

Intra- in interkulturalna tujost antične književnosti v gimnaziji

Prejeto 09.05.2018 / Sprejeto 10.09.2018

Znanstveni članek

UDK 373.5+821.14'02

KLJUČNE BESEDE: gimnazijski pouk književnosti, antična mitologija, intrakulturalna tujost, interkulturalna tujost, literarno branje, literarna in kulturna zmožnost

POVZETEK – V članku skušamo, upoštevajoč starost, recepcijo in kognitivne zmožnosti 15-letnikov ter vsebinske zahteve sklopa Antična književnost, pojasniti, kako in s katerimi učnimi metodami jih mladim bralcem približati, navajamo pa tudi sive lise učnega načrta in opozarjamo, katere vsebine so v njem spregledane. V prid obravnavi antične književnosti (mitologije) v gimnaziji govori teorija recepcije oz. teorija bralčevega odziva, ki nas mdr. uči, da strukturalna večpomenskost ustvarja potrebo po pomenski enoznačnosti, s tem pa bralca iritira, ga spodbuja k opredeljevanju, kritičnosti, ustvarjalnosti, pa tudi vztrajnosti, branja med vrsticami, natančnosti. Klasična, kanonska literatura, kamor sodi tudi antična mitologija, je univerzalna, transnacionalna, odpira univerzalna vprašanja človeškega bivanja in obstoja, aktualizira moralna in etična vprašanja, na estetski način v bralcu prebujajo nova spoznanja o svetu oz. ga utrjuje v spoznavnosti. Partikularnost artikulacije je v kanonskih literarnih besedilih sredstvo za spoznavanje univerzalnosti partikularnosti.

Received 09.05.2018 / Accepted 10.09.2018

Scientific paper

UDC 373.5+821.14'02

KEYWORDS: grammar-school literature instruction, ancient mythology, intracultural foreignness, intercultural foreignness, literary reading, literary and cultural capacity

ABSTRACT – This article takes into account the age, reception and cognitive capacity of fifteen-year-olds as well as the required material in the curriculum for teaching secondary-school students. It introduces the basic concepts for interpreting ancient mythology, explains how and with which teaching methods it can be presented to young readers, identifies some of the gaps in the curriculum while pointing out which material was overlooked. Reception theory or reader-response theory speaks in favour of covering ancient literature (or mythology) in grammar school. Among other things, this theory teaches that structural polysemy creates a need for semantic unambiguity, stimulating and motivating the reader toward definition, criticism, creativity and perseverance, reading between the lines, and precision. Traditional canonical literature, which also includes ancient mythology, is universal and transnational. It raises universal questions of human life and existence, human dilemmas, frustrations and conflicts. It foregrounds moral and ethical issues, and awakens, in an aesthetic manner, new awareness in readers about the world or establishes it in their cognition. In canonical literary texts, the particularity of articulation is a means of learning about the universality of particularity.

1 Uvod

V sodobnem hipertehnološko razvitem svetu, digitaliziranem in družbeno omreženem okolju, v katerem odraščajo mladostniki, je težko pričakovati, da bo branje starejše književnosti zelo priljubljeno. Mladostniki se v mitične svetove in probleme, ki jih odpirajo antična literarna besedila težko vživljajo, kar seveda ni in ne more biti argument v prid idejam, da starejše književnosti v šoli ne bi več poučevali. Argumente v prid obravnavi starejše književnosti navaja prispevek Pouk književnosti slovenske reformacije za

21. stoletje (Žbogar, 2010, str. 282). Tam so – prirejene po Šlibar (2006) – že definirane vrste tujosti umetnostnih besedil, zato jih tu le v grobem povzemamo. Namen prispevka je, da, upoštevajoč starost, recepcijo in kognitivne zmožnosti 15-letnikov ter vsebinske zahteve sklopa Antična književnost (prim. Učni načrt za slovenščino v gimnaziji, 2008), naniza temeljne pojme za interpretacijo antične mitologije ter pojasni, kako in s katerimi učnimi metodami jih gimnazijcem približati. Opozarjamo na določene pomanjkljivosti posodobljenega učnega načrta (2008) ter na osnovi specialnodidaktičnih in literarnovednih kriterijev oblikujemo priporočilni seznam antičnih besedil, ki so bila doslej pri gimnazijskem pouku književnosti – najbrž neupravičeno – spregledana.

2 Material in metode

Uporabljena je kvalitativna metodologija: s primerjalno metodo na podlagi sodobnih spoznanj o recepciji književnosti in temeljnih didaktičnih načel gimnazijskega pouka književnosti (Žbogar, 2014), s posebnim ozirom na antično literaturo in njeno intra- in interkulturno tujost, analiziramo gimnazijski učni načrt za slovenščino (2008) ter izsledke sintetiziramo. Nato z analizo virov določimo, katera od antičnih literarnih besedil bi bila primerna za obravnavo v gimnaziji. Na podlagi kompilacije sodobnih spoznanj literarne vede in didaktike književnosti utemeljujemo, zakaj so predlagana besedila primerna, pa tudi s katerimi metodami in oblikami dela bi jih bilo smiselno uvajati v pouk književnosti, vse z namenom izobraziti literarno kompetentne in kulturno razgledane gimnazijce.

3 Rezultati

Učni sklop Antična književnost je vključen v 1. letnik (UN 2008). Gimnazijci spoznajo pomen antične književnosti za razvoj evropskih in slovenske književnosti ter njen pomen danes, trojanski mit (Iliado in Odisejo) in tebanski mit, kamor uvrščamo Kralja Ojdipa, Ojdipa v Kolonu in Antigono. Pri pouku književnosti se gimnazijci srečujejo večidel s klasičnimi umetnostnimi besedili, razporejenimi po literarnozgodovinskem načelu, hkrati pa ob prepoznavanju medbesedilnih vezi ozaveščajo vzajemno oplajanje različnih kulturnih dediščin ter ploden vpliv antike na razvoj in razmah posameznih nacionalnih književnosti. Medbesedilne navezave, ki jih v času šolanja spoznajo tudi gimnazijci, so najbolj izrazite v naslednjih besedilih svetovne književnosti: Rainer Maria Rilke: *Soneti na Orfeja*, Franz Kafka: *Preobrazba*, James Joyce: *Ulikses*, George Bernard Shaw: *Pigmalion*, Ezra Pound: *Cantos I*, Heinrich Heine: *Lorelaj*, Jean-Paul Sartre: *Muhe*, Jorge Luis Borges: *Astrionova hiša*. Navezave, ki jih gimnazijci spoznavaajo ob slovenski književnosti, pa so: *Rošlin in Verjanko* (ljudska balada), Dominik Smole: *Antigona*, Dane Zajc: *Medeja*, France Prešeren: *Pevcu, Sonetni venec*.

Ena pomembnejših nalog učitelja književnosti je predvideti ravni tujosti antičnih mitov ter načrtovati strategije, učne oblike, metode dela ter motivacijska sredstva, ki blažijo implikacije tujosti in olajšujejo stik z besedilom. Sistemski razlogi izhajajo iz

sistemske literarne vede in razumevanja literarnega besedila kot deležnika znotraj relacij, ki besedilo zavezujejo, nanj vplivajo, ga omejujejo, institucionalizirajo, pritegujejo k obstoječemu sklepu razpravljanja in sidrajo njegov smisel v širših in znanih kontekstih: udejanjajo se preko prepletov besedila z diskurzom, topiko, tradicijo, ideologemi in konvencijami (Juvan, 2000, str. 32–38). Besedilo funkcionira kot izvir ali rezervoar predstav, s katerimi se s selitvami med govoricami umetnosti, prava, politike, znanosti, religije in vsakdanjega življenja, oblikujejo kohezivne vezi, kanali, po katerih se v družbenem diskurzu selijo in razvrščajo znaki – pomeni, vrednote in predstave, ki ideološko/nazorsko držijo skupaj neko kulturo, družbo, razred ali sloj (Juvan, 2000, str. 24–26). Funkcijski argumenti (Šlibar, 2006) v prid obravnave starejše književnosti v gimnaziji so v specifičnih funkcijah literature, zlasti v pospeševanju empatije, solidarnosti, diferenciranega pogleda na svet in njegovo pojavnost. Empatija, ki jo branje leposlovja spodbuja, podpira samoodločanje in prevzemanje odgovornosti, s tem pa podpira razvijanje strpnosti, sočutja, socialne kohezije in občutljivosti za spoštovanje človekovih pravic. Strukturni dejavniki, ki dajejo pouku antične književnosti svoje mesto v kurikulumu, so v tem, da se literatura od drugih družbenih sistemov razlikuje po avtoreferenčnosti, v ustvarjanju svetov s svojimi pravili ter v spodbujanju aktivnosti bralcev (ob dejavnem stiku z leposlovjem se aktivira t.i. estetski doživljaj, razvija se kulturna kompetenca). V prid obravnavi antične književnosti (mitologije) v gimnaziji govori tudi teorija recepcije oz. teorija bralčevega odziva, ki nas mdr. uči, da strukturna večpomenskost ustvarja potrebo po pomenski enoznačnosti, s tem pa bralca iritira, ga spodbuja k opredeljevanju, h kritičnosti, k ustvarjalnosti, pa tudi vztrajnosti, branju med vrsticami, natančnosti.

Pomembna naloga učitelja književnosti je tudi motiviranje za branje, tj. vzpostavljanje pristne notranje potrebe po spoznavanju kulturne raznolikosti, tiste, ki izhaja iz radovednosti, torej želje po vednosti o tem, kaj delajo drugi, kdo so ti drugi, kako živijo, čustvujejo, v čem so nam podobni, v čem se od nas razlikujejo, kaj se lahko od njih naučimo, kaj jih mi lahko naučimo, kaj nas oplaja, bogati. Literarno branje je tako v osnovni kot srednji šoli osrednja dejavnost pouka književnosti, dejavnost, ki je tudi zelo zahtevna in naporna spričo svoje izjemno kompleksne psihične interakcije opomenjanja grafičnih znamenj, besed, podatkov, njihovega povezovanja, dojetanja oz. razumevanja idejno-sporočilne, jezikovno-slogovne in motivno-tematske strukture literarnega besedila. Najbrž ni treba posebej razlagati, da zato branje v današnjem času permissivne vzgoje, idej o veseli šoli in učitelju animatorju ni prav posebej priljubljena dejavnost.

Da je branje književnosti in njeno poučevanje v šoli smiselno tudi v današnjem tehnološko razvitem svetu, v katerem sicer obstajajo težnje po dokazovanju, da književno znanje na trgu dela nima posebne pragmatične vrednosti, dokazuje Boyd (2009a), ki razpravlja o evlucijskem pomenu pripovedovanja zgodb. Ob nizanju evlucijskih izvorov umetnosti in pripovedovanja, pojasnjuje, zakaj je pripovedovanje za človeško vrsto tako pomembno, kako se je človeški um oblikoval tako, da lahko ustvarja in razume zgodbe in kako je mogoče tudi literaturo dodatno pojasniti skozi razumevanje biološko-kulturne evolucije človeške narave. Dokazati skuša, da je človekova sposobnost ustvarjanja zgodb po eni strani izjemno pozitivno vplivala na njegovo delovanje v skupnosti in v medsebojnem komuniciranju znotraj nje, po drugi strani pa mu je zaradi sposobnosti imaginacije in predvidevanja različnih scenarijev v posameznih življenjskih okoliščinah omogočala preživetje.

4 Razprava

Analiza učnega načrta (2008) je pokazala, da se pri pouku književnosti gimnazijci srečujejo večinoma s klasičnimi umetnostnimi besedili, razporejenimi po literarno-zgodovinskem načelu. Klasična, kanonska literatura je univerzalna, transnacionalna, medkulturna, odpira univerzalna vprašanja človeškega bivanja in obstoja, človeških dilem, frustracij, bojev, aktualizira moralna in etična vprašanja, na estetski način v bralcu prebuja nova spoznanja o svetu oz. ga utrjuje v spoznavnosti. Priporočamo, da branje antične literature spodbujamo preko inter- in intrakulturnega dialoga: vzajemnega spoznavanja in razumevanja lastne ter tuje kulturne dediščine. Ob spoju različnosti in podobnosti se odpira niz kontekstov: literarnoteoretskih, literarnozgodovinskih, družbenozgodovinskih in kulturnozgodovinskih, filozofskih, umetniško-estetskih, filozofskih, religioznih, biografskih, jezikovnih ipd., kar dokazuje, da je pouk književnosti pravzaprav pouk kulturnega kapitala, senzibiliziranje za estetske, etične in spoznavne vrednote različnih civilizacij ter spodbuda k strpnosti do drugih in drugačnih. Partikularnost artikulacije je v kanonskih literarnih besedilih sredstvo za spoznavanje univerzalnosti partikularnosti. Razkriva različne življenjske sloge, navade, običaje, religiozne, filozofske, idejne in jezikovne temelje določenega družbeno-kulturnega okolja. Odstira moralne, etične in filozofske probleme iz različnih obdobij človeške zgodovine, opozarja na njihovo kontinuiteto ter drugost in drugačnost (Žbogar, 2015, 766). Pri pouku književnosti preko razmišljanja o tem, kaj različne kulture združuje, kaj jih razdružuje, v čem smo si podobni, v čem se razlikujemo, v prakso prevajamo načelo integracije. Razumevanje antičnega teksta se torej izkazuje kot interpretacija prebranega, njegova sintetična in kritična refleksija, pa tudi ustvarjalna nadgradnja, ki omogoča bolj ali manj izvirno preoblikovanje prebranega. (Žbogar, 2014).

Na uspešnost literarnega branja vplivajo različni dejavniki, od socialnih (družinskega odnosa do knjige in branja), razvojnih (v gimnaziji jo najpogosteje obravnavamo v 1. letniku gimnazije, torej z učenci, starimi okoli 15 let), do kognitivnih dejavnikov, npr. njihovega predznanja, izkušenj, inteligentnosti, znanja jezika in tudi čustvenomotivacijskih dejavnikov (interes za antiko, horizonti pričakovanj, ki jih razpirajo antična besedila). Kako poteka opomenjanje prebranega? Pri ustvarjanju pomena uporabljamo različne procese, spretnosti in strategije, s katerimi pospešujemo, spremljamo in vzdržujemo razumevanje. Ti procesi in strategije se razlikujejo glede na kontekst in cilj branja, pa tudi glede na naše znanje (literarnozgodovinsko, literarnoteoretsko ipd.) ter vrste besedilnih in situacijskih iztočnic, ki pogosto izhajajo iz konkretnega družbenega in kulturnega okolja. Literarnega namreč ni mogoče enačiti npr. s t.i. podatkovnim branjem, saj terja estetsko in domišljijско odzivanje, ki pri slednjem ni nujno. Večina 15-letnikov ima relativno dobro razvite domišljijске sposobnosti in spomin, so zmožni branja med vrsticami in razumejo retorične figure. Časovna komponenta je pomembnejša mladostnikom, starim do 13 let, kasneje se prostovoljno branje začne umikati podatkovnemu branju, kar vpliva na to, da časovnost začne nadomeščati prostorska orientacija. Mladostniki po 13. letu lažje prepoznavajo znotrajliterarne prvine (npr. slogovno zaznamovanost, arhaični jezik, obrnjeni besedni red), se zanimajo za čustvovanje literarnih oseb in njihove medsebojne odnose. Po Chall (1996) se v starosti od 14 do 18 let začnejo razvijati metakognitivne bralne sposobnosti, tudi zmožnost samoregulacije bralnega procesa. Gimnazijci so sposobni lastno literarno branje načrtovati, spremljati

in prebrano vrednotiti, presoјati, primerjati, analizirati in interpretirati iz različnih zornih kotov.

Pomanjkljivost učnega načrta (2008) je, da ne predvideva bolj poglobljenega seznanjanja z antično mitologijo, kljub temu da ta velja za zibelko evropske kulture. Mit je "pripovedka, zgodba ali pripoved o dejanjih bogov, duhov in božanskih herojev, o dejavnosti nadnaravnih sil na nebu, na zemlji, v podzemlju" (2009b, str. 241–242). Miti govorijo o nečem realnem, kar se je zgodilo zunaj realne časnosti, a je vplivalo preko kulta na sedanje življenje. Mit živi v vseh religijah, preko teh je odločilno vplival na literaturo, še posebej na epe in tragedije (prav tam). Da bi gimnazijci razumeli, kakšno funkcijo je imel mit v tedanji družbi, jim moramo pojasniti razliko med ritualom in mitom (ki je ritual nadomestil, prim. Kastelic, 2005, str. 55). Ritualna dejanja so bila ponavljalna dejanja, namenjena preganjanju slabega (zime, jalovosti, smrti), povezana z žrtvovanjem, npr. bikov, kozlov, ovnov, nekakšnim grešnim kozlom, nosilcem umazanije, teme in vsega starega. Rituale pa so izvajali tudi za privabljanje rodovitnosti, pomladi, svetlobe, ponovnega razcveta. Vse mlado, lepo, rodovitno v ritualih pogosto izražajo predvsem ženske kot nosilke pomladi in poletja, oživljanja, zlasti v podobah razcvetanja rastlinstva (npr. v mitu o Dionizu in Adonisu). Ko je ritual postal nesmiseln, nerazumljiv, je prešel v pozabo, nadomestil ga je mit, tj. pripovedka o vračanju domov – nostalgija. Danes nam nostalgija pomeni zlasti hrepenenje po nekdanjih, boljših časih. Če gimnazijci razumejo, da je antični Grk mit razumel kot resnično zgodovino in ne pesniško preoblikovano zgodbo, kakor ga razumemo danes, bo lažje kulturno ovrednotil pomen mita nekoč in danes.

Miti so glede na vsebino iz teogonije, to so miti o nastanku bogov, kozmogonije (govorijo o nastanku sveta) ter antropogonije (zgodbe o nastanku ljudi). Mit o nastanku sveta pripoveduje, da je bil na začetku Kaos, zevajoča praznina, napolnjena z meglo. Iz te praznine je nastalo življenje: iz Kaosa so nastali Gaja (Zemlja), Tartar (temno brezno pod Zemljo) in Eros (Ljubezen) kot ustvarjajoča in oblikujoča moč. Gaja je iz same sebe rodila Urana (nebo) in Ponta (morje), po združitvi z Uranom pa je rodila še Titane (šest moških Titanov in šest ženskih velikank, imenovanih Titanide), orjaške enočke Kiklope in storoke velikane Hekantonhejre (Schwab, 2005). Gimnazijci po veljavnem učnem načrtu (2008) ne spoznajo zgodb niti o najpomembnejših grških bogovih, npr. o Uranu in Kronosu. Uran je veljal za najvišjega med bogovi, a so mu lastni otroci, predvsem Kiklopi, hoteli odvzeti oblast, zato jih je vrgel v Tartar. Kronos se je podal v boj, pri katerem mu je pomagala Gaja. Iz svojih globin je vzela žezlo, dala iz njega skovati srp ter ga podarila Kronosu, da je z njim skopil svojega očeta. Iz krvi ranjenega Urana, ki je kapljala na zemljo, so se rodile erinije, boginje maščevanja, ki kaznujejo vsako kršitev naravnega reda na Zemlji in v podzemlju, strašni Giganti, Titanom podobni oboroženi velikani, in Melijske nimfe, nimfe jesena, iz katerega so izdelovali morilske sulice. Kronosu je Uran tik pred smrtjo prerokoval, da ga bo doletela očetova usoda: lastni otroci mu bodo stregli po življenju. Iz strahu pred prerokbo je vse svoje otroke takoj po rojstvu požrl, izjema je bil tretji otrok. Tega je Rea, Kronosova žena, odšla na prigovarjanje svojih staršev Urana in Gaje roditi na Kreto. Tam se je v temni votlini rodil Zeus. Kronosu naj bi se po eni izmed rimskih različic posrečilo pobegniti v Italijo, kjer je vladal kot bog rodovitnosti in setve (Saturn). Njegov praznik – saturnalije – so Rimljani obhajali 17. decembra: v spomin na zlato Saturnovo dobo so ga proslavljali z objestnostjo, razposajenostjo, popivanjem, kockanjem, obdarovanjem. Zevs, poglavar Olimpa, oče bogov in ljudi, najvišji

izmed grških bogov, ki si je podelil oblast nad nebom in zemljo, je pogosto upodobljen z žezlom in strelo v roki, ob njem pa se pojavlja orel, ki tehta usodo ljudi: pooseblja harmonijo nebeških stvari, red in zakonitost na Zemlji. Je varuh npravnega reda, kaznuje zlorabo moči, varuje kralje in družine, tujce, pomoči potrebne, usliši prošnje in kaznuje krivo prisego. V antični literaturi se poleg Zeusa pogosto pojavljata tudi njegova brata: Pozejdon, ki mu je po prevzemu oblasti Zeus podelil oblast nad morjem, in Had, ki je dobil oblast nad podzemljem (Schwab, 2005).

Tematski sklop Tebanski in trojanski mit (UN 2008) omogoča medbesedilno navezavo med *Odisejo* (že delno obravnavano v osnovni šoli) in *Iliado*. *Iliado* in *Kralja Ojdipa* učni načrt (2008) sicer predpisuje kot izbirni besedili, v praksi pa se zaradi številnih tujosti, ki jih odpirata, ne obravnavata prav pogosto. Zato opozarjamo na nekatere zgodbene in strukturne posebnosti obeh besedil (z ozirom na recepcijske, kognitivne in čustvene specifičnosti mladih bralcev) ter nizamo možnosti, kako premagovati njune intran- interkulturne tujosti. Ob analizi motivov in tem, jezika in sloga ter idejno-sporočilnih elementov dijake spodbudimo k razmisleku, ali bi lahko zagovarjali tezo, da je ta dva, relativno različna mita, napisal isti avtor. To t.i. homersko vprašanje, z učnim načrtom predpisano za interpretacijo, sproža različne odgovore že od antike (od preučevalcev Ksenona in Helanikosa dalje). Zagovorniki mnenja, da mita ni napisal isti avtor, so se imenovali chorizontes (ločilci), nasprotniki so prepričani, da je *Iliado* Homer napisal v mladostnem žaru, *Odisejo* pa v svojem zrelem obdobju.

Iliada je lahko – ob ustreznih motivaciji in razlagi – za mladega bralca tako na zgodbeni kot strukturni ravni na moč vznemirljivo branje. Odvija se v zadnjem, desetem letu vojne, dejansko pa popisuje le 51 dni (od tega štiri dneve bojov). V predzgodbi izvemo, da je lepa Helena, žena špartanskega kralja Menelaja, s svojo lepoto očarala trojanskega princa Parisa, ki jo je ugrabil in s tem spodbudil trojansko vojno. Zgradba je torej sintetična: na sedanjost močno vplivajo dogodki iz preteklosti. Prvi verz tega junaško-mitološkega epa “Pesem, zapoj, boginja, o jezi Pelida Ahila” (1997, str. 5) razkriva vodilni motiv, ki poganja zgodbo, to je Ahilova razjarjenost. Ahil se med dogajanjem v epu razvija (Vrečko, 1994): sprva je klasični grški heroj, ki si, upoštevajoč etični kodeks “prsi na prsi”, pripisuje pravico do vojnega plena in ženske (Brisejde), potem se prelevi v užaljenca, umaknjenege na rob tabora, zročega na morje, nazadnje, ko mu Agamemnon odvzame žensko in mu umre najboljši prijatelj, pa postane vojni zločinec, razjarjeni vojak, ki se želi maščevati Hektorju, Patroklovemu morilcu. Ahilov srd je neizmeren: ne pomiri se niti, ko je prijateljeva smrt maščevana in Hektor ubit. Z njegovim trplom, ki ga vlečejo konji, kar sedemkrat obkroži mesto.

Tudi zgradba *Iliade* ponuja vrsto analitično-interpretativnih izhodišč: obsega 24 spevov (kolikor je grških črk), napisana je v heksametrih in simetrično zgrajena. Za enega biserov homerske poezije velja šesti spev, v katerem se Hektor poslavlja ob bližnjih. Ganljivo je slovo od sinčka in žene Andromahe, do katere ima relativno stereotipen odnos, ki ga lahko razberemo v verzih: “Zdaj pa se vrni domov in poglej po svojih opravih,/statvah in preslici, da, in dekle mi drži na uzdi,/vojno pa pusti možem: Oni naj se menijo zanjo,/vsi, ki jim Troja je dom, a najbolj je meni na ramah!” (1997: 42) Tragičnost slutnje smrti razbijata podoba Hektorjevega brata Parisa (“kakor se konj spočit strga s konopa /.../ v svesti si mlade lepote prožnih kolen ko burja vrši na pašne livade: spušča tako sin Priama, Paris, se s Pergama grada” (1997, str. 43) in Hektorjeve besede, ki so kljub slovesu vendarle polne upanja (“če da nama Zeus kdaj, večnim bogovom

na čast, v zahvalo bivalcem nebeškim, vrč svobode postaviti v hiši, na mizo svobodno, kadar poženemo iz Troje Ahajce v čvrstih golenkah” (Prav tam.)).

Naj šolsko branje *Iliade* poteka po stopnjah, ki jih didaktiki književnosti običajno priporočamo, tj. od doživljajskega branja h kognitivnemu (kritičnemu) branju (prim. Žbogar, 2014)? Subjektivno sprejemanje leposlovnega besedila, pri katerem so udeleženi še nerazčlenjeni, čutni, čustveni, miselni procesi odzivanja posameznih bralcev je ob branju *Iliade* oteženo zaradi verzne oblike, pa tudi arhaičnega jezika (prim. Gantarjeve prevode npr. v izdaji l. 1959 in l. 1997). Besedilo je zato gimnazijcem tuje na diskurzivni ravni (Šlibar, 2006, str. 15): (ne)poznavanje jezika (arhaičnega, tujega), besedišča in slovničnih struktur sproža odpor, ki izvira bodisi iz nezmožnosti ubeseditve doživetja bodisi iz nerazumevanja prebranega. Premoščanje teh tujosti omogočata prozifikacija in prevajanje v sodobno slovenščino. *Iliada* odpira tudi t.i. receptivno tujost (Šlibar: prav tam): verzno besedilo namreč ne dopušča hitrega branja. Preko vodenege tesnega branja in metode učne verige lahko učinkovito premagujemo napetosti in občutke neugodja, ki jih sprožajo besedilne tujosti. Z metodo pogovora o prebranem gimnazijcem pomagamo uspešno zapolnjevati besedilne praznine. Opozarjanje na literarnoteoretične specifikke besedila, npr. preko pogovora o strukturi razširjene komparacije in njeni funkciji v besedilu, poglobljamo razumevanje in uvid v poetiko ter estetiko besedila. Leksikon *Literatura* razširjeno komparacijo definira kot pesniško sredstvo “z obsežnejšo ponazoritvijo kakega dogodka ali predmeta” (2009, str. 353), v kateri je “povečan eden izmed členov komparacije, običajno komparand, lahko sta povečana oba členu”. Za šolsko rabo je najbrž primernejša Kmeclova definicija (1983, str. 106): primeru ali komparacijo sestavlja prvo v primeri (primerjana beseda), npr. oči, drugo v primeri ali primerjalna beseda, npr. zvezde, ter primerjalni veznik, ki členu povezuje (ko, kakor, kot). Primerjano in primerjalno besedo povezuje tretje v primeri (*tertium comparationis*), ki običajno ostane neizrečeno (npr. lesk, blesk, lepota). Homersko primeru obravnavajo že v osnovni šoli ob Prešernovem *Uvodu h Krstu pri Savici*, zato definicijo ponovimo oz. nadgradimo ob odlomku iz 22. speva: “Kakor če v gori se pes, prepodivši jelenče z ležišča,/ besno poganja za njim po klancih, doleh in tokavah,/da, če se tudi potuhne in skrije mu v gostem grmovju,/vendar sledu ne zgubi in teče, dokler ga ne najde:/prav tako Hektor ne uide očem dirjača Ahila.” (1997, str. 144) 22. spev sicer odlikuje dramska napetost in ritmična razgibanost, Sovre ugotavlja, da je mojstrsko zgrajen: uvod in zaključek tvorijo po trije govori (v uvodu so to Priamov; Hekabin, Hektorjev, v zaključku pa Priamov, Hekabin in Andromahin). Dejanje ima dva dela: Hektorjev beg in dvoboj, vmes je vrh: trenutek, ko Zeus tehta usodo obeh junakov, t.i. psihostazija.

Vrednotenje prebranega lahko poteka npr. ob primerjavi značajev literarnih oseb: primerjava Parisa in Hektorja tako mdr. pokaže, da je njun odnos do izbrank precej različen: Paris in Helena njunega odnosa nista poglobila, Helena Parisa pomiluje, zdi se ji premalo možat: Hektor se nasprotno kaže kot dober in skrben mož, ljubeč oče, pogumen in odločen vojak, poudarja, da bi se globoko sramoval, če se ne bi podal v boj in bi mu nasprotniki ugrabili ženo Andromaho, njegov odnos do nje pa je precej pokroviteljski in stereotipen. Primerjajo lahko tudi obe ženi: Andromaha v nasprotju s Heleno, ki Parisa priganja v boj, Hektorja prosi, naj ostane doma, boji se za njegovo življenje. Sinteza naj pripomore k prepoznavanju vzročno-posledičnih odnosov, ki so vplivali na trojansko vojno.

Antično dramatiko dijaki spoznajo bodisi preko Sofoklesove *Antigone* bodisi preko *Kralja Ojdipa*, in to ob pojmihi zgradba tragedije, tragično, vloga zbora, katarza. Gimnazijce je smiselno opozoriti, da antična dramatika odseva tako tragičnost kakor komičnost Dionizovega kulta. Tako bodo lažje razumeli, da se razlike med obema literarnima vrstama kažejo tudi na ravni dogajanja, sloga (tragedije so napisane v izrazito visokem, komedije v nizkem slogu), pa tudi pri izbiri literarnih oseb. V tragedijah nastopajo bogovi in polbogovi ter pripadniki višjih slojev, ljudstvo se pojavlja v vlogi zbora ali tipiziranih likov (npr. sel, stražar, pastir), v komediji pa nastopajo zlasti povprečneži (v stari komediji tudi znane osebnosti tedanjega časa, npr. vojskovodje, v novi komediji pa le stalni tipi, npr. skopuhi, bahači). Poleg časovne umestitve z razlago razvoja antične dramatike (od Tespisove uvedbe prvega igralca, do Ajshilove uvedbe drugega in Sofoklesove uvedbe tretjega igralca) je pomembno pojasniti še eno od interkulturalnih tujosti, namreč dejstvo, da je bilo tedanje gledališče v primerjavi z današnjim bistveno drugačno. Drugačna je bila že prostorska razporeditev, saj je bilo antično gledališče na prostem, drugačna pa tudi sama postavitev scene in odra: običajno postavljeno na vznožje griča ter polkrožno s tremi osrednjimi prostori (oder se je imenoval *skene*, prostor med odrom in gledališčem *orchestra*, prostor za gledalce pa *theatron*). Iz polkrožnega gledališča so Rimljani razvili teater v krogu (amfiteater), namenjen predvsem gladiatorskim igram (in ne toliko uprizarjanju dram). Gledališče je bilo takrat v primerjavi z današnjim precej bolj ljudsko. Uprizoritvam so prisostvovali tisoči gledalcev, največja gledališča so jih sprejela celo do 30.000. Glede na to, da so običajno uprizarjali teatrologije (po tri tragedije in eno komedijo), so predstave trajale po ves dan. Gimnazijcem se bo najbrž zdelo zanimivo tudi dejstvo, da so igrali le moški in da je imel poleg igralcev pomembno vlogo zbor. Z reformami, npr. z uvedbo tretjega igralca, povečanjem zbora z 12 na 15 članov in uvedbo scenskih poslikav, so bili narejeni koraki k današnjemu gledališču.

Od skupno 130 dram, kolikor naj bi jih napisal Sofoklej, ohranjenih je sicer le sedem, se v gimnaziji večinoma obravnava *Antigona*, ki nudi bogate medbesedilne povezave s Smoletovo *Antigono*. *Kralja Ojdipa*, ki je po mnenju številnih literarnih zgodovinarjev Sofoklejeva najpomembnejša in najpopolnejša drama, odpira vprašanja boja za oblast, disonance med voljo in močjo moralno nepopolnih literarnih oseb, pa tudi incesta in volje do moči. Začenja se s koncem mita o kralju Ojdipu. Ob tragediji, ki naj bi že po Aristotelovi definiciji zbujala katarzo, torej očiščenje strahu in groze, ter imela tako rekoč terapevtsko moč, je dijake smiselno soočiti zlasti s problemom, ali je Ojdip res tragični junak, morda z vprašanjem, v čem se Ojdip razlikuje od ostalih antičnih oseb, zlasti z vidika reševanja ovir, s katerimi se sooči na svoji življenjski poti (Ojdip se pri reševanju Sfingine uganke poslužuje zlasti razuma, pri čemer je znanilec novega razumevanja časa, ne več cikličnega, pač pa zgodovinskega, ko vodilno vlogo prevzame intelekt; Ahil pa se v nasprotju z Ojdipom poslužuje zlasti moči, fizične sile). Ojdip ni v sporu z božanskim, pač pa sam s sabo, zaradi česar tragično propade. Kot moralno nepopoln človek, posameznik z napakami, pomanjkljivostmi omogoča lažjo identifikacijo, ki na koncu sproži katarzo.

Kako opisane implikacije poleg že navedenega še učinkovito aplicirati na gimnazijski pouk književnosti? Glede na recepcijske specifične mladostnikov se obrestuje raziskovalno, izkustveno, problemsko-ustvarjalno učenje, učenje z odkrivanjem, sodelovalno skupinsko delo, ustvarjalno pisanje, igra vlog, učna veriga, tesno branje, izraba različnih medijev. Razumevanje antične mitologije spodbujamo s samostojnim in

usmerjenim branjem, npr. z ustvarjalnim, kognitivnim, tj. kritičnim, dejavnim in študijskim branjem. Dijake motiviramo z različnimi oblikami čustvenih spodbud, pa tudi z domišljijскими in intelektualnimi izzivi. Poglobljeno bralno razumevanje spodbujajo tudi izpisovanje neznanih besed in tvorjenje slovarčka, prevajanje arhaičnih besed v sodobno slovenščino (in obratno), povzemanje in obnavljanje odlomkov, grafični prikazi (v obliki miselnih vzorcev ali računalniških predstavitev), lahko pa tudi različne oblike ustvarjalnega dela z besedilom, kot so dramatizacija, medijska poustvaritev, radijska igra ipd.

Prepričani smo, da je uporaba novih metod dela v razredu običajno učinkovita zaradi uvajanja novega, drugačnega, neobičajnega pristopa, ne pa toliko zaradi metod samih po sebi. Omenjeno dejstvo nas napeljuje k sklepu, da je temeljna značilnost odličnega učitelja avtonomija. Avtonomno izbira učne oblike, metode dela in učne vsebine ter se zaveda, da s poglobljenim in intenzivnim delom na izbranih besedilih lahko dosega vse učne cilje in standarde, ki jih predpisuje kurikulum, in da je bolj kot kvantiteta pomembna kvaliteta dela, s posebno pozornostjo na gojenju lastne ter učenčeve ustvarjalnosti in fleksibilnosti.

Alenka Žbogar, PhD

The intracultural and intercultural foreignness of ancient literature in grammar school

In today's hyper-technologically developed world and the digitalized and socially networked environment where young people are growing up, it is difficult to expect that reading literature would be popular. Older literature especially presents challenges in literature instruction, because it seems alien and distant to young people, therefore it is difficult for them (at least initially) to relate to the mythical worlds and issues that ancient literary texts offer. Of course, this is not and cannot be an argument supporting the thesis that older literature should no longer be taught. Arguments in favour of covering older literature are cited in the article "Pouk književnosti slovenske reformacije za 21. stoletje" (Teaching the Literature of the Slovenian Reformation for the Twenty-First Century; Žbogar, 2010, pp. 282). According to Šlibar (2006), it defines a series of foreign qualities of literary texts, which are only summarized here. This study takes into account the age, reception and cognitive capacity of fifteen-year-olds and the required material in the curriculum whose objective is to teach students about the importance of ancient literature for the development of European and Slovenian literature and its importance today. It presents the basic concepts for interpreting ancient mythology and explains how and with which teaching methods they can be presented to young readers. It also identifies some of the gaps in the curriculum and draws attention to which material was (probably unjustifiably) overlooked.

Reception theory or reader-response theory speaks in favour of covering ancient literature (or mythology) in grammar school. Among other things, this theory teaches that structural polysemy creates a need for semantic unambiguity, stimulating and motivating the reader toward definition, criticism, creativity and also perseverance, reading

between the lines, and precision. With regard to young people's reception specifics, it is beneficial for them to engage in exploratory, experiential, problem-solving creative learning, learning through discovery, participatory group work, creative writing, role-playing, learning chains, close reading, and the use of various media. Understanding ancient mythology is promoted through independent and directed reading, for example creative, cognitive (i.e. critical), active and study-oriented reading. Traditional canonical literature, which also includes ancient mythology, is universal and transnational. It is intercultural and raises universal questions of human life and existence, human dilemmas, frustrations and conflicts. It foregrounds moral and ethical issues, and awakens, in an aesthetic manner, new awareness in readers about the world or establishes it in their cognition. In canonical literary texts, the particularity of articulation is a means of learning about the universality of particularity.

A qualitative method is applied: using a comparative method based on the recent findings about the reception of literature and basic teaching principles for high-school literature instruction (Žbogar, 2014) and with a special focus on ancient literature and its intra- and intercultural foreignness, it analyses the Grammar-School Curriculum for Slovenian (2008) and synthesizes the findings. It then analyses sources to determine which ancient literary texts are appropriate for grammar school. Based on a compilation of recent findings in literary studies and literature instruction, it substantiates why these texts are appropriate and which methods and approaches should be used to introduce them in literature classes to produce competent and culturally informed readers.

Reception theory or reader-response theory speaks in favour of covering ancient literature (or mythology) in grammar school. Among other things, this theory teaches that structural polysemy creates a need for semantic unambiguity, stimulating and motivating the reader toward definition, criticism, creativity and also perseverance, reading between the lines, and precision. With regard to young people's reception specifics, it benefits them to engage in exploratory, experiential, problem-solving creative learning, learning through discovery, participatory group work, creative writing, roleplaying, learning chains, close reading, and the use of various media. Understanding ancient mythology is promoted through independent and directed reading, for example creative, cognitive (i.e. critical), active, and study-oriented reading. Traditional canonical literature, which also includes ancient mythology, is universal and transnational. It is intercultural and raises universal questions of human life and existence, human dilemmas, frustrations and conflicts. It foregrounds moral and ethical issues, and awakens, in an aesthetic manner, new awareness in readers about the world or strengthens their cognition. In canonical literary texts, the particularity of articulation is a means of learning about the universality of particularity. It reveals various lifestyles, habits and customs as well as religious, philosophical, conceptual and linguistic foundations of a particular sociocultural environment. It unveils moral, ethical and philosophical issues from various periods of human history and draws attention to their continuity, otherness, and difference (Žbogar, 2015, pp. 766).

By teaching literature through thinking about what unites different cultures, what separates them and what makes people similar and different, the principle of integration is translated into practice. Successful intercultural dialogue is more successful if it is based on intracultural elements: getting to know and understand one's own cultural heritage alongside creatively combining differences and similarities as well as a se-

ries of contexts: literary aesthetic, literary historical, sociohistorical, cultural historical, philosophical, artistic aesthetic, religious, biographical, linguistic, and so on; this shows that teaching literature more or less entails teaching cultural capital, sensitization to the aesthetic, ethical and cognitive values of various civilizations, and an incentive to be tolerant towards others and those that are different. One of the important tasks for literature teachers is therefore to anticipate the level of foreignness of ancient myths and to plan strategies, forms of teaching, working methods and motivational means that mitigate the implications of foreignness and facilitate contact with the text. A second task is to motivate students to read; that is, to establish in them an authentic internal need to learn about cultural diversity, one that proceeds from curiosity; that is, the desire to know about what others do, who these others are, how they live and feel, how they are similar to us, how they differ from us, what can be learned from them, what one can teach them and what enriches us. A successful teacher is aware of the processes of literary reading and is able to rationally manage them. Understanding an ancient text thus turns out to be an interpretation of what is read, its synthetic and critical reflection as well as its creative improvement, which makes possible a more or less original reshaping of what is read (Žbogar, 2014). Various factors affect the success of literary reading, from social (family perspective on books and reading) and developmental factors (taking into account that ancient literature is most often covered in the first year of secondary school; that is, with students about fifteen years old) to cognitive factors (e.g. students' background knowledge, experience, intelligence and command of language) and ultimately emotional motivation (in the context of ancient literature, this involves secondary-school students' interest in antiquity and their horizon of expectations). Creating meaning from what is read takes place based on students' knowledge and a range of textual and situational cues that often originate from a concrete social and cultural context. In creating meaning, readers use various processes, skills and strategies in order to stimulate, monitor and maintain their understanding. These processes and strategies differ with regard to context and goal of reading. The majority of fifteen-year-olds have relatively well-developed imaginative capacities and memory, are capable of reading between the lines and understand rhetorical figures. The time component is more important for young people up to age thirteen and later leisure reading starts to be replaced by reading for information, which results in time orientation gradually being replaced by a spatial orientation. Young people after age thirteen find it easier to recognize internal literary elements (e.g. stylistic marking, archaic language and inverted syntax) and they take an interest in the feelings of literary characters and their interpersonal relations. According to Chall (1996), from ages fourteen to eighteen, students start to develop metacognitive reading abilities, including the capacity for self-regulation of the reading process. Secondary-school students are capable of planning their own literary reading, monitoring it, assessing what they read, and judging, comparing, analysing and interpreting it from various perspectives. The fact that ancient literature is the cradle of European culture is reflected in the rich intertextual references in world literature and Slovenian literature. The intertextual references that secondary-school students also become aware of during their education are most apparent in the following works of world literature: Rainer Maria Rilke's *Sonnets to Orpheus*, Franz Kafka's *The Metamorphosis*, James Joyce's *Ulysses*, George Bernard Shaw's *Pygmalion*, Ezra Pound's *Cantos I*, Heinrich Heine's *Lorelei*, Jean-Paul Sartre's *The Flies*, and Jorge Luis Borges's *The House of Asterion*. The references that

secondary-school students get to know from Slovenian literature are found in the folk ballad *Rošlin in Verjanko* (*Rošlin and Verjanko*), Dominik Smole's *Antigona* (*Antigone*), Dane Zajc's *Medeja* (*Medea*), and France Prešeren's "Pevcu" (*To a Poet*) and *Sonetni venec* (*Wreath of Sonnets*). The *Grammar-School Curriculum for Slovenian* (2008) requires that secondary-school students learn about Trojan mythology, which includes the *Iliad* and the *Odyssey*, and Theban mythology, which includes *Oedipus Rex*, *Oedipus at Colonus*, and *Antigone*. A myth is a "narrative, story or tale about activities of gods, spirits and divine heroes, about the activity of supernatural forces in the sky, on Earth and in the underworld" (2009b, pp. 241–242). Myths tell about something real that happened outside of real temporality, but that has influenced current life through a cult. Myths are alive in all religions through which they have had a decisive influence on literature, especially on epics and tragedies (2009b, pp. 241–242), and they are narratives about returning home (cf. the original meaning of the word *nostalgia*, whereas today's meaning is something different, because it signifies a yearning for former, better times). To achieve the objectives of literature instruction and the curriculum unit on ancient literature, it is worth explaining to secondary-school students that ancient Greeks regarded myths as true history, not only a poetically reworked story. With regard to their content, myths may be theogonies—that is, myths about the origins of the gods—cosmogonies, which tell about the origin of the world, or anthropogonies (about the origin of people). A deficiency of the *Grammar-School Curriculum for Slovenian* (2008) is that it does not require in-depth learning about these myths, even though they represent the cradle of European culture. This article seeks to provide arguments supporting the fact that reading literature and teaching it in school is very important in today's technologically developed world, even though assumptions are being presented that knowledge of literature has no special market value on the labour market. The opposite is shown by Boyd (2009a), who speaks about the evolutionary significance of telling stories. By stringing together the evolutionary origins of art and storytelling, Boyd explains why storytelling is so important for people, how the human mind has been formed so that it can create and understand stories, and how it is also possible to additionally explain literature by understanding the biological and cultural evolution of human nature. This article explains in greater detail how (through which methods and forms of work) to cover myths about the origin of the world (cosmogonies), the *Iliad*, and *Oedipus Rex* in grammar school, which the 2008 *Secondary-School Curriculum for Slovenian* envisages as optional texts—but in practice are not frequently covered because of the many foreign aspects that arise in them. Attention is drawn to certain special narrative and structural features of these texts (with regard to the receptive, cognitive and emotional characteristics of young readers) as well as suggestions for how to overcome their intra- and intercultural aspects of foreignness.

LITERATURA

1. Beck, U. (2007). *Cosmopolitan Europe*. Cambridge: Polity.
2. Boyd, B. (2009a). O izvoru zgodb: evolucija, mišljenje in fikcija. Ljubljana: ZIFF.
3. Božič, Z. (2010). *Slovenska literatura v šoli in Prešeren*. Ljubljana: Tangram.
4. Chall, J.S. (1996). *Stages of reading development*. Forth Worth: Harcourt Brace College Publishers.

5. Dolenc, J. (2005). Mitološki pregled. V: Schwab, G. (ur.). Najlepše antične pripovedke. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 831–874.
6. Homer (1997). Iliada. Ljubljana: Mladinska knjiga. Klasiki Kondorja 18.
7. Juvan, M. (2000). Vezi besedila: študije o slovenski književnosti in medbesedilnosti. Ljubljana: LUD Literatura.
8. Kastelic, J. (2005). Zlata veja grškega mita. Na mitološkem drevesu starega sveta. V: Schwab, G. (ur.). Najlepše antične pripovedke. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 5–58.
9. Kovačič, P. (2005). Beseda ob knjigi. V: Schwab, G. (ur.). Najlepše antične pripovedke. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 875–880.
10. Kmecl, M. (1983). Mala literarna teorija. Ljubljana: DDU Univerzum.
11. Kos, J. idr. (ur.) (2009b). Literatura: leksikon. Ljubljana: Cankarjeva založba.
12. Lah, K., Matajč, V. idr. (2007). Umetnost besede 1: učbenik za slovenščino – književnost v 1. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih šol. Ljubljana: Mladinska knjiga.
13. Poznanovič Jezeršek, M. idr. (2008). Učni načrt: slovenščina: gimnazija. Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ.
14. Prešeren, F. (1836). Uvod h Krstu pri Savici. Pridobljeno dne 4.12.2017 s svetovnega spleta: http://www.preseren.net/slo/3_poezije/99_uvod.asp.
15. Schwab, G. (2005) (ur.). Najlepše antične pripovedke. Ljubljana: Mladinska knjiga.
16. Šlibar, N. (2006). Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti. Zakaj in kako preko književnosti vzgajati za strpnost, sprejemanje drugačnosti in tujosti? V: Šlibar, N. (ur.). Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
17. Vrečko, J. (1994). Ep in tragedija. Maribor: Obzorja.
18. Žbogar, A. (2014). Literarno branje in mladostniki. V: Žbogar, A. (ur.). Recepcija slovenske književnosti (Obdobja, ISSN 1408-211X, Simpozij = Symposium, 33). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 551–557.
19. Žbogar, A. (2017). Razvijanje kompetencije čitanja u nastavi književnosti. V: Brala-Mudrovčič, J. (ur.). Nove smjernice u odgovju i obrazovanju, Znanstveni prinosi Dragutina Rosandića: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa s međunarodnim sudjelovanjem održanog u Gospiću 7. i 8. svibnja 2015. u okviru V. Dana Šime i Ante Starčevića. Gospić: Sveučilište, Odjel nastavnicičke studije u Gospiću, str. 227–244.
20. Žbogar, A. (2010). Pouk književnosti slovenske reformacije za 21. stoletje. V: Bjelčević, A. (ur.). Reformacija na Slovenskem: (ob 500-letnici Trubarjevega rojstva), (Obdobja, Simpozij = Symposium, 27). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 275–287.
21. Žbogar, A. (2015). Slovenian high school literature instruction in the light of developing cultural competence. V: Radosavljevič, D. (ur.). Zbornik radova, V Međunarodni naučni skup “Vrednosti i identitet”, 13.–14. novembar 2015., Novi Sad. Novi Sad: Fakultet za pravne i poslovne studije “Dr Lazar Vrkić”, str. 764–775.
22. Žbogar, A. (2013). Iz didaktike slovenščine. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije (Zbirka Slavistična knjižnica, 18).
23. Žbogar, A. (2014). Temeljna didaktična načela gimnazijskega pouka književnosti. Didactica Slovenica 29/3–4, str. 18–30.

Dr. Alenka Žbogar (1971), izredna profesorica s področja didaktike slovenščine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Naslov: Ručigajeva cesta 11, 4000 Kranj, Slovenija; Telefon: (+386) 041 911 559

E-mail: alenka.zbogar@ff.uni-lj.si