

SLOVENSKI SLAVISTIČNI KONGRES

LENDAVA 2005

16

16

VLOGA MEJE

VLOGA MEJE

Madžarsko-slovenska razmerja,
slovenistika na sosednjih univerzah,
zahodnoslovanski študiji,
izbor šolskega bestila,
humanistika in družboslovje v Pomurju

Vloga meje
Madžarsko-slovenska razmerja,
slovenistika na sosednjih univerzah,
zahodnoslovanski študiji,
izbor šolskega berila,
humanistika in družboslovje v Pomurju

Uredil
Miran Hladnik

Zbornik Slavističnega društva Slovenije 16

Slovenski slavistični kongres, Lendava 6.–8. 10. 2005

Vloga meje: Madžarsko-slovenska razmerja, slovenistika na sosednjih univerzah, humanistika in družboslovje v Pomurju, zahodnoslovanski študiji, izbor šolskega berila, humanistika in družboslovje v Pomurju

Uredil Miran Hladnik

Izdalo Slavistično društvo Slovenije

Ljubljana, 2005

Recenzija: akad. prof. dr. Franc Zadravec, prof. dr. Vladimir Osolnik

Tiskarna Birografika Bori, Ljubljana

Kongres in izdajo zbornika je finančno podprlo Ministrstvo za visoko šolstvo in znanost Republike Slovenije.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

811.163.6(082)

SLOVENSKI slavistični kongres (16 ; 2005 ; Lendava)

Vloga meje : madžarsko-slovenska razmerja, slovenistika na sosednjih univerzah, zahodnoslovanski študiji, izbor šolskega berila, humanistika in družboslovje v Pomurju / [Slovenski slavistični kongres, Lendava, 6.-8. 10. 2005] ; uredil Miran Hladnik. - Ljubljana : Slavistično društvo Slovenije, 2005. - (Zbornik Slavističnega društva Slovenije, ISSN 1408-3043 ; 16)

ISBN 961-91015-4-5

1. Gl. stv. nasl. 2. Hladnik, Miran
222216192

Kazalo

Franc Zadavec, Mesto Miška Kranjca v slovenski literaturi	9
Marc L. Greenberg, Jezik, identiteta in miselne meje (Poučevanje o jeziku in »vzhodni Evropi« na ameriški univerzi)	13
Zoltan Jan, Italijanska epizoda Bratka Krefta	21
VRNITEV K PERIFERIJI (MADŽARSKO-SLOVENSKA RAZMERJA)	31
István Lukács, Vrnitev k periferiji	33
Elizabeta Bernjak, Izginjanje manjšinskega jezika v narodnostni in dvojezični šoli ob slovensko-madžarski meji	37
Anna Kolláth, Jezikovna izbira, dvojezični pouk in prestiž madžarskega jezika v Prekmurju (Vplivi detrianonizacije na kontaktne različice madžarskega jezika)	51
OB MEJI IN ČEZ NJO (SLOVENISTIKA NA SOSEDNIH UNIVERZAH)	63
Marko Stabej, Omejena brezmejnost slovenistike	65
Roberto Dapit, Slovenistika na Videnski univerzi	67
Ursula Doleschal, Študij slovenistike: naloge in odprta vprašanja	71
Zoltan Jan, Slovenistika na Politehniki Nova Gorica	73
Marko Jesenšek, Mariborska slovenistika na Filozofski fakulteti	77
Ludvik Karničar, Slovenistika v Gradcu: včeraj, danes, jutri	79
Miran Košuta, Obmejna brezmejnost: O slovenistiki ob (zahodni) meji in čez njo (Miselno zrno)	83
Zvonko Kovač, Interkulturalna slovenistika – izkušnja sosed: Ob 125-letnici zagrebške slovenistike (1880–2005)	87
Vesna Mikolič, Slovenistika na Fakulteti za humanistične študije kot ena od slovenističnih dejavnosti Univerze na Primorskem	89
ZAHODNOSLOVANSKI ŠTUDIJI	95
Niko Jež, Izhodišča za okroglo mizo o pomenu in vlogi študija zahodnoslovanskih jezikov in književnosti	97
Miloš Zelenka, Pripombe k reformi študija zahodnoslovanskih jezikov in književnosti v Srednji Evropi	101

Agnieszka Będkowska-Kopczyk, Izzivi slavistike v sodobnem svetu (Poljski primer)	105
Marta Pančíková, Meduniverzitetno sodelovanje pri pedagoškem in znanstvenoraziskovalnem delu	111
IZBOR ŠOLSKEGA BERILA	115
Boža Krakar-Vogel, Merila za izbiranje literarnih del v pedagoškem procesu	117
Anton Meden, Starši smo lahko odgovorni za vzgojo le, če imamo vpliv na vzgojne dejavnike tudi v šoli in pri domačem branju	129
Meta Grosman, Izbor besedil za šolsko branje	139
Aleksander Bjelčevič, Pouk književnosti, dijaška moralna zrelost in vrednote	143
Klemen Lah, Zrcalce ali kaj je videl don Kihot (Razmišljanje učitelja)	151
Vlado Pirc, O Cankarjevem tekmovanju in naslovni temi	157
Dora Gobec, Kaj pa dijakinje in dijaki in njihov smisel? (Polemično k izboru šolskega berila)	165
Rajko Korošec, Okoli izbora	173
(BREZ)MEJNOST POMURJA (HUMANISTIKA IN DRUŽBOSLOVJE V POMURJU)	177
Miran Puconja, Mejaštvo v kontroverzah ilirizma	179
Franci Just, Prekmursko literarno popotovanje od obrobja k središču	191
Gabriela Zver, Perceptivna sposobnost dvojezičnih/večjezičnih dijakov ob meji z Madžarsko	205
Norma Bale, Gornja Radgona in Bad Radkersburg – meja v reki ali meja v glavah? (Razvoj in položaj pouka slovenščine na avstrijskem Štajerskem)	217
ODZIV	227
Simon Lenarčič, Naj 'pojemo' tudi po napačnih pravopisnih notah?	229
PREDSTAVITVE KNJIG IN PROJEKTOV	237
Meta Grosman, Zagovor branja: Bralec in književnost v 21. stoletju	239
Meta Grosman, Književnost v medkulturnem položaju	240
Zbornik Bralnega društva Slovenije	

Vloga meje: Slovenski slavistični kongres, Lendava 2005	7
(Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost), ur. Jelka Vintar	242
Vesna Mikolič, Jezik v zrcalu kultur: Jezikovna sporazumevalna zmožnost in (med)jetnična ozaveščenost v Slovenski Istri	244
Irena Pukšič in Petra Prohart Tomažič, Obravnava pesemskega besedila: Kreativnost učencev ob ponujenih besedilih v prenovljenih berilih	245
Jože Lipnik, Ulice in trgi Rogaške Slatine: Razlaga imen	248
Slovenski slavistični kongres: Slovenski jezik in literatura v evropskih globalizacijskih procesih, ur. Marko Jesenšek	249
Besedoslovne raziskave: Besedoslovne lastnosti slovenskega knjižnega jezika in narečij, ur. Marko Jesenšek	251
Peter Jurgec, Samoglasniški nizi v slovenščini: Fonološko-fonetična analiza	254
La poesia di Nikola Šop (1904–1982) tra filosofia e cosmologia, ur. Fedora Ferluga-Petronio	256
Pesniški svet Nikole Šopa v slovenskem prostoru: Ob stoletnici rojstva Nikole Šopa (1904–1982), ur. Fedora Ferluga-Petronio	257
Kozmički svijet Nikole Šopa, ur. Fedora Ferluga-Petronio	258
Andreja Markovič, Danuša Škapin, Mihaela Knez, Nina Šoba, Slovenska beseda v živo 2: Učbenik in delovni zvezek za nadaljevalni tečaj slovenščine	259
Marija Stanonik, Teoretični oris slovstvene folklore	260
Marija Stanonik, Slovstvena folkloristika	261
Ursula Doleschal, Genus als grammatische und textlinguistische Kategorie: Eine kognitiv-funktionalistische Untersuchung des Russischen	261
Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem: Členitev jezikovne resničnosti, ur. Erika Kržišnik	262
Boža Krakar Vogel, Poglavja iz didaktike književnosti	264
Antologija sodobne slovenske mladinske književnosti, ur. Vanesa Matajč idr.	265
Milena Blažić idr., Svet iz besed: Delovni zvezki	266
Metka Hojnik Verdev, Podjetništvo in pouk slovenščine v okviru izbirnih vsebin na Srednji strokovni in poklicni šoli Celje	267
Franc Zadavec, Slovenski roman XX. stoletja – tretji analitični del in sinteze	270
Franci Just, Besede iz Porabja, besede za Porabje: Pregled slovstva pri porabskih Slovencih	271
Vinko Cuderman idr., Esej na maturi 2006	272

TIPS: Priročniki za jezikovno testiranje	273
Ina Ferbežar in Nataša Domadenik, Jezikovod	274
Jana Zemljarič Miklavčič, Slovenščina na daljavo	274
Mojca Stritar, Slovenščina v Ljubljani (Mini tečaji slovenščine)	275
Mojca Nidorfer Šiškovič, Projekt Slavic Network	275
Simona Kranjc idr. (ur.), Zbornik Prevajanja slovenskih literarnih besedil	276
Nataša Pirih Svetina, Slovenščina kot tuji jezik	277
International companion encyclopedia of children's literature	278

Franc Zdravce

Mesto Miška Kranjca v slovenski literaturi

Miško Kranjec (1908–1983) spada med pisatelje, ki jim nikoli ne zmanjka pripovedne snovi, življenje jih trajno navdihuje, je »kakor valovje, (ki) teče in ne odteče nikoli«, kot ga je prispodobil v noveli *Na valovih Mure* (1931). Nikdar ni bil v zadregi, o čem pripovedovati, večkrat pa, kako obvladati naval snovi in jo oblikovati v umetno črtico, novelo ali roman. O oblikovalno neplodnem stanju je leta 1933 zapisal: »Vsega imam – samo stavkov ali koga vruga nimam. Sem kot kritiki, ki vedo, v čem so napake posameznih stvari, vedo, kako bi moralo biti, da bi bilo lepo, pa tega ne znajo sami napraviti«, leta 1936 pa dodal: »Včasih nafahtaziram mnogo stvari, o katerih bi lahko pisal, ali ko sedim pri papirju, sem kakor dekle, ki piše prvo zaljubljeno pismo, pa ne more najti izrazov in vsega tudi povedati ne more.« Večkrat je snovni navdih zapisal kar v zaletu, nato pa s predelavo besedila prišel »vsaj približno do tega, kar bi rad povedal«. Skratka, oblikoval ni z lahkoto, pa je moral doklesavati. Sicer pa – tudi Lev Tolstoj je svojo znamenito *Ano Karenino* dvakrat pisal.

Kranjec preseneča s količino svojega literarnega besedila, iztočnice zanj so naslednje. Prva je duša vaškega proletarca, ki je bil določen za sezonskega delavca, pa je postal duhovni in socialni glasnik malega človeka, čigar kruh je bil in še zmerom ostaja »bridka stvar«, kot pove novela s tem naslovom. Postal je tudi glasnik naroda, ki je zaradi svojega geostrateškega položaja bil in ostaja sosednjim narodom napoti. Tretja iztočnica novelskega in romanesknega plazu je popolna odprtost za moči in čare ženskega in moškega elementa, ki sta drug drugemu sreča in nesreča, gradeča in rušilna sila. Četrta iztočnica je občutje za lepoto besede, pesmi, glasbe in pokrajine, še posebej ravninske, sredi katere sta avtor in njegov epski junak dostikrat lirično vznesena.

O Kranjčevem mestu v slovenski literaturi največ pove odgovor na vprašanje, kaj bi v njej manjkalo, če njegovega peresa ne bi bilo, kakšna bi bila podoba Prekmurja v naši literaturi do leta 1980 in čez, če odmislimo vse, kar je njegovega od novele *Na valovih Mure* do romana *Strici so mi povedali* (1974). Brez analitičnega ter lirsko sugestivnega in slikovitega Kranjčevega teksta bi manjkale glavne značilnosti tega našega etničnega območja. Prekmurje je presadil v slovensko besedno umetnost, ga vpisal in integriral v narodnokulturno celoto kajpada kot rojeni umetnik. To pa je mogel storiti zato, ker je leta 1930 rekel NE!

– ne prekmurskemu literatu in izdajatelju narečnega tiska Jožefu Kleklu, NE! njegovemu pozivu »Piši v narečju!«, ker je torej odklonil tačas narodno že dezintegrativno jezikovno ideologijo in prakso, književni jezik pa razumel in sprejel kot povezujočo narodno moč, kot izvir in jedro narodne kulture in identitete. S stališča združevanja slovenskega narodnega prostora je v besedni umetnosti storil tako pomembno dejanje, kot so ga Prežihov Voranc, France Bevk, Alojz Gradnik, Srečko Kosovel in Igo Gruden, med njihove koroške in primorske literarne obraze je vpisal prekmurskega.

Najprej obraz poljskega/sezonskega delavca, ki je razpet med domačijo in tujino in včasih od naporov smrtno zboli, kot Kranjčev oče. Če mu uspe priti v Ameriko ali v obljubljeno deželo in v njej tudi z ropanjem obogateti, se vrne, postane idealni poslanec revnih ljudi, kot Senček v romanu *Do zadnjih meja* (1940). Ali pa pride na poslednji piknik kot Matija Berden, ki pred tem doma uniči ženo, zdaj pa zavrže še domovino. Potem obrazi *Lepe Vide*, ki se spreminjajo od nezakonske matere Kustecove, ki otroka zapusti in odide v Francijo, do poročene *Agate Kapitanove*, ki sovraži moža, delavca v tujini, še bolj pa svoje otroke, ki jih rojeva z drugimi. Pa obraz brezpravnega mladeniča, ki ni matrikuliran niti v rojstni niti v državljanski knjigi in mu ostane le družbeni upor, sodelovanje v španski revoluciji kot Francu Holsedlu v romanu *Prostor na soncu* (1937). In še obraz vaškega politika, sekretarja Koudile, ki v romanu *Pod zvezdo* (1950) zaman poskuša vzpostaviti kmetsko delovno zadrugo, povrh pa se tragično zaplete z bivšo nuno. Ob vseh teh nemirnih in strastnih obrazih pa stoji nepozaben obraz ubranega, dobrega človeka iz *Povesti o dobrih ljudeh* (1940).

Vsi ti in še drugi niso le prekmursko-pomurski obrazi – v njihovi enkratni umetniški vosebljenosti živi tisočeri človek, v individualnem utripa tipično.

Poseben sklop Kranjčevih epskih obrazov je v knjigah o okupaciji in osvobodilnem boju, v romanu *Pesem gora* (1946), v novelah *Tihožitja in pejsaži* (1946) in epopeji *Za svetlimi obzorji* (1960–1963). V epopeji so popisani pohod in bojna dejanja Štirinajste divizije, ki jih je začela na Turjaku in v Grahovem, končala pa v Savinjskih planinah. V njej je množica fiktivnih in zgodovinskih oseb, slovenskih in okupatorjevih, med njimi sta tudi Karel Destovnik Kajuh in France Balantič. Še tako kratek razgled po 2000 strani obsežnem besedilu bi daleč presegel čas, ki nam je odmerjen. Naj zato spomnim le na to, da je epopeja torzo oziroma brez sklepnega dela, brez poante: po avtorjevem načrtu bi se morala končati s slovensko stražo pri vojvodskem stolu na koroškem Gosposvetskem polju. Roman *Pesem gora* in knjiga novel sta izdelana z močnim lirskim nabojem. Roman o kurirskem boju in okupatorjevih zločinih na planinskih kmetijah je profesor – literarni teoretik tedaj zavrnil z literarno-teoretskim spačkom »pravljica brez pravljčnosti«, knjigo novel pa pomočnik oddelka za propagando in kasnejši literarni teoretik – oba s poudarkom, da liričnost ni primerna za literaturo o herojskem partizanskem boju, Kranjec da je velika bojna dejanja nadomestil s plavanjem po čustvenem svetu.

Trdim, da se Kranjec v teh dveh knjigah – kljub pravljlični komponenti v *Pesmi gora* – ne izgublja v čustvenem svetu: njegovi junaki so smrti izročeni partizanski kurirji, so preganjani, izseljevani in pobijani kmečki ljudje in njihovi požgani domovi, njihove požgane sanje o lepem in dobrem, in so še okupatorjevi sodelavci. Neizpolnjiva ljubezenska hrepenenja, vztrajanje v boju zoper Hitlerjev etnocidni ukaz »Naredite mi to deželo spet nemško« narekujejo avtorju realistično pripovedno držo. Tudi v novelskem motivu *Stara jablana*, kako starša obesijo na vejo, na kateri sta se kot otroka igrala, in dom požgejo, ker sta sinova v partizanih. In v podobi deklice, ki v črtici *Tvoj otrok* hrepeni po očetu, narekuje pisma zanj – vendar zaman: ubili so ga v taborišču Dachau. Mar je to in podobno v obeh knjigah neprimerna liričnost, so to pravljice brez pravljličnosti, le avtorjeva sentimentalna razčustvovanost, panonska otožnost, ali pa gre za stvarna literarna pričevanja o nacističnih podivjancih in o slovenskih žrtvah vojnega časa?

Lirično je v Kranjčevi prozi seveda nedvomna, značilna konstitutivna prvina epskih oseb. Ne opisuje jih hladno, z razdaljo ali zgolj od zunaj, objektivistično, marveč so mu pomembna njihova čustva in razmišljanja. Večkrat jim naloži tudi izrazite lirske oblike: peto pesem, song ob glasbilu; glasbenik in njegov instrument sta mu pri duši, enako slikar, ki se navdušuje nad barvnimi lepotami narave. Ob glasbeniku in slikarju srečuje tudi sebe, izraža svojo umetnostno slo, označuje svoj umetnostni nazor.

Péta pesem je v noveli *Ko akacije cveto* (1930) podprta s prepričanjem, da pesem, melodija pove »več kot beseda«, spremljana z glasbo pove še dvakrat več. V noveli *Pesmi ni več* (1931) izzove peta pesem nevaren čustveni pretres. Dekle poje večer za večerom isto pesem, z melodijo nevede očaruje gospodarja, ki nazadnje ljubosumno podivja. Slepa Katica v *Povesti o dobrih ljudeh* »čudovito poje«, želi si zapeti na cerkvenem koru, vendar jo zavistni distonirani pevski zbor zavrne. Njena največja želja pa je videti, spregledati, doživeti svetla obzorja sveta. Nekega dne se s pesmijo v silovitem lirskem zanosu združi s pesmijo narave, zazdi se ji, da je spregledala, za hip zagledala nov, dobri svet – prekmalu pa zanos uplahne in svet utvare se ji podre.

Glasbeni viharik, večni popotnik, romantični goslar, ki ga vleče vase melodija sveta, vstopi na epsko prizorišče že v romanu *Življenje* (1932). Središče in najvišjo stopnjo sle po glasbi pa predstavlja Pickova banda. V avtomatskem romanu *Mladost v močvirju* (1962) igrata v njej tudi mlada Kranjca Mihec in Lojz, igrata še brez »viže« (melodije) glasbo razbitih zvokov. V romanu *Strici so mi povedali* pa Picki živijo z glasbo kot z obliko in izrazom najpopolnejšega eksistencialnega samosporočanja in potrjevanja. Melodija, molovska in poskočna, je najvišji izraz njihove duhovne in čustvene biti. Pesem in instrumentalno »škržutanje«, kot pomanjšujejo svojo umetnost-neumetnost, doživljajo kot notranji ukaz, z njo »izkričijo svoje hrepenenje«. Posmehujejo se oblasti na zemlji in v nebesih – pesem, glasbo in naravo pa častijo kot vzvišene stvari.

Nazadnje še slikar Erbežnik v *Macesnih nad dolino* (1957), ta pisatelj je polemični *alter ego*. Vprašuje se o razmerju med stvarnostjo in umetnostjo ter nekatere njene sodobne značilnosti zavrača kot krinko, prevaro in laž. Mar se je odrekla svoji večni revolucionarni vlogi in bo poslej uspavanka, hermetična in abstraktna bo iskala »višjo vizijo človeka«, človeka brez duše, avtomata filozofij in ideologij? Erbežnik naslika cerkveno Madono z renesančno-realistično tehniko, vznemirjeni župnik zagleda na njej odseve domačega dekleta Rakovčeve Minke. Erbežnik vztraja: v umetnosti naj govorijo »narava, človek in moje srce«, »večen je samo človek in večna je lepota, ki se je rodila z njim«. Slikati, pripovedovati je o domačih krajih in ljudeh, umetnost – če hoče biti tudi evropska in svetovna – mora biti pripeta na tla domača.

Toda, mar Erbežnik ni malo staromodен, predomačijski in neevropski? Zato za konec še vprašanje: Kranjec, kaj pa je tebe treba bilo? Tebe, ki si priznal, da si brstika Ivana Cankarja. Gotovo nisi vedel, da boš kot njegova brstika napoti, nekoč in danes napoti? Predvsem pa, da kot Cankarjeva brstika nikdar ne boš presegel slovenskih meja in se boš izgubil v domačijstvu. Po ne tako davni, zelo zelo avtoritativni razlagi naj bi se Cankar namreč zamotal v lokalne pojave in probleme, v neko Betajnovno in v dolino šentflorjansko – izgubil pa človeško tipično: vse nadčasno, večno človeško naj bi odteklo mimo njegovega peresa. Zato njegova literatura kljub visoki slogovni artistiki ni bila in ne bo zanimiva za svet, kratka, Cankar ni svetovljan. Kranjec, vzbrstel si na polsuhi veji in ti je v duhu te čudaške modrosti sojeno biti in ostati lokalna, domačijska pisateljska osebnost. Pred leti je tudi neki primorski pisatelj zapisal: »Kaj je bilo vse tako imenovano levo pisanje Kranjca in Kosmača in Potrča in Ingoliča, če ne eno samo domačijstvo?«

Zatorej: ali te je res treba bilo, ti pomurski Evropejec, ki si delal v slogovno realistični delavnici, delal kot glasnik in podobar pomurskega slovenskega Evropejca in njegove lepe pokrajine? Bilo te je treba in še dolgo bo – upam in verujem – potrebna tvoja umetniška identifikacija Slovenca – Evropejca iz panonske ravnice.

Marc L. Greenberg
Unverza v Kansasu

Jezik, identiteta in miselne meje

(Poučevanje o jeziku in »vzhodni Evropi« na ameriški univerzi)

Vaše povabilo, da spregovorim na tem pomembnem kongresu, si štejem v veliko čast. Priložnost, da nastopim tu v Lendavi, v tej prelepi pokrajini na temo vloga meje, pa mi ni le v veliko osebno zadovoljstvo, pač pa se mi zdi tudi zelo posrečen sovpad časa, prostora in tematike. Pred skoraj dvajsetimi leti sem se kot Fulbrightov štipendist kalil kot dialektolog ob terenskem delu nedaleč od tod, ko sem za svojo disertacijo, v kateri sem skušal rekonstruirati glasoslovne sisteme in potek glasoslovnih sprememb v prekmurskih govorih, zbiral narečno gradivo v Turnišču, Polani in na nekoliko bolj oddaljeni Cankovi, v Martinju; ko še ni bilo državne meje, tudi malo južneje, v Svetem Martinu (takrat še Martinu na Muri), v Gibini, Peklenici, Knezovcu (gl. npr. Greenberg 1993, v tisku 2005). Vse od takrat je bilo moje raziskovalno delo povezano s pojmom jezikovnih meja, izoglos, ki označujejo dinamične zemljepisne razsežnosti jezikovnih inovacij, jezikoslovci pa jih uporabljamo pri rekonstrukciji zgodnejših stopenj jezikovne strukture in njihove širitve v prostoru (gl. npr. Greenberg 1999, 2001, 2002).

Ko sem si kot podiplomski študent zamišljal svojo strokovno pot, s katero bi nadaljeval izročilo svojih mentorjev, sem si predstavljal delo, ki bi ga lahko opravljal razmeroma odmaknjeno in o katerem bi komuniciral le s peščico strokovnjakov s podobnimi interesi. Moje delo je bilo na začetku natančno tako, kot sem si ga zamislil; mislim, da je bilo morda kakšen ducat ljudi, ki so brali, kar sem napisal, in mi o tem posredovali svoje mnenje. To se še do danes ni kaj dosti spremenilo.

Pedagoška stran mojega poklica pa me je hitro naučila, da če hočem biti uspešen učitelj, samozadostno razpravljanje s specialisti ni dovolj, da moram najti način, na katerega bom svoj predmet posredoval študentom tako, da bo zanje relevanten. Če bi poučeval v Sloveniji, bi bilo to samo po sebi razumljivo, saj bi že sama tematika, tj. slovanski jeziki in slovenščina, upravičevala mesto mojega predmeta v študijskem programu, za ameriške razmere pa ta relevantnost sploh ni tako očitna. Mislim, da sem našel pot do relevantnosti in tu bi vam rad posredoval nekaj svojih izkušenj s poučevanjem o »jezikovnih mejah« v ameriškem

univerzitetnem okolju. Upam, da bo moja izkušnja za vas zanimiva, ker gre za perspektivo z druge strani velike luže.

Eden od šestih ciljev splošne izobrazbe na Kansaški univerzi je, da študent »razume in ceni razvoj, kulturo in raznolikost Združenih držav ter drugih družb in narodov« (gl. University of Kansas, Office of Institutional Research and Planning 2001). Moj prispevek k temu cilju je, da vsako drugo leto predavam predmet z naslovom Uvod v spoznavanje ljudstev in jezikov vzhodne Srednje Evrope in bivše Sovjetske zveze. Običajno predmet vpiše petnajst do dvajset študentov, od katerih jih ima kakšna četrtnina vsaj nekaj izkušenj s tem delom sveta, za ostale pa je to eden od splošnih predmetov. Pri tem predmetu skušam študentom razložiti, kako so ljudje v deželah vzhodnega dela Evrope začeli gledati nase kot na državotvorne narode. Ta razvoj povezujem s pglavitnimi premiki v mišljenju, ki so pogojevali to formiranje, npr. z reformacijo, razsvetljenstvom in »izmi« 20. stoletja. Izkaže se, da je obravnava evropskega obrobja v kontekstu razsvetljenstva že sama po sebi poučna vaja, saj je mogoče najti povezavo med prostorskim širjenjem razsvetljenskega načina mišljenja in vzporednim oblikovanjem nacionalnih držav na osnovi jezikovne pripadnosti.

Preden nadaljujem s to razlago, pa naj opišem študente, ki jih poučujem, in kakšno podlago imajo ameriški študentje. Večina študentov pri obravnavanem predmetu je iz tretjega ali četrtega letnika, se pravi, da so v zadnjem ali predzadnjem letniku štiriletnega študija na dodiplomski stopnji, in večinoma so stari od 20 do 22 let. Kot sem že omenil, kakšne tri četrtine študentov, ki poslušajo predmet, nima ali pa ima zelo malo izkušenj z življenjem v tujini. Bolj presenetljivo pa je za vas najbrž dejstvo, da ti študentje tudi zelo malo ali pa sploh ne razmišljajo o svetu izven Severne Amerike in imajo bolj medlo predstavo o tem, katere države sestavljajo Evropo. (Vendar pa so se stvari v moje veliko zadovoljstvo precej popravile v primerjavi s stanjem pred tridesetimi leti, ko so nove vzgojno-izobraževalne teorije ustvarile generacijo študentov, ki bi le s težavo na zemljevidu poiskali Evropo.) Na začetku vsakega semestra, ko poučujem ta predmet, študente prosim, naj izpolnijo kratek vprašalnik, ki od njih zahteva, da se opišejo s stališča pripadnosti neki skupini, tj. kaj utemeljuje njihovo identiteto. Od njih tudi zahtevam, da razmišljajo o jezkovnih vprašanjih in kako ta morda igrajo vlogo pri njihovi identiteti. Že vnaprej se dobro zavedam, da je ta naloga — z izjemo študentov iz družin, ki so se nedavno priselile v ZDA — zanje prav tako nesmiselna, kot če bi od njih zahteval, naj opišejo svoje izkušnje z nedavnega potovanja na neki drug planet. Običajno so to študentje iz delavskih družin ali družin srednjega ekonomskega razreda iz Kansasa in Missourija, ki so le malo (če sploh) potovali po Združenih državah. To so potomci angleško govorečih pionirjev, ki so se tu naselili v 19. stoletju, ali pa so tretja ali četrta generacija priseljencev iz kmetijskih nemško govorečih delov Evrope. Skoraj brez izjeme so enojezični govorci ameriške angleščine. Kaj naj torej počnejo z mojim vprašanjem o jezikovni identiteti? Njihovi odgovori so

presenetljivo podobni: povejo mi, da njihova identiteta temelji na drugih elementih, ne na jeziku. Običajno navajajo pripadnost političnim in verskim skupnostim. Nekateri navajajo izvor (prednike) ali raso. Navajajo tudi družino kot temelj identitete ali kot nekaj, kar je tesno povezano z njihovim prepričanjem. Nekaj konkretnih primerov:

- »Sem stoodstotna Američanka. Najpomembnejša prвина moje identitete je Kristus. V vseh pogledih oblikuje moje življenje in mi tudi daje skupnost, ki ji pripadam.«
- »Jezik ni pomemben za mojo identiteto. Najpomembnejše za mojo identiteto je, da sem Američan. Govorim angleško, tako so govorili tudi moji starši in stari starši. Moja družina je krščanska in republikanska in v precejšnji meri je to tudi moje prepričanje.«
- »V moji družini vsi govorimo angleško. Beli smo in barva kože je nekaj, kar se ne da spremeniti, torej je to najbrž del moje identitete.«
- »Govorim ameriško angleščino, a moji predniki so Nemci iz Povolžja. Moj stari oče še vedno malo govori nemško, vendar je bil rojen že v Ameriki. V glavnem pa smo konzervativna družina z ameriškega Srednjega zahoda.«

Poudariti moram, da niti za trenutek ne bi pomislil, da so ameriški študentje neumni ali kar na splošno pomanjkljivo izobraženi, kar je široko razširjeno mnenje med ameriškiimi profesorji. Pomembno je razumeti, da se njihovi cilji in interesi iz zgodovinskih razlogov zelo razlikujejo od ciljev in interesov njihovih evropskih vrstnikov. Tako na primer ena od študentk, katerih poglede sem zgoraj citiral, izhaja iz družine misijonarjev, ki je več let služila v Pragi in na podeželju v Mehiki. Študentka zelo dobro govori češko in trdi, da celo bolje kot češčino obvlada nahvatlščino, ki se je naučila v zgodnjem otroštvu.¹

¹ Ogromen jezikovni potencial, s katerim razpolagajo ameriški misijonarji, je za Evropejce morda presenetljiv. Ameriški misijonarji, ki nadaljujejo tradicijo Friderika Barage, so v preteklih dveh stoletjih izjemno veliko prispevali k našemu poznavanju jezikov. Izvrsten primer tega je znana podatkovna baza Ethnologue. Ta podatkovna baza je projekt organizacije Summer Institute of Linguistics, prvotno namenjene prevajanju evangelijev v vse jezike, njen stranski izdelek pa je na tisoče jezikovnih opisov (podrobneje gl. <http://www.sil.org/sil/history.htm>). — Sam sem nekaj časa preživel na univerzi, ki je v lasti mormonske cerkve (Church of Jesus Christ of the Latter-Day Saints, Brigham Young) v mestu Provo v zvezni državi Utah, kjer sem opazoval študente in se pogovarjal z njimi kot ocenjevalec njihovega slavističnega programa. Med njihovimi misijonarji povratniki so mnogi izvrstni govorci vseh mogočih jezikov, ki tudi izjemno dobro poznajo ter resnično spoštujejo in celo ljubijo kulture dežel, ki so jih obiskali, a po drugi strani tudi poosebljajo strastni in predani patriotizem in zvestobo do Združenih držav.

Če torej na kratko povzamem, zveza med jezikom in identiteto za te študente ne obstaja. Še več, v svojem subjektivnem idealizmu se v glavnem ne zavedajo, da bi drugi jeziki izven angleško govorečega sveta imeli kakšen pomen mimo tega, da se v daljnih deželah stvarjem reče drugače. Večinoma so se ti študentje v srednji šoli naučili nekaj osnov španščine – jezika, za katerega mislijo, da bi utegnil v prihodnosti imeti neko (nejasno) praktično vrednost (»v ZDA je veliko špansko govorečih in Mehika je pomembna soseda«). Kljub temu pa je zveza s tem jezikom in kulturo zelo majhna, poučevanje španščine običajno na zelo nizki ravni, prilagojena cilju, da vsi srednješolci, ki nameravajo nadaljevati študij na univerzi, s kar najmanjšim trudom uspešno izpolnijo zloglasno obvezo enega tujega jezika. Španščina ima zanje zelo nizek ugled, in če si drznem brati njihove misli, prepričani so, da bodo z Mehičani, če že bodo kdaj v življenju komunicirali z njimi, tako ali tako govorili angleško. Kljub evropskemu izvoru so torej tem študentom tako diahrona kot sinhrona vprašanja jezika in jezikovne politike v Evropi popolnoma neznana. Izziv zame pa je, da zgradim trdno osnovno znanje, s katerim bi lahko razumeli zapletenost evropske izkušnje. Ta naloga me je prisilila, da sem razmislil o vprašanjih dojemanja ter političnih in socioloških vprašanjih, povezanih z jezikovnimi spremembami. Preden sem predaval ta predmet, je bilo proučevanje jezikovnih sprememb samo filološka vaja, ki ni imela nobene zveze z zadevami vsakdanjega življenja.

Naj v splošnih obrisih začrtam, kako študentom pomagam graditi potrebno osnovno znanje. Najprej razpravljamo o razlikah med esencialističnim in konstruktivističnim načinom razmišljanja o identiti, nato pa odprem diskusijo o razsvetljenstvu in tedaj novem konceptu jezikovne standardizacije, kot so jo izvedli pri formiranju moderne francoske države, ki je bila osredotočena na državljana in je obljubljala svobodo, enakost in bratstvo. Enakost je bila deloma dosežena tudi z izenačevanjem možnosti na jezikovnem področju. Ameriški študentje so presenečeni, ko jim povem, da se je podoben proces načrtne jezikovne izgradnje odvil tudi v Združenih državah: na začetku ni bilo očitno, da bo angleščina postala jezik Zveze, saj bi bila to lahko tudi francoščina, nizozemščina ali nemščina, a uzakonjena je bila zavestna odločitev za angleščino. V tem pogovoru postane jasno, da države, utemeljene na jeziku, niso le naravni podaljšek jezikovnih skupnosti, ampak entitete, ustvarjene z zavestnimi naporji in načrtno izgradnjo.

Nekaj pozornosti je treba nameniti pojmu kulture kot nečesa, kar ni oprijemljivo, ampak je konstrukcija človeškega razuma, način gledanja na svet. Nekaj časa razpravljamo o teorijah Edwarda T. Halla in njegovo razvrščanje kultur na take z veliko konteksta in take z malo konteksta. V tem delu predavanj

Tako ni čudno, da sta ameriška obveščevalna služba in vojska v zadnjih letih, ko sta začela poudarjati obveščanje in varnost, hitro izkoristila to zakladnico znanja.

je posebno poučna diskusija o knjigi Larryja Wolffa, ki ponazarja, da ima nastanek pojma ločene Vzhodne Evrope, *ubi leones*, korenine v 18. stoletju (Wolff 1996).

Za proučevanje konkretnih primerov nato izberem dva »laboratorija« jezikovnega načrtovanja s področja, ki je pri predmetu središče našega zanimanja, in sicer carsko Rusijo in bivšo Sovjetsko zvezo² ter Avstro-Ogrsko s poudarkom na ozemlju, na katerem je kasneje nastala Jugoslavija. V vsakem od teh primerov lahko opazujemo nasprotje med težnjami po poenotenju, jezikovni racionalizaciji in nastankom moderne države ter nasprotnim trendom, ki pod oznako demokratičnega liberalizma vsem skupinam priznava pravico, da se svobodno izražajo in uresničujejo svojo usodo. Čeprav se tu ne spuščam v podrobnosti, saj tema presega meje mojega predmeta, pa študente vzpodbujam, da razmislijo o težavah, ki so jih imele Združene države z jezikovno racionalizacijo, vključno z iztrebitvijo amerindskih jezikov v preteklih dveh stoletjih, kot tudi s še vedno trajajočim in doslej neuspešnim prizadevanjem za uzakonitev angleščine kot uradnega jezika (gl. U.S. English, Inc.).

Ruski in sovjetski primer je posebej zanimiv, saj ponazarja vse možne izume in ponovne izume narodne identitete. Podobno kot v Ameriki gre tudi tu prav v 19. in 20. stoletju za prizadevanja, da se ruščina uveljavi na vseh področjih. Ironija usode je, da sta kljub temu posebno pravoslavna cerkev (gl. Geraci 2001) in boljševiška vlada, zlasti za časa Lenina, dopustili tudi določene izjeme, tako da je bil mogoč razvoj manjšinskih jezikov brez pisne tradicije v knjižne jezike.

V času, ko prevladuje nazor črno-bele moralnosti in se vse zadeve reducirajo na eno ali drugo – *tertium non datur* – je poučno prikazati primer moralno sivega, npr. vzpon in padec jidiša v Evropi. Med 12. in 19. stoletjem se je jidiš razvil iz malega pomožnega jezika vzhodnoevropskih Judov v cvetoč jezik z literaturo, ki je nastajala po vsej Evropi. Prav razsvetljenstvo pa je povzročilo zaton jidiša v Franciji, Nemčiji in Avstro-Ogrski. Po zgledu Mosesa Mendelssohna so Judje iskali pot do boga v razumu in racionalizmu – potreba po jezikovni meji in po ohranitvi »drugega« jezika ni več obstajala, vztrajanje pri njej bi samo oviralo vzpon do višjega cilja. Po drugi strani pa je jidiš doživel pravo renesanso in njegova literatura je dosegla stopnjo visokega mednarodnega ugleda za naselitveno črto (v zahodnem delu carske Rusije, tj. v delih današnje Poljske, Ukrajine, Belorusije in Moldavije), kjer se je v zgodnjem sovjetskem

² V tem delu predavanj uporabljam za osnovo Laitinovo raziskavo (1996), ki je za študente dober uvod v metode sociolingvističnega terenskega dela, razpravlja pa tudi o novem vprašanju »nasedle diaspore« — Rusov, živčih v zamejstvu, tj. v tistih delih bivše Sovjetske zveze, ki so danes samostojne države z lastnimi programi jezikovne racionalizacije. Osredinja se na Estonijo, Latvijo, Kazahstan in Ukrajino.

obdobju razvila kultura, ki je svetu dala Isaaca Bashevisa Singerja, Sholoma Aleichema, Davida Bergelsona in zlato obdobje jidiš gledališča. Tu sta meja znotraj meja in tuji jidiš v slovanskem okolju pomagala nekemu ljudstvu in kulturi ohraniti identiteto in individualnost navkljub zatiranju. Na koncu 19. stoletja se je vzhodnoevropska jidiš kultura skoraj v celoti preselila v Ameriko in Palestino in se pridružila razsvetljenemu zahodu. Tako sta po kratkotrajnem sijaju jezik in kultura dobesedno izginila v eni sami generaciji. Sprašujemo se: če je bilo razsvetljenstvo za vse dobro, zakaj je uničilo jezik in kulturo? Če sta bila zatiranje v carski Rusiji in nasilje sovjetskega režima samo slaba, kako je mogoče, da sta podpirala razcvet istega jezika in literature?

Popolnoma drugačna zgodba o jezikovni racionalizaciji je zgodba o srbohrvaščini, ki je nastala iz težnje 19. stoletja po združitvi zgodovinsko razdeljenih in zatiranih južnih Slovanov v močnejše, trdnjše bratstvo. Tu gotovo ni treba obnavljati zgodovine. Že spet gre za zgodovinsko ironijo: da bi ustvarili entiteto, ki bi se ločevala od imperialnih sil Avstro-Ogrske in Turčije, je bilo treba pozabiti na razlike. Vemo pa, da so bile v procese jezikovnega načrtovanja vključene neštete podrobnosti, ki so poudarjale razlike. Kot je v svoji novi knjigi (Greenberg 2004) imenitno prikazal moj prijatelj in soimenjak Robert Greenberg, je bilo jezikovno načrtovanje v srbohrvaškem primeru, ki si je sicer prizadevalo za navidezno enotnost, v bistvu uzakonitev množice razlik, kot se kažejo v pravopisnih pravilih, ki so se uveljavila in okrepila z jezikovnimi polemikami. Implicitno obstaja zveza med temi polemikami in resničnimi boji, ki so potekali v Jugoslaviji po njenem razpadu. Vprašanje vzroka in posledice je bistvenega pomena, a je podobno dilemi o jajcu in kokoši: je sovraštvo netilo polemike ali so polemike netile sovraštvo? Samo ugibamo lahko, ali bi bilo prelite manj krvi, če bi se v 19. stoletju odločili za enotno pisanje jata (gl. npr. Weber 1859).

Seveda pa pri svojem predmetu ne zamudim priložnosti, da študentom predstavim svoj najljubši slovanski jezik. Letos sem jim dal v branje in diskusijo novejšo knjigo Aleša Debeljaka *The Hidden Handshake. National Identity and Europe in the Post-Communist World* (2004) [Skrivni stisk roke. Narodna identiteta in Evropa v svetu po komunizmu]. Tu se nekoliko oddaljim od strožje zgodovinske in sociološke metodologije, ki jo poudarjam v prvi polovici semestra. Debeljak obravnava vprašanje identitete z etičnega stališča, subjektivno, in se v svojem razglabljanju osredotoča na to, kaj pomeni biti pesnik in mislec iz Slovenije. Njegovo razpravljanje je posebej privlačno za ameriške študente, saj je Debeljakova izkušnja Slovenije podprta z njegovim izredno dobrim poznavanjem Združenih držav, kjer je dalj časa živel in imel priložnost razmišljati o svoji domovini iz daljave ter tudi v primerjavi s to daljno deželo. Debeljak zavzema zmerno, umetniško in civilno odgovorno stališče do identitete in pri tem dokazuje, da je narodna identiteta predvsem miselna konstrukcija in ne konstrukcija, utemeljena v krvi in ozemlju. Knjiga nas tudi elegantno uvede v zadnjo temo naših predavanj – Evropsko unijo in prihodnost jezikovnega načrtovanja.

Debeljak vidi Evropsko unijo kot potencialno konstrukcijo, ki ji manjka velika zgodba, moralni nazor. Posebno dragocena s pedagoškega vidika se mi zdi njegova omemba evra, ki v nasprotju s tradicionalnimi evropskimi valutami izpostavlja kraje in poslopja in ne ljudi (npr. tolar s portreti pisateljev, umetnikov, znanstvenikov). Evropska unija pretežno daje vtis, da je to ekonomsko združenje, v katerem je prevajanje gore dokumentov v (še vedno rastočo) množico jezikov osrednja dejavnost njegovega vsakdanjega delovanja. Vsaj od daleč je v urejanju jezikovnih vprašanj v Evropski uniji videti nekatere možne pasti, ki so pripeljale do razpada Jugoslavije. Zdi se mi, da ima izkušnja Slovenije, ki ubira premišljeno, zmerno in mirno pot in ki poudarja pozitivne in plemenite vidike miselnih meja, pomembno sporočilo za prihodnost Unije.

Navedenke

Aleš Debeljak. *The Hidden Handshake. National Identity and Europe in the Post-Communist World*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2004.

Robert P. Geraci. *Window on the East: National and Imperial Identities in Late Tsarist Russia*. Ithaca: Cornell University Press, 2001.

Marc L. Greenberg. Glasoslovni opis treh prekmurskih govorov in komentar k zgodovinskemu glasoslovju in oblikoglasju prekmurskega narečja. *Slavistična revija* 41/4 (1993): 465–487.

Marc L. Greenberg. Multiple Causation in the Spread and Reversal of a Sound Change: Rhotacism in South Slavic. *Slovenski jezik/Slovene Linguistic Studies* 1999: 63–76.

Marc L. Greenberg. *A Historical Phonology of the Slovene Language* (= *Historical Phonology of the Slavic Languages*, 13). Heidelberg: C. Winter Universitätsverlag. [Slovenski prevod:] *Zgodovinsko glasoslovje slovenskega jezika* [prevod dela *A Historical Phonology of the Slovene Language*]. Maribor: Aristej, 2002.

Marc L. Greenberg. 'Rascvet i padenie' lenicii vzryvnyx v slovenskom jazyke. *Voprosy jazykoznaniya* 2001: 31–42.

Marc L. Greenberg. Dialect Variation along the Mura. *Croatica et Slavica Iadertina*. V tisku.

Robert D. Greenberg. *Language and Identity in the Balkans: Serbo-Croatian and Its Disintegration*. Oxford: University Press, 2004.

David D. Laitin. *Identity in Formation. The Russian-Speaking Populations in the Near Abroad*. Ithaca in London: Cornell University Press, 1998.

Jackie Northam. U.S. Military Recruits Mormon Linguists (National Public Radio Broadcast). [Http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=4232716](http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=4232716). 2004.

University of Kansas, Office of Institutional Research and Planning: Goals of General Education. 2001. [Http://www.ku.edu/%7Eoirp/Assess/goals%20button.htm](http://www.ku.edu/%7Eoirp/Assess/goals%20button.htm).

U.S. English, Inc., homepage (brez datuma). [Http://www.us-english.org/](http://www.us-english.org/).

Adolfo Weber. *Skladnja ilirskoga jezika za niže gimnazije*. Dunaj: Naklada školskih knjiga, 1859 (Ponatis: Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2005.)

Larry Wolff. *Inventing Eastern Europe: The Map of Civilization on the Mind of the Enlightenment*. Palo Alto: Stanford University Press, 1996.

Zoltan Jan

Univerza v Trstu, TŠC Nova Gorica

Italijanska epizoda Bratka Krefta

Prispevek¹ izhaja iz biografskega podatka, da se je 1941. leta, ob začetku narodnoosvobodilnega boja Slovencev med 2. svetovno vojno Bratko Kreft kot Turnerjev štipendist izpolnjeval v Rimu, česar ni rad omenjal v svojem *curriculumu vitae*, in osvetljuje razmere, v katerih je deloval. Sledi prikaz njegovih stikov z italijanskimi slavisti. Pozornost namenjamo tudi vrednotenju Kreftove dramatike in predstavitvi Srečka Kosovela v zgodovini slovenske književnosti Bruna Meriggija, ki se pokriva s Kreftovimi pogledi na pesnika.

Bratko Kreft sodi med tiste slovenske slaviste, ki so razvili in skrbno gojili stike s številnimi kolegi v tujini (Kreft 1997, 1965). Vzpostavil jih je kot dolgoletni predstavnik Jugoslavije v Mednarodnem slavističnem komiteju, ki mu je več let tudi predsedoval, kot podpredsednik SAZU, predstojnik Inštituta za slovenski jezik ZRC SAZU, urednik uglednih slavističnih publikacij, pa tudi kot gostujoči profesor oziroma predavatelj na tujih univerzah ter prevajalec in leposlovni ustvarjalec s številnimi prevodi v tuje jezike. Samoumevno je, da so bili med temi znanci in sodelavci tudi italijanski slavisti, posebej še tisti, ki so se zanimali za slovensko literaturo (Jan 2001). O njihovih delih je večkrat pisal, objavil pa je tudi nekaj jubilejnih člankov, njegovi prijatelji v tujini pa so tudi namenjali pozornost njegovemu delu (Kreft 1958, 1961, 1970/71, Borko 1954, Munda 1961).

V tej široki paleti ustvarjalnih stikov pritegne pozornost navidez drobna epizoda, ki jo redko srečamo v njegovih življenjepisih, Lado Kralj pa jo je povzel z nekoliko izstopajočo formulacijo: »Kmalu po italijanski okupaciji se je z dovoljenjem KP in OF umaknil v Rim, na tamkajšnjem inštitutu je s pomočjo Turnerjeve štipendije preučeval rus. literaturo.« (Kralj 1991: 414) Celo Kreftov prijatelj in odlični poznavalec njegovega dela Božidar Borko zastre to epizodo z besedami: »Pod okupacijo je bil preganjan in nekaj časa zaprt celo v zloglasni rimski ječi Regina coeli,« ne omenja pa njegovega bivanja v Rimu (Borko 1966: 186). Sam Bratko Kreft je mesece, ki jih je med okupacijo preživel v Rimu, opisal

¹ Prispevek je posvečen stoti obletnici rojstva Bratka Krefta (11. 2. 1905 – 17. 7. 1996).

v eseju Srečanja s smrtjo. Med vojno je bil objavljen v slovaškem avantgardističnem listu *Elan*, v slovenščini pa šele 1965. leta (Kreft 1965).

Še bolj presenetljiv je odziv Bratka Krefta na povsem umirjeno in neizstopajočo navedbo Janka Ježa v enem izmed številnih nadaljevanj članka O kulturnih stikih med Slovenci in Italijani, ki so 1968. leta izhajali v *Primorskem dnevniku*: »Na redno stolico za slovenščino naletimo šele leta 1943 v Trstu, v Rimu pa že leta 1941. Ta je bila od vsega začetka namenjena prof. Luigiju Salviniju, ki je pa ni nikdar zasedel. Namesto stolice je začel delovati lektorat, ki ga je med vojno kot prvi zasedel slovenski književnik in dramatik Bratko Kreft.« (Jež 1968). Danes bi se marsikdo počutil počaščenega s takšnim priznavanjem »zaslug za narodov blagor«, vendar je Bratko Kreft 1. septembra trditev Janka Ježa demantiral v obsežnem članku Še nekaj o slovenskem lektoratu v Rimu, ki je značilno retoričen in sodi med tiste njegove prispevke, v katerih je prizemljal različne slovenske literarnozgodovinske »legende«, kot jih je imenoval: »Trditev, da sem bil lektor slovenščine v Rimu je neresnična [podčrtal avtor], ker lektor nisem bil niti ni bilo lektorata na rimskem vseučiteljskiču – vsaj ne do moje aretacije v drugi polovici junija 1942.« (Kreft 1968).

V nadaljevanju opiše, kako so ga v Rimu takrat nadzirali »razni emisarji naših belogardistov«, in razkrije pravi vzrok za tako ostro reakcijo: »Prav ta krog je razširil v Ljubljani govorico, da imam fašistično štipendijo, da sem lektor slovenskega jezika itd., da bi me tako kompromitirali pri vodstvu OF, hkrati pa so me iz tega kroga denuncirali fašistični policiji kot nevarnega komunista, ki je prišel v Rim kot emisar OF, čeprav sem živel popolnoma izolirano ter hodil študirat le v slavistični seminar in v gledališča.« V Ljubljani se niso širile le govorice, pač pa naj bi v *Slovenskem narodu* objavili tudi vsaj en članek o njegovem bivanju v večnem mestu, kjer naj bi obiskal tudi papeža.² Ko so ga v Rimu aretirali, je bil na voljo fašističnemu sodišču, ki ga je obravnavalo kot silno nevarnega agenta kominterne, po premestitvi v Ljubljano in po atentatu na dr. Natlačena pa je bil dvakrat določen za talca. Da bi preprečil nadaljnje špekulacije in podtikanja, je natančno opisal, kako se je z ostanki Turnerjeve štipendije umaknil v Rim, vendar je imel v uradni policijski dovolilnici navedeno, da je trgovski potnik. Priskrbel mu jo je D. Jamnik s pomočjo nekega italijanskega policijskega svetnika, ki je stanoval pri njem in se je pustil podkupiti. Odločno je tudi povedal, da je Luigi Salvini med drugo svetovno vojno večkrat interveniral pri italijanskih okupacijskih oblasteh za marsikoga, čeprav ni bil vedno uspešen,

² Iz pogovora z Dušanom Moravcem 10. 1. 2005.

zato je krivično, da so ga nekateri po vojni zatajili, kajti »Salvini ni bil fašist, toda kot državni nameščenec je moral biti član stranke.«³

Če je izkušnja v vojnih razmerah razumljiva, se zdi reakcija Bratka Krefta leta 1968, med relativno spokojnimi leti umirjenega razvoja samoupravnega socializma, pretirana, saj se je tedaj malokdo zmenil za insinuacije in poskuse diskreditiranja v zamejstvu in med politično emigracijo. Oster odziv Bratka Krefta na drobno in neopazno omembo napeljuje na sklepanje, da je imel velike težave zaradi mesecev, ki jih je preživel v Rimu, čeprav je bil njegov interes za razvoj italijanskega gledališča in dramatike razumljiv v času, ko so nastajali *Kranjski komedjanti* (Koruza 1974/75). Kljub temu se ni skliceval na študijski interes, s katerim je verjetno opravičeval Turnerjevo štipendijo, namenjeno doktorantom ljubljanske univerze, pač pa je omenjal svojo izčrpanost, ko je demantiral insinuacije o kolaboracionizmu med drugo svetovno vojno. Gotovo so v zapuščini ohranjeni tudi dokumenti, ki pričajo, da mu je pot odobrila OF in partija, saj so ga zaznamovale izkušnje, ki so spremljale njegovo ustvarjanje vse od opredelitve v sporu na književni levici, ko je zavzel nedogmatsko stališče in se postavil na stran Krleže, a ga je leta 1940 zavrnil Edvard Kardelj, pa do zapletov, ki so privedli do zgodnje upokojitve, opustitve predavateljskega mesta na Filozofski fakulteti v Ljubljani itd. Ustvarjanje Bratka Krefta neprestano spremljajo veliki uspehi in najvišja priznanja ter hude težave in ovire, ki so imele povsem konkretne posledice (Moravec 1990, 1996, 1997). Danes si razmere, v katerih je ustvarjal, dokaj težko predstavljamo. Vsekakor je moral tudi prepričan marksist in preverjen komunist pogosto potrjevati svojo lojalnost, ko je ohranjal ustvarjalno svobodo in kritično presojo različne pojave.

Obravnavani članek je zanimiv tudi zaradi podatkov o predzgodovini poučevanja slovenščine na največji italijanski univerzi, ki se danes malo upoštevajo.⁴ Pravilna je Ježeva navedba, da so si že pred vojno prizadevali za ustanovitev stolice za slovensko književnost in jezik, po okupaciji Ljubljane pa je Luigi Salvini uvidel, da ne bo uspešen, čeprav sta ga podpirala ordinarija Giovanni Maver in Ettore Lo Gatto. Zato je skušal odpreti vsaj lektorat in v ta namen dosegel, da ga je na zasebni avdienci sprejel celo Mussolini. Kandidat za lektorja je bil »neki katoliški književnik iz Ljubljane, ki pa se je pozneje na nasvet

³ Med drugim je Luigi Salvini posredoval v korist Župančičevega sina Marka, ko so ga aretirali, kasneje pa ga je pesnik prosil tudi za zaščito Juša Kozaka in njegovega sina, pa tudi za Franceta Vodnika, Dušana Ludvika, Stanka Kocipra in morda še koga. Prim. Vodeb 1978; Martin Jevnikar, Luigi Salvini, *Primorski slovenski biografski leksikon*, 13, Gorica: MD, 1987, 274–277; Zoltan Jan, Salvini Luigi, *ES*, 10, Ljubljana: MK, 1996, 371.

⁴ Rada Lečič (1999: 107) v prikazu razvoja slovenskega lektorata v Rimu ponavlja, da sta na rimski univerzi »v času druge svetovne vojne neuradno nekajkrat gostovala dr. Janko Jež in dr. Bratko Kreft«.

svojega prijatelja, sodelavca OF, kandidaturi odpovedal« (Kreft 1968). Med temi prizadevanji so skušali vpeljati nekakšen interni lektorat v okviru slavističnega seminarja, vendar tudi tega vodstvo fakultete ni dovolilo. Giovanni Maver je vseeno prosil Bratka Krefta, da bi v okviru njegovega seminarja imel brezplačne lekcije iz slovenskega jezika in književnosti, saj so zahtevo za uvedbo slovenskega lektorata opravičevali z interesom študentov. Na koncu so se lekcij udeleževali le trije: noben Italijan, pač pa en Romun, en Dalmatinec in hčerka Ettorea Lo Gatta, pa še to povsem neuradno. Šele po drugi svetovni vojni so bila prizadevanja za uvedbo slovenistike na rimski univerzi La Sapienza uspešnejša. Avtor navaja, da je o tem govoril s prof. Picchijem leta 1961, ko je bil v Beogradu plenum Mednarodnega slavističnega komiteja. Dve leti kasneje je bil lektorat res ustanovljen na podlagi bilateralnega sporazuma o sodelovanju med Italijo in Jugoslavijo, leta 1965 pa je delo nastopil Srečko Renko, a kot asistent volonter oziroma štipendist italijanske vlade. Slednjemu je 1971. leta uspelo postati »poverjeni profesor za slovenski jezik in književnost« in mesto ohraniti tudi po upokojitvi (Renko 1996).

Kreft se razkriva kot poznavalec tamkajšnjih razmer, ki je svoje rimske mesece dobro izkoristil. Očitno je bil večkrat gost na Salvinijevem domu, kjer je razpravljajal o Župančiču in drugih slovenskih literatih v njegovi »slovenski sobi«, kot je družina imenovala delovno sobo rimskega aristokrata.⁵ Bratko Kreft je imel sposobnost, da je hitro navezoval poglobljene stike in s svojo sugestivno močjo vplival na znance, o katerih je pogosto tudi poročal slovenski javnosti.

Med temi je še posebej zanimiv Kreftov vpliv na Bruna Meriggija.⁶ Ta je že v prvi izdaji svoje zgodovine slovenske književnosti zapisal, da predstavljajo

⁵ Luigi Salvini (1911–1957) je izhajal iz ugledne aristokratske družine, njegov oče je bil general, sam pa je opravljal tudi visoke državne funkcije. Redni univerzitetni profesor je bil na rimski, oziroma neapeljski univerzi, uveljavil pa se je tudi kot poliglot in prevajalec. Poleg slovenske je uredil in večinoma tudi prevedel več antologij bolgarske, hrvaške, poljske, ukrajinske, finske, estonske, letonske, madžarske in romunske književnosti. Salvini si je dopisoval z Župančičem, Božidar Borko ga je obiskal v Neaplju in Rimu, dober znanec je bil z Antonom Vodnikom in Francetom Kosmačem, po vojni pa mu je tudi Bogomil Gerlanc pošiljal knjige in revije. Duhovnik in pesnik Rafko Vodeb se je z njim tako spoprijateljil, da mu je na smrtni postelji podelil poslednje zakramente. Salvini je sodeloval tudi z Damianijem, Urbanijem, Ježem in drugimi posredniki slovenske književnosti v italijanski prostor (Martin Jevnikar, Luigi Salvini, *Primorski slovenski biografski leksikon*, 13. snopič, Gorica: MD, 1987, 274–277; Zoltan Jan, Salvini Luigi, *Enciklopedija Slovenije*, 10. zvezek, Ljubljana: MK, 1996; Marija Pirjevec, *Tržaški zapisi*, Trst: Mladika, 1997).

⁶ Bruno Meriggi (1927–1970) se po svojem strokovnem profilu uvršča med »splošne« slaviste in se ni specializiral le za eno panogo, temveč je preučeval različne slovanske književnosti, mitologijo, ljudsko izročilo, se ukvarjal z dialektologijo ter drugimi jezikoslovnimi vedami. Kot lektor za češčino in ruščino ter profesor za slovansko

Kreftova dramska dela vrhunski vzpon po Cankarju in mejnik v razvoju slovenske dramatike (Meriggi 1961). Čez deset let je v drugi, dopolnjeni in razširjeni izdaji tega dela vztrajal pri enakem stališču: »Bratko Kreft je nedvomno najboljši živeči slovenski dramatik, izjemen poznavalec scenske tehnike, oster psiholog z močno intuicijo, ki mu omogoča, da ujame bistvo dogodkov, ki jih želi predstaviti v svojih delih.« (Meriggi 1970: 532). Posebno mesto, ki ga pripisuje Bratku Kreftu, je razvidno tudi v njegovi periodizaciji.⁷ Literarno dogajanje po prvi svetovni vojni opredeli na ne preveč natančno določene skupine: »i seguaci di Izidor Cankar, i 'preporodovci', prosatori minori dell'immediato dopoguerra, il teatro prima di Bratko Kreft, i poeti espressionisti, la poesia sociale, la crisi del 1930, la poesia dopo il 1930, Bratko Kreft e il teatro, la prosa« (somišljeniki Izidorja Cankarja, »preporodovci«, manjši prozaisti neposredno po vojni, gledališče pred Bratkom Kreftom, ekspresionistični pesniki, socialna poezija, kriza 1930, poezija po 1930, Bratko Kreft in gledališče, proza – Jan 2002). Ne glede na to, da je uporabljal različne kriterije, deloma pa tudi prenagljeno vrednotil, je jasno, kako visoko je cenil Bratka Krefta, ki je bil eden izmed njegovih informatorjev pri pisanju te literarne zgodovine, o kateri je tudi poročal ob avtorjevi smrti kmalu po izidu dela (Kreft 1961, 1970/71). Visoko mnenje o delu Bratka Krefta v italijanskem prostoru ni osamljeno. Ezio Martin je npr. prevedel njegovo *Balado o poročniku in Marjutki*, ki je žal ostala neobjavljena, upoštevajo ga nekatere italijanske enciklopedije, navajajo ga tudi v strokovnih delih. (Jan 2001).

Vpliv Bratka Krefta na Bruna Meriggija je prepoznaven tudi v obravnavi Srečka Kosovela, o katerem je pesnikov prijatelj in sodelavec večkrat predaval in polemično pisal, ker ni pristajal na poudarjanje religioznih sestavin v njegovi liriki ob zanemarjanju socialnih dimenzij pesnikovega dela in minimaliziranju vpliva marksizma na njegovo osebnostno rast (Kreft 1954, 1955, 1984).

Bruno Meriggi upošteva Kosovela v obeh variantah svoje literarne zgodovine (Jan 2000). V prvi so prevedeni odlomki iz *Moje pesmi* in *Rdečega atoma*. V drugi verziji je upošteval praktično vsa opozorila številnih slovenskih kritik, med katerimi je bil tudi Bratko Kreft, ki je poudaril, da je to »prva večja in kvalitetna zgodovina slovenske književnosti, ki jo je napisal slavist iz

filologijo je deloval na univerzah v Firencah in Pizi, od 1960 je bil redni univerzitetni profesor za slovansko filologijo ter »poverjeni« profesor za poljsko književnost in jezik v Milanu (Martin Jevnikar, Meriggi Bruno, *Primorski slovenski biografski leksikon*, 10. snopič, Gorica: MD, 1984, 404–405). Čeprav je študiral v Italiji, je imel osebne stike s številnimi slavisti po svetu in krajši čas preživel tudi na študijskem dopustu v Ljubljani, nekoliko dlje se je mudil v Zagrebu.

⁷ Osnovno besedilo zgodovine slovenske književnosti je na straneh 315–540, bibliografija na straneh 583–588; imensko kazalo na straneh 601–609. Vse je dosledno ločeno od drugih jugoslovanskih književnosti, to je od »srbohvaške« in makedonske.

neslovanskega naroda« in pohvalil prevode ilustrativnih primerov.⁸ Meriggi je v drugi izdaji, ki jo je pripravil po študijskem dopustu v Jugoslaviji, dodal še nekaj ilustrativnih primerov Kosovelove poezije: 3., 4. in 5. kitica *Borov*, prva dva verza *Moje pesmi*, prvi štirje verzi *Predsmrtnice* in zadnjih šest verzov tretje pesmi iz cikla *Rdeči atom*. En primer je zaradi prevajalčeve svobode tvegano identificirati. Najverjetneje gre za odlomek iz *Vigilij*. Zgovorno je, da Kosovela uvršča med socialno poezijo in ga predstavi kot začetnika tega toka, ki se je, kot navaja, razmahnil v tridesetih letih 20. stoletja zaradi razvoja političnih dogodkov v Jugoslaviji, Evropi in celotnem svetu.⁹

V kratki, obsegu priročnika primerni predstaviti na dveh straneh najprej poudari, da zaradi prezgodnje smrti pesnik ni imel možnosti razviti vseh svojih sposobnosti, a ga moramo vseeno imeti za najbolj nadarjenega pesnika prvega obdobja po prvi svetovni vojni. Omenja prelomno snovanje neizdane zbirke *Zlati čoln* in obe, ki so ju postumno pripravili prijatelji, ter skorajda preroško opozarja na zamujanje kritične izdaje zbranega dela, ki je pričela izhajati 1946 in bila zaključeno tri desetletja kasneje. Oznaka same poezije sloni na znani interpretaciji, da se intimistični motivi, povezani z rojstnimi kraji, prepletajo s podobami in slutnjami socialnega upora.¹⁰ Poudari, da je za pesnika revolucija in rušenje starega sveta s silo edina možna izbira; nezlomljiva je njegova vera v prihodnost, boljše, kot je sedanjost, vpeta v bolečine in sovraštvo. Nad to pristno, mladostno vero, še ne zastrupljeno s preračunljivostjo izkušenega politika, pač pa

⁸ Kreft 1961. Temeljite ocene prve izdaje so napisali tudi Ivan Šavli (*Primorski dnevnik* 30. 7. 1961 (št. 180), 3–5), Boris Pahor (*Primorski dnevnik* 15. 10. 1961 (št. 245), 5), Božidar Borko (*Naši razgledi* 26. 8. 1961 (št. 16), 394–395). Drugo izdajo je temeljito analiziral Fran Petre (*Slavistična revija* 1970, št. 3/4, 257–263).

⁹ »Nella moderna poesia slovena, Kosovel è stato l'iniziatore della corrente chiamata sociale, corrente che si è grandemente sviluppata nell'ultimo trentennio, a causa delle vicende politiche svoltesi in Jugoslavia, in Europa e nel mondo intero. Tra i maggiori esponenti di questo indirizzo, appartenenti alla medesima generazione di Kosovel, basterà menzionare Mile Klopčič (nato nel 1905)« (Meriggi 1970: 528).

¹⁰ »Motivi intimi, connessi con i ricordi della nativa Sesana, si alternano nella lirica di Kosovel con immagini e presentimenti di rivolta sociale. Da un lato egli indugia in seno il terrore, sebbene i suoi pensieri non siano sereni [...] e canta con nostalgia le aspre bellezze del suo pietoso e boscoso Carso, rievocando con infantile ingenuità, però già velata da un'ombra di amarezza, delicati quadretti soffusi della semplice grazia della vita paesana di ogni giorno.« (Meriggi 1970: 527). Čudi omemba kraških gozdov ob prevodu pesmi Bori, saj nastaja vtis, da ni poznal Krasa.

razsvetljeno s vznesenim poetičnim žarkom, se razteza človečanska slutnja prezgodnje smrti, zapiše Bruno Meriggi.¹¹

Danes je težko oceniti vlogo vsakega Meriggijevega informatorja, zanesljivo pa je pri interpretaciji Kosovela, kjer je izpostavljena socialna plast njegove izpovedi, prepoznaven vpliv Bratka Krefta, čeprav se istočasno prepletajo različne komponente: Meriggijevi strokovni pogledi in njegov osebni svetovni nazor pa tudi poudarjanje družbene angažiranosti, ki je prevladovalo v slovenskem prostoru ob nastajanju te literarne zgodovine.

Meriggi ne sodi med najpomembnejše posrednike Kosovela v italijanski prostor, vendar tudi predstavitve v priročniku ne gre podcenjevati, saj se informacije iz njegove literarne zgodovine širijo v druge referenčne publikacije. Zgovoren je primer italijanske enciklopedije Garzanti. Od leta 1972 izhaja pri navedeni založbi tudi literarna enciklopedija, ki je leta 1999 doživela četrto, dopolnjeno in popravljeno izdajo. Poleg drugih preglednih poglavij vsebuje tudi »zgodovinske profile svetovnih literatur«, kjer so med literaturami »bivše Jugoslavije« namenili slovenski književnosti 60 vrstic. Značilno je, da se tudi na tako skopo omejenem prostoru ponavlja Meriggijevo stališče, da je najpomembnejše gledališko ime Bratko Kreft.¹²

Kreftovi stiki z italijanskimi slavisti niso najobsežnejši med vsemi mednarodnimi vezmi, ki jih je spletel med svojim vsestranskim ustvarjanjem, so pa zaznamovali njegova iskanja in delo tistih, s katerimi je vzpostavil sodelovanje, kar daje njegovemu prispevku v slovensko kulturno zakladnico dodaten pomen.

Povzetek. Meseci, ki jih je Bratko Kreft kot Turnerjev štipendist preživel v Rimu ob začetku druge svetovne vojne, so njegovim političnim nasprotnikom dali možnost, da ga kompromitirajo pri vodstvu NOB v Sloveniji. Istočasno pa so dosegli, da so ga v Rimu italijanske oblasti aretirale in kasneje kot jetnika poslale v Ljubljano. Obsežen polemični članek, s katerim je leta 1968 ponovno zanikal trditev Janka Ježa, da je bil v Rimu lektor slovenščine, kaže, da je ta čas dobro izkoristil za navezovanje stikov z italijanskimi slavisti, s katerimi je sodeloval

¹¹ »Su questa ingenua, giovanile fiducia, non contaminata ancora dal calcolo del politico esperto, ma tutta illuminata da un raggio di poetico entusiasmo, si distende umanissimo il presentimento di una morte precoce.« (Meriggi 1970: 528).

¹² Jolka Milič, Slovenski literarni velikani, *Sodobnost* 2000, št. 10, 1479–1481. V samostojnih geselskih člankih so poleg Bratka Krefta predstavljeni še A. Aškerc, I. Cankar, J. Dalmatin, F. S. Finžgar, S. Jenko, J. Jurčič, J. Kersnik, D. Kette, J. Murn, F. Levstik, F. Prešeren, P. Trubar in S. Vraz. V tretji izdaji so bili poleg teh predstavljeni tudi F. Erjavec, S. Gregorčič, S. Krelj in A. T. Linhart, a so jih uredniki tokrat izpustili.

tudi v kasnejših letih. Ob različnih člankih, ki jih je pisal o njihovem delu, izstopa njegov vpliv na Bruna Meriggija. V zgodovini slovenske književnosti slednjega ne izstopa le visoka ocena Kreftove dramatike, pač pa je opazen tudi vpliv na razumevanje Srečka Kosovela. Stiki z italijanskimi slavisti ne zavzemajo posebno pomembnega mesta v vsestranskem ustvarjanju Bratka Krefta, nam pa ilustrirajo njegovo sodelovanje s tujimi slavisti, opozarjajo na vpliv, ki ga je imel, istočasno pa tudi kažejo, kako previden je moral biti pri ohranjanju lastne strokovne in umetniške integritete.

Bibliografija

- Božidar Borko. Nemški in italijanski glas o dr. Bratku Kreftu. *Knjiga* 1954, št. 7/8. 382.
- Božidar Borko. Dramatik, esejist, gledališki in literarni kritik ter zgodovinar dr. Bratko Kreft. *Panonski zbornik*. Murska Sobota: Pomurska založba, 1966. 186.
- Zoltan Jan. Srečko Kosovel pri Italijanih. *Primerjalna književnost* 2000, št. 2. 1–26.
- Zoltan Jan. *Poznavanje slovenske književnosti v Italiji po letu 1945*. Ljubljana: Rokus; Slavistično društvo Slovenije 2001 (Slavistična knjižnica, 4). 269.
- Zoltan Jan. V Italiji nastale zgodovine slovenske književnosti (po drugi svetovni vojni). *Historizem v raziskovanju slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete, 2002 (Obdobja, 18). 557–578.
- Janko Jež. O kulturnih stikih med Slovenci in Italijani : Italijanski slovenisti v zadnjih sto letih. *Primorski dnevnik* 18. 8. 1968 (št. 118). 18.
- Jože Koruza. Slavistična dejavnost Bratka Krefta. *JiS* 1974/75, št. 5. 140–144.
- Lado Kralj. Kreft, Bratko. *Enciklopedija Slovenije*, 5. Ljubljana: MK, 1991. 414.
- Bratko Kreft. Srečko Kosovel. *Naši razgledi* 1954, št. 6. 11–12.
- Bratko Kreft. Srečko Kosovel in socializem. *Socialistična misel* 1955. 10–17.
- Bratko Kreft. Prof. Umberto Urbani – sedemdesetletnik. *NR* 21. 6. 1958 (št. 12). 298.
- Bratko Kreft. Zgodovina slovenske književnosti v italijanščini. *Delo* 28. 7. 1961 (št. 204). 6.
- Bratko Kreft. Srečanja s smrtjo. Bratko Kreft, *Proti vetru za vihar*. Maribor: Obzorja, 1965.
- Bratko Kreft. Še nekaj o slovenskem lektoratu v Rimu. *Primorski dnevnik* 1. 9. 1968 (št. 200). 3.
- Bratko Kreft. Bruno Meriggi (1927–1970). *Jezik in slovstvo* 1970/71, št. 5. 144–146.

Bratko Kreft. Kosovel v času : Ob osemdesetletnici Kosovelovega rojstva ob razstavi pesnikovih del v Idriji. *Naši razgledi* 14. 12. 1984 (št. 23). 680.

Bratko Kreft. Sopotja s Srečkom Kosovelom. *Pričevanja I: Iz lastnih korenin: avtobiografski eseji, 1.* Ljubljana: Partizanska knjiga, 1984. 29.

Bratko Kreft. Sporočila in ugovori: Portret: Odlomki iz korespondence. Vsebuje tudi uvod D. Moravca. *Sodobnost* 1997, št. 6/7. 524–541.

Rada Lečič. Slovenščina na univerzi v Rimu. *Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete, 1999. 107–109.

Bruno Meriggi. Storia della letteratura slovena con un profilo della letteratura serbolusaziana. *Thesaurus litterarum: Storia delle letterature di tutto il Mondo*. Milano: Nuova Accademia Editrice, 1961.

Bruno Meriggi. La letteratura slovena. *Le letterature della Jugoslavia*. Firenze: Sansoni, 1970 (Le letterature del mondo, Enciclopedia universale delle letterature 24). 315–540, 583–588, 601–609.

Jolka Milič. Slovenski literarni velikani. *Sodobnost* 2000, št. 10. 1479–1481.

Dušan Moravec. Jubilejno pismo Bratku Kreftu: petinosemdesetletnica. *Naši razgledi* 9. 2. 1990 (št. 3). 76.

Dušan Moravec. Devedeset let življenja in sedem desetletij ustvarjanja: akademikova leta. *Delo* 16. 2. 1995 (št. 38). 9.

Dušan Moravec. *Slovenski režiserski kvartet (z gostom): Šest, Debevec, (Gavella), Kreft, Stupica*. Ljubljana: Slovenski gledališki in filmski muzej, 1996 (Gledališke monografije).

Dušan Moravec. V spomin profesorju dr. Bratku Kreftu: Poslovilne besede na žalni seji SAZU 22. julija 1996. *Slavistična revija* 1996, št. 3. [317]–321.

Dušan Moravec. Bratko Kreft (1905–1996). Letopis Slovenske akademije znanosti in umetnosti. *Knjiga* 47: 1996 (1997). 107–109.

Jože Munda. Bibliografija Bratka Krefta. Bratko Kreft, *Kalvarija za vasjo in druge povesti iz Prlekije*. Murska Sobota: Pomurska založba, 1961. 277–327.

Fran Petrè. Bruno Meriggi: Le letterature della Jugoslavia. *SR* 1970, št. 3/4. 257–63.

Srečko Renko. Slovenski jezik in književnost na največji evropski univerzi: Slovenistika v Italiji. *Delo* 16. 8. 1996 (št. 188), 12, in 22. 8. 1996 (št. 203), 12.

Aleksander Skaza. Akademik prof. dr. Bratko Kreft: zapis ob devetdesetletnici. *SR* 1995, št. 2. [107]–110.

Vrnitev k periferiji

(Madžarsko-slovenska razmerja)

István Lukács

Univerza v Budimpešti

Vrnitev k periferiji

Po moji presoji je periferija vse, kar je zunaj centra ali centrov. Torej je relativna zgodovinska, politična, gospodarska in kulturna kategorija: to, kar je danes center, je lahko jutri periferija in obratno. V drugih povezavah je lahko center tudi sam periferija. V tem koncu Evrope ta relativnost velja le omejeno – v glavnem prevladuje stalnost: tesna hierarhija centrov in periferij. Verjetno so globoki zgodovinski razlogi za to, da sta periferija in center dolga desetletja zasidrana ob določenih mejah, mejnih črtah, pokrajinah ali celo etničnih območjih.

Mladi junaki velikih zahodnoevropskih klasičnih romanov 19. stoletja so se odpravili s periferije, da bi osvojili centre. Bleščečo in hitro kariero so si zagotovili z brezobzirnim vedenjem in ljubezenskim razmerjem z bogatimi poročenimi in vplivnimi ženskami. Osvojeno glavno mesto jih je na začetku oboževalo, poveljevalo, da bi jih potem pahnilo v obup, odrinjenost in prezir.

Kasnejši in reinkarnirani potomci teh zahodnih junakov so isto pot prehodili v realistični književnosti narodov Avstro-Ogrske monarhije proti koncu 19. stoletja. Razlika je bila morda le ta, da se je v njih elementarna želja po osvojitvi centra prepletala s sovraštvom, zavračanjem, velikokrat mržnjo periferije, v kateri so se rodili in iz katere so se želeli tako vehementno iztrgati. Zdelo se jim je, da jih bo podeželski način življenja pahnil v eksistencialno in duhovno bedo, zato so morali zbežati. Od takrat naprej se nam zdi, kot da bi književnosti našega prostora vse do danes predstavljale le življenjsko pot teh junakov, ki živijo v dihotomiji.

Začetek 20. stoletja šteje za obdobje gospodarskega in duhovnega razcveta ter prevlade centrov. Umetniki, ki so si življenjski prostor zagotovili v urbanem okolju, so se zavedali, da vse nivoje in segmente življenja, tako tudi umetnosti, regulirajo zakoni novega gospodarskega reda. Če so se želeli dobro počutiti v tem zavestno izbranem okolju, so morali sprejeti zakone in pravila, do katerih so bili vseskozi v moralnem dvomu. Vse dokler so bili sposobni obvladovati svoj življenjski prostor, ga spremljati in živeti skupaj z njim, z gospodarskimi in duhovnimi gibanji, so bili tudi sami aktivni udeleženci

eksistence centra. Ko pa so zgubili kontrolo nad dogodki, je postalo vse, kar se je okrog njih dogajalo, vedno bolj nerazumljivo, in so ostro kritizirali vse, kar so prej častili, kot najvišjo vrednoto in pozitivni dosežek novega reda, ki je nastal v centrih. Dokončna in nepreklicna razočaranost, ki je bila logična posledica, jih je spodbudila k ponovni vrnitvi na podeželje, na periferijo. Tukaj so si želeli poiskati zgubljeno ali obrabljeno moralno držo, stari-novi moralni red in svet, ki se ga niso dotaknile spremembe in ki je bil sposoben konzervirati red, navade, ki so se razvile skozi stoletja, in ritem, vezan na rituale vsakdanjika. Menili so, da je ta stari-novi svet pregleden, enostavno razumljiv, saj ga upravljajo jasna pravila, komunikacija je avtentična in ne potrebuje posrednika. Ob spoznanju, da je periferija sprejemljiva oblika življenja, so se zavedali tudi tega, kar je še pomembnejše, da je mogoče svet periferije, ki je bil prej skoraj izrinjen, ponovno vrniti v umetnost. Ponovno je bilo mogoče v vsakdanjem jeziku spregovoriti o vsakdanjem človeku, o temah, ki so nastale na periferiji in so bile torej znane. Kritično desetletje zavestnega in nenadnega vračanja k periferiji so 30. leta 20. stoletja, ko je bila Evropa v škripcih dveh diktatur, fašistične in komunistične. V madžarski književnosti je v tem času prišlo do t. i. delitve urbano-ljudsko. Variante te delitve, morda ne v tako ostri obliki, najdemo tudi pri sosednjih narodih vse do danes in sicer pod kategorijo neorealizma. Dihotomska vrednostna sistema, na katera se je obesilo še nasprotje Madžar-Nemadžar (Jud), se je tako globoko usidralo v madžarski duhovni razvoj, da se v določenih desetletjih, v usodnih trenutkih kar naprej pojavlja. Nazadnje npr. neposredno po tranziciji. Od takrat naprej se v zvezi z nasprotjem urbano-ljudsko, ki temelji in črpa iz dvojnosti center-periferija, formulirajo alternative, ki druga drugo skoraj izključujejo. Do današnjega dne niso bili vzpostavljeni komunikacijski kanali, mehanizmi in intelektualno okolje, ki bi zagotovili osnovne ravni prehodnosti, dialoga, razumevanja.

Socializem je podeželje, periferijo zaradi bistva sistema smatral kot bazo za oskrbo centra in vsi koncepti razvoja so izhajali iz te smeri. Če jo je potreboval, je od tam črpal tudi golo delovno silo. Intelektualni blišč s proletariatom »razredčenega« centra je hitro skopnel, periferija pa se je fizično izpraznila. Tako smo dočakali tranzicijo. Preteklo desetletje in pol ni prineslo bistvenega premika v relaciji center-periferija. Na Madžarskem so bili številni poskusi intelektualcev, da bi nezdravo večstoletno razdeljenost zamenjali z odnosi, ki bi temeljili na treznem ravnovesju. Na žalost so njihova prizadevanja rodila premalo sadov.

V začetnih evforičnih letih po tranziciji se je zdelo, da bodo znotraj države zbledele meje in razlike ter se bodo s pomočjo samoorganizacijske moči novega političnega reda izničile različne razlike z zgodovinskimi koreninami, kot so večina-manjšina, zgoraj-spodaj, sever-jug, vzhod-zahod, vladajoča elita-množice in center-periferija. Kar kmalu smo morali uvideti, da v enem desetletju ni mogoče odpraviti tolikšno množico opozicij. Splošno skepso je nekoliko

ublažilo članstvo v Evropski uniji, toda moramo priznati, da je na vsakdanji ravni prišlo do malo sprememb. Morda je prišlo do le ene, danes že neopazne spremembe: periferije, tako tudi obmejne regije, vedno bolj svobodno in naravno komunicirajo druga z drugo. Nekaj časa so govorili, da se bo ob vedno bolj virtualnih mejah povečala vrednost tipične periferije. Toda kot da bi se dogajalo nekaj drugega.

Zakaj omenjam vse to v zvezi s slovenistiko, ki deluje v tujini ali pa v sosednjih državah? (Mimogrede rečeno, vse to velja tudi za hungaristiko.) Če govorimo o nastanku slovenistike kot znanstvene discipline na Madžarskem, potem moramo videti, da je pri njenem nastanku igral odločilno vlogo manjšinski/narodnostni dejavnik. Ta disciplina je primerno svojemu poslanstvu na začetku izobraževala le kadre slovenske narodnosti, služila je namenom politično preferirane periferije, kasneje pa je vedno bolj odločno prevzela nase tudi znanstveno dejavnost. Vedno ožji obseg slovenskega manjšinskega šolstva pa je slovenistiko postavil pred nove izzive.

Zahvaljujoč reformi visokega šolstva, ki ga imenujemo tudi bolonjski proces, se je pojavil interes, da se na budimpeštanski slavistiki organizira tudi študijski program slovenščine kot »manjkajoči člen v verigi«. Za ustanovitev slovenistike v Budimpešti so v zgodovini že bili srečni trenutki, in sicer na začetku 20. stoletja, ko se je začela kariera Avgusta Pavla. Po Pavlovem odhodu iz glavnega mesta je ta možnost propadla. Prisotnost slovenistike kot znanstvene discipline v Budimpešti, v nadcentru, ki obvladuje madžarske periferije, ali drugače rečeno »v vodeni glavi«, bo na splošno okrepila slavistiko na Madžarskem, saj bo prinesla možnost, da ob sombotelskem centru nastane še ena znanstvena delavnica. V času splošne reorganizacije se v visokem šolstvu lahko pojavi tudi vprašanje, ali se splača v še enem madžarskem mestu ponujati možnost študija, ki ne bo privlačil množic. Res da razvoj dogodkov po tranziciji in po vstopu v Evropsko unijo ni bil tak, kot smo pričakovali, vendar vseeno lahko trdimo, da bo treba kmalu ponovno razmišljati o odnosih med državami v tej regiji. Do najbolj zanimivih sprememb bo prišlo prav na periferiji. Mogoče je napovedati nastanek novih gospodarskih in kulturnih območij, v katerih se bo vzajemno povečala vrednost poznavanja jezika, kulture in na splošno civilizacije sosedov. Madžarska slavistika in znotraj nje slovenistika bo prav tako lahko ponudila razumno perspektivo tistim, ki si bodo izbrali to disciplino, če bo upoštevala impulze iz periferije. Drugače rečeno, položaj te znanstvene discipline se lahko stabilizira le s ponovno oceno prioritet. Kot pobudnik slovenistike v Budimpešti menim, da je potrebno ob tradicionalnih nalogah, povezanih s to disciplino – slovenistika kot del splošne slavistične discipline, baza manjšinskega šolskega sistema – predstaviti tudi cilje, ki jih generirajo novi izzivi. Slovenistika na Madžarskem bo lahko v pestrem in pluralnem visokošolskem sistemu pomenila alternativo za tiste, ki se bodo odločili za ta študij, s katerim si bodo lahko v spremenjeni periferiji zagotovili eksistenco. Politika bo morala uvideti, da

bo periferija brez kulturnega razvoja dokončno zaostala. Kulturni razvoj pa ni mogoč brez izobražene inteligence, ki si želi zaposlitev prav tam. Prav za to predlagam: vrnimo se k periferiji, bodimo dovzetni do impulzov, ki prihajajo od tam, šolski sistem in tako tudi slovenistiko pa prilagodimo pričakovanjem novih izzivov.

Elizabeta Bernjak

Visoka šola v Szombathelyju

Izginjanje manjšinskega jezika v narodnostni in dvojezični šoli ob slovensko-madžarski meji

0 Uvod

0.1 Prispevek prinaša prikaz modela in aktualno problematiko narodnostnega oz. dvojezičnega šolstva, predvsem pa izpostavlja dejstvo, da je manjšinski jezik v javni rabi (tudi v šoli) vse manj prisoten, s tem pa je ogrožen njegov status in celo obstoj. Za načrtovalce in izvajalce jezikovnega načrtovanja je v danem primeru ključno vprašanje, kako je mogoče zaustaviti procese funkcionalnega in strukturnega izgubljanja ali celo zamenjave manjšinskega jezika z večinskim jezikom oziroma kako je mogoče spodbuditi oživljanje ali na novo naučiti materinščino v stičnem, manjšinskem položaju.

0.2 Manjšinske šole za Slovence v Porabju niso dvojezične šole v smislu, kot dvojezično izobraževanje razumemo na narodnostno mešanem območju v Prekmurju: v porabskih šolah imajo pouk slovenščine le slovenski učenci. Zato za porabske šole najpogosteje uporabljamo poimenovanje narodnostna/manjšinska šola. Na narodnostno mešanem območju Prekmurja od leta 1959 ne obstaja več klasični tip narodnostne šole, ki bi bil namenjen samo pripadnikom madžarske narodnosti, temveč model dvosmernega dvojezičnega izobraževanja, tj. skupno izobraževanje pripadnikov obeh narodnih skupnosti v skupnih razredih. Pri tem modelu imata načelno oba jezika enak status pri vseh predmetih.

0.3 Narodnostno oz. dvojezično šolstvo naj bi imelo izjemno pomembno vlogo pri usvajanju in ohranjanju maternega jezika manjšine, pri uzaveščenju narodnostne pripadnosti in razvijanju kulturne identitete ter sožitja med večinskim narodom in narodnostjo. Uresničevanje teh nalog razširja program narodnostnih oz. dvojezičnih šol, ki naj bi po tej zamisli postale središča narodnostnega oz. interkulturnega življenja. To pomeni, da bi poleg vzgojno-izobraževalne funkcije še povezovalе, ohranjale in razvijale tudi narodno skupnost. Posebni nalogi narodnostnih šol sta v prvi vrsti ohranjanje jezika in identitete narodnostne skupnosti kot tudi integracija manjšine v večinsko družbo oziroma sožitje z večinsko družbo. Toda poučevanje manjšinskih jezikov na Madžarskem, tudi slovenščine, je zaznamovano z dejstvom, da so manjšinske šole že od sredine 19.

stoletja imele prvenstveno nalogo, da otroke, pripadnike narodnosti, naučijo madžarskega jezika. V imenu države so torej opravljale le drugo od navedenih nalog, integracijsko funkcijo. Učni načrti dvojezične šole so od ustanovitve dalje naravnani h krepitvi sožitja med večinskim narodom in narodnostjo, toda to sožitje z jezikovnega vidika pomeni bolj ali manj le pasivno obvladanje oziroma toleranco manjšinskega jezika pri govornikih večinskega jezika.

1 Slovenska narodnostna šola v Porabju in dvojezična šola v Prekmurju – kratka predstavitev

1.1 Današnje bolj ali manj neugodne jezikovne razmere v prostoru na obeh straneh slovensko-madžarske meje so nasledek posebnega zgodovinskega razvoja, ki so ga po eni strani zaznamovali stalni pritiski na manjšinski jezik in poskusi njegovega omejevanja, po drugi strani pa šibak odpor zoper pritiske na jezikovno zavest, zadnje čase pa tudi uveljavljanje ugodnejše večinske državne politike ter večja ali manjša neuspešnost njenega udejanjanja. Za Porabje je v preteklosti in danes značilen enosmerni tip dvojezičnosti, kar pomeni, da so dvojezični samo pripadniki manjšine. Glede na vloge stičnih jezikov pa t. i. nadomestni tip dvojezičnosti (Haugen 1973): pomembne funkcije se odvijajo v jeziku večine, manjšinski jezik pa je potisnjen v neformalno zasebno sfero. Za narodnostno mešano območje Prekmurja je značilna dvosmerna dvojezičnost, kar v danem primeru pomeni, da so do določene mere dvojezični (vsaj pasivno) tudi pripadniki večine, glede na vloge stičnih jezikov pa komplementarna, deklarativno tudi »funkcionalna dvojezičnost«, ki pa je dejansko dvojezična diglosija: oba jezika imata pomembno funkcijo v življenju skupnosti, a je med njima funkcionalna delitev. Gospodarska, kulturna in jezikovna izoliranost od matičnega naroda ter močna, bolj ali manj prikrita asimilacijska politika, posebno na področju izobraževalne politike v Porabju, se odraža v šibki jezikovni zmožnosti ter v funkcijski in strukturni okrnjenosti izvirnega jezika, ki ga je z večine področij javne rabe, zadnje čase tudi iz zasebne sfere, izpodrinil večinski jezik.

1.2 Ustanavljanje šol v Porabju sega v 16. stoletje, najstarejša šola je gornjeseniška, v njej so do sredine 19. stoletja poučevali lokalni dialekt. Ob koncu 19. stoletja je čedalje močnejša madžarizacija postopno izrinila slovenščino iz manjšinskih šol. Z vidika dvojezičnega izobraževanja je imela pomembno vlogo ministrska odredba iz leta 1923, ki je vpeljala 3 tipe narodnostnih šol in je močno vplivala tudi na izbiro narodnostnega šolskega modela po letu 1960 in tudi danes. V Porabju se je uveljavil izobraževalni model C z madžarščino kot učnim jezikom in slovenščino kot učnim predmetom. Šolska zakonodaja je v 80. letih poskušala preoblikovati narodnostne šole z manjšinskim jezikom kot učnim predmetom v dvojezične šole, toda v Porabju se tudi ta model ni obnesel. Vsebinske novosti na področju manjšinskega šolstva so prinesli šele dokumenti ob koncu 20. stoletja (Temeljni nacionalni kurikulum, 1995, Strategija prespektivnega razvoja madžarskega šolstva, 1996). Smernice madžarskega šolskega ministrstva

opredeljujejo več variant pouka manjšinskih jezikov: a) pouk v manjšinskem jeziku, b) pouk jezika manjšine kot učnega predmeta, c) razširjeni pouk manjšinskega jezika (predvideno je povprečno 5 ur materinščine na teden, pri 35 % nejezikovnih predmetih se izvaja dvojezični pouk), č) dvojezični pouk, d) interkulturni pouk. Nacionalni kurikulum predpisuje, da morajo vse šole imeti 50–70 % obveznih skupnih vsebin, ki so jih učenci dolžni obvladati, 50–30 % vsebin pa si šole izberejo same, glede na svojo specifiko. S tem so tudi porabske šole dobile nove individualne možnosti oblikovanja pedagoškega programa. Dve narodnostni osnovni šoli še naprej izvajata pouk slovenščine kot učnega predmeta, gornjeseniška šola, ki ima za daljnosežni cilj postopno prehajanje na dvojezični pouk, se je načeloma odločila za model razširjenega pouka materinščine. Vzgojno-izobraževalna praksa pa je dejansko ostala v vseh porabskih šolah nespremenjena.

1.3 Najstarejše šole na narodnostno mešanem območju Prekmurja so bile v obdobju ogrske zgodovine župnijske šole, državne šole so se pojavile šele v 19. stoletju. Učni jezik je bila do priključitve Prekmurja k Jugoslaviji v vseh šolah, z izjemo nekaterih verskih šol, madžarščina. Zgodovinske spremembe, povezane z izidom prve svetovne vojne, so povzročile velike spremembe v tem prostoru: Madžari so izgubili status večinskega naroda in postali manjšina. V prvih povojnih letih je prišlo do velikih sprememb na jezikovnem področju: do uvedbe slovenskega knjižnega jezika v šole in do transformacije madžarskega jezika iz večinskega v manjšinski jezik. Na podlagi trianonske mirovne pogodbe so madžarski jezik poučevali kot učni predmet, imel pa je tudi status učnega jezika, toda zaradi neugodnih pritiskov na manjšinske šole (visoki normativi glede števila učencev, krčenje madžarskih oddelkov, priseljevanje slovenskih učiteljev) so se številni Madžari izrekli za Jugoslovane, kar je pomenilo, da so svoje otroke začeli vpisovati v slovenske šole. Po drugi svetovni vojni se je znova začelo poučevanje v madžarskem jeziku, toda sredi 50. let so madžarske šole tako rekoč ostale brez učencev. Jugoslovanska država je poskušala problem manjšinskih šol rešiti z uvedbo dvojezičnih šol (v šolskem letu 1959/60). Model dvojezične vzgoje in izobraževanja v Prekmurju spada med dvosmerne modele ohranjanja in razvijanja jezikov dveh narodnih skupnosti, ki živita na skupnem ozemlju. Značilnost takega modela je, da imata oba jezika status učnega jezika in status učnega predmeta kot materna in kot druga jezika učencev. Naše pedagoške izkušnje kakor tudi raziskovalna poizvedovanja o jezikovnih in sporazumevalnih zmožnostih učencev dvojezičnih šol kažejo, da so v svojem drugem (Madžari in Slovenci), a tudi v prvem jeziku (Madžari) pomanjkljivo razvili sporazumevalne zmožnosti, kar pomeni oviro v spoznavnem procesu, a tudi v javnem sporazumevanju. Dosedanje ugotovitve in raziskave so pokazale potrebo po uvajanju novosti pri pouku maternega in drugega jezika ter pri modelu dvojezične interakcije pri nejezikovnih predmetih. Nov pristop k dvojezičnemu pouku se ni odpovedal temeljnemu načelom dvojezične vzgoje, tj. skupnemu pouku za učence z različnim maternim jezikom, vendar so zaradi uspešnosti jezikovnega pouka učenci

diferencirani pri učenju njihove materinščine in drugega jezika. S prenovno osnovnošolskega izobraževanja, ki se je začela s šolskim letom 1999/2000, se je ponudila tudi priložnost za posodobitev dvojezičnega pouka: tako se v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju devetletke uporablja metoda vezave jezika na osebo oz. metoda »ena oseba en jezik«. Ta metoda v veliki meri omogoča, da učenci učne cilje usvojijo pretežno v maternem jeziku, pri pouku pa ne prihaja toliko do mešanja obeh jezikov oz. se učenci soočajo s posebno obliko kodne menjave, za kar pa žal v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju nimajo več toliko možnosti. V teh obdobjih namreč poteka dvojezični pouk po ciljno vzporedni metodi, kar pomeni, da se učna snov obravnava pretežno v večinskem jeziku, v manjšinskem jeziku pa so samo povzetki z zapisom izrazja; tako se raba manjšinskega jezika od 4. do 9. razreda zmanjšuje, v 4. razredu je še prisotna v 50 %, v 5. in 6. razredu 40 %, v treh zadnjih razredih pa le 30 %. Za učinkovitejše razvijanje jezikovne zmožnosti pri nejezikovnih predmetih lahko šola pri določenih predmetih oblikuje učne skupine, v katerih poteka pouk pretežno v učenčevem maternem jeziku (MJ 80 % : SJ 20 % oz. SJ 80 % : MJ 20 %), toda ponujenih predmetov za tak model je z vidika razvijanja jezika manjšine premalo (prim. en predmet v DOŠ I Lendava). Na narodnostno mešanem območju Prekmurja so 4 dvojezične šole (DOŠ I Lendava, DOŠ Genterovci, DOŠ Dobrovnik, DOŠ Prosenjakovci). Prikazan dvojezični model se nadaljuje v dvojezični srednji šoli v Lendavi, na visokošolski ravni se v madžarščini izobražujejo le učitelji.

1.5 Slovenci na Madžarskem nimajo dvojezičnega pouka niti vzgojno-izobraževalnih ustanov v svojem maternem jeziku, slovenščina se poučuje le kot obvezni učni predmet ali uporablja v delno razširjeni vlogi v osnovni šoli, v srednji šoli (gimnazija, srednja strokovna šola znotraj manjšinskega območja) se pojavlja kot izbirni predmet na ravni tujega jezika, na visokošolski ravni (zunaj manjšinskega območja) se v slovenščini izobražujejo le učitelji. Učni jezik v narodnostnih osnovnih šolah je pri vseh nejezikovnih predmetih (razen redkih minimalnih izjem) madžarščina. Nekatere dejavnosti v slovenskem jeziku potekajo še v šestih porabskih narodnostnih vrtcih. Današnji narodnostni šolski sistem je nasledek poenoezičevalne madžarske jezikovne politike v preteklosti, ki bi jo lahko zaznamovali s pojmom kulturni in institucionalni lingvicizem. Kulturni lingvicizem se je kazal v vedenjskem vzorcu večinskega naroda, zlasti v izpostavljanju reducirane vrednosti manjšinskega maternega jezika, institucionalni lingvicizem pa je bil povezan z minimalnim poučevanjem manjšinskega jezika in se je odražal v poudarjanju pomembnosti usvajanja večinskega madžarskega jezika. S sociolingvističnega vidika sta bili najbolj zaznavni prvini tega procesa vsiljeno poučevanje madžarščine med obema vojnoma ter zamenjava stične narečne variante materinščine v izobraževalnem procesu s standardno varianto iz matične domovine po drugi svetovni vojni. Namesto manjšinske jezikovne vzgoje, ki bi temeljila na lokalnem narečju, je šolska zakonodaja predpisala učenje matične standardne variante, ki so jo

poučevali pretežno iz učbenikov iz matice. Tako so iz šolske jezikovne vzgoje izrinili stično narečno varianto in tako bolj ali manj zavestno oddaljili jezik šole od jezika ožjega okolja.

V Porabju so 3 narodnostne šole, ki jih obiskujejo tudi učenci slovenske narodnosti. Najbolj narodnostna je Osnovna šola Jožefa Košiča na Gornjem Seniku, ker namenja pouku slovenskega jezika največ šolskih ur. Šola se je odločila za model manjšinskega pouka, ki bi ga lahko poimenovali razširjen pouk narodnostne materinščine. Tako imajo slovenski učenci od 1. do 8. razreda pouk slovenskega jezika in književnosti s spoznavanjem slovenstva po 5 ur tedensko, torej 185 ur letno. Delni dvojezični pouk se izvaja zaenkrat samo priložnostno pri nekaterih predmetih na razredni stopnji (pri tehniki, spoznavanju okolja in glasbeni vzgoji).

Druga narodnostna osnovna šola je Osnovna šola Števanovci, izvaja model manjšinskega pouka, tj. pouk narodnostne materinščine kot učnega predmeta, učni jezik pri vseh ostalih predmetih je madžarščina. Pouk slovenskega jezika in književnosti s poznavanjem slovenstva, ki se od 1. do 8. razreda izvaja po 4 ure tedensko (148 ur letno), obiskujejo vsi učenci. Tretja porabska narodnostna šola je Osnovna šola Istvána Széchenyija v Monoštru, ki je bila ob svojem nastanku (1989) zamišljena kot centralna narodnostna šola v Porabju. Ker pa deluje zunaj ozko pojmovanega narodnostnega območja, obiskovanje narodnostnega pouka za slovenske učence v njej ni obvezno. Šola je imela status narodnostne šole le od 4. razreda dalje, slovenski učenci so od 1. do 3. razreda namreč obiskovali podružnično narodnostno šolo v Sakalovcih, kjer se je slovenščina poučevala 4 ure tedensko, v monoštrski šoli pa od 4. razreda dalje po 5 ur na teden. Leta 2001 so sakalovsko šolo zaprli, otroke pa starši vpisujejo na narodnostno ali na madžarsko osnovno šolo v Monoštru.

1.5 Obstoječi model narodnostne, a tudi dvojezične šole, v katero madžarski starši zadnje čase v čedalje večjem številu vpisujejo svoje otroke k MJ2, nikakor ne more v zadostni meri prispevati k ohranjanju narodnostne, predvsem jezikovne identitete manjšine ter odpraviti posledice jezikovnega primanjkljaja v okolju, saj ne more zadovoljivo razvijati sporazumevalne zmožnosti učencev, ker a) je pouk maternega jezika v Porabju načrtovan le kot cilj, ne pa tudi kot sredstvo sporazumevanja in spoznavanja oz. v Prekmurju zelo omejen kot sredstvo spoznavanja v dvojezični šoli, b) ker se pri pouku manjšinskega maternega jezika in manjšinskega jezika kot drugega jezika uveljavljajo za stični jezikovni položaj neustrezna didaktična načela in metodični postopki.

Če se v narodnostni šoli s poukom materinščine kot učnega predmeta dejansko poučuje samo jezik in se v učnem programu ne pojavlja zgodovina, zemljepis, kultura matične domovine (spoznavanje slovenstva) in manjšinske skupnosti (ali se pojavlja le minimalno), potem taka šola dejansko ne ustreza

pojmu manjšinske šole. Če pa pouk manjšinskega jezika poteka po tradicionalnih metodah pouka tujega jezika, potem tak jezikovni pouk ne more zadostno vplivati na ohranjanje jezika in pogosto vodi v zamenjavo jezika. Izobraževalni model v porabski šoli se ne more uvrstiti niti v program »potapljanja« (*submersion*), ker je z etničnega vidika ta šola izrazito manjšinska šola, delno tudi zaradi tega ne, ker učencem že ob začetku šolanja ne povzroča težav večinski jezik, ampak manjšinski. Prekmurski model dvojezične šole je sicer dvosmerni model ohranjanja in razvijanja dveh stičnih jezikov, toda tudi tu gre za dominanco večinskega jezika.

1.6 Kar se tiče pouka maternega jezika, je največji problem enojezični pristop in neupoštevanje jezikovnih variant. Manjšinskim učencem se materni jezik poučuje po enakih metodah kot enojezičnim učencem v matični domovini, le redko se upošteva dvojezičnost učencev, tj. da se njihova jezikovna raba razlikuje od jezikovne rabe enojezičnih vrstnikov v matici. Stična varianta se omenja le teoretično, v šolski praksi pa večinoma ni upoštevana. Tako se ne uzavestijo razlike med stično varianto, ki jo vsaj nekateri učenci še usvajajo kot materni jezik, in med standardno varianto, ki se poučuje v šoli. S tem so nosilci jezikovnega načrtovanja dejansko porušili materni jezik učencev in ga nadomestili z neko drugo varianto, s knjižnim jezikom iz matice, namesto da bi na osnovi primarne variante načrtovali razvijanje standardne variante. Za uvedbo narodnostne šole s slovensko materinščino kot učnim jezikom je danes že prepozno oz. še prezgodaj, četudi bi bila z mnogih vidikov najprimernejša za ohranjanje in učinkovito razvijanje slovenščine kot manjšinskega jezika, a tudi dvojezičnosti, s tem da bi bila tudi sama pomembno prizorišče za rabo manjšinskega jezika, ter s tem, da bi s svojimi učnimi programi poglobljala sporazumevalne zmožnosti učencev v materinščini ter spodbujala razvijanje in rabo različnih jezikovnih zvrsti slovenščine kot manjšinskega jezika.

2 Prikaz sedanjosti in pričakovanja v prihodnosti

2.1 Evropska jezikovna priporočila si prizadevajo, da bi nastale uravnotežene dvojezične situacije med jezikom manjšine in večine. V Sloveniji in na Madžarskem se je ob koncu 20. stoletja izoblikoval tak šolski sistem za manjšine, ki nudi dovolj fleksibilni okvir za učenje manjšinskega jezika po potrebah skupnosti, za ponovno učenje pozabljenega jezika, in če obstajajo poleg jezikovnih možnosti tudi jezikovne kompetence učnega kadra, celo za rabo manjšinskega jezika kot učnega jezika v Porabju. Manjšinski sistem sam po sebi ni sposoben zaustaviti kontinuiranega jezikovnega izgubljanja, zato je potrebno probleme manjšinskih šol reševati skupaj z institucijami manjšinske samouprave.

2.2 Toda potreba po učinkovitejšem jezikovnem pouku manjšinskega jezika ni vedno deležna take pozornosti jezikovnega načrtovanja, kot bi bilo pričakovati. V danem primeru jo je potrebno razreševati v državi manjšine ob podpori strokovnjakov iz matice s korenitimi in raziskovalno podprtimi

reformami, ki pri načrtovanju novih programov izhajajo iz sistematičnega ugotavljanja in preučevanja dejanskih in pričakovanih prihodnjih potreb učencev. Spričo velikih medgeneracijskih razlik, ki jih povzroča že sam tempo razvoja in tehnoloških sprememb, je postalo več kot očitno, da nekatere stare prakse šolskega načrtovanja pouka jezika niso več ustrezne.

2.3 V jezikovni politiki in učnih načrtih manjšinske in dvojezične šole se večinoma uveljavlja intuitivno načrtovanje jezikovnega znanja, ki naj bi bilo vseveljavno in nespremenljivo, kar samo po sebi kaže na zelo pomanjkljivo poznavanje sodobnega razvoja jezikoslovja, še zlasti spoznavnega, pragmatičnega in političnega jezikoslovja, ki dnevno odkriva nove razsežnosti jezikovnega znanja ter s tem ustvarja vedno nove okoliščine za pouk. Kaže pa tudi na povsem statičen koncept jezika, na pretirano poudarjanje slovničnih opisov pri formalistično zasnovanem jezikovnem pouku, ki brez upoštevanja bistvenih človeških dejavnikov in dejanskih pragmatičnih okoliščin ne more biti temelj na učence osredinjenega jezikovnega pouka. Slovnično znanje jim predstavlja le množico (velikokrat neprepoznavnih) jezikovnih omejitev na poti jezikovnega pouka, v katerem je jezik definiran kot cilj, ne pa kot sredstvo sporazumevanja, kaj šele spoznavanja, torej sredstva za učinkovitejšo rabo jezika. Naslednja predpostavka pa je, da naj bi učenci na raznih ravneh vsaj v okrnjeni obliki obvladali kar že vse doseženo znanje, pri formalističnem jezikoslovju gre pri tem za razne sistemske opise jezika. Tudi ta podmena je nevzdržna, ker se sploh ne sprašuje po funkcionalnosti takšnega znanja s stališča učenčevih zmožnosti in dejanskih potreb ter zato ne izpolnjuje ene izmed temeljnih zahtev teorije o pedagoškem načrtovanju, tj. potrebe odraščajoče generacije, ki naj bi živel in uspešno delovala v novem stoletju. Učinek tako zasnovanega jezikovnega pouka je lahko le odtujevalen, saj učenca ves čas prepričuje o tem, da svojo materinščino slabše obvlada kot večinski jezik družbenega okolja oz. da je sploh ne obvlada. S tem pa pri njem vzpodbuja le negativen odnos do standardne variante manjšinskega jezika, kar na koncu res pripelje do nezadovoljive pismenosti, zlasti pa do trajne škode v spoznavnem razvoju.

2.4 Spoznavno jezikoslovje prinaša vedno več opozoril o odločilnem pomenu jezikovnega znanja za smiselno preživetje v novo nastalih okoliščinah čezmejnega pretoka delovne sile, informacij, kulture ipd. Jezikovno znanje ne nudi le realnih možnosti za družbeno uspešnost in kakovostno življenje v novi integracijski stvarnosti, marveč tudi posamezne zmožnosti, kot je npr. sposobnost besednega urejanja lastne izkušnje in odnosa do realnosti, do stičnih jezikov v skupnosti, do lastne in druge skupnosti, ki prispevajo tudi k skladnemu čustvenemu razvoju in duhovnemu zdravju. Žal teh spoznanj s področja interkulture komunikacijske zmožnosti načrtovalci pouka manjšinskih jezikov niso upoštevali ali so jih le deloma.

2.5 Dosedanje raziskave jasno izkazujejo upadanje jezikovnih zmožnosti v manjšinskem jeziku, zlasti se ugotavlja zmanjševanje ožje jezikovne, pa tudi

kognitivne in sociolingvistične sestavine sporazumevalne zmožnosti. To je tudi posledica odraščanja v družinah, kjer okolje ne nudi zadostne in kakovostne jezikovne spodbude. V takih okoliščinah bi morali biti poskusi za doseganje boljših jezikovnih zmožnosti osredinjeni seveda na jezikovni pouk, ki bi upošteval dejanske potrebe in zanimanja učencev in tako pomagal spodbuditi motivacijo.

3 Hipoteze o prenovi jezikovne vzgoje v manjšinski materinščini

3.1 Z vidika učinkovitega jezikovnega pouka in razvijanja dvojezičnosti tudi v porabski narodnostni šoli je v skladu s spoznanji sodobnega razvoja jezikoslovja potrebno opredeliti področja jezikovnega načrtovanja ter strategije in načela za udejanjanje načrtovanega: a) načrtovanje manjšinskega jezika kot učnega/součnega jezika ter b) načrtovanje korpusa, ki vključuje strategije oživljanja pozabljenje lokalne jezikovne variante, strategije razvijanja manjšinskega jezika v smeri izgradnje standardnih variant, strategije in načela izbire učnih vsebin v učnih načrtih za pouk manjšinskega jezika kot materinščine in drugega jezika, metode in oblike pouka jezika z upoštevanjem načela selektivnosti, stičnosti ter interkulturalnosti, ki vključuje tudi načelo kontrastivnosti ter komunikacijski pristop k poučevanju jezika v skladu z dejanskimi in prihodnjimi komunikacijskimi potrebami učencev v stičnem in širšem jezikovnem prostoru. Medtem ko je status manjšinskega jezika na posameznih ravneh izobraževanja v najožjem smislu vprašanje jezikovne politike, spada določanje operacionalnih okvirov učenja manjšinskega jezika v domeno izobraževalne politike načrtovanja jezikov ter načrtovanja izobraževalnega procesa, ki mu teorija jezikovne vzgoje zagotavlja jezikovno in pedagoško razsežnost. Žal kolektivni cilji načrtovanja institucionaliziranega učenja manjšinskega jezika prevladujejo nad komunikacijskimi potrebami individualnih govorcev, čeprav bi pazljiva analiza individualne vloge posameznega govorca v vsakokratni socialni interakciji potrdila, da prav sporazumevalne zmožnosti posameznika predstavljajo bistven predpogoj za sporazumevanje v pogojih interkulture komunikacije.

Med najpomembnejše dejavnike, ki vplivajo na proces učenja manjšinskega jezika se uvršča socialno in kulturno izkustvo ter poznavanje lastnega družbenega okolja, ki vključuje tudi informacijo o statusu posameznih jezikov, ki jih pripadniki govorne skupnosti uporabljajo v raznovrstnih interakcijah ter družbenih konvencijah, ki rabo teh jezikov v določenih položajih predpisujejo ali omogočajo. V tematski sklop jezikovne politike torej sodi tudi načrtovanje statusa in prestiža kakor tudi načrtovanje jezikovnega korpusa pri obeh manjšinah ob slovensko-madžarski meji.

3.2 Pri načrtovanju oživljanja pozabljenega oz. reducirano usvojene materinščine je ob upoštevanju socialnopsiholoških dejavnikov pri razvoju zmožnosti sporazumevanja treba upoštevati dve ravni te zmožnosti: a) osnovno zmožnost sporazumevanja na medosebni ravni, kar pomeni sporazumevanje v

kognitivno manj zahtevnih položajih – v teh se pojavlja komunikacija tudi v lokalnem govoru – ter b) spoznavno jezikovno zmožnost, kar pomeni uporabljati jezik kot instrument mišljenja pri razreševanju problemov. Obe ravni jezikovne zmožnosti se pri dominantno dvojezičnih govornikih v vsakem jeziku razlikujeta: v manjšinskem jeziku večinoma ne dosegajo niti osnovne ravni sporazumevalne zmožnosti, v večinskem jeziku pa tako po jezikovnih testih kot po samoocenitvi izkazujejo mnogo višjo stopnjo jezikovnega znanja.

3.3 Spodbude za prenovu pouka manjšinskega maternega jezika prihajajo z različnih področij, kot najpomembnejše bi veljalo omeniti 1. ugotovitve, da manjšinskih oz. dvojezičnih šol ne končajo funkcionalno dovolj pismeni učenci v manjšinski materinščini oz. jih končajo z reducirano sporazumevalno kompetenco, 2. spremenjene družbene okoliščine, ki narekujejo, da je naloga pouka materinščine predvsem usposobiti učence za uspešno sporazumevanje v najrazličnejših, tudi danes morda še ne predstavljaljivih okoliščinah; in 3. nova spoznanja jezikoslovja, ki so – v nasprotju z dosedanjim poukom slovenščine, zasnovanim zgolj na opisni slovnici in strukturalizmu – lahko hkrati teoretična izhodišča prenove.

3.4 Večina raziskovalcev poudarja pomen funkcijskega pristopa k pouku drugega jezika, torej ga izpostavljam tudi pri pouku manjšinskega jezika, ki za večino šolajočih otrok ni več njihov prvi jezik. V tem okviru opozarjajo na učinkovitost metode pouka jezika na govorni in pisni ravni glede na dva osnovna pedagoška modela interakcije v razredu: nasproti transmisijškemu modelu interakcije, kjer je pot do doseganja učnih ciljev določena na osnovi logične strukture vsebin, ki jih je treba posredovati učencu, postavljajo model recipročne interakcije, kjer je pri doseganju učnih ciljev v ospredju proces in manj vsebina, ob čemer gre za spodbujanje višjih ravni aktivnega spoznavnega procesiranja v večji meri kot za neposredno pomnjenje in reprodukcijo. Funkcijsko jezikoslovje in teorija govornega dejanja ter pragmatično jezikoslovje lahko prispevajo k načrtovanju pouka manjšinskega jezika predvsem z ugotovitvijo, da je pri obravnavi jezikovnih sredstev smiselno izhajati iz pomena ali značilnega govornega položaja, saj le-ta določa načine sporazumevanja.

Na podlagi ugotovitev različnih jezikoslovnih smeri lahko povzamemo, da sta jezik kot sistem in jezik kot raba med seboj tesno povezana in je treba pri pouku posvečati pozornost obema. Toda ker je vsak naravni živi jezik namenjen sporazumevanju in se vsak učenec najprej srečuje z jezikovno rabo ter šele nato zavestno spoznava jezikovni sistem, je treba pri pouku izhajati iz učenčeve sporazumevalne izkušnje in ga usmerjati, da se bo znal uspešno sporazumevati.

4 Sklepne ugotovitve in podmene

4.1 Z novim učnim načrtom za slovenščino (1852 ur slovenščine) ter z učnim programom Spoznavanje slovenstva (386 ur) v Porabju oz. s prenovljenimi učnimi programi v dvojezični devetletni osnovni šoli se je pričakovalo, da se

učencem obljublajo boljši časi, toda sestavljalci učnega načrta niso izkoristili vseh možnosti, ki jih ponuja nacionalni kurikulum oz. Izvedbena navodila za uvajanje programa 9-letne osnovne šole v I., II. in III. vzgojno-izobraževalnem obdobju dvojezične osnovne šole. 1. V novem učnem načrtu za manjšinski jezik je še vedno prisotno neselektivno prepričanje, da je vse, kar je mogoče opredeliti in opisati na teoretični jezikoslovni ravni, potrebno učiti na vseh stopnjah – bodisi po vzorcu učnih načrtov za tuji jezik ali za slovenščino oz. madžarščino v matici, kjer se materinščina usvaja in se uči v sociokulturno drugačnih položajih. 2. Učni načrt prav tako ne upošteva stičnega položaja manjšinskega jezika, ki prav zaradi stičnosti z genetsko in tipološko nesorodnim jezikom kaže posebne odklone od jezikovnih variant v matici. 3. Razvojni standardi premalo upoštevajo ali nič ne upoštevajo še obstoječega, s stičnimi pojavi prepredenega narečja oz. ponovnega učenja izvirnega jezika, ki je še delno prisoten tudi pri najmlajši generaciji kot »speči«, pozabljeni domači govor. 4. Učni program za izvajanje pouka narodnostnega programa ne vsebuje interkulture primerjalne razsežnosti, v Porabju pa tudi ne vsebuje navodil in strategij za pouk teh vsebin kakor tudi ne predvideva, v sklopu katerih predmetov naj bi se te vsebine posredovale.

4.2 Jezik je predvsem družbena dejavnost, v dvojezični skupnosti seveda obstajajo različne jezikovne variante oz. različna jezika, njihova izbira je odvisna od njihovih družbenih funkcij, v katerih bodo uporabljene, ter od osebnih interesov govorca.

4.2.1 V manjšinski situaciji je potrebno pri jezikovnem pouku upoštevati tudi razmerje med jezikovno obliko in družbenim kontekstom. To pomeni, da mora jezikovna vzgoja zavestiti strategije, s katerimi lahko dvojezični govorec z izbiro jezikov in jezikovnih variant uresničuje svoje komunikacijske potrebe in funkcije v ožji in širši skupnosti. Jezikovni pouk mora biti torej komunikacijsko in funkcionalno usmerjen, kar v metodološkem pogledu pomeni, da je treba učencem zagotoviti vsa sredstva za izbiro tistih jezikovnih variant, ki jih dani govorni položaji zahtevajo. V ospredju načrtovanja sporazumevalnih vzorcev naj bi bile socialne mreže, s katerimi bo učenec prišel v stik, in komunikacijske naloge, ki jih bo moral opravljati kot odrasla oseba.

4.2.2 Upoštevati je treba tudi razmerje med jezikovno obliko in kulturnim kontekstom, da bi učenci lahko usvojili organizacijska pravila, zakonitosti vedenja, norme delovanja in ideološke principe, ki posamezniku omogočajo delovanje znotraj hierarhije različnih vrednot in vedenjskih vzorcev. Ta zahteva seveda predpostavlja učinkovito razvijanje sporazumevalnih zmožnosti, posebej pa jezikovne zmožnosti v manjšinskem jeziku. V ta namen bi bilo potrebno sestaviti nove, na sodobnem znanju o usvajanju jezika utemeljene standarde za pouk manjšinskega in večinskega jezika v specifičnem stičnem okolju. Ti standardi naj bi zagotovili priložnosti, spodbudo in vizijo za razvoj takih jezikovnih zmožnosti v dveh/več jezikih, kot jih govorci potrebujejo za izpolnjevanje življenjskih ciljev.

4.3 Dvojezični govorci so v manjšinski situaciji zaprti v notranji kod svoje materinščine. Praviloma poznajo katero od podrejenih/nizkih variant manjšinskega jezika, največkrat je ta vernakular domače narečje, ki se zaradi prepletenosti in zaznamovanosti s stičnimi pojavi večini zdi manjvreden kod, mlajša generacija ga ne uporablja več. Znanje visokih variant manjšinskega jezika je zelo diferencirano, večina pozna le reducirano standardno varianto. Tako se v skupnostih ni razvila zmožnost funkcionalne znotrajjezikovne kodne menjave. Poseben problem predstavlja torej socialnofunkcijska okrnjenost manjšinskega jezika, učni načrt bi moral predvideti tudi razvijanje pogovornih ter vsaj delno strokovnih zvrsti manjšinske materinščine s poučevanjem ustreznih učnih vsebin in sporazumevanjskih vzorcev. Tako bi imeli učenci možnost usvojiti manjkajoče, za nove vloge tako potrebne funkcijske zvrsti, ki jih iz obstoječih govornih položajev niso mogli usvojiti, ali vsaj ne na pričakovani ravni. Pri večini strokovnih, publicističnih, uradovanih idr. besedil se namreč uveljavlja prevodna dvojezičnost z vsemi predvidljivimi prevodnimi interferencami (psevdoekvivalence, kalki, prevzemanje tujk s posredovanjem večinskega jezika).

4.4 Materni jezik manjšinske skupnosti ima dvojno funkcijo: družbeno vlogo v državi govorca, hkrati se uporablja tudi kot interakcijsko sredstvo z govorci iz matične države. Ti funkciji zahtevata različna metodična pristopa, ki morata upoštevati obe situaciji. Prva funkcija predpostavlja načrtovanje učnih vsebin, jezikovnih vzorcev, besedišča in kontekstov v učbenikih in priročnikih, ki naj bi bili zajeti iz učenčevega naravnega okolja, da bi lahko iz njih usvojene govornovedenjske vzorce preverjal in uporabljal v manjšinskem okolju. Druga funkcija se navezuje na komunikacijske potrebe govorcev zunaj manjšinskega okolja, na čezmejne komunikacije, torej je potrebno učne vsebine razširiti tudi z jezikovnokulturnimi vzorci iz matične države in slovenske zamejske situacije. Visoko varianto je mogoče poučevati le kot od lokalne stične variante razlikujočo se entiteto in ne kot jezik, ki ga učenec obvlada že z vstopom v šolo. O standardni varianti v manjšinski situaciji se z vidika enojezičnosti pogosto predpostavlja, da bi morala biti enaka standardni varianti v matici, vendar je stičnost tudi nanjo pritisnila svoj pečat, te stične posebnosti, zlasti v besedišču, bi bilo potrebno kodificirati v manjšinski standardni varianti.

4.5 Jezikovni pouk naj bi prispeval tudi k nujno potrebnemu razvoju jezikovne zavesti kot širšega razumevanja človekove jezikovne dejavnosti in njene vloge pri mišljenju, učenju in v družbenem življenju. Jezikovna zavest vključuje tudi poznavanje jezikovne moči in posameznikovega nadzora nad jezikovnimi rabami. Pomembna je posebno v stiku z drugimi jeziki, kar samo po sebi navaja k primerjalnemu opazovanju jezikovnih in kulturnih podobnosti ter razlik in tako omogoča poglobljene vpogleds v materinščino in lastno kulturo. Te primerjave pa so v učnih načrtih za manjšinski jezik premalo opredeljene. Pogosta odsotnost medjezikovne primerjalne razsežnosti, ki bi samodejno vodila tudi k načrtovanim medkulturnim primerjavam, pa ima za posledico tudi pogosto

odsotnost medkulturne prvine. Tudi odsotnost znotrajjezikovne primerjave, tj. med narečjem in knjižnim jezikom, ima pogosto za posledico neuzaveščenost razlik in podobnosti med nizko in visoko varianto, kakor tudi neuzaveščenost o rabi obeh socialnih zvrsti v določenih govornih položajih..

4.6 Jezikovne spremembe ter primanjkljaje v maternem jeziku, ki so posledica sistemskih razlik med stičnima jezikoma, je mogoče predvideti z medjezikovno protistavno analizo. Ugotovitve le-te je smiselno upoštevati pri didaktičnem programiranju učne snovi ter pri sestavljanju pedagoških slovnici oz. ustreznih jezikovnih priročnikov. Z ustreznim utrjevanjem jezikovnih enot, ki so lahko zaradi kontrasta ali homogenih ovir potencialni razlog za stično pogojene interferenčne napake, bi lahko zmanjšali jezikovni primanjkljaj ter jezikovno negotovost pri rabi maternega jezika in tako vplivali na jezikovno zavest učencev.

4.7 V novem projektu manjšinskega in dvojezičnega šolstva naj bi zavzel posebno mesto interkulturni vzgojno-izobraževalni model. Družbene spremembe, ki jih predpostavlja interkulturni imperativ, narekujejo, da izobraževanje nadomesti tisto, kar je bilo na drugih področjih zamujeno, tega pa zdajšnja narodnostna oz. dvojezična šola sama ne bo zmogla: ozavestiti pripadnike manjšine in večinskega naroda o etnični/kulturni različnosti njihovega socialnega okolja ter prispevati k zmanjšanju predsodkov in stereotipov, omogočiti interkulturne stike ter večkulturno izobraževanje z zmanjšanim vplivom dominantne večinske družbe v pedagoškem delovanju, pospešiti učenje jezikov, ki odpirajo možnost prožnejše komunikacije v institucionalnih okvirih družbe in njenih socialnih okoljih, omejiti procese asimilacije itd. V pristopu k takim vsebinam dobi posebno mesto kontrastivna metoda, hkrati pa se pri tem uveljavlja tudi načelo korelacije in selekcije v izboru vsebin. Pri programiranju vsebin za interkulturni model izobraževanja se pojavljajo vsebine vsaj treh različnih kultur (multikulturalizem), tretja kultura je t. i. stična kultura, nastala pod vplivom različnih stikov med manjšino in večino. Dosedanja praksa ni dovolj upoštevala dvojezičnega stičnega položaja, v katerem učenci živijo, ne socialnega, kulturnega in pedagoškega konteksta, v katerem se odvija izobraževanje v narodnostni šoli, prav tako ni upoštevala različne stopnje obvladanja manjšinskega jezika pri načrtovanju učenja knjižne variante. Življenje v dveh/več kulturah zahteva od vseh pripadnikov skupnosti poznavanje kulturnih konvencij in običajev, norm in kulturnih stereotipov. Stik z drugo osebo poleg jezikovnega koda predpostavlja torej tudi kulturološki kod. Različni jeziki in kulture imajo na razpolago različni repertoar jezikovnih sredstev, s katerimi govorec stopi v interakcijo z drugo osebo. Prav kontrastivni pristop izpostavi prekrivanja in razlike v izbiri teh jezikovnih sredstev ter pravil komunikacije.

4.8 Za realizacijo novih razsežnosti pouka, osredinjenega na dejanske potrebe manjšinskih učencev in za dvig jezikovne zavesti na tisto raven, ki je potrebna sodobnemu človeku, bi bilo seveda potrebno sistematično spremljati razne oblike in rezultate jezikovnega in dvojezičnega pouka. Le s stalnim zbiranjem in preverjanjem rezultatov o dvojezičnem pouku in o poskusnem

spreminjanju pouka bi lahko prišli do dovolj oprijemljivega temelja za nadaljnje usmerjanje jezikovnega in dvojezičnega pouka za nove generacije učencev. Pri tem bi morali upoštevati nova priporočila za pouk, zrasla iz domačih in tujih izkušenj in raziskav. Hitro spreminjanje številnih okoliščin, novi govorni položaji, nove komunikacijske tehnologije pa tudi jezikovna raba samo po sebi prinašajo potrebo po stalnem spreminjanju in prilagajanju pouka. Raziskovalno spremljanje pouka manjšinskega jezika kot učnega predmeta ali učnega jezika pa se zdi še posebej pomembno spričo novih izzivov, ki jih prinaša jezikovnemu načrtovanju nova jezikovna prihodnost z globalizacijo diskurza, ki postaja vse bolj večjezičen.

Literatura

- Elizabeta Bernjak. Nekateri jezikovnopolitični vidiki izgubljanja manjšinskega (slovenskega) jezika v Porabju. V: I. Štrukelj, *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije*. Ljubljana: DUJS, 2000. 108–199.
- John Edwards. *Multilingualism*. Hamondsworth: Penguin, 1995.
- Linguistique de Contact*. Berlin-New York: Walter de Gruyter. 902–906.
- A. Forgács. Temeljni nacionalni kurikulum – novi vidiki in metode poučevanja in učenja materinščine. V: M. Ivšek (ur.), *Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001. 262–281.
- E. Haugen. The stigmata of bilingualism. V: *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford UP, 1972. 307–44.
- Izvedbena navodila za uvajanje 9-letnega programa v 1. vzgojno-izobraževalno obdobje dvojezične osnovne šole. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1999.
- Izvedbena navodila za uvajanja programa 9-letne osnovne šole v II. in III. vzgojno-izobraževalnem obdobju dvojezične osnovne šole. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2000.
- NAT – *Nemzeti Alaptanterv*. Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995.
- Albina Nečak Lük. Dvojezična vzgoja in izobraževanje v Prekmurju – predstavitev modela. V: *Vzgoja in izobraževanje v večjezičnem okolju*, 1990.
- Népszámlálás*. Országos Statisztikai Hivatal. Budapest, 2002.
- Valerija Perger. Model narodnostne šole v Porabju in prisotnost slovenskega jezika v njem. *Slovenščina v šoli*, IX/3 (2004): 70–80.
- T. Skutan in B. Kangas. Oktatásügy és nyelv: Többszemélyi sokféleség vagy egyszemélyi redukcionizmus? *Regio 9&3* (1997): 3–34.
- Sožitje/Együttélés*. Ob 40-letnici dvojezičnega šolstva v Prekmurju. Lendava, 1999.

Anna Kolláth
Univerza v Mariboru

Jezikovna izbira, dvojezični pouk in prestiž madžarskega jezika v Prekmurju *(Vplivi detrianonizacije na kontaktne različice madžarskega jezika)*

1.1 Februarja 2004 je v televizijski oddaji *Mindentudás egyeteme* potekal pogovor o rezultatih raziskav jezikoslovcev z naslovom Madžarski jezik v Karpatskem bazenu ob koncu 20. stoletja.¹ Jezikoslovci iz štirih tako imenovanih velikih zamejskih regij madžarskega jezikovnega področja – Transilvanije, južne Slovaške, jugovzhodne Ukrajine in Vojvodine – so analizirali določen segment tamkajšnje dvojezičnosti. Odgovor na postavljeno vprašanje za velike regije – na čem temelji prihodnost madžarskih jezikovnih različic v omenjenih regijah? – iščemo tudi za manjše regije. Ta pogovor mi je dal več pobud, med njimi pa je predvsem navdih, da se podrobneje poukvarjam z usmeritvami jezikovne izbire, ki se kažejo v javni dvojezičnosti. Namen pričujočega prispevka je tudi analiza teh usmeritev s poudarkom na madžarskih jezikovnih različicah v Prekmurju.

1.2 Glede uporabe madžarskega maternega jezika v Prekmurju v Sloveniji je treba poudariti, da so življenjske razmere tako tukajšnjega madžarskega jezika kot avtohtone madžarske manjšine v osnovi drugačne od tistih v drugih velikih zamejskih regijah. (Na kratko le nekaj najosnovnejših značilnosti: 1. madžarska manjšina je tukaj prisotna kot zelo majhna etnična skupina – to dokazujejo statistični podatki popisa prebivalstva leta 2002, po katerih se je za madžarsko narodnost opredelilo 6243 oseb, kar znaša 0,32 % celotne populacije v Sloveniji; 2. prisotna je skoraj popolna manjšinska politika slovenske države, ki temelji na načelu pozitivne diskriminacije, pri čemer je madžarski jezik regionalno uradni jezik; 3. življenjske razmere so tukaj bistveno boljše kot na Madžarskem.) Nadvse značilno se zdi dejstvo, da glede madžarskega jezika iz na zunaj idealnega družbeno-politično-pravnega položaja izhaja idealni jezikovni položaj. V praksi pa ni tako: glede statusa, stanja in

¹ Miklós Kontra s sodelavci: Pogovor. *Mindentudás Egyeteme*-klub, Madžarska televizija (mtv) 23. 2. 2004. <http://www.origo.hu/mindentudasegyeteme>.

prihodnosti madžarskega manjšinskega jezika se kažejo podobno neugodne težnje kot v velikih regijah, morda le še manj ugodne. Raziskave nedvoumno dokazujejo, da madžarske manjšine čedalje bolj zamenjujejo svoj materni jezik z državnim, zaradi česar materinščina še bolj izgublja prestiž in se v glavnem uporablja le v neformalnih položajih. Iz tega stanja je jasno razviden Klossov aksiom, po katerem je manjšinska politika določene države ambivalentni dejavnik med tistimi, ki povzročajo zamenjave jezikov.²

1.3 Strokovna literatura soglaša s tem, da je v zgoraj omenjenih etničnih (velikih) regijah javna dvojezičnost v veliki meri *de facto* in ne *de jure* tudi zato, ker je manjšinska zakonodaja Evrope v devetdesetih letih 20. stoletja prinesla določen napredek v priznavanju manjšinskih jezikovnih pravic (Péntek 1995: 4). V Prekmurju je položaj povsem obrnjen. Tudi tu sta prisotni tako dejanska kakor uradna dvojezičnost, le da z nasprotnim predznakom: uradna dvojezičnost zagotavlja na vseh področjih pravice do uporabe lastnega jezika, vendar pa nima učinka dejanske (funkcionalne) dvojezičnosti, nima moči jezikovnega ohranjanja, deluje bolj kot katalizator v neustavljivem procesu zamenjave jezika. Pri analizi jezikovnih pravic slovenskih manjšin – v konkretnem primeru madžarske narodne skupnosti – je poudarek drugač. V prvi vrsti za nas niso zanimive prenovitve evropskih dokumentov (kajti te je Slovenija v svoji zakonodaji v celoti pozitivno uresničila, še več: ponekod jih je tudi presegla, tako da je uporaba materinščine formalnopravno omogočena), ampak neskladja med brezhibno teorijo (sprejeta načela) in prakso (dejansko stanje). Bistvo problema je v tem, v kolikšni meri zna in hoče živeti madžarska manjšina ter kako hoče in zna živeti slovenska večina s ponujeno vzorno pravno prakso. Na podlagi pravnih razmer se morda zdi nerazumljivo, zakaj se število prekmurskih Madžarov zmanjšuje, zakaj se spreminja njihova narodnostna identiteta in zakaj z vedno več področij izginja madžarski jezik.

Ta protislovja postajajo čedalje očitnejša v današnjem času evropske integracije. V tem se namreč skriva obljuba za ohranitev s sloganom »Današnja Evropa je Evropa manjšin in regij – bistvo današnje enotnosti je v različnosti«. Poleg tega se čuti tudi bojazen pred oblastjo naddržavne ureditve, ki je sposobna uničiti etnične in manjšinske identitete. Naša mnenja o jeziku in naša konstruktivna ali ohranjevalna jezikovna zavest bo v teh zgodovinskih časih

² Če vodi vlada določene države zatiralno manjšinsko politiko, upor proti represiji pripomore k ohranjanju jezika. Če ni upora, pride do zamenjave jezika. Pozitivna politika do manjšin dovoljuje ohranitev maternega jezika, kajti na podlagi tega ima manjšina možnost svobodne uporabe svojega jezika, lahko ustanavlja lastne ustanove in organizacije. Kljub temu ta pozitivna politika lahko privede do zamenjave jezika, ker ima zaradi neoviranega kulturnega razvoja del manjšine lažen občutek varnosti (Kloss 1966: 211–212; Borbély 2001: 32).

odločala o nadaljnji usodi manjših jezikov (npr. tudi o madžarskem in slovenskem).

2.1 Znano je, da večjezikovno in večkulturno okolje, v katerem imata vsak jezik in vsaka kultura svoj položaj in vlogo, ustvarjajo in oblikujejo številni družbeni dejavniki. Prisotnost dveh ali več jezikov nujno privede do jezikovnega stika, ki vodi k jezikovni izbiri. Čeprav je izbira posameznega jezika stvar osebne odločitve posameznika, na narodnostno mešanih področjih pa na jezikovno obnašanje posameznika oz. na izbiro jezika v določenem položaju ali na jezikovno prilagajanje vplivajo tako psiholingvistični kot sociolingvistični dejavniki, ki se med seboj prepletajo in dopolnjujejo. Jezikovna izbira je vedno rezultat družbenih, psiholoških in jezikovnih procesov v večjezičnem okolju in ima posledice tako za posameznika kot za skupino. Jezikovna interakcija ni samo stik dveh ali več jezikov, dveh ali več abstraktnih jezikovnih sistemov, ampak pomeni veliko več: interakcijo dveh ali več etničnih skupin, njihovo povezovanje, način skupnega bivanja, katerih medsebojni odnos projicira uravnoteženi ali neuravnoteženi družbeni položaj posamezne skupine (Novak Lukanovič 2003: 39).

2.2 V prvem delu pričujočega prispevka se želim z določenega vidika na kratko dotakniti dveh področij javne dvojezičnosti: uradne dvojezičnosti oz. dvojezičnega šolstva v Prekmurju. Prepletanje med zunanjo in notranjo jezikovno izbiro in odnosom posameznika do določenih jezikov in jezikovnih različ bi rada predstavila s pomočjo rezultatov dveh raziskovalnih projektov. Prvi projekt je longitudinalna in multidisciplinarna raziskava Inštituta za narodnostna vprašanja v Ljubljani in nosi naslov Etnična identiteta in medetnični odnosi v slovenskem etničnem prostoru (Novak Lukanovič 2003: 38–62). Drugi projekt je del raziskave z naslovom Materinščina v dvojezičnosti, ki poteka na Oddelku za madžarski jezik s književnostjo Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru. Naš projekt temelji na eni strani na rabi jezika in jezikovnem obnašanju mladih (učencev, dijakov in študentov) s posebnim poudarkom na povezovanju dvojezičnega šolstva in prevlade materinščine. Po drugi strani pa poteka raziskava, ki prikazuje medsebojne odnose jezikovne izbire, jezikovne rabe, poznavanja jezika in odnosa do jezika v vseh treh generacijah ne glede na narodnostno pripadnost. Ljubljanski inštitut analizira vzroke in posledice jezikovne izbire odraslih. Naše delo sloni na tistih težnjah, ki so se pokazale pri izbiri jezika pri uri geografije med dijaki Dvojezične srednje šole v Lendavi. Pri tej raziskavi nas je zanimalo, v kolikšni meri je odnos dijakov do obeh jezikov odločilen v fazi sekundarne socializacije. Na podlagi tega želim analizirati vzroke sedanjega jezikovnega stanja in njihovo medsebojno prepletanje, s hipotezo, da vzorec jezikovne izbire pri dvojezičnem pouku pripravi razmere za tiste smernice, ki se kažejo v uradni dvojezičnosti v Prekmurju.

2.3 V nadaljevanju bi rada spregovorila o procesu, ki se je nedavno začel v madžarski jezikovni znanosti – gre za pojav tako imenovane detrianonizacije. O

tem bi rada spregovorila iz dveh razlogov. Po eni strani verjamem, da bo ta proces pripomogel k dvigu prestiža madžarščine kot manjšinskega jezika tako v manjšinskih kakor tudi v večinskih etničnih skupnostih (to je v današnjem času za madžarski jezik zelo pomembno), po drugi strani pa menim, da je proces detrianonizacije poučen tudi pri drugih jezikih s podobnim položajem. K temu bi rada dodala še nekaj osebnih pogledov. Pomembno se mi zdi poudariti, da o tej temi govorim kot Madžarka in ne kot državljanka Slovenije. Zavedam se dihotomije zunanjega opazovalca in jo čutim, kajti s tem sem pridobila veliko koristnega znanja, predvsem da sta sprejemanje drugačnosti in dvojezičnost funkcionalni le, če sta obojestranski. Pred dvanajstimi leti sem začela delo na Oddelku za madžarski jezik Pedagoške fakultete (takrat akademije) Univerze v Mariboru, ki je edina visokošolska ustanova madžarskega jezika v Sloveniji in obenem eden izmed najmanjših hungaroloških oddelkov na svetu. Prihajam iz enojezičnega okolja – svojo madžarsko-nemško dvojezičnost sem si izbrala sama – z zelo trdnim enojezičnim nazorom. V omenjenem obdobju mi je uspelo priti do spoznanja, da enojezični nazor dvojezičnosti otežuje položaj: pod pojmom dvojezičnost bi bilo zelo narobe razumeti popolno, »perfektno« poznavanje in uporabo standardne različice obeh jezikov. Če od dvojezične osebe pričakujemo, da pozna in v vseh možnih govornih položajih uporablja enojezično različico svoje materinščine, ustvarimo nemogoč položaj. S tem namreč izoblikujemo in utrdimo negativni odnos govorcev do lokalne kontaktne različice – in kot nam je znano, je to najpomembnejši dejavnik, ki povzroča menjavo jezikov. Omenjeni negativni odnos povzroča, da se prestiž madžarskega jezika vse bolj in hitreje manjša ne samo v krogu manjšin, temveč tudi med Slovenci na dvojezičnem področju.

3 Rezultati omenjene raziskave Inštituta za narodnostna vprašanja v Ljubljani so pokazali, da je slovenski jezik enako poznan na obeh dvojezičnih področjih v Sloveniji, manjšinski jezik pa je bolj poznan na Obali kot v Lendavi. Vzroke lahko najdemo v različnosti obeh jezikov, kajti tudi vsakdanji jezikovni promet v veliki meri zaznamuje smer in rezultat jezikovnega prilagajanja posameznika na omenjenih področjih. Italijanščina je svetovni jezik, madžarščina pa ne spada v to kategorijo. Prestiž italijanskega jezika je mnogo večji od madžarskega. To je ogromna motivacija glede učenja italijanščine. Slovenci na Obali čutijo čedalje večjo potrebo po znanju in po uporabi manjšinskega jezika kot Slovenci v Lendavi. Pri tem ne smemo pozabiti, da imata ti dve etnični skupini različni zgodovini in tudi različna šolska sistema: na Obali poteka pouk enojezično v narodnostnih šolah (program za ohranjanje materinščine), slovenščina je samo obvezni predmet. Starši izbirajo za svoje otroke šolo in s tem tudi jezik. V Prekmurju so samo dvojezične šole, ki so obvezne za vse dijake ne glede na njihovo narodno pripadnost. Jezikovna izbira je tu možna le med madžarščino (in v prvem triletnem slovenščino) kot maternim jezikom in madžarščino kot drugim jezikom. Treba je poudariti, da italijanska manjšina svoje znanje materinščine ceni veliko bolj kot madžarska. Objektivne vzroke za to

najdemo v negativnem odnosu posameznika do lastne jezikovne različice med Madžari (mi ne znamo tako dobro madžarsko, kot pravijo). Ta negativni odnos je nastal ne samo zaradi zunanje, medjezikovne (slovensko-madžarske) stigmatizacije, temveč v veliki meri tudi notranje (madžarsko-madžarske), torej zaradi stigmatizacije, prisotne med madžarskimi jezikovnimi različicami.

4.1 Utopistično zasnovani šolski program dvojezičnih šol v Prekmurju – kjer bi večina in manjšina v enaki meri usvojila oba jezika, obenem bi bila oba hkrati učna jezika in učna predmeta – je ostala utopija kljub vsem reformam in spremembam (inovacijam). Postal je šibek dvojezični pouk, katerega uspeh ni privedel do visoke stopnje zbalansirane dvojezičnosti, ni prinesel ohranitve materinščine, temveč v veliki meri prispeval k danes očitni jezikovni zamenjavi. Ta model dvojezičnega šolstva je privedel do tega, da je za madžarske dijake postala prevladujoč jezik slovenščina in ne materinščina. Ker se govorni položaji za madžarski jezik vedno bolj ožijo (zaradi nefunkcionalne dvojezičnosti dijakov večinskega naroda je medsebojno sporazumevanje tudi v šolskih odmorih enojezično, torej slovensko), postajajo različni registri in stilne različice revnejše, tako da funkcionalna izguba jezika privede do njegovega strukturnega izgubljanja.

Ena najpomembnejših značilnosti in morda edino konkretno metodično načelo tega prehodnega oz. preusmerjenega programa, ki ga je mogoče imeti za humanistično metodo jezikovne asimilacije, je določeno razmerje rabe obeh jezikov pri pouku. Pri tem pomeni dvojezičnost vzporedno in namensko rabo obeh jezikov, torej v prvem in drugem triletju osnovne šole v razmerju 50 : 50, v zadnjem triletju in v srednji šoli pa že v razmerju 70 : 30 za slovenski jezik.³ Po sedanjih izkušnjah lahko povemo, da je dvojezičnost pouka v Prekmurju od zadnjega triletja osnovnih šol dalje v prvi vrsti in v veliki meri odvisna od učitelja. Njegova jezikovna in strokovnojezikovna kompetenca določa razmerje obeh jezikov pri pouku.⁴ Izhajajoč iz dejstva, da je skoraj vsak učitelj razen profesorjev madžarščine diplomiral na slovenskih univerzah (večina učiteljev in profesorjev, ki so diplomirali na madžarskih univerzah, je študij končala na enopredmetni študijski smeri), je razumljivo, a obenem tudi nezadovoljivo, da ne obstaja strokovni register med različicami manjšinskega jezika. Zaradi tega pomeni pri večini učnih ur dvojezičnost prevod le nekaj strokovnih pojmov, vse drugo pa poteka v slovenskem jeziku. V Prekmurju se torej kaže glede odnosa obeh jezikov popolnoma drugačna slika kot v velikih zamejskih regijah madžarskega jezikovnega področja (Kolláth 2005). Težnje kažejo, da bo tu pouk

³ Teoretično to pomeni, da določene faze učne ure potekajo izmenično zdaj v enem, zdaj v drugem jeziku.

⁴ Očitno je, da so možnosti uresničitve dvojezičnosti odvisne od tega, kje je šola (na vasi ali v mestu), in od določenega razreda (narodnostna sestava in dvojezični jezikovni odnos dijakov). Vprašanje je le, ali je to vzrok ali posledica.

v madžarščini čez čas potekal le pri uri madžarščine, pri vseh drugih predmetih – tudi pri tistih s tako imenovanim nacionalnim programom, npr. pri zgodovini in geografiji – pa v slovenščini.

4.2 Te trditve bi rada dokazala na primeru pouka geografije v Dvojezični srednji šoli v Lendavi, konkretno s težnjami pri izbiri jezika dijakov (Kolláth 2004). Na vprašanje »Kateri jezik po navadi uporabljate pri uri geografije?« je pri odgovoru dijakov popolnoma izključena kategorija »samo madžarščino«. Na osnovi statistične analize je razvidno, da na postavljeno učiteljevo vprašanje, ki je v obeh jezikih, odgovori 77,2 % anketirancev samo slovensko in le 22,8 % v obeh jezikih. Vzrok jezikovne izbire madžarskih dijakov se kaže v prvi vrsti v slabem poznavanju strokovne terminologije (gl. točko 4.1). V tem se kaže nekakšna negotovost ne samo na jezikovni ravni, marveč to pomeni lahko tudi opustitev svoje etnične identitete in s tem dokazovanje pripadnosti večinski in prevladujoči etnični skupini. Niti delna konvergenca slovenskih (10 % jih odgovarja »tudi madžarsko«) niti popolna konvergenca madžarskih dijakov (25 % jih odgovarja »samo slovensko«) ni spodbudno dejstvo. Podatki dokazujejo, da so težnje pri izbiri jezika podobne tudi pri uradni, nefunkcionalni dvojezičnosti v Prekmurju.

5.1 Zavedamo se, da se jezik ohranja in razvija, če se uporablja, uporabljamo pa ga lahko, če ga obvladamo in imamo do njega pozitiven odnos. Pri oblikovanju in ohranitvi pozitivnega odnosa posameznika do (maternega) jezika igra pomembno vlogo tržna vrednost danega jezika in njegov prestiž (Bernjak 2004: 95). K temu razvoju želi prispevati proces detrianonizacije⁵ madžarskega jezika. Kaj to pomeni?

Mirovna pogodba, podpisana po prvi svetovni vojni, je povzročila, da je Madžarska izgubila dve tretjini svojega ozemlja in prebivalstva. To negativno »usodno dejanje«, ki se od takrat pogosto omenja s pojmom Trianon, še danes tlači zavest in jezik Madžarov.⁶ Trianon je trianoniziral vse, torej je madžarski jezik pomenil samo jezik na Madžarskem in tudi madžarska jezikovna znanost se je ukvarjala izključno z madžarskim jezikom in njegovo rabo na Madžarskem.

⁵ Beseda v tem smislu nima preteklosti, ima pa že kratko zgodovino. O trianonizaciji madžarskega jezika je prvič spregovoril Sándor Gál, madžarski pisatelj iz Slovaške (*Szabad Újság*, 28. 1. 1998, str. 1). Na podlagi tega je István Lanstyák ustvaril pojem *detrianonizacija*. Na Madžarskem se namesto tujke – zaradi njene možne iredentistične konotacije – pogosteje uporablja madžarska beseda *határtalanítás*.

⁶ Četrtega junija 1920 je madžarska vlada z državami antante podpisala *trianonsko mirovno pogodbo* v dvorcu Veliki Trianon v Versaillesu v Franciji. Pogodba je določila mirovne pogoje z državami, ki mejijo na Madžarsko. Po tej pogodbi sta Slovaška in podkarpatska Rusija postali del na novo ustanovljene Češkoslovaške republike, Transilvanija in vzhodni Banat je dobila Romunija, zahodni Banat, Bačka in Prekmurje pa so bili priključeni novi kraljevini SHS.

Poleg madžarske dialektologije in pravopisa je bil madžarski jezik manjšin v sosednjih državah tabu tema; madžarska (jezikovna) znanost se je delala, kot da ga ni, ker ji je bilo (predvsem po 1945) tako narekovano. Velik preobrat v tem smislu je prinesla sprememba sistema. Po letu 1990 se je predmet madžarskega jezikoslovja spremenil, kar je njegova prednost. Madžarski jezik se je v družbeni in tudi v individualni zavesti razširil in obogatil z maternim jezikom Madžarov, ki živijo v manjšini; jezikoslovje je z raziskovanjem madžarskih kontaktnih različic onstran meje postalo bogatejše in barvitejše in se je legitimno prenovilo tudi v svojih metodah.

5.2 Od leta 2001 delujejo tako imenovani raziskovalni centri Madžarske akademije znanosti na Slovaškem (Jezikovna pisarna Gramma, Dunajská Streda/ Dunaszerdahely), v Ukrajini (Inštitut Antala Hodinke, Beregove/Beregszász), v Transilvaniji (Jezikovna pisarna Attila T. Szabója, Cluj in Sfântu Gheorghe/ Sepsiszentgyörgy) in v Vojvodini (Društvo znanstvenikov za raziskovanje hungaristike, Subotica/Szabadka; Vojvodinski madžarski jezikovni korpus, Kanjiža/Kanizsa), kjer raziskujejo uporabo jezika madžarskih manjšinskih skupnosti, kontaktne različice madžarskega jezika ter področja uporabe madžarskega jezika zunaj meja Madžarske (Lanstyák 2002b: 203). Raziskovalni centri velikih regij so s priključitvijo malih (Avstrija, Hrvaška, Slovenija) leta 2003 postali bogatejši. S tem je postala virtualna mreža madžarskih jezikovnih raziskovalnih centrov zunaj meja Madžarske popolna. To dejstvo ima velik znanstvenozgodovinski pomen. Skupne programe raziskovanja koordinirata Inštitut za narodnostna vprašanja in Znanstveni inštitut za madžarski jezik Madžarske akademije znanosti.

Jezikoslovne raziskave jezikovnih centrov se osredotočajo predvsem na tri področja. Raziskave z dokumentacijskim ciljem se na eni strani nanašajo na celotni jezikovni sistem – rezultati se uresničujejo v zbirkah besedil oziroma v (elektronskih in/ali natisnjenih) korpusih –, po drugi strani pa na besedni zaklad; rezultati teh pa so zbrani v seznamu besed in v slovarjih; tretje področje je analiza jezikovnogeografskih povezav med jezikovnimi sestavinami – rezultati teh so jezikovni atlasi.

Rezultati raziskav s teoretičnim ciljem so strokovne publikacije, razprave in monografije. Prvi primer je zbornik z naslovom *Jezikovne pravice, manjšine in jezikovna politika v vzhodnem delu Srednje Evrope* (Nádor – Szarka 2003; v nemščini Glatz 2003). Zbornik v devetih študijah – vključno z jezikovnimi pravicami danega okoliša – nazorno prikazuje položaj madžarskih narodnomanjšinskih skupnosti ter tiste osebne in skupnostne manjšinske pravice, ki lahko vplivajo na obstoj in kakovost življenja manjšinskih skupnosti ter na uporabo manjšinskega jezika.

Raziskave iz uporabnega jezikoslovja se prvotno nanašajo na področje jezikovnega načrtovanja, jezikovnega svetovanja, poučevanja jezika, širjenja znanja o jezikih in o rabi jezika.

5.3 V prvi vrsti se mi zdi potrebno poudariti pomen samostojnega dela v posameznih jezikovnih centrih. Ti se ukvarjajo z opisom danih nacionalnih jezikovnih različic v obliki slovarjev (ki vsebujejo posamezne plasti besedišča) in z opisom lokalnih narečij. Drugo pomembno delo omenjenih centrov je detrianonizacija, kar pomeni prikaz posebnih nacionalnih jezikovnih različic zunaj meja v slovarjih in v priročnikih občega besedja madžarskega jezika. Kulturno težo in pomen tega procesa vidimo v čedalje večjem sodelovanju in usklajevanju konceptov z raziskovalnimi središči.

Proces detrianonizacije ima trojni pomen (Péntek 2004). Simbolični pomen poudarja, da meje madžarskih jezikovnih področij ne sovpadajo s sedanjimi državnimi mejami, madžarskega jezikovnega in kulturnega naroda ne moremo enačiti s skupnostjo madžarskih Madžarov. S tega vidika so leksemi, ki jih uporabljajo večinoma le v nekaterih regijah zunaj meja Madžarske oz. v madžarskih manjšinskih jezikovnih različicah, kot tudi besede in izrazi tako imenovanih »državnih različic« enakovrni jezikovni elementi. Praktični pomen tega postopka je izboljšanje kakovosti madžarsko-madžarske komunikacije, saj se s svojim sprejemajočim in ne izločevalnim nazorom spodbuja procese jezikovnega »poenotenja« in zmanjšuje razlike med besediščem standardne različice na Madžarskem in besediščem kontaktnih različic zunaj Madžarske. V praksi se ta dejavnost udejanja na način, da imajo Madžari možnost spoznati na eni strani najbolj specifične značilnosti jezikovnih različic zunaj Madžarske, po drugi strani pa se manjšinske skupnosti seznanjajo z izrazi, ki ustrezajo svojevrstnim sestavinam besedišča, katere pripadniki skupnosti zunaj Madžarske nemalokrat uporabljajo kot edino obstoječe. Ker je popis zamejskih besed v slovarjih in priročnikih organski del jezikoslovja, ima detrianonizacija tudi *teoretični pomen*: spodbuja raziskave, ki se nanašajo na diferenciacijo madžarskega besedišča, in jih hkrati bogati z novimi dimenzijami.

5.4 Uresničitev detrianonizacije madžarskega jezika in jezikoslovja lahko vidimo v tako imenovanem slovarskem programu. Sam proces se deli na dve obdobji: na čas pred nastankom jezikovnih centrov, ko so posamezni univerzitetni oddelki in znanstveni inštituti delovali izolirano vsak po svoje. Konkretni dosežek tega obdobja je *Slovar madžarskega knjižnega jezika* (okrajšano *ÉKsz.*²) Ferenc Puskas (2003), ki je predelana in dopolnjena izdaja iz leta 1972. Novost slovarja je v tem, da vsebuje določene sestavine iz besedišča v treh največjih regijah zunaj meja Madžarske (Transilvanija, Slovaška, Ukrajina). V spremni besedi k slovarju je poudarjeno, da je ta metoda prej simboličnega kot teoretičnega ali praktičnega pomena. K temu se zdi pomembno dodati še, da tudi ta ni rešil problemov, temveč je nakazal pomen nadaljevanja in izpopolnitve že začete procesa.

Drugo obdobje je čas od nastanka jezikovnih centrov (2001). Najpomembnejši rezultat današnjega slovarskega programa detrianonizacije, resnično skupnega in usklajenega dela jezikovnih centrov, je *Seznam najpogostejših besed, uporabljenih zunaj meja*, ki vsebuje izposojenke – naravno in potrebno posledico jezikovnih stikov – nacionalnega jezika vseh navedenih sedmih regij. Dejavnost, katere koordinator je István Lanstyák, temelji že na povsem usklajeni praksi virtualne jezikovne mreže. Seznam služi trem projektom: seriji z naslovom *Priročniki za madžarski jezik* (urednik je Gábor Tolcsvai Nagy), *Slikovnemu dijaškemu slovarju* (urednik je Gábor Kiss) in *Wordovemu črkovalniku za preverjanje pravopisa* (urednik je Gábor Prószeý). Seznam, ki še ni bil objavljen, ni dokončen. Podatke stalno zbiramo in jih dopolnjujemo. Razen tega pa dobro služi za vzorec vsem drugim nastajajočim seznamom besed s podobnim namenom zunaj Madžarske.

Zasnovo serije tako imenovanega madžarskega Dudna Gáborja Tolcsvaija Nagya želim izpostaviti iz dveh razlogov: ker natančno definira bistvo detrianonizacije in ker je izšel že prvi pisni rezultat, *Pravopis* založbe Osiris (Laczkó-Mártonfi 2004). Jezikoslovno upravičenost in sestavo serije *Priročniki za madžarski jezik* lahko povzamemo v tehle točkah. Iztočnica serije se glasi: »Vsak se naj počuti v svoji materinščini doma, kajti govoriti je dobro, govoriti je veselje.« Cilj serije je predstavitev madžarskega jezika:

- a) v najrazličnejših sporazumevalnih položajih (predvsem v vsakdanjem življenju, od umetnosti vse do uradov, od znanosti do šole);
- b) na različnih jezikovnih ravneh (serija poskuša vključiti vidike komunikacije, pri tem pa se kljub tradiciji ne osredotoča samo na besede);
- c) kot del (madžarske) kulture, ki je spreminjajoč se barvit svet ter obstaja in živi nenehno v stiku z drugimi jeziki in kulturami in ne kot nekakšen abstraktni sistem, ki obstaja sam zase;
- d) iz zornega kota govorca/poslušalca.

Priročniki obravnavajo posameznika, ki ve veliko o svoji materinščini in ima možnost pridobiti še več informacij o njej, da bi bolje poznal svojo skupnost in kulturo, pri čemer se lahko izoblikuje učinkovitejša komunikacija, in ne pasivnega naslovnika, ki ga je treba madžarščine šele »naučiti«. Prestiž je njena pomembna duhovna sestavina. Upoštevanja vreden je že sam njen značaj. Pri tem pomeni prestiž a) vrednoto madžarskega jezika, b) kulturo, ki vključuje madžarski jezik, c) različice madžarskega jezika in vrednostne sisteme teh različic.

Poleg komunikacijskih in izobrazbenih vidikov prispevajo navedeni dejavniki k madžarski jezikovni in kulturni identiteti tako na skupinski kot na narodni/družbeni ravni (npr. lahko krepijo jezikovno lojalnost in dejavno sodelovanje v lastni skupnosti). Osnovno načelo serije je predstavitev funkcionalnosti jezikovne raznovrstnosti na podlagi socioregionalnega izvora

posameznikov, cilja besedila, prepletanja govornega položaja s tipom besedila in ni predstavitev zgolj zaprtega sklopa norm in pravil, torej predpisovalne jezikovne kulture. To pomeni, da na vrednostni lestvici »prestíž – stigma« najdemo na strani prestiža ne le jezikovne izdelke, ki so rezultat standardne slovnice, temveč tudi zanimive, prefinjene jezikovne oblike, ki se oblikujejo glede na jezikovne položaje, na drugi strani – na strani stigme – pa so grobe, poenostavljene jezikovne oblike, ki ne ustrezajo jezikovnim položajem itd.

Načrtovane zbirke serije so: 1. Pravopis, 2. Slovar tujk, 3. Slovnica, 4. Zgodovina jezika, 5. Pravorečje, 6. Idiomi in pregovori, 7. Besedoslovje in stilistika, 8. Jezikovne različice, 9. Slovar sopomenk, 10. Slovar madžarskega knjižnega jezika.

6 Detrianonizacija je razdelila in še vedno deli madžarsko javno mnenje na dva tabora: jezikoslovci in drugi zagovarjajo njene prednosti, omenjajo upravičenost in izpostavljajo slabosti. Glede prihodnosti madžarskega jezika se v posameznikih porajajo veselje, strah, euforia in zaskrbljenost. Strah v smislu, da bo s tem pojavom madžarski jezik izgubil čistost. Prepričana sem – in zato tudi sodelujem v tem procesu –, da v oblikovanju različnih, odstopajočih in spremenjenim družbenim razmeram prilagojenih različic madžarskega jezika v posameznih državah po Trianonu nikakor ne smemo videti znaka izumrtja jezika, temveč – ravno nasprotno – njegovo sposobnost preživetja. Do vzpostavitve nekdanjega stanja madžarskega jezika bi pripeljalo poenotenje, ki ga detrianonizacija spodbuja in ki vodi v enotnost, to pa je nekoč prekinil proces izoliranega razvoja madžarskega jezika.⁷

Literatura

Anikó Beregszászi in István Csernicskó. Magyar értelmező kéziszótár: (majdnem) minden magyar szótára. ... *itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról*. Ungvár: PoliPrint, 2004. 127–136.

József Bokor. A magyar nyelv és használata a szlovéniai Muravidéken az ezredforduló küszöbén. *Magyar Nyelv*, 97 (2001): 34–52.

József Bokor in Miklós Guttmann. *A muravidéki magyarság anyanyelvéért*. Szombathely: Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszéke, Maribor: Maribori Egyetem Pedagógiai Kara Magyar Intézete, 1999.

Anna Borbély. *Nyelvcseré: Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében*. Budapest: az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya, 2001.

⁷ Zahvaljujem se Petru Weissu za veliko jezikovno pomoč pri izdelavi tega prispevka.

ÉKsz.² Ferenc Puszta (glavni ur.). *Magyar értelmező kéziszótár: Második, átdolgozott kiadás*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2003.

Ferenc Glatz (ur.). *Die Sprache und die kleinen Nationen Ostmitteleuropas*. Budapest: Europa Institut, 2003.

Miklós Guttman (ur.). *Anyanyelvünkért*. Murska Sobota: Pomurska založba, 1983.

Jenő Kiss. Egy régi-új nyelvi sikerkiadvány: a Magyar értelmező kéziszótár. *Magyar Tudomány*, 5 (2004). [Http://www.matud.iif.hu/mthon.html/](http://www.matud.iif.hu/mthon.html/).

Heinz Kloss. German-American Language Maintenance Efforts. Joshua A. Fisman (ur.), *Language Loyalty in the United States*. The Hauge: Mouton, 1966. 206–252.

Anna Kolláth. Nyelvválasztás és iskola. A földrajzoktatás néhány tapasztalata a lendvai kétnyelvű középiskolában. V tisku (Cluj, Romunija, 2004).

Anna Kolláth. Tények és elvár(hat)ások a Muravidék kétnyelvű oktatásában. V tisku (Budimpešta, 2005).

Miklós Kontra. Élőnyelvi kutatások határainkon belül és kívül. *Magyar Tudomány*, 4 (2003). [Http://www.matud.iif.hu/mthon.html/](http://www.matud.iif.hu/mthon.html/).

Miklós Kontra in Noémi Saly (ur.). *Nyelvmentés vagy nyelvárulás?* Budapest: Osiris Kiadó. 1998.

Krisztina Laczkó in Attila Mártonfi. *Helyesírás*. Budapest: Osiris Kiadó, 2004.

István Lanstyák, 2002a. A Magyar értelmező kéziszótár új kiadása és a magyar nyelv szlovákiai változatainak szókincse. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 3 (2002): 115–128.

István Lanstyák, 2002b. Magyar nyelvészeti kutatások Szlovákiában és a Gramma Nyelvi Iroda. István Lanstyák – Szabolcs Simon (ur.), *Tanulmányok a kétnyelvűségről*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó, 2002. 201–219. [Http://www.mtaki.hu/kutatoallomasok/](http://www.mtaki.hu/kutatoallomasok/).

István Lanstyák. A Magyar értelmező kéziszótár a nyelvhelyesség fogságában. *Magyar Nyelvőr*, 127 (2003): 370–388.

István Lanstyák. Az államnyelvi eredetű kölcsönszavak helyesírása a magyar nyelv határon túli változataiban. Szempontok a közös átírási elvek kialakításához. (Rokopis, 2003.)

István Lanstyák. Szlovákiai magyar vonatkozású szócikkek a Magyar értelmező kéziszótár átdolgozott kiadásában, 2004. [Http://www.gramma.sk](http://www.gramma.sk).

István Lanstyák. *Az Idegen szavak szótárába ajánlott határon túli lexikális elemek (2004. június 15-i állapot)*. (Rokopis.)

Zoltán Miklós Molnár. *Nyelv és nemzetiség*. Maribor in Szombathely: A BDTF és a Maribori Egyetem Pedagógiai Kara közös kiadványa, 1993.

Orsolya Nádor in László Szarka (ur.). *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2003.

Sonja Novak Lukanovič. Jezikovno prilaganje na narodno mešanih območjih v Sloveniji. *Razprave in gradivo*, 42. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, 2003. 38–62.

Sonja Novak Lukanovič. Stališča do jezikovne raznolikosti na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji. *Razprave in gradivo*, 44. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, 2004. 38–62.

János Péntek. A kollektív kétnyelvűség három típusa. *Kétnyelvűség*, 2 (1995): 1–8.

János Péntek. A magyar nyelv szótárai, nyelvtanai, kézikönyvei és a határon túli magyar nyelvváltozatok. Az MTA határon túli kutatóállomásainak feladatait is ellátó nyelvi irodák állásfoglalása. *Magyar Tudomány*, 49/7 (2004): 724–726. [Http://www.matud.iif.hu/04jul/008.html](http://www.matud.iif.hu/04jul/008.html).

István Pete. A magyar nyelv állami változatai (Kárpátukrán változat). Jenő Kiss in László Szűts (ur.), *A magyar nyelv rétegződése*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1988. 779–89.

Tibor Pintér. Amit a modern nemzeti korpuszokról tudni kell. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 3 (2003): 71–84.

Ferenc Pusztai. Leíró lexikográfiánk változó és változatlan feladatai. *Magyar Nyelv*, 90 (1994): 413–421.

György Szépe. Bevezető gondolatok a kelet-közép-európai nyelvi jogok vizsgálata elé. Orsolya Nádor in László Szarka (ur.), *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2003. 7–12.

Sándor N. Szilágyi. A magyar nyelv a Magyarországgal szomszédos országokban. Predavanje na generalnem zasedanju Madžarske akademije znanosti. Budimpešta, 2002.

Gábor Tolcsvai Nagy (ur. serieje). *Tervezet egy általános magyar nyelvi ismereteket összefoglaló sorozatról*. (Rokopis.)

Gábor Tolcsvai Nagy. A nyelvi közösség és a nyelvi egység, kisebbségben. *Regio*, 3 (1991): 166–173.

Ob meji in čez njo
(Slovenistika na sosednjih univerzah)

Marko Stabej
Univerza v Ljubljani

Omejena brezmejnost slovenistike

Podatki so kar razveseljivi. Slovenistik (univerz, kjer se raziskovalno in študijsko ukvarjajo z zadevami slovenstva) je po svetu vse več, kar slovenistiko kot vedo najbrž krepi. Podatki niso zanesljivi (in jih zato ne bom navajal), ker se vsako leto, celo vsak semester spreminjajo. V glavnem se povečujejo: več programov, več študentov; sem in tja kaki slovenistiki tudi slabo kaže, začasno ali dokončno – vendar zrastejo nove. Slovenist, ki glede tega ni optimist, mu res ni pomoči – za večno bo ostal predstavnik stare šole. V njej je veljalo, naj slovenist nikar ne bo optimističen; za njegovo primerno temeljno razpoloženje je veljala zaskrbljenost.

Slovenistika je kot veda vsaj malo v tiski. Po eni strani jo mučijo skrhana rodbinska razmerja v slavistiki, po drugi strani pa tudi znotrajdružinski bratsko-sestrski odnosi niso ravno rožnati. Starša jezik in književnost živita skupaj bolj iz navade in ekonomskih razlogov kot zaradi ljubezni in razumevanja. Njuni otroci se med sabo še slabše razumejo in so si tudi bolj malo podobni. Vendar se le počasi in neradi osamosvajajo, ker je pri starših vendarle zelo udobno; nekoliko manj svobode odtehta veliko manj odgovornosti.

Slovenistiko, z drugimi besedami, vedno težje pojmuje kot enotno vedo, čeprav se to organizacijsko in strokovnopolitično še vedno splača. Slovenistika je izrazito sestavljena veda in zdi se, da bo v prihodnosti močna predvsem toliko, kot bodo močne njene sestavne vede (pravzaprav njeni sestavni vedi, jezikoslovje in literarna veda, vendar se s tem žal že precej oddaljimo od resnice, saj tudi ti vedi še zdaleč nista več enotni). Moči sestavnih ved pa ni lahko doseči, saj se morajo po eni strani intenzivno ukvarjati s svojim slovenističnim poslanstvom, po drugi strani pa se morajo bolj kot kadarkoli prej vključevati tudi v globalno znanost, če želijo biti intelektualno močne, tvorne in prepričljive. Včasih je za to globalno ozemljenost v glavnem zadoščal imeniten in mogočen slovanski svet; danes ne več.

Sodobni razvoj univerzitetnih slovenistik poteka na osi sodelovanje – konkurenčnost. Oboje je načelno pozitivno, vendar se morajo razmerja oblikovati jasneje, kot so vidna zdaj. Z raziskovalnega vidika se zdi smiselno, da se

slovenistične ustanove (vsaj manjše – po številu profesorskega in raziskovalnega osebja in številu študentov) usmerijo predvsem na določeno specializirano področje. Problem je seveda to, da mora – ne glede na obliko študijskega sistema – vsaka univerzitetna ustanova svojim študentom oziroma diplomantom ponuditi celovito slovenistično informacijo (čeprav lahko to pomeni najrazličnejše stvari). In od tod ni težko skleniti, da je prostor sodelovanja in dopolnjevanja predvsem področje splošne slovenistične znanstvene in strokovne infrastrukture; ponudba tako študijskih programov in njihove izvedbe kot drugih študijskih sestavin (predavanj, ekskurzij, štipendij, ponudbe strokovnega dela študentom ipd.) pa je prostor konkurence. Ob tem – akutno pri slovenistikah znotraj Slovenije, v bližnji perspektivi pa tudi pri slovenistikah čez mejo – se v reševanje ponuja naslednja enačba: koliko kako različnih slovenističnih programov lahko da enako kvalifikacijo na papirju? Se bo glede tega dalo zaupati moči trga delovne sile? Bodo šole recimo raje nastavljale učitelje s končano fakulteto A, če teh ne bo, s fakulteto B, ljudi z diplomo fakultete C pa nikakor ne, tudi če bodo morali ure zapolniti s študenti drugega letnika fakultete A? Doslejšnji vtis je (na osi Ljubljana – Maribor), da se to v glavnem ni dogajalo, ampak je bila razvrstitev predvsem regionalna. Drugo veliko vprašanje je, kako v nadaljnje sestavljati študijske slovenistične programe, da bodo v skladu z akademsko in strokovno tradicijo, hkrati pa kvalitetni, odprti in umerjeni po ciljni publiki in njenih potrebah ter predstavah (pa seveda glede na potrebe širše družbe, čeprav se to zadnje čase sliši strahotno anahronistično). In tretje vprašanje, ki ga zastavljam kar sarkastično – koliko slovenistik(e) je možno stisniti iz vedno enakega denarja?

Nekaj odgovorov in dodatnih vprašanj bo gotovo ponudila okrogla miza. Še oportunistično optimistični zaključek: če so si še pred nekaj desetletji cenjeni slovenisti prizadevali, da slovenistika v svetovnem okviru ne bi bila brezmejno omejena zaradi političnih, ideoloških in ekonomskih razmer, je naša naloga, da njeni brezmejnosti postavimo smiselno mejo.

Roberto Dapit
Univerza v Vidnu

Slovenistika na Videnski univerzi

Kar zadeva geografski položaj, ima slovenistika na Videnski univerzi posebno vlogo. Univerza v Vidnu je nastala z namenom, da bi postala na vseh področjih središče izobraževanja s tesnim stikom s svojo okolico in večjezično pokrajino. Povezava univerze z ekonomskim in kulturnim zaledjem Furlanije je čedalje bolj intenzivna in razmišljanje o vrednosti jezikovnega potenciala dežele je privedlo do višje zavesti, da si tudi tako imenovani manjšinski jeziki zaslužijo pozornost. Furlanija je namreč edino območje v Evropi, kjer se v istem prostoru govorijo jeziki in narečja romanskega, slovanskega ali slovenskega in germanskega izvora.

Slovenistiki na Videnskem – ta spada na Oddelek za jezike in civilizacije srednjevzhodne Evrope – pripada takšna specifična vloga, kakršno lahko pričakujemo na vseh slovenističnih oddelkih na robu slovenskega ozemlja. Te institucije naj bi namreč imele dokaj večplastno vlogo. Poleg študija slovenščine za slovensko prebivalstvo morajo v okviru slovenistike izobraževati tudi vse druge, kar je zaradi različnega predznanja študentov vedno zelo problematično pri organizaciji pouka.

Študij slovenskega jezika in književnosti na razmeroma mladi Videnski univerzi poteka že precej časa na Fakulteti za tuje jezike in književnosti, od šolskega leta 2004/05 pa je Fakulteta za izobraževalne vede na nivoju razrednega pouka uvedla osnovni študij slovenskega jezika, književnosti in zgodovine ter antropologije Slovencev. V okviru te fakultete je letos potekal tudi izpopolnjevalni tečaj slovenščine za vzgojitelje v vrtcih in učitelje v osnovnih šolah.

Pri naši diskusiji sta izhodiščni sociolingvistični vprašanji raznolikost slovenskih narečij, za katera je italijanska država šele pred kratkim priznala, da spadajo v okvir slovenskega jezika (zakona št. 482/99 in 38/2001) in problematičen odnos do slovenskega knjižnega oz. standardnega jezika, ki je za večino narečno govorečih tuja jezikovno-kulturna oblika. Tudi književnost, zgodovina in na splošno kultura Slovencev so jim pogosto popolnoma tuje, tako kot so jim ne nazadnje tudi pokrajina in ljudje. Politična opredelitev prebivalstva

je največja ovira do ozaveščenosti, kar zadeva občutek pripadnosti, in ravno zaradi tega veliko ljudi zavrača svoj slovenski izvor tudi na jezikovni ravni. V Reziji na primer se na pobudo samih domačinov uveljavlja narečna jezikovna oblika, ki se s pomočjo raznih strokovnjakov normira in postaja nova oblika krajevnega knjižnega jezika. Na rezijanskih tleh je raba slovenskega knjižnega jezika zaenkrat nepojmljiva. Celo predlagani rezijanski črkopis, ki med drugimi uporablja znake, kot so slovenski č, š, ž, c, povzroča težave uporabnikom, ki ne priznavajo nobene sorodnosti med rezijanščino in slovenščino.

Sociolingvistična podoba na Videnskem je potemtakem povsem drugačna kot na Goriškem in Tržaškem, in sicer predvsem zaradi razlike v osnovnem in srednješolskem sistemu, saj deluje v Videnski pokrajini samo ena in edina državna osnovna šola (vrtec in pet razredov osnovne šole) z dvojezičnim slovensko-italijanskim poukom. Tak sociolingvističen položaj ima celo vrsto posledic, ki zajemajo tudi študij slovenistike na univerzi. Pomanjkanje splošnega izobraževalnega sistema v slovenskem jeziku skoraj na celotnem območju Furlanije, kjer so v rabi slovenska narečja, zagotovo ne prispeva k temu, da bi zanimanje za slovenski jezik, literaturo in kulturo naraščalo med slovensko govorečim prebivalstvom. Danes je delež tega prebivalstva med študenti slovenistike precej nizek, kljub temu da je Slovenija vstopila v Evropsko unijo. Presenetljivo pa je, da tudi v Trstu oziroma na področju, kjer šolski sistem zagotavlja neprekinjeno izobrazbo v slovenskem jeziku od vrtca do univerze, ni večje udeležbe tamkajšnjih slovenskih študentov. Nenehno se sprašujemo, zakaj je študij slovenistike za Slovence v Italiji tako nezanimiv, čeprav so možnosti zaposlitve zaradi gospodarskih in političnih sprememb v Sloveniji bistveno večje kot nekoč. Poleg tega je treba opozoriti še na to, da strokovno osebje v osnovnih in srednjih šolah številčno nikakor ne zadošča pedagoškim potrebam. Celo na univerzitetni ravni pogrešamo osebje z ustrezno specifično pedagoško in raziskovalno kompetenco.

Podobno stanje je opaziti tudi v okviru študija furlanistike na Fakulteti za izobraževalne vede, kjer se novejšje punudbe bodočim učiteljem furlanščine ne zdijo posebno zanimive, če sodimo po številu vpisanih študentov. Čeprav zakonodaje na deželni in državni ravni omogočajo danes s preteklostjo neprimerljiv status slovenskega, furlanskega in nemškega jezika v Furlaniji, domnevamo, da je težava nekje drugje.

Da bi skušali razvozlati tako zapleteno vprašanje, bi bilo nemara dobro opazovati stanje Slovencev in drugih skupnosti v Italiji skozi prizmo socialnih in političnih problematik, ki kljub splošnim novejšim razmeram še zmeraj precej obremenjujejo večjezično prebivalstvo. Občutek pripadnosti pri vseh jezikovnih skupnostih ni dovolj razvit, da bi omogočil razširitev zavesti o socialnem in gospodarskem potencialu, ki ga imajo (poleg kulturnega potenciala) krajevni jeziki.

Da bi počasi vsaj delno skušali preseči omenjene težave, bi bilo dobro, da bi slovenisti na domačih in tujih tleh začeli razmišljati o naslednjem:

- a) O večji interdisciplinarnosti pri študiju na matični univerzi, torej o povezanosti s tematsko podobnimi predmeti in uvajanju predmetov, ki obravnavajo zgodovino in antropologijo Slovencev, ter o izpopolnjevanju na univerzi na Slovenskem, po možnosti v okviru študija za pridobitev mednarodne diplome ali magisterija.
- b) O tesnejšem sodelovanju med italijanskimi in slovenskimi univerzami, še najprej med vidensko in ljubljansko univerzo, ki je najpomembnejše izobraževalno središče in je ukoreninjena v najstarejše kulturno osrčje slovenskega prostora, obenem pa tudi z drugimi univerzami. Sodelovanje, ki ga omogoča program Socrates-Erasmus, je nedvomno velik korak naprej, kar zadeva mobilnost študentov in predavateljev, vendar se ga ne izkorišča dovolj in ne zadosti vsem potrebam.
- c) O tem, da je Center za slovenski jezik kot drugi jezik na Filozofski fakulteti v Ljubljani sicer za vse nas sloveniste neprogrešljiva organizacija, vendar pa bi bilo zaželeno, da bi slovenske kulturne in vladne organizacije namenjale večjo pozornost slovenistom po svetu, saj Slovenci onkraj meja oziroma zamejski Slovenci predstavljajo približno 10 % celotnega slovenskega prebivalstva, kar seveda ni zanemarljivo.

Ursula Doleschal
Univerza v Celovcu

Študij slovenistike: naloge in odprta vprašanja

Kaj dandanes ponuja slovenistični študij? Zakaj naj bi študirali slovenistiko? Odgovor na ti vprašanji je v marsikaterem oziru odvisen od ciljne skupine študija, pa tudi od njegove vsebine in smeri. Razlikujemo tri različne namene slovenističnega študija, neločljivo povezane z njim:

1. znanost
2. pedagogika/didaktika
3. prevajanje

Prav tako je treba ločiti skupine študentov in študentk glede na to, ali jim je slovenščina materni ali tuji jezik. Tretjo skupino pa predstavljajo dvojezični študentje in študentke, katerih materni ali pogovorni jezik je slovensko narečje in ki ne obvladajo ali ne obvladajo popolnoma standardnega jezika. Gre, na primer, za koroške Slovence in Slovenke ali za izseljence in izseljenke, za katere ima slovenski jezik v socialnem in kulturnem oziru popolnoma drug pomen kot za ljudi, ki živijo v Republiki Sloveniji.

Za vsako izmed teh skupin pomeni študij slovenistike nekaj drugega: za prvo (rojene govorce in govorke slovenščine) – ukvarjanje z maternim jezikom ter njegovo književnostjo in kulturo oz. izpopolnjevanje znanja na teh področjih. Za drugo skupino (za katero je slovenski jezik popolnoma tuj jezik) pomeni študij slovenistike v prvi vrsti poglobljanje v novo snov, nov jezik, ki se ga je treba temeljito učiti od začetka, v novo kulturo, novo, navadno popolnoma neznano književnost. Za tretjo skupino pa je nekaj med prvim in drugim. Jezikovni sistem obvladajo do določene mere, deloma poznajo tudi stilistiko, književnost, kulturo in tako naprej, ampak ne v istem smislu kot tisti, ki jim je slovenščina glavni ali morda edini vsakdanji jezik in slovenska kultura edina vsakdanja kultura. Za te tri skupine bi moral slovenistični študij nuditi različne programe in jezikovne tečaje, deloma tudi različne pristope k literaturi in k jezikoslovju.

Upoštevač te dejavnike, se tako razlikujejo tudi naloge slovenističnih ustanov in slovenističnih študijev v Sloveniji od teh v zamejstvu. Čeprav je splošni cilj slovenistike tako tostran kot onstran meja Republike Slovenije enako

definiran, namreč poznavanje in raziskovanje slovenskega jezika, književnosti in kulture v celoti, morajo biti sredstva za dosego tega cilja nujno različna. Prav tako se razlikujejo stopnje doseženih rezultatov.

Celovška slovenistika se, denimo, sooča z dejstvom, da večina študentov in študentk izvira iz slovenskih družin, vendar je njihovo znanje slovenščine na zelo različnih ravneh, učijo pa se skupaj s študenti in študentkami, za katere je slovenščina popolnoma nov, tuj jezik. Število študirajočih pa ni tolikšno, da bi jim lahko nudili učenje v več skupinah ali po različnih programih. Najbrž se z istimi problemi soočajo tudi graška, videmska in tržaška slovenistika. Položaj zagrebške slovenistike je glede tega verjetno drugačen. Zato domnevam, da ni konkurence med slovensko in avstrijsko ali italijansko slovenistiko, ker ima vsaka država svojo posebno publiko študirajočih. Toda v času politike varčevanja obstaja konkurenca znotraj držav, saj na eni strani ni veliko študentov in študentk, na drugi strani pa sta si smer in vsebina študija zelo podobni, denimo v Celovcu in v Gradcu. Poleg tega naj bi vsak slovenistični študij dajal odgovore na aktualna individualna študentska kot tudi družbeno-politično relevantna vprašanja. Prav zato si morajo biti vsebine nujno tudi podobne. S tega vidika se nam ponuja priložnost za sodelovanje med ustanovami.

Eno takšnih zelo aktualnih vprašanj je povezano z večjezičnostjo. To pomeni na eni strani dvojezičnost avtohtonih manjšin, kot na Koroškem, na drugi strani pa tudi delovanje jezika v globalizirani družbi. Glede tega se mi zdi, da si mora celovška slovenistika zastaviti naslednje naloge:

1. raziskovanje sedanjega stanja slovensko-nemške dvojezičnosti na Koroškem v sociolingvističnem okviru: preklapljanje kodov, domene uporabe slovenščine, jezikovne biografije, odnos do slovenskega jezika (do standardnega jezika, do lastnega narečja in do drugih regionalnih variant),
2. dviganje zavesti študentov in študentk o raznovrstnosti slovenščine, o zvrstnosti jezika, o funkcionalnosti vrst in istočasno o enoti jezika, sestavljenega iz standardne in pogovorne različice ter iz narečij (kajti koroški Slovenci in Slovenke pogosto pojmujejo standardno ali knjižno slovenščino kot nekaj drugega kot svoje narečje, niti svojega narečja ali pogovornega jezika ne pojmujejo kot »slovenščino«, marveč kot »narečje«).

Domnevam, da slovenističnemu študiju povsod primanjkuje socialni, posebno sociolingvistični vidik. Uvedba tega vidika v raziskovanje jezika med študijem in zavest o pomembnosti teh znanstvenih vej v družbi se mi zdi največji aktualni izziv za slovenistiko.

Zoltan Jan

Univerza v Trstu, TŠC Nova Gorica

Slovenistika na Politehniki Nova Gorica

Univerzitetni dodiplomski program Slovenistika upošteva zahteve *Zakona o visokem šolstvu* ter *Merila in postopke za ocenjevanje študijskih programov in visokošolskih zavodov*. Nastal je po naročilu senata Politehnike Nova Gorica, ki je za izvedbo te naloge imenoval skupino izvedencev, ta pa je pridobila vrsto kvalificiranih sodelavcev, ki so pomembno sodelovali pri pripravi samega koncepta in učnih načrtov za posamezna predmetna področja.

Odločitev, da se prične postopek za uvedbo študijskega programa slovenistike, temelji na oceni pomena, ki ga imajo slovenistične vede pri uresničevanju slovenskih nacionalnih in državnih interesov na zahodnem obrobju slovenskega nacionalnega prostora. Ob tem smo analizirali tudi današnje stanje in razvojne potrebe na slovenskih visokošolskih izobraževalnih ustanovah in znanstvenih inštitutih, kjer se razvijajo te stroke. Opravljena je bila tudi analiza kadrovskih potencialov za realizacijo programa na novogoriškem območju in sondažne raziskave potreb, namer in študijskih interesov med današnjimi srednješolci, potencialnimi študenti.

Na teh izhodiščih oblikovan program upošteva najbolj produktivne značilnosti sorodnih programov na slovenskih univerzah in nekaterih sorodnih študijskih programov tujih univerz. Pomembno razsežnost predstavljajo dodatne sestavine, s katerimi se zapolnjujejo obstoječe praznine. Gre predvsem za področja, povezana s posebnostmi obrobja slovenskega nacionalnega prostora, kjer je veliko regionalnih posebnosti in se srečujejo različna kulturna izročila sosednjih narodov, ki pripadajo neslovanskemu svetu. Na tem področju se odpirajo možnosti raziskovanja tudi temeljnih vprašanj, ki se pojavljajo na področju sprejemanja in interferenc med različnimi jeziki in literaturami. To so izrazite regionalne posebnosti, ki s strukturo in pomenom posegajo v najgloblja vprašanja sodobnih globalizacijskih pojavov na eni strani in ohranjanju izvirne identitete na drugi strani. Študijski program Slovenistika je univerzitetni dodiplomski štiriletni (osem semestrov) program z raziskovalno (nepedagoško) študijsko smerjo, ki omogoča pridobiti strokovni naziv univerzitetni diplomirani slovenist/slovenistka. Predviden je tudi dodatni študijski modul (deveti semester), ki se bo izvajal v sodelovanju z eno izmed pedagoških fakultet in omogočil

pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe, tako da bo možno pridobiti tudi strokovni naziv profesor/profesorica slovenskega jezika in književnosti.

Pri oblikovanju smo upoštevali stališče, da se je treba izogniti pretiranemu drobljenju posameznih disciplin oziroma ustvarjanju množice predmetov, ki z velikim številom drobnih obveznosti študenta oddaljujejo od samostojnega študija in poglobljanja na tistih področjih, na katerih želi uresničiti osebna strokovna nagnjenja. Istočasno program omogoča študentu, da pridobi temeljno znanje, ki mu odpira perspektive poznejšega dopolnjevanja znanja na različnih področjih in tudi interdisciplinarne povezave. Temeljne in tradicionalne slovenistične discipline dopolnjuje širok izbor specialnih znanj/predmetov. Na eni strani so zastopane zgodovinske vede (splošna in kulturna zgodovina, zgodovina likovne in glasbene umetnosti), omogočen je študij jezikov in književnosti sosednjih narodov (Italijani, Furlani, Hrvati), pa tudi poglobljanje v jezikovno in literarno stvarnost slovenske manjšine v Italiji in Avstriji. Močan je poudarek na domoznanstvu, ki skladno s sodobnim razvojem teh strok študenta usposablja za poglobljanje v posebnosti okolja, v katerem je program zasidran. Poleg tega je omogočeno tudi usposabljanje za pedagoško prakso, saj program ponuja raznovrstno znanje z naborom številnih izbirnih vsebin oziroma s specialnimi strokovnimi znanji, ki jih zahtevajo današnji osnovnošolski in srednješolski programi. Ponujena je tudi možnost, da študent pridobi temeljno znanje s področja informatike in tudi nekaterih drugih pomožnih ved.

Upoštevali smo potrebe, da se v skladu z bolonjsko deklaracijo preide na kreditni študij in se brez težav prilagodi za triletni študij, ki mu sledi dveletni specialistični študij (3 + 2). Program omogoča tudi uvedbo študija na daljavo, ki bo lahko zaživel potem, ko bo steklo redno delo. Že zdaj pa so predvidene nekatere sorodne oblike in metode dela (sprotno objavljane predavanja in vaj na spletnih straneh, individualna pojasnila in dodatne razlage s pomočjo elektronske pošte, oddajanje in vračanje popravljenih seminarskih nalog, organiziranje tako imenovanih klepetalnic itd.). Posebnost študija je tudi obvezno uvajanje v samostojno raziskovalno delo in pridobivanje neposrednih izkušenj na tem področju.

Cilj izobraževanja po predlaganem programu je oblikovati diplomanta kot strokovno celovito osebnost, ki je sposoben razumeti in obvladovati zahtevna vprašanja slovenskega jezika in književnosti kot samostojnih in enkratnih pojavov. Od diplomanta zato lahko pričakujemo uspešno proučevanje slovenskega jezika in književnosti v odnosu do splošnih in specifičnih pojavov, ki so posebej izraziti na stičišču različnih kulturnih in nacionalnih prostorov. Diplomant bo sposoben vzpostaviti celovite in tvorne odnose med strokovnjaki iz različnih znanstvenih disciplin, ki morajo nujno sodelovati pri reševanju praktičnih in raziskovalnih problemov na področju slovenističnih in sorodnih ved. Usposobljen bo tudi za samostojno aplikativno delo.

Zahodni del Slovenije, ki obsega večji del Posočja in Goriške, je zgodovinsko ozemlje, katerega nastajanje je povezano s srednjeveško goriško grofijo in pozneje, vse do leta 1918, z avstrijsko samoupravno enoto – deželo Goriško-Gradiščansko. Značilnost tega ozemlja je bila pestra narodnostna (jezikovna) struktura: dobra tretjina romanskega prebivalstva in slabi dve tretjini Slovencev. Narodnostna meja je bila natančno zarisana, le prebivalstvo glavnega deželnega mesta Gorica je bilo mešano; v njem so prevladovali Italijani. V dobi narodnega osveščanja, posebno od druge polovice 19. stoletja dalje, so Slovenci želeli v Gorici ustvariti svoje središče. K temu so pripomogli tudi slovensko šolstvo, kulturna dejavnost in založništvo. V takih prizadevanjih je Gorica na Slovenskem zaostajala le za Ljubljano, a je bila pred Trstom.

Zgodovina je ustvarila mnoge posebnosti goriškega prostora, med njimi je najbolj izstopala romansko-slovenska zahodna meja s pozitivnimi (zlasti prehajanje civilizacijskih informacij) in škodljivimi učinki. Med slednje še vedno sodi italijanski pritisk (politični in gospodarski) na jezikovno mejo in čez njo. Slovenci so se mu dolga stoletja uspešno upirali. Od druge polovice 19. stoletja se je takemu navalu zlasti pogumno upiralo slovensko šolstvo, od osnovnega do srednjega. Pozneje, zlasti po drugi svetovni vojni, je slovenska državnost na slovenskem (jugoslovanskem) delu utrjevala slovensko zahodno narodnostno mejo z razvijanjem gospodarstva, omogočala pa je tudi ustanovitev šolskih in kulturnih zavodov (knjižnice, muzeji, arhivi, gledališča itd.). Obenem je matična domovina vselej delovala v duhu enotnega slovenskega kulturnega prostora zaradi skrbi za usodo slovenske manjšine v Italiji.

Prvo pravo visoko šolo je Gorica dobila sredi osemdesetih let 20. stoletja, ko je tržaška univerza odprla svojo fakulteto (Facoltà di scienze della formazione) in tu ustvarila svoje središče (Polo di Gorizia). Leta 1993 se je tržaški pridružila še videmska univerza, ki je v Gorici razvila študij tujih jezikov in prevajalstva ter izobraževanje operaterjev v kulturi; v bližnjem Krminu pa deluje še oddelek za vinarstvo in vinogradništvo. Danes v Gorici študira na univerzitetnih programih okrog 2500 študentov, med katerimi so številni Slovenci. V ureditev prostorskih zmogljivosti nameravajo vložiti okrog 30 milijonov evrov, pospešeno pa pripravljajo tudi razvoj mednarodnega univerzitetnega programa za evropske študije, v katerega se je že vključilo sedem univerz. Ob italijanski vzhodni meji je tako nastal pravi visokošolski limes z dvema univerzama in njunimi dislociranimi enotami, ki se jim bo najverjetneje že v kratkem pridružila še tretja univerza. Vse to razvejeno delovanje na slovenski strani nima ustreznega sogovornika, zato predstavlja delovanje oddelkov obeh univerz le širjenje kulturnega in strokovnega vpliva na slovenskem nacionalnem prostoru.

V Novi Gorici so posamezne fakultete ljubljanske univerze in tedanje mariborske visoke ekonomske šole uresničevale študijske programe (študij ob delu) že od začetka sedemdesetih let 20. stoletja dalje. Tu je vrsto let deloval tudi oddelek tedanje ljubljanske pedagoške akademije, mariborske komercialne šole in

ljubljske ekonomske fakultete, pa tudi nekateri programi s področja strojništva. Ljudska univerza v Novi Gorici še zdaj uspešno organizira študij za izredne študente nekaterih programov ekonomskih strok. Poleg tega posamezne novogoriške srednje šole, npr. Tehniški šolski center oživljajo nekatere nadaljevalne višješolske programe v okviru poklicev, za katere izobražujejo na srednješolski ravni. Leta 1995 je v Novi Gorici začela delovati Fakulteta za znanosti o okolju, ki je leta 1998 prerasla v sedanjo Politehniko Nova Gorica. Leta 2004 je bilo ustanovljeno Visokošolsko in raziskovalno središče Primorske, ki pospešuje razvoj na tem področju. Zavod je za akademsko leto 2005/2006 najavil začetek delovanja dislocirane enote Fakultete za strojništvo in podiplomskega študija mednarodnega prava. Delujejo tudi zasebne šole s programi tericiarnega izobraževanja.

Prvi poskusi organiziranega znanstvenoraziskovalnega dela na Goriškem po drugi svetovni vojni so se pojavili v kmetijstvu in veterini (Kmetijski in veterinarski zavod v Novi Gorici), kasneje tudi v industrijski proizvodnji (tovarna cementa v Anhovem, Iskra in Cimos v Šempetru pri Gorici), v zdravstvu (bolnišnica v Šempetru pri Gorici, higienski zavod na Pristavi) in tudi na področju humanističnih in družbenih ved – leta 1987 je Zgodovinski inštitut Milka Kosa ZRC SAZU odprl v Novi Gorici svojo raziskovalno enoto. Ob tradicionalnem simpoziju Škrabčevi dnevi so nastale zamisli, da bi ustanovili Center Stanislava Škrabca, ki bi omogočal razvoj slovenističnih strok. Še pred tem – v sedemdesetih letih – so bila živa prizadevanja, da bi v Bevkovi hiši nastal center za literarnozgodovinske raziskave. V Bovcu deluje poletna mednarodna univerza, pri kateri sodelujejo univerze v Vidmu, Trstu, Celovcu, Mariboru in Ljubljani, krog sodelujočih univerz pa se še širi. Ves ta razvoj je vodil k današnjemu stanju, ko so se na Goriškem tudi na področju humanističnih in družboslovnih ved ustvarile razmere, ki se odražajo v raziskovalnem delu posameznikov in tudi različnih strokovnih srečanjih (predvsem zgodovinarjev in slavistov), izhajanju različnih zbornikov in samostojnih strokovno-znanstvenih publikacij, v periodični publikaciji *Goriški letnik*. Pri obmejnem sodelovanju je prav udeležba domoznancev z obeh strani meje med bolj uspešnimi.

Sklep. Študij po predlaganem programu omogoča pridobitev širokega temeljnega znanja na področju slovenističnih ved, dodatna pozornost pa je namenjena posebnostim kulturnopolitičnega okolja, v katerem je nastal. Istočasno vključuje tudi spoznavanje in raziskovanje celotnega obrobja slovenskega nacionalnega prostora ter vseh kulturnih in jezikovnih pojavov, ki nastajajo na stičišču različnih nacionalnih kultur ter križišču romanskega in nemškega sveta s slovenskim.

Marko Jesenšek
Univerza v Mariboru

Mariborska slovenistika na Filozofski fakulteti

Slovenistični študij v Mariboru je že »celo večnost« tak kot na ljubljanski Filozofski fakulteti in omogoča študentom eno- ali dvopredmetni dodiplomski študij (najpogostejše študijske povezave so z angleškim in nemškim jezikom, teologijo, zgodovino in filozofijo); študijska programa zagotavljata pridobitev univerzitetne izobrazbe in naziv *profesor slovenskega jezika s književnostjo*. Od leta 1999 je na mariborski univerzi, na Oddelku za slovanske jezike in književnosti, možen tudi podiplomski študij slovenistike, in sicer je na študijskih smereh 1. jezik, 2. književnost, 3. didaktika jezika in 4. didaktika književnosti zadnja leta razpisano 15 prostih mest za magistrski študij (zanimanje za podiplomski študij slovenistike v Mariboru je precej večje, zato se že nekaj let lahko vpisujejo na magisterij le najboljši in najambicioznejši diplomanti slovenistike), ki se nato nadaljuje z doktoratom. Podiplomski študij je plačniški, vendar ga je doslej skoraj v celoti sofinanciralo pristojno ministrstvo.

Slovenistika v Mariboru se je doslej študirala na t. i. Pedagoški fakulteti, ki ob »klasični« pedagoški usmeritvi (vzgojiteljice in razredni pouk) pod svojo streho združuje tudi humanistične, naravoslovne in umetnostne študije, torej štiri različne fakultete. Prav zaradi take nenavadne združbe so se v preteklosti večkrat pojavljale napačne predstave o »drugačnosti« slovenistike na mariborski univerzi, ki so, žal, preraščale v stereotip, zato sem zelo vesel, da nam je končno uspelo doseči dogovor o ustanovitvi Filozofske fakultete, ki bo slovenistiko v Mariboru tudi formalno umestila tja, kamor že desetletja sodi. Elaborat za mariborsko Filozofsko fakulteto je že potrdil Senat Pedagoške fakultete in pričakujem, da bo enako tudi na Univerzi in Svetu za visoko šolstvo – če ne bo prišlo do nepredvidenih zapletov, bodo naslednje študijsko leto študenti v Mariboru vpisovali slovenistiko že na Filozofski fakulteti. Tako bo dokončno porušen stereotip o »drugačni« mariborski slovenistiki, ki se bo tudi formalno izenačila z ljubljansko, tržaško, videmsko, celovško, graško, sombotelsko, zagrebško (da naštejemo le tiste v neposredni bližini) in na novo nastajajočima koprsko ter novogoriško.

Mariborski slavisti smo ustanavljanja Filozofske fakultete še kako veseli, saj se zavedamo, da vsebina potrebuje tudi primerno obliko. Preraščanje

Pedagoške akademije v fakulteto je bil v sedemdesetih letih podoben stres kot danes ustanavljanje Filozofske fakultete, saj so posamezniki v nastajajoči mariborski humanistiki prepoznavali le anarhičnost in nepotrebnost. Pedagoška fakulteta je tako ozko gledanje kmalu ovrgla – razvila in izoblikovala je prepoznavno slovenistiko, hungaristiko, germanistiko, anglistiko, filozofijo, geografijo in zgodovino, pedagogiko ..., fakulteta je postala eno izmed pomembnih kulturnih središč mesta z odmevnim likovnim razstaviščem, glasbenimi prireditvami, bogato založniško dejavnostjo, sedežem Slavističnega društva Maribor ... Edina naravna pot, tako so razmišljali tudi njeni ustanovitelji, je preraščanje humanističnega jedra Pedagoške fakultete v Filozofsko fakulteto.

Pedagoška fakulteta, taka kot je danes, ne more več obstajati. Je prevelika, interesno preveč raznolika in zato neobvladljiva. Ne omogoča več razvoja, kompromisi pokajo po šivih, družboslovno-naravoslovno-humanistična ter pedagoško-vzgojiteljska združba pa postaja v primerljivem evropskem univerzitetnem okolju parodija brez primere. Smo kot Margites, ki se je poročil, pa ne ve, kaj bi počel z ženo. Mariborska humanistika (in tako tudi slovenistika) potrebuje nove okvire, potrebuje Filozofsko fakulteto.

In še vprašanje mariborske slovenistike na Filozofski fakulteti. Ker je izšla iz Pedagoške fakultete, bo trajalo, preden se bo oddaljila od (do sedaj prevelikega) števila skupnih predmetov. Pri tem nikakor ne bo šlo za njihovo ukinjanje, ampak za naravno preraščanje, tako da bodo potrebne skupne predmete za enopredmetne sloveniste (npr. splošna pedagogika, psihologija, sociologija ...), prilagojene potrebam študija in stroke na novi fakulteti (npr. glede na snov in število ur), izvajali profesorji oz. strokovnjaki nove partnerske Pedagoške fakultete (enako tudi dvopredmetni nepedagoški program), dvopredmetni pedagoški študij slovenistike pa se bo lahko razvijal tudi po modelu, ki ga poznamo npr. pri že obstoječem dvopredmetnem študiju teologije in slovenskega jezika s književnostjo na Teološki in sedanji Pedagoški fakulteti.

Študij slovenistike v Mariboru močno presega sedanje okvire Pedagoške fakultete – tu se njen razvoj ustavlja, zato je Filozofska fakulteta naravno in logično nadaljevanje.

Ludvik Karničar
Univerza v Gradcu

Slovenistika v Gradcu: včeraj, danes, jutri

Včeraj

Gradec igra v slovenistiki posebno vlogo: kot prvi je namreč spoznal potrebo po skrbi za slovenski jezik na univerzitetni ravni. Že davnega leta 1780 so razmišljali o tem, da bi na jezuitski univerzi uvedli pouk slovenščine za potrebe duhovščine in zemljiških upraviteljev. To je bilo odobreno leta 1811, ko je bila ustanovljena najstarejša stolica za slovenščino na svetu, namenjena praktičnemu pouku slovenskega jezika. Od 1812 do 1813 jo je vodil razsvetljenec in pesnik Janez Nepomuk Primic, od 1823 do 1867 pa Koloman Kvas. Že prej, leta 1810, pa je Primic ustanovil slovensko društvo *Societas slovenica*, katerega člani (15 teologov in pravnikov) naj bi skrbeli za nadaljni razvoj slovenščine, izdali nemško-slovensko-latinski slovar in topografski opis Štajerske z vsem potrebnim narodopisnim gradivom. Toda hoteti je eno, storiti pa drugo in društvo je kmalu zamrlo ter se zlilo z dejavnostjo prve slovenske stolice. Ob 190-letnici slavnega dogodka ustanovitve prve slovenske stolice je bila Primcu leta 2001 na fasadi stare jezuitske univerze v centru Gradca odkrita dvojezična spominska plošča iz kraškega kamna, ki je doslej edina dvojezična nemško-slovenska plošča v Gradcu.

Leta 1870 je bila v Gradcu ustanovljena katedra za slavistiko, ki jo je prevzel Gregor Krek. Umrl je pred sto leti in zato bo letos od 20. do 22. oktobra potekal njemu v spomin simpozij v Gradcu in na Četeni Ravni. Preobrazil je namreč nekdanjo častitljivo stolico slovenščine v univerzitetno slavistiko. Gradec spada torej med najstarejše slavistike v nemško govorečem prostoru. 1896 so v štajerski prestolici ustanovili še drugo stolico za slavistiko s posebnim poudarkom na slovenskem jeziku in literaturi, ki jo je dobil Karel Štrekelj. Evropsko zgodovino slavistike so v Gradcu nadalje pisali še Oblak, Murko, Ramovš in Nahtigal. S kratkimi presledki med prvo in drugo svetovno vojno slovenščino poučujemo in raziskujemo v Gradcu vse do danes. Le redkokomu pa je znano, da so bila od leta 1808 do 1849 na graški univerzi predavanja v slovenskem jeziku tudi na medicinski fakulteti (nauk o porodni pomoči za babice na kmetih), po letu 1849 pa celo na pravni fakulteti (avstrijsko državljansko in kazensko pravo) in na teološki fakulteti (razlaga krščanskega nauka, vaje v pobožnih nagovorih).

Danes

Slovanske jezike govori več kot 250 milijonov ljudi, tudi v neposredni sosesčini Avstrije (češčina, slovaščina, slovenščina), po drugi strani pa sta slovenščina in hrvaščina po Avstrijski državni pogodbi iz leta 1955 ob nemščini enakopravna uradna avstrijska jezika v dvojezičnih občinah (na Koroškem približno 13.000 slovenskih govorcev, na Gradiščanskem 16.000 hrvaških), oziroma naj bi bila. Zaradi geografske bližine jugovzhodni Evropi je obstoj slavistike v Gradcu samo po sebi umeven. Njeno težišče je vedno bilo na južnoslovanskih jezikih in kulturah, konkretno na srbohrvaščini in na slovenščini, po drugi svetovni vojni pa so veliko pozornosti posvečali tudi ruskemu jeziku in kulturi. Naj dodam, da je jugovzhodna Evropa tudi zdaj izrecno težišče delovanja graške univerze.

Medtem ko je bila graška slavistika sprva filološki študij, namenjen pedagoškemu poklicu (še do pred kratkim so v Gradcu slovenščino študirali izključno Slovenci, po vojni zlasti koroški), so konec sedemdesetih let 20. stol. uvedli še t. i. diplomski študij, ki naj bi zagotavljal poglobljeno znanje izbranega slovanskega jezika in kulture – slovenščine, b/h/s in ruščine. Ta sprememba avstrijskega študijskega zakona je povzročila tudi popolno spremembo profila študirajočih. Pedagoški študij, ki je ostal dvopredmeten, slej ko prej usposablja absolvente za poučevanje na avstrijskih višjih šolah, toda pretežni del študirajočih, ki ga sestavljajo sedaj skoraj izključno nemško govoreči Avstrijci, se odloča za diplomski študij, ki je načeloma enopredmeten. Lektorati bolgarščine, češčine in poljščine pa slavistom in študentom drugih inštitutov omogočajo pridobitev pasivnega znanja nekaterih neštudijskih slovanskih jezikov. Zaključek slavističnega študija z diplomsko nalogo in magistrskim naslovom zagotavlja obsežno jezikovno in kulturno zmožnost v izbrani študijski smeri. Ob jezikovnem znanju je nadaljnji cilj študija tudi znanstveno ukvarjanje z jezikovnimi, literarnimi in drugimi kulturnimi pojavi. Uspešen študij naj bi usposabljal absolvente, da bi lažje našli zaposlitev na področju medijev (časopisi, televizija), umetnosti (muzeji), gospodarstva (trgovska predstavništva), znanosti (arhivi, knjižnice, inštituti) in politike (diplomatska akademija), kot posredniki med kulturami v najrazličnejših poklicih, kjer je znanje slovanskih jezikov pač potrebno. Z veseljem ugotavljam, da so študenti našega inštituta kljub neverjetno veliki akademski brezposelnosti v Gradcu zaposleni v vseh navedenih poklicih.

Diplomski študij traja 8 semestrov (pedagoški 9) in se deli na dva dela, obsega pa 120 semestrskih ur. Sestoji iz slavističnih obveznih in izbranega predmeta, ki smiselno dopolnjuje študij (72 ur) ter iz izbirnih predmetov (48 ur). Izpitni predmeti so: uvod v študij, jezik, literarna veda, jezikoslovje in kulturologija. Pedagoška usmeritev pa obsega 80 ur za vsak predmet, od tega 65 ur iz obveznih predmetov, 7 ur pedagogike in 8 ur izbirnih predmetov.

Zanimanje za vse tri slovanske študijske smeri na naši univerzi v zadnjih desetih letih močno narašča. Odkar je padla železna zavesa in se je zahod začel širiti proti vzhodu, so postali tudi slovanski jeziki bolj atraktivni, zlasti za slušatelje najrazličnejših drugih študijskih smeri. Le-ti od slavistike pričakujejo dodatno poklicno kvalifikacijo in s tem boljše zaposlitvene možnosti. Mednje sodijo študentje ekonomije, medicine, tehnike, zgodovine in predvsem prava, ki smo jih zelo veseli in jim pripravljeni nuditi zeleno znanje. Slovenističnih študijev sicer ne končajo z diplomo, ker to ni njihov namen, statistično gledano pa gre inštitutu študij neslavistov celo v škodo, kajti po tržnih zakonitostih dobivajo absolventi, ki so »končni produkt«, čedalje večjo veljavo tudi v znanosti. Zato uvajamo posebne certifikate, ki slušateljem potrjujejo študij v obsegu 24 ali 48 ur, oziroma jih na ta način lahko vsaj statistično zajamemo.

Leta 1993 je bilo na inštitutu vpisanih dobrih 250 študentov, v poletnem semestru 2005 pa skupno 427: od tega 210 rusistov, 130 b/h/s-istov in 82 slovenistov. Krivulja nenehno narašča, kar pa ni mogoče trditi tudi o drugih inštitutih humanistične fakultete. Za jezikovni pouk skrbijo tuji lektorji (39 %), zunanji predavatelji (45 %) in nameščenci inštituta (16 %). Na graški slavistiki so leta 2005 zaposleni: dva redna profesorja, štirje docenti, en asistent in dve delno zaposleni lektorici.

Jutri

Medtem ko je moral pišoči doslej skrbeti tudi za jezikovni pouk, mu od zimskega semestra dalje tega ne bo več treba. Slovenščino (skupno 32 ur) bodo poučevale tri lektorice: lastna, inštitutska, ki je pred kratkim dobila službo in oskrbuje tudi prevajalce in tolmače, tuja lektorica iz Ljubljane, ki deluje v Gradcu na osnovi meddržavnega sporazuma (od 1994/95 dalje) in zunanja sodelavka iz Maribora. To pomeni, da je položaj slovenščine v Gradcu glede slušateljev in predavateljev boljši kot kdaj koli doslej. Odprta želja pa ostaja mesto strokovnjaka za sodobno slovensko književnost.

Glede na dejstvo, da je slovenščina sedaj prvič v zgodovini enakopravna tako imenovanim velikim evropskim jezikom, je bila namestitev lektorice za slovenščino korak v pravo smer. Lektorice skrbijo tudi za jezikovni pouk slovenščine na Inštitutu za teoretsko in uporabno translatologijo, ki se je pod vodstvom Erika Prunča močno uveljavil in zvečal. Morda prav ta inštitut v prihodnosti predstavlja konkurenco slavistiki, kajti tako kot se večina slovenistov v življenju ne bo ukvarjala z razvojem nosnikov v različnih narečjih, tudi večina prevajalcev ne bo sedela v kabinah ali se vrtela pred televizijskimi kamerami, pač pa se s slovenščino srečevala na delovnih mestih. Kdo bo imel večje možnosti? Ravno v tem vidim možnost konkuriranja obeh inštitutov v prihodnosti, saj je duh časa bolj naklonjen praktično-jezikovni usmeritvi kot pa znanosti. Prikupen izobraževalni vzor postajajo v Avstriji tudi visoke strokovne šole, ki jih je čedalje več in ki absolventom zagotavljajo takojšno zaposlitev.

Vendar je treba omeniti tudi znanstveno slavistiko, ki sta jo v Gradcu v 60. letih odločilno zaznamovala s svojimi široko zastavljenimi raziskovalnimi prijemi in iz celostnih vsebinskih okvirov avstrijske slavistike učenec N. S. Trubeckojja Stanislav Hafner in kasneje prof. Erik Prunč. S poslušom za ogrožene govore koroških Slovencev sta osnovala za slovenistiko pomemben dolgoročni projekt o inventarizaciji slovenskega ljudskega jezika na Koroškem, v sklopu katerega izhaja *Tezaver slovenskega ljudskega jezika na Koroškem* (5. zvezek – črke I do Ka – je pred izidom). Kratko rečeno, gre za dvojezični, kontrastivno zasnovani in sociolingvistično usmerjeni slovensko-nemški narečni slovar, za konkordanco vseh koroških narečnih besed od začetkov dialektologije (1841) do 70. let 20. stoletja. Koroška slovenska narečja zbuja iz jezikovnozdgodovinskega vidika mednarodno zanimanje, ker so zaradi periferne lege ohranila številne glasoslovne, oblikoslovne in besedne arhaizme, sociolingvistično gledano pa so zaradi stičnih pojavov na dvojezičnem ozemlju ekzemplarično raziskovalno področje. Obenem gre za prvi tezaver takega slovanskega jezika, ki soobstaja z neslovanskim jezikom, nemškim, in pri sestavljanju upošteva tudi aktualno jezikovno stanje na terenu. Da bi ta dragoceni, a zahtevni projekt čim prej pripeljali do konca, je zaželeno, da bi ga morda skupaj s katero od slovenskih univerz prijavi kot evropski projekt.

Kaj bo prinesla prihodnost, je težko reči. Dokler bomo za jezikovno izobrazbo študirajočih odgovorni slovenisti, se ni bati. Smo tik pred zamenjavo pravkar potrjenih učnih načrtov, se pravi sredi priprav na bolonjski proces. Od magičnega modela 3 plus 2 pričakujemo večje število absolventov (bakalavreat po treh letih), kompatibilnost z drugimi inštituti doma in pri sosedih, pa še zadovoljitev statistike. Tako bomo v doglednem času lahko pristopili k izdelavi načrtov za *joint degree*, ki ga ima v načrtu Univerza v Mariboru in ki bo slovenistične programe v tem prostoru in zunaj njega še bolj združil ter prispeval k sproščenemu sosedskemu sodelovanju, ki ga narekujejo skupni znanstveni interesi stroke.

Miran Košuta
Univerza v Trstu

Obmejna brezmejnost

O slovenistiki ob (zahodni) meji in čez njo (Miselno zrno)

Od vstopa Slovenije v Evropsko unijo prvega maja 2004 se je Primorska izlevila – če obrnem na glavo Krausovo krilatico o Dunaju pred prvo svetovno katastrofo – v privilegirani laboratorij geneze novega sveta. Na celinsko širitev sta se Italija in Slovenija različno odzvali. Prva je vstop vzhodne sosedice načelno podprla, vendar integracijsko politiko stihijsko prepustila komunitarnim projektom (Phare, Interreg ipd.) in dobri volji krajevnih oblasti (s Slovenijo tako odlično sodelujejo npr. levosredinski deželni, pokrajinski in občinski upravitelji predvsem na Goriškem, manj ali nič pa nacionalistično in protislovensko nastrojene desnosredinske uprave v Trstu, Miljah in drugje). Slovenska država pa je odpravo zahodne meje sprejela bolj kot defenzivno, z zgodovinsko sicer umljivim, a danes marsikdaj anahronističnim strahom pred italijanskim ekspanzionizmom. Namesto da bi začela poširitvena Slovenija evropsko samozavestno udeležati nikoli uresničeno zamisel o skupnem nacionalnem kulturnem prostoru, je kopnečo ozemeljsko ločnico na zapadnem robu absolutizirala, birokratizirala in vzdolž nje obrambno pomnožila predvsem lastne kulturne ustanove, neglede na vse, kar je sorodnega že obstajalo čez mejo. Kaj bi se pač suverena država ozirala po nesuverenem zamejstvu ... Danes premore tako ne ravno prostran primorski konec izjemno koncentracijo slovenskih poklicnih institucij: tri gledališča (Koper, Nova Gorica, Trst), ki znajo včasih vsako zase uprizoriti celo isto delo, ducate kulturnih domov, galerij, knjižnic, ki opravljajo podobno poslanstvo z večjo porabo sredstev, in kar pet univerzitetnih središč brez opaznejšega programskega usklajevanja, na katerih ima tudi slovenistika svoj domicil (Koper, Nova Gorica, Trst, Gorica, Videm). *Gaudeamus igitur!* bi kazalo vzklikniti ob vselej kronični podhranjenosti humanistike, vendar prinaša takšno sicer dobrodošlo institucijsko obilje tudi vrsto novih nalog, izzivov in težav, pred katerimi bi bilo pogubno zatiskati oči. Naj jih detektiram ob mikroprimeru slovenistike na tržaški Filozofski fakulteti!

Veda o slovenskem jeziku in književnosti je tu študijsko, docentsko in raziskovalsko zasidrana vse od leta 1943. Danes premore enega rednega, enega pogodbenega profesorja in dva lektorja. V skladu z bolonjskim procesom je po

italijanski univerzitetni reformi iz leta 2000 študij krediten (traja torej tri plus dve leti), zanj pa se odloča v najrazličnejših programskih kombinacijah povprečno trideset študentov letno, od tega čedalje manj enopredmetnih. Slušatelji so večinoma pripadniki slovenske narodnostne skupnosti v Italiji, vse več pa je zadnja leta tudi neslovencev, zlasti Italijanov. Upošteva je stopnjo njihovega predznanja, poteka pouk bodisi v slovenščini bodisi v italijanščini z namenom, da bi opredmetil specifično funkcijo tržaške slovenistike: izobraziti dvojezične strokovnjake, ki naj slovenistično vedenje enako suvereno posredujejo v oba kulturna miljeja. Krepko presežena stotica diplomirancev, ki so v šestih desetletjih pomnožili vrste manjšinskih ali večinskih šolnikov, prevajalcev, časnikarjev, publicistov, kulturnikov, je otipljiv uspeh pedagoškega truda slovenističnih docentov, ki jim po zakonu izravnavo seveda tudi križi niso bili prihranjeni.

Težave, s katerimi pa se danes sooča slovenistika na omenjeni fakulteti tržaškega vseučilišča, so splošne in posebne narave. Prve širokogrudno kopiči vpetost predmeta v italijanski univerzitetni sistem, ki ga po reformi vse bolj pestijo novi in stari problemi: pomanjkanje sredstev, neergonomično množenje univerz in fakultet, mercifikacija znanja, nevarna aplikacija tržne logike na znanstvene in učne vsebine, posledično omalovaževanje humanistike, klestenje »manjših«, številčno nerentabilnih predmetov, splošni upad kvalitete programov, zaradi kreditnosti naraščajoča parcelizacija študija in fragmentarizacija znanja, predimenzioniranost pogodbenih na račun rednih docentov in še in še in še ... Slovenist v Trstu (pa tudi v Italiji nasploh) se bo tako le izjemoma dokopal do vseučiliške habilitacije in rednega službenega mesta: docentski razpisi so namreč redkejši od božjih čudežev, če pa že pride do katerega, bo moral zaradi vključenosti predmeta v znanstveno skupino slavistike (L-LIN/21) slovenistični kandidat natečajsko nadkriliti s svojimi publikacijami, znanjem in pripravljenostjo zagrizeno konkurenco vsakršnih slavističnih -istov, od Baltika do Jadrana. To je vsaj uradni razlog, da je ostal npr. pred nedavnim izvedeni natečaj za profesorja slovenskega jezika in književnosti na rimski univerzi La Sapienza brez zmagovalca, čeprav je treba resnici na ljubo pripomniti, da je o tamkajšnji nesojeni nastavitvi slovenista odločala komisija, v kateri ni bilo niti enega samega profesorja slovenskega jezika in književnosti!

Število slovenističnih docentov na italijanskih univerzah bi se sicer zlahka podvojilo, ko bi po vstopu Slovenije v Evropsko unijo Italija vendarle priznala slovenščino za evropski jezik in jo – tako kot npr. angleščino, nemščino, francoščino ali španščino – opremila z enim učiteljem za jezik in drugim za književnost. A kje je glas iz Bruslja, Strassbourga ali Ljubljane same, ki bi opomnil Rim na nedopustno trajanje ponižujoče diskriminacije?

Nič manj zaskrbljujoče ni niti institucionalno zdravje predmeta: splošni osip vpisov na humanistične fakultete v Italiji prizadeva tudi slovenistiko; bolonjski sistem, ki je študente spremenil v lovce na kredite, spodbuja prej

luknjičavo delni kot enopredmetno temeljiti študij slovenščine; če bo na obmejnih italijanskih univerzah sicer predvidena specialistična diploma iz slovenščine ostala zaradi pomanjkanja sredstev, docentov ali študentov le mrtva črka na papirju, bo med drugim hudo prizadeta tudi kadrovska rast manjšinske šole v Italiji; da že kroničnega italijanskega neinvestiranja v posodabljanje slovenističnih bibliotečnih fondov, hospitiranja zunanjih docentov ali študijskega štipendiranja niti ne omenjam.

Tem splošnim problematikam italijanskega univerzitetnega (ne)reda, pa so spremenjeni časi pridali vsaj v Trstu in Furlaniji Julijski krajini tudi nove, za slovenistiko specifične izzive. Dragocena množitev vseučiliške ponudbe na matični strani meje bo na primer tako ali drugače vplivala na neštivilno slovenistično populacijo tržaške in videmske univerze ter njunih goriških izpostav: ob vztrajnih apelih, ki jih namreč glasniki novoustanovljene Univerze na Primorskem namenjajo tudi zamejskim študentom, ni utopično pričakovati določenega slovenističnega odliva v Koper ali Novo Gorico. Kakor je dejstvo po eni strani razveseljivo, saj se bo ob pluralizaciji študijskih možnosti končno udejanjil zaželeni pretok umskih potencialov in znanj, tako ne bo niti nacionalnemu niti manjšinskemu interesu posledično prav nič koristila morebitna ošibitev slovenističnih postojank na obmejnih italijanskih vseučiliščih. Ali bo namreč emonsko srce v slovenističnem telesu še dalje nemoteno bilo, če bosta odrti tržaška in videmska koža?

Nove razmere, skupna evropska usoda, ista geografska in demografska danost, pa tudi celovita strategija nacionalnega razvoja nalagajo torej obmejni in čezmejni univerzitetni slovenistiki prej sodelovanje kot konkurenco, prej usklajenost načrtov, ciljev in programov kot brezobzirno tekmovalnost. Pogubno, absurdno in nezgodovinsko bi namreč bilo, ko bi tudi onkraj Škofij ali Rožne doline izvozili kako v Kopru in Novi Gorici že preizkušeno ravnanje za akademski prostor pod soncem. Tako kot slovenistiki pa zapovedujejo zdajšnji internetni časi, razširjena Evropa in globalni svet čedalje tesnejše sožitje in sodelovanje tudi vsem drugim oblikam znanstvenega, kulturnega, gospodarskega ali družbenega življenja ob meji.

Rešitev je torej na dlani: imenuje se harmonizacija sistemov, skupno načrtovanje, dogovarjanje, usklajevanje, specializacija, diferenciacija in zato komplementarnost univerzitetnih slovenistik v Kopru, Novi Gorici, Trstu in Vidmu. V tej smeri se hvalevredno že povezujejo rektorji omenjenih vseučilišč, vendar bo treba takšne oblike sodelovanja zagotovo preseči tudi z zahtevnejšim načrtovanjem skupnih znanstvenih in pedagoških vsebin, kajpada ob upoštevanju posameznih avtonomij. Samo tako bo namreč ta hip še zmeraj vzporedno multikulturnost primorskega prostora mogoče spremeniti v resnično in tvorno medkulturnost. Ne le slovenistično. Da bomo hkrati, kot bi izprerokoval komajda parafrazirani Kosovel, primorski in evropski, dom in svet, obmejni in brezmejni ...

Zvonko Kovač
Univerza v Zagrebu

Interkulturalna slovenistika – izkušnja sosed ***Ob 125-letnici zagrebske slovenistike (1880–2005)***¹

Od študijskega leta 1995/1996 sem v novem študiju slavistike, od leta 1996 kot vodja katedre za slovenski jezik in književnost, od leta 1998/1999 pa v okviru novega dvopredmetnega študija južne slavistike kot zgodovinar primerjalne južnoslovanske književnosti (skorajda naključno) prevzel skrb za nadaljnji razvoj slovenistike na Filozofski fakulteti v Zagrebu. Na katedri je delala le višja lektorica za slovenščino Milojka Jakomin.

Od novembra 1999 je postala strokovna sodelavka katedre asistentka, od leta 2002 pa docentka, dr. Anita Peti-Stantić, s težiščem dela na primerjalnem južnoslovanskem jezikoslovju in slovenskem jeziku. Z začetkom študijskega leta 2000/2001 je kot gostujoča lektorica za slovenski jezik svoje delo začela Mateja Tirgušek, ki je ostala na katedri pet let in odločilno pomagala pri ustanavljanju novega študija.

Na enopredmetnem študiju slavistike je bilo mogoče slovenski jezik in književnost izbrati samo kot tretji jezik in tretjo književnost, na novem dvopredmetnem študiju južne slavistike, prav tako bo tudi na obnovljenem študiju, s katerim začnemo s študijskim letom 2005/2006, pa je slovenistika postala ena od dveh samostojnih smeri, ki ju študentje izbirajo in kombinirajo samostojno.

V zadnjih šestih letih je bil študij slovenskega jezika in književnosti vpisan kot najpogostejša kombinacija, tako da člani katedre poleg velikega števila študentov s študija kroatistike in slavistike (obvezen je en slovanski jezik, kar pomeni, da je v enoletnih tečajih slovenščine v povprečju najmanj okoli sto študentov letno), v štirih letih študija južne slavistike izvajajo jezikovne vaje,

¹ O tem prim. Zvonko Kovač, Uspehi in zapleti slovenistike na univerzi v Zagrebu, *Delo, Književni listi* 11. oktobra 2000, 30; Zvonko Kovač, O monografiji Marje Boršnik *Fran Celestin* (prevedla Eva Premk), *Perspektive slovenistike ob vključevanju v Evropsko zvezo*, ur. Marko Jesenšek, Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije, 2003, 276–282.

proseminarje, seminarje in predavanja v povprečju za okoli devetdeset študentk in študentov.

Poleg redno zaposlenih učiteljev je bila katedra za slovenski jezik in književnost izjemno odprta za sodelovanje z univerzitetnimi središči v Sloveniji. Tako smo v preteklem šestletnem obdobju novega študija povabili k sodelovanju kot gostujoče profesorje številne zunanje sodelavce. Pred študenti smo zdržali konkurenco najboljših slavistov oziroma slovenistov iz Slovenije, predavali so nam: Vladimir Osolnik in Đurđa Strsoglavec, Miran Hladnik in Aleksander Bjelčević, Ada Vidovič-Muha, Irena Orel, Erika Kržišnik in Simona Kranjc, Irena Novak-Popov, Boža Krakar-Vogel, Vojko Gorjanc in Marko Stabej, Peter Svetina in Marko Juvan z Oddelka za slavistiko oziroma z Oddelka za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, pa tudi Irena Stramljič-Breznik, Jožef Lipnik, Miran Štuhec in Dragica Haramija s slavistike Univerze v Mariboru.

Skupaj s slovenskimi kolegi smo izvedli dve hrvaško-slovenski slavistični srečanja in en kolokvij, redno smo sodelovali na slovenističnih srečanjih, kot so Obdobja ali Slovensko slavistično zborovanje, prav tako pa s posameznimi predavanji tudi sami gostovali kot gostujoči profesorji. Sodelujemo tudi pri izvajanju podiplomskega študija v Ljubljani in Mariboru, s kolegi v Ljubljani smo uresničili dvoletni projekt *Hrvaška in slovenska književnost kot sosednji književnosti (in njuno proučevanje)*, ki ga bomo najverjetneje nadaljevali v novem dvoletnem ciklu s kolegi iz Maribora.

Če strnem svoje misli, študij slovenskega jezika in književnosti na Filozofski fakulteti v Zagrebu ima, ne glede na to, da je bil vedno organiziran kot del večjezikovnega študija, slavističnega ali južnoslavističnega, vse dobre strani študija interkulture slovenistike v neposredni sosesčini: v okviru študija se proučujejo vezi s hrvaškim jezikom in književnostjo v širšem primerjalno-južnoslavističnem kontekstu, pogosto so predavatelji Slovenci oziroma je zaradi bližine mogoče organizirati številna gostujoča predavanja najboljših strokovnjakov, študij je odprt za izobraževanje prevajalcev, po katerih se kaže občutna potreba. Vendar pa pogled na 125-letno tradicijo slovenistike na Univerzi v Zagrebu opozarja, da prevelika sorodnost jezikov in bližina Slovenije ter najboljših slovenskih strokovnjakov lahko deluje tudi destimulativno na študente in maloštevilne hrvaške strokovnjake (profesorje, slaviste, literarne kritike ali prevajalce), saj velja na splošno prepričanje, da se slovenski jezik pravzaprav zna brez učenja in da sta slovenski jezik ter književnost dostopna vsakomur tudi brez študija. Zaradi tega smo prepričani, da je odločitev, da poleg slovenskega jezika in književnosti ter drugih južnoslovanskih jezikov in književnosti razvijamo primerjalno zgodovino južnoslovanskih jezikov in književnosti, posebno zanimanje za dramo in gledališče, film ter druge umetnosti, enako koristna tako za študij južne slavistike kot za sodobno, na medkulturnih (interdisciplinarnih) temeljih osnovano slovenistiko.

Prevedla Mateja Tirgušek.

Vesna Mikolič
Univerza v Kopru

Slovenistika na Fakulteti za humanistične študije kot ena od slovenističnih dejavnosti Univerze na Primorskem

Tretje slovensko univerzitetno središče, Univerza na Primorskem (UP), je nastalo kot sad prepleta raziskovalne in izobraževalne dejavnosti posamičnih visokošolskih in raziskovalnih inštitucij v primorskem prostoru in kot temeljni okvir za nadaljnje razvijanje in oplajanje slovenske znanosti na različnih področjih, predvsem pa tistih, na katerih bi lahko pomembno dopolnjevali obstoječe študijske in raziskovalne programe. Eno takih je tudi slovenistično področje, ki se je še pred ustanovitvijo univerze leta 2003 v različnih oblikah razvijalo in se razvija še danes na Pedagoški fakulteti (UP PeF), Znanstvenoraziskovalnem središču (UP ZRS) in Fakulteti za humanistične študije (UP FHŠ) v Kopru.

Na UP PeF se v okviru študijskega programa Razredni pouk posvečajo predvsem vprašanjem zgodnjega poučevanja slovenščine kot prvega in drugega/tujega jezika (<http://www.pef.upr.si>), na UP ZRS pa se številne slovenistične dejavnosti razvijajo v okviru Inštituta za jezikoslovne študije. Sem sodijo:

- temeljno in aplikativno raziskovanje na področjih splošnega, družbenega in uporabnega jezikoslovja, in sicer predvsem dialektologije, pragmatike in analize diskurza ter jezikovnega učenja in poučevanja;
- organizacija znanstvenih konferenc s področja slovenskega jezika in dialektov v stiku;
- dejavnosti s področja slovenskega jezika kot drugega/tujega jezika (Poletni tečaji slovenskega jezika na Slovenski obali »Halo, tukaj slovenski Mediteran!«, izpiti iz slovenskega jezika, tečaji strokovnih jezikov za tolmače in prevajalce, program tečajev slovenskega jezika za tuje študente in študente na izmenjavi; povzeto po <http://www.zrs-kp.si>).

Vse slovenistične dejavnosti na UP pomembno zaznamuje problematika neposrednega okolja kulturnega in jezikovnega stika; hkrati so zanje značilni

sodobni pristopi, ki na jezik in književnost gledajo celostno, kot na součinkovanje družbenih in kulturnih ter v tem okviru jezikovno-literarnih potez neke skupnosti. Na osnovi takih izhodišč v tem trenutku nastaja Center za jezike in medkulturno komunikacijo UP, kjer se bodo odvijale tudi nekatere slovenistične dejavnosti, in na osnovi vsega omenjenega predhodnega delovanja, predvsem na UP ZRS, se je oblikoval tudi novi dodiplomski študijski program Slovenistika na UP FHŠ.

Fakulteta za humanistične študije Koper, ki je bila ustanovljena septembra 2000, prve študente pa je vpisala v letu 2001/2002, izobražuje na univerzitetni dodiplomski in podiplomski ravni ter se znanstveno in strokovno udeležuje na družboslovnem in humanističnem področju. Pri tem izhaja iz vrednot, ki zagotavljajo kakovost njenega delovanja: odličnost študijskih programov, razvoj infrastrukture in opreme, odličnost in harmoničnost kolektiva, strokovna rast in dobro počutje študentov, učinkovite povezave v okviru univerze, slovenskega in mednarodnega prostora ter zaposljivost študentov. Zato je prepoznavna po svoji dinamičnosti, usmerjenosti v prihodnost, odprtem odnosu med učitelji, tutorji in študenti, ustvarjalnih, kritično mislečih in angažiranih učiteljih ter študentih. Predvsem pa je prepoznavna po svojih interdisciplinarnih študijskih programih z veliko možnostjo izbire, velikim obsegom samostojnega raziskovalnega dela ter usmerjenostjo v specifični severnojadranski del Sredozemlja kot tudi širši slovenski, evropski in ostali mednarodni prostor. UP FHŠ namreč vzpodbuja interdisciplinarni študij in raziskovanje ter promovira študentske in učiteljske mednarodne izmenjave. Pestra izbira vsebin dopušča oblikovanje osebnega, študentovim interesom prilagojenega programa študija (povzeto po: <http://www.fhs-kp.si>).

V skladu s takšno programsko in organizacijsko zasnovo je koprška Fakulteta za humanistične študije že v svojih ustanovitvenih aktih načrtovala tudi oblikovanje slovenističnega programa. Skladno s temi načrti sta bili dr. Vesna Mikolič in mag. Sonja Starc na ustanovni seji Oddelka za uporabno jezikoslovje FHŠ v Kopru 14. februarja 2002 zadolženi, da pripravita osnutek dodiplomskega študija slovenščine. Delo je tako steklo, oblikovan je bil programski odbor v sestavi: dr. Silvija Borovnik, dr. Rada Cossuta, dr. Marko Jesenšek, dr. Gregor Kocijan, dr. Vesna Mikolič, dr. Marija Pirjevec Paternu, dr. Marko Stabej, mag. Sonja Starc, ki je izoblikoval program slovenistike s 27 izvajalci ožjega slovenističnega strokovnega programa (všteti so samo doktorji znanosti z ustreznimi habilitacijami), od tega 23 slovenistov in 4 drugi jezikoslovci, v okviru izbirnih vsebin drugih strok pa sodeluje še približno 40 izvajalcev predmetov drugih oddelkov (geografija, kulturni študiji in antropologija, zgodovina, jezikoslovje), kar pomeni skupno 67 izvajalcev. Programske smernice pa je skladno s svojo visoko strokovno usposobljenostjo in človeško širino oblikoval akademik dr. Boris Paternu. Program je bil 1. oktobra 2002 oddan v presojo Strokovnemu svetu za visoko šolstvo. Potem ko ga je ta v naslednjem letu potrdil, smo prve študente Slovenistike vpisali v študijskem letu 2004/2005. V letu 2004 je bil tudi

ustanovljen Oddelek za slovenistiko UP FHŠ; prva predstojnica je bila dr. Vesna Mikolič, sedanji predstojnik pa je dr. Igor Ž. Žagar.

Kaj odlikuje študijski program koprške slovenistike? Zasnovan je sodobno, tako da se študentje najprej seznani s temeljnimi razsežnostmi sodobne slovenske jezikovne situacije in z njenim zgodovinskim ozadjem, z bistvenimi teoretičnimi jezikovnimi in književnimi spoznanji, da pridobijo osnove za oblikovanje jezikovnega nazora, ki zmore objektivno vrednotiti posamezne pojave v (lastni in družbeni) jezikovni dejavnosti, da usvojijo literarnovedni instrumentarij za branje in proučevanje literature, da spoznajo mesto jezikoslovja ter literature in literarne vede v okviru humanistike in se tako usposobijo za kasnejši poglobljeni, odprti in kritični študij slovenističnih področij. Študentje pridobijo splošno slovenistično izobrazbo:

- strokovno poglobljeni vpogled v pretekli in sodobni razvoj ter stanje slovenskega jezika ob ustreznem poznavanju jezikoslovnih teorij 20. stoletja in soočanju slovenskega jezika s slovanskimi, romanskimi in germanskimi jezikovnimi pojavi;
- pregled slovenske književnosti v njenem razvoju od začetkov do neposredne sodobnosti ob ustreznem poznavanju svetovne književnosti in literarne teorije;
- razumevanje jezikovnih, literarnih in drugih kulturoloških posebnosti slovenskih obmejnih področij, s posebnim poudarkom na prostoru kulturnega stika med Alpami in Jadranom;
- poznavanje nekaterih ključnih elementov slovenske kulture z zgodovinskih, geografskih in antropoloških oz. kulturoloških vidikov,

poleg tega pa še specialna znanja z nekaterih področij uporabnega jezikoslovja (leksikologija in leksikografija ter sodobne jezikovne tehnologije, lektoriranje, prevajanje, slovenščina kot drugi/tuji jezik) in poglobljeni pogled v različne tipe diskurza z jezikovnega in književnega gledišča (jezik oglaševanja, jezik v turizmu, mladinska književnost, sodobna dramatika in gledališče, žanrskost slovenske literature, slovenske književnice 20. stoletja idr.).

Posebnosti in novosti koprške slovenistike, ki izhajajo iz značilnosti sistema študija na Fakulteti za humanistične študije in prav tako kažejo na sodoben pristop k študiju, pa so:

- kreditni sistem in z njim povezana izbirnost (ob temeljnih, obveznih vsebinah študentje izbirajo med izbirnimi predmeti slovenistične stroke in izbirnimi predmeti drugih strok),
- interdisciplinarnost, saj je program v okviru izbirnih vsebin drugih strok povezan z drugimi humanističnimi študijskimi programi (kulturnimi študiji in antropologijo, geografijo kontaktnih prostorov, zgodovino), pa tudi slovenistični predmeti na isti način dopolnjujejo druge humanistične programe,

- vpogled v jezikovne, literarne in druge kulturološke posebnosti prostora kulturnega stika med Alpami in Jadranom,
- vključenost profesorjev iz drugih slovenskih visokošolskih in raziskovalnih središč in sosednjih držav (Italije, Avstrije) ter gostovanja predavateljev iz Slovenije in tujine,
- poudarek na neprestanem in neposrednem stiku mentorjev in tutorjev s študenti,
- vključenost študentov v aktivno seminarsko in raziskovalno delo,
- modula v 4. letniku (študentje izbirajo med jezikovnim in literarnim modulom) omogočata lažje preoblikovanje programa v do- in podiplomski študij (povzeto po: Dodiplomski študijski program Slovenistika, 2002, 2–3).

In prav prenova programa v skladu z bolonjskimi smernicami je ena temeljnih nalog slovenističnega oddelka UP FHŠ v prihodnje. Čeprav prenova v organizacijskem smislu zaradi opisane sodobne narave študijskega programa ne bo pretirano zahtevna, pa želimo snovalci ta proces izkoristiti predvsem za nekatere vsebinske dopolnitve, predvsem pri oblikovanju pedagoške in nepedagoške smeri dodiplomskega študija in pripravi podiplomskih programov, ki bi s svojo usmerjenostjo na nekatera specifična področja (diskurzivne študije, dramatika in uprizoritvene umetnosti idr.) pomembno dopolnili ponudbo slovenističnih in interdisciplinarnih študijskih programov.

Cilj obstoječega programa in vseh naših nadaljnjih prizadevanj je oblikovati sloveniste s širokim humanističnim in družboslovnim znanjem, ki bodo pripomogli k razvoju slovenskega jezika in književnosti ter slovenske kulture nasploh in ki bodo strokovno trdno in samozavestno na različnih družbenih področjih (ne zgolj na pedagoškem!) soustvarjali kakovostnejšo slovensko družbeno skupnost, da se bo ta mogla uveljavljati in da bo prepoznavna v globalizirajoči se svetovni družbi.

Če je UP FHŠ kot mlada fakulteta v okviru še mlajše univerze pri uresničevanju tega cilja, ki je prav gotovo podoben ciljem drugih visokošolskih središč, zaradi svoje prožnosti lahko v prednosti, pa se seveda na drugi strani srečuje s »porodnimi krči«, ki so usoda vsake mlade institucije. Tu gre predvsem za prostorske in kadrovske razmere ter kakovostno raven vpisane študentske populacije. Glede zadnjega smo prepričani, da je v slovenski družbi dovolj sposobnih in obetajočih dijakov, ki bi jih z ustrežno motivacijo lahko pridobili za študij slovenistike na več slovenističnih središčih in s tem poskrbeli, da bi tako večje število diplomantov slovenistike lahko delovalo na različnih družbeno pomembnih področjih. Poleg tega se z individualnim pristopom k študentu in njegovim intenzivnim študijskim in raziskovalnim delom le-ta lahko bistveno oblikuje tudi med samim študijskim procesom.

Na področju kadrovske politike pa na celotni fakulteti težimo tako k oblikovanju lastnega matičnega kadra, ki bi »pokrival« temeljne strokovne

vsebine, kot k stalnemu sodelovanju z »zunanji«¹, priznanimi visokošolskimi učitelji in drugimi strokovnjaki za specifična strokovna področja, tako iz slovenskega kot mednarodnega prostora. Tudi do slovenističnega programa na UP FHŠ ne bi prišli brez plodnega sodelovanja slovenistov iz celotnega slovenskega kulturnega prostora in od tega je odvisno tudi nadaljnje uspešno uresničevanje tega programa. Pri tem ne gre samo za pomoč novemu programu, pač pa predvsem za možnosti sodelovanja in ustvarjalnega dialoga vseh delujočih na področju slovenistične stroke in slovenistiki sorodnih strok. Prav je, da slovenisti – ki nas ni v neomejenih količinah – stopamo skupaj in kljub zdravi konkurenčnosti med študijskimi programi iščemo možnosti za sodelovanje. S tem se pomembno krepi slovenistična stroka v slovenskem prostoru kot matičnem prostoru za njen razvoj in se oblikujejo izhodišča za odpiranje navzven, k slovenističnim in drugim visokošolskim ter raziskovalnim središčem po svetu.

Hkrati slovenistika predstavlja enega pomembnih temeljev slovenskih humanističnih ved, saj le-te zaradi tesne vezanosti na slovenski jezik in kulturo delujejo navznoter kot pomembna sestavina narodove samozavedi, navzven pa kot ključni razpoznavni element slovenske samobitnosti. Močnejša slovenistika torej lahko prispeva tudi k vidnejši vlogi humanistike v slovenski in mednarodni družbi in s tem pripomore tako k razvoju slovenskega jezika in književnosti ter slovenske kulture in družbe nasploh kot k prepoznavnosti celotne slovenske družbene skupnosti v evropskih in svetovnih integracijah.

Viri

Dodiplomski študijski program Slovenistika. Koper: Fakulteta za humanistične študije Koper, 2002.

Poslanstvo in vizija UP FHŠ. Nagovor dekanje. 5. 8. 2005. [Http://www.fhs-kp.si](http://www.fhs-kp.si).

Študijski program Razredni pouk. 5. 8. 2005. [Http://www.pef.upr.si](http://www.pef.upr.si).

Inštitut za jezikoslovne študije. Projekti. 5. 8. 2005. [Http://www.zrs-kp.si](http://www.zrs-kp.si).

Zahodnoslovanski študiji

Niko Jež
Univerza v Ljubljani

Izhodišča za okroglo mizo o pomenu in vlogi študija zahodnoslovanskih jezikov in književnosti

Na ljubljanski univerzi smo začeli z zahodnoslovanskimi študiji z zavestjo, da po eni strani v univerzitetno organizirani obliki nadaljujemo izročilo, ki so si ga bohemistika, polonistika in slovastika ustvarile v našem širšem prostoru, po drugi strani pa naj bi tem vedam omogočili celosten razvoj v smeri, ki jo kažejo potrebe našega časa in prostora. Kakor vse nacionalne filologije so se tudi pri nas zahodnoslovanski jeziki na univerzi začeli z lektorati, vključenimi v univerzitetni program splošne in primerjalne slovanske filologije, nato pa se, kadrovsko okrepljeni, po večletnih pripravah razvili v samostojno študijsko smer.

S tem so bila izpolnjena pričakovanja kulturnega, družbenopolitičnega in gospodarskega življenja, študijskim disciplinam pa so se odprle širše možnosti za uveljavljanje in razvoj. Za uspešen in motiviran nadaljnji razvoj pa je gotovo potreben premislek o strokovnih usmeritvah, organizacijskih oblikah in sploh o njihovi nadaljnji strategiji strokovnega, raziskovalnega in pedagoškega delovanja. Ob metodološkem pluralizmu in utapljanju v medmrežni nerazpoznavnosti je toliko pomembnejša zavest o kulturnih, zgodovinskih in družbenih dejstvih širše regije, v kateri si novi študiji odpirajo prostor. V okviru vseh treh disciplin se je zbralo bogato gradivo, ki kaže določeno »slovensko« specifiko, razvidno iz slovensko-čeških, slovensko-poljskih in slovensko-slovaških odnosov v zgodovinski perspektivi. Raziskovanje značilnih modelov kulturnega sodelovanja in družbeno-zgodovinskih odnosov na zemljepisno širšem prostoru daje pomembno orientacijo za presojanje najtvornejših oblik slovenskega vključevanja v širši srednjeevropski prostor prav v okviru zahodnoslovanskih študij.

Programi so zasnovani na načelih študija sodobnega jezika in književnosti, ki je poleg poglobljenega poznavanja književnega, kulturnega in jezikovnega izročila usmerjen v oblikovanje vednosti o sodobnih duhovnih in miselnih tokovih. Književno in širše kulturno izročilo spoznava v razvojnem procesu, ki je uvrščen v širši evropski kontekst, obenem pa osvetljuje tudi povezave s slovenskim prostorom in zgodovinsko zavestjo. Jezikovni del študijskih programov omogoča kandidatu temeljno poznavanje jezikovnih ravnin,

obenem pa ga s poudarjenim diahronim jezikoslovnim vidikom in upoštevanimi načeli uporabne lingvistike usposablja za različne vrste prevajanja in za nadaljnje izpopolnjevanje v posameznih zvrsteh jezika.

Med cilji študijskih programov smo zabeležili naslednje:

- kandidat ob poznavanju izročila literarne in kulturne ustvarjalnosti v kontekstu širše evropske duhovne kulture razvije kritični odnos za samostojno presojanje in vrednotenje pojavov v preteklosti in sodobnosti,
- samostojno razumeva in razbira modele sodobnega in preteklega kulturnega življenja,
- teoretično in praktično obvladuje jezik,
- pripravljen je za nadaljnjo specializacijo v različnih oblikah prevajanja in tolmačenja.

Dejstvo, da je slovenska kulturna tradicija neločljivo prepletena s »prehodnim«¹ slovanskim srednjeevropskim prostorom, da se je vzporedno in v navezavi z njim razvijala od srednjega veka naprej, se skupaj z njim kultivirala in civilizirala, torej sprejemala in v svojo duhovno podlago vgrajevala enake vrednote in merila, kot jih je na tem območju oblikoval razvoj družbenega in s tem kulturnega sistema. To pomeni, da si bo prav v tem prostoru tudi v nadaljnjih integracijskih procesih zagotavljala svoj prostor, razvoj in perspektive. Kakor se to sicer zdi samo po sebi umevno, pa je vendarle treba na novo premisliti, kako najučinkoviteje vključiti in razvijati znanstvene in kulturne ustanove v širši regiji, v kateri so Slovenci nekoč opredeljevali svojo istovetnost in se vključevali v orbito srednjeevropske civilizacije.

Diskusija o pomenu in vlogi študija zahodnoslovanskih jezikov in književnosti na srednjeevropskih univerzah naj bi opredelila in utemeljila področja bodočega sodelovanja. Danes je to posebej pomembno iz več razlogov, nemara tudi zaradi politične ter posledično kulturne in gospodarske ločenosti tega prostora v drugi polovici 20. stoletja. Potrebo po taki diskusiji pa nakazujejo predvsem pobude, ki jih prinašajo smernice za nove univerzitetne programe, zajete v bolonjskem procesu. Če bomo nove programe načrtovali z zavestjo o zgodovinskih razmerjih med nekdanjimi srednjeevropskimi deželami in kulturnimi ustanovami, bomo verjetno lažje premostili vrzel, ki jo je za sabo pustila železna zavesa, hkrati pa našli najplodnejša tla za načrtovano sodelovanje. Zasnovo dvostopenjskega študija je mogoče v univerzitetne programe vnesti mehanično, brez večjih posegov v samo strukturo študijskih programov, vendarle pa je treba pri tem oklestiti dosedanje programe, predvidene predvsem za izobraževanje diplomantov značilnih tradicionalnih strokovnih pedagoških ali nepedagoških profilov z neznatno stopnjo specializacije. Mogoče pa jih je zasnovati tudi tako, da prva stopnja daje poleg usposobljenosti za določene poklice predvsem podlago za nadaljevanje študija na drugi, magistrski stopnji, ki

pa lahko poteka v širši srednjeevropski regiji. Študijska ponudba bi se s tem zanimivo popestrila, obenem pa bi ustvarila svojevrstno akademsko tržišče in obenem posameznim univerzam odprla širši prostor za pedagoško in raziskovalno delo.

Okrogla miza, ki naj ustreza načelu »spoznavati druge in biti razpoznaven«, želi sprožiti razmišljanje in diskusijo o pomenu in vlogi študija (zahodno)slovanskih jezikov in književnosti na nekaterih bližnjih srednjeevropskih univerzah in s tem ovrednotiti pomen medsebojnega spoznavanja na univerzitetni ravni. Povabljeni udeleženci prihajajo iz štirih univerzitetnih okolij: poleg predstavnikov ljubljanske slavistike in vladnega resorja za mednarodno sodelovanje s Srednjo Evropo z izhodiščnimi tezami sodelujejo univerzitetni učitelji iz Poljske, Češke in Slovaške, z univerz, s katerimi imamo že dobro utečeno sodelovanje. Diskusija naj bi opredelila najtvarnejša področja sodelovanja in nakazala možnosti skupnih raziskovalnih, programskih projektov, predvsem pa ocenila možnosti usklajevanja študijskih programov in oblikovanja skupnih magistrskih in doktorskih študijev.

Miloš Zelenka

Praga in Češke Budějovice

Pripombe k reformi študija zahodnoslovanskih jezikov in književnosti v Srednji Evropi

Klasična slovanska filologija v srednjeevropskem razumevanju je od preroda dalje pomenila raziskovanje tako jezika kot književnosti. Hkrati s tem se je uveljavljalo tudi širše pojmovanje kulturnozgodovinske slavistike, ki je izhajalo iz tradicije ruskega »slavjanofilstva« kot kompleksne znanosti o slovanstvu. Z ideološkim, bipolarnim videnjem sveta so slavistične vede presegale svojo filološko osnovo, s tem da je po drugi svetovni vojni Zahod v slavistiki poudarjal usmeritev ne samo na slovanski prostor, ampak tudi na Srednjo in Vzhodno Evropo kot celoto. S politično-geografskim razpadom tega prostora po letu 1989 se je radikalno spremenila neposredna politična motivacija slavističnega študija. Dokončno se je končala povojna doba razvoja samo narodnih filologij: iskanje smisla in identitete slavistike mora biti povezano z radikalnimi spremembami v ne-ideološki, ne-bipolarni Evropi, ki do sedaj še ni definirala novega jezika skupnosti. Prav zaradi postopno izginjajočega pomena ideoloških klasifikacij stoji zdaj slavistika »na razpotju«, na novo mora definirati smisel svoje vsebine.

Tovrstna tendenca v podobi radikalne strukturne spremembe pristojnosti slavističnih usmeritev zahteva tudi novo institucionalno opredelitev študija slovanskih jezikov in književnosti, to pomeni tudi študija zahodnoslovanskih jezikov in književnosti. Kritiki tradicionalne slavistike opozarjajo na določen anahronizem, na ozek preroditeljski »tekstocentrizem«, ki se ukvarja samo s »slovansko kulturno celoto« in slovanske vede povezuje izključno s »sláviko«, to je z raziskovanjem jezikov in književnosti, ki so napisane samo v slovanskih jezikih. Slavistika s tem postaja zgodovinska znanost, usmerja se samo na reševanje izoliranih problemov, ki izhajajo iz ozkega etnocentričnega in jezikoslovnega pristopa. Taka slavistika pozablja na dosežke moderne teoretske misli.

Jasno je, da je treba v obdobju globalizacije in masovne medijske komunikacije študiju zahodnoslovanskih jezikov in književnosti vrniti družbeni pomen in vsebinsko privlačnost, to pomeni, da se mora študij tematsko razširiti in odpreti novim pobudam, poleg že znane teoretske osnove mora upoštevati tudi

pragmatični (utilitarni) vidik. Za eno izmed izhodišč lahko vzamemo prav koncept področnih (arealnih) srednjeevropskih študij, ki ne poudarja samo študija jezika in književnosti, ampak tudi kompleksno poznavanje ozemlja, na katerem se določen jezik govori. Predlog se navezuje na novejšo tezo o povezanosti prostora in filoloških ved: ti dve področji raziskovanja se namreč dopolnjujeta. Filologi čutijo potrebo preseči zaprto analizo teksta s študijem kulture v najširšem pomenu besede, sociologi pa nasprotno pogrešajo globlja slavistična znanja, ki bi jih varovala pred površnim novinarstvom. Študij konkretnega področja lahko sistemsko analizira in prikaže spremembe v tem prostoru, tako da osvetli njegovo družbeno življenje in politiko in s tem postopno ustvarja aktualen informacijski servis o procesih v tem prostoru. Mednarodni razvoj kaže, da v obdobju sodobne globalizacije Evropa in svet nimata ustreznega informacijskega servisa, ki ga ni mogoče zamenjati z vsakodnevnimi odzivi masovnih medijev, saj ti ne vodijo h kompleksnemu razumevanju procesov, ki so trajali stoletja.

Študij srednjeevropskega področja z njegovimi spremenljivimi položaji negotovih središč in periferij bi hkrati moral usmerjati h globljemu razumevanju zgodovinskih procesov, pri katerih je prihajalo do specifičnih povezav slovanskih in neslovanskih narodnosti, kultur in verstev, kar predpostavlja trajno spoštovanje kulturne raznovrstnosti in drugačnosti, obenem pa tudi kritiko ozkega etnocentričnega načela. Zahodnoslovanski jeziki in književnosti sestavljajo relativno kompaktno skupino v okviru srednjeevropskega prostora. Oba fenomena se bolj ali manj stapljata, saj je geografsko vsaka zahodnoslovanska kultura mehanično razumljena kot srednjeevropska. Vsaka narodna kultura (češka, poljska, slovaška in slovenska) geografsko in kulturno zajema položaj središča, hkrati pa oblikuje tranzitno, prehodno ozemlje, ki vodi k drugemu prostoru: češka književnost k nemškemu kulturnem prostoru, slovaška k madžarskemu, slovenska književnost k italijanskemu ... Prav zaradi tega mora biti študij srednjeevropskega področja osredotočen na nadnarodno, interdisciplinarno, pragmatično in primerjalno razumljeno bohemistiko, polonistiko, slovakistiko in slovenistiko, katerih študij naj bi iz filoloških osnov prehajal v zgodovino in druge socialne vede. Tako zastavljen študij tudi izhaja iz aktualne potrebe, ki jo predpostavlja vstop »slovanskega fenomena« v dve geopolitični strukturi, Evropsko skupnost in NATO. Samo tako je mogoče odgovoriti na vprašanje, kakšen naj bi bil profil absolventa tega predmeta in kakšne naj bi bile njegove možnosti zaposlitve. Položaj tega predmeta se tako ne bo gradil samo na pouku izoliranih narodnih filologij ali samo na tolmačenju in prevajanju, ampak tudi na resničnih znanjih iz književnosti, zgodovine in kulture, pa tudi etnologije, politike, prava in gospodarstva, in to predvsem preko znanja jezika. Absolvent bo široko razgledan strokovnjak za Češko republiko, Poljsko, Slovaško in Republiko Slovenijo v kontekstu srednjeevropskega prostora, slovanskega in neslovanskega. Prav s tem se bo na primer v okviru Češke republike tak absolvent razlikoval od absolventa bohemistike, ki navadno študira pedagoško smer: češki jezik in književnost v povezavi z drugimi predmeti.

Glede na dvostopenjski bolonjski sistem bi bil najbrž najbolj idealen koncept srednjeevropskega področnega študija kot bakalavrskega in magistrskega. Najprej bi bil zastavljen kot enopredmetni bakalavrski študij (I. cikel, 1.–6. semester). Tukaj bi kot izhodiščni predmet še vedno ostala domača filologija, ki bi se razumela kontrastivno, osnove ostalih treh filologij bi se predavale samo v obrisih. Po koncu tega cikla bi morala obstajati možnost nadaljevanja v navezujočem magistrskem študiju z usmeritvami bohemistika, polonistika, slovakistika in slovenistika (II. cikel, 7.–10. semester). Ta model bi bilo mogoče tudi spremeniti v dvopredmetni študij, to pomeni kombinirati magistrski študij še z enim jezikoslovnim predmetom (svetovnim neslovanskim jezikom) ali z zgodovino, s pravom, sociologijo ipd.

Aktualnost zahodnoslovanskih študijev v okviru srednjeevropskega prostora se kaže v tem, da je razumevanje jezikov in književnosti tega prostora dano v širšem kontekstu: slavistika kot moderna, dinamično se razvijajoča, odprta in medpredmetna disciplina s filološkim jedrom mora na pragu novega tisočletja postavljati nova vprašanja, saj samo tako lahko na novo interpretira kompleksnost in pluralizem sodobnega slovansko-neslovanskega sveta.

Prevedla Alenka Jensterle-Doležal.

Agnieszka Będkowska-Kopczyk
Univerza v Bielsku-Biali

Izzivi slavistike v sodobnem svetu

(Poljski primer)

V prispevku se bom osredotočila na naloge sodobnega visokošolskega izobraževanja in poskusila odgovoriti na vprašanje, kakšni izzivi (ter nevarnosti) stojijo pred sodobno poljsko slavistiko. Osredotočila se bom sicer predvsem na situacijo na Poljskem (na primeru Univerze v Bielsku-Biali), vendar pa je – kot kažejo smernice bolonjskega procesa in lizbonske strategije – položaj univerz v vseh državah, ki so leta 2004 postale članice Evropske unije, kot tudi v državah, katerih cilj je priključitev k EU, zelo podoben ali pa bo podoben prav kmalu.

Največji problem in hkrati izziv, pred kakršnim so se znašle poljske univerze, je njihova preobrazba, ki jim bo predvsem zagotovila obstoj na zahtevnem tržišču, to pa je v sodobnih razmerah v veliki meri podvrženo zakonom ekonomije. Na Poljskem je za zdaj financiranje univerze s strani države še odvisno od števila študentov, njihova pričakovanja pa so zmeraj večja, saj izbiro univerze in študijske smeri povezujejo predvsem z možnostmi zaposlitve (študij in med študijem pridobljena praksa naj bi bila priprava za poklic). Univerza se mora torej soočiti z novimi nalogami – pritegniti mora čim večje število talentirane in ambiciozne mladine in ji ponuditi čim bolj »praktično« izobrazbo, obenem pa ji zagotoviti mobilnost v Evropi, omogočiti osebnostni razvoj in pridobitev vseživljenjskih spretnosti, torej vse tisto, kar diplomantom olajša uspešno vključevanje v poklicno življenje. Ob tem ne sme pozabiti na kakovost učnih načrtov in pouka samega. Lahko rečem, da je študijska privlačnost za študente že danes pogoj za obstoj mnogih univerz na Poljskem. Pogoj, ki ga bo zmeraj težje izpolniti, kajti čez nekaj let pričakujemo demografski padec.¹ Poleg tega študentov ne bodo mogle pritegniti študijske smeri, ki ponujajo izobrazbo na

¹ Na Poljskem je položaj do sedaj reševala hitra rast odstotnega deleža študentov – od 10 % na začetku obdobja preobrazbe na 50 % danes. Vendar se je v tem času za desetkrat tudi povečalo število višjih šol skupaj z zelo ekspanzivnim sektorjem zasebnih šol.

področjih, ki ne zagotavljajo zaposlitve, kaj šele hiter ekonomski uspeh (sem lahko spada npr. slovanska filologija).

Na drugi strani pa prenovo (oz. posodobitev) univerze pospešuje Evropska unija, ki evropske dosežke na področju izobrazbe primerja z dosežki svojih glavnih tekmecev, to je z ZDA, s Kanado in z Japonsko.² Bolonjski proces, ki se na območju »starih« držav članic EU uresničuje že od leta 1988, je na Poljskem in v Sloveniji v skladu s smernicami Bolonjske deklaracije iz leta 1999 že v veliki meri uveljavljen, sledi pa mu tudi vključevanje ciljev, ki izhajajo iz lizbonske strategije, po kateri naj bi do leta 2010 evropsko gospodarstvo postalo »najbolj konkurenčno in dinamično na svetu, temelječe na znanju in sposobno trajne rasti z več in boljšimi delovnimi mesti in z več socialne povezanosti«.³ Evropska komisija je 20. aprila 2005 objavila sporočilo na temo spodbujanja intelektualnega potenciala Evrope: omogočiti univerzam, da bodo v največji meri prispevale k lizbonski strategiji.⁴ V njem so navedena tri prednostna področja za reformo evropskih univerz:

1. povečanje kakovosti in privlačnosti evropskih univerz; 2. izboljšanje njihove uprave ter sistema delovanja; 3. povečanje ter pridobivanje finančnih sredstev iz različnih virov (z znatnim prispevkom študentov ali brez njega).⁵ V sporočilu beremo tudi, da Evropska komisija poziva vse države članice, da s svojimi ureditvenimi okviri omogočijo vodstvom univerz, da izvedejo resnične spremembe in dosežejo strateške prednosti. Univerze bodo morale odigrati odločilno vlogo, predvsem z »boljšo komunikacijo z družbo o prispevku k njenemu razvoju in z večjo prisotnostjo na domačem in tujem trgu«.⁶ Prav tako morajo kvalitativno in kvantitativno okrepiti svoj človeški potencial, omogočiti širši dostop do pouka, sodelovati z industrijskim sektorjem (ki bo sčasoma postal izvir financiranja univerze). V luči navedenih dejstev (demografski padec, sprememba pričakovanj študentov, konkurenčnost višjih šol) in strategij, ki jih je sprejela EU (zlasti teh, ki se nanašajo na »strateške prednosti« in samofinanciranje), prihodnost mnogih univerz postaja vprašljiva. Zmagale bodo gotovo le najboljše. Kaj pa pomeni »biti najboljši«?

Lahko rečem, da so poljske univerze kljub številnim sporazumom, sprejetim na t. i. konferenci rektorjev, dokaj samostojne, zato ne uresničujejo

² Gl. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/lisbon_en.html.

³ <http://www.mvzt.gov.si/index.php?id=455#488>.

⁴ http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/comuniv2005_en.pdf.

⁵ Evropsko visokošolsko izobraževanje je bilo do zdaj odvisno skoraj izključno od (omejenih) javnih sredstev, po zgledu »konkurenčnih držav« v prihodnosti nas čaka večja raznolikost finančnih virov, torej boj za večje prispevke industrije ter gospodinjstev.

⁶ <http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/05/445&format=HTML&aged=0&language=SL&guiLanguage=en>.

skupne politike na področju »modernizacije«. Poljsko Ministrstvo za šolstvo in šport je šele marca 2005 na svojih spletnih straneh⁷ predstavilo projekt t. i. strokovnih standardov za dvostopenjski študij, ki so v skladu z modelom bolonjske visokošolske izobrazbe. Vsaka univerza torej poskuša izdelati lastno formulo, ki bi ji zagotovila uspeh, torej si prizadeva uskladiti tisto, kar je najtežje doseči – privlačnost in dostopnost študija z najvišjo ravno akademskih vsebin. Zdi se mi, da položaj nekaterih vodilnih, med njimi tudi starih in velikih poljskih univerz, ki imajo solidno administracijsko zaledje, sploh ni boljši od položaja majhnih univerzitetnih središč. Njihovo preobrazbo pogosto ovirata preveč razvita birokracija in rutina. Manjše in mlajše univerze so pogosto povezane z lokalno družbo in industrijo, prepoznavajo potrebe svoje regije in se zato hitreje vključujejo v postopke družbenih sprememb in sprememb na delovnem trgu. To seveda ne pomeni, da tovrstne univerze nimajo težav. Njihov glavni problem je pomanjkanje kadrovskega, administracijskega in prostorskega zaledja. Univerza v Bielsku-Biali spada med mlade univerze; nastala je leta 2000, ko se je bielska filiala Politehnike iz Lodža preoblikovala v samostojno akademijo. Sooča se z enakimi problemi in izzivi kot druge univerze na Poljskem. V nadaljevanju se bom osredotočila na del njene izobraževalne dejavnosti, in sicer na program izobraževanja slavistov in polonistov.

Naši študenti lahko izbirajo med slovanskimi filologijami: kroatistiko, slovenistiko, rusistiko in bohemistiko ter poljsko filologijo (ta smer privlači predvsem študente, ki mislijo postati učitelji poljščine). Lahko rečemo, da je to »klasični« izbor. Novost je povezava teh smeri s specializacijami, ki so jih študenti do zdaj lahko dosegli samo na nefiloloških smereh. Na slavistiki so to: *management*, *public relations*, organizacija turizma ali srednjeevropske študije z evropsko integracijo; na polonistiki sta – poleg tradicionalne pedagoške smeri – medialna in evroregionalna specializacija. Naši diplomanti, ki zaključijo eno- ali dvostopenjski študij, so polnopravni slavisti (ali polonisti), ker so imeli vse predmete, ki jih ministrstvo predpisuje za to smer, dodatno pa dobivajo izbrano specializacijo (dodajmo, da dvopredmetni študij na Poljskem ni uveljaven). Vendarle tovrstna rešitev prinaša fakulteti več stroškov, saj mora plačevati več ur pouka. Z druge strani se zdi, da se ta naložba splača tako univerzi kot študentom. Naša triletna izkušnja je pokazala, da zanimivi programi, ki so obenem prilagojeni delovnemu trgu, privlačijo inteligentne in aktivne študente, ki poskušajo povezati študij humanistike s perspektivo bodoče službe. Pri določanju specializacij smo upoštevali specifiko regije in možnosti, ki jih ponuja lokalna industrija,⁸ zato veliko naših študentov že zdaj sodeluje z lokalnimi podjetji.

⁷ http://www.menis.gov.pl/szk-wyz/aktualnosci/standardy_naucz.php.

⁸ Bielsko-Biala je prestolnica hribovite regije, ki se imenuje Podbeskidzie in kjer se razvija turizem. Mesto je povezano s slovaško-češko evroregijo, tukaj se križajo komunikacijske

Z namenom, da bi študij slavistike postal bolj privlačen in zanimiv v lokalnem (in tudi globalnem) smislu ter da bi se naš sistem izobraževanja in usposabljanja prilagodil zahtevam družbe znanja in potrebam zaposlovanja, smo temeljito spremenili tradicionalne učne načrte. Poleg osnovnih slavističnih predmetov ponujamo povprečno 240 do 360 ur specializacije. Na primer, diplomant srednjeevropskih študijev s slovenskim jezikom in evropsko integracijo tekoče govori slovenščino, pozna slovensko književnost, kulturo in zgodovino, zgodovino slovenskega jezika, osnove primerjalne slovnice slovanskih jezikov, poleg tega zna angleščino in ima komunikacijske spretnosti v nemščini in ruščini, pozna literaturo, kulturo, zgodovino in politično-ekonomski zemljepis Srednje Evrope, pozna strukture Evropske unije, delovanje evropskih regij in obmejnih območij, pozna tudi mehanizem evropske integracije. Poleg tega se je učil sodelovati v skupini, misliti analitično, sintetično, etično in kritično. Lahko torej najde službo v lokalni ali evropski upravi, kulturnih ustanovah, lahko sodeluje pri mednarodnih gospodarskih in kulturnih projektih. S pomočjo evropskih programov (Socrates, Ceepus) in bilateralnih ter multilateralnih pogodb med univerzami vsakemu študentu omogočamo mobilnost (to je vsaj eno- ali dvosemestrski študij v državi študijskega jezika), skrbimo tudi za izmenjavo univerzitetnega kadra (zato se lahko naši študenti tudi na Poljskem udeležijo predavanj kolegov s tujih univerz).

To so izzivi, ki smo jih že sprejeli in uveljavili na naši fakulteti. Zdaj nas čaka ponovna prenova študijskih programov in vzajemna uskladitev le-teh skupaj s programi tujih univerz, s čimer bomo našim študentom v prihodnosti omogočili še večjo mobilnost in dvojne diplome (npr. poljsko in slovensko). Ta naloga izhaja iz bolonjskih in lizbonskih določil, vendar ni lahka, saj nas kljub temu, da sodelujemo na podobnih študijskih smereh, čaka še veliko sprememb, za katere moramo biti odprti. Nevarnost sistema poučevanja, prilagojenega zahtevam delovnega trga, sodelovanju z lokalno družbo in industrijo, je v tem, da se zaradi ponujanih specializacij in predmetov, ki učijo t. i. vseživljenjskih spretnosti, krči število ur, namenjenih pouku filoloških predmetov (nekateri predmeti, npr. primerjalna slovnica slovanskih jezikov, so omejeni na 30 ur). Drug problem je v tem, da se študenti slavistike osredotočijo le na svoje področje (npr. diplomant slovenske filologije z managementom ne pozna drugih slovanskih literatur). Tretji problem so težave pri organiziranju pouka, ker veliko študentov študira v tujini. Mislim, da bomo vse te probleme počasi rešili. Naši študenti pišejo diplome na področju jezikoslovja, prevajanja ali književnosti. Praksa je pokazala, da je njihovo delo na diplomskem seminarju zelo koristno za njihov razvoj na izbranem področju. Študenti lahko poglobljajo svoje znanje med delom v Slavističnem znanstvenem krožku, kjer samostojno pripravljajo nastope in prispevke, radi se tudi udeležujejo različnih delavnic. Študij v tujini (ne nujno v državi študijskega jezika) je tudi zelo

poti, v mestu je sedež tovarne Fiat in drugih tujih podjetij, kar prispeva k ekonomskemu razvoju regije.

koristen za poznavanje druge slovanske kulture in njene književnosti. Ne nazadnje, na mesto naših študentov, ki vsako leto odhajajo študirat v tujino, prihajajo študenti iz tujine, ki s svojo večkulturnostjo popestrijo pouk.

Sodobni položaj visokega šolstva zahteva od univerz odprtost, dinamičnost in fleksibilnost. Če bomo na tak način oblikovali sodobno slavistiko, bomo izobrazili moderne občane Evrope, ki bojo aktivno prispevali k razvoju evropske družbe in razvijali stike med slovanskimi državami.

Marta Pančíková
Univerza v Bratislavi

Meduniverzitetno sodelovanje pri pedagoškem in znanstvenoraziskovalnem delu

Katedra za slovansko filologijo Filozofske fakultete Univerze Komenskega v Bratislavi uradno obstaja od leta 1964, lektorati posameznih slovanskih jezikov pa so bili ustanovljeni že veliko prej. Leta 1923 je nastal lektorat poljskega jezika, dve leti pozneje lektorat bolgarščine, od leta 1923 pa je tudi že srbski lektorat (Vlahov), toda šele po prihodu srbskega lektorja Rista Kovijanića leta 1928 so se začela sistematična predavanja iz srbske in hrvaške književnosti. S slovenskim lektoratom je začel asistent v Slovanskem seminarju Jozef Ambruš. S prekinitvami je lektorat deloval dolga leta, slovenska lektorica (Jasna Honzak-Jahić) pa je začela s pedagoškim delom šele leta 1992. Kar zadeva makedonščino, imamo od lani neuradnega lektorja – doktoranda iz Skopja. Slabše je z lektoratom češkega jezika. Do osamosvojitve Slovaške je bil češki jezik vključen v program splošne slavistike in slovaktike. Po ločitvi republik se je izkazalo, da primanjkuje strokovnjakov za češki jezik. Kljub temu je bila leta 1996 odprta specializacija češčina-zgodovina, predavanja so vodili profesorji iz Brna, v Brno pa so se vozili profesorji iz Bratislave. Pričakovali smo, da bomo iz teh generacij študentov dobili kandidata za doktorski študij, žal pa je ostalo le pri načrtih. Podpisana je bila tudi pogodba s Karlovo univerzo o izmenjavi lektorjev, do njene uresničitve pa ni prišlo. Češki lektorat na Slovaškem in slovaški na Češkem nista bila vključena v kulturni sporazum med Češko in Slovaško. V Češki republiki obstaja slovaktika na Karlovi univerzi. Naši študenti študirajo češko filologijo na Češkem. V zvezi z lektorati je v ospredju ne le kadrovsko, temveč tudi finančno vprašanje. Na Slovaškem zadnja leta deluje večje število univerz, vendar pa med njimi ni delitve na raziskovalne, pedagoške in zasebne, zaradi česar so vse deležne šibke finančne podpore.

Od ustanovitve Katedre za slovansko filologijo je vsakih pet let razpisana študijska smer ene izmed treh jezikovnih smeri – poljska (kadrovsko najbolj zastopana), srbsko-hrvaška in bolgarska. V okviru teh treh smeri smo že profilirali več deset strokovnjakov.

Letos so nam bile dodeljene nove akreditacije, tj. potrditve študijskih smeri. Tako sta bili potrjeni hrvaška in poljska filologija, po habilitaciji bolgaristov bomo lahko odprli tudi študij bolgaristike. Druge smeri bomo lahko odprli šele takrat, ko bomo imeli na fakulteti ustrezno habilitirane učitelje. Pogoji je polna zaposlitev, zato ni dovolj le gostujoči profesor. Naši študijski programi so razdeljeni na triletni bakalavrski in dvoletni magistrski študij. Programi, ki smo jih predložili v akreditacijo, so usmerjeni v translatološko profiliranje. Osnova sta dva jezika, pri čemer je drugi jezik angleščina, nemščina ali ruščina. (Katedra za ruski jezik in književnost obstaja kot samostojna pedagoška enota). Pet let obstaja tudi kreditni sistem. Za udeležbo na predavanjih in vajah lahko študenti dobijo 3 (nekoč je bil to z izpitom zaključen predmet) ali 2 točki. Poleg tega so ocene od A do E. Fx pomeni, da študent ni izpolnil zahtevanih pogojev.

Od jezikov, ki jih predstavljajo udeleženci našega srečanja, prihajata pri nas v poštev poljski in slovaški (kot materni jezik).

Od leta 1997 je katedra organizirala 6 konferenc. Tema konference so bili vsako leto drugi jezikovni in literarni stiki. Prva konferenca je bila posvečena poljsko-slovaškim jezikovnim in literarnim stikom. Sodelovali so referenti iz poljskih, čeških, slovenskih in slovaških univerz (Krakov, Olomuc, Ljubljana, Prešov). Tema druge konference leta 1998 so bili bolgarsko-slovaški stiki, sodelovali pa so predvsem gostje iz Bolgarije. Tema tretje konference so bili slovaško-hrvaški odnosi, z referati so nastopili slovaški in zagrebški slavisti. Leta 2000 sta bili dve konferenci. Prva o slovaško-slovenskih, druga pa o slovaško-čeških stikih. Na prvi so poleg referentov iz Slovenije nastopili tudi Poljaki s Šlezzijske univerze in sodelavci češke univerze iz Brna. Češki kolegi so sodelovali tudi jeseni na drugi konferenci. Leto pozneje je bila organizirana še slovaško-srbska konferenca. Razen zadnje so po vseh konferencah izšli tudi zborniki z referati. Od leta 2002 potekajo tudi splošnoslavistične konference BraSlav, zadnja je bila jeseni leta 2004, naslednja pa bo, kot je bilo dogovorjeno, čez dve leti. Namen konference o tvornih dvostranskih stikih je bilo medsebojno informiranje o rezultatih lastnih primerjalnih znanstvenih raziskav. Kot so pokazali natisnjeni prispevki, so stiki obstajali od nekdaj in obstajajo do danes. Vendar pa niso bile obdelane vse teme, zadevajoče medsebojne odnose. To bi lahko bila spodbuda za naslednje znanstvene raziskave.

Kar zadeva druge raziskovalne teme, pa sodelujemo pri več mednarodnih programih. Od leta 2004 smo vključeni v mednarodni projekt, ki ga financira Evropska unija, v okviru programa Socrates-Lingua 1 pa smo vključeni v projekt Slavic Network. Koordinator tega programa je Šlezzijska univerza, sodeluje pa pet univerz iz slovanskih držav, ki so skupaj vstopile v Unijo (Šlezzijska univerza, Pedagoška univerza Olomuc, Univerza v Ljubljani, Univerza Komenskega v Bratislavi), in ena iz države kandidatke za vstop v EU (Univerza Klimenta Ohridskega). Vse univerze so iz slovanskih držav. Sodelavci posameznih skupin pripravljajo module, ki bodo dostopni tudi na medmrežju. Poleg navedenih

ustanov sodelujeta v projektu še dve drugi – bolgarski radio Hristo Botev in nemška univerza v Halleju. Naloga bolgarskega radia je program o pomenu tega projekta, nemška univerza pa izvaja testiranje modulov. Temeljni cilj projekta je spodbujanje k učenju zlasti med tistimi, ki jim je eden izmed slovanskih jezikov materni jezik. Pri delu so uporabljene metode, ki temeljijo na izpostavljanju podobnosti in zvez med sorodnimi jeziki. Moduli so sestavljeni tako, da je osnova dialog v vsakdanjih življenjskih položajih. Del modula tvorijo prevedljiva besedila, uporabljena so tudi kot gradivo za prevajalske vaje. Modul pa obsega tudi besedišče določene teme, kar tudi omogoča primerjave. Zadnji segment modula so neprevedljiva besedila, ki jih vsaka skupina sama izbira in z njimi predstavlja svojo deželo in realije. Kot sem že omenila, je preverjanje opravljeno na prevajalskih vajah med poletnimi jezikovnimi šolami. Izbrana besedila bodo v končni izdelavi predstavljena tudi zvočno, vse pa bo dostopno na internetnih straneh. Kot zadnja faza je predvidena promocija programa v izbranih izobraževalnih središčih v neslovanskih državah EU, kjer poteka poučevanje teh jezikov.

Predstavila sem najpomembnejše raziskovalne in strokovne programe in projekte zadnjega obdobja, seveda jih je še veliko več. Tudi možnosti za sodelovanje je veliko, treba jih je skupaj prediskutirati. Moji predlogi za nadaljnje sodelovanje so naslednji:

- izmenjava učiteljev (potrebna bi bila evidenca o specializacijah predavateljev posameznih univerzitetnih središč),
- izmenjava doktorandov, mdr. v okviru programa Ceepus ali Socrates,
- izbiranje medsebojno usklajenih tem za magistrska in doktorska dela, npr. na vseh univerzah ista tema – lahko bi bila s primerjalnega vidika,
- skupni raziskovalni projekti s področja jezikoslovja, literarne vede, translatologije,
- možnosti širjenja projektov na druga področja humanističnih ved (zgodovina, etnologija, kulturologija).

Za konec naj izrazim optimistično misel, da bi bilo lahko naše današnje srečanje začetek boljšega in plodnega meduniverzitetnega sodelovanja.

Prevedel Niko Jež.

Izbor šolskega berila

Boža Krakar-Vogel
Univerza v Ljubljani

Merila za izbiranje literarnih del v pedagoškem procesu

1 Kadar kritiki šolskega literarnega branja¹ literarnim pedagogom očitajo bodisi preveliko togost bodisi razpuščenost in se zavzemajo za drugačno izbiro od obstoječe, pač po meri tega ali onega bolj ali manj prizadetega (učencev, staršev, raznovrstnih strokovnjakov itd.), govorijo, kot je videti, predvsem na podlagi subjektivnih pričakovanj, včasih pa tudi teorij, ki upoštevajo manj ciljev in okoliščin literarnega pouka, kot jih v njem sodeluje. Mnogi pri tem nimajo pred očmi dejstva, da obstaja pomembna razlika med vsebino, namenom in načini prostočasnega in šolskega branja,² zaradi katere je pri prvem več svobode, pri drugem pa jo »ovirajo« take ali drugačne pedagoške okoliščine in namere.

Branje ob prostem času je namreč posameznikovo spontano, osebno (bolj ali manj kultiviranemu) obzorju pričakovanj ustrezno branje za (umetniški) užitek, in nihče nas ne sili o tem premišljevali ali govoriti, če nočemo, kadar nam kaj ni všeč ali kadar česa ne razumemo. Odločilno vlogo imajo posameznikovi čustveno motivacijski dejavniki (stališča, odnos do branja ipd.), izbira čtiva pa je poljubna oz. prilagojena individualnim interesom. Šolsko branje pa je sistematično organizirano, poglobljeno, večkratno branje, pravzaprav »učenje branja«, katerega namen je, prek ustrezne motivacije širiti (kultivirati) posameznikovo obstoječe obzorje pričakovanj z novimi dejavnostmi in večplastni naravi literature ustrezno »ponudbo« besedil. Poleg čustveno motivacijskih so v tem procesu upoštevani tudi kognitivni dejavniki branja, npr. inteligentnost,

¹ Po mojih izkušnjah se pojavljajo v »valovih«, npr. ob novih učnih načrtih, ob nekaterih izbirah za zunanje preverjanje: nekateri strokovnjaki so želeli ob kurikularni prenovi močno širiti branje iz literarnega kanona, poslanki ZLSD se je pred leti zdela sporna »pornografija« v Rožančevi *Ljubezni*, ob maturi 2005 je bil iz različnih razlogov sporen Zupanov *Menuet za kitaro*, starši so se spotaknili ob *Princesko z napako* Janje Vidmar, predvideno za CT itd.

² O tem je npr. govorila na mednarodnem simpoziju o pouku materinščine v Portorožu (2001) norveška profesorica literarne didaktike Laila Aase.

predznanje, razgledanost po literaturi in trud, potreben za spoznavanje, refleksijo, vrednotenje, izražanje in postopno ponotranjanje novega, s čimer se bo posledično postopno dvigovala raven posameznikovega pristočasnega branja. Pri šolskem branju se zato vsebine in dejavnosti ne izbirajo predvsem po individualnih interesih vsakega posameznika, ampak predvsem tako, da se uresničujejo temeljni vzgojno izobraževalni cilji književnega pouka.³

Da bi v luči nakazanih razlik izbirali ustrezno literaturo za šolsko branje v različnih okoliščinah (stopnjah, programih idr.), si strokovnjaki prizadevajo oblikovati merila, ki bi imela kolikor mogoče široko »uporabno vrednost«. S časom so se tudi pri nas ob izkušnjah, empiričnih raziskavah ter primerjavah s tujino izkristalizirala nekatera merila, ki relativizirajo in kompletirajo različne subjektivne pristope. V tem prispevku bom poskusila predstaviti poglobljena med njimi, ki po naših in tujih⁴ izkušnjah sodelujejo pri izbiranju, in jih ponazoriti s prikazom izbiranja maturitetnega sklopa.

³ Znano je, da cilje posameznega predmeta oblikuje več dejavnikov. Pri pouku književnosti sta to bralec in književnost, pa tudi položaj predmeta v družbi, ocena njegovega »prispevka« k razvoju družbe in posameznika. Upoštevajoč bralca in vlogo književnosti (literarnih besedil, njihovih avtorjev, bralcev, kulturnih okoliščin idr.) v našem prostoru, so se s časom za književni pouk tako izoblikovali naslednji poglobljeni cilji: a) usposabljanje za literarno branje in razvijanje širših individualnih zmožnosti, ki jih omogoča ta dejavnost (divergentno mišljenje, prepoznavanje in reševanje problemov, razvoj pismenosti, opredeljevanje, izražanje stališč); b) spoznavanje literature kot posebnega področja človekove ustvarjalnosti, ki ima podobno kot drugi sistemi komunikacije moč družbenega vplivanja, tj. vzpostavljanja, ohranjanja, spreminjanja odnosov; c) spodbujanje pozitivnega odnosa do literature, ki izhaja iz branja in poznavanja dejavnikov literarnega sistema. — In čeprav je literarno branje najpomembnejše izhodišče in cilj, iz navedenega vidimo, da to vendarle ni edini cilj in vsebina celotnega književnega pouka, ki ima poleg funkcionalnih tudi izobraževalne in vzgojne cilje.

⁴ Opisi meril pri sodobnih literarnih didaktikah v tujini pogosto izpričujejo tako dileme kot rešitve v smereh, ki so tudi za nas sprejemljive, zlasti ko poudarjajo, da nobeno merilo ni ekskluzivno dobro ali ekskluzivno nesprejemljivo. Pogled v knjigo angleških avtorjev R. Carterja in M. Longa (1991) razkriva naslednje dileme in načela: široka in neovirana dostopnost besedila; literarna reprezentativnost besedila; znana in uveljavljena kanonična besedila ali neznan, neobičajna besedila; predpisovanje ali prosta izbira; povezanost z bralčevo domačo kulturo ali z drugimi kulturami; modernost ali klasičnost besedil; slogovno kompozicijska zahtevnost (odstop od mimetičnosti) ali mimetičnost; celostno besedilo ali odlomek; branje posameznih tekstov ali branje besedil v razvojnem kontekstu; izbiranje po tematiki ali po vrstah ali po literarnozgodovinski periodizaciji. — Poudariti velja, da avtorja znotraj naštetih načel v primeru dvojnosti evidentirata prednosti in slabosti ene ali druge možnosti in da ne favorizirata nobenega opozicijskega člana. Torej vprašanje, k čemu naj se nagne konkretna izbira v določenih okoliščinah, tj. na določeni razvojni stopnji, šolskem programu idr., prepuščata argumentaciji

2 Merila, na katerih temelji vsakokratni izbor literarnih besedil za pouk, bi lahko delili na bolj splošna, načelna, in bolj specifična, odločilna v konkretnih okoliščinah.

2.1 Pri oblikovanju načelnih meril sta v središču dva temeljna člena vsakršne literarne komunikacije, torej tudi šolske: bralec in književnost. Pri prvem sta ob socialnih dejavnikih odločilni stopnja bralnega razvoja in raven čustveno-razumskega odzivanja, pri drugi pa njena narava in tipične pojavnosti oblike.

2.1.1 Pri izbiranju literature v šolskem procesu ima odločilno vlogo bralčeva sprejemljivost, torej to, kaj in kako je bralec zmožen sprejemati. Načelo, ki uravnava izbor glede na bralca, se imenuje tudi literarnoreceptijsko (Krakar Vogel 2004). V njegovem središču je spoznanje, da bralec v komunikacijo z literarnimi besedili vstopa glede na stopnjo bralnega razvoja, spoznavno sprejemno raven odziva pri vsakem konkretnem branju in glede na socialne dejavnike.

2.1.1.1 O stopnjah bralnega razvoja, ki temeljijo na opisih kognitivne in razvojne psihologije ter empiričnih preučevanjih branja v določeni starosti, je v stroki veliko govora (Kordigel 1994, Pečjak 1999). Strokovnjaki opozarjajo, da so te razvrstitve shematične, a vseeno so koristna orientacija pri iskanju praktičnih rešitev. Mi po Appleyardu za šolsko obdobje od začetka osnovne šole do konca srednje ločujemo tri temeljne stopnje.⁵

a) 7–12 let: bralec heroj. To je bralec, ki ima rade pustolovske zgodbe s pozitivnim oz. zmagovitim junakom, s katerim se identificira, slogovno dovolj preproste (kratki stavki in odstavki, malo opisov, dosti dialoga, dinamičnega dogajanja). Literarni junaki prihajajo iz ljudskih pripovedi ali legend oz. so njihovi sodobni ustrezniki, zmožni »junaštev« po sodobnih predstavah. Bralec bere zgodbo in jo sprejema na doživljajsko domišljijski ravni. Skladno s tem se izbira tudi šolsko branje, z namenom, bralca pritegniti in ga spodbuditi k izražanju doživljajskega odziva.⁶

vsakokratnih avtorjev izbora, pa naj gre za posamezne učitelje, tvorce kurikulumov, seznamov za zunanje preverjanje idr.

⁵ Zlasti znotraj prve in druge stopnje tudi pri nas strokovnjaki bralce in knjige zanje delijo še podrobneje in učinkoviteje, saj nekatere postavke zajemajo prevelik starostni razpon bralca, znotraj katerega so velike razvojne razlike. — Jakob Jaša Kenda, Nabor tujih besedil za tretje triletno, njegova izhodišča in merila, v: Boža Krakar Vogel idr., *Svet iz besed 7, 8, 9 za učitelje*, Ljubljana: Rokus, 2005.

⁶ Raziskave kažejo, da so na tej stopnji tudi mnogi dijaki srednjih, posebno poklicnih šol. Tudi kadar berejo zahtevnejša literarna besedila, jih sprejemajo predvsem doživljajsko,

- b) 12/13–15/17: razmišljajoči bralec. Tisto, kar je bralcem na tej stopnji pretežno skupno, je to, da se doživljajsko domišljijaskemu branju pridruži razumska distanca. Prvi namen branja preneha biti samo zabava, ampak postane branje izhodišče za razmišljanje, kar dostikrat opišejo z besedami *Knjiga mi je všeč, ob njej moraš razmišljati*. Zanimajo jih družbene teme ali spopad sodobnega posameznika z družbo, ljubezen, pustolovščine, ne marajo počasnega dogajanja, dolgih zgodb... Prehajajo od mladinske k literaturi za odrasle. Berejo predvsem pripovedništvo, presojuje vsebino (tematsko strukturo), ki jo primerjajo z osebno ali družbeno izkušnjo, vrednotijo moralno, svoj odziv izražajo v obnovah ali v čustveno obarvanih ubeseditvah. Zavedajo se večpomenskosti, vendar bi radi našli »pravi« pomen, zato ugotavljajo, kaj je avtor hotel povedati. Imajo težave z miselnim preходом v literarno mišljenje pluralizma resnic. Če se o svojem branju veliko pogovarjajo in ga razčlenjujejo, se poglobi opažanje, interpretacije postanejo prodornejše, bolj problemske. Ta spoznanja so pri izbiranju branja za to stopnjo v precejšnji pomoč, tako da lahko vključujemo tudi (pripovedna) besedila z zahtevno socialno, ljubezensko, moralno problematiko, vendar po literarnoestetski plati dovolj mimetična oz. berljiva.
- c) 17–18 let: bralec interpret: To je bralec, ki literarnega dela ne dojema samo kot ubeseditev teme, ki jo lahko primerja z izkušnjo, ampak »kot besedilo, ki ga je nekdo naredil, kot problem, ki zahteva razlago«, ko se spontanemu doživljanju pridružuje zavestna analiza in znanje. To ni več prozorno branje »skozi tekst« do vsebine, ampak branje kompleksnosti teksta, vsebine in oblike, in obramba lastne interpretacije z argumenti iz besedila. Tako branje se pridobi s sistematičnim učenjem ali študijem interpretativnih tehnik, ki vodijo do oblikovanja bralcu najbolj ustrezne individualne tehnike, in s širjenjem literarnega znanja.⁷ Na tej ravni kritičnega branja je od bralca mogoče pričakovati, da bo zmožen brati raznovrstna literarna besedila, da bo imel dovolj bralne izkušenosti in literarne razgledanosti za srečevanje z novim in neznanim v njih. Teoretično (bolj kot praktično) naj bi na tej stopnji ne bilo velikih ovir pri izbiranju zelo raznovrstnega šolskega branja.

2.1.1.2 Na vseh opisanih razvojnih stopnjah pa se v bralčevi duševnosti pri konkretnem branju odvijajo procesi sprejemanja in odzivanja na prebrano na

tako da se identificirajo z osebami in situacijami. Nabor literarnih besedil za pouk v poklicnih šolah vsaj deloma upošteva to dejstvo.

⁷ V gimnazijskih programih se v praksi učenci ne ukvarjajo sistematično z interpretativnimi tehnikami različnih metodoloških šol, pač pa, kot smo omenili pri metodi šolske interpretacije, izhajajo iz šolske različice integralne (globalne), v tekst, v njegove vezi in kontekst usmerjene interpretacije; ta pa po potrebi integrira različne interpretacijske metode.

treh temeljnih spoznavno sprejemnih stopnjah oz. ravneh: doživljanja, razumevanja in vrednotenja (posledično tudi primerjanja, razvrščanja). Tvorci izborov za šolsko branje morajo pretehtati možnost, ali nameravana besedila na določeni razvojni stopnji lahko motivirajo bralca za primeren večplasten odziv.

- a) Na stopnji bralca heroja je poglobiten način odzivanja doživljanje, prebrano spodbuja predvsem čustva, domišljijo, načine identifikacije. Izbor besedil mora biti zato temu primeren. Bralec na tej razvojni stopnji namreč besedilo, ki ga ne prepriča pri prvem spontanem branju, trajno zavrne. Doživljanje, ki je tudi na drugih razvojnih stopnjah pogoj za vse nadaljnje sprejemanje, opredeljujemo kot prvotno, subjektivno, čutno-čustveno-miselno, celostno (holistično) dojemanje literarnih besedil. Na tej ravni bralec spontano zazna, občuti, si predstavlja, razume zanj bistvene oz. opazne sestavine besedila, druge, ki se ne prilegajo njegovemu spontanemu obzorju pričakovanj, pa prezre in pogosto izreče prvo pritrdilno ali odklonilno mnenje kot odgovor na notranje vprašanje *Mi je všeč?*
- b) Na drugih dveh razvojnih stopnjah poleg doživljanja bolj pozorno razvijamo tudi odziv skozi razumevanje in vrednotenje. Razumevanje (razmišljajoče opazovanje) je stopnja, na kateri se bralec (pri pouku motiviran za sprejemanje) zavestno pogloblja v besedilo (pri drugem oz. vsakem nadaljnjem branju). Pomembno vlogo imajo miselne dejavnosti, tj. po eni strani razumevanje bistva sporočila (izraženo kot povzemanje, prevajanje), po drugi pa analiza in sinteza. Pri teh dejavnostih bralec uporablja tudi književno in drugo znanje ter medbesedilno izkušnost. Na tej stopnji bralec ozavešča sestavine besedila, opazene pri prvem branju, in v dialogu z besedilom (in drugimi bralci) odkriva še druge, ki so ostale prezrte. Bralec na ta način presega pretežno doživljajski odziv, postaja bolj opremljen za globlje dojemanje konkretnega besedila, zato ga lažje razume in se do njega širše opredeljuje, tako da sprejme marsikaj, kar je na doživljajski stopnji zavračal. To spoznanje avtorjem izborov šolskega branja omogoča, da vključujejo tudi na prvi pogled bolj zahtevna starejša ali sodobna besedila. Vendar opazovanja konkretnih bralcev opozarjajo, da tisti v kategoriji razmišljajočih bolj opazujejo vsebino, bralci interpreti pa so pozorni tudi na obliko besedil, zaradi česar je zlasti prvim bolje ponuditi branje, ki je izziv predvsem v vsebinskem smislu, ne pa zahteven literarni eksperiment.
- c) Vrednotenje je » izrekanje sodb o vrednosti določenih idej, argumentov, izdelkov, rešitev, metod itd. glede na izbrane kriterije«. (Krakar Vogel 2004). To je stopnja, na kateri si bralec zastavlja vprašanja kot npr. *Kaj o besedilu zdaj vem, kako ga dojemam po temeljitejšem vpogledu, Zakaj mi je/ni besedilo všeč, kaj v njem izpolnjuje moja pričakovanja, me prepričuje o njegovi umetniški vrednosti, kako sem prišel do teh spoznanj ...* Opazovanja bralcev so avtorjem izborov tu v pomoč z namigi, da razmišljajoči bralci bolj vključujejo zunajliterarna, izkušenska merila, interpreti pa svoje presoje utemeljujejo tudi

z znotrajliterarnimi (esencialnimi) merili in s sklicevanjem na kritiška mnenja. Za izbiranje besedil to najbrž pomeni, da bomo prvim ponudili branje, ki ga lažje identificirajo z izkušnjami in predznanjem, drugim pa tudi zahtevnejša in od konkretnih izkušenj bolj oddaljena literarna besedila.

Poudariti velja, da doživljanje, razumevanje in vrednotenje pri pouku razvijamo procesno, s spodbujanjem dialoga, ki omogoča izražanje delnih in celostnih odzivov, s postopnim ponotranjanjem bralnih dejavnosti ob konkretnem besedilu v trajnejše transferne zmožnosti. Zato se v šoli tako ali drugače izbrana literarna besedila praviloma berejo večkrat, celostno in analitično, in šele potem prihaja do izrekanja odločilnih bralčevih presoj. Te, tudi negativne, pri šolskih obravnavah literature nastajajo kot posledica procesa, po poglobljenem branju, ne pa pred njim, kot predsodek. Poleg parcialnosti načel, s katerimi se kritiki šolskih izborov in načinov obravnavanja po navadi lotevajo te teme, je zato pogosto vzrok nesporazumov med njimi in pedagogi tudi v nepoznavanju metod celostnega bralnega pouka oz. še ene izmed razlik med šolskim in prostočasnim branjem. Zato kaže pritrditi zaskrbljenim pripombam kritičnih opazovalcev, češ tega še jaz ne bi znal, z dodatkom, da se to od njih tudi ne pričakuje, pričakuje pa se od učencev, ki so šli skozi proces branja, kakršen je temelj sodobnega literarnega pouka.⁸

2.1.1.3 Ob omenjenih ne kaže pozabiti še na socialne dejavnike bralčeve sprejemljivosti. Tako kot se kakovost literarnega branja veča s psihološkim razvojem in razvijanjem stopenj bralnega odziva, se razvija tudi v premem sorazmerju z literarnoestetsko spodbudnim ožjim in širšim okoljem – družino, vrstniki, mediji, načinom preživljanja prostega časa ... Zlasti na prostočasno (ne)branje imajo ti dejavniki večji vpliv kot šola, ki mora poleg bralčevih nagnjenj upoštevati tudi značilnosti in naravo temeljnih pojavnih oblik književnosti.

2.1.2 Književnost je namreč drugi komunikacijski člen, ki podobno kot bralec prinaša v medsebojno razmerje svoje lastnosti in zahteve. Če hoče bralec književnost kakovostno dojemati, mora te lastnosti poznati, kar mora prav tako omogočati književni pouk, seveda bralnemu razvoju in načinom odzivanja primerno in intenzivno. Pri izbiranju književnih del za pouk je torej potrebno upoštevati tudi naravo književnosti in načine njenega razvrščanja. Pri enem in

⁸ Opozorimo, da pri celostnem bralnem pouku tudi ne gre pretiravati. Potrebno je pustiti nekaj prostora za spontano sprejemanje in prosto učinkovanje prebranega, brez nadaljnjih faz šolske interpretacije.

drugem se v pedagoških okoliščinah opiramo na literarno vedo, in sicer, skladno z didaktičnimi načeli, na njena temeljna, sodobna, preverjena, utrjena dognanja.⁹

2.1.2.1 V literarni vedi se bodisi v bolj tradicionalni ali bolj sodobni različici književnost razume kot množica besedil, ki se od drugih razlikujejo po posebni prisotnosti spoznavnih, etičnih in estetskih, oz. umetniških sestavin. Novejša pojmovanja, ki te vrednote oz. »literarnost« členijo še drugače, kot večpomenskost, posebno oblikovanost, fikcijskost, veljavnost v različnih časih in prostorih idr., dodajajo kot vplivne še dejavnike literarnega sistema – avtorja, način objave, ugled založbe in vpliv drugih neliterarnih dejavnikov. Učenec/dijak naj bi se zato srečeval s književnostjo, v kateri (v konkretnih primerih enkrat bolj, drugič manj) srečujemo opisane sestavine.¹⁰ Pri tem za reprezentativnejša in obravnave vrednejša veljajo besedila z večjo gostoto naštetih sestavin, kar se pri izbiranju za šolsko branje tudi upošteva. Kazalci izbora so vrednostne sodbe v literarni vedi, kritiki, v temu namenjenih medijih, literarne nagrade in drugi merodajni načini predstavitve.

2.1.2.2 Delež oz. razmeroma tipično pojavljanje določenih sestavin je podlaga za razvrščanje literarnih pojavov na literarne zvrsti – po perspektivi, časovnosti, pripadnosti kanonu ali žanrski ter slovenski ali neslovenski produkciji. Spoznavanje literature v šoli mora zato učencem omogočiti, da se srečajo s temeljnimi in za bralno usposabljanje pomembnimi predstavniki literarnih zvrsti.

2.2 Znotraj opisanih splošnih meril na vsaki stopnji, vrsti šole idr. delujejo tudi kurikularnim okoliščinam (populacija, predmetnik idr.) prilagojena specifična merila. Prva neposredna konkretizacija je učni načrt. Sodobni učni načrti besedila predlagajo fleksibilno, večinoma jih bolj priporočajo kakor predpisujejo, posebno v osnovni šoli.¹¹ Tako je pedagogom omogočeno, da se po presoji odločajo glede na različne konkretne možnosti in pri tem upoštevajo učence. Po naših izkušnjah so pri internem izboranju branja za pouk na delu zelo konkretni dejavniki, npr. repertoar v berilih, priporočeni sezname, didaktična obdelanost besedil v priročnikih, dostopnost besedil v knjižnici ipd. Didaktično sicer predvideno upoštevanje individualnih bralnih interesov pa je stvar motivacije in pripravljenosti pedagoga, razpoložljivega časa ali posebnih organizacijskih oblik (npr. Bralna značka).

⁹ Kot meni Siegfried J. Schmidt, mora literarna veda oskrbovati literarno didaktiko s primernimi izhodišči glede ožjih literarnih vprašanj (Dović 2004).

¹⁰ Načela, ki uravnavajo izbiro s stališča književnosti, se v literarni didaktiki delijo na literarnozgodovinsko, literarnoteoretsko, razmerje med nacionalno in »svetovno« književnostjo idr.

¹¹ Tudi v srednjih šolah se rahlja začetna večja normativnost (in se bo še rahljala). Izbirati je mogoče tako med besedili za obvezno obravnavo kakor tudi med tistimi za prosto obravnavo, kjer so možnosti za upoštevanje individualnih bralnih interesov večje.

Dodatne omejitve izbora pa se pojavijo tedaj, kadar gre za posebne kurikularne okoliščine, npr. za zunanje preverjanje, ki ima za cilj preverjati sposobnost literarnega branja. Tedaj je pri izbiranju potrebno upoštevati še specifična merila, prilagojena vsaki situaciji posebej. Ta merila na podlagi splošnih oblikujejo komisije, odgovorne za izpeljavo določene kurikularne dejavnosti. Oblikovanje specifičnih meril lahko opazujemo pri izbiranju branja za maturitetni esej pri splošni maturi. Imenovali jih bomo pedagoška, specifična recepcijska in literarnotipološka merila.

2.2.1 Ko smo pred več kot 10 leti začeli uvajati šolski esej kot pisno obliko preverjanja iz književnosti, smo pravzaprav še bolj kot preverjanje oz. ocenjevanje imeli v mislih posledično veljavnost, tj. vzvratni vpliv na pouk, ki smo ga predvidevali ob tej uvedbi. Pričakovali smo, da bodo zahteve, ki izhajajo iz tako zastavljene naloge, vplivale na to, da se bo pri pouku dosledno, ne le naključno in od pripravljenosti posameznega učitelja odvisno, uresničevalo dejavno branje in celostna interpretacija literarnih besedil. In da se bodo gimnazijci po t. i. zaporednem »treningu«¹² bralnih dejavnosti ob posameznih besedilih v prvih treh letih srednje šole srečali ob koncu šolanja še z bolj kompleksnim razmišljanjem opazovanjem in kritičnim presojanjem literarnih besedil v celoti. Tako si bodo pridobili izkušnjo o tem, kako so v literaturi izražena temeljna človeška vprašanja in kakšne odzive lahko to spodbudi pri bralcu.¹²

2.2.1.1 Ker pa je esejska naloga tudi del zunanjega preverjanja in ocenjevanja, mora tako kot drugi načini izpolnjevati določena pedagoška merila, da bi končna ocena bila verodostojna. To so mdr.:

- veljavnost-usklajenost ciljev preverjanja in pouka; zagotovljena je z zahtevo po izražanju odziva na vseh spoznavno sprejemnih stopnjah ob že vidnih tipih literarnih besedil,
- ločljivost – ločiti mora boljše in slabše učence; zagotovljena je s primerno zahtevnim izborom besedil in z zahtevami po različno težavnih načinih razvijanja problema,
- zanesljivost, objektivnost idr.¹³

Pri zunanjem preverjanju so ti pogoji še dodatno zaostreni s tem, da morajo imeti vsi kandidati enake možnosti – tj. dokazati morajo obvladovanje

¹² Prav zato ker je osrednja dejavnost pri esejskih pripravah procesno celostno branje literarnih besedil, bi kazalo esej gojiti pri književnem pouku ne glede na morebitne spremembe preverjanja.

¹³ Objektivnost, ki je v primeru eseja legitimno relativna, puščamo v tem prispevku ob strani.

enake lestvice dejavnosti ob enakih oz. primerljivih vsebinah, ob istem času, v enakih okoliščinah.

Te pedagoške določilnice so pri izbiranju maturitetnega branja pomembni dodatni pogoji. Pomenijo, da morajo npr. vsi dijaki kot pripravo na esej brati enako število po zahtevnosti enakovrednih literarnih del, ne pa npr. pri enem učitelju deset, pri drugem dve, pri enem obsežne, pri drugem tanke knjige, pri nekom spet zgolj modernizem, pri drugem klasično poezijo ipd. Literarna besedila morajo biti zato za vsako generacijo po obsegu (domače branje za eno leto ali manj), tematiki, zvrstnosti enakovredna. Odločitev z začetkov uvajanja eseja je bila zato taka, da vsakoletni in za vse maturante obvezen sklop predpiše maturitetna komisija (doslej sestavljena nazorsko »pluralno«, vključujoča univerzitetne strokovnjake za literaturo in didaktiko ter ustvarjalne in strokovno močne praktike). To odločitev bi zdaj zaradi večje izurjenosti učiteljev in ocenjevalcev lahko nekoliko modificirali, tako da bi npr. predpisali sklop npr. treh ali štirih besedil (knjig), dijaki pa bi morali obvezno predelati dve ali tri med njimi – eno ali dve obvezno ter eno po izbiri, enega pa sploh ne. Tak način branja, ki bi zahteval pouk v skupinah, bi nekoliko sprostil izbiro in omogočil, da knjige, ki je kdo zares ne mara, ne bi moral nujno brati. Večjo izbirnost pa bo v pogojih eksternosti najbrž težko zagotoviti. Že taka bi pomenila več dela tako za učitelje kot za sestavljalce nalog in ocenjevalce. Odgovornost za vsakokratno izbiro večjega ali manjšega števila besedil bo, tako se zdi, še vedno nosila maturitetna komisija. Morda bi ji bili v pomoč predlogi, ki bi prihajali iz širše zainteresirane javnosti, vendar bi bili tudi v tem primeru mnogi predlagatelji najbrž razočarani. Na izbiro namreč vplivajo poleg nazadnje opisanih tudi vsa druga prej naštetá splošna literarna merila na poseben način.

2.1.2.2 Literanorecepcijsko načelo se v primeru maturitetnega izbiranja konkretizira v naslednjih predvidevanjih in posledično specifičnih recepcijskih merilih:

- a) Dijak oz. kandidat za maturo, bodoči izobraženec, naj bi bil v skladu s cilji predmaturitetnega književnega pouka sposoben samostojnega literarnega branja raznovrstnih besedil na vseh spoznavno sprejemnih stopnjah. Bil naj bi razmišljajoči bralec oz. bralec interpret (kultivirani bralec), ki si je v času šolanja pridobil zmožnost komunikacije z literaturo, bodisi bolj na vsebinski bodisi na celostni literarni ravni, in je to zmožen tudi ubesediti s predstavljanjem, razlaganjem, utemeljevanjem idr. Od tu dalje gre bralni razvoj lahko v smer profesionalizacije oz. v študijsko branje. Sistematično usposabljanje za bralni odziv, s katerim bodo literaturo za svoje potrebe dojemali bodoči izobraženci, pa je na tej točki zaključeno. Pri maturitetnem preverjanju torej smemo pričakovati, da bo bralec svoj odziv izrazil na vseh ravneh, kakor se je zanj usposabljal med šolanjem. In da bo to zmož ob vseh tistih literarnih vrstah in zvrsteh, s katerimi se je srečeval v času šolanja v

skladu z učnim načrtom – torej ob poeziji, prozi, dramatiki iz sodobnosti in preteklosti, ob kanonu in žanrih, ob slovenski in tuji literaturi v slovenščini.

- b) Ta pedagoški ideal ima v konkretnih okoliščinah mnogo odstopanj. V celoti ga dosegajo le nekateri maturanti. Bralna izkušnost povprečnega bralca gimnazijca zaradi mnogih razlogov (mladi zunaj šole preprosto premalo berejo) vendarle ni tako vsestranska oz. ponotranjena: zato lahko računamo, da se bo pri pripravah na maturo lažje znašel s tipi literature, s kakršnimi se je srečeval med šolanjem. Naša opazovanja in raziskave povedo tudi, da se bralec maturant z večjim zanimanjem pogloblja v besedila, če so ta manj hermetična oz. bolj mimetična, komunikativna. Veliki literarni eksperimenti so težko sprejemljivi za povprečnega gimnazijca kljub »bralnemu treningu« v letih šolanja. S tega vidika je maturitetna komisija v preteklosti napravila nekaj napak – npr. *Triptih Agate Schwartzkobler* je bil pretežak, prav tako za marsikoga Proustov *Combray* in še marsikaj. Da tu sicer ne gre posploševati, kaže lanskoletna izkušnja s Škofijske klasične gimnazije v Ljubljani – kljub razmerni modernističnosti so dijaki Zupanov roman naklonjeno sprejeli po formalni in tudi po vsebinski plati. Prav tako nam izkušnje povedo, da ne smemo toga vztrajati pri stopnji bralca interpreta, ki naj enako dobro dojema formalne kakor vsebinske sestavine besedil. Več je takih, ki berejo bolj vsebino kot obliko (slog, kompozicijo), zato je potrebno izbor besedil in naloge naravnati na take zmogljivosti in se zadovoljiti tudi z zunajliterarnim, izkušnjskim vrednotenjem, obenem pa vztrajati pri kakovosti razlaganja in utemeljevanja.

2.1.2.3 Tudi literarnotipološka merila izhajajo iz ciljev pouka in preverjanja.

- a) Eden od temeljnih namenov pri uvajanju eseja je bil namreč ta, da bi dijaki pri pripravah nanj poglobili izkušnjo z literaturo kot umetniškim predstavljanjem temeljnih vprašanj človekovega bivanja – z besednoumetniškimi upodobitvami ljubezni, vojne, mladosti, bolezni, narave, zgodovine idr. – pač zato, ker so v literaturi ta vprašanja prikazana odprto, tako, da omogočajo razmislek, soočanje mnenj, ob tem pa primarni doživljajski in sekundarni refleksivni užitek oz. izziv. Za to pa so primerna tista literarna besedila, ki odprto in umetniško prepričljivo spodbujajo tovrstno izkušnjo – tista, ki so se v tem smislu obdržala pri več generacijah bralcev in tista, ki jim sodobni izkušeni bralci (kritiki, raziskovalci, tudi literarno izkušeni ljubitelji) napovedujejo te možnosti. Skratka, jedro izbora tvorijo besedila iz jedra in obrobja literarnega kanona, primerjalni člen pa so (oz. bi lahko bila) tudi zanimiva in izzivalna žanrska besedila (npr. Dostojevski v primerjavi s sodobno kriminalko).
- b) Pri izbiranju literature za maturitetni sklop je s tega stališča pomembna še medsebojna primerljivost besedil. Manj po obsegu posameznih knjig, bolj po idejno tematski in formalni zasnovi. Važno je, da imajo besedila opazne

podobnosti in razlike, ob katerih se sproži bralčevo dejavno premišljevanje in vrednotenje.

- c) Naš književni pouk za razliko od tistega pri velikih narodih malone enakovredno obravnava tudi tujo književnost iz sodobnosti in preteklosti. Čeprav nekateri očitajo ekskluzivno osredotočenost na zgolj najrelevantnejše predstavnike univerzalnega literarnega kanona, pa že s tem izborom storimo za multikulturno vzgojo več kot številni evropski narodi in več kakor npr. pouk tujih jezikov v naši šoli, ki zadevno književnost predstavlja manj sistematično kot slovenščina. Zato se besedila iz svetovne književnosti, odvisno od splošne kompatibilnosti z izbrano temo, enakovredno vključujejo v maturitetni izbor.
- č) Prav tako se v maturitetni izbor enakovredno vključujejo sodobna in starejša besedila. Pač zaradi mnenja, da je za kakovostno branje potrebno poznati ključna besedila v književnem razvoju, ki so izhodišče literarnih in neliterarnih sodobnih medbesedilnih navezav.

V praksi pretresanje besedil po teh merilih poteka od bolj holističnega začetka proti utemeljenemu izboru besedil in meril na koncu. Najprej se vsi člani komisije sprašujejo o tem, katera besedila bi bila gimnazijcem zanimiva, nato kako so družljiva in kako ustrezajo opisanim merilom. Pred dokončnim oblikovanjem sklopa je mnogo branja, razpravljanja, tudi zavračanja predlogov, ki ne ogrejejo večine članov komisije ali so se v praksi pri bralcih slabo obnesla.

3 V opisanem primeru izbiranja literature za nacionalno šolsko branje sem nakazala tudi nekaj alternativnih možnosti – da se v izbor vključi več zainteresiranih poznavalcev in poveča možnost izbiranja med ponujenim (in premosorazmerno količina dela učiteljev, ocenjevalcev in odgovornih komisij). V prispevku predstavljena merila bolj ali manj zavestno, okoliščinam prilagojeno in kompleksno delujejo tudi pri drugih načinih izbiranja šolskega branja – v učnih načrtih, učbenikih, pri tekmovanju za Cankarjevo priznanje, pri Bralni znački idr. Med avtorje izborov šolskega branja torej sodi veliko ljudi. Po mojih dosedanjih izkušnjah so zavzeti profesionalci, poznavalci literature in mladih bralcev. Ni pa vsaj v zadnjem desetletju bilo med njimi predstavnikov nazorskih ali političnih združenj, skupin ali strank, ki bi kot merilo izbiranja postavljali tudi sprejemljivost literarnih besedil za določen moralni, politični ali estetski nazor. Vemo, da so bila ta merila pomembna v bližnji in daljnji preteklosti – vse od Mahničeve prepovedi kvarnih romanov za šolsko branje prek trganja preveč »slovenskega« Cankarja iz beril med obema vojnoma do zahtev, naj bodo izbori naravnani k vzgoji delavskega razreda in samoupravljalcev, in, če gremo dandanes malo čez mejo, k vzgoji dobrih Hrvatov ali muslimanov. Na seznamih *librorum prohibitorum* so se v takih okoliščinah znašla mnoga besedila s prepoznavno in priznano umetniško večpomenskostjo in kakovostjo. Take izkušnje povedo, da so se zahteve po levem ali desnem ideološkem usmerjanju šolskega literarnega branja v teku časa vedno izkazale kot neustrezne in

nesmiselne: najprej zato, ker je literatura po svoji naravi večplastna in njen učinek vedno sega čez enostransko zamejeno branje, nato pa tudi zato, ker so jih mladi bralci praviloma brali v takih okoliščinah še z večjim zanimanjem. Nemara pa je prav v tem dejstvu lahko sodoben didaktični izziv?

Povzetek. Članek najprej opozarja na razliko med branjem za prosti čas in šolskim branjem književnosti, ki je organizirana dejavnost v skladu z vzgojnoizobraževalnimi cilji. Zato je v tem procesu potrebno literaturo premišljeno izbirati z upoštevanjem določenih meril. Med splošna sodijo merila učenčeve sprejemljivosti (stopnja bralnega razvoja, spoznavno sprejemna stopnja bralnega odziva, socialni dejavniki), in literarnotipološka merila (opredelitev književnosti, zvrstnost). Specifična merila so odvisna od kurikularnih okoliščin in so posebej zahtevna pri zunanjem preverjanju, npr. pri maturi, za katero so v članku tudi navedena.

Literatura

- C. A. Appleyard. *Becoming a Reader*. Cambridge: University Press, 1991.
- Ronald Carter in Michael Long. *Teaching Literature*. Burnt Mill: Longman, 1991.
- Marijan Dovič. *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: ZRC SAZU, 2004.
- Metka Kordigel. *Mladinska literatura, otroci in učitelji*. Ljubljana: ZRSŠ, 1994.
- Boža Krakar Vogel in Brane Šimenc. *Vodnik skozi književnost na maturi*. Ljubljana: RIC, 2000.
- Boža Krakar Vogel. *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS, 2004.
- Kronika Slavističnega društva Slovenije* 8/48 (1. 11. 2004).
- Sonja Pečjak. *Osnove psihologije branja: Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 1999.

Anton Meden

Ljubljana

Starši smo lahko odgovorni za vzgojo le, če imamo vpliv na vzgojne dejavnike tudi v šoli in pri domačem branju

Predgovor

Pričujoči prispevek pišem kot oče štirih otrok. Pogled, ki ga predstavljam, je starševski in kot tak namenjen soočenju z drugimi pogledi ljudi in skupin, ki imajo v naši šoli pomembno vlogo: učitelji, pedagoški strokovnjaki, zakonodajalci, predstavniki strokovnih združenj ... Spadam med tiste starše, ki nam ni vseeno, v kakšno šolo pošiljamo svoje otroke, in želimo pri oblikovanju in izboljševanju le-te aktivno sodelovati. Kako, koliko in kje lahko starši prispevamo k boljši šoli, pa je v naši družbi odprto vprašanje, o katerem se v javnosti že piše in govori. Tudi izmenjava mnenj o izbiri knjig za šolsko branje teče že nekaj časa in še ni končana. Verjamem, da bomo do najboljših odgovorov prišli z dialogom, v katerem bo sodelovalo čimveč ljudi. S tem namenom predajam svoje poglede v razmislek vsem, ki jim je skrb za dobro šolo in za branje dobrih knjig vrednota.

1 Kakšna je naša današnja šola

Najprej želim na kratko opisati našo današnjo šolo, kot sem jo spoznal skozi sodelovanje pri šolanju svojih otrok, iz pogovorov s starši z naše in drugih šol, preko svojega nekajletnega predsedovanja svetu staršev na naši šoli, pogovorov z nekdanjim in sedanjim ministrom za šolstvo in spoznanj, do katerih sem prišel kot radoveden oče, ki prebere tudi kakšen zakon, pravilnik ali drugačen tekst, ki se nanaša na šolo. Če izhajam iz temeljne naloge šole, ki naj bi bila pomočnik staršem pri vzgoji in izobraževanju otrok, moram žal ugotoviti, da bo morala današnja slovenska šola prehoditi še kar nekaj poti, preden bo to zares v polni meri postala. Še nekaj časa bo preteklo, preden bomo starši in šolniki to sprejeli, vsak v svoji glavi razčistili svojo vlogo in jo v partnerskem odnosu začeli opravljati. Prepričan pa sem, da bo takrat, ko se bo to zgodilo, naša šola med boljšimi evropskimi.

Prehod iz totalitarnega sistema v nekdanji Jugoslaviji v demokratično družbo v samostojni Sloveniji se tudi v šoli ne more zgoditi čez noč. Tako kot

ugotavljajo strokovnjaki na drugih področjih, je sam sistem formalno mogoče hitro zamenjati, najdlje pa traja, da se spremeni miselnost, odnos ljudi. Mislim predvsem na odnos staršev do šole in šolnikov ter odnos šolnikov (profesorjev, učiteljev, ravnateljev, drugih šolskih delavcev, oblikovalcev šolskega sistema) do staršev in učencev.

1.1 Dediščina totalitarizma

Sedanja generacija staršev je hodila v socialistično šolo. Ta je bila programsko in vsebinsko usmerjena z vrha partijske oblasti in je zavestno vršila obe svoji vlogi, učno in vzgojno. Izobraževalni del je bil na področju naravoslovja in tehnike načeloma v redu, čeprav je bil po mednarodnih primerjavah slabše učinkovit zaradi svoje parcialnosti (ni bil celosten).

Družboslovno-humanistični del izobraževanja pa je bil tako prežet z ideološko-vzgojnimi motivi, da smo se bili prisiljeni učiti neresnice, prirejene interpretacije, enostranske razlage. Vse so nam kazali v luči marksizma, zamolčali so nam zgodovinska dejstva, zamolčali obstoj vrste slovenskih pesnikov in pisateljev, zamolčali požige njihovih knjig ... Vse to z vzgojnim namenom. Iz nas so hoteli narediti dobre marksistične, socialistične samoupravljalce, iz »elite« tudi komuniste. Izkrivljene in zamolčane vsebine so včasih dopolnjevali starši ali stari starši, če so si upali. Večinoma pa so se po svojem naravnem nagibu trudili, da bi vendarle njihova vzgoja prevladala in nas šola ne bi popolnoma »po partijsko« prevzgojila.

Naša generacija ima izkušnjo, kako lahko šola vzgaja proti volji staršev, uči neresnice in je potem ob zgodovinskih prelomnicah ali stikih z zunanjim svetom odkrivanje prave resnice in lastne zavedenosti lahko zelo boleče. Zato imamo globoko v zavesti vsajen strah, da bi se kaj takega ne zgodilo tudi našim otrokom. Zelo težko se otresemo nezaupanja do šole in učiteljev, ki so bili v naših časih neposredni akterji »prevzgoje«. Kot take jih je socialistična oblast ščitila in staršem ni dajala nobene teže pri odločanju o šolskih zadevah. S tem so bili starši nedvoumno postavljeni »pod« šolo in učitelje.

Danes tak odnos seveda ne zdrži več in ponekod prihaja do težav, ker se učitelji in starši zavestno ali podzavestno bojujejo za prevlado. K sreči pa v marsikaterem okolju najdemo primere dobre prakse, kjer se med šolo (ali posameznimi učitelji) in straši vzpostavlja partnerski odnos, kakršnega bi si v šoli povsod želeli. V tem namreč vidim rešitev osnovnega problema naše šole – pot do spremembe miselnosti vodi preko zavestnega truda in vzpostavljanja pravih odnosov med starši in šolo – odnosov enakovrednega partnerstva in sodelovanja. To sodelovanje pa kot bistven vidik vključuje tudi upravljanje, kar pomeni znatno povečanje vpliva staršev na vodenje in delo posamezne šole in celotnega šolskega sistema. Poglejmo, kakšen je ta vpliv danes.

1.2 Vloga staršev v našem šolskem sistemu

Z malo hudomušnega pretiravanja bi rekel, da smo starši v šolskem sistemu zato, da opravičujemo izostanke od pouka. Dejansko »sodelovanje s starši« v večini primerov danes pomeni, da šola in starši določenega otroka komunicirajo o otrokovem šolskem uspehu, vedanju, morebitnih težavah. Na roditeljskih sestankih gre večinoma za seznanjanje staršev s tem, kaj so ali bodo otroci v šoli počeli, in odločanje staršev, ali so to pripravljeni dodatno plačati. Dediščina socialistične šole se dokaj očitno kaže – starši imamo zelo omejen vpliv na to, kaj bodo naše otroke učili in kako jih bodo v šoli vzgajali. Sveti staršev na šolah imajo le posvetovalno vlogo, zastopstvo staršev v svetih šol pa je v precejšnji manjšini. Na širšem nivoju – regijskem ali državnem, predstavnikov staršev sploh ni. Nobenega neposrednega vpliva nimamo na to, kaj bo pisalo v določenem zakonu ali pravilniku, kakšna bo vsebina pouka, kakšni so učno-vzgojni cilji, kako naj bi jih dosegli. Na šolo lahko zelo posredno vplivamo samo kot volivci, kar pa je preveč poredko in preveč posredno, da bi volja staršev lahko v taki meri in tako dinamično oblikovala šolski prostor, kot bi bilo za dobro šolo to potrebno.

Tudi takrat, ko na posamezni šoli ali v celem sistemu starši opazimo kak vsebinski problem (na primer slabo znanje učencev pri določenem predmetu ali množične probleme pri frontalnem prehodu v devetletko) in nanj opozorimo, nas praviloma ne jemljejo resno, ker smo pač samo »neuki starši«. Tako vsesplošno neuki starši v današnjem času nismo več, nedvomno imamo vzgojne kompetence in nedvomno učitelji za uspešno delo potrebujejo našo podporo. Zato bi si starši morali prizadevati za vsebinski vpliv na delo učiteljev in šol ter na izvedence in šolske politike kot kreatorje šolskega sistema, vzpostavljati partnerski odnos, ki prenese tudi konstruktivno kritiko na lastni račun.

Ob ugotovitvi, da starši na vzgojno delo šole praktično nimamo vpliva, si ob nesporni odgovornosti za vzgojo, ki leži na starših po naravnem redu, mednarodnih listinah in naši Ustavi zastavljam vprašanje, koliko je tako stanje v šoli sploh skladno z Ustavo. Oziroma kako bi lahko dosegli boljše ravnotežje med ustavno odgovornostjo za vzgojo in možnostmi vpliva na to vzgojo tudi v šoli, ne samo med domačimi stenami.

2 Kakšna naj bi šola bila

V tem poglavju bi rad le na kratko spomnil na vlogo šole v človeški družbi, ki ji okvire dajejo temeljne mednarodne deklaracije in jih povzema tudi slovenska ustava. V 1. odstavku 54. člena Ustave Republike Slovenije beremo: »Starši imajo pravico in dolžnost vzdrževati, izobraževati in vzgajati svoje otroke. Ta pravica in dolžnost se staršem lahko odvzame ali omeji samo iz razlogov, ki jih za varovanje otrokovih koristi določa zakon.« Ta stavek jedrnato povzema odgovornost in pravico staršev do svojih otrok, ki je zapisana v mednarodnih deklaracijah (na primer Splošna deklaracija človekovih pravic, Deklaracija o

pravicah otroka, Deklaracija o odpravi vseh oblik nestrpnosti in diskriminacije na podlagi vere ali prepričanja). O odgovornosti za vzgojo in pravici do nje torej ni nobenega dvoma. Starši moramo poskrbeti za telesni in duhovni blagor svojih otrok in to nam mora biti tudi omogočeno. Zapisali smo dejstvo, ki je vsajeno v naše gene. Že po biološkem redu so pri višje razvitih živalskih vrstah za preživetje svojih potomcev, njihovo vzgojo in vključitev v združbo pripadnikov svoje vrste zadolženi roditelji. To primarno nagnjenje k skrbi za dobrobit svojih otrok smo podedovali tudi ljudje.

2.1 Šola pomaga staršem

Šola je po svoji osnovni funkciji del priprave mladih generacij na uspešno življenje. To pomeni, da dopolnjuje delo staršev in jim pomaga. Pri otrocih dopolnjuje znanje in veščine, ki so potrebni za poznejše samostojno preživljanje in prevzemanje položaja v družbi. Teh znanj in veščin je danes toliko, da jih starši ne bi mogli učinkovito posredovati. Zato smo pravzaprav starši vsebinski ustanovitelji šole in jo preko davkov tudi plačujemo. Otroka, ki ne bi hodil v šolo, bi bil pozneje v primerjavi z vrstniki bistveno prikrajšan. Zato je šola ne samo pravica, ampak tudi dolžnost – je v interesu otroka in obvezna. To je seveda prav in v skladu z naravnim redom, deklaracijami in Ustavo pod pogojem, da je vzgoja v šoli skladna z domačo vzgojo, ki smo jo starši zastavili v predšolskem obdobju in jo nadaljujemo, ko smo z otroki po šoli in službi skupaj.

Zato mora dobra šola enakomerno razvijati obe svoji funkciji, izobraževalno (opismenjevanje, računanje, spoznavanje, razumevanje in povezovanje dejstev, priprava na delo, s katerim si bo otrok služil kruh ...) in vzgojno (oblikovanje osebnosti, razvijanje odnosa do sebe in bližnjih, tudi drugačnih, dojemanje vrednot in prizadevanje zanje, razvijanje odnosa do kulturnih dobrin, izgradnja demokratične zavesti ...). Samo šola, ki ima dobro razvit učni in vzgojni koncept ter metode za posredovanje obojega, lahko izpolnjuje svoj temeljni namen – pomoč staršem pri pripravi njihovih otrok na uspešno in polno življenje. Tega se moramo zavedati vsi – strokovnjaki, ki imajo največ besede pri oblikovanju šolskega sistema, učitelji, ki v neposrednem stiku otroke učijo in vzgajajo, in starši, ki njihovo delo spremljamo. Vprašanje je torej, kako našo šolo približati idealu.

3 Vizija prihodnje slovenske šole

Obseg prispevka je mnogo preskromen, da bi zajel vse vidike izboljšav in sprememb, ki jih potrebuje naša šola, da bo po kvaliteti primerljiva boljšim evropskim. Tudi moje kompetence ne obsegajo vseh potrebnih področij, da bi lahko izoblikoval popolno vizijo, ki je slejkoprej delo za večjo skupino ljudi, vključno staršev. Podajam pa nekaj izhodišč za razpravo, ki bo, upam, v naši državi kmalu zaživila.

3.1 Evropski zgledi

Najprej me je zanimalo, kako starši sodelujejo pri upravljanju šole v »starih« članicah Evropske zveze, kjer je demokracija že uveljavljena in bi se pri njih mogli zgledovati ob snovanju sistema, ki bi deloval v našem okolju. Že hiter pregled virov, ki sem jih zbral, je pokazal, da so v podrobnostih evropski šolski sistemi precej različni, brez težav pa sem izluščil tri glavne značilnosti:

1. evropsko šolstvo je bistveno bolj decentralizirano od našega, 2. na izbiro so različne šole (poleg državnih še več vrst zasebnih) in 3. v posameznih šolah in v celem šolskem sistemu imajo starši bistveno večjo moč odločanja, kot jo imamo pri nas. To pomeni, da država predpisuje le okvire in smernice, lokalna skupnost z izdatno vlogo staršev pa oblikuje šolo v domačem kraju po svoji meri, še toliko bolj to velja za zasebne šole. Starši imajo zagotovljen vpliv na upravljanje »svoje« šole, prav tako pa praviloma preko demokratičnega predstavnškega sistema njihov vpliv sega prav do ministra, pristojnega za šolstvo.

3.2 Temeljna izhodišča

Vizija šole, ki jo želimo v Sloveniji izoblikovati, mora nujno že v svojem najosnovnejšem temelju upoštevati dejstvo, da smo za vzgojo otrok odgovorni starši, k čemur nas zavezuje naravni red, ki je artikuliran v mednarodnih listinah in ustavi. Udejanjanje te odgovornosti nujno zahteva možnost odločanja. Absurdno je staršem naložiti odgovornost za vzgojo otrok, potem pa jim odvzeti možnost vpliva na vzgojne dejavnike, ki so jih otroci deležni v šoli. Slovenska šola se mora te cokle, ki jo vleče iz prejšnjega sistema, čimprej in temeljito rešiti. Staršem, odgovornim za vzgojo (in izobrazbo) otrok, je treba zagotoviti vpliv na vzgojno (in izobraževalno) delo šole na vseh nivojih od posamezne šole do državnega šolskega sistema.

Tudi če ne bi šlo za ustavno načelo, je povečanje vpliva staršev v šolskem sistemu nujna zahteva demokratizacije odnosov v družbi. Otrsti se bo treba miselnosti (v glavah državljanov in vsakokratnih vladajočih politikov), da so država in »njeni« delavci (učitelji) nad državljani (starši in učenci) in jih vodijo tja, kamor »država« hoče. Sledovi take miselnosti in takega delovanja so v našem šolstvu še zelo dobro vidni. Moramo pa jih čimprej prekriti z novim načinom razmišljanja in delovanja. Šola ne obstaja zaradi države. Družbena skupina, zaradi katere je šolski sistem sploh potreben, so otroci, ki so potrebni vzgoje in izobrazbe. Starši kot njihovi skrbniki in do polnoletnosti tudi pravni zastopniki pa smo vsebinski ustanovitelji šole in naročniki ter posredno preko davkov (plače šolnikov, vzdrževanje šol ...) in neposredno (učbeniki, ekskurzije ...) tudi plačniki njene storitve (izobraževanja in vzgoje naših otrok). Zato želimo imeti temu primeren vpliv pri odločanju o delovanju šole (izvajanju storitve). Odsotnost takega vpliva v demokratični družbi je povsem absurdna.

Po zgledu držav z daljšo demokratično tradicijo je to mogoče doseči na dva načina. Prvi je možnost izbire med šolami (državnimi in zasebnimi) z

različnimi učno-vzgojnimi programi, ki pa morajo ustrezati predpisanim državnim minimalnim standardom (pluralizem šol), drugi pa zagotovljeno starševsko so-oblikovanje učno-vzgojnega programa (s poudarkom na vzgojnem delu, ne pa izključno na tem).

4 Kaj pa knjige in šolsko branje?

Knjiga, na videz skromen sveženj na gosto popisanih listov, ima v zgodovini človeštva izjemno vlogo. Dejstvo je, da naša današnja civilizacija temelji na veliki količini človeškega vedenja in znanja, ki se je akumuliralo skozi tisočletja. Nekdaj je bilo prenašanje le-tega vezano na osebno komunikacijo med ljudmi in prenos v spominu posameznikov. Širjenje znanja je bilo počasno, veliko se ga je izgubilo. Knjiga je prinesla v ta proces nesluten pospešek – po svoji velikosti in teži majhna, po vsebini bogata, je lahko prepotovala velike razdalje, učila veliko ljudi in kljubovala času skozi generacije. To velja celo še za čase, ko so knjige v srednjeveških samostanih prepisovali na roke. Še toliko bolj pa potem, ko so jih začeli tiskati in je njihova množičnost spodbujala opismenjevanje čedalje večjega števila ljudi in so v knjigah zapisana spoznanja modrecev začela preplavljati svet.

Zato je seveda razumljivo, da ima knjiga v našem življenju posebno mesto. Otrokom beremo pravljice in kažemo slikanice, še preden znajo govoriti, in s tem nadaljujemo, dokler se sami na naučijo brati. Potem jih spodbujamo, da čimveč berejo in jim izbiramo primerne knjige, praviloma literarne – pravljice. To počnemo zato, ker imajo knjige posebno močen vzgojni vpliv in so staršem pri vzgoji, če so primerno izbrane, lahko v veliko pomoč. Starši, ki v predšolski dobi večinoma odločamo, kaj bomo brali otrokom, knjige dokaj skrbno izbiramo, ker vemo, da starosti ali značaju neprimerna knjiga lahko otroku povzroči tudi težave. Te se lahko pojavijo, tudi če knjiga prinaša vzgojni vpliv, ki ni skladen s smerjo vzgoje, ki ji sicer želimo slediti. Ker je izbira knjig pestra, praviloma ni težko najti primerne.

4.1 Knjige v šoli

V šoli ima knjiga od začetka do danes nenadomestljivo vlogo. Kot učbenik ali učni pripomoček pomaga učiteljem in učencem usvajati znanje, poleg tega pa se v šoli ohranja njena vzgojna moč, ki je delovala že v predšolski dobi. Kot nosilka literarnega besedila knjiga šolarjem posreduje tudi življenjsko modrost, spoznanja, vrednote, občutja, umetniške užitke ... Zato bi morala biti skrbno izbrana, da njen vzgojni vpliv ne bi bil v protislovju z doma načrtano vzgojo.

Izbira knjig je samo eno od pomembnih konkretnih učno-vzgojnih vprašanj, ki naj bi jih šola v prihodnosti reševala v partnerskem odnosu s starši. V šoli, kakršne si želimo, vprašanje izbire knjig, ki jih berejo šolarji, ne bo samo strokovno vprašanje (slavistično, razvojno-psihološko, pedagoško ...), ampak

zaradi nespornega vpliva knjig na razvoj osebnosti tudi vzgojno. Kot tako nesporno spada v področje deklarirane odgovornosti staršev in posledično zahteva vpliv staršev na izbiro šolskega branja. Pri tem ne mislim samo obveznega domačega branja pri pouku, ampak vse branje, ki je otrokom ponujeno preko šole (tudi bralna značka in tekmovanje).

Opozorila o neustrezni izbiri knjig za šolsko branje, ki so jih v zadnjih nekaj letih posredovali različni posamezniki in skupine, kažejo na to, da bo morala naša šola v prihodnje tudi na tem področju narediti odločne korake v demokratizacijo.

4. 2 Na kaj so opozarjale civilne pobude?

Omenil bom tri medijsko odmevnejše primere. V dveh je šlo za tekmovanje za Cankarjevo priznanje v osnovnošolski starostni skupini, v tretjem pa za knjigo za maturitetni esej.

Pred dvema letoma so se v tisku pojavile posamezne kritike na izbiro knjige Janje Vidmar *Princeska z napako*. Le-te so sprožile množično zanimanje staršev, ki so knjigo tudi prebrali. Rezultat je bil dopis Slavističnemu društvu in Zavodu za šolstvo, v katerem starši navajajo razloge za neprimernost izbrane knjige za osnovnošolce in pozivajo odgovorne k bolj skrbnemu izbiranju. Dopis je podpisalo okrog 800 staršev, ki niso imeli namena razburjati javnosti, ampak opozoriti odgovorne in navezati dialog z njimi. Do tega žal ni prišlo, ker je komisija, ki knjige za Cankarjevo tekmovanje izbira, starševsko pobudo na kratko zavrnila. Šele po tem za starše neustreznem odgovoru so pobudniki dopis in odgovor predstavili javnosti. Večjih odmevov na objave v časopisih takrat ni bilo.

Druška kritika izbire knjige je sledila naslednje leto, ko je bila za osnovnošolce izbrana knjiga Maje Novak *Cimre*. V tisku jo je objavila skupina gorenjskih učiteljic. Deležna je bila nekaj odmevov (nekaterih precej ostrih in neargumentiranih), medijskega prostora pa takrat ni posebej razburkala.

Letos spomladi se je o branju v šoli spet pisalo. Tokrat je šlo za gimnazijo in izbrano knjigo za maturitetni esej (Vitomila Zupana *Menuet za kitaro*). Nekaj maturantov in njihovih staršev je opozorilo na zanje nesprejemljiv moralni vidik knjige in odsotnost možnosti izbire (»Če je ne bo prebral, ne bo maturiral«).

Vse tri pobude so bile potem predstavljene na tiskovni konferenci, ki jo je organiziralo društvo Pobuda za šolo po meri človeka letos spomladi. Društvo samo je nastalo pozneje od obeh osnovnošolskih pobud in ni bilo izvorni akter nobene od treh kritik izbire knjig. Je samo zaznalo izbiro knjig kot problem in je vse pobudnike zbralo na enem mestu in pobude predstavilo javnosti.

Tokrat je bil odziv precej vihar in v primerih knjig za Cankarjevo priznanje popolnoma neustrezen. Pristojni se sploh niso oglasili, nekateri novinarji pa so sporočilo tiskovne konference in obeh pobud popolnoma sprevergli in ustvarili vtis, da so starši napadli pisatelje. S tem so močno razdražili obe

pisateljici, da so bili društvo in avtorji obeh pobud deležni grdega zmerjanja. Pisateljicama in njunima knjigama namreč nikoli ni nihče nič hotel, saj knjig nista izbrali pisateljici. Pobudi sta bili naslovljeni izključno izbiralcem, argumentirani in civilizirani. Pobudniki so hoteli le opozoriti, da sta bili knjigi izbrani neustrezno starosti bralcev. Bistvo obeh pobud je bilo, da sta bili knjigi prezahtevni za starostno skupino otrok, ki so ju morali prebirati za tekmovanje, in očitno nista sledili vzgojnemu prizadevanju staršev. S tem se je, potem ko so se strasti umirile, strinjala tudi ena od avtoric, nekateri drugi pisatelji in precej slavistov (nekateri so kot starši tudi podpisali prvo pobudo). »Dialog« se je torej najprej »razvil« z napačnimi ljudmi in na napačen način. To je seveda zelo žalostno, ker nič ne pripomore k vzpostavljanju ustreznjše stanja, ampak napredek celo zavira.

Nekoliko bolje se je godilo pobudi, povezani z maturitetno knjigo. V tem primeru so se oglasili tudi strokovnjaki in medijska razprava je v obeh smereh pretežno temeljila na argumentih in pojasnjevanju. Ni pa pripeljala do rešitve – niti niso zagovorniki sedanjega sistema prepričali pobudnikov in njihovih somišljenikov, da sprememba ni potrebna, niti niso slednji prepričali odgovornih, da bi s skupnimi močmi vendarle začeli iskati boljšo rešitev. V kateri smeri je treba iskati izboljšanje stanja, je že na primerih šolskega branja za druge namene (bralna značka, deloma domače branje) dokaj očitno.

4.3 Knjige izbirajmo!

Značilno je namreč, da do problemov prihaja predvsem tam, kjer ni izbire med različnimi knjigami. Določena je samo ena, ki jo morajo prebrati vsi. Ker imamo starši različne vzgojne smeri, je razumljivo, da vzgojni vpliv določene knjige ne ustreza vsem ali pa je za nekatere za nekaj let otrokovega razvoja prezgoden, kot je bilo to v prvih dveh zgoraj opisanih primerih. Starševska odgovornost seveda zahteva, da na to opozorimo. Da pa do tega ne bi prihajalo, bi kazalo v vseh primerih bralne ponudbe šolarjem slediti zgledu, ki po svoji naravi povzroča najmanj težav, ker je najbolj odprt. To je ponujen seznam več knjig, otrok in starši pa lahko iz njega izberejo tisto ali tiste knjige, ki se jim zdijo primerne. Pomembno je, da je seznam obsežnejši kot zahtevano število prebranih knjig. Na tak način že dolga leta brez zaznavnih težav deluje bralna značka.

Trenutno veljavni sistem domačega branja, kjer velja priporočeni seznam literature, učitelj pa ima možnost izbire (kolikor vem lahko izbere tudi kako po njegovem mnenju ustreznjše knjigo, ki ni na seznamu), je nekje v sredi med izbirnim sistemom, kjer otroci in starši izberejo del ponujenih enakovrednih knjig, in takim, kjer izbire ni. Učitelji slavisti so po naravi svojega predmeta še posebej tesno povezani z vzgojo v šoli. In če ima tak učitelj posluš za otoke in dovolj stikov s starši, da zazna večinsko vzgojno usmeritev, lahko izbere knjige, ki pri učencih in starših ne bodo zbujale odpora. Tudi če tega ne stori, je rešitev možna lokalno – na šoli neposredno z dialogom med učiteljem in prizadetimi starši.

Učitelj ima vso potrebno avtonomijo, da dogovorjeno rešitev izpelje. Če je pameten, jo bo seveda izpeljal. Verjamem namreč, da se učitelji zavedajo, koliko je uspeh njihovega dela odvisen od mnenja staršev. Če starši ocenijo neko učiteljevo izbiro knjige za neprimerno, bo otrok pod vprašaj postavil celotno učiteljevo delo in uspeh njegovega prizadevanja bo močno padel.

Zato še vedno zagovarjam idejo, da bi seznam omogočal izbiro – torej da učitelj predlaga več knjig, kot jih je treba prebrati. Rezervna varianta bi bila, da na začetku šolskega leta predstavi seznam in da staršem možnost, da v določenem roku, ko lahko seznam še spremeni, povedo svoje morebitne pomisleke. Na posamezni šoli bi v duhu bodočega visoko razvitega partnerskega sodelovanja in intenzivne komunikacije, o katerih sem pisal zgoraj, tudi taka rešitev verjetno dobro delovala.

Za primere, kot je Cankarjevo priznanje ali maturitetno literarno delo, pa taka rešitev ne bi bila primerna. Ker izbira zadeva celo državo, bi bilo usklajevanje organizacijsko in vsebinsko nemogoče. Pri izbiri tehnično ne bi mogli sodelovati vsi starši oziroma maturanti, če bi sodelovali predstavniki, pa ne bi mogli zastopati vseh vzgojnih usmeritev. Edina možnost je izbira. Vendar ne ta, ki jo imamo pri Cankarjevem priznanju in maturi trenutno na voljo – tekmovati ali ne tekmovati (tekmovanje ni obvezno in ne tekmovati ne pomeni grozne škode, maturirati ali ne maturirati pa bi bila usodna dilema). Taka izbira je slaba in upravičeno pričakujemo boljšo. Najboljša, ki jo vidim, je možnost izbire primerne knjige izmed več enakovrednih. Na ta način je možnost, da bi nobena knjiga ne ustrezala, majhna, izbira pa je individualna. Staršem po eni strani omogoča najbolj neovirano udejanjanje odgovorne vzgoje, po drugi pa jih k temu spodbuja. Če je izbira ponujena, je pač treba izbrati. Želeti bi bilo, da bi starši ponujene knjige prebrali in potem ponudili svojemu otroku najprimernejšo, saj ga najboljše poznajo in so za njegovo vzgojo najbolj kompetentni.

5 Vzgajajmo s svetlobo!

Spodbuda staršem, da spremljajo branje svojih otrok, da prebirajo knjige, ki jih berejo oni, in se o prebranem pogovarjajo, je izjemno koristna. Taki pogovori otroke in starše povezujejo in so odličen način vzgoje. Osebo bi z bralnih seznamov vedno raje izbiral knjige, ki prinašajo pozitivne zglede, kot take, ki poskušajo vrednote podajati tako, da kažejo njihova nasprotja. Na mojo žalost pa je v šoli in na splošno v literaturi v zadnjem času ravno ta način zelo popularen. Tako kot da bi hoteli otroka naučiti, naj hodi za svetlobo, ves čas pa bi mu v različnih smereh kazali le temo. Pokazati temo je sicer potrebno, prevladuje pa naj svetloba.

Strinjam se, da otrokom ne smemo natikati rožnatih očal in jih moramo ob primernem času in na primeren način soočati tudi s krutostjo in tragičnostjo življenja in jih opozarjati na stranpoti. Vendar ne smemo ostati le pri tem. In polasča se me vtis, da družbena vzgojna klima, ki se odraža tudi v sodobni

mladinski literaturi, pretirava s prikazovanjem temnih plati življenja. Kar pogledjmo »velike« »vzgojne« teme zadnjih let: nasilje, AIDS, alkohol, droge, spolnost ... Prav. Kam pa smo dali prijaznost, zdravje, naravo, ljubezen, odgovornost, dobroto ...? Le kako bomo otrokom na tak način vlili veselje do življenja, voljo za premagovanje težav, življenjski optimizem, vero, da je življenje lahko tudi lepo in da so ljudje lahko tudi dobri, da je vredno živeti in da dobrota osrečuje ...?

O tem, da poznavanje temnih plati življenja ne omogoči otrokom, da bi se jim potem v svojem življenju znali izogniti, priča tudi znanstveno potrjeno dejstvo, da se otroci iz družin nasilnežev in alkoholikov pogosteje kot otroci iz urejenih ljubečih družin zapletejo v življenjske zveze z nasilneži in alkoholiki. Kljub temu da so prvi problem take zveze dodobra spoznali, drugi pa morda sploh ne, a so s pozitivnim zgledom dobili boljši občutek za pravo smer. Srčno upam, da bo na prihodnjih bralnih seznamih med nekaj temnimi tudi veliko svetlih knjig.

Meta Grosman
Univerza v Ljubljani

Izbor besedil za šolsko branje

Izbor besedil, ki naj bi jih učenci in študenti obvezno brali v okviru učnih načrtov in študijskih programov, je v središču pozornosti vse od poznih šestdesetih let, ko je bil prav izbor besedil skupaj z raznimi pristopi k pouku in študiju književnosti eden izmed glavnih vzrokov za študentske nemire v Evropi in Združenih državah in predmet številnih protestov proti »posiljevanju« z zanje nezanimivimi izbori besedil in mnenji starejših generacij. Iskanje odgovorov na vprašanje o izvorih teh protestov je pokazalo, da programi, razne antologije in berila dejansko ohranjajo stare (in zastarele) izbore že kanoniziranih besedil, stare ocene o njih in nespremenjene odlomke, ki odslikavajo »okus« mrtvih generacij. Raziskave citatnosti o posameznih literarnih besedil so razkrile, da se v kritičnih obravnavah več kot 80 odstotkov citatov ponavlja iz desetletja v desetletje, čeprav prav izbor novih citatov omogoča sveža branja in interpretacije. Na ustaljeni tradiciji utemeljene izbore in pristope si največ strokovnjakov razlaga z zaskrbljenostjo avtorjev zaradi opaznosti sprememb v izboru in ocenah od že prej ustaljenega. Ob tej skrbi pa avtorji beril in antologij očitno pozabljajo, da nove generacije učencev in študentov prihajajo na šole in na univerze s korenito spremenjenimi predstavami o svetu, človeških odnosih in raznih znanjih, ki so tako množično dosegljiva na medmrežju, da so v obliki nareka v šoli postala povsem nezanimiva.

Mislim pa, da je mogoče utemeljeno zagovarjati prepričanje, da generacijske razlike niso na nobenem drugem področju tako usodne, kot ravno pri pouku književnosti. Njihova usodnost izvira iz same narave leposlovnega branja, ki z neposrednim nagovarjanjem bralca in njegovo neizogibno udeležbo pri tvorjenju pomena besedila posega globoko v bralčevo osebnost. Če/Kadar besedilo na tej osebni ravni ne spodbuja bralčevega oz. učenčevega odziva, ker zanj preprosto ni osebno odzivno oz. zanimivo, in mu zato ne omogoča pomembnega literarnega doživetja, mu šolsko branje sporoča samo, da je leposlovno branje dolgočasna muka. Nekateri učenci so globoko prepričani, da so literarna dela nastala samo zato, da bi z njimi mučili nedolžne učence. Številni mednarodno priznani strokovnjaki za branje in književni pouk so v zadnjih letih že objavili svoja eksperimentalno podprta dognanja o neposredni škodljivosti

različnih sestavin književnega pouka za razvoj bralne zmožnosti in zanimanja za književnost. Tako se odpira osrednje vprašanje o izboru obveznih beril: ali je vredno ohranjati (lokalni) literarni kanon na ravni obveznih beril za ceno odtujevanja leposlovnega branja, ustvarjanja nezanimanja za književnost v pošolskem obdobju in za vzgojo nebralcev, ki nikakor ne bodo želeli podpirati domače leposlovne tvornosti niti se ne bodo zavedali njenega pomena. Ali pa bi poznavanje kanona in njegovega pomena za tradicijo ohranjali v obliki literarne zgodovine in brez podatkovne preobremenjenosti učencev, bralno zmožnost in zanimanje za leposlovje pa razvijali na eksperimentalno preizkušene načine, ki učencem ne bi odtujevali leposlovnega branja, marveč bi jih dejansko usposabljali za samostojno branje in uživanje različnih oblik umetnostnih besedil.

Vprašanja o primernem izboru umetnostnih besedil dobijo dodatne razsežnosti, kadar gre za določanje maturitetnih besedil, se pravi besedil, ki bodo deležna dolgotrajne in obsežne šolske obravnave pod dodatnim pritiskom zaskrbljenosti o »pomembnih« točkah za vpis na univerzo. Zaradi pomena in poglobljene obravnave bi ta besedila morali izbirati s še večjo skrbjo za njihovo osebno odmevnost pri kar največjem številu dijakov. Tu pa velja povedati, da je pri pouku osebno odmevnost mogoče spodbujati z na dijake osredinjenimi pristopi, ki se praviloma začnejo z ugotavljanjem lastnih mnenj in ocen (ne)priljubljenosti besedila, ki kot lastne predstave dijakov o obravnavanem besedilu tvorijo osnovo za vse sestavine nadaljnjega pogovora o besedilu. Tak šolski pogovor o besedilu je najbolj uspešen, kadar gradi na sodobnih spoznanjih o branju in na njih utemeljenih priporočilih za obravnavo leposlovnih besedil, še zlasti o nujnem upoštevanju bralčevega/dijakovega lastnega prispevka k razbiranju besedila, se pravi njegovega lastnega besedilnega sveta. Kolikor pa bi izhajali iz starih teorij, ki spoznavne, etične in estetske lastnosti pripisujejo samim besedilom in pri tem ne upoštevajo osnovnega dejstva branja, da namreč besedilo linearno ponuja zgolj besede oz. besedilne podatke, ki jih mora bralec šele pretvoriti v svojo mentalno podobo besedila (nekoč so to poimenovali kar literarno doživetje) s pomočjo lastnega znanja in izkušenj, je seveda lahko besedilo samo po sebi »krivo« raznih negativnih/nespodbudnih/nespodobnih lastnosti, ki ga za nepoučene/neizkušene bralce napravijo za »neprimernega«. Če se zavedamo neustreznosti teorij, ki »neprimernost« pripisujejo kar besedilom, in spodbujamo pravilno razbiranje prvoosebne pripovedi in hkratno upoštevanje bralčeve vloge, Zupanovo besedilo *Menuet za kitaro* omogoča izrazito vzgojno obravnavo. Dijake je treba predvsem spodbujati k naravnemu nadaljevanju branja, se pravi h kritičnemu spraševanju besedila, ki je potrebno tudi za razvoj in usvajanje dejanske kritične bralne zmožnosti za različna besedila.

Prav spoznanja o možnostih različnih branj slehernega besedila kažejo na kompleksnost izbora obveznih besedil, saj za učence/dijake pomembna osebna odmevnost ni odvisna samo od besedila, marveč tudi od njegove konkretne šolske obravnave. Ta pa terja učitelja z dobrim poznavanjem dijakov in njihovih

procesov branja, z doslednim upoštevanjem njihovih lastnih predstav o besedilu in z neizmerno strpnostjo do branj, ki se razlikujejo od njegovega lastnega razumevanja. Le tako namreč lahko premosti neizogibno generacijsko razliko in dijakom pomaga razvijati lastno kritičnost, ne da bi jih silil k nezanimivemu in nevzgojnemu sprejemanju svojih in drugih tujih mnenj ter interpretacij.

Aleksander Bjelčevič
Univerza v Ljubljani

Pouk književnosti, dijaška moralna zrelost in vrednote

Pritožbe in zahteve Društva Pobuda za šolo po meri človeka smo slovenisti in novinarji skoraj enoglasno zavrnil. ¹ Konkretnih pritožb na *Princesko* (o ksenofobiji, o normalnosti nasilja, posilstva) ni težko zavrnil, ker so knjigo narobe interpretirali. Z njihovimi splošnimi zahtevami je težje. Iz polemik je ostal vtis, da jih moti le odnos do domobranstva in partizanstva, prizori seksa, nasilja in ksenofobije in da hočejo starši odločiti o šolskem čtivu. Časopisi so ignorirali njihove temeljne, splošne zahteve. Tu hočem narediti čim boljšo rekonstrukcijo njihovih splošnih stališč. ² Problemov ne rešujem, ampak hočem pokazati, da so to temeljni filozofski, politični, psihološki itd. problemi, ki se jih ne da na hitro rešiti. Izkaže se tudi, da so njihova in »naša« stališča včasih podobna.

1 Glavni, izhodiščni problem³

Če prav razumem, nam Društvo sporoča tole: ključni pojem šole je »vzgoja«; najvažnejše vprašanje za človeka je, »kaj storiti s svojim življenjem? Katero življenje je dobro življenje (oz. zlo življenje)?« Namen družine in šole je povedati, kaj je dobro (= vrednote) in kako do dobrega priti. To je vprašanje etike, morale, modrosti, smisla. Vsa ostala vprašanja in naloge so temu podrejeni, tudi pridobivanje znanja; znanje je v službi dobrega življenja.

Šola dijakom ponuja le znanost, ne pa vrednot. Znanost pa svet zgolj opisuje (»poglejte, takole delujejo stroji, takole se delajo hiše, takole je zgrajena

¹ Pritožbe na *Menuet za kitaro* Vitomila Zupana (matura 2004/05), *Princesko z napako* Janje Vidmar (Cankarjevo priznanje 2004/05), tudi *Cimre* Maje Novak (Cankarjevo priznanje 2003/04).

² Na podlagi dopisov na Slavistično društvo in brošure *Vzgoja – temelj razvoja in kulture*, ur. Marjeta Žumer in Mirjam Horzelenberg, Ljubljana: Društvo Pobuda za šolo po meri človeka.

³ Problem se je zastavil v letu volitev 2004, morda pod vplivom volilne kampanje proti takratni vladi.

književnost, takole se zdravi angino«). Šola se ne vpraša, kaj od tega je dobro in kaj slabo, ne postavlja si začetnega vprašanja, »kaj je dobro življenje«. Dijaka pusti v dilemi: »OK, svet je tak, in kaj zdaj?« Šola ne pove, kakšna akcija, kakšna dejanja naj iz znanstvenega opisa sledijo. Šola zmotno meni, da je mogoče iz golega opisa dejstev priti do odgovora, »kaj naj delam«: iz stavka, »takole je«, nikakor ne sledi, »takole bodi«. Kako mora biti, je treba povedati posebej. Znanje in znanost je zgolj nabor dobrih opisov oz. razlag sveta. Znanje ni sebi namen, služiti mora dobremu življenju.

Znanje je vpeto v tole etično shemo: Da bomo dosegli dobro življenje (cilj), moramo poznati sestavo tega sveta (dejstva) in posedovati navodila, kako iz znanja priti do cilja (algoritem).

cilj: tole je dobro, tole slabo (= seznam vrednot in vrlin)⁴

dejstva: svet je narejen takole (= znanost)

algoritem, kako iz dejstev do cilja: storili bomo tole (= seznam norm in navodil, kako se jih držati)

Šola je poleg družine najpomembnejša vzgojna ustanova. Zato ni prav, da ponuja zgolj dejstva oz. znanje, ignorira pa cilje in algoritem. Celovita vzgoja bi morala voditi k rešitvi vprašanja, »kaj je dobro življenje«.

Ali se s tem strinjamo? Če se, kje je problem? Če se ne, kje so razlike? Ali imamo enake življenjske vrednote, enake nazore o šoli in o pouku književnosti in se razlikujemo le v oceni, ali pouk dejansko ustreza našim nazorom, ali romani dejansko ustrezajo našim pedagoškim ciljem? Ali pa so že naši nazori drugačni? Iz glavnega problema sledijo vsi ostali, tudi problem s književnostjo.

2 Problem s književnostjo

Društvo trdi, da pouk književnosti ponuja zgolj znanje brez etike. Vendar so stvari pri književnosti posebej hude, ker je npr. fizika vrednostno nevtralna, literatura pa že sama po sebi ponuja opise oz. modele etičnih in neetičnih ravnanj. Na *Menuetu*, *Princeski*, *Cimrah* so pokazali tele napake pouka književnosti: a) Dijaki berejo knjige, ki so že same na sebi nemoralne, ker nemoralne osebe, dejanja in govorjenje prikazujejo z odobravanjem, s čimer vabijo k posnemanju; te knjige žalijo Slovence (da so ksenofobi), učitelje pa prikazujejo kot usekane in s tem uničujejo avtoriteto vzgojiteljev, ki jim je poverjena enako pomembna naloga kot staršem: dijakom pokazati smisel življenja. b) Kolikor knjige niso nemoralne, pa vsebuje opise slabih načinov življenja, ki jih dijaki zaradi nezrelosti ne morejo pravilno ovrednotiti. Dijaki tega ne bodo kritizirali, ampak

⁴ Vprašanje je, kje dobiti seznam smislov in vrednot. Odgovora sta dva: a) to nam razodene Bog; b) vrodila nam ga je narava, lahko pa se ga naučimo tudi iz zgodovine človeških izkušenj.

posnemali. c) Premalo je knjig, ki kažejo pot k dobremu življenju. Od naštetega so dokazljivo napačne (slaba interpretacija) le nekatere pripombe pod točko a); ostale je treba brati v kontekstu z naslednjimi zahtevami Društva.

3 Zahteve Društva

Pritožb in zahtev je veliko, mogoče pa jih je združiti v spodnjih šest točk. Ob zahtevah omenjam nekaj ugovorov (navajam le temo ugovora, ne pa potrebne argumentacije), ki so ali iz časopisja⁵ ali moji.

3.1 Spremeniti liberalno šolo. Šola naj vzgaja, ne le izobražuje; del kompetenc liberalne šole naj prevzamejo civilna društva in starši. Soodločanje staršev naj bo neposredno in globalno (*Vzgoja*, 38). Staršem več izvršne oblasti, kot jo ima svet staršev (konkretno pri odločanju o šolskem čtivu). Te zahteve so politične.

Ugovor. Na zahtevo o spremembi liberalne šole menda ni bilo javnih ugovorov, moj ugovor pa je, da je to pavšalna teza, problem pa zapleten: potrebna je analiza šolskih sistemov po svetu in prikaz modela šole, kjer znanost služi vrednotam in dobremu življenju. Proti prenosu kompetenc pa je bila večina komentatorjev: zdi se jim samoumevno, da imajo v normalno delujoči državi kompetence strokovnjaki, laiki pa vplivajo posredno (preko strankarskih oz. vladnih zastopnikov).

3.2 Šola naj ne vzgaja v nasprotju z vrednotami in vrlinami, kot so ljubezen, upanje, vera, spoštovanje, zvestoba, resnicoljubnost, skromnost, delavoljnost, odrekanje idr. Šola naj ne sili k branju leposlovja, ki je proti tem vrednotam.

Ugovori. Te vrednote zagovarja tudi »liberalna« šola in inkriminirane knjige; v nasprotnem bi škodili sami sebi. Odkod potem Društvu ta občutek, v čem je razlika med liberalci in konzervativci/katoličani? Prvič, v drugačni hierarhiji naštetih vrednot (znanje vs. ljubezen, svoboda vs. enakost ipd.); drugič, v drugačni interpretaciji dejanj: ali določena knjiga, določen učni program, določena politika itd. vodi k tem vrednotam? Tu gre za ideološka nestrinjanja.

3.3 Šolsko čtivo naj ne kaže temnih plati življenja, ampak dobre življenjske rešitve (»ideale«). To je konkretizacija glavne teze (gl. 1). Vsi vemo, kakšno je zlo, vsi mediji ga kažejo; nihče pa ne pokaže ma rešitev. Z golim prikazovanjem zla oz. greha se zla ne rešimo, saj iz golih dejstev ne sledi moralna akcija (gl. 1). Nezreli dijaki (gl. 4.8) se bodo za zlo celo navdušili. Pouk

⁵ *Kronika Slavističnega društva Slovenije* 8/ 47, 48 in 49 (<http://www.slovjez/sds>), članki v časopisih *Delo* 2004 (22. 10., 5. 11., 7. 11., 18. 11., 19. 11., 11. 12.), *Ona* (4. 1. 2005), *Nedelo* (7. 11. 2004.) in *Večer* 2004 (26. 10., 28. 10., 16. 11., 20. 11., 27. 11., 30. 11., 20. 12.).

književnosti in humanistike naj kaže dobre rešitve problemov, kaže naj vrednote in načine, kako vrednote vzdrževati, ter ljudi, ki to znajo (gl. 4.2 in 4.5). Društvo ne trdi, da dijaki zla ne smejo poznati in da naj berejo le pocukrane svetniške zgodbe, ampak se zavzema za književnost, ki ponuja celoten, nereduciran model pravičnega življenja (opisan v 1). Društvo tudi dvomi, da se v šoli pogovarjajo o moralnih problemih knjig.

Ugovor. Ni res, da npr. dijaki iz srednjega in višjega sloja poznajo trpljenje socialno nižjega sloja in marginalcev (*Princeska*) ali trpljenje v vojni (*Menuet*); o tem Klemen Lah v *Kroniki SDS* 8/47 in 8/48 (ob Pestni). Društvo ni ponudilo primerov dobrih sodobnih knjig (v *Vzgoja*, 33–34 kot zgledne navajajo klasike do 20. stoletja) in ni povedalo, kako naj poteka dober pouk književnosti.

3.4 Pri izboru šolskega čtiva naj sodeluje razvojna psihologija.

Tu gre za dvom v slovenistične kompetence: slovenisti ne znajo presoditi dijaške zrelosti (4.8).

Ugovor. To je finančno in časovno neizvedljivo, ker bi moral psiholog sodelovati pri vsakem učbeniku. Slovenisti so psihološko kompetentnost pridobili med študijem pri psiholoških in didaktičnih predmetih.

3.5 Na izbiri naj bo več besedil.

Ugovor. Če jih bo predlagala vsaka svetovnonazorska skupina, bo predlogov preveč. Za eno maturitetno knjigo je treba 80 ur učiteljevih priprav (Rajko Korošec, *Kronika SDS* 8/49, 3. 1. 2005). Ker se v razredu dela kolektivno, bi morali vsi dijaki prebrati vse knjige, kar pomeni preobremenitev in površno obravnavo knjig, kar je v nasprotju z zahtevami Društva (Boža Krakar Vogel, *Kronika SDS* 8/48, 1. 12. 2004).

3.6 Pri izboru naj sodelujejo starši.

Ugovor. a) Deloma že sodelujejo (Vlado Pirc v *Delu*, 5. 11. 2004): knjige za Cankarjevo priznanje lahko predlagajo posamezni slavisti in šole. b) To je poseg v avtonomijo stroke.

4 Teoretične težave z zahtevami Društva.

Pritožbe o šolskem čtivu je treba obravnavati v sklopu vseh Društvenih zahtev, ki pa niso le slovenistične. Da bi rešili glavni problem (1) in zahteve 3.1 do 3.6, je treba odgovoriti na naslednja politična, pedagoška, filozofska, psihološka vprašanja.

4.1 Kaj je namen/smisel šole?

Ali res, kar je rečeno v poglavju 1? Če da, ali je res, da današnja šola tega smisla ne izpolnjuje? Zakaj ga ne izpolnjuje – ali res zato, ker je šolstvo na stališču, da obstaja več izključujočih se sistemov vrednot in zato ponuja le znanje, uporabo pa prepušča posameznikom in družinam? Ali je to stališče pravilno?

4.2 Kaj je namen pouka književnosti?

Društvo: Šola naj ponuja književnost, ki vzgaja (1 in 3.1), navdušuje za vrednote (3.2), kaže modele dobrega življenja (3.3); literarna lepota, resnica in dobrota naj vodijo k dobremu življenju. Pouka književnosti ne smemo reducirati na podatke in na ukvarjanje z obliko besedil.

Možni ugovori: a) To je redukcija književnosti. Književnost je vrednota sama na sebi. Namen pouka književnosti je, da dijak spozna vse vrste literature in v vseh njenih funkcijah (4.3): spoznavni, izpovedni, etični, estetski itd. V posameznih književnih delih so deleži znanja, izpovednosti, morale, lepote različni. b) Saj šola že ponuja takšne knjige, le da jih Društvo napak interpretira. c) Nobeno posamezno delo ne ustreza zahtevam Društva; te zahteve lahko izpolni le širok korpus književnih del. Namen pouka književnosti je odvisen od namena same književnosti (4.3).

4.3 Kaj je namen književnosti?

Književnost ima mnogo ciljev in funkcij: z njo hvalimo velike osebnosti, z njo molimo, izražamo čustva, skozi spoznamo svet in življenje (= znanje), književnost pripoveduje, kakšno je dobro oz. slabo življenje (= moralno znanje; tu se vadimo v etičnih odločitvah), nudi nam užitek v besedah, zvokih, razporeditvi vsebine (= čutna oz. estetska dimenzija) in še marsikaj. Funkcij književnosti je skoraj toliko, kot je človeških dejanj, ki jim književnost lahko služi. Od naštetih se najraje omenjajo zadnje tri: resnica oz. znanje, dobrota oz. morala, čutno delovanje (npr. lepota) oz. estetika. Tudi načini izvrševanja teh funkcij so različni: opisovanje zunanje stvarnosti (realizem, naturalizem) ali notranje stvarnosti (ekspresionizem), predpisovanje pravih rešitev (krščanska literatura, socrealizem, futurizem), dvom ali spraševanje, katere sploh so večne vrednote (romantika, simbolizem). Nobeno delo nima vseh teh funkcij in načinov naenkrat. Vse funkcije in načine izpolnjuje le celoten korpus književnosti.

4.4 Ali je realizem v literaturi sporen?

Pritožbe na *Menuet* in *Princesko* (gl. 2a, 2b, 3.3) so pravzaprav pritožbe na njuno realističnost. Nočejo zgolj opisov in ne prenesejo prizorov zla. Naj ponovim: a) Realizem ponuja zgolj opise dejstev, ne pa celotnega modela/simulacije sveta (celote v smislu dejstva+vrednote); celota sveta niso le dejstva, ampak tudi vrednote in načini uporabe dejstev. Dobra književnost mora ponuditi vse troje (gl. 1), kar sta Kersnik in Celestin izrazila s sintagmo »realizem s tančico idealizma«. b) Realističen/verističen opis slabih načinov življenja lahko vzbudi uživanje v tem, kar je roman sicer hotel grajati (v seksualnih prizorih, v prizorih nasilja, maščevanja, zasmehovanja, rasizma, šovinizma itd.).

Ali je realizem slab sam na sebi ali je zgolj neprimeren za šolo? Problem realizma je dalje povezan s 4.5 in 4.8: dijak mora vedeti, kaj je pisatelj hotel

povedati (interpretacija) in biti mora zrel, da pravilno oceni opise slabega življenja in da zla ne posnema.

4.5 Ali pri vzgoji lahko analiziramo tudi slaba dejanja, da bi prikazali posledice?

Dobra literatura pač vsebuje tudi opise slabih načinov življenja. Ali je pri vzgoji dovoljeno analizirati tudi napačna dejanja, da bi prikazali njihove posledice? Društvo se gotovo strinja, da koristnost takega učenja odtehta škodo, saj pravi, da nujno rabimo celovit opis sveta, da ga lahko vrednotimo (gl. pogl. 1) Sporen je le realizem, reduciran na goli opis brez vrednot (3.3 in 4.4), ker ni verjetno, da bo goli opis zla v bralcu zbudil odpor do zla, da bo deloval kot cepivo: majhna, nadzorovana zastrupitev, zaradi katere bo organizem postal odporen. Društvo morda tudi meni, da šola slabih likov in slabih dejanj ne analizira, pred njimi ne svari in da dijaki vse, kar je v knjigah, dojemajo kot posnemanja vredno, ker se ne naučijo pravilne interpretacije.

4.6 Ali lahko nemoralne knjige človeka moralno pokvarijo?

Gre za knjige, ki so nemoralne že same na sebi. Odgovor je: načeloma da. Tu sta dve komplementarni vprašanji: ali nemoralna knjiga človeka lahko pokvari? in ali moralna knjiga človeka lahko izboljša? Moj odgovor je obakrat isti: lahko, možno je, ni pa nujno; dober zgled ali nasvet človeka lahko izboljša (slab pa pokvari), ni pa nujno, da ga bo. Stopnja verjetnosti je empirično vprašanje psihologije in sociologije, stvar njunih empiričnih raziskav. Kvarni vpliv je odvisen od dijakove sposobnosti interpretacije in njegove zrelosti (4.8). Razlika med društvom in slovenisti je, da različno ocenjujejo stopnjo verjetnosti.⁶

4.7 Ali se smejo nemoralne knjige cenzurirati?

Gre za vprašanje prepovedi govora nasproti svobodi govora. To je vprašanje iz politične filozofije. Kdo odloča, kaj dijaki berejo (s tem stavkom se začne pismo družine Štefin), je torej politično vprašanje. Podvprašanji sta: a) Ali je svoboda leposlovnega izražanja, gledano na splošno, popolna ali omejena? b) Če je omejena (npr. v šoli), kdo je pooblaščen za omejevanje: stroka ali starši?

Ad a) Če je ena od funkcij knjige (znanje, morala, estetika, gl. 4.3) poškodovana, defektna, ali je treba knjigo prepovedati? Ali lahko to primerjamo s cenzuro v znanosti, novinarstvu, vsakdanjem življenju, kjer se neresnica in nemoralna preprečujeta? Ali so klasični argumenti proti cenzuri (širjenje resnice, demokracija, osebna svoboda) uporabni za leposlovje? Ali se Društvo zavzema le za cenzuro v šoli ali nasploh? Ad b) Društvo zahteva primat staršev, ker je

⁶ Klasičen odgovor, da so dijaki itak že vse izkusili, ni sprejemljiv: če so drugod izpostavljeni slabemu, v šoli ne smejo biti.

liberalna šola zanj moralno oporečna (3.1); slovenisti pa trdijo, da šola ni oporečna in naj ima torej primat stroka.

4.8 Zrelost – kdaj so dijaki zreli za določene knjige?

Društvo in slovenisti se razhajajo v oceni zrelosti dijakov. To je področje psihologije. Biti zrel najbrž pomeni biti sam sposoben ločevati dobro od zla in imeti voljo slediti dobremu. Kdaj smo ljudje zreli za določena življenjska spoznanja, kdaj znamo v življenju pravilno ravnati? Društvo trdi, da inkriminirane knjige vsebujejo spoznanja (o seksu, ideologijah in politiki ipd.), ki presegajo zrelost dijakov (tudi 18-letnih maturantov). Ne gre za to, da dijak ne vé, da je pisatelj hotel povedati nekaj dobrega (to je vprašanje interpretacije), ampak pisateljevo sporočilo ignorira. To stori, ker ni dovolj zrel. Ugovor, da se ravno skozi literaturo učimo, da na literaturi treniramo možne življenjske situacije, ni zadosten. Nekatere knjige niso primerne niti za trening (triletni otrok tudi ne more vaditi violine).

4.9 Ali moralne napake vplivajo na estetsko vrednost knjig?

Društvo poudarja, da njegovi člani ne dvomijo v estetske kvalitete knjig, ampak v njihovo moralo. Ali so moralne napake (ali vrline) knjižnega dela tudi njegove estetske napake? Ali pa je moralno in estetsko popolnoma ločeno? Ali so resnica, morala in lepota (4.3) tako tesno zvezane, da eno vpliva na drugo? Če je roman nemoralen, ali se s tem zniža le moralna vrednost romana ali tudi estetska vrednost? Ali je roman zaradi nemorale manj napet, prepričljiv, živ itd? Ljudje na to odgovarjamo različno: a) Strogi avtonomizem/esteticizem: morale sploh ne vrednotimo, vrednotimo zgolj estetske lastnosti. b) Zmerni avtonomizem: moralo vrednotimo, vendar na estetsko vrednost ne vpliva. Delo je lahko neetično, vendar se estetski užitek zaradi tega ne zmanjša. c) Strogi moralizem: na delu vrednotimo zgolj moralne lastnosti, moralnost je nujni in zadostni pogoj za kvaliteto, nemoralno delo je nujno neestetsko. Strogi moralizem in strogi avtonomizem sta si povsem nasprotna. č) Zmerni moralizem: nemoralnost delno prispeva k neestetskosti; če je delo neetično, se estetski užitek zmanjša. Vendar moralnost ni nujni pogoj za kvaliteto (= tudi nemoralna dela so lahko dobra, če imajo estetske in spoznavne kvalitete); moralnost tudi ni zadostni pogoj za kvaliteto (= tudi moralna dela so lahko slaba, če jim manjkajo estetske in spoznavne kvalitete). Zmerni moralist lahko uživa v etično sporni Zupanovi *Igri s hudičevim repom* in lahko se dolgočasi med poslušanjem cerkvenih pesmi. — Društvo se nagiba k stališču c), slovenisti k b) in č).⁷

⁷ Poleg moralizma in avtonomizma obstaja tudi nemoralizem: etične napake povečajo estetsko vrednost (ob branju de Sada, ob pornografiji). Vendar se to stališče v diskusiji ni pojavilo.

Povzetek – razlike med Društvom in slovenisti

Društvo trdi: liberalna, k znanju in ne k vrednotam usmerjena šola (1) ponuja ali zle knjige (2a, 3.2) ali pa take, za katere so dijaki premalo zreli (4.6, 4.8); ker jih šola ne usposobi za pravilno interpretacijo, jih opisi zla v realističnih delih (4.4) lahko pokvarijo (4.6). Ker je liberalna šola nekompetentna, morajo šolsko čtivo cenzurirati starši (4.7). V taki situaciji naj pri izboru sodelujejo starši (3.6) in razvojni psihologi (3.4), na izbiro naj bo več besedil (3.5), ki kažejo model pravega življenja (3.3).

Slovenisti ugovarjajo: dijaki so dovolj zreli, kompetentni učitelji (3.1–3.2) jih usposobijo za pravilno interpretacijo, zato jih opisi zla v realističnih delih ne bodo pokvarili, staršem šolskega čtiva ni treba cenzurirati, delo psihologa dobro opravi slovenistika sama, izbira več besedil je tehnično neizvedljiva.

Klemen Lah

Gimnazija Jožeta Plečnika, Ljubljana

Zrcalce ali kaj je videl don Kihot

(Razmišljanje učitelja)

Na ledini gozdne jase je zajec nekega dne našel zrcalce. Začuden je pogledal vanj in opazil svoja ušesa, brke in oči. »Oh, saj to je moja slika! Samo da se ne morem spomniti, kdaj sem jo izgubil ...« je vzkliknil. V tistem trenutku je na jaso priskakljala veverica in tudi ona v ogledalu zagledala »svojo sliko«. Med njima se je takoj vnel prepir, čigava je slika. In ko je v zrcalu »svojo sliko« zagledala še šoja, so se na jasi prepirali že trije. Kdo ve, kako bi se končalo, če ne bi v ogledalu »svoje slike« prepoznal tudi medved: ker se mu nihče ni upal ugovarjati, jo je odnesel v brlog. Doma so se tako žena kot sinova medvedka strinjali, da je na »sliki« medvedja glava. Medvedka sta celo zatrdila: »Saj to si ti očka, ko si bil še majhen kot midva«. Oče medved jima je ponosno odgovoril: »Tako je tako, sinka moja. Vidva sta še majhna in vidita vse pomanjšano, a precej se ve, da sta moje pameti in moje krvi!«

Kot študent slovenistike pedagoške smeri sem moral v šolskem letu 1995/1996 obiskovati tudi predavanja dr. Žagarja iz Pedagoške psihologije. Posebej močno se mi je v spomin vtisnilo predavanje, ki ga je profesor imel nekje sredi leta. Tistega dne nas je po prihodu v predavalnico obvestil, da bo tokratno predavanje izjemoma predčasno končano, saj nam želi sporočiti pomembne informacije za naše načrtovanje pedagoškega procesa; tako pomembne, da v predavanje ne želi vključiti drugih študijskih vsebin, ki bi zmanjšale našo pozornost. Tako je tudi storil: zaupal nam je pomembne informacije neke psihološke raziskave šolskega pouka, nato pa zaključil predavanje in nam dovolil predčasno oditi domov. Z enim samim namenom – da bi si informacije dobro zapomnili, o njih razmislili in jih upoštevali pri poučevanju. Ironija usode je, da sem že zdavnaj pozabil, kaj nam je profesor tako goreče položil na srce, nisem pa pozabil, kako in zakaj je to storil.

Njegovo radikalno »učno metodo« sem se odločil uporabiti lansko leto prvega septembra, in sicer prvo šolsko uro v prvem letniku. Vstopil sem med

prvošolce, ki so pol radovedno pol strahoma pričakovali uresničitev svarilnih groženj, s katerimi so jih v slogu »Počakaj, da prideš na gimnazijo!« žele nekaj let pred koncem osnovne šole krotiti njihovi bližnji. Še preden bi me zasuli z vprašanji, kot so velikost zvezkov in debelina domačega branja, sem se na kratko predstavil, usedel za kateder, jih prosil, naj se sprostijo in udobno namestijo na stolu, nato pa prebral pravljičo o zrcalcu v celoti.

Po končanem branju sem se jim zahvalil za pozornost in jim dovolil, da odidejo domov. Ko so odhajali z nejevero v očeh, prepričani, da nekaj skrivam za bregom – tako naivni, da bi verjeli v brezciljne ure, pa le niso več – sem v svoje veliko zadovoljstvo slišal pritajene medklice »Ta je nor!«. To mi je dokončno potrdilo, da je bila ta ura še kako smiselna, če ne celo nujna – kajti, kaj je bolj alarmantnega kot dejstvo, da se dijakom med uro književnosti najbolj noro zdi poslušanje in uživanje v zgodbi. Konec koncev – imeli so prav. Že naslednjo uro sem jim moral priznati, da sem s prvo uro želel uresničiti dva cilja. Enega destruktivnega in enega konstruktivnega. »Destruktivni cilj« je imel eno nalogo: načeti tradicionalne predsodke o predmetu slovenščina, ki naj bi bil po eni strani sestavljen iz tako težkega jezika, da ga ne zmorejo niti rojeni govorci,¹ po drugi strani pa iz književnosti, pri kateri je zelo pomembno le, kdo se je kdaj kje rodil, kaj je napisal in kako to profesor razume. Tako zakoreninjeni predsodki onemogočajo vzpostavitev normalne delovne klime, pozitivnega motivacijskega razpoloženja in sproščenega ozračja, ki edino omogoča ustvarjalne in delovne presežke. Zato se mi je zdelo smiselno z branjem preproste zgodbe spomniti dijake na prvi stik s književnostjo, na čase, ko so neobremenjeni s post- in metaliterarnimi okoliščinami mirno čakali na večerni obrok zgodbe.

Drugi cilj, konstruktivni in dolgoročno pomembnejši, pa je bilo nagovarjanje k razumevanje sporočila Vitezove zgodbe, ki mu velja pozorneje prisluhniti. Na videz preprosta zgodba, katere enostaven humorni zaplet temelji na nepoznavanju principa delovanja ogledala, nam razkriva, kako kratkovidna je zaverovanost v svet ene same in nespremenljive Resnice. Prav to bi – po mojem mnenju – moral biti tudi bistven namen književnosti in književnega pouka. Književnost nas – v nasprotju z dogmatično strukturo znanosti in religije – opozarja, da je resnic toliko, kolikor je pogledov, in da zato nobena resnica ne more biti bolj ali manj pravilna. Vse živali, ki uzrejo svojo podobo v ogledalu, imajo svoj prav in svoj narobe – prav kategorično vztrajanje pri eni resnici pa je tisto, ki med živali vnese razdor.

¹ Najbolj mi je ta predsodek ponazoril dijak prvega letnika, ki mi je takoj na začetku šolskega leta popolnoma resno priznal – v odlični slovenščini, seveda – da ne zna slovenščine in da je ni nikoli znal, ker je to tako težek jezik. Ali se nam ne bi zdelo čudno, ko bi v Londonu v polomljeni angleščini spraševali tamkajšnje domačine za pot do mestnih znamenitosti, ti pa bi nam z vso resnostjo – in v odlični angleščini – zatrjevali, kako nam ne morejo pomagati, saj so se v šoli naučili, da ne znajo angleško?

Nekaj podobnega je z natančnim branjem Cervantesovega romana *Veleumni plemič don Kihot iz Manče* ugotavljal tudi romanopisec in esejist Milan Kundera, ki je v svojem eseju Zaničevana Cervantesova dediščina (zbirka esejev *Umetnost romana*) zapisal, da se je temeljna značilnost novoveške književnosti začela z renesančnim romanom:

Ko je Bog počasi zapuščal prostor, od koder je uravnaval svet in njegov vrednostni sistem, ločeval dobro od zlega in podarjal smisel stvarjem, je don Kihot stopil iz hiše in ugotovil, da sveta ne prepozna več. V odsotnosti najvišjega Razsodnika se je svet iznenada prikazal v vsej svoji strašljivi dvoumnosti, ena in edina božanska resnica je razpadla na stotine majhnih, začasnih resnic, ki so si jih ljudje razdelili med seboj. Tako je bil rojen novoveški svet in z njim njegova slika in prilika – roman. [...] Človek hrepeni po svetu, v katerem bi se dobro in zlo jasno razlikovala, zakaj že z rojstvom je vanj vsajena nepotešljiva želja, da bi najprej sodil in šele nato razumel. Na tej želji temelje vse religije in ideologije, ki se nikakor ne morejo sprijazniti z romanom, dokler njegove dvomeče in dvoumne govorice ne prevedejo v svoj apodiktični in dogmatični jezik. Zanje mora imeti zmeraj nekdo prav: bodi, da je Ana Karenina žrtev omejenega gospodovalneža ali pa je Karenin žrtev sprijene ženske; bodisi nedolžnega K.-ja zmelje nepravilno sodišče ali pa se izza sodišča oglasa božja pravičnost in je K. potemtakem kriv.

V tem »ali–ali« se skriva nezmožnost, da bi vzdržali bistveno relativnost vsega človeškega, nesposobnost, da bi se iz oči v oči spogledali z odsotnostjo najvišjega Sodnika. Zavoljo te nezmožnosti in nesposobnosti tako težko sprejmemo in razumemo modrost romana (modrost negotovosti).

Cilj prve ure torej ni bil samo demontaža stereotipnega razumevanja književnosti in ponovno povabilo k branju, temveč tudi sporočilo, da je književnosti drugačna od drugih ved predvsem zato, ker nas vseskozi opozarja na temeljno lastnost novoveške književnosti – večglasnost oz. polifonijo resnice. Resnic je več in vse so absolutne. Če nas znanost uči, da je reka Soča ena sama, filozofija opozarja, da v isto Sočo nikoli ne moremo stopiti dvakrat, nam književnost razkriva, da smo mi tisti, ki ne moremo dvakrat isti stopiti vanjo, kot ne moremo dvakrat prebrati iste zgodbe; pa ne zato, ker bi se spremenila zgodba, ampak ker se v prepoznavanju svoje podobe spreminjamo mi. Zato se mi je zdelo že drugo uro pomembno poudariti »modrost negotovosti«, ki jo prinaša književnost: šele razumevanje te modrosti omogoča učitelju književnosti sestop s trona razlagalca književnosti na mesto enega izmed bralcev, katerega Resnica je hkrati njegov prav in narobe – tako kot ostale bralske resnice. Dijakom pa omogoča odložiti breme »učiteljeve resnice«, skozi katero naj bi bral in razumel zgodbo. Ali kot je zapisal Kundera:

Pojmovati z Descartesom misleči jaz za temelj vsega, se potemtakem znajti sam iz oči v oči z vsemirjem, je zagotovo drža, ki jo je Hegel po pravici imenoval herojska. Pojmovati s Cervantesom svet kot nekaj dvoumnega, se namesto z eno samo, absolutno resnico soočati s kopico relativnih resnic, ki pobijajo druga druga (gre za resnice, ki so utelešene v namišljenih jazih, ki jim pravimo junaki), se upirati kot na edino gotovost na modrost negotovosti, vse to zahteva prejšnji vsaj enakovredno moč.

Čemu tako dolg uvod o temeljni(h) lastnosti(h) književnosti, ko pa naj bi moj referat pravzaprav govoril o berilih. Preprosto. Če razumemo, da je temeljna lastnost književnosti njena odprta struktura, temeljni namen pa »odprto branje« (branje, ki ga ni strah lastne resnice), sta to lahko tudi temeljni izhodišči za izbor besedil in odlomkov v berilu. Berilo je namreč osnovno vsebinsko in organizacijsko vodilo načrtovanja pouka pri književnosti; kolikor torej berilo ne ustreza našim pogledom na književnost, bomo zelo težko izpeljali pouk, kot si ga želimo.

Kaj nam na področju srednješolskih beril ponuja slovenski založniški trg? Za zdaj lahko učitelji slovenskega jezika in književnosti izbirajo med dvema beriloma: *Svetom književnosti* in *Branji*. Ko sem prvič pregledal obe berili, da bi izbral primernejše, sem ugotovil, da sta z založniškega vidika zasnovani idealno, saj pokrivata dve nasprotni organizacijski načeli beril: *Branja* so zastavljena antologijsko, *Svet književnosti* pa učbeniško. Medtem ko *Svet književnosti* besedila in odlomke premočrtno umešča v literarnozgodovinski in družbeni kontekst, *Branja* storijo ravno nasprotno – literarnozgodovinski in družbeni kontekst umeščajo v besedila. Najbrž ni naključje, da je zasnova in realizacija *Sveta književnosti* dopuščala le enega avtorja, medtem ko je soavtorstvo *Branj* že v samem začetku težilo k bolj odprti zasnovi.

Katero berilo torej izbrati? Glede na načela, ki sem jih kot nujna izpostavil uvodoma, naj bi izbira ne bila težka. *Branja* so tista, ki nam književni svet zaradi večjega izbora besedil predstavljajo bolj barvito, večplastno branje (zgodovine) književnosti, manj obremenjeno s konvencionalnimi etiketami literarnovedne stroke. Res pa je, da zato od učitelja zahtevajo več »modrosti negotovosti«, večjo odgovornost pri izboru in manj predvidljivo uspešnost realizacije ter učnih ciljev. Skrb za slednje pa v zadnjih letih nikakor ni zanemarljiva. Prav uspešnost na maturi kot kazalec uspešnosti dela učencev in učitelja postaja v zadnjih letih eden temeljnih ciljev, ne samo pouka književnost in jezika, temveč pouka nasploh. Tisto, kar pa – po mojem mnenju – učitelja še bolj nagiba k izboru *Sveta književnosti*, pa je prilagojenost berila šolski praksi. Današnji dijaki, pa tudi marsikateri učitelji, si želijo berila, ki ponuja premočrtno in manj ovinkasto pot do mature, ki je s svojo eksterno naravnanoostjo in težnjo po poenotenju standardov znanja v temeljnem nasprotju z večglasno in izmuzljivo govorico književnosti. *Svet književnosti* pa s svojo monolitno učbeniško strukturo

zagotavlja trdnější in jasnejši okvir za poučevanje, učenje in razumevanje pogledov na književnost. Naj bom bolj neposreden: zasnova *Branj* je bližje književnosti, zasnova *Sveta književnosti* pa zahtevam današnje šole.

A prihodnosti tako ne vidim ne v prvem ne v drugem berilu. Sodobna informacijska tehnologija nam že dolgo dopušča možnost elektronskega berila, ki bi ponujal celosten izbor besedil in se tako v največji možni meri približal »modrosti negotovosti«. Kaj bi ne bilo zanimivo npr. brati različne opise ljubljenih oseb skozi različna književna obdobja? Ali preučevati prizore bitk od *Iliade* do *Dobrega vojaka Švejka*? Bi si takrat upali organizirati pouk književnosti podobno kot neki osnovnošolski učitelj fizike, ki je s svojimi učenci celo leto teoretično sestavljal jedrsko bombo, pri tem pa mimogrede razložil vse osnovne pojme in zakone fizike? To bi od nas zahtevalo precej več časa, volje in vloženega dela, verjamem pa, da bi tedaj končno vsak učitelj imel berilo po meri.

Vlado Pirc
Zavod RS za šolstvo

O Cankarjevem tekmovanju in naslovni temi

Leta 1976, ob stoletnici rojstva Ivana Cankarja, se je skupina slavistov v okviru Slavističnega društva Slovenije odločila, da ponudi učencem tekmovanje iz slovenščine. Rodilo se je tekmovanje za Cankarjevo nagrado (od šolskega leta 1984/85 Cankarjevo priznanje). Najbrž ni pred devetindvajsetimi leti nihče pomislil, da bo tekmovanje preraslo v vseslovensko manifestacijo *besede*, na katero v zadnjih letih prisega na tisoče učencev in dijakov iz Slovenije in zamejstva, ki jim pomaga na stotine mentorjev. Temeljni cilj, ponuditi učencem in dijakom osebno rast in tekmovalni preizkus iz znanja in ustvarjalnosti, pa je kljub družbenim, vsebinskim in organizacijskim spremembam ostal v bistvu vsa leta nespremenjen.¹

Tekmovanje se je z leti organizacijsko spreminjalo. Leta 1984 se republiško tekmovanje preimenuje v vseslovensko; to leto prvič tekmujejo pripadniki italijanske narodnostne skupnosti v Sloveniji (tržaški in goriški zamejci sodelujejo že od začetka, dijaki Zvezne realne gimnazije v Celovcu pa od šolskega leta 1995/96). S širitvijo tekmovanja, ki je spontano zraslo iz drobne celice, pa se začnejo pojavljati tudi vsebinski in organizacijski problemi. Tekmovanje dobi leta 1990 osnutek pravilnika (*Pravilnik o tekmovanju učencev za Cankarjevo priznanje*).² V šolskem letu 1995/96 je sprejet nov *Pravilnik*, ki ukinja področno tekmovanje, najboljši s šolskih tekmovanj pa se lahko uvrstijo na

¹ Osnutek *Pravilnika o tekmovanju učencev za Cankarjevo priznanje* iz leta 1991, 2. člen: »Tekmovanje učencev za Cankarjevo priznanje je tekmovanje v znanju slovenskega jezika in slovenske književnosti. Z njim učence osnovne šole in srednjih šol vzpodbujamo k temeljitejšemu študiju slovenskega jezika in slovenske besedne umetnosti in jim utrjujemo nazore o slovenskem jeziku ter vrednosti njegovih umetnostnih besedil.«

² Ta natančno določa področja in namen tekmovanja, zahtevnostne stopnje in organizacijske nivoje tekmovanja, vrste priznanj tekmovalcem, kriterije za pridobitev Cankarjevega priznanja (za zamejske tekmovalce veljajo zaradi drugačnih učnih načrtov posebni kriteriji) in financiranje tekmovanja.

vseslovensko tekmovanje.³ Organizatorja sta od začetka Slavistično društvo Slovenije in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pri organizaciji in izvedbi sodelujejo tudi učitelji slovenščine ter vodstva šol. Za recenzijo nalog skrbijo strokovnjaki s fakultete.

Vsebinsko tekmovanja določajo veljavni šolski programi ter vsakoletni razpis, ki je objavljen v začetku šolskega leta. Ta presega obseg učnega načrta in je povezan z dodatno literaturo; prav v tem pa se to tekmovanje razlikuje od drugih, saj vsebuje tudi poudarjene prvine raziskovanja. Tekmovalci rešujejo preizkuse znanja objektivnega tipa in pišejo pisne naloge (spis, esej).⁴ Pri pisni nalogi je poudarek na poznavanju slovenskih avtorjev (analitično-kritične zahteve so seveda povezane s posameznimi zahtevnostnimi stopnjami).⁵ Test objektivnega tipa je sestavljen iz nalog, ki so vezane na določeno razpisano tematiko, preverja pa literarno in jezikovno »znanje« na različnih taksonomskih stopnjah.

Objektivno vrednotenje ima svojo logiko. Občasno se pojavljajo stari dvomi: Kako v humanistiki »meriti« umetnost? Kako daleč lahko sežemo s problemsko-analitičnimi vprašanji v bistvo sporočila, da še ohranimo »objektivnost«? Velika književnost ponuja odgovore na vprašanja in dvome, v njej iščemo tisto novo, presenetljivo, kar prispeva k literarnosti besedila, dejstvo pa je, da vprašanja zaprtega tipa velikokrat ne preverjajo tistega, zaradi česar književnost beremo: osebnega doživljanja in razumevanja.

³ Pravilnik je bil dopolnjen še v letih 1997, 1998, 1999, 2000, 2001 in 2002.

⁴ V prvih letih so tekmovalci pisali samo spis ali esej, kmalu pa je drugi del tekmovanja predstavljal test objektivnega tipa (upošteva se razmerje 50 % točk za pisno nalogo in 50 % točk za nalogo objektivnega tipa).

⁵ Nekateri avtorji so se pojavili večkrat (Ivan Cankar, Ciril Kosmač, Feri Lainšček). Izbrani so ustvarjalci iz starejše generacije (Josip Jurčič, Janko Kersnik, Ivan Tavčar, France Prešeren ...), predvojni osamljeni literarni iskalci (Ivan Pregelj ...), pogosti pa so tudi sodobni aktualni avtorji (Vladimir Kavčič, Boris A. Novak, Tone Pavček, Feri Laišček, Slavko Pregl, Janja Vidmar ...) in zamejski ustvarjalci (Alojz Rebula, Boris Pahor, Florjan Lipuš ...). V zadnjih letih so pogosti sodobni avtorji, ki se s svojimi deli aktualno dotikajo sedanjosti (Janja Vidmar, Feri Lainšček itd.). Razpisani naslov je večkrat povezan s širšo tematiko, ki jo predstavljajo določeni avtorji, saj izpostavlja slovensko zamejsko književnost, ljudsko izročilo, kmečko motiviko, revolucionarno in socialno liriko, domovinsko književnost (Vsaka domovina ima svoje nebo, šolsko leto 1990/91), zgodovinski roman, slovensko pesništvo (Naj pesmi govorijo – Pesmi štirih) itd. Razpis je med drugim usmerjal tudi v poznavanje literarne teorije (Pisane školjke poezije) in v besedo v umetnostnem in neumetnostnem besedilu ter njeno slovarsko obravnavanje (V besedi je moč).

Tekmovanje na vseslovenski ravni vodi državna tekmovalna komisija, ki jo sestavljajo predstavniki Zavoda RS za šolstvo, Slavističnega društva Slovenije, strokovno-znanstvenih institucij in učitelji osnovnih in srednjih šol. Razpis za posamezno šolsko leto pripravi državna tekmovalna komisija. Koordinator tekmovanja usklajuje delo Zavoda RS za šolstvo in Slavističnega društva Slovenije in zbira predloge za vsakoletni razpis, nato pa člani komisije usklajujejo mnenja. Merila za izbor knjig vsakoletnega razpisa na vseh stopnjah so ustreznost besedil (estetski, etični in spoznavni elementi), aktualnost in prepoznavnost v času in prostoru.

Izbor besedil na vseh stopnjah se pogosto povezuje s tematskim naslovom, posamezne stopnje pa imajo ustrezne podnaslove. V vsakoletnem razpisu na začetku šolskega leta so poudarjene splošne zahteve izbranega tematskega sklopa, npr. v šolskem letu 2000/2001 je bil naslov tekmovanja Odločitev za jezik, v razpisu pa je bilo poudarjeno, da

z letošnjim razpisom tekmovanja za Cankarjevo priznanje želimo ob evropskem letu jezikov poudariti pomen jezika v današnjem medkulturno in komunikacijsko vse bolj prepletenem svetu ter njegovo pomembno vlogo na vseh področjih posameznikovega in narodovega življenja.

Naslov tekmovanja omogoča razmišljanje:

- o pomenu jezikovne samobitnosti pa tudi jezikovne raznolikosti,
- o potrebi spoznavanja različnih socialnih in funkcijskih zvrsti materinščine za posameznikov in narodov razvoj,
- o nujnosti kulturnega sobivanja materinščine v družbi s sosedskimi in svetovnimi jeziki.

V šolskem letu 2002/2003 pa so organizatorji ob naslovu Drugačnosti zapisali:

Z letošnjim razpisom smo organizatorji usmerili pozornost mladih bralcev v aktualna besedila štirih slovenskih pisateljev: Janje Vidmar, Vlada Peteršiča, Ferija Lainščka in Berte Bojetu. Želeli smo opozoriti na zapleteno, občutljivo in vedno aktualno razmerje med običajnim, priznanim, avtohtonim življenjem ter rasno, narodno, versko in vedenjsko zaznamovanim posameznikom (ali skupino).

Tekmovanje je od spontanih začetkov doživljalo vzpone in padce, saj so nanj vplivale tudi različne šolske reforme (srednje usmerjeno izobraževanje, zunanje preverjanje, matura), vendar se v zadnjih letih ponovno razvija in širi.⁶

Mladi tekmujejo na štirih zahtevnostnih stopnjah: učenci zadnjih dveh razredov osnovnih šol na prvi, srednješolci na drugi (dijaki srednjih poklicnih šol), tretji (1. in 2. letnik štiriletnih srednjih šol) in četrti (3. in 4. letnik štiriletnih srednjih šol). Tekmovanje je organizirano na dveh ravneh: šolski in državni. Po izpeljanih šolskih tekmovanjih šole prijavijo ustrezno število (*Pravilnik*, 19. člen) najboljše uvrščenih tekmovalcev za vseslovensko tekmovanje. Najuspešnejši mladi tekmovalci na šolskih tekmovanjih osvojijo bronasta, na vseslovenskem izboru pa srebrna in zlata Cankarjeva priznanja. Državna tekmovalna komisija določi najboljše tekmovalce vseh stopenj glede na dosežene rezultate in število tekmovalcev.

Zaradi zahtevnosti študijske literature, dveh različnih tipov nalog, štirih zahtevnostnih stopenj, tudi seminarsko organiziranega dela, rednega javnega posvetovanja o tekoči problematiki itd. tekmovanje zavzema posebno mesto med tekmovanji v znanju. Zadnja leta ugotavljamo, da pred splošnoizobraževalnimi cilji prevladujejo tekmovalni motivi (prevladujoči so bili tudi v osemdesetih letih), vendar upamo, da je ohranjen spontan stik z literaturo in preskok ustvarjalne iskre med mentorji in njihovimi varovanci. Tekmovanje za

⁶ V zadnjih letih smo organizatorji uvedli številne novosti, da bi tekmovanje še bolj približali učencem, dijakom in mentorjem. Za osnovnošolske mentorje smo pripravili več seminarjev z naslovom Vrednotenje spisov v višjih razredih osnovne šole, na katerih smo poskušali dodelati ocenjevalne kriterije. Oblikovali smo spletno stran o tekmovanju za Cankarjevo priznanje, na kateri predstavljamo razpis, dodatno gradivo, rezultate, pravilnik itd. Revija *Slovenščina v šoli* pred tekmovanjem objavlja strokovne prispevke, ki dodatno pojasnjujejo vsakoletno razpisano tematiko. Pred tekmovanjem, med njim in po njem poskrbimo za aktualne informacije, o tekmovanju pa poročajo osrednji slovenski mediji. Po tekmovanjih smo sorazmerno hitro pripravili zbornik. Publikacija med drugim obvešča o rezultatih, predstavlja naloge vseh stopenj in prinaša izbrane odlomke iz ustvarjalnosti tekmovalcev. Pred devetimi leti smo povabili k sodelovanju tudi dijake poklicnih šol, v šolskem letu 2001/2002 pa smo III. in IV. zahtevnostno stopnjo razdelili na III. a in IV. a stopnjo (sodelujejo dijaki gimnazijskega programa, ki šolanje končujejo z matura) in III. b in IV. b stopnjo (sodelujejo dijaki štiriletnih strokovnih programov, ki šolanje končujejo s poklicno matura), saj smo zaradi različnih programov (zahtevnost, različno število ur slovenščine) želeli oblikovati primerljive kategorije. V omenjenem šolskem letu so se začeli vključevati v tekmovanje tudi otroci s posebnimi potrebami. Za vse stopnje smo poenotili zunanjo obliko nalog. Z dvakratnim ocenjevanjem esejev poskušamo doseči večjo objektivnost pri ocenjevanju. — Seminar za mentorje Cankarjevega tekmovanja, ki ga za učitelje vseh štirih stopenj organizira Slavistično društvo Slovenije, je dobro obiskan, saj se tematska predavanja nadgrajujejo z delom v delavnicah.

Cankarjevo priznanje skuša poudarjati kakovost in ustvarjalnost, vendar tudi zaradi sistema točk odpira estetska, moralna in celo širša družbena vprašanja.

Ob petindvajsetem tekmovanju za Cankarjevo priznanje (Raziskava o tekmovanju za Cankarjevo priznanje, oktober, november 2001) smo organizatorji želeli ugotoviti, kaj menijo o tekmovanju učenci in učitelji.⁷ Rezultati raziskave potrjujejo smiselnost tekmovanja.

Kakšne so torej »pridobitve« tekmovanja? Učenci pridobijo znanje, ki ga koristno uporabljajo. Uspešni tekmovalci lahko dobijo dodatne točke za vpis v srednjo šolo in imajo možnost za pridobitev Zoisove štipendije. Učitelji se dodatno izobražujejo. Za uspeh in sodelovanje na tekmovanju učitelji lahko dobijo točke za napredovanje v nazive in razrede. Šole se množično vključujejo v tekmovanje tudi zato, ker tekmovalni uspeh šoli dviguje ugled.

⁷ Na anketni vprašalnik je odgovarjalo 74 dijakov prvega letnika srednjih šol, ki so v šolskem letu 2000/2001 tekmovali na I. stopnji za Cankarjevo priznanje (vseh: 6813, vzorec: 1,08 %), in 35 učiteljev mentorjev (vseh: 528, vzorec: 6,63 %). — Povzetek ugotovitev. Med tekmovalci prevladujejo učenci, ki so v prejšnjem šolskem letu dosegli odličen uspeh, večina pa tekmuje samo v osmem razredu. Učenci so se pripravljali predvsem z učiteljem in samostojno. Pri motivaciji za tekmovanje so razen veselja do branja in želje po poglobljanju znanja pomembne tudi morebitne dodatne točke za vpis v srednje šole. Še večji pomen dajejo anketiranci Zoisovi štipendiji. Večina učencev (tako menijo tudi učitelji) se je za tekmovanje odločila popolnoma samostojno. Učitelji in starši so na njihovo odločitev malo vplivali. Velika večina učencev in učiteljev je skupno prebirala besedila, uporabljala dodatno literaturo in se redno pogovarjala o razpisani temi. V odnosu med učiteljem in učencem prevladuje dialoškost. Čeprav je učitelj običajno vodil pogovor, je bil učenec govorno aktiven in je lahko izrazil svoje mnenje. Oboji so menili, da je bil pogovor enakovreden. To si lahko pojasnjujemo z nevsiljivo mentorsko vlogo učiteljev. Učenci in učitelji so se bolj pripravljali za pisanje testa kot spisa, analiza pa je manj pomembna kot pisanje samo. Učenci so se pripravljali predvsem doma in po pouku. Priprave so potekale več kot dva meseca. Učiteljem se zdita pisni nalogi zahtevnejši kot učencem. Večina učiteljev meni, da so naloge zahtevne, učenci pa trdijo, da so ustrezne. Učenci in učitelji so pohvalili organizacijo tekmovanja, vtisi po končanem tekmovanju pa so dobri. Večina učencev je pridobljeno znanje že koristno uporabila; s tem se strinjajo tudi učitelji. Učitelji so pri svojem nadaljnjem delu lahko uporabili veliko pridobljenega znanja. Tekmovanje po mnenju učiteljev trenutno bolj vzpodbuja znanje, delovne navade ter samostojnost in kritičnost kot pa veselje do branja in ustvarjalnost. Čeprav večina učencev meni, da je tekmovanje za Cankarjevo priznanje podobno zahtevno kot druga tekmovanja iz znanja, primerjava ostalih odgovorov pokaže, da je tekmovanje iz slovenščine nekoliko težje. Večina učencev in učiteljev meni, da tekmovanje opravičuje njihov čas in trud, vendar so učenci manj kritični do tekmovanja; ta ugotovitev pa se lahko (pogojno) povezuje tudi s smislom (učencem se zdi tekmovanje bolj smiselno kot učiteljem).

Kaj pa »slabosti«? Premični prag mnogim tekmovalcev in mentorjem prinaša razočaranje (2 % zlatih priznanj, 10 % srebrnih od skupnega števila tekmovalcev). Mentorji se prevečkrat poistovetijo z (ne)uspehom svojih tekmovalcev. (Raziskava: Pri motivaciji za tekmovanje so razen veselja do branja in želje po poglobljanju znanja pomembne tudi morebitne dodatne točke za vpis v srednje šole. Še večji pomen dajejo anketiranci Zoisovi štipendiji. Tekmovanje po mnenju učiteljev trenutno bolj vzpodbuja znanje, delovne navade ter samostojnost in kritičnost kot pa veselje do branja in ustvarjalnost.) Tekmovanje šole tudi finančno bremeni.

Ali naj ostanemo pri doseženem in samo izboljšujemo stvari, ki so se pokazale za pomanjkljive, ali ...? Je sedANJI način ustrezen ali ne? Je dosedanja organizacija tekmovanja optimalna ali ne? Kje jo lahko spremenimo in kako? Dejstvo je, da je tekmovanje, ki združuje elemente zunanjega preverjanja in mature in ki vsako leto privabi deset tisoč tekmovalcev, organizacijsko komaj obvladljivo. Tekmovanja logistično ne podpira Državni izpitni center (kot npr. maturo ali osnovnošolsko zunanje preverjanje).

Na državnem tekmovanju tekmuje več kot 2000 tekmovalcev. Prehod od množičnosti k elitnosti na tej stopnji tekmovanja je seveda možen; sito bi bilo lahko ponovno uvedeno regijsko tekmovanje, vendar se v zvezi s tem pojavljajo številni problemi, npr. organizacija regijskih tekmovanj, trikratno obremenjujoče pisanje učencev in dijakov (na šolskem, regijskem in državnem tekmovanju), iskanje ustreznih terminov ob prenatrpanem koledarju tekmovanj iz znanj itd.

Še nekaj kritičnih prebliskov. Problematične so meje za podeljevanje srebrnih priznanj (do 10 %). Ker je merilo za podelitev priznanj število tekmovalcev na šolskem tekmovanju, na vseslovenskem tekmovanju (na I. stopnji) pri srebrnih priznanjih ni prave selekcije. Pojavlja se vprašanje v zvezi z ocenjevanjem spisov in nalog objektivnega tipa. Kljub natančnim navodilom je spise oz. eseje zelo težko objektivno ocenjevati. Pisanje spisov je sicer kreativni tekmovalni dodatek, vendar je objektivno vrednotenje pogosto vprašljivo. Pri ocenjevanju se pojavljajo razlike med regijami. Težko je dobiti kakovostne ocenjevalce, saj popravljanje ni plačano. Mogoče bi bilo smiselno razmišljati o samostojnem razpisu za ustvarjalno besedilo? Tekmovanje je pod drobnogledom javnosti. Dogajanje v zvezi s tekmovanjem je tudi emocionalno obarvano.⁸

In kako naprej? Spremenjeni osnovnošolski in srednješolski učni načrti poudarjajo sodobne teorije poučevanja (pomembnejši kot konkretne vsebine so načini njihovega posredovanja) ter prepletanje sporazumevalnih dejavnosti (poslušanje, branje, govorjenje, pisanje). Tekmovanje v znanju slovenščine mora

⁸ Zadnja leta se ob vsakoletnem razpisu posamezniki in skupine tudi javno odzivajo na predlagani izbor besedil. Za marsikoga je knjižna izbira sporna.

biti odprto, saj lahko sprejema dosedanje pozitivne izkušnje pri zunanjem preverjanju (zadnji razred osnovne šole, matura), hkrati pa mora iskati tudi nekonvencionalne rešitve. Spremembe bodo nujne, vendar za marsikoga neprijetne. Skupaj z zavezujočimi pravili igre bomo morali iskati nove poti – samo tako bo tekmovanje živelo in preživelo.

Dodatek

Razpisi v zadnjih desetih letih

V šolskem letu 1996/1997 je bila tema **slovenski zgodovinski roman**:

1. stopnja – Rado Murnik, *Lepi janičar* (OŠ)
2. stopnja – Vladimir Kavčič, *Pustota* (1. in 2. letnik srednje šole)
3. stopnja – Jani Virk, *Potres: kronika nenadejane ljubezni* (3. in 4. letnik srednje šole)

V šolskem letu 1997/1998 je avtor **Ciril Kosmač** (doda se nova stopnja, namenjena srednjim poklicnim šolam):

1. stopnja – *V gaju življenja* (OŠ)
2. stopnja – *Tantadruj in druge novele* (3-letne poklicne šole)
3. stopnja – *Prazna ptičnica, Pomladni dan* (1. in 2. letnik srednje šole)
4. stopnja – *Pot v Tolmin, Balada o trobenti in oblaku, Tantadruj in druge novele* (3. in 4. letnik srednje šole)

V šolskem letu 1998/1999 je tema **poezija – Naj pesmi govorijo**:

1. stopnja – Tone Pavček
2. stopnja – Janez Menart
3. stopnja – Kajetan Kovič
4. stopnja – Ciril Zlobec

V šolskem letu 1999/2000 je tema **poezija – Prešeren in oblike sveta**:

1. stopnja – Prešernove balade
2. stopnja – Prešernove romance
3. stopnja – Prešernove gazele
4. stopnja – Prešernovi soneti

V šolskem letu 2000/2001 je tema **Odločitev za jezik**:

1. stopnja – Slavko Pregl, *Geniji včeraj, danes in jutri*
2. stopnja – Matjaž Pikalo, *Modri e*
3. stopnja – Nejc Zaplotnik, *Pot*
4. stopnja – Alojz Rebula, *Vinograd rimske cesarice in druge novele*

V šolskem letu 2001/2002 je razpisan **potopis – Dom in svet**:

1. stopnja – Branko Gradišnik, *Strogo zaupno na Irskem*
2. stopnja – Zvone Šeruga, *Drugačne zvezde*

- 3. stopnja – Tomo Križnar, *Nuba, čisti ljudje*
- 4. stopnja – Evald Flisar, *Popotnik v kraljestvu senc*

V šolskem letu 2002/2003 je razpisana tema **Drugačnosti:**

- 1. stopnja – Janja Vidmar, *Princeska z napako*
- 2. stopnja – Vlado Peteršič, *Pokvarjenka*
- 3. stopnja – Feri Lainšček, *Namesto koga roža cveti*
- 4. stopnja – Berta Bojetu, *Filio ni doma*

V šolskem letu 2003/2004 je razpisana tema **Svet v nas in o nas:**

- 1. stopnja – Maja Novak, *Cimre*
- 2. stopnja – Paulo Coelho, *Veronika se odloči umreti*
- 3. stopnja – Marjan Tomšič, *Grenko morje*
- 4. stopnja – Zorko Simčič, *Človek na obeh straneh stene*

V šolskem letu 2004/2005 je razpisana tema **Zorenje sveta – zemlje in morja, neba in človeka:**

- 1. stopnja – Mate Dolenc, *Ozvezdje Jadran*
- 2. stopnja – Marjan Rožanc, *Ljubezen*
- 3. stopnja – Drago Jančar, *Severni sij*
- 4. stopnja – Lojze Kovačič, *Otroške stvari*

V šolskem letu 2005/2006 je razpisana tema **Odraščanje:**

- 1. stopnja – Fran Milčinski, *Ptički brez gnezda*, in Desa Muck, *Pod milim nebom*
- 2. stopnja – Marinka Fritz Kunc, *Janov krik*
- 3. stopnja – Igor Karlovšek, *Gimnazijec*
- 4. stopnja – Miha Mazzini, *Kralj ropotajočih duhov*

Dora Gobec

Ljubljana

Kaj pa dijakinje in dijaki in njihov smisel?

(Polemično k izboru šolskega berila)

Pozdravljam organizatorje Slavističnega kongresa, ki so na diskusijo povabili tudi predstavnike društva Pobuda za šolo po meri človeka, ki je diskusijo sprožilo. Verjamem v plodnost tega dialoga, zlasti s profesorji slovenščine, ki vztrajate med kladivom in nakovalom družbe in stroke pri čedalje zahtevnejšem oblikovanju mladih, ki se z energijo mladosti borijo za svobodo in pravico do prilagajanja sveta svoji podobi. Posebej me veseli, ker je veliko razočaranj povzročilo to, da med starši in učitelji stoji zbirokratizirani zid šolskega sistema od učnih načrtov in katalogov do predpisanih procedur ocenjevanja in točkovanja, ki spreminjajo strokovnjake in znanstvenike v svoje aparatčike. Ko pa ga poskušamo rušiti v imenu mladih, ga spretno ščiti vojska medijskih manipulatorjev. Zato mi ne zamerite temperamentno obarvanega in polemičnega prispevka.

Kako torej skupaj posredovati primeren izbor tem novim generacijam, ki se spreminjajo v svojih značilnostih hitreje, kot jim lahko sledimo? Kako jih motivirati za odkrivanje in ljubezen do besednih umetnin? Zakaj je izbirnost hkrati prava rešitev za svobodo učenca in učitelja?

Književni didaktiki ste v zadnjih dveh desetletjih opravili obsežno delo in ste uspeli kvalitetno in znanstveno prenesti spoznanja in instrumentarij literarnih ved v poučevanje učne snovi in krmljenje procesa. Skupaj z zavzetimi učitelji ste uspešno uveljavili ta model v pedagoški praksi. Zato je prišel čas, da skupaj s starši, pedagogi, psihologi in drugimi razmislimo še o splošnih smotrih pouka s književnostjo, o uvajanju v kulturo in družbo ter splošno humanizacijsko poslanstvo. Književna vzgoja naj bi se uveljavila tudi v proaktivnosti, prosocialnosti, pozitivni življenjski naravnosti in duševnem zdravju. Pogrešamo socialni kurikulum in vzgojo za vrednote, ki jih bo mlad človek potreboval za življenje v prihodnosti, ki ga bo moral obvladovati na nov, nam starejšim generacijam nepoznan način. Ne gre le za moraliziranje, konservativizem in drugo ideološko zgodovinsko navlako, kot se v medijih predstavljajo prizadevanja staršev in društva Pobuda za šolo po meri človeka, temveč za aktualen odgovor

vzgoje z umetnostjo na procese globalizacije in svetovne probleme človeštva, ki jih bo morala reševati današnja mlada generacija.

Umetnostna vzgoja, zlasti na področju književnosti, ima neizmerno vzgojno moč. Ima na voljo štiri temeljne metodične pristope za doseganje umetnostnih in splošnih vzgojnih ciljev: vzgojo za umetnost, ki uveljavlja neposreden stik učenca z umetnostjo, vzgojo o umetnosti, ki uvaja v refleksijo ved o umetnosti, vzgojo z umetnostjo za kultiviranje, socializiranje, humaniziranje in druge splošne smotre vzgoje ter vzgojo z umetnostjo kot spodbudo, sredstvom in medijem drugih področij vzgoje. Tu izpostavljam tiste, ki so v službi učenčevega osebnostnega, čustvenega in socialnega razvoja ter zadovoljujejo njegovo motivacijo ter razvoj kompetenc za uspešno in srečno življenje:

- potrebo po osebni avtonomiji, svobodi učenja (Carl R. Rogers, *Freedom to learn*), zaščitenosti njegove intime in doživljajskega sveta,
- razvijanje čustvenosti in socialnosti čutov, čustev in večslojne (multiple) inteligence (H. Gardner),
- razvijanje pozitivne samopodobe, pozitivne naravnosti do ljudi, zaljubljenost v življenje kot temelj zdrave osebnosti in zdrave družbe
- ter vzgojo za tradicionalne, aktualne in v ustvarjanje prihodnosti usmerjene vizionarske vrednote, še posebej ob današnjem vrednostnem kaosu in vakuumu.

Učitelji slovenskega jezika imate med vsemi šolniki največ možnosti, odgovornosti, kompetenc in osebne naravnosti za uresničevanje teh vzgojnih nalog. Pouk bo moral prevzeti nove naloge spričo novih spoznanj edukacijskih znanosti, vedno hitrejših globalnih sprememb itd. ter se preusmeriti v celostno razvijanje mladega človeka. Imperializem strok kot edino zveličavne poti v izobrazbo se bo moral prilagoditi razvoju kompetentnega in vrednostno ozaveščenega ustvarjalca prihodnosti, streči učencu kot uporabniku znanja (*client-oriented*) in podpirati procese njegovega učenja in samostojnega odločanja. Objekt in subjekt z novo edukacijsko paradigmo zamenjmeta položaj: niso učenci zaradi šole kot transmisije družbenih zahtev, ampak je šola zaradi učencev ter njihovega srečnega in uspešnega življenja ter delovanja kot pogoja nadaljnega obstoja in razvoja človeštva. Na vse to bo potrebno misliti pri izboru beril.

Vsako umetniško delo in komunikacija med njim in njegovim »bralcem« je globoko individualno doživljanje in dejanje in ena najbolj pristnih in neposrednih izmenjav človečnosti. Je nenadomestljiv celosten način t. i. avtentičnega izkustvenega učenja o življenju, ki odpira pot v zunanje in subjektivne svetove resničnosti. Vzgoja z umetnostjo daje legitimiteto subjektivnemu doživljajskemu svetu človeka in mu priznava, da je enako ali celo bolj resničen od resničnosti same. Tu je doma svoboda in popoln stik s samim

seboj. Zato naj bo težišče književne vzgoje tudi v šoli na čim bolj popolnem stiku z umetnostjo, literarne vede pa ne nadomestilo. Ob branju učnih načrtov, katalogov itd. nastaja vtis, da je najpomembnejši smoter pouka književnosti uvajanje v teorijo o književnosti – izobraževalna komponenta, ne pa celostna vzgoja z umetnostjo, kar zahtevajo moderni holistični pristopi.

Učenec je, sodeč po dokumentih, še vedno zbiralnik znanja, ne pa avtonomen subjekt. Govorimo o procesih namesto o ljudeh, o branju namesto o bralcu, o razvojnih stopnjah, kot ljudje učencem pogosto ne znamo prisluhniti. V besedilih šolskih dokumentov ne najdemo učenca kot osebe. Mlad človek v enkratnosti svojega bivanja ni navzoč. Čuti, da je pomembna učna snov in ne on, temu primerno se tudi nemotivirano odziva. To razmerje danes trudoma razrešuje edino učitelj v razredu, ko vanj vdihne svojo dušo in pristen človeški odnos. Prevevati pa bi moral celotno šolo in šolski sistem.

Epistemološko gledano neindividualizirana, abstraktno poznanstvenjena, normativizirana, ideologizirana ali celo standardizirana refleksija umetnosti ni avtentična umetnostna komunikacija. Tu iščimo izvirni greh razhajanj med učenci in učitelji. Učenci berejo zaradi potreb in interesov svojega bivanja, osebnostnega razvoja, iskanja mesta v svetu ter smisla življenja, mi učitelji pa smo postavljeni v položaj, da jim v imenu predpisanosti ter ob omejeni možnosti avtonomnega odločanja kljub osebni zavzetosti »vsiljujemo« naše vedenje in poglede, zreducirane na parametre teoretskega instrumentarija (prim. članek Marte Zabret »Zakva bom pa jest to rabu?«, *Delo* sept. 2005). Premostiti ta prepad je nikoli dokončno opravljena naloga vzgojitelja kot človeka. V ozadju pragmatičnega učenčevega vprašanja stoji manj izrekljivo, a temeljno vprašanje – vprašanje smiselnosti tega početja v primerjavi z izkušnjami, doživetji, srečanji, ki v tem obdobju preplavljajo mladega človeka. Ob hipersenzibiliziranosti potrošniške kulture, vsiljivosti poplitvenih medijev, trganju medčloveških vezi, vzdraženosti spolnosti in naraščajočem nasilju, omamljanju mladih z industrijo zabave in drogami je zanj učni proces prava mora in dolgčas. Gre za signifikantno učenje (Marentič-Požarnik): naredimo vendar tem mladim ljudem učenje in življenje smiselno in polno iz njihovega, ne našega zornega kota!

Upravljanje z bralčevim umetnostnim izkustvom, pa če gre za uporabo literature v neumetnostne namene, za nadomeščanje branja z vedenji literarnih ved ali za predpisovanje izbora, je poseganje v intimno doživljanje, čustvovanje, vrednotenje, osebnostno in socialno zorenje ter pogled na svet mladega človeka – pa če to delajo starši, učitelji ali državne komisije. Med upravljanjem in manipuliranjem pa praktično ni meja. Poraja se vrsta etičnih vprašanj: katerim namenom in ciljem služi to poseganje, kdo ima do tega legitimno pravico ter v imenu koga ali česa; ali s temi posegi spodbujamo otrokov oziroma mladostnikov razvoj ali ga oviramo.

Brez dvoma imajo pri odločanju o vzgoji poleg samega mladega človeka prednostno pravico njegovi starši, pa četudi so med njimi po oceni strokovnjakov(!?) še tako neuki ali idejno zadrti, in to iz naslednjih temeljnih razlogov:

1. ker so starši naravni varuhi in skrbniki otrokove osebe in njegovih interesov,
2. ker so roditeljske pravice do vzgoje v skladu z njihovimi prepričanji primarne, neodtujljive ter zaščitene z Deklaracijo o človekovih pravicah ter z ustavo,
3. ker imajo starši pravico odločanja kot državljani; v primeru, da si kaka državna komisija vzame pravico odločanja brez udeležbe staršev, grobo krši demokracijo in ravna, kot da so otroci last države,
4. ker so med starši tudi strokovno kvalificirane osebe,
5. ker o vojnah ne odločajo generali, ampak predsedniki,
6. ker naj bi v naši novi državi vladali demokracija, pluralizem, strpnost in konsenz (nekateri nove sociološke študije pa opozarjajo, da smo Slovenci glede strpnosti in sposobnosti razreševanja konfliktov na zadnjih mestih v Evropi – kar se je jasno pokazalo v medijskem podpihovanju in namerno napačnem prikazovanju debate o izboru branja, npr. *Pisateljici linčati, knjige na grmado!*).

Vse kaže, da smo v Evropski uniji izjema, kjer starši niso enakopravni partnerji pri sprejemanju odločitev v šolstvu.

Poleg staršev, ki imajo naravno pravico do vzgoje otrok, in učiteljev, katerih pravica do avtonomije je vprašljiva, pa si brez utemeljevanja, pa tudi s sredstvi »skritega kurikula« in z nadevanjem avreole znanstvenjenja jemljejo pravico do vzgoje, omejene na nadzor, razne institucije, katerih interes, vlogo in metode je potrebno nenehno razkrivati in nadzorovati. Naj na primeru izbora beril opozorim na metode in postopke instrumentalizacije in birokratizacije, s katerimi nosilci moči in oblasti s sredstvi stroke in znanosti uveljavljajo nadzor in gospostvo nad mladim človekom že na tako intimnem področju, kot je umetnostna komunikacija.

Prav in lepo je, da učenci, ki veliko berejo, dobe priznanja, tu se slavisti lahko kar na evropski ravni ponašate z bralno tradicijo. Imamo čudovite mentorje, veliko bralnih krožkov in dejavnosti, a tudi slabo funkcionalno pismenost. V Sloveniji, kjer je kultura po mnenju psihoterapevtov preveč storilnostno naravnana, pa seveda povezujemo priznanja s tekmovanji namesto s pohvalo branja iz notranjih pobud, osmišljanja svojega bivanja in veselja do branja. Branje postaja sredstvo za preživetje v borbi za točke in vpis na prestižnejše šole oziroma za doseganje višjega družbenega statusa (s podeljevalci vred). S tem je umetnost oropana svoje osnovne humanizacijske funkcije, mlad človek pa svojega jaza in

pristnega odnosa do sveta. Ko smo priznanja vpregli v voz državne birokracije, so postala instrument selekcije in »grebatorstva« (kot bi rekli mladi).

Vsiljuje se mi sum, da so nekatere »podržavljene« komisije (ali le nekateri vplivni posamezniki v komisijah – ne bi želela biti krivična) »prodale duše hudiču«: predstavljajo se kot institucija, uporabljajo argumente moči namesto moč argumentov in cinično, da ne rečem žaljivo, zavračajo delitve odločanja celo s starši. Nekateri ne razumejo, da bi morali stati na istem bregu, saj gre za blaginjo mladega človeka in naroda. Privoščijo si lahko stopnjevanje zahtevnosti, zmanjšujejo primernost razvojni stopnji, se z izborom tem spogledujejo z veljavnimi in modnimi družbenimi klišeji, individualne potrebe, doživljanje in razvoj mladostnikove celovite in svojske osebe pa žrtvujejo kultu znanosti. Povečana izbirnost branja je v tem kontekstu moteč dejavnik: dovoljeno je obremenjevati učitelja v razredu (učitelj lahko doda seznamu izbrane literature še svoje), na ravni države pa je izbor do skrajnosti omejen, saj obremenjuje – komisije.

Tako je učenec s svojo subjektiviteto odtujen od svojih merljivih dosežkov in vprašanje je, kaj in koliko vrednot je ponotranjil, koliko je kot osebnost zrasel in koliko je ukrivil hrbtenico v predaji svobode svojega notranjega sveta materializiranemu svetu. Vrhunec cinizma in ignoriranja mladih pa je pisanje maturitetnega eseja, za katerega se v dirki za rezultati ženejo učitelji, učenci in cel kup strokovnjakov celo leto na primeru dveh knjig. Mladi ljudje pa naj bi svojo ustvarjalnost, razgledanost in druge talente iztisnili v ti dve edini knjigi, namesto da bi imeli možnost izkazati avtonomnost, originalnost, osebnostno širino in človeško zrelost že v izboru, pristopu, konceptu in načinu obdelave gradiva. In čemu je žrtvovana izvirnost in izkazovanja notranjega bogastva mladega človeka? Lažjemu delu komisij in »objektivnosti« rezultatov, ki je v popolnem nasprotju z naravo umetnosti in estetske percepcije, objektivnost je lahko celo kontraproduktivna. Kakšno sporočilo odnaša maturant iz šole? Lahko boš priden, ustvarjalen, prodoren, razgledan, a le v okviru zahtev, ki ti jih bo po pravilih »znanosti« in »družbe« postavil gospodar. Pri tem boš nadzorovan, točkovan in ukalupljen – načrtoval, usmerjal, odločal in vladal pa bo on sam.

Veča pa se tudi prestiž in moč odločanja državnih komisij, kar deluje kot skriti kurikulum pri ohranjanju totalitarne družbene strukture. O tem priča popolna neodzivnost komisij na prve pritožbe staršev in dokaj vroč odziv, ko je Pobuda za šolo po meri človeka v javnosti odprla problem pravice do izbire branja. Spopad glede pravice do izbire (ki je mediji razen izjemoma sploh niso navajali), ocenjujem kot merjenje politične moči. V debati so se omenjali vsi mogoči argumenti, le o mladem človeku nič. Postaja predmet, ki si ga podajajo starši v vlogi zaščitnikov, komisije in strokovnjaki v imenu stroke in mediji v imenu varovanja družbe oziroma skritega kurikula borbe za politično oblast. Posledica je redukcija vzgoje na manipulacijo, pedagoški diskurz se zreducira na ideološkega. Vzgoja tudi v tej državi ostaja dekla politike.

V debati o izbirnosti je bilo politično in medijsko zmanipulirano celo Društvo pisateljev (institucije, sic!), ki ni niti prebralo starševskih pritožb z zagotovili, da ne dvomijo o umetniški vrednosti, učitelji, ki so se mnenjsko razdelili, predvsem zaradi sporne ustreznosti razvojni stopnji, o kateri vsekakor vedo več kot teoretiki (v prid učencev se je oglasilo veliko učiteljev z Gorenjske!), in strokovnjaki, ki so poskuse uveljavljanja izbirnosti v dobro otrok sprevrgli v očitek uvajanja cenzure (ali njihov izbor ni cenzura?), čeprav nihče ni zahteval črtanja beril, ampak nasprotno – dodajanje možnosti. Starši, ki se bore za demokratizacijo in pluralizacijo šole, ostajajo začudeni zaradi zmerljivk o ksenofobiji, nestrpnosti itd., najbolj s strani tistih, ki se na pozive staršev odzivajo prav s tovrstnimi dejanji. Predvsem pa so zmanipulirani otroci sami.

Kakšna sporočila dobivajo mladi ljudje v tej zgodbi? Da jih starši nimajo pravice vzgajati v skladu s svojimi prepričanji, ker jim država v obliki raznih komisij tega ne zaupa. Da sta država in stroka gospodar nad starši, ki so mu predstavljali življenjsko avtoriteto; razvrednotita jih prav v trenutku, ko se nahajajo v obdobju osamosvajanja. Toda pogled na svet, ki so jim ga doslej oblikovali starši, se zamenja le s pogledom, ki ga diktira država. V šoli pa dobijo še izkušnjo, da je tudi učitelj ujet v birokracijo predpisanega (učitelji nimate niti svoje strokovne zbornice ali etičnega kodeksa). Ima deklarirano svobodno izbiro metod in pristopov, katalog znanj za maturo pa mu onemogoča, da bi obravnaval še kaj drugega (prim. raziskavo Grmek in Javornik 2004). Ali zavzeti učitelji, ki upoštevate osebnost mladih in ohranjate svojo strokovno avtonomijo, dobite dovolj podpore in priznanja za svoje delo? Ali je učenec dovolj zrel, da čuti učiteljevo ujetost in samozatajevanje? Kje je potem šele avtonomija učenca? Kako bo ob tem mladi človek razumel svobodo in demokracijo? Kako ju bo živel, ustvarjal in razvijal? In zato vas sprašujem: ali je produkt šolanja znanje ali formiran zrel človek? Ali ste le posredovalci stroke ali ste oblikovalci človeka? In kaj od tega je bolj potrebno za otrokovo življenje? In kaj za razvoj humanejše družbe? Kdo bo dal, odzrcalil in dopustil mlademu človeku njegov pravi človeški obraz?

Kadar se pri izboru beril sklicujemo na primernost beril razvojni stopnji, me kot psihologa pogosto pograbi sveta jeza in dvom ob nekaterih besednih konstrukcijskih. Ali bere otrok ali njegova razvojna stopnja? Ne razčlovečujemo vendar otroka v imenu njegove razvojne stopnje! Za kakšno razvojno stopnjo pravzaprav gre? Ali za razvoj mišljenja? Kaj vse lahko sprejemamo z razumom, pa se nas duh umetnine sploh ne dotakne! Zdaj razumem, da mladi brez sramu povedo, da kakega berila ne bodo brali, saj se ga lahko naučijo po zapiskih. In to množično laž šolniki toleriramo in sprenevedavo molčimo. Smo celo veseli, če preberejo eno izbirno berilo (izjava profesorice s strokovne šole). Kje so razvojne stopnje individualnega čustvenega odnosa, pa čutne senzibilnosti do vsakokrat drugače tkane besedne umetnine? Poleg tega pa višje stopnje estetskega vrednotenja niso dosegljive niti marsikateremu razumniku (prim. Ingardna in

Mukašovskega). Pa stopnje osebnostnega razvoja – ali res samo otroka, ali tudi avtorja, pedagoga, člana kake komisije? No, priznajmo psihologiji resne napore za odkrivanje razvojnih stopenj, a z malo zadovoljivimi rezultati na področju umetnostne percepcije in vrednotenja. Vendar pa bi nas morala osnovna senzibilnost napotiti, da vprašamo veliko staršev, pa tenkočutnih pedagogov praktikov, predvsem knjižničarjev, koliko je kaka knjiga ustrezna za predpisani izbor, preden jo tja uvrstimo – tu je prostor literarnega raziskovanja! In to empiričnega! Toda bog ne daj, da bi vprašali učence! Zakaj le bi spraševali objekte?

Primernost otrokovi stopnji razvoja pa je tudi vedno manj določljiva. Razlike med otroki so čedalje večje, že v sedemdesetih letih je znašala razlika v mentalni starosti enako starih dvanajstletnikov tudi do osem let in razlika še narašča. Letošnje poročilo generalnega inšpektorja za reformo srednje šole v Veliki Britaniji to še posebej izpostavlja in zahteva prilagoditev šolskega programa z individualizacijo namesto nivojske diferenciacije. Očitki o konservativnosti slovenskih staršev so kdaj tudi upravičeni, očitkov o konservativnosti in uniformiranosti šole pa šolniki in zlasti šolske oblasti zlepa niso pripravljeni reflektirati.

Koliko je razumevanja za pisateljsko svobodo, da »slika tudi noč, da bi srce zakoprnelo po čisti luči« na račun občutljivosti in ranljivosti otrokove duše, pravice do nedotakljivosti otrokove intimne in razvoja? Pa četudi se nam zdi, da starši preveč ščitijo otoka – kar pa je njihova neodtujljiva pravica?

Resno se vprašajmo, kaj prinaša mlademu, ki se bo pač celo življenje imel čas učiti, prezgodnje soočanje s temnimi platmi življenja? Ko jih je sposoben ustrezno predelati le z razumskimi ugotovitvami, načelnimi opredelitvami, ne pa tudi v polnosti svojega čustvenega in dejavnostnega angažiranja, ki vodi v pripravljenost po izboljševanju človeške družbe? Ali lahko jamčimo, da izpostavljanje ne bo povzročilo otopelosti? Ali pa bodo v njih zazvene le strune nekoč v preteklosti ranjene duše, ki so rdeča nit usode slovenskega samomorilstva in samouničevalnosti? Že v davnih petdesetih letih je velikan humanistične sile v psihologiji, Abraham Maslow, objavil študijo o srečnih ljudeh, s katero je nedvoumno dokazal, da pot v duševno zdravje, ustvarjalnost in srečo vodi ob vzornih posameznikih ter pozitivnih zgledih in naravnosti. Ob onesnaževanju sveta z nasiljem, potrošniško kulturo, globalizacijo in drugimi nadlogami so se dvignili sodobni tokovi psihoterapije in letos so tudi že pri nas namenili študijske dneve Slovenske krovne zveze za psihoterapijo pomenljivi temi Od patogeneze k salutogenezi. Ali je potrebno, da preteče petdeset let, da pridejo spoznanja do nas? Koliko preventive bi lahko pravočasno z dobro književno vzgojo doprinesli šolniki!

Ne prehitvajmo razvoja mladega človeka zaradi kvantitativnih dosežkov! Pustimo ga zoreti – in dozoreti. Spoštujmo in spodbujajmo njegovo avtonomnost

in individualnost, skupaj se potrudimo odpreti mu pot v čedalje kompleksnejši svet in ga usposobiti za načine strpnega komuniciranja, da bo znal pustiti ljudem živeti takim, kot so. Vse, kar je več, pa je treba spodbujati, gojiti z ljubeznijo in se zavedati, da je sobivanje sožitje, kjer si ljudje zaupajo, se spoštujejo, si dajejo in se imajo radi. In naj zveni še tako zastarelo in utopično – naučimo ga graditi boljši svet. Rada vas imam, profesorje slovenskega jezika, saj ste zaradi tega študirali književnost in izbrali ta poklic, mar ne?

Rajko Korošec
Gimnazija Ljubljana Šiška
Okoli izbora¹

Polemika, ki se je v šolskem letu 2004/05 razvnela o (ne)ustreznosti izbora nekaterih leposlovnih besedil za Cankarjevo priznanje in maturitetni sklop, je s svojimi skrajnostmi oplazila medijsko naslajanje in je vodila, kar je nasploh ena od pogostih značilnosti polemiziranja, do vkopavanja nasprotujočih se strani na bregu lastnih izhodišč.

Na pobude staršev, zbranih predvsem v okviru društva Pobuda za šolo po meri človeka, smo skušali skupaj z dijaki in dijakinjami, ki jih poučujem, pogledati skozi očala tistega načela, ki jim ga skušam s potrpežljivo vajo privzgojiti in ki zahteva, da se pred presojanjem in vrednotenjem kakega pojava prisilimo k dvema medsebojno povezanim vprašanjem, in sicer *Kaj je v pojavu pozitivnega* in *Kaj je v pojavu negativnega*. (Taka metoda seveda ne otopi bridke osti kritike, omogoča pa, da v kritičnem zanosu ne zapademo kritizerstvu in posledično popolnemu razvrednotenju nasprotnika.) In kaj smo ugotovili? Pravzaprav veliko tega, kar bo sledilo v nadaljevanju.

Do nekaterih starševskih izjav ni bilo težko zavzeti kritičnega stališča, saj so njihove zahteve v svojih zaostrenih legah, npr. ko so govorile o maturitetnih besedilih, izhajale iz vnaprejšnjega moralističnega ter farizejsko brezprizivnega načela, ne da bi upoštevale zmožnost dijakovega (in dijakinjinega) samostojnega soočanja z besedilom ob pomoči bralnega soudeleženca (učitelja) – torej, ne da bi zaupale dijaku in učitelju.

Na drugi, pozitivni strani pa se je pokazalo, da je v ozadju velika energija staršev, ki se skušajo aktivno vključiti kot zainteresirani akterji v nekatere sestavine vzgojno-izobraževalnega procesa. Tako razumljene starševske zahteve pa niso le legitimne, ampak naravnost poživljajoče. (Starševska samozavest, ki izvira iz prepričanja o upravičenosti svojega glasu pri razmisleku o nadaljnji poti šole kot institucije, je nedvomno lahko vzpodbudni zgled učiteljem.) Te zahteve pomenijo namreč, da se modernistična paradigma (beseda *modernističen* je uporabljena v sociološkem pomenu), ki je vladala tudi v šolstvu, začenja odmikati

¹ Besedilo ne govori o izboru, ampak o nekaterih okoliščinah izbora, zato ta *okoli*.

in da najverjetneje nastopa čas sodelovalnosti. Modernistična paradigma je poudarjala kult avtonomne znanosti in njene diferenciranosti od drugih znanosti in področij, uživala je v fordistični ali tajloristični parcialni segmentaciji in posledično v objektivni preverljivosti in merljivosti, posameznik pa jo je zanimal v svoji atomiziranosti in skrčenosti na pravni pojav. (Naj ponazorim: v razredu sta bila – na simbolni ravni – poleg učencev in učitelja prisotna predvsem še gospa dotična znanost, ki jo je grela zgolj skrb za lastne podrobnosti in želja po čim bolj objektivni merljivosti posredovanega znanja, ter gospod pravnik, ki so ga skrbele juridične finese neživiljenjskih pravilnikov: zdelo se je, da smo učenci in učitelji temu paru kar nekako odveč; če pa je razred zajel cunami razpuščenosti, si učitelji s tema družabnikoma nismo mogli kaj prida pomagati.) Kaj pa naj bi prinesel čas sodelovalnosti in v imenu česa naj bi ta sodelovalnost v šoli sploh potekala? V tem kratkem prispevku je mogoče samo naštevalno omeniti nekaj prebliskov: sodelovanje med šolo in starši, sodelovalno učenje in medpredmetno povezovanje, in to v imenu osredinjenosti na učenca. Tako npr. medpredmetno povezovanje ne bi bilo več v službi kolonizacijskih potreb posamezne stroke, ampak v službi učenca in njegovih vprašanj, kako biti, kako razvijati prožno mišljenje, kako pridobivati občutek odgovornosti, kako krepiti občutljivost za drugega in kako zaupati vase. (Mimogrede: slovenska pedagogika že dolgo govori o znamenitem trikotniku *starši – učenci – šola*, a ker ni poskrbela za organizacijsko kulturo, ki bi to sodelovanje omogočala, je bil to samo še eden od kamenčkov v tlorisu šolskih Potemkinovih vasi. Take Potemkinove vasi so še plakatarstvo in referati, ki jih vsaj v osnovni šoli izdelujejo starši, nerazumno spuščanje meril pri posameznih predmetih na maturi, opravičevanje od staršev podpisanih, a najverjetneje izmišljenih opravičil, obvezne izbirne vsebine, ki ne znajo ovrednotiti tega, kar dijaki že počno, premalo pa zahtevajo družbeno koristnega dela itd.)

Zaradi vsega povedanega se mi zdi, da se lahko starševska prizadevanja in prizadevanja učiteljev pri skrbi za usvajanje znanj, veščin in spretnosti pri učencih in grajenju njihove lastne ter neponovljive identite zlijejo v skupni in morda sproščujoči DA:

- Da, starši, podpiramo vaša vzgojna prizadevanja (če le niso na škodo otroka) znotraj tistega družbenega podsistema, ki mu pravimo družinska vzgoja.
- Da, starši, podpiramo vaša prizadevanja po taki organizacijski kulturi, ki vam bo omogočala večjo sodelovalnost v življenju posamezne šole, torej da na področjih, na katerih lahko, posežete v tisti družbeni podsistem, ki mu pravimo zunajdružinsko (šolsko) izobraževanje (pri tem vam želimo tudi možnost močnejšega sodelovanja pri komisijah, ki izbirajo leposlovna besedila za kar najširši krog šolajočih se bralcev). Kaj pa pomeni sintagma *organizacijska kultura*? Nič drugega kot to, da je mogoče že s samo organiziranostjo posameznih področij pospeševati (ali zavirati) posamezna stremjenja: če na primer na šoli ni organiziranih popoldanskih govorilnih ur

za starše, je govorjenje o sodelovanju med šolo in starši najbrž zgolj govoričenje, saj starši med svojim dopoldanskim delovnim časom najverjetneje pač ne bodo prihajali v šolo.

- Da, starši, podpirajmo se pri veliki nalogi, ki nas čaka: pri počasnem presnavljanju celote šolskega življenja. (Ali se temu reče *kurikulum*? Mar ni simptomatično, da slovenska pedagogika nima več potrebe po slovenjenju prevzetih izrazov?)
- Da, starši, podpirajmo se v prizadevanjih, da bi deabsolutizirali šolske ocene (deabsolutizacija se lahko izvede z opisnim ocenjevanjem, krčenjem ocen na zadovoljivo, dobro in izvrstno ter z odpravo selekcijskega sita pri vpisu v nadaljnje šolanje), saj bi to najverjetneje vodilo k večji sproščenosti in morda tudi h gibčnejši ustvarjalnosti pri pisanju različnejših šolskih esejev.
- Da, starši, podpirajmo se pri utrjevanju spoznanja, da je materinščina in pouk o njej, v njej in z njo osrednji vzgojni in izobraževalni predmet in da je bralna vzgoja, ob tem da prinaša bralni užitek, razvija jezikovne zmožnosti in spoznavne sposobnosti ter vrednotenjske strategije, nepogrešljivi del učenčevega osebnostnega razvoja.
- Da, starši, podpirajmo se v tem, da bi bralna vzgoja, če hoče biti po sodobnih izhodiščih zares osredinjena na dijaka, potekala v manjših skupinah, saj v razredu z več kot tridesetimi učenci že na prvi pogled ne more biti zares kakovostna. (Mar ni že spet simptomatično, da so lahko skupine učencev takoj manjše, če tako zahtevajo stroji – npr. računalniške skupine?)
- Da, starši, podpirajmo se v zahtevah, da mora biti šolski esej kot pobralni in ustvarjalni rezultat pristnega odnosa med umetnino in bralcem ter kot besedilo, ki omogoča razmah zaznavnih, doživljajskih, mišljenjskih in vrednotenjskih izraznih možnosti, deležen posebne in poglobljene obravnave v razredu in da ga je mogoče kolikor toliko ustrezno obvladati samo z neposredno vajo, tudi z vztrajnimi poskusi in popravki, če je potrebno, predvsem pa z osebno obravnavo med učečim se piscem eseja ter učiteljem: zato se podpirajmo v zahtevi, da naj ima učitelj slovenščine individualne posvetovalne ure za sleherni esej in za vsakega dijaka posebej (verjetno ne bi bilo težko urediti, da bi bili na teh urah prisotni tudi starši). Da, dragi starši, to včasih učitelji slovenščine že zdaj počnejo brez plačila in imajo že tako in tako ob najhujših šolskih obremenitvah še dodatno delo – in tako jim zmanjkuje čas, da bi lahko izbirali leposlovna besedila tudi po svoji izbiri in za svoj bralni užitek.
- Da, starši, podpirajmo se v zahtevi, da bi materinščina kot izhodiščni jezik najbolj pristnega odnosa do samega sebe in drugih ter kot sredstvo kognitivnega razvoja imela v vseh štiriletnih srednješolskih programih na voljo pet šolskih ur, a ne zato, da bi bila lahko obdelana vsa snov, ampak da bi

se temeljne zahteve jezikovne in bralne vzgoje – te pa so v sami srčiki posameznikove zmožnosti logičnega mišljenja in moralnega presojanja ter estetskega čutenja – lahko udeležanje s problemskim poukom in zadostno mero utrjevanja.

- Da, starši, podpirajmo se v prizadevanju, da bi učenci čim pogosteje izbirali med najrazličnejšimi leposlovnimi branji in da bi čim manjkrat posegli po t. i. nadizbiri (tj. izbiri med izbiro in neizbiro), skratka da bi čim manjkrat izbrali to, da ne bi ničesar izbrali in se požvižgali na branje.
- Da, še veliko dela nas čaka.

(Brez)mejnost Pomurja
(Humanistika in družboslovje v Pomurju)

Miran Puconja

Gimnazija Franca Miklošiča, Ljutomer

Mejaštvo v kontroverzah ilirizma

Severovzhodna Slovenija je stična točka germanskega, ugrofinskega in sosednjega hrvaškega slovanskega sveta. Če kje, potem tu tembolj velja Trstenjakova ugotovitev, da Slovenci živimo v mejnem pasu; naša prostorska in populacijska skromnost sta dovoljšen dokaz za to. Govorimo o geografskem prostoru, ki ga je v bližnji in daljnji preteklosti povezovala enaka ali celo podobna zgodovinska določenost. V dobi slovenskega narodnega prebujanja sta oba naroda, tako Slovenci kot Hrvati, občutila pritisk močnejših sosedov; prvi Nemcev, drugi Madžarov. V jezikovnem pogledu je živela v vzhodnih Štajercih zavest pripadnosti maternemu slovenskemu jeziku. Vendar je ta atribut »slovenski« relikt panonskoslovanskega naselitvenega toka, katerega sestavni del so bili tudi hrvaški kajkavci, ki so svoj jezik prav tako imenovali »slovenski«, svojo deželo pa »slovenski orsag«.¹ Ta relikt »slovenski« je torej širši od današnjega pomena besede »slovenski«, saj je semantično gledano imel širšo slovansko razsežnost. V vseh preteklih stoletjih je bilo za vzhodne Štajerce glavno intelektualno torišče štajerska prestolnica Gradec.

Tudi v dvajsetih in tridesetih letih 19. stoletja štajerski Gradec ni bil središče le slovenske ampak tudi hrvaške dijaške in študentske mladine. Kake vrste valenca je vezala v tem času predstavnike takratnega štajerskega in hrvaškega kulturnega življenja v okviru *Ilirskega kluba*, ni težko ugotoviti. Nedvomno so vzhodnoštajerski študentje, ki so bili po rojstnem izvoru mejaši s Hrvaško, v hrvaških kolegi našli stično točko svojega jezikovno-kulturnega preroda. To velja za večino takratnih študentov, med njimi Klajžarja, Muršca, Košarja, Vraza, Miklošiča, Kočevarja in na hrvaški strani zlasti za Kurelca, Gaja, Demetra ter Srba Baltića. Nedvomno je vsaj pri nekaterih vzhodnoštajerskih študentih odigralo pomembno vlogo predhodno šolanje na varaždinski gimnaziji, kjer jih je v jezikovnem pogledu lahko motivirala močna sorodnost kajkavščine z rojstnim prleškim dialektom. Vsaj pri Miklošiču sklepamo, da je kajkavsko okolje v Varaždinu motiviralo njegovo kasnejšo slovensko in slovansko zavest.

¹ Jurančič 1968: 1–2.

V vseh mladih vzhodnoštajerskih intelektualcih je bila sicer živa slovenska zavest, vendar na ravni pripadnosti slovenskemu štajerskemu ljudstvu, torej še vedno deželna zavest. Šlo je za prvobitno zavest, privzgojeno v domačem kmečkem okolju, takrat najbolj varnem nosilcu slovenske jezikovne kontinuitete. Med študenti so bili večinoma teologi, bodoči duhovniki, trije med njimi – Kočevar, Vraz in Miklošič – pa so se odločili za laične poklice.

Če se je starejša štajerska generacija ukvarjala z izdajo molitvenikov, slovníc, verskih knjig in zbiranjem narodnega blaga, je mlajša s slednjim sicer nadaljevala, vendar je zanjo postalo glavno vprašanje zgodovina, jezik in etnografija tako pri svojem narodu kot tudi pri ostalih Slovanih. Iz teh prizadevanj se je v Gradcu v okviru vzhodnoštajerskega študentskega kroga razvila družba za izposojajo knjig; Vraz jo je imenoval *Slovenska družba*. Poleg slovenskih knjig je knjižnica razpolagala še z deli v ruščini, srbsčini, češčini in poljščini. Marginalne štajerske razmere z obsežnim germanskim dežnikom so v izpostavljeni slovensko misleči mladini izzvale kompenzacijo v smeri širših slovanskih horizontov, kar je bilo kranjskim intelektualcem v Ljubljani sredi središčne dežele s pretežno slovenskim okoljem prizaneseno. Kranjska kot ena od slovenskih dežel vsaj ta čas še ni simbolizirala ekskluzivnega vsenarnodnega Olimpa. Zaslomba v širšem slovanstvu je tako postajala nova hrbtenica mlade štajerske generacije. Za duhovnega vodjo v tem pogledu je veljal zlasti Štefan Kočevar, kasneje resen študent medicine na Dunaju, kjer se je ob čeških in slovaških kolegi seznanil s panslavističnimi idejami Čelakovskega, Šafařika in Kollárja in le te prenašal na graške kolege, zlasti na Stanka Vraza. Prvi je med svojimi kolegi širil češko grafijo, kar je imelo posledico, da je njegova generacija po večini obšla Dajnkova prizadevanja za pravopisno reformo.

Kovanje verzov zasledimo pri Muršču, Klajžarju, Košarju, Vrazu in Miklošiču. Narodno prebujena inteligenca je na ta način preizkušala svojo jezikovno spretnost in v pesniški obliki izpovedovala domovinska čustva. Prav zato je vzniknil pri Vrazu močan odziv na zelo pozitivno oceno *Kranjske Čbelice*, ki jo je v *Časopisu Češkega muzeja* napisal František Ladislav Čelakovski. Ker je Čelakovski v Prešernovih pesmih in sploh v *Kranjski Čbelici* videl pomemben prispevek k slovanskemu razvoju, je bil to za Vraza apel k hoji za dviganim Prešernom, kar je v praksi pomenilo preusmeritev njegovega osebnega kompasa v smeri kranjskega kulturnega razvoja.

Vzporedno z graško-štajerskim kulturnim razvojem se je na sosednjem Hrvaškem v Zagrebu zbirala skupina intelektualcev, nekdanjih članov graškega *Ilirskega kluba*, okoli Ljudevita Gaja. Gaj je v svoji knjižici *Kratka osnova horvatsko slavenskog pravopisa* podal predlog, da bi se češkega črkopisa oprijeli vsi zahodni Slovani, torej tudi Hrvati. Končni cilj mu je bil tako kot Kollárju: v jezikovno-literarnem pogledu kolikor mogoče poenotenje vseh Slovencev s končnim pristankom v velikem slovanskem jeziku, razcepljenem v štiri dialekte. Gajevi prerdni miselnosti se je priključil hrvaški svobodomislec

grof Janko Drašković, ki je Gajevemu jezikovno-literarnemu programu dodal še politični dodatek z idejo, da se vse historične pokrajine, torej Hrvaška, Slavonija in Dalmacija, z Bosno in mestom Reko, politično zedinijo. K hrvaškemu gibanju je Gaj nameraval pritegniti tudi Slovence, saj so bili tako v prostorskem kot kulturnem pogledu Hrvatom najbližji. Iz tega vzroka se je povezal s prijateljem Matjašičem, graškim bogoslovcem, ki je poskusil z novo pisavo zlasti pri nekaterih starejših kulturnih delavcih, a so ti pobudo odklonili, čakajoč na utrditev nove pisave.

Vraz in Gaj sta se poznala še iz graških let, vendar je njuno srečanje v začetku julija 1833 pomenilo nekaj več. Gaj je Vrazu predlagal, naj Slovenci namesto pravopisnih novotarij uvedejo češki pravopis, da bi bili v tem s Hrvati in drugimi zahodnimi Slovani enotni; ni pa govoril tudi o enotnem jeziku. K temu je pritegnil še Draškovićevo politično idejo, da se zedinjenim hrvaškim pokrajinam priključi tudi dežela, ki se »sedaj Ilirija imenuje«, s čimer je mislil na Koroško in Kranjsko, tem naj bi sledile še ostale slovenske dežele. Tako bi bila izoblikovana močna ilirska tvorba. Izraz »*ilirec*« in »*ilirski*« je v literaturi že dolgo označeval Hrvate in tudi južne Slované nasploh in šele ob koncu 17. stoletja je Pavel Ritter Vitezović utrdil za isti pojem tudi izraz *Hrvat* in *hrvaški*. Izvorno so s pojmom Iliri razumeli prvotno avtohtono prebivalstvo Balkanskega polotoka, ob katerem je potekala akulturacija južnih Slovanov.

Vraz in njegov somišljenik Štefan Kočever, prav tako mejaš iz Dravskega Središča, sta na najnovejši razvoj Hrvaške gledala iz vseslovanskega zornega kota, dasiravno je Vraz hrvaški narod strogo ločil od svojega. Iz navdušenja nad hrvaškim narodnostnim razvojem je Vraz v počitnicah istega leta znova obiskal Zagreb. Bodoča urednika političnega lista in literarne priloge sta ga povabila k sodelovanju; pri Slovencih naj bi organiziral zbiranje narodnih pesmi, kar bi objavljala literarna priloga. Impresionirala ga je visoka narodna zavest sosednjih Hrvatov in njihov iskren patriotizem. Sočasno dogajanje v slovenski domovini je bilo po Vrazu primerljivo z narodnostnim spanjem.

Po povratku v Gradec se je Vraz posvečal Prešernovi pesmi in gojil željo, da bi se v pesnjenju približal Prešernu, a knjižne slovenščine je bil slabo vešč. Pa mu je vendarle uspelo vzpostaviti stik med Prešernovo družbo v Ljubljani in mlado štajersko generacijo. V aprilu 1834 je Vraz dobil v roke izdajo Kollárjeve knjige sonetov *Hči Slave*, slovanskega katekizma te dobe. Ne moremo mimo analogije med Kollárjem in Vrazom. Oba sta bila sinova malih narodov; prvi je čutil pritisk madžarstva, drugi nemštva. Iz zavesti ogroženosti je pri obeh rasla potreba po povezovanju z večjimi narodi. Od tod Kollárjev panslavistični sen in Vrazova predstava ilirizma, ki je le modificirana pojavnost oblika panslavizma.

V tej fazi velikih korakov se je Vraz poleti 1834 prvič odpravil v Ljubljano in obiskal Prešerna, Čopa in urednika *Kranjske Čbelice*, Kastelca. V jezikovnem pogledu je bil njegov glavni sogovornik Čop. Vraz je videl glavno

oviro sodelovanja z ljubljanskim krogom v razliki med njegovo rodno govorico in knjižno slovenščino kranjskega kroga. Oba sta želela, da bi Slovenci prišli do enotnega knjižnega jezika. Rezultat pogovora je bil domenek za dosledno pisavo *e*-ja za polglasnik in pisavo samoglasnika *o* namesto *a* (*dekletom* namesto *dekletam*).

Pot velikih korakov pa ne bi bila to, če Vraz ob povratku ne bi obiskal Zagreba, kjer so z Dunaja pravkar dobili dovoljenje za izdajanje *Novin Horvatsko Slavonskih in Dalmatinskih* z literarno prilogo *Danico*. Zaupna poročila šefu dunajske policije Sedlnitzkemu so namreč prinašala vesti o zaostalosti hrvaškega ljudstva, do katerega intelektualec ne more, ker ne obvlada domačega jezika. Z znanjem hrvaščine bi duhovščina laže vcepila ljudstvu versko-moralno vzgojo, ki bi lahko bila edina konkurenca protikatoliški miselnosti, kakršno je s prodirajočo madžarizacijo širil stopnjevani madžarski liberalizem. Dunajska vlada torej ni nasprotovala izoblikovanju narodnih jezikov pri Slovanih, če zaradi tega ni bila ogrožena konservativna miselnost. In poročila o Gaju so govorila, da ni bil nasprotnik tovrstnih teženj. Gaj in Vraz sta si zamišljala hrvaško-slovensko približevanje v obliki sodelovanja Slovencev v zagrebškem literarnem listu s slovenskimi prispevki. Tako bi se med obema narodoma ustvarjala zveza na temelju literarnih stikov, pri čemer bi vsak narod ohranjal svojo jezikovno individualnost. Ko so v začetku leta 1835 izšle *Novine* in literarna priloga *Danica*, so na Štajerskem nad njunim izidom bili navdušeni enako kot doslej nad vsako prihajajočo številko *Kranjske Čbelice*. Že prva številka je vabila k sodelovanju tudi Slovence. Iz Dravskega Središča, kamor so jo najprej dostavili, jo je kaplan Matjašič razpečeval po vsej Štajerski.

Dejstvo je, da se je Vraz nenadoma znašel v vrtincu silnic dveh kulturnih krogov: ljubljanskega in zagrebškega. V domači trdni kmečki družini je bil vzgojen v visoki slovenski narodni zavesti, kateri je tako kot prijatelju Miklošiču ljutomerski dekan Mihael Jaklin dodal narodnoprebudno. Zato je tembolj razumljivo, da je ob zadnjem obisku Ljubljane le-ta nanj naredila izreden vtis. Zavestno se ji je začel približevati; pisal je ljubezenske pesmi v upanju, da se kot pesnik približa Prešernovi pesniški kvaliteti, ki je postala močno sugestivna zlasti potem, ko je Čeh Čelakovski ugodno ocenil *Kranjsko Čbelico*, Prešernove pesmi in sploh kranjski kulturni razvoj. Največja ovira Vrazovega slovenskega pesniškega ustvarjanja je bila slabo znanje knjižne kranjščine. Svetinjska župnijska šola mu v tem pogledu ni mogla dati dovolj podlage, zato se je sedaj začel na veliko učiti knjižne slovenščine in pisati v bohoričici. Se pravi, da je opustil uporabo češke pisave. Rezultat novih jezikovnih prizadevanj ob pesniškem ustvarjanju so bile pesmi z erotično vsebino. Nekaj tej je pozimi leta 1835 izročil v Gradcu Andreju Smoletu za urednika *Kranjske Čbelice*. Za *Kranjsko Čbelico* je namenil tudi sonete z naslovom *Zvončki*. Pokazatelj Vrazovih prizadevanj v slovensko smer je njegova zamisel izdajanja vseslovenskega pesniškega almanaha *Cvetlice z' vertov vsakega izobraženega*, h kateremu je

povabil tudi Prešerna in kranjske študente na Dunaju. Dalje je mislil na izdajo zbranih slovenskih narodnih pesmi. Da v tem času na Slovenskem še ne moremo govoriti o vsenarodni zavesti, govorijo Vrazovi pomisleki, kako utegnejo njegovi štajerski kolegi sklepati, da je prestopil v kranjski kulturni krog, medtem ko so ga Kranjci zaradi ohranitve polnih vokalov utegnili obdolžiti hrvačenja. Toda trkanja na kranjska vrata so bila za Vraza neuspešna. Kastelec na poslance pesmi ni odgovarjal in odziva na vabilo k sodelovanju v almanahu ni bilo. Pa vendar so slovenska snovanja dvigala njegovo samozavest. Delo mlade graške družbe, ki je ostajalo slovenski javnosti skrito, je postavil pred vsa slovenska prizadevanja. Trdil je, da med živečimi slovenskimi pisci razen Ravnikarja, Prešerna in Jarnika nihče ni omembe vreden. Čutil je odpor do starejše generacije, ker je stavila vse na človeka poboljševalno dejavnost in zato nastopil proti Murku zaradi ponatisa Volkmerjevih *Pesmi in fabul*. Slutiti je, da je Vraz v Prešernu videl že klasika, saj je do neke mere celo sprejemal njegovo in Čopovo mentorstvo. Njun program dviga slovenske literature na umetniško višino bi se z Vrazovim posredništvom lahko razširil tudi na slovensko Štajersko, kolikor bi bila v Ljubljani odzivnost na njegova prizadevanja večja. Kranjski kot središčni slovenski deželi z utečenim jezikovno-knjižnim izročilom ob že dovršeni Prešernovi pesniški normi ni mogla biti konkurenčna nobena druga slovenska dežela; tem manj je bila lahko to Štajerska v senci neposredne nemške navzočnosti z varno odprtostjo le proti sosednjim hrvaškim pokrajinam. Vsa dosedanja štajerska literarna preteklost je bila le prerodno delo, uokvirjeno v deželne horizonte.

V takih jezikovno-kulturnih koordinatah si je Vraz, bard vzhodnih Štajercev, ki jim je usoda določila mejaštvo na nemško, osrednjeslovensko ter panonskoslovansko prekmursko in kajkavsko kulturo, v svoji ustvarjalni ambiciji iskal težišča. V etnogenetičnem pogledu je Prlekija, iz katere je izhajala večina delavcev s štajerskega kulturnega kroga, rezultat sekundarne kolonizacije v 13. stoletju. Po izgonu Madžarov se je med Ptujem, Radgono in Ljutomerom naselila rahla plast prebivalstva iz ostalih slovenskih pokrajin, prevladoval je dotok iz sosednjega Hrvaškega Zagorja, Podravine in severne Slavonije. Temu so se v 16. stoletju pridružili še številni Uskoki. Nedvomno tudi Vrazov rod ni mogel obiti omenjenih historičnih določil.

V poskusu vzpostavitve štajerske variante romantike in v prizadevanjih po rešitvi jezikovnega vprašanja tako v štajerskem kot v slovenskem merilu je Vraz živel v napetosti med primarno kranjsko jezikovno-literarno normo in višjimi narodno združevalnimi težnjami nastajajočega ilirizma na Hrvaškem. Obema žariščema je moral priti bliže. Zato je v počitnicah 1835 obiskal Ljubljano, a prej se je moral ustaviti še v Zagrebu. Tu ga je Gaj nameraval pridobiti za *Danico*, a je sedaj zahteval hrvaških prispevkov, medtem ko je pred dvema letoma zagotavljal, da bo objavljaj tudi slovenske. Ostala sta pri kompromisu, da Vraz na deset kranjskih (slovenskih) napiše po eno ilirsko. Strogo sta si torej nasprotovali dve stališči: Gajevo, ki je hotelo združiti v hrvaško

politično enoto hrvaške pokrajine ter sosednje dežele, med njimi slovenske, in Vrazovo, ki se je kot goreč Slovenec priznaval k južnoslovanski kulturni skupnosti, ne da bi se bil pripravljen odreči svoji narodni individualnosti. Kljub razlikam v jezikovnih nazorih ga je Gaj predstavil hrvaškim voditeljem: grofu Draškoviću, pesniku Ljudevitu Vukotinoviću, uredniku *Danice* Rakovcu; pri Mariji Bistrici ga je sprejel opat bistriškega samostana Ivan Krizmanić, tudi vnet pristaš ilirskega gibanja. Za obisk Ljubljane ni bilo več časa, vrnil se je v Gradec.

Končno je Vraz dočakal trenutek objave svoje pesmi v 36. številki *Danice* dne 12. septembra 1835. Gaj je objavil Vrazovo pesem *Stana i Marko*. Delo je bilo oblikovno predelano in prirejeno v hrvaščini. Gaj je pesem podpisal s Stanko Vraz, *Ilir iz Štajera*. Dogodek je Vrazu pomenil pravo nasprotje vsega tistega, kar je doživljal ob dolgotrajnem zastojemskem čakanju na objave pesmi pred zaprtimi *Čbeličnimi* kranjskimi vrati. Sledila je zamera pri Miklošiču, najbližji Vrazov somišljenik Štefan Kočever pa je v dejanju videl korak h kulturnemu zbližanju južnih Slovanov. Ilirizem mu je pomenil samo stopnjevano slovansko čustvovanje, sicer pa je bil zagovornik slovenske jezikovne in literarne individualnosti. Torej je bila v jedru težnja obeh ilirizmov, se pravi hrvaškega in slovenskega, razlika, saj je Gaj hotel, da bi Slovenci opustili svoj jezik in prevzeli knjižni jezik Hrvatov, četudi tega ni odkrito deklariral, ampak izvajal v praksi. Gajev cilj vsega tovrstnega početja, z Vrazovim primerom prepričati nekatere oklevajoče za priključitev k ilirskemu programu, je bil s tem dosežen.

Vraza je upanje, da so se mu z objavo pesmi v *Danici* za stalno odprla vrata v širšo javnost, povsem spremenilo. Opustil je bohoričico in se vrnil k češko-ilirski pisavi in k hrvaškemu jeziku. A *Danica* ni objavila nobenega njegovega prispevka več; vzrok je bil v razlikah med literarnimi nazori Gajevega kroga in Vraza samega. Medtem ko je *Danica* zahtevala od pesnika pisanje budnic, je Vraz vztrajal pri ljubezenskih romancah.

Zopet se je vrnil k slovenskemu delu in nadaljeval s pripravami za izdajo slovenskih prevodov Christopha Schmida in dosegel celo svoj drugi tisk z uvodom k Šamperlovemu prevodu *Jaisove* mladinske knjige *Navuk v peldah* za graškega založnika Greinerja. Vraz se je podpisal kot Jakob Cerovčan. A dolgo ni ostal na tej poti; neuspeh s Schmidovimi povestmi, prekinjen stik z Ljubljano, neuspeh pri študiju so faktorji, ki so Vraza gnali, da je poleti 1836 napovedal svoj obisk pri Gaju v Zagrebu.

Že v decembru preteklega leta je Gaj dotedanje hrvaško nacionalno gibanje proglasil za ilirsko, ki naj bi zajelo vse južne Slovane. Dotedanji politični list *Novine Horvatsko-Slavonsko-Dalmatinske* so spremenili v *Ilirske Narodne Novine*. Kajkavščino kot hrvaški knjižni jezik so nadomestili z bosensko-hercegovsko štokavščino, ki jo je Vuk Karadžić predlagal tudi za knjižni jezik Srbov, s čemer je bilo začeto dejanje jezikovne enotnosti med Hrvati in Srbi. Torej bi štokavščina, z novo oznako ilirščina, bila bodoči jezik vseh južnih

Slovanov. V takem prerodnem vzdušju je Gaj prišel pred Vraza z novimi predlogi, ob katerih je le-ta zaslutil svoje mesto v novonastalem jezikovno-kulturnem vrtincu. Ob pogovoru z zagrebškimi ilirci je Vraz prišel do sledečega sklepa: Hrvati so opustili svoj jezik in ga nadomestili s štokavščino, enako so v zameno za slavenosrbščino storili Srbi; v korist novega, višjega jezika, ilirščine sedaj imenovanega, sta oba naroda opustila svoja jezika, torej temu vzgledu naj sledijo tudi Kranjci, Štajerci in Korošči. Pri tem je Vraz spregledal, da so ilirci sprejeli za svoj knjižni jezik živ govor določenega ozemlja; sam je mislil, da bo bodoča ilirščina vsrkala nove elemente raznih govorov in bo po svojem nastanku umetno zgrajen jezik. Po pogovoru z Gajem se je Vraz odločil za širjenje nove ilirske »propovesti« med Slovenci, kar naj bi dosegel predvsem s širjenjem *Danice*, katere najvišja moralna zapoved je bila »domorodnost«. Že na poti v Gradec je Vraz pridobil za ilirizem nekaj ožjih rojakov: Kolomana Kvasa in Ferdinanda Dominkuša; sprejem češke pisave mu je tudi obljubil Anton Kreml. *Danica* je preko Celovca dosegla tudi znamenitega koroškega »mejaša« župnika Urbana Jarnika, pesnika in narodnega buditelja. Dosedanji zagovornik jezikovne skupnosti vsega slovenskega ozemlja je sedaj svoje upanje razširil na širšo južnoslovansko jezikovno skupnost.

Za Gajevo *Danico* je Jarnik napisal obsežen članek, v katerem se čudi, čemu ilirci za knjižni jezik uvajajo štokavščino, ko pa imata ilirščina in provincialna hrvaščina (kajkavščina) lepše jezikovne oblike. Sam si je ilirščino zamišljal kot zvarek najboljših lastnosti južnoslovanskih jezikov. Četudi je hrvaški slovničar Vjekoslav Babukić za *Danico* normiral novi knjižni jezik na štokavski osnovi, še preden je Jarnikov članek priromal iz Blatograda ob Vrbskem jezeru v Zagreb do Gaja, je slednji prispevek v *Danici* objavil kot potrдіlo, kako se sosednje slovenske pokrajine priključujejo novemu gibanju.

Čeprav je Vrazovo prizadevanje za ilirsko stvar rodilo sadove, sam z nadaljnjimi koraki Zagreba ni bil zadovoljen. Motilo ga je vnašanje dubrovniških klasikov v ilirski jezikovni fond; sam se je ogreval za srbsko ljudsko pesem. In končno je bila med programsko usmeritvijo *Danice* in Vrazovim pojmovanjem poezije razlika. Iz tega vzroka v budnice zazrta *Danica* ni objavila Vrazovih v verzu poljske narodne pesmi (krakovjakih) napisanih pesmi *Džulabij*, ki so bile izraz ljubezni do Samoborčanke Ljubice Cantillyjeve. Ljubica je bila Hrvatica in Vraz ji je pisal pesmi v hrvaščini.

Kljub agitaciji za ilirizem Vraz predstave o svoji o svoji vlogi v tem gibanju še ni imel izoblikovane. Iz navedenih vzrokov se je deloma odvrnil od Zagreba in poskusil pri ljubljanskem krogu. Tehtanje odločitve, v kateri od dveh kultur, s katerima ne more neposredno vzpostaviti lastne kulturne identitete niti sam niti večina njegovih ožjih somišljenikov, naj pristane, bo preizkusni kamen njega in večine predstavnikov mlade štajerske generacije. To je čutenje ljudstva, ki še ni postalo narod, ki pa ima vendarle svojo kulturno identiteto, ljudstva, kateremu je v skupni panonski substanci kajkavsko-hrvaška kultura bližja od

kranjske (slovenske) in mu knjižna štokavščina ni bolj oddaljena od knjižne kranjščine, kar bi v recipročnem smislu veljalo tudi za pripadnike kajkavske kulture. Iz teh vzrokov je razumeti, da je Vraz zaradi določene kulturnohistorične oddaljenosti tako od ljubljanskega kot zagrebškega kulturnega kroga čutil neko distanco, četudi je želel biti blizu Prešernovega kroga in se Gajevega ni otepal.

Želja, da bi dosegel objavo svojih pesmi, ga je še enkrat gnala v Ljubljano, zlasti potem ko je v zadnji tretjini leta 1836 zopet poslal Kastelcu nekaj pesmi za *Kranjsko Čbelico*. Iz Ljubljane je še enkrat pozval Gaja, naj sprejme v *Danico* njegovo ljubezensko poezijo. Posledica desetdnevnega Vrazovega bivanja v krogu Prešernove družbe v Ljubljani je bilo njegovo utemeljevanje poezije kot pritikline meščanskega kozmosa. Pri *Kranjski Čbelici* je pripravljajl nove pesmi in nekaj narodnih pesmi za grofa Auersperga, da jih objavi v *Ilirskem listu*.

Da je štajerska generacija ta čas razmišljala v vseslovenskih okvirih, dokazujejo priprave za izdajanje štajerskega pesniškega almanaha *Metulčka* (Miklošič, Trstenjak, Vraz): k sodelovanju so povabili tudi Prešerna. Vendar do izdaje almanaha ni prišlo.

Razdvojenost štajerske generacije med ljubljansko Scilo in zagrebško Karibdo kaže dejstvo, da je Vraz sledil obema smerema: na eni strani si je prizadeval, da bi se Slovenci priključili ilirski skupnosti, na drugi strani pa je hotel biti slovenski pesnik. Prav tako so bili občudovalci ilirizma Muršec, Vogrin, Matjašič, Hrovatin, Horvat, Trstenjak in Kočevar. Čeprav se je večina med njimi ogrevala predvsem za sprejem češko-ilirske pisave, so z enako simpatijo gledali tudi na kranjski kulturni razvoj. Tako *Kranjska Čbelica* kot *Danica* sta bili enako zaželeni, dasi je po številu izvodov *Čbelica* prevladovala. Strogo sta kranjskemu jezikovnemu izročilu sledila le Murko in Miklošič. V negotovosti odločitve, ali opustiti slovenščino in sprejeti ilirščino, se je Vraz obrnil v Prago na Šaffrika, ki pa mu zaradi slabega poznavanja dejanskih jezikovnih razmer ni tvegajl svetovati.

V sizifovskem vztrajanju, da doseže odprtje vrat pri enem ali drugem kulturnem krogu in pri tem ohrani svoja imperativa: pri Prešernu modifikacijo knjižnega jezika v korist štajerskih govorov, pri Gaju status ljubezenskega pesnika, je v Vrazu vendarle morajl priti do razpleta. Na poslajl pesmi je Kastelec v Ljubljani zopet molčajl. V obupu mu je Vraz pisajl:

*Kaj je vzrok, da se v pisavi tako zelo oddajlujemo, da čestoj jaz ne Vas, Vi pa mene ne razumete? Vzrok tičij pač samoj in edinole v preprostem dejstvu, da me Vi ne vprašate, kam hočem jaz, niti mi ne odgovorite, če se drznem vprašati jaz Vas, kam mislite kreniti Vi.*²

² Stanko Vraz, Pismo Kastelcu 10. junija 1937 (Petrè 1939: 131).

Temu je v dveh zaporednih pismih sledil Prešernov odgovor, da grofu Auerspergu štajerske narodne pesmi posebno ne ugajajo, Vrazovih pesmi pa da ne morejo sprejeti v objavo v nemškem *Ilirskem listu*, ker bi bile kranjskim bralcem preveč nerazumljive. V naslednjem pismu je Prešeren brez zavor in pietete, ki jo je doslej gojil do prijatelja, sporočil Vrazu:

*Namera naših pesmi in siceršnje literarne dejavnosti ni druga kot gojitev materinščine; če imate Vi drugačen smoter, ga boste težko dosegli. Združitev vseh Slovencev v en (podčrtal Prešeren) knjižni jezik, bo ostala najbrž skromna želja. Ne bo se Vam tako lahko posrečilo dvigniti na prestol filološke samovlade štajersko-hrvaški dialekt ...*³

Vraz mu je v odgovoru v pismu zanikal, da je kdaj razmišljal o enotnem vseslovanskem jeziku ali da je kdajkoli hotel dvigniti svoj vzhodnoštajerski dialekt v knjižni govor, da pa je njegovo pisanje imelo namen doseči enotni knjižni jezik; opozoril je na pogovore s Čopom o pisanju *e*-ja namesto polglasnika. Pismo je tudi sam zaključil s poudarkom materinščine, pri čemer je mislil, da naj bi knjižna slovenščina upoštevala vsaj nekaj štajerske leksike. Torej Vraz namiguje na potrebo po večji jezikovni liberalnosti in strpnosti.⁴

Prav gotovo je v tridesetih letih 19. stoletja Kranjska uveljavila zgledno slovensko jezikovno normo, vendar z dominacijo v kranjskih deželnih okvirih. V očeh Kastelca in Prešerna Vraz ni bil kos jezikovno-literarnemu nivoju kranjskega kroga. Na drugi strani je Vraz odklanjal kranjsko jezikovno vasezagledanost. V ilirizmu je videl naddeželno jezikovno-kulturno komponento, ki lahko poveže južnoslovanska ljudstva z ostalim slovanskim svetom. Prešeren in Gaj sta mu bila enakovredna, a v praksi nezdružljiva vzora. Občasno protislovna Vrazova orientacija je izvor navzkrižij, ki jih je v kulturnem mejaštvu čutila mlada štajerska generacija. Recimo verze, nastale v Solčavi, ki so izraz občudovanja savinjskih planin, je podpisal z dvojnim podpisom: Jakob Cerovčan, Slovenec iz Slovenije in Stanko Vraz, Ilir iz Velike Ilirije. A ne le pesmi, tudi prvinski odnos do »narodnega vprašanja« razkriva vektorsko strukturo ustvarjalne potence tako Prešerna kot Vraza: pri prvem je samozavestna samozadostnost usmerjena v vertikalno globino z disjunkcijskim osebnostnim imperativom, pri drugem konjunkcijsko odprta anarhična pripravnost tveganja v smeri brezmejne horizontale. Kot horizontalno razbremenitev iz nemoči prodreti v slovenski kulturni prostor lahko razumemo trenutek, ko mu je urednik *Danice Rakovec*, kateremu je zmanjkovalo gradiva za ilirski literarni list, začel objavljati *Džulabije*. Tu se bo Vrazova tehtnica premaknila v smer prestopa k ilirizmu. Ko se mu je tako pod vplivom zunanjih okoliščin odprl hrvaški kulturni prostor, je v pismu

³ France Prešeren, Pismo Vrazu 5. julija 1937 (Petrè 1939: 131).

⁴ Petrè 1939: 132.

Prešernu radikalno utemeljil svoj korak kot posledico Prešernovega nepristanka k njegovim nazorom.⁵ Očitno je imel v mislih Prešernovo nepopustljivost glede sprejemanja štajerskega besedja v knjižni jezik. Jezikovno se bo odslej Vraz identificiral z južnoslovansko-ilirsko skupnostjo, temeljnim kulturnim poligonom, ki se mu je ponudil kot edina možnost, kjer lahko deluje kot tvorni subjekt v smislu svojega velikega cilja – vseslovanske skupnosti.

V Vrazovem razumevanju je bilo za Slovence potrebno nekaj več, kot je bila sicer utečena jezikovno-kulturna norma dežele Kranjske. Bil je tudi mnenja, da se narod pri ustvarjanju svoje literarne in duhovne samostojnosti mora nasloniti na neko »vzvišeno idejo«. Mejaš Vraz je torej zavrnil obvezujočnost utečene vseslovenske jezikovne norme, ki je vegetirala v varnem zavetju onstran trojanskega limesa, čeprav je v novem konfliktu s Prešernom v zvezi z zavrnitvijo tiskanja *Korytkove zbirke slovenskih narodnih pesmi* v Gajevi tiskarni v Zagrebu – delo ni imelo ilirskega okvira – ponovil, da zaupa v nadaljnjo razvojno moč »tako imenovanega slovenskega jezika«, če ga bodo poglobili s proučevanjem ostalih slovenskih dialektov.⁶

V bistvu je Vraz ponovil svojo nepripravljenost, da svoj deželni jezik povsem nadomesti s kranjskim deželnim jezikom. Gre za strah pred izgubo lastne avtentičnosti, ki jo je Vraz ohranjal tudi po prestopu k ilircem. Vraz je namreč od bodoče ilirščine na južnoslovanski kulturni ravni pričakoval to, kar je zahteval pri Prešernu glede slovenščine na slovenski kulturni ravni, torej upoštevanje drugih »dialektov«.

Potem, ko je Vraz doživel zavrnitev svojega ustvarjanja s strani »dežele«, mu je vstop v naddeželno razmišljanje pri Gaju, pa četudi na štokavski jezikovni substanci, na široko odprl vrata v slovanski kulturni svet. Preko zveze s Šaffrikom je povečal sodelovanje s *Časopisom Češkega muzeja*, iz Pešte ga je vabil Hrvat jurist Šandor Gyaly k sodelovanju v *Iliriskem almanahu*. Ko je leta 1837 Jan Kollár izdal knjigo *O literarni vzajemnosti med Slovani*, je Vraz zaslutil lastno vlogo posrednika med južnoslovanskimi kulturnimi dosežki in vseslovansko kulturno substanco. Je hotel s tem kompenzirati ustvarjalni manevrski prostor, ki mu na poligonu slovenske kulture ni bil usojen? Vzrokov za Vrazovo »literarno priključitev« k drugemu slovanskemu narodu je torej več in vzorov »vzvišene ideje« tudi.

Povzetek. Ilirizem se je z Vrazovim posredovanjem razširil iz Hrvaške najprej na vzhodno Štajersko, s širjenjem Gajeve literarne priloge *Danice* po slovenskih deželah je odmeval tudi na obmejnem Koroškem, Goriškem in celo v središnji Kranjski. V obmejnih krajih je bil sredstvo opore germanskemu in

⁵ Fran Petrè, n. d., 136.

⁶ Fran Petre, n. d., 153–155.

romanskemu pritisku, Vrazu tudi torišče osebnega eksila in most do ostalih slovanskih kultur. V hrvaškem kulturnem prostoru je ilirizem izkazoval izrazito politične aplikacije, v slovenskem pretežno jezikovno-literarne. Po Vrazovi koncepciji ilirizem pristaja na jezikovni dualizem: ilirščina bi bila namenjena izobražencem, slovenščina preprostem ljudstvu. Večina slovenskih ilircev je zaprisegala zlasti na sprejem češko-ilirske pisave (gajice).

Viri

Branko Dreschler. *Stanko Vraz*. Zagreb: Matica hrvatska i slovenska, 1909.

Janko Jurančič. O kajkavskem narečju. *Svet med Muro in Dravo*. Ur. Viktor Vrbnjak. Maribor: Obzorja, 1968.

Rudolf Kolarič. Prleško narečje. *Svet med Muro in Dravo*. Ur. Viktor Vrbnjak. Maribor: Obzorja, 1968.

Ljubomir Andrej Lisac. *Slovenska korespondenca Vraz-Kočevar (1833–1838)*. Ljubljana: SAZU, 1961.

Fran Petrè. *Poizkus ilirizma pri Slovencih: 1835–1945*. Ljubljana: SM, 1939.

Jože Pogačnik. Panonski literarni zgodovinarji. *Panonski zbornik*. Ur. Franc Zadavec. Murska Sobota: Pomurska založba, 1966.

Viktor Vrbnjak. Prvi slovenski tabor v Ljutomeru. *Svet med Muro in Dravo*. Maribor: Obzorja, 1968.

Franci Just
Murska Sobota

Prekmursko literarno popotovanje od obrobja k središču

Viharni čas ob koncu prve svetovne vojne je Slovincem – tako kot številnim drugim evropskim narodom – vzel in dal. Med drugim je vzel del etničnega ozemlja na severu in zahodu, dal pa ga je na vzhodu. Po določilih trianonske pogodbe je namreč današnje Prekmurje bilo pridruženo novo nastali južnoslovanski državi, dotlej »ogrski Slovenci« pa so postali »pravi Slovenci« ali pač Prekmurci. Za prebivalce nove slovenske pokrajine ta zgodovinski dogodek ni pomenil le menjave oblasti, političnega in gospodarskega sistema, ampak je bil tudi globlje prelomen: vodil je v duhovno tranzicijo, katere neobhodni del je bila jezikovno-kulturna integracija.

Slednja pa ni potekala tekoče, tudi ne enovito in ne brez pretresov. Njeno dinamiko so določale zunanje družbeno-politične in notranje jezikovno-kulturne okoliščine. Med slednjimi je proces integracije močno zaznamovala jezikovno-kulturna dediščina, ki jo je Prekmurje kot doto prineslo v novo državno skupnost. Njen slovstveni del predstavljajo rokopisne knjižice, tiskane knjige in periodični tiski, v katerih so njihovi avtorji izoblikovali nadnarečni knjižni jezik, v slovenskem zgodovinskem jezikoslovju imenovan prekmurski ali vzhodoslovanski knjižni jezik. To slovstvena dota sicer ni bila obsežna, je pa bila raznolika in dotlej že opažena v osrednjeslovenskem kulturnem prostoru.¹ Njen sestavni del so bila tudi umetnostna/leposlovna besedila, še zlasti pesniška. V dobrih dvesto letih se jih je nekaj nabralo in danes pričajo, da so prekmurski pisci skušali iz svoje materinščine izvabiti zvoke lepega in da so »raziskovali« tudi njene estetske možnosti. Resnici na ljubo je treba povedati, da pridružitveno leto 1919 te literarne prakse ni ukinilo, ampak da se je v domačem in

¹ Jože Ftičar, *Slovenci na levi in desni strani Mure in njihovi kulturni stiki (do 1919)*, *Panonski zbornik*, Murska Sobota: Pomurska založba, 1966, 117–145.

izseljenskem časopisju, kakor kažejo novejša raziskave,² nadaljevala. Prekmurščino so kot izrazno sredstvo svoje umetnostno naravnane izpovedi/pripovedi uporabljali številni literarni ustvarjalci – priložnostni pesmarji in zgodbarji ter vztrajnejši iskalci njenih estetskih in izpovednih prostranstev. Tako je v času med obema vojnama v najvzhodnejši slovenski pokrajini nastajala narečna pokrajinska književnost, ki je prevladovala v 20. letih in se v 30. nadaljevala ob leposlovju, pisanem v knjižni slovenščini.

Njen motivno-tematski obseg, literarnostilne značilnosti in sporočilne/idejne poante so že podrobneje opisane,³ za razpravljalni okvir tega prispevka pa je dovolj splošna ugotovitev, da imata kar dve tretjini te slovstvene produkcije nabožni in priložnostni značaj, v preostali tretjini te pokrajinske književnosti pa so njeni tvorci uveljavljali:

- a) v poeziji zlasti domovinsko/domačijsko in krajinsko liriko, socialno pesem, manj izrazito pa osebnoizpovedno poezijo;
- b) v pripovedništvu domačijsko sličico, poučno in moralno-vzgojno pripoved ter vaško pripovedno idilo.

V kontekstu takratnega slovenskega in evropskega literarnega snovanja je ta književna tvornost izkazovala znaten literarni primanjkljaj, saj je praviloma uveljavljala že presežene literarno-kulturne vzorce in se ni odzivala na aktualne literarnostilne smeri in tokove (razen morda na tudi že nekoliko postaran impresionizem ter na bolj sveže spodbude socialnega realizma). Tudi če odmislimo uporabo narečja, ki je domet te književnosti omejevala na pokrajino in kvečjemu še na del slovenskega izseljenstva, je zaradi takšne vsebinske zasnove čedalje očitneje tonila v literarno obrobno. Na njeno naravo so namreč močno vplivali literarno-estetski nazori urednikov/lastnikov pokrajinskega periodičnega tiska, ki so jo objavljali. Ti nazori pa so bili izrazito utilitaristični in po njih naj bi ta literarna produkcija uveljavljala predvsem verskovzgojne in poučne cilje ter ponudila čtivo po vzoru šmidovk in mohorjev.

Takšna, mimo sodobnih literarnostilnih spodbud oblikujoča se književna tvornost tudi ni zmogla v svojo izpoved/pripoved vtakati sodobnih filozofskih, družbenih in kulturnih idej, ki so vznemirjale in duhovno oblikovale takratnega evropskega človeka. Med drugim tudi mlado prekmursko generacijo, ki se je odpravljala na študij v Maribor in Ljubljano ali pa je tam že študirala in ki je z dijaškima listoma *Naše ognjišče* in *Kremen* napovedala, da ima tudi literarne ambicije. Pri tem se je pokazalo, da ji knjižna slovenščina ne dela preglavic in da

² Primer Franci Just, *Med verzuško in pesmijo: Poezija Prekmurja v prvi polovici 20. stoletja*, Murska Sobota: Franc-Franc, 2000; Mihael Kuzmič, *Slovenski izseljenci iz Prekmurja v Betlehemu, PA., ZDA, v letih 1893-1924*, Ljubljana: ZRC SAZU, 2001.

³ Franci Just, n. d., 82–64.

ji postaja gibko izrazno sredstvo. Mladi so ob informacijah v središčnih slovenskih literarno-kulturnih krogih, v katere so se vključevali, in ob prebiranju sodobne slovenske izvirne in prevodne literature čedalje jasneje spoznavali, da je tip književnosti, kakršnega je uveljavljal pokrajinski narečni tisk, obroben in da skozenj zahtevnejšemu slovenskemu bralstvu ne bo mogoče literarno adekvatno predstaviti življenja v najmlajši slovenski pokrajini. Kakor bo pokazalo nadaljevanje, so vzroke za obrobnost pokrajinske književnosti videli tudi v njenem narečnem značaju. Ko so na povabilo »očetov« v drugi polovici 20. let tudi sami postali sodelavci pokrajinskega tiska, so literarno ambicioznejši to storili v upanju, da jo bodo s postopnim vsebinskim in jezikovnim moderniziranjem lahko iztrgali iz obrobnosti.⁴ Vendar so ideološki in utilitaristični literarnoestetski nazori urednikov/lastnikov časopisja vključno s cenzuro ali z neavtoriziranimi posegi v njihove literarne prispevke to upanje razblinili. V tem pogledu je nadvse zgovorno pismo Franca Bajleca, urednika *Novin*⁵ v letih 1927–1929, Mišku Kranjcu, v katerem med drugim piše: »Glede Tvojega podlistka v *Novinah* 'Prve rože', Ti povem, da začetka še nisem objavljaj jaz, naslednje dele sem dobival močno cenzurirane, potem nekoliko spet brez cenzure, kar sem potem tudi tako objavil, konca pa sploh dobil nisem.«⁶ Takšno ravnanje je dalo jasno vedeti, da v pokrajinskem tisku zahtevnejših literarnih načrtov ne bo mogoče uresničiti. Ko pa je leta 1927 pri Družbi sv. Mohorja na Prevaljah izšla »povest Slovenske krajine« *Kruh* Matije Malešiča⁷ in potem ko so se vrstile objave Kranjčeve pripovedne proze v osrednjeslovenskih revijah,⁸ je

⁴ V tem upanju se je *Novinam* pridružila kopica mladih, npr. Ivan Camplin, Franjo Horvat, Franc Kolenc, Ivan Krampač, Jožef Radoha, Marija Zalar. V *Novinah* sta svoje zgodnje pripovedništvo objavljala tudi Miško Kranjec in Ferdo Godina.

⁵ *Novine* so bile osrednji (katoliški) tednik v pokrajini in so izhajale od decembra 1913 do aprila 1941; razen v prevratnem času ob koncu prve svetovne vojne je tednik urejal ali imel odločilni vpliv na njegovo uredniško politiko Jožef Klekl st.

⁶ Franc Zadavec, Nekateri prekmurski problemi tridesetih let med vojnoma, *Svet ob Muri* I/1–2 (1956), 7.

⁷ Čeprav Malešičeva povest vsebuje v razpletu še nekaj večerniških poudarkov, pa je s stvarnejšim prikazovanjem socialnih razmer, z deziluzionističnim slikanjem prekmurskega sezonepokazala na nove možnosti leposlovnega upovedovanja prekmurske stvarnosti. Po navedbah Antona Vratuše v slavnostnem govoru na spominski slovesnosti ob 200-letnici smrti Mikloša Küzmiča na Kukojski v Dolnjih Slavečih 12. septembra 2004 je imela velik vpliv na takratno prekmursko mlado generacijo.

⁸ Kmalu po prvih objavah v *Novinah* in *Kalendarju srca Jezušovoga* je Kranjec začel objavljati kratke pripovedne sličice iz prekmurskega življenja v osrednjeslovenskih kulturnih revijah. Zanimanje za njegovo pripovedništvo je bliskovito naraščalo: objavam v *Orliču* (1925/26–1927/28) in *Angelčku* (1926/27) so sledile tiste v *Mentorju* (1926/27) in *Mladiki* (1928), nato v *Ognju* (1930) in *Slovincu*, v naslednjih letih pa že v *Modri ptici* (1930/31–1935/36), *Domu in svetu* (1931–1934), *Ljubljanskem zvonu* (1931, 1932),

postalo jasno, da je nastopil čas za preseženje lokalne literarne scene in za prekmursko literarno popotovanje od obrobja k središču, torej za literarno upodobitev Prekmurja v slovenski nacionalni književnosti. Mladi so se zavedli, da ta naloga čaka njih. Omenjene Kranjčeve revijalne objave iz druge polovice 20. let predstavljajo prve korake na tej poti.

Vendar mlada prekmurska izobraženska generacija, tedaj že organizirana v Slovenskem katoliškem akademskem društvu Zavednost ter kmalu nato še v Klubu prekmurskih akademikov, tega popotovanja ni razumela zgolj enosmerno kot uveljavitev avtorjev iz Prekmurja v slovenski literaturi, ampak je imela v mislih celovito prenovu kulturnega, torej tudi jezikovno-književnega življenja v Prekmurju, kar naj bi pokrajino približalo slovenskemu osredju oz. jo vključilo v nacionalno kulturno dogajanje. Ali povedano drugače: tudi pokrajina naj bi zaživela vsaj podobno raznoliko in razgibano literarno življenje, kakor so ga spoznavali med študijem v Mariboru in Ljubljani.

Prav to hotenje mladih pa je rodilo močan odpor starejše generacije, saj v tem ni videla samo nezaupnice svojim jezikovno-literarnim nazorom, ampak tudi nevarnost za svoj duhovni (in politični) monopol. Ko so mladi, opogumljeni s Kranjčevimi literarnimi uspehi, na začetku 30. let svoje nezadovoljstvo z obstoječim jezikovno-književnim stanjem naposled izrazili tudi javno, je sledil prekmurski kulturni »spopad starih in mladih«. Prvo dejanje tega spopada je bila jezikovna, drugo dejanje pa literarna vojna.

Prekmurska jezikovna vojna

Avgusta 1931 je imel Miško Kranjec v SKAD Zavednost predavanje, v katerem je razčlenjeval jezikovne v razmere v Prekmurju. Pri tem je ugotovil, da *Novine* kot osrednji časopis v pokrajini še zmeraj uporabljajo prekmurščino in da evangeličanski tisk za povrh še zmeraj uporablja madžarski črkopis. To stanje je označil kot anahronistično in škodljivo za nadaljnji kulturni razvoj pokrajine. Prisotni zavedničarji so mu pritegnili in na Klekla pisno naslovili zahtevo, naj »njegovo« časopisje začne uporabljati knjižno slovenščino. To splošno zahtevo so podkrepili s konkretnim sklepom, naj bo vse leposlovje in rubrika za otroke v *Novinah* pisano v knjižni slovenščini.

Svoje jezikovne zahteve so zavedničarji utemeljevali iz več zornih kotov. V dveh točkah so izpostavili slovensko nacionalno enotnost: iz ugotovitve, da je Prekmurje del Slovenije in da zato ni razlogov za poseben pokrajinski jezik v javni rabi, veje ideja jezikovne in duhovne integracije; opozorilo, da čas, ko se slovenstvo bori za narodni obstanek, ne dopušča jezikovno-kulturnega ločevanja,

v *Sodobnosti* (1933, 1936), vmes tudi v *Vigredi* (1930), *Žiki* (1930/31), *Našem rodu* (1932/33), *Novem času* (1933), *Obzorjih* (1938), *Edinosti* (1938), *Trgovskem listu* (1939) in *Večerniku* (1939).

pa kaže, da so se zavedali nevarnosti jugoslovanskega unitarizma, ki ga je zagovarjal tudi del slovenskega izobraženstva in politike. Kot pomemben razlog za prevzem knjižne slovenščine so izpostavili duhovni in kulturni napredek pokrajine, za čimer je delovala zavest o nezadostnosti pokrajinske narečne književnosti. Zadnji argument je bil pragmatične narave in je govoril o neizbežnosti prevzema knjižne slovenščine, do katerega bo prišlo v naslednjih letih, zato bi takojšnja uveljavitev le-te celoten proces olajšala.

Klekl je v odgovoru zavedničarjem vztrajal pri nadaljnji rabi prekmurščine v tisku. V članku *Kak dolgo bomo ešče pisali v našem jeziki?*⁹ je povzel in razširil svoje jezikovne poglede, ki jih je že pred tem (ponavljal jih je tudi pozneje) nekajkrat javno razgrnil. Njegovo argumentacijo je mogoče povzeti v pet ključnih točk.

1. Po človeški plati je še najbolj mogoče razumeti njegovo sklicevanje na 200-letno prekmursko pisno (in mnogo daljše ustno) jezikovno-slovstveno izročilo, ki je poleg drugega bilo temelj duhovnega in narodnostnega obstanka ljudi med Rabo in Muro. V zadnji fazi oblikovanja tega izročila v prvih dveh desetletjih 20. stoletja je namreč pomembno sodeloval tudi sam. Zato ne preseneča močan čustveni naboj pri nizanju tovrstnih argumentov, v katerih je gotovo povzegal tudi čutenje dela prekmurskega prebivalstva, zlasti starejšega.

*So šterim se ne vidi naš jezik. Materna lübezen nam ga je vcepila, mater gledamo v njem, mater, ki nam je ž njim ohranila vero in ki nas je ž njim pripelala v narodno državo. Svetinja nam je, kinč nam je, ne zamerite nam, če svojo mater v njem poštüjemo ... Prek jezeroletno navado hitro zbrisati, pomeni srce natrgati, lübeče materno srce razdrapati.*¹⁰

2. Klekl se je zavedal, da je ta »jezeroletna navada« jezikovna dragocenost in se pri tem skliceval na izjave jezikoslovcev, zlasti na Breznika. Izhodiščno pravilno misel, da se knjižni jezik oplaja in bogati tudi z narečnim jezikovnim segmentom, je v nadaljevanju toliko zaobrnil, da je iz nje izvedel »argument« za ohranitev narečja v tisku. Pri tem je spregledal, da nepisanje v narečju še ne pomeni izbrisa narečja, iz katerega knjižni jezik dobiva del svoje živosti in sočnosti. Prav tako je spregledal, da navdušenje jezikoslovcev (pred Breznikom že npr. Kopitarja, Miklošiča, Oroslava Cafa idr.) ne more določati, katere strukturne in zvrstne segmente jezika bo v določenem obdobju uveljavila knjižnojezikovna praksa. Pri izpeljavi misli, da je treba prekmursko jezikovno bogastvo prenesti v knjižni jezik, si je pomagal kar s Kranjcem, ki da to že uspešno počne, nakar pa nerazumevanja Kranjčevih prekmurskih izrazov v slovenskem osredju izenačil z nerazumevanjem knjižne slovenščine v Prekmurju:

⁹ *Novine* 14. februar 1932.

¹⁰ *Novine* 7. januar 1934.

*Pripomnim v zvezi z njegovim imenom, ka gda on spravla naše izraze v pismo slovenščino, so ti vnoгим slovenskim gospodom nerazumljivi tak, da je njim mora tolmačiti. Ka drugo bi to posvedočilo, kak da nišče ne more našemi narodi zameriti, če ne more čteti knjig v književnoj slovenščini.*¹¹

To enačenje ne vzdrži že ob preprostem zgodovinskem podatku, da so Prekmurci – še zlasti tisti z dólinskega dela, med katerimi je imel svojo tiskovno postojanko – že krepko pred pridružitvenim letom 1919 prebirali knjige Mohorjeve družbe v knjižni slovenščini. Drugo vprašanje pa je, koliko je v Kleklovi misli, »ka bi to bogastvo spravili v književni jezik«, delovalo pričakovanje, ki je spremljalo oblikovanje slovenskega knjižnega jezika od Prešernovega časa naprej in ga je v svojem času izrazil npr. tudi Stanko Vraz, namreč pričakovanje o sorazmerni jezikovni participaciji obrobni slovenskih pokrajin/narečij v skupnem knjižnem jeziku.

3. Med argumente za nadaljnjo rabo prekmurščine v pokrajinskem tisku je Klekl pritegnil tudi kategorijo naslovnika. Navajal je dve vrsti naslovnikov, ki da knjižne slovenščine ne razumeta: starejši bralci in prekmurški izseljenci v ZDA. Če bi njegovo sklicevanje na slednje pogojno še lahko vzdržalo, pa ne vzdrži sklicevanje na »naš prosti odrašeni narod«, kajti ta je, kakor je že bilo povedano, desetletja pred tem prebiral mohorjanke.

4. Tako rekoč iz rokava je potegnil »argument«, ki je med vsemi najbolj nenavaden. To je njegova misel, da je prekmurščina most do srbohrvaščine oz. jugoslovanščine. Misel kaže, da je v obrambi svojih stališč ali izgubil kompas ali pa za njihovo uveljavitev preprosto ni odbiral sredstev.

*Naše narečje je most med književnov slovenščinov i srbohrvaščinov, če ga ne bi bilo, bi se morao zgraditi. V vsakoj šoli se uči srbohrvaščina i celo je že veliki broj tiste slovenske inteligence, čeprav je zdaj v manjšini, štera zahteva za uradni jezik v našoj banovini srbohrvaščino mesto dozdajšnje slovenščine Jeli majo ti prav ali ne, ne mi je namen raziskavati.*¹²

Iz te Kleklove »teorije« ni mogoče sklepati drugega, kot da je bil – prav nasprotno od zavedničarjev – narodnostno indiferenten do novoiliristične ideje enega jugoslovanskega jezika (in naroda). In čeprav se distancira od presoje njene pravilnosti, se zdi, da jo je sprejemal kot uresničljivo.

5. Kleklova jezikovnotranzijska teorija oz. teorija postopnega jezikovnega prehoda, ki jo je prav tako vnesel v zagovor javne rabe prekmurščine

¹¹ *Novine* 14. februar 1932.

¹² Prav tam.

v pokrajinskem tisku, pravzaprav ni bila argument, ampak načrt, po katerem naj bi slovenski knjižni jezik v prekmursko publicistiko uvajali postopoma, da bi se ga ljudje navadili in ne bi zbujal odpora. Načrt je bil podkrepjen s konkretnimi časovnimi »izračuni«.

*Nespametno bi bilo brez vsakega prehoda tisto vpelati, ka narod nešče. Prehod mora biti v vsakoj reči, v jezeroletnoj navadi štohole ... Zaključim s tem, da ovadim svoj stari namen. Gda sem začeo delati za zjedinjenje našega jezika z književnov slovenščinov, sem si zračunao, da to prle ne bo mogoče, kak gda zraste gor edno pokolenje, najmre za 25 let. Tak bi po mojem mišljenji ešče najmenje dobrih 10 let mogli največ ešče v našem narečji pisati.*¹³

Klekl se je v svojih izračunih zmotil za približno pet let, saj je Ivan Camplin med svojim urednikovanjem leta 1940 v *Novine* dokončno uvedel knjižno slovenščino in tako Kleklovo tranzicijsko obdobje s četrtsotletja skrajšal na petino stoletja.

Jezikovni spopad zavedničarjev s Kleklom pa ni bil edini v prekmurski jezikovni vojni. Ob izteku 30. let je bila jezikovna puščica namenjena evangeličanskemu verskem tisku, ki je še bolj nepopustljivo vztrajal pri rabi prekmurščine, priletela pa je iz kulturno-literarnega glasila *Mladi Prekmurec*. Tudi tokrat je sledila zavrnitev: članku Miroslava Ravbarja, v katerem je pozval k uporabi knjižne slovenščine,¹⁴ je sledil kategorični ne z vrha evangeličanske Cerkve.¹⁵

Kleklovo in Darvaševo vztrajanje pri narečju daje vtis, da so zahteve mladega rodu v prekmurski jezikovni vojni naletele na gluha ušesa. Vendar ni bilo povsem tako in do nekaterih premikov je v pokrajinskem tisku le prišlo. Tako so npr. *Novine* po jezikovni vstaji zavedničarjev odprle vrata knjižni slovenščini v leposlovnih rubrikah in v naslednjih letih omilile svoja jezikovna stališča, čemur je sledilo povečevanje števila prispevkov v knjižni slovenščini. Tudi evangeličanski verski tisk se je vsaj simbolično odzval na zahteve mladih in je v letih 1932–1934 madžarski črkopis zamenjal z gajico. Tako prekmurska jezikovna vojna ni bila čisto zamanska in kljub močnemu čustvenemu naboju ne tako »krvava«, kakor je bila prekmurska literarna vojna, ki je potekala sočasno z njo.

¹³ *Novine* 14. februar 1932.

¹⁴ Miroslav Ravbar, Na križišču, *Mladi Prekmurec* IV/3–4 (1940), 35–41.

¹⁵ Aladar Darvaš, Pokopana prekmurščina, *Düševni list* XVIII/9 (20. avgust 1940), 100–101.

Prekmurska literarna vojna

Zahteva zavedničarjev v njihovem jezikovnem uporuh leta 1931, naj *Novine* za začetek nadomestijo prekmurščino s knjižnim jezikom vsaj v leposlovnih rubrikah, je pomenljiva. Kaže namreč, da so razbrali povezavo med uporabljenim jezikovnim kodom in tipom literature v pokrajinski književnosti. Uporabo narečja v leposlovnem izražanju so enačili z literarno manj zahtevnim pisanjem oz. z literarnoestetskimi nazori, ki so jih imeli za presežene in jih niso mogli sprejeti. (Razen redkih primerov v narečni pesniški praksi je bilo enačenje upravičeno.) Kranjčevo opozorilo na visoko umetniško raven sodobnega slovenskega leposlovja na občnem zboru Zavednosti v avgustu 1932 je merilo prav na to. Da se je z njim strinjalo tudi mnogo mladih študentov teologije, pričajo njihova poznejša pisma Kleklu, v katerih so zahtevali, naj odpre vrata svojega tiska modernejšemu katoliškemu leposlovju.

V dani situaciji je mladi rod ubral dve poti. Eni so v upanju, da bodo postopoma prodrli s svojimi idejami in modernizirali leposlovje pokrajinskega tiska, ostali pri *Novinah* in skušali skozi uredniško sito pretihotapiti sodobnejše leposlovje.¹⁶ Kdaj pa kdaj jim je to uspelo in v teh delih (zlasti pesniških) tudi res odmevajo nekatere sodobnejše filozofsko-kulturne ideje in literarnostilni tokovi, npr. impresionizem, ekspresionizem, socialna misel, ruralizem.¹⁷ Velikokrat jim tudi ni, saj je še zmeraj bila živa metoda črtanja »neustreznega« in dopisovanja »ustreznega« ali kar jezikovnega predruženja celotnega besedila. Ivan Camplin se spominja: »Večino svojih prispevkov sem napisal v knjižni slovenščini. Ko pa sem kakšen zapis zagledal v *Novinah*, je bil objavljen v narečju. Ti posegi v moja dela mi seveda niso ugajali.¹⁸

Drugi del mlade generacije, ki se ni zadovoljil s tovrstno tiho »koncesijo«, se je na literarno pot od obrobja k središču namenil odločneje. Poleg leposlovnih objav v osrednjeslovenskem tisku so si pot olajšali tudi z ustanovitvijo kulturno-literarnega glasila *Mladi Prekmurec*, ki je po desetletjih gostovanj po časopisih in koledarjih lahko leposlovni besedi v slovenskem panonskem prostoru ponudilo spodobnejše domovanje.¹⁹

Ker pa je *Mladi Prekmurec* postal prostor drugačnih literarnih praks, kakor jih je uveljavljal pokrajinski narečni tisk, je to v slednjem sprožilo nezadovoljstvo in godrnjanje. Ko je Klub prekmurskih akademikov uspešno

¹⁶ Med njimi so se zaznavneje profilirali Ivan Camplin, Franjo Horvat in Ivan Krampač.

¹⁷ Franci Just, n. d., 174–182.

¹⁸ Ivan Camplin, *Mojih 90 let*, Murska Sobota: Župnijski urad sv. Miklavža, 2003, 70–71.

¹⁹ Glasilo je začel izdajati dijaški odsek Sokolskega društva Murska Sobota. Od junija 1936 do decembra 1940 so izšli štirje letniki, ki so jih uredili Franc Šebjanič (I/1–5), Ferdo Godina (II in III/1–4) in Vanek Šiftar (IV).

izvedel projekt potujoče knjižnice, s čimer je v pokrajino prihajala tudi »oporečna« sodobna slovenska izvirna in prevodna književnost, ki je sledila drugačnim literarnoestetskim ciljem od tistih pri kleklovcih, je to že sprožilo njihovo zavračanje, češ da je cilj potujoče knjižnice, »ka s slabimi knjigami moralno moč i versko čutenje ljudstva i tak na kriva pota spela vse kmečko življenje.«²⁰ Ko pa se je Miško Kranjec, ki so ga dotlej nesporno priznavali za literarnega reprezentanta Prekmurja v nacionalni književnosti, oddaljil od domačijstva in ruralizma ter začel življenje v rodni pokrajini upodabljati socialnorealistično kritično, je zavračanje prešlo v obtožbe in obsodbe. Slednjih je sicer bilo deležno vsakršno pisanje, ki je kritično prikazovalo prekmurske razmere, osrednji predmet polemičnega spopada, ki je sledil, pa je postala prav Kranjčeva literarna tvornost. Tloris spopada kaže na soočenje dveh nasprotujočih si umetnostnih in literarnoestetskih nazorov, Kranjčevega in novinskega.

Za jabolko spora so Kranjčevi oponenti izbrali »podobo Prekmurja« (prekmurskega človeka, prekmurske matere), ki da jo Kranjec v svojih delih grdo pači. In kakšna je bila po njihovem mnenju prava podoba Prekmurja? Rekonstruirati jo je mogoče iz vsebine njihovih ugovorov, iz njihovih sočasnih publicističnih zapisov in iz njihove sočasne pesemske in prozne produkcije. Ta podoba je bila podoba preprostega, tihega, mirnega, skromnega, pridnega, poštenega, bogaboječega in delavnega človeka, ki si na svoji rodni grudi, obdani z lepo in neokrnjeno naravo, v potu svojega obraza služi vsakdanji kruh; življenje mu teče med poljem, skromnim domom in cerkvijo, med njim, prežetim s krščanskim mišljenjem in čustvovanjem, ter njegovim duhovnim pastirjem vlada sožitje; če se v vaško skupnost slučajno naseli zlo v takšni ali drugačni obliki, skupnost in Božja previdnost poskrbita za njegovo nevtraliziranje. Če slučajno zaide v tujino, ga vanjo ženeta avanturistični duh in nemirna kri, nikakor ne socialna stiska, iz nje pa se praviloma vrača kot ekonomski neuspešnež in moralni razrvanec.²¹ V imenu te idealizirane podobe so obsodili domnevne Kranjčeve popačitve le-te. V ozadju je seveda šlo za svetovnonazorska razhajanja in različnost literarnoestetskih konceptov/programov.

Resnici na ljubo je treba dodati, da vsi kritiški odmevi prekmurskih presojevalcev Kranjčevega pripovedništva niso bili motivirani s to idilično »pravo podobo Prekmurja« in niso izhajali iz ozkih versko-vzgojno-poučnih literarnoestetskih kriterijev (npr. ocene Vilka Novaka v *Času* leta 1936 in Antona Vratuše v *Sodobnosti* leta 1937), kakor jih je natančno razčlenil že Franc Zadravec.²² Ko je postalo jasno, da umetnostni kriteriji obeh prekmurskih

²⁰ Klub prekmurskih akademikov, *Novine* 26. julij 1936, 30/1.

²¹ Franci Just, n. d. 64, 130.

²² Franc Zadravec, n. d., 122–133.

ocenjevalcev ne sovpadajo s tistimi pri kleklavcih,²³ so v spopad vključili Matijo Balažica.

Prekmurski duhovnik in pripovednik Matija Balažic je v času polemike zaključeval študij teologije, med študijem pa se je v Lipici, glasilu mariborskih bogoslovcev, poskušal z domačijskimi črticami. Proti koncu 30. let je skušal s tovrstnimi pripovedmi priti med sodelavce *Mladike*.²⁴ Poskus mu ni uspel, ponujene črtice sta odklonila Jože Pogačnik in Leopold Stanek. Pogačnik mu je za črtico *Ljudje iz naše vasi* napisal, da je »tako srečna idila, da kar verjetna ni«,²⁵ črtico *Brodar* pa je kot pomanjkljivo upodobitev vaškega življenja označil Stanek in dodal: »Na vas in življenje v njej gledate še s starimi idealističnimi očmi. V slovenski vasi se je po vojni mnogo izpremenilo.«²⁶ Da Balažic teh uredniških pripomb ni upošteval, kaže njegova narečna povest *Na križopotji življenja*, ki je po svoji domačijsko-idealistični zasnovi takšna kot prejšnje Balažičeve črtice in ki je v sklepni fazi literarnega spopada postala glavni adut literarnega kroga *Novin*.

Balažic je na račun Kranjčevega pripovedništva priobčil tri polemične spise, *Prekmurski Slovenci in Miško Kranjec* (Slovenec 4. decembra 1938), *Prekmurska mati in M. Kranjec* (Slovenec 25. marca 1939) ter *Obsodba grditev naših mater po M. Kranjci povestih* (Novine 9. aprila 1939, povzetek članka v *Slovencu*). Rdeča nit njegovih polemičnih obravnav Kranjčevih pripovednih del so pavšalni očitki Kranjcu, da pači podobo prekmurskega človeka, zlasti podobo prekmurske matere in duhovščine, ter da je njegovo predstavljanje človeka zreducirano na fizično plat, odsotna pa je njegova duhovna razsežnost. Balažic svojih sodb o Kranjčevi pripovedni prozi ni utemeljeval niti literarnoteoretično niti filozofsko-estetsko niti v kontekstu sočasnega evropskega in slovenskega literarnega dogajanja; zavrnil ga je, ker da se ogiba »zajemati svoje znanje iz čistih in zdravih virov ljudstva samega«, ker da ima za Prekmurčev »živo vero, ki mu je v tem golem siromaštvu edino bogastvo, in za duhovnika, ki je tesno povezan z njim samim, le rezek posmeh, ker da bi bralec, ki bi »začel spoznavati življenje tega ljudstva preko Kranjčevih književnih del«, dobil vtis, »da ljudje na tem koščku slovenske zemlje nimajo skoraj drugega dela, kakor celo svoje življenje v razbrzdanosti tešiti svoje spolne nagone« in ker da s takšnim pisanjem ne bo »niti za korak pomaknil kulturni nivo prekmurskega ljudstva«. Očitno je, da

²³ Njuni umetnostni kriteriji so bili vendarle na takšni ravni, da iz njih – kljub nekaterim kritičnim opazkam – ni bilo mogoče izpeljati absolutne zavrnitve Kranjčeve literature.

²⁴ *Mladika* je bila družinski leposlovni list s slikami, ki je začel izhajati leta 1920 na Goriškem, na pobudo F. S. Finžgarja pa ga je leta 1923 prevzela Mohorjeva družba. Glasilo je bilo nekaka dopolnitev *Doma in sveta* za širšo, literarno manj zahtevno publiko. V njej je sprva objavljala tudi Miško Kranjec.

²⁵ Pismo Jožeta Pogačnika Matiji Balažicu, datirano s 30. majem 1938.

²⁶ Pismo Leopolda Staneka Matiji Balažicu, datirano z 19. septembrom 1938.

je Balažic zavračal Kranjčev svetovni nazor in njegovo družbeno kritičnost ter da je besedni umetnosti pripisoval spoznavno funkcijo ter vzgojno vlogo, ki sta lastni drugim/drugačnim besedilom ter tuji umetniško zahtevnejši literaturi.

Čeprav neposredno ne govori o tem, pa je verjetno prav na to razsežnost Balažičeve kritike reagiral v *Mladem Prekmurcu* Miroslav Ravbar in se odločno postavil na Kranjčevo stran s pripombo, da »Kranjec ni statistik in naturalist, v čigar delu so zbrana sama suha dejstva brez poezije«, in z opozorilom na umetniško svobodo.²⁷

Toda literarni krog *Novin* se ni zadovoljil z napadi na Kranjca. Največja ironija te literarne vojne je, da so Balažičevo povest *Na križopotji življenja* razumeli in postavili kot možno protitež Kranjčevi prozi: čeprav ji sam Balažic ni pripisoval literarnih ambicij in je poudarjal, da »nima namena kazati literarne dograjenosti, nič novega ne misli povedati, hoče biti samo rahel odraz tega življenja na tem koščku zemlje«, ²⁸ so jo po objavi v *Novinah* (od 21. maja do 22. decembra 1939) natisnili še v knjižni obliki²⁹ in jo pospremili s predgovorom, v katerem so med drugim zapisali: »Pripoved 'Na križopotji življenja', štero je napisal letošnji novomešnik, preč. g. Balažic Matjaš s Hotize, vam damo do rok iz trojega namena [...] Drugi je: da zagovorimo poštenost našega naroda, šteroga blatijo po nedužnon vnogi spisi naše dece.«

Tako se torej vključitev Balažica v polemični spopad ter izdaja njegove povesti v knjižni obliki kaže kot zadnje dejanje v uresničevanju kleklovskega/novinskega jezikovno-literarnega programa. Le-ta je v svojem jezikovnem delu prekmursko/narečno avtonomističen, v literarnem delu pa ga označujejo utilitaristična estetika, redukcija literarnega učinkovanja na vzgojnost, snovna osredotočenost na kmečko-vaško življenje, idealizirano prikazovanje stvarnosti in uporaba preprostih/nezahtevnihi literarnih sredstev.

Praktiki in »teoretiki« tega programa v opisanem literarnem spopadu seveda niso mogli omajati Kranjčeve pisateljske pozicije, ki si jo je bil pridobil v nacionalni književnosti. Prešli so k napadom na njegovo osebo in siceršnje delovanje, na kar je pisatelj odgovarjal le še s satiro.

Kakor niso mogli škodovati Kranjčevemu pisateljskemu ugledu,³⁰ tako »očetje« tudi niso mogli preprečiti, da »sinovi« ne bi čedalje odločneje stopali po

²⁷ Miroslav Ravbar, *Na križišču*, *Mladi Prekmurec* IV/3–4 (1940), 37–38.

²⁸ Matija Balažic, *Pogled v zgodovino pripovedi Na križopotji življenja*, *Novine* 28. maj 1939.

²⁹ Matija Balažic, *Na križopotji življenja*, Črenšovci: Novine, 1939.

³⁰ Mimogrede: kar zadeva Kranjčev pisateljski ugled, si ga je zviševal sam. Kdaj pa kdaj tudi zniževal, zlasti takrat, ko je zavzel podobno ideološko držo, kakršno so bili zavzeli njegovi opONENTI v prekmurski literarni vojni.

poti, ki je vodila iz literarne obrobnosti. Na cilj je dokaj hitro prispel Miško Kranjec. Sledil mu je Ferdo Godina, ostali popotovalci pa so na tej poti izhodili bolj ali manj opazne ter različno dolge stezice, vsekakor pa so v takratnem slovenskem literarnem dogajanju pustili določene sledi. Tako so lahko slovenski bralci leposlovno (in njo spremljajočo kritiško, esejistično, strokovno) besedo prekmurskih avtorjev prebirali npr. v *Ljubljanskem zvonu* (Ferdo Godina, Anton Vratuša), *Domu in svetu* (Anton Vratuša), *Času* (Anton Vratuša, Vilko Novak), *Modri ptici* (Ferdo Godina, Anton Vratuša), *Sodobnosti* (Ferdo Godina, Anton Vratuša), *Grudi* (Ferdo Godina), *Mentorju* (Anton Vratuša, Franc Šebjanič), *Jutru* (Ferdo Godina, Franc Šebjanič), *Mariborskem večniku Jutra* (Ferdo Godina, Franc Šebjanič, Anton Vratuša), *Našem rodu* (Franc Šebjanič, Vanek Šiftar), *Zvončku* (Vanek Šiftar), *Slovenskem jeziku* (Anton Vratuša, Vilko Novak), *Slovincu* (Ivan Camplin, Vilko Novak), *Obzorjih* (Ferdo Godina), *Trgovskem listu* (Vilko Novak, Anton Vratuša) idr.

Hkrati so ti popotovalci s svojo literarno in širšo kulturno dejavnostjo tudi samo pokrajino – kolikor je v danih razmerah bilo mogoče – vključevali v nacionalno literarno dogajanje. Poglavitni kamenčki, ki so jih vgradili v mozaik te literarne izmenjave, so kulturno-literarno glasilo *Mladi Prekmurec*,³¹ recitacijski večeri in nastopi slovenskih književnikov v Prekmurju,³² gledališka gostovanja (npr. Narodnega gledališča iz Ljubljane), študijska potovanja po Prekmurju (npr. Cvetka Zagorskega, Juša Kozaka), na podlagi katerih so nastali esejistični zapisi, ki so slovensko javnost informirali o razmerah v najmlajši slovenski pokrajini, nenazadnje tudi razstava prekmurskih knjig in zbornik *Slovenska krajina*,³³

³¹ V glasilu se je ob Kranjcu in Godini literarno izrazil mlajši prekmurski ustvarjalni rod (npr. Nace Kranjec – Pajlin, Franc Šebjanič, Ali Kardoš, Marika Kardoš in Vanek Šiftar), gostujoča peresa pa pričajo, da je bil *Mladi Prekmurec* zanimiv tudi za osrednjeslovenske avtorje in da je v mreži takratnih slovenskih kulturnih glasil dobil svoje mesto.

³² Npr. literarni večer Slovenskega seminarja 28. maja 1930 (Cankarja, Župančiča, Kosovela sta recitirala Fran Petre in Ivan Šeško, Ludvik Mrzel je bral iz svojih del), obisk slovenskih književnikov 3. aprila 1937 (iz svojih del so brali Oton Župančič, Fran S. Finžgar, Edvard Kocbek, Miško Kranjec, Ciril Kosmač, Pavel Golia, Fran Albrecht), recitacijski večer slovenske besede Umetniškega kluba Maribor 27. septembra 1940 (iz svojih del so brali Branko Rudolf, Anton Ingolič, Radivoj Rehar, Makso Šnuderl, Ivan Dornik, Tone Čufar).

³³ Razstavo sta pripravila ter 14. in 15. avgusta 1932 v Murski Soboti izvedla Vilko Novak in Ivan Zelko. Njen pomen je kulturnozgodovinski, saj sta z zbranimi 200 knjigami in nekaj starejšimi rokopisi avtorja pokazala na kulturno bogastvo Prekmurja. Zbornik je izšel leta 1934 ter je pomembnejši strokovni dosežek mladega izobraženskega rodu v medvojnem Prekmurju. Na več področjih je pripomogel k samozavedanju Prekmurja in k njegovi utrditvi v slovenski nacionalni zavesti.

kulturna projekta, ki sta slovensko javnost seznanila z duhovno specifiko pokrajine in njeno kulturno dediščino.

V primerjavi z razgibanim literarnim življenjem v osrednjeslovenskem prostoru se medvojna prekmurska literarna zgodba morda zdi skromna. Če pa se spomnimo, da je bila dolga le dobri dve desetletji in da je njeno prvo poglavje ne ravno obsežno narečno leposlovje, ki ga je najmlajša slovenska pokrajina prinesla v novi dom, in da je njeno drugo poglavje zavirljiv Kranjčev opus, ki ga je že v tem času prispeval v skupno slovensko literarno zakladnico, pa niti ne tako malo. Vsekakor pa je bila dobra uvertura v prekmursko literarno zgodbo druge polovice 20. stoletja, ki je seveda tudi slovenska literarna zgodba in ki ima že znatno več poglavij ter oseb.

Gabriela Zver

Dvojezična srednja šola, Lendava

Perceptivna sposobnost dvojezičnih/večjezičnih dijakov ob meji z Madžarsko

Prispevek želi predstaviti prednosti gimnazijcev, ki obiskujejo Dvojezično srednjo šolo v Lendavi in živijo v dvojezičnem okolju. Ti dijaki so lahko boljši prevajalci – če imajo občutek za jezik –, ker se slovenščine in madžarščine ne učijo le v šoli, temveč tudi iz svojega okolja (naravni bilingvizem). Spontana raba jezikov se kaže prav pri štetju, računanju, molitvi, petju ljudskih pesmi, poznavanju zgodovin obeh narodov, branju knjig, časopisov, gledanju televizije, v nezavedni rabi obeh jezikov: v asociacijah in sanjah. Njihova percepcija sveta je tako bogatejša, poleg tega so dijaki tudi večjezični, saj se v šoli učijo še angleščino in nemščino, v svojem okolju pa se pogosto srečujejo tudi s hrvaško govorečimi.

Uvod

Mesto Lendava ima bogato zgodovinsko preteklost, ki sega v rimske čase, ko je skozenj vodila jantarska pot. Nikolaj Bánffy je dal leta 1572 na svojem gradu, ki stoji še danes, postaviti tiskarno – prvo na ozemlju celotne bivše Jugoslavije. V začetku 20. stoletja je Ernő Balkányi ustanovil takrat edino delujočo tiskarno na področju Pomurja, pred drugo svetovno vojno pa so v mestu tiskali časopis *Ljudsko pravico*. V Lendavi živijo pripadniki katoliške in evangeličanske skupnosti, pred leti pa sta živela še zadnja pripadnika nekoč zelo uspešne in izobražene lendavske židovske skupnosti. V sinagogi, ki stoji poleg Gledališko-koncertne dvorane, se danes odvijajo kulturni dogodki.

Občina Lendava meji hkrati na Madžarsko in Hrvaško in njeno področje je bilo vedno dvojezično (slovensko in madžarsko). Tako je bil leta 1959 uveden v osnovno šolo model dvojezičnega izobraževanja, leta 1981 tudi v srednjo šolo. Pred razpadom Jugoslavije so se na dvojezično srednjo šolo (takrat Srednja šola kovinarske, pedagoške in ekonomske usmeritve) množično vpisovali tudi učenci iz enojezičnih šol iz Medžimurja, po vojni le še redki posamezniki.

Namen mojega prispevka je dokazati, da daje dvojezično izobraževanje, ki ga sedaj izvajamo, veliko prednosti, saj odpira dijakom, ki končajo dvojezično

srednjo šolo ali vsaj dvojezično osnovno šolo, večje možnosti za uspeh znotraj EU, ker naši gimnazijci poleg dveh tujih jezikov (angleščine in nemščine), tekoče obvladajo še en dodatni jezik tako dobro, da lahko le-tega precej suvereno uporabljajo na različnih področjih, čeprav morajo kdaj svoje znanje še nadgraditi – kar ni nič presenetljivega, saj vsak strokovnjak permanentno spoznava jezik svoje stroke predvsem preko dela. Ker sta madžarščina ali slovenščina, včasih celo oba jezika, na tem področju materna jezika, odpira dvojezični pouk možnost, da z izobraževanjem dobimo nekaj dobrih prevajalcev, saj poteka pouk madžarščine v srednješolskih programih kot prvi materni jezik in kot jezik okolja. Prvo obliko učenja maternega jezika izberejo dijaki, ki doma govorijo madžarsko ali madžarsko in slovensko, drugo pa večinoma dijaki, ki govorijo doma slovensko. Prva skupina nam lahko da dobre prevajalce iz slovenščine v madžarščino, druga pa iz madžarščine v slovenščino. Seveda govorimo o potencialnih prevajalcih samo v primerih, ko imajo dijaki dovolj občutka za jezik in za njegove različne socialne zvrsti.

Lendavski govor ali »lendavščina«

Sama sem obiskovala dvojezično osnovno šolo in nato še dvojezično srednjo šolo, v Mariboru sem na Pedagoški fakulteti študirala slovenščino in madžarščino ter se nato zaposlila na Dvojezični srednji šoli v Lendavi, kjer od leta 1995 poučujem slovenščino. Načini poučevanja obeh maternih jezikov so se od mojih osnovnošolskih dni v 80. letih do danes spremenili na bolje, saj je pouk maternega jezika v osnovni šoli sedaj diferenciran na stopnje, glede na obvladanje jezika (tako slovenskega kot madžarskega), v srednji šoli pa so dijaki pri madžarščini deljeni v dve skupini: na madžarščino kot materni jezik in madžarščino kot jezik okolja. Pri slednjem obstaja še notranja diferenciacija v negimnazijskih programih zaradi manjšega števila dijakov, ki prihajajo iz enojezičnih šol in se učijo madžarščine najprej na osnovnem nivoju. Na splošni in poklicni maturi ter pri zaključnih izpitih imajo dijaki možnost izbire, iz katerega maternega jezika (slovenskega ali madžarskega) bodo opravljali izpit.

Strokovnjaki s področja dvojezičnega šolstva sicer trdijo, da so naši dijaki bolj obremenjeni, kar je po svoje res, in da je pri učencih viden jezikovni primanjkljaj, ki se kaže v pogostih interferencah, v nekoliko slabšem besednem zakladu, večji rabi poenostavljenih stavčnih struktur. Temu lahko pritrdim, če govorimo o populaciji naših dijakov nasploh. Za večino gimnazijcev, o katerih bo govor v mojem prispevku, pa to ne drži.

Zemljepisno majhna Slovenija ima malo pokrajin, ki na nikogar ne mejijo in niso pod vplivom sosednjega, stičnega jezika. Že moji generaciji so učitelji očitali, da govorimo dijaki »lendavsko« (mestni govor, v Lendavi ni narečja). Danes tudi sama opozarjam dijake na slabosti in napake našega govora. Toda, ali se naši dijaki res težje naučijo knjižne slovenščine?

Nikakor ne. Kot se moramo tukajšnji prebivalci spopasti z lendavskim govorom,¹ ki je poln interferenc iz madžarščine in hrvaščine, se morajo ostali Prekmurci v rabi knjižnega jezika otresti prekmurščine, za katero dijaki iz enojezičnih osnovnih šol pravijo, da so jo govorili tudi med poukom, enako je s štajersčino pri Štajercih in z drugimi narečji po Sloveniji ter seveda z mestnimi govori npr. ljubljansčino, ki jo nekateri uporabljajo za sporazumevanje kar na televiziji. Številne nagrade in pohvale s tekmovanj iz debate tako v slovenščini kot v angleščini potrjujejo, da imamo tudi na narodnostno mešanem področju odlične govorce (pred 8 leti je bil najboljši debater v Sloveniji madžarske narodnosti!), na Madžarskem so naši dijaki nagrajeni kot najboljši recitatorji, zelo uspešni so tudi na tekmovanjih za Cankarjevo priznanje in na tekmovanjih iz tujih jezikov, na državnem nivoju.

V vsaki generaciji je nekaj dijakov, ki izvirajo iz madžarskih ali mešanih družin (slovensko-madžarskih), a govorijo, pišejo bolje kot dijaki iz slovenskih družin. Obratno ne morem trditi, čeprav je pohvalno to, da se precej dijakov, ki obiskujejo madžarščino kot jezik okolja, odloča na maturi za izbirni predmet Madžarščino kot jezik okolja v Prekmurju, kjer večina dosega zelo lepe rezultate. Poleg tega sodelujejo dijaki, ki jim je materni jezik slovenščina, tudi v mednarodnih projektih in tako potujejo v države, kjer živijo Madžari, ter predstavljajo našo šolo (npr. projekt Medkarpatske komunikacije v Panonski kotlini, Comenius).

Spontanost govornih nastopov sploh in pri naravoslovnih predmetih

V potrditev postavljene teze sem opravila anketo, pri kateri je sodelovalo 26 gimnazijcev iz slovenskih družin, 25 iz madžarskih, 38 iz mešanih (slovensko-madžarskih) in 18 iz hrvaških ali hrvaško-slovenskih oziroma hrvaško-madžarskih družin, skupaj 107 dijakov Dvojezične srednje šole Lendava,² od 1. do 3. letnika. Poglejmo, kaj menijo dijaki o svojem poznavanju slovenščine ali madžarščine. Vprašanje se je nanašalo na sproščenost nastopa sploh in posebej na nastope pri naravoslovnih predmetih.

¹ Madžarska različica lendavskega govora je sicer prav tako polna slovenskih in hrvaških interferenc, vendar pa v tem primeru govorimo o dveh narečjih: *göcsej* in *hetési*. O razlikah med slovenskim in madžarskim pravopisom in slovnico je pisala Elizabeta Bernjak (2004).

² Šola izvaja naslednje dvojezične srednješolske izobraževalne programe: Gimnazija, Ekonomski tehnik, Poklicno-tehniško izobraževanje – Ekonomski tehnik, Strojni tehnik, Maturitetni tečaj, Model skupnega izvajanja izobraževalnih programov srednjega poklicnega izobraževanja na narodno mešanih območjih.

Slovenci³ najbolj sproščeno nastopajo (referati, poročila, vrednotenja, utemeljevanja) v svojem maternem jeziku, skoraj 30 % dijakov tudi v madžarščini, kljub temu pa so v anketi obkrožili odgovor, da pri naravoslovnih predmetih spregovorijo predvsem slovensko. Dijaki madžarske narodnosti najbolj sproščeno nastopajo v madžarščini, 30 % jih je suverenih govorcev v obeh jezikih. Pri naravoslovnih predmetih jih skoraj 40 % spregovori samo slovensko, 23 % bolj slovensko kot madžarsko, 15 % v obeh jezikih in približno enak odstotek samo madžarsko. Govorni nastop dijakov iz mešanih družin je sproščen v obeh jezikih v enaki meri, čeprav je nekaj odstotkov dijakov malo bolj sproščenih v slovenščini, pri naravoslovnih predmetih pa spregovorijo predvsem slovensko. Tudi v družinah, kjer sta oba starša Hrvata ali pa le eden, govorijo otroci v šoli več v slovenščini, vendar tudi v madžarščini, pri naravoslovnih predmetih pa samo slovensko.

Kot je razvidno iz ankete, dijaki spregovorijo predvsem v svojem maternem jeziku, dijakom iz mešanih zakonov pa sta blizu oba jezika; kljub temu redki suvereno uporabljajo madžarščino kot učni jezik. Vzrokov je lahko več: učbeniki, ki jih uporabljajo, so večinoma slovenski, učenci so lahko navajeni rabe določenega jezika že iz osnovne šole, učitelji tako v osnovni šoli kot v srednji šoli so različno dobro jezikovno usposobljeni za poučevanje v obeh jezikih. Nekateri učitelji so madžarske narodnosti ali izvirajo iz družin, kjer se govorita večinoma oba jezika, in brez večjih težav izvajajo dvojezični pouk, drugi so končali dvojezično osnovno in srednjo šolo, doma pa manj govorijo madžarsko in se morajo dodatno izobraževati glede strokovnih izrazov na področju svoje stroke (to možnost imajo v času študija, sicer pa morajo vsi učitelji dvojezičnih šol opraviti na strokovnem izpitu tudi preverjanje iz slovenščine in madžarščine). Največ težav pri izvajanju dvojezičnega pouka imajo učitelji, ki prihajajo iz enojezičnega okolja in se morajo začeti učiti madžarščino najprej na osnovnem nivoju. Pri tem jim Madžarska narodnostna skupnost pomaga s štipendijami za jezikovne tečaje v Debrecenu na Madžarskem – tako je bilo vsaj do nedavnega. Vsekakor je poznavanje obeh jezikov in kvalitetno izvajanje dvojezičnega pouka odvisno tudi od učiteljeve zavzetosti, da bi ugodili pravici dijakov do kvalitetnega dvojezičnega pouka.

Po moji anketi dijaki slovenskih staršev računajo in štejejo vedno samo v slovenščini, enako dijaki iz hrvaških družin, nekaj polhrvaških (hr.-slo., hr.-madž.) otrok tudi v obeh jezikih: včasih slovensko, včasih madžarsko (18 %). Madžari štejejo v 32 % v madžarščini, prav tako v 32 % v slovenščini ter v 36 % včasih v slovenščini, včasih v madžarščini. Dijaki iz mešanih zakonov štejejo v

³ Poimenovanji Slovenec in Madžar bosta v prispevku rabljeni v smislu razlikovanja narodnosti. Vsakokrat pa bo šlo za prebivalca dvojezičnega področja v Prekmurju.

veliki večini v slovenščini (68 %), manj v madžarščini (16 %), nekateri včasih v slovenščini, včasih v madžarščini (16 %).

Pri tem je zanimivo to, da štetje v nekem jeziku kaže na spontanost in da so dijaki iz mešanih zakonov najbolj spontani v obeh jezikih, kar posredno kaže, da imajo res dva materna jezika.

Slovensko in madžarsko se naši dijaki ne učijo le v šoli. Od zgodnjega otroštva se z obema jezikoma srečujejo v vsakdanjih situacijah, ko se pogovarjajo s sošolci, prijatelji, starši, sorodniki, sosedi, kupujejo v trgovini, berejo revije, gledajo televizijo in surfajo po internetu. Mirko Križman v knjigi *Jezikovna razmerja* razlaga, da je težko ugotoviti pravi bilingvizem (dvojezičnost). Razlaga, da je

najpristnejši lahko pri otroku, ki še nima zapletenih miselnih in čustvenih izkušenj in dojema jezik bolj neposredno, če starša kot materinščino govorita različna jezika in med njunima jezikovnima kulturama ni napetih odnosov. Tudi če se otrok v enakomernih presledkih in časovno enako dolgo zadržuje v dveh različnih jezikovnih okoljih brez travm in dobi v obeh okoljih enako močne impulze, lahko pride do naravnega bilingvizma (1997: 106).

Če se začne otrok dvojezično sporazumevati kasneje, so kakovosti po Križmanovih trditvah različne in pride do različne intenzitete uporabljanja jezikov. Za naše dijake velja naslednje: manjši odstotek dijakov res raste v družinah, kjer obstaja zgodnji naravni bilingvizem, v večini dvojezičnih družin, torej v družinah, kjer je eden od staršev Slovenec, drugi pa Madžar, ali pa v družinah, kjer sta oba starša Madžara, vendar sama veliko govorita slovensko ali pa skorajda samo madžarsko, živijo otroci bolj pod vplivom drugega, kasnejšega naravnega bilingvizma, ki se razvije v času, ko otrok obiskuje vrtec ali sliši svoje stare starše, prijatelje. Sicer pa se jezik posameznika, ne glede na nastanek naravnega bilingvizma, ves čas spreminja zaradi okolja in stopnje izobraženosti.

V živi človeški govorici, preko katere otroci spoznavajo svoj jezik, se izraža celotna človekova osebnost. Naj navedem Trstenjakov primer, ki je značilen tudi za naše dijake: ameriška Slovenca sta imela sina, ki sta ga vzgajala tako, da je le-ta govoril z očetom samo angleško, z materjo pa samo slovensko, ker se bo tako najlažje naučil obeh jezikov. Ko je nekoč materi pripovedoval o nekem zanimivem dogodku, ga je ta prosila, naj isto pove še enkrat očetu v slovenščini. Sin je komaj odprl usta in zajecljal: »*I can't*. Ne morem. Kako da ne? Odgovor: Jezik je ustvarjalec osebnih odnosov« (Trstenjak 1992). Tovrstno izkušnjo poznajo tudi naši dijaki.

Branje, pisanje pri maternem jeziku in pri jeziku okolja ter vpliv medijev

Šolski spis znajo dijaki, ki izvirajo iz slovenskih družin, prav tako dijaki iz polhrvaških ali hrvaških družin, napisati v slovenščini bolje, vendar znajo nekateri pisati enako dobro tudi madžarsko. Dijaki iz madžarskih družin in iz mešanih zakonov večinoma menijo, da znajo pisati enako dobro v obeh jezikih. Slovenci (enako velja za dijake iz hrvaških in polhrvaških družin) berejo domača branja predvsem v slovenščini, 23 % jih prebere tudi madžarska domača branja. Isti procent dijakov v veliki večini prebira časopise in spremlja televizijske programe v obeh jezikih. Dijaki madžarske narodnosti preberejo enako število knjig v obeh jezikih, 26 % jih prebere nekaj več knjig v slovenščini kot v madžarščini. Isti dijaki gledajo v enaki meri televizijske programe in berejo časopise – v obeh jezikih.

Glede domačega branja so dijaki iz mešanih družin statistično približno med rezultati navad dijakov, ki so po narodnosti Slovenci, in dijakov, ki so po narodnosti Madžari. Tudi glede gledanja televizijskih programov in branja časopisov in revij ni večje razlike: spremljajo in uporabljajo informacije obeh medijev v obeh jezikih, le nekaj več (10 %) v slovenščini.

Mediji predstavljajo enosmerno komunikacijo in posredujejo simbolne sisteme posameznih kultur. Pomagajo otrokom, da slišijo predvsem knjižno zvrst jezika. Pri tem so naši dijaki enaki dijakom drugod po Sloveniji, saj pomenijo televizija, radio, časopis neke vrste »dopolnilno« obliko učenja jezika, ki jim povrh pomeni še zabavo. Ni malo dijakov, ki so se naučili angleško prav s pomočjo MTV-ja. Kje so torej naši dijaki v prednosti? Pri tem, da imajo možnost sodelovati v dvosmerni komunikaciji, da uporabljajo oba jezika v vsakdanji rabi. Koliko družin v Sloveniji se doma sporazumeva angleško? Verjetno samo v družinah s članom, ki mu je angleščina materni jezik, v drugih ne.

Pred razpadom Jugoslavije so dolgo časa prihajali v naše kraje Srbi, ki so se zaposlili pri vojski (nadzor jugoslovanske državne meje), delali so kot cariniki, zdravniki (kar nekaj jih je vojvodinskih Madžarov). Hrvati pa so se zaposlovali pri podjetju Nafta. Kot sem povedala že v uvodu, so se na DSŠ Lendava izobraževali tudi dijaki iz sosednje Hrvaške. Kasneje so se pri nas zaposlili in si ustvarili družino, ki je velikokrat bila slovensko-hrvaškega ali madžarsko-hrvaškega značaja. Življenje ob meji se je ob osamosvojitvi Slovenije precej spremenilo, vendar je lendavski govor še zmeraj ohranil neke vrste hrvaško melodijo, ki jo slišite pri govorjenju Lendavčana, ki pravi, da je Slovenec, pri Lendavčanu Madžaru pa se sliši madžarska melodija in pogosto poudarjanje prvega zloga v besedi. Prednost naših dijakov je, da se hitro učijo jezikov. Tudi hrvaškega poznajo bolj kot drugi Slovenci, ki ne živijo ob meji, čeprav ga seveda ne obvladajo pravilno, ker se ga v šoli nikoli niso učili.

Vrnimo se k domačemu branju in spisom. Pomembno je, da dijaki čim boljše usvojijo oba jezika in da berejo knjige, saj s tem nehoti sprejmejo za svoja oba, torej sprejmejo duha obeh narodov in imajo s tem še bogatejši simbolni svet, hkrati pa so s tem prevzeli dva načina razmišljanja in dosegli večji osebni kulturni napredek. Naši dijaki se najprej učijo govora v obeh jezikih (slovnico šele v šoli) in s tem že zgodaj prevzamejo dva načina razmišljanja, če so doma s starši ali starimi starši, sosedi, prijatelji govorili oba jezika. Noam Chomsky je v razlagi simbolične govorice opozoril na »globinske strukture jezika in s tem na antropoloko pomembnost simboličnosti v človeškem mišljenju. Razen fonetične in sintaktične sestavine jezika je obravnaval predvsem semantično strukturo, ki je odločilna za globinsko strukturo« (Trstenjak 1992: 158). In to globinsko strukturo usvojijo naši dijaki že zelo zgodaj, zato jo posebej izpostavljam. V mesecu juniju je v lendavskem Centru Bánffy predaval madžarski akademik dr. József Hámori, nevrobiolog, ki se ukvarja z delovanjem možganov. Razlagal je, da ko se enkrat naučiš nekega jezika, si s tem nehoti sprejel tudi način razmišljanja. Madžari so po svetu znani kot dobri matematiki, kar je po besedah Hámorija povezano z značilnostmi njihovega jezika, z njegovo strukturo. So naši dijaki zaradi svoje dvojezičnosti kaj boljši matematiki? Tega ne vemo, ker tovrstnih raziskav še ni bilo. Je pa verjetno res, da je področje za jezike v možganih naših dijakov bolj zapleteno zgrajeno, torej polno sinaptičnih povezav.⁴ Če se začnemo učiti tujega jezika kasneje, npr. po 15. letu, se število sinaps znotraj iste živčne mreže ne bo množilo, temveč bo nastala nova živčna mreža, z novimi sinapsami. Hámori potrjuje, da se tudi v način razmišljanja dijakov, ki znajo slabo madžarsko, nehoti vgradijo prvine madžarskega jezika. Če bo naš dijak prevajal neko besedilo v slovenščino (to bo verjetno dijak, ki mu je slovenščina materni jezik, ali dijak, ki je iz mešanega zakona, vendar mu slovenščina predstavlja prvi, materni jezik), bo prej začutil pravo sporočilno vrednost povedi iz izvirnega besedila. Poleg tega bo znal prevesti besedilo tako, da se bo v prevodu čutila madžarskost.

⁴ Sinapsa pomeni povezavo, stično mesto med vzdraženima celicama. Prek nje se vzbujenje prenese iz ene vzdražene celice (nevrona) na drugo. Skupine celic se prek sinaps povežejo v živčno mrežo. Gardner navaja Williama Greenougha: »Velike spremembe delov možganov, ki spremljajo razlike v izkušnjah, so povezane s spremembami na ravni nevronov, in sicer v številu, vzorcu in tudi kakovosti sinaptičnih povezav« (1995: 79). Znanstveniki domnevajo, da je izjemno hitro učenje pri majhnih otrocih (na primer na jezikovnem področju) odraz velikega števila sinaps, ki so na voljo v tem obdobju. »Med drugim in petim letom se razvije osnovna simbolizacija. Otrok postane zmožen dojemati in ustvarjati v jeziku (stavke in zgodbe) [...] Pri jeziku na primer poteka dolg razvoj skladenjskih zmožnosti, od zmožnosti povezovanja dveh besed (pri osemnajstih mesecih) do zmožnosti govorjenja v podrednih stavkih, zastavljanja vprašanj z 'Zakaj' in tvorba zahtevnejših stavčnih oblik« (Gardner, 1995: 340).

Prevajalstvo

Prav to je tudi vzrok, da sva se pred leti s sodelavko hungaristko Hermino László odločili za projekt prevajalstva na naši šoli. Od leta 2001 do 2004 sva izvedli tri projekte prevajanja. Najprej sva dijake poučili, kako se prevaja. Z njimi sva izvedli tudi kratek poskus, kako se ne prevaja. Dijaku sem dala slovensko pesem, ki jo je prevedel na primer v madžarščino in jo dal naprej sošolki, ki je pesem prevedla v nemščino, nato nekdo spet v slovenščino ali angleščino ali ponovno v madžarščino. Nihče od prevajalcev ni poznal izvirnika in predhodnih oblik pesmi, razen tiste, ki so jo dobili v prevajanje. Po igri je sledilo prevajanje odlomkov del sodobnih slovenskih in madžarskih avtorjev (M. Mazzini, A. Blatnik, G. Németh, E. Kukorelly) in angleške avtorice Joolz, ki jo je povabila sodelavka Sandra Vida. Nato smo izdali tri knjižice s prevodi in priredili literarne večere z navedenimi avtorji. Dijaki so med prevajanjem naredili seveda tipične napake in se tako naučili, česa pri prevajanju ne smejo početi, na kaj morajo biti pri svojem delu pozorni. Opozorila pa sem jih predvsem na to, da naj prevajajo v svoj materni jezik. Kaj je materni jezik dijaku, ki izhaja iz mešane družine, kjer zares uporabljajo oba jezika? Če zares enakovredno uporablja oba jezika, je pomembno predvsem to, v katerem jeziku je jezikovno najmanj oporečen, kje čuti vse socialne zvrsti izbranega (materne) jezika, kje se je sposoben z lahkoto poigrati z jezikom npr. pri besednih igrar, frazah, s poetičnostjo, melodijo jezika. V večini primerov je to slovenščina, pri dijakih madžarske narodnosti pa bolj madžarščina. Za kvalitetno prevajanje je pomembno odlično poznavanje ciljnega in ne izvirnega jezika. Je pa res, da se naši dijaki lahko izkažejo v poznavanju duha obeh narodov, saj dobro poznajo obe zgodovini, veliko književnih del, ki ta duh posredujejo. Prevajalec z odličnim občutkom za jezik, v katerega prevaja, in s poznavanjem duha in razmer v deželi, katere jezik prevaja, mora biti zares dober. Mirko Križman potrjuje to trditev tudi v knjigi *Jezikovna razmerja*: »Manjšina bi bila tudi najboljše skupina za prevajanje« (1997: 88). Pravi, da mora prevajalec spoznati tudi materialno in duhovno kulturo dežele (ne le kulturo in deželo nasploh) – po možnosti z več sinhronih in diahronih vidikov, da bo lahko dobro prevajal.

Zgodovina, ljudska pesem (duha narodov) in molitev

Glede poznavanja zgodovinskih osebnosti in zgodovine obeh narodov so dijaki v anketi odgovarjali naslednje: da poznajo Slovenci predvsem slovensko zgodovino, pojejo predvsem slovenske ljudske pesmi, vendar pa poznajo tudi kakšno madžarsko ljudsko pesem. Tudi dijaki madžarske narodnosti dajejo prednost poznavanju svoje zgodovine, vendar jih 25 % pozna enako dobro obe zgodovini, zapeti pa znajo predvsem madžarske ljudske pesmi in nekaj slovenskih. Najboljši poznavalci obeh kultur in zgodovine so dijaki iz mešanih zakonov, saj trdijo, da poznajo bolj ali manj enako dobro obe zgodovini, hkrati pa poznajo veliko ljudskih pesmi obeh narodov. Zanimivi so rezultati ankete pri dijakih iz hrvaških ali polhrvaških družin, kjer je poznavanje obeh zgodovin,

ljudskih pesmi za nekaj odstotkov boljše od rezultatov dijakov iz slovenskih družin.

Ne smemo pozabiti, da se naši dijaki med poukom velikokrat pogovarjajo v dveh jezikih hkrati in da obravnavajo pri predmetu Zgodovina tudi učno snov, ki je vezana na madžarsko zgodovino. Takrat poteka pouk predvsem v madžarskem jeziku. Če dijak Slovenec česa ne razume, vpraša učitelja ali sošolca. Pri glasbenem pouku dijaki pojejo pesmi obeh narodov in se pri tem hitro učijo, saj poznajo ritem (polka, čardaš) in melodijo pesmi določenega naroda še z domačih zabav in veselic. Tako postanejo dijaki, ki morda ne marajo slovenskih ali madžarskih pesmi, celo »proti svoji volji«^{dobri poznavalci ljudskih pesmi obeh narodov.}

Seveda prihaja med dijaki do občasnih nestrpnosti do katerega od jezikov, vendar poskušamo prav te dijake prepričati o pozitivni plati dvojezičnosti z argumenti, o katerih govori ta prispevek. Aleš Debeljak ugotavlja isto, čeprav govori o slovenščini, velja pa za vse jezike: »Ko se zanemarja, omalovažuje ali krši javna raba jezika, gre v izgubo nek kompleksen simbolni svet, v izgubo gre posebna resnica kolektivne mentalitete«^{(1998: 21).}

Petje vsekakor predstavlja intimnost, enako je z molitvijo. Opravljena anketa kaže rezultate tistih dijakov, ki se niso izrekli za ateiste. Slovenci molijo predvsem v slovenščini, 15 % včasih v slovenščini, včasih v madžarščini. Madžari molijo predvsem v madžarščini, 36 % pa v obeh jezikih. Dijaki iz mešanih zakonov ponovno predstavljajo »zlato sredino«. 42 % jih moli v slovenščini, 23 % v madžarščini in 35 % včasih v slovenščini, včasih v madžarščini. Dijaki hrvaškega ali polhrvaškega izvora molijo predvsem v slovenščini (73 %), 26 % vprašanih moli včasih v slovenščini, včasih v madžarščini.

Simbolni svet (sanje, asociacije)

Petje in molitev pomenita intimnost, vendar sta zavestni dejanji. V anketi sem preverjala, kako je s tistim delom identitete, ki se v pravi podobi pokaže šele v nezavednem: v sanjah in pri rabi asociacij. Ko so pri izpolnjevanju ankete bili dijaki pri vprašanju *V katerem jeziku sanjaš?*, so me vsi presenečeno pogledali. O tem menda niso nikoli razmišljali in nekateri se sploh niso zavedali, da tudi v sanjah potekajo dialogi. Šele pri tem vprašanju opazimo, ali se dijaki poznajo in kaj se skriva v njihovi podzavesti, kateri jezik je jezik nezavednega. Prav nezavedni del je enako tvoren in resničen del posameznikovega življenja kot

zavestni del. Tako Jung: »Jezik in 'prebivalci' nezavednega so simboli,⁵ sredstvo komunikacije pa – sanje.« (2002: 16)

Vsa umetnost, najsi bo pesništvo ali likovno ali glasbeno ustvarjanje, je v jedru vedno simbolično izražanje. Bit umetnine pa tvorijo emocionalnost, slikovitost in logičnost. Jung namreč trdi, da je »človeška psiha maternica vseh znanosti in umetnosti« (1994: 119). In prav to ponovno potrjuje, da učenje dveh književnosti, poznavanje dveh kultur in zgodovine (tudi strokovni izrazov) res bogati notranji svet naših dijakov. Uporaba simbolov je ključ do razvoja človeške narave, utemljuje Gardner, in omogoča nastanek mitov, jezika, umetnosti, znanosti, prav tako ima osrednjo vlogo pri človekovih najvišjih ustvarjalnih dosežkih, ki vsi gradijo na njegovi simbolni zmožnosti (1995: 61). Enako je z asociacijami, ki se utrinjajo našim dijakom, kajti »sleherni koncept v naši zavesti ima psihične asociacije« (Jung 2002: 42).

Rezultati ankete kažejo, da dijaki iz slovenskih družin sanjajo v slovenskem jeziku, tudi asociacije se jim utrnejo v maternem jeziku, vendar jih 22 % trdi, da so poleg asociacij v maternem jeziku pogoste tudi asociacije v madžarščini. Dijaki iz madžarskih družin sanjajo samo v madžarščini (33 %), nekateri včasih v slovenščini, včasih v madžarščini (37 %). Zanimivo je, da se dijakom madžarske narodnosti nikoli ne utrnejo asociacije samo v madžarščini, temveč različno: včasih v enem, včasih v drugem jeziku (64 %). Enako je z dijaki iz mešanih zakonov in iz hrvaških družin, pri katerih se asociacije nikoli ne utrnejo samo v madžarskem jeziku, temveč menjaje v obeh jezikih, pogostejše pa v slovenščini. Mogoče lahko rezultate iz tega vprašanja navežemo na vprašanje o spontanosti govora (glej poglavje o Spontanosti govornih nastopov sploh in pri naravoslovnih predmetih), kjer kažejo rezultati na to, da dijaki bolj spontano spregovorijo v slovenščini, ker je njena raba pogostejša med poukom. Dijaki iz mešanih zakonov in iz zakonov, kjer je eden od staršev Hrvat ali pa sta Hrvata celo oba, kažejo, da sanjajo predvsem v slovenščini (59 %), v madžarščini precej manj (8 %), nekaj jih sanja v obeh jezikih (16 %).

⁵ Po Janku Kosu (1994: 86) je povezan s temo na poseben način: ne čisto idejno-racionalno, temveč pretežno afektivno-emocionalno, zato ostaja skrivnost in le delno razumljiv. Torej šele tema ustvari iz motiva simbol. Prepoznavamo jih na različne načine. Daljše je besedilo, bolj močna postane narativna struktura in več je možnosti, da se pojavijo simboli. Njihovo prisotnost lahko prepoznavamo s pomočjo ponovitev in antitez, lahko pa našo pozornost pritegne prav pojavitev nebitnega v dramatičnih prizorih. Po G. Kurzu poznamo tri osnovne tipe motivacije nastanka simbolov, in sicer tipe, ki so lahko bližje sinekdohi ali metonimiji ali metafori (1988: 80). Značilnost simbola je tudi njegova neizčrpnost. Todorov razlaga, da ima neko besedilo ali neki diskurz svoj simbolični izvor v trenutku, ko med interpretacijo odkrivamo neki indirektni smisel (1986: 17).

Šola veliko prispeva k človekovemu razvoju, čeprav

jezikovne tvorbe niso privilegij šole, ampak so jo ustvarile socialne skupine, kjer teče proces učenja od skupine do posameznika in nasprotno. Simboli so nastali v človeškem duhu prek socialnih stikov in seveda v stiku s naravo in drugimi fizičnimi ter fizikalnimi pojavi, ki so ustvarjali reflekse v človeškem duhu (Križman, 1997: 72).

Simbol je tudi najučinkovitejše orodje medsebojnega razumevanja, je najboljša pot socializacije. »Simbol je univerzalen in hkrati sposoben stopiti v srce posameznika ali družbe. Kdor prodre v pomen simbolov nekega človeka ali ljudstva, temeljito pozna tega človeka in ljudstvo« (Cheavaliler-Gheerbrant, 1993: 14). Naši dijaki imajo to srečo, kljub dodatni obremenjenosti, da se učijo o slovenskih literarnih delih pri slovenščini, o madžarskih literarnih delih pri madžarščini, o delih iz svetovne književnosti pa celo pri obeh predmetih in to z različnimi učnimi načrti in načini obravnave iste snovi. Dijaki enojezičnih šol so za tovrstno izkušnjo prikrajšani.

Zaključek

Meje jezika pomenijo meje našega sveta. Ali lahko neki jezik ogroža drugi jezik? Ne, če se oba učimo s spoštovanjem obeh ali več narodov. »Kultura, ki je ne prežema radoživo mnoštvo govoric, namreč postane brezbrizna do lastne brezbriznosti, opajajoč se nad lastno veličino sui generis« (Debeljak 1998: 183).

Naši dijaki so deležni tiste »celovitosti simbolnega, kulturnega in socialnega izkustva, ki se nalaga v plasteh zgodovinske nacionalne eksistence in kolektivne mentalitete, kakršno povzema jezik« (Debeljak 1998: 15). Možnost imajo, da bodo postali večji svetovljani, če jim bo to njihov ego dopuščal, nekateri bodo lahko boljši prevajalci, kot bi bili sicer, drugi bodo morda imeli boljše možnosti za zaposlitev zaradi svoje večjezičnosti – vsaj štirijezičnosti. In dober pisatelj ali pesnik se rodi prav iz zveze duhov.

Poleg tega se jezika ne učijo le v šoli, temveč tudi doma, kar je najbolj pomembno, saj dosežejo z obema jezikoma večjo intimnost, neposrednost, čutijo barvitost življenja, okolja, v katerem se gibljejo in ga soustvarjajo. Jezik je vedno dediščina (de Saussure). Zgodnje učenje jezika – pri naših dijakih že v zgodnjem otroštvu znotraj družine ali pa najkasneje v vrtcu in prvih razredih osnovne šole – pušča sledi v nezavednem, v kolektivnem duhu teh otrok. Po Piagetu razvoj zmožnosti ponotranjenja in simbolizacije doseže vrh okoli sedmega ali osmega leta starosti.

Vsaka skupina ljudi deluje na neki prostor, ga preoblikuje, mu vtisne pečat. Lendavčani z okolico smo vedno živeli v okolju, kjer sta sobivala vsaj dva naroda: slovenski in madžarski, hkrati pa smo bili vedno v stiku s hrvaško govorečimi sosedi, ki so pri nas obiskovali šolo in hodili v službo. Ko neka skupina vtisne svoj pečat, dobi prostor čustveno vrednost in številne simbolne

pomene. Raba teh simbolov pa zadovoljuje potrebo po življenjski orientaciji, domačnosti in pripadnosti. Ne pozabimo, da so najpomembnejši elementi kulture prav simboli in z njimi jezik, moralne vrednote, norme in materialna kultura.

Literatura

Elizabeta Bernjak. *Slovenščina in madžarščina v stiku: Sociolingvistične in kontrastivne študije*, 2004 (Zora, 29).

Jean Chevalier in Alain Gheerbrant. *Slovar simbolov: miti sanje, liki, običaji, barve, števila*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1993.

Aleš Debeljak. *Individualizem in literarne metafore naroda*. Maribor: Obzorja, 1998.

Umberto Eco. *O literaturi*. Tržič: Učila International, 2005.

Howard Gardner. *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram, 1995.

Carl Gustav Jung. *Človek in njegovi simboli*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2002.

Janko Kos. *Očrt literarne teorije*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1994.

Mirko Križman. *Jezikovna razmerja*. Maribor: Slavistično društvo, 1997.

Gerhard Kurz. *Metapher, Allegorie, Symbol*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1988.

Peter Newmark. *Učbenik prevajanja*. Ljubljana: Krtina, 2000.

Anton Trstenjak. *Človek bitje prihodnosti*. Ljubljana: Slovenska matica, 1985.

Anton Trstenjak. *Skozi prizmo besede*. Ljubljana: Slovenska matica, 1989.

Anton Trstenjak. *Po sledih človeka*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1992.

Tzvetan Todorov. *Simbolizam i tumačenje*. Novi Sad: Bratstvo-Jedinstvo, 1986.

Norma Bale

Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer, Univerza v Gradcu

Gornja Radgona in Bad Radkersburg – meja v reki ali meja v glavah?

(Razvoj in položaj pouka slovenščine na avstrijskem Štajerskem)

1 Radgonski kot – geografski, sociološki in lingvistični pojem

Radgonski kot ali Radkersburger Winkel je vezan na pokrajino ob Muri, ki naj bi jo človek po trditvah zgodovinarjev poselil v mlajši kameni dobi. To je pokrajina, kjer se zadnji konec slovenskega predalpskega sveta počasi izgublja v Panonsko ravnino, Gornja Radgona pa je mestno naselje, stisnjeno med severne obronke Radgonskih gor in reko Muro, po kateri teče državna meja z Avstrijo.

Kelti, ki naj bi poimenovali naše reke, so označili tudi to vodo. Mur je po keltsko pomenilo zid; koga naj bi branil ali pred kom, je ostalo zavito v tenčico ugibanj; morda pa so preroško slutili, da reka ne bo le združevala, ampak tudi ločevala. Kraje, ljudi, govorico. Tako, kot se je to zgodilo v Radgonskem kotu.

Gornja Radgona na slovenski strani je bila do leta 1918 z lesenim mostom povezana z avstrijsko Radgono, od leta 1930 pa še z železniško progo Ljutomer–Špilje. Štajerska¹ je bila namreč do leta 1918 delno slovanska dežela in Gradec delno slovansko mesto. Ko je v že omenjenem letu bila med avstrijsko in slovensko Štajersko potegnjena ločnica,² je tudi vse slovansko dobilo negativen

¹ Vojvodina Štajerska je od l. 1278 pripadala Habsburški hiši. Dežela je bila etnično razdeljena; v severnem delu (*Obersteiermark*) se je govorilo nemško, v južnem (*Untersteiermark*) pa slovensko. Jezikovna meja, ki je od 15. stol. dalje bila relativno stabilna, je od Špilja do Radgone potekala vzdolž Mure.

² Po razpadu Avstro-Ogrske monarhije (1918/1919) je po mirovni pogodbi v St. Germainu južni del Štajerske, povečini poseljen s Slovenci, pripadel novoustanovljeni državi SHS, severni del pa je postal zvezna dežela Republike Avstrije. Po koncu 1. svetovne vojne so Slovenci s pomočjo novoustanovljene Kraljevine Jugoslavije to ozemlje skušali znova pridobiti in tako je Maistrov pooblaščenec nadporočnik 6. kompanije Benedikt Zeilhofer zasedel Radgono z okolico. Pravi vzroki so bili seveda gospodarski (železniška povezava Špilje–Radgona–Ljutomer), vendar kot taki niso bili legitimni, zato se je zasedba

prizvok in iz avstrijske nacionalne zavesti je poprejšnja povezava bila presenetljivo hitro pregnana. Preostanek Slovencev na levem bregu (ob meji, v Gradcu, v rudniških in industrijskih centrih zahodne in zgornje Štajerske) je bil izpostavljen agresivnim asimilacijskim pritiskom, ti pa so se vršili tudi nad slovansko jezikovno zapuščino, etimološkim izvorom pomembnega dela imen gorovij, vodovij, naselbin in ljudi. V času pojava nacionalsocializma leta 1939 se prvič pojavi v anketi izraz »vindišarsko« (»windisch«), ki je v 19. stoletju bil povsem nevtralna oznaka za Slovence. Pritiski so se dogajali v javnem življenju, v politiki, v šoli in na znanstveno-raziskovalnem področju. Po podatkih ljudskega štetja l. 1991 je v deželi Štajerski slovenščino kot pogovorni jezik³ navedlo več kot 1500 avstrijskih državljanov in 4500 oseb z drugim državljanstvom. Pokazalo se je tudi, da naj bi na avstrijskem Štajerskem živelo 3000 Slovencev, ki nimajo avstrijskega državljanstva. Dobršen del le-teh se je izrekel za takratno jugoslovansko državljanstvo.⁴

Radgonski kot – Radkersburger Winkel – je področje, veliko okoli 30 km, nekoliko odmaknjeno, gospodarsko slabše razvito in skorajda v celoti poseljeno s kmečkim prebivalstvom. Pripadniki slovenske manjšine živijo danes predvsem v naslednjih vaseh vzhodno in severno od Radgone (Bad Radkersburga): Dedenitz/Dedonci, Sichelendorf/Žetinci, Zelting/Zenkovci, Laafeld/Potrna, Goritz/Gorica Te vasi spadajo od leta 1969 pod občinsko upravo Radgone z okolico (Radkersburg Umgebung).

Doc. dr. prof. Wolfgang Gombocz⁵ ugotavlja, da je v omenjenih vaseh bilo še leta 1988 50–90 % slovenskega prebivalstva, v vasi Dedenitz/Dedonci pa naj bi še leta 1970 obstajale 100 % dvojezične družine. Štajerske Slovence pa je

reflektirala na nacionalnem polju, prebivalstvo vseh petih občin pa je postalo ciljna skupina dveh nasprotujočih si časopisov: *Murske straže* in proavstrijskega *Deutsche Grenzwacht*, ki je še posebej vneto razplamteval gnev ter negativističen odnos do Slovencev: »Die slowenische Sprache muss erst entwickelt werden, und die meisten Slowenen sprechen Slowenisch mit vielen deutschen Wörtern. Das ist ein Beweis für die Minderwertigkeit des Slowenischen.« (29. 2. 1920, Folge 29, str. 2).

³ Pogovorni jezik, oz. starejši prevod občevalni jezik (*Umgangssprache*) – izraz so uporabljali pri štetjih v stari Avstriji in Avstro-Ogrski – je v preteklosti bil različno interpretiran; kot nacionalni, socialni, družinski jezik, idiolekt za vsakdanje sporazumevanje, niso pa upoštevali situacije, nacionalne stičnosti, institucionalne želje po zmogljivosti. (Več o tem v knjigi dr. Mirka Križmana *Jezikovna razmerja*.)

⁴ Iz natančnejše analize pa je razvidno, da je 1458 oseb kot pogovorni jezik navedlo samo slovenščino, 3085 oseb pa slovenščino in nemščino. Največ Slovencev živi v okrajih Gradec in Gradec z okolico (Graz/Graz Umgebung) (758) in v obmejnih okrajih kot so Deutschlandsberg (140), Radgona/Radkersburg (318), Lipnica/Leibnitz (358) ter v drugih štajerskih krajih (908).

⁵ Podatki so iz članka *Zwei Sprachen sind besser als eine*, *Mladje* 66, marec 1988, 47–63.

najti še v jugovzhodnem delu te dežele in v razpršenih naseljih južno od Lučan (Leutschach), kjer gre predvsem za obmejna naselja občin Šlosberk (Schloßberg) in Gradišče ter Klanci (Glanz), dalje pa še v katastrskih občinah Sobote (Soboth), kot sta npr. Mlake (Laaken) in Radvanje (Rothwein).

Radgona leži na skrajnem robu nemškega jezikovnega prostora, kjer govorijo regiolekt avstrijske variante nemškega jezika, hkrati pa je to tudi točka, kjer se v neposredni bližini stikajo štiri jeziki: nemški, slovenski, madžarski in hrvaški, ki v medsebojnem vplivanju ustvarjajo izredno bogato jezikovno okolje. Pri dvojezičnih prebivalcih se tudi oba koda – nemški in slovenski – nenehno izmenjujeta. Jasno je torej, da prebivalci pri medsebojnem sporazumevanju v slovenskem jeziku ne uporabljajo standardne slovenščine (le-te pravzaprav sploh ne obvladajo), ampak govorijo jezik, ki je mešanica dveh narečij: prekmurskega in vzhodnoštajerskega (prleškega, slovenskogoriškega in apaškega). V Dedoncih npr. je štajerskih primesi manj kot v Žetincih, saj slednji ležijo bližje Radgoni, največ štajerskih interferenc pa je moč zaslediti v Potrni. Vzroke za močne vplive prekmurskega regiolekt gre iskati v zgodovinskem dejstvu, da je ta regiolekt bil v madžarskem delu monarhije že zelo zgodaj uveden v bogoslužje in šole, medtem ko je v avstrijskem delu doživljal povsem drugačno usodo.

2 Poučevanje slovenskega jezika v radgonskem kotu

Dokument, ki izpričuje avtentičnost in upravičenost zahtev po priznanju slovenske manjšine na avstrijskem Štajerskem, je avstrijska državna pogodba iz leta 1955. V njenem sedmem členu je navedeno, da morajo pripadniki manjšin imeti možnost obiskovanja pouka v svojem jeziku.⁶ V nobeni zvezni deželi, razen na Koroškem, te zahteve niso uresničene. In čeprav na Štajerskem slovenska manjšina ni uradno priznana, bi bilo pričakovati, da se v Avstriji, ki po statističnih podatkih vodi po kupni moči slovenskih izdelkov, pojavlja največje povpraševanje po učenju slovenščine. Še posebej pa naj bi to veljalo za kraje, kjer ne samo da še živijo ljudje, ki za svoj pogovorni jezik navajajo slovenščino, ampak so kraji ekonomsko delno odvisni od slovenskih sosedov. Vendar pa imajo le v redkih primerih učenci osnovnih in poklicnih šol v obmejnem pasu Štajerske možnost obiskovanja ur slovenščine, pa še to le v obliki prostovoljnih dejavnosti in največkrat po koncu rednega pouka.

⁶ »1. Österreichische Staatsangehörige der slowenischen und kroatischen Minderheiten in Kärnten, Burgenland und Steiermark genießen dieselben Rechte auf Grund gleicher Bedingungen wie alle anderen österreichischen Staatsangehörige. 2. Sie haben Anspruch auf Elementarunterricht in slowenischer oder kroatischer Sprache und auf eine verhältnismäßige Anzahl eigener Mittelschulen; in diesem Zusammenhang werden Schullehrpläne überprüft und eine Abteilung der Schulaufsichtsbehörde wird für slowenische und kroatische errichtet werden.« (*Der österreichische Staatsvertrag*, 15. maj 1955 (gl. *Bundesgesetzblätter der Republik Österreich*, št. 152).

3 Zgodovinski pregled poučevanja slovenščine v radgonskem kotu

Sprememba političnega sistema se je seveda odražala tudi v šolski politiki. Če so še v času monarhije na okoliških šolah in na meščanski šoli bili učenci deležni učnega predmeta slovenščine, pa so slovensko govoreči otroci z oklicem republike to pravico izgubili oz. so za govorjenje v maternem jeziku bili celo kaznovani. Leta 1941 je bila slovenščina v šolah dokončno prepovedana.

4 Povzetek dosedanjih raziskav o uporabi slovenščine in njen položaj med naravnimi govorci

Eden prvih raziskovalcev, ki so se te teme lotevali znanstveno, je bil Mirko Križman,⁷ ki je svoje znanstveno delo utemeljil na področju psiholingvističnih in sociolingvističnih raziskav o Slovencih in njihovi govorici v Radgonskem kotu. V izsledkih raziskav, ki so natančen odsev jezikovnih razmerij v Radgonskem kotu, izpostavlja osnovno dognanje, da je zavest o nacionalni pripadnosti pri slovensko govorečih ljudeh v okolici avstrijske Radgone različna. Prebivalci iz slovenskih pokrajin, ki so se, bodisi zaradi dela ali poroke, na avstrijsko stran preselili kasneje, se opredeljujejo kot Slovenci. Od rojstva tam živeči ljudje se opredeljujejo različno po generacijah, veliko pa se jih izreka za slovensko govoreče Avstrijce. Predvsem mladina pa na to vprašanje odgovarja precej zmedeno; v večini primerov se izrekajo za Avstrijce, ki pa malo še znajo tudi slovensko. Kot izredno zanimivo se je, izhajajoč iz obširnega korpusa konkretnih primerov, pokazalo tudi vprašanje o uporabi socialnih zvrsti jezika. Pretežno kmečko prebivalstvo standardnega jezika skorajda ne pozna oz. za medsebojno komunikacijo uporablja varianto regiolekta. Večina anketirancev obvlada zgolj govorno komunikacijo. Večina pripadnikov mlajše generacije pa v teh vaseh govori nemški dialekt okolice, slovensko brati in pisati znajo le zelo redki. V komunikaciji zelo hitro uporabijo funkcionalno kompenzacijo nemškega leksema ali koda. Slovenski jezik je pri večini Slovencev uzaveščen le še kot intimno uporabljan pragmatičen jezik neke regionalne variante, ki jo uporabljajo v ozkih sorodstvenih krogih, ob srečevanjih s Slovenci, ki le te-ga ne razumejo, pa se približujejo nemščini. Za standardno slovenščino se slovensko govoreči prebivalci skorajda ne zanimajo. Težave imajo z abstraktnimi poimenovanji, kjer si pomagajo z nemškimi jezikovnimi kompenzacijami.

⁷ Red. univ. prof. dr. Mirko Križman, znanstvenik, pesnik in prevajalec, član Mednarodne zveze za germansko jezikoslovje in literarne vede, dobitnik številnih najuglednejših priznanj, je poleg objav v znanstveni periodiki izdal naslednje samostojne knjige: *Nemški in slovenski govori v okolici avstrijske Radgone*, *Jezik kot socialni in nacionalni pojav*, *Über Christine Lavant, Mesec in mak - študije o pesnici Christini Lavant*, *Pesniška zbirka Mura/Mur*, *Jezikovna razmerja*, *Moja mavrica/Mein Regenbogen* — prevodi in slogovne študije o pesnici Helgi Schwarzbauer.

*Avtohtona slovenska manjšina v Radgonskem kotu ima le za posameznike nekaj možnosti gojitve skromnega funkcionalnega slovenskega jezika za gospodarske potrebe. Sicer pa je slovenski jezik neupošteván, pri večini ljudi slovenskega rodu izročen šibitvam in pozabi, zlasti velja to za mlade, ki v službah tega jezika ne potrebujejo ali pa so prišli v socialno okolje, kjer slovenščine ne marajo.*⁸

5 Uvedba slovenščine kot prostovoljnega predmeta na meščansko in ljudsko šolo v radgoni in začetki

Leto 1995 bo v kroniki društva Člen 7 zagotovo ostalo zapisano kot posebno leto, v katerem je društvo končno doseglo, da so na večini obmejnih ljudskih in glavnih šol (Volksschule, Hauptschule) pod taktirko deželnega šolskega sveta opravili anketo o zanimanju za prostovoljni predmet slovenščino. Skupaj se je nabralo 284 prijav.⁹ Medtem ko je na obeh meščanskih šolah v Arnfeldu in Gamlitzu pouk potekal že pred tem, je na šolah v Radgoni bilo potrebno pouk organizirati povsem na novo. Vsi podatki v nadaljevanju in pričujoče trditve tako veljajo izključno za šolo v Bad Radkersburgu in niso posebej ločeni za ljudsko šolo (Volksschule) in Glavno šolo (Hauptschule), saj so bile skupine sestavljene glede na jezikovno predznanje in samo pogojno tudi glede na starost. Prva težava se je pojavila pri izbiri primerne literature. Obstajal je sicer nekakšen uradni seznam le-te, vendar je za starostno stopnjo in jezikovno predznanje otrok bil popolnoma neprimeren. Enako se je kasneje izkazalo tudi za tovrstnemu učenju namenjeno literaturo Filozofske fakultete v Ljubljani, saj so bili teksti pretežki in neprimerni. Kot primerna se je izkazala kombinacija različnih virov, didaktično ter metodično najbolj dodelana pa literatura, ki izhaja na Koroškem. Ta težava še do danes ni odpravljena. Položaja slovenskega jezika v učnem procesu oz. samega učnega procesa pridobivanja jezika na avstrijskem Koroškem seveda ne gre enačiti s položajem na Štajerskem. Tukaj namreč ima slovenščina status tujega jezika, ki ga večina učečih se pričinja osvajati na začetni stopnji. Tako pravzaprav kljub (hiper)produkciji učbenikov za slovenščino kot tuji ali drugi jezik v slovenskem in v koroškem delu avstrijskega prostora še zmerom ni primernega učbenika prav za najnižjo starostno skupino. Dogaja se celo, da literatura s Koroške izhaja v jezikovno problematičnih izdajah. Na novo nastali položaj se takrat žal ni odzvalo nobeno avstrijsko ali slovensko

⁸ Mirko Križman, *Jezikovna razmerja: Jezik pragmatike in estetike v obmejnih predelih ob Muri*, Maribor: Slavistično društvo, 1997 (Piramida, 5), 358.

⁹ Na obeh ljudskih šolah 79 in na meščanski v Eibiswaldu 67, na meščanski v Arnfeldu 14 in na meščanski v Lučanah (Leutschach) 16, na meščanski v Gamlitzu 12 in na meščanski v Ehrenhausnu 51 ter v Radgoni na meščanski 29 in na ljudski 16.

ministrstvo¹⁰ oz. tisti, ki naj bi bili sicer z dogajanjem seznanjeni. Ključno vlogo je pri začetnem zagonu odigralo Kulturno društvo Člen 7, ki je finančno podprlo vzpostavitev pouka. Že na samem začetku je bilo jasno, da je poučevanje v Radgoni svojevrstna posebnost, ki zasluži posebno obravnavo, saj je bilo najprej potrebno odgovoriti na bistvena vprašanja, kot so npr.:

- Ali prihajajo učenci iz družin, v katerih se je slišala slovenska govorica?
- Kdo je otroka učil slovenščino in v kakšni obliki (bralno, govorno, pisno)?
- Kakšen odnos imajo učenci do jezika sosedov in do sosedov samih?
- Kako poznajo Slovenijo in kakšne predstave imajo o njej?
- Zakaj so se odločili za pouk slovenskega jezika in kje jim to znanje lahko koristi?
- Na kakšen način poučevati in kako motivirati, da bi bil pouk zanimiv in privlačen, saj je odločitev zanj prostovoljna, prav tako pa znanje na koncu šolskega leta ne bo nikjer ovrednoteno?
- Ali poučevati v strogo zbornem jeziku ali upoštevati tudi zanimive posebnosti regiolekta oz. dialekta?
- Po kakšnih metodah poučevati in s katerimi didaktičnimi sredstvi?

Pouk slovenščine, ki poteka vseh teh devet let dve uri tedensko, je organiziran kot prostovoljni predmet in to v popoldanskem času, zato so otroci med šestim in štirinajstim letom vezani na prevoze staršev. Na začetku je bilo očitno, da slovenski jezik v tem delu Štajerske velja za jezik, ki se ga ni vredno učiti, pouk slovenskega jezika pa je nujno zlo, ki ga razširja predvsem Kulturno društvo Člen 7. Treba pa je vendarle poudariti, da so vsi ravnatelji šol, vključno z okrajnim šolskim inšpektorjem, skrajno korektno sodelovali pri uvajanju slovenščine na šole.

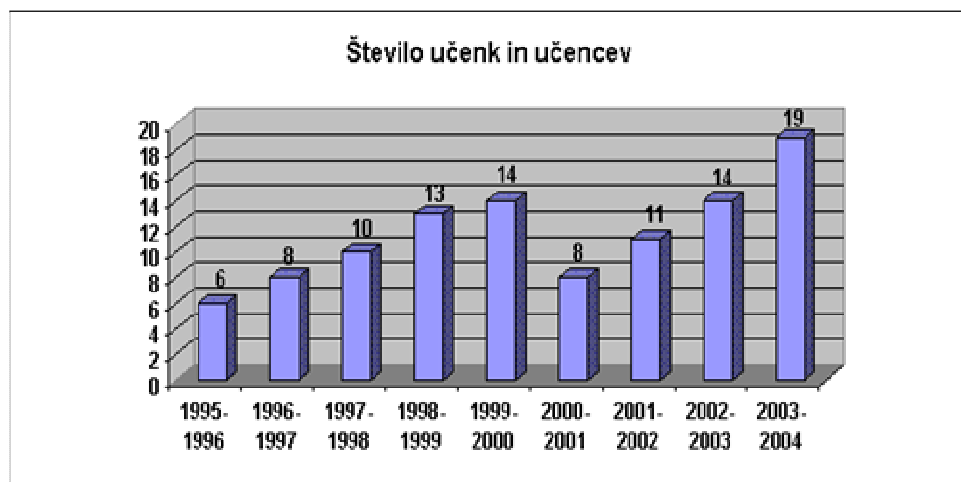
Prvi znaki samozavesti, pridobljene z novim znanjem jezika, so se pokazali, ko so učenci pričeli v šolo prinašati na listke fonetično zapisane slovenske besede, ki so jih slišali od sorodnikov ali jih prebrali na slovenski strani reke in jih je zanimal njihov pomen. Ali skozi različne otroške potegavščine, ki so

¹⁰ Šele nekaj mesecev po uradnem pričetku pouka je na srečanju v Gradcu takratni državni sekretar za Slovence po svetu in v zamejstvu dobil prve informacije o dosežku in iz tega se je rodila ideja o srečanjih vseh učiteljev iz zamejstva, ki je bila uresničena v poletnih mesecih, ko je ministrstvo v Radovljici organiziralo prvi tak seminar, čez leto dni pa v Benečiji, kjer so vodstvo in učitelji predstavili model slovenskega vrtca in šole. Sledila so srečanja na Koroškem in v Porabju, nato pa so vabila na južnoštajerski naslov nehala prihajati.

izkazovale pozitiven odnos do jezika in, posredno, tudi do sosedov. Dogajalo se je tudi, da so na zaprašenih podstrešjih s pomočjo staršev našli slovenske knjige in jih prinesli v oceno. Izkazalo se je, da so nekateri doma hranili primerke jezikovnih vadnic ali molitvenih knjig še iz začetka stoletja. V takšnih trenutkih se je navadno razvil pogovor o tem, od koga so se otroci naučili posameznih slovenskih besed, in ali imajo sorodnike oz. prijatelje, ki bodisi živijo v Sloveniji bodisi so sami Slovenci. Skorajda vsak otrok je na eno izmed vprašanj odgovoril pritrdilno, čeprav je potrebno poudariti, da je šlo le v redkih primerih za bližnje sorodnike. Kljub temu da so njihovi priimki nedvoumno izkazovali slovanski izvor (Gider, Kidritsch, Reczek, Dolinar, Mihalits, Horvat, Majczan, Gombocz ...), otroci sami o njih sploh niso razmišljali kako drugače kot zgolj o osebnih imenih. Tako se je v teh letih pokazalo, da so se k pouku prijavili otroci najprej zato, ker so starši menili, da jim znanje ob meji lahko koristi, ali ker so gojili stike z ljudmi, ki so govorili slovensko, naslednja leta pa predvsem zato, ker so slišali, da so ure slovenščine zabavne. Po devetih letih so organizirane skupine z nadaljevalnimi tečaji, nekateri že tretje leto zapored prihajajo k uram. V tem času so otroci velikokrat aktivno sodelovali v medijskih predstavah (posnetih je kar nekaj radijskih oddaj ter dokumentarnih filmov), aktivno poteka sodelovanje s sosednjo osnovno šolo v Gornji Radgoni (tradicionalni jesenski tekaški maratoni, izmenjave pevskih zborov, sodelovanje pri vseh manifestacijah mednarodnega značaja), na zadnjih mednarodnih gledaliških prireditvah Meja na reki pa je celo nastala dvojezična produkcijska otroška predstava, v kateri je sodelovalo veliko otrok iz »šole slovenskega jezika«.

Iz povedanega je mogoče marsikaj sklepati o pomenu slovenskega jezika za ta del južne Štajerske, pod vprašaj pa se, žal, postavljajo številčna dokazila o avtohtonem slovenskem prebivalstvu v Radgonskem kotu. Po drugi strani je majhno število učencev mogoče razumeti tudi kot utiranje samostojne poti slovenskega jezika, ki se je tako postavil ob bok angleščini ali kakemu drugemu tujemu jeziku in si mora svoje mesto v hierarhiji pomembnosti šele izboriti. Od otrok, ki so se udeleževali tega pouka in mu na teden namenili dve dodatni uri v popoldanskem času, pridobljeno znanje pa se ni ovrednotilo v zaključnem spričevalu, bi namreč le stežka pričakovali, da bodo vztrajali več kot eno šolsko leto. Poleg tega so s poukom pričeli v ljudski šoli, se naslednje leto selili na novo, meščansko šolo ali pa iz le-te na nižjo gimnazijo oz. v poklicne šole, ob tem bili izpostavljeni novim obveznostim in naporom, tako da se je večina staršev odločila, da je eno leto, v katerem se otrok nauči osnov in pridobi občutek za jezik, povsem dovolj. Iz tabele je razvidno, kakšna je bila številčna udeležba otrok v posameznem šolskem letu.

Šolsko leto	Število učenk in učencev	Stopnje: začetna (Z), nadaljevalna 1 (N1), nadaljevalna 2 (N2), konverzijska skupina (K)
1995–1996	6	6 (Z)
1996–1997	8	8 (Z)
1997–1998	10	10 (Z)
1998–1999	13	13 (Z)
1999–2000	14	11 (Z), 3 (N1)
2000–2001	8	4 (Z), 4 (N1)
2001–2002	11	5 (Z), 6 (N1)
2002–2003	14	8 (Z), 3 (N1), 3 (N2)
2003–2004	19	3 (Z), 10 (N1), 4 (N2), 2 (K)



Interpretacija podatkov potrjuje tezo, da je na začetku med starši in učenci prevladovalo manjše zaupanje do učenja slovenskega jezika, vendar se je nato postopoma število učečih se stopnjevalo in pričakovati je, da bo v prihodnjih letih zanimanje za učenje slovenskega jezika naraščalo, vedno več otrok pa bo tudi vztrajalo pri učenju jezika na nadaljevalnih stopnjah.

Tako so bili ti »tečaji« bolj eksotična popotovanja kakor pa strogo načrtno pridobivanje znanja in vedenja o jeziku in kulturi sosednjega naroda. Ti učenci niso pripadniki slovenske manjšine, ampak so otroci avstrijskih staršev, ki so se k pouku prijavili zato, ker imajo slovensko govoreče sorodnike in prijatelje ali pa preprosto zato, ker so starši mnenja, da jim znanje slovenščine lahko koristi v poklicnem in privatnem življenju. Žal se je velikokrat pokazalo, da so mnoge družine, v katerih je bil eden od partnerjev Slovenec, zamudile priložnost bilingvalne vzgoje. Otroci tako jezik pričnejo sistematično spoznavati šele pri

pouku, posamezne redke besede, ki jih poznajo od prej, pa so največkrat dialektalno in celo arhaično obarvane in so osvojene na slušni ravni. Noben izmed otrok do sedaj na začetku ni znal niti pisati niti brati slovensko. Podobno je bilo tudi z njihovim vedenjem o Sloveniji.

Generalno bi lahko, na podlagi vprašalnikov, ki so jih izpolnjevali anketiranci, strnila mnenje o pouku in o slovenskem jeziku v naslednjo ugotovitev. Za pouk fakultativnega slovenskega jezika se odločajo učenci zato, ker se jim ta jezik zdi zanimiv, ker bodo z znanjem le-tega imeli boljše zaposlitvene možnosti, ker želijo govoriti in poznati jezik dežele, ki jo obiskujejo. Predvsem pa vsi poudarjajo, da ure obiskujejo zato, ker potekajo v sproščenem vzdušju, skozi igro in zabavo. Jezik se jim zdi zanimiv, lep, pa tudi nekoliko težek, pouk pa zabaven, ker se veliko besed naučijo s pomočjo igre. Imajo občutek, da so se v enem letu veliko naučili. Le v izjemnih primerih govori kdo od domačih slovensko, zato pa poznajo več ljudi iz okolice, ki včasih povedo kaj po slovensko. Mnenja so, da slovenščino lahko uporabljajo v Sloveniji in morda kasneje tudi v poklicu, če bodo delali s Slovenci. Prav vsi pa so po enem letu mnenja, da je jezik sosedov potrebno poznati, nenazadnje že zato, ker večkrat prestopajo mejo. Jezik lahko obvladovali veliko bolje, če bi obdelano snov vadili tudi doma, kajti dve uri tedensko sta za učenje tako zahtevnega jezika, kot je slovenščina, premalo, učenci sami pa pouk jemljejo bolj kot prosti čas, saj njihovo znanje na koncu ni ovrednoteno in torej ne vpliva na končni učni uspeh. Tudi starši jih doma ne kontrolirajo in ne zahtevajo, da bi se z jezikom ukvarjali izven rednih ur. Dogajalo se je celo, da so starši otrokom zagrozili s prepovedjo obiskovanja pouka, če jim bo le-ta vzel preveč prostega časa ali bodo na njegov račun trpeli ostali predmeti. Pri starejših anketirancih¹¹ je npr. iz odgovorov razvidno, da se za učenje jezika odločajo največkrat iz dveh nagibov: službenih in osebnih. Zaradi bližine meje imajo veliko službenih stikov s Slovenci in jim seznanitev z jezikom olajša medsebojno komunikacijo, oz. tako lažje vzpostavijo prvi stik. Poleg občasnih potovanj v Slovenijo, kjer lahko po koncu tečaja vsaj osnovne informacije sprejmejo v slovenskem jeziku, imajo mnogi v tej deželi tudi svoje prijatelje in sorodnike, s katerimi bi želeli izmenjati nekaj besed v njihovem jeziku. Zmerom več pa se jih odloča za slovenščino tudi iz zavesti o bližini meje in ljudi, ki govorijo *enakovreden, vendar drugačen* jezik, če gre v pričujočem kontekstu parafrazirati slogan, ki poziva k strpnosti in medsebojnemu spoštovanju.

6 Predvidevanja oziroma pričakovanja

Pričakovati je, da bo v naslednjih letih na osnovne šole avstrijske Štajerske uveden pouk slovenščine kot tujega jezika, ki bo vključen v redni urnik in ovrednoten s številčnimi ocenami. Na avstrijskih fakultetah se bo povečal vpis

¹¹ V devetih letih sem imela več tečajev v različnih krajih avstrijske Štajerske za odrasle, v šolskem letu 1998/1999 sem poučevala na Gimnaziji BORG v Bad Radkersburgu.

na študij slovenščine, na pedagoški smeri bo diplomiralo bo več študentov slovenščine. Zaradi lažjega iskanja zaposlitve (vključenost Slovenije v Evropsko unijo) bo več slovenskih profesorjev iskalo zaposlitev v Avstriji. Šole v obmejnem pasu pa bodo še bolj intenzivno iskale stike in izvajale različne programe mednarodnega sodelovanja. Po devetih letih oranja ledine in pionirskega dela pri uvajanju slovenščine na šole v avstrijski Radgoni lahko z zadovoljstvom in ponosom ugotovim, da je cilj dosežen, potovanje v neslutelih smereh pa se šele prav začinja.

Odziv

Simon Lenarčič
Ljubljana

Naj 'pojemo' tudi po napačnih pravopisnih notah?

Na moj članek Slab pravopis je neuporaben in škodljiv (*Zbornik Slavističnega društva Slovenije* 14, 2003) se je Jože Toporišič odzval naslednje leto v 15. zborniku tega društva. Vendar podobno kot v *Sodobnosti* leta 2002 tudi tokrat ni dal konkretnih odgovorov na vsa konkretna vprašanja in očitke.

a) Posebno analizo si zasluži že naslov članka (»Pusti peti moj'ga slavca ...« – Ob kritikah(?) novega SP), s katerim se je odzval tudi na kritiko Petra Weissa, kronološki pregled odzivov na *SP'01* Helene Majcenovič in članek Igorja Krambergerja. Če pustim ob strani neumestni vprašaj (Weissovcu in mojemu pisanju¹ pač ni mogoče očitati pomanjkanja ali neutemeljenosti kritičnosti), pa moram pojasniti, da Jože Toporišič svoj(?) *SP'01* sicer lahko imenuje »moj slavec«,² toda ta slavec ne poje le njemu, ampak nam vsem! In ne le to – ta in drugi Toporišičevi 'slavci' (slovnica!) so izšli v enormnih nakladah in ob takšni ali drugačni podpori države zato, da bi tudi mi vsi 'peli' tako kot oni. Zahtevati, da brez ugovora (tj. kritike) 'pojemo' tudi po napačnih notah, pa vendarle nima pravice nihče – niti glavni avtor *SP'01* ne.

b) Jože Toporišič meni (in Petru Weissu) uvodoma očita katastrofično intonacijo pisanja. Toda *SP'01* je poln napak in pomanjkljivosti, kar je pravopisna katastrofa! Kasneje našteva »velike grde besede« in »zanikovalske cvetke«, s katerimi da »nepravilno označujem stvari, ki so v bistvu lapsusi«. Za ilustracijo jih bom nekaj ponovil in pokomentiral še jaz, bralec pa naj presodi, ali je moja kritika res »mestoma grobo in osorno naravnost zmerjalna oziroma obrekovalna«.

¹ Moj članek v zborniku (2003) je v delih, kjer naštevam napake, večinoma povzetek kritike v *Sodobnosti*, zato v tej kritiki razkritih in razloženih napak v njem nisem ponovno utemeljeval.

² Prav zaradi tega »mojega slavca« se toliko bolj čudim Toporišičevi nejevolji zaradi trditve Igorja Krambergerja, da je »pravopis delo Jožeta Toporišiča«. »Moj slavec« pač težko pomeni kaj drugega kot »moje delo« oziroma »moj pravopis«.

- »Slab pravopis je neuporaben in škodljiv«: o tem pač ni dvoma – če pravopisci predpišejo slabo ali celo napačno besedo, nastane nepopravljiva škoda, če uvedejo nepotrebne novotarije, prav tako;
- »maček v vreči« in »zgodba o uspehu«: to sta povsem vsakdanji frazi, ki imata svojo bodico, kako zelo 'zmerjalni' sta, pa pove izvirno sobesedilo.³ Sicer pa sem v resnici omenil »mačka v žaklju« – za »mačka v vreči^{??}« še niti slišal nisem;
- »preobsežno in prezapleteno« in »španska vas«: tudi za te »velike grde besede« predlagam bralcu, da jih prebere skupaj s sobesedilom;⁴
- »Poskus slovenskega pravopisa lastnih imen«: da je šlo res za poskus, priznava v svojem odgovoru tudi Toporišič sam, ko pravi: »Za to in ono so torej tudi poskusi dobri, kakršen je *Hausa*^{??} *Haus** *Hausinja**⁵ ...«;
- »leksikografi, ki jim je vseeno«: v resnici sem napisal »leksikografi, ki jim ni vseeno«;
- »velike luknje«, »trhli temelji«, »neprepičljivi odgovori«, »sesutje v prah« itd.: tudi te iztržke je treba za pravilno razumevanje prebrati s sobesedilom⁶ vred.

³ Odstavek, v katerem sem omenil »velikega grdega« mačka v žaklju, se v celoti glasi takole: »Slovenec je bilo v zadnji letih ponujenih in prodanih kar nekaj slovarjev, leksikonov in drugih priročnikov (denimo atlasov), ki so (bili) vsi po vrsti označeni za največje (velike) in/ali najboljše, v resnici pa so veliki in najboljši le po obsegu in hvali, ne pa tudi po kvaliteti. Toda napake in pomanjkljivosti ostanejo veliki večini ljudi skrite, zato se nad kupljenim (ali sposojenim) mačkom v žaklju ne pritožujejo in zgodba o uspehu je tu. *SP'01* ni glede tega nobena izjema.«

⁴ »O pravilnosti napisanega zlepa ne podvomijo, saj gre vendar za pravopis, in ker ne vedo, da vsemu, kar v njem piše, ne gre verjeti, so z njim lahko zadovoljno zavedeni. Zatakne se kvečjemu s *Pravili*, ki se marsikomu zdijo preobsežna in prezapletena. A takšna je usoda vseh pravil (oziroma uvodov) v slovarjih in leksikonih – le malokdo jih bere, pomemben in uporaben se zdi predvsem slovarski del (zato bi bilo bolje, če bi *Pravila* res izšla posebej, kakor je bilo napovedano). Zahtevnejši uporabnik, ki ima občutek za jezik in mu svet lastnih imen ni španska vas, pa bo s pravopisom, v katerem je veliko preveč napak in nedorečenega, le stežka zadovoljen. Od pravopisa namreč upravičeno pričakuje slovaropisno brezhibnost in prepričljive odgovore na vsa pravopisna vprašanja – zlasti na najtežja.«

⁵ Bog ne daj, da bi v kaki novi izdaji pravopisa res predpisali te najnovejše 'pravopisne' različice. V *SP'01* so namreč napisane še z »v« (*Havs*^{??}, *Havsinja*).

⁶ Takšne besede so iztrgane iz sobesedila morda res videti »velike« in »grde«, skupaj s sobesedilom pa ne: »Pravopisna pravila so celota, ki ne prenese velikih lukenj in trhljih temeljev, leksikografija pa preizkusni kamen, na katerem se dokažejo ali pa sesujejo v prah. Po mojih izkušnjah se je s *SP'01* oziroma njegovimi *Pravili* zgodilo zadnje, saj v

Spisek zaključuje za razpravo o pravopisu kar preveč *ad personam* naravnana ugotovitev, da to »še zdaleč ni vse, kar mi nravnost ne preprečuje izrekat«.

c) Moja kritika *SP'01* je res ostra, vendar njena ostrina nima nič opraviti z nravnostjo. Je posledica preprostega dejstva, ki sem ga omenil že v članku *Slab pravopis je neuporaben in škodljiv*: oceno (ne)uporabnosti *SP'01* sem napisal »po poldrugem letu večinoma brezplodnega zatekanja po pomoč v ta priročnik«.

Da si pri podomačevanju imen ljudstev⁷ za novo izdajo *Leksikona Cankarjeve založbe* z *SP'01* nisem mogel čisto nič pomagati, je dejstvo. Prav tako je dejstvo, da sem se moral sam ubadati tudi z vprašanjem, katera tuja zemljepisna imena pisati po domače in kako jih podomačiti.⁸ Drugih nerešenih, slabo rešenih ali celo po nepotrebnem na novo ustvarjenih pravopisnih problemov, ki jih opisujem v *Popravopisu* (in so razlog za moje »nastopanje in rezoniranje«, kakor opozarjanje na napake in iskanje smisla v nekaterih pravopisnih domislicah imenuje Jože Toporišič), pa tu niti nima smisla ponovno naštevati.

č) Glede »stvari, ki so v bistvu lapsusi« moram opozoriti, da je prav zaradi teh (tolikerih!) lapsusov(?) prišlo do pravopisnega brodoloma! Zmanjševanje teže pravopisnih napak z izgovarjanjem na lapsuse pa je podobno, kot če bi pilota strmoglavljenega letala branili, češ, saj je šlo samo za lapsus.

Tudi izgovarjanje na »dolgo pot do natisa v *SP'01*« ni na mestu, kajti napake, kakršni sta *Melanchton** in *Stonehange**, so tako zelo očitne, da bi jih kdo na tej dolgi (večdesetletni)⁹ poti moral opaziti. Saj založbe (z inštitutom za slovenski jezik vred) ravno zato angažirajo kopico sodelavcev (gl. *Popravopis*, odstavek 335, v opombi)! Kvečjemu avtorji, ki knjige napišemo sami, brez pomoči

njem na večino pravopisnih vprašanj nisem našel prepričljivega odgovora, na nekatera pa sploh nobenega.«

⁷ Pri tem ne mislim – in, kot je razvidno iz mojega pred tem objavljenega pisanja, nisem mislil – na *Avstrijce*, *Francoze*, *Švicarje* in podobna 'ljudstva' (v resnici so to nacije), ki jih sebi in svojim sodelavcem v opravičilo našteva Jože Toporišič, ampak na ljudstva *Fulani*, *Gurka*, *Havs*, *Malinke*, *Nuba* ...

⁸ Res je, kot opozarja Toporišič, v *SP'01* velik napredek v primerjavi s številom obravnavanih tujih pisav v *SP'62*. Toda danes, ko smo zaradi napredka informacijske tehnologije v stalnem stiku s praktično celim svetom, je to nuja. Nečesa, kar bi moralo biti samoumevno, pa ni mogoče hvaliti kot ne vem kakšen dosežek – še posebej ne, če ta dosežek niti po več kot desetih letih, odkar je bil prvič objavljen, ni brez pomanjkljivosti (ali *Pravil* v tem času res ni bilo mogoče dopolniti s katero od pogrešanih preglednic?) in napak.

⁹ Meni za odkritje takšne napake navadno zadostuje en sam samcat, dostikrat le bežen pogled, pravopisci pa so jih imeli pred seboj leta in leta. Je tako »uležanim« napakam res še mogoče reči »lapsusi«?

redaktorjev, korektorjev, lektorjev¹⁰ ipd., bi se smeli izgovarjati na dolg proces nastajanja in s tem zmanjševati težo napak.

d) Glede trditve, da si ne morem »vendar misliti, da redaktorji oziroma nabiralci besedja ne bi znali prepisovati lastnih imen«, pa ponujam v razmislek poleg že omenjene 'pravopisne' trojice *Hausa*^{??} *Haus** *Hausinja** še ime *Kurdka**, ki ga kot napako priznava Jože Toporišič, a ga v *SP'01* ne bomo našli (in tudi jaz ga v svoji kritiki imena *Kurdovka** zanesljivo nisem omenjal), ter stavek »Prav pa je redaktorica storila, da je za Neapelj navedla le *Neapeljčan*«, ki je bržčas mišljen kot 'odgovor' na mojo trditev, da je novota *Napolijec**, ki je v *SP'01* uslovarjena poleg dosedanjih imen *Neapeljčan* in *Napolitanec*, »neustrezna in nepotrebna 'pridobitev' slovenskega jezika«.

V zvezi s pravilnim prepisovanjem lastnih imen še tole: ne bi rekel, da je lahko za jezikoslovsko strokovnjakinjo to, da v *SP'62* »imena za prebivalca pri *Kent* ne bi bila našla, prav tako ne za *Gdansk*«, olajševalna okoliščina. Če lahko jaz kot laik začutim, da v *SP'01* predpisana oblika ni sprejemljiva (in potem to z brskanjem po literaturi tudi dokažem), bi moralo biti to za študirane jezikoslovce toliko bolj samoumevno. Ali pa je morda očit(a)no pomanjkanje občutka za jezik ena od posledic študija slovenščine?

e) Ne bom dejal, da je očitek o neprenehnem kritiziranju *SP'01* in gonjenju svoje ter o pretiravanju in obsojanju (»[K]ritik se, podobno Weissu, ne more odtrgati od kritiziranja novega SP. Odgovarjali smo mu že javno, pa svojo goni naprej in naprej. Tudi Lenarčič je poln pretiravanja in obsojanja.«) poln »velikih grdih besed«, pač pa, da kaže na avtorjev apriorno odklonilen odnos do kritike in kritikov. Ta je še posebej očiten v odgovoru na pisanje Helene Majcenovič, katere prispevek je zaradi svoje nevtralnosti tako rekoč 'aseptičen'.

Sicer pa »svojo gonim naprej in naprej« zato, ker ne dobim in ne dobim (konkretnih) odgovorov na konkretne pripombe! Zaman sem pravopisce spraševal in opozarjal že v *Sodobnosti* leta 2002 (na drugi del kritike, ki ni bil nič manj tehten od prvega, se nikomur od odgovornih ni zdelo vredno niti odzvati, kaj šele odgovoriti na vsako vprašanje ali očitek posebej), od nekonstruktivnega odgovora v zborniku pa prav tako ni veliko koristi (pač pa je v njem veliko obsodb – tudi sodelavcev pri *SP'01* – in moraliziranja).

¹⁰ Ali ni žalostno, da pri nas niti slavistični zbornik ne more iziti, ne da bi ga bilo treba lektorirati? Bojim se, da obstaja med napakami v slovenskem pravopisju in lektoriranjem *Zbornika slavističnega društva Slovenije* – torej dejstvom, da slavisti oziroma slovenisti lektorirajo besedila kolegov slavistov in slovenistov – vzročna zveza, ki bi si zaslužila posebno (znanstveno) analizo.

Kar se »pretiravanj« tiče, je pa tako: seveda je mogoče celo po izidu *Popravorpisa* trditi, da je v *SP'01* malo napačnih ali spornih rešitev, ampak tako je le statistično (po odstotkih). S praktičnega vidika pa je sleherna napaka v pravopisu prava (mala) katastrofa, zato npr. moja trditev, da sta že dve napaki za pravopis preveč, ni pretiravanje.

f) Tudi namigovanje, da si morda na tihem želim pisave *avto cesta* in celo *avtna cesta* namesto *avtocesta*, je povsem neumestno, saj sem že v kritiki v *Sodobnosti* jasno povedal, da je ravno *avtocesta* uveljavljena izjema, zaradi katere pač ne bi bilo treba spremeniti znatnega dela slovenskega besedišča.¹¹

In zakaj mi J. Toporišič očita *Reims*,¹² ko pa dobro ve, da je kljub temu, da ga na slišnost »s« v tem imenu menda ni treba opozarjati, v *SP'01* izpeljano napačno prebivalsko ime (*Reimsčan**)? Napaka je bila popravljena šele po tem, ko sem nanjo opozoril v kritiki v *Sodobnosti*.¹³

g) V zvezi s podukom, da »je skrajno neprimerno poučevati pravopisce, kaj je pravopis, ne da bi *slovenski pravopis* ločil od *Slovenskega pravopisa*«, pa se je treba vprašati, kdo česa ne loči.¹⁴ Definicijo pravopisa v pomenu »knjiga« (»knjiga s pravili o pisavi, rabi črk in ločil, pisanju skupaj in narazen, o deljenju«) sem namreč sestavil iz opisov v *SSKJ* (ta slovar so sestavili sami vrhunski jezikoslovski strokovnjaki!), ki pravorečja in naglasov v zvezi s pravopisom ne omenja v nobenem od treh pomenov (*pravopis*: pravila o pisavi, rabi črk in ločil, pisanju skupaj in narazen, o deljenju // veda o tem // knjiga s temi pravili).

¹¹ Kako to, da Jože Toporišič pisanje zloženek skupaj vedno znova zagovarja z enim in istim zgledom *avtocesta* (no, tokrat je omenil še besedi *brucmajor* in *generalmajor*, od katerih je druga prevzeta neposredno iz nemščine (gl. *Veliki slovar tujk*), prva pa bržkone prav po zgledu druge narejena iz dveh tujih sestavin). Mar res ne uvidi, da je beseda *avto* pravzaprav okrajšana beseda *avtomobil* (in npr. *kino* okrajšani *kinematograf*), zaradi česar *avtocesta* ni najboljši zgled za npr. *mečžogico** in *vikendhišico**? Ja, prirednost in podrednost gor ali dol, s tega vidika je *vikendhišica** isto kot 'avtomobilcesta', ne pa *avtocesta*.

¹² Na mojo primerjavo »med prebivalskimi imeni z enakimi ali podobnimi končnicami so neutemeljene razlike, npr. *Reimsčan* : *Wormščan* (črka s je v obeh zemljepisnih imenih slišna)« se je odzval z: »Nesmiselno nas je tudi učiti, da je črka s v imenu Reims slišna, saj je tako v izdaji SP 2001 tudi zapisano, namreč [rems].«

¹³ Nič čudnega torej, da to, od kod pravopiscem več kot 50 res nujnih popravkov za 2. izdajo *SP'01* (2003), v kolofonu ali uvodu te izdaje ne piše. Zato pa sem nekaj v tej izdaji *SP'01* upoštevanih popravkov naštel kar sam na zavihku platnic svojega *Popravorpisa*.

¹⁴ Sploh pa pri kritiki naglasnih znamenj na geselskih iztočnicah ne gre za ločevanje med slovenskim pravopisom in *Slovenskim pravopisom*, ampak za vprašanje, kaj je dobro in kaj ne.

Tudi *Enciklopedija slovenskega jezika CZ*, ki jo je napisal sam Toporišič, v opisih gesel *pravopis* in *pravopisje* pravorečja in naglasnih znamenj ne omenja. Ti 'podrobnosti' sta skriti le v laiku (*ESJ* je namenjena tudi njim!) težko razumljivi tujki *prozodijski*.¹⁵ Le kdor ugane ali med listanjem odkrije, da je v *ESJ* tudi geslo *slovenski pravopisi*, izve, da le-ti »poleg obvestil o pisavi in pravopisu obveščajo še o slovenskem pravorečju«. Ampak s tem še ni rečeno, da navodil za izgovor (torej tudi naglasnih znamenj, ki jih ne pišemo) v pravopisih, ki vsebujejo tudi tuje citatne besede in imena, ne bi mogli spraviti v posebne oklepaje, s čimer bi se vnaprej izognili vsakršni dvoumnosti. Zgled za pisanje slovenskih besed brez naglasnih znamenj sta lahko kar najpomembnejša slovenska predpravopisna leksikona (*Leksikon Cankarjeve založbe* in *Veliki splošni leksikon*).

Proti tonemom na splošno (oziroma proti tonemom v pravorečnem slovarju) nimam nič (torej me ne »motijo«). Pač pa menim, da so odveč tonemi v pravopisu, ker, kot sem dejal, odžirajo prostor drugim, za pisanje usodnejšim rečem (npr. uveljavljenim pisnim dvojnicam).

h) J. Toporišič pripombo k moji kritiki navajanja povsem neuveljavljenih pravopisnih novot na prvem mestu, v poudarjeni pisavi, konča s trditvijo »medtem ko imamo mi *hi-fi gramofon*«. Ja, res imamo *hi-fi gramofon**, a le v *SP'01*, sicer pa imamo (in smo vedno imeli) *hi-fi gramofone* (pravzaprav *hi-fi stolpe* in *hi-fi komponente*).

i) Nenadni in nepotrebni uvedbi pisave *amonijak*¹⁶ namesto *amoniak*, *azijat*¹⁷ namesto *aziat* ipd. ne bi rekel »normaliziranje zapisovanja besed, ki jih imamo tako rekoč vsi na jeziku«. To, da naj bi po novem imeli *amonijak*¹⁸ na eni strani in *afrodiziak* na drugi, pač ni normalno (da res ni, navsezadnje dokazuje tudi pravopisna prigoda z besedo *salmiak*, ki jo opisujem v *Popravopisu*).

Če zev med »i« in »a« res tako zelo moti (koga?!), bi ga morali ukiniti povsod, ne pa le tu in tam. Vendar je za takšno pravopisno spremembo že prepozno, saj slovenščina, če parafraziram Petra Weissa (gl. *Popravopis*, odstavek 554, v opombi), ni več na stopnji knjižno nerazvitega jezika, da bi lahko z njo poljubno eksperimentirali.¹⁶

j) Odgovoril sem na najhujše očitke in najbolj sporne trditve Jožeta Toporišiča, vsega, kar ni neposredno povezano s trditvami v moji kritiki, pa niti nima smisla komentirati in tudi ne opozarjati na tisto, na kar ni odgovoril. Pač pa si zasluži poseben komentar to, kar se je zgodilo z zadnjim stavkom mojega prispevka

¹⁵ V *ESJ* je kot del geselskih iztočnic sicer uporabljan samo pridevnik *prozodičen*, ta različnost (*prozodijski* – *prozodičen*) pa za *enciklopedijo* ni ravno pohvalna.

¹⁶ Bi pa že bilo pametneje spremeniti katero od maloštevilnih motečih(?) dosedanjih izjem, ki jih po *SSKJ* pišemo z »j« med »i« in »a«. Takšna »normalizacija« bi za razliko od *SP*-jeve pomenila minimalen poseg v slovensko besedišče.

v zborniku leta 2003. Ker nisem hotel, da bi kdo mislil, da za pravilno izražanje svojih misli potrebujem pomoč lektorjev, ki sta navedena v kolofonu, sem na konec članka napisal: »Ta članek ni bil lektoriran.« Toda stavek, ki bi lektoriranim slavistom in slovenistom utegnil vzbuditi slabo vest, ni bil objavljen, čeprav članek res ni bil lektoriran.

Upam, da bo tokrat drugače in da te vrstice ne bodo doživele enake usode. Če je niso, potem veste, da tudi ta članek ni bil lektoriran [pač pa samo tehnično poenoten, op. ur. ☺].

Predstavitve knjig in projektov

Meta Grosman. Zagovor branja: Bralec in književnost v 21. stoletju.
Ljubljana: Sophia, 2004 (Beseda, 2004, 4). 310 str.

Prva zamisel za knjigo, da naj bi vsebovala posodobljeno in nadgrajeno besedilo razprodanega *Bralca in književnosti* (1989), se je hitro izkazala za neizvedljivo. Na področju branja, leposlovnega branja, pouka branja in bralne zmožnosti za različne vrste besedil je vsako leto toliko novosti, da je bilo edino smiselno napisati novo besedilo, ki od predhodnega ohranja zvečine le zgodovinsko perspektivo zanimanja za preučevanje branja in tista spoznanja, ki jih novejša teorije še upoštevajo. Strokovnjaki opozarjajo, da se pogledi na procese branja tako hitro in korenito spreminjajo, da več kot deset let stara dognanja že štejejo za zgodovino, nove metode preučevanja delovanja možganov z magnetno resonanco pa naj bi to spreminjanje še pospešile. Vedno bolj prodira spoznanje, da brez temeljitega poznavanja teh mentalnih procesov ne moremo niti nadzorovati niti izboljšati, kaj šele uspešno poučevati. Poznavanje sestavin procesa branja in številnih dejavnikov, ki nanje vplivajo, zato štejejo za tisto znanje, ki bralcu pomaga nadzorovati lastno branje in uporabo bralnih strategij, še bolj pa je potrebno vsem učiteljem, ki poučujejo branje, pa tudi učiteljem drugih predmetov, ki naj bi učencem pomagali pri branju in razumevanju strokovnih besedil. Vsem tem spoznanjem botruje skrb zaradi upadajoče pismenosti, ki jo v razvitih državah pripisujejo neuspešnemu pouku branja in jo poskušajo odpraviti z različnimi spremembami pouka.

Zagovor branja se ukvarja predvsem z na novo raziskano in osvetljeno problematiko leposlovnega branja in pouka ter usvajanja bralne zmožnosti za branje umetnostnih besedil. Prvo poglavje predstavi proces branja od zaznavanja znakov do tvorjenja pomenov in govori o različnih možnostih linearne besedilne razporeditve besed, povedi itd. za nadzorovanje bralčevih pomenotvornih procesov. Raziskave slednjih so začele opozarjati na pomen prej neraziskovane bralčeve čustvene udeležbe, prinašajo pa tudi nova spoznanja o pomenu bralčevega prispevka k polnjenju besedilnih podatkov in k tvorjenju lastnega besedilnega sveta. Dodatna pozornost je namenjena posebnostim branja otrok, pomenu branja za otrokov kognitivni in osebnostni razvoj ter razmerju med zgodnjim branjem in gledanjem risank ter računalniških igrice.

Tretje poglavje govori o mednarodnih prizadevanjih, da bi odkrili izvore neuspešnosti književnega pouka in šibke pismenosti, sprašuje pa se tudi o pouku pri nas. Prve kritike analitično usmerjenega književnega pouka so se pojavile skoraj istočasno s takimi oblikami pouka že leta 1938, povsem prepričljivo eksperimentalno potrditev teh kritik pa so prinesla šele zadnja leta. Prezgodnje literarnoteoretsko zasnovano razčlenjevanje besedil in za to potrebno izrazje učencev ne spodbuja k pozitivnim literarnim doživetjem, marveč jim prav

nasprotno odtujaše leposlovno branje. Ta spoznanja se združujejo v končno grenko prepričanje vse večjega števila učiteljev, da je k velikemu upadanju zanimivosti in vrednosti književnosti v življenju današnje mlade generacije bistveno prispeval prav odtujevalni književni pouk, ne le prijetnejše in lažje dostopne oblike vizualno podprte pripovedi filma in risanke. Sledeča poglavja obravnavajo pristope, ki bi učencem na vseh ravneh omogočili pozitivno izkušnjo z leposlovnim branjem ter tako ohranili njihovo zanimanje za književnost, in opisujejo razne možnosti nadgrajevanja zmožnosti za leposlovno branje. Dosledno opozarjajo na pomen bralčevega/učenčevega lastnega doživetja integralnega besedila za šolski pogovor in na spoštovanje učenčevega doživetja ter razumevanja, se pravi njegove lastne mentalne predstave o besedilu kot edinega sprejemljivega izhodišča za šolsko obravnavo besedila. Osvetljujejo pa tudi pogoste sestavine književnega pouka, ki pri učencih zavirajo razvoj bralne zmožnosti, in pristope, ki v obliki priporočenih modelov vnaprej predvidevajo sestavine za obravnavo posameznih besedil brez upoštevanja učiteljevega posebnega kognitivnega stila, medtem ko ga hkrati odvrčajo tudi od upoštevanja učenčevega doživetja in razumevanja besedila, kot je potrebno za sodelovalno naravnani pogovor. Ne nazadnje gre med vzroke za neuspehe književnega pouka uvrstiti tudi podatkovno preobremenjene učne načrte, ki pri obravnavi posameznega besedila ne omogočajo časa, kot je potreben za komunikacijsko usmerjen pouk književnosti.

Sklepno poglavje govori o širšem pomenu leposlovnega branja tudi za tiste učence in odrasle, ki jih književnost sploh ne zanima. Ker zanimanja za književnost in leposlovno branje ne moremo nikomur ukazati, je pomembno, da učencem na vseh ravneh povemo, da zmožnost leposlovnega branja prispeva k pošolskemu ohranjanju in nadgrajevanju pismenosti. Ta pa je danes v svetu, v katerem smo vsakodnevno potopljene v različna besedila, bolj potrebna za smiselno preživetje kot kdaj koli prej.

Meta Grosman

Meta Grosman. Književnost v medkulturnem položaju. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2004 (Razprave Filozofske fakultete). 223 str.

V današnjem svetu je medkulturnost že kar vsakodnevno obravnavana kot ena izmed opredeljujočih značilnosti sodobnega človeka, kot poimenovanje neke naravnosti ali drže, v filozofiji pa kot medkulturnostna fenomenologija in kot filozofija medkulturnosti, saj s svojimi koreninami v Stari Grčiji predstavlja temeljno značilnost evropskosti, če že ne kar Zemlje kot skupnosti bivanja. Govorimo pa tudi o medkulturni pedagogiki, medkulturni sporazumevalni zmožnosti in predvsem o medkulturnem posredovanju književnosti ter njeni

medkulturni recepciji in medkulturnem potovanju drugih umetnostnih tvorb, ki prihajajo iz drugih/drugačnih kultur.

Kljub sodobnosti in pogostosti pojma pa je njegova uporaba često nejasna, saj ga nekateri avtorji uporabljajo kot sopomenko enako moderne mnogokulturnosti oz. kulturnega pluralizma. Prva študija v zbirki opredeljuje rabo medkulturnosti ožje, kot značilnost oz. pojav, ki se poraja ob stiku med kulturami in pripadajočimi jim jeziki bodisi v mnogokulturnih družbah ali okoliščinah, kjer kulture vse bolj pogosto prihajajo v stik, bodisi v monokulturnih družbah, ki prihajajo v stik z drugimi oz. tujimi kulturami in njihovimi vplivi. Posebno pozornost namenja različnim problemom sporazumevanja v medkulturnem stiku, ki poleg znanja tujih jezikov terja še dobro razvito medkulturno ozaveščenost, se pravi poznavanje posebnih problemov medkulturnega sporazumevanja tako na področju omejene semantične ustreznosti kot tudi pri ocenjevanju primernosti in sprejemljivosti sporočila za naslovnika, ter pri razvoju medkulturne sporazumevalne zmožnosti, ki jo danes štejejo že za ključno zmožnost.

Osrednje poglavje, ki daje zbirki naslov, obravnava sodobno pojmovanje književnega prevajanja kot medkulturnega posredovanja umetnostnih besedil iz ene kulturne ali jezikovne skupnosti v drugo, se pravi iz enega v drug literarni sistem, v katerem v spremenjeni besedilni obliki zaživijo v medkulturnem položaju oz. okoliščinah. (Sodobno prevodoslovje že dalj časa opisuje vse oblike prevajanja in tolmačenja kot medkulturno in medjezikovno posredovanje.) Posebno pozornost namenja novim pojmovanjem razmerja med prevodom in izvirnim besedilom, statusu književnega prevoda v ciljnem literarnem sistemu oz. kulturi, njegovim spremenjenim funkcijam in možnostim branja. Ker imajo bralci prevedenih umetnostnih besedil manj ali bolj pomanjkljive predstave o izvorni tuji kulturi prevodnega besedila in literarno socializacijo v drugačnem jeziku ter v njej privzgojeno drugačno obzorje bralnih pričakovanj in medbesedilno izkušnost, tudi za njih oz. njihovo branje pravimo, da poteka v medkulturnem položaju. Posebnostim takega branja zato posvečamo posebno skrb, saj so že v tridesetih letih dokazali, da pri branju v medkulturnem položaju, se pravi pri branju besedil iz neznanih kultur, prihaja do večje kulturne asimilacije besedila in pozabljanja kulturno posebnih nadrobnosti. Tako prilaščanje besedila opažamo in pogosto tudi preučujemo že pri prevajalčevem branju izvirnega besedila, ki tvori edino možno izhodišče za njegov prevod. Premiki in priredbe, ki jih opazujemo v književnih prevodih, nudijo zanimivo priložnost za opazovanje razlik in razmerij med jezikoma v stiku ter njunih izraznih možnosti, s tem pa tudi za razvijanje medkulturne ozaveščenosti pri učencih.

Naslednja poglavja prinašajo prikaz nekaterih novejših slovenskih prevodoslovnih študij, ki so zvečine nastale v okviru podiplomskega študija na Filozofski fakulteti, ukvarjajo se tudi s posebnostmi medkulturno naravnane kritike književnih prevodov in z njeno razlagalno močjo za bralce, ki ne poznajo kulture izvirnega besedila. O kritiški razlagalni moči se sprašujejo v zvezi z slovenskimi

kritiškimi zapisi o Hamletu. Šesto poglavje pa poskuša odgovoriti na vprašanje, kaj beremo, ko imamo v rokah književni prevod, in razčleni statusne in žanrske spremembe prevoda ameriškega nadkanoničnega (najbolj slavnega) Twainovega romana *Prigode Huckleberryja Finna*, ki v slovenskem prevodu postane mladinska književnost! Strokovnjaki za prevajanje že dve desetletji ponujajo prepričljive besedilne dokaze, da tudi najboljši in najnatančnejši književni prevod bralcu ne omogoča in ne more omogočiti dostopa do izvirnega besedila. V luči tega spoznanja je medkulturna ozaveščenost pomembna tudi pri pouku književnosti, ne zgolj pri tujih jezikih, kjer jo strokovnjaki že dolgo štejejo za nepogrešljivo.

Meta Grosman

Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost: Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ur. Jelka Vintar. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2005. 180 str.

Bralno društvo Slovenije se je odločilo svoje šesto strokovno posvetovanje na mednarodni dan pismenosti, 8. september 2005, posvetiti vprašanjem šolskega pouka branja in širše pismenosti, tako teoretskim razmišljanjem o možnostih boljšega pouka branja in pismenosti kot tudi prikazom primerov dobre prakse.

Uvodno besedilo Mete Grosman Poti do pismenosti terjajo sistematično prizadevanje obravnava mednarodno zaznan pojav upadajoče pismenosti in načine, kako si nekatere države s sistematičnim poseganjem v šolsko polje in uvajanjem povsem novih pristopov uspešno prizadevajo za višjo pismenost. Odpira vprašanje, zakaj se pri nas kljub številnim kritikam pouka pismenosti in pomanjkljivega jezikovnega znanja, npr. po maturi, ne soočimo s temi kritikami, saj bi to omogočilo tvoren razmislek o možnostih izboljšav. Drugi prispevek iste avtorice Znanja za uspešen pouk pismenosti predstavi nekatera nova znanja o branju in na njih utemeljene pristope k pouku branja. Pri tem namenja posebno pozornost novim pristopom na učence osredinjenega pouka književnosti in spodbudnim okoliščinam, ki jih mora učitelj ustvariti, da bi tak pouk dejansko razvijal pismenost.

Študija ameriških strokovnjakin za branje Lois T. Stover in Julije Bates O branju in delovanju možganov se zavzema za avtentični pouk branja, ki ne bi ostajal na površinski ravni besednega razumevanja, marveč bi motiviral razvijanje globinskega razumevanja. Prikaže nekatere nove možnosti za spodbujanje pozitivnega odnosa do branja na temelju prijetnih izkušenj in postopke na učence osredinjenega spraševanja besedila za ustvarjalni šolski pogovor. Sledita dve osrednji študiji o bralni motivaciji učencev, ki temeljita na rezultatih eksperimentalnega preučevanja, pri katerem je sodelovalo 1178 slovenskih učencev sedmih razredov osnovne šole in 67 učiteljev. Študija Sonje Pečjak Dejavnosti učiteljev za spodbujanje bralne motivacije učencev kaže na pozitivne učinke učiteljevega visokega ocenjevanja bralnih ciljev kot pomembnih, saj taki učitelji

pogosteje učijo učence uporabljati različne bralne strategije in tako dosegajo boljše rezultate. Drugo študijo o dejavnostih učiteljev za spodbujanje motivacije za branje sta prispevali Nataša Bucik in Ana Gradišar z naslovom *Ali lahko učitelji vplivajo na bralno motivacijo v osnovni šoli?* Tudi ta študija opozarja na pomen učiteljevega znanja in načrtovanih motivacijskih dejavnosti za učenčevo usvajanje bralne pismenosti. O bralni motivaciji za branje umetnostnih besedil pa govori prispevek Tanje Slemenjak z naslovom *Motivacijski pristopi k branju*.

Za naše okoliščine je posebej aktualna študija Barbare Hanuš z naslovom *Šola nam da napačno predstavo o knjigah*, ki povzema misel enega izmed dijakov v odgovoru na njeno anketno vprašanje: *Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost?* Nad odgovori njenih dijakov bi se morali zamisliti, nato pa temeljito razmisliti, kaj nam sporočajo o dejanskih učinkih pouka slovenščine po veljavnih učnih načrtih in gradivih. Ali si želimo take rezultate, kot jih ti dokumenti dejansko omogočajo?

V prispevku z naslovom *Šolska knjižnica med vertikalno in horizontalno bralne pismenosti in opismenjevanja* Lilia Ratoš spregovori o svojem uspešnem delu na šoli pri spodbujanju bolj kakovostnega učenja, ki bi omogočalo poznejše vseživljenjsko učenje, in medpredmetnega povezovanja na šoli. Zdenka Ižanc poroča o projektu 2. osnovne šole Rogaška Slatina za spodbujanje branja pri učencih z naslovom *Vsak učenec je (bo) dober bralec*, za udejanjanje katerega so se dodatno izobrazili tako vodja projekta kot tudi vsi strokovni delavci. V prispevku Z Župco med črke, zgodbe in pesmi Majda Koren poroča o projektu medijskega opismenjevanja na šolski spletni strani <http://www.zupca.net>, ki učence uvaja v spretnosti iskanja po spletu in samostojno učenje. Marija Godnič in Maja Razboršek v prispevku *Kras z igro skozi čas: Z igro do širše razgledanosti in pismenosti* opisujeta množično izobraževalno tekmovanje, ki sta ga v Sežani organizirala Kosovelova knjižnica in Društvo prijateljev mladine Sežana v povezavi z osnovno šolo. Marjan Špolar pa spregovori o zdravilni moči branja v razmišljanju Biblioterapija – učenje za življenje.

Medtem ko teoretski prispevki na novo osvetljujejo pogoje učinkovitejšega pouka branja in pismenosti, primeri dobre prakse predstavljajo že uspešne pristope in vabijo k podobnemu dejavnemu zavzemanju za spodbujanje učencev k branju.

Meta Grosman

Vesna Mikolič. Jezik v zrcalu kultur: Jezikovna sporazumevalna zmožnost in (med)etnična ozaveščenost v Slovenski Istri. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče; Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, 2004 (Annales Majora). 338 str.

Raziskava pomeni spričo inovativnih teoretičnih konceptov in metod novost tako na področju slovenističnega jezikoslovnega raziskovanja kot v okviru etničnih študij. Knjigo, ki je z nekaterimi poglavji dopolnjena sinteza avtoričinega magistrskega dela in doktorske disertacije, sestavlja sedem delov. Po uvodnem poglavju najdemo v drugem kratek kulturnozgodovinski oris proučevanega območja, tj. mesta Koper kot središča urbanega, narodnostno mešanega dela Slovenske Istre, kjer se že skozi stoletja stikata slovenska in italijanska kultura in ki danes velja za dvojezično območje z dvema uradnima jezikoma. Naslednja dva dela zajemata pregled pomembnejših tujih in domačih izsledkov o pojavih, povezanih z etničnostjo in sporazumevalno zmožnostjo, izpostavljeni pa so inovativni koncepti etnične ozaveščenosti, medetnične sporazumevalne zmožnosti in jezikovne sporazumevalne zmožnosti. V petem poglavju so ob predstavitvi raziskovalne metode izpostavljene inovativnost in hkrati omejitve izbranih meritvenih instrumentov, tj. ankete na osnovi anketnega vprašalnika in jezikovnega testa v kombinaciji z nekaterimi kvalitativnimi metodami, kot sta raziskovanje z udeležbo in (ne)strukturirani intervju. V šestem poglavju je predstavljena empirična raziskava, v zadnjem poglavju pa so zbrana zaključna spoznanja.

Predmet empirične raziskave je bila jezikovna sporazumevalna zmožnost slovenskih prebivalcev, tj. pripadnikov danes večinske narodne skupnosti v mestu Koper, v prvem, slovenskem, in drugem, italijanskem, jeziku ter s tem stopnja njihove dvojezičnosti v odvisnosti od njihove etnične ozaveščenosti, kamor sodijo odnos do primarne, slovenske, kulture in jezika in odnos do sobivajoče, italijanske, kulture in jezika ter do nekaterih nadnacionalnih kulturnih vrednot, kot sta npr. dvojezičnost in dvo-/večkulturnost. Namen raziskave je bil:

1. ugotoviti raven posameznih elementov etnične ozaveščenosti, tj. odnosa do primarne kulture in jezika (narodne zavesti), odnosa do druge kulture in jezika (zavesti o italijanski kulturi in jeziku) in odnosa do medkulturnih vrednot (odnosa do večkulturnosti, dvojezičnosti, strpnosti);
2. definirati razmerje med odnosom do primarne kulture in jezika na eni strani in odnosom do druge kulture in jezika na drugi strani ter med odnosom do primarne in druge kulture in jezika na eni strani ter medkulturnih vrednot na drugi strani;
3. ugotoviti stopnjo sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku in v drugem jeziku ter rabo enega in drugega jezika;

4. definirati razmerje med sporazumevalno zmožnostjo v maternem jeziku in v drugem jeziku ter med ugotovljeno stopnjo sporazumevalne zmožnosti in jezikovno rabo;
5. ugotoviti, kako in kdaj odnos do primarne in druge kulture in jezika ter medkulturnih vrednot vpliva na raven sporazumevalne zmožnosti v prvem in drugem jeziku in na jezikovno rabo.

Predpostavke so bile preverjene skladno z namenom. Potrdila se je temeljna predpostavka, da etnična ozaveščenost, predvsem njena osnovna elementa, to sta narodna zavest in odnos do druge kulture, pomembno vplivata na raven sporazumevalne zmožnosti. Poleg tega pri obravnavani populaciji pozitivno stališče do drugega jezika in kulture ter do medkulturnih vrednot ne izključuje pozitivnega stališča do maternega jezika in primarne kulture, prav tako kakor znanje drugega jezika ne onemogoča visoke ravni sporazumevalne zmožnosti v prvem jeziku. Pokazale so se velike razlike glede na generacijsko pripadnost, izobrazbo in geografski izvor prebivalcev. Monografija dokazuje, da sta etnična problematika in z njo povezano vprašanje jezika zelo kompleksni in težko »ulovljivi« temi. Kljub temu je raziskava privedla do nekaterih spoznanj, ki so lahko pomembna osnova za nadaljnja iskanja v tej smeri.

Vesna Mikolič

Irena Pukšič in Petra Prohart Tomažič (OŠ Vuzenica). Obravnava pesemskega besedila: Kreativnost učencev ob ponujenih besedilih v prenovljenih berilih. Zgled šolske prakse, predstavljen ob cedejki.

Branje poezije nas ponese v svet iskanj in razmišljanj. Pedagoška komunikacija pri pouku književnosti naj bo taka, da učitelj z izbranimi metodami spodbuja učenčevo doživljanje, razumevanje in vrednotenje, upoštevajoč pri tem spoznavno, etično in estetsko plast književnega dela. V času in prostoru, ki sta zasičena z mediji, je potrebno že pred branjem razviti ustrezne strategije. (UN: *Učenci razvijajo zavedanje o sprejemanju besedila.*) Učenčeva priprava na branje oz. na vzpostavljanje besedilnih svetov ni preprosta – oddaljiti se mora od vsakodnevnih zaznav, ustaljenih miselnih vzorcev ali celo od stereotipov in se soočiti s svetom, ki lahko njegovo dojemanje sveta in samega sebe tudi spremeni.

Obravnavano pesemsko besedilo v 8. razredu: Niko Grafenauer, *Življenje*

Funkcionalni cilji

- Zaznavajo in razumejo dogajalni čas,
- doživljajo zvočnost pesniškega jezika,
- razvijajo občutek za zven besede v zvezi z vsebino,
- zaznavajo in razumejo besede v prenesenem pomenu,
- interpretativno berejo pesem,
- pojasnjujejo svoje razumevanje metafor in poosebitve,
- razlagajo besedne zveze, ki so zanje nenavadne,
- razumejo in strnjeno govorno izrazijo temo pesemskega besedila,
- tvorijo rime in oblikujejo preproste verzne forme,
- tvorijo primere, ukrasne pridevke, metafore, poosebitve v povezavi z besedilno sliko.

Izobraževalni cilji

- Spoznajo, da pomeni ritem »urejeno gibanje«,
- spoznajo in uporabijo rimo,
- spoznajo aliteracijo in asonanco,
- spoznajo refleksivno pesem.

Izobraževalna tehnologija

Milena Blažič idr. *Svet iz besed 8: Delovni zvezek za branje v 8. razredu DOŠ*. Ljubljana: Rokus, 2003. 61, 62.

Boris A. Novak. *Oblike sveta: Pesmarica pesniških oblik*. Ljubljana: Mladika, 1991.

Marjeta Zorec. *Najlepši slovenski pregovori in reki*. Ljubljana: MK, 2003.

Predviden čas: 3 šolske ure.

Potek učnih ur

a) *Pred prenovljenim učnim načrtom in prenovljenimi berili*

1. Uvodna motivacija: s podobnim dogodkom ali opisom razpoloženja pritegniti učenčevo pozornost.
2. Branje/poslušanje pesemskega besedila (učitelj, boljši bralec).
3. Čustveni premor.
4. Preverjanje razumevanja pesemskega besedila s postavljanjem vprašanj.
5. Oblika pesemskega besedila – razlaga značilnosti ob besedilu (poudarjena vloga učitelja).

6. Preverjanje razumevanja s postavljanjem vprašanj (ustno, pisno).
7. Domača naloga: pesem ali del pesmi na pamet, iskanje pesniških sredstev.

b) V prenovljenem učnem načrtu in berilih

1. Uvodna motivacija: na treh panojih v razredu je pritrjeno slikovno gradivo (potok, jata ptic, drevo, otroci ob igri, sonce, dež, odrasli pri delu, smeh, športniki ...). Učenci se sprehodijo med panoji, izmenjajo misli, sedejo. Zapišejo svoje asociacije in jih preberejo. Sledi skupna ugotovitev teme.
2. Dejavnosti pred branjem: na zadnji steni visi nekaj pregovorov in rekov o življenju. Učenci jih preberejo in razložijo.
3. Poslušanje pesmi.
4. Čustveni premor.
5. Učenci berejo pesem.
6. Pogovor o vsebini in ob tem uresničevanje funkcionalnih in izobraževalnih ciljev.
7. Samostojno delo: učenci zapišejo misli ali dvokitično pesem o življenju. Dogovorimo se, kako bi na različne načine interpretirali Grafenauerjevo pesem.
8. Čez teden učenci predstavijo interpretacijo pesmi, ki jih posnamemo. Posnetek služi za motivacijo učencev v nižjem nivoju.

Vsi učenci so se brez težav pesem naučili na pamet.

Pred prenovo učnega načrta in učbenikov je učitelj moral sam poiskati motivacijsko gradivo, za obravnavo nove snovi je uporabil frontalni pristop; značilnosti pesniških sredstev so bile razložene; učenci so si zapisovali definicije; v besedilo se ni posegalo ali ga preoblikovalo.

Po prenovi je v berilih dovolj uvodne motivacije oz. konkretni napotki za iskanje le-te. Berila nudijo korake do sprejetja pesemskega besedila, vodene naloge za razumevanje pripeljejo učence do spoznanja o značilnostih pesniških sredstev brez učiteljeve frontalne razlage. Učenec po analogiji tvori podobna pesemska besedila ali zapiše travestijo. Do definicije pride sam. Jo uzavesti in jo zna uporabiti. Pouk je prijaznejši, bolj sproščen, dopušča ustvarjalno razpoloženje, rezultati so boljši. Učenci ob obravnavanem besedilu pokažejo in dokažejo svojo zmožnost razumevanja in usvajanja novih pesemskih besedil. V svojem ustvarjalnem poseganju v besedilo z nizanjem rim, dodatnih verzov, dopisovanjem kitic, iskanjem novih zaključkov ali pa z različnimi interpretacijami si le-to bolje zapomnijo in jo intimneje sprejmejo. S tem smo učitelji in učenci dosegli cilje, zapisane v prenovljenih učnih načrtih.

V opisani obravnavi pesmi Nika Grafenauerja *Življenje* je nastala zgoščenka, ki pravzaprav predstavlja dejavnosti po branju in dokazuje, da so učenci zaznali, razumeli in deloma že tudi vrednotili umetnostno besedilo.

Jože Lipnik. Ulice in trgi Rogaške Slatine: Razlaga imen. Rogaška Slatina: Samozaložba, Občina, 2005 (Zbirka Lipnik, 12). 116 str.

Knjiga vsebuje razlago 57 imen za ulice in trge, barvne fotografije, črno-bele slike nosilcev imen, seznam uporabljene literature in mrežni zemljevid mesta. Tehnično je knjiga pripravljena tako, da ima vsaka ulica eno tiskano stran opisa in eno stran fotografij.

Ljudem pogosto ni znano, kaj pomeni ime njihove ulice. Zato so se odločili izdelati knjižico z razlago pomenov. Zahtevno delo z iskanjem izvorov morda ni vedno rodilo pravih ali dovolj podrobnih odgovorov. Rogaška Slatina je mlado mesto. Za imena ulic so se odločali približno pred tridesetimi leti in ob razširitvi po letu 2000. Približno polovica ulic ima imena po znanih osebnostih iz slovenske kulturne zgodovine, to je po književnikih, znanstvenikih, duhovnikih in drugih; nekaj ulic ima imena po raznih zgodovinskih osebnostih, nekaj po revolucionarjih, nekaj po zgodovinskih dogodkih. Nekatere ulice so prevzele stara ledinska imena, nekaj jih ima zelo splošna imena, precej pa je takih, ki imajo imena po krajih, v katere so usmerjene.

Vsako mesto ima ulice, ki so usmerjene proti drugim mestom in pokrajinam. V Rogaški Slatini so to Brestovška cesta, Celjska cesta, Cesta na Bellevue, Cesta na Boč, Pod Bellevuejem, Sotelska cesta. Po slovenskih književnikih se imenujejo: Aškerčeva, Cankarjeva, Ele Peroci, Kajuhova, Levstikova, Linhartova, Stritarjeva, Tavčarjeva in Župančičeva ulica. Knjiga daje najpomembnejše informacije o vsakem nosilcu imena in sliko književnika. Med njimi je bila Ela Peroci rojena v Rogaški Slatini, Josip Stritar pa je v Rogaški Slatini umrl.

Od znanih osebnosti so dali ulicam imena Matija Gubec, nadvojvoda Ivan, France in Boris Kidrič, Jožef Plečnik, Anton Martin Slomšek, Josip Juraj Strossmayer, Jurij Vega in Peter Zrinjski. Mnogi med njimi so bili povezani z Rogaško Slatino, kar skuša knjiga dokumentirati. Nadvojvoda Ivan ali Erzherzog Johann je v prvi polovici 19. stoletja mnogo prispeval k izgradnji in promociji Rogaške Slatine, znanstvenik France Kidrič je slatinski domačin, škof Slomšek je več let zaporedoma vodil duhovne vaje v kapeli sv. Ane, v taisti kapeli, ki jo je pozneje Jožef Plečnik posodobil. Grof Peter Zrinjski naj bi ob mineralni vodi ozdravel in s tem postal začetnik zdravilišča, škof Strossmayer je več kot dve desetletji prihajal v Rogaško Slatino, kjer ni hotel niti bivati niti se sprehajati skupaj z avstrijsko gospodo. O teh stvareh ljudje premalo vedo, knjiga pa jim je v pomoč pri spoznavanju preteklosti.

Poleg osnovnih informacij skuša avtor prikazati povezanost posameznikov z Rogaško Slatino in kulturni odsev dogodka ali imena. Tako npr. pri Ulici talcev pritegne Kajuhovo *Pesem talcev*; pri Ulici XIV. divizije kulturniško skupino divizije, njeno himno z avtorjem besedila in glasbe; pri Gubčevi ulici knjige, film, opero. Kadar gre za splošno ime ulice, kakor je npr. Kot, tedaj opredeli to ime z

različnih zornih kotov, kot kot geografski pojem, kot kot matematični pojem, kot v krščanskih hišah, pa slabšalno *stisniti koga v kot* in podobno.

Knjiga Ulice in trgi Rogaške Slatine je lahko tudi spodbuda drugim krajem in drugim avtorjem, da naredijo podobno publikacijo.

Jožef Lipnik

Slovenski slavistični kongres: Slovenski jezik in literatura v evropskih globalizacijskih procesih. Ur. Marko Jesenšek. Novo mesto: Slavistično društvo Slovenije, 2004 (Zbornik Slavističnega društva Slovenije, 15). 358 str.

V Evropski zvezi se prepogosto govori o »mali Sloveniji« in »malem slovenskem jeziku«, s tem pa tudi o »manjši enakopravnosti« v novi družini, o drugačnosti torej, ki jo še kako dobro poznamo in razumemo iz naše polpretekle zgodovine v skupnosti jugoslovanskih narodov. Izkušnje iz preteklosti nas obvezujejo, da o njih spregovorimo v novi skupnosti, predvsem pa da opozarjamo na občutljiva jezikovna, nacionalna, religiozna in kulturna vprašanja, ki jih dobro poznamo in razumemo, saj so ob ekonomskih težavah povzročila politično krizo in razpad skupnosti, v kateri smo živeli. Cilj novomeškega kongresa je spoznanje, da je odnos do slovenskega jezika potrebno spremeniti predvsem doma, pri tem pa vidim pomembno vlogo zbornika v integracijskih procesih, ki potekajo v Evropi – kljub globalizaciji je potrebno postavljati pred evropsko *linguo franco* predvsem skrb za slovenski jezik; spodbujati moramo razmišljanje o slovenskem jeziku in njegovem statusu, o njegovi drugačnosti in uporabnosti pri sporazumevanju v Evropski zvezi.

Zbornik uvaja 1. moje kratko razmišljanje o slovenskem jeziku in literaturi v evropskih globalizacijskih procesih, nato sledi 2. šest plenarnih predavanj (Boris Paternu, H Kosovelu po drugi poti, Andrej Inkret, Kocbekov »spor z družbo«, Majda Potrata, Zakon o javni rabi slovenščine: izkušnje slavistke in poslanke, Irena Orel, Slovenščina – evropski jezik včeraj, danes in jutri, Irena Stramljič Breznik, Preneseno v jeziku stroke, in Erika Kržišnik, Pojmovanje metafore v kognitivnem jezikoslovju), njim pa osemnajst referatov o življenju in delu 3. Edvarda Kocbeka, 4. Srečka Kosovela in 5. Nikole Šopa. Ob njihovih obletnicah so pisali o Kocbeku Irena Novak Popov (Iracionalno v Kocbekovem pesniškem svetu), Boris Pahor (Kocbek in primorski svet), Aleksander Bjelčevič (Kocbekov verz in kitica), Vanesa Matajc (Geografija Kocbekove zemlje: od simbolizma k ekspresionizmu) in Tomaž Koncilija (Kocbek in Biblija), o Kosovelu Janez Vrečko (Trdovratne zmote o Kosovelovem pesniškem opusu), Jožica Čeh (Kosovelova poezija med tišino in krikom), Božena Tokarz (Univerzalizem v Kosovelovi poeziji), Miran Košuta (Srečko Kosovel in Carlo Curcio), Tatjana Rojc (Kosovel in italijanski filozofi), Zoltan Jan (Srečko Kosovel na tem in onem

bregu Soče) in Marija Mitrović (Pomen in vloga svetlobe v Kosovelovi poetiki) in o Šopu Fedora Ferluga Petronio (Življenje in pesniška pot hrvaškega pesnika-filozofa Nikole Šopa ob 100. obletnici rojstva), Adrijan S. Koštre (V vsakem filmu je najboljši konec), Tomislav Petković (Vezi med pesniškim veseljem Nikola Šopa in Einsteinovim vzorcem veselj ter Platonovimi geometričnimi oblikami), Janez Premk (Nekaj misli o četrtem zadnjem ustvarjalnem obdobju v poeziji Nikole Šopa in Gregorja Strniše), Eva Premk (Igra končnosti in neskončnosti pri Nikoli Šopu in Gregorju Strniši) in Mladen Tarbuk (Glasbene resonance v pesništvu Nikole Šopa).

Osrednje kongresno omizje (Slovenska literatura v evropskih globalizacijskih procesih) je vodil predsednik Društva pisateljev Slovenije Vlado Žabot, ki se je pogovarjal z Miroslavom Košuto, Ferijem Lainščkom, Janijem Virkom idr. Razmišljali so o slovenskosti slovenske literature, o njeni specifikah in primerjavi z ostalimi evropskimi literaturami, in zaključili omizje s spoznanjem, da je položaj slovenske literature najbrž bolj zapleten kot kdajkoli doslej – ne toliko zaradi vpliva splošno sprejetih modelov množične kulture, ampak zaradi evropsko-ameriškega nihilizma, ki usodno zaznamuje in slabi našo civilizacijo.

Jezikovno omizje je imelo vodilno temo Metafora mladih in za mlade v luči kognitivnega pomenoslovja, o njej pa so razmišljale Agnieszka Będkowska Kopczyk, Mateja Jemec in Silva Kastelic.

Tretje omizje je bilo namenjeno pouku slovenščine v osnovni in srednji šoli: Petra Prohart Tomažič je razmišljala o vlogi učitelja v sodobni šoli (Učitelj – vzgojitelj ali birokrat), Katja Lasbaher je predstavila referat z naslovom Zastavljanje vprašanj ob obravnavi besedila, Renata Čampelj Jurečič, Marijana Klemenčič-Glavica, Alenka Košec Klarič in Brigita Renner pa so prikazale pouk s pomočjo IK-tehnologije (Besedilne vrste s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije v drugem letniku gimnazije, strokovnih in tehniških šol). Poseben sklop pri pouku slovenščine v osnovni šoli (Informacijska tehnologija v osnovni šoli) predstavlja tudi omizje, ki ga je pripravila in vodila Marija Sivec s sodelavkami, za srednjo šolo pa je omizje, na katerem je bilo predstavljeno delo z učbeniki, vodila Martina Križaj Ortar.

Poglavje o kongresnih omizjih zaokrožuje Toporišičev odgovor na vprašanja, ki so se v zadnjem letu pojavljala ob novem slovenskem pravopisu (»Pusti peti mojga slavca). Zbornik zaključuje poglavje z naslovom Predstavitev slovenskih knjig, kjer enainvajset avtorjev piše o slovenskih novitetah, ki so jih predstavljali na blejskem slavističnem kongresu leta 2003.

Obsežni zbornik (358 strani) sta recenzirala prof. dr. Zinka Zorko, izredna članica SAZU-ja in prof. dr. Miran Hladnik, sodobno oblikovanje in grafična priprava pa je delo Grafičnega ateljeja Visočnik.

Besedoslovne raziskave: Besedoslovne lastnosti slovenskega knjižnega jezika in narečij. *Ur. Marko Jesenšek. Maribor: Slavistično društvo Maribor, 2004 (Zora, 28). 554 str.*

Osem raziskovalcev z mariborske univerze (Melanija Fabčič, Marko Jesenšek, Vida Jesenšek, Mihaela Koletnik, Irena Stramljič Breznik, Nada Šabec, Drago Unuk, Zinka Zorko) predstavlja svoje besedoslovne raziskave v obsežni monografiji o besedoslovnih lastnostih slovenskega knjižnega jezika in narečij.

Besedoslovje se v svojih raziskovanjih osredinja na besedo, le-to pa je mogoče preučevati z mnogih vidikov – v monografiji je raziskovalno področje omejeno na pisavo, izgovarjavo, pomen, medsebojne zveze, stilistiko, besedotvorje besed in frazeologijo (tudi protistavno z nemščino in angleščino), kakor jih prinaša besedilna raba slovenskega knjižnega jezika in narečja, potrjena v aktualnih oblikah pisnega in ustnega sporočanja. Protistavni vidik raziskav kaže, da dosedanje raziskave pokrivajo predvsem dialektologijo in sociolingvistični prikaz stičnih koroških in štajerskih narečij, dotikajo pa se še vplivov slovenščine na avstrijsko varieteto nemščine, medtem ko je primerjalnih frazeoloških študij razmeroma malo. Kompleksnih in interdisciplinarno zastavljenih študij v slovenskem jeziku do sedaj še ni bilo.

Marko Jesenšek je svojo študijo naslovil Slovensko besedje v panonskem jezikovnem prostoru, (7–169), sledi raziskava Zinke Zorko z naslovom Izbrano besedje v narečjih severovzhodne Slovenije (170–228), Mihaela Koletnik piše O besedju in slovensko-nemških jezikovnih stikih v panonskih govorih (229–299), Drago Unuk objavlja prispevek z naslovom Leksikalna izrazna sredstva (300–314), Irena Stramljič Breznik je v monografiji prispevala študijo O besedi s tvorbenega, izrazijskega in frazeološkega vidika, (315–401), Vida Jesenšek protistavni vidik slovenščine in nemščine predstavlja v nemško-slovensko pisani razpravi Deutsch und Slowenisch im Vergleich (402–465), podobno protistavna je tudi nemško pisana študija Melanije Fabčič s slovenskim naslovom Nekateri novi vidiki opredeljevanja in uvrščanja hibridnega besedilnega tipa avobiografski notat (466–513), monografijo pa zaključuje angleško-nemško pisana razprava Nade Šabec z naslovom Vpliv angleščine na slovensko besedje (514–554).

Izhodišče monografije je splošno znano dejstvo, da je jezik živ in spremenljiv v času in prostoru. Jezikovna vitalnost pa se zlasti kaže na ravni besedja. Na raziskovanje le-tega se usmerja besedoslovje, ki preučuje lastnosti besed, leksemov in besednih zvez kot poimenovalnih enot in hkrati raziskuje tudi medsebojna razmerja med njimi.

Giblјivost besedja. Besedje danega jezika sestavljajo poleg jedrnega besednega zaklada tudi besede, ki so že popolnoma mrtve, in take, ki so komaj zaživele in je njihova usoda v jeziku še neznana. Osnovo ali jedro besednega zaklada predstavljajo besede, ki so spete z drugimi besedami v mrežo različnih razmerij. Besede te sfere imajo bogato polisemijo, mnogočlenske besedne

družine, zelo razvita pomenska razmerja, stilno so večinoma nevtralne. Prehodna sfera besedja je najpestrejša, vendar posamezni tipi pomenskih razmerij niso enakovredno razviti, besede imajo omejene besedotvorne možnosti, omejene so tudi stilno. Pogosto v njej nastopajo neologizmi, to so besede, razširjene v rabi, vendar jih govorci še občutijo kot novooblikovane. Obrobje besednega zaklada izkazuje slabo razvita pomenska razmerja, besede tega sestava le redko nastopajo kot podstava novih tvorjenk, pogosto so položajsko vezane (npr. na določena mesta v frazemih: *pri ti na kant*) in stilno zaznamovane. Veljajo za redke besede z nizko frekvenco pojavljanja. V obrobju besednega zaklada se tako pogosto nahajajo dve vrsti besed. Na eni strani so to novoustvarjene besede priložnostnice, za katere ni jasno, ali se bodo obdržale ali pa bodo izginile tako nenadoma, kakor so tudi nastale. Na drugi strani pa so jim kot protiutež zastarele besede (arhaizmi), ki se umikajo iz aktivne rabe govorcev.

Zakovitosti, ki sprožajo izločanje besed iz jedra besednega zaklada v obrobne sfere. S pomočjo ustreznih zgledov je v monografiji pokazano, da so najpogostejši vzroki za zastarevanje besedja 1. izginjajoča predmetnost, 2. druge pogostejše sopomenke in 3. izguba dela pomenskega polja, kot npr. pri podrobnejšem ločevanju sorodnikov po materini in očetovi strani. Obdelane so zakovitosti, ki sprožajo nastajanje novih besed, in možnosti za njihov prehod v jedro besednega zaklada.

V ta namen je bila preučevanja deležna besedotvorna podoba priložnostnic (okazionalizmov), ki praviloma ostajajo le del besedja posameznega govorca. Po nastanku so to nove tvorjenke, ki so narejene sicer po značilnem tvorbenem vzorcu, vendar z dodanim individualnim (obrazilnim ali podstavnim) elementom (npr. *sokotarianec* po *vegetarianec*). V ta sklop raziskav sodijo tudi prenovljeni frazemi. Razumljivost priložnostnic in frazemskih prenovitev je vezana na položaj v besedilu.

Raziskave so 1. zamišljene protistavno, in sicer avtorji opazujejo življenje slovenskih besed v določenem časovnem obdobju primerjalno s sočasnimi nemškimi vplivi, ki so bili v zgodovinskem razvoju slovenskega jezika med tujejezičnimi najmočnejši, in angleškimi vplivi, ki so prevladujoči danes; 2. upoštevajo socialno-funkcijsko razslojenost slovenskega jezika, in sicer preučujejo knjižno in narečno besedje (narečno izhajajo predvsem iz koroške, štajerske in panonske narečne skupine), upoštevajo pa umetnostne in neumetnostne tiske ter govorjeni (sporazumevalni) jezik slovenskega severovzhodnega jezikovnega prostora; 3. usmerjene so diahrono-sinhrono, in sicer avtorji zgodovinskorazvojno opazujejo besedje v starejših tiskih, dokazujejo kontinuiteto v razvoju leksike na severovzhodu Slovenije (s posebnim poudarkom na panonskem besedju), za novejši čas pa nastanek novotvorjenk, njihovo besedotvorno podobo, pomen in okolje, v katerem nastajajo.

Monografija 1. predstavlja besedoslovno podobo slovenskega jezika in narečij na severovzhodu Slovenije (zgodovinsko-razvojno in trenutno stanje, in sicer protistavno z nemščino in angleščino), saj gre za doslej še neraziskano in neupravičeno prezrto področje; 2. inventarizira in analizira besedje s tega področja; 3. ponuja teoretične osnove za izdelavo slovarjev – narečnih, zgodovinskih, frazeoloških, sinonimnih, protistavnih – za severovzhodno besedje; 4. prispeva gradivo za izdelavo ustreznih vseslovenskih slovarjev; 5. napoveduje jezikovnorazvojno dinamiko. Raziskave bogatijo slovensko zgodovinsko in sodobno jezikoslovje, opozarjajo na do sedaj slabo raziskovano področje različic slovenskega knjižnega jezika (vzhodnoštajerska, prekmurska in koroška pokrajinska različica) in uzaveščajo nekatere zakonitosti pri nastajanju in izginjanju slovenske leksike.

Natančna raziskava besedja in frazeologije v slovenskih severovzhodnih tiskih in v narečju je utemeljila obstoj posebnega panonskega besedja v razvoju slovenske leksike, prispevala je k osvetlitvi besedoslovnih in frazeoloških posebnosti tega prostora, hkrati pa je pokazala tudi na povezovalne razvojne točke na obeh ravlinah jezika, povezujoč panonski in osrednji slovenski jezikovni prostor. Monografija kaže, kako in v koliki meri je slovenska severovzhodna (štajerska, koroška in panonska) leksika vplivala na oblikovanje skupnega slovenskega jezika.

Raziskovalci so z uporabo metode vzorcev izhajali iz širšega izbora najustreznějšíh in najznačilnějšíh besedil tako, da so skušali uporabiti že ustvarjene podatkovne baze (kar je bilo primerno le za raziskavo sodobnega stanja leksike), medtem ko so pri raziskovanju starejše leksike izhajali iz originalnih in razpoložljivih arhiviranih besedil. Vključevanje narečne leksike in frazeologije je zahtevalo obdelavo in pregled že dokumentiranih opisov posameznih narečij. Za pridobitev izčrpnějšíga narečnega frazeološkega gradiva, čemur se doslej ni posvečalo, pa bo potrebno izdelati posebne vprašalnice in jih izpolnjevati na neposrednem terenskem delu.

Raziskave narečnih besedil so na ravni besedja prikazale razlike v tvorbenem sistemu narečja in knjižnega jezika ter tako omogočile strnjen prikaz besedotvornih ali poimenovalnih specifičnosti, kar bi lahko postalo vir različnih stilističnih raziskav. Sistematično raziskovanje narečne frazeologije prinaša bogato frazeološko gradivo, ki je bilo doslej še nepopisano in neznano, na drugi strani pa to koristi pri sestavi frazeološkega slovarja slovenskega jezika, kjer bi prav na podlagi tako zbranega gradiva lažje določili izhodiščne invariente frazemov.

Marko Jesenšek

Peter Jurgec. Samoglasniški nizi v slovenščini: Fonološko-fonetična analiza. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije in Rokus. 2005 (Slavistična knjižnica, 8). 224 str.

Monografija, ki temelji na izpopolnjenem rokopisu iz leta 2003, predstavlja problematiko zaporedij samoglasnikov v slovenščini s stališča sinhrona fonologije in akustične fonetike.¹

Samoglasniški niz je v fonološkem smislu zaporedje dveh ali več segmentov z lastnostma [– soglasniško, + zložno] oz. zaporedje dveh ali več zlogov, od katerih je vsak neprvi brez nastopa (predjdrnega dela) in vsak nezadnji brez kode (pojedrnega dela). Fonetično se samoglasniški niz realizira kot po eno stabilno stanje za vsak samoglasniški segment, v fonološkem smislu pa je vsakič med njimi prehodni del. Obravnava samoglasniških nizov je potekala v treh stopnjah: teoretični fonološki, leksikalni tipološki in fonetični.

V jezikih sveta lahko v zvezi s samoglasniškimi nizi opazujemo dve glavni silnici: težnjo po odpravljanju samoglasniških nizov in nasprotno težnjo po nastajanju samoglasniških nizov. Čeprav je v knjižni slovenščini dominantna prva (na fonološki in fonetični ravni) – vendar hkrati ni izpeljana do konca –, to ne velja univerzalno: so jeziki, ki imajo raznovrstne in mnogočlene samoglasniške nize (maorščina, tuvaluščina, koromfščina, makedonščina). Samoglasniški nizi na fonološki ravni se ravnaajo v skladu s splošnimi distribucijskimi zakoni, ki veljajo za (standardno) slovenščino oz. so lahko širši. Posamezne zakonitosti so bile ugotovljene na podlagi metodološkega izhodišča, ki poleg t. i. jedrnega dela besedišča posebej upošteva tudi procese v prevzetih besedah, tvorjenkah (tudi krajšavah), lastnih imenih, stranskih morfonoloških oblikah in medmetih. Zaznamovani so izglasni zvočniški sklopi in samoglasniški nizi *Vu, ko je [u] nenaglašen: *nauk* → [ná:ʊk], zaznamovani so nizi z /ə/, ki so omejeni na posamezne medbesedne primere in krajšave (v obeh primerih je najti le nize əV). Velja še zaznamovanost samoglasniških nizov iV (*studio* → ['stù:di:jo]), zaznamovanost homoorganskih nizov *V_aV_a (*vakuum* → ['và:kum]) in omejitev samoglasniških nizov po dolžini.

Zev oz. hiat je tudi kot posledica zgornjih omejitev stanje, ki teži po odpravljanju, in to poteka v knjižni slovenščini na več načinov: z diftongizacijo (dva osnovna podtipa: *naučiti* [nau^ttʃi:ti] → [nau^ttʃi:ti] in *premier* → [pre^mmjè:r]/[pre^mmjè:], s sovpad v en samoglasnik pri homoorganskih samoglasniških nizih (*individuum* ^s[ĩndi'vi:du.ũm] → [ĩndi'vi:dũm]), s popolno redukcijo enega elementa, zlasti prvega nenaglašenega (*poizkusiti* [oi] → [&]*poskusiti* [o]), zev lahko zapira drsnik [j] (*radio* → ['Pà:di:jo]) ali grlni zapornik

¹ Besedilo je bilo pripravljeno z vnašalnim sistemom ZRCola, ki ga je na ZRC SAZU v Ljubljani (<http://www.zrc-sazu.si>) razvil Peter Weiss.

[ʔ] (*naa* ['naa] → &['naʔa]), medbesedni niz pa je lahko odpravljen tudi s sinicezo. V slovenskih nestandardnih govorih samoglasniški nizi nastajajo tudi fonetično, fonološko oz. morfonološko: narečno slovensko $C \rightarrow \emptyset / V_V$ in $C \rightarrow V / V_.$

Besedišče knjižne slovenščine, v katerem najdemo samoglasniške nize, je (z majhno izjemo) del obrobne jezikovnega sestava; to so (navedeno po padajoči pogostosti):

- a) neprevzete tvorjenke (razen navadnih in modifikacijskih izpeljank) na morfemski meji (*doumeti*, *zlousoden*, *štiriindvajset*),
- b) prevzete (in polprevzete) besede in lastna imena (*oaza*, *etui*, *neaktualen*),
- c) krajšave (*CIL* [tsei'el], *oef*),
- č) variantno besede z zaporedjem VuS (*poln* &['pɔ:ũn], *čoln* &['tʃɔ:ũn], *favl* &['fa:ul], *savn* &['sa:ũn]),
- d) redko medmeti (*ciao* ['tʃa:o], *i-a*).

Fonološke predpostavke so preverjene na besedišču s samoglasniškimi nizi elektronske različice SSKJ in v krajšavah SP 2001 (ročno). Najdeno besedišče je razvrščeno po petih relevantnih kriterijih. V obeh virih je bilo 5244 besed s samoglasniškimi nizi, od tega 160 krajšav v SP 2001. Knjižni slovenski samoglasniški nizi so v glavnem sredi besede, enonaglašeni ali nenaglašeni, skoraj izključno dvočlenski, niso pa omejeni kombinacijsko: fonološka distribucijska pravila v knjižni slovenščini, statistične (verjetnostne) zakonitosti in fonološke univerzalije torej vplivajo na številnost posameznega zgradbenega tipa samoglasniškega niza, medtem ko je prisotnost odvisna od konkretne realizacije na ravni besedišča: samoglasniški nizi v knjižni slovenščini z izjemo /ə/ so distribucijsko neomejeni.

Fonetična analiza je v prvi vrsti dodatna argumentacija za predhodne dele raziskave. Za vzorec je bilo pet oddaj (skupno okoli 300 minut) *Studia ob sedemnajstih* programa A1 Radia Slovenije, izločeni so dovolj veliki deli stavkov s samoglasniškimi nizi (skupno 469 enot, 39 govorcev). Za analizo so bili uporabljeni programi za analizo digitaliziranega govora *Praat*, *Speech filing system for Windows* in *Speech analyzer*, opazovano pa trajanje, formante in njihov potek, jakost in osnovni ton.

Tipični samoglasniški niz je v fonetičnem smislu sestavljen iz treh delov: prvega stabilnega stanja, prehoda in drugega stabilnega stanja. To pa je tudi ugotovljena lastnost slovenskih fonetičnih diftongov (Petek, Šuštaršič in Komar 1997), vendar s precejšnjimi razlikami v trajanju prehoda (ki je relativno krajši) in drugega stabilnega stanja (ki je relativno in absolutno daljši). Nizi iV so primerjani z drugimi (skupno 184 primerov) in glede trajanja (posameznih segmentov in celote) in jakosti ni odstopanj ali kakšne zakonitosti. Končno je obravnavano odpravljanje samoglasniških nizov na fonetični ravni. Tako kot na fonološki ravni poteka v dve smeri: pogosto prihaja do diftongizacije oz. celo

monoftongizacije ali pa se vrivajo soglasniški elementi: [v], [ʔ], tlesk [!] in [#]. Vsi primeri so sporadični, opazno pogostejši (oz. celo regularen) je le [ʔ] v položaju V]_{beseda}[_V in #V. Položaj, razširjenost in vlogo [ʔ] bi bilo potrebno še raziskati.

Ostanejo še redki pojavi *aloe* → *aloja*, *gea* → *geja*, *urea* → *ureja* ipd. vendar ne *oboa* → **oboja*, *area* → **areja*. Čeprav primeri potrjujejo ugotovljena pravila oz. težnje za slovenski fonološki sistem, nastanka teh nizov ne moremo v celoti pojasniti fonološko, kaj šele fonetično. Zato je obravnava samoglasniških nizov odprta tudi morfonologiji, oblikoslovju, besedotvorju in besedoslovju.

Monografija je v jedrnem delu opremljena z 71 prikazi (tabele, grafi, spektrogrami, oscilogrami itd.), namenjenimi predvsem jasnejši pojasnitvi zapisanega. Zaključujejo jo povzetka v slovenščini in angleščini, poglavje z referencami (150–169), kazala, obsežne priloge (173–219), kratka predstavitev avtorja in odlomka iz recenzij doc. dr. Andreje Žele in dr. Petra Weissa.

Peter Jurgec

La poesia di Nikola Šop (1904–1982) tra filosofia e cosmologia. A cura di Fedora Ferluga-Petronio. Venezia: Marsilio, 2004. 182 str.

Na Univerzi v Vidmu je potekal 3. in 4. aprila 2003 mednarodni simpozij, posvečen metafizičnemu hrvaškemu pesniku bosanskega porekla Nikoli Šopu pod naslovom Il poeta filosofo croato Nikola Šop (1904–1982) fra il ventesimo anniversario della morte ed il centenario della nascita (Hrvaški pesnik filozof Nikola Šop med dvajseto obletnico smrti in stoto obletnico rojstva). V zborniku so zbrani prispevki udeležencev simpozija, katerega cilj je bil seznaniti italijansko slavistiko, literarno kritiko in na splošno italijanskega bralca s tem svojevrstnim metafizičnim pesnikom, ki spada v sam vrh evropskega pesništva 20. stoletja.

Uvodni besedi Fedore Ferluga-Petronio, redne profesorice za hrvaško in srbsko književnost na videmski univerzi in organizatorici simpozija, sledita pozdravna govora rektorja videmske univerze Furia Honsella in zdaj že pokojnega hrvaškega akademika Iva Frangeša. Slednji nato v prvem članku obravnava korespondenco med Nikolo Šopom in pesnikom ter prijateljem iz mladih let Dragutinom Tadijanovićem. Prispevek hrvaškega akademika in pesnika Ivana Goluba obuja spomine na prijateljstvo z Nikolo Šopom in se zaustavlja ob Kristusovem liku v Šopovem pesništvu. Sledi nato prispevek istrskega pesnika Daniela Načinovića, ki nam pojasnjuje simboliko živali v Šopovi poeziji. S Šopovo korespondenco z Dragutinom Tadijanovićem in Šopovo mladostno muzo Divno Denković se ukvarja zagrebški italijanist Mladen Machiedo. Članka izpod peresa italijanskega pesnika Cesara Ruffata in

slovenskega pesnika Janeza Premka se posvečata kozmični tematiki bosanskega pesnika oz. njegovi zadnji kozmični fazi. Filozofskega značaja je članek profesorice z zagrebške univerze in pesnice Ljerke Schiffler, teološkega značaja pa prispevek literarnega zgodovinarja in splitskega nadškofovega vikarja Draga Šimundže. Asistentka z videmske univerze Natka Badurina obravnava zgodovinsko tematiko v Šopovih radiodramah, Fedora Ferluga-Petronio pa pogloblja metafizične aspekte v tem do sedaj premalo raziskanem pesnikovem literarnem žanru. Zbornik bogatita še dva izvirna prispevka izpod peresa fizika in filozofa z zagrebške univerze Tomislava Petkovića, ki obravnava vzporednice med Šopovim, Platonovim in Einsteinovim prikazom vesolja, in Mladena Tarbuka, superintendanta Hrvaškega narodnega gledališča v Zagrebu, ki analizira lastno uglasbitev Šopovega ciklusa *Sanjači* (*Sanjavci*) z muzikološkega in poetološkega gledišča.

V dodatku sledi niz Šopovih pesmi v italijanskem prevodu, ki ponazarja italijanskemu bralcu pesnikovo razvojno pot. Zbornik skuša na tak način prikazati kompleksnost Šopovega ustvarjalnega opusa iz različnih zornih kotov: literarnega, zgodovinskega, filozofskega, teološkega, kozmološkega, in tako čim bolj približati Šopovo pesniško sporočilo italijanskemu občinstvu.

Fedora Ferluga-Petronio

Pesniški svet Nikole Šopa v slovenskem prostoru: Ob stoletnici rojstva Nikole Šopa (1904–1982). Ur. Fedora Ferluga-Petronio. Trst: Neothesis, 2005. 125 str.

Knjiga je nastala v okviru Slovenskega slavističnega kongresa v Novem mestu leta 2004, v sklopu proslav stote obletnice rojstva pesnikov Edvarda Kocbeka in Srečka Kosovela, ki se jima je pridružil hrvaški pesnik filozof Nikola Šop. Knjiga predstavlja velikega metafizičnega pesnika slovenskemu občinstvu, ker je Nikola Šop v slovenskem prostoru tako rekoč neznan. Vsebinsko raznoliki članki Fedore Ferluga-Petronio, Adrijana Koštre, Tomislava Petkovića, Janeza Premka, Eve Premk in Mladena Tarbuka osvetljujejo večplastno pesniško osebnost tega izvirnega kozmičnega pesnika, ki ga je usoda prikovala nepremičnega na bolniško posteljo zadnjih dvajset let njegovega življenja. Fedora Ferluga-Petronio z videmske univerze je v svojem uvodnem članku orisala pesnikovo življenjsko in umetniško pot, pesnikov vnuk Adrijan Koštre pa je z veliko človeške topline prikazal svoja otroška in mladostna leta ob bolnem, a izredno ustvarjalnem dedu in pri tem prispeval celo kopico dragocenih podatkov iz pesnikovega zasebnega življenja. Pesnik Janez Premk in Eva Premk z ljubljanske univerze sta prispevala primerjalna članka o Nikoli Šopu in Gregorju Strniši, in sicer nekaj misli o zadnjem ustvarjalnem obdobju obeh pesnikov oziroma o njuni igri končnosti in neskončnosti. Kozmolog Tomislav Petković z

zagrebške univerze je ponazoril vezi med pesniškim vesoljem Nikole Šopa in Einsteinovim vzorcem vesolja ter Platonovimi geometričnimi oblikami, Mladen Tarbuk, ki je uglasbil Šopov ciklus *Sanjači (Sanjavci)*, pa je prikazal glasbene resonance v pesništvu Nikole Šopa. V dodatku knjige sledijo slovenski prevodi iz Šopovih pesmi in lirskih proz v časovnem zaporedju, ki slovenskega bralca neposredno uvedejo v Šopov duhovni svet. Previde v slovenščino so si porazdelili Eva Premk, Ana Premk, Ravel Kodrič in Fedora Ferluga-Petronio.

Fedora Ferluga-Petronio

Kozmički svijet Nikole Šopa. Ur. Fedora Ferluga-Petronio. Rijeka: Hrvatsko filološko društvo Rijeka, 2005. 247 str.

Knjiga je prevod italijanske monografije *Il mondo cosmico di Nikola Šop*, ki jo je izdala založba Forum pri Univerzi v Vidmu leta 2000. Knjigo je prevedla v hrvaščino Ljerka Hofman, lektorica za hrvaški jezik na videmski univerzi. Monografija je posvečena stoletnici pesnikovega rojstva in prikazuje pesniški opus Nikole Šopa v celoti: pesmi, poeme, lirske proze, radiodrame, prevode iz latinskih klasikov in iz starejših hrvaških piscev, ki so ustvarjali v latinščini. To je prva monografija te vrste, ki zaobjema Šopov knjižni opus v celoti. Avtorica v uvodu pojasnjuje, zakaj se je odločila za tak pristop: o nobenem avtorju ni mogoče izreči objektivne sodbe, če ga ne analiziraš v celoti. V zaključkih poudarja, kako je tovrstna metoda obrodila pozitivne rezultate. Pri Nikoli Šopu so se namreč do zdaj literarni kritiki in zgodovinarji zaustavljali ali pretežno na njegovi predkozmični fazi ali pa na kozmični fazi. Nihče pa ni povezal obeh ustvarjalnih obdobij pesnikovega opusa, tj. pesništva pred Šopovo boleznijo in tisto po strahotni nesreči, ki ga je prizadela 6. aprila 1941, ko je pod nemškimi bombami, ki so padale na Beograd, skočil iz drugega nadstropja hiše, ki se je rušila pod njim, si pri tem neozdravljivo poškodoval hrbtenico in zadnjih dvajset let življenja nepremično preležal v bolniški postelji. Obdobji sta na videz zelo različni, vendar sta svojevrsten izraz enega in istega avtorja in človeka. Globoka vera v Boga, ki označuje pesnikovo prvotno obdobje, se ob tej strašni preizkušnji zamaje in pesnik začenja iskati Boga prek filozofije, teologije, astrofizike. Pesniški navdih bo popeljal Šopa v vesolje, kjer si bo ustvarjal svoj posebni kozmični svet v mučnem iskanju Resnice prek grških filozofov Platona in Plotina. Avtorica je pri dokazovanju te enovite poti izpostavila predvsem simboliko, ki povezuje obe obdobji. Monografijo dopolnjuje kompletna bibliografija Šopovih del (pesnik je bil neverjetno ploden skozi celih šestdeset let, prav do smrti) in izčrpna bibliografija o samem Šopu.

Hrvaški prevod tega dela bo omogočil zdaj tudi hrvaški slovstveni kritiki in hrvaškemu bralcu globlje poznavanje tega izvirnega metafizičnega pesnika, ki

se je začel v domovini uveljavljati v svoji polnosti šele v zadnjem desetletju, predvsem ob proslavi stoletnice njegovega rojstva.

Fedora Ferluga-Petronio

Andreja Markovič, Danuša Škapin, Mihaela Knez, Nina Šoba. Slovenska beseda v živo 2: Učbenik in delovni zvezek za nadaljevalni tečaj slovenščine. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete, 2004. 151 + 111 str. + CD

Slovenska beseda v živo 2 je učbenik za nadaljevalni tečaj (od 200 do 240 ur pouka), namenjen je za delo z lektorjem. Navezuje se na učbenik *Slovenska beseda v živo za začetno stopnjo*, zato je primeren za udeležence, ki so že opravili začetni tečaj, lahko pa ga uporabljajo tudi udeleženci, ki so do te stopnje znanja prišli na drugačen način, bodisi s samoučenjem bodisi so se slovenščine do te mere naučili v družini. Pri izboru tem in drugih vsebin smo avtorice upoštevale program Slovenščina za tujce in Sporazumevalni prag za slovenščino ter izkušnje, ki smo jih pridobile pri poučevanju slovenščine kot drugega/tujega jezika.

Učbenik obsega 10 enot. Prva, uvodna enota, je namenjena ponavljanju že usvojene snovi na začetni stopnji in seznanjanju udeležencev s pravili sporazumevanja ter sredstvi, s katerimi si pri komunikaciji pomagamo; tema te enote je človekova identiteta. V naslednjih osmih enotah se udeleženci seznaniijo z naslednjimi temami: potovanje in storitve, družina in dom, prosti čas, izobraževanje, delo, zdravje in osebna higiena, ožje bivalno okolje in promet, narava (širše okolje) in ekologija. Zadnja, deseta enota, je ponavljalna. Preverja, ali so udeleženci usvojili obravnavane vsebine in hkrati pripravlja na izpit iz znanja slovenskega jezika na osnovni in srednji ravni. V njej so zajete vaje za razumevanje zapisanih in govorjenih besedil, vaje za preverjanje slovničnega znanja in pisanja. Ob izpolnjevanju vprašalnika (portfolija) lahko udeleženci sami ovrednotijo svoje znanje.

Jedro vsake enote je besedilni del, ki zajema različna zapisna in govorjena besedila (učbeniku je priložena tudi zgoščenka). Vsa so prirejena, ob njih so vaje za razumevanje. Nato so vaje za besedišče, govorjenje in pisanje. Vsako enoto popestri rubrika Preoblečene besede, kjer želimo udeležencem predstaviti nekaj pogostih slovenskih frazemov in pregovorov. Sledi rubrika Besedni zaklad, v kateri je v pomenskih sklopih predstavljeno besedišče, ki ga morajo udeleženci usvojiti. Slovnične vsebine so podane v obliki preglednic, ob katerih so primeri z rabo posameznih slovničnih prvin. Večino slovničnih pravil lahko udeleženci opazujejo tudi v besedilnem delu vsake enote in utrdijo v vajah v delovnem zvezku. Terminologija pri navajanju slovničnih vsebin je v slovenščini in nekoliko poenostavljena, saj želimo, da bi jo razumeli tudi udeleženci, ki nimajo

lingvističnega znanja. Najosnovnejše in v razredu pogosto rabljene jezikovne termine razlagamo v opombah z mednarodnimi vzporednicami, in sicer ko se termin pojavi prvič. Vsako enoto zaključuje literarna stran, kjer se udeleženci srečujejo z avtentičnimi besedili iz sodobne slovenske književnosti. Predstavljene so različne literarne zvrsti, vsebinsko pa se tematika besedil navezuje na posamezno enoto.

K učbeniku sodi tudi delovni zvezek, v katerem je vrsta najrazličnejših vaj, namenjenih utrjevanju besedišča, sporazumevalnih vzorcev in slovnice. Učbenik ni namenjen samostojnemu učenju, ampak se program učbenika izvaja z lektorjem. Zgradba enot omogoča, da le-ta izbira oziroma dodaja tiste vsebine, za katere meni, da so za učeče se relevantne, raznolikost besedil in dejavnosti v učbeniku in delovnem zvezku pa omogoča tudi nivojsko organiziran pouk.

Mihaela Knez

Marija Stanonik. Teoretični oris slovstvene folklore. Ljubljana: Založba ZRC SAZU, 2001. 448 str.

Dr. Marija Stanonik, znanstvena svetnica na Inštitutu za slovensko narodopisje pri Znanstvenoraziskovalnem centru Slovenske akademije znanosti in umetnosti, je v tej znanstveni monografiji strnila svoje poglede in spoznanja, ki jih je razvijala skozi dve desetletji raziskovanja na polju slovstvene folkloristike. Slovstvena folkloristika je v delu predstavljena kot samostojna disciplina, ki pa je zaradi sinkretičnosti predmeta, ki ga obravnava – to je slovstvene folklore –, izrazito interdisciplinarna. Na podlagi nazorov, ki so se razvijali v sorodnih vedah, tj. v raznih panogah folkloristike, etnologiji, literarni vedi, sociologiji, psihologiji ipd., je razvila svojo lastno metodologijo. Knjiga ima poleg uvoda, v katerem je predstavljen fenomen slovstvene folklore, tri večje razdelke. V prvem, Predmet in terminologija, avtorica definira predmet, njegov znanstveni in estetski status ter ga jasno loči od folklorizma. Nadalje pretrese terminološke vzporednice, ki zaradi nejasnosti in nedefiniranosti povzročajo terminološko zmedo v stroki, ter predlaga in utemelji svojo terminologijo. V drugem razdelku Fenomenologija – Folklorni dogodek je slovstvena folklor predstavljena v luči vseh treh ravnin folklornega dogodka: teksta, texture in konteksta. Na vsaki izmed njih slovstveno folkloro obravnava s primerjavo vidikov folkloristike, jezikoslovja, literature, etnologije, sociologije ipd. V 3. poglavju Metodologija govori o specifičnosti raziskovanja slovstvene folklore od zbiranja in dokumentiranja na terenu do kabinetnega dela v primerjavi s sorodnimi vedami. Teoretični oris slovstvene folklore je prva slovenska znanstvena monografija, ki sistematično in iz različnih zornih kotov ob sklicevanju na obsežen seznam tuje in domače

strokovne literature, osvetli zgodovino, razvoj in sedanje stanje stroke ter postavlja temelje slovstveni folkloristiki kot suvereni in samostojni vedi.

Barbara Ivančič Kutin

Marija Stanonik. Slovstvena folkloristika. Ljubljana: Založba ZRC SAZU, 2004, 503 str.

Knjiga je nadaljevanje leta 2001 izdanega dela *Teoretični oris slovstvene folklore*, saj so raziskave za obe knjigi potekale vzporedno in prepletajoče. Monografija prinaša obsežno študijsko gradivo o razvojnih in vsebinskih lastnostih vede, ki je dolgo časa iskala streho pri različnih sorodnih strokah, nikjer pa ni našla pravega doma. Razprave v knjigi želijo utrditi spoznanja o slovstveni folkloristiki kot samostojni filološki vedi, zato se obravnave naslanjajo pretežno na ravnino teksta, kontekst in tekstura pa sta v primerjavi s *Teoretičnim orisom slovstvene folklore* nekoliko bolj ob strani. V uvodnem eseu z naslovom Iskanje identitete slovenske (slovstvene) folkloristike, je obravnavana zgodovina razmerij med etnologijo in folkloristiko in pregled definicij folklore skozi čas. Sledijo štirje večji razdelki: 1. Konstituiranje slovenske slovstvene folkloristike; 2. Jezikoslovje in slovstvena folkloristika; 3. Slovstvena folkloristika in literarna veda; 4. Slovstvena folkloristika v slovenskem izobraževalnem procesu (od osnovne šole do študijskega predmeta na univerzi). Iz vseh razprav v monografiji se kaže avtoričina želja in močno prizadevanje, da bi bila slovstvena folkloristika pravičnejše vrednotena in primernejše umeščena v strokovni javnosti in v procesu izobraževanja, s tem bi postala slovstvena folklor (spet) pomembna vrednota v slovenski kulturni zavesti.

Barbara Ivančič Kutin

Ursula Doleschal. Genus als grammatische und textlinguistische Kategorie: Eine kognitiv-funktionalistische Untersuchung des Russischen. München: Lincom Europa, 2004 (*Studies in Slavic Linguistics*, 24), 253 str.

Pričujoča knjiga je rezultat raziskovanja, ki ga je avtorica opravila v okviru svojega magistrskega študija v začetku devetdesetih let. Raziskava obravnava slovnično kategorijo spola v ruščini s splošnojezikoslovnega vidika. Glavna cilja raziskave sta: 1. predložiti psihološko realen, enoten model tako dodelitve spola samostalnikom kot tudi ujemanja v spolu in 2. raziskati besedilnoslovne funkcije spola. Prvo poglavje začrta tipološke lastnosti spola in položaj ruščine med jeziki s slovničnim spolom. Drugo in tretje poglavje

opisujeta tako morfološke aspekte spola v ruščini kot tudi ujemalne domene na podlagi avtentičnih primerov iz literature. Četrto poglavje predstavlja oblikovanje kategorije »slovnični spol« v ruščini. Najprej so obdelani predhodni opisi spola v ruščini. Na tej osnovi je predlagan nov model dodelitve spola. Oblikovanje je utemeljeno z morfološkimi in semantičnimi shemami, kakršne uporabljajo v kognitivni lingvistiki. S pomočjo teh shem je dodelitev slovničnega spola analizirana kot kompleksna interakcija semantičnih in morfoloških značilnosti samostalnikov. Sledi prikaz možnosti opisovanja ujemanja v spolu z aplikacijo teh shem, vendar na hierarhično višji ravni.

Ursula Doleschal

Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem: Členitev jezikovne resničnosti. *Ur. Erika Kržišnik. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, 2004 (Obdobja: Metode in zvrsti, 22). 529 str.*

Zbornik obsega 530 strani in prinaša 40 prispevkov, ki so bili kot govorni referati predstavljeni in v diskusijah premišljevani na 22. mednarodnem slovenističnem simpoziju Obdobja konec novembra 2003. Naslovu sledi sicer metaforičen, a morda prav zato bolj poveden podnaslov *Členitev jezikovne resničnosti*. Delovno srečanje je bilo namreč namenjeno razmisleku o treh med seboj povezanih dejstvih: najprej je bil predmet našega zanimanja in razpravljanja jezik s svojo spremenljivo, celo muhasto naravo, nato tisto, kar je vzrok za to spremenljivost: to je resničnost, ki se je v zadnjih desetih, petnajstih letih tako rekoč postavila na glavo – in vprašanje je, ali se kot pri stvari nenehno prisotni sploh zavedamo obsežnosti teh sprememb in njihovih posledic –, kot zadnje, a nikakor ne najmanj pomembno pa je tisto, kar o vsem tem zmore povedati veda, katere predmet je razmerje med jezikom in resničnostjo, to je jezikoslovje.

Jezikovnozvrstna teorija, ki je prva najeksplicitneje povezala vse troje, sega s svojimi začetki tričetrto stoletja nazaj – v 30. leta 20. stoletja in v čas Praškega lingvističnega krožka. Na Slovenskem je prve zametke mogoče prebrati v razmišljanjih Boža Voduška, prav tako že v 30. letih. Toda do tega, da je gledanje na jezik zapustilo na videz varne, v resnici pa fiktivne okvire jasnih meja med »prav« in »narobe« ter se odprlo jezikovni resničnosti, kakršna ves čas je, tj. mnogovrstna in pisana, je moralo miniti še skoraj 40 let – od tedaj do danes pa je tudi že minilo nadaljnjih več kot 40 let. In čeprav se je teorija jezikovne zvrstnosti v lingvistiki, tudi slovenski, v vsem tem času spreminjala, se prilagajala različnim jezikoslovnim pristopom, od izhodiščnega strukturalističnega do pragmatičnega, pa vsaj v našem prostoru celovitejše refleksije o rezultatih doslej ni bilo. Bil je torej že čas, da se preveri, kaj je na strukturalističnih izhodiščih nastalo, in tudi

tisto, kar je izhodiščno teorijo omajalo: ne zato, da bi jo porušilo, temveč zato, da bi jo dopolnilo in nadgradilo. Rezultat v tem smislu zastavljene dvodnevne diskusije je v tem zborniku.

Avtorji prispevkov so slovenski in tuji strokovnjaki znanstveniki, večinoma jezikoslovci. Le dve besedili se ukvarjata z jezikovno zvrstnostjo v umetnostnih besedilih – zanimivo je, da vloga jezikovne zvrstnosti v umetnostnih besedilih le malo vznemirja slovenske literarne teoretike in literarne zgodovinarje, čeprav bi bilo ravno s tega vidika treba spregovoriti o meji med stilistiko in pragmatiko. Dejstvo namreč je, da dimenzija fiktivnosti v umetnostnem besedilu tudi jeziku odjemlje status odslikovalca resničnosti – čeprav se meni kot naslovniku čedalje bolj zdi, da si tudi v besedilih medijev, tudi v publicistiki (celo v poročilih, kaj šele v komentarjih), jezik čedalje bolj prisvaja vlogo vzpostavljavca sveta in ne več odslikovalca. Večina prispevkov v zborniku je torej jezikoslovnih – približno tretjina avtorjev (tj. 13) je iz tujine (Češke, Avstrije, Rusije, Hrvaške, Bosne), drugo so prispevki domačih strokovnjakov.

Vsebina zbornika je razdeljena na sedem vsebinskih sklopov, ki so različno obsežni. Prvi sklop Členitev resničnosti – členitev jezikovne resničnosti prinaša načelna razmišljanja o razmerju med resničnostjo in njenim jezikovnim odrazom, in sicer na dva načina in pri obeh je jezikovna členitev posledica: po eni strani je posledica resničnosti same – in v času globalizacije je ta vpliv še kako aktualna tema; po drugi strani pa je posledica jezikoslovnega pristopa do jezikovne členitve, gre torej za različne poglede na pojmovanje jezikovne zvrstnosti nekoč in danes. Za razliko od prvega je v drugem sklopu z naslovom Med jezikovno in besedilno zvrstnostjo največji poudarek na samem jezikovnem gradivu – ne po naključju predstavlja to gradivo ravno leksika: besedje in frazeologija, tako s formalnega (besedotvornega) kot s semantičnega vidika (pomenski prenos). V tretjem, četrtem in petem sklopu so na videz ločeno predstavljeni prispevki, ki posebej obravnavajo katero od zvrstnosti – socialno, funkcijsko in prenosniško: Funkcijska členitev jezikovne resničnosti, Zemljepisna in socialna členitev jezikovne resničnosti, Govorjeno besedilo / govorjeni diskurz. Ločenost je res navidezna, saj je prav kritika nepovezane in nehierarhizirane obravnave zvrsti mnogokrat predmet razpravljanja v teh prispevkih, ki manj načelno in bolj na temelju na novo zbranega konkretnega besedilnega gradiva opozarjajo na potrebo po novih pristopih in drugačnih členitvah, opozarjajo na nekatere na pamet postavljene in zastarele ali celo nikoli zares veljavne resnice v strokovni literaturi in strokovnih krogih. Peti sklop se loteva najslabše obdelanega področja, tj. analize govorjenega diskurza. Šesti sklop obsega le dva prispevka o vlogi zvrstnosti v umetnostnem besedilu – za samostojni sklop sem se kot urednica odločila v prepričanju, da jezikovno gradivo v umetnostnem besedilu ne podlega enakim besedilno-pragmatičnim parametrom kot v drugih zvrsteh. Sedmi sklop je enako kot tisti o govorjenem diskurzu novost ali vsaj »novejšost« – obravnava namreč izrabo novih tehnologij pri obdelavi takih ali drugačnih

podatkov. Med drugim je predstavljeno tudi razmišljanje o govornem korpusu za slovenščino. Nekoliko osamljen je zadnji prispevek z didaktično tematiko.

Prepričana sem, da zbornik prinaša razmišljanja, ki so bila v sodobni slovenistiki in jezikoslovju na Slovenskem sploh že nekaj časa potrebna, zato so oz. bodo tudi koristna.

Erika Kržišnik

Boža Krakar Vogel. Poglavlja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS, 2004, 254 str.

Poglavlja iz didaktike književnosti, ki zaokrožajo spoznanja o književnem pouku, kot so se izoblikovala v dobrem desetletju in pol dela na tem področju, se delijo na dva dela. Prvi, Iz teorije, podaja evidenco poglavitnih književnodidaktičnih vprašanj. V skladu z načelom, da je za didaktiko književnosti poleg interdisciplinarnosti značilna še uporabnost, se na koncu poglavij definicije, razlage in pogledi strnejo v uporabna načela, primerna za konkretizacijo v praksi. Predstavljena so v posebnih okvirjih na koncu poglavij in v miselnih vzorcih. V njih je nazorno povzeta vsebina razpravljanj o didaktiki književnosti, o dejavnostih književnega pouka (književnost, učenec, učitelj), o njegovi didaktični strukturi in njeni diferenciaciji (cilji, metode, vsebine, razlike na stopnjah in vrstah šol), o šolski interpretaciji (temeljni, na branju temelječi metodi, primerni za doseganje funkcionalnih, izobraževalnih in vzgojnih ciljev), o preverjanju in ocenjevanju ter o gradivih za književni pouk.

Drugi del, Za prakso, poskuša najprej utemeljiti pomen temeljite učiteljeve makro in mikro priprave. Ta dejavnost ni pomembna samo zaradi časovne racionalizacije, ampak zato, ker omogoča načrtovati pestrost pristopov obravnave in preverjanja, izogibanje stereotipom in bolj raznovrstno približevanje književnosti učencem, kot je to mogoče ob še tako angažirani učiteljevi improvizaciji brez priprave. Sledi nekaj metodičnih modelov – npr. o obravnavi literarne teorije v srednji šoli, o obravnavi besedil iz starejših književnih obdobj, o obravnavi literarne klasike, maturitetnega sklopa, o načelih vrednotenja predesejskih pisnih nalog. Ti modeli se lotevajo mest, ki sem jih v stikih s prakso zaznala kot težja za učitelje in učence. Niso namenjeni mehaničnemu prenosu, ampak učiteljevemu razmisleku, kako motivirati učence tudi za literarna besedila, ki so na prvi pogled nezanimiva, na drugi pa vznemirljiva in aktualna v novih časih in prostorih.

Knjiga je v prvi vrsti namenjena bodočim in že delujočim učiteljem za potrditev, dopolnitev in kritično refleksijo lastnega dela. Hkrati pa jim daje priložnost za razgledovanje po širši književnodidaktični problematiki. To je poleg

praktičnega znanja učitelju tudi potrebno, saj iz njega črpa argumentacijo za lastno ravnanje in kritičen odnos do širših kurikularnih zamisli. Po drugi strani pa knjiga predstavlja nekakšno »posodobljeno konservativno«¹ alternativo recepcijskim, na učenca osredinjenim doktrinam književnega pouka. Izhaja namreč iz prepričanja, da je pri književnem pouku poleg učenca pomembna tudi književnost in da mora biti učencu omogočeno spoznati njeno večplastno naravo ter razvoj, prek branja, ki z izbiro besedil in dejavnosti presega zgolj spontano obzorje pričakovanj. V šoli je namreč priložnost in čas za to, da učencu pri tem trudu stoji ob strani usposobljen strokovnjak, ki mu pomaga pri soočenju s tudi zelo zahtevnimi besedili in načini branja. Branje je izhodišče za razmišljajoče opazovanje in presojanje, ob koncu osnovne šole in na stopnji srednje šole pa tudi izhodišče za spoznavanje konteksta. Sem sodijo dejavniki, ki skupaj z besedili konstituira literaturo kot poseben sistem družbenega delovanja, poznavanje teh procesov pa je pogoj za ustrezno vrednotenje vloge literature za posameznika in družbo.

Vse, kar je zapisano v knjigi, je bilo poprej večkrat preverjeno v pogovorih, posvetih, na strokovnih srečanjih, pri delu s študenti dodiplomskega in podiplomskega študija. Posebno spodbudo so mi ves čas dajali kolegi iz Predmetne maturitetne komisije za slovenščino in sodelavci pri snovanju učbenikov *Branja*. Vsem se moram in želim iskreno zahvaliti, da so bili konstruktivni sogovorniki, zmožni grajati, in kar je v naših logih redkeje, tudi hvaliti in motivirati.

Boža Krakar-Vogel

Antologija sodobne slovenske mladinske književnosti. Ur. Vanesa Matajc in Barbara Pogačnik. Ljubljana: Društvo slovenskih pisateljev, 2005 (Zbornik *Litterae Slovenicae*). V tisku.

Antologija sodobne slovenske mladinske književnosti pomeni pomemben prispevek k uveljavljanju mladinske literature v širši javnosti, kakor tudi k osvetlitvi njenega razvoja v zadnjih desetletjih. Izvirna mladinska književnost je namreč že dolga leta na izjemno visoki ravni ter sodi med najbolj brano domače leposlovje. Obenem pomeni temelj oblikovanja bralnih navad in ljubezni do branja, a kljub temu ostaja skoraj neopazna v aktualnem in dolgoročnem javnem vrednotenju knjižnega ustvarjanja.

Antologijo sta uredili Vanesa Matajc in Barbara Pogačnik, ki sta tudi urednici omenjenega zbornika pri Društvu slovenskih pisateljev. Sama antologija je razdeljena v dva dela, in sicer so v prvem delu izbrane pesmi osmih sodobnih mladinskih pesnikov, v drugem delu so predstavljeni (večinoma) odlomki iz proznih del mladinskih pisateljev. V antologijo so uvrščeni vrhunski ustvarjalci

slovenske mladinske književnosti, ob koncu pa so predstavljeni tudi njihovi življenjepisni in bibliografski podatki.

Igor Saksida je v eseju osvetlil literarnozgodovinski razvoj slovenske mladinske poezije in poudaril zanimive elemente poetik izbranih avtorjev. V razdelek poezije so uvrščeni Niko Grafenauer, Dane Zajc, Miroslav Košuta, Boris A. Novak, Milan Dekleva, Bina Štampe-Žmavc, Peter Svetina in Andrej Rozman – Roza. Dragica Haramija je v eseju predstavila prozno ustvarjanje izbranih avtorjev, njihova dela je razvrstila glede na književne vrste (pravljica, fantastična pripoved, povest, roman). V razdelek proze je uvrščenih šestnajst avtorjev: Svetlana Makarovič, Polonca Kovač, Feri Lainšček, Vitomil Zupan, Maja Novak, Dim Zupan, Slavko Pregl, Primož Suhodolčan, Bogdan Novak, Mate Dolenc, Desa Muck, Janja Vidmar, Marjana Moškrič, Goran Gluvič, Matjaž Pikalo in Lenart Zajc.

Antologija pomeni celovito predstavitev sodobnih slovenskih mladinskih ustvarjalcev in njihovih del. Namenjena je teoretikom mladinske književnosti, študentom in založnikom. Antologija izbranih besedil dokazuje, da je slovenska mladinska književnost zelo kakovostna in vredna pozornosti tudi v drugih državah, zato si sekcija za mladinsko književnost pri Društvu slovenskih pisateljev prizadeva za njen prevod v tuje jezike.

Janja Vidmar

Milena Blažič idr. Svet iz besed: Delovni zvezki. Ljubljana: Rokus, 2002–2005.

»Bralna izkušnja je piknik, na katerega avtor prinese besede, bralec pa pomen,« se glasi vodilna misel recepcijske teorije, na kateri temelji književni pouk v devetletki, imenovan komunikacijski model; njen avtor je Northrop Frye. Koncept delovnih zvezkov za branje oz. beril *Svet iz besed* za drugo (4., 5., 6. razred) in tretje triletnje (7., 8., 9. razred) je skladen z Učnim načrtom za slovenščino (1998), in temelji na recepcijski teoriji (L. Rosenblatt, W. Iser, G. H. Jauss in J. Culler), kar pomeni, da je s kompletom delovnih zvezkov mogoče veljavno obravnavati književni pouk in opraviti preizkuse znanja. Avtorji delovnih zvezkov so upoštevali najsodobnejša spoznanja literarne vede, bralni razvoj (A. Appleyard) in učni načrt. Poglavitni cilj književnega pouka in delovnih zvezkov je vzgoja motiviranega mladega bralca, ki pridobiva pozitivne izkušnje ter spoznanja z branjem književnih besedil. Vsebine v berilih upoštevajo obvezne avtorje in besedila. Besedila, predlagana za uresničevanje operativnih – funkcionalnih in izobraževanih – ciljev, so primerna za uresničevanje ciljev na sodoben in tvoren način.

Delovni zvezki za branje so hkrati učno sredstvo za učitelja in so primerni za uresničevanje ciljev in standardov znanja ob koncu drugega in tretjega triletja. Hkrati so učni vir oz. vir znanja, namenjen samostojni uporabi učencev. Vsak delovni zvezek ima zgoščenko za učence, dve zgoščenci za učitelja, videokaseto za učitelja ter spletno povezavo <http://www.svetizbesed.com>. Na zgoščenkah je dodatno avdio in video gradivo (intervjuji z avtorji, odlomki iz gledaliških predstav, književne zanimivosti ipd.). Na spletni strani so tudi avdio ali video posnetki branja ali pripovedovanja književnega besedila. Poleg književnih vsebin so na spletni strani tudi s književnostjo povezane vsebine, npr. sestavljanka grada Kamen (Pegam in Lambergar), nove naloge za učence, interaktivne oblike sodelovanja. Sodobna tipologija učbenikov v družbi, temelječi na znanju, spodbuja uporabo t. i. *curriculum packages*, tj. poleg učbenikov še priročnike, slovarje, avdio-vizualno gradivo in učne materiale v digitalnem mediju. Sodobni učitelji, kjer je pouk osredotočen na učenca, poleg strokovnega znanja potrebujejo še razvito IKT-znanje (izobraževalnokomunikacijska tehnologija).

Delovni zvezki upoštevajo smeri razvoja mladinske književnosti v Sloveniji in EU, predvsem večkulturnost, vzgojo za strpnost in socialno kohezivnost. K delovnim zvezkom za drugo in tretje triletje (2002–2005) bo avtorska skupina pripravila dva priročnika (2005), ki bosta vsebovala teoretična spoznanja stroke, didaktično-metodična izhodišča, primere različnih vrst priprav – v tiskani obliki, na zgoščenci in na spletu (2005). Avtorsko skupino sestavljajo Boža Krakar Vogel in Milena Mileva Blažić, Blanka Bošnjak, Neža Cigut, Jakob Jaša Kenda, Drago Meglič, Mateja Seliškar Kenda, Peter Svetina, Marica Žveglič ter sodelavci. Delovni zvezki so estetsko oblikovani (Polona Lovšin). Založba Rokus iz Ljubljane je za berilo *Svet iz besed 7* dobila dve prestižni mednarodni nagradi, na Bolonjskem knjižnem sejmu drugo nagrado (GLI – Global Learning Initiative) in na knjižnem sejmu v Frankfurtu (2003) s strani združenja evropskih založnikov prvo nagrado oz. zlato plaketo za najboljšo šolsko knjigo v letu 2003.

Milena Mileva Blažić

Podjetništvo in pouk slovenščine v okviru izbirnih vsebin na Srednji strokovni in poklicni šoli Celje

Srednja strokovna in poklicna šola Celje se zaveda nujnosti prenove poklicnega in strokovnega izobraževanja. V času korenitih globalnih sprememb so se šole, posamezniki in podjetja, ki želijo preživeti in dolgoročno uspeti, prisiljena prilagoditi poslovnemu okolju. Možnosti vključevanja na evropski trg vidimo v kakovostnem izobraževanju kadrov, ki dijake usposobi za poklic, jih hkrati osebnostno razvije in jim pomaga uresničiti zamisli.

Kako pripraviti projekt, da bi bil blizu dijakom in obenem v skladu z učnim načrtom? Kako dijakom znanja in izkušnje ponuditi v obstoječem sistemu? Število ur je v učnem načrtu normirano. Izbrali smo si enoletni izobraževalni program frizer, ki s šolskim letom 2004/05 prinaša novosti. V projekt smo vključili en oddelek v 2. letniku. V okviru izbirnih vsebin smo za te dijake pripravili podjetniške delavnice.

Opredelitev vzroka za poskusno prenovo programa:

- dijakinjam in dijakom učenje slovenščine ni bilo priljubljeno;
- želje in pripombe udeležencev izobraževanja, da so nekateri teoretični predmeti sami sebi namen, da tega v življenju ne bodo potrebovali;
- šola ne nudi znanj, ki bi po končanem izobraževanju omogočila samostojno podjetniško pot.

Opredelitev glavnega namena projekta:

- dijakinjam in dijakom ponuditi dovolj strokovnega znanja, da se uveljavijo na področju stroke in v aktivnostih sorodnih strok;
- ponuditi dovolj teoretičnega znanja, saj mnogi uspešno nadaljujejo izobraževanje v strokovnih izobraževalnih programih 3+2 na drugih področjih;
- ponuditi znanja za morebitno samostojno podjetniško pot;
- približati teoretične predmete v smislu življenjske uporabnosti.

Potrebna sta bila dogovor o tem, kdo v projektu sodeluje (to so profesorji, ki učijo strokovne in teoretične predmete, in učiteljice, ki poučujejo praktični pouk v oddelku), in dogovor o tem, kaj projekt vsebuje:

- delavnice, kjer si vsak dijak izdela poslovni načrt za svoje bodoče podjetje;
- predstavitev, kako se ustanovi podjetje – ustrezni postopki in dokumentacija;
- izbira in zaposlitev delavca;
- izbira in nakup poslovnega prostora;
- oprema poslovnega prostora;
- kako oceniti stroške in prihodke v svojem podjetju;
- vodenje poslovnih knjig;
- reklamiranje dejavnosti.

Dogovor o medpredmetnih povezavah:

- pouk poteka nekaj ur v frizerskih delavnicah;
- stranke sprejemajo v angleškem jeziku;
- šport in učinkovito delo v delavnici, pravilna drža in preobremenitev nekaterih delov telesa med friziranjem, pravilno dvigovanje težkih bremen;

- spretnosti pisanja, sporočanja in komuniciranja v knjižnem jeziku v okviru materinščine;
- poslovno komuniciranje – delo z zahtevnimi strankami, stresne situacije;
- uporabna vrednost matematičnega znanja.

Delo smo načrtovali timsko, saj je nujno potrebno ugotoviti ali je uspelo dijakom in dijakinjam napredovati od rutinskega dela do razumevanja postopkov in v dani situaciji sprejeti odločitev. Projekt se izvaja od začetka šolskega leta 2003/04 in prepričani smo, da je dijakom blizu. Na osnovi ankete in razgovora z dijaki smo ugotovili, kako se dijaki v šoli počutijo in kaj so se novega naučili.

Nekaj misli dijakov in dijakinj projektne skupine:

- slovenščina je zelo uporabna in ure hitro minejo;
- ustanoviti lastno podjetje ni preprosto;
- poslovno komuniciranje je nekaj drugega kot pogovor z učiteljem;
- učitelja vidimo v drugačni luči;
- pouk poteka bolj sproščeno.

V sklopu projekta smo izpeljali 20 ur slovenščine. Obravnavali smo teme: pogovor s stranko, predstavitev frizerskega salona na medmrežju in novoletne voščilnice. Zasedovali smo naslednje cilje:

- poslušajo in gledajo posnetek uradnega pogovora s stranko;
- po poslušanju poročajo o okoliščinah pogovora;
- navedejo bistvene podatke;
- ugotovijo, ali so sogovornici enakovredni, neenakovredni, naklonjeni, nenaklonjeni;
- vrednotijo vpljudnost govorcev in njihovo nebesedno izražanje;
- vodeno povzemajo bistvene značilnosti neuradnega pogovora;
- pripravijo pogovor s stranko na vnaprej pripravljeno temo;
- upoštevajo načela ustreznosti, razumljivosti in jezikovne pravilnosti;
- utrjujejo in dopolnjujejo obvladovanje temeljnih pravil knjižne izreke, popravljajo najpogostejše pravorečne napake;
- spoznajo pojme knjižni, neknjižni jezik, narečje, sleng;
- samostojno brskajo po medmrežju in poiščejo predstavljene frizerske salone;
- samostojno pišejo predstavitev podjetja;
- napišejo načrt, ga znajo popraviti;
- ponovljeno besedo v zaporednih povedih zamenjajo z različnimi navezovalnimi izrazi;

- v besedilu upoštevajo načelo ustreznosti, razumljivosti in jezikovne pravilnosti;
- utrjujejo in dopolnjujejo obvladovanje temeljnih pravopisnih pravil o rabi velike in male začetnice;
- razumljivo berejo besedilo;
- po branju navedejo bistvene podatke in ustno obnovijo vsebino;
- ugotovijo tvorca, naslovnika, temo in vrsto besedila;
- prepoznajo jezikovne prvine, tipične za to besedilno vrsto;
- vodeno povzemajo bistvene značilnosti predstavitve podjetja;
- samostojno pišejo uradno voščilo;
- v besedilu upoštevajo načelo ustreznosti, razumljivosti in jezikovne pravilnosti;
- utrjujejo in dopolnjujejo obvladovanje značilnosti besedilne vrste in temeljnih pravopisnih pravil o rabi ločil.

Z uvajanjem projektnega dela v program izobraževanja se trudimo povečati kakovost izobraževanja in ga približati dijakom ter ga posredovati v njim najsprejemljivejši obliki.

Metka Hojnik Verdev

Franc Zdravce. Slovenski roman XX. stoletja – tretji analitični del in sinteze. Murska Sobota: Franc-Franc, 2005. 384 str.

Slovenski roman XX. stoletja – tretji analitični del in sinteze je zaključna knjiga istonaslovne Zdravčeve znanstvene trilogije, ki je nastajala osem let (1997 prvi del, 2002 drugi del) in v kateri avtor razčlenjuje 145 romanov 90 slovenskih romanopiscev od začetka 20. do začetka 21. stoletja. Tudi v tretji knjigi so v središču pozornosti sama romaneskna besedila, praviloma brez navezav na njihovo genezo ali širši avtorjev opus. Kot prejšnja je tudi tretja knjiga dvodelna: v analitičnem delu so predstavljeni posamični romani, v sintetičnem pa nekatere njihove skupne značilnosti.

V analitičnem delu avtor obravnava 31 romanov 29 pisateljev, glede na tematiko jih je razporedil v štiri dele: Zarje in somračja ljubezni (8 romanov), Poleti in prepadi duha (8 romanov), Družbeno socialni obrazi (7 romanov) in Odmevi vojne (8 romanov). Zanimata ga predvsem »vsebina« in struktura obravnavanih romanesknih besedil, zato se osredotoča na razčlenbo romanesknega dogajanja, pripovednih oseb ter motivacijskih vzgibov, pridružuje jim pretres idejnih plasti besedil in slogovno-kompozicijskih značilnosti.

V sintetičnem delu avtor slovensko stoletno romaneskno produkcijo označuje z zornega kota uporabljenih jezikovnih zvrsti, zlasti narečja v razmerju do knjižnega jezika, zanima ga tudi, kako se v slovenskem romanu 20. stoletja spletata/razpletata stvarnost in fantastika, predstavi različne slogovno-kompozicijske tipe romana (realistični, simbolistični, impresionistični, eksistencialni/modernistični, stvarni, roman v pismih, roman brez dialoga, zaprti/odprti roman), pojasnjuje, kako se v njem odslikujejo pokrajine in urbani prostori, ter izpostavi nekatere značilne teme (ljubezen, generacijskost, zdomstvo/sezonstvo, umetnikovo tujstvo, nacionalno in politično) in njihovo romaneskno uresničevanje označi v sklepnih poglavjih knjige.

Avtorjeva zavestna opustitev t. i. znanstvenega sloga, kakor se kaže skozi navajanje odnosnic, literature, virov ipd., ne zmanjšuje strokovnega pomena te knjige, ki razširja spoznanja literarne vede o slovenskem romanu v 20. stoletju. Raziskovalno subjektivnost, ki je ne zanika, je avtor vtikal tudi v svoj razpravljalni slog, ki ga odlikujejo pripovedna gibkost ter poimenovalna inovativnost in slikovitost. In ker gre za »gradivo«, v katerem slovenski pisatelji skozi svojo umetniško precepcijo sveta upodabljajo slovensko bivanje v 20. stoletju, se Zadravec v duhu poudarjene subjektivnosti svojega pisanja tudi ne odreka osebnim odzivom in komentarjem na vsebino in načine teh upodobitev.

Franci Just

Franci Just. Besede iz Porabja, besede za Porabje: Pregled slovstva pri porabskih Slovencih. Murska Sobota: Franc-Franc, 2003 (Podobe Panonije). 198 str.

Podobno kot je šibko splošno slovensko védenje o porabskih Slovencih, slovenski manjšini na Madžarskem, so v matičnem narodnem prostoru sila skromne in razpršene tudi informacije o njihovem slovstvenem ustvarjanju. Porabske pesmi, pripovedi in gledališke predstave so redko našle naslovnike v matičnem kulturnem prostoru, redki in največkrat zgolj informativni so bili tudi zapisi o porabskem slovstvu. Le-to vse do današnjih dni še ni bilo deležno celovitejše obravnave in pregleda, in to navkljub temu, da je po letu 1990 slovenska beseda v Porabju v svojih različnih pojavnih oblikah (leposlovni, medijski, strokovni itn.) zaživela polnejše življenje. Knjiga *Besede iz Porabja, besede za Porabje* zapolnjuje to vrzel na ravni evidentiranja slovstvenih dejstev/pojavov ter njihovega temeljnega strokovnega opisa. Razvoj porabskega slovstva avtor predstavlja kronološko skozi štiri temeljna obdobja: od začetkov v 8./9. stol. do leta 1919, ko je Porabje skupaj z današnjim Prekmurjem tvorilo enovito zgodovinsko pokrajino Slovensko krajino; od leta 1919 oz. od konca 1. svetovne vojne, ko je devet porabskih naselij ostalo zunaj slovenskega

matičnega prostora, do konca 2. svetovne vojne; od 1945 do 1990, ko je življenje porabskim Slovencem odmerjal socialistični družbeni red; od 1991 do preloma tisočletja, ko se življenje slovenske manjšine na Madžarskem odvija v novih družbeno-političnih okoliščinah.

Da bi bralci lažje razumeli specifičnost porabskega slovstva, je avtor na začetku vseh obravnavanih obdobij dodal uvodni osnovni zgodovinski pregled in razlago družbenih (zlasti jezikovno-kulturnih) okoliščin, v katerih je to slovstvo nastajalo. Knjiga vsebuje tudi bogato ponazoritveno gradivo, tako slikovno kot besedno, pri čemer so za jezikovne sladokusce še posebej zanimive navedbe besedil v porabskem narečju, ki jih spremlja »prevod« v knjižno slovenščino.

Franci Just

Vinko Cuderman idr. Esej na maturi 2006. Ljubljana: Intelgo, 2005 (Zbirka Matura 2006)

Založba Intelgo nadaljuje tradicijo založbe Gyrus in je tudi za šolsko leto 2005/06 izdala priročnik o pisanju eseja za maturante in maturantke s podnaslovom *V vrtincu zločina in krivde*, kar je tudi naslov maturitetnega sklopa za to leto. Priročnik uvaja prispevek Janje Perko Nekaj besed o šolskem eseju. Avtorica v njem na poljuden način predstavlja bistvene značilnosti maturitetnega eseja in podaja koristne napotke za njegovo pisanje. Navaja tudi zgled za razpravljalni in interpretativni esej, ki so jih napisali letošnji četrtošolci. Pri zgledih tudi nazorno razčlenjuje navodila za pisanje in pojasnjuje sistem točkovanja esejev na maturi. Sledi študija Mirana Hladnika z naslovom Tavčarjeva *Visoška kronika*. Avtor v žlahtnem in ravno prav zahtevnem tonu podaja obrise avtorjeve osebnosti in pojasnjuje tudi zgodovinske okoliščine nastanka Tavčarjevega romana. Interpretacijo *Visoške kronike* je obogatil z vabljivimi zankami in jo s tem srednješolskemu bralcu in bralki vznemirljivo približal. Vinko Cuderman je študijo o *Zločinu in kazni* zasnoval tako, da omogoča sprejemnikom in sprejemnicam seznanjenje z dovolj široko pahljačo literarnozgodovinskih okoliščin, poglobljeno analizo romana pa je razgibal s problemskimi vprašanji in z nekaterimi novimi pogledi, ki so za bralčevo radovednost nedvomno dražljivo vzpodbujevalni. Mitja Čander je avtor eseja O zločinih in krivdah, s katerim podaja zgled duhovitega in razgibanega nešolskega eseja: s spreminjanjem zornih kotov skuša bralce in bralke navdušiti za mišljenjsko okretnost. Sledi poglavje z naslovom Iz ocen in pogledov na romana, v katerem so podani kratki odlomki najvznemirljivejših obravnav omenjenih romanov. V bloku, ki ga je napisal Rajko Korošec, se odprejo problemska vprašanja, ki so organizirana okoli najpomembnejših vsebinskih in zgradbenih prvin obeh romanov in si z namenom, da bi bila kar najbolj nazorna, pomagajo

tudi s slikovnim gradivom in zgledi iz dijakom in dijakinjam bližnjega vsakdanjega življenja. Knjigo zaključuje isti avtor z besedilom Tik pred zdajci – po bliskovo (Odpiram okna – zapiram okna), v katerem razgrinja nekaj priporočljivih postopkov, ki jih je dobro upoštevati med pisanjem šolskega eseja. Osrednjo metodo, ki jo pri tem priporoča, imenuje Odpiram okna – zapiram okna, osrednja priporočila za pisanje eseja pa strne v deset preglednih šolskoesejskih zapovedi.

Založnik Intelego

TIPS – Priročniki za jezikovno testiranje. Različni avtorji. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete in Krakov: TAIWPN Universitas, 2004

Slovenski pojmovnik s področja jezikovnega testiranja (Ina Ferbežar, Nataša Pirih Svetina, Anja Podlesek, Matija Svetina; 167 str.). Glosar prinaša 436 razlag najrazličnejših pojmov s področja jezikovnega testiranja. Zanimiv je za vse, ki pripravljajo in uporabljajo jezikovne teste, tako za učitelje slovenščine kot tudi učitelje tujih jezikov. Pojmovnik je izšel v treh jezikih (angleško-poljsko-slovenski pojmovnik).

V Priročniku za avtorje testnega gradiva (Ina Ferbežar, Boštjan Bajec, Barbara Skubic, Agnes Pisanski; 213 str.) so podrobno opisani vsi postopki razvoja in priprave jezikovnih testov – od izbire in priprave ustreznih besedil in tipov nalog do testiranja in končne analize testnih rezultatov.

Kontrolni vprašalniki za opis in razvoj jezikovnih izpitov in testnih nalog (Ina Ferbežar; 231 str.) so dopolnilo zgornjega priročnika. Namenjeni so tistim, ki želijo ovrednotiti jezikovni izpit v celoti ali le njegove posamezne dele.

Preživetvena raven v slovenščini (Nataša Pirih Svetina, Katarina Rigler Šilc, Marjana Lavrič, Ina Ferbežar, Tanja Jerman; 38 str.), je dokument, ki opisuje najnižjo prepoznano stopnjo znanja jezika, opisano v Skupnem evropskem jezikovnem okviru. Opis preživetvene ravni prinaša opis tistih jezikovnih funkcij in sporazumevalnih nalog, ki so bile prepoznane kot neizogibne za »jezikovno preživetje« v slovenščini. Namenjen je vsem tistim, ki pripravljajo tečaje ali učna gradiva za učenje slovenščine kot tujega ali drugega jezika na začetni stopnji.

Opisi ravni jezikovnega znanja (Nataša Pirih Svetina, Ina Ferbežar, Marjana Lavrič, Katja Arzenšek; 81 str.) so dokument, namenjen (samo)evalvaciji jezikovnega znanja. Opisi na šestih ravneh, kot jih predvideva Skupni evropski jezikovni okvir (od najnižje A1 do najvišje C2 stopnje), pokrivajo tri tipična sporazumevalna področja: socialni stiki in turizem, študij in delo. S pomočjo tega

dokumenta lahko svoje znanje slovenščine ali znanje tujih jezikov na različnih področjih sporazumevanja ocenjujejo učenci sami ali pa njihovi učitelji.

Nataša Pirih Svetina

Ina Ferbežar in Nataša Domadenik. Jezikovod: Učbenik (in CD) za izpopolnjevalce na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, 2005. 135 str.

Uvod v knjigo, ki jo predstavljamo, se začneja takole: »Zakaj je soprog v omari? Kako Štajerec pozdravi na Kitajskem? Katera reka v resnici teče skozi Ljubljano? Od kod piha veter? Ali ste (še) v fazi LAT? Kdo je Cankarju skuhal kavo? Kako se bomo jezike učili v genetsko spremenjeni prihodnosti? Je slovenski film stereotip ali avtsajder?

In kaj je sploh jezikovod in kakšno je delo jezikovodarja? Ste jezikač ali jezikovodja? Če vas zanimajo odgovori na navedena vprašanja, ste izbrali pravo knjigo.« V resnici je *Jezikovod* predvsem prava knjiga za tuje govorce slovenščine na izpopolnjevalni ravni in njihove učitelje, saj je hkrati učbenik in delovni zvezek, v katerem so na 135 straneh zbrana besedila na različne teme in vaje za razumevanje teh besedil, poleg tega pa še vaje za govorjenje in pisanje ter utrjevanje slovnice. Učbeniku z duhovitimi ilustracijami Alenke Čuk je dodana zgoščenka (k vsaki enoti sodi vsaj en posnetek). Učbenik sestavlja devet enot in posebno poglavje Za jezikovodarje. Vsa besedila znotraj posamezne enote so vsebinsko povezana s temo, kar naj bi pripomoglo k učinkovitemu širjenju besednega zaklada znotraj posamezne teme. Obravnavane teme, in hkrati tudi naslovi posameznih enot, so: Učenje jezika, Stereotipi, Izseljevanje, Tudi to je slovenščina, Ekologija, Sodobne družine, Subkultura, Genetika, Slovenski film. Knjiga bo zaradi pestrosti tem, načina obravnave avtentičnih, zvrstno zelo različnih in zanimivih besedil ter tipološko raznolikih vaj ob njih zanimiva tudi kot priročnik za učitelje in profesorje slovenščine ali dopolnilno gradivo pri delu z dijaki in odraslimi.

Ina Ferbežar

Slovenščina na daljavo. [Http://www.e-slovenscina.si](http://www.e-slovenscina.si)

Slovenščina na daljavo je sistem za učenje slovenščine kot tujega jezika, brezplačno dostopen na internetu, primeren pa za samoučenje in za učenje na daljavo. Vsebinski del sistema razvija Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik

Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Sistem poskuša zadostiti potrebam in interesom različnih potencialnih uporabnikov (npr. izmenjavnih študentov, prevajalcev EU, potomcev slovenskih izseljencev, v Sloveniji živečih tujih govorcev slovenščine itd.). Jezikovni tečaj je razdeljen na tri težavnostne stopnje (začetniki, nadaljevalci, izpopolnjevalci), razvija pa različne jezikovne spretnosti (poslušanje, branje, pisanje). Jezikovni tečaj je uokvirjen v dvanajstih vsebinskih sklopih, od osebne identitete, nakupovanja, prometa in potovanja do družbe, politike, kulture in medijev. Vsaka tema vključuje avdio in video posnetke, branje različnih besedil ter pisanje, vsako od teh dejavnosti pa dopolnjujejo vaje, ki so mediju didaktično in estetsko prilagojene in na podlagi katerih uporabnik lahko sproti preverja svoje znanje.

Celoten sistem Slovenščina na daljavo poleg jezikovnega tečaja ponuja tudi informacije o Sloveniji in slovenščini, poseben kotiček je namenjen otrokom, na voljo pa so tudi vzorčni testi za preverjanje znanja slovenščine. Testne strani interaktivnega tečaja Slovenščina na daljavo so na internetu dostopne na naslovu <http://www.e-slovenscina.si>.

Jana Zemljarič Miklavčič

Mojca Stritar. Slovenščina v Ljubljani (Mini tečaj slovenščine)

Cilj *Slovenščine v Ljubljani* je turistom, popotnikom in drugim obiskovalcem, ki se za nekaj dni ustavijo v mestu, pa tudi tistim, ki pridejo v Slovenijo za daljši čas, ponuditi t. i. preživetveni tečaj slovenščine. To pomeni predstavitev glavnih značilnosti jezika ter usvojitev osnovnih sporazumevalnih vzorcev, ki so nujni za komuniciranje v Sloveniji. Hkrati bi jih s tem navdušili za morebitno intenzivnejše učenje slovenščine in jih seznanili z možnostmi za učenje.

Mojca Stritar

Projekt Slavic Network

Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik od leta 2004 sodeluje pri triletnem evropskem projektu Slavic Network, ki je del programa Evropske unije Socrates Lingua 1 Jezikovna in kulturna integracija. Glavna cilja projekta sta v slovanskih in neslovanskih deželah spodbuditi zanimanje za učenje slovanskih jezikov: poljskega, češkega, slovaškega, slovenskega in bolgarskega ter pokazati jezikovne in kulturne podobnosti ter razlike držav partneric. Projekt bo

promoviran pod geslom *Živjo, jaz sem slavec. Naučil te bom pet slovenskih jezikov. Poišči me na www.slavic-net.us.edu.pl.*

Koordinatorica projekta je Šlezijška univerza iz Katovic na Poljskem, partnerske univerze pa so Univerza Palackega iz Olomouca na Češkem, Univerza Komenskega iz Bratislave na Slovaškem, Univerza v Ljubljani, Sofijska univerza Sv. Kliment Ohridski iz Bolgarije, Univerza Martin-Luther iz Halleja v Nemčiji in Bolgarski nacionalni radio iz Sofije.

Kot rezultat projekta nastaja spletna stran, kjer bodo poleg predstavitev držav tudi primerljive enote, sestavljene iz dialogov in izbranih besedil, ki kažejo tipične kulturne in jezikovne značilnosti posamezne države. Spletna stran bo namenjena turistom, poslovnežem, študentom in učiteljem jezikov. V enotah bo zajeto pozdravljanje in predstavljanje, dokumenti in obrazci, trgovina, potovanje, restavracija in hrana, nakupovanje in denar, usmerjanje, srečanja, hotel, zdravje itn. Enote so načrtovane tako, da bodo uporabniki na zaslonu izbirali in opazovali dva jezika, npr. svojega in jezik, ki ga bodo želeli spoznati.

Izkušnja sodelovanja v mednarodnem projektu, pri katerem tesno sodelujemo predstavniki petih različnih jezikov in različnih kulturnih ozadij ter opazujemo različnosti in podobnosti slovanskih jezikov, ima posebno vrednost prav v sporazumevanju skozi večkulturnost.

Mojca Nidorfer Šiškovič, koordinatorica slovenske projektne skupine

Zbornik Prevajanja slovenskih literarnih besedil. Ur. Simona Kranjc, Mojca Nidorfer Šiškovič, izbor besedil Pavel Ocepek. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 2004. 509 str.

Publikacija je rezultat projekta Prevajanje slovenskih literarnih besedil na tujih univerzah, ki ga je pripravil in organiziral program Slovenščina na tujih univerzah (STU) na Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Obsežni projekt je bil zasnovan predvsem z namenom vzpodbujati povezovanje lektoratov in sodelovanje lektorjev slovenščine na univerzah v tujini ter promovirati sodobno slovensko literaturo in kulturo. Zbornik, v katerem objavljamo prevode odlomkov izbranih del kar v osemnajst jezikov, tako kaže njegove prave razsežnosti, saj ne predstavlja le lektoratov slovenščine, Centra in slovenistike, marveč predvsem promovira sodobno slovensko literaturo in kulturo.

Izbor besedil sodobne slovenske literarne ustvarjalnosti je pripravil Pavel Ocepek, lektor slovenščine v Gentu v Belgiji, in izpostavlja širok spekter tematske in motivne večplastnosti – od osebno izpovedne, intimistične lirike

Erike Vouk (*Opis slike*, 2002), preko modernističnih podob aluminijastega sveta, ujetih v pesmi Iztoka Osojnika (*Iz novega sveta*, 2003), kratkih zgodb, ki so nekakšni aksiomi življenja, Tomaža Letnarja (*Pes iskalec: Evangelij po Tomažu*, 2003), erotične novele Mareta Cestnika (*Odstavitev glavne junakinje*, 2002), snovno evropsko zasnovanega romana Maje Gal Štromar (*Amigdalino srce*, 2003), vse do socialnih podob v drami Dragice Potočnjak (*Hrup, ki ga povzročajo živali, je neznosen*, 2002) in eseja Vinka Ošlaka o kulturni identiteti (*Spoštovanje in bit: Eseji o naravi, človeku in kulturi*, 2003). Seveda gre tudi na tem mestu poudariti, da gre za subjektivni izbor, toda vseh sedem odlomkov iz literarnih enot je bilo izbranih tako, da prevajalcu in bralcu ponudijo jezikovno raznolikost, kajti v besedilih se pojavljajo zelo različne, včasih celo presenetljive izbire tudi jezikovnih sredstev.

Projekt je povezal lektorje in številne študente slovenščine, obenem pa je pokazatelj velikega zanimanja, ki vlada za slovenski jezik, literaturo in kulturo med študenti na lektoratih slovenščine na univerzah po svetu.

Simona Kranjc, Mojca Nidorfer Šiškovič

Nataša Pirih Svetina. Slovenščina kot tuji jezik. Domžale: Izolit, 2005. 167 str.

Knjiga *Slovenščina kot tuji jezik* prinaša v prvem delu teoretični okvir pojmovanja jezikovne zmožnosti in njenega usvajanja ter predstavlja povzetek slovenskih in svetovnih dognanj, ki se povezujejo s pojmi drugi jezik, tuji jezik, usvajanje in učenje jezika, dejavniki usvajanja jezika, sporazumevalna zmožnost in merjenje ter testiranje jezikovnega znanja. Na podlagi spoznanj iz tega dela je bila izdelana metodologija in izvedena raziskava o razvoju jezikovne zmožnosti v slovenščini kot tujem jeziku, katere rezultati so predstavljeni v nadaljevanju knjige. V raziskavi smo skušali skozi značilnosti jezika, ki ga uporabljajo posamezniki, ki se učijo slovenščino kot tuji jezik, ugotoviti, a) kaj je značilno za proces usvajanja slovenščine, b) kakšne so značilnosti slovenskega jezika, kot se kažejo v procesu njegovega usvajanja kot tujega jezika, in c) katere so tiste splošne značilnosti procesa usvajanja tujega jezika, ki jih potrjuje tudi proces usvajanja slovenščine. Rezultati raziskave so večplastni in praktično uporabni, hkrati pa ponujajo tudi možnosti nadaljnjih raziskovanj.

Nataša Pirih Svetina

International companion encyclopedia of children's literature, 1–2. Ur. Peter Hunt. London, New York: Routledge, 2004. 1416 str.

Knjiga ima petdeset novih enot za razliko od prve izdaje iz leta 1996, ki ima 923 strani. Cena knjige je zelo visoka 250 £ ali okrog 100.000 sit. Glavni in odgovorni urednik Peter Hunt (1945), redni profesor z Univerze v Walesu, Cardiff, je prvi britanski znanstvenik s področja mladinske književnosti, ki se ukvarja z mladinsko književnostjo predvsem z literarnozgodovinskega stališča (antologije, pregledi, priročniki ipd.) in je dobitnik prestižne Grimmove nagrade za literarne znanstvenike s področja mladinske književnosti (2003). Mednarodna enciklopedija je zaokroženo, vendar nikoli dokončano delo, ki daje pregled svetovne mladinske književnosti, kjer je sodelovalo 120 strokovnjakov s celega sveta. Delo je iz pet poglavij. V prvem so obravnavani teoretični pogledi na mladinsko književnost, v drugem tipologija in književne vrste ali žanri, v tretjem različni konteksti mladinske književnosti, v četrtem aplikacije mladinske književnosti in v petem svet mladinske književnosti oz. pregled tridesetih nacionalnih mladinskih književnosti. Mladinska književnost je relativno nov literarni fenomen, ki se hitro razvija, in v drugi izdaji so novi teoretični pogledi kot postkolonializem, primerjalna mladinska književnost, stripi, grozljivke, ustvarjalno pisanje ipd. Pri enciklopediji s 700.000 besedami je sodelovalo veliko število priznanih mednarodnih in nacionalnih strokovnjakov, npr. Hans Heino Ewers, Peter Hollindale, Karin Lesnik Oberstein, Margareet Meek, Perry Nodelman, Peter Opie, Verena Rutchman, Zohar Shavit, idr. Peti del prinaša trideset člankov z nacionalnih področij mladinske književnosti (Belgija, Srednja in Južna Amerika, Japonska, Kanada, Rusija, Slovenija idr.). V tem delu je kratek samostojen literarnozgodovinski pregled slovenske mladinske književnosti (začetki, 19. stoletje, prva polovica 20. stoletja, po letu 1950 in od leta 1990 dalje). V članku so predstavljeni reprezentativni slovenski mladinski avtorji po literarnozgodovinskem merilu (Levstik, Župančič, Kosovel, Kovič, Grafenauer, Makarovičeva, B. A. Novak, A. Rozman Roza, B. Gregorič, P. Svetina idr), kratek oris ilustratorjev (M. Stupica, M. L. Stupica ...), revij za otroke (*Ciciban* in *Cicido*), Bralne značke Slovenije, omenjeni sta založba Mladinska knjiga ter revija *Otrok in knjiga*. V drugem članku je tema mladinska književnost v državah jugovzhodne Evrope (Albanija, Bosna in Hercegovina, Bolgarija, Hrvaška, Makedonija, Romunija, Srbija in Črna Gora). Vsaka država je na kratko literarnozgodovinsko predstavljena z reprezentativnimi avtorji (19. stoletje, 20. stoletje, po letu 1990). Ker je bilo število besed strogo določeno, se mi kot avtorici obeh člankov zdi največji dosežek, ne le da se je slovenska mladinska književnost znašla v tako pomembni družbi in založbi, ampak tudi dejstvo, da nastopa samostojno.

Milena Mileva Blažić