizma. Ker je predvsem religija določala meje nezakonitega na področju spolnosti, je prihajalo v zgodnjih pornografskih besedilih (16. stol.), pa tudi kasneje, velikokrat do združevanja spolnosti in religije ter tako provokativnosti pornografskih besedil predvsem s postavitvijo pornografskih prizorov v religiozna okolja (Darnton 1994: 29, 30). Predvsem s svojimi manj ekstremnimi besedili pornografija odpira svet, kjer v spolnosti lahko iščemo tudi našo srečo kot elementarno pravico, svet, kjer se lahko odrešimo vsiljenega sramu, spolnost je priznana kot osnova in sestavni del uživanja življenja (Čolović 1990: 6).

1.2 Razmerje med pornografskim in erotičnim besedilom. Popolna uresničitev sistema pornografskih besedil pravzaprav vodi v pornoutopijo, kjer so vsi moški stalno in v neskončnost potentni, vse ženske vedno voljne in željne, vsakdo je vedno pripravljen za rekreacijo z vsakim (Charney 1981: 8). Da se temu izognejo, pornografska besedila največkrat nastajajo kot kombinacija pornografije in erotike. V večini pornografskih besedil se tako kažeta dva sistema, pornografski in erotični (Cesar 1988: 69).

I. Čolović pravi, da je naravna osnova erotike seksualnost, le-ta lahko spelje le na funkcijo razmnoževanja, erotika pa označuje samo človeku lastno iskanje izkustev, ki so zasnovana na seksualnosti, vendar neodvisno od njene osnovne funkcije. Nadalje ugotavlja, da sta erotika in ljubezen isto, vendar je s socializacijo prišlo do ožjega razumevanja erotike, in sicer kot izkušnje ljubezni v sferi telesnega. Tako je erotična tista književnost, ki je osredotočena na izkustvo ljubezni, katere ekran je telo. Erotično književnost pa od pornografije loči predvsem glavni cilj pornografske

književnosti, to je spolno vznemirjanje bralca, medtem ko je estetska funkcija te literature drugotna. Pornografijo postavi v službo telesnega, erotiko pa v službo estetskega uživanja (1990: 5).

M. Charneyju so termini pornografska, obscena, seksualna in erotična literatura sinonimi, odvisni predvsem od vrednostnih ocen in razredne pripadnosti posameznega uporabnika. Še posebej nerad uporablja termin pornografija, ker je obremenjen z moralnimi predsodki, izogiba pa se tudi ostalim in največkrat uporablja termin seksualna imaginacija. Kot nujno stimulacijo erotične imaginacije pa navaja skrivnost (1981: 2, 5). Govori tudi o pogledih nekaterih literarnih ustvarjalcev, izmed katerih izpostavljamu mnenje. A. Robbe-Grilleta, ki razliko med pornografijo in erotiko izrazi v enem stavku, ko pravi, da je pornografija erotika drugih (1981: 1).

I. Cesar pri razmejevanju pornografije in erotike uporabi predvsem razmišljanja R. Barthesa. Erotiko označi kot govor z namigovanjem, torej govor, ki stvari ne izgovarja do kraja in krepi pričakovanja. Dvoumno, privlačno, zastrto, to je erotično. Tudi on pri razlikovanju upošteva vpliv na bralca. Erotika, pravi, vzbuja domišljijo, pornografija pa telo. V pornografskih besedilih ni prostora za namige, ampak je vse zreducirano na pornografske operacije v vseh njihovih možnostih (1988: 1069).

Ob upoštevanju sistema pornografskih besedil bi lahko dodali še nekaj tipoloških razlik. Osebe erotične literature so in vedno tudi ostajajo subjekti, ki vstopajo v spolni akt enakovredno. Pomembno je torej obojestransko (ena od tipoloških razlik je tudi zmanjšanje števila sodelujočih oseb v spolnem aktu na dve) uživanje spolnosti. Z erotičnim namigom in čarom zapeljevanja ter vsem, kar pred spolnim aktom sledi, se v erotično literaturo vrača čustvenost. Ker v središču dogajanja ni samo spolnost, sta način spolnega akta in kombinatorika v procesu spolnosti veliko manj pomembna kot v pornografiji.

1.3 Besedišče v pornografskem besedilu. Tudi za pornografijo značilno besedišče izhaja iz sistema pornografskih besedil, predvsem dogajanja in redukcije oseb na spolne organe.

Pri kratkem pregledu za pornografijo značilnega besedišča nam bo kot gradivo služilo besedišče z oznako vulgarno iz prvih treh knjig Slovarja slovenskega knjižnega jezika (dalje SSKJ),⁴ nekaj primerov bo tudi iz četrte in pete knjige.

Ker je način prikazovanja spolnosti v pornografskih besedilih neposreden, je takšno tudi besedišče — tudi tu je sugestivnost lastnost erotike. V SSKJ med besediščem z oznako vulgarno izstopajo izrazi, ki po definiciji sodijo v pornografsko besedilo. To so izrazi za spolne organe (*kurec, pička, pizda*), izločanje (*curati, scati, srati*) in izločke človeškega telesa (*drek, sranje, prdenje, prdec*), spolno udejstvovanje (*fukati, jebati*), prostore, kjer se javno prodaja ljubezen (*ciparna, kupleraj, kurbišče*), in prodajalke le-te (*kurba* (z oznako slabšalno še *candra, cipa, flajdra*)).

Besedišče z oznako vulgarno je največkrat že v prvotnem pomenu označeno tako, redko je tako besedišče označeno drugotno.⁵ Tako je označeno tisto, kjer prihaja do pomenskih prenosov iz predmetnega ali živalskega sveta na človeka (*klinec, povaljati, porivati; pariti, kavšati*). Drugotno so vulgarno označena tudi metonimična poimenovanja za moškega in žensko (*kurec, pizda in pička*). Zanimivo je, da se zadnje poimenovanje lahko uporablja tudi s čustveno pozitivno oznako, kar dokazuje tudi zveza s pridevnikom *dober*.

⁴ Slovar slovenskega knjižnega jezika I-V (Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Državna založba Slovenije, 1969, 1975, 1980, 1985, 1991).

⁵ O drugotni zaznamovanosti besede govorimo v primeru pomenske razširitve osnovnega pomena, ko prihaja do poimenovanja časa z besedami, ki so pomensko že zasedene. Vsaka taka razširitev osnovnega pomena pa pogojuje nastanek pomena, ki je nosilec čustvenosti. Tip čustvenosti je odvisen od nevtralnosti oziroma zaznamovanosti osnovnega pomena ter stopnje čustvenosti oziroma t.i. kvalitativnega skoka (Vidovič-Muha 1972: 41-42). V nasprotju s tem je prvotna zaznamovanost leksikalni enoti dana že z njenim osnovnim pomenom, vezana na njene besedotvorne, oblikoslovne, glasovne in naglasne elemente (1972: 37).

Na prvi pogled je pisec slovenske pornografije besediščno precej omejen, vendar ne tako, kot bi lahko sklepali iz SSKJ, saj je razumljivo, da slovar takšnega tipa ne prinaša večine pornografskega besedišča. Že leta 1908 je v *Anthropophytei* izšel članek, ki prinaša precej več sinonimnih izrazov s tega področja (Dolgan 1993: 156-163). Seznam bi se precej dopolnil že samo z natančnejšim pregledom besedil B. B. Kastelica, kjer je lahko v enem stavku nanizanih kar nekaj sinonimnih možnosti: »[P]redavajo o tem, kako so fukali, nategovali, dregali, porivali, kavšali, rorirali, natepavali...« (Vročica zapraščenega spomina). SSKJ ne prinaša niti najbolj ključnih besed, ki označujeta dejanje, to sta *fuk* in pa *jeb*. Obe sta razvili tudi zelo veliko besedno družino. Slovar tudi ne odpira dodatnih pomenov pri geslih, ki so v slovarju, vendar pomena, ki bi nosil oznako vulgarno, ni (*drkati*).

Poleg ustaljenega besedišča je izvirnim in iznajdljivim avtorjem na voljo dovolj jezikovnih sredstev za novo izvirno poimenovanje: *fukotožen nasmeh*, *nočni fukkažipot* (zapis skupaj V. G.), *joško ljub* (B. B. Kastelic: 69); *otepač*, ta lahko dobi kar lastno ime *Ivanc Četrtič* (H. Miller: *Opus pistorum*)...

2 Pornografska proza Branka B. Kastelica

V natančnejši pregled smo vzeli kratko prozo, objavljeno v *Omami*, in sicer od prve številke pa do vključno septembrske številke leta 1993. Pregledana so bila besedila, ki se napovedujejo kot erotične zgodbe B. B. Kastelica,⁶ *Omama* prinaša v vsaki številki največkrat dve zgodbi, avtor velike večine je prav Kastelic. Posebej nas bo zanimalo tudi Kasteličevo daljše prozno besedilo, roman 69.⁷

2.1 Kratka proza. Dogajanje vseh besedil je osredotočeno na spolni akt oziroma zapovrstje le-teh, začetek zgodbe ali pa opis srečanja dveh oseb, ki sta potencialni udeleženci spolnega akta, poteka na dva načina, na neposreden (pornografski) in posreden, zapeljevalen (erotični):

Tadeja [...] je [...] kot kakšna razposajena najstnica stekla k meni, ko se je prebila iz skupine potnikov. Tesno sva se objela.

— Kako je moj kurac, mi je šepnila v uho.

Ne kako sem jaz ali kaj podobnega ... najprej jo je zanimalo, kako je kurac. Napela je pičko, jo naslonila na kurac, ki je reagiral že na njeno vprašanje (*Videodrama*).

Zmenjeni smo bili že ob osmih. Niti pomislila nisem na to, da mi hčerka pripravlja kakšno presenečenje in bila jezna, ko sem pri mizi opazila [...] tudi moškega, v katerem sem morala prepoznati fantovega očeta. Zelo čeden. Nevarno čeden moški [...] Bil je šarmanten sogovornik, zabaven, duhovit, izobražen moški. Osvojil me je bolj, kot sem se zavedala (*Nenasiina vdova*).

V enem besedilu so možne različne kombinacije obeh načinov, najbolj je razlika med obema očitna, ko avtor v besedilu gradi dve vzporedni zgodbi vsako z različnim načinom (*Trojna prevara*).

Če je v samo pornografskem besedilu čustvenost povsem odsotna, velja za Kasteličeva besedila prej nasprotno. Njegove osebe se zaljubljajo, želijo si nežnosti, zapeljevanja.

⁶ Slikarjev veliki talent, 1/1992, 3-7; Videodrama, 1/1992, 43-54; Misterij črnega trikotnika, 2/1992, 3-14; Nenasiitna vdova, 2/1992, 43-53; Vročica zapraščenega spomina, 3/1992, 3-13; Ali ne ljubiš pussy? 4/1992, 3-16; Poletja v senu, 5/1992, 3-14; Osemnajst ur vročica julija, 5/1992, 46-53; Vedeževalkina dolga skrivnost, 6/1992, 6-14; Ena noč z angelom, 6/1992, 46-53; Nikoli ne reci ... odjebi, 7/1992, 3-13; Drugačna ljubezen, 8/1992, 5-17; Trojna prevara, 9/1992, 5-17; Na žrtveniku kemije, 10/1992, 5-15; Ultimativni seks, 10/1992, 52-58; Večni ljubimci, 1/1993, 5-16; Dan nevarnih razmerij, 2/1993, 5-15; Veliki šef in pet porednih tajnic, 3/1993, 5-16; Posel je posel, 3/1993, 56-63; Ekstaza, 4/1993, 5-15; Kdor visoko leta, 4/1993, 57-63; Med dvema ognjema, 5/1993, 5-15; Dober dan mesenost, 5/1993, 55-61; Boš pozabil na Ano? 6/1993, 5-15; Neznosna lahkost poletnega bivanja, 7/1993, 5-15; Igra z ognjem ... in mečem, 8/1993, 5-13; Dostojni predlog, 9/1993, 5-15; Z ognjem ... in mečem ... moški na rekreaciji (2. del), 1993, 53-61.

⁷ 69 (*devetinšestdeset*) (Ljubljana: B. Kastelic; Murska Sobota: Guliver, 1989).

Znova sem se počutila kot najstnica. Zaljubila sem se in z veliko težavo obvladovala prebujeno telo, ki je vnovič hrepenelo po moškem. Hotela sem biti prepričana. Ko me je po mesecu dni prvič poljubil, sem bila prepričana, da sem zaljubljena. Obupno sem ga želela. Nisem bila še pripravljena. Nežno sem se izzvila iz njegovega objema in rekla točno to:

— Oprosti, nisem pripravljena.

Ni silil vame, potrpežljivo je čakal (*Nenasitna vdova*).

[H]očem moškega, da me objema, boža, mi šepeta, me crklja in mi pripoveduje o meni, sebi, nama, mi laže, obljublja raj na zemlji (*Igra z ognjem ... in mečem*).

Čprav si njegove osebe čustev ne izpovedujejo prav pogosto, le-ta pa so največkrat izražena z večkrat ponovljenim »ljubim te«, in je ljubezen lahko samo iluzija (ki traja le tako dolgo, kolikor dolgo traja seks), je vsaj na videz ljubezen tista, ki največkrat obvladuje osebe v njegovi prozi.

— Zaljubljen sem vate ...

— [R]ad te imam, ljubim te ... tudi želim te kot žensko [...] Ko bi ti vedela, koliko noči te sanjam, zelo živo.

— [V]em, da ne ljubiš mene, ljubiš iluzijo, to ljubezen, to željo si si enostavno izmislil [...] Verjetno celo res misliš, da me ljubiš, vendar to enostavno ni res [...]

To je bil edini večer, v katerem je dopustila, da je pogovor prišel do izpovedovanja čustev, resničnih ali namišljenih (*Misterij črnega trikotnika*).

Kakšno je prevladujoče razmerje med ljubeznijo in seksom oziroma kakšen seks je pri Kastelicu »fuk stoletja«, najnazorneje kaže naslednji citat.

[S]lišim glasove, slišim vzdih, slišim vse tisto, kar brez težav prepoznam kot ... zelo intenzivno fukanje [...]

— Alenka, ljubim te, vedno sem te ljubil ... kako si lepa, kot boginja si ...

Takoj prepoznam globok glas svojega poeta [...] Meni med seksom nikoli ni rekel, da me ljubi, še manj, da me je vedno ljubil [...]

To ni bil navaden fuk. To je bil tisti fuk stoletja, o katerem ji je govoril Jan (*Trojna prevara*).

Posledica močnih čustvovanj so tudi ljubosumja, ki pripeljejo celo do umora (*Trojna prevara*, *Dostojni predlog*). Umor v samo pornografskem besedilu se nikoli ne more zgoditi kot posledica čustvovanja, ampak le kot posledica natančno določene kombinatorike spolnih procesov, ki po njihovi izpeljavi objekta spolnega zadovoljevanja ne potrebujejo več in ga tako enostavno odstranijo. Vendar se ena od zgodb (*Ultimativni seks*) razvija povsem v skladu s pornografskim sistemom, gre celo v skrajnost, saj se umor v razmeroma kratki zgodbi kar nekajkrat ponovi.

Čprav v dogajanju povsem prevladuje seks, ki obvladuje tudi večino dialogov, se na tej ravni v Kasteličevih besedilih — zaradi vsega naštetega — pornografski sistem ne uresniči v celoti oziroma se na ravni dogajanja uresničuje samo v segmentih besedila. V besedilu se lahko napove skoraj popoln pornografski sistem »moja žena je rada fukala, kadarkoli, kjerkoli, kakorkoli« (*Večni ljubimci*). Na svoj način povsem realiziran predvsem v prvem delu, nekoliko se zatakne že pri »kakorkoli«, ne realizira pa se v delu, ki bi ga lahko imenovali »s komerkoli«.

Že tako zoženo polje pornografskega sistema si Kastelic še dodatno zožuje, saj pri načinu spolnega občevanja povsem izključi vsakršne skrajnosti. Spolni akt je razen v enem primeru, ko je v troje tudi biseksualni (*Večni ljubimci*), vedno le heteroseksualni, nikoli homoseksualni. Tako tudi ni prostora za sadizem, mazohizem ali incest. Osebe se ustrašijo že samo misli, da bi postale voajer otrokovega spolnega akta (*Nenasitna vdova*).

Tudi s številom oseb, udeleženih v spolnem aktu, je avtor zelo skop. Razen v dveh besedilih (*Večni ljubimci*, *Nikoli ne reci ... odjebi*), ko prihaja do seksa v troje, je pri Kastelicu spolni akt vedno v dvoje, med osebama, ki ostajata subjekta. Nikoli ne pride do redukcije enega le na objekt spolnega

poželenja. Povečanje števila oseb v enem prizoru je možno le v seksualnih fantazijah (*Slikarjev veliki talent*) ali tako, da v seksualni prizor z dvema vključi televizijo z videofilmom, kjer se število oseb lahko po mili volji poveča kar na enajst, vpelje pa se tudi večja raznolikost oseb, črna in črnko v tem primeru (*Videodrama*). Raznolikost oseb se kaže na prvem mestu kot fizična raznolikost, šele kasneje tudi kot socialna, starostna, izobrazbena. Tudi tu ne gre v ekstreme, nimamo ne črncev, ne pritlikavcev, ne otrok. Lahko pa se zgodi seks z angelom ali hudičem (*Ekstaza, Ena noč z angelom*).

Spolni akt tako največkrat ostaja intimen, poudarjen pa je tudi obojestranski užitek v njem. Pri samo pornografskem besedilu je — zaradi redukcije oseb na objekte oziroma na same organe — prav vseeno, ali je objekt prisoten ali pa ga nadomeščajo pomagala doktorja Erosa, kot razne seksualne pripomočke imenuje I. Čolović (1990: 159). Tako bi ob upoštevanju tega kriterija lahko sem dodali še dve zgodbi (*Trojna prevara, Videodrama*). Takšno početje pa je zelo problematično, saj v Kasteličevih besedilih ne prihaja do klasične pornografske redukcije in ekstenzije. Pri ekstenziji je skrajnostna situacija tista, ko pripovedovalec v *Vedeževalkini dolgi skrivnosti* pravi: »Ves sem se spremenil v kurac«. Spolnostno funkcijo dobijo tudi drugi deli telesa, ne pa njihovi izločki. Tako tudi tu avtor ne gre v skrajnosti.

O pornografski redukciji pa sploh ne moremo govoriti, ker njegove osebe ostajajo subjekti. Res pa je, da ima pomembno funkcijo fizični opis oseb, pri čemer so v večini primerov najpomembnejši podatki o seksualno zanimivih delih telesa, in opisi samih spolnih organov. Le ti se osamosvajajo, tako se o lastnikih in njihovih organih govori v dvojini. Z njimi se vzpostavlja tudi dialog — nagovoru se spolni organi odzivajo z akcijo.

Tudi pri opisu oseb lahko govorimo o dveh tipih opisa, pornografskem in erotičnem.

[O]či so se mi vedno znova vračale k Tanji, k postavni Tanji z dolgimi gostimi svetlimi lasmi. Tanja z velikima napetima joškoma, ki sta silili iz modrca in bili podobni konicama rakete [...] Tanj[i], ki razkoračeno sedi, da bi videl, da je naravna plavolaska, ker ji svetle dlake bežijo iz kopalk. Tanji s ploskim trdim trebuhom in bleščečima krepkima stegnoma [...] Tanja nenadoma vstane [...] Visoka je skoraj tako kot jaz. Prekrasno rit ima, dva mogočna načeta jabolčna hlebca živega tresočega mesa [...] Elektrarna fuka (*Vedeževalkina dolga skrivnost*).

Vranje črni gosti lasje okrog angelskega belopoltega obraza. Velike modre oči. Rdeča šminka na polnih sočnih srčastih ustnicah. Pod tesno črno majico sta se v ritmu dihanja spuščali veliki jedri dojki s polnim profilom. Bradavici, ki sta hoteli prebosti blago. Ker je sedela s prekrižanimi nogama, ji je tesno kratko usnjeno krilce potisnilo navzgor in videl sem ne samo čudovita stegna, temveč tudi vrhove njenih črnih nogavic (*Ena noč z angelom*).

Opisi spolnega organa so vedno neposredni, torej pornografski, in že kar klišejski. Pri moškem so pomembni objektivni podatki o dolžini, debelini (velikokrat s točno navedenimi merami), trdoti in barvi, dodan pa je tudi subjektivni podatek, zanj je uporabljen pridevnik lep. Pri ženski barva, vonj, okus, velikost, vlažnost, subjektivna ocena je tu stopnjevana, izražena s pridevnikom čudovit oziroma še dodatno stopnjevana — prečudovit. Tudi na ravni besedišča se s poimenovanjem spolnih organov vnaša v besedilo čustveni element, ki ga v samo pornografskih besedilih ni. To avtor doseže z modifikacijskimi izpeljankami, ki so že zaradi vezanosti na besedotvorno vrsto — modifikacijsko izpeljavo — čustveno zaznamovane: *kurč-ek* ← [majhen/ljubek] kurec[-Ø], [] → -ek, kurč-p; pičk-ica ← [majhna/ljubka] pičk[-a], [] → -ica, pičk-; podobno še *pizdica, čebelica*, Janez pa je lastnik *janezka*. Ker o besedotvornem pomenu manjšalnosti ob pridevniki velik(a), ki se uporabljajo v zvezah z zgornjimi samostalniki, ne moremo govoriti, nam tako ostane pomen ljubkovalnosti. Pri besedotvornem pomenu manjšalnosti prihaja v pornografskih besedilih do prevrednotenja pomena, in sicer iz čustveno pozitivnega v čustveno negativnega (slabšalnega). Do vnosa pozitivnega čustvenega elementa prihaja tudi, ko na tak način poimenujemo osebo: *Tonček, fukaček*.

Ob opisani redukciji sredstev, s katerimi razpolaga Kastelic, je različnost v spolnem procesu dosežena z različnimi položaji v spolnem aktu, v katerem sodelujeta največkrat dva, in menjavanjem partnerjev, ki jo spremljajo prostorsko-časovne spremembe. Prav te omogočajo poljubno menjavanje spolnih partnerjev. Ker avtor lahko poljubno menjava prostor in čas, lahko niza spolna srečanja drugo za drugim in s tem doseže raznolikost v dogajanju. Prav te tehnike se Kastelic velikokrat poslužuje. Če v *Nenasitni vdovi* sledi njeni spolni aktivnosti v časovnem razponu nekaj mesecev, je ta lahko tudi nekajletni, celo desetletje ali več (*Poletja v senu*). Tej časovni ekstenziji⁸ je v Kastelčevih besedilih (pa tudi v pornografskih besedilih sploh) sopostavljena časovna redukcija, ki se kaže v časovni omejenosti. Konec tedna (*Videodrama*), 18 ur do prihoda zaročenca (*Osemnajst ur vročega julija*), čas poleta nad Atlantikom (*Kdor visoko leta...*), 24 ur, ki jih žena da na razpolago svojemu možu za njegovo potešitev (*Dostojni predlog*), so le nekatere od omejitev, zaradi katerih je potrebno v tako določenem času opraviti čimveč, na čimveč načinov, s čimvečimi pa, kot smo videli, odpade. Tak časovna omejenost pomeni hkrati tudi omejenost v prostoru (soba, stanovanje, letalo, vlak ...), saj ni, da bi po nepotrebnem izgubljali čas. Znotraj tako omejenega prostora pa je zaradi raznolikosti potrebno zamenjati čimveč lokacij oziroma dogodkovnih prostorov. Kastelic se ne zadovolji le z opisom dogajanja, vsega sploh ne opiše, ampak večkrat naredi sklepni povzetek dogajanja.

Ne samo, da sva fukala na vse mogoče načine [...] Celo pogovarjala sva se, o sebi, o življenju. Predvsem pa sva se fukala, ne samo na postelji, temveč tudi ob postelji, na stolu, na mizi, na straniščni školjki, pod tušem ... (*Osemnajst ur vročega julija*.)

Ker je spolni akt omejen z dvema osebama, morata ti dve v enem prizoru kar sami opraviti delo, ki ga v drugih besedilih lahko opravi več partnerjev. Prav zato so Kasteličevi moški tako visoko potentni in njegove ženske tako kar naprej voljne in nenasitne.

Med kratkimi zgodbami izstopa zgodba z naslovom *Veliki šef in pet porednih tajnic*. Tu prihaja do prepleta uporabe za Kastelica značilnih sredstev in zanj novega postopka, povečanja števila udeležencev. Ker jih je več, je potrebna tudi večja raznolikost. Zgodba združuje tako časovno ekstenzijo kot tudi redukcijo, spolni proces je spremljan s časovnimi preskoki iz dneva v dan, omejen pa na zadnji teden bivanja spolnega junaka, tu mu lahko tako rečemo, v Londonu. Do večjega števila sodelujočih v enem prizoru pride postopoma, v izhodišču je spolni akt v dvoje, ki se naslednji dan razširi v troje in končno do največjega števila sodelujočih, to je skupaj šest udeležencev, ki se razlikujejo po fizičnih lastnostih (moški + dve plavalaski + rdečelaska + črnka + Azijka).

Kasteličeva kratka proza združuje elemente erotičnega in pornografskega sistema. Od pornografskega ohranja predvsem prevladujoče dogajanje in način dogajanja v delu, ki smo ga imenovali »različni položaji v spolnem aktu«, prostorsko in časovno redukcijo, opis oseb, spolnih organov in dogajanja, ki zaradi neposrednosti povzroči tudi za pornografijo pričakovanega vpliv na bralca in vsebuje značilno leksiko. Ker si s tem že tako ozek potencial sredstev še zoži, uporablja elemente erotičnega sistema: zmanjša število oseb, sodelujočih v spolnem aktu, pri čemer osebe vedno ostajajo subjekti, v besedilu ne prihaja do pornografske ekstenzije in redukcije človeškega telesa, vključni čustvenost, tudi na ravni besedišča. Opis oseb in srečanj je lahko tudi posreden. Pri uresničitvi pornografskega sistema se izogiba vseh vrst skrajnosti predvsem pri vrstah spolnega akta in številu sodelujočih oseb, tako da njegova besedila ne presegajo mere dobrega okusa. V podtonu je največkrat čutiti tudi ljubezen, čeprav le kot namišljeno, posebej aktualna pa je angažiranost besedil v povezavi z aidsom: »Nočem se fukati z neznanci, ne zdaj, ko je aids« (*Igra z ognjem in mečem*). Natančnejši pregled je pokazal, da v prepletu pornografskega in erotičnega

⁸ Izraz pornografska ekstenzija pri razširitvi spolnofunkcijskih telesnih organov je povzet po I. Čoloviću (1990: 219), smiselno smo ga uporabili tudi tu.

sistema pri Kastelicu pornografski sistem ne prevlada, ampak prihaja do uravnoveženega prepleta obeh.

2.2 69 (*devetinšestdeset(ica)*). Avtor v predbesedilih (Dobro jutro jazzerji, Predgovor ali čemu) svoje pisanje, kot sam pravi, »na pol zares, na pol v šali« imenuje »erotično-filozofsko«⁹ (zapis z vezajem V. G., v besedilu pomišljaj). Sam definira erotiko kot uživanje dveh teles in po njegovi definiciji je to pisanje res erotično. In filozofsko? Filozofsko je v delih besedila, kjer je besedilo razmišljanje glavnega junaka »med razmeroma dolgimi seansami na stranišču.« Razmišlja o življenju in smrti, o svobodi, o domovini, o politiki in politikih, o ženskah, predvsem o ženskah, tako in drugače. Svoje pisanje namenja »vsem tistim soljudem, ki ljubijo svobodo v vseh njenih razsežnostih«. Tako tudi Kasteličeva literatura z vodikom »življenje je kratko« odpira prostor svobodi, vitalizmu, hedonizmu itn. Svojemu pisanju že povsem na začetku pripiše vpliv na bralca, za katerega smo rekli, da je lastnost pornografskega besedila: »Če boste branje prekinili, da bi prešli od besed k dejanjem, bom zelo srečen, sreča pa je tista, kar iščemo vsi«. Zdi se mu potrebno opozoriti bralca o dogajanju v besedilu kot zgolj fikciji: »V pričujočem dogajanju, ki je povsem izmišljeno — vsaka podobnost z resničnimi ljudmi je povsem naključna — z izjemo tistega, kar je glavni junak razmišljaj«. Drugo opozorilo velja besedišču. V besedilu »imajo veliko vlogo nekatere besede, ki so nekako prepovedane, vendar pa v telesni ljubezni — fuku — brez njih ne gre. Fuk je samo ena izmed njih. Pravzaprav ji nič ne manjka.« Velik del predbesedila je namenjen tudi vsem, ki so ga v življenju ljubili, in pa slovenski domovini, Ljubljani, Žužemberku. In tu se začne tematika, ki je poleg erotično-pornografske v besedilu prav toliko pomembna kot prva, ljubezen do domovine. Ljubezen do žensk in domovine je tista, ki obvladuje celotno dogajanje v romanu.

Dolga proza ohranja temeljne značilnosti kratke, zato bomo navedli le razlike med njima. Dogajanje veliko manj obvladuje spolnost kot v kratki prozi, posamezne seksualne prizore prekinjajo dolga pisateljeva razmišljanja. Ker je v daljšem besedilu več prostora za oblikovanje osebnosti in ker dogajanje ni le niz spolnih procesov, protagonist ni le spolni junak, ampak tudi »Slovenec, ki je šele izven Slovenije spoznal, koliko mu ona pomeni, in večdomec«, kot pravi avtor »delavcu na začasnem delu v tujini«. Posledica položaja med nemožnostjo asimilacije in hkrati nemožnostjo vrnitve je močno poudarjena nostalgija zdemca, ki pa na koncu zbere dovolj moči za aktivno kretanje, ki pomeni vrnitev. Opis dogajanja ostaja neposreden, takšno je tudi besedišče. Dodatno se to razširi z izrazi za izločke in izločanje (*drek, kozlati*), vendar to ni nikoli v funkciji spolnosti, ti izrazi so primernejši na primer za razmišljanje o politiki. V dogajanju tudi tu ni skrajnostnih položajev. Ohranja se čustveni element, ki dobi dodatno razsežnost z vpeljavo domovinskoljubezenske tematike. Tudi na tej ravni sta možna dva postopka, pornografski ali pa že kar lirski.

Sanjal je, da se sprehaja po stari Ljubljani. Poletje je bilo. Stotine polgolih deklic ga je vabilo k sebi [...] Kako je lepa. Zakaj ni kakor ženska, ki jo lahko pofukaš. Res jo je imel rad — Ljubljano. Nategnil bi jo v dokaz ljubezni.

Počasi je odpiral ovojnico in se zagledal na drugo stran Krke, na vasico, sredi katere je stala mogočna cerkev. Petelin je zapel. Švrk je mahal z repom, veliki koščeni mož z belo glavo mu je sede na pragu pred hišo pomahal v pozdrav, na vratih se je smejal najbolj prijazen ženski stari obraz, kar jih je poznal, iz hiše je zadišalo po beli kavi in žgancih, teta je smeje odhajala v trafiko ...

Dodatni element je aktualnost besedila, in sicer v obliki družbenokritičnega komentarja¹⁰ dogajanja slovenske pomladi in dogodkov na Trgu nebeškega miru. Nova pa je v daljšem besedilu tudi angažiranost za idejo narodne ohranitve in dokončne politične osamosvojitve: »Seveda se bo vrnil.

⁹ Predvsem v času razsvetljenstva je, čeprav se danes sliši dokaj čudno, prihajalo do združevanja spolnosti in filozofije. Spolnemu aktu je v besedilu sledilo razpravljanje o npr. ontologiji in morali (Darnton 1994: 29).

¹⁰ Pornografija je še posebej v Franciji na svojem višku v 18. stoletju rabila kot vzvod družbene kritike (Darnton 1994: 29).

[O]dšel bo na deželo, [...] se zaljubil v mlado dekle rožnatih lic. [R]odila bo pet, šest, sedem krepih Slovencev, če ne, nam bo narod propadel.«

»[Z]amudil [je] začetek in sredino nove slovenske pomladi, upajoč, da bo ujel vsaj njen konec, ki bo šele začetek nečesa novega, naprednega, boljšega«. ¹¹

Navedenke

Cesar, Ivan 1988: Pornografija kot besedilo. *Sodobnost* 11, 1063-1078.

Charney, Maurice 1981: *Sexual Fiction*. London, New York: Methuen.

Čolović, Ivan 1990: Erotizam i književnost: ogledi o Markizu de Sadu i francuskoj erotskoj književnosti. Beograd: Narodna knjiga.

Darnton, Robert 1994: Knjige, ki jih beremo z eno roko. *Razgledi* 23, 29-32.

Dolgan, Marjan 1993: Okrogle in kosmate. Fuk je Kranjcem v kratek čas: antologija slovenske pornografske poezije s pripovednim pristavkom. Zbrala in uredila Marjan Dolgan in Miran Hladnik. Ljubljana: Mihelač.

Paternu, Boris 1974: Pogledi na slovensko književnost I. Ljubljana: Partizanska knjiga.

Vidovič-Muha, Ada 1972: Kategorizacija in stilna opredelitev ozko knjižne leksike. VIII. seminar slovenskega jezika, literature in kulture, 35-52.

¹¹ Zanimivo je, da se kar nekaj tipoloških značilnosti slovenske literature, tako tistih, ki jo uvrščajo v srednjeevropski prostor (sovpad idej severa in juga, vzhoda in zahoda, uravnoteženje skrajnosti, simultanost slogov (Paternu 1974: 6)), kot tudi tistih, ki so specifične slovenske (angažiranost, elegizem, iskanje idealitete, lirski podoba besedil (1974: 13)), kaže tudi v pornografskem žanru: izogibanje vseh vrst skrajnosti, angažiranost, elegizem, iskanje idealitete.

Vojko Gorjanc

UDK 886.3.09 Kastelic B. B.
UDK 82.08-993

SUMMARY

THE PORNOGRAPHIC AND THE EROTIC IN THE PROSE OF BRANKO B. KASTELIC

The system of pornographic texts presupposes an action which is nothing but a set of sexual encounters. The activity is diversified through various positions during sexual intercourse, various sorts of intercourse and various number of participating persons. The ideal logic of the event system would require sexual intercourse among all participating persons. The characters' main feature is their physical diversification. In most cases they are reduced to the status of objects of sexual activity or even only sexual organs as such. The entire microcosm of the events is dedicated to sexuality, which assigns a sexual function to everything existing in it. The basic procedures of pornographic texts are pornographic reduction and extension, both regarding characters and regarding the event time and space. The presentation of sex is direct, with a suitable vocabulary, and a resulting sexual excitement.

Most pornographic texts are not created as a realization of the pornographic system, but rather in combination

with the erotic. The latter uses different devices and different procedures—indirectness, emotiveness, suggestibility, preservation of the subject being the most typical among them.

Branko Kastelic's texts are a balanced, closely intertwined combination of the two systems, erotic and pornographic. The latter retains the dominant activity, space and time reduction, description of characters and sexual organs. However, the number of persons participating in intercourse is reduced (usually two), the pornographic extension and reduction of the human body is lacking, but included are emotions — also on the lexical level. Persons and encounters may also be described in an indirect way. In realization of the pornographic system, Kastelic avoids all kinds of extremes, so that sex in his texts remains a permanently beautiful experience.

Katja Podbevšek

Ljubljana

UDK 372.880.863:82.085

Interpretativno branje kot del učiteljevega govornega nastopa

1. Ob ukvarjanju z odrskim govorom na AGRFT in ob spominu na nekdanje poučevanje slovenščine na srednji šoli se mi je porodila **primerjava med igralskim in učiteljskim poklicem**. Najbolj opazna podobnost igralčevega in učiteljevega nastopa je govor, saj ga oba uporabljata kot osnovno izrazno sredstvo, le da je namen njunega »govorjenja« različen. V interpretativnem branju pa se učiteljeva vloga precej približa igralčevi.

2. Ne glede na to, da je govor osnovno sredstvo sporazumevanja, niti osnovna, niti srednja, niti visoka šola ne posvečajo posebne pozornosti učenju govora. Govor se večini zdi naravna sposobnost, ki se je pač naučimo v otroštvu in jo skozi prakso izpopolnjujemo. Vendar določeni poklici zahtevajo posebno govorno izpopolnjevanje, katerega cilj je t.i. **kultiviran govor**. Govor se kultivira, ko razvijemo zavest o svojem govoru (metagovor), ko vzpostavimo dialog z lastnim govorom. Med novinarji, igralci, radijskimi in televizijskimi napovedovalci, politiki itd. so gotovo učitelji tisti, ki bi se morali govora učiti ali vsaj samokritično razmišljati o njem.

3. Bodoči učitelji slovenskega jezika in književnosti bodo svoje znanje prenašali na učence sicer največ v obliki **govorne komunikacije**, vendar ne smejo pozabiti tudi na **negovorno komunikacijo**: mimiko, kretnje, telesno držo, obvladovanje prostora (razreda), obleko, splošno urejenost, obnašanje. V gledališkem jeziku bi temu rekli kostumografija, scena in mizanscena. Negovorno izražanje ne sme biti motnja v komunikacijskem procesu, učenčeva pozornost ne sme biti obrnjena na nebitveno (npr. na učiteljev zunanji videz), pač pa na bistveno, na vsebino jezikovnega sporočila, ki prihaja do učenca preko govora.

4. Učiteljev govor pred razredom je **posebna oblika javnega govora**. Govor je javen, kadar govorimo manj znanim ali povsem neznanim ljudem.

Tudi igralčev govor je javen, le da igralec govori neznanim ljudem, in to vsakič drugim, učitelj pa ima za občinstvo bolj ali manj znane osebe, in to vedno iste. Govorni položaj posameznik — skupina je v obeh primerih enak, le da je igralec prostorsko omejen z odrom, učitelj pa z razredom. Oba, igralec in učitelj se morata zavedati, da govorita večinskemu poslušalstvu-gledalstvu. Vzpostaviti in vzdrževati morata **psihično vez z občinstvom**. Ta se včasih stke kar sama, najbrž zaradi določenih osebnostnih lastnosti govorca, pa tudi zaradi vzdušja med poslušalstvom, ki je lahko pripravljeno sprejemati sporočilo, lahko pa tudi ne. Učitelj mora pogosto nekako prisiliti svoje občinstvo k poslušanju in ga navajati na aktivno, hoteno poslušanje. Ne mislim na opomine in različne grožnje, temveč na bolj prefinjena sredstva, ki so govorcu na razpolago. Zelo preprosto, a učinkovito je npr. **gledanje v občinstvo**, medtem ko govorimo. Vendar ne v neko abstraktno točko (gledanje skozi ali mimo), temveč v oči zdaj enemu zdaj drugemu učencu. S pogledom zaobjemamo razred in ustvarjamo vtis, da v vsakem hipu gledamo in govorimo konkretnemu poslušalcu. Tako lahko hkrati preverjamo učinek oz. sprejem naših besed. Temu primerno lahko sproti »popravljamo« svoje

govorjenje: kakšno misel lahko ponovimo, povečamo govorno jakost, naredimo daljšo pavzo, upočasnimo govorno tempo itd.

Tudi mimično ali s kretnjo lahko opozorimo na motnjo v poslušanju. Eden od načinov za pritegnitev pozornosti poslušalstva so tudi učiteljevi premiki po razredu. Učitelj mora začutiti, kdaj naj gre med občinstvo, kdaj ne. Seveda je to odvisno od marsičesa in je od razreda od razreda drugače. S prostorskim premikom učitelj lahko med drugim razbije monotonost poslušanja, premakne perspektivo gledanja učencev in s tem nehote opozori na zahtevo po aktivnejšem poslušanju. Seveda si je treba pridobiti občutek za takšne »scenske« premike, ker so sicer lahko tudi moteči.

Med učiteljem in razredom poteka proces govorno-poslušalske komunikacije, pri čemer je učitelj oddajnik, učenci pa sprejemnik, naslovnik. Vlogi oddajnika in sprejemnika se sicer v različnih govornih položajih menjujeta (ustno spraševanje, pogovor o določeni temi, referati učencev itd.), vendar nastopa učitelj največkrat v vlogi oddajnika — govorca, učenci pa so poslušalci. Kadar je poslušalec učitelj, mora s svojim zgledom učiti učence aktivnega poslušanja.¹ Osnovni cilj vsake komunikacije je prenesti sporočilo (informacijo). Učenci, ki so poslušalci in gledalci hkrati, naj bi sporočilo sprejeli, kar pomeni, da bi snov razumeli in jo dojeli. Da se to uresniči, je potrebna, poleg vseh drugih priprav, tudi ustreza zvočna oblikovanost sporočila. Naj parafraziram znanega kanadskega teoretika Marshalla McLuhana in njegovo misel: The medium is the message (Medij je sporočilo). Ni pomembna vsebina, pač pa medij, v katerem so sporočam. Seveda je ta trditev zelo radikalna in še danes polemična, vendar je treba priznati, da je v McLuhanovi trditvi precej resnice. Najbrž se nam je vsem že zgodilo, da smo kupili slab izdelek, ker je bila reklama zanj učinkovita. V našem primeru to pomeni, da je še tako nezanimivo snov mogoče »zrežirati« na zanimiv način. Če si je učitelj pripravil dober »scenarij« za učno uro, če je njegova zunanja pojavnost primerna in če je dober govorec ali če se je govorno dobro pripravil, bo sporočilo (razlagana snov) doseglo svoj namen.

5. Navajam nekaj osnovnih pogojev, ki jih mora izpolnjevati profesor slovenskega jezika in književnosti, če namerava postati učitelj.

5.1. Učitelj slovenskega jezika in književnosti bi moral v razredu govoriti knjižni jezik (zbornega ali splošno pogovornega), nikakor pa ne neknižnih zvrsti (pokrajinsko pogovorno ali celo narečje). Tudi sleng ni primeren, četudi včasih zlasti mladi profesorji menijo, da tako lažje najdejo pot do učencev, da ustvarijo sproščenejšo vzdušje itd. Nižjepogovorno izrazje se v učiteljevem govoru lahko pojavi le kot stilem, ki sicer knjižni jezik poživijo ali določeno predmetnost natančneje, učencem bližje poimenuje. Z nižanjem jezikovne zvrsti se javni govor kaj hitro začne spreminjati v zasebnega. Takšno govorno (in najbrž tudi siceršnje obnašanje) ni vedno le učiteljevo koketiranje z učenci, lahko pomeni tudi podcenjevanje naslovnika. Učenci tako ali tako manj vejo od učitelja, se ne učijo, se grdo obnašajo, sploh ne poslušajo — zakaj bi se trudili? Zvestnost ali ne učitelj pozabi na javnost svojega govora (in obnašanja) in ga spremeni v zasebnega, kjer mu ni treba paziti na razločnost, na sličnost, na intonacije, na pavze, na dokončanje misli, tudi usekne se lahko kadarkoli in kakorkoli itd. Mislim, da si takšnega odnosa do poslušalcev učitelj v nobenem primeru ne sme dopustiti. Tudi igralec si ne sme dovoliti na t.i. šolskih predstavah igrati slabše kot na predstavah za odrasle. Če si, je slab igralec.

5.2. Poleg obvladovanja knjižnih jezikovnih zvrsti je za učitelja zelo pomemben zdrav glas. Tako kot vsak javni govorec naj bi tudi učitelj imel primeren glas, in sicer naj bi bila ustreza tako barva glasu kot register in jakost. Hripavi, vreščeci, rezki, zelo visoki, zelo tihi ali pa prehlajeni, »počeni« glasovi niso primerni za javno govorjenje. Če nas začne boleti grlo, kadar dlje časa govorimo, ali če se nam zdi, da imamo kar naprej cmok v grlu oz. se ne moremo odkašljati, je treba pri zdravniku preveriti, če niso krivi vozlički na glasilkah ali kakšna druga pridobljena ali prirojena okvara govoril. Včasih je za bolečine v grlu kriva tudi prevelika glasovna jakost (pred več poslušalci avtomatično

¹ Leopoldina Plut-Pregelj: Učenje ob poslušanju, DZS, 1990.

govorimo glasneje) in nepravilno zategovanje mišic govoril (stiskanje glasu). Učitelj bi se moral naučiti kakšne preprostejše tehnike sproščanja.

5.3. Naslednja stvar, ki je v učiteljevem govoru lahko opazna, so različne **izrekovalne pomanjkljivosti ali celo napake**. Izgovor posameznih glasov bi moral biti v mejah normale ali vsaj ne bi smel ovirati razumljivosti. Tu smo sicer najbrž lahko malce prizanesljivejši kot pri igralcih, vendar so govorne napake, če se pojavijo v svoji najbolj izraziti obliki, za učence velika motnja. Naj naštejemo najbolj opazne, slišne (in na žalost tudi zelo pogoste):

- sigmatizem (nepravilen izgovor sičnikov in šumnikov, npr. prenapeti *s*, *c*, *z*, mehčani šumniki, medzobni *s*, zazobni *s* itd.),
- rotacizem (napačen izgovor *r*-ja, npr. uvularni *r*, velarni *r*),
- nazalnost (nosljanje — izdišni zrak prehaja delno ali popolnoma skozi nos, namesto skozi usta),
- narečni glasovi (trdi *t*, zveneči *h* [š], ojevsko obarvani *đ*-ji, zamenjava monoftongov z diftongi itd.); tej motnji se običajno pridružuje tudi narečna intonacija.

Veliko takšnih pomanjkljivosti je mogoče s strokovno pomočjo popraviti, včasih je treba na operacijo nosu, spet drugič pa pomaga samo popravilo zob (zlasti pri sičnikih in šumnikih). Učenci se izrekovalnim motnjam bolj ali manj hitro sicer prilagodijo, vendar je treba vedeti, da zvočna plat govora lahko popolnoma zamegli vsebino jezikovnega sporočila. Govorna napaka poslušalca lahko prisili, da jo začne v govornem toku pričakovati, jezikovno sporočilo pa povsem zanemari. Tudi če se na motnjo privadi, je poslušanje naporno in zahteva odmore, kar pomeni nezavedno izključevanje iz poslušanja.

5.4. Naslednja vrsta govornih pomanjkljivosti je **neustrezen govorni tempo in motnja v govornem ritmu**. Hitrost govora je primerna, kadar je ne opazimo. Učitelj ne sme govoriti ne prepočasi, ne prehitro, tempo mora menjavati glede na količino in pomembnost informacij, ki jih posreduje. Če govori o nečem novem, mora svoj govor upočasniti, mogoče informacijo celo ponoviti. Motnje v tempu, npr. prehitro govor, je največkrat mogoče popraviti s samokontrolo, težje je seveda, kadar gre za živčne motnje. Huda motnja v govornem ritmu je npr. jecljanje. Govorni ritem ne sme biti zaletav, mora pa biti ustrezno razgiban. Uzavestiti moramo tudi dihanje, zlasti v dolgih povedih pri glasnem branju. Moteče je tudi prepočasno govorjenje, zlasti če je tudi sicer zvočno monotono.

5.5. H govornim motnjam sodijo tudi **tiki**. To so nezavedne avtomatizirane kretnje ust, glave, oči, ramen itd., ki jih je sicer težko odpraviti, jih je pa mogoče. Včasih imamo ljudje določene **mimične in gestične razvade** (npr. stalno popravljanje las), ki se jim mora učitelj odpovedati, če so prepogoste.

5.6. Govorno komunikacijo lahko motijo tudi **pretirane kretnje ali pretirana mimika**, kar je s samokontrolo mogoče omiliti ali celo odpraviti. Drugače pa sta ustrezna mimika in gestikulacija za dober govor celo nujna. Z njima lahko govorec intenzivira stavčni poudarek, podkrepi čustven odnos do pripovedovanega, včasih lahko dopolnita eliptični stavek, včasih pa mimika in kretnje nosijo samostojno sporočilo.²

6. Učitelj se v razredu pojavlja v različnih govornih položajih. Največkrat je govorec, včasih tudi poslušalec, včasih se ti dve vlogi izmenjujeta. Poseben govorni položaj je **učiteljevo glasno branje** pred razredom. Osnovni položaj je isti kot pri »prostem« govorjenju (en govorec proti skupini poslušalcev), vendar okoliščina, da je tokrat učitelj fizično in psihično, miselno vezan na pisano predlogo, vpliva na njegov način govora. Učitelj uporablja v razredu **dva tipa glasnega branja**: nevtravno, logično, neinterpretativno branje in interpretativno, čustveno obarvano branje. V obeh primerih gre za zvočenje napisanih jezikovnih znakov oz. za prenos (prekodiranje) pisanega besedila v govorjenega. Premalo se zavedamo, da mora bralec poleg pisnega poznati tudi govorni

² Allan Pease: Govorica telesa, MK, 1986.

kod, se pravi, da mora iz jezikovne organiziranosti besedila znati razbirati tudi njegovo govorno urejenost (ločila, naglase, posebno glasovje, besedni red, vrvke, elipse itd.). Slabi bralci slabo razberejo govorno zgradbo besedila in se ne zavedajo, da ima zvočna plast besedila svojo lastno semantiko. Zelo pomembno je, katere akustične vrednote govornega jezika³ bralec izbere in kako jih zvočno uresniči. Akustični elementi govora so: intonacija, jakost, tempo, pavze, barva in register. Poleg tega so del govora tudi vizualne prvine: mimika, geste in stvarni kontekst (premiki obraznih mišic, oči, obrvi, kretnje rok, ramen, premiki glave in predmetnost, ki nas v času govorjenja obdaja).

6.1. Nevtralno branje pomeni branje brez izrazitejših stavčnih poudarkov, z majhnimi intonacijskimi razponi, z zgolj logičnimi pavzami, ki sledijo členjenju napisanih misli, brez posebnega zvočnega barvanja besedila, v ves čas približno enaki govorni hitrosti. Tudi vizualni elementi govora niso izpostavljeni. Takšno vrsto branja učitelj uporablja, kadar pred razredom bere **neumetnostno besedilo**, npr. daljši citat ali časopisno notico kot primer publicističnega jezika ali odlomek iz Cankarjevega predavanja Slovensko ljudstvo in slovenska kultura.

Namen takšnega branja je zgolj informiranje o nečem v avtentični obliki brez bralčevega odnosa do besedila oz. brez bralčeve čustvene zavzetosti. Takšno branje včasih imenujemo tudi spikersko branje, ker tako večinoma berejo spikerji na radiu in televiziji. Tudi igralci na prvih bralnih vajah berejo tako.

6.2. Kadar pa učitelj glasno bere umetnostno besedilo, mora biti (oz. je dobro, če je) njegovo **branje interpretativno**. To pomeni, da logično branje napolni s čustvenim odnosom. Ta vrsta branja, ki bi ji lahko rekli tudi neodrsko interpretativno branje, pa tudi recitacija, je nadgradnja nevtralnega branja in se približuje igalski oz. odrski interpretaciji. Ne gre več za racionalno podatkovnost, temveč gre tudi za čustveno doživetje tako učitelja kot učenca (doživeto branje). Takšno branje, ki je odsev razumskega in čustvenega, želi pri učencih spodbuditi umetniško doživljanje. Interpretativno branje naj bi bilo za učenca le eden od načinov za poglobljeno doživljanje književnosti, zato zvočna oblikovanost takega branja ne sme biti pretirano izrazita ali celo tako vsiljiva, da se popolnoma osamosvoji od jezikovne vsebine. Namen takega branja bi bil zgrešen, pretirana razčustvovanost bi kazala in razgaljala predvsem učiteljevo duševnost in bi pri poslušalstvu najbrž povzročala prikrito posmehovanje ali celo smeh. Učitelj mora v svoji »zvočni« interpretaciji pustiti še dovolj prostora za učenčevo subjektivno slišanje prebranega. Najbrž je tudi v tem ena od razlik med igralčevo umetniško interpretacijo in učiteljevim interpretativnim branjem. Učitelj se mora (tako kot igralec) zavedati, da umetnostno besedilo ponuja več govornih (zvočnih) možnosti in da ne sme izbrati najbolj nenavadne, ampak tisto, ki je najbližja jezikovna strukturi besedila. Tudi v tem se igalska in učiteljska interpretacija razlikujeta. Igralec bo namreč rad iskal čim bolj novo in neobičajno zvočno rešitev. — Pa še bežna misel na rob. Nekateri učitelji se ne lotevajo interpretativnega branja sami, temveč to nalogo (nadlogo) prepuščajo učencem. Vendar je treba skrbno premisliti, kdaj in katero besedilo damo v glasno branje učencu. Naj bo še tako dober bralec, Prešernovega ali Jesihovega soneta npr. skoraj gotovo s »prima vista« branjem ne bo mogel zadovoljivo prebrati. Idealno bi seveda bilo, da bi učitelj kdaj učencem razložil osnovne zakonitosti interpretativnega branja in izbranega učenca prosil, naj se na branje pripravi. Interpretativno branje oz. doživetje umetnostnega besedila bi moral biti za razred neke vrste dogodek. Da to postane, pa ga je treba ustrezno pripraviti.

7. Okvirni postopek za učiteljevo pripravo na interpretativno branje je podoben igralčevim pripravam, le da je manj zahteven in krajši.⁴ Priprava je namenjena predvsem učitelju začetniku, ki se prvič srečuje s tovrstnim opravkom, vendar tudi rutinirani učitelji ne bi smeli v razred brez obnovitve za interpretativno branje že pripravljenega besedila.

³ Petar Guberina: Zvuk i pokret u jeziku, Matica hrvatska, Zagreb, 1952.
Jože Toporišič: Slovenska slovnica, poglavje Fonetika besedila, Obzorja, Maribor, 1976.

⁴ Katja Podbevšek: Priprava besedila za umetniško interpretacijo, Maske št. 12, 1988/89.
— Govorna organiziranost umetnostnega besedila, JiŠ, št. 3, 1992/93.

Postopek priprave ima dve stopnji:

- a) seznanjenje z besedilom v širšem smislu,
- b) seznanjenje z besedilom v ožjem smislu.

7.1. Seznanjanje z besedilom v širšem smislu (avtor, časovna opredelitev, zgodovinske okoliščine, literarnoteoretske in literarnozgodovinske oznake, razlaga neznanih besed in težjih skladenjskih struktur itd.) opravi učitelj kot pripravo za učno uro, saj je interpretativno branje le njen del. Igralec npr. ima s to prvo stopnjo kar precej dela, če mu seveda pri tem ne pomagajo dramaturg, režiser in lektor.

7.2. Seznanjanje z besedilom v ožjem pomenu besede ima spet dve stopnji:

- a) tiho branje,
- b) glasno branje.

7.2.1. V tistem branju se posvetimo jezikovni organiziranosti besedila. Tako igralcu kot učitelju mora biti zelo jasno sporočilo besedila, ki ga namerava glasno brati. V besedilu poiščemo govorne oz. zvočne znake. Naredimo si t.i. govorni zapis, v katerem si označimo pavze, stavčne poudarke, naglase, glasovne premene, težje glasovne sklope, intonacije itd., skratka tisto, kar je mogoče grafično označiti. Včasih si na rob opisno kaj pripišemo, npr. turobno, z nasmehom in podobno.

7.2.1.1. Najprej si natančno ogledamo ločila, ki so pomemben grafični znak za govorno uresničitev besedila. Zaznamujejo premore, delno tudi njihovo trajanje, intonacijo, povečano stopnjo čustvenosti (vzklíčnost) ter v zvezi s tem spremembo drugih akustičnih elementov govora, zlasti registra in jakosti. Označimo si mesta, kjer skladenjskih vejic ne bomo upoštevali, označimo, kje bomo naredili pavzo, pa tam ločila ni. Pavze označujemo z vertikalno črtico. Črtkana črtica pomeni zelo zelo kratko pavzo |, ena črtica malo daljšo |, dve še daljšo ||, tri še daljšo |||, najdaljša je pavza pri koroni ∩. Intonacije označimo s puščicami: ↑ ↓ →. Te oznake so seveda le približne, saj nakazujejo samo končni del intonacije. Tudi dolžina pavz je relativna, bolj pomembno je natančno razmisliti o vlogi akustičnih prvin, npr. ali gre le za logično pavzo (*Ne, pridi — Ne pridi*) ali za stilistično (*Teče do vrat, jih odpre in — nikogar ni*). V skladu z vsebino besedila razmišljamo tudi o dolžini pavz.

Poseben primer so pesmi in proza brez ločil in velikih začetnic. Tu si je treba zaznamovati pomenske sklope oz. besedilo opremiti z ločili.

7.2.1.2. Potem premislimo naglase in naglasne dvojnice (še posebej, če je naš izvorni jezik narečje), označimo si naglasna mesta, kvaliteto in kvantiteto vokalov. Tistih naglasov, za katere smo prepričani, da so pravi, si ne označujemo, da nas pri razbiranju ne motijo. Pri tem uporabljamo priročnike (SSKJ, SP), včasih se odločamo po metrumu in ritmu, včasih glede na socialnozvrstno pripadnost besedila. Npr.: v Kettejevi pesmi Na trgu sta v 2. kitici dve naglasno vprašljivi besedi:

*Vodice
šumé
in rosice
pršé.*

Avtor je označil naglasa le na *šumé* in *pršé*. Po SSKJ sta na neoznačenih besedah mogoča dva naglasa: *vódice* in *vodíce*, *rósice* in *rosíce*. Pravilna je odločitev za drugi naglas (*rosíce*, *vodíce*), in sicer zaradi ritma, ki je zelo pomemben izrazni element te pesmi. Poleg tega naglašeni *i* onomatopejsko ponazarja finost, drobnost kapljic.

Pozorni smo na **stilne naglase**, ki jih avtorji besedil sami označijo, včasih pa to zahteva metrum. Npr. Prešeren je v *Zdravljici* v 2. kitici zapisal naglas: *Komú narpred veselo zdravljico, bratje, čmò zapéť*. V 7. kitici pa pravi: *prepir iz svéta bo pregnan*. Oba naglasa (*komú*, *iz svéta*) sta danes stilno zaznamovana, vendar ju je treba upoštevati, ker sta avtorsko in metrično utemeljena.

Paziti je treba na naglase, ki so v neknjižnem govoru pogosto na drugih mestih kot v zbornem. Npr. **deležniki** na **-il, -el, -al**: *Zakaj tudi ti se boš napótil na tisto pot* (Cankar, Martin Kačur), *Vlak je hítel dalje s čudovito brzino, kakor da bi strahoma bēžal / bēžal iz zakletga kraja* (Cankar, Na klancu). Ni torej pravilno: *napotíl, hitél, bežál*. Paziti moramo tudi na **premik naglasa v 2. sklonu** nekaterih samostalnikov: *Sonce na vzhódu brusi / bleščečo mesarsko sekiro* (Zajc, Veliki črni bik). Ni torej prav: *na vzhódu*.

Preveriti je treba naglase **na tvorjenkah**, kjer sta pogosto dva naglasa: *prinesli so nam zlato vest in z blago roko / modrih pregnali zastor nēpotešénosti iz naših src* (Smole, Antigona). Beseda *nēpotešénosti* ima dva naglasa, medtem ko beseda *pšeničnolasi*, ki je tudi tvorjenka, nima dveh: *Zahvali se bogovom, pšeničnólási deček* (Smole, Antigona).

7.2.1.3. Naslednja stvar, ki si jo je dobro zaznamovati, so **težji glasovni sklopi** in sploh glasovje, ki nam povzroča izgovorne težave. Npr.: *Lenora, spiš, al' čuješ?, Mrliči jezđ' jo jadno!* (Prešeren, Lenora). V obeh verzih so glasovni sklopi, ki zahtevajo posebno izrekovalno pazljivost. Posebej smo tudi pozorni na glasovno vrednost črk. Pogosta napaka je npr. izgovor predloga, ki ga zapisujemo s črko *v*: *Vsa je v luči, ko odhaja* (Smole, Antigona). Predlog *v* je torej treba izgovarjati kot *u*, nikakor pa ne kot *v* ali celo *vž*.

Treba je biti pozoren na **glasovne premene** in na **polglasnike**, zlasti če v svojem zasebnem govoru pri tem večkrat grešimo. Npr.: *Zrožljaj le s konja mož visok* (Prešeren, Lenora). Na medbesedni meji med *mož* in *visok* se *ž* spremeni v *š*, torej [móšvisòk]. Podobno tudi v verzú: *Ukaz je dan* (Smole, Antigona), kjer se *z* spremeni v *s* [ukásje]. Paziti moramo tudi na **kračino** v prvi besedi. Tudi polglasnike si je treba označiti. Npr.: *In kes čuvaj, ki se nikdar ne utruđi, noč temno razjasnit, ki tare duha, al' pekel, al' nebo* (Prešeren). V teh verzih so polglasniki v besedah: [kʔs], [tʔmno], [pʔkʔl]. Glasovno občutljiva je zlasti beseda *pekel* (podobno še *steber, meгла, tema, steza*), ki jo običajno govorimo s širokim *ê*.

7.2.1.4. Če smo ali šele bomo v razlagi besedila govorili npr. o **glasovnem slikanju**, moramo v branju to zvočno tudi uresničiti. Tipičen primer je Prešernov Povodni mož, še posebej kitica: *So brž pridrvili se črni oblaki, / zasliši na nebu se strašno gromenje* itd. Izrazitejši izreki opaznih glasov se pridružijo še druge akustične prvine, npr. stopnjevanje jakosti in tempa. Podobno se je treba pripraviti za zvočenje verza: *Po vasi gori pok, pok, pok je od podkva bobnelo* (Prešeren, Lenora). Kako bomo zvočno ponazorili oglašanje podkev? S hitrimi, zaporednimi *pok, pok, pok* ali s počasnejšimi *pok — pok — pok* in s pavzo med njimi? Bodo poki res bobneli (večja jakost) ali bo le eksplozivnost *p*-ja izrazitejša.

7.2.1.5. Pri verzni besedilih smo pozorni na **verzne prestop** in sploh na to, da verzni koncev ne izpostavljamo preveč (monotono prepevanje), zlasti če je besedilo rimano. Razmislimo, ali bomo npr. glasovno povezali prva dva verza v Prešernovem sonetu ali pa bomo naredili zelo kratko pavzo in rahlo upočasnili tempo na koncu 1. verza ter s tem poudarili začetek 2. verza:

*Sanjalo se mi je, da v svetem raji
bila sva srečna tam brez zapopadka.*

Če gre za miselni prestop iz verza v verz, ni nujno, da na verzni meji ni pavze. Pomembno pa je, kako dolga je in kako je konec 1. verza intonacijsko speljan.

Kadar beremo verze, si označimo tudi morebitne **siniceze** (dva samoglasnika povežemo v en zlog), npr.: *in kes čuvaj, ki se nikdar ne utruđi* (Prešeren). Gre za zvezo med *ne* in *utruđi*.

7.2.1.6. Pazljivi moramo biti pri **vrivkih**, razmisliti moramo njihovo pomensko vrednost. Načelno velja, da manj pomembne informacije v vrviku preberemo z nižjim registrom in hitreje, pomembne pa z višjim registrom in počasneje. Tudi pavzi pred in za vrvikom sta daljši. V Cankarjevi prozi npr. najdemo vrsto vrvikov, ki so pomensko pomembni: *Njeni škornji — moški škornji, ki so segali do kolen — so bili vsi blatni* (Greh). Tudi močnejše ločilo nakazuje pomembnost vrvika.

7.2.1.7. V skladu s pomensko strukturo besedila se odločamo za **stavčne poudarke**. Najpomembnejši del (vsebinsko ali čustveno) postavimo v ospredje in stavku določimo perspektivo. Ni dobro, če je v enem stavku več poudarkov, ker se mora potem poslušalec odločiti za pravega. Stavčni poudarek uresničim z večjo glasovno jakostjo in z višjim registrom, včasih z upočasnjem tempom. Npr.: Peter v Cankarjevem Pohujšanju: *Zmerom me je bilo sram, nerodno mi je bilo zmerom, kadar sem te videl, učitelj Šviligoj*. Ali bomo poudarili besedo *zmerom* in tako poleg pomenske izpostavili tudi stilno figuro, ali bomo poudarili *sram, nerodno*, s čimer je bolj v ospredju čustvo, občutje, ne pa časovna, trajnostna opredelitev. Poudarjene besede ali besedne zveze si podčrtamo.

7.2.1.8. Izraznost branja lahko zelo poveča **spreminjanje tempa** (agogika). Pogosto se povezuje z **naraščanjem ali upadanjem jakosti** in učinkuje dramatično. Tipičen primer je spet Prešernov Povodni mož: *So brž pridrvili se črni oblaki, / zasliši na nebu se strašno gromenje, / zasliši vetrov se sovražno vršenje* itd. V govornem zapisu si z valovito črto zaznamujemo spreminjanje tempa: *MMM* hitreje, *~* počasneje, za označitev jakosti pa uporabljamo kar oznake iz glasbe: *<>* cresc., *de* cresc., p, f, ff.

7.2.1.9. Če vsebina besedila dopušča, je dobro menjavati tudi **glasovno barvo in register**, npr. v govorni oznaki različnih oseb v dialogu. Vendar naj pri tem učitelj ne pretirava, ker je učinek lahko kaj hitro humoren. Neprimerno je pretiravati z uporabo zvočnih sredstev npr. v Gregorčičevi Soči, ker je jezikovna oblikovanost pesmi že sama tako opazna, da bi pretirano izpostavljena zvočnost motila in vodila v neokusno patetiko: *Krasnà si, bistra hči planin, / brdkà v prirodi si lepoti*. Pravo mero je treba najti tudi v prozi. Ne sme nas npr. zanesti oznaka za zvočenje v spremnem stavku. Npr.: »Mir!« *je zagrmel Luka. »Tantadruj, jaz bom umrl!« je norček zvišal glas. »Tukaj so zvonci!« je kričal.* (Kosmač, Tantadruj). Jasno je, da ne smemo pretiravati v »grmenju«, v višanju registra in v glasnosti. Takšno glasovno barvanje zahteva kar precej vaje (tudi pri igralcih), saj morajo biti spremni stavki neobarvani.

7.2.1.10. Kadar je **skladenjska zgradba** zapletena in **besedni vrstni red** stilno zaznamovan, takrat »prevedemo« zapleteno zgradbo v enostavnejšo, besedni red obnememo v običajnega, da lažje razpoznamo temelj, npr.: *Da je lepó, bi sodil, visoko čelo, vsak, / ak' bil bi nekakovi zapustil ga oblak* (Prešeren, Neiztrohnjeno srce). Zapleten verz rezvežemo v misel: *Vsak bi sodil, da je visoko čelo lepo*. Ko nam je misel popolnoma jasna, jo lažje zvočno uresničimo.

7.2.1.11. V besedilu moramo iskati smisle oz. t.i. **sporočene pomene**, ne pa se zadovoljiti z dobesednim pomenom. Komar v Cankarjevih Hlapcih gotovo ne misli na pravega preroka, ko reče Jermanu: *Kaj te je zmotilo, prerok?* Komarjeva replika v bistvu tudi ne sprašuje po vzroku za prekinitev Jermanovega govora, pač pa je okoliščina ugodna, da takšno vprašanje lahko zvočno uresniči kot žalitev, kot norčevanje, kot ironijo. Vedno si skušamo zamisliti okoliščine govornega dogajanja v besedilu, pri čemer je pomembna naša govorna in siceršnja domišljija. V mislih moramo slišati, kako bi npr. zvenel Temnikarjev stavek: *Kaj bo, če padem?* iz Kosmačeve Balade o trobenti in oblaku, seveda ob okoliščini, da starec leži na ozki prepadni polici.

8. Ko vse naštetu in še kaj premislimo, besedilo še enkrat tiho preberemo in smo pozorni na »slišanje v mislih«. Potem besedilo tudi **glasno preberemo** in pazimo na vse prej omenjeno, od razločnega izrekovanja in glasnosti do ustreznih stavčnih poudarkov in agogike. Še enkrat preverimo, kako se naša zvočna interpretacija ujema z vsebino besedila. Morda ob tem spremenimo kakšne akustične elemente in pomislimo na hoten mimični poudarek (dvig obrvi, nasmeh). Kritično poslušamo svoje branje, morda se posnamemo na kaseto.

Z očmi se naučimo zaobjeti čim več besedila, saj bomo morali od časa do časa pogledati po razredu.⁵ Odločimo se, da se ne bomo pustili zmešati s kakršnokoli motnjo v razredu. Razmislimo, ali bomo

⁵ Tony Buzan: Delaj z glavo, Univerzum, 1980.
-- Izkoristi svoj um, Univerzum, 1983.

prebrali tudi naslov ali ne. Predstavljajmo si, kako bomo držali knjigo, list, zvezek, iz katerega bomo brali. Pomislimo na to, ali bomo brali sede ali stoje ali bomo naredili med branjem telesni premik.

Seveda vsega ni mogoče natančno določiti, pravzaprav je celo prav, da ostane tudi prostor za improvizacijo, za prilagajanje trenutnemu vzdušju v razredu. Vendar nismo vsi ljudje enako spretni v javnem nastopanju, zato je vsaj za začetnike dobro, da so »pripravljeni na vse«, sicer jih lahko nepričakovan šum v sprejemniku zmede in šolska ura ni tako učinkovita kot bi lahko bila.

Zavedajmo se, da preveč nejezikovnega ilustriranja interpretativnemu branju gotovo škodi. Zlasti se je treba paziti pretirane vznesenosti, sentimentalnosti ali kakšne druge izumetničenosti. Kateder kljub vsemu ne sme postati oder, kjer bi se izživiljal učiteljev skriti, zatajevani igralski talent. Prav pa je, da učitelj pokaže svoj odnos do besedila, njegovo branje mora zveneti kot izrekanje lastnih misli, čeprav v resnici ozvočuje misli avtorja besedila.

Vsaj približno si je treba zamisliti tudi, v kateri del učne ure bomo umestili interpretativno branje. To je med drugim odvisno tudi od vrste besedila in od vzdušja v razredu.

Če bo interpretativno branje dobro, bo t.i. čustveni premor po branju nastal kar sam od sebe.

9. Moj predlog za pripravo na interpretativno branje je skušal analitično razstavljati potek pripravljajanja, zato morebitni pomislek o predolgotrajnem postopku ni upravičen. Večina navedenih korakov v postopku se namreč dogaja sinhrono. Hkrati npr. mislim o ločilih in pavzah in intonaciji. Da nam takšna priprava vzame preveč časa, je zgolj predsodek.

Kljub številnim podobnostim igralskega in učiteljskega nastopa se mi zdi učiteljeva vloga veliko zahtevnejša in na določen način usodnejša. Učitelj je namreč hote ali nehote, v večji ali manjši meri učencem za vzor, za zgled. Mladi si oblikujejo govorne (pa tudi druge) navade s posnemanjem odraslih. In učitelj bi moral biti merilo za govorno kulturo — ki je seveda tudi kultura mišljenja — z interpretativnim branjem pa bi moral oblikovati tudi govorni in estetski okus učencev, zato je skrb za učiteljevo ustrezno jezikovno in govorno izražanje še kako pomembna. Ob snovni in metodični pripravi bi moral vsak učitelj (slavist pa še posebej) kdaj samokritično premisliti tudi svojo govorno dejavnost v razredu.

Katja Podbevšek

UDK 372.880.863:82.085

SUMMARY

INTERPRETATIVE READING AS PART OF THE TEACHER'S ORAL PERFORMANCE

Although speech is the primary means of communication and it seems to be a natural human ability learnt in childhood, it does not receive enough attention in the course of education, even though we know certain professions demand specific speaking skills, i.e. cultivated speech.

Verbal communication is complemented by nonverbal communication, equally important as a means of conveying messages. Both are extremely important in the teacher's performance in the classroom, which is a special case of public speech. It is important for the teacher to use standard pronunciation, to be free of any

major pronunciation deficiencies or even mistakes, to speak at an appropriate rate and not to use inadequate or excessive mimics which would interfere with his speech.

A distinction can be made between neutral and interpretative reading, where the latter requires special preparation, a so-called speech record, and of course a careful consideration of all possible circumstances that may occur during the lesson and exercise an influence on the teacher's performance. The latter should be a test of his/her culture of speech, which is, of course, also his/her culture of thought.

Šest polnih desetletij Matjaža Kmecla

Najprej malo bolj osebni uvod. Z imenom Matjaž Kmecl sem se, kolikor se spominjam, prvič srečal kot gimnazijec, leta 1977, ko sem ga, ne da bi ga še sploh videl v obraz, spoznal kot duhovitega, ironičnega in eruditskega dramskega razčlenjevalca slovenske narodne mitologije: v njegovi monodrami **Lepa Vida ali problem svetega Ožbolta**, ki jo je igral Rudi Kosmač, sem gledal parodično profaniziranje sublimnega slovenskega literarnega izročila, spletenega okrog feminilne hrepenevske mitologije, še bolj pa feljtonistično seciranje aktualnih razmer, pikanterij zakulisja v kulturnem in literarnem življenju. Spodbujen z zanimanjem, ki ga je izzvala ta igra, v kateri je bilo (in ko sem jo pred kratkim spet bral, še vedno je) čutiti ambivalentno, kritično-posmehljivo in ljubeče-študioso razmerje do slovenskih slovstvenih in ideoloških starožitnosti, sem menda še isto leto segel še po Kmeclovi knjigi **Mala literarna teorija**, iz katere je na predstavi Kosmač — kakor za reklamo — citiral geslo o hermenevtiki. Tudi ta knjiga s svojo mešanico navduševalne elokvence in kritično-racionalne razdalje do literarne govorice je bila med krivci, da sem se čez čas znašel v predavalnici ljubljanske slavistike, kjer sem profesorja Kmecla prvič videl v živo. Med študenti se je že tedaj in pozneje spletel okrog njega — poleg določenega strahospoštovanja do njegove profesorske zahtevnosti, natančnosti in neorokavičene neposrednosti — tudi (zasluženi) sloves rojenega oratorja, duhovitega improvizatorja, pripovedovalca bolj ali manj anekdotičnih epizod in osebnostnih krokijev iz slovenske (literarne) zgodovine ter nosilca oddelčnega ustnega izročila in spomina, rahljalca akademske zapetosti, športnega duha ter gonilne moči slavističnih družabnosti na raznih pohodih in ekskurzijah ... Potem ga je, če sem malo patetičen, l. 1982 iz naše srede iztrgala politika: čedalje več ga je bilo vidovati na televiziji, na raznih otvoritvah, sejah in slavnostih, čedalje več besedil je namenjal razmerjem med kulturo in politiko, skrbi za položaj in podobo slovenščine, travmam in perspektivam slovenstva itn. Postajal je torej vse bolj javna oseba, eden izmed znamenitejših Slovencev 80. let, tistih, ki so — bodisi kot »novi« ali »prenovljeni« — sodelovali v dveh velikih pripovedih tega časa, demokratizaciji in osamosvojitvi. Zdaj, ko sva na slavističnem oddelku, ki ga je zadnji dve leti vodil kot predstojnik, že nekaj časa sodelavca, imam iz tedna v teden priložnost videti v tem izrazito druž(a)b(e)nem bitju utelešenje obvladane hitrosti, rutine in natančnosti pri preskakovanju iz vloge v vlogo: literarnega zgodovinarja in teoretika, književnika, publicista, profesorja, politika ... Upam, da sem skozi to osebno zamejeno perspektivo uspel ilustrirati mnogostranost bitja in delovanja Matjaža Kmecla, ki je sledeči oris, sledeč konvencionalnemu »curriculum vitae« komaj lahko daje slutiti, pa tudi pero, nevešče celovitega biografiziranja, ne more predstaviti, počastiti in ovrednotiti.

Matjaž Kmecl je konec februarja lani praznoval svojo šestdesetletnico. Rojen je bil 23. februarja 1934 na Dobovcu, maturiral na celjski gimnaziji 1953, slavistiko pa diplomiral 1959 ter že naslednje leto postal asistent za slovensko književnost na ljubljanski Filozofski fakulteti. L. 1970 je obranil disertacijo *Uvod v razlago sodobne slovenske novele*, 1971 postal docent, se v tem letu študijsko izpopolnjeval v Moskvi, 1977 je bil izvoljen v naziv izrednega profesorja in 1982 za rednega profesorja ter ves čas s svojimi predavanji, članki in referati sodeloval pri številnih revijah, simpozijih, na univerzah doma in v tujini. Poleg široko razvejenega univerzitetnega, književniškega in kulturnega delovanja (ob pisanju radijskih, televizijskih in gledaliških iger ter esejev npr. še

urejanje pri **Problemih** v letih 1962—63 in **Jeziku in slovstvu**, 1973—76, delo v Slavističnem društvu Slovenije ter predsedovanje znamenitemu in kontroverzemu Jezikovnemu razsodišču, dekanstvo Filozofske fakultete od 1977 do 1979) ga je pritegovala tudi politika; v njegovem primeru prosluli izraz »politični delavec« ni relikt novoreka, ampak zadeva v bistvo, zlasti če poudarek nosi druga beseda. Takšni politiki se je v osemdesetih letih bolj scela zapisal, a ves čas ohranjal stik s stroko in oddelkom za slavistiko. V letih 1982—86 je bil predsednik republiškega komiteja za kulturo (v tedanji nomenklaturi kulturni minister), 1986—89 član predsedstva CK Zveze komunistov Slovenije, na prvih demokratičnih volitvah pa je bil izvoljen za člana predsedstva Republike Slovenije (1990—93).

Kot pisatelj je Matjaž Kmecl opozoril nase že v 60. letih, zlasti z radijskimi igrami (**Pišem radijsko igro**, izv. 1966, **Intervju**, izv. 1968), ki so bile nekatere tudi nagrajene, nato pa tudi s televizijsko igro (**Bohinjska miniatura**, 1977) in dramatiko, posvečeno večinoma demitiziranju slovenske ljudske, zgodovinske in književne mitologije ter kombinirano s profesorsko kulturnozgodovinsko učenostjo (**Lepa Vida ali problem svetega Ožbalta**, upr. 1977, **Friderik z Veroniko ali grof celjski danes in nikoli več**, upr. 1979, **Marjetica ali smrt dolgo po umiranju**, upr. 1980, **Levstikova smrt**, upr. 1981, **Mutasti bratje**, upr. 1981, **Andrej Smole — znameniti Slovenec**, upr. 1993). Velik odmev je zbudila njegova esejistika, vrsta, ki mu je res pisana na kožo in ki zaznamuje pravzaprav vse njegovo pisanje: v njej se je loteval tematike gora in planinstva (**S prijatelji pod macesni**, 1978), dragocenosti slovenske zgodovine, pokrajine in življenja (uspešnica **Zakladi Slovenije**, 1979, več ponatisov), posebej pa problemov in simbolov slovenstva, razmerij med kulturo in politiko (**Slovenska postna premišljevanja**, 1987).

Podobno kot mnogi literarni zgodovinarji je bil tudi Kmecl sotruden pri raznih leksikalno-enciklopedičnih podjetjih ter se ukvarjal še s književno kritiko, literarnozgodovinskimi in interpretativnimi esei, s katerimi je komentiral ali pospremil med bralce na desetine sodobnih pesniških in proznih del ter antologij — dovolj raznolikih, a skoraj nikoli čisto modernističnih, pač pa prežetih z bolj tradicionalno osebno, izpovedno, pričevanjsko, doživljajsko navzočnostjo pisca: od, recimo, neoavantgardističnega **Kataloga** prek knjig Sitarja, V. Kavčiča, Šmita, A. Slodnjaka, M. Pavčka, Kokota, I. Torkarja, Hofmana, Pribca, Žoharja in Košaka do antologij rudarskih pesmi, partizanske proze, sodobne koroške slovenske književnosti, humorja, žensk v poeziji.

Kakor koli že, področje, kamor Kmeclovo strokovno pisanje že od začetkov njegove akademske poti najbolj gravitira, je literarnovedna obravnava pripovedne proze (predvsem 19. stoletja) v teoretični in zgodovinski perspektivi. Profesor Kmecl je svoja knjižna znanstvena dela, objavljena večinoma v 70. letih, posvetil literarni teoriji, zlasti naratologiji in genologiji (**Novela v literarni teoriji**, 1975, **Mala literarna teorija**, 1976), ter obravnavi proze in pisateljev 19. st. (**Od pridige do kriminalke ali o meščanskih začetkih slovenske pripovedne proze**, 1975, **Rojstvo slovenskega romana**, 1981, **Fran Levstik**, 1981). Med poglavitnimi temami njegovih literarnozgodovinskih razprav so poleg bogate problematike pripovedništva 19. stol. (vloga literarnih oseb in karakterizacije, značilne zgradbene oblike, inskripcije ideologemov in nacionalnih mitov v pripoved, homologije besedil z družbenozgodovinskimi procesi, njihove stilne poteze in periodizacija v obdobja, nekatere simptomatične snovi, motivi in teme, žanri, komičnost in humor) še literarni programi, ustvarjalna biografija Frana Levstika ter Josipa Jurčiča, zgodovina slovenskega literarnega zgodovinopisja, kulturna zgodovina Slovencev, pripovedna proza v prvem povojnem desetletju ter sodobna slovenska književnost na avstrijskem Koroškem in drugod v zamejstvu ali izseljenstvu.

Metazgodovina slovenskega literarnega zgodovinopisja povezuje Kmecla z generacijo, ki je v 60. letih na slavistiki uvajala prvine nove, tekstocentrične paradigme — t. i. imanentno interpretacijo. Predstavniki te smeri so, kot je znano, ob dolžnem spoštovanju biografskih, družbenozgodovinskih in tekstnokritičnih arhivov svojih večinoma pozitivističnih učiteljev postavljali v ospredje zanimanja različno samih literarnih besedil, součinkovanje njihove vsebinske in izrazne plati, arheologijo njihovega globljega pomena in prikazujoče utemeljevanje njihovega estetskega čara.

Tesnejše generacijske vezi so vezale Matjaža Kmecla z Jožetom Koruzo, Helgo Glušič in Aleksandrom Skazo, ki so že kar programsko in skupinsko nastopili v sodelovanju z nekoliko starejšima kolegoma, Borisom Paternujem in Francem Zadavcem. V dveh takšnih skupinskih knjižnih publikacijah (*Lirika, epika, dramatika*, 1965, *Slovenska književnost 1945—65*, 1967) je pripadla Kmeclu predvsem teorija in zgodovina pripovedne proze. Vendar pa se je prav on že kmalu začel med svojo generacijo metodološko najbolj odmikati od imanentne interpretacije, ki so jo sicer tudi drugi gojili v mejah in kontekstu literarnozgodovinskega pisanja, ne pa v čisti obliki, kakršno lahko beremo npr. ponekod pri enem od njihovih vzorov, E. Staigerju. Kljub temu, da je Kmeclov strokovni stil (zgolj) po svojem esejizmu in narativni elokvenci blizu Slodnjaku, še bolj pa Prijatelju, pa se njegov pristop do književnosti, kot je nedavno ugotovil Janko Kos v razpravi o povojni slovenski literarni vedi, med vsemi slavističnimi vrstniki najbolj oddalji od Prijateljevega eshatološko-estetskega, značilno neoromantičnega pojmovanja literature in literarnega razvoja kot slovstva, ki se usmerja in se razvija k lepoti. To je Kmecl izpeljal na dva načina. Najbolj s tem, da je formalno-stilno metodologijo, ki jo je postopoma že tako ali tako opiral na od nemških interpretov manj poduhovljene, sekularizirane modele ruskega formalizma (začetki tega prehoda so že v njegovi prvi samostojni literarnoteoretični knjigi *Novela v literarni teoriji*), končno utemeljil s sociološkim pristopom postmarksističnega genetskega strukturalizma L. Goldmanna (na tezo o homologiji literarnih struktur z družbeno-ideološkimi) ter se glede svoje točke opazovanja odločil za (samo)razkrinkovalno kritiko literature (njenih ideologemov, predstav o sebi, mitov, neizrečenih podmen, stereotipov) namesto za bolj blago in objektivizirano literarnovedno opazovanje, če parafraziram opozicijo med pojmom »critique« in »criticism«, kot jo izvrstno razlagata R. Con Davis in R. Schleifer v knjigi *Criticism and culture* (1991). Druga oddaljitev od elitniškega esteticizma pa je bila pri Kmeclu manj stvar metodologije in literarnovednega etosa kot zadeva izbire besedilnega korpusa: v svojih knjigah in študijah je ves čas poudarjal prežemanje literarne govornice z drugimi (najbolj dodelano v knjigi *Od pridige do kriminalke*, kjer gradivo za literaturo išče v govoricah publicistike, strokovno-znanstvenih žanrih ipd.) ter usmerjal pozornost tudi v nekanonizirano produkcijo, v t. i. substandard, trivialne žanre pa tudi v nove medijske oblike (značilno, kako v *Mali literarni teoriji* poudarja filmski scenarij, radijsko igro).

Za konec tega dokaj splošnega orisa Kmeclovega prispevka k razvojnim premikom v slovenski literarni vedi naj zapisane ugotovitve konkretiziram s kratkim prikazom njegovih osrednjih literarnovednih knjig. Kot literarni teoretik se je moral soočiti z aporijami v razmerjih empirija — teorija — recidivi normativne poetike, pri čemer je iskal rešitve, ki odpirajo poti naprej. Že *Novelo v literarni teoriji* (1975) — eno prvih knjig, ki so se na Slovenskem v čisti obliki lotevale literarne teorije — zaznamuje poskus preseči normativne, večkrat tudi ohlapne ali iz enega zgleada izpeljane določitve literarnih vrst. Kmecl si prizadeva izdelati orodja za bolj gibljiv in raznolikemu gradivu ustreznejši genološki opis novele, ki povezuje jezikovna izrazila (njihovo kakovost in količino) z zgradbenimi, idejnimi, pragmatičnimi (komunikacijskimi) načeli, načenja pa tudi poimenovalne vidike, se pravi slovenske terminološke distinkcije in zmešnjave (novela, povest, črtica, slika, roman). Kmecl v knjigi ponuja matrico, ki je pozneje vplivala na slovenske naratološke in genološke raziskave — slovar osnovnih zgradbenih enot pripovedi in slovnico (sintakso) njihovega medsebojnega povezovanja. S tem je odprl pot za empirično-formalno usmerjen, kvantifikacijski, z estetskimi predsodki neobremenjen pristop k literarnim vrstam in njihovi zgodovini. — Literarnoteoretični problematiki se Kmecl sistematično posveča še v *Mali literarni teoriji*, priročniku, ki je 1983 doživel že tretjo izdajo. Zasnova knjige izhaja iz spoznanja, da so literarno teorijo v šolah zanemarjali ali pa jo speljevali na zbirko normativno-poetoloških definicij, ki so same sebi namen. Profesor Kmecl si prizadeva prikazati literarnoteoretično problematiko kot zanimivo, celo privlačno za vsakogar, ki ga zanima literatura in ki bi rad z njo dosegel tudi bolj razmišljujoče, kritično razmerje. Zato namesto pedantne znanstvene sistematike ponuja živ in odprt sestav, ki kliče po apliciranju in preverjanju ob književnih delih in je torej izrazito interakcijski. V knjigi niso zajete vse literarnoteoretične panoge (npr. o vrednotenju in obstoju literature), pa tudi inovativnost in dodelanost pristopa nihata. Pri stilistiki in metriki se priročnik bolj drži uhojenih poti šolskih poetik in jih večinoma le preureja in stilno osvežuje, medtem ko pri naratologiji in

genologiji ujame korak s sodobnejšimi teorijami; to bi se zgodilo tudi pri razpravljanju o snovi, avtorju, doživetju in perspektivi, če bi pisec v njem bolj upošteval in izpostavil semiotično polje, izrazje. Čeprav se je po izidu Kmeclovega priročnika v literarni teoriji zgodilo marsikaj, pa ta s svojo nedogmatičnostjo, ki spodbuja razna nadaljevanja in preseganja, sploh ne deluje zastarelo.

V knjigi **Od pridige do kriminalke** se težišče Kmeclovega zanimanja za pripovedno prozo prevesi iz literarnoteoretičnega v literarnozgodovinski pristop, spreminja pa se s tem tudi metoda: načela nemške in angleške imanentne interpretacijske smeri se umikajo literarnoevolucijskim teoremom ruskih formalistov (dialektika gradiva in postopka, obrobja in središča) in genetskega strukturalizma. Že v tej knjigi je dal vlogo razlagalnega temelja za literarnorazvojne procese zunajliterarnim diskurzom: ideologiji, družbenim razmeram. Toda profesor Kmecl v nasprotju z nekaterimi sociologi kulture, ki so literaturo opazovali zgolj kot ideološki pojav, vztraja pri veri v izpovednost in umetniškost literarnih besedil, s čimer ostaja zavezan prejšnjim literarnovednim paradigmam. Toda to še ne pomeni, da mu ni uspelo razviti koherentnega metodološkega aparata, ki omogoča izvorno izpeljavo sicer znane literarnozgodovinske pripovedi o vzporednosti vzpona meščanstva, empirizma, racionalizma, sekularizacije, publicistike z naraščanjem produkcije in prestiža pripovedne proze (zlasti romana).

Takšna usmeritev je značilna tudi za **Rojstvo slovenskega romana**, ki se še bolj specialno ukvarja z genezo žanra, pri čemer sprejema in utemeljuje Slodnjakovo visoko mnenje o Jurčičevi literarnorazvojni vlogi. V tej študiji je zbudila pomisleke ne le sociološka metoda, ampak tudi poudarjena avtohtonistična perspektiva: profesor Kmecl sicer upošteva splošne evropske poteze romana, njegove modele, kritiške in splošne poglede nanj, razvojne premike, vendar tako, da v njih ne išče vzroka za nastanek in razvoj slovenskih romanov; slovenski roman v 15 letih po svojem rojstvu doživi, kot piše Kmecl, pospešen, zgoščen razvoj, ponovi podobne splošne evropske premike, a tako, da te procese — prek odločilne intervencije pisateljske osebe, tako v vlogi poetološkega premišljevalca kot v vlogi ustvarjalca — uravnavajo slovenske družbene razmere, tukajšnje značilnosti literarnega življenja (zlasti kritiško mnenje in literarna programatika). Iz tega sledijo tudi tipične ponovljive lastnosti zgodnjega slovenskega romana: v izbiri in socialno-vrednostnih konotacijah snovi, v dogajalni zgradbi in ideologiji (značilni povezavi erotike z narodno idejo, v »mitih«, ki se vpletajo v fabulativne oblike).

Ob jubileju se seveda čestita in se jubilantu marsikaj lepega zaželi: zdravja, sreče, »delovnih uspehov«, pa let, kolikor je kapljic v litru brez dna ... Razume se, da gredo ta voščila tudi Matjažu Kmeclu, in to od srca. Se pa v takšne želje morda nezavedno vpleta tudi skrita politika pričakovanja. In upam, da pričakovanje še več takšnih knjig, s katerimi je k literaturi vabil in jo večje ter sveže razlagal, za Matjaža Kmecla ne bo zoprno breme, ampak le eden izmed izzivov, ki se jim je vseskozi znal odzivati.

Marko Juvan

Filozofska fakulteta v Ljubljani

Anketa o učbenikih za slovenski jezik

Prizadeto odzivanje udeležencev javne polemike o srednješolskem učbeniku Jožeta Toporišiča Slovenski jezik in sporčanje 1 je z vso jasnostjo opozorilo ne samo na (sicer stalno) aktualnost vprašanja jezikovnih učbenikov za pouk slovenščine, ampak tudi na nujno potrebo po strokovni »prevetritvi«¹ njihovih zasnov.

Zato je uredništvo Jezika in slovstva sklenilo odpreti strani revije širšemu krogu strokovnjakov (od visokošolskih profesorjev, jezikoslovcev, didaktikov do srednješolskih učiteljev), da predstavijo svoje poglede na problematiko učbenikov za slovenski jezik. Uredništvo se seveda zaveda, da ta problematika skriva v sebi vprašanja, ki imajo še mnogo širše razsežnosti in ki prav tako terjajo strokovne odgovore (učbeniki književnosti, katalogi znanj, zasnove same slovenistične stroke . . .) — tudi v Jeziku in slovstvu.

Uredništvo je sodilo, da je morda najprimernejša oblika zbiranja mnenj anketa. Nanjo je do sedaj odgovorilo deset strokovnjakov, katerih razmišljanja objavljamo v celoti, in sicer po abecednem redu. Odgovora dr. Ade Vidovič-Muhe in Marte Kocjan-Barle zaradi njune izrazite avtorske naravnosti objavlamo na koncu.

Uredništvo se vsem, ki so se odzvali na anketo, najlepše zahvaljuje, hkrati pa vabi k odgovoru tudi tiste, ki tega še niso uspeli storiti. Njihove prispevke bomo objavili v naslednjih številkah Jezika in slostva.

Uredništvo

Vprašanja

1. Kaj je po Vašem mnenju učbenik (npr. v odnosu do znanstvene knjige in drugih strokovnih priročnikov, ki se uporabljajo v šoli; glede na naslovnika)?

- Kaj od spoznanj lastne stroke naj učbenik vsebuje/prinese naslovniku?
- V kolikšni meri mora biti učbenik sodoben glede na nove (svetovne) jezikoslovne teorije?
- Katere lastnosti naj bi imel dober učbenik?
- Kakšno vlogo naj bi imel učbenik kot učni pripomoček: ali naj bi ga znal/zmogel uporabljati tudi učenec sam, tj. brez pomoči učitelja?
- Ali je potreben ob učbeniku priročnik za učitelja?

2. Kaj naj bi bil temeljni cilj pouka slovenskega jezika v šoli (razvijanje sporazumevalne zmožnosti, opisovanje jezikovnega sistema...)?

- Kakšno naj bi bilo v učbeniku slovenskega jezika razmerje med sodobnim jezikom in zgodovinskimi stopnjami jezika?
- Katera vrsta analize besedil naj bi bila v učbeniku zastopana: jezikovnostrukturalna, pomenska, pragmatična...?

— Kateri zvrsti besedil naj bi dal jezikovni učbenik prednost pri zgledih?

— Katere vrste vaj naj vsebuje učbenik (npr. vprašanja za reprodukcijo znanja, praktične vaje)? Če praktične vaje, kaj: analiza ali tvorba besedil ali oboje ali kaj drugega? Koliko teh vaj? Kateri zvrsti naj bi pripadala besedila v vajah?

3. Kdo naj piše učbenike (za predmet slovenski jezik): univerzitetni ali srednješolski učitelj? Zakaj?

- Ali se kaže potreba po več učbenikih (različnih avtorjev) za različne stopnje, med katerimi bi učitelj lahko izbiral?
- Ali je ob uvedbi novega učbenika potrebno, da se ga najprej praktično preizkusi, šele nato pa ga predpiše strokovni svet (tj. da nosi najprej ime »poskusni učbenik«)?

4. Zastopnost metajezika (v učbeniku slovenskega jezika).

- Kaj, kdaj in kako sloveniti? (Ali se povsem izogibati mednarodnim /že uveljavljenim/ izrazom? Dvojnice?)
- Ali naj učbenik vsebuje slovarček strokovnih izrazov?
- Prilagojenost metajezika v učbenikih na različnih stopnjah šolanja.

Darinka Ambrož

Šubičeva gimnazija, Ljubljana

1. Ugotovitev Draga Bajta, da učbenik ni kate-rakoli ali kakršna koli knjiga, bi bilo verjetno treba dopolniti — učbenik za materni jezik ni katerikoli učbenik. Dober jezikovni učbenik lahko bistveno pripomore k razširjanju učenčevih sporazumevalnih zmožnosti (zmožnosti poslušanja, govorjenja, branja in pisanja različnih besedil). Dobre sporazumevalne zmožnosti pa niso pomembne le za uspešnost pri vseh drugih šolskih predmetih, ampak bistveno razširjajo »meje človekovega sveta«.

Temeljna lastnost učbenika je verjetno ta, da je namenjen točno določenemu naslovniku — učencu, zato mora biti vsaj do konca srednje šole napisan v poljudnoznanstvenem jeziku. Učencu predstavlja most do strokovnih in znanstvenih knjig, h katerim ga postopoma usmerjam. Učbenik je interpretacija in izbira znanstvenega opisa jezika, ki ju ne pogojuje samo jezikoslovje, ampak prav gotovo tudi psihološki in izobraževalni kriteriji.

Učbenik mora pomagati učitelju ne samo pri prenašanju jezikovnih vednosti, ampak tudi pri uzaveščanju učenca, da pri besediljenju lahko izbiramo jezikovna sredstva na vseh ravneh in da slehmo sporočilo nosi poleg vsebinskih po-

datkov tudi podatke o sporočevalcu. Jezikovno znanje mora učencu postati pomembno zaradi lastne notranje motivacije, ne pa zaradi različnih zunanjih preverjanj znanja.

Učenec naj bi učbenik vsaj v določeni meri zmozel uporabljati sam, ne samo zaradi takih ali drugačnih odsotnosti od pouka, ki so lahko tudi daljše, ampak tudi zaradi postopnega pridobivanja zmožnosti samostojne uporabe strokovnih knjig.

Seveda bi bili praktiki veseli tudi priročnika za učitelje, zlasti še kadar gre za novosti na področju jezikovne vede, v priročniku bi bilo zanimivo tudi primerjati različne možnosti podajanja iste učne enote, vendar se mi zdi, da priročnik za učitelje ne more nadomestiti dobrega učbenika, ki mora previdno krmariti med tem, da seveda upošteva nove jezikovne teorije, in vedenjem, da v šolo ni dobro uvajati presunkovitih sprememb, še preden se dodobra utrdijo v stroki.

2. Temeljni cilj pouka slovenskega jezika je gotovo razvijanje jezikovnih zmožnosti, ki pa obsegajo več sestavin. Olga Kunst Gnamuš v Sporazumevanju in spoznavanju jezika (DZS, 1992) navaja naslednje: slovnične, semantične, pragmatične, metaforične in normativne. Pouk slovenskega jezika mora razvijati vse, kar seveda usmerja k sodobnemu jeziku. Vendar je za samozavedanje učencev na srednji šoli potrebna tudi informacija o zgodovini slovenskega jezika. Tudi ta bo pripomogla k zavesti, da so jezik, kultura in družba tesno povezani.

Za zglede bi bilo koristno uporabljati različne vrste besedil. Ne samo neumetnostna ali samo umetnostna. Prva seveda v vsakdanjem življenju prevladujejo, druga pa v sebi nosijo bogastvo besedišča in izraza, s katerim neumetnostna besedila ne morejo tekmovali.

Nujno bi bilo, da bi bile v učbeniku za slovenski jezik dodane zbirke vaj, ki bi bile naravnane predvsem k tvorbi različnih vrst besedil, vendar pri poučevanju jezika verjetno ne gre prezreti tudi pomena analize, saj je jezik veliko preobsežna in zapletena tvorba, da bi analizo lahko popolnoma pogrešali. Pomembna je tudi za razvoj logičnega mišljenja. Vendar se je treba ob analizi zavedati, da bo brez sinteze ostalo jezikovno znanje razdrobljeno na koščke.

Naloge bi morale učencem približati tudi ustvarjalnost jezika — jezik se sicer obnaša po določenih pravilih, vendar se da od norme tudi odstopati in tako ustvarjamo posebne učinke.

Pomembna se mi zdi tudi nivojska diferenciacija nalog, ki je bila že uveljavljena v delovnih zvezkih k staremu Slovenskemu jeziku 1 in 2, pogrešali pa smo rešitve nalog.

3. Verjetno bi res dober učbenik, poučevanje pa lahko temelji le na najboljših možnih opisih jezika, lahko nastal le v okviru (morebitnega?) didaktičnega centra za slovenski jezik ob dobrem sodelovanju lingvistov, jezikovnih didaktikov in praktikov. Tako sodelovanje bi gotovo bistveno obogatilo šolsko prakso, mislim pa, da bi bilo koristno tudi za teoretično lingvistiko. Omogočilo bi tudi sprotne preizkušnje nastajajočih učbenikov v razredu. Toda tudi v tem primeru bi moral vsak nov učbenik najprej prestat »poskusno« obdobje, preden bi postal predpisan za celotno generacijo. Še bolje bi seveda bilo, če bi imel učitelj možnost izbire med različnimi kvalitetnimi učbeniki.

4. Metajezik mora biti v učbenikih na različnih stopnjah šolanja prilagojen spoznavnim zmožnostim učenca in ne sme postati sam sebi namen — učencu ni treba poznati prav vseh jezikovnih poimenovanj, dobro pa je, da se seznani tudi s strokovnim govorom, zato naj bo učbenik terminološko dosleden, tudi če obsega več delov (enega ali več avtorjev).

Zavzemam se za slovensko izrazoslovje, ki pa ga lahko spremlja kot dvojnica tudi mednarodni izraz, že zaradi učenja tujih jezikov. Enotna in trdna slovenska jezikoslovna terminologija, s katero bi morali biti seznanjeni tudi učitelji tujih jezikov, bi učencem koristila tako pri materinščini kot pri učenju tujih jezikov, slovarček strokovnih izrazov bi bil zato v učbeniku koristen.

Nada Barbarič

Gimnazija Bežigrad, Ljubljana

1. Učbenik je srednješolskemu uporabniku (di-jaku) prilagojena strokovna knjiga, po kateri se lahko uči snov brez posebne učiteljeve razlage.

Učbenik ni znanstvena knjiga, čeprav posreduje znanstvena spoznanja, ta so v učbeniku funkcijskozvrstno in didaktično prilagojena uporabniku. Učbenik tudi ni strokovni priročnik, ti so zaradi večjega vsebinskega in terminološkega deleža strokovnosti namenjeni učitelju.

Učbenik mora naslovniku prinesiti ključna spoznanja stroke, to so tista, ki so za splošno jezikovno zavest potrebna in ki so uveljavljena in splošno sprejeta v stroki in znanosti.

Sodobne, zlasti nove jezikovne teorije, ki niso preizkušene, ustaljene na domačih tleh in didaktično aplicirane, v učbeniku nimajo prostora. Srednješolska mladina se ne more učiti nečesa, kar znanost še raziskuje.

Dober učbenik je torej napisan razumljivo, jasno in pregledno. Snovno pokriva bistvena področja učnega načrta, katerega osnovno izhodišče morajo biti cilji jezikovnega pouka in ne količina snovi. Upošteva uporabniku ustrezno funkcijsko zvrst, spoznanja psihologije učenja in specialne didaktike. Z moderno tehnologijo tiska je tudi po oblikovni plati uporabniku prijazen.

Ob učbeniku je potreben priročnik za učitelje, pa ne v smislu razlage učne snovi v učbeniku, ampak kot dodatno, strokovno in didaktično nivojsko diferencirano delovno gradivo z različnimi metodičnimi sugestijami, napotki za vaje, modeli za prosojnice in učne liste ipd.

2. Temeljni cilj pouka slovenskega jezika je postavljen z maturo: dijak naj bi postal do mature aktiven tvorec različnih besedil. Za to mora v srednji šoli razviti sposobnost sporočanja (brati, poslušati, govoriti, pisati), jezikovni sistem pa mora spoznati najprej praktično, nato teoretično. Pozna naj osnovna pravila in paradigmatično sistema jezika, vendar naj to ne bo prazno reproduktivno znanje, ampak opora pri obvladovanju jezika, ki mu daje suverenost pri tvorjenju sporočila. Zato so izjemno pomembna tudi poglavja iz besediloslovja in sporočanja, ne le pravopis in oblikoslovje.

Zgodovina jezika je zaradi slovenščine kot državnega jezika potrebna. Obravnava naj se paralelno s književnostjo ob skupaj izbranih nekaj predpisanih besedilih, zgledi in analiza naj bodo predvsem praktični in naj dijaku razvijejo smisel za prepoznavanje in razumevanje starejših besedil.

Analiza besedil v učbeniku naj usmerja v maturitetni test, ki kombinira več plati analize. Analiza jezikovne strukture naj ne zajema več kot 50 % predpisanih vprašanj, ostala naj preverjajo razumevanje besedila, prepoznavanje besediloslovnih in sporočanskih zakonitosti in na osnovi tega tudi možnost različnih pretvorb v besedilu.

Jezikovni učbenik naj bi predvsem analiziral neumetnostne zvrsti, ne le zaradi mature, ampak tudi zato, ker je zaradi obveznega interpretiranja umetnostnih besedil pri pouku književnosti dovolj.

Učbenik naj ima vsaj toliko vaj kot teoretičnega besedila. Vaje naj bodo taksonomsko razdelane, torej naj vsebujejo vse od reproduktivnih vprašanj nižjega in višjega tipa (konkretno, abstraktno) preko prepoznavanja in uporabe jezikovnih zakonitosti do vaj za razvijanje sposobnosti analiziranja in vrednotenja jezika. Kot sinteza so možne vaje za samostojno tvorbo besedil z natančnimi navodili.

Vaje naj bodo v učbeniku označene po nivojski diferenciaciji. V nižjih letnikih bi morale biti več vaj z nižjimi taksonomskimi stopnjami, v višjih več z višjimi. Besedila v vajah naj bodo podobna besedilom v teoretičnem delu, torej predvsem neumetnostna besedila.

3. Učbenik mora pisati ali univerzitetni profesor-didaktik ali srednješolski profesor s diplomsko izobrazbo (vsaj magisterij iz didaktike jezika). Edino tako bosta znanost in didaktična, šoli ustrezna aplikacija ustrezno povezani.

Pojavljanje več učbenikov ni možnost, ampak realnost. Vseeno mora učbenik, ki se uporablja v šoli, dobiti potrditev komisije za učbenike, ker je državna matura tako resna stvar, da učbeniki ne morejo biti prepuščeni prostemu trgu in agresivnosti privatnih založnikov. Če različni učbeniki peljejo k istemu cilju, je izbirnost zaželena.

Učbenik naj bo pred potrditvijo vsaj dve leti v evalvaciji, ki jo spremlja Zavod za šolstvo. Toliko časa naj bo poskusni in ne splošno predpisan.

4. Slovenjenje za vsako ceno spominja na dobro znani, v zgodovini se kronično ponavljajoči slovenski purizem. Tudi v slovenščini obstaja, podobno kot pri pouku književnosti, tradicija jezikovne terminologije, ki prenese uveljavljene mednarodne izraze. Prav tako je pomembna

uporaba dosledne jezikovne terminologije po vertikali od začetnega do končnega učenja jezika. Slovenjenje za vsako ceno s podobnimi, nedefiniranimi in nejasnimi termini v učbenik ne sodi.

Učbenik naj ima slovarček strokovnega izrazja, s tem se zveča uporabnost.

Metajezik mora biti v prvem letniku srednje šole podoben metajeziku v učbeniku za osnovno šolo, kasneje lahko postane zahtevnejši in abstraktniji, vendar le v obsegu normalnega miselnega razvoja srednješolca in ne jezikovnega hermetizma, kjer so enostavne stvari zaradi imenitnosti povedane zapleteno.

5. Glavni problem učbenikov za slovenski jezik je, da zaradi stalnih reform izobraževalnega sistema in učnih načrtov nastajajo hitro, brez sintetičnega končnega cilja pouka in celovitega koncepta. Pišejo jih preobremenjeni avtorji, ki jih obremenjujejo roki založb. Pomanjkanje visokošolske didaktike povzroča, da je v učbenikih veliko teorije brez občutka za naslovnikarja.

Preseči to stanje je možno tako, da se širše in za celotno vertikalo določijo cilji jezika, na njih razgradijo katalogi in učni načrti, poskusna učna gradiva in učbeniki, ki ob njih nastanejo, pa morajo po evalvaciji držati vsaj petnajst let, da se vzpostavi kontinuiteta poučevanja jezika v celotnem izobraževanju. Vsi popravki morajo biti postopni in evalvirani in ne radikalni.

Berta Golob

Kranj

1. Učbenik mora biti knjiga, ki upošteva znanstvena dognanja, od priročniške narave pa se loči po tem, da osvetljuje snov kar se da živahno ob takih ilustracijah (tudi če gre za srednješolski učbenik!), ki besedilo podprejo s slikovitostjo in domiselnostjo.

- Tista spoznanja, ki so neovrgljiva, in taka, ki še niso dokončna, spodbujajo pa učenčovo miselno dejavnost.
- V tolikšni meri, da ne preobremenjuje, ampak da zbudi zanimanje za obravnavano problematiko.

— To lastnost, da bi šolar rade volje segal po njem in ga tudi potem, ko ga več ne rabi, ne zavrgel (odvrgel, prodal).

— Če je učbenik tak, da učitelj ob njem ni nujno potreben, je to gotovo njegova odlika. Menim pa, da je učitelj pri učencih zato, da jim odpira obzorja še mimo učbenika, najsi bo ta še tako privlačen in idealen.

— Potreben utegne biti, ni pa nujen. Dober učbenik sam po sebi zbudi v učitelju niz invencij in podkrepi njegovo ustvarjalnost tudi na metodičnem področju. Priročnik za učitelje nemara pomaga začetnikom in učitelje z daljšo prakso spodbudi k premisleku. Slabo pa je, če je razumljen kot edini kažipot za delo v razredu.

2. Cilj pouka slovenskega jezika je v tem, kar ste že sami navedli. Dodajam še: pravopisna usposobljenost in doživljanje materinščine kot vrednote!

— Zgodovinske stopnje v primerno poglobljenem informativnem smislu, težišče na sodobnem jeziku.

— Različne vrste analiz; premalo, da bi učenci spoznali samo eno. Več ko jih poznajo, globlje lahko doživljajo besedilo in jezik kot vezeno besedilo.

— Odvisno od vrste/tipa šole, ki usposablja učence za njihov nadaljnji intelektualni in duhovni razvoj.

— Obe vrsti vaj. Praktične vaje tudi nivojske, oziraje se na individualizacijo pouka. Vaje iz tistih zvrsti, ki jih učenec določenega razreda že dobro pozna. Koliko? Odvisno od pomembnosti snovi, a raje eno več kot dve premalo.

3. Za srednjo šolo srednješolski učitelj (za OŠ osnovnošolski) v stiku z univerzitetnim mentorjem/svetovalcem. Zakaj neki? Ker pač najbolje pozna sprejemljivost, dojemljivost, zanimanje in druge sposobnosti dijakov/učencev.

— Da. Izbira je zmeraj dobrodošla.

— Da. Saj čevlje tudi prej pomerim, preden jih kupim!

4. Naj se metajezik ne izkaže kot razmetan jezik.

— Dvojnice!

— Zakaj pa ne?

— Jezik, recite mu že, kakor hočete, mora biti tak, da ga šolar razume.

Alenka Kozinc

Ljubljana

Problematika učbenikov za slovenski jezik

V današnjem času lahko o učbeniku razmišljamo le v okviru sodobno zasnovanega procesno-razvojnega predmetnega kurikulumu. Najprej moramo rešiti vrsto vprašanj v vsej predmetni vertikali:

- zakaj? — postaviti globalne in etapne cilje predmeta,
- kaj? — izbrati vsebine, s katerimi bomo realizirali zastavljene cilje,
- kako? — specialna didaktika izbere skladno s pedagoškimi, psihološkimi in specialno-didaktičnimi znanji metode in strategije posredovanja,
- s čim? — šele na to se v okviru učne tehnologije dogovarjamo za vrsto učbenika v sklopu drugih didaktičnih sredstev, s katerimi uresničujemo faze učnega procesa in posredujemo predvsem temeljne vsebine.

1. Definicija učbenika je opredeljena v strokovni literaturi o učbenikih in v pravnih aktih, ki urejajo to področje. Po svetu in tudi v nekdanjih republikah bivše Jugoslavije so to področje urejali z zakonom, pri nas vedno le s pravilnikom. S tem področjem se specialna didaktika našega predmeta ni nikdar ukvarjala, saj je praktično ni bilo in je ni (letos se spec. didaktika jezika na FF sploh ne predava).

Naj ponovimo iz strokovne literature:

- učbenik je temeljna učna knjiga za področje predmeta v dol. razredu in na določeni stopnji,
- učbenik je narejen na temelju predpisanega učnega načrta in programa,
- v procesu izobraževanja učbenik uporabljajo učenci »vsak dan«,
- učbenik je didaktično oblikovan zaradi racionalnega, optimalnega, ekonomičnega in učinkovitega izobraževanja. (Po J. Maliču ter V. Poljaku.)

Avtor učbenika mora upoštevati naslovnika, njegovo razvojno stopnjo, zmožnosti in interese. Razen didaktičnih in psiholoških načel mora avtor upoštevati tudi standarde o oblikovanju učbenika (obseg, strukturiranje vsebine, razpored gradiva, grafično oblikovanost).

Po vsem tem se učbenik razlikuje od znanstvene knjige in strokovnih priročnikov, katerih raba je občasna in neobvezna.

Pri nas se običajno avtorji učbenikov niso ukvarjali s temi načeli o oblikovanju učbenika, zato je večina učbenikov bliže priročnikom za učitelje ali priročnikom za učence, ki imajo spet svoje specialnosti. Največkrat avtorji ne upoštevajo naslovnika, večkrat pa tudi ne osnovnih ciljev pouka.

Za naše razmere in za osnovnošolsko in srednješolsko stopnjo, zlasti za področje jezikovne vzgoje, bi najbolj ustrezal tip razvejanega delovnega učbenika z: osnovnim učbenikom, dodatnimi didaktičnimi gradivi, izborom besedil, gradiv za vaje, preverjanje in ocenjevanje ter priročnikom za učitelje.

2. Cilji pouka slovenskega jezika naj bi se oblikovali kot dogovor med potrebami in zahtevami družbe ter možnostmi in videnji stroke. Tako so cilji funkcionalne pismenosti opredeljeni v mednarodnih aktih UNESCO-a. Čim bolj je družba razvita, višji so cilji, zlasti še cilji jezikovne kompetence, sporazumevalnih zmožnosti. V teh mednarodnih aktih je posebej poudarjeno razvijanje komunikacijskih (sporazumevalnih) zmožnosti, da lahko človek čim bolj funkcioniira v svojem okolju. Prav gotovo gre v osnovni in srednji šoli predvsem za realizacijo jezikovnosposobljajnih, in šele pozneje za realizacijo jezikovnospoznavnih smotrov (metajezik). Pri prenavljanju in redefiniranju ciljev pouka slovenskega jezika naj bi posebej poudarjali in omogočali razvijanje sporazumevalnih sposobnosti — sposobnost tvorjenja in razumevanja besedil. V prvi vrsti gre za rabo jezika, saj je nedopustno stanje, da se učenci »govornih dejanj (kot so pozdravljanje, predstavljanje, zahvaljevanje, opravičevanje, opozarjanje, pripovedovanje, opisovanje, poročanje, utemeljevanje itd.) privajajo šele vzporedno s socializacijo, dostikrat šele v poklicu ...«

To nemogoče stanje moramo čimprej preseči z drugačnim delom v šolah. Sicer se ne smemo čuditi slabi funkcionalni pismenosti, slabemu govoru in pisanju naših Slovencev. Vsega res ni mogoče prepustiti intuiciji učiteljev, kot mislijo nekateri, ampak je treba zadeve programsko, strokovno in tudi učinkljivo urediti.

Poučevanje jezika v rabi bi morali razširiti na vse predmete in dejavnosti naše šole. Jasno je, da moramo pozneje, ko so učenci že usposobljeni za tvorjenje in razumevanje besedil, ali pa vzporedno, učence začeti uzaveščati o opazovanju in opisovanju jezika. Na različnih stopnjah šolanja naj bi učenci najprej jezik rabili (vodeno), pozneje ga pa še opazovali in opisovali. Na vseh stopnjah pa naj ne bi bila zanemarljena makrostruktura besedila, kot je bila doslej. Tudi zgodovinskih dimenzij jezika ne moremo izpustiti, saj imajo ta vedenja jezikovnozdrževalno in jezikovnopredstavno funkcijo ter zagotavljajo razvijanje narodove identitete.

Če je jezikovnostrukturalna analiza primerna za gimnazijo (predpostavljamo, da ti učenci že obvladajo pomensko in pragmatično raven in ju le še naprej razvijajo), prav gotovo ni v enaki meri za poklicno šolo, kjer bi bilo potrebno še naprej utrjevati in razvijati pomensko-logično, pragmatično in jezikovno normo ter jezik določenega strokovnega področja — razvijati sporazumevalne sposobnosti glede na specifične okoliščine. Doslej je bila pomenska in pragmatična analiza besedila močno zanemarljena, medtem ko je bila jezikovnostrukturalna predimenzionirana. Sodobne jezikoslovne smeri omogočajo, da se pouk na vseh stopnjah prenove v prid razvijanju sporočanjških zmožnosti učencev. Taka prenova bo prispevala k večji funkcionalni pismenosti, k oblikovanju boljših govorcev in piscev, hkrati pa bo vzgojila človeka, ki bo vse življenje rad bral in bo vse življenje izpolnjeval svoje znanje.

Doslej je bila obravnava neumetnostnih besedil v naši šoli zanemarljena. Pri pouku slovenskega jezika je bilo v žarišču pozornosti predvsem umetnostno besedilo, pri drugih predmetih pa ni bilo strokovnih osnov za obravnavo neumetnostnih besedil. Slabe rezultate razumevanja teh besedil je zato pokazala tudi mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA leta 1992), pri kateri je bilo ugotovljeno, da naši otroci 3. in 8.

razreda osnovne šole slabše razumejo neumetnostna besedila, zlasti grafe in razpredelnice.

Nedopustno je tudi urjenje začetnega branja na umetnostnih besedilih. Tudi sicer so za jezikovno analizo, zglede in vaje v jezikovnih učbenikih primernejša neumetnostna besedila.

Jezikovni učbeniki, priročniki in različna obučbeniška gradiva naj bi za vaje, utrjevanje, preverjanje in ocenjevanje (standardi jezikovnih sposobnosti in znanj) imeli veliko vaj različnega tipa, najbolje dopolnjevanja, izbiranja, zlasti pa tvorjenja. V tujini ima večina vaj tudi rešitve za učiteljevo ali učenčevo samokontrolo.

Če hočemo realizirati razvijanje učenčevih sporazumevalnih zmožnosti, lahko ugotavljamo, da večina testov zunanega preverjanja k temu cilju ne prispeva, celo maliči pouk slovenskega jezika s pripravljanjem na neustrezno zasnovane teste. Naš cilj je tvorjenje in razumevanje besedila, temu cilju bi moralo biti podrejeno tudi preverjanje znanja.

3. Preprostega odgovora na to vprašanje ni. Nikakor zato ne moremo kategorično odgovoriti, da naj učbenik piše visokošolski oz. srednješolski učitelj. Prvi pogoj za pisanje je gotovo dobro obvladanje stroke, saj mora biti učbenik znanstveno zasnovan. Drugi pogoj je učinkovita didaktična zasnovanost: saj mora dober učbenik zadovoljiti psihološke, pedagoške, specialnodiaktične, estetske, jezikovne in še kake standarde. V prvi vrsti pa mora avtor dobro poznati zahteve pedagoškega procesa in razvojno stopnjo učencev. Upoštevati mora naslovnika.

To vse za mnoge učbenike slovenskega jezika ne velja. Izbor vsebin je utemeljen le, če so te funkcionalne za vzgojno-izobraževalni proces in če prispevajo k ciljem pouka. Nedopustno je tudi uvajanje neustaljenih in v terminoloških komisijah nesprejetih terminov, kar se dogaja v praksi priprave učbenikov za slovenski jezik.

Zaželeno bi bilo, da je učbenik le del realiziranega procesno-razvojnega predmetnega kurikulumu. Zato naj bi nastajal najprej kot poskusni učbenik in bi se v formativni spremljavi razvil v predpisani in potrjeni učbenik.

Pri učinkovitem načinu načrtovanja kurikulumu se uveljavljajo tudi alternativni učbeniki. Učitelju so na izbiro različni učbeniki. Med

njimi izbere tistega, ki najbolj ustreza njegove-
mu stilu dela oz. potrebam njegovih učencev.

Bojim se, da naši potenciali niso takšni, da bi pripravili vrsto dobrih vzporednih alternativnih učbenikov, saj nam včasih zmanjka moči še za edine temeljne učbenike. Vsi jezikovni učbeniki v osnovni šoli in tudi večina v srednjih šolah so potrebni prenove, nekateri programi pa so sploh brez učbenikov za slovenski jezik. Res pa je, da velik del kritik učbenikov zadeva bolj celotni predmetni kurikulum, njegovo učnocično in vsebinsko zasnovanost, ne pa le realizacije v učbeniku.

Mag. Erika Kržišnik

Filozofska fakuleta, Ljubljana

1. Učbenik je **poljudnoznanstveno besedilo**, kar pomeni, da ima dve nalogi: **razlaganje**, to je neke vrste »prevajanje«
znanstvenih dognanj v obliko, ki je razumljiva tudi neznastveniku/nestrokovnjaku, in **pridobivanje**, to je pritego-
vanje pozornosti.

Razumljiv je, če je vpet v vědenjski kontekst naslovnika (v tem primeru otroka in mladostnika oz. učenca in dijaka) in prilagojen stopnji njegovega kognitivnega razvoja. Vsak učbenik za višjo stopnjo mora upoštevati vědenje, ki ga omogoča učbenik za prejšnjo stopnjo, nikakor z njim ne sme biti v nasprotju, ne da bi to drugačnost, ki sicer v znanosti ni redka in je marsikdaj celo plodna, utemeljil. Pri tem je morda odveč poudariti, da mora biti učbenik dosleden sam v sebi, v svojih strokovnih izrazih, trditvah, definicijah in razlagah. Koristna pa je ta pripomba zato, ker se v nasprotnem primeru vse prepogosto dogaja, da naslovniki (učenci in tudi učitelji) razhajanja in nedoslednosti doživljajo kot lastno nemoč in neznanje, ne pa kot pomanjkljivost učbenika, da bi jim različnost pojasnil.

Zdi se, da je v učbenikih vse premalo upoštevana druga lastnost poljudnoznanstvenih besedil, to je prepričevalnost in pridobivanje bralca. Še zlasti to velja za srednješolske učbenike. To pomanjkljivost učbenikov lepo pokaže primerjava z besedili v poljudnoznanstvenih revijah, namenjenih istemu porabniku. (Mimogrede: za razmišljanje o slovenskem jeziku take revije nimamo, pa bi ne bila odveč, v njej bi se lahko

urili pisci, bralcem pa bi bila v večje veselje.) Učbenik kot da mora naslovnike postavljati pred dejstvo »hočeš nočeš moraš«, ne da bi se potrudil spodbuditi njihov »želim«. Slabo je seveda, če prepričevalnost zamenjujemo z moraliziranjem v smislu: to je narobe, to ni lepo.

- Strokovna spoznanja, ki naj jih učbenik vsebuje, so neposredno povezana s cilji, ki jih pri pouku slovenskega jezika v šoli želimo doseči, zato več o tem v nadaljevanju.
- Nobenih, ne »starih«
ne »novih«
jezikoslovnih teorij učbenik ne more zajemati parcialno, temveč vse samo povzema. Razlika je v tem, da je »staro«
že pregledno in je v njem mogoče zagledati dominantno in zato relevantno, medtem ko je v »novem«
to težje. Avtor mora zato stvari zelo dobro poznati ter hkrati upoštevati naslovnika in cilje pouka.
- Uporabnost učbenika za samostojno delo učencev je priporočljiva, vendar pa se učenja iz knjige otroci naučijo postopoma — s pomočjo učiteljev, (pogosto) staršev in seveda primernega učbenika.
- Ne zdi se mi, da bi bil ob učbeniku potreben tudi priročnik za učitelja, nujen pa bi bil za določena nova poglavja. Učitelj, ki je le za eno stopnjo naprej od učenca, ne zmore zares suvereno obvladovati snovi. Lahko bi bile dane smernice, kje si učitelj dodatno znanje lahko pridobi. Najkoristnejša, čeprav najbolj naporna, časovno in finančno najzahtevnejša pa je seminarska oblika dela z učitelji, to je stik, v katerem se tudi avtor(ji) učbenika lahko marsičesa nauči(jo). Ravno zaradi tega sem prepričana (in to je že odgovor na eno od vprašanj 3. sklopa), da bi »poskusno dobo«
moral imeti vsak učbenik. Več ljudi več ve — o tem kaj in o tem kako. Avtorjeva razlaga ni nujno najpogostejša in vseobsegajoča. Kdor uči, dobro pozna razkorak med pripravo, ki nastaja ob komunikaciji s samim seboj, in izvedbo, ki jo rojeva komunikacija z drugimi.

2. Cilj pouka slovenskega jezika v šoli je prvenstveno razvijanje sporazumevalnih zmožnosti, kar vključuje učenje tvorjenja besedila in nič manj razumevanje (interpretacijo) že danega besedila. Opis jezikovnega sistema je v službi

spoznavanja in uzaveščanja sporazumevalnih možnosti, ki so v jeziku dane na izbiro.

— Učbenik mora biti po mojem usmerjen predvsem na sodobni jezik, vendar zgodovinskega vidika ni mogoče popolnoma izključiti: prvič zato, ker je nepogrešljiv pri prebiranju besedil iz starejše slovenske literature (tudi še za 19. in celo začetek 20. stoletja), ki se obravnavajo pri književnem pouku; drugič zato, ker omogoča vrednotenje sodobnega stanja (zvrstnost — razmerje med narečjem in knjižnim jezikom itd.).

— Iz pravkar povedanega sledi, da so zgledi v učbeniku prav tako iz sodobnih besedil, dodatno pa menim, da bi morali biti predvsem iz neumetnostnih besedil (razen seveda tedaj, ko je govor prav o jeziku umetnostnih in raznočasnih besedil). Razloga za to sta dva. Prvi je količina besedil, s katerimi se človek srečuje danes, drugi pa dejstvo, da v umetnostnih besedilih najpogosteje naletimo na netipično, izjemno, nasprotujoče pravilu, ki ga ponazarjamo. Enako velja tudi za besedila v vajah: šola vendar ne vzgaja predvsem pesnikov in pisateljev.

3. Idealen avtor učbenika za slovenski jezik bi bil zmes strokovnjaka jezikoslovca, ki dovolj široko obvlada stroko, metodika pouka/didaktika slovenskega jezika (ljubljska slovenistika še dandanes nima redno zaposlenega!), ki metode učenja in kognitivne zmožnosti učencev pozna teoretično in praktično, in učitelja praktika, ki neposredno pozna učni proces, tipičen za naš čas in naš prostor. Ker takega idealnega človeka ni in ga konec 20. stoletja tudi ni mogoče pričakovati, bi bila za pripravo učbenikov potrebna skupina ljudi, ki bi se tega dela lotila študijozno, kar pa je mogoče le, če je za to ustrezno spodbujena. To bi bil za določen čas prvenstveni popravek teh ljudi, in ne njihova »popoldanska obrt«.

— Tudi več učbenikov, ki bi bili dani na izbiro, bi ne bilo slabo. Izvedljivo bi bilo vsaj v t. i. poskusni fazi učbenika. Marsikje po svetu je to že ustaljena praksa. Žalostno pa je, da se ob tem celo slovenistu poraja vprašanje, ali se to finančno splača, ali smo tega sposobni.

4. Vprašanje metajezika, zastavljeno v anketi, se nanaša predvsem na vprašanje terminologije. Glede tega smo se slovenisti in slovenistika

sploh znašli v čudnem položaju. Načelno vemo, da se vraslost neke stroke kaže v domači terminologiji (čim bolj je neka stroka v neki deželi/državi/narodu razvita in tradicionalno prisotna, tem več je v njej domačih izrazov). To pomeni: več ko učbenik obravnava novega, več je nove, neznane terminologije. Delati se, da pri tem nismo navezani na tujo strokovno in znanstveno literaturo, je sprenevedavo in celo »ne-znanstveno« (in slovenska znanost oz. znanost v slovenskem jeziku pri tem ni osamljena). Torej je tudi terminologija najprej tuja, večinoma mednarodna. Domača terminologija se uveljavlja na dva načina: z razvojem določene nove discipline ali pa s »slovarskim« določanjem. Organska in trdna je prva pot, druga je etiketna (nova nalepka, kakor v samopostrežbah, kadar se povišajo cene, ali v samoupravljalski evforiji zamenjave direktorjev z individualnimi poslovnimi organi).

Podomačevanje navadno zagovarjamo zato, ker je domača beseda bolj povedna, bolj asociativna in zato lažje zapomnljiva. Vse to drži, kadar je res to. Morfemsko prevajanje (ki smo mu včasih rekli kalkiranje, ali če smo ga hoteli vrednotiti, suženjsko prevajanje) pa to zelo pogosto ni. Tako npr. prevajanje angl. *mouse* s slov. (računalniška) *miška* gre, ker ima splošno asociacijo, vpeto v metaforiko, prevajanje mednarodnega izraza *interakcija z meddejnost* pa ne, ker *dejnost* v jezikovnem občutku (slovarju) sodobnega Slovence (15 let starega srednješolca) nima nobene oporne točke; zapeljivo zavajajoče je tudi prevajanje *konverzije* s *sprevrženjem/sprevrščanjem* in poimenovanje njenega besedotvornega rezultata *sprevrženka* (tako v učbeniku za 8. razred), ker že ima drugo ekspresivno vrednotenjsko asociacijo, ki »moti« (*sprevržena ženska*) in je hkrati tudi že prevod drugega izraza (*perverzija, pervertiran*).

Tako napovedno, neasociativno podomačevanje seveda zahteva poseben slovarček v učbeniku (in ne samo v učbeniku), ki se ga je/bo treba naučiti na pamet in potem prepustiti času, kaj bo ohranil in kaj pozabil. Taka pot s prevajanjem je gotovo možna, vprašanje pa je, ali jo je primerno utirati ravno v osnovni in srednji šoli, in dalje, v kolikšni meri, predvsem pa, kako tenkočutno.

Dr. Jože Lipnik

Pedagoška fakulteta, Maribor

Pred nami je zanimiva anketa o učbenikih za slovenski jezik. Zanimiva zato, ker se je vendarle enkrat loteva strokovni, da ne rečem celo stanovski, časopis; doslej je bilo to v domeni državnih organov; zanimiva tudi zato, ker je naslovljena na širok in pester krog anketirancev; zanimiva pa predvsem tudi zato, ker išče odgovore na eno izmed temeljnih vprašanj šole — učbeniki. Čeprav pobuda za anketo izhaja tudi iz dolgotrajne in žolčne polemike okrog Toporišičevega jezikovnega učbenika za prvi letnik srednjih šol, se tu v to polemiko ne nameravam spuščati, temveč želim po vrsti odgovarjati in komentirati, kakor so vprašanja v anketi postavljena.

1. Po Slovarju slovenskega knjižnega jezika je učbenik *knjiga s predpisano snovjo za učenje* (SSKJ V, str. 120). V odnosu do znanstvenih knjig in drugih strokovnih priročnikov (vsi seveda morajo biti strokovno neoporečni) predstavlja učbenik le del vsebin, ki so namenjene vnaprej določeni ciljni skupini; največkrat je to šolski razred. Kakor znanstvene knjige in strokovni priročniki, tako mora biti tudi učbenik strokovno neoporečen.

Kaj od spoznanj lastne stroke naj učbenik vsebuje, je v prvi vrsti odvisno od učnega načrta. V našem vzgojno-izobraževalnem sistemu namreč učbenik ne predpisuje učne snovi, temveč je to naloga učnih načrtov. Učbenik pa učno snov razvršča in jo ustrezno pedagoško obdela.

V kolikšni meri naj bo torej učbenik (najbrž jezika) sodoben glede na nove (svetovne) jezikoslovne teorije, je v največji meri odvisno od tega, kako se te teorije uveljavijo, da jih učni načrt sprejme. Prehitevati namreč ne kaže pri šolskih učbenikih, ampak bi bolj veljalo posodabljal učne načrte, ko se za to pokaže potreba. Vendar pa do revolucionarnih sprememb v jezikoslovni teoriji ne prihaja tako zelo pogosto, majhne spremembe pa lahko tudi počakajo in dozorevajo do naslednje spremembe učnega načrta.

O tem, katere lastnosti naj bi imel dober učbenik, bi bilo potrebno napisati daljšo razpravo. V temeljnih obrisih pa mora biti dober učbenik strokovno neoporečen, skladen z razvojno stop-

njo ciljne skupine, razumljiv, uporaben za učenje z njim in iz njega ter privlačen.

Kakšno vlogo naj ima učbenik pri učenčevem usposabljanju? Kadar je namenjen za delo v redni šoli, delajo z njim učitelj in učenci. Če pa je namenjen za samoizobraževanje, mora biti narejen tako, da se iz njega uči »učenec« sam. Ker pa je večina naših učbenikov namenjenih za delo v šoli, morajo biti narejeni tako, da so uporabni pri pouku in pri učenčevem samostojnem učenju.

Ob vsakem učbeniku je potreben priročnik za učitelje.

2. Vprašanje, *kaj naj bi bil temeljni cilj pouka slovenskega jezika v šoli*, je najbrž naravnano na del pouka slovenskega jezika, ki ga v osnovni šoli imenujemo jezikovna vzgoja, v srednjih šolah pa ima različna poimenovanja, gre pa verjetno skupno za sporočanje in jezikovni pouk. »Slovenski jezik« je namreč ime šolskega predmeta, ki vključuje več področij. Zato je tudi podvprašanje, če gre za razvijanje sporazumevalnih zmožnosti ali za opisovanje jezikovnega sistema ali še za kaj. Za vse gre; vendar ima vsaka stvar svoje meje. Najbrž so na vrhu piramide sporazumevalne zmožnosti, ki pa so odvisne tudi od jezikovnega sistema in še od mnogočesa.

Razmerje med sodobnim jezikom in zgodovinskimi stopnjami jezika mora biti v učbeniku (in seveda tudi v učnem načrtu) odločilno v korist sodobnega jezika, čeprav je dobro, da srednješolci spoznajo tudi zgodovinski razvoj jezika.

Jezikovni učbenik za srednjo šolo naj vsebuje analize vseh vrst besedil, prednost pa naj ima vrst, ki najbolj ustreza temeljnim ciljem jezikovnega pouka.

Vaje so sestavni del učbenika, kot je vadenje ali urjenje sestavni del pouka nasploh. Po zahtevnosti pa naj zastopajo vse stopnje od prepoznavanja jezikovnega pojava, preko reprodukcije do aktivne uporabe oziroma operativnega znanja, kot nekateri to imenujejo. Učenca torej vodijo k samostojni pravilni uporabi jezikovnega pojava.

3. *Kdo naj piše učbenike?* Kdor jih zna pisati. Vsekakor pa je bolje, da to delo opravi skupina strokovnjakov različnih področij. Dobro je, če sodelujejo teoretiki in praktiki. O tem sem razpravljal in potem tudi zapisal na kolokviju o učbenikih marca 1993 v Ljubljani. Žal organi-

zator zatem ni izdal obljubljenega zapisa o celotnem kolokviju. Tedaj sem med ostalim vprašal, če smo sposobni združiti moči različnih strokovnjakov pri oblikovanju učbenikov in vprašanje tudi obrnil: kdaj bomo to storili in kdo bo držal v rokah vse niti od pobude do uresničitve. Naj še ponovim svojo misel: Učbenik mora imeti enakovredno zastopani vsaj dve ravni, to sta KAJ in KAKO. Strokovnjaki posameznih področij morajo snov znanstveno neoporečno opredeliti, izbrati primerno količino, ugotoviti ustreznost razvojni stopnji ter ponuditi različne načine in sredstva za usvajanje tako pripravljene snovi. Če bodo k takim učbenikom izdelani še kvalitetni priročniki, potem bodo v veselje učencem in učiteljem.

V razvitem svetu je navada, da imajo za vsak predmet in za vsak razred pripravljenih več različnih učbenikov, med katerimi potem šole izbirajo. Zakaj ne bi poizkusili tega tudi mi?

Praktično preizkušanje novega učbenika pred »uradno potrditvijo« pride v poštev le tedaj, če se v reformi šolstva istočasno pripravljajo vse komponente (temeljni smotri, učni načrti, učbeniki) ali če je kaka učna snov dovolj ustaljena.

4. Kaj, kdaj in kako sloveniti? Sloveniti vse, kar se da. Vendar pa je jezikoslovje, lingvistika, filologija znanost, ki ima v mnogo jezikih podobne lastnosti in katere izrazoslovje temelji v grščini in latinščini. Srednješolsko izobražen človek pa bi vendarle moral poznati izrazje, ki se pojavlja v večini evropskih jezikov. Spreminjanje že ustaljenih domačih izrazov je nasilje nad strokovnim jezikom, uvajanje spremenjenega ali novega izrazoslovja v učbenike, dokler le-to še ni določeno v znanosti, pa je nasilje nad učitelji in učenci.

Slovarček strokovnih izrazov bi bil v vsakem učbeniku dobrodošel učencem in učiteljem.

Vika Slabe

Osnovna šola Simon Jenko, Kranj

1. Učbenik je po notranji strukturi nadvse zahteven, med sodobnim in tradicionalnim ter med strokovnim in didaktičnim razpeto, klasičnim izkušnjam tako teorije kot prakse zavezano, z učnim načrtom omejeno, izredno odgovorno strokovno delo, katerega namen je zagotoviti

naravi stroke in naravi otroka kar najbolj ustrezen način poučevanja.

— Strokovna vsebina učbenika je okvirno določena z učnim načrtom; ta je za različne stopnje oz. razrede lahko celo enako formulirana, različni pa naj bi bili učno-vzgojni cilji in njim ustrezni učni koraki. Učbenikova zunanja vsebina naj bi bila usklajena z naravo otroka, z njegovo razvojno stopnjo.

Najgloblja, najbolj temeljna, znanstveno preizkušena in potrjena spoznanja stroke pa naj bi bila izhodišče, zasnova prav vsakega učbenika. Če gre pri jezikovni vzgoji za globinsko usklajenost učnih korakov z naravo jezika, so globinska znanstvena spoznanja tista, ki nam razkrivajo poti, po katerih lahko ponotranjamo določene jezikovne izkušnje. Teoretična spoznanja o mehanizmih, po katerih jezik deluje, naj bi bila včlenjena v učbeniške postopke, ne da bi bilo nujno otroka obremenjevati s strokovno vednostjo; le-to posredujemo vzporedno, primerno učenčevi razvojni stopnji oz. učnemu cilju. Le dobra teoretična zasnova učbenika zagotavlja pospešeno ozaveščanje mehanizmov jezika, pospešeno razvijanje jezikovnih zmožnosti. Čim nižja je stopnja šolanja, tem bolj temeljna, širša in globlja teoretična spoznanja so ozadje vsega, kar se v šoli počne. Tako je potreba po visoki jezikoslovnoteoretični utemeljenosti učbeniških postopkov in učnih korakov sploh na vseh stopnjah izredno pomembna. Medtem ko je količina strokovnega znanja v zasnovi, to je v notranji zgradbi učbenika in poučevanja sploh, obratno sorazmerna s stopnjo šolanja, pa količina otroku neposredno posredovane strokovne vrednote raste le počasi, vzporedno z njo. (Vse to je povezano z dvojnimi cilji pouka materinščine — glej v nadaljevanju).

— Učbenik naj bi bil kar najbolj sodoben, vendar »sodobnosti« ni razumeti revolucionarno, temveč kot včlenjenost novih spoznanj v klasično strukturo učnega predmeta. Teoretična spoznanja naj bi določala notranjo strukturo jezikovnega učbenika, njegovo izhodišče, naj bi bila včlenjena v vsak učni korak, niso pa vsebina učbenika. Gre v prvi vrsti za usklajenost učnih korakov z najglobljimi spoznanji stroke. Prav v tej smeri je sodobna jezikoslovna veda dala mogočne možnosti, ki pa jih v prakso zaradi nepove-

zanosti strokovnjakov še nismo zmogli prenesti.

Ob tem pa naj bi bil učbenik realen in pošten do narave materinščine, lastnega jezika. Ta naj bi določala izbiro znanstvenih spoznanj iz splošne vednosti o jeziku. Vse to pa naj bi se dogajalo seveda v okvirih, da se ne ruši prepotrebna klasična stabilnost šole.

- Dober učbenik je notranje urejen, usklajen z naravo učenca in naravo stroke.
- Učbenik je eden od dejavnosti v učnem procesu, ne more biti absolutno samostojen. Odločilna je učiteljeva vloga: učitelj izbira in določa globino posredovanega znanja. Učbenik naj bi praviloma segel sicer nekoliko globlje v stroko, si postavil še realne, vendar nekoliko višje cilje kot povprečna, po starosti in strokovni strukturi raznolika generacija učiteljev.
- S samim učbenikom naj bi bilo možno najbolj učinkovito prenašati teoretična spoznanja na učitelje. Toda, če naj bi bila le-ta v ozadju učbeniških postopkov, je priročnik za učitelja nujen. Celotna generacija učiteljev ne more imeti vseh strokovnih spoznanj, ki jih je vredno ustrezno prenesti na učenca.

2. Zavedali naj bi se dveh sklopov ciljev pouka materinščine: to je jezikovnosposobljalnih (jezikovnovzgojnih) in jezikovnospoznavnih ciljev. Materinščina ima kot učni predmet dvojno naravo: je vzgojni predmet, kot npr. likovna vzgoja, in vednostni predmet, kot npr. zgodovina, kemija.

Temeljni cilji pouka materinščine so jezikovnosposobljalni, saj naj bi pri jezikovni vzgoji razvijali jezikovne zmožnosti. V ospredju teh ciljev je obvladanje jezika kot sredstva, tako pri tvorjenju kot sprejemanju sporočil. Tu jezikovna vzgoja najbolj zamuja in ima največje primanjkljaje; nimamo namreč definiranih tovrstnih ciljev v okviru dane vsebine. Tudi jezikoslovna teorija je kljub spoznanjem, da je jezik sredstvo sporazumevanja, zamujala z ustreznim, funkcionalnim raziskovanjem. Šele poglobitev v dejansko naravo jezika zagotavlja osnovo za ustrezno poučevanje. To kvalitetno spremembo je jezikoslovna teorija dosegla, ni pa še ustreznega prenosa v šolo. Ta se tako ali krčevito drži starega, ki težko uresničuje želene cilje, ali se skokovito, nekritično, v zunanjih oblikah usmerja v novosti, ne da bi se prilagodili

naravi šole, njeni tradiciji, klasičnim prednostim in naravi otroka.

Materinščina je tudi vrednostni učni predmet. Pri večini učnih predmetov učenec spoznava pojave, jih opisuje, prepoznavna, ugotavlja razmerja med njimi idr. Strokovno znanje se v šoli na škodo kvalitete razrašča pri vseh predmetih; opažati pa je zahteve, naj bi se pri materinščini umikalo. Opisovanje jezikoslovnega sistema, torej jezikovna vednost, naj ostane pravica in dolžnost tudi našega predmeta. Mogočen jezikovni sistem se je včasih spoznaval tudi pri tujih, predvsem pa pri klasičnih jezikih. Danes je pouk tujih jezikov komunikacijsko naravnan in že se izraziteje kažejo primanjkljaji zaradi jezikovnovednostnega neznanja. Torej naj bi tudi v tem smislu materinščina obogatila svoje cilje.

Postaviti na katerikoli stopnji osnovne šole samo razvijanje sporazumevalnih zmožnosti je lahko prav tako nevarno kot obratno, postaviti le spoznavne cilje. Ni le nevarno zato, ker bi uničili tradicijo šole, kar bi pomenilo popoln razpad sistema, saj je v šoli še posebej potrebna stabilnost, temveč tudi naravi jezika. Če je jezik sredstvo sporazumevanja, ne moremo mimo njega. Splošna načela sporazumevanja so potrebna, vendar je v šoli v ospredju jezik kot sredstvo, in kot takega naj bi se učenec pospešeno učil pri jezikovni vzgoji. Kako naj sicer izbiramo, če jezika ne znamo in ne poznamo?!

- Če prav razumem vprašanje, je dati v učbeniku prednost sodobnemu jeziku. Vendar brez ozaveščenosti o zgodovinskem razvoju nobeno znanje ni celovito.
- V učbeniku naj bi bile zastopane vse vrste analize: jezikovnostrukturalna, pomenska in pragmatična. V ospredju bi postavila obvladovanje jezikovnih sredstev ter ob njih pomensko zasnovanost. Pomenski pristop je bistven, saj brez njega ni funkcionalnega pristopa k jeziku. Pragmatični pristop pa obetaven, vendar se zna zgoditi, da bo ostal brez rezultatov, če učenec ne bo obvladal jezika kot sredstva. Poznal naj bi oz. naj bi bil s sistematično, klasično urejeno jezikovno vzgojo ozaveščen izbirnih jezikovnih možnosti, če naj bi med njimi izbiral. Samo poznavanje strukture jezika pa je pomembno ne le kot poznavanje enega najbolj mogočnih sistemov, v dobi informatike še kako aktualen, temveč tudi zaradi same jezikovne

zmožnosti. Poznavanje jezika, če je vodeno po njegovi dejanski naravi, dviguje tudi jezikovno zmožnost.

Pragmatika je mlada, perspektivna veda, vendar npr. ob rabi jezika, če jo prav poznam, manjka usmeritev v principe umetnostnega jezika, to je tistega dela jezikovnega obstajanja, ki je osnoven za življenje jezika. Če naj bi učenec spoznal jezik kot sredstvo in mehanizme, po katerih deluje, je ostajati pri jezikovni vzgoji izven umetnostnega jezika, in prepustiti to le književni vzgoji, nevarno, saj je le-ta še vedno preveč oddaljena od jezika. Tako imenovani elementi umetnostnega jezika niso dani le pesnikom in pisateljem, to so elementi jezika samega. Če naj bi učenec ustrezno izbral jezikovna sredstva, morajo elementi umetnostnega jezika še posebej zaživeti. Poudarjanje samo neumetnostnih zvrsti jezika pri jezikovni vzgoji bi škodovalo jezikovni ozaveščenosti generacije.

- Poučevanje materinščine zajema vse zvrsti jezika, tako neumetnostne kot umetnostne. Vendar je v berilih prednost drugim, nekje naj bi bila tudi neumetnostna besedila. Pri dosedANJI razdelitvi področij slovenskega jezika pač v jezikovnem učbeniku. Povsem neustrezno in nevarno pa je cilje jezikovne vzgoje postaviti na neumetnostnih besedilih. To pomeni znižati jezikovno kulturno raven naroda, saj so v umetnostni jezik odprti vsi mehanizmi, po katerih jezik deluje.

Tudi funkcionalni pouk jezika npr. ne more mimo umetnostnega besedila, če želi ozaveščati npr. različne pretvorbe, tretjeosebno namesto prvoosebno, sedanjik za pretekla dogajanja, netipični pomeni osebka ...

Strokovni jezik in njegove značilnosti naj bi razvijal in bil za to zadolžen prav vsak učni predmet posebej. Celo določeno knjižno normo naj bi urili vsi, npr. geografija veliko začetnico pri zemljepisnih lastnih imenih.

Praktičnosporazumevalni jezikovni fond je preskromen za narodno kulturo, zdi pa se, da je opaziti svetovni trend ponujanja tovrstnih izhodišč malim narodom, ki velikim motijo zamisel o svetovnem redu. Prošnjo je učenca, ki jezik kot sredstvo obvlada, možno naučiti v eni sami uri.

Prevlada eventuelno ene zvrsti bi pomenilo oškodovati generacijo za temeljna spoznanja o mehanizmi jezika.

- Pri učbeniku niso bistvena vprašanja za reprodukcijo znanja, ta morda celo omejujejo poglobljanje v določeno snov, saj različni učenci dosežejo različne stopnje vednosti o pojavih. Za materinščino, pri kateri gre tudi in predvsem za visoko razvito jezikovno zmožnost, pa so nujne praktične vaje. Vsaka vaja naj bi imela določen cilj. Če je pri materinščini možno določiti dvoje osnovnih sklopov ciljev, to je jezikovnospoznavne in jezikovnousposobljalne, potem naj bi bile temu ustrezne tudi dvoje vrste vaj, torej vaje za analitično znanje, znanje strukture, njeno opisovanje ..., na drugi strani pa vaje za razvijanje jezikovne zmožnosti. Ta del naj bi bil močno poudarjen. Vsa prizadevanja in rezultati jezikoslovne teorije v svetu in pri nas odpirajo široke in učinkovite možnosti za učinkovite tovrstne vaje. Pripomba jezikovni — »slovnici« vzgoji, češ da ničesar ne prispeva k znanju jezika, bi tako odpadla.

Vendar pa je ob tem treba opozoriti, da je pri tem potrebno upoštevati tradicije naše šole in narave našega jezika, sicer se nam lahko zgodi, da bomo izgubili vse. Jezikovna norma tako oblikovno raznolikega jezika kot je slovenščina, bo popolnoma opešala, če bomo zanemarili klasične pristope pri poučevanju naše slovenščine.

Besedila v vajah naj bi bila raznolika, prav vseh zvrsti, tudi umetnostnih, saj so namreč nenavadno hitro jezikovni model, po katerem se obnaša posameznik.

3. Sama narava učbenika, tako po teoretični zasnovi kot po praktični izvedbi zahtevna, določa tudi razmerje med pisci. Širini učbenika tudi težko zadosti posameznik, zato naj bi bil učbenik skupinsko delo. Vsi učbeniški postopki, ki močnejše posegajo v učni proces, naj bi bili predhodno eksperimentalno potrjeni. To je delo univerze, inštitutov, seveda v povezavi s prakso, kar vse naj bi bilo institucionalno urejeno.

Zelo pomembno za kvaliteto učbenika je recenzentsko delo; glede na razmere v jezikoslovni vedi je to avtorsko delo, ki pa še ni ustrezno včlenjeno v založniške pogodbe.

- Izbimi učbeniki bi bili zagotovo lahko prispevek k boljšemu poučevanju, če bi bila

praksa primerno ozaveščena. Toda ta se nemočna in utrujena zateka nazaj v neko stereotipno, neučinkovito, edino prepoznavnolično poučevanje. Velike spremembe v svetovni jezikoslovni vedi so vredne prenosa tudi v naše šole, generacije učiteljev pa jim po svoji vzgoji, predvsem pa po pogojih, ki so učitelju materinščine mačehovski, le s težavo sledi, čeprav je čutiti visoko motivacijo vsaj v osnovni šoli.

- Poskusnost učbenika bi bila zagotovo primerna oblika, vendar je čas, ki je potreben, da praksa spozna prednost novega, precej daljši, kot lahko čakamo pri sedanjih učbeniških razmerah. Učbenik naj bi bil celo nekoliko nad povprečjem, nekoliko prezahteven, da ne izpade tista najgloblja motivacija, to je motivacija z dejavnostjo, ki jo zagotavlja povečan, vendar še realen napor.

Pri učbeniški politiki oz. sploh pri šolski politiki naj bi šlo za majhne korake, če naj ne bi povzročali prevelike škode. Veliki prevrati lahko za desetletje ali več ustavijo normalen razvoj.

4. Zmanjšana jezikovna zmožnost je problem televizijske generacije. Zdi pa se, da je pri vseh predmetih in na vseh šolskih stopnjah poleg razumevanja skladenjskih struktur največji primanjkljaj obvladovanje strokovnih poimenovanj. Prekorenito poseganje v poimenovalno stabilnost je tako še povečana škoda za šolo.

Metajezik ima pri materinščini še dodatne omejitve. Drugače kot pri večini učnih predmetov, npr. pri kemiji, je pri materinščini treba upoštevati tudi starše oz. laično javnost. Večina ljudi se spozna na klasično jezikoslovno terminologijo. Del te je včlenjen v vsakdanji jezik, so del praktičnosporazumevalne zvrsti jezika. Poseganje v ta pojmovni slovar pomeni pretrgati stik, sporazumevanje med generacijami. (Strokovno poimenovanje »poved«, naj je še tako funkcionalno izbrano, ima svojo nepremagljivo blokado v praktičnosporazumevalnem poimenovanju »stavke«.) Učitelj v razredu tako nenehno prevaja v razredu poimenovanja iz praktičnosporazumevalnega slovarja v strokovnega in obratno. Tega ne premostijo niti desetletni napor stroke in šole. Rušenje poimenovalne stabilnosti je pri materinščini tako še bolj moteče kot pri drugih predmetih. Še več, lahko pomenijo izničenje vsega dobrega v jezikoslovni vedi, so plodna tla

za vsa tista prizadevanja, ki želijo »nepomembno in zopremo slovnico« vreči iz šol, »saj k jezikovnemu znanju ničesar ne prispeva.«

- Tudi osnovnošolski učbeniki naj bi že pri našali mednarodne izraze. Za zdaj tega nismo uspeli vrniti. Mnogi naši učenci so sposobni daleč več, kot si upamo od njih zahtevati.

- Slovarček strokovnih izrazov je v učbeniku vprašljiv. Če se kaže taka potreba, je izrazov preveč. Učbenik je interpretator pojmov sam po sebi. Učenje poimenovanj pa je sprotno temeljni cilj vsake ure.

Slovarček strokovnih izrazov je širše strokovno delo, namenjeno stroki, učitelju.

- Poučevanje materinščine, npr. na nižji stopnji, je lahko kar najbolj sodobno, najbolj usklajeno z jezikoslovno teorijo, vendar poteka brez strokovnih poimenovanj. Tega se pri pouku materinščine premalo zavedamo ne le kot učitelji, temveč tudi ko ga načrtujemo. Jezik deluje po določenih mehanizmih, ki jih sodobna jezikoslovna znanost še kako dobro razkriva oz. odkriva. Naša naloga je ta spoznanja prenesti v šolo tako, da bo znanje jezika — predvsem jezikovna zmožnost šolajoče se mladine višja, pa tudi vednost o jeziku globlja. Prilagojenost metajezika in strokovnih formulacij je predpogoj za dober učbenik, vendar tudi naša skupna nemoč.

5. Drugo. Osnovni primanjkljaj naše stroke so cilji pouka materinščine. Sedanja praksa sledi še vedno predvsem jezikovnemu prepoznavanju. Obogatili naj bi predvsem obvladanje jezikovnih sredstev, to je učenčevo zmožnost tvoriti in sprejemati sporočila. To pa pomeni v skladu z jezikoslovno teorijo razčleniti jezikovno zmožnost na elemente ter jih s pomočjo pomognih didaktičnih ved urejeno in ustrezno včlenjevati v klasično strukturo pouka materinščine.

Dr. France Žagar

Pedagoška fakulteta, Ljubljana

1. Definicija, da je učbenik knjiga s predpisano snovjo za učenje, ki jo navaja SSKJ, mi res ni všeč. Preveč temelji na stališču, da neki ljudje

(sestavljajci učnega načrta, avtorji učbenikov, recenzenti, učitelji) točno vejo, kaj je koristno za učence in kaj se morajo ti naučiti. Jaz dvomim o tem. Pri nas je premalo merjenja znanja in raziskav učnega procesa, zato tudi naši učni predmetniki in načrti niso realistični in naši učbeniki slabo ustrezajo razvojni stopnji učencev.

Predstavljam si, da bi učbenik moral biti po strokovni in psihološko-pedagoški strani uravnotežena knjiga. Velik vtis je naredilo name, da v zahodnih državah učitelji in učenci izbirajo med petimi ali celo desetimi učbeniki za isto šolsko stopnjo in se odločajo za tistega, ki je najbolj vabljen in za katerega menijo, da se bodo najlažje največ naučili iz njega. Na našem knjižnem tržišču je zdaj sicer več knjig za učenje slovenskega jezika, kot jih je bilo včasih, vendar prave konkurence med njimi žal ni.

— Komu je učbenik namenjen in kakšen naj bi bil, je stvar koncepta učbenika. Idej, kakšen naj bi učbenik bil, nam ne manjka: tradicionalni učbenik v eni knjigi ali komplet iz učbenika, delovnega zvezka in priročnika za učitelja, programirani ali polprogramirani, minimalistični ali maksimalistični, predpisani ali poskusni itd. Na idejah pri nas nismo nikoli revni, bolj imamo težave pri njihovem uresničevanju.

2. Menim, da pri jezikovnem pouku težimo k več ciljem. V šolski in učbeniški praksi pa so seveda tudi zaletavosti: eni mislijo, da za »kodiranje možganov« ni boljšega sredstva kot slovnica; drugi pa gojijo samo praktične jezikovne vaje in v slovnična pravila ne verjamejo niti malo. Te skrajnosti niso samo pri Slovencih, ampak tudi pri drugih narodih. Nemci se čedalje bolj zavedajo, da pretiravajo s tem, ko poskušajo narediti iz svojih učencev mini germaniste. Angleški profesor pa mi je pravil, da je po njihovih šolah žal tako malo slovnice, da povprečen Anglež sicer verjame, da so v angleščini tudi predlogi, v besedilu pa jih ne bi znal poiskati.

Nekoliko se ta nasprotja med teorijo in prakso z učiteljevimi dozorevanjem obrusijo. Učitelj začetnik hoče čim bolj točno reproducirati akademске učne snovi, zrel učitelj pa se približuje jezikovnim problemom učencev in potrebam njihovega razvoja. Stanje se bo morda uravnoteževalo tudi, ko bosta slovenska semantika in pragmatika enako razviti kot slovenska slovnica.

3. Kdor ima strokovno znanje, psihološke in pedagoške izkušnje, ustvarjalno zmožnost. Strokovna neoporečnost po mojem mnenju ne zadošča. Zamerim avtorjem, ki sestavljajo učbenike, ne da bi si prizadevali vzpostaviti pristen stik z učenci, za katere pišejo.

Ker iz osebnih izkušenj poznam grenko stran pisanja šolskih knjig, menim, da bi bilo potrebno postavljati vprašanja avtorstva učbenikov tudi drugače. Kakšne delovne pogoje ima avtor za pisanje učbenika? Kako dolgi so službeni dopusti za opravljanje tega dela? Kje lahko avtor preskuša svoja gradiva? S kom se lahko posvetuje? Ali si s pisanjem učbenikov pridobiš kakšen ugled?

Zmerom sem si predstavljal, da ne zadošča samo komisija za potrjevanje učbenikov, ampak da bi bila potrebna tudi institucija, ki bi spremljala učinkovitost učbenika in predlagala izboljšave. Tako učbenikov ne bi ustvarjali zmeraj na novo, ampak bi jih postopoma izpopolnjevali.

4. Besede na meta-, kot so metafizika, metalingvistika, metafraza, metatonija, niso moja močna stran. Če besedo metajezik prav razumem, pomeni izraze, s katerimi se jezik »ojezika«, tj. se razpravlja o njem.

Zavedam se, da imajo z razumevanjem jezikovnega izrazja težave tako mladi ljudje kot tudi odrasli. Pred kratkim sem poslušal učence, ki so se posmehovali, zakaj bi bil predmet v stavku prizadet od dejanja, po njihovem razumevanju duševno nenormalen. Izrazi, ki jih ustvarja moderno jezikoslovje, npr. fonem, tonem, kronem, soredje, sotvarje, sovisnost, ilokucija, perlokucija, pa spravljajo v zadrego tudi tiste, ki sicer dobro razumejo termine tradicionalne slovnice.

Pri pisanju učbenikov postaja čedalje bolj problematično, kaj iz znanstvenih knjig sprejeti vanje, katere strokovne izraze uporabiti in kako jih razložiti. Sestavljanje glosarija, v katerem so definirani v učbeniku uporabljeni strokovni izrazi, lahko pomaga pri tem: avtorju, da se omejuje pri uporabi težko razumljivih besed, bralcem pa, da razumejo, kaj je v knjigi povedano. Nenazadnje pa lahko tudi nekatere kritične pripombe javnosti glede jezikoslovnega izrazja štejem za dobronamerne in jih upoštevamo pri sestavljanju ali izboljševanju učnih knjig za slovenski jezik.

Marta Kocjan-Barle

Mladinska knjiga, Ljubljana

Na vašo anketo lahko odgovorim na podlagi svojih lastnih šolskih in delovnih izkušenj.

Delno sem svoje poglede na to, kakšne lastnosti bi moral imeti dober učbenik, že pojasnila v kritiki pravopisnega poglavja v učbeniku Slovenski jezik in sporočanje 1 Jožeta Toporišiča (Prispevki za nov nepravopis, Razgledi, št. 21 /1028/, 11. 11. 1994). Tako lahko na večino vaših podvprašanj odgovorim, če jih kar povzamem.

Učbenik je poučna knjiga, namenjena šolajočemu se človeku. Biti mora strokovnoneoporečen in natančen. Zajeti mora tisto, kar je v stroki že dognano in splošno sprejeto (to velja tudi za strokovne izraze). Napisan mora biti v preprostem, dovolj poljudnem, jasnem in razumljivem jeziku; ta naj bo raje malo bolj razlagalen kot preskop in suhoparno strokoven. Poleg razlage naj ima veliko praktičnih vaj z rešitvami, domiselno izbranih in razvrščenih. Kjer je le mogoče, naj bodo navedeni konkretni, ne pa namišljeni zgledi. Vsebina, obseg in zgledi morajo biti taki, da bo ob njih čim bolj zajeto tisto, kar se veliko rabi in bo bodočemu strokovnjaku koristilo pri (poljudno)strokovnem in vsakdanjem pisanju, ter posebej poudarjeno in razloženo tisto, kar pišočim povzroča največ težav in kjer delajo največ napak. Napisan mora biti tako, da se določene snovi učenec lahko brez večjih težav nauči s pomočjo svojih staršev, dijak pa sam (v primeru odsotnosti iz šole ali slabega učitelja). Učbenik mora biti sistematičen ter logično in pregledno urejen. Razporeditev gradiva in likovno-grafična ureditev (poudarki, povzetki, izbira tipov črk, preglednic, ilustracij ipd.) mora biti funkcionalna. Dodala bi še tole: Za učbenik ni dobro, če premalo upošteva svojega predhodnika (bodisi učbenik nižje stopnje bodisi starejše različice učbenika iste stopnje) — mora ga dopolnjevati, izboljšati, nadgraditi. In to zaradi učiteljev in učencev: stalne spremembe in novosti vnašajo med oboje nemir in odpor.

Še najboljše bi ga lahko sestavil izkušen in uspešen učitelj/profesor, saj ima stalni stik z učenci/dijaki, pozna njihovo zmožnost dojetja in metode, s katerimi jim lahko uspešno

posreduje znanje. Strokovnjak s fakultete bi učbenik pregledal le toliko, da bi sestavljalca opozoril na morebitne strokovne pomanjkljivosti in napake, v drugo pa se ne bi vmešaval. Slovarček strokovnih izrazov bi bil seveda dobrodošla dopolnitev (ravno tako ne bi smel manjkati seznam literature).

Vprašanja o učenem cilju učbenika za pouk slovenščine v svoji anketi niste postavili; verjetno zato ne, ker se zdi vsem tako jasen: čim bolj pismen učenec/dijak. Vendar bi se v odgovorih, kako ta cilj doseči, verjetno zelo razhajali. Moj spet temelji na mojih izkušnjah in tradicionalnem pogledu na to vprašanje. Poklicno (več let sem bila fonetik na radiu, nato pa lektorica in urednica pri založbi) sem sodelovala z bolj ali manj pismenimi ljudmi različnih generacij, poklicev in strokovnih usmeritev in se z mnogimi pogovarjala o slovničnih in pravopisnih vprašanjih, ki jim delajo največ preglavic. Soočala sem se torej z »rezultati« našega šolskega sistema iz različnih obdobj ter odnosom strokovnjakov z različnih področij do jezika in slovenistike. In ti so takile: Na eni strani so bodisi jezikovno dobro ozaveščeni (zavedajo se pomembnosti pravilnega pisanja, pri pisanju so skrbni, zanimajo jih slovnična in pravopisna vprašanja, spominjajo se svojih profesorjev slovenščine, ki so jim vbili v glavo določene zakonitosti, radi se pogovarjajo o jezikovnih vprašanjih) bodisi taki, ki jezikovnih vprašanj niso voljni ali sposobni razumeti in ne marajo slovnice, imajo pa radi jezik v najširšem pomenu. Oboji veliko pišejo in so v glavnem visoko pismeni. Na drugi strani so taki, ki svojega osnovnega orodje niti ne obvladajo niti ne poznajo in so do njega brezbrizni, po naravi pa malomarni, in taki, ki bi jim težko očitali malomarnost, vendar redko kdaj pišejo (predvsem del tehničnega izobraževanja). Oboji imajo navadno bolj ali manj hude težave z vsem: izražanjem, upovedovanjem, slovnično in pravopisno pravilnostjo zapisa ter obliko. Velika večina vseh pa meni, da slovenisti izražajo premalo pripravljenosti za reševanje običajnih jezikovnih težav (pogosto določene stroke), in pogrešajo različne jezikovne priročnike, še posebej slovarski del pravopisa.

Mislim, da teoretično poznavanje jezika nima pomembnega vpliva na stopnjo pismenosti. K njej prispevajo predvsem nadarjenost, razvito logično mišljenje, poznavanje predmeta obrav-

nave, veliko branja in pisanja (vaja dela mojstra), dobro pa jih dopolnjujeta praktično slovnico in pravopisno znanje.

Na koncu bi rada uredništvu JiS predlagala, da naj začne sistematično spremljati (kritično pregledovati, ocenjevati, svetovati, priporočati) vse učbenike in priročnike za slovenski jezik, in sicer ne glede na to, ali so predpisani in potrjeni ali ne, ali jih izdajajo velike ali zasebne založbe in ali jih pišejo profesorji s fakultete ali novopečeni avtorji; med tovrstnimi knjigami se namreč znajdejo tudi take, ki s svojo jezikovno in strokovno nekretnostjo nikakor ne morejo prispevati k boljšemu poznavanju slovenskega jezika, kaj šele biti svetel zgled šolajoči se mladini. Prav nič seveda ne bi škodilo, če bi takšno literaturo potem na kratko predstavili še v časopisih, saj po njej prav radi sežejo tudi tisti, ki so šolske klopi že zdavnaj zapustili.

Dr. Ada Vidovič-Muha

Filozofska fakulteta, Ljubljana

Kot ste zapisali v povabilu k sodelovanju v anketi, »problematika /jezikovnih učbenikov slovenščine/ skriva v sebi vprašanja, ki imajo še mnogo širše razsežnosti in ki prav tako terjajo strokovne odgovore /.../. Sama bi naredila še korak naprej: brez umestitve učbeniških vprašanj v širši kontekst prenove pouka maternega jezika v smislu razvidnega upoštevanja njegove naravne vloge na vseh stopnjah šolanja, menim, da ne moremo relevantno razpravljati o »strokovni 'prevetrilni' /učbeniških/ zasnovi«, da preprosto ne moremo napisati dobrega učbenika (vpr. 1). V tem smislu sem si dovolila nekoliko prilagoditi vprašanja, včasih spremeniti njihovo zaporedje in jih deloma povezati.

Naj nadaljujem v okviru problematike prvega vprašanja. Učbenik je torej samo ena, sicer pomembna sestavina jezikovnega ali (vedno) posredno tudi jezikovnega pouka — dejavnosti, katere namen je, kot samo ime pove, učiti, učinek pa naučiti (znati). Tvorne sestavine te dejavnosti so seveda **kdo, koga, česa, s katerim (konkretnim) namenom in kako**; vse te sestavine so ali bi vsaj morale biti natančno določene oziroma predvidljive. Našteti lastnosti znanstvene razprave, strokovni priročniki seveda nimajo, čeprav njihova organska povezava z

učbeniki na izbrani in didaktično prilagojeni vsebinski (predmetnostni) ravni mora obstajati.

Pri drugem, zelo pomembnem vprašanju v zvezi z opredeljevanjem temeljnega cilja pouka slovenskega jezika je nujno izhajati iz dveh dejstev: da gre za pouk državnega jezika, ki je hkrati materinščina velike večine državljanov. Obe prvini odločilno vplivata tako na vsebino kot tudi metodo dela: na pojem državnega jezika je vezana možnost razvoja vseh vlog, lastnih modernemu jeziku, pojem maternega jezika pa možnost jezikovnega razvoja postavlja v okvir naravnih človekovih danosti.

Zajeti ti dve dejstvi v učne programe, učbenike, učna gradiva idr. pomeni uresničevati temeljni cilj pouka materinščine: v najvišji možni meri razviti sposobnost povedati kar (vsebina) in kakor želim (vplivanje in učinkovanje) ob upoštevanju izrazne normativnosti in zunajbesedilnih okoliščin — z drugimi besedami: cilj pouka maternega jezika je pridobitev sposobnosti za konstruktivni pogovor (komunikacijo). Vsaka stopnja šolanja mora slediti temu cilju (osnovna šola, gimnazija, univerza) — z višjo stopnjo šolanja se viša samo zahtevnost znotraj temeljnega cilja.

Menim, da tako zastavljeni cilj postavlja v vzročno-posledično razmerje jezikovni pomen z jezikovno strukturiranostjo in seveda s konkretnimi zunajbesedilnimi (pragmatičnimi) okoliščinami govornega dogodka (vpr. 2). Če torej razvijamo jezik celovito v smislu njegove naravne vloge, je nemogoče izločiti katerokoli izmed poti, ki peljejo k poznavanju njegovega delovanja; od pretežno sintetične k pretežno analitični metodi je mogoče med šolanjem te poti le poglobljati. Tudi poznavanje zgodovine jezikovnega razvoja (vpr. 1) v razmerju do modernega (polnofunkcionalnega) jezika je nujno osmisliti s poznavanjem drugačnosti, posebnosti življenjskih okoliščin njegovih nosilcev.

V okviru drugega anketnega vprašanja sta v zvezi z učbeniki slovenskega jezika še podvprašanja o zvrstnosti učbeniških besedil in vaj. Vprašanje je za prenovo pouka zelo pomembno. Če naj šola usposobi učenca za temeljno človekovo socializacijo — sposobnost ustrezno povedati in razumeti, je nujno upoštevati tudi **pogostnost in izpostavljenost** (javnost) glede na vsebino in govorni položaj ter v okviru tudi teh dveh vidikov določiti delež posameznih jezikovnih zvrsti.

Z upoštevanjem omenjenih dveh vidikov — pogostnost in izpostavljenost — se izkaže kot izjemno pomemben strokovni jezik, saj služi, med drugim, tudi socializaciji lastnega (poklicnega) dela. Skladno s tem spoznanjem bi bilo potrebno strokovni jezik z vsemi podzvrstmi v naših učnih pa tudi študijskih programih veliko bolj aktualizirati in mu dati veljavo, ki mu glede na njegovo naravno vlogo pripada. Zdi se, da je odtujenost učnih vsebin od dejanskega življenja, pa tudi življenjskih perspektiv mladega človeka ena izmed hudih motenj pri motivaciji učenca.

V učne programe bi bilo nujno zajeti normativno **jezikovno zgodovino strok**; aktualizirati je treba spoznanje, da v celovitost kulturne tradicije sodi poleg zgodovine umetnosti, literature, v enaki meri tudi zgodovina znanosti. Zaenkrat ostaja poznavanje jezikovne tradicije strok zunaj splošne zavesti, kar se morda najbolj drastično kaže na področju strokovnega izrazja, kjer imamo velikokrat opraviti z neustaljenostjo (nepotrebne dvojnice), poimenovalno neustreznostjo, npr. glede na slovenske tvorbenne vzorce idr. V tem smislu mora biti seveda slovenistično (jezikoslovno) izrazje zgled jezikovne kulture: določati ga mora ustaljenost — dvojnice je ne izpričujejo — in normativnost, se pravi skladnost z lastnostmi sodobnega slovenskega knjižnega jezika (vpr. 4).

Tudi na ravni univerze bi bilo nujno po posameznih fakultetah poskrbeti za seminarje iz jezika ustrezne stroke. Iz norme (sodobnega) knjižnega jezika bi bil potrebno oblikovati **jezikovno normo stroke**; opozorjeno bi moralo biti na tista mesta, kjer se nehajo jezi(ko)slovne kompetence področnega strokovnjaka in kjer mora prevzeti odgovornost jezikoslovec.

Kdo naj piše učbenik? (Vpr. 3.) Skupina, ki mora biti nosilec vseh faz prenove pouka (učni načrti idr.) na določeni stopnji (npr. srednja šola) in ki je konstruktivna, odprta v okviru celotnega kolektiva, ki ima prenovo pouka na skrbi; sestavljena bi morala biti iz treh po vlogi dopolnjujočih se vrst strokovnjakov, in sicer iz

- univerzitetnega učitelja, ki je dolžen (so)ustvarjati slovnico znanost v našem prostoru, ki je torej (so)odgovoren za njeno temeljno vsebino tudi v smislu njene hierarhizacije glede na pomembnost,
- področnega didaktika ali (otroškega, mladinskega) psihologa, ki bo znal uravnovežiti vsebinsko zahtevnost z zrelostno stopnjo učenca,
- učitelja s pedagoškimi izkušnjami, ki mu omogočajo ustvarjalno povezovati lastno neposredno poznavanje slovenističnega jezikoslovja s spoznanji področnega didaktika oziroma mladinskega psihologa.

Seveda je glede na raznovrstnost jezikoslovne problematike, ki jo mora učenec med šolanjem osvojiti — tudi v okviru ene stopnje (npr. srednja šola) —, zaželeno, da je v skupini več univerzitetnih učiteljev in več učiteljev z ustreznimi pedagoškimi izkušnjami.

Naj povzamem: prenova pouka slovenščine mora zajeti hkrati vse stopnje šolanja — od predšolske jezikovne vzgoje do konca šolanja na vseh področjih (učni načrti, učbeniki, različni pripomočki za preverjanje znanj idr.); le tako bo mogoče skladno s cilji graditi (dograjevati) vsebino. V tem okviru je nujno poskrbeti za tehnično in siceršnjo opremljenost v smislu učinkovitega in hkrati privlačnega dela. Glede na vlogo, ki jo mora imeti slovenščina tudi kot državni jezik, sodi prenova pouka med **temeljne nacionalne projekte**; odgovornost za njegovo vsebinsko in časovno sprejemljivo uresničitev bi morala biti v neposredni pristojnosti Ministrstva za šolstvo, na univerzitetni ravni tudi Ministrstva za znanost. Za oblikovanje ustreznih delovnih skupin s konkretnimi vsebinskimi zadolžitvami, vezanimi na določen čas, ne bi smelo biti v tem trenutku škoda denarja.

V razmišljanju o prenovi pouka slovenskega jezika sem ponovila nekatera še vedno aktualna stališča, ki sem jih objavila pred dobrimi tremi leti (1991) v zborniku SSJLK, pa tudi v JIS (3, 1992/93). Nič se ni spremenilo od takrat: jezikovni pouk vztraja v odtujenosti od dejanskega življenja in vloge jezika v njem.

Slovenščina kot učni jezik pri pouku ekonomskih predmetov¹

Trgovski tehnični zavod merkantilne smeri z oddelkom za geometre Žige Zoisa je ena od štirih slovenskih višjih srednjih šol v Trstu. Ker gre za državno šolo, namenjeno slovenski narodni skupnosti, določata njeno delovanje po eni strani italijanska družba in šolska zakonodaja, po drugi strani pa življenjski utrip slovenske narodne skupnosti v Italiji.² Naša šola ima dva cilja:

1. vzgojnega, tj. dajati mlademu človeku pravo podobo o njem samem in mu pomagati do izoblikovanja samostojne in zdrave osebnosti;
2. izobraževalnega — potrebno strokovno usposobljenost in trdno znanje za poklic.

Cilja se medsebojno prepletata: če nam uspe mlade ljudi prav vzgojiti, jih bomo naredili odgovorne in zato tudi strokovno zahtevne do sebe in drugih. Odgovornost bo namreč terjala od njih, da se bodo vedno strokovno izpopolnjevali. Strokovnost, izurjenost ne prenese povprečnosti ali celo šarlatanstva.

Petletno dobo šolanja na našem zavodu delimo na prvo stopnjo (bienij), ko je še močno poudarjeno splošno izobraževanje, in drugo stopnjo (trienij), ko prevladuje poklicno naravnano izobraževanje.

Kako pa je pri pouku strogo strokovnih predmetov, kot so na primer trgovsko računstvo, trgovinstvo (trgovska in bančna tehnika), knjigovodstvo in računalništvo s slovenščino?

Dijaki bi se morali priučiti natančnega, jezikovno in strokovno (terminološko) pravilnega izražanja ob hkratnem usposabljanju za samostojno in logično mišljenje pri reševanju

problemskih nalog. Ovire na tej poti so: učna zmogljivost, miselna in telesna razvitost posameznih dijakov in ne nazadnje njihova družinska in šolska jezikovna vzgoja.

Za jezikovno vzgojo je pomemben način, kako kaj povemo, in ne samo, kaj povemo.

Naj navedem nekaj praktičnih jezikovnih problemov. Vzemimo besedno zvezo *pripisati obresti*. Strokovni pojem v njej so *obresti*, medtem ko glagol *pripisati* ni nič drugega kot glagol *pisati*, kateremu predpona spremeni pomen in ga je treba učencem razložiti zaradi njihovega pomanjkljivega besednega zaklada.

Vnovčiti prodajni izkupiček je podoben primer, ko moram najprej razložiti glagol *vnovčiti*, ki ga takoj razumejo, ko jim to pojasnim z *inkasirati*. Nato sledi razlaga strokovnega pojma *izkupiček*. Pri slednjem mnogokrat opažam še pomensko napako, ko domnevajo, da je izkupiček sinonim za *dobiček*.

Profesor bi moral v začetnem letniku strokovnega predmeta skrbeti, da bi dijaki

1. čim bolj oplemenitili svoje besedišče,
2. spoznali ustrezne strokovne pojme,
3. pravilno in z logičnim pristopom reševali postavljene probleme. In to naj bi storili v pičlih 2 tedenskih urah ...

Hkrati pa se profesor muči s sprotnim prevajanjem, ker v matični domovini ni dobil ustreznega učbenika oziroma učbenika s toliko praktičnimi vajami, kot jih ima italijanski učbenik. Zaveda se, da je tak način prevajanja slovenščini zelo nevaren. Že naglica, s katero taki prevodi nastajajo, ne obeta brezhibnega slo-

¹ Prispevek s seminarja za slovenske šolnike na Tržaškem, jeseni 1993.

² Osnutek letnega učnega načrta za š. l. 1991/92.

venskega izražanja. Skoraj vedno se mudi, nekatere pojme pa je treba zaradi posebnih okoliščin prevesti dobesedno od danes na jutri. Iz navedenega sledi, da se takega besedila drži več ali manj posebnosti jezika, iz katerega je bilo prevedeno — v našem primeru italijanskega načina izražanja. A brez prevajanja ne bo šlo niti v prihodnje.

Na drugi stopnji šolanja, kjer je že samo usvajanje snovi izredno strokovno usmerjeno in zato dijaškim letom morda celo tuje (opazna je razlika med fantovskim — logičnim — načinom dojemanja in skoraj nično aplikacijo ter deklisnim — mnogokrat težavnim — dojemanjem z vztrajno voljo premostitve začetnih težav), je profesorjeva naloga zelo zapletena in temelji na skrajno jasnem predstavljanju te težke snovi v strokovno natančnem jeziku. Za natančnost je potrebno najprimernejše strokovno izrazje, tu ni predvidena nobena »licentia poetica«.

Tudi na drugi stopnji šolanja bi moral profesor skrbeti za bogatitev besedišča (gospodarskim pojmom se pridružijo še pravni).

Navajam primer: pojem *kupec*, ki ga vsakdo razume, lahko zdaj postane *odjemalec*, *porabnik*, *uporabnik*, *uvoznik* ...

Primeri težav pri prevajanju: za *certificati di deposito* so bili do najnovejšega časa v splošni rabi ali *hrambna potrdila* ali *hranilna pisma* (izraz uporabljajo zamejski posojilni zavodi) so zdaj v Sloveniji *depozitni certifikati*; *obbligazioni con interessi indicizzati* ali tudi *obbligazioni indicizzate* so postale obveznice z indeksirano obrestno mero, s spremenljivo obrestno mero, z variabilno obrestno mero ali celo obveznice z »napako« (slednji izraz sem našla v slovenskem ekonomskem revijalnem tisku).

Z vpeljavo tržnega gospodarstva ima Slovenija *gospodarske družbe*, medtem ko ima Italija *trgovske družbe*. Italijansko družbo *società in nome collettivo* smo prevedli kot *javno trgovinsko družbo*, v Sloveniji pa je zdaj za isto družbo predviden izraz *družba z neomejeno odgovornostjo*. Italijanska delniška družba ima *upravni odbor*, v Sloveniji je isti organ samo *uprava*.

Sodobno življenje prinaša kopice novih zadev in pojmov, ki terjajo nova imena, nove besede. Mnogokrat so to mednarodne tujke ali celo kratice, večji del v angleškem jeziku. Tak primer bi lahko bila nova bančna oziroma finančna zadeva *portfolio management*. V slovenščini bi to razložili takole: *celotno imetje vrednostnih papirjev lahko prepustimo v upravljanje bankam, zavarovalnicam ali investicijskim družbam, ki se ukvarjajo z upravljanjem premoženja. Ti potem odločajo o nakupu ali prodaji posameznih vrednostnih papirjev*. To je razlaga posla, vzeta iz knjižice borzni izrazi od A do Ž. Sama pa sem omenjeni pojem prevedla z izrazom *upravljanje premoženja v vrednotnicah*. Ali je pravilno ali ne, ne vem.

»Znanstveno-tehnična revolucija jezike zasipava z novimi izrazi in zvezami, za katere je treba najti ali ustvariti najprimernejši ustreznik za slovensko rabo. Zrelost ali razvitost knjižnih jezikov pogosto merijo po urejenosti terminologij in bogastvu specialnih terminoloških slovarjev — sploh niso redki primeri, ko drug (močnejši) jezik spodkoplje sosedovo samostojnost prav na terminološkem področju. Razraščanje strokovnega izrazja temelji tudi na čedalje opaznejši intelektualizaciji jezika; med novimi besedami je več kot polovica terminoloških.«³

In profesor? Da sem na tekočem, moram seči po slovenski (skromnejši, a zlasti po osamosvojitvi in uvedbi enake gospodarske ureditve dobri literaturi) in italijanski (količinsko izredno bogati) literaturi oziroma (manj) po literaturi v tujih jezikih. Prevajanje iz italijanščine v slovenščino je postalo moja vsakdanja tlaka. In če pomislim na vsa načela, ki bi jih moralo izkazovati moje ustno ali pisno izražanje, in sicer jasnost, razumljivost, natančnost, preglednost in logičnost — imam dostikrat občutek, da sem pojme kljub vsem tem premisam izrazila z neko mero zapletenosti ter da bo dijak pri branju besedila in njegovem usvajanju imel občutek, da rešuje uganke.

Stanje se je v preteklem šolskem letu nekoliko izboljšalo zaradi uvedbe notranjih skript oziroma zelo dobrega učbenika za gospodarsko poslovanje.

³ Franc Jakopin: O nalogah slovenske sociolingvistike; SAZU, Vprašanja znanosti, Stanje in razvoj družbenih znanosti na Slovenskem, Posvetovanje, Ljubljana 1985.

Sadovi? Kljub vsemu trudu in večnemu ponavljanju in prepričevanju o lepoti in blagolasnosti slovenščine tudi v strokovnem svetu ima profesor vtis, da se bije kot don Kihot z mlini na veter. Znanje slovenščine, prikaz določenega poglavja z ustreznim strokovnim besediščem ob bogastvu sopomenk ostaja, razen redkih primerov, sanja ali deveta dežela.

Izhod iz tega na prvi pogled nepopravljivega stanja ali zamujenega časa pri usvajanju strokovnega jezika vidim v laboratorijskem načinu poučevanja, kjer bi dijak lahko v suvereni materinščini razvijal vse podzvrsti strokovnega jezika (pravno, finančno in gospodarsko), strokovnost v italijanščini in znanje tujih jezikov, ki jih njegov prihodnji poklic zahteva. Skupinsko delo ob jasno postavljenem cilju navdušuje in opogumlja celo skeptika ali boječneža, omogoča iskrenje misli, pretok idej za reševanje raznih načrtov.

Napredek pa ni mogoč v okviru sedanje šolske zakonodaje niti v iskanju analogij z italijanskimi šolami. Zato je usoda naše šole s slovenskim učnim jezikom, s suverenim jezikovnim znanjem materinščine na vseh področjih, odvisna od vizije celovite ureditve nadaljnjega razvoja naše manjšine. Končujem s Kocbekom: »Ni nobene druge poti v prihodnost, kakor da se jezika, ki je nastal z nami vred kot resnica našega

počlovečenja, oprimemo posebno danes, ko se s planetarizmom vtihotapljamo v nas bližnje in davne skušnjave lahkotnega svetovljanstva.«

Viri in literatura:

Anton Stres, Oseba in družba, Mohorjeva družba, Celje 1991.

Janez Gradišnik, Za lepo domačo besedo. Založba Obzorja, Maribor 1985.

France Novak, Poslovni in uradovadni jezik, Delo — Gospodarski vestnik, Ljubljana 1980.

Boris Pahor, Ogroženost skupnosti (manjšin) na prelomu tisočletja; v: Na pragu tretjega tisočletja, (Znanstvena knjižnica), Mohorjeva družba, Celje 1990.

Vlado Sruk, Slovensko šolstvo na pragu tretjega tisočletja; v: Na pragu tretjega tisočletja, Mohorjeva družba, Celje 1990.

Bojan Štih, Slovenski narod hic et nunc; v: Bomo preživeli? (Znanstvena knjižnica), Mohorjeva družba, Celje 1982.

Matjaž Kmecl, O preživetju jezika; v: Bomo preživeli? (Znanstvena knjižnica), Mohorjeva družba, Celje 1982.

Silva Valenčič-Resinovič
Trgovski zavod »Žiga Zois«, Trst

Žlahtna konservativnost

(Zapis ob tržaških slovenskih berilih)

Konec leta 1993 je v Trstu izšla knjiga *Od realizma do moderne*, ki jo je založil in izdal Deželni šolski urad za Furlanijo — Julijsko krajino v Trstu.¹ V podnaslovu preberemo, da je ta antologija *Tretje slovensko berilo za višje razrede srednje šole*.² Pripravili sta jo profesorici Lojzka Bratuž in Marija Pirjevec,³ opremil pa Klavdij Palčič. Isti avtorici sta že leta 1981 pripravili berilo z enakim naslovom, le da je bila tedaj knjiga trdo vezana, nova pa je broširana; na naslovni strani je obkrat reprodukcija naslovnice *Čaše opojnosti* (1899). Že bežna primerjava pokaže, da imamo zdaj v rokah dopolnjeno, predelano in razširjeno izdajo knjige iz leta 1981. Tedaj sta avtorici v naslovu zamejeno književno obdobje notranje delili v dve veliki poglavji: prvo je bilo naslovljeno *Od romantike k realizmu*, realizem in naturalizem, drugo pa *Moderna*. 1993. poteka

vse v enem samem nizu, kakor prvič pa se začenja s Trdino in sklene z Župančičem, vendar je v izdaji 1993 — in to je bistvena novost — uvrščena še cela vrsta odlomkov iz kritičnih in literarnozgodovinskih študij, od Ivana Prijatelja do Zdravca. Knjiga iz leta 1981 ima 477, ta iz leta 1993 pa kar 573 strani.

Posamezni pesniki in pisatelji so ob takem obsegu knjige lahko predstavljeni z dovolj reprezentativnimi izbori, ki v tem in onem spominjajo na izbore v posameznih generacijah povojnih srednješolskih beril v Sloveniji,⁴ tu in tam pa s posameznimi avtorji te izbore presegajo. Levstik je tako npr. predstavljen res temeljito: s svojo liriko, z verzificirano epiko, z umetnostno in neumetnostno prozo ter z verzi za mladino. V Sloveniji smo ga v primeri s tem hudo zreducirali, njegove otroške literature pa v berila za srednje šole praviloma nismo uvrščali. Sledi še

¹ Gre za knjigo, ki je dopolnjena izdaja iz niza antologij, nastalih v sedemdesetih letih za potrebe slovenskih višjih srednjih šol v Italiji. Izdaja jih Deželni šolski urad za Furlanijo-Julijsko krajino v Trstu, ki mu je naložena tudi skrb za manjšinsko šolo. Avtorji teh antologij so profesorji slavisti teh šol: Nada Pertot, Robert Petaros in Maks Šah, Lojzka Bratuž in Marija Pirjevec ter Marija Cenda. Skupaj je v štirih njihovih knjigah, namenjenih (zvečine) petim letom višjih srednjih šol, več kot 2200 strani izbranega slovenskega branja. Vsekakor vsega spoštovanja vreden in literarnovedno smiselno uresničen projekt. Prava škoda je, da teh knjig ni najti v knjigarnah, niti v Trstu in Gorici ne, ker po birokratski logiki knjiga, ki jo za potrebe manjšine v celoti založi kak državni organ, ne sme na trg. Isto velja tudi za Slovenijo: knjige Silva Faturja *Književnost*, učbenika za srednje šole z italijanskim učnim jezikom, Maribor 1990, tako nikoli ni bilo na trgu, celotna naklada je šla neposredno trem italijanskim srednjim šolam na Obali.

² Višje srednje šole v Italiji so isto kot naše srednje šole; vanje se lahko vpisujejo učenci, ki so končali petletno osnovno in triletno splošnoizobraževalno in obvezno nižjo srednjo šolo.

³ Lojzka Bratuž je pripravila Trdino, Levstika, Erjavca, Stritarja, Jurčiča, Gregorčiča, Aškerca, Govekarja, Kvedrovo in Župančiča, Marija Pirjevec pa Jenka, Kersnika, Tavčarja, Celestina, Mahniča, Ketteja, Murna in Cankarja.

⁴ Povojni pouk književnosti v slovenskih srednjih šolah so bistveno sooblikovale naslednje učne knjige, ki so izhajale tudi v številnih ponatisih: Slovenska književnost. Izbrana dela in odlomki. Prva knjiga, izbral in uredil Dušan Pirjevec s sodelovanjem Staneta Miheliča in Janka Kosa (Ljubljana 1961); Druga knjiga, izbrali in uredili Franček Bohanec, Marija Jamar in Janko Kos (Ljubljana 1965); Svetovna književnost, Izbrana dela in odlomki (Izbral in uredil Janko Kos s sodelovanjem Dušana Pirjevca in Staneta Miheliča, Prva knjiga, Ljubljana 1962); Druga knjiga (Ljubljana 1964); Slovensko berilo I, II, III, IV, uredili Franček Bohanec, Janko Kos, Boris Paternu in Franc Zdravec, IV. še Janko Jurančič, (Ljubljana 1971-1975); Vera Gregorčič, Slovensčina I, II, III (Književnost z berilom za ekonomske srednje šole, Ljubljana 1973-1975); Slovensčina IV. (Književnost z berilom za četrti razred ekonomske srednje šole za odrasle, Ljubljana 1978); Vera Gregorčič, Slovenski jezik (Berilo z analizo, literarno zgodovino in teorijo, v več snopičih, Ljubljana 1977-1979); Silvo Fatur, Književnost I, II + Vera Gregorčič, Delovni zvezek I, II (Maribor 1981 in 1982); Kolšek — Kos — Lah — Logar — Šimenc, Berilo 1, 2, 3, 4, Maribor.

Jurčič-Levstikov *Tugomer*, tako da je tu še dramatika.

Z lepim izborom triindvajsetih pesmi in z *Jeprškim učiteljem* je zastopan Jenko. Potem sta tu Erjavac in Stritar, ki sta v »osrednjih« slovenskih berilih odrinjena povsem ob rob, če že ne čezenj. Jurčič je predstavljen z odlomki iz petih besedil. Že pravo in posrečeno osebno antologijo pa ima s kar dvajsetimi pesmimi Simon Gregorčič. Naj jih zaradi aktualne obletnice njegovega rojstva naštejemo lepo po vrsti: *Moje gosli*, *Naša zvezda*, *Zjasni zvezde mu temne*, *Njega ni!*, *Narave svatba*, *Ti meni svetlo sonce ...!*, *Na bregu*, *Človeka nikar!*, *V celici*, *O nevihti*, *Moj črni plašč*, *Pastir*, *Soči*, *Na potujčeni zemlji*, *V pepelnični noči*, *Oljki*, *Predsmrtnice* (XVI. in XLIV.), *Confessiones*, *Objame naj me večni mir*.⁵ Aškerčevih pesmi je šestnajst.

Vmes so celostranske ilustracije, ki učinkujejo s svojo dokumentarno, večkrat pa tudi z estetsko vrednostjo; tako tudi v slogu obravnavanega časa izbrane vinjete. V prvem delu knjige so npr. prikazani: *Slovenski glasnik* (1858), *Klasje* (1866), *Ljubljanski zvon* (1881).

Kersnika predstavljajo kar tri kmetske slike v celoti in odlomka iz dveh romanov, pa še odlomek iz njegove ocene Aškerčevih *Balad in romanc* v *LZ* 1890. Tavčarjevih besedil je pet. Sledi odlomek iz znane Celestinove razprave *Naše obzorje* (1883) in — za osrednja berila vsaj v zadnjih petdesetih letih »neznano« besedilo *Naši realisti pa realizem*, v *Rimskem katoliku* (1890) ga je objavil Anton Mahnič, ki ga današnji povprečni slovenski izobraženec pozna kvečjemu kot hudega in oblastnega nasprotnika goriškega slavčka. Naturalizem predstavljata ali naj bi predstavlja Govekar in Kvederova. Morda je škoda, da tu ni še Lojza Kraigherja.

Vsako besedilo je opremljeno s kratko literarnovedno razlago, ki pogostoma vključuje še krajše citate z mnenji literarnih zgodovinarjev, kritikov in estetrov. Sledijo stvarne razlage manj znanih imen in pojmov ter viri in literatura, ki naj usmerijo uporabnike k relevantni starejši in novejši literaturi o obravnavanem avtorju oziroma delu. Daljši odlomki iz literarnovednih del pa se vključujejo kar v osnovno sestavo antolo-

gije. Ta plast se začne s Stritarjevim esejem o Prešernovih poezijah, z odlomki iz njegovih *Kritičnih pisem* in *Literarnih pogovorov*. Nadaljuje se z Jožeta Pogačnika *Stritarjevim literarnim nazorom* in z Jenkovim »malim človekom« iz knjige *Književnost mladoslovencev* Ivana Prijatelja. France Bernik je prispeval odlomek iz knjige *Študije o slovenski poeziji*, naslovljen *Muzikalnost v slovenski poeziji XIX. stoletja*, Anton Ocvirk odlomek iz razprave *Kersnikova pot v realizem*, Boris Paternu pa odlomek iz študije *Kersnikovo mesto v razvoju slovenskega romana*, ki beseduje o Kersnikovih romanesknih junakih. Na Tavčarja se nanašata odlomka iz *Obiskov*, znane knjige Izidorja Cankarja (njegove umetniške proze pa žal ni), in iz Marje Boršnikove *Pregleda slovenskega slovstva* (*Tavčarjevo književno delo*).

Izbor iz besedil štirih modernistov spremljajo kot celostranske ilustracije posnetki njihovih rokopisov. Pa znana in zmeraj lepa naslovnica Cankarjeve *Erotike* (1899).

Kettejevih je dvaindvajset besedil, med njimi odlomki iz dveh pisem Cankarju in tri besedila iz pesmi in proze za mladino. Juraj Martinovič je prispeval primerjavo med Kettejem in Prešernom. Murnovih besedil je štiriindvajset; sledi odlomek iz Prijateljevega eseya *Aleksandrov*, Vladimirja Foersterja z naslovom *Dekadence, nova literarna smer*, potem Izidorja Cankarja *Simbolizem v francoskem pesništvu* in Borisa Paternuja *Poetika slovenskega simbolizma*.

Cankarjevi pesmi *Iz moje samotne, grenke mladosti* sledita drobca iz bogate korespondence z Anico Lušinovo in Zofko Kveder, nato pa odlomek iz ocene Kettejevih poezij (1900). Sledi še kar dvajset besedil. Vire in literaturo o Cankarju predstavlja trintrideset enot. Potem sledijo daljši odlomki iz Ivana Prijatelja (*Domovina, glej umetnik!*), Izidorja Cankarja (*Kantor, Kralj na Betajnovi*), Josipa Vidmarja (*Umetnost — človeško dragocen čudež*), ki so ustrezno izvirmo ali pa funkcionalno na novo naslovljeni. Tu so z besedo o Cankarju še Franc Zadavec (*Ritem v slogu je važnejši od slovnice*), Božo Vodušek (*Za preureditev nazora o jeziku*), Anton Slodnjak (*Hiša Marije Pomočnice*) in Janko Kos (*Cankar in problem slovenskega romana*). Med

⁵ Navajam po kazalu, v berilu je razvrstitev v osrednjem delu drugačna, najbrž ustrežnejša.

osemindvajsetimi besedili Otona Župančiča je šest pesmi za mladino. O njegovem leposlovnem delu pa razpravljajo Izidor Cankar z odlomkom iz *Obiskov*, Josip Vidmar z odlomkom *Župančičeva domovinska lirika*, Zdravec pa z odlomkom iz razprave *Elementi slovenske moderne književnosti*, ki je naslovljen *Svoboda kot temeljni motiv Župančičeve lirike*.

Pravo antologijsko razkošje torej, posebej če to berilo primerjamo s sedanjimi srednješolskimi berili v Sloveniji. Ob dejstvu, da so vsa ta besedila vključena strokovno premišljeno in pretehtano, se človek ne more ubraniti misli, da je na tej podlagi mogoč prav poglobljen študij slovenske književnosti obravnavanega časa. Antologija je pravi vademecum po slovenski književnosti 19. stoletja in bi bila lahko temeljno gradivo in vodilo za študij na ljubljanski ali mariborski slavistiki. Da so izbori besedil tudi avtorski, se razume po sebi, in vsakdo izmed nas bi jih zaokrožil v kakšni nadrobnosti drugače, a po svoji temeljni usmeritvi so vsekakor obče sprejemljivi. — Ker pa gre za berilo, za šolsko antologijo, ki sicer ni učbenik v polnem pomenu besede, a so srednješolci vendarle njeni glavni naslovniki, se nehote vprašamo tudi po didaktični razsežnosti knjige. Iščemo vprašanja, naloge in namene, ki naj usmerijo mladega človeka k samostojnejšemu vstopanju v svetove književnosti. Ob dejstvu, da je šolski čas za obravnavo ponujajočega se bogastva leposlovja povsod po svetu omejen, se vsiljuje še ugotovitev o odlični realizaciji zadeve v knjigi, vendar o nekako dvomljivi možnosti realizacije v šoli. V zvezi s tem pa tudi o smotnosti tako postavljenega projekta.

Nedvomno gre za lepo in bogato knjigo, ki spada na sleherno knjižno polico v zamejski in osrednji in zdomski Sloveniji. Koliko in kako pa jo je moč didaktično izrabiti kot učbenik, je vsekakor vprašanje. Sodoben učbenik ima namreč pri pouku književnosti (v teoriji in marsikje tudi že v praksi) dovolj razvidno vlogo: njegova naloga je mladega človeka učiti in vzgajati za samostojno komuniciranje z literarnimi besedili. In sodobna književna didaktika ve, da tega smotra ni mogoče uresničevati že s tem, da otroku ali mladostniku samo ponudimo

v branje besedila, ki so po prepričanju literarne vede najpomembnejša, umetniško ali po kakem drugem merilu naj močnejša. Mladega bralca je treba in ga je mogoče navajati na to le z aktivnimi metodami dela v šoli, pri književnem pouku predvsem z metodologijo šolske interpretacije⁶ in t.i. problemskega pouka. Tega ne more uspešno opravljati učitelj, profesor sam, če ni ustrezno oborožen s književno didaktiko in če pouk ni ustrezno opremljen. Pouk književnosti v šoli ima namreč nekaj trdih omejitev. Če tu omenimo samo dve, bi bilo treba najprej podčrtati problem recepcijskih zmožnosti dijakov za obravnavana književna dela, tudi njihove motiviranosti za delo s knjigo, potem pa vsaj še eno zelo pragmatično reč, to je omejenost šolskega časa za usmerjeno problemsko vstopanje v sesetavo leposlovnih besedil. Učbenik mora učitelju in učencu, profesorju in dijaku olajšati in sploh omogočiti dejavnejše in s tem čedalje bolj poglobljeno delo, tako da snov razčlenjuje z ustreznim didaktičnim instrumentarijem, se pravi z ustreznim spraševanjem po problemih, z nalogami, ki zahtevajo dijakovo angažiranost v iskanju odgovorov, in s tem v odkrivanju sveta leposlovnih besedil. Sodobni učbenik, pravijo didaktiki, bodi predvsem scenarij, ki ga zmoreta in morata učenc in učitelj uresničevati in uresničiti s skupnimi močmi. Takih lastnosti pa obravnavana knjiga žal nima. Zato se ob vsem njenem bogastvu kar ponuja naslov tega sestavka, kakor je zapisan.

Vsekakor je treba pripisati, da smo v osrednji Sloveniji po vojni, kar zadeva berila in učbenike, nihali iz ene skrajnosti v drugo. Aktualno vprašanje, ali je bolje imeti berilo z več besedili, čeprav se jih v šoli ni in se jih ne bo mogoče v didaktičnem smislu niti dotakniti, ali pa učbenik s strogim izborom odlomkov, ki pa bodo vsestransko didaktično obdelani, je še odprto. So učbeniki s strogo izbranimi besedili, ki pa bodo obdelana tako, da bodo omogočala interpretacijski in problemski pristop in samostojnejše delo dijakov (seveda ob ustreznem učiteljevem usmerjanju in modernem organiziranju dela), boljše rešitev kot široke in strokovno premišljene šolske antologije? Vprašanje bi kazalo raziskati empirično. Med praktiki je mogoče

⁶ Primerjaj: Boža Krakar-Vogel, Didaktična struktura in uporabna načela pouka književnosti; v: Književnost v prvem letniku srednje šole. Priročnik za učitelja. Ljubljana 1993.

slišati glasove za prvo eno in za drugo. Pa se nemara tako ponuja rešitev: antologija/berilo s širšim izborom, ob tem pa še didaktično premišljen učbenik, nekakšen priročnik za dijaka, ki naj navaja na samostojno in aktivno komunikacijo z leposlovnimi besedili. To pa je v Sloveniji nemara ena od osrednjih, a vse prej ko lahkkih nalog sedanje preнове pouka književnosti v srednji šoli, ki je in kot je zastavljena pri Uradu za šolstvo. Dokumentacija o tem je za zdaj dostopna strokovni javnosti v dveh publikacijah — v Katalogu znanja iz slovenskega jezika in književnosti za maturo in zaključne izpite na štiriletnih srednjih šolah ter v priročniku za učitelje (Književnost v prvem letniku srednje šole). Oboje je izšlo 1993. leta.

Silvo Fatur

Zavod Republike Slovenija za šolstvo, OE Koper

A naj za konec še enkrat zapišem pobudo, ki sem jo že zapisal lanske jeseni.⁷ Ker je problem učbenikov književnosti (in ne le književnosti) vseslovenski, nam je potreben premišljen in dolgoročnejši načrt, ki naj združi vse potencialne pisce (ki nikakor niso doma le v osrednji Sloveniji) in vsa sredstva v osrednji Sloveniji in v zamejstvu (v Italiji in Avstriji). Tak načrt bi mogel in moral preseči stanje zadnjih petdesetih let in ponuditi slovenski šoli doma in na tujem iste ali enake učbenike, tudi alternativne, strokovno korektne, po slogu evropske, a tudi jezikovno domišljene in izpiljene, po duhu slovenske. Slovenija bi se mogla skoznje pokazati notranje strnjena, čeprav odprta v vse smeri.

⁷ Silvo Fatur: Kdo se bo lotil pomembnega vseslovenskega projekta. Slovenski učbeniki in slovenski kulturni prostor. Šolski razgledi št. 17, Ljubljana 25. oktober 1993.

Že dva priročnika za pouk književnosti v srednji šoli

Književnost v prvem letniku srednje šole. ZRSŠŠ, Ljubljana, 1993.

Književnost v drugem letniku srednje šole. ZRSŠŠ, Ljubljana, 1994.

Nove zahteve poučevanja materinščine, povezane tudi z eksternim načinom preverjanja znanja ob koncu srednješolskega izobraževanja, so spodbudile nastajanje in sistematično izdajanje didaktičnega gradiva za pouk jezika in književnosti.

Tako je delovna skupina za didaktično prenovu pouka književnosti izdala že dva priročnika za učitelje, namenjena poučevanju književnih vsebin v prvem in drugem letniku srednje šole.

Priročnika *Književnost v prvem* in *Književnost v drugem letniku srednje šole* je uredil dr. Vinko Cuderman. V uvodni besedi k prvi knjigi, izdani leta 1993, je urednik zapisal, da je knjiga namenjena ustvarjalnim učiteljem, ki bodo iz nje znali izbrati uporabno gradivo in ga povezati s svojimi metodičnimi izkušnjami in načinom dela. S stališča svobodne in ustvarjalne izbire posredovanih vsebin sta priročnika pomemben prispevek k slovenski književni didaktiki, ki podobnega gradiva v strnjeni obliki do te knjižne izdaje še ni poznala.

Priročnik za prvi letnik je sestavljen iz treh enot: iz uvodne študije dr. Bože Krakar-Vogel, didaktičnih napotkov za oblikovanje šolskega esaja in uvajanje predesejskih oblik Nade Barbarič ter primerov metodične razčlenitve konkretnega učnega gradiva, predpisanega s *Katalogom znanja* in *Predmetnim izpitnim katalogom za maturo*. Te so prispevali učitelji praktiki, zato so po metodičnem pristopu in vsebinskih sestavinah raznoliki in izpričujejo bogastvo metod in oblik dela v naši učni praksi.

V uvodni študiji *Didaktična struktura in uporabna načela pouka književnosti* avtorica Boža Krakar-Vogel razčleni temeljni smoter in delne cilje pouka književnosti ter iz njih izvirajoče delovne metode in vsebine. Opisi teh sestavin pa

so Uporabna načela pouka književnosti, ki sicer ne ponujajo konkretnega modela in predpisanega načina poučevanja, posredovana spoznanja pa imajo splošno uporabno vrednost, saj pomagajo učitelju pri obravnavi različnih učnih vsebin in sprotne prilagajanju okoliščinam. Prispevek je dragocen tudi zato, ker opisane sestavine smiselno navezuje na zahteve v *Predmetnem izpitnem katalogu* in *Katalogu znanja za pouk književnosti* v srednješolskem izobraževalnem programu.

Teoretična spoznanja in praktične izkušnje, ki jih prispevek vsebuje, je avtorica sicer že podala v strnjeni in nazorni obliki v didaktični študiji *Skice za književno didaktiko*, tokrat pa jih je prilagodila konkretnim problemom književnega pouka in številnim vprašanjem ob preverjanju temeljnih smotrov na eksterni maturi. Skladno s spoznanji sodobne književne didaktike določa temeljni smoter pouka književnosti kot »vzgojo učencev za dejavni stik z leposlovjem«, kot poglavitne delne cilje pa navaja razvijanje književnih sposobnosti, pridobivanje književnega znanja in razvijanje književne kulture. Razčlenitvi posameznih delnih ciljev in možnostim njihove konkretizacije v učnem procesu doda tudi merila za ocenjevanje. Za učitelje praktike pa je posebej zanimivo razmerje med predstavitvijo izkustvenih in neizkustvenih metod pouka književnosti.

Poudarjanje pomena aktivne šolske interpretacije besedila in problemskega pouka usmerja učitelje k razvijanju zmožnosti literarnega branja, raziskovanja in ubesedovanja, pridobivanju sistematičnega književnega znanja pa so namenjene neizkustvene metode, predvsem predavanje in študij strokovne literature.

Razumevanju bistva književnega pouka in uresničevanju njegovih smotrov je namenjena tudi predstavitev meril za izbiro in razporeditev književnih učnih vsebin.

Sklep razprave je namenjen posredovanju nekaterih praktičnih napotkov za preverjanje in ocenjevanje postavljenih smotrov pa tudi pisnemu načinu preverjanja znanja na maturi, t. i. šolskemu esejju razpravljalnega ali interpretativnega tipa.

Na teoretična izhodišča dr. B. Krakar-Vogel se navezuje didaktični prispevek Nade Barbarič, prinaša pa konkretna navodila za razvijanje šolskega esejja v prvem letniku srednje šole. Avtorica najprej predstavi nekatere vaje za sprostitve komunikacije z umetnostnim besedilom (npr. dnevnik branja, dopisovanje besedila, dramatizacija in igre vlog, spremembe besedila z aktualizacijo), nato pa podaja vaje za postopno uvajanje esejjskih prvin. Pri tem kritično opozarja na postopno uvajanje esejjskih sestavin s konkretnimi navodili učiteljem ter primeri vaj, ki jih dopolnjuje z izkušnjami, pridobljenimi z delom v razredu.

Koristen napotek so tudi navodila za organizacijo šolskega esejja kot celote, predvsem njegove zunanje členitve in možnosti vključevanja posameznih sestavin (npr. argumentiranja izhodiščne teze, vključevanja ilustrativnega gradiva ...). Model šolskega esejja, povzet po angleškem zgledu, zahteva predvsem razvijanje problemskega pristopa k besedni umetnini, zato posebej poudarja, da tega v prvem letniku še ne moremo pričakovati, ker bo dokazovanje izbranih trditev predvsem čustveno-doživljajsko in le deloma izkustveno. Vsako postavko dopolni še s praktičnimi primeri, ki učiteljem nakažejo možnosti za oblikovanje novih vaj in nalog ob obravnavi književnih besedil.

Tretji, najboljše del prvega priročnika pa zajema interpretacije konkretnih leposlovnih besedil, zajetih v *Katalogu znanja* oziroma *Predmetnem izpitnem katalogu za maturo*. Razčlenitve besedil so zelo raznovrstne in zato zanimive, saj izpričujejo raznovrstnost metod in delovnih oblik pri književnem pouku. Nekateri prispevki so natančno razčlenjeni po posameznih doživljajsko-sprejemnih stopnjah šolske interpretacije besedila, velikokrat z zelo dragocenimi napotki za vaje in iskanje problemskih

povezav in primerjav, v drugih pa je pozornost namenjena informativnemu književnemu znanju in bistvenemu povzemanju postopkov pri šolski razčlembi leposlovnih del. Seveda je kakovost objavljenega gradiva različna, kot celota pa so lahko koristno vodilo učiteljem pri oblikovanju učne ure in preverjanju lastne metodične strukture z objavljenimi didaktičnimi gradivi. Dvom o uporabnosti prispevkov je torej odveč, če se bomo znali izogniti pasivnemu povzemanju objavljenega gradiva.

Pozitivne izkušnje, pridobljene z izdajo prve knjige, so člani delovne skupine za didaktično prenovu pouka književnosti smiselno upoštevali pri pripravi gradiva za drugi letnik srednje šole. V njem se namreč pojavlja zanimiva novost, to je obravnava istega leposlovnega besedila na več načinov, ki kažejo, kako lahko kreativen učitelj izbere tudi izvirnejše načine dela za doseganje istih delnih smotrov književnega pouka. Tudi tokrat so vsi avtorji prispevkov učitelji praktiki, neposredno povezani z delom v razredu. Nekoliko pa sem pogrešala nadaljevanje vaj za šolski esej, ki so sicer izšle v samostojni knjižni publikaciji ZRSŠŠ, pa tudi izide empiričnih raziskav ob spremljanju poskusne mature. Menim namreč, da imajo prav preverjene izkušnje in spoznanja za učitelja pomembno vrednost, ker mu ne ponujajo samo konkretnih rešitev, temveč splošne napotke in navodila za ravnanje v različnih učnih položajih.

Večje število sodelujočih avtorjev v drugi knjigi, ki jo je prav tako uredil dr. Vinko Cuderman, izpričuje odmevnost prvega priročnika, saj je spodbudil mnoge učitelje k aktivnemu sodelovanju. Tudi tokrat so nekatere razčlenbe besedil in metodične razčlenitve učnih ur zelo natančne, a hkrati izvirne in praktično uporabne, posamezni prispevki pa so sporočilno omejeni na določen tip šole oziroma prilagojeni sprejemljivosti določene strukture uencev. Ugotavljam pa, da so zlasti razčlenbe pesniških besedil velikokrat sugestivnejše od problemskih razčlenitev dramskih in proznih besedil, kar je gotovo povezano tudi z našo učno tradicijo, ki je dolgo priznavala kot predmet interpretacije predvsem pesemska besedila.

Prispevki se tako po obsegu, didaktičnih sestavinah kot tudi po načinih razčlenitve leposlovnega dela ali literarnozgodovinskega obdobja močno razlikujejo. Nekateri so namenjeni celo-

viti šolski interpretaciji besedila, zato zajemajo tudi vprašanja in naloge za domače branje ob sicer ustaljenem gradivu za šolsko interpretacijo leposlovnega dela z izborom ustreznih odlomkov, izpostavo problema in razčlenitvijo slogovnih sestavin. Ker s tako zasnovo presegajo število ur, namenjenih obravnavi konkretnega besedila v učnem programu, jih lahko upoštevamo le občasno, kadar se učitelju natančna obravnava zdi smiselna predvsem zaradi pomembnosti vsebin ali spoznavanja temeljnih postopkov analize. Pisci nekaterih prispevkov pa si prizadevajo, da bi prikazali obravnavo leposlovnega dela v predpisani učni uri ali dveh, zato posredujejo konkretna didaktična navodila za domačo pripravo dijakov na šolsko obravna-

vo. Ker taka predstavitev terja od učitelja kar najboljše izrabo časa, mora biti učni proces natančno voden tudi z delovnimi listi in drugimi učnimi pripomočki, ki omogočajo dobro delo.

Posamezni prispevki sledijo vsem stopnjam aktivne šolske interpretacije besedila, torej od motivacije učencev do sinteze in vrednotenja analiziranega odlomka oziroma celotnega leposlovnega besedila, drugi pa so zasnovani izvirnejše in ponujajo možnosti za preizkušanje manj znanih delovnih metod in oblik. Prav zaradi tega sta priročnika uporaben pripomoček tudi izkušenim učiteljem, saj s kritično izbiro ponujenega gradiva in metodičnih postopkov lahko smiselno obogatijo lastno posredovanje književnih učnih vsebin.

Mojca Poznanovič

Gimnazija Bežigrad, Ljubljana

Jezik in slovstvo, Letnik 40, 94/95, št. 3-4

Tomaž Sajovic

UDK 886.3.081"18/19"

UDK 886.3 Stritar J. 7 Zorn .08

STRITARJEVO HISTORISTIČNO BESEDNO OBLIKOVANJE IN MODERNA

Osnovna pozornost v razpravi je namenjena Stritarjevemu izrazito historističnemu jezikovnemu oblikovanju v *Zorinu* (prva izdaja 1870, druga 1887) — seveda pri tem ne gre za izvorni klasicizem, ampak za vzorovanje, zlasti pri Schillerju, kar je bilo v nemško govorečem prostoru v 19. stoletju zelo razširjeno —, ki je preoblikovano odnevalo tudi pri ustvarjalcih naše moderne (zglej je Župancičeva *Duma*). Razmišljanje je osredinjeno predvsem na jezikovne postopke, ki podrobneje osvetlujejo tezo.

Jezik in slovstvo, Letnik 40, 94/95, št. 3-4

Vočko Gorjanc

UDK 886.3.09 Kastelic B. B.

UDK 82.08-993

PORNOGRAFSKO IN EROTIČNO V PROZI BRANKA B. KASTELICA

V besedilih Branka Kastelica se prepletata dva sistema — erotični in pornografski, ki ohranjata vse svoje glavne značilnosti, vendar brez skrajnosti, tako da ostaja spolnost v njegovih besedilih vedno lep dogodek.

Jezik in slovstvo, Letnik 40, 94/95, št. 3-4

Katja Podbevšek

UDK 372.880.863:82.085

INTERPRETATIVNO BRANJE KOT DEL UČITELJEVEGA GOVORNEGA NASTOPA

Interpretativno branje, ki je pomemben del učiteljevega nastopa in ki poleg govorne vključuje tudi negovorno komunikacijo, bi moralo biti merilo naše govorne kulture, s tem pa tudi kulture mišljenja v celoti.

Jezik in slovstvo, Vol. XL (1994/95), No. 3-4

Vočko Gorjanc

UDK 886.3.09 Kastelec B. B.
UDK 82.08.993

**THE PORNOGRAPHIC AND THE EROTIC IN THE PROSE OF
BRANKO B. KASTELIC**

In Branko Kastelec's texts, two systems are interwoven — an erotic one and a pornographic one. They both retain their typical features, but without pushing them to the extreme. As a result, sex in Kastelec's texts remains a permanently beautiful experience.

Jezik in slovstvo, Vol. XL (1994/95), No. 3-4

Tomaz Sajovic

UDK 886.3.081 "18/19"
UDK 886.3. Srinjar J. 7 Zorn. 08

SRINJAR'S HISTORICIST TEXT AND THE MODERN MOVEMENT

The article focuses on Srinjar's highly historicist language in his novel *Zorn* (first published in 1870, reprinted in 1887). Srinjar's historicism is not original, but rather one modelled on earlier authors, especially on Schiller. This was a very widespread procedure in the German language territory in the 19th century, and echoed — considerably transformed — also among authors of the Slovene Modern movement (a prime example is Zupancic's *Diana*). The main emphasis in the article is on Srinjar's linguistic procedures, which help elucidate the main thesis.

Jezik in slovstvo, Vol. XL (1994/95), No. 3-4

Katja Potčevšek

UDK 372.880.863:82.085

**INTERPRETATIVE READING AS PART OF THE TEACHER'S ORAL
PERFORMANCE**

Interpretative reading, which is an important part of the teacher's classroom performance and which should include not only verbal, but also nonverbal communication, should become a test of one's culture of speech and, by extension, of one's entire culture of thought.