

PREUČEVANJE OTROŠKE IN MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI

uredila **Dragica Haramija**



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru





Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta

Preučevanje otroške in mladinske književnosti

Urednica
Dragica Haramija

Januar 2025

Naslov <i>Title</i>	Preučevanje otroške in mladinske književnosti <i>Studying Children's and YA Literature</i>
Urednica <i>Editor</i>	Dragica Haramija (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)
Recenzija <i>Review</i>	Blanka Bošnjak (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)
	Mira Krajnc Ivič (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)
	Tomaž Petek (Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta)
	Eugenija Čuto (Univerza v Zadru)
Jezikovni pregled <i>Language editing</i>	Dragica Haramija (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)
	Natalia Kaloh Vid (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)
	Marina Gabelica (Univerza v Zagrebu, Pedagoška fakulteta)
Tehnična urednika <i>Technical editors</i>	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
	Marina Bajić (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
Oblikovanje ovitka <i>Cover designer</i>	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
Grafika na ovitku <i>Cover graphic</i>	Lila Prap
Grafične priloge <i>Graphic material</i>	Viri so lastni, razen če ni navedeno drugače. Haramija (urednica), 2025
Založnik <i>Published by</i>	Univerza v Mariboru Univerzitetna založba Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenija https://press.um.si , zalozba@um.si
Izdajatelj <i>Issued by</i>	Univerza v Mariboru Filozofska fakulteta Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija https://ff.um.si , ff@um.si
Izdaja <i>Edition</i>	Prva izdaja
Vrsta publikacije <i>Publication type</i>	E-knjiga

Dostopno na <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/936>
Available at

Izdano Maribor, januar 2025
Published at



© **Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba**
/ University of Maribor, University Press

Besedilo / Text © Haramija (urednica), 2025

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Nekomercialno 4.0 Mednarodna. / *This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.*

Uporabnikom se s to licenco dovoli nekomercialno reproducirati, distribuirati, dajati v najem, priobčiti javnosti in predelovati avtorsko delo in njegove predelave, morajo pa navesti avtorja.

Vsa gradiva tretjih oseb v tej knjigi so objavljena pod licenco Creative Commons, razen če to ni navedeno drugače. Če želite ponovno uporabiti gradivo tretjih oseb, ki ni zajeto v licenci Creative Commons, boste morali pridobiti dovoljenje neposredno od imetnika avtorskih pravic.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Pri izdaji monografije je kot partner sodelovalo Slavistično društvo Maribor.



**SLAVISTIČNO DRUŠTVO
MARIBOR**

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

821-93.09 (082) (0.034.2)

PREUČEVANJE otroške in mladinske književnosti [Elektronski vir] /
uredila Dragica Haramija. - 1. izd. - E-publikacija. - Maribor : Univerza v
Mariboru, Univerzitetna založba, 2025

Način dostopa (URL): <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/936>

ISBN 978-961-286-944-1

doi: 10.18690/um.ff.1.2025

COBISS.SI-ID 221912835

ISBN 978-961-286-944-1 (pdf)
978-961-286-946-5 (mehka vezava)

DOI <https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025>

Cena Brezplačni izvod
Price

Odgovorna oseba založnika Prof. dr. Zdravko Kačič,
For publisher rektor Univerze v Mariboru

Citiranje Haramija, D. (ur.) (2025). *Preučevanje otroške in mladinske*
Attribution knjževnosti. Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. doi:
10.18690/um.ff.1.2025

Kazalo

1	<p>Večplastnost otroškega zornega kota v mladinski poeziji Petra Svetine</p> <p><i>Multi-Layered Children's Perspective in Peter Svetina's Children's Poetry</i></p> <p>Igor Saksida</p>	1
2	<p>Reprezentacija zgodovine v daljši slovenski mladinski prozi: od literarne invencije tradicije do učenja iz različnosti in kritičnega »branja« govoric</p> <p><i>Representation of History in Longer Slovenian Youth Fiction: From the Narrative Invention of Tradition Towards the Promotion of Intercultural Dialogue and Critical Thinking</i></p> <p>Barbara Zorman</p>	17
3	<p>Literarni prostor v izbranih mladinskih delih Branke Jurca</p> <p><i>Literary Space in Selected Youth Fiction by Branka Jurca</i></p> <p>Vladka Tucovič Sturman</p>	43
4	<p>Drugačenje v otroški in mladinski literarni vedi</p> <p><i>Othering in Children's and YA Literature</i></p> <p>Andrej Zavrl</p>	71
5	<p>Distopija i antiutopija: žanrovska struktura u romanu <i>Dan kada sam ubrala cvijet</i></p> <p><i>Dystopia and Anti-utopia: Genre Structure in the Novel The Day I Picked the Flower</i></p> <p>Kristina Giacometti</p>	91
6	<p>Kratka hagiografska pripovedna besedila v <i>Keršanskem devištvu</i> Antona Martina Slomška</p> <p><i>Short Hagiographical Narrative Texts in Keršansko Devištvo by Anton Martin Slomšek</i></p> <p>Karin Požin</p>	109
7	<p>Razumevanje retoričnih figur skozi multimodalno branje slikanic</p> <p><i>Understanding Rhetorical Figures Through Multimodal Picture Book Reading</i></p> <p>Dragica Haramija, Janja Batič</p>	127

8	<p>Uredniške prakse pri prirejanju (»prevajanju«) slikanic brez besed <i>Editorial Practices in Publishing (“Translating”) Wordless Picture Books</i> Barbara Baloh, Vanja Petrović</p>	147
9	<p><i>Sinji galeb</i> u romanu i na filmu: reorganizacija ideološkog i žanrovskog <i>The Blue Seagull In the Novel and the Film: The Reorganisation of Genre and Ideology</i> Andrijana Kos-Lajtman, Damir Radić</p>	167
10	<p>Multimodalni preplet v lutkovni predstavi <i>Čriček in mravlja</i> <i>Multimodal Interplay in the Puppet Show The Cricket and the Ant</i> Alja Krevcl, Dragica Haramija, Elena Volpi</p>	187
11	<p>Čitamo li ili se igramo? Funkcije ludičkog diskursa u elektroničkim slikovnicama <i>Are We Reading or Playing? Functions of Ludic Discourse in Electronic Picture Books</i> Marina Gabelica</p>	209
12	<p>Pripovedna empatija na razpotju mladinske književnosti in videoiger: analiza izbranih pripovednih prvih <i>Narrative Empathy at the Crossroads of Youth Literature and Video Games: Analysis of Selected Narrative Elements</i> Aleš Čeh</p>	227
13	<p>Didaktika mladinske književnosti v luči Ljubljanskega manifesta: Branje na višji ravni in razvijanje empatične zmožnosti <i>Didactics of Children’s Literature in Light of the Ljubljana Manifesto: Advanced Reading and Developing Empathetic Ability</i> Metka Kordigel Aberšek, Maja Kerneža</p>	243
14	<p>Književnoumjetnički tekst i poticanje pismenosti iz perspektive učitelja <i>Literary Text and Literacy Promotion From Teachers’ Perspective</i> Tamara Turza-Bogdan</p>	269
15	<p>Narodna književnost u nastavi srpskog jezika pre i posle reforme nastavnog programa <i>Folk Literature in Serbian Language Teaching Before and After Curriculum Reform</i> Ljiljana Kostić, Daliborka Purić</p>	287
16	<p>Otroški odzivi na problemsko slikanico <i>Children’s Responses to Problem-Based Picture Book</i> Sabina Višček</p>	303

17	<p>Prirejanje mladinske povesti Primoža Suhodolčana Košarkar naj bo! v lahko branje in odzivi testnih bralcev na priredbo <i>Adapting the Youth Novel "Sprout - From Lanky to Legendary" By Primož Suhodolčan Into Easy-To-Read Format And Responses of Test Readers to The Adaptation</i> Nika Vizjak Puškar</p>	331
18	<p>Skupno branje in spodbujanje gradnikov bralne pismenosti v predšolskem obdobju <i>Dialogic Reading and Promoting the Components of Reading Literacy in Pre-school</i> Barbara Bednjički Rošer</p>	359
19	<p>Križemkraž po avtorskih tvorjenkah v mladinskih delih Bine Štampe Žmavc <i>Cross-Cross Through the Coinages in Bina Štampe Žmavc's Literature for Young Readers</i> Irena Stramljič Breznik</p>	387
20	<p>Leksikalna inventivnost in kreativnost v mladinski književnosti Tine Arnuš Pupis <i>Lexical Inventiveness and Creativity in Children's Literature by Tina Arnuš Pupis</i> Ines Voršič</p>	405
21	<p>Sestavinske in skladenjske prenovitve frazemov v izbranih stripih Mikija Mustra <i>Component and Syntactic Renewals of Idioms in Comics of Miki Muster</i> Tjaša Markežič</p>	423
22	<p>Алиса в стране чудес: пародии, диалект и имена собственные В словенских переводах <i>Alice's Adventures In Wonderland: Parodies, Dialect and Personal Names in Slovene Translations</i> Natalia Kaloh Vid, Mihaela Koletnik</p>	441
23	<p>Svoboda sloga in (ne)svoboda prevajalca na primeru mladinskih del Christine Nöstlinger <i>Freedom of Style and (Non)Freedom of the Translator in the Case of Christine Nöstlinger's Juvenile Works</i> Alja Lipavac Oštir, Urška Potočnik Černe</p>	463
24	<p>Preschool Teachers' Attitudes Towards Slovenian as a Second Language <i>Stališča vzgojiteljev do slovenščine kot drugega jezika</i> Darija Skubic, Janez Jerman</p>	487

VEČPLASTNOST OTROŠKEGA ZORNEGA KOTA V MLADINSKI POEZIJI PETRA SVETINE

IGOR SAKSIDA^{1,2}

¹ Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija

igor.saksida@pef.uni-lj.si

² Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija

igor.saksida@pef.uni-lj.si

Prispevek se osredotoča na razvoj in raznovrstnost Svetinove otroške oz. mladinske poezije od prve zbirke (*Mimosvet*, 2001), za katero je značilen odklon od modernističnega pesniškega eksperimenta k upesnjevanju avtentičnega otroškega sveta. V naslednji zbirki (*Pesmi iz pralnega stroja*, 2006) se pesnik vrne k jezikovni igri, a jo z elementi jezikovne provokacije in lirizma tudi že presega. Med najpomembnejšimi Svetinovimi pesniškimi deli sta dve zbirki, ki se povezujeta z realnostjo sodobnega otroka. V prvi (*Domače naloge*, 2014) je še mogoče zaznati prvine nonsensa, v drugi (*Molitvice s stopnic*, 2016) se pesnik že v celoti vrača k realističnim izhodiščem svojih prvih otroških pesmi, se pa v tej zbirki prvič pojavi nadvse nenavadna tema, tj. odnos sodobnega otroka do vere/Boga. Prispevek Svetinovo poezijo vzporeja z nekaterimi najpomembnejšimi predstavniki povojne pesniške ustvarjalnosti, medbesedilne primerjave se sklenejo s povzetkom večplastnosti Svetinovega pripovedništva, za katerega je značilna izjemna sporočilna in žanrska raznovrstnost.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.1](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.1)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
Peter Svetina,
mladinska poezija,
tema,
slog,
medbesedilne primerjave



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.1](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.1)

ISBN
978-961-286-944-1

Keywords:
Peter Svetina,
children's poetry,
theme,
style,
intertextual comparisons

MULTI-LAYERED CHILDREN'S PERSPECTIVE IN PETER SVETINA'S CHILDREN'S POETRY

IGOR SAKSIDA^{1,2}

¹ University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
igor.saksida@pef.uni-lj.si

² University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
igor.saksida@pef.uni-lj.si

The paper focuses on the diversity of Svetina's children's poetry since his first book of verse, *Mimosvet* (2001), which is characterized by a shift from modernist poetic experiments towards the depiction of the children's world. His next book, *Pesmi iz pralnega stroja* (2006), returns to patterns of nonsense but also enhances them with linguistic provocation and lyricism. The most outstanding are two books: in the first, *Domače naloge* (2014), elements of nonsense can still be detected, while in the second, *Molitvice s stopnic* (2016), the poet fully returns to the realistic background of poetry related to a very unusual theme, namely, the relationship of the modern child to religion and God. The article draws parallels between his poetry and some of the most important examples of post-war poetic creativity. The intertextual comparisons conclude with a summary of the multilayered nature of Svetina's prose, which is characterized by an extraordinary variety of messages and genres.



1 Uvod

Peter Svetina je svoje premisleke o pisanju in branju (doživljanju ter razumevanju in vrednotenju) mladinske poezije zbral v dveh temeljnih člankih – ob številnih drugih, ki se posvečajo interpretaciji sporočilnosti in razvoja pripovedništva (npr. kriminaliki ali mladinski klasiki in junakom v njej, kot sta Ostržek in Pika Nogavička), ter razmisleku o lastnem ustvarjanju (npr. o dramatizacijah). Prvi ima naslov *Hrošč je hrošč, hrošč ni hrošč: o branju poezije in o branju konteksta*; zanimiv je (tudi) v bralnovzgojnem kontekstu dela s študenti, saj omogoča kakovostno razpravo o morebitni cenzuri kurikularnih bralcev (Krakar Vogel 2016), predvsem učiteljev in staršev; še pomembnejše pa se zdi avtorjevo opredeljevanje večtematskosti nemladinske pesmi *Hrošču trgam nožice* Karla Hynka, uvrščene v češko antologijo poezije za otroke, s katerim pokaže, da lahko glede na upoštevanje zgodovinskih, tj. osebnih in družbenih okoliščin, pesem bralec razume različno. Prva možnost razumevanja je kontekstualno nevezana: »vse je brutalna igra, v kateri otrok trpinči hrošča, a kljub vsemu je to samo igra, v kateri se otrok distancira od tistega, čigar vlogo je v igri prevzel« (Svetina 2013: 46) – zanimivo je, da se besedna zveza *brutalna igra* pojavi tudi v avtorjevi predstavitvi sporočilnosti ene od Popovih zbirk pesmi, ki jo je prevedel, in v kateri je »človek v svetu, veselju podvržen neprestani grozoviti, brutalni igri, v katero je pahnen in jo mora igrati« (Svetina 2001: 100). Druga možnost branja Hynkove strašljive pesmi se izriše na ozadju avtorjeve biografije (in njegove hude bolezni, ki povzroča boleče umiranje), tretja je družbena – gre za hrošča kot simbol skupnosti, ki jo trpinči totalitarni politični režim; to možnost Svetina nato razširi še na interpretacijo družbenokritičnih prvin v Snojevi fantastični pripovedi *Antomoto mravlje* (1975) ter na Zajčevo *Abecedarijo* (1975), ki jo je v družbenem kontekstu mogoče razumeti »tudi kot priročnik igrivega, subverzivnega, nonsensnega, apolitičnega, individualnega pogled na svet« (Svetina 2001: 50). Drugi Svetinov temeljni prispevek je njegova avtopoetika, ki jo je strnil v devetnajst točk; za razumevanje poezije se zdijo ključne predvsem četrta, peta in šesta točka s ključnimi pojmi, kot so »čudaki«, tj. osebe, »ki se glede na pričakovanja večine oziroma okolice ne obnašajo konformno« (Svetina 2017: 7), »subverzivnost« kot rušenje družbenih vzorcev ter naravnost k »humorju in nonsensu«.

2 Metoda

2.1 Interpretacija pesniških zbirk, primerjava s ključnimi sodobnimi avtorji in pripovedništvom obravnavanega avtorja

Ključni pojmi/poudarki v avtopoetiki omogočajo naslednja izhodišča interpretacije Svetinove mladinske poezije:

- Kako raznovrstne so njegove pesniške zbirke glede na svojo motivno, tematsko in slogovno podobo?
- Kako se v njih razkriva podoba otroka/mladostnika in ali je ta podoba enovita ali morda večplastna?
- Katere prvine v Svetinovi mladinski poeziji omogočajo njeno večnaslovnost, tj. namembnost tako mlademu kot odraslemu bralcu?

Pri interpretaciji pesniških zbirk Petra Svetine smo uporabili metodo analize besedil, metodo tesnega branja in primerjalno metodo, ki osvetljuje medbesedilnost njegovega dela. Peter Svetina je doslej izdal štiri pesniške zbirke za mlade bralce (*Mimosvet*, 2001; *Pesmi iz pralnega stroja*, 2006; *Domače naloge*, 2014 in *Molitvice s stopnic*, 2016), v analizo sporočilnosti poezije je smiselno vključiti tudi zbirko *Ropotarna* (2012), v kateri je poleg osmih pesmi vključenih tudi osemnajst kratkih pripovednih besedil; strnjeni analizi in interpretaciji pripovedništva je namenjen poseben razdelek prispevka.

3 Rezultati

V prvi zbirki *Mimosvet* se Svetina osredotoča na podobo otroškega sveta, predvsem na njegov odnos do samega sebe in do članov družine. Pesmi so brane v dveh razdelkih – obsežnejši *Slovarček za šolarje* zajema predvsem kratka besedila, v katerih so tematizirana otroška čustva, npr. naklonjenost/prijateljstvo/ljubezen (*Abonma*, *Nadstropje*, *Smeh*), zadrega z nemogočo nalogo (*Očala*) ali prekomerno gledanje televizije (*Televizija*), v njem je oblikovana otroška razlaga stvarnega sveta: kako je nastala gora v pesmi *Buška*, letni časi kot *čistilnica* v pesmi z istim naslovom, disketa hot hrana za računalnik (*Disketa*), jok kot »očesno deževje« (*Jok*), krošnja kot pričeska (*Krošnja*), predvsem pa v njem prevladuje humorno opazovanje, otroško komentiranje vsakdanjih predmetov (*Cigareta*, *Glavnik*, *Hišna številka*, *Mobitel*, *Plot*,

Poštni nabiralnik, Školjka) in drobnih družinskih nesporazumov oz. dogodkov, npr. težav s posodo (*Posoda*), igranja, ki lahko koga tudi zmoti (*Radiator*) ali pravil, ki jih upoštevajo celo snežinke (*Snežna odeja*). V teh pesmih ne gre za jezikovni eksperiment, smisel besedil je viden v razmerju med otroškim lirskim subjektom in svetom, ki ga otrok odkriva ali na novo poimenuje/pojasnuje, zato pesmi povezuje minimalistična otroška logika opazovanja in nenavadnega, inovativnega razlaganja realnosti. A ta logika ni nonsensna, če se nonsens razume kot utemeljenost smisla besedila v besedilu samem; prej je blizu Novakovemu razumevanju pesniške definicije vsakdanjih motivov: »Z logičnimi definicijami jih veže stavčna oblika (glagol biti v tretji osebi ednine ali množine – je oziroma so), v nasprotju z logiko pa ne uporabljajo enoznačnih, natančno določenih izrazov, temveč metaforični, večpomenski jezik, ki temelji na nenavadnih povezavah besed.« (Novak 2017: 121) Razdelek *Mimosvet* je manj obsežen in zajema štiri daljša besedila, ne več kratkih definicij; vsa so povezana z sobivanjem v družinskem krogu, ki ga zaznamujejo humorni prikaz otrokovega zmagoslavja med kosilom (*Juboplovec*), njegovo opazovanje ljudi, ki hodijo po cesti (*Mimosvet*), narave, ki jo obiskujejo (*Sadovnjak*), ter brata, ki počenja tudi nenavadne stvari in ga otrok zato ne razume v celoti (*Znanstvenik*). Očitno je, da igra kot izhodišče in način tvorjenja besedila, ki je hkrati tudi njegova tema in smisel, v tej zbirki ni osrednja, čeprav je kot slogovni postopek že vidna; v času izida zbirke se namreč modernistični, nonsensni pesniški vzorec desubjektivizacije poezije (otroška pesemska oseba ni več v središču pesmi in je ne izreka) že umika v ozadje, nadomeščajo ga zbirke pesmi, ki se vračajo k upesnjevanju avtentičnega otroškega ali mladostnikovega doživljanja stvarnega sveta, povezanega z vsakdanjo motiviko sobivanja v družini, prikazom otrokove domišljjske igre ali čustvenega sveta. Vsaj dve ključni zbirki v tem času izrazito nakazujeta omenjeni premik: *Čaroznanke* (1990) Bine Štampe Žmavc z osrednjo tematsko besedo »vsakdan« in *Majnice, Fulatste pesmi* (1996) Toneta Pavčka, ki z vživljanjem v mladostnika prikazuje njegov čustveni svet (ljubezen) ter posredno tudi poglobljenost, prepričljivost, celo modrost otroškega doživljanja stvarnosti. Zdi se torej, da Svetinova prva zbirka nadgrajuje tradicionalno, klasično pesniško govorico Nika Grafenauerja, ki v zbirki *Pedenjped* (1966) prikazuje otroški svet, le da Svetina med otrokom in lirskim subjektom ne vzpostavlja za *Pedenjpeda* značilnega razkoraka – kljub temu je svet otroške domišljjske igre (pri Svetini se kaže kot definiranje predmetov oz. pesemskih motivov) podoben *Pedenjpedovemu* prevzemanju vlog in njegovi otroškosti, zato morebiti ni zgolj naključje, da je obe zbirki, tako Grafenauerjevo (kot družinski »album« izdano leta 1980) kot Svetinovo, ilustriral klasik slovenske ilustracije Marjan Manček.

Drugačno ustvarjalno izhodišče določa naslednjo pesniško zbirko; *Pesmi iz pralnega stroja* so slogovno in sporočilno raznovrstne, saj jih zaznamuje troje opaznih potez. Prva je jezikovna igra, ki je veliko bližja modernističnemu nonsensu, kot to velja za prvo zbirko. V njej se pojavljajo besedila, ki sama po sebi nimajo izrazite povezave s stvarnim svetom, ampak jih določa zgolj v sami sebi utemeljena jezikovna igra; taka je »zmešnjava črtk« v *Pesmi v pralnem stroju*, odsotnost, a hkrati prekomernost besed (ki presevajajo skozi osnovno, »prelunknjano« pesem) v *Luknjasti pesmi*, katere sporočilo bistveno soustvarja ilustracija oz. oblikovanje, kar velja tudi za *Zebro* in *Potepaško pesmico*, ki obsegata le par besed v eni povedi – gre torej za približevanje modernističnemu konceptu »pesmi brez besed«. Tudi obsežnejša besedila sledijo nonsensni logiki – avto je osrednja oseba v pesmi *Ko se avto zbudi*, pesem *Pika* je dvogovor med Vidom in atijem, ki pa se suče okoli predmeta, ki ga ni mogoče vzeti s sabo, zato deluje povsem nesmiselno, v *Regratovi pesmi* regratov svet ni del rastline, ampak so kodeljice črke, iz katerih zrastejo nove pesmi; lirizem, ki je za razumevanje ključen (poetizacija podobe iz narave) je prvina, ki za nonsensno besedilo ni značilna. Kljub očitnim nonsensnim potezam *Pesmi iz pralnega stroja* niso »le« igrivo, na stvarnost nevezano lepljenje besed, saj je v njih zaznati za modernistično igro neznačilno provokacijo – tako likovno pesem *Vodomet* določa tabujska beseda (lulam), ta se pojavi tudi v *Nerodni pesmi* (rit), kar pomeni, da pesniško igro besedna provokacija povezuje z otroškimi uporami pravilom (lepega izražanja); na tej pogladi bi bilo mogoče povezovati Svetinovo zbirko s pesmimi Andreja Rozmana Roze, npr. z *Rimanicami za predgospodiče* (1993) ali s *Črvivimi pesmimi* (1998) – v obeh zbirkah se na ravni motivike (nepesniški predmeti oz. dogodki) ter sloga (tabujske besede) vzpostavlja inovativna »estetika grdega«, le da je ta v Svetinovi zbirki manj radikalna kot pri obeh Rozovih – a pesnika med drugim povezuje tudi raba kratkega nedoločnika, ki ga je prav tako možno razumeti kot obliko upora zoper jezikovno normo. V žanrsko raznovrstni zbirki *Ropotarna*, ki je prejela nagrado večernica (2013), se nonsensna igra nadaljuje in nadgrajuje, k čemur bistveni prispeva tudi inovativno likovno-oblikovna podoba zbirke (zlasti prelunknjana naslovnica, ki v črki o razkriva večbarvno površino glave in poudarja začudenje, ki prevzame bralca ob srečanju z jezikovno-likovnimi »ugankami«), v njej pa je zaslediti tudi eno od tematskih besed iz pesnikove avtopoetike, tj. *čudaki*; v *Čudaškem obisku* se srečajo ljubljanski in šoštanski čudaki, a pesem je, podobno kot to velja za Grafenauerjevo poezijo (npr. za pesmi *Jedilnik* ali *Poezija*) svojevrstna igra z rimami, ki povezujejo zemljepisna lastna imena. Stvarna podlaga pesmi (imena krajev in značilnosti, npr. krofi in Trojane) se z vpeljavo *čudakov* kot povsem nepojasnjenih osrednjih oseb in na videz naključnih rim spreminja v nonsensni svet, ki vzbuja začudenje, kar je tudi

temeljna poteza pesmi *Štirje gospodi* in *Trije gospodje*, ki sta lepljenki nenavadnih imen *čudakov* in njihovih lastnosti. Začudenje se še stopnjuje v pesmih, ki temeljijo na zvočni igri (*Bombon arija*), vnašanju tujih (*Maestro Frizžante*) ali za mladega bralca nenavadnih besed, npr. *kavalir* (*Vsak kavalir*) – tovrsten pesniški slovar je v svojih pesmih uporabljal Dane Zajc, kakor je pojasnjeno v spremni besedi k njegovi zbirki *Ta rožja je zate* (1981): »V Zajčevem pesništvu za otroke srečujemo celo vrsto motivov, ki so sami na sebi, glede na naše predstave o razsežajih otrokovega dojemanja in vednosti, docela zunaj njegovega pojmovnega in predstavnega dosega (npr. *Erevan*, *Fijakarji*, *Jaki*, *Numizmatiki*, *Smrt*, *Šamani* ipd.), a vendar so presvetljeni s tisto otroškostjo, ki jih doživljajsko razpira in tako približa otroku, da mu postanejo povsem domači.« (Grafenauer 1981: 66) Od tovrstne nonsense logike deloma odstopata pesmi *Dežnik in marela*, ki igrivo prikazuje zaljubljenost, čeprav je tudi v tem besedilu zaznati rabo otroku manj znanih besed (npr. *šike*), ter *Telefon*, ki govori o doživljanju pesmi, a se hkrati poigrava z medmetom *tu-tu*. Vprašanje, ki se bralcu te raznovrstne zbirke vsekakor zastavlja, je, kako to, da zbirka, ki poleg pesniških zajema tudi pripovedne nesmiselnice (npr. ponavljanje istih besed v kratkem besedilu brez dogodka, zrcalno besedilo, povezovanje črk in števil), na koncu vsebuje dve kazali, tj. *Kazalo vsega mogočega* in *Imensko kazalo čudakinj in čudakov*, saj so tovrstna poglavja značilna za znanstveno, ne pa za nonsesno ustvarjalnost. Odgovor na to je morda avtorjevo opredeljevanje družbenih okoliščin pojavitve nesmisla, zlasti v njegovem pojmovanju nonsensa kot svojevrstne igre logike, saj »nonsensni svet literature ne more omajati ne trdnosti preverljivih zaznav, na katerih temelji znanost, ne gotovosti učnega procesa, ki temelji na znanosti. Igra z znanostjo in ob znanosti, kakršno uprizarja nonsens, je samo dobrodošli duhovni nasprotni pol.« (Svetina 2015: 41).

Z naslednjo zbirko (*Domače naloge*) se avtor vrne k upodabljanju vsakodnevnega sveta otroka oz. mladostnika, a v njej so še vidni besedilotvorni vzorci nonsensa; zbirka je torej po slogu in temi večplastna, določata jo tako otroško občutje stvarnih motivov kot doživetje igre z jezikom. Svet je v tej zbirki »vsakdanjik«, kar simbolizira že ponavljajoči se naslov vseh pesmi (*Domača naloga o ...*); pesmi zajemajo snov, povezane s šolo (*Domača naloga za bralno značko*, *Domača naloga o prazni glavi*) ali domom, otrokovim samorazumevanjem in čustvovanjem (*Domača naloga o okraskih*, *Domača naloga o samem sebi*, *Domača naloga o srcu*), prevladujoče razpoloženje, ki ga vzbujajo besedila v tej podskupini, je humor, radoživost (so)bivanja v sodobnem svetu, v katerem se lirski subjekt umika iz vsakodneвне rutine v opazovanje in doživljanje vsakdanjika skozi sproščeno, hudomušno otroško pesemsko pripoved, v

kateri je vsaka stvar, podoba ali dogodek, tudi vrnitev s potovanja, svojevrstna dogodivščina (*Domača naloga o vrnitvi s potovanja*). Bi lahko bila ta ustvarjalna drža, ki jo je zaznati tudi v prvi Svetinovi zbirki, vzporedna avtorjevemu razumevanju Popove zbirke »miniaturk«? Srbski pesnik namreč »v »miniaturnih pesmih« (...) izreka usode posameznikov in ob njih v drobcih izrisuje svojo »starčevsko«, vserazumevajočo, pomirljivo modrost« (Svetina 2001: 112). Radost doživljanja stvarnosti je značilna tudi za pesmi z motiviko poetizirane narave (*Domača naloga o frizerju*, *Domača naloga o kačjem pastirju*, *Domača naloga o murnih*, *Domača naloga o pomladi*) ter za besedila, ki jih določa nonsensno lepljenje besed, glasov in števil, a se za razliko od prikaza »zgolj« inovativnosti jezikovnih izraznih možnosti povezujejo s zaljubljenosti oz. prijateljstva ali motiva iz narave (*Domača naloga o igri*, *Domača naloga o popevčici*, *Domača naloga o poskakovanju*, *Domača naloga o velikostih*). Izrazita in po učinku na bralca najbolj presenetljiva je pesem, ki najbolj odstopa od pretežno igrivo-poetičnega bralnega doživetja ostalih pesmi in v kateri je otroški svet poškodovan, ranjen, tako da se zateka k molitvi (*Domača naloga o molitvi*):

Domača naloga o molitvi

Da bi babica prišla
po naju v šolo,
da bi bil muc
pred vrati.

Da bi bil kdo doma,
ko prideva iz šole,
da ne bi bili sami,

te prosim, Oče naš,
te prosim, mami.

(Svetina 2016: [7])

Še izraziteje se vsebina in razpoloženje, nakazana v zgornji pesmi, nadgradita v zadnji Svetinovi pesniški zbirki (*Molitvice s stopnic*, nagrada večernica, 2017), v kateri gre po eni strani za vrnitev k stvarni podlagi prve zbirke, po drugi strani pa za upesnjevanje izrazito nenavadne teme, ki bi lahko (in v starejših besedilih tudi je) privedla do moraliziranja oz. vzgojnosti – gre za odnos sodobnega otroka do vere/Boga. Otrok je v tej zbirki postavljen v svet, ki ni niti zgolj igriv, poetiziran ali humoren (kot niz vsakodnevnih trenutkov). Tudi v besedilih, za katera se na prvi pogled zdi, da izražajo otrokovo igrivo razmišljanje o odraslih (uvodna pesem v zbirko *Molitvica za*

mamo), je zaznati sled trpkosti – mama, ki kuha, je sama. Bi pesem bila lahko namig na enostarševsko družino in torej na problemsko temo mamine preobremenjenosti s skrbjo za otroka? Bolj izrazito je poškodovani svet odraslih in otrok prikazan v drugih besedilih – dedek slabo vidi, zato bosta zanj gledali babi in »jaz« (*Molitvica za očala*), babica je nemočna, zato za pomoč deklica prosi angela/Boga (*Molitvica na stopnicah*), prav tako prosi Boga, naj pomaga mucku, ki ga zebe (*Molitvica za toplo cev*). Na ozadju otrokovih prošelj/molitev je stiska, ki lahko izvira tudi iz tega, da brata ni doma (*Molitvica za pospravljeno mizo*), strah pred koncertom (*Molitvica pod klopjo*), celo sočustvovanje s teto, ki še nima otrok (*Molitvica na obisku*). Izjemna kakovostna poteza te zbirke, ki obsega le sedem pesmi, je neposreden dialog med otrokom (deklico) in Bogom/angelom); deklica se ne spreminja v vzornika ali v svarilo, ki v starejši vzgojno-poučni verzifikaciji utrjuje moralističen pogled na bistvo poezije za mladega naslovnika: »Ta je v tradiciji nemškega razsvetljenskega vzorca bodisi govorec pesmi bodisi objekt upesnjevanja ali pa je otroški sprejemnik s pesemskim sestavkom moralizirajoče ogovarjan.« (Kobe 2004: 89–90) Razlike med starejšo vzgojo ali idealizirajočo držo do otroka so vidne iz primerjave treh besedil – prvo je iz Svetinove zbirke, drugo, Slomškovo, je iz antologije *Zvončeki* (1887), ki zajema še več (versko)vzgojnih pesmi, tretje je iz zbirke *Molitvice* (2006) Milana Rúfusa, ki jo je prevedel Peter Svetina in so označene kot »otroška poezija s krščanskim ozadjem« (Ogrin 2006: 27).

Slomškovo besedilo deluje izrazito vzgojno, saj otroka naslavlja z neposrednimi nauki, kako ravnati in kako ne, v sklepni kitici pa je mogoče videti celo otroško prevzemanje vzgojne perspektive odraslega na podlagi rabe prvoosebnega množinskega lirskega subjekta. Rúfusova pesem še vedno ohranja temeljno vzgojno držo, čeprav je ne izraža več tako nesposredno kot starejša Slomškova – v ospredju so še vedno »misli, ki na koncu preidejo v molitev« (Ogrin 2006: 17); Svetinova pesem se tej intenci izogne – v ospredju je otrokova skrb, ne veselje ali pomirjenost ob spoznanju, da nas varuje višja sila, brati jo je mogoče celo kot otrokov dvom v obstoj Boga, ki izhaja iz rabe pogojnega odvisnika v sklepnem delu pesmi – v obeh drugih pesmi ostaja ta vera vsekakor brezpogojna. Tudi motivno se pesmi razlikujejo – Svetinova je, tako kot ostale pesmi iz zbirke, postavljena v sodobni, urbani svet, medtem ko tega ni mogoče trditi niti za Slomškovo niti za Rúfusovo poezijo – tudi ta motivna značilnost omogoča lažjo identifikacijo sodobnega mladega bralca s Svetinovo zbirko »trpkih molitvic«.

Tabela 1: Primerjava treh pesmi s temo otrokovega odnosa do Boga

<p>Peter Svetina MOLITVICA NA STOPNICAH</p> <p>Rekli so, da nas ti varuješ. Ampak mene varuje babica Bica. Zadnjič v podhodu me je ujela, da nisem padla po stopnicah. Samo jaz nje ne morem, ker sem premajhna. In to mi ni všeč. Glej, tako se zmeniva: če obljubiš, da jo boš ujel ti, da ne bo padla po ledu, potem ti verjamem, potem je v redu. (Svetina 2016: [6])</p>	<p>Anton Martin Slomšek ČETRTA BOŽJA ZAPOVED</p> <p>Bog pravi: Stariše spoštuj! Če dolgo češ živeti; Jim dobro z dobrim povračuj, Bo dobro ti na sveti.</p> <p>Kakó skrbijo prelepo Stariši za otroke! Jih žaliti je pač hudó, Jim rane st'ri globokel!</p> <p>Otroci pridni, šolarji, So starišem veselje; Le umnost in pa čednosti So njih najslajše želje.</p> <p>Očeta, mater ljubiti, Iz srca vsi želimo, Se jim lepó prikupiti, Le pridno se učimo! (Brezovnik 142–143)</p>	<p>Milan Rúfus MOLITEV ZA BABICO</p> <p>Božja Mati! Ti otrokom dvakrat mila! Zdaj me, prosim, sliši, da ti razložim. Varuj našo babico. Da bi dolgo še živila. Babica ima vedno časa, kolikor si ga želim. Babica je blaga. Božji mir je v njeni duši. Nikdar nas ne preizkuša. Čas si vzame, da ima nas rada. Vse razume in pozna. Vsak dan praznik je pri njej doma. Mati božja, nismo te še videli, a vemo, da si, prosim, usliši nas. Varuj našo babico. Skupaj imamo toliko reči. Tega nima nihče drug kot mi. (Rúfus, 2006: 17)</p>
--	--	--

Razvoj in motivno-tematsko večplastnost Svetinove mladinske poezije se da vzporejati z nekaterimi najbolj odmevnimi pesniškimi zbirkami druge polovice dvajsetega stoletja. Povezovanje besedne igre, doživljanja narave in otroškega sveta v razmerju do odraslih (sorodnikov, vzgojiteljev) je značilno za Pavčkovo *Čenčarijo* (1975) in druge avtorjeve pesniške zbirke, z zbirkama *Majhen dober dan* (1992) in *Majnice, Fulaste pesmi* (1996) pa se v Pavčkovi mladinski poeziji poleg resentimente (spominov na lastno otroštvo) ter čustvenega sveta mladostnika pojavijo tudi teme minevanja/smrti (*Huda ptica*), izgube (*Preslica*) in osamljenosti (*Tožba*). Dvojnost otroške igrivosti in bolečine je vidna tudi v poeziji Saše Vegri, ki v zbirki *Mama pravi, da v očkovi glavi* (1978) slika humoristični svet otroka, ki se srečuje z odraslimi predvsem v varnem v družinskem krogu, kar je lahko podlaga za jezikovno igro (npr. s sopomenkami: *Očka pravi*), ter nonsensni svet živali, v zbirki *To niso pesmi za otroke ali kako se dela otroke* (1983) pa se podoba otroškega sveta dopolni s problemskimi in tabujskimi temami (npr. spolnost), med katerimi najbolj izstopajo prikazi zapuščenosti, nasilja, bolezni in smrti; pesnica je omenjeno dvojnost izrazila v avtopoetiki: »Upesni se mi iluzija irealne realnosti, s tem ostaja prostor asociacije zelo neomejen, ostaja ponekod igriv, ponekod bolj seriozen.« (Vegri 1989: 175)

Očrt vsebine in sloga pripovednih besedil Petra Svetine

Podoben razvoj od preproste k vse bolj zapleteni sporočilnosti je opazen tudi v Svetinovem mladinskem pripovedništvu, za katerega so značilne raznovrstne literarne vrste, od sodobnih živalskih pravljic do bolj ali manj kompleksnih nesmiselnih, med katerimi je v zadnjem času zaslediti tudi primere pripovedne reflektivnosti.

Pravljici *O mrožku, ki si ni hotel striči nohtov* (1999) in *Mrožek dobi očala* (2003) obravnavata vprašanje drugačnosti in sprejemanja, *Antonov cirkus* (2008) se dogaja v urbanem okolju, kjer se Anton in lev Leopold z nenavadno cirkuško predstavo, ki je kombinacija medbesedilnih pravljичnih referenc in opere, upirata dolgočasni sodobnosti. Nesmiselni urbani motivi so značilni tudi za številne druge Svetinove pripovedi, kot sta *Klobuk gospoda Konstantina* (2007) in *Kako je gospod Feliks tekmoval s kolesom* (2016); v obeh zgodbah je moč domišljije združena z občutkom za poetične podobe mesta, pri čemer se osredotoča na vrednost na videz nepomembnih podrobnosti (npr. klobuka ali starega kolesa), prijateljstvo in prijaznost. Še izraziteje se nonsens uveljavi v knjigi *Ropotarna* (2012), v kateri avtor ustvari zrcalno besedilo (ki ga lahko beremo z uporabo pravega ogledala), se igra s pravljичnimi motivi (žaba, princesa, vodni mož) in prikazuje vznemirljivost nenavadnih potovanj ljudi in predmetov skozi prostor in čas. Igra nesmislov lahko razkrije tudi globlje sporočilo, npr. o vrednosti umetnosti (*Operni berač*) in ustvarjalnosti, ki danes lahko obstaja kjer koli in kadar koli, celo v igri drobnih sadnih nalepk, ki se zgodi ob robu povsem običajnega kuhanja nedeljskega kosila (*Pravljica o nalepki*). Zanimivo je tudi, da zbirka briše ostro ločnico med poezijo in pripovedništvom, saj je nesmiselnico *Banana in ananas* o potovanju naslovnih oseb na Kras mogoče razumeti kot kratko zgodbo, lahko pa tudi kot pesem v prozi (zaradi svojevrstnega ritma in vključevanja rim); žanrska oznaka seveda ni ključna za razumevanje temeljne sporočilnosti besedila, tj. pomena jezikovno-domišljiske igre: besedilo od samoglasnikov vključuje le a, dva povsem vsakdanja motiva (sadje) sta na nenavadnem potovanju po lastnoimensko opredeljenem dogajalnem prostoru.

Najbolj prepoznaven je Svetina po svojih nesmiselnih zgodbah, v katerih nastopajo nenavadne živali s prav tako nenavadnimi imeni, kar je mogoče vzporejati z imeni »čudakov« v zbirki *Ropotarna*. Take književne osebe se pojavijo v knjigi nesmiselnih *Modrost nilskih konjev* (2010), v kateri so besedne igre združene s tematizacijo pomena prijateljstva, skrbi za drugega in vrednoti dialoga, predvsem pa se književne osebe

čudijo vsemu, kar jih obdaja; njihova modrost je v njihovi iskreni, neponarejeni otroškosti, zaradi česar lahko vsakdo postavlja na videz nepomembna (absurdna) vprašanja, nato pa nanje odgovarja z nesmiselno »logiko« nesmisla. Podobna poetika se odraža tudi v zbirki *Kako zorijo ježevci* (2015), ki vsebuje tako jezikovne kot zgodbene nonsense vzorce; izražajo se v dobesedni razlagi besednih zvez in v ponavljanjih, ki besedam odvzemajo pomen, hkrati pa jim vdahnejo novo vsebino, npr. »lahko tudi oposum prometnik Ferdinand, ali prometnik Ferdinand oposum, ali Ferdinand oposum prometnik« (Svetina 2010: [8]). Vsi ti elementi se združujejo v zanimiv »narobe svet«, ki bralca nenehno spravlja iz ravnotežja in poudarja živo, presenetljivo, celo izzivalno naravo samega jezika. Raba nenavadnih besed in besednih zvez ter in njihovega kombiniranja v lepljenko nesmislov je logično, notranje dosledno in medbesedilno, saj vsebuje številne citate iz znanih literarnih in drugih besedil (npr. *Dan ljubezni* v *Avtobusni postaji v dvanajstih delih*, navezava na Kekčevo pesem in Župančičevo zbirko *Labkih nog naokrog* v *Telegramu* ipd.). Poleg nenavadnih junakov (oposum, ježevci, ozelot, mungo ipd.), ki že sami po sebi vzbujajo bralčevo radovednost, je najpomembnejša značilnost knjige njeno prikrito sporočilo – bralec poleg pomena prijateljstva, igre in domišljije spoznava tudi žalost (*Takole, reče Helge*), morda celo skrb za nekoga, ki ima težave z razumevanjem samega sebe in svoje vloge v »resničnosti«, čeprav je ta nonsensna (*Kajmebriga*).

Povsem drugačno sporočilnost zajema knjiga petih zgodb *Uho sveta* (2017), v katerih se poetika sproščene domišljajske igre premakne k prikazovanju trpkih potez sveta (minljivosti oz. pozabe, jeze, oblastništva), a hkrati tudi odrešujoče moči domišljije in sočutja, ki se upirata gluhosti modernega časa. Simbolika »ušesa sveta« v sklepni pripovedi je izrazito kompleksna, uho je lahko povezano tako s človeškim sočutjem kot z ustvarjalnostjo, ki tke svoje zgodbe iz usod drugih/drugačnih: »V takih ljudeh se besede nabirajo. Če se zmedijo, pridejo nazaj kot zgodbe ali kot pesmi. Ali kot melodije in ples. Ali kot molitve. To je pravzaprav isto.« (Svetina 2010: 51) Izrazita usmerjenost v poudarjanje vrednot, predvsem doživljanje sveta kot čudeža in vživljanje v sleherno, še tako drobno in na videz nepomembno bitje, je značilna tudi za zbirko triinštiridesetih kratkih zgodb *Timbuktu, timbuktu* (2019). Te nenavadne književne »domislice« osvobajajo bralčevo ujetost v racionalno dojetje in obvladovanje sveta s tem, da mu kot edino pravo logiko predstavljajo pravila narobe sveta – nesmisla, ki ne deluje strašljivo, ampak izrazito komično, vedro, svetlo. V drugo skupino se uvrščajo besedila, v katerih se na ozadju nonsensnega poigravanja z živimi predmeti in počlovečenjem živali odstira oživljanje na videz nežive stvarnosti in zblíževanje človeškega in vsega ostalega sveta. Vse to beležita in

skorajda sramežljivo soustvarjata pripovedovalčevo oko in slogovno mnogoplasten jezik, v katerem se prepletajo humor, minimalizem v izrazu, eksperiment s stavčnim redom in svojevrstna poetičnost; tako nastaja svojevrstna doživljajska perspektiva, v kateri ni prostora za nikakršno subjektivistično prilščanje domišljjsko-jezikovnega gradiva in ki si jo delita tako pripovedovalec kot bralec, izročena igri in spoštljivemu zrenju v svet, ki ga ni mogoče razložiti ali kakor koli drugače nadzorovati. Odmik od vsakršnega prilščanja sveta je tudi tematsko jedro fantastične pripovedi *Modri Portugalec* (2021), v kateri je poleg zaznavnega humorja izrazita predvsem medbesedilnost. Ta se odraža že v osnovnem pripovednem okviru: deklica Anja Klara doživi nesrečo, zato skupaj s podgano, imenovano Hijacint, odpotuje v domišljjsko deželo, ki jo nadzira Vlada Rizzi, kruta vladarka, ki otroke zapre v taborišče; simbolika lika Vlade Rizzi je jasna: ugrabila je sodobne otroke, ki so pozabljeni, zasuti z igračami, zato so brez volje in nimajo lastne osebnosti. Skorajda groteskna dežela, v kateri kot živa bitja delujejo deli telesa, govoreče živali in predmeti, simbolizira sodobni svet, boj za nadvlado, ujetost v sodobne tehnologije in celo v absurd navidezne resničnosti. Besedilo je zastrto družbenokritično, predvsem pa ga zaznamujejo medbesedilne navezave na klasično književnost (npr. L. Carroll: *Alica v čudežni deželi*, verzi slovenskega romantičnega pesnika F. Prešerna, navezava na M. Jesiha in zgodovino Slovencev z motivi rdečih in belih vojakov), kar pomeni, da skupaj s kompleksnimi sporočili že prehaja meje mladinske književnosti in se kot taka izroča v branje tudi kompetentnemu odraslemu bralcu, ki zaznava subverzivnost tovrstnega tipa mladinske književnosti, kakor jo je opisal avtor sam: »Subverzivnost je idejna ali ideološka nekonformnost, ki ni opazna na prvi pogled, gre za podtikanje risalnih žebličkov v prevladujoče družbene vzorce, norme in okus. Drugače bi lahko rekli tudi, da je subverzivnost draženje, ki ga tisti, ki mu je namenjeno, ne opazi ali ne zazna takoj. Subverzivno je lahko v današnji zahodnjaški družbi pospeševanj tudi že razpolaganje s časom: subverzivno lahko delujejo literarni liki, ki si jemljejo čas za pogovor, za opazovanje.« (Svetina 2017: 7) Svetinovo pripovedništvo je torej podobno njegovi poeziji, saj združuje realistično okolje z elementi nonsensa in lirike, komedijo s folkloro (pravljničnimi motivi) in jezikovno eksperimentiranje z nevsiljivo moralno presojo književnih oseb – vse to, pa naj je subverzivno ali ne – vsekakor ponuja temelje za kakovosten pogovor bralca z besedilom in z drugimi bralci o besedilu.

4 Zaključek

Analiza pesniških zbirk in pripovedništva Petra Svetina omogoča odgovore na uvodoma zastavljena interpretativna izhodišča, ki odpirajo še nova vprašanja, povezana z možnostjo poglobljene analize sloga, perspektive in učinka njegovih besedil na mladega in odraslega bralca.

Svetinove pesniške zbirke, pa tudi njegova pripovedna besedila, so glede na svojo motivno, tematsko in slogovno podobo zelo raznovrstna. V njih je zaznati tako besedni (raba nenavadnih, tudi preoblikovanih besed, črk in števil, igra z zvokom) kot predstavnih nonsens (ustvarjanje narobe sveta), ob tem pa še upovedovanje podobe stvarnega sodobnega sveta ter doživljanja narave, ki ga zaznamuje čudenje lepote stvarnosti, mestoma je z uporabo tabujskih, za mladinsko književnost nenavadnih izrazov opaziti tudi oporekanje pravilom apriorne estetskosti besedila. Kompleksnost vsebine in sloga pomeni, da **sta podoba otroka/mladostnika oz. vzpostavljanje njegovega zornega kota izrazito večplastna** – otrok ni le bitje igre in se ne izroča le lepoti narave, ampak doživlja tudi stiske, dvomi, se upira, izumlja svoj svet, je torej »čudak«; vprašanje je, ali je tako večplastnost mogoče povezati s postmodernističnimi besedilotvornimi »postopki metafikcije, medbesedilnosti in žanrske prepletenosti« (Burcar 2001: 20), ki »nakazujejo fluidno drsenje ideološko osmišljenih samozaznav od poprej trdno zasidrane, ozko opredeljene identitete posameznika k prelivajočim se plastem subjektivnosti. Razumevanje identitete postane igra med seboj prepletajočih, tudi izključujočih se, vsakokrat na nove načine sestavljivih delcev, ki poudarjajo, da je identiteta samo zgodba, daleč od tega, da bi izvorno obstajala 'znotraj nas' ali da bi bila enotna, fiksna in koherentna.« (Burcar 2001: 21) Fluidnost identitete otrokovega zornega kota in posledično celo nasprotujoča si doživljanja stvarnega sveta ob izraziti refleksivnosti v posameznih besedilih omogočajo **večnaslovniškost tako mladinske poezije**, saj odrasli kritično bere ubeseditve otroških stisk in dilem, **kot pripovedništva**: *ubo sveta* se kot besedna zveza pojavi tudi v njegovi poeziji za odrasle – »z dozorevanjem mistične izkušnje čutilo sluha postopno prevlada nad vidnimi zaznavami« (Stepančič 2018: 54). Prav večnaslovniškost omogoča vzporejanje večnaslovniškosti podobe Svetinovega mladinskega opusa z avtorji, ki so z vnašanjem mladinskih besedil v zbirke za odrasle (in narobe) zavestno brisali meje med obema naslovniškima zvrstema, kar je najbolj neposredno izrazil Niko Grafenauer v zapisu, ki brez dvoma velja tudi za Petra Svetino: »Kolikor lahko ugotavljam danes, se je mladinska poluta mojega pesništva, tudi če gledam nanj

kronološko, čedalje bolj zblíževala s poezijo za odrasle. Se več: bolj ko sem se v tej poeziji odmikal njeni racionalni razvidnosti in tradicionalni estetski opredeljenosti, več prostora in možnosti se mi je pod to poetsko ravnino ponujalo za estetsko formulacijo mojega mladinskega pesništva. Očitno je torej, da gre za nekakšno ustvarjalno komplementarnost, ki se šele v posledici, po svojih rezultatih razkriva kot načrten, metodološko jasen proces.« (Grafenauer 1982: 40)

Literatura

Viri

- Anton BREZOVNIK (ur.), 1887: *Zvončeki. Zbirka pesnij za slovensko mladino*. Ljubljana: Klainmayr & Bamberg.
- Tone PAVČEK, 1975: *Čenčarija*. Il. Kostja Gatnik. Ljubljana: Mladinska knjiga (Cicibanova knjižnica).
- Tone PAVČEK, 1992: *Majhen dober dan*, Il. Lucijan Reščič. Novo mesto: Tiskarna Novo mesto, Dolenjska založba.
- Tone PAVČEK, 1996: *Majnice, Fulaste pesmi*. Il. Kostja Gatnik. Ljubljana: Mladika (Trepetlika).
- Milan RUFUS, 2006: *Molitvice*. Prev. P. Svetina. Ljubljana: Družina.
- Peter SVETINA, 2001: *Mimosvet*. Il. Marjan Manček. Ljubljana: Mladinska knjiga (Deteljica).
- Peter SVETINA, 2006: *Pesmi iz pralnega stroja*. Il. Damijan Stepančič. Ljubljana: Mladinska knjiga (Čebelica, 413).
- Peter SVETINA, 2012: *Ropotarna*. Il. Damijan Stepančič. Dob pri Domžalah: Miš.
- Peter SVETINA, 2014: *Domače naloge*. Il. Damijan Stepančič. Ljubljana: Mladinska knjiga (Velike slikanice).
- Peter SVETINA, 2016: *Molitvice s stopnic*. Il. Ana Zavadlav. Ljubljana: Mladinska knjiga (Čebelica, 448).
- Saša VEGRI, 1978: *Mama pravi, da v očkovih glavi*. Il. Marjan Manček. Ljubljana: Mladinska knjiga (Cicibanova knjižnica).
- Saša VEGRI, 1983: *To niso pesmi za otroke ali kako se dela otroke*. Il. Kostja Gatnik. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Navedenke

- Lilijana BURCAR, 2001: Postmodernistični ubesedovalni postopki v otroški književnosti. Razpiranje tradicionalnih spon dekliskega spolnega sebstva. *Otrok in knjiga* 51. 19–40.
- Niko GRAFENAUER, 1981: Roža mogota. Glej: Dane Zajc: *Ta roža je zate*. Il. Marjan Manček. Ljubljana: Mladinska knjiga (Sončnica).
- Niko GRAFENAUER, 1982: Od A do Nič. *Otrok in knjiga* 16. 34–41.
- Boris A. NOVAK, 2017: *Oblike duba. Zakladnica pesniških oblik*. Il. Marjan Manček. Ljubljana: Mladinska knjiga (Sončnica).
- Marjana KOBÉ, 2004: *Vedež in začetki posvetnega mladinskega slovstva na Slovenskem 1778–1850*. Maribor: Mariborska knjižnica, revija *Otrok in knjiga*.
- Boža Krakar Vogel, 2016: Oblike kurikularnega branja literature. *Otrok in knjiga* 95. 5–16.
- Matija OGRIN, 2006: Sprema beseda. Glej: Rufus, Milan, 2006: *Molitvice*. Prev. P. Svetina. Ljubljana: Družina.
- Lucija STEPANČIČ, 2018: Na poti v neznano. Glej: Svetina, Peter: *Poročilo o Jasperju Krullu*. Novo mesto: Goga (Literarna zbirka Goga).

- Peter SVETINA, 2001: Iskanje človečnosti v razčlovečenem kozmosu, o poeziji Vaska Pope. Glej: Popa, Vasko: *Vasko Popa*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Lirika).
- Peter SVETINA, 2013: Hrošč je hrošč, hrošč ni hrošč: o branju poezije in o branju konteksta. *Otrok in knjiga* 86. 44–51.
- Peter SVETINA, 2015: Nonsens in družbeni kontekst. *Otrok in knjiga* 94. 35–44.
- Peter SVETINA, 2017: Devetnajst točk avtopoetike. *Otrok in knjiga* 100. 7–9.
- Saša VEGRI, 1989: Refleksije ob pisanju. *Otrok in knjiga* 27–28. 174–176.

REPREZENTACIJA ZGODOVINE V DALJŠI SLOVENSKI MLADINSKI PROZI: OD LITERARNE INVENCIJE TRADICIJE DO UČENJA IZ RAZLIČNOSTI IN KRITIČNEGA »BRANJA« GOVORIC

BARBARA ZORMAN

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija
barbara.zorman@upr.si

V članku preučujem razvoj daljše slovenske zgodovinske mladinske proze. Pri raziskovanju protobesedil slovenskega mladinskega zgodovinskega leposlovja, predvsem Finžgarjevega *Pod Svobodnim soncem* ter Jalnovih *Bobrov*, se navezujem na koncept izumljene tradicije (Hobsbawm) oziroma soobstoja različnih vrst kulturnega spomina (Rigney). Zgodnji primerki tega žanra, ki so se prek uvrstitve v posebne zbirke (npr. Zlata knjiga) in posredniških diskurzov (spremne besede) vzpostavili kot mladinska besedila, so na podlagi zgodovinskih virov ustvarili zgodbeni okvir tradicije porajajoče se nacionalne skupnosti, ki je bila zaradi politične podrejenosti dotlej izpuščena iz uradnih spominskih praks. »Izumljeni« narativni okvir predstavlja podobo suverenega, junaškega ljudstva in prek ideje o rodovni kontinuiteti naroda spodbuja patriotizem. Sodobne zgodovinske serije I. Karlovska in S. Preglja se – tokrat s (kolektivnim) otroškim protagonistom – navezujejo na protobesedila, jih dopolnjujejo z najnovejšimi arheološkimi dognanji, kritičnim motrenjem zgodovinskih praks in vrednoto patriotizma dopolnjujejo z medkulturnim dialogom.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.2](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.2)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
slovenska mladinska proza,
zgodovinska proza,
Fran Saleški Finžgar,
Janez Jalen,
Sebastijan Pregelj,
Igor Karlovšek,
kulturni spomin,
izumljena tradicija



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.2](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.2)

ISBN
978-961-286-944-1

REPRESENTATION OF HISTORY IN LONGER SLOVENIAN YOUTH FICTION: FROM THE NARRATIVE INVENTION OF TRADITION TOWARDS THE PROMOTION OF INTERCULTURAL DIALOGUE AND CRITICAL THINKING

BARBARA ZORMAN

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
barbara.zorman@upr.si

Keywords:

Slovenian youth fiction,
historical fiction,
Fran Saleški Finžgar,
Janez Jalen,
Sebastijan Pregelj,
Igor Karlovšek,
cultural remembrance,
invented tradition

The paper examines the development of Slovenian youth historical fiction. Interpreting its proto-texts by Finžgar and Jalen I refer to the concepts of invented tradition (Hobsbawm) and the coexistence of various forms of cultural remembrance (Rigney). Historical Slovenian fiction (which has been appropriated for the young readers) used historical sources to create a narrative framework of invented tradition appropriated by an emerging national community whose cultural remembrance had previously been suppressed due to political subordination. The invented narrative framework of tradition presented the Slavic tribes as heroic, sovereign peoples and it used the idea of the ancestral continuity to promote patriotic pride. Contemporary historical youth fiction by Karlovšek and Pregelj refers to these proto-texts, supplementing their patriotic tradition with the recent archaeological findings, by critical reflection on historical practices and by intercultural dialogue.



Družine so rasle v nove rodove, ki so se v stoletjih mešali z ljudmi, prihajajočimi z jutrovega. Njihove krvi pa niti veliki val preseljevanja narodov ni popolnoma zabrisal. Še dandanes celo na nekdanjem Velikem jezeru, na sedaj izsušenem Ljubljanskem barju, tu pa tam oživi kaka kaplja. (Jalen 1942–1943: 594).

Opozoril pa me je tudi, da je treba vedno ločiti med tem, kar je resnično, in onim, kar je izmišljeno. Še posebej, kadar pišeš. In tega se držim. Zapisujem samo tisto, kar se nama je zgodilo. (Pregelj 2022: 12).

1 Uvod

V prispevku preučujem slovenske mladinske romane z zgodovinsko snovjo, predvsem *Pod svobodnim soncem* Frana Saleškega Fižgarja (1906–1907), *Bobre* Janeza Jalna (1942–1943), seriji Sebastijana Preglja *Zgodbe s konca kamene dobe* (2016–2021) in *Zgodbe Vojvodine Kranjske* (2022–) ter zbirki Igorja Karlovska *Ognjeno pleme* (2019–2022) in *Ognjeni trije* (2022–2024). Razvojni lok tega žanra analiziram predvsem s stališča, kako je v besedilih predstavljena preteklost oziroma v kolikšni meri je ta prikazana v smislu kontinuitete ali preloma s trenutkom, v katerem je besedilo nastalo, pri čemer se opiram na predhodna znanstvena dognanja.

2 Pregled literature

2.1 Teoretski vpogledi v izumljanje tradicije in soobstoj različnih oblik kulturnega spomina

Pri vzpostavljanju slovenske narodne zavesti v devetnajstem in dvajsetem stoletju je bil pomemben proces oblikovanja lastne tradicije, tj. sklicevanja na davno skupno preteklost, ki naj bi upravičevala narodno skupnost. V pomanjkanju državnih institucij in spričo dejstva, da se je slovenska zgodovinska znanost začela oblikovati šele v začetku 20. stoletja, je bilo narodotvorno gibanje brez uradne zgodovinske teorije o slovenski preteklosti. Pomembno vlogo pri raziskovanju, urejanju in posredovanju slovenske tradicije je v 19. in začetku 20. stoletja prevzela literatura. Dopolnjujoč zelo skope zgodovinske oziroma arheološke vire o kulturi Slovanov/mostiščarjev z domišljijo, so pisatelji ustvarili koherentne pripovedi o teh skupnostih kot o bojevitih, odločnih ljudstvih, ki so suverene na svojem ozemlju, in jih javnosti predstavili v obliki leposlovnega korpusa. Pri upravičevanju te teze se

lahko naslonimo na teoretične uvide Erica Hobsbawma in Ann Rigney o »izumljeni tradiciji« in soobstoju različnih oblik kulturnega spomina.

Hobsbawm piše, da »izumljena tradicija« pomeni niz praks, običajno jih določajo javno ali prikrito sprejeta pravila in imajo obredni ali simbolični značaj, ki si prizadevajo privzgojiti določene vrednote in norme vedenja s ponavljanjem, kar samodejno implicira kontinuiteto s preteklostjo. Hobsbawm niz praks izumljanja tradicije razvrsti v tri prekrivajoče se skupine: prve vzpostavljajo družbeno kohezijo ali pripadnost skupinam; druge omogočajo ali upravičujejo institucije oziroma oblastniška razmerja; glavni namen tretjih pa je socializacija oziroma vcepljanje prepričanj, sistemov vrednot in vedenjskih konvencij. Prevladujoči tip je prvi, ostala dva sta mu implicitna (Hobsbawm 1980: 9). Hobsbawm »izumljanje tradicije« opiše tudi kot proces ritualizacije, ki ga zaznamuje nanašanje na preteklost in ponavljanje; gre za ustvarjanje simbolnih kompleksov (Hobsbawm 1980: 4).¹

Rigney preučuje soobstoj oziroma intersekcije med različnimi oblikami/praksami kulturnega spomina, kot so npr. spomeniki, šolski načrti, komemoracije, muzeji, filmi, literarne pripovedi idr. Ugotavlja, da različne oblike kulturnega spomina niso enakovredne ali zamenljive, saj uporabljajo različne medije in postopke, delujejo v različnih okoliščinah, nagovarjajo različne naslovnike in odražajo različne vrste kulturne in epistemološke moči. Znanstveno oziroma institucionalizirano raziskovanje preteklosti ima večjo kulturno avtoriteto in močnejši vpliv na izobraževalni sistem. Nasprotno pa umetniške oblike predstavljanja spomina, npr. filmi, romani ali gledališke igre, uživajo manjšo avtoriteto, vendar so na splošno bolj priljubljene in zato verjetno bolj vplivne (Rigney 2007: 80). Fikcija torej zagotavlja estetsko platformo za posredovanje posebnih vrst izkušenj, ki so zaradi marginaliziranega položaja svojih nosilcev ali iz kakega drugega razloga izpuščene iz uradnih oblik spominjanja (Rigney 2007: 90).

¹ Kot bo prikazano v 3. poglavju, starejša slovenska mladinska zgodovinska proza ustvarja ritualni okvir ponavljanja s kreacijo vzorca, ki nato z literarnimi variacijami znotraj žanrskega niza iz različnih aspektov (mladini) posreduje vedno isto sporočilo o junaškem upiranju tujemu in pomenu ohranjanja preteklih vrednot v sedanjosti.

2.2 Reprezentacija zgodovine v zahodnoevropskih mladinskih pripovedih

Sanne Parlevliet (2017) piše, da je evropsko leposlovje z zgodovinsko tematiko v novoveški tradiciji vzniknilo v začetku devetnajstega stoletja. Scottov model leposlovne zgodovinske pripovedi² temelji na dogajanju, osredinjenem na prigode izmišljenih likov, ujetih v vrtnec zgodovine. Značilno je živahno dogajanje oziroma opisi prostora, kar bralca spodbuja k živjetju v položaj likov (Rigney 2007: 80). Zgodovinska proza, namenjena otrokom oziroma mladini, se je začela širiti pol stoletja kasneje. Začetno fazo te vrste leposlovja Parlevliet razume znotraj konteksta krepitve nacionalnih držav oziroma različnih institucij, ki so omogočale proces nacionalne konstitucije in konsolidacije. Umestitev obveznega pouka zgodovine v osnovne šole in nastanek zgodovinske fikcije sovpadata z iskanjem načina, kako oblikovati »mnemonično skupnost« (Parlevliet 2017: 486). Ta prek referenc na kulturne simbole, prakse in like omogoča osnovo nacionalne identitete. V drugi polovici devetnajstega in prvi polovici dvajsetega stoletja sta v zahodnoevropskih državah »zgodovinsko izobraževanje in zgodovinsko leposlovje« ponujala apropiirano različico preteklosti (Parlevliet 2017: 486). Omenjeni diskurzi so bralce spodbujali, da predstavljeno preteklost dojemajo kot del lastne identitete, vrednot, pogosto kot zgled za nazorsko usmeritev. Prvotni tip zgodovinske proze je torej poskušal vzpostavljati kontinuiteto med predstavljeno zgodovino in sedanjostjo. Mladinska zgodovinska proza pa je, meni Parlevliet, kmalu prerasla vlogo didaktičnega gradiva, ki je dopolnjevalo zgodovinsko izobraževanje. Zgodovinsko leposlovje je v dvajsetem stoletju postalo eden najbolj priljubljenih mladinskih oziroma otroških žanrov (Parlevliet 2017: 486). K njegovi priljubljenosti med bralci je gotovo vplivala živost literarnih podob zgodovine. Zgodovinska fikcija, ki je pogosto v tesni navezi z avanturistično prozo, bralcu ponuja individualizirani vpogled oziroma omogoča utelešeno občutje, imerzivno potopitev v predstavljeno preteklost. Zato sodobna zgodovinska pripoved pogosto deluje prek osrednje zavesti, nekakšnega »avatarja«, ki bralca popelje v pretekli čas in prostor. Rigney poudarja, da je za bralca privlačna tudi narativna (kavzalna in časovna) urejenost, implicitna realističnemu zgodovinskemu pripovedništvu, ki bralcem zagotavlja občutek koherentne preteklosti (Rigney 2007). Hayden White to imenuje »narativna funkcija v reprezentaciji realnosti« (White 1980).

² Walter Scott, *Waverley*, 1814.

Parlevliet piše, da je v leposlovnem predstavljanju zahodnoevropske zgodovine v šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja zaznaven premik, ki temelji na dekonstrukciji tedaj prevladujočih zgodovinskih reprezentacij (Parlevliet 2017). Tudi Rigney ugotavlja, da so se v obdobju modernizma bolj kot v preteklost pisatelji usmerjali v upodabljanje sedanjosti (Rigney 2007). Družbo so pogosto kritizirali v skladu z načeli svobode, enakosti in dostojanstva, ki so jih zagovarjala družbena gibanja šestdesetih in sedemdesetih let preteklega stoletja. Kritika obstoječih družbenih struktur pa se je v leposlovju lahko izražala tudi posredno – skozi pripovedni svet, ki je upodabljal prihodnost ali preteklost. Konec dvajsetega stoletja so se pisatelji, npr. Jose Saramago, W. G. Sebald, Ivo Andrić, Orhan Pamuk idr., v zgodovinsko prozo usmerjali tudi zato, da bi fiksijsko predstavili travmatičen zgodovinski dogodek ali zgodovinski medkulturni konflikt (Rigney 2007: 91). Jo Tollebeek (2015) premik v novo paradigmo predstavljanja preteklosti imenuje »neomoderna zgodovinska zavest«. Posledično se preteklost v zgodovinskih romanih iz nostalgično in heroično obarvane pripovedi, ki naj bralcem služi kot zgled, spremeni v pripoved o krivicah, zlorabah, dotlej neodkritih temnih plateg zgodovine.

Kot v zgodovinski prozi za odrasle je v zadnjih desetletjih preteklega stoletja tudi v zahodnoevropskih mladinskih in otroških knjigah z zgodovinsko tematiko prisoten premik v neomoderno zgodovinsko zavest. To pomeni premik iz promocije političnih, predvsem nacionalnih idej v predstavljanje socialne tematike. Težišče pripovedi se premakne iz »velikih zgodb« v opise življenj »malih« ljudi, ki se znajdejo v stiku z zgodovinskimi dogodki. Parlevliet (2017) na osnovi te ugotovitve nizozemsko otroško oz. mladinsko zgodovinsko leposlovje deli po načelu, ali je pripoved kritična do zgodovinskih praks in se osredotoča na življenja navadnih ljudi ali pa, na drugi strani, pripoved posreduje heroično podobo preteklosti, temelječo na nacionalni ideji. V drugem primeru je torej uporabljeno mitologiziranje preteklosti za upravičevanje (pogosto nacionalne) ideje. V prvo skupino pa avtorica umešča literarne pripovedi, ki odkrivajo zamolčane ali neraziskane zgodovinske dogodke; literarno posredovanje preteklosti tako svari pred ponavljanjem slabih praks.

2.3 Klasifikacija slovenskih mladinskih zgodovinskih pripovedi

Dragica Haramija se v članku »Zgodovina v zgodbah« naveže na opredelitev Mirana Hladnika o zgodovinskem romanu in ugotavlja, da je slovensko mladinsko zgodovinsko prozo mogoče razdeliti v štiri skupine, in sicer: (1) besedila z zgodovinsko temo, (2) besedila, ki se motivno navezujejo na zgodovinski dogodek ali lik, vendar tematsko sodijo v neki drugi žanr (najpogosteje avanturistični); (3) fantastične pripovedi z zgodovinskimi motivi; (4) zgodovinske povedke. Ob tem ugotavlja, da je »realistični zgodovinski roman tista književna vrsta, ki prezentira zgodovino v zgodbah v najožjem pomenu« (Haramija 2014: 6), upoštevati pa je treba tudi iracionalno prozo, torej fantastično pripoved in zgodovinsko povedko. D. Haramija predstavi temeljne prozne književne vrste, znotraj te kategorije pa dela razvrsti glede na zgodovinski čas, ki ga upovedujejo. Avtorica v sklepu ugotavlja, da so v obravnavanih delih najbolj pogosto predstavljena naslednja obdobja: kamena doba, srednji vek in obe svetovni vojni. Beleži tudi pogosto omembo naslednjih zgodovinskih skupnosti: Bizantinskega cesarstva, Karantanije, Avstro-Ogrske monarhije, Kraljevine Jugoslavije oziroma likov: Primoža Trubarja, Erazma Predjamskega, Antona Martina Slomška, Rudolfa Maistra, Franceta Prešerna, Ivana Cankarja in naposled naslednjih »atributov slovenstva«: situle iz Vač, knežjega kamna, Brižinskih spomenikov in Trubarjevega *Katekizma*.

3 Metoda

Uporabljena je neeksperimentalna deskriptivna dokumentarna metoda. Študija virov uporablja koncept izumljene tradicije Erica Hobsbawma (Hobsbawm 1980) oziroma vpogled Rigney v soobstoj oziroma presečišča različnih oblik kulturnega spomina (Rigney 2007), hkrati s spoznanji predhodnih študij o reprezentaciji zgodovine v mladinski književnosti (Tollebeek 2015 in Parlevliet 2017), posebej v slovenskem prostoru (Haramija 2014). Besedilni niz, ki omogoča vpogled v razvoj žanra, je analiziran s primerjalno metodo in upoštevanjem teorije intertekstualnosti (Juvan 2016). Pri interpretaciji likov je uporabljena imagološka metoda (Smolej 2001).

Namen raziskave je prek zgoraj predstavljenih metod oziroma teoretičnih konceptov analizirati daljšo slovensko mladinsko zgodovinsko prozo in ponuditi sintetičen vpogled v njen žanrski razvoj.

Raziskava izhaja iz naslednjih raziskovalnih vprašanj:

1. Kako daljša slovenska mladinska zgodovinska proza predstavlja preteklost; v kolikšni meri gre pri tem za mitologizacijo z namenom vzpostavljanja oz. krepitve nacionalne identitete in v kolikšni meri za kritično predstavljanje zgodovinskih praks?
2. Kaj je značilno za protobesedila daljše slovenske mladinske zgodovinske proze?
3. Kako predstavlja preteklost sodobna daljša slovenska mladinska proza?
4. Katere oblike kulturnega posredovanja prevladujejo v obravnavanih leposlovnih besedilih; kako besedila predstavljajo zgodovinske skupnosti, povezane s sodobnim ozemljem Slovenije?

4 Rezultati: analiza daljših slovenskih mladinskih pripovedi z zgodovinsko snovjo

4.1 Protobesedili slovenskega leposlovja z zgodovinsko snovjo

4.1.1 Finžgarjev roman *Pod svobodnim soncem*, literarna invencija heroične tradicije kot spodbuda patriotski identiteti

Kot protobesedilo slovenskega mladinskega zgodovinskega romana pojmuje delo Frana Salesškega Finžgarja *Pod svobodnim soncem*. Ta je bil prvič objavljen (v nadaljevanjih) v letih 1906 in 1907 v reviji *Dom in svet*, ki je tedaj še sledila svoji izhodiščni viziji »zabavno-poučnega lista« za katoliške bralce. Roman je v dvajsetih letih prvič izšel v knjižni obliki. Leta 1951 je bil prvič izdan pri založbi Mladinska knjiga in bil nato redno ponatiskovan v mladini namenjenih edicijah, večkrat tudi v prestižni zbirki Zlata knjiga. Izdaja romana v zbirki Zlata knjiga prinaša spremno besedo pisatelja z naslovom »Nekaj o starih pionirjih«, kjer zapiše, da je roman napisal zlasti za mladino. V skladu s temi podatki se Finžgarjev roman umešča v prvo fazo fikcijskega zgodovinopisja (po Parlevliet), znotraj katere naj bi mladinski roman ob uradnem zgodovinopisju, ali mimo njega, ustvarjal narativni okvir izumljene tradicije. Prvo desetletje dvajsetega stoletja jo je zaznamoval prelom v slovenskem zgodovinopisju, saj je takrat zgodovinar Franc Kos začel izdajati *Gradivo za zgodovino Slovencev*. Kos je pripadal skupini zgodovinarjev, ki se je izšolala na avstrijskih univerzah, utemeljila slovensko zgodovinopisje kot znanost in podpirala

boj za zedinjeno Slovenijo z dokazovanjem nekdanje slovenske državnosti, njenega pomena za nastanek cerkvenoslovenskega knjižnega jezika v 9. stol. in enakosti slovenskih dežel do 13. stol. (Vse o zgodovini). Finžgar Kosovo gradivo kot snov, iz katere je črpal, navaja na koncu omenjene spremne besede. Tam poroča tudi, da je v pripravah za povest porabil dve leti in da je v tem času bral »celo Prokopijevo tajno historijo v grškem izvirniku z latinskimi opombami« (Finžgar 1978: 236). Finžgar v spremni besedi zapiše še: »Ko sem to povest napisal, sem prosil tedanjega ravnatelja muzeja, dr. Walterja Šmida, naj prebere rokopis. Takole ga je ocenil 'Za zgodovinsko stvarnost v jedru povesti jamčim. Kako pa si kot pisatelj ponazoril tedanjo dobo, o tem ne sodim!« (Finžgar 1978: 231).

Omenjeni leposlovni in zgodovinski diskurzi niso imeli zaslonbe v državi in njenih inštitucijah, zlasti ne šolskih. Učni načrti zgodovine v avstro-ogrskih osnovnih šolah (do šestdesetih let 19. stoletja je potekala skupaj z geografijo kot en predmet) niso sledili ciljem ali vsebinam, ki bi učencem podrobno predstavljali slovensko zgodovino. Skladno s tem izraža Finžgar svojo osnovno avtorsko intenco: »Napisal sem jo³ zlasti za mladino, da bi v njej budil narodno zavednost in zavračal neresnično trditev, češ da so bili naši pradedje Sloveni plaho pastirsko ljudstvo, vedno tepeno in sposobno le za sužnje« (Finžgar 1978: 231). S tem je, v skladu z ugotovitvami Rigney, izkoristil pravico do svobodnega interpretiranja preteklosti in s pomočjo domišljije oziroma empatije ter na podlagi izbranih zgodovinskih virov (npr. že omenjenih Kosa in Prokopija) ustvaril leposlovno pripoved o izkušnjah (Slovanov), ki so bile dotlej odsotne v uradnih, predvsem šolskih, različicah zgodovine. Znotraj repertoarja različnih oblik slovenskega kulturnega spomina je tako ustvaril model heroizirane pripovedi o zgodovini Slovanov, ki se je umeščala v okvir z viri izpričanih zgodovinskih dogodkov in likov.

V pričujočem razdelku me bo zanimalo predvsem, kakšne načine kulturnega posredovanja ponuja protobesedilo slovenske mladinske zgodovinske proze. Z branjem lahko mladi bralec tudi privzema oziroma reflektira (lastno ali tujo) družbeno identiteto, znotraj tega procesa pa so posebej pomembni avtostereotipi in heterostereotipi. Emer O'Sullivan in Andrea Immel menita, da posameznik lastno kulturno skupino navadno dojema kot bogato in heterogeno, druge kulturne skupine pa pogosto percipira kot monolitne, homogene, zvedljive na maloštevilne tipične in

³ Povest.

tuje značilnosti (O'Sullivan in Immel 2017: 8). Čeprav je mogoče njuno trditev ovreči, češ da je posameznikova percepcija v medkulturnem stiku odvisna od njegove/njene medkulturne občutljivosti, pa je delitev na »nas« in »njih« uporabna shema pri preučevanju mladinske zgodovinske proze, ki se pogosto dotika kulturne reprezentacije. Tu posegamo na polje imagologije, interdisciplinarne literarne vede, ki analizira literarno predstavljanje v točki medkulturnega stika, izraženo v pripovedni perspektivi, s katero pripadnik določene kulture motri in opisuje predstavnika druge kulture (glej Smolej 2001). Osnovna sestava Finžgarjevega romana je blizu dogajalni formi mita oz. čudežne pravljice. Pripoved je organizirana prek strukture potovanja, ki je motivirano v protagonistovem (Iztokovem) pridobivanju znanja za učinkovitejše vodenje skupnosti v boju. Struktura likov sledi binarni opoziciji med protagonisti (Slovani: Iztok, Irena, Radovan) in antagonisti (Bizantinski imperij: Teodora, Justinjan oz. Huni: Tunjuš), pri čemer protagoniste zaznamujejo atributi zdravega, krepostnega, rastočega, antagoniste pa dekadentnega, izprijenega, propadajočega. Edina izjema v omenjeni črno-beli strukturi zadeva atribut znanja oz. »civilizacije« (v smislu prvih visokih, urbanih kultur), ki se izraža v veččinah branja, vojskovanja in monoteizmu. Iztokovo potovanje proti Bizancu sproži spoznanje, ki ga pridobi v svojem prvem boju z imperijem, »*da divja, krepka sila še ni vse*« (Finžgar 1987: 49) in da bo uspešno vodil vojsko Slovanov le, če se bo »*naučil (...) po bizantinsko vojskovati*« (Finžgar 1978: 54). Potovanje, temeljna struktura romana, ima cilj zapolnitve manka, ki se, kot v vsaki pravi čudežni pravljici, tudi izpolni, saj se Iztok v Bizancu opismeni, se sreča s krščanstvom, predvsem pa pridobi vojaško veččino in znanje, ki je pogoj uspešnih prodorov na jug Balkanskega polotoka in ohranjanja ozemeljske suverenosti.

Temeljni Iztokovi atributi so pripadnost oziroma ljubezen do lastnega rodu in želja po čim uspešnejšem vodenju svoje skupnosti. Če je Iztok kot najmlajši sin slovanskega poglavarja, ki se bori za »vero krivo« in naposled iz ljubezni do dekleta sprejme krščanstvo, v številnih referencah podoben Črtomiru iz »ključnega slovenskega besedila« (glej Juvan 2016), pa je temeljna razlika med protagonistoma njun odnos z bogovi. Volja teh ni skladna s Črtomirovo voljo, saj junak ne doseže zadovoljitve ne v boju ne v ljubezni. Pri Iztoku je drugače. Zdi se, da je temeljni atribut tega lika izpolnjevanje božje volje. Da so Slovani, ki jih Iztok sinekdohično predstavlja, izvoljenci bogov, Finžgar poudarja na temeljnih mestih romana. Tako so prve besede, ki jih pisatelj nameni Iztoku, referenca na glavne slovanske bogove: »Svetovit te je navdahnil, starešina, vile so vas pospremile, da ste pregazili močvirja,

preplezali gorska sedla in prišli do gradišča staroste – mojega očeta Svaruna, ki se vam zahvaljuje in vas pozdravlja!» (Finžgar 1978: 5). Finžgar uresničevanje božje volje prek delovanja Iztoka/Slovanov napove v začetku romana, v besedah, ki jih izreče Iztok: »Oče, ne jokaj! Pogledj ognje! Prišli so mladi vojščaki, prinesli so loke, ki prožijo strelice kakor Perun z neba silne bliske. Oče, mi zmagamo! Perun je z nami!« (Finžgar 1978: 6) in premiso utrdi z zahvalo pred ikono »Bogorodice« v zaključku romana. Finžgar torej Iztokovo pridobivanje vojaške večine prikaže kot uspešno in boj Slovanov kot zmagovit.

Kot že omenjeno, je pri predstavljanju pripadnikov tujih skupnosti, poosebljenih v literarno upodobljenem drugem, uporabna imagologija. Ta analizira stereotipne podobe posameznega naroda v določeni književnosti, jih kronološko razvršča in jih skuša razložiti, hkrati pa jih primerja s stereotipnimi podobami drugih narodov v isti literaturi (Smolej 2001). Fobija, ki jo imagologija definira kot enega od načinov negativnega stereotipiziranja drugega, prikazuje lik drugega ploskovito, zgolj skozi njegove negativne lastnosti, ki po opoziciji služijo povzdigovanju vrednosti lastne kulture. Absolutno drugost v romanu *Pod svobodnim soncem* predstavljata bizantinska cesarica Teodora in hunski poveljnik Tunjuš. Slednji je neetičen, razuzdan in hujskaški. Še bolj zanimiva je drugost, ki jo Finžgar pripiše Teodori. Njeni glavni atributi so nevarna spolnost, s katero se je povzpela na oblast, nizko poreklo, neetičnost. Kontrast med dekadenco imperija in čistostjo »barbarov«, Slovanov, se pokaže, ko Finžgar Teodoro prvič predstavi bralcu neposredno, prek njenih dejanj in fokalizacije: »Carica se je pomilovalno ozrla na obraz Irene, kjer še ni bilo žarke strasti, kjer je v očeh trepetala rosa kakor v kelihu lilije, ki se je odprla ponoči in čista in nedolžna pozdravila jutro« (Finžgar 1978: 90). Iztok svoje telo uporablja za ohranitev in reprodukcijo vrste, Teodora pa za doseganje individualnega užitka in oblasti. To, obenem z Justinjanovo podrejenostjo ženi, se v Finžgarjevi reprezentaciji kaže kot temeljna pomanjkljivost Bizantinskega imperija, ki naposled privede do njegovega propada: »Ko sta bila sama, je objel kronani despot zemlje svojo ženo, hčerko medvedjega hlapca, javno hotnico Aleksandrije, Damaska in Bizanca, in ji v solzah šepetal: "Ti mogočna, ti zmagovalka, edina, najsvetejša, najdražja in najzvestejša svojemu carju!« (Finžgar 1978: 93). Teodora in Justinjan torej predstavljata izprijen, »nenaraven« par, ki ga usmerja Teodorina »nevarna« spolna moč, s katero si je podredila cesarja in spreobrnila »naravno« hierarhijo v moško-ženskem odnosu, hierarhijo, ki jo upodablja zveza Iztoka in Irene. Teodoro in njeno drugost nasproti Iztoka bi lahko vzporejali s stereotipom »*femme fatale*«, ki je bil

pogost pojav v romanih devetnajstega in začetka dvajsetega stoletja. Za Rebeco Stott (1992) je *femme fatale* semiotično mesto, ki omogoča razpravo o kontekstu, iz katerega se ta stereotip poraja; avtorica poudarja pogosto pojavnost tega lika v zadnjih desetletjih devetnajstega stoletja, ki so bila med drugim povezana z zadnjimi fazami imperijev in patologizacijo nenormalnega. *Femme fatale* je določena z vplivom svoje nevarne seksualnosti na moške in zato predstavlja ključno točko, ki je v evropski umetnosti s konca devetnajstega stoletja predstavljena kot nevarna tujost, obenem pa tudi nakazuje pot tako imenovane nove, emancipirane ženske, ki skuša presegati ekonomske in družbene omejitve patriarhalnega sistema. Teodorina fatalna moč deluje zgolj znotraj (dekadentne) bizantinske kulture. Iztok se namreč njeni privlačnosti uspešno upre. Eden od vrhov in preobratov romana se izvrši v prizoru, v katerem se Iztok s Teodoro po zaslugi cesaričine prevare intimno zbliža, vendar združitev prepreči višja sila v obliki strele, kar nas morda spet opozarja na vlogo Iztoka kot izvoljenca bogov. Iztok ugotovi, da se v temi ni poljubljil z Ireno, temveč s Teodoro, jo ogorčen odrine, ji odreče užitek in tako zada simbolični poraz bizantinski kulturi.

Povzamemo torej lahko, da je Finžgar v romanu *Pod svobodnim soncem* predstavil roman z zgodovinsko tematiko, ki deluje na dveh ravneh: na eni strani kot fikcijsko dopolnilo k neraziskani zgodovini slovenskega naroda in na drugi strani kot parabola, ki želi vzpostavljati vzor patriotskega delovanja. Da roman *Pod svobodnim soncem* še živi v zavesti slovenskih bralcev, je očitno iz številčnosti njegovih sodobnih medijskih predelav, s tem mislim gledališke predstave, opero, strip, radijsko igro in več verzij prilagoditve romana v izdajah lahkega branja.

4.1.2 Janez Jalen, *Bobri*: kontinuiteta med kamenodobnim in sodobnim življenjem Ljubljanskega barja

Najpomembnejši daljši mladinski zgodovinski roman iz sredine dvajsetega stoletja je besedilo Janeza Jalna *Bobri* (1942–1943). Miran Hladnik ugotavlja, da se je v tem delu Jalen prvi lotil leposlovne literarne obdelave prazgodovine, v škodo besedilu pa navaja dejstvo, da ga je pisatelj objavil v času kulturnega molka, zaradi česar je povojna oblast leta 1945 z odlokom prepovedala njegova dela. Zapiše: »To, kar je za Finžgarja roman *Pod svobodnim soncem*, to je za Jalna trilogija *Bobri* – obe deli sodita danes v železni repertoar ponatiskovane mladinske literature« (Hladnik 2011: 4).

Jalen je v roman vključil arheološke podatke o življenju koliščarjev. Čeprav je podobno kot Finžgar kot temeljno motivacijo mladega protagonista Ostrorogega jelena postavil željo po osamosvojitvi (»Hlapec ne bom« so njegove prve besede), pa konflikt, ki spočetka poganja dogajanje, prikazuje »bratomorni spor« (Jalen 1995: 568) med dvema rodovoma, »ki sta oba jezerjanske krvi« (Jalen 1995: 568). Kontinuiteta med sedanostjo in preteklostjo se izraža v referencah na kraje (npr. Plešivica, Krim), Jalen se pogosto »obrne« k bralcu in mu pove, da se bo nek dogodek odvijal na kraju, kjer je »danes«, na primer, ljubljanski Magistrat), floro in favno, pa tudi v medosebnih odnosih. Nasploh Jalen v primerjavi z Finžgarjevim romanom izkazuje veliko večjo povezanost med ljudmi ter živalmi in rastlinjem. Duhovno življenje likov v romanu se izkazuje v povezavi z animizmom in totemizmom. Protagonist romana, Ostrorogi jelen, se namreč s pomočjo Bele ovce, vračarice, pa tudi sam, obrača h »kostem belega bobra«, dojema jih kot povezavo s svojimi duhovnimi predniki, ki mu prek sanj pošiljajo znamenja. S tega stališča je zanimiv opis »samovoljnega žrtvovanja«, s katerim vračarica Bela ovca preda svoje življenje močvirju, v upanju, da bo »Nevidni« ugodil prošnji v korist jezerjanov:

Skози preliv med Brdom in Rožnim hribom se je Bela ovca za dlje časa zastrmela nazaj na obširno jezersko planjavo. Nato se je ozrla naravnost v sonce in glasno spregovorila: 'Dolge veke iz roda v rod žive jezerjani na svojih koliščih v Velikem jezeru. Tuje ladje jih bodo pa pregnale. Da bi se vsaj dobri srečno naselili drugod na trdini, zato sprejmi mojo žrtev, Nevidni.'

Starka Bela ovca se je obrnila, skrbno pogledala pod noge in zabrodila v globino. Kakor bi močvirje že čakalo na svojo žrtev, je slovito vračarico koj prvi hip pogoltnilo do pasu. Ovca je vdano zamižala. Nevidne roke so jo počasi vlekli čedalje niže v globino, dokler se ni povsem ugreznila. Skaljena voda je zakolobarila in se brž spet umirila. Vodni mehurčki pa so še dolgo vstajali iz globine. Poblestevali so v soncu, kakor bi z zvezdami posipali za večno zabrisani grob samovoljne žrtve – Bele ovce.« (Jalen 1995: 575–576)

Po količini natančnih opisov flore in favne *Bobri* močno presegajo Finžgarjev zgodovinski roman. Zato lahko Jalnove *Bobre* kot besedilo, ki promovira nehierarhično povezanost vseh živih bitjih in nagovarja bralca k spoštljivi obravnavi narave v vseh njenih pojavnih oblikah, obravnavamo kot predhodnika ekološkega pristopa v literaturi.

V romanu pa ni zaznavna le kontinuiteta med ljudmi in njihovim okoljem, temveč predvsem med nekdanjimi in sedanjimi rodovi, ki poseljujejo območje okoli Ljubljanskega barja. Tako na ključnem mestu romana, v predzadnjem odstavku, naletimo na zapis:

Družine so rasle v nove rodove, ki so se v stoletjih mešali z ljudmi, prihajajočimi z jutrovega. Njihove krvi pa niti veliki val preseljevanja narodov ni popolnoma zabrisal. Še dandanes celo na nekdanjem Velikem jezeru, na sedaj izsušenem Ljubljanskem barju, tu pa tam oživi kaka kaplja. (Jalen 1995: 594).

Podoba tujega se v romanu najjasneje izriše v predstavljanju »vzhodnjakov«, tj. grških plemen, ki do barja prispejo po rečnih poteh. Ostrorogi jelen jih imenuje »črnuhi« (Jalen 1995: 520), njegova skupina je do njih nezaupljiva in sovražna. Posebno nenaklonjeni so »čarovnici Medeji«, posebej ko izvejo za Medejin zločin nad bratom. Jalen Ostrorogemu prisodi misel, »da je jezerjanom mnogo manj nevarno orožje vzhodnjakov kakor pa njihova črna podlost« (Jalen 1995: 549), kar je oznaka za Medejo. Kot posebno izdajstvo se v romanu izkaže sodelovanje plemena Turovcev z Vzhodnjaki. Del žensk iz kolišča Turovcev se pridruži vzhodnjakom na ladji. Otroci iz kolišča Ostrorogega motrijo omenjene naveze tako: »Mar so bili otrokom polizanci in tiste vlačugarice s kolišča Turovcev. Črno si barvajo obrvi, lepoticijo si obraz in ustnice imajo tako rdeče, kakor bi izpijale otrokom kri. Kuzle! Nobena krastača ni tako nagnusna« (Jalen 1995: 550), moški Turovci pa Vzhodnjakom pomagajo pri premikanju ladje Argo iz Ljubljanske kotline proti morju, pri čemer je kot problematično izpostavljeno prilagajanje koliščarjev tuji kulturi (britje). Nedvomno podoba črnolasih, obrutih vzhodnjakov sodi v kategorijo fobije, znotraj katere se v tujo kulturo projicirajo sovraštvo in strah, na osnovi česar kulturna skupina gradi predstave o lastni večvrednosti. Medejo v Jalnovi ubeseditvi s Finžgarjevo podobo Teodore družijo kraljevski stan, izjemna lepota, izjemna inteligenca, sposobnost obvladovanja oziroma manipulacije ljudi ter »nevarnik« erotizem, ki ji v omenjenih reprezentacijah podeljuje moč nad moškimi in v katerem se zgosti ves strah, ki je v reprezentacijah preteklih časov obeh slovenskih romanov izpred druge svetovne vojne izražen v odnosu do močnih, samosvojih žensk, ki se niso pripravljene uklanjati patriarhalnemu nadzorovanju ženske družbene vloge, predvsem njene reprodukcije in spolnosti.

4.2 Mladinska proza, ki tematizira preteklost in izide v drugi polovici dvajsetega stoletja

V drugi polovici 20. stoletja se mladinska proza, skladno z modernistično in socialno realistično usmeritvijo, izraža predvsem v slikanju sedanosti. Literarne predstavitve preteklosti v mladinski literaturi, ki nastaja v prvih desetletjih po koncu druge svetovne vojne, prikazujejo predvsem narodnoosvobodilni boj. Ta vrsta proze, ki zaradi majhnega časovnega razmika med časom dogajanja in časom literarne izdaje ne spada neposredno v zgodovinski žanr, si zaradi svoje specifičnosti zasluži posebno obravnavo in zato v pričujoči študiji ne bo predstavljena. Haramija (2014) v pregledu proze z zgodovinsko tematiko omenja številna mladinska besedila iz druge polovice 20. in prvega desetletja 21. stoletja, ki jih po žanru lahko klasificiramo kot avanturistična oziroma fantastična, a se motivno-tematsko navezujejo na zgodovinske dogodke oziroma like, navaja tudi zgodovinske povedke in tekste, ki jih lahko opredelimo kot biografije. Tudi omenjenih besedil v pričujoči študiji ne bom obravnavala.

Za nadaljnjo obravnavo bi bila zanimiva predvsem dela, ki v ospredje postavljajo junaške protagoniste, npr. *Lepi janičar* Rada Murnika, adaptacija romana *Hči grofa Blagaja* (Ljubljanski zvon, 1911–1913), ki je leta 1954 izšel v zbirki *Sinji galeb*, nato pa v zbirki *Zlata knjiga* (1977, 1979, 1984). Zanimivo je tudi, da zgodovinsko leposlovje avtoric, kot sta npr. Ilka Vašte ali Mira Mihelič, ni doživelo adaptacije oziroma apropiacije za mladino.

4.3 Sodobne daljše mladinske pripovedi z zgodovinsko snovjo

V pričujočem razdelku bom obravnavala daljšo sodobno slovensko mladinsko zgodovinsko prozo, ki se je že uveljavila v slovenskem literarnem sistemu. Sebastijan Pregelj je za šesti del zbirke *Zgodbe s konca kamene dobe* (2016–2021) leta 2021 prejel 25. nagrado večernica. Igor Karlovšek je bil za nagrado večernica nominiran leta 2020 (prva knjiga *Ognjenega plemena – Pobež*) in leta 2023 (peta knjiga *Ognjenega plemena – Sotočje*, izdana 2022). Obe zbirki sta bili umeščeni v nabor knjig za Cankarjevo tekmovanje.

V pričujočo analizo ne bo vključen mladinski roman Dima Zupana *Pantera Karnioli* (2014), ki na ozadju zgodnjega srednjega veka oziroma časa kneževine Karniole predstavlja dogodivščine bojevnika Boruta ter njegovih prijateljev Marisele in Asana. Prav tako ne bo v analizo vključen obširni opus Ivana Sivca, ki samo znotraj kategorije biografskih romanov obsega nad petindvajset knjig (npr. *trilogija o Karantaniji; Kralj Samo, Cesar Arnulf in Kneginja Ema*, 2010). V analizo prav tako niso vključene biografske in avanturistične pripovedi z zgodovinskimi motivi.

4.3.1 Sebastijan Pregelj: *Zgodbe s konca kamene dobe* – leposlovje z močno informativno vrednostjo; dosledno ločevanje domišljije od zgodovinskih dejstev

Pregljeva zbirka *Zgodbe s konca kamene dobe* je izhajala med letoma 2016 in 2021 pri založbi Miš, in sicer v sedmih knjigah. Pregelj je v intervjuju z urednico Gajo Kos povedal, da se je oprijemal arheoloških dognanj iz zadnjih stotih let, ki jih Jalen ni mogel vključiti v svojo pripoved (Pregelj 2020a). Arheološka vira, ki sta se mu zdela posebej pomembna, sta najstarejše kdaj odkrito leseno kolo z osjo (5150 let), najdeno leta 2002 na Ljubljanskem barju, ter 50.000–60.000 let stara kost z luknjami, ki bi lahko bila najstarejša piščal oziroma najstarejše glasbilo na svetu, najdeno leta 1995 v jami Divje babe blizu Cerknega. Pregelj pove, da je želel zaradi relativnega pomanjkanja drugih virov o tem obdobju ta, »začetni del naše zgodovine«, približati mladim. Meni, da sta omenjeni najdbi »mnogo pomembnejša senzacija« oziroma potencialni vir ponosa od vsakodnevnih, a hitro preseženih športno-uspešnih novitet in da je želel v informativni razsežnosti svojih knjig to sporočilo posredovati mladim. Pregelj večkrat opozori na kontinuiteto preteklosti s sodobnostjo, ki jo lahko doživi obiskovalec Ljubljanskega barja. Na podoben način je barje predstavljeno tudi v prostoru Bobrov. Tudi sicer imajo *Zgodbe s konca kamene dobe* mnogo podobnosti z Jalnovim romanom, poleg kronotopa še vsakdanje življenje na kolišču (bivanjski pogoji, lov, obrti ...) oziroma potovanje v njegovi okolici – tako pri Jalnu kot Preglju imena izhajajo iz okoliške flore in favne. Jalnova Zvesta črnoglavka, ki si deli ime s ptico oziroma s cvetočo rastlino, spominja na ime Pregljeve protagonistke (Črna), med imeni likov Pregljeve sage se pojavita tudi Bober in Roža. Podobno kot v protobesedilih slovenske mladinske zgodovinske proze lahko torej v Pregljevi zbirki zasledimo tako kontinuiteto med preteklostjo in sedanjostjo kot tudi predstavljanje prve na način vzora. Od preteklih praks je za mladega bralca vzorna težnja po pridobivanju in uporabljanju znanja za napredek

skupnosti, ki je posebej izpostavljen v Oblakovem »izumu« kolesa. Vendar pa v nasprotju s pripovedjo iz 20. stoletja Pregljeva zbirka ne promovira nacionalizma, delitve na »nas« in tuje oziroma kulturnega, narodotvornega boja, temveč poziva k učenju iz različnosti (Brin se uči iz stikov z oddaljenimi skupnostmi), preseganju stereotipov (pojmovanje o ljudstvu z volčjimi glavami se izkaže za napačno). Pregelj poudarja, da kultura mostiščarjev ni bila omejena na osrednjo Slovenijo, temveč je segala med drugim tudi v današnjo Italijo, Avstrijo, Švico. V intervjuju poudarja pomen trgovskih poti. Pomen trgovanja je v *Zgodbah s konca kamene dobe* večkrat izpostavljen, tudi v liku Piskača, izpostavljena je živahna trgovina ob morju, jantarna pot, trgovanje s soljo ...

Pregelj pove tudi, da je že kmalu po začetku pisanja prve knjige ugotovil, da predstavljanje zgodovinskega dogajanja od njega zahteva preučevanje arheoloških virov; posebej izpostavi besedila Antona Veluščka o koliščarski kulturi (2010). Haramija (2022) ugotavlja, da so v Pregljevi zbirki predstavljena opravila koliščarjev, kot so izdelovanje glinene posode, predelava bakra, gradnja bivališč na kolih in način prehranjevanja, kar temelji na arheoloških najdbah z Ljubljanskega barja. Avtor poudarja, da je pri ustvarjanju zgodovinopisne pripovedi za mlade zanj posebno pomembno strogo razločevanje med dejstvi in resničnostjo, tako so na primer na koncu druge knjige opisani mamuti, vendar je v dodatku, ki sledi vsaki knjigi v obliki kratkega pojmovnika, bralec opozorjen, da izvira pojav mamutov v zgodbenem času iz pisateljeve domišljije in da torej predstavlja odmik od zgodovinske resnice, kot je izpričana z zgodovinskimi viri. V tem je mogoče zaznati Pregljevo avtorsko intenco po strogem razločevanju med domišljijo in dejstvi, med empirično dokazljivo resnico in izmišljijo, kar se še močneje izrazi v začetku zbirke *Zgodbe vojvodine Kranjske*. Kot omenjeno, vsaki pripovedi sledi kratek ilustriran pojmovnik z informativnimi vsebinami o predstavljenih zgodovinskih pojavih; bralec se na primer v tretji knjigi lahko seznanj s koncepti menjalne trgovine, obsidiana, jantarja in jantarne poti. Na koncu vsake knjige so navedeni znanstveni viri, iz katerih je avtor črpal zgodovinska dejstva.

Pomemben premik v modelu daljše realistične slovenske mladinske proze je sprememba iz likov, ki so mladi odrasli (npr. pri Finžgarju in Jalnu), v kolektivnega otroškega/mladinskega junaka, ki skozi roman odrasča. Tako je na začetku Pregljeve zbirke Brin star približno 9 let, na koncu je najstnik, pripoved pa v zadnjih poglavjih nakaže tudi njegovo odraslost. Kolektivni junak je za prozo, ki gradi na suspenzu in

napetem dogajanju, zelo uporaben, saj pisatelju pripovedi ni treba »upočasnjevati« s kompleksnimi (oz. protislovnimi) psihološkimi vzgibi posameznega lika, karakterizacijo pa naredi manj izkušenemu bralcu bolj dojemljivo tako, da posamezni lik prikaže prek skupka enovitih si lastnosti, npr. Brin je pogumen in nekoliko zaletav, Črna pa je v svojih dejanjih premišljena. Poleg tega je preživetje na potovanju skozi naravo v različnih letnih časih v obdobje prazgodovine pozne kamene dobe (kot tudi pozni stari vek v Karlovškovem *Ognjenem plemenu*) za otroke izjemno nevarno; kolektiv omogoči posamezniku večjo možnost preživetja.

Pregelj je želel ustvariti protagonista, ki bi deloval kot junak, ki ima jasno željo in jo zna dejavno uresničiti. Da bi sledil temu cilju, je Brina opremil z atributi nekoliko pretiranega poguma, mladostniške nepremišljenosti in radovednosti. Moto, ki požene Brina na pot, je razsvetljski ideal: čim več videti, čim več spoznati in se čim več naučiti. Podobno kot Iztok v Finžgarjevem romanu se tudi Brin odpravi na pot zato, da bi pridobil znanje; če gre pri Iztoku za fizično pomoč njegovi skupnosti s pomočjo vojaških taktik, je Brinova želja po znanju prvenstveno težnja po preseganju omejitev, ki mu jih ponuja domače okolje, v širšem smislu pa gre za že omenjeni razsvetljski ideal, za izboljševanje družbe z izobraževanjem. Kot v Finžgarjevem romanu je pri Pregelju zgodbena motivacija, ki Brina požene na pot, potujoči pevec, pripovedovalec – v Piskačevem primeru tudi trgovec. Metafora, ki pogojuje Brinovo pot, je torej izmenjava dobrin, kot so baker, jantar, sol itd. (kot že omenjeno, Pregelj skozi serijo poudarja pomen trgovskih poti za družbeni napredek), predvsem pa znanja kot ključne družbene vrednote, ki jo omogočajo potovanja in medkulturni stiki.

4.3.2 Ognjeno pleme: dekonstrukcija heroične, homogene nacionalne identitete

Serijski *Ognjeno pleme* je izšla med letoma 2019 in 2022 pri založbi Miš, in sicer v petih zvezkih. Zdi se, da dogajanje referira na Finžgarjev roman, s katerim si deli kronotop: premiki Slovanov med Dnjeprom, Dnjestrom in Bizancem (Karlovšek sicer prek Ognjenovih potovanj in srečanj z Germani usmeri dogajanje dlje na zahod kot Finžgar) in njihova srečanja s staroselci v času selitve narodov, natančneje v 6. stoletju našega štetja. Kot je Pregelj nadgradil Jalnovo leposlovno predstavitev mostiščarskega življenja z arheološkimi dognanji 21. stoletja, je tudi Karlovšek Finžgarjevo zgodbo o dogajanju in premikih Slovanov na širšem območju današnje

Slovenije obogatil z novimi spoznanji o koncu starega veka, npr. o stikih Slovanov s Kelti, zlasti s plemenom Tavriskov, pa tudi z Obri (Avari), Germani in pripadniki Bizantinskega imperija v času vlade cesarja Mavricija. Karlovšek v intervjuju, objavljenem na spletni strani založbe Miš, kot primarni vir zgodovinskih podatkov v romanu navaja gradivo Boga Grafenauerja. Tako Finžgar kot tudi Karlovšek v motivacijo protagonistov vgradita prepričanje, da so bogovi na njihovi strani, kar omogoča srečen konec, že vpisan v temeljno strukturo, tj. izboritev lastnega ozemlja, ki zagotavlja svobodo in suverenost. Karlovšek pa zavrne Finžgarjevo predstavitev »srečnega pokristjanjenja«. V slovansko-keltski identiteti peterice trojčkov in polsester za monoteizem ni prostora; ta se popolnoma umakne policentrični konstelaciji, ki omogoča slovanski politeizem oziroma čaščenje naravnih sil. Kot je večkrat omenjeno v seriji, zlasti s strani Ajde, si junaki ne morejo predstavljati, da bi svojo duhovnost, ki se izraža v stiku z naravo, zamenjali za čaščenje enega boga, ki se odvija znotraj zaprtih prostorov. Ko Ajda vstopi v istanbulsko Hagijo Sofijo, prikazano v času, ko je bila ta še patriarhalna bazilika, bralcu ponudi zanimivo potujitev krščanske ikonografije (Karlovšek 2019b: 73).

Kot v Finžgarjevi in Pregljevi sagi je glavni atribut (kolektivnega) protagonista Karlovškovega romana junaštvo, izraženo skozi izjemne bojne oziroma preživetvene sposobnosti. Karlovška je zanimala tenzija med življenjsko silo otrok in njim skrajno neprijaznim okoljem; peterica grozovite spopade in nesreče uspešno premaga, ker delujejo kot kolektiv, tudi v navezi z volkovi. Izjemni atributi, ki določajo Ognjenove otroke, ustvarjajo zanimiv hibrid med realistično zgodovinsko prozo in fantastiko. Preteklost navadno v fantastični prozi nastopa kot izmišljeni, domišljjski svet,⁴ ki ga zaznamujejo nenavadne prakse in predmeti, tuji otrokom, ki sicer prebivajo v sodobnosti. V Karlovškovi sagi pa je preteklost predstavljena kot dejanski svet, trši in napornejši, na svoj način svobodnejši, vendar ne povsem različen od tega, v katerem živimo danes. V ta resnični in verjetni svet preteklosti vdirajo fantastične prvine Ajdinih pogovorov z umrlo materjo in Milinega sporazumevanja z živalmi. Karlovšek je fantastične prvine v sagi izumil na podlagi literarne predelave druidske duhovnosti in predkrščanskega doživljanja narave.

⁴ Po načelu, ki ga uvede prvi stavek romana L. P Hartley (*The Go-Between*, 1953): »*The past is a foreign country; they do things differently there.*«

»Božja volja«, ki se v Finžgarjevi pripovedi udejanji s prizadevanji protagonistov, je zmaga v boju za suverenost na lastnem ozemlju. V *Ognjenem plemenu* pa gre predvsem za uresničenje težnje po sožitju (tako med slovanskimi plemeni kot med Slovani in staroselci, Kelti). V Finžgarjevem romanu je osrednja vrednota pleme Slovanov, ki ga poosebljata vodilni Iztok in podrejena Irena. V *Ognjenem plemenu* pa je glavna nosilka dejanja Ajda, potomka zveze med Slovanom in pripadnico keltskih staroselcev, Tavriskov. Tudi razmerje protagonist – antagonist ni več tako črno-belo, kot je bilo v protobesedilu; Ajda ima številne sovražnike, najnevarnejši je svet starost plemena, v katerem je odrasla, vendar pa ključni konflikt pripovedi ni zunanji, temveč notranji: gre za razklanost med slovansko in keltsko identiteto, pomanjkanje brezprizivne privrženosti slovanstvu in odtujenost od njene izvorne, materinske kulture. Ajda se je rodila keltski princesi, a svoje mame ni zares spoznala. Z njo, pa tudi s celotnim svojim rodom in kulturo, komunicira prek svoje domišljije in podzavesti oziroma v blodnjah, spodbujenih s halucinogenimi rastlinami, predvsem gobami. Eden ključnih konfliktov *Ognjenega plemena* je Ajdina psihološka razklanost, zato Karlovškova pripoved ni brezšivna epska totaliteta, temveč je polna razpok in brezen, v katerih Ajda išče svojo identiteto in poslanstvo. Čeprav Karlovšek v intervjuju, objavljenem na spletni strani založbe Miš, pove, da je bila njegova ambicija ustvariti besedilo, v katerim bi mladi bralci uživali tako, kot je sam užival v branju romana *Pod svobodnim soncem*, oziroma da je hotel pri mladih bralcih prek obujanja tradicije oziroma kontinuitete med Slovani in Slovenci spodbujati patriotski in domovinski ponos, in čeprav v pojasnjevanju kontinuitete naroda uporabi organsko metaforo (korale) (glej Pregelj in Karlovšek 2022), s čimer se čvrsto naveže na stare patriotske teorije kontinuitete med preteklostjo in sedanostjo, bi lahko zapisali, da se je Karlovškov tekst nekoliko izmuznil avtorjevi deklarirani intenci, saj je Ajdina pot v *Ognjenem plemenu* svojevrstna dekonstrukcija tradicije in naroda, ki ju zgodbeno izumi *Pod svobodnim soncem*. Ajdin atribut, ki ob zdravlilstvu najbolj izstopa, je njena tujost. Dekle se od Slovanov, med katerimi odrašča, že na videz razlikuje po temni koži, laseh in očeh, drugačnem verovanju, prepričanju. Čeprav jo na pot na jug požene tudi koprnenje po dogodivščinah (»Ajda ni hotela sprejeti tako enoličnega življenja, ujetega v zahteve običajev, predsodkov in volje več kot ducata bogov in boginj.« (Karlovšek 2019: 19)), pa je glavni vzgib za pobeg grožnja, ki jo doživi s strani slovanskega bratstva.

4.3.2 Igor Karlovšek: *Ognjeni trije*

V zbirki *Ognjeni trije* Karlovšek premakne težišče dogajanja s sester Ajde in Mile na trojčke: Vuka, Plamena in Vlada. Spremljamo dogodivščine odraščajočih fantov, zato gre v seriji za preplet pustolovščin in opisov ljubezenskih peripetij. Tako kot v *Ognjenem plemenu* skuša Karlovšek dogajanje vpeti v čim bolj verodostojen prikaz predstavljenega zgodovinskega obdobja. V prvem romanu nam tako ponudi vpogled v vsakdanje življenje slovanske skupnosti: bralec spozna običaje ob *kepalu*, s katerim so Slovani praznovali poletni solsticij. Prek Živine fokalizacije bralec vstopi v frankovsko utrdbo. Tako kot Ajdina tudi Živina percepcija potuje običaje zgodnjega krščanstva, denimo: »ni razumela, zakaj toliko besed o enem samem bogu, h kateremu so molili v zadržljivi, temačni rotundi« (Karlovšek 2022a: 200). V knjigi *Past* se seznanimo s spori med Obri in nomadskim ljudstvom Onogurov, pa tudi z njihovim obrednim žrtvovanjem bika.

4.3.3 Sebastijan Pregelj: *Zgodbe Vojvodine Kranjske – obrat v neomoderno zavest; svarilo pred močjo govoric (diskurzov), ki jih poganjata vraževerje oziroma neznanje*

Kronotop zbirke, ki je v času nastajanja prispevka še nedokončana, poganja potovanje, ki se začne v okolici gradu Bogenšperk in se nadaljuje v Ljubljani v drugi polovici 17. stoletja. Osrednji fokalizator je Valvazorjev oproda Martin. Ta nas najprej popelje skozi grad Bogenšperk in njegovo okolico v času Valvazorjevega delovanja, nato pa še skozi Ljubljano, ki se spopada s kugo in skrivanjem protestantskih knjig. Strogo razločevanje dejstev in izmišljije, ki je Preglja vodilo že pri ustvarjanju prve zgodovinske zbirke, postane v novi seriji osrednje načelo. Martin v prvem poglavju *Coprnice pod gradom*, ko se predstavlja, zapiše, da ga je njegov mentor, Valvazor, opozoril, »da je treba vedno ločiti med tem, kar je resnično, in onim, kar je izmišljeno. Še posebej, kadar pišeš. In tega se držim. Zapisujem samo tisto, kar se nama je zgodilo« (Pregelj 2022: 12).⁵ Martina vodijo načela znanstvene vere v empirično raziskovanje, razum in izobrazbo. Martin in Valvazor mlademu bralcu ponujata zgedno delovanje, ki se kaže v kritičnem »branju« lažnih, na praznoverju utemeljenih diskurzov in govoric. Zdi se, da je druga polovica 17. stoletja, čas rekatolizacije in zamiranja intelektualnega napredka, primerno prizorišče za prikaz usodnih posledic nepismenosti, nekritičnega sprejemanja govoric,

⁵ Ker je subjekt izjave izmišljen, bi obljubo zapisane/posredovane resničnosti lahko brali tudi ironično.

praznoverja, predsodkov oz. strahu. Temačnost na neizobraženosti temeljčega praznoverja je v *Coprnici pod gradom* prikazana z opisi praznoverja, vezanega na kače, čaravnice in druga fantastična bitja, npr. zmaje in Mantikoro in se še okrepi z ilustracijami Jureta Engelsbergerja. Te s kadriranjem in mizensceno ustvarjajo dramatično napetost, podobe pa so kontrastne in po vzdušju nekoliko mračnjaške. Vrh spopada med nerazumnostjo in razumom Pregelj prikaže v opisih panike in strahu pred čarovništvom. V izteku pripovedi Martin vse na videz nerazumljive pojave logično pojasni in zaključi: »gospodar ima prav, ko pravi, da ne smeš verjeti vsega, kar slišiš, pač pa se moraš vedno prepričati na lastne oči« (Pregelj 2022: 103).

V *Zmaju nad mestom* Martin popelje bralca skozi Ljubljano ob koncu 17. stoletja. Pregelj je v intervjuju na Slovenskem knjižnem sejmu povedal, da je pri pisanju uporabljal knjigo, v kateri so povzetki iz katastrof, kar mu je omogočilo zelo natančen vpogled v poselitev Ljubljane konec 17. stoletja, saj so bile v viru navedene hišne številke, poklici in imena njihovih prebivalcev (Pregelj in Karlovšek 2022). V tretjem poglavju predstavi javno kaznovanje (potapljanje goljufivih pekov v Ljubljano) in iracionalno, uničevalno kolektivno čustvovanje ter vedenje, ki ga pekovo trpljenje povzroči v zbranem občinstvu. Fokalizator bralca vodi mimo beračev, ki jih je mesto opremljalo z beraškimi značkami, ob tem pa Martin pripomni: »da v tem lepem in bogatem mestu ne manjka revežev« (Pregelj 2023: 36), in ga seznanja z Markom Gerbcem, utemeljiteljem slovenske znanstvene medicine. Sodobni bralec lahko spozna, kako nemočna je bila medicina v času Valvazorja spričo nalezljivih bolezni. Predvsem pa v *Zmaju nad mestom* pripovedovalec izpostavi problematičnost protireformacijskega zažiganja knjig ter izgona pridigarjev.

Bi Pregljevo leposlovno podajanje zgodovinskega dogajanja lahko pojasnili prek Tollebeekovega (2015) koncepta neomoderne zgodovinske zavesti, ki kritično motri zgodovinske prakse in predvsem zavrača kontinuiteto med preteklostjo in sedanjostjo, ko zgodovino predstavlja kot sosledje slabih praks, ki se ne smejo ponoviti? Morda lahko domnevamo, da Pregelj v *Zgodbah vojvodine Kranjske* čarovniške procese in zažiganje knjig ter izgon izobražencev predstavi kot parabolično svarilo pred manipulacijo, ki jo omogočajo lažne informacije ter neregulirano širjenje praznoverja in laži.

5 Zaključek

Protobesedili daljše slovenske mladinske zgodovinske proze sta Frana Saleškega Finžgarja *Pod Svobodnim soncem* (1906–1907) in *Bobri* Janeza Jalna (1942–1943). Finžgar je s pomočjo domišljije na podlagi izbranih zgodovinskih virov (npr. zgodovinarja Franca Kosa) ustvaril leposlovno pripoved o (heroiziranih) izkušnjah Slovanov – te so bile dotlej odsotne v uradnih, predvsem šolskih, različicah zgodovine – s tem pa tudi narativni okvir izumljene tradicije (Hobsbawm), uporaben za vzpostavljanje in krepitev slovenske narodne identitete. Struktura likov sledi binarni opoziciji med protagonistami (Slovani) in antagonistami (Bizantinski imperij oz. Huni), pri čemer protagoniste zaznamujejo atributi zdravega, krepostnega, rastočega, antagonist pa dekadentnega, izprijenega, propadajočega. Najbolj intenzivno je prek imagološkega koncepta fobije prikazan lik *femme fatale*, ki je utelešen v reprezentaciji cesarice Teodore. V nasprotju s Črtomirovim bojem v *Krstu* (ki velja za ključno besedilo slovenske literature, glej Juvan 2016), je Iztokov/slovanski boj predstavljen kot skladen z voljo bogov, kar se napove in izide v uresničitvi želja Slovanov. Tako kot Črtomir tudi Iztok zamenja svojo izhodiščno vero za religijo svojega dekleta in se pokristjani. Najpomembnejše besedilo daljše mladinske zgodovinske proze iz sredine dvajsetega stoletja je roman Janeza Jalna *Bobri* (1942–1943). V njem konflikt, ki poganja dogajanje, prikazuje »bratomorni spor« (Jalen 1995: 568) med dvema rodovoma, »ki sta oba jezerjanske krvi« (Jalen 1995: 568). Za like je značilna globoka povezanost z naravo. Zato lahko Jalnove Bobre obravnavamo kot predhodnika ekološkega pristopa v literaturi. Podoba tujega se v romanu najjasneje izriše v predstavljanju »vzhodnjakov«, tj. grških plemen, ki so prikazani prek koncepta fobije. Tako Finžgarjevo kot Jalnovo besedilo med preteklostjo in sedanostjo vzpostavljata povezavo, ki temelji na prepričanju o rodovni, genetski kontinuiteti naroda.

Reprezentativni primeri daljše sodobne slovenske mladinske zgodovinske proze so Sebastijana Preglja *Zgodbe s konca kamene dobe* (2016–2021) in *Zgodbe iz vojvodine Kranjske* (2022, 2023) ter *Ognjeno pleme* (2019–2022) in *Ognjeni trije* (2022–2024) Igorja Karlovška. *Zgodbe s konca kamene dobe* se navezujejo na Jalnovo protobesedilo (zlasti v kontinuiteti med preteklostjo in sedanostjo ekosistema Ljubljanskega barja), vendar *Bobre* presegajo tako, da v informativno plast besedila vključujejo najnovejša arheološka dognanja, in s tem, da presegajo binarno (nacionalistično) delitev na »nas« in »njih« s konceptom potovanja, učenja in medkulturnega dialoga kot temeljev napredka. Serija *Ognjeno pleme* se po vsebini in kronotopu navezuje na Finžgarjev

roman. Tako pri Finžgarju kot tudi pri Karlovšku so junaki uresničevalci božje volje. Karlovšek je Finžgarjevo pripoved obogatil z novimi spoznanji o koncu starega veka. Vodilnega protagonista iz Finžgarjevega romana zamenja protagonistka. Ajdina pot v *Ognjenem plemenu* je svojevrstna dekonstrukcija tradicije in naroda, ki ju zgodbeno izumi *Pod svobodnim soncem*. V *Zgodbah vojvodine Kranjske* Sebastijana Preglja je zaznaven premik proti neomoderni zgodovinski zavesti, saj je v pripoved vpisano svarilo pred ponovitvijo slabih zgodovinskih praks, konkretno pred močjo lažnih govoric (diskurzov), ki jih poganja vraževerje oziroma neznanje. Načelo strogega ločevanja med dejstvi in izmišljijo, ki je Preglja vodilo že pri ustvarjanju prve zgodovinske zbirke, postane v novi seriji osrednje vodilo.

Sodobna daljša mladinska zgodovinska proza namesto odraslih junakov prikazuje (kolektivne) otroške oziroma odraščajoče mladostniške protagoniste. V sodobnih besedilih je dihotomija med heroiziranimi »nami« (parabola za nacionalno identifikacijo) in tujci, predstavljenimi prek fobije, presežena s predstavljanjem medkulturnega dialoga kot izhodišča pridobivanja znanja.

Večina obravnavanih del preteklost prikazuje prek dogajalne strukture potovanja mitskega junaka. Princip te dogajalne strukture lahko opazujemo tudi skozi strukturo Proppove morfologije čudežne pravljice: protagoniste na pot požene želja po zapolnitvi izhodiščnega manka. Gre za pridobivanje »izobrazbe« oziroma znanja: v *Pod svobodnim soncem* gre za usvajanje veščine bojevanja in branja, v *Ognjenem plemenu* in *Zgodbah kamene dobe* za preseganje kognitivnih omejitev lastne (monokulturne) skupnosti, osebno rast in samospoznavanje, v *Zgodbah iz vojvodine Kranjske* za usvajanje veščine »kritičnega branja« (lažnih) govoric oziroma diskurzov. Razen v *Zgodbah iz vojvodine Kranjske* v vseh omenjenih pripovedih dogajanje poganja (kolektivni) protagonist s herojskimi značilnostmi; ta ni nagnjen k dvomu in pasivnosti, temveč si aktivno prizadeva za uresničevanje ciljev.

Viri

- Leslie Poles HARTLEY, 2008: *The go-Between*. Harlow: Pearson Education.
 Janez JALEN, 1995: *Bobri*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
 Fran Saleški FINŽGAR, 1978: *Pod svobodnim soncem*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
 Igor KARLOVŠEK, 2019a: *Ognjeno pleme. Pobeg*. Dob pri Domžalah: Miš.
 Igor KARLOVŠEK, 2019b: *Ognjeno pleme. V tjetništvu*. Dob pri Domžalah: Miš.
 Igor KARLOVŠEK, 2019c: *Ognjeno pleme. Pobeg*. Dob pri Domžalah: Miš.

- Igor KARLOVŠEK, 2020: *Ognjeno pleme. Zmage in porazi*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Igor KARLOVŠEK, 2021: *Ognjeno pleme. Velika bitka*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Igor KARLOVŠEK, 2022: *Ognjeno pleme. Sotočje*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Igor KARLOVŠEK, 2022a: *Ognjeni trije. Izgon*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Igor KARLOVŠEK, 2023: *Ognjeni trije. Na sledi*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Igor KARLOVŠEK, 2023: *Ognjeni trije. Vihar*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Igor KARLOVŠEK, 2024: *Ognjeni trije. Past*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Igor KARLOVŠEK, 2020a: Pogovor z avtorjem na temo knjige. <https://youtu.be/kUuKBDFlr3w>
- Mira MIHELIC, 1978: *Tujec v Emoni*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Rado MURNIK, 1996: *Lepi janičar*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Sebastijan PREGELJ, 2016: *Deček Brin na domačem kolišču*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Sebastijan PREGELJ, 2016: *Do konca jezera in naprej*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Sebastijan PREGELJ, 2017: *K morju*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Sebastijan PREGELJ, 2018: *Pri kamnitem stolpu*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Sebastijan PREGELJ, 2019: *V snegu in ledu*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Sebastijan PREGELJ, 2020: *Vrnitev*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Sebastijan PREGELJ, 2021: *Nov dom*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Sebastijan PREGELJ, 2022: *Coprnica pod gradom*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Sebastijan PREGELJ, 2023: *Zmaj nad mestom*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Sebastijan PREGELJ, (2020a): *Sebastijan Pregelj v pogovoru z Gajo Kos*.
<https://www.miszalozba.com/knjige/decek-brin-na-domacem-koliscu-2-trda/> (Dostop 27. junij 2024)
- Sebastijan Pregelj, Igor Karlovšek, (2022): Ognjeni trije v Vojvodini Kranjski. Slovenski knjižni sejem, 13. december 2022. https://www.youtube.com/watch?v=7_vG9XalNyM. (Dostop 27. junij 2024).
- Walter SCOTT, 1990: *Waverley or, 'tis sixty years since*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Ivan SIVEC, 2018: *Karantanski rokopiši: o kralju Samu, ustolčevanju in brižinskih spomenikih*. Mengeš: Ico.
- Ivan SIVEC, 2010: *Saga o Karantaniji. Del 1, Kralj Samo*. Ljubljana: Karantanija.
- Ivan SIVEC, 2010: *Saga o Karantaniji. Del 2, Cesar Arnulf*. Ljubljana: Karantanija.
- Ivan SIVEC, 2010: *Saga o Karantaniji. Del 3, Kneginja Ema*. Ljubljana: Karantanija.
- Ilka VAŠTE, 1997: *Mejaši: povest iz davnih dni*. Ljubljana: DZS.
- Dim ZUPAN, 2012: *Pantera Karnioli*. Ljubljana: Mladika.

Literatura

- Marko JUVAN, 2016: *Imaginarij Krsta v slovenski literaturi: medbesedilnost recepcije*. Elektronske znanstvene monografije (eZmono). Inštitut za slovensko literaturo in literarne vede ZRC SAZU.
- Dragica HARAMIJA, 2014: Zgodovina v zgodbah. *Otrok in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev*, 41/ 90. 5–20.
- Dragica HARAMIJA, 2022: Odsev koliščarske kulture v zgodovinsko-pustolovski seriji mladinskih knjig Sebastijana Preglja *Zgodbe s konca kamene dobe*. *Studia Historica Slovenica: časopis za humanistične in družboslovne študije*. 22/ 1. 221-249.
- Miran HLADNIK, 2011: Jalnovo mesto v slovenski literaturi. *Bogastvo nepojmljive lepote: Janez Jalen (26. V. 1891 - 12. IV. 1966)*. Brezje: Frančiškanski Marijanski center.
- Eric HOBBSAWM, 1983: Introduction: Inventing Tradition. Ur. Terence Ranger in Eric Hobsbawm, ur. 1983. *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ignac KAMENIK, 1978: Povest davnih dedov. Fran Saleški Finžgar. *Pod svobodnim soncem*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 209–211.
- Emer O'SULLIVAN in Andrea IMMEL, 2017: Sameness and Difference in Children's Literature: An Introduction. Ur. Emer O'Sullivan in Andrea Immel. *Imagining Sameness and Difference in Children's Literature: From the Enlightenment to the Present Day*. London: Palgrave Macmillan. 1–25.

- Sanne PARLEVLIET, 2017: Remediating history: assessing the past in Dutch historical fiction for children c. 1960–1980. *Paedagogica Historica*, 54/4. 485–501. Dostop 23. 6. na <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1397715>
- Vladimir Jakovlevič PROPP, 2005: *Morfologija pravljice*. Ljubljana: Studia humanitatis. Razvoj slovenske historiografije. Vse o zgodovini. 30. 6. 2024. <https://vseozgodovini.wordpress.com/2015/08/06/razvoj-slovenske-historiografije/>
- Ann RIGNEY, 2008: Fiction as a Mediator in National Remembrance. Ur. Stefan Berger, Linas Eriksonas, Andrew Mycock. *Narrating the nation: representations in history, media and the arts*. New York: Berghahn Books. 79–96.
- Tone SMOLEJ, 2001: Perspektive imagologije. *Primerjalna književnost* 24/posebna številka. 253–262.
- Rebecca STOTT, 1992: *The Fabrication of the Late-Victorian Femme Fatale: The Kiss of Death*. Basingstoke: Macmillan.
- Jo TOLLEBEEK, 2015: *Metamorfoses van het Europese historisch besef, 1800-2000*. Bruselj: Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, 2015.
- Anton VELUŠČEK, 2010. *Koliščarji*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Hayden WHITE, 1980: The Value of Narrativity in the Representation of Reality. *Critical Inquiry* 7/1. 5–27.

LITERARNI PROSTOR V IZBRANIH MLADINSKIH DELIH BRANKE JURCA

VLADKA TUČOVIČ STURMAN^{1,2}

¹ Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija
vladka.tucovic@upr.si

² Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije, Koper, Slovenija
vladka.tucovic@upr.si

V letu 2024 je minilo 110 let od rojstva pisateljice Branke Jurca, ki se je rodila 24. maja 1914 v Koprivi na Krasu, umrla pa 6. marca 1999 v Ljubljani in je napisala več kot 30 del mladinske književnosti. Še vedno se ponatiskujeta njen mladinski roman *Ko zorijo jagode* (1974) in sodobna pravljica *Snežaki v vrtcu* (1983). V biografskem smislu njeno življenjsko pot zaznamujejo trije prostori: rojstvo na Krasu v letu začetka prve svetovne vojne, otroštvo, mladost in prva delovna leta učiteljice na Štajerskem med obema vojnama ter zrela, odrasla doba po drugi svetovni vojni v Ljubljani. V prispevku so z metodologijo prostorske literarne vede predstavljeni odgovori na raziskovalno vprašanje, kakšen je odsev realnega prostora v njeni mladinski književnosti, še zlasti avtobiografski kratki prozi *Rodiš se samo enkrat* (1972), avanturističnih pripovedih *Uhač in njegova družčina* (1963) in *Vobljači in prepovedane skrivnosti* (1966) ter mladinskem romanu *Ko zorijo jagode* (1974).

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.3](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.3)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
literarni prostor,
prostorski obrat,
kronotop,
Kras,
Maribor,
Ljubljana



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.3](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.3)

ISBN

978-961-286-944-1

Keywords:

spatial literary studies,
literary space,
chronotope,
Karst,
Maribor,
Ljubljana

LITERARY SPACE IN SELECTED YOUTH FICTION BY BRANKA JURCA

VLADKA TUCOVIČ STURMAN^{1,2}

¹ University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
vladka.tucovic@upr.si

² University of Primorska, Faculty of Humanities, Koper, Slovenia
vladka.tucovic@upr.si

In 2024 we celebrate the 110th birth anniversary of Branka Jurca (died in 1999) who contributed over thirty books for children and youth to Slovenian literature. Her youth novel *Ko zorijo jagode* (1974) and the modern fairy tale *Snežaki v vrtcu* (1983) are still being reprinted. Her life was marked by three spaces: the Karst, where she was born at the outset World War I; the Styria, where she spent her childhood, youth and first working years as a teacher between the two wars; and Ljubljana, where she lived in her mature, adult years after the Second World War. Using the methodology of spatial literary studies, the paper investigates the reflection of real space in Jurca's literature, especially in her autobiographical fiction *Rodiš se samo enkrat* (1972), the adventure stories *Ubač in njegova družina* (1963) and *Vohljači in prepovedane skrivnosti* (1966) and the youth novel *Ko zorijo jagode* (1974).



1 Uvod

V letu 2024 je minilo 110 let od rojstva pisateljice Branke Jurca, ki se je rodila 24. maja 1914 v Koprivi na Krasu, umrla pa 6. marca 1999 v Ljubljani. V naši zavesti in spominu mnogih živi kot »odlična mladinska pisateljica« in »ena najvidnejših mladinskih pisateljic« (Čeh Steger 2014: 312, 273) in ob izboru njene kratke proze za odrasle, *Pot v svobodo*, je urednica knjige in avtorica spremne študije Jožica Čeh Steger (2014: 275) še zapisala, da »Branko Jurca poznamo kot izvrstno mladinsko pisateljico«, saj so »generacije otrok, rojene po drugi svetovni vojni, rasle z njeno mladinsko prozo«. Kot v monografiji *Slovenska realistična avanturistična mladinska proza* navaja Dragica Haramija (2000: 126), je napisala okrog 35 knjig za otroke in mladino, prejela dve Levstikovi nagradi: leta 1960 za knjigo *Okoli sveta*, leta 1966 pa za *Vohljače in in prepovedane skrivnosti*. Še vedno se ponatiskujeta njen mladinski roman *Ko zorijo jagode* (1974) in sodobna pravljica *Snežaki v vrtcu* (1983). Tudi kot urednica revij *Ciciban* ter *Otrok in družina* je bila izrazita promotorka bralne kulture, saj, kot je ob pisateljicini osemdesetletnici v spremni besedi ponatisa mladinskega romana *Ko zorijo jagode* zapisal Miha Matè (1994: 209), »skoraj ni šole v Sloveniji in zamejstvu, ki je ne bi obiskala ob podeljevanju bralnih značk in ob drugih priložnostih«.

Da je že v času življenja sodila med vodilne slovenske sodobne literarne ustvarjalke mladinske književnosti, priča tudi uvrstitev njenega imena ob bok Kristini Brenk in Eli Peroci v razpravi Marinke Svetina Trije osrednji motivi v mladinskih delih Kristine Brenkove, Branke Jurca in Ele Peroci v prvi številki prvega letnika revije *Otrok in knjiga* (Svetina 1972: 97–106), ki jo je v isti številki dopolnila tudi Bibliografija mladinskih del Kristine Brenkove, Branke Jurca in Ele Peroci v knjižnih izdajah Darje Kramberger (1972: 107–110). Sodila pa je tudi v skupino pisateljic, poleg Mire Mihelič, Gitice Jakopin in še nekaterih, pogosto spregledanih, ki so »pomagale premikati mejnike v povojni družbeni zavesti« (Borovnik 2013: 60) in so začele literarno ustvarjati tik pred drugo svetovno vojno, a je vojna njihovo ustvarjalno pot na silo prekinila – tako se je Branka Jurca, čeprav je pred vojno začela pisati za odrasle, po vojni posvečala predvsem mladinski in otroški književnosti. »Toda pisala je tudi avtorsko prozo za odrasle, med katero naj omenimo zbirko črtic *Stekleni grad* (1958), ki prinaša prečiščene utripe iz življenja predvojnega in povojnega človeka, obenem pa prikazuje tudi tegobe žensk v obliki subtilnih psiholoških zapisov.« (Borovnik 2013: 64) »Branka Jurca se s kratko prozo, ki je vznikala iz socialne prizadetosti, iz odpora proti slehernemu ponižanju, še posebej iz odpora

proti ponižanju ženske, vpisuje med pomembne ustvarjalke (socialno)realistične proze pri nas.« (Čeh Steger 2014: 312)

Kot še meni Jožica Čeh Steger (2014: 275), ni domala nikogar v povojnih generacijah otrok, ki »bi se ne čudil pisanemu mozaiku njenih neponovljivih otroških likov, ne poznal *Bratca in sestrice* (1956), ne sprejel Jagode (*Ko zorijo jagode*, 1974), ne vedel za *Uhača in njegovo družino* (1963), za *Špelin dnevnik* (1976) ali za *Pot okoli sveta* (1985). Obenem najbrž malokdo ve, da je Branka Jurca svojo literarno pot začela pred drugo svetovno vojno s pisanjem za odrasle. Kakor pravi sama, je bila pred drugo svetovno vojno in takoj po njej kilometre daleč od misli na to, da bi pisala za otroke in mladino.« V ustvarjanje za otroke jo je pripeljala izkušnja materinstva – sin Matjaž Potrč, poznejši filozof, se je rodil leta 1948, hči Marjetica Potrč, arhitektka in likovna umetnica, pa 1953. »Otroka sta rastle in nista nič vedela za vojne grozote, ki smo jih mi preživeli. Ne za fašiste ne za zapore ne za partizane ne za bombne napade. Si morete predstavljati: otroka sta živela kakor drugi svoj dan, svetel, sončen dan ob mami in očetu in babici in dedku in naenkrat sem se jaz temu svetlemu in neobremenjenemu otroštvu pisateljsko odprla. Tako sem napisala *Bratca in sestrico* [1955]. S to knjigo sem prvič stopila v svet otroškega čutenja.« (Hofman 1978: 106) Svet otrok jo je zanimal tudi po strokovni in službeni plati, saj je bila po poklicu učiteljica, ki je najprej učila v Slovenskih goricah, po vojni pa v osnovnih šolah v Ljubljani – na Prulah in Levstikovem trgu, ter dolgoletna urednica *Cicibana* (1960–1971), ki je bila tudi javno dejavna, saj je v reviji *Naša žena* pisala o vzgoji in poučevanju otrok, kjer se je zavzemala za pravice otrok do sproščenega otroštva in da bi bili izobraževalni cilji prilagojeni otrokovi sposobnosti (Čeh Steger 2014: 272, 273, 311).

V biografskem smislu njeno življenjsko pot zaznamujejo trije prostori: 1) rojstvo na Krasu v letu začetka prve svetovne vojne, 2) otroštvo, mladost in prva delovna leta učiteljice na Štajerskem med obema vojnama ter 3) zrela, odrasla doba po drugi svetovni vojni v Ljubljani – pri čemer ni upoštevana njena medvojna izselitev najprej v Ljubljano in taborišče Gonars, potem pa v koncentracijsko taborišče Ravensbrück. V razponu njenih zgodnjih in kasnejših del je opazna razlika med umestitvijo dogajanja na podeželje, npr. v zgodnji slikanici *Poredni zajček* (1958), in že povsem urbanim literarnim prostorom v delih *Uhač in njegova družina* (1963) ter *Vohljači in prepovedane skrivnosti* (1966). Pravi literarni spomenik je postavila Mariboru v avtobiografskem delu *Rodiš se samo enkrat*. Še posebej pa je kot literarni prostor

zasijala sodobna Ljubljana poznih 60. in zgodnjih 70. let v mladinskem romanu *Ko zorijo jagode*.

Prostor kot predmet raziskovalnega interesa literarne vede se ni pojavil šele s prostorskim obratom¹ v naj sodobnejši literarni vedi oz. njeni ožje opredeljeni prostorski oz. prostorsko usmerjeni literarni vedi. Ukvarjanje s prostorom v slovenski literarni vedi ni novost, ga pa prostorsko usmerjena literarna veda problematizira prednostno in večrazsežnostno (Perenič 2012: 260). Prostor je pomembna literarna prvina in ena temeljnih literarnih ravnin, zato je bil že v preteklosti predmet različnih metodoloških konceptov, prostor je bil v slovenski literarni vedi poleg zanimanja za literarni prostor v pozitivističnem konceptu znanstvenega aparata, ki je spremljal izdaje klasikov, tematiziran tudi v naratologiji (monografija Marjana Dolgana *Kompozicija Pregljevega pripovedništva* [1983]) in žanrskih raziskavah kmečke in pokrajinske povesti ter potopisnega romana (zanimanje za prostor kot literarno dogajališče je bilo razširjeno s sociološkim konceptom kulturno kreativnega geografskega prostora); enako še v tematoloških študijah (npr. tematoloških in imagoloških razpravah Toneta Smoleja) in interkulturnih literarnozgodovinskih razpravah zadnjih let. Med drugim so objavljene v zbornikih SDS, ki so jih spodbudile lokacije Slovenskega slavističnega kongresa zunaj meja Republike Slovenije in v prestolnici med letoma 2006 in 2010 (Zagreb, Trst, Celovec, Monošter in Ljubljana), pred oz. sočasno z njimi pa v zbornikih Seminarja slovenskega jezika, literature in kulture na temo dežel in mest (1998) ter mesta in meščanov (2006) (Hladnik 2012: 271–274, 280–281).

V humanistiki in družboslovju je bila kategorija prostora upoštevana pred prostorskim obratom, vendar jo je literarna zgodovina podrejela časovni osi – pozitivizem Hippolyta Taina je poudarjal vzročno povezavo med prepletom fizično- in družbenogeografskih dejavnikov, ki vplivajo npr. na življenje in ustvarjalnost pisateljev, in močno se je zakoreninil vidik, da okolje determinira posameznika na

¹ Z izrazom prostorski obrat oz. spatial turn se označuje povečano zanimanje za prostor v humanističnih in družbenih znanostih konec 80. let 20. stoletja (Juvan, Dovič, Habjan 2013: 1). Sklicujoč se na filozofa Michela Foucaulta in Hanrija Lefebvra sta izraz *spatial turn* v smislu epistemološkega premika prva uporabila humanistični geograf Edward Soja v delu *Postmodern Geographies* (1989) in literarno-kulturni teoretik Fredric James v delu *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism* (1991) (Juvan 2013: 6). Urednica tematske številke *Slavistične revije* (60/3) *Prostor v literaturi in literatura v prostoru/Space in Literature and Literature in Space* ugotavlja, da prostor še zdaleč ni predmet zanimanja le v zvezi z literaturo, temveč so se z njim ukvarjale najrazličnejše discipline (od matematike, fizike in filozofije do sodobnih družboslovnih in humanističnih znanosti), zato ga je tudi nemogoče zožiti na eno(vito) definicijo. Prostor je eden pomembnejših dejavnikov pri razmestitvi in dinamiki literarne kulture (Perenič 2012: 259).

podlagi naravno-fizične in družbeno-psihološke vzročnosti (Juvan 2013: 7). Hladnika (2012: 271) je spodbudil pozitivizem v natančnih prostorskih uredniških pripombah *Zbranih del slovenskih pesnikov in pisateljev* (še zlasti Marje Boršnik, urednice Tavčarjevega zbranega dela) k razmisleku o izmuzljivem razmerju med realno prostorsko predlogo in fiktivnim prostorom, ki ne nazadnje vodi v literarni učinek. Juvan priznava vpliv prostora na oblikovanje literarne kulture: »Geoprostor namreč do neke mere vpliva na kakovost, moč in razmestitev medijsko-institucionalne infrastrukture, pa tudi na možna ravnanja književnikov. [...] Geografski prostor v družbenem življenju književnosti omogoča in spodbuja ali pa ovira in onemogoča različne razvojne možnosti.« (Juvan 2013: 19)

Pokrajinsko prepoznavno in poudarjeno dogajališče v pokrajinski ali regionalni povesti kot podtipu kmečke povesti (ne pa realni prostor, ki je podlaga za dogajalni prostor!) po Hladniku (2012: 272) določa značaj in delovanje literarnih oseb. To se ujema z Bahtinovim konceptom, da podoba človeka v literaturi določata literarni prostor in čas, imenovana kronotop oz. prostorčas, ki je »oblikovno-vsebinska literarna kategorija«: »V literarnoumetniškem kronotopu se prostorska in časovna znamenja družijo v pomenljivo in konkretno celoto. Čas se zgošča, strjuje, postane umetniško otipljiv; prostor pa se intenzificira in vključi v gibanje časa, sižeja, zgodovine. Časovna znamenja se odstirajo v prostoru, prostor pa dobiva pomen in razsežnosti v času. To križanje nizov in združevanje znakov je značilno za umetniški kronotop.« (Bahtin 1982: 220)

Neke vrste podlaga Foucaultovega in Lefebvrovega razmišljanja o prostoru, na osnovi katerega se je razvil koncept prostorskega obrata, je bilo opozorilo sociologa Georga Simmla proti poenostavljenemu okoljskemu determinizmu, ki ga je objavil že leta 1903. Prostor po njegovem mnenju ne določa družbe, temveč družba konstruira prostor ali natančneje: »prostor ni le naravna danost ali vsebnik, ki vključuje vase družbo in jo določa, temveč [...] so družbena razmerja, oblike in politike tiste, ki geografski prostor projicirajo, mu dajejo vsebino in pomen« (Juvan 2013: 7).

Hladnik (2012: 272, 274) predlaga razdelitev prostora (predvsem kot raziskovalnega predmeta v empiričnih literarnovednih raziskavah) na: prostor v tekstu (dogajališča oz. dogajalni prostor) in prostor zunaj teksta (rojstni kraji, prebivališča avtorjev), našteje pa še rabo sopomenskih terminov za prostor v književnosti: književni prostor, pripovedni prostor, dogajališče, kronotop in dogajalni prostor.

Juvan (2006: 235) uporabi termina fiktivni svetovi književnih del in stvarni prostori socializacije literature, ko razloži kartografski koncept *Atlasa svetovne literature* (Bradbury 1999), v katerem so prostori povezani z zemljepisnega vidika večjih ali manjših pokrajinskih enot (regij, mest, središč in obrobij) in beleženjem dogajališč ali mikrolokacij (salonov, kavarn, gledališč). Povzame še pojma francoske *geokritike*, tj. poetike interakcij med človekovim prostorom in literaturo, ki loči med poetskim oz. imaginarnim prostorom literarnih del in socio-geografskim prostorom delovanja literature. Pri tem imajo pomembno vlogo pisateljske domišljajske predstavitve mest in krajin, ki vplivajo na zaznavanje stvarnih prostorov (npr. Kafkova Praga ali Joyceov Dublin) (Juvan 2006: 239). Interakcija med fiktivnimi in realnimi prostori literature je zanimiva predvsem v območju medbesedilnosti, prostorske skladnje in transgresije, kjer definira prostor besedilnega sveta oz. znotrajbesedilni prostor (imaginarni, domišljajski, fiktivni svet, ki ga sestavlja struktura fiktivnih oseb, predmetov, dogodkov, govorov, dogajalnega prostora in časa) in prostor, kjer živi literatura, oz. zunajbesedilni prostor (doživljeni, dejanski, stvarni svet). Realni prostor poimenuje »geoprostor« in »dejanski geoprostor« (Juvan 2013: 13).

Izhajajoč iz premise, da se pojmovanje in specifične vrednosti prostora v času spreminjajo, je Irena Novak - Popov (2006: 239–254) predstavila semantične funkcije prostora in ponudila štiri opazovalne podkoncepte prostora: 1) katere vrste prostorov neka skupina avtorjev ali določen literarni tok izbira za prizorišča; 2) koliko in kako je prostor simbolno kartiran, obmejen, obsežen; 3) kaj se v prostoru dogaja; 4) kako je literarno posredovan.

Pri definiranju odnosa med mestnim in vaškim literarnim prostorom si je Jožica Čeh Steger pomagala s konceptom središča in obrobja Lotmanove semiosfere in habitusa Pierra Bourdieuja. Literarni učinek subjektivno doživete in skonstruirane literarne pokrajine pa lahko nastane tudi z referiranjem na zemljepisno preverljiv konkretni prostor, in sicer po vzoru francoske in srednje- ter vzhodnoevropske *geopoetike* (prim. zgoraj Juvan 2006: 235). Ta pojem označuje interference med geografijo in književnostjo na podlagi sodobnih ali zgodovinskih literarnih konceptov, ki zaobjema tudi literarno-umetniške postopke za semantično oziroma simbolno konstrukcijo in zamejitev zemljepisnega prostora (Čeh Steger 2010: 180–188, 2013: 5–28).

Razmerje med zunajliterarno stvarnostjo in literarno konstruiranimi prostori, kot ga je mogoče prikazati na zemljevidih, je predmet literarnih atlasov in *literarne geografije*,² kjer je prostor razčlenjen na: a) literarizirane prostore – najširši pojem, vezan na empirični prostor, to so izseki iz geografskega prostora (urbana ali podeželska območja, reke, gorovja, jezera); b) fikcionalizirane prostore – realni prostori (pokrajine, mesta, naravne pojavnosti), ki postanejo literarna dogajališča; c) prostore fikcije – so produkt ustvarjalne imaginacije, namišljeni, najbolj odmaknjeni od geografskega prostora. Dejanski oz. geografski prostor je *Georaum*, fikcijski prostori se ustvarjajo tako, da literatura »parazitira« na realnih oz. empiričnih prostorih – nanje se nanaša in jih tudi preoblikuje. Obstajajo tudi prostori, ki nastanejo neodvisno od realnega prostora in so rezultat ustvarjalčeve domišljije. Shema organizacije dogajalnega prostora v literaturi sestavljajo različne koncentrično razvrščene prostorske komponente: 1) v notranjem koncentričnem krogu je prostor delovanja oz. nahajanja književnih figur, znotraj njega so manjše prostorske entitete (hiša, dvorišče, hotel ipd.); 2) srednji koncentrični krog je t. i. geografski prostor ali horizont s topografskimi markerji (kraji in regijami, ki so samo omenjeni, literarne osebe se tam ne nahajajo, sem sodijo lokacije spominjanja); 3) šele tretji koncentrični krog na zunanem robu je dogajalni prostor, ki je nadpomenka prostoru delovanja in geografskemu prostoru ter zaobjema celotno pripovedno strukturo oz. svet pripovedi (Perenič 2012: 568).

2 Metoda

V prispevku so z metodo prostorske literarne vede predstavljeni odgovori na raziskovalno vprašanje, kakšen je odsev realnega prostora v mladinski književnosti Branke Jurce, še zlasti v avtobiografski kratki prozi *Rodiš se samo enkrat* (1972), avanturističnih pripovedih *Ubač in njegova družčina* (1963) in *Vohljači in prepovedane skrivnosti* (1966) ter mladinskem romanu *Ko zorijo jagode* (1974), in to z neeksperimentalno deskriptivno dokumentarno metodo.

Pri razčlenitvi literarnega prostora na podrobnejše mikrolokacije se opiram na dognanja prostorske literarne vede, še zlasti spoznanja o dogajalnem času in prostoru (prostorčasu oz. kronotopu) ruskega literarnega teoretika in filozofa Mihaila Bahtina. Bahtin je v delu *Teorija romana* (1982) definiral kronotop kot »medsebojno zvezo

² Besedno zvezo literarna geografija sta sicer uporabila Christopher Salter in William Lloyd v knjigi *Landscape in literature* (1977), že leta 1904 pa jo je škotski biograf William Sharp postavil v naslov svoje knjige *Literary geography* (Urbanc, Juvan 2012: 311).

časovnih in prostorskih odnosov«, v njem sta »neločljivo povezana prostor in čas (čas kot četrta razsežnost prostora)«. Za raziskovanje literarnega prostora je ključna tudi Bahtinova ugotovitev, da kronotop kot oblikovno-vsebinska kategorija določa (v precejšnji meri) tudi podobo človeka v literaturi, potemtakem kronotop ni zgolj goli dogajalni prostor in čas, pač pa ključni element celovitosti literarnega dela, saj ne nazadnje vpliva tudi na literarni lik oz. ga pomembno sooblikuje.

Namen prispevka je s pomočjo nekaterih teoretičnih konceptov prostorske literarne vede, ki so predstavljeni v uvodu, analizirati literarni prostor v omenjenih mladinskih delih Branke Jurca in predstaviti razlike in podobnosti v reprezentaciji literarnega prostora glede na pisateljčine kraje bivanja (Kopriva na Krasu, Maribor, Ljubljana).

3 Rezultati

3.1 *Rodiš se samo enkrat (1972)*

Z avtobiografskim delom *Rodiš se samo enkrat* se Branka Jurca vpisuje na seznam avtorjev slovenske mladinske avtobiografske proze kot »specifičnega podžanra avtobiografske proze, ki tematizira otroštvo oziroma odraščanje in je naslovljen (ali ga literarni posredniki naslavljajo) na mladega bralca. Ta vrsta proze se je oblikovala skupaj z uveljavitvijo modela pisatelja kot estetsko avtonomnega umetnika, se najbolj razmahnila v drugi polovici dvajsetega stoletja, v sodobni mladinski prozi pa je skoraj ni zaznati.« (Zorman 2023b: 137) Glavni književni prostor v tej zbirki je Maribor, saj je tja umeščenih največ od 33 kratkoproznih besedil, vendar je na začetku posebna pozornost posvečena Krasu oz. pisateljčini rojstni vasi Kopriva. Tam se je pisateljica sicer samo rodila oz. tam preživela še kratek čas v vmesnem obdobju, ko oče zaradi vpoklica v vojsko ni bil več paznik v koprskem zaporu (potem ko je bil ranjen v Galiciji, je spet dobil pazniško službo, vendar ne v Koprju, temveč Mariboru). Kljub temu pa z rojstnim krajem nikoli ni izgubila stikov (Malešič 2014).³ »Rodila sem se v Koprivi. Kopriva je ena najlepših kraških vasi. Južna železnica, ki jo je zgradila Avstroogrška še pred prvo vojno, pelje naravnost mimo te vasi. [...] Rodila sem se

³ »Branka Jurca je kmalu po svojem rojstvu zapustila rojstno Koprivo, toda s kraško zemljo in njenimi ljudmi je ostala povezana vse svoje življenje. Na to je opozorila tudi tržaška pisateljica Mara Samsa, s katero sta se spoznali v Ljubljani pri osvobodilnem gibanju, bili skupaj v taborišču Gonars in ostali v prijateljskih ter literarnih stikih tudi po sovoboditvi: 'Ko je razgovor o Koprivi, se ji oči zablestijo, v njih je toliko čudovite jasnine. Potem jo nenadno nekaj prekrije. Spomin je, ki se razgrinja skozi vsa otroška leta, skozi vso mladost. V tem spominu je vsa razbičana primorska zemlja, je primorski človek, ki preko meje išče košček kruha in sreče, sta njen oče, njena mati, njen brat in končno ona sama.'« (Čeh Steger 2013: 282)

na maminem domu, po domače pri Tišlarjevih.⁴ Stari rodovi so tišlarili, zdaj pa ni bilo več mizarja pri hiši; na mizarja je spominjalo le mizarско orodje, od žag do dlet in obličev, ki so ostali pri hiši.« (Jurca 1984: 8, 9)

Ime rojstne vasi je bilo za pisateljico oz. njen habitus še posebej pomembno v smislu frazema, da kopriva ne pozebe 'zdrav, odporen človek uspešno kljubuje bolezni, naporu' (*Slovar slovenskega knjižnega jezika*), saj se je v tem delu in pozneje še večkrat⁵ sklicevala na svojo trpežnost, s katero je kljubovala življenjskim preizkušnjam, tudi dejstvom, da je bila drobne telesne konstitucije in je doživela vojne grozote, a je vse tegobe premagala: »Zase vem, da sem trdoživa, kakor so trdožive vse koprive. Nista me vzeli ne pozeba in ne slana. Tako kakor tudi vaščanov ne. Ostali so Slovenci, pa čeprav so jim fašisti poslali v šolo italijanskega učitelja!« (Jurca 1984: 9)

Povod za naslov knjige, *Rodiš se samo enkrat*, je bil zaplet v zvezi z njenim rojstnim dnevom – njena mama je trdila, da se je Branka Jurca rodila 27. aprila, v krstnem listu pa je pisalo, da se je 24. maja; tudi pisateljica se je istovetila z mislijo, da se je rodila mesec dni prej: »Aprila, ko gmajne na Krasu ozelene, ko zacvetijo bedenice,⁶ ko se bedenice razcvetijo in noro zadišijo, ko ozelenijo rjeveri grmi, ko se odenejo v rahle čipke rumenega in rdečkastega cvetja,⁷ ko brinji⁸ poženejo mehke, dišeče in voljne poganjke ...« (Jurca 1984: 10) Iz navedenega odlomka je mogoče razbrati, da je

⁴ Ta poved je vklesana tudi na spominski plošči, ki je bila na njeni rojstni hiši odkrita ob stoletnici njenega rojstva, leta 2014 (Čeh Steger 2014: 273).

⁵ Npr. v intervjujih, ki so objavljeni knjižno: Branko Hofman: *Pogovori s slovenskimi pisateljji* (Hofman 1978: 105–120, Berta Golob: *Srce ustvarja, roka piše: srečanja z mladinskimi pisateljji* (Golob 1983: 95–98), Branko Hofman: *Iskani in najdeni svet* (Hofman 1988: 117–136), Berta Golob: *Do zvezd in nazaj: srečanja z mladinskimi pisateljji* (Golob 1995: 75–79).

⁶ Bedenica je narečno poimenovanje za divje rastočo narciso oz. belo narciso (*Narcissus poeticus* ssp. *Radiiflorus*), imenovano tudi beli narcis, gorski narcis ali ključavnica, ki uspevajo na suhih travnikih z apnenčasto podlago, kakršna je v Alpah, pa tudi na Krasu in Kraškem robu; dandanes so divje narcise ogrožena in zavarovana vrsta, saj zaradi zaraščanja travnikov ali prehitre košnje izgubljajo svoj življenjski prostor, kljub temu pa je na Krasu še mogoče najti predele, ki so spomladi pobeljeni od njihovih cvetov. Bedenice, ki imajo prijeten, intenziven vonj, je imel rad tudi slovenski etnolog in folklorist Milko Matičetov (1919–2014), ki ga je s pisateljico Branko Jurca povezovala rojstna vas Kopriva. Ob stoti obletnici njegovega rojstva je izšla monografija *Bedenice: kraški šopek Milka Matičetovega* – uredil jo je etnolog Božidar Premrl in za naslovnico izbral fotografijo Milka Matičetovega s šopkom divjih narcis v rokah sredi kraške gmajne.

⁷ Z rijem misli pisateljica na navadni ruj (*Cotinus coggygria*), vrsto grma, ki uspeva na suhih in zelo osonečenih predelih, kakršnih na Krasu ne manjka, in ki se jeseni obarva v slikovite odenke rumene, oranžne, rdeče in vijolične barve. Ruju je več poljudnoznanstvenih in literarnih besedil posvetil slovenski literarni ustvarjalec, esejist in ornitolog, Iztok Geister: *Hvalnica ruju* (2007) in *Lepolisijske* (2007). Ruju je estetsko vabljiv tudi, ko spomladi cveti z drobnimi zelenimi (ne rumenimi in rdečimi, kot je zapisala pisateljica!) cvetovi, še zlasti pa potem, ko se drobna semena obesijo v lasuljaste pajčolane različnih barvnih odtenkov, od zelenkaste do rdečkaste – marsikdo misli (očitno je tako mislila tudi pisateljica), da takrat cveti, čeprav dejansko že semeni. Res pa je, da rujeva socvetja spominjajo na drobne čipke, kot je zapisala pisateljica.

⁸ Navadni brin ali brinje (*Juniperus communis*) je prav tako pogosta grmovna vrsta na Krasu, zimzelena, znana po »brinovitih jagodah« (botanično gledano: storžkih), ki služijo kot začimba ali za izdelavo žganja (brinjevca); v neposredni bližini pisateljicine rojstne vasi, v Dutovljah, so pred nekaj leti osnovali festival Gin & brin festival.

pisateljica, kljub temu da ni nikoli za stalno živela na Krasu, ga je pa po drugi svetovni vojni redno obiskovala, zelo dobro poznala kraško naravo, zato je v opis pomladanskega vzdušja na Krasu vključila tipične kraške rastline, kot so divje narcise, ruj in brin. Ravno tako je znala v besede ujeti takratno vetrovno vreme ob morju, kjer je njen oče izvedel, da se mu je rodila hči: »Aprila, ko je burja brila z blazno hitrostjo in so se valovi morja v Koprju jezno razbijali ob kamnitem valobranu.« (Jurca 1984: 9) V nadaljevanju pa je vključila tudi nekaj tipičnih kraških narečnih besed, kot so: *borjač* 'zaprto kraško dvorišče' (*Slovar slovenskega knjižnega jezika*), *kamra* 'manjša soba v kmečki hiši, navadno za spanje' (*Slovar slovenskega knjižnega jezika*), *tata* 'oče, ata, ati' (*Slovar slovenskega knjižnega jezika*) in *pnče* ('punče, deklica') (*Slovar slovenskega knjižnega jezika*).

Koprška epizoda je bila kratka, zajemala je čas do očetovega odhoda na fronto in ni bila pozitivna, saj jo je zaznamovala izkušnja z vsiljenim obiskom pri zdravniku, za katerega se je njena mati odločila pod vplivom nasvetov dobrohotnih, a vsiljivih sosed, ki niso prenašale joka bolnega otroka, čeprav je bila ona navajena otroka zdraviti z domačimi zdravili: »Koper! To je bilo v tistih časih majhno, zanikrno obmorsko mestece. Obmorsko mestece z ozkimi ulicami in uličicami. Z ozkimi hišami s strmimi stopnicami v dve nadstropji.« (Jurca 1984: 19)

V Maribor k očetu se je mama z malo Branko in njenim starejšim bratcem Cirilom odpravila z vlakom in prva izkušnja štajerske prestolnice je bil hlad na železniški postaji: »S Pohorja je zapihal mrzel veter. 'Joj, je tukaj mrzlo!' je rekla mama. 'O, tu ni Kras,' je rekel oče, 'tu so zime za celo suknjo bolj mrzle ...' Moja mama ni imela doma v Koprivi niti suknje. Prvo suknjo je dobila šele takrat, ko se je odpravljala v Maribor.«⁹ (Jurca 1984: 30) Njihova družina v Mariboru ni bila edina primorska in čeprav je bila Branka Jurca Primorka, je bila tudi Mariborčanka: »Kolikokrat sem slišala, da je v Mariboru lepo, da je to štajerski Meran. Dolgo nisem vedela, kaj so želeli ljudje povedati s to primerom, vendar sem čutila, da je v tej primeri toliko priznanja Mariboru, tako da sem bila vse življenje ponosna na Maribor in na nas, Mariborčane.« (Jurca 1984: 30) Druga izkušnja štajerske prestolnice je bila, da je oče njo in brata vzel s seboj na projugoslovanko zborovanje, na mariborski Glavni trg so šli po Pobreški ulici, ob deroči Dravi navzgor, temno zeleno Pohorje pa se ji je

⁹ To, da mlada ženska na Krasu ni imela zimskega oblačila, zbuja začudenje, saj so tudi kraške zime, čeprav brez snega, lahko izredno mrzle, še zlasti, ko piha burja; občutek, da je bilo v Mariboru hladneje kot na Krasu, pa je povsem ustrezen, še zlasti, če so prispeli na Štajersko jeseni, ko se na Krasu še dolgo čuti vpliv poletja, na Štajerskem pač ne.

zdelo kot mogočna žival, ki čuva mesto, in že zelo zgodaj je občutila nasilje, ker je bila Slovenka in Primorka: »Weiss, blau, rott, / windische Krott! [...] Prekleti Čiči! so nas zmerjali. Pojdite, od koder ste prišli!« (Jurca 1984: 36, 37)

Bivanje njihove družine v Mariboru pisateljica vedno znova primerja s Krasom, tako so v Mariboru in okolici dozorevala lepa, sortna jabolka, slastne hruške, okusne češnje hrustavke in sladko-kiselkaste marelice, medteme ko jabolka v Koprivi niso bila ravno prva med sadjem, zato se je oče z njimi, ko jih je na Štajerskem dobil za plačilo za delo pri kmetu, pohvalil pred svakinjo iz Koprive, ki jih je obiskala: »Tam rodijo smokve in breskve in grozdje, tu, na Štajerskem pa so jabolka, a okusna kakor nikjer. [...] 'Da vidiš, koliko jabolk imamo! In kakšne! Draga moja, cel Kras jih toliko ne premore, kolikor jih imamo to jesen mi!« (Jurca 1984: 39) Teta se je v Maribor pripeljala s Krasa, »naravnost od domačega ognjišča«, njena noša je bila primorska in podeželska: »Oblečena je bila v črno. Na glavi je imela ruto, nazaj zavezano.«¹⁰ (Jurca 1984: 38) Očitno je primorsko podeželsko nošo v Mariboru ohranila tudi pisateljčina mama, saj se pisateljica spominja pogleda nanjo, ko je maminim opozorilom navkljub z očetom in bratom odhajala na protinemške demonstracije: »Mama je stala z nazaj zavezano ruto v okviru vrat in gledala s prestrašenimi očmi v nas.« (Jurca 1984: 31) S tako podobo ženske se deklica Branka ni identificirala, zato se ji je zgodilo, da je po cankarjansko zatajila svojo babico, ki se je nekoč drugič pripeljala na obisk, ni se odzvala na njen klic na ulici, češ da je ne pozna: »Uzrla sem staro mater s črno ruto, zavezano na zatilju, s črno obleko, segala je skoraj do tal, uzrla sem svojo staro mamo, neznatno in tujo, ko da je prišla iz drugega sveta.« (Jurca 1984: 104) Teta jim je prinesla kraške dobrote: vejico rožmarina, na tanko narezan pršut in pinco 'hlebčku podobno primorsko pecivo iz boljšega kvašenega testa' (*Slovar slovenskega knjižnega jezika*), stara mama¹¹ pa poleg terana, katerega kozarec sta spila tudi mala Branka in njen brat Ciril, celo kuhane kraške štruklje v pokriti

¹⁰ Duha takratne pokrajinsko prepoznavne primorske oblačilne kulture, kot je ženska črna obleka in nazaj zavezana črna ruta, je še zlasti zadel ilustrator Božo Kos, s svojo prepoznavno in značilno preprosto črno-belo risbo (Jurca 1984: 40), tudi v upodobitvah pisateljčine babice ob krstu in obisku Maribora (Jurca 1984: 14, 105).

¹¹ Ob omembi babice se spomni tudi, da je kmalu po tistem obisku umrla, mama pa ni mogla na pogreb, ker bi za prestop jugoslovansko-italijanske meje morala imeti potni list in vizum (»Med nami in njimi v Koprivi je bila državna meja. Mati je bila daleč, skoraj na koncu sveta.« Jurca 1984: 103), imela pa ni niti denarja za vozovnico; ko pisateljica omeni kraško pokopališče, uporabi zanj značilno kraško narečno besedo žegen: »Mama je ostala tako tudi tisti dan, ko so staro mater položili v grob na žegen za koprivsko cerkvijo, doma. Neutolažljivo se je jokala. In tudi jaz sem se jokala.« (Jurca 1984: 106) Zanimivo z današnjega stališča je, da Branka Jurca za babico nikoli ne uporablja narečnega poimenovanja »nona«, ki je kot narečna beseda za babico na Primorskem razširjeno danes, izhaja pa iz italijanščine, temveč »mati«, »stara mati« in »stara mama«. V preteklosti izraz nona ni bil tako razširjen kot danes, za babico so rabili samostalnik mati, prim. izjavo Dragice Sosič (roj. 1933), dolgoletne skrbnice Kosovelove domačije v Tomaju (*Pričevalci*).

kanglici.¹² Kljub temu da so se na bivanje v Mariboru po svoje privadili, je tak obisk vzbudil zlasti v starših zatajevano domotožje: »Mama in tata, oba sta sijala od sreče; stara mati nam je prinesla pozdrave s Krasa. Nekaj sveže, ostre burje, ki odkriva korce s strehe. Vršanja mogočnih borovcev za vasjo. Malo vonja po brinju, ki ga je žgalo sonce. Vonja po brinju z gmajne. Nekaj barve sinjega neba. In tudi barvo rdeče zemlje, ki hrani trte.« (Jurca 1984: 103)

Mala Branka pa je kljub primorskemu poreklu Maribor vzela za svojega, tu se je odvilo njeno otroštvo, ki je potekalo po mariborskih ulicah, trgih in parkih – pisateljica ob tem ne skopari z omembo (in opisom) realnih mestnih prostorov, kot so: Pobrežje, Pobreška ulica, ulica Ob železnici, Magdalenski park, Glavni trg, Koroška cesta, Gosposka ulica, bližnja vas Miklavž na Dravskem polju, kamor so hodili kupovat krompir, itd. Medtem ko so najprej stanovali ob Dravi, na Pobreški ulici, so se kmalu preselili v ulico Ob železnici, to je bilo v Magdalenskem predmestju, na desnem bregu Drave, vzdolž koroške proge ob Magdalenskem parku: »A vendar, Magdalenski park je bil naš park in naj je bil mlad¹³ in skromen, je še danes moj najdražji park, kar sem jih poznala, kopica spominov je ostala z njim.« (Jurca 1984: 54)

Tja se je hodila tudi učit ob zgodnjih jutrih: »Pred mojimi očmi je rasla svilnata trava. Pred mojimi očmi so se razpirali drobni zlatorumeni cvetovi forcije. Bilo je, ko da bi jih orosil zlat dež. Drenovi grmi so vzcveteli, čez noč so se razcveteli. Japonske kutine so ozelenele in njih cvetje je ognjeno zacvetelo. Pomlad je bila tu, z vso silo je butnila v deželo.« (Jurca 1984: 170) Še en park se je deklici Branki usedel v srce, to je bil park pred moško kaznilnico,¹⁴ v kateri je bil zaposlen njen oče, ki te službe ni maral – prav on jo je skrivaj popeljal med magnolije, akacije, trepetlike, breze, srebrne jelke in divje kostanje. (Jurca 1984: 59)

¹² Kvašeni orehovi štrklji so značilni za Primorsko, tudi za neposredno okolico Koprive, Dutovlje (Bogataj 2021: 92), še dandanes jih ob prazniku Marijinega vnebovzeta tradicionalno pripravljajo in prodajajo ob cerkvi na Repentabru.

¹³ Magdalenski park so na območju nekdanjega pokopališča ob cerkvi sv. Magdalene uredili leta 1906 (*Magdalenski park*), torej je v času otroštva Branke Jurca, ki se je rodila leta 1914, v primerjavi z mariborskim mestnim parkom verjetno bil res »mlad in skromen«.

¹⁴ Nekdanja mariborska Cesarsko-kraljeva moška kaznilnica je bila zgrajena v 80. letih 19. stoletja in je veljala za najmodernejšo zaporniško poslopje, in sicer zvezdaste oblike, ki je bila značilna za gradnjo zaporniških stavb tistega časa (*Kaznilnica*), kar je ugotovila tudi Branka Jurca (1984: 60): »Šele mnogo pozneje sem videla, ko sem se vozila z letalom nad mestom in nad kaznilnico, da je kaznilnica grajena v obliki zvezde, z mnogimi dvorišči brez trave in brez drevja, okrog in okrog pa da kaznilnico zapira visok cementen zid, ki ga kaznjencem, ki hrepene po prostosti, ni moč preplezati.«

Najlepši poklon Mariboru pa je najboljše opis mariborskega mesta na pisateljičin prvi šolski dan, kar je bilo verjetno ok. leta 1920:

V šolo sva odšli pravi čas. Za to je poskrbela mama. Šli sva v mesto, kakor smo rekli Mariboru. Mesto, staro mesto je bilo ob Dravi, gosposko mesto pa pod Piramido in Kalvarijo, na drugi strani mostu. Držala sem se mame. Stopicljala sem ob njej. Po ulici ob železnici. [...] Iz naše ulice sva zavili na Frankopansko cesto. Na tej cesti je bil velik promet. Po široki, razriti cesti so vozili izvoščki. Kočijaži so sedeli spredaj na pokriti klopci. [...] Z mamó sva šli na desni po dolgem železnem mostu, ki je vezal oba dela mesta: delavsko predmestje s starim in z gosposkim delom mesta. Na levi me je varovala mama, na desni me je varovala železna ograja. Pogledovala sem skozi ograjo v široko Dravo, ki je tekla pod nami. Po prvih jesenskih nalivih je bila voda kalna, široka in vila se je naprej in ni in ni ji bilo konca. Globoko pod nami je bilo staro mesto s stisnjenimi hišami in z ozkimi ulicami. Ko prislunjeno je bilo ob obalo Drave. Še z mosta sva videli visoko na obzorju dva hriba: na levi Kalvarijo in na desni Piramido, dva strma, ne visoka hriba, ki sta s severne strani ščitila mesto pred severnimi vetrovi. Pred nama se je odprl Glavni trg. Takrat se mi je zdel velik, velikanski. Na desni strani je zapirala trg stara občinska hiša z baročnim portalom. Malo naprej je stal baročni kip na visokem podstavku, kužno znamenje. Postavili so ga ljudje, ki so preživeli kugo. Postavili so ga visoko pod nebo, da bi bil še bliže bogu. Ko da bi prosilo milosti za vse tiste, ki so še ostali. Nato se je trg zožil. Hodili sva po Koroški cesti. Če bi šla po tej cesti naprej, bi prišla na Koroško. Midve z mamó pa sva kmalu zavili po Samostanski ulici. Šli sva pod krošnjami divjih kostanjev; stali so na vsaki strani ulice, kolikor daleč sem videla. (Jurca 1984: 66–68)

To pot je šolarica Branka prehodila še nešteto krat, zmeraj se je ustavljala na mostu, da je lahko gledala Dravo in pozimi občudovala ledene plošče, ki so se vozile po reki, se razbijale in spet združevale (Jurca 1984: 82–84) Drava je deklico Branko neizmerno privlačila, čeprav je bila široka in deroča:¹⁵

Drava je bila reka, ki smo jo občudovali, pa tudi bali smo se je. Stopili smo vanjo in stisnilo nas je pri srcu, tako je bila mrzla. In drla je. Tako divje je drla, da mi je spodnašala noge. Če sem hotela ali nisem hotela, Drava me je vrgla v mrzlo valovje in morala sem zaplavati. Če sem se z levega brega ozrla po gladini proti desnemu bregu, se je zazdelo, da gladini Drave ni bilo kraja. Ko bi jo preplavala! In še isto poletje sem jo tudi preplavala! [...] Bala sem se vrtnecv, vsega sem se bala. Tudi tega, da bi omagala. A zmagala sem! Desni breg je bil daleč. Levi breg enako daleč. Lahko bi klicala na pomoč, ali jaz nisem klicala – sklenila sem, da ne bom klicala. In tako se je začel tudi breg bližati, lahko sem že vedela, da bom Dravo preplavala. Preplavala! Bila sem vesela – ustnice so posinele, noge so se tresle, ali srce je bilo ko ponorelo. (Jurca 1984: 135)

¹⁵ Drava je v Mariboru še vedno široka reka, deroča pa ni več, saj je njen tok upočasnjen zaradi številnih hidroelektrarn, zaradi katerih so po drugi svetovni vojni na Dravi opustili tudi splavarjenje, ki je bilo tema romana Antona Ingoliča: *Na splavib* (1940).

Pešačila je ob Dravi navzgor, se prebijala med vrbovimi in jelševimi vejami, kamenjem in prodom, se borila s tokom, ko je plavala na Mariborski otok, potem pa se predala razkošnemu in mogočnemu vodotoku (Jurca 1984: 156).

Njena družina je tudi v Mariboru ostajala kraška: mama je kuhala vseh vrst mineštre (Jurca 1984: 131), na vrtu so gojili in jedli radič (Jurca 1984: 144), oče je v vročini pil bevando (Jurca 1984: 131), na Pohorju je zaman iskal kostanje, ki bi bili debeli kot italijanski maroni (Jurca 1984: 93) in imel do vode negativen odnos kot večina celinskih Primorcev, ki (ponavadi) niso znali plavati: »Nas ni nihče učil plavanja, v šoli ni bilo bazena, sami starši pa so ogibali deroče Drave, odkar so jo zagledali. Za tata je bila reka tudi premrzla in umazana« (Jurca 1984: 131). V pogovorih z mamo so ves čas prihajali na dan spomini na domačo vas Koprivo: mama se je v koprivski šoli učila recitiranja (Jurca 1984: 96); spominjala se je, kako jim je učitelj v tej isti šoli predstavil Italijane (Jurca 1984: 89); ko je prišla babica, je bilo pomembno, da je prišla iz domače vasi: »'Ciril, čuj, stara mati je tu!' 'Stara mati?' sem vprašala. 'Iz Koprive?' 'Iz Koprive! Od Tišlerjevih, pomislita! Vstanita!'« (Jurca 1984: 103); mama je bila nekoč prva pevka v koprivski cerkvi: »Tako dobro je pela ta svoj sopran, da je držala pokonci ves pevski zbor. Glas o cerkveni pevki iz Koprive, o moji mami, je šel po vsem Krasu.« (Jurca 1984: 167) Ves čas so pravzaprav ohranjali stike z domačo vasjo, bili so na tekočem o dogajanju na Primorskem, ki je bilo po Rapalski pogodbi ločeno od ozemlja tedanje Jugoslavije: »Tisti čas pa smo dobivali s Krasa že slabe vesti. Fašisti so požgali slovenski narodni dom v Trstu. Zavedne Slovence so zavlekli za hišna vrata in jim vliвали v usta petrolej ali ricinusovo olje. V Koprivi so se morali otroci učiti italijanskega jezika ...« (Jurca 1984: 92) Primorsko poreklo družine se odraža tudi v pisateljčini izbiri leksemov: medtem ko izrazito štajerskih narečnih besed ni zaznati – izjema so imena otrok oz. njihove narečne pomanjševalnice: »Fonzek! Hanzil! Trezika! Micika!« (Jurca 1984: 46), pisateljica za očeta ves čas uporablja primorsko narečno besedo »tata« (tudi v dialogih), on in mama pa jo nagovarjata s samostalnikom »pnče« (punče), namesto samostalnika stol je rabljena stolica (npr. Jurca 1984: 62), namesto čebra pa bedenj (Jurca 1984: 169). Da so starši bili Primorci v Mariboru, mala Branka pa že Mariborčanka, o tem priča dejstvo, da se je naučila plavati, da je vzljubila Dravo in Pohorje in da ji ni bilo mar za tatove primorske marone: »V poznejših letih sem se kdaj gostila tudi z maroni, ali tako sladkih kostanjev, kakor smo jih naklatili na Pohorju, najbrže ni na svetu – maroni to že niso.« (Jurca 1984: 93)

Kljub revščini, ki jih je nenehno stiskala za vrat, je bilo pisateljčino otroštvo srečno, ker je varen prostor za otroka ustvarjala njena mama, ki ni bila zaposlena in je s svojo skrbnostjo predstavljala trdno jedro dóma; z opisom kuhinje in dogajanjem v njej pisateljica tudi predstavi tedanjo bivalno kulturo. »Naša kuhinja nam je bila ljuba in draga. Gledala je proti zelenemu hrbtu Pohorja, proti gospodinjinemu vrtu in proti Ehrlichovi tekstilni tovarni. Sonce je svetilo naravnost v kuhinjo, deske so bile poribane, miza pobrisana. Z mamó vred, ki je bila vedno tu, je bila kuhinja vedno prijazna.« (Jurca 1984: 57)

3.2 *Uhač in njegova družčina (1963)*

Literarni prostor v avanturistični pripovedi *Uhač in njegova družčina*, ki tematizira mladostniško prestopništvo (Haramija 2000: 46) – ena skupina mladostnikov zbira avtomobilske značke ali oznake oz. logotipe avtomobilskih znamk, druga izvaja druge manjše tatvine, je Ljubljana, čeprav to krajevno ime v besedilu ni nikjer izrecno omenjeno, zato pa so navedene realno preverljive ljubljanske ulice, ceste in trgi (Streliška ulica, Krojaška ulica, Hrenova ulica, Dolenjska cesta, Stari trg itd.) ter drugi ljubljanski predeli (Golovec, stara Ljubljana, Tivoli, Ljubljanski grad), gostilne (pri Figovcu, pri Amerikancu), arhitekturne stvaritve (Magistrat, Tromostovje, Nebotičnik, Robbov vodnjak) ter podjetji (Nama, Lesnina) in bližnja vas (Rašica), predvsem pa reka Ljubljanica, pa tudi Kidričeva ulica, ki je danes Štefanova, in Trg revolucije, ki ga poznamo kot Kongresni trg. Obe slednji lokaciji sta prepoznavni po navedbi drugih arhitekturnih stvaritev, npr. Kidričeva (Štefanova) ulica: »Tu je središče mesta. Nebotičnik je tu in Dukičevi bloki« (Jurca 1963: 51) in Trg revolucije (Kongresni trg): »Grem čez široko ploščad proti parku. Že vidim jate golobov, spreletali so se od velikega železnega sidra [...] in tako sem se spustil naravnost po stopnicah mimo Filharmonije in do Ljubljanice« (Jurca 1963: 72, 74).

Osrednji literarni lokaciji sta dve: šola na Zaprtem trgu (Levstikovem trgu) in Osoje, večstanovanjska hiša pod Ljubljanskim gradom, kar v prvoosebni pripovedi izvemo že na prvi strani: »Na Osojah sem doma – šola pa mi je tako in tako pod nosom. Če bi se skotalil po bregu navzdol, bi zadel ob njo. Tečem – skačem –, pa je pot tako strma, da jo noge komaj ubirajo. In tako pritečem z Osoj naravnost pred našo staro – in od zunaj – vsaj – trdnjavi podobno šolo, pred šolo na ZAPRTEM TRGU.« (Jurca 1963: 5)

Opazno je, da kljub ostalim realnim zemljepisnim in stvarnim lastnim imenom ljubljanske osnovne šole na Levstikovem trgu, kjer je Branka Jurca tudi učila (Čeh Steger 2014: 273), pisateljica ne umesti v realno poimenovan prostor (Levstikov trg), temveč ga poimenuje Zaprti trg, in to celo z velikimi tiskanimi črkami.¹⁶ Mogoče jo je k temu »kriptiranju« realne osnovne šole spodbudila skrb, da ji ne bi kdo očital, da je na tej šoli res prišlo do mladostniškega prestopništva oz. da se še katera druga ljubljanska osnovna šola »ne bi prepoznala«, saj je še dve poimenovala z izmišljenima imenoma: »šola NA POLJANI« in »šola MED STOLPNICAMI« (Jurca 1963: 103). Prepoznaven prostorski motiv je motiv jagnedov, ki še danes rastejo na Levstikovem trgu, in po katerem je nedvoumno, da je »šola na Zaprtem trgu« res umeščena na ljubljanski Levstikov trg:

Pred šolo rastejo visoki jagnedi. Gledam liste, kako trepetajo, in zdi se mi, da slišim, kako v vetru šelestijo, ampak v resnici jih seveda ne slišim. [...] Profesorica zgodovine stoji ob oknu in strmi v jagnede, v nebo, v oblake, v ljudi – kdo ve, kam. [...] Prišli smo iz šole, na trg. Zahajajoče sonce nas je veselo pozdravljalo. Topla večerna zarja se je razlivala po šoli, po hišah, po tlakovanih ulicah in po jagnedih, ki so vzkipele sredi sivega, trdega tlaka proti nebu. (Jurca 1963: 10, 44)

Leitmotiv trepetavih jagnedovih listov se ponovi še dvakrat, ko sta prvoosebni pripovedovalec in še ena literarna oseba vznemirjena: »Vztrepečem – kot list na jagnedu pred šolo. [...] Vztrepetal je. Kakor list na jagnedu pred šolo. (Jurca 1963: 13, 113)

S prikrievanjem realnega prostora, ki je podlaga za literarni prostor, pa se pisateljica ne ukvarja pri Osojah, jugozahodnem pobočju Grajskega griča, ker povsem očitno zapiše, da Uhač stanuje v veliki in stari večstanovanjski hiši, aludira celo na Aškerčevo balado Mutec osojski: »Po šoli sem stekel, pa čeprav po Cesti na grad in po strmih hribu do samih Osoj in našega osojskega gradu.« (Jurca 1963: 57) To je realna ljubljanska stavba, t. i. vila ali palača Osoje, zgrajena 1876 (Flora ljubljanskega gradu),¹⁷ ki je z bližnjim gozdom in travnikom odraščajočim mladostnikom nudila zavetje.

¹⁶ K poimenovanju Levstikovega trga z imenom Zaprti trg je pisateljico gotovo spodbudilo dejstvo, da je bil trg dejansko »zaprt«, saj se je preboj hiše v Rožni ulici, pod katero danes teče Karlovska cesta, ki meji na Levstikov trg, kot ga poznamo danes, zgodil šele potem, ko je nastalo to literarno besedilo (Beti Žerove, ustno, 28. 6. 2024).

¹⁷ Tako kot marsikaj iz realnega Maribora v avtobiografskem delu *Rodiš se samo enkrat* je tudi v Uhaču in njegovi družini ilustrator Božo Kos realno upodobil prepoznavno čelno stran vile Osoje (Jurca 1963: 88) in nekdanjo slaščičarno Gris na Starem trgu (Jurca 1963: 101).

Večkrat, ko mladi potrebujejo prostor za umik, se odpravijo v gozd na Osoje: da sklenejo krvno sorodstvo, imajo skrivni shod ali da Uhač svoji simpatiji podari najdražje, kar premore – ukradene avtomobilske značke (Jurca 1963: 36, 80, 87).

Pisateljčini opisi razkrivajo realno razgibano konfiguracijo terena, ki postaja literarni prostor in po katerem se giblje prvoosebni pripovedovalec: »Tečem po Starem trgu, po ozki in zaviti ulici, ki se vleče ko črevo. [...] Zavila sva na Cesto na grad. Sedla sva na tretjo stopnico, ob hišo, ki se je strmo dvigala.« (Jurca 1963: 12, 32)

Na več mestih pisateljica tok pripovedovanja zaustavi s t. i. literarnimi razglednicami, opisi Ljubljane, ki vsebujejo pogled na Staro Ljubljano, Mestni trg in Ljubljanico, kakršen je bil pred več kot šestdesetimi leti, ko je po Mestnem trgu še bil speljan promet (Jurca 1963: 12, 48, 50).

3.3 *Vohljači in prepovedane skrivnosti (1966)*

V delu *Vohljači in prepovedane skrivnosti* (1966), neke vrste nadaljevanju avanturistične pripovedi *Uhač in njegova družina* (1963), kjer nastopajo druge literarne osebe, z drugimi imeni, še vedno pa mladostniki, leto dni starejši od šestošolca Uhača, torej sedmošolci, ki izvajajo majhne tatvine, pisateljica opredelitvi literarnega prostora še zdaleč ni posvetila toliko pozornosti kot v svojem prejšnjem mladinskem delu. Ni dvoma, da gre za urbano dogajališče, vendar je bolj kot literarni prostor izpostavljen literarni čas, in to z opredelitvijo jesenske narave: »Zunaj je sijalo zlato oktobrsko sonce. Nagnil se je nad okno. Cvetje z ozke grede pred hišo se je željno obračalo za žarečimi žarki: astre z živopisanimi cvetovi, cinije s cvetovi žametno zamolklih oči in temno rdeči zajčki, ki so še vedno ponujali svoja usta čebelam, trava med cvetjem, vse je trepetalo v zadnji pripeki jesenskega popoldneva.« (Jurca 1966: 8) Očitno je, da Boris, glavna literarna oseba, stanuje v starejši, večstanovanjski stavbi z dvoriščem, kjer sta rasli stara, košata lipa in razvejana jablana, prostor pa je bil tudi za cvetlično gredo (Jurca 1966: 45) – »Bilka je gledala proti starinski hiši z odpadajočim ometom« (Jurca 1966: 154), blizu katere je moderen stanovanjski blok, ki pa bi bil lahko kjerkoli v Ljubljani: »Pogleda z okna čez vrt in skozi veje stare, krivenčaste jablane naprej do škatlaste stolpnice z neštetimi okni in številnimi balkoni in zagleda Bilko; odprla je vrata balkona v osmem nadstropju in prišla z naročajem ožetega perila.« (Jurca 1966: 8)

Da je dogajanje res postavljeno v Ljubljano, o tem priča nekaj zares skopo odmerjenih navedb zemljepisnih in stvarnih lastnih imen, kot je reka Ljubljanica, ob kateri hodi Boris in nazadnje vanjo odvrže ukradeni časopis (Jurca 1966: 151, 178), Predor pod Grajskim gričem, skozi katerega Bilka sledi Dolginu (Jurca 1966: 158), in navedba kraja Ljubljana v potrdilu, ki ga Vohljači izdajo Dolginovi babici (Jurca 1966: 170). Po drugi strani Boris v svojih pisnih izpovedih o tatinskem delovanju omenja neobstoječo ljubljansko Glavno cesto in Zvezni trg (Jurca 1966: 145, 151), kot bi pisateljica z občnimi besedami hotela zakriti dejanski ljubljanski lokaciji, še bolj opazno je pri to navedbah podjetij, v katerih so zaposleni starši tatinske združbe – to so podjetja »KUVERTA«, »PREHRANA« in »VELEBLAGOVNICA« (Jurca 1966: 24, 32).¹⁸

Poleg dvorišča, ki ga pisateljica omeni večkrat, saj je prvi prostor srečevanja mladostnikov, je posebne pozornosti z obsežnejšim opisom prostora deležen še bližnji park, v katerem najstniki najdejo še več zavetja za skrivna srečevanja, tudi ljubezenska, in prvo kajenje (Jurca 1966: 46–47, 64–65, 72).

Sicer pa so opisi drugih dogajalnih lokacij, po katerih se gibljejo literarne osebe, izrazito skopi: »Šla sta po trdem asfaltu. Nad njima novembrsko nebo. Mimo golega drevoreda. Okoli njiu ljudje. A njima dvema je bilo, ko da sta samá na svetu.« (Jurca 1966: 86)

Bolj kot z opisom prostora se pisateljica ukvarja z določitvijo časa, ki pa ga vendarle določajo prostorski dejavniki; medtem ko gre pri *Uhaču* za pomladne mesece do konca pouka, gre pri *Vohljačih* za jesen – pripoved se začne nekega sončnega oktobrskega popoldneva, a bolj kot se dečki zapletajo na stranpoteh, bolj se vreme slabša, dokler ne pride do razpleta na pragu zime; rdečo nit opisa časa predstavlja motiv jablane, katere krošnja se iz tedna v teden spreminja, kot se preobrazba dogaja tudi v mladostnikih:

Zazrl se je skozi čipkasto krošnjo stare jablane, ki so jo v zgornjih vrhah zlatili komaj še topli večerni sončni žarki. [...] Zlatim oktobrskim dnevom so sledili dnevi jesenskega dežja. Jablana pred hišo se je ogolila. Temne, krivenčaste veje so ko žalost silile proti sivemu, nizkemu nebu.

¹⁸ Pri tem, da bi na nek način rada »zakrila« realna dogajališča, jo »izda« ilustrator, spet zelo natančni Božo Kos, ki je ob omembi živilske tržnice prepoznavno upodobil portal ljubljanskega semenišča, ob katerem je danes sicer cvetlična, ne živilska tržnica (Jurca 1966: 89), križišče Krekovega trga in Streliška ulice ob Šentjakobskem gledališču pred vhodom v Predor pod Grajskim gričem (Jurca 1966: 157), piko na i pa je dodal na zadnji ilustraciji, kjer je na hišni zid narisal hišno številko »Prule 3« (Jurca 1966: 188).

[...] Dečki niso nič več obiskovali ne parka in ne vrta pred hišo, mesto se jim je pa že bolj približalo. Hodili so po ulicah, iz ulice na cesto in s ceste spet v ulico, gledali izložbe in si drug ob drugem brusili korajžo, ko da brusijo rezili dveh nožev. [...] November je, kmalu bo snežilo. Boris je v očetovi sobi. V peči ne prasketa ogenj. Mrzlo je. Stopi do okna. Odpre ga. Stara, krivencasta jablana steza temne veje proti nizkemu svinčenemu nebu. (Jurca 1966: 21, 103, 104, 187)

3.3 *Ko zorijo jagode (1974)*

Tudi mladinski roman oz. problemski mladinski roman (Kos 2013: 14) *Ko zorijo jagode* (1974), ki tematizira vsakdanjik osmošolke Jagode, se, kot preostala obravnavana mladinska dela Branke Jurca, začne »in medias res«; kar nekako logično je, da je dogajališče postavljeno v Ljubljano, čeprav to spet ni eksplicitno povedano, pač pa razvidno posredno, iz stvarnih in zemljepisnih lastnih imen: »Po Zmajskem mostu sva šli in od tod naprej po cestah in ulicah proti operi. Hiteli sva bolj kakor Ljubljanka, bolj kakor ljudje, ki sva jih srečevali, bolj kakor pomladna sapa, ki se je kdaj dotaknila tudi mojega čela. Bil je maj. Dan je bil že dolg. Z Miklošičeve sem zagledala Kamniške planine.« (Jurca 1984: 9) Pa vendar se zdi, kot da pisateljica mladega bralca tudi nekoliko dodatno »izobražuje« o prestolnici, njenih ulicah, trgih in drugih znamenitostih, mimo katerih hodi Jagoda in katerih poznavanje sodi k splošni razgledanosti, in to z informativnim naštevanjem o Pršernovi cesti, na drugi strani katere sta Tivoli, Rožnik in Šišenski hrib; pod Zmajskim mostom teče Ljubljanka; ob Vodnikovem spominu si Jagoda v mislih zrecitira Vodnikove verze iz pesmi Moj spomenik; hodi žez tržnico, mimo škofije, stolnice in čez Tromostovje do pošte (Jurca 1984: 10, 18, 133). To je razvidno tudi med Jagodinim sanjskim letom nad Ljubljano, ki mu prek Tivolija sledimo do Viča pa spet nazaj nad Nebotičnikom, parkom Zvezdo in staro Ljubljano. (Jurca 1984: 172–173)

Po drugi strani si pisateljica pri opisovanju literarnega prostora, še posebej to velja za opise Grajskega griča, privoščiti svojevrstni lirizem, s čimer skozi prvoosebno pripoved prikaže Jagodin izostren občutek za opazovanje okolice, pri katerem stvarni podatki niso tako pomembni, pač pa prihaja v ospredje občutenje prostora, majska narava, ki odzvanja v zaljubljeni najstnici: »Z grajskim hribom sva si bila vštric. Gledala sva se. Pomladanski dež je razmočil zemljo. Toplo sonce je izzvalo po vsem hribu na tisoče zelenih eksplozij. Divje zelena trava je porasla brežino. Mogočni hrasti so stezali veje skoraj do okna.« (Jurca 1984: 27)

Pedagoška informativnost ni prav nič odveč, ko pisateljica kot kritična esejistka opisuje Kongresni trg, in to skozi Jagodinin pogled.

K Slavici¹⁹ sem odšla čez Kongresni trg. Se pravi, da sem šla čez najlepši trg, kar jih Ljubljana premore. Kongresni trg. Trg s slavnim imenom. Ime diši po zgodovini, toda ne le po zgodovini, ki bi jo kovali naši starši in starši staršev, a tudi mi je nismo kovali – ta današnja srečna in nesrečna generacija! Cesarji treh monarhij: Rusije, Avstroogrske in Nemčije! Kdaj že ste sestankovali v Ljubljani? Zakaj ste sestankovali? Zato! Da ste po vsej Evropi laže zatirali svobodno misel! No, ta naš Kongresni trg se zdaj imenuje Trg revolucije. To ime pa se trga še zdaj ni prijelo.²⁰ Trg revolucije?! Toliko jih je po svetu, da jih ne došteješ, teh slavnih trgov revolucije. Pravice pa še za naprstnik na tem svetu nikjer!²¹ Trg Zvezda! To pa ja! Naš trg Zvezda! Zvezda jutranjica na nebu! Zvezda večernica na nebu! Zvezda v obliki parka! Zvezda na očetovi partizanski kapi! To kapo hrani oče v omari na najvišji polici. Hrani jo kot nedotakljivo svetinjo, ko da bi imel tam ves svoj partizanski čas spravljen! Zvezda na naši zastavi! Zvezda! Šla sem čez trg. Asfaltirana ploščad se vleče od parka do univerze in do filharmonije – tu sem že večkrat poslušala koncerte glasbene mladine – in vse do baročne nunske cerkve. Na asfaltu so parkirani avtomobili. [...] Avtomobili se razpelavajo po trgu: eni drve proti Wolfovi, eni proti Titovi, tam morajo na desno, in spet drugi zdravajo mimo univerze proti Gosposki ulici. Mahala sem jo k Slavici. Slavica je doma v eni izmed tistih starih hiš, ki zapirajo trg z vzhodne strani. [...] To, kar sem videla z okna, je bila Zvezda. Zvezda je bila prava in zelena vaza sredi našega bolj in bolj zazidanega mesta! Park je ko velik pravokotnik, v njem pa so kraki zvezde, iz središča tečejo proti obodu – mogočne platane, te pa to zvezdo omejujejo. Pod platanami se je zelenila gosta porezana angleška trava. Po parku so klopce. Na klopcah vedno kdo sedi, največ starčki, mame z otroškimi vozički, dekleta in fantje, zaljubljeni. Po parku in nad parkom vzprhutavajo golobi. Nazobljejo se zrnja in drobtin, ki jim ga trosijo, zatem pa se odžejajo pri koritu sredi parka. Golobje zletajo tudi proti nunski cerkvi in tudi proti univerzi, zletajo tudi pod streho hiše, kjer je Slavica doma. Ta trg bi bil lahko tudi Golobji trg. Toda, ne, trg je Zvezda! (Jurca 1984: 61, 70)

V besedilu se pojavijo realna zemljepisna imena: Zmajski most, Ljubljana, Gruberjev kanal, Miklošičeva cesta, Prešernova cesta, Gosposvetska cesta, Titova cesta, Wolfova ulica, Gosposka ulica, Trg revolucije, Tivoli, Rožnik, Šišenski hrib,

¹⁹ Slavica je Jagodina sošolka, ki se je po očetovi smrti v Ljubljano priselila iz Pulja, kjer je bil njen oče, sicer Slovenec s Krasa, vojaški pilot, ki se je ponesrečil med poletom z letalom. Mogoče je to pisateljčina aluzija na njenega slavnega sovaščana, vojaškega pilota Josipa Križajca (1911–1948), rojenega v Koprivi, ki se je tudi smrtno ponesrečil med poletom z letalom.

²⁰ Kongresni trg je imel po drugi svetovni vojni dve imeni: od 1945 do 1974 je bil Trg revolucije, od 1974 do 1991 pa Trg osvoboditve (*Kongresni trg*), torej je ime že drugič po vojni spremenil ravno v letu izida romana *Ko zorijo jagode*. Kongresni trg kot Trg revolucije omenja Branka Jurca tudi v pripovedi *Ubač in njegova družina* (1963) kot trg, kjer si deček želi, da bi mu na roko sedli golobi, tam pa ga pri trganju avtomobilske značke zasači miličnik, ki mu mimo Filharmonije pobegne proti Ljubljani in še naprej v staro Ljubljano.

²¹ Nenavadno je, kako si je Branka Jurca v času socialistične družbene ureditve upala biti kritična do poimenovanja Trg revolucije in da je relativizirala pomen revolucije. Prav tako v tej pripovedi prav nič ne skopari z omembami religioznih elementov: tako piše, da Jagoda stanuje »v isti višini s konic zvonikov«, vidi »široka zvonika baročne stolnice«, hodi mimo škofije in stolnice, poslušá zvonjenje cerkvenih zvonov, omenja baročno nunsko cerkev itd.

Šiška, Moste itd. Po drugi strani ni nikjer z imenom omenjena Streliška ulica ali Krekov trg, pa čeprav je očitno, da se Jagoda v center mesta s Poljan odpravlja prav po Streliški (Dragiju reče: »Pod gradom sem doma. V stolpnici« (68)) oz. ob križišču Streliške in Krekovega trga ali izteka Resljeve ceste, kjer se začneja Predor pod Grajskim gričem: »Šla sem vstric z dolginasto kačo klopotajo tovarnjakov, ki so rinili v zadimljeno žrelo tunela pod gradom.« (Jurca 1974: 133) Njen naslov, kamor pride pismo Nejčevega očeta in ki ga pove tudi Podhostnikova najmlajša hči, je sicer: »Ob gradu 5«, kar pa je neobstoječa lokacija – v Ljubljani obstajata zgolj ulica Za Gradom,²² ki pa je na levem bregu Gruberjevega kanala, ob Roški cesti, blizu Karlovške ceste, torej predaleč, da bi lahko Jagoda iz svoje sobe videla vrhove zvonikov stolnice, in Ulica na Grad, ki z Gornjega trga vodi na Grajski grič, to pa je čisto na drugi strani.

Zdi se, kot da se pisateljica z bralcem, ki je preveč natančen in želi preverljive realne prostore, malce poigrava: tudi Dragijev naslov na Viču, Jelševa pot 17, ne obstaja. Pa tudi naslov Nejčeve babice, Kratka pot 5, je dejansko v Črnučah, z Jagodo pa se k njej odpravita skozi Predor pod Grajskim gričem²³ in ob vzhodju Grajskega griča, kar bi ustrezalo Ulici na Grad – v resnici pa verjetno gre za to, da je realne naslove zakrila, da bi se zavarovala pred morebitnimi očitki, da je opisala koga od realnih stanovalcev. Spet po drugi strani v pripovedi mrgoli dejanskih stvarnih imen, kot so gostilna pri Figovcu, gostilna pri Amerikancu in restavracija Zlatorog, kjer je Jagoda zmenjena z Dragijem, da se potem mimo Kluba poslancev, ki je spet realna lokacija (danes del Narodne galerije), odpravita v Tivoli in na Rožnik – ta mesta niso zakrita, ker niso problematična, saj predstavljajo javni, ne zasebni prostor. Dogajalna prostora sta tudi prodajalni Metalka in Maksimarket, paradna konja ljubljanskega potrošništva zgodnjih 70. let oz. vrhunec gospodarskega razvoja, ki sta »Slovenijo, tedaj del Jugoslavije, postavljali v skupino razvitih držav srednje in zahodne Evrope« (Zorman 2014: 241), kjer nakupujeta Jagoda in njen oče. Omenjeni sta še podjetji Angora in Šumi, v katerih sta zaposleni Nejčeva mama in teta Veronika, skrbnica Podhostnikovih otrok, poleg teh pa še kinematografi Sloga, Union in Komuna ter Moderna galerija – pa še en javni spomenik, fontana Mladinsko kolo kiparja Stojana Batiča na ulici Komenskega, mimo katere odhaja Dragi, ne da bi se ustavil, medtem

²² Ulica Za Gradom se pojavi v pripovedi *Ubaš in njegova družina*: »In vendar – zgodilo se je: naš ravnatelj, Tone Lazar, je dobil lepo, moderno in udobno stanovanje. Za Gradom. V stolpnici.« (Jurca 1963: 83)

²³ Ta predor omenja Jurca tudi v pripovedi *V ohlajči in prepovedane skrivnosti* (1966), ko se skozenj z južne strani poda Bilka, ki zasleduje Dolgina, le-ta zavije na desno v neimenovano Streliško ulico, kar je jasno razvidno iz Kosove ilustracije (Jurca 1966: 157); predor je v obeh pripovedih znamenje nečesa negativnega, tudi nevarnega in nedovoljenega, saj je prehod za pešce po njem prepovedan.

ko Jagoda in njene sošolke hitijo proti novi kliniki (verjetno današnjemu univerzitetnemu kliničnemu centru) na obisk k sošolcu Nejcju: »Dragi se je vtem že bližal prešecemu se vodometu Batičevih kopalk.« (Jurca 1984: 212)

Vsekakor je Branka Jurca v tem mladinskem romanu Ljubljani poznih 60. in zgodnjih 70. let postavila pravcati literarni spomenik. Malce poetično bi bilo mogoče reči, da je takratna Ljubljana, ki se sicer duši od avtomobilske pločevine (rdeča nit celotnega romana je motiv avtomobilov, ki Jagodo motijo med hojo ali se jim mora umikati – hrumeči in smrdeči avtomobili so nasprotje tihemu in zelenemu Tivoliju in Grajskemu griču), ena od literarnih oseb, vsekakor pa je Jagodinina dobra prijateljica stara Ljubljana, ki je Jagodi zelo ljuba.²⁴

4 Zaključek

V prispevku je predstavljen literarni prostor v štirih mladinskih delih Branke Jurca: avtobiografski kratki prozi *Rodiš se samo enkrat* (1972), dveh avanturističnih pripovedih *Ubač in njegova družina* (1963) in *Vohljači in prepovedane skrivnosti* (1966) ter mladinskem romanu *Ko zorijo jagode* (1974). Izhodišče raziskave so biografska dejstva Branke Jurca, da so njeno življenje zaznamovali trije realni prostori: Kras, kjer se je rodila, Maribor, kjer je odrasčala, in Ljubljana, kjer je preživela večino svojega odraslega življenja, če pri tem zanemarim medvojno izselitev v taborišči Gonars in Ravensbrück. Pri tem sem upoštevala Hladnikovo razdelitev prostora (Hladnik 2012: 272, 274) na prostor zunaj teksta (rojstni kraj in pisateljčina prebivališča) in prostor v tekstu (dogajalni prostor njenih literarnih del). Tako je osrednji literarni prostor njene avtobiografske proze tudi kraj njenega bivališča, to je Maribor, v veliki meri pa je v besedilo posredno vključen tudi Kras oz. rojstna vas Kopriva, čeprav

²⁴ Ta pripoved, ki je umeščena v Ljubljano, je v celoti napisana v knjižnem jeziku, tudi v dialogih, v katerih sicer naletimo na nekatere slengizme (punca, perfektno, špekahla), ki pa sodijo kvečjemu v pogovorno zvrst knjižnega jezika. Pojavita se zgolj dve primorski narečni besedi, in sicer »bevanda«: »Ampak če to ne diši po limonadi! Če vse lepo steče! No, če zdršita zaljubljenca ko po maslu v zakonski pristan! Če ni na koncu koncev to že bevanda, z vodo razredčeno vino!« (Jurca 1974: 12) In še »tata«, poimenovanje za očeta, ki ga pisateljica za svojega očeta uporabi že v avtobiografski prozi *Rodiš se samo enkrat*, tu pa ga uporablja Slavica, ki je odrasčala na Hrvaškem, a je imela očeta Kraševca, zato je raba ogovora »tata« dvakratno motivirana. Pa še izraz »cinquentin«, ki je pravzaprav primorski narečni izraz za domačo sorto koruze (činkventin), vendar ga ja pisateljica zapisala izvirno, kot je v italijanščini, verjetno zaradi neustaljenega zapisa narečne besede – izbira te besede v zvezi z Jagodo ni motivirana, saj v pripovedi nikjer ni aluzije na to, da bi bila Jagoda po poreklu iz Primorske. Očitno je, da Jagoda še nikoli ni jedla pokovke, zato si ob pogledu na lokal s hitro prehrano misli: »Enkrat si moram kupiti to koruzo, ta cinquentin, sem pomislila.« (Jurca 1974: 179) Zdi pa se, da je to bolj izkušnja pisateljice, odrasle »štajerske Kraševke«, kot pa njene literarne osebe, ljubljanske najstnice. Tudi sklonska oblika moškega imena Dragi v roditelju, Dragita, namesto Dragija (kot še Janija, Robija, Francija, Milija), bi lahko bila odsev primorskega narečja, kjer sicer slišimo tudi Robita namesto Robija in Milita namesto Milija.

ne nujno kot dogajališče, temveč kot omemba, pomembna referenca v življenju njenih kraških staršev in nje same. Veristično referiranje na zunajbesedilno stvarnost, kakršno je prisotno v tem avtobiografskem delu Branke Jurca, je še zlasti značilnost avtobiografij, tudi mladinske (Zorman 2021: 97): »Recepcao mladinskih avtobiografij zaznamuje osredinjenost na referencialno funkcijo besedila. Bralci so posebej pozorni na elemente dokumentarnosti oziroma mladinske avtobiografije dojemajo kot pričevanja o samoformaciji, ki jih v kolektivni spomin prispevajo javne osebnosti.« (Zorman 2023a: 7)

Osrednje in edino dogajališče ostalih treh izbranih mladinskih del pa je Ljubljana, in to ne Ljubljana, ki bi bila mimogrede omenjena ali pa sploh ne, pač pa Ljubljana, ki ji je posvečene veliko pisateljicine pozornosti z (večinoma) preverljivimi zemljepisnimi in stvarnimi lastnimi imeni ter natančnimi opisi, s pomočjo katerih lahko literarnim osebam sledimo po realnih mestnih prostorih, to so t. i. importirani dogajalni prostori, ki imajo razvidno referenco v geografski resničnosti, v nasprotju s t. i. transformiranimi, ki so splošni in neprepoznavni (Piatti 2009: 133–138 v Svetina 2013: 18). Tako v pisateljicini avtobiografski kratki prozi odsevata Kopriva in Maribor kot njena rojstna vas in mesto odraščanja, v obeh avanturističnih pripovedih in problemskem mladinskem romanu pa je celotno dogajanje postavljeno v Ljubljano, kjer je živela po drugi svetovni vojni.

Podoba literarnih oseb, še zlasti mladostnikov v zadnjih treh pripovedih, je izrazito bahtinovsko kronotopična. Urbani literarni prostor jih določa: tako se Uhač s prijatelji zaplete v krajo avtomobilskih značk, kar lahko precej časa ostane neopaženo zgolj v velikem mestu, kot je prestolnica, pa tudi izbira avtomobilov je (bila) v prestolnici neprimerljivo večja, kot bi bila v ruralnem prostoru; Boris v *Vohljačih* prav tako zaide na stranpoti, ki jih omogoča flanerstvo po mestnih ulicah in trgovinah; Jagoda naključno srečuje Dragija, ko se ta prav tako brezdelno sprehaja po mestnih ulicah, dobivata se na ključnih ljubljanskih mestih, kot je na pošti ali pred gostilno pri Figovcu, sprehajata se po parku Tivoli, ki je referenca za zaljubljenca, itd. Vse pisateljicine literarne osebe se v Ljubljani gibljejo med Grajskim gričem in Rožnikom, večinoma v predelu, ki se imenuje stara Ljubljana, obsega pa prostor pod Grajskim gričem, ki po eni strani nudi zavetje mladostnikom (Uhaču in njegovim prijateljem v gozdu za Osojami, Jagodi kot zelena oaza, ki jo opazuje skozi okno), po drugi strani pa je skozenj speljan Predor pod Grajskim gričem, skozi katerega se, čeprav je prepovedano in nevarno, podata tako Bilka kot Jagoda z Nejcem.

Mnogo manjših mikrolokacij v vseh štirih mladinskih literarnih delih, tako v Mariboru kot Ljubljani, je realno preverljivih, kar njena mladinska literarna dela povezuje z značilnostmi njene proze za odrasle, npr. z novelo *Na Krasu*, kjer literarno opisana pot sledi »zemljepisno preverljivi poti, posamezni kraji so tudi konkretno poimenovani (Brje, Skopo, Kreplje, Tabor, Opčine, Trst).« (Čeh Steger 2014: 283) V novelah za odrasle je zaznati »prefinjen občutek za estetsko in razpoložensko dojemanje pokrajine« (Čeh Steger 2014: 312), kar je mogoče trditi tudi za izbrana mladinska literarna dela, še zlasti za roman *Ko zorijo jagode*, kjer majsko ozeleneli Grajski grič s cvetočimi akacijami odseva razcvetajočo se Jagodino zaljubljenost.

Obravnavana mladinska literarna dela Branke Jurca z umestitvijo (večinskega) dogajanja v dve največji slovenski mesti, Maribor in Ljubljano, predstavljajo reprezentacijo realno preverljivih prostorov v določenem času. V avtobiografski kratki prozi je to Maribor med obema vojnama, v preostalih treh pripovedih pa povojna Ljubljana, pri čemer so tudi literarne osebe odraz prostora in časa: prvoosebna pripovedovalka v avtobiografski prozi je predšolski otrok in šolarka primorskih podeželskih priseljencev v štajerski prestolnici; poganja korenine v urbanem prostoru, ki zanjo ni tako tuj, kot je za njene starše. Šestošolci in sedmošolci v obeh avanturističnih pripovedih so v Ljubljani kot riba v vodi – obvladajo gibanje po mestu, ki jim s svojo velikostjo in nepreglednostjo omogoča anonimnost na stranpoteh – in končno osmošolka Jagoda, ki uživa v utripu velikega mesta s številnimi zelenimi površinami (Grajski grič, park Zvezda, park Tivoli in mestni gozd Rožnik), čeprav je po drugi strani neskončno kritična do avtomobilskega prometa. Pisateljica Branka Jurca je z izborom in reprezentacijo literarnega prostora v obravnavanih mladinskih literarnih delih prispevala tudi k ohranjanju kulturnega spomina na preteklost dveh največjih slovenskih mest.

Viri

- Branka JURCA, 1963: *Ubač in njegova družina*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
Branka JURCA, 1966: *V obljači in prepovedane skrivnosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
Branka JURCA, 1972: *Rodiš se samo enkrat*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
Branka JURCA, 1974: *Ko zorijo jagode*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Literatura

- Mihail BAHITIN, 1982: *Teorija romana: Izbrane razprave*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
Janez BOGATAJ, 2021: *Slani, sladki, dobro žviti, štruklji, teknejo, če smo lačni ali siti!*. Ljubljana: Hart.

- Silvija BOROVIK, 2013: Značilnosti krajše proze slovenskih književnic. *Slavia Centralis* 6/1. 59–69. Dostop 25. 6. 2024 na <https://journals.um.si/index.php/slaviacentralis/article/view/758>.
- Malcolm BRADBURY, 1999: *Atlas svetovne literature*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Jožica ČEH STEGER, 2010: Vaški in mestni prostori v Potrčevi prozi. Ur. Irena Novak Popov. *Vloge središča: konvergenca režij in kultur*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije (Zborniki Slavističnega društva Slovenije). 180–188.
- Jožica ČEH STEGER, 2014: Kratka proza Branke Jurca o ženskih usodah, taboriščnem peklju in odporu proti ponižanju: spremna študija. Ur. Jožica Čeh Steger. Branka Jurca: *Pot v svobodo: izbor kratke proze*. Maribor: Litera.
- Flora Ljubljanskega gradu. Dostop 29. 5. 2024 na https://floragradu.blogspot.com/p/blog-page_12.html.
- Berta GOLOB, 1983: *Srce ustvarja, roka piše: srečanja z mladinskimi pisatelji*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Berta GOLOB, 1995: *Do zvezd in nazaj: srečanja z mladinskimi pisatelji*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Dragica HARAMIJA, 2000: *Slovenska realistična avanturistična mladinska proza*. Videm pri Ptuj: GIZ GTP.
- Miran Hladnik, 2012: Prostor v slovenskih literarnovednih študijah: Kritične izdaje klasikov. *Slavistična revija, tematska številka Prostor v literaturi in literatura v prostoru* 60/3. 271–282.
- Branko HOFMAN, 1978: *Pogovori s slovenskimi pisatelji*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Branko HOFMAN, 1988: *Iskani in najdeni svet*. Ljubljana: Prešernova družba.
- Marko JUVAN, 2006: *Literarna veda v rekonstrukciji: Uvod v sodobni študij literature*. Ljubljana: LUD Literatura.
- Marko JUVAN, 2013: Prostorski obrat, literarna veda in slovenska književnost: Uvodni zaris. *Primerjalna književnost* 36/2. 5–26.
- Marko JUVAN, Marijan DOVIČ in Jernej HABJAN, 2013: Prostorski obrat v literarni vedi (predgovor). *Primerjalna književnost* 36/2. 1–2.
- Kaznilnica. Dostop 28. 6. 2024 na <http://www.mariborart.si/spomenik/-/article-display/kaznilnica>.
- Kongresni trg. Dostop 28. 6. 2024 na https://sl.wikipedia.org/wiki/Kongresni_trg.
- Gaja KOS, 2013: Slovenski mladinski problemski roman. *Otrok in knjiga* 40/87. 5–16.
- Darja KRAMBERGER, 1972: Bibliografija mladinskih del Kristine Brenkove, Branke Jurca in Ele Peroci v knjižnih izdajah. *Otrok in knjiga* 1/1. 107–110.
- Magdalenski park. Dostop 28. 6. 2024 na https://kraji.eu/slovenija/maribor_magdalenski_park/slo.
- Marijeta MALEŠIČ, 2014: *Kopriva nikoli ne požebe: 100 let spominov na Branko Jurca*. Kopriva: Športno-kulturno-umetniško društvo in turizem.
- Miha MATĀ, 1994: Ob jubileju pisateljice Branke Jurca. Branka Jurca: *Ko zorijo jagode*. 209–212.
- Irena NOVAK - POPOV, 2006: Konstrukcija resničnosti in koncept prostora v sodobni slovenski kratki pripovedni prozi. Ur. Irena Novak Popov. *Slovenska kratka pripovedna proza. Obdobja. Metode in zvrsti*; 23. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 239–254.
- Urška PERENIČ, 2012: Prostor v literaturi in literatura v prostoru. *Slavistična revija, tematska številka Prostor v literaturi in literatura v prostoru* 60/3. 260–264.
- Barbara PIATTI, 2009: *Die Geographie der Literatur: Schauplätze, Handlungsräume, Raumphantasien*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Peter SVETINA, 2013: Med imenom in brezimnostjo: dogajalni prostori Ljubljane v slovenski mladinski literaturi. *Otrok in knjiga* 40/87. 17–26.
- Pričevalci, oddaja RTV Slovenija. Dostop 30. 5. 2023 na <https://365.rtvlo.si/arhiv/pričevalci/174961376>.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja. Dostop 26. 6. 2024 na www.fran.si.
- Marinka SVETINA, 1972: Trije osrednji motivi v mladinskih delih Kristine Brenkove, Branke Jurca in Ele Peroci. *Otrok in knjiga* 1/1. 97–106.
- Mimi URBAN in Marko JUVAN, 2012: Na stičišču literature in geografije: Literatura kot predmet geografskega preučevanja na primeru Slovenske Istre. *Slavistična revija, tematska številka Prostor v literaturi in literatura v prostoru* 60/3. 297–316.
- Barbara ZORMAN, 2021: Slovenska mladinska proza med posnemanjem dejanskega in ustvarjanjem možnih svetov. *Primerjalna književnost* 44/3. 97–114.

- Barbara ZORMAN, 2023a: Oblikovanje (pod)žanra mladinske avtobiografije na Slovenskem. *Otrok in knjiga* 50/117. 7–15.
- Barbara ZORMAN, 2023b: Slovenska mladinska avtobiografska proza. *Primerjalna književnost* 46/2. 137–156.
- Barbara ZORMAN, 2024: Junakinje našega časa: spremna beseda. Branka Jurca: *Ko zorijo jagode*. Ljubljana: Beletrina.

DRUGAČENJE V OTROŠKI IN MLADINSKI LITERARNI VEDI

ANDREJ ZAVRL

Kranj, Slovenija

andrej.zavrl@outlook.com

Sodobna otroška in mladinska književnost pogosto tematizira različne oblike oviranosti ter nevečinske identitete in osebne okoliščine. Obenem so te teme in literarne osebe posebej v literarni vedi in kritiki še vedno označene za »drugačne« oziroma »problemske« (ali celo »tabu«), to pa so oznake, ki vzpostavljajo in utrjujejo razmerja moči med družbeno normo in vsem, kar od nje odstopa, ter krepijo (nezavedne) predsodke in stereotipne predstave, da je vse, kar ni v skladu z večinskim razumevanjem sveta, nekako nenormalno oziroma potrebuje strpnost ali sočutje večinske populacije. Prispevek ugotovitve o praktični rabi teh oznak umesti v družboslovno teorijo, posebej koncepte performativnosti (Austin, Butler), orientalizma (Said) in epistemološkega nasilja (Spivak). Zavzema se za (po eni strani) vsebinsko natančnejši in (po drugi strani) jezikovno občutljivejši pristop k poimenovanju in predstavljanju raznolikih tem, identitet in osebnih okoliščin, zato je do navedenih izrazov kritičen, tudi kadar so uporabljeni z dobrimi in (biblio)pedagoško optimističnimi nameni.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.4](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.4)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
izključevanje,
drugačnost,
stereotipi,
raznolikost,
problemski roman,
vključujoč jezik



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.4](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.4)

ISBN

978-961-286-944-1

Keywords:

exclusion,
other,
stereotypes,
diversity,
YA problem novel,
inclusive language

OTHERING IN CHILDREN'S AND YA LITERATURE

ANDREJ ZAVRL

Kranj, Slovenija
andrej.zavrl@outlook.com

Contemporary children's and YA literature regularly explores topics such as disability and minority identities and personal circumstances. On the other hand, these topics and literary characters are still often labelled as "different/other" or "problems" (even "taboo"), especially in literary criticism. These, however, are categorisations that reinforce the established power relations and boundaries between the social norm and anything that deviates from it. They also perpetuate the (unconscious) prejudices and stereotypes implying that anything that does not conform to the majority worldview is somehow not normal or in need of the tolerance or sympathy of the majority population. The chapter analyses the practical use of the terms and interprets the findings with concepts from critical theory, in particular performativity (Austin, Butler), orientalism (Said) and epistemological violence (Spivak). It is critical of the terms, arguing against them even when they are used with good and (biblio)pedagogically optimistic intentions.



1 Uvod

Književnost, katere vrednotni okvir so enakost, pravičnost in inkluzivnost, je tudi prostor za razvijanje kritičnega mišljenja in soočanja z diskriminatornimi praksami, zato je lahko orodje osebnih in družbenih sprememb. To je še posebej pomembno za posameznike, posameznice, ki se tudi sami soočajo z izločanjem, s predsodki ali z marginalizacijo, in za odnos drugih do njih. Srečevanje z raznolikimi literarnimi osebami in situacijami namreč lahko pomaga pri razumevanju sebe in drugih, orientaciji v svetu ter razvijanju etičnih in empatičnih odnosov (Vidmar 2017; Virk 2022: 83; Pezdirc Bartol 2023: 82; Zupan Sosič 2023).

Vendarle pa gre, opozarja Tomo Virk (2022: 84), pri vseh tovrstnih rabah književnosti »predvsem za to, da je literatura bolj ali manj *uporabna* za ta ali oni namen, to pa ne pomeni, da je taka njena uporaba tudi že kar *a priori* neproblematična«. Poleg tega pa lahko vrednote posredujemo tudi drugače, čeprav »se literatura pri tem izkazuje kot posebej učinkovita« (Virk 2022: 89). Spet drugo vprašanje je, koliko otroci in mladi berejo literarna besedila in koliko so ta vprašanja sploh (še) relevantna, saj je zelo verjetno, da je književnost »mogoče nadomestiti z enako učinkovitimi, mogoče pa celo učinkovitejšimi mediji prenosa takih in drugačnih sporočil« (Virk 2022: 89).

Tudi branja otroške in mladinske književnosti pogosto kažejo, »da je literaturo mogoče uporabiti vzgojnostno [...] (danes na primer pogosto pod geslom 'vzgoja za strpnost')« (Virk 2022: 82). S tem je povezano vprašanje, ali lahko »literarno besedilo, ki ne prikriva svojega etičnega namena, ampak ga celo poudarja,« še učinkuje kot literarno besedilo (Matajc 2013: 5) ali pa je bližje »trivialni literaturi, saj je karakterizacija nastopajočih oseb pogosto tipizirana, z vnaprejšnjimi sodbami in prikazom shematiziranih moralnih konvencij določene družbe pa le reproducira kulturne stereotipe in moralne klišeje« (Pezdirc Bartol 2023: 82; za več o vprašanju razmerij med odpiranjem do drugega in literarnostjo ter med vzgojnimi in literarnimi kvalitetami književnih besedil glej npr. Matajc 2013; Haramija 2014; Zupan Sosič 2022: 148; Virk 2022: 91–95). Posebno mesto, na katerem se nahaja otroška in mladinska književnost – torej presek med vzgojo, izobraževanjem in literaturo –

tozadevno ponuja posebne možnosti in izzive.¹ Enako velja za stroke, ki se z njo ukvarjajo.

Sodobna otroška in mladinska književnost pogosto ubeseduje in slika različne oblike oviranosti, nevečinske etnične, rasne, verske, kulturne, spolne in druge identitete ter osebne okoliščine. Obenem so te teme in literarne osebe posebej v literarni vedi in kritiki še vedno označene za »drugačne« oziroma »problemske« (ali celo »tabu«), te oznake pa zahtevajo referenčno točko, do katere se »drugačnost« in »problemskost« merita in ki pojasnjuje, kaj natančno je problem, zakaj je to problem in za koga. »Drugačnost« in »problemskost« namreč nista objektivna deskriptorja, saj govor o njiju zarisuje bolj ali manj izrecna nasprotja med »drugačnim« in »nedruagačnim«, torej med nečim, kar imamo za normo, čeprav ni izrečena, in deviacijo od te norme. Obenem takšno izrekanje pomeni razporeditev moči in vrednotno sodbo. V takšnih okoliščinah se morajo »drugačni« vedno znova razkrivati, pojasnjevati, dokazovati in upravičevati (Couser 2005: 604). Rečeno na kratko: tak govor je izključujoč.

Diskurzi imajo realno moč, saj (so)oblikujejo naše predstave o svetu in odnose v njem, zato je vprašanje vključujočega jezika zelo široko – tudi ideološko – in močno presega tako govor o (otroški in mladinski) književnosti kot tudi tale prispevek. Podobno je z inkluzivnostjo, ki »ne sme biti le pasivno vključevanje posameznikov v družbo, temveč aktivno spodbujanje enakopravnosti in sprejemanja različnosti med ljudmi« (Haramija in Vršnik Perše 2023: 299). Besedilo, ki sledi, kot primer drugačenja – torej postopkov izločanja skupin in posameznikov, posameznic, ki so jim pripisane določene nenormativne značilnosti – analizira izključujoč jezik predvsem v rabi terminov »drugačnost« in »problem(skost)«, to pa v otroški in mladinski literarni vedi in kritiki, torej v strokovnih in znanstvenih (ne pa literarnih) besedilih.² Ugotovitve nato umesti v družboslovno in kritično teorijo, razumevanje drugačenja pa podpre s koncepti performativnosti (Austin, Butler), orientalizma (Said) in epistemološkega nasilja (Spivak).

¹ Ne da bi se lotil ene od zagat otroške in mladinske literarne vede – pregovorno izmuzljive definicije, kaj otroška in mladinska književnost pravzaprav je –, prispevek privzema dejstvo, da se otroška in mladinska književnost umešča na stičišče literature in pedagogike. Treba je tudi dodati, da govor o »otroški in mladinski književnosti« (v ednini) zanemarija, da gre za zelo raznolike književnosti z različnimi značilnostmi, ciljnimi skupinami itn., vendar je to za tole razpravo, ki se zanima bolj za literarnovedne in pedagoške diskurze o književnosti(h), manj pomembno.

² Diskurz »drugačnosti« in »problemskosti« nikakor ni omejen na otroško in mladinsko književnost ali na literarno vedo, ampak je vsesplošno razširjen. Tudi šolska zakonodaja – *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* in *Zakon o osnovni šoli* (oba v 2. členu) – med cilji vzgoje in izobraževanja navaja »spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi«. Posebej povedni so tudi naslovi diplomskih in magistrskih del, ki še zmeraj pogosto uporabljajo omenjena izraza.

2 Metodologija

Raziskovalna hipoteza v izhodišču prispevka je tale: kadar (sodobna) otroška in mladinska književnost tematizira nevečinske identitete in osebne okoliščine, jih literarna veda in kritika pogosto označujeta za »drugačne« oziroma »problemske«, pri čemer pa semantika teh dveh terminov ni v celoti nedvoumna oziroma natančna.

Ustreznost hipoteze bo preverjena z analizo nekaterih novejših slovenskih študij otroške in mladinske književnosti ter rabe tega gesla v COBISS-u,³ predvsem pa v *Priročniku za branje kakovostnih mladinskih knjig*, ki se zaradi svoje kontinuitete, temeljitosti in preglednosti zdi še posebej reprezentativen.⁴ Diskurzi na področju družbene inkluzivnosti se spreminjajo, zato je lahko analiza starejše jezikovne rabe z današnjimi orodji in ideologijami neustrezna, kar mora vsaka takšna analiza upoštevati; prav zato pregled, ki sledi, temelji na novejših primarnih virih.

3 Rezultati

3.1 Slovenska otroška in mladinska literarna veda

»Drugačnost« je v strokovnih in znanstvenih razpravah včasih rabljena kot krovni pojem, ki vsebuje druge tematike – »npr. invalidnost ali istospolnost« (Saksida 2014: 27) –, včasih kot ena od tem oziroma motivov v otroški in mladinski književnosti – »vojna, begunstvo, zlorabe, smrt, bolezni, samomor, drugačnost, revščina« (*Priročnik* 2016: 5), »samopodoba, osamljenost, prijateljstvo, drugačnost, večkulturnost, motiv tujca, predsodki, ksenofobija« (Pezdirc Bartol 2023: 75). Različne pomene in primere »drugačnosti« je v zadnjem času najbolj sistematično predstavila Mateja Pezdirc Bartol (2016, 2023), ki loči med »drugačnostjo« na ravni osebne identitete (osebno ravnanje in kršenje norm, izgled in samopodoba, bolezni in posebne potrebe) in na ravni družbene identitete (spolna identiteta, rasno in vrstno razlikovanje, odnos do tujcev in večkulturnost).

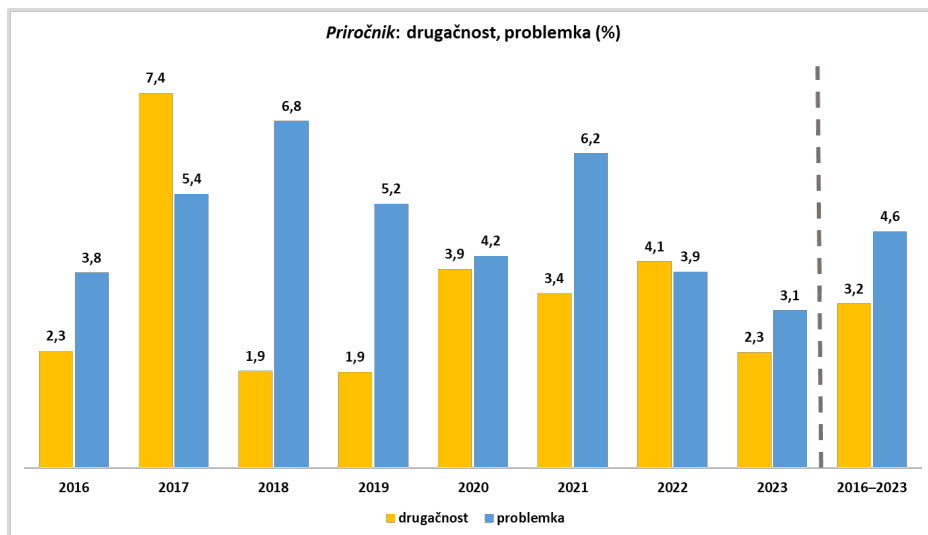
³ Predmetne oznake se v sistemu COBISS v katalogih posameznih knjižnic razlikujejo, zato analiza v tem prispevku upošteva samo podatke iz vzajemne baze podatkov COBIB.SI.

⁴ Ime publikacije, ki jo pripravlja Pionirska – center za mladinsko književnost in knjižničarstvo (Mestna knjižnica Ljubljana), se je od prvega *Priporočilnega seznama mladinskih knjig (Izbor iz let 1991–1997)* iz leta 1998 spreminjalo. Novejši priročniki imajo unikatni naslov in skupen podnaslov *Priročnik za branje kakovostnih mladinskih knjig*. V besedilu je za vse izdaje uporabljeno okrajšano ime *Priročnik*. *Priročnik* izhaja vsako leto in pokriva knjižno (in v zadnjih letih tudi filmsko) produkcijo predhodnega leta in je dostopen na www.mklj.si/pionirska/prirocnik.

»Drugačnost« je v tesni povezavi s tem, kar slovenska otroška in mladinska literarna veda imenuje problemske teme in tabuji (Lavrenčič Vrabec 2001; Saksida 2009, 2014; Blažič 2014; Kos 2015; Vidmar 2017; Pezdirc Bartol 2016, 2023). Atribut »problemski« običajno nastopa v oznakah »mladinski problemski roman« in »mladinska problemska literatura« (za različne oznake in definicije tega žanra glej Kos 2015: 14–29 in Vidmar 2017: 51–60) in tudi »problemska slikanica« (Višček 2023). Čeprav je definicija (mladinske) problemske literature širša od njene tematike, se teme vendarle zdijo eno temeljnih meril za njeno opredelitev. Različne avtorice, avtorji naštejejo različne teme, med njimi pa opazimo podobnosti, ki bodo za to razpravo ključne. Gaja Kos (2015: 65) navaja enajst tematskih sklopov mladinskega problemskega romana: »smrt in samomor (poskus samomora), psihične motnje, fizična hendikepiranost, iskanje (spolne) identitete, nasilje (psihično in fizično; znotraj družine in med vrstniki), mladostniki brez staršev, odvisnost, bolezni, nezaželena najstniška nosečnost in najstniško starševstvo, delinkventnost, rasna nestrpnost in politični problemi«. Janja Vidmar (2017: 60–64) povzema druge avtorje in avtorice (Haramija, Kos, Saksida), Pezdirc Bartol (2023: 74–75) pa našteje »problemske teme, s katerimi se srečuje že predšolski otrok in so prikazane v slikanicah«: bojazen pred nesprejetjem (tu je vključena tudi »drugačnost«), odnosi v družini, strahovi, bolezni, izražanje (negativnih) čustev. Tudi Sabina Višček (2023: 146), ki analizira novejšje problemske slikanice, med njihovimi temami najpogosteje najde »nasilje, smrt, vojna, drugačnost, zasvojenost, begunstvo in vprašanje identitete spola«, ob čemer zapiše, da je »tema drugačnosti [...] med problemskimi slikanicami precej izmuzljiva, saj zajema lahko najrazličnejše teme« (Višček 2023: 144).

3.2 *Priročnik* in COBISS

Priročnik uporablja geslo »drugačnost« vse od izdaje iz leta 2000, ko je bila uvedena uporaba vsebinskih gesel. »Problemka« je bila kot (žanrska) oznaka prvič uporabljena v *Priročniku* 2010, že prej pa so bila v rabi gesla »problemske (tabu) teme«, »problemske teme«, »problemska proza« in »problemska pripoved«. *Priročnik* je v obdobju zadnjih osmih let (2016–2023) ocenil in z vsebinskimi oznakami opisal 3724 knjig za otroke in mladino, od teh jih ima 120 oznako »drugačnost« (3,2 %) in 173 oznako »problemka« (4,6 %).



Slika 1: Deleži »drugačnosti« in »problemke« v *Priročniku* (2016–2023; grafikon pripravil avtor)

Deleži knjig z navedenima oznakama med leti nekoliko nihajo (glej sliko 1), za kar so gotovo objektivni (knjižna produkcija) in subjektivni vzroki (presoja posameznega ocenjevalca, ocenjevalke). Prav tako ni popolne enotnosti pri označevanju knjig, saj ista tematika včasih ima oznako »drugačnost« oziroma »problemka«, včasih ne, enako velja za ponatise istih naslovov. Določen dvom o objektivnosti publikacije poraja tudi dejstvo, da nekateri ocenjevalci, ocenjevalke nastopajo v različnih vlogah hkrati (avtorji, uredniki, kritiki in ocenjevalci). V tem smislu se zdi za zanesljivejšo sliko smiselno upoštevati daljša obdobja, in ne posameznih let.

Iskanje v vzajemni bazi podatkov COBIB.SI (v nadaljevanju COBISS; <https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/search>, podatki z dne 19. junija 2024) za isto obdobje (letnice izida 2015–2022) ob uporabi ustreznih filtrov prinese 360 knjig s predmetno oznako »drugačnost«, kar je 1,6 % upoštevanih 22.860 knjig. Knjig, ki imajo v istem obdobju in z istimi iskalnimi filtri za predmetno oznako eno od izpeljank iz korena »problem«, je 163 (0,7 %).

V nadaljevanju sledi nekoliko bolj vsebinska analiza podatkov iz zadnjih štirih *Priročnikov* (2020–2023). V tem obdobju je *Priročnik* z gesli in oznakami označil 1798 knjig (leta 2020 384 knjig, leta 2021 437 knjig, leta 2022 493 knjig in leta 2023 484

knjig). Oznako »drugačnost« je v celotnem proučevanem obdobju dodelil 61 knjigam (3,4 % vseh knjig), »problemka« pa 77 knjigam iz istega korpusa knjig (4,3 %). Za knjige, izdane v obdobju 2019–2022, ima v COBISS-u predmetno oznako »drugačnost« 188 knjig (1,7 %) in eno od izpeljank iz korena »problem« 85 knjig (0,8 %) od 10.965 upoštevanih knjig za otroke in mladino.

V opisih 61 knjig, ki imajo v *Priročnikih* 2020–2023 geslo »drugačnost«, je skupaj 614 gesel, od katerih se jih 211 pojavi samo enkrat, pet- ali večkrat pa naslednja: drugačnost (61), prijateljstvo (30), družina (19), živali v domišljiji (19), pomoč (15), šole (13), humor (10), pogum (9), predsodki (8), invalidnost (7), ljubezen (7), samopodoba (6), strah (6), dekleta (5), fantje (5), odraščanje (5), posebneži (5), posmehovanje (5), pustolovščine (5), različnost (5), sestre (5), sošolci (5) in vrstniki (5). Zaradi velike tematske razdrobljenosti gesel jih analiza v naslednjem koraku združuje v širše sklope,⁵ ki pokažejo takšno tematsko sliko (spet so naštetih le tisti sklopi, ki se pojavijo pet- ali večkrat): živali (63), drugačnost (61), družina (49), posebne potrebe (34), prijateljstvo (31), fantastika (20), mladostniki (18), pomoč (15), samopodoba (15), šole (13), bolezni in zdravje (10), družba (10), humor (10), narava (9), pogum (9), predsodki (8), ljubezen (7), nasilje (7), različnost (6), strah (6), odraščanje (5), posmehovanje (5), pustolovščine (5), sošolci (5), šport (5) in vrstniki (5).

Enaka osnovna deskriptivnostatistična analiza v dveh korakih je bila opravljena za oznako »problemka«. V *Priročnikih* iz let 2020–2023 ima to oznako 77 knjig. V opisih knjig, ki imajo oznako »problemka«, je skupaj 965 vsebinskih gesel, od katerih se jih 242 pojavi samo enkrat, pet- ali večkrat pa so uporabljena naslednja gesla: družina (54), prijateljstvo (52), mladostniki (39), dekleta (32), odraščanje (28), šole (26), fantje (23), psihične travme (21), pomoč (20), ljubezen (13), matere (12), bratje (10), nasilje (10), sestre (10), zaljubljenost (10), žalovanje (10), smrt (9), drugačnost (8), duševna stiska (8), hčere (8), duševne motnje (7), medvrstniško nasilje (7), alkoholizem (6), družbena omrežja (6), invalidnost (6), očetje (6), pogum (6), samorealizacija (6), vrstniki (6), medgeneracijski odnosi (5), preživetje (5), samopodoba (5), spolnost (5) in strah (5). Po enakem združevanju gesel v večje tematske sklope kot pri »drugačnosti« se izriše naslednja vsebinska mreža: družina (139), mladostniki (105), psihološke motnje (73), prijateljstvo (52), nasilje (42), šola (39), odraščanje (28),

⁵ Primeri združevanj: različne vrste živali (in geslo »živali v domišljiji«) so združene v »živali«, vsa bolezenska in zdravstvena stanja v »bolezni in zdravje«, različni družinski člani, članice, družinska razmerja ipd. v »družina«, posamezne oblike posebnih potreb v »posebne potrebe« itn.

ljubezen (23), družbeni problemi (22), različne države (22), kriminal (22), pomoč (20), smrt (19), splet in družbena omrežja (19), posebne potrebe (17), droge (15), bolezni (14), samorealizacija (14), begunci (13), spolnost (9), drugačnost (8), narava (8), živali (7), pogum (6), rasizem (6), spol (6), nesreče (5), preživetje (5), strah (5) in šport (5).

Oba seznama tematskih sklopov jasno izrisujeta dogajalne prostore, okolja in teme, ki so v otroški in mladinski književnosti pričakovani: družina, prijateljstvo, mladostniki, šole, odraščanje. Obenem ti sklopi nakazujejo tudi okoliščine, za katere se sicer uporabljajo oznake »drugačnost« in »problem(skost)«: posebne potrebe, samopodoba, bolezni in zdravje, predsodki, družbeni problemi, nasilje, psihološke motnje, kriminal, smrt, droge, begunci, spolnost, rasizem, spol. Prav tako se potrjuje, da sta »drugačnost« in »problem(skost)« to, kar se v semiotiki imenuje prazen (ali lebdeč) označevalec, torej »označevalec z nejasnim, izjemno spremenljivim, neopredeljivim ali neobstoječim označencem. Takšni označevalci različnim ljudem pomenijo različne stvari: lahko nakazujejo mnogo označencev ali celo *katerekoli* označence; lahko pomenijo vse, kar njihovi razlagalci želijo, da pomenijo.« (Chandler 2022: 89) Medtem ko ima prilastek »problemski« vendarle določeno literarnovedno utemeljitev, oznaka praznega označevalca posebej velja za izraz »drugačnost«, ki je – četudi ni povsem »prazen« – zelo izmuzljiv in nenatančen.

Trditev s konca prejšnjega odstavka naj ilustrira nekaj izbranih primerov rabe »drugačnosti« iz *Priročnika*, ki so bili doslej predstavljeni le kot del statistike in ki jih lahko prenesemo tudi na literarno vedo in kritiko ter tudi na nestrokovno, splošno rabo. Knjigo Nike Kovač, Andraža Rožmana in Klare Širovnik *Tu sem!: zgodbe, ki jih ne želimo slišati* (2021) *Priročnik* (2022: 124) uvrsti med poučno leposlovje in opiše z oznakami »alkoholizem, demenca, drugačnost, družbena izključenost, družbene razmere, družbeni problemi, duševne motnje, ekonomske migracije, invalidnost, izbrisani, mladostniki, predsodki, psihosocialne težave, rak (medicina), revščina, Slovenija, spolna identiteta«. Čeprav je »drugačnost« našeta kot eno od gesel, deluje kot interpretacija, kot krovni pojem, ki ljudi z različnimi osebnimi, zdravstvenimi in družbenimi okoliščinami, opisanimi v knjigi, postavi v izpostavljeni položaj drugega. COBISS med predmetnimi oznakami »drugačnosti« ne navaja, ampak, med drugimi, uporabi naslednje: problemi, socialna patologija, družbena izključenost, družbene deviacije in družbeni problemi.

Podobno funkcijo ima »drugačnost« v opisu knjige *Le vprašaj!: bodi drugačen, bodi pogumen, bodi ti* Sonie Sotomayor in ilustratorja Rafaela Lópeza (prevedla Tina Mahkota) (2020). Knjiga tematizira različne posebne potrebe (sladkorna bolezen, astma, gibalna oviranost, slepota, gluhost, disleksija, avtizem, jecljanje, Tourettov sindrom, ADHD, alergija, Downov sindrom), *Priročnik* (2021: 68) pa ji doda le dve vsebinski gesli: »drugačnost, otroci s posebnimi potrebami«. Za to »drugačnost« bi bilo moč reči, da je uporabljena kot sinonim za posebne potrebe ali pa krovni pojem, ki vsebuje različne vrste posebnih potreb.⁶ Tudi COBISS ima predmetne oznake drugačnost, otroško leposlovje in otroci s posebnimi potrebami.

Knjiga o bratu in sinu, ki živi z avtizmom, *Vpij potibo, brat* Ivone Březinove in ilustratorja Tomáša Kučerovskega (prevedla Diana Pungeršič) (2020), ima v *Priročniku* (2021: 92) gesla »avtizem, bratje, drugačnost, družina, duševno prizadeti otroci, fantje, matere samohranilke, odraščanje, prijateljstvo, sestre, šole«. »Drugačnost« tukaj v veliki meri figurira kot sopomenka za avtizem. COBISS-ovi predmetni oznaki za to knjigo sta samo avtizem in mladinsko leposlovje. Vprašanje, h kateremu se bo ta razprava vrnila v diskusiji, je, čemu služi oznaka »drugačnost«. Če je namreč sopomenka za avtizem, je nepotrebna – in nespecifična –, saj je tudi »avtizem« eno od uporabljenih gesel. Sprva se takšna »drugačnost« zdi odvečna, vendar bo razprava v nadaljevanju pokazala, da ima posebno funkcijo signaliziranja odstopanja od družbene in biopolitične normativnosti.

Slikanica *Mravljinčar Franc* Manice Klenovšek Musil (2019) je pripoved o mravljinčarju, ki ima kratek in okoren jezik, s katerim ne more loviti mravelj in zaradi česar je predmet posmeha. Ko pa se izkaže, da ima zelo dober vid in z dreves vidi vsa mravljišča daleč naokoli, postane uporaben tudi za druge, ki ga zdaj ne zasmehujejo več.⁷ *Priročnik* (2020: 51) uveljavlja podobno sinonimno rabo »drugačnosti« kot pri prejšnjem primeru: »deformacije, drugačnost, jezik (anatomija), mravljinčarji, posmehovanje, sposobnosti, sprejemanje sebe, žalost«. Enako ravna COBISS: mravljinčarji, otroško leposlovje, deformacije, jezik (anatomija), drugačnost, posmehovanje, sposobnosti, sprejemanje sebe, žalost. Takšna raba

⁶ Prevodoslovne analize niso predmet tega prispevka, pa kljub temu primer, kako multipliciranje diskurza drugačnosti poteka na različnih ravneh. Pripovedovalka slikanice *Le vprašaj!* Sonia ob koncu poudari pomen raznolikosti, svoj povzetek pa uvede takole: »This is what I've learned« (Sotomayor 2019: n. p.). Ta poved ima razširjen in razlagalen slovenski prevod: »Danes sem se med druženjem s svojimi prijatelji na vrtu naučila, da nas drugačnost bogati.« (Sotomayor 2020: n. p.)

⁷ To kaže, kako se morajo »drugačni« dokazati oziroma morajo tisti, ki so jih izločili, v njih videti korist zase, preden jih (pogojno) sprejmejo (o tem glej tudi Zavrl 2018: 41; Pezdirc Bartol 2023: 81).

oznake »drugačnost« zadeva tudi slikanico *Miška ima roža očala* Saše Pavček in ilustratorke Kristine Krhin (2021) o naslovni junakinji s skotopičnim sindromom, ki se ji prav tako posmehujejo: »bralne težave, branje, disleksija, drugačnost, miši, očala, pomoč, psihologi, psihološki nasveti, skotopični sindrom, sošolci, šole, živali v domišljiji« (*Priročnik* 2022: 63). V COBISS-u so predmetne oznake za to slikanico: disleksija, otroško leposlovje, skotopični sindrom, miši, šole, knjige za otroke s posebnimi potrebami, knjige za dislektike, branje, težave pri branju, težave pri pisanju, učne težave, motnje branja, pomoč, prijateljstvo, družina, psihologi, psihološki nasveti in poučno leposlovje.⁸ Podoben je primer slikanice *Uhlji takšni in drugačni* Guida van Genechtina, ki je v slovenskem prevodu izšla v dveh izdajah (1999 in prirejena izdaja v manjšem formatu 2004), o zajčku z visečim uhljem, zaradi česar ga vrstniki zasmehujejo. Nazadnje s pomočjo zdravnika spozna, da je to del normalne variacije in se nekako sprejme. *Priročnik* prvi izdaji dodeli gesla »živali, drugačnost« (*Priročnik* 2000: 13), drugi izdaji pa »problemi najmlajših, samopodoba, zajci, živali v domišljiji« (*Priročnik* 2005: n. p.). V COBISS-u imata obe izdaji iste predmetne oznake: drugačnost, otroško leposlovje, zajci.

Izraz »drugačnost« se zdi še bolj odveč, kadar je sopomenka za različnost oziroma raznolikost (ki se zaradi svoje razsrediščene konotativnosti zdita ustrenejša izraza). Tako je pri slikanici *Vse o družinab* Felicity Brooks in ilustratorke Mar Ferrero (prevedla Maja Ropret) (2021). Slikanica o raznolikih družinah ima v *Priročniku* (2022: 123) gesla »drugačnost, družina, družinsko drevo, različnost, vsakdan«. Tudi v COBISS-u je podobno: družina, knjige za otroke, slikanice, mladinska dela, medosebni odnosi, družinski odnosi, družinsko drevo, družinsko življenje, različnost, drugačnost, vsakdan. Med drugimi ima COBISS predmetni oznaki drugačnost in različnost tudi za slikanico *Vse o prijateljib* istih avtoric (prevedla Nina Jelen) (2021), *Priročnik* (2022: 122) pa ne: »čustva, igra, prepiri, prijateljstvo, sodelovanje«. Te razlike med različnimi izdajami ali pa med *Priročnikom* in COBISS-om kažejo na arbitrarnost in spremenljivost oznak, ki nimajo objektivnih meril, in na to, da je vrednost teh oznak pretežno ideološka.

⁸ Dodatna raven drugačenja je pogosto prisotna v spremnih besedilih, ki jih v veliki meri pišejo strokovnjakinje, strokovnjaki za teme teh knjig, ne pa za literarno vedo, kar očitno kaže na pedagogizacijo literarnih besedil. Takšno spremno besedo ima tudi *Miška*, katere avtorica piše o »sprejemanju drugačnosti« in o slikanici kot o »pripomočku pri pouku« (Krajnc 2021: n. p.). Drugi parabesedilni elementi, ki didaktizirajo otroško in mladinsko književnost, so dodatni opisi dejstev, povezanih s tematiko knjige, slovarčki, dejavnosti po branju, napotki za odrasle, vprašanja za pogovor o knjigi in njeni tematiki ipd.

Nazadnje je »drugačnost« lahko resnično pomensko zelo izpraznjena oznaka. V slikanici Sanje Pregl in ilustratorke Marte Bartolj *Kuža in dež* (2022) nastopa pes, ki ima rad dež, in vsebina »drugačnosti« ni zlahka razvidna. *Privočnik* (2023: 64) to oznako kljub temu uporabi: »dež, drugačnost, igra, narava, prijateljstvo, psi, vreme, živali v domišljiji«. Enako ravna COBISS: psi, otroško leposlovje, dež, slikanice, slovenska mladinska književnost, drugačnost, igra, narava, prijateljstvo, vreme, živali v domišljiji. Podobno je s slikanico *Knjiga tožibaba* Lise Aisato (prevedla Marija Zlatnar Moe) (2020), ki govori o različnih vlogah, ki jih ljudje igramo v zasebnosti in v javnosti. Gesla v *Privočniku* (2021: 44) so »drugačnost, družbene vloge, humor, muhe (živali), skrivnosti«, v COBISS-u pa med drugim tako različnost kot drugačnost. Tudi v tem primeru »drugačnost« ni očitna sopomenka ali nadpomenka za nekaj drugega, prav tako pa njenega smisla ni mogoče nedvoumno razbrati iz drugih vsebinskih gesel ali bralskega opomenjanja besedila.

3.3 Povzetek

Pregled rabe vsebinskega gesla »drugačnost« in oznake »problemka« oziroma izpeljank iz korena »problem« v *Privočniku* in COBISSU-u ter nekaterih študijah otroške in mladinske literarne vede pokaže na precejšnjo vsebinsko nenatančnost teh terminov, saj je predvsem »drugačnost« lahko krovni pojem za različne osebne in družbene okoliščine, ki so povod za izločanje, diskriminacijo in stereotipne predstave, sopomenka oziroma nadpomenka za različne posebne potrebe, okoliščine in identitete, sopomenka za različnost/raznolikost ali pa pomensko prazna oznaka. Obenem razbiramo več vrst »drugačnosti«. Na eni strani je »drugačnost« opis variacije v naravi ali družbi (zajčkov viseči uhelj, kučkova ljubezen do dežja ipd.), ki so individualne in niso povezane s sistemsko diskriminacijo, na drugi strani pa je ista oznaka tudi označevalec okoliščin, zaradi katerih so posameznice, posamezniki na različnih ravneh diskriminirani, stereotipizirani in izločeni (npr. zaradi rase, spola, posebnih potreb itn.).⁹ Takšno združevanje nezdružljivih okoliščin pod isto oznako lahko pomeni celo določeno banalizacijo in posledično otežuje inkluzijo, ki je sicer deklarativen cilj teh prizadevanj.

⁹ Janja Vidmar (2006, cit. v Picco 2011: 17) v zvezi s svojim romanom *Fantje iz gline* (2005) oriše hierarhijo »drugačnosti« glede na družbeno sprejemljivost: »Ker se je treba zavedati, da je tudi v sklopu drugačnosti hierarhija. Najprej matere samohranilke in invalidi, sledijo razne manjšine in nevladne organizacije, medtem ko si homoseksualci s klošarji in narkomani delijo dno lestvice priljubljenosti drugačnih oziroma drugače enakopravnih.«

Tudi kadar je govor o »problemih« in »problemski književnosti«, je dobro ločiti med različnimi temami in problemi. Družbeni problemi, kot so nezakonita in škodljiva dejanja, ki jih manjšina povzroča večini (npr. različne vrste kriminalitete), imajo drugačen status kot problemi, s katerimi se sooča manjšina zaradi diskriminacije in izločanja na osnovi okoliščin, ki niso nelegalne in večine ne ogrožajo (npr. spol, spolnost, etnične identitete idr.). Nediferencirana uporaba izrazov, ki ne ločijo med različnimi vrstami »problemov«, zabriše pomembne razlike med tematiziranjem, na primer, rase in rasizma, spola in seksizma, oviranosti in abilizma ter podobnim.

Izkaže se, da je amorfna gmota »drugačnosti« in »problemskosti« lahko le sodobna iteracija »nenormalnosti« z jasnimi vrednotnimi implikacijami. Takšen govor izhaja iz družbeno dominantnega pogleda na svet in norme, ki jih tak pogled pred(po)stavlja, ter razmerij moči, ki so za njegovo prevlado nujne. »Drugačen« je praviloma drugi, ta pa je postavljen na mesto objekta – objekta (ne)sprejemanja, toleriranja, strahu, izločanja, izključevanja in vključevanja. Tak drugi je v otroški in mladinski književnosti, literarni vedi in bibliopedagogiki orodje za vzgojo, študijski primer, ilustracija, ki naj normativno večino uči sprejemanja in tolerantnosti do drugega. Drugi pa je iz teh procesov že vnaprej izločen. »Drugačni«, skratka, nastopajo v tretji osebi. Kljub temu da so takšni vzgojni nameni pozitivni in optimistični, drugemu odvzamejo njegovo subjektiviteto in samostojnost, kar se pogosto kaže v enoplastnosti in shematičnosti književnih besedil ter v njihovi strokovni in literarnovedni redukciji.

Ob kritičnosti do izrazov »drugačnost« in »problemski« je kljub temu razumno upoštevati, da je slednji v določenih kontekstih literarnovedno uveljavljen in pojmovno razmeroma pregleden. Tudi »drugačnost« pa ni (le) nadpomenka, sopomenka ali praznopomenka, kot je bilo shematično predstavljeno v analizi primerov praktične rabe, saj vse omenjene rabe povezuje še dodaten učinek – drugačenje.

4 Diskusija: drugačenje

Drugačenje je družboslovni koncept, ki opisuje zavestne in nezavedne procese in strukture razumevanja in obravnavanja posameznikov, posameznic ali skupin kot bistveno drugačnih od družbene norme in pogosto tudi kot manjvrednih. Ustvarja delitve med »nami« in »njimi«, pojavlja pa se na različnih osnovah, kot so rasa, etnična pripadnost, narodnost, vera, spol in spolnost, telesne značilnosti in oviranosti,

socialno-ekonomski status in podobno. Procesi drugačenja spodbujajo diskriminacijo in predsodke ter nekaterim posameznikom, posameznicam in skupinam ne priznavajo polnega in enakopravnega mesta v skupnosti ter človekovega dostojanstva in tako vodijo v marginalizacijo in neenakost (Powell in Menendian 2024: 5).

Pri označevanju drugega za »drugačnega« ne gre za nevtralen opis, ampak za izraz in uveljavljanje superiornosti in dominacije ter za stereotipiziranje in poenostavljanje sicer kompleksnih identitet in tematik. Ta postopek namreč načeloma ne upošteva dejstva, da so razlike znotraj skupin lahko večje kot razlike med različnimi skupinami. Prav tako skupina, ki drugači drugo skupino, sebe dojema kot bogato in raznoliko, drugo pa kot monolitno in njene člane, članice le kot predstavnike, predstavnice domnevno tipičnih lastnosti svoje skupine (Balibar 2005: 30; Rohleder 2014; O'Sullivan in Immel, 2017: 8). Takšni pristopi v analizi Gayatri Spivak »v nasprotju z etičnim pristopom homogenizirajo to, kar je disparatno, in dušijo posamičnost« (Virk 2018: 282).

Eden primerov oziroma modelov drugačenja je orientalizem, ki ga je utemeljil Edward Said v monografiji *Orientalizem* iz leta 1978, ki danes velja za eno najpomembnejših družboslovnih besedil 20. stoletja in enega od temeljev kulturoloških, literarnih in postkolonialnih študij (Bhatia 2014: 1294–1295). Said se v tem delu opira na Michela Foucaulta (razmerje med oblastjo in vednostjo) in Antonia Gramscija (kulturalna hegemonija) (Bartels et al. 2019: 57), orientalizem pa opredeljuje »kot diskurz, kot konfiguracijo moči, kot vednost in kot reprezentacijo« (Bhatia 2014: 1295). Orientalizem pomeni, kot pravi podnaslov Saidove knjige, »zahodnjaške poglede na Orient«, ki pa odražajo »razmerje moči, dominacije, spreminjajoče se stopnje zapletene hegemonije« (Said 1996: 17).

Zahod govori o Orientu in v imenu Orienta, »ne da bi kadar koli izgubil svoj prednostni položaj« (Said 1996: 19). Če orientalizem apliciramo na govor o »drugačnosti« in »problemskosti«, moramo ugotoviti, da na enak način, kot je Orient v zahodni konstrukciji nekaj tujega in bistveno drugačnega od Zahoda, lahko opisovanje drugega kot »drugačnega« poudarja njegovo domnevno odstopanje od uveljavljenih norm in vrednot subjekta, ki te oznake izreka. Takšne reprezentacije pa se običajno opirajo na stereotipe in poenostavitve. Tako kot s svojo obliko moči in dominacije Zahod uveljavlja premoč nad Orientom, oznake, kot sta med drugimi

»drugačnost« in »problemskost«, služijo uveljavljanju privilegiranosti lastne pozicije ali identitete ter s tem marginalizaciji drugega.

Orientalistične reprezentacije imajo resnične posledice za oblikovanje zaznav in stališč do vzhodnih kultur in ljudstev. Podobno lahko opisovanje nečesa oziroma nekoga kot "drugačnega" spodbuja diskriminatorno percepcijo drugega, saj krepi kulturno hierarhijo in vnaprej določeno razumevanje raznolikih perspektiv, identitet in okoliščin. Na splošno je povezava med Saidovim konceptom orientalizma in opisovanjem knjig, tem in ljudi kot »drugačnih« oziroma »problemskih« očitna v temeljnih procesih drugačenja, stereotipizacije ter vzpostavljanja in ohranjanja dinamike moči v skupnostih in med njimi. To pomeni, da vztrajno poudarjanje »drugačnosti« pomeni utrjevanje naše moči, normalnosti in večvrednosti. Razumevanje sebe kot norme in drugih kot jasno in temeljno »drugačnih« pa je kategorialna zmota, kajti čeravno »se nam lastni vedenjski vzorci kažejo kot 'normalni' ali celo 'naravni'«, je to »zgolj zato, ker smo jih usvojili v procesu primarne socializacije velikokrat brez posebnega razmisleka. Njihova 'naravnost' ali 'normalnost' pa sta omejeni na skupnost, v kateri so se znane vedenjske navade izoblikovale« (Grosman 2004: 187). Z besedami Mojce Kovač Šebart (2017: 19): »'Drugačnost' v vzgoji terja najprej spoprijem s fantazmo normale, saj je 'normalnost' vedno partikularen družbeni konstrukt.« Zato se »partikularno, čeprav večinsko«, ne sme izražati »kot človeško univerzalno« (Kovač Šebart 2017: 23).

Če uporabimo koncept (jezikovne) performativnosti, bi bilo moč reči, da izjave, ki govorijo o »drugačnosti«, »problemu«, »tabuju«, posebej kadar opisujejo ljudi in njihove okoliščine ter odnose, niso konstativi (izjave, ki ugotavljajo dejansko stanje), ampak performativi (izjave, s katerimi izvršimo dejanje) (Virk 2008: 191; za temeljno delo s področja jezikovne performativnosti glej Austin 1990). Judith Butler (2001) je teorijo performativnosti prenesla na polje družbenospolne identitete, kjer je »družbeni spol vedno delovanje, vendar ne delovanje subjekta, o katerem bi lahko rekli, da je obstajal pred dejanjem« (Butler 2001: 37). Performativnost, kot jo pojmuje Butler, pomeni, da se družbenospolna identiteta oblikuje s ponavljajočimi se vedenji, dejanji in govornimi dejanji, ki pa niso nujno zavestna. Družbeni spol torej ne obstaja sam po sebi in kot stabilna identiteta, temveč je družbeno konstruiran pojav in se oblikuje s ponavljajočim se izvajanjem spolno obeleženih vedenj, vlog in ritualov. Ta dejanja sčasoma ustvarijo videz naravne, koherentne družbenospolne identitete, čeprav so za njimi družbeno vsiljene norme (Butler 2001: 149–150).

Podobno kot Butler koncipira performativnost družbenega spola, bi lahko opisali tudi druge družbene kategorije: s ponavljajočimi se govornimi (in siceršnjimi) dejanji se oblikujejo osebne in družbene identitete ter razmerja med njimi, posebej pa družbene norme, ki »drugačnost« in »problemskost« razumejo kot kršenje te norme. Drugačenje kot govorno dejanje torej na performativen način vzpostavlja in poudarja razlike in hierarhijo ter utrjuje meje med navidezno normo in vsem, kar od nje odstopa. Obenem krepí (nezavedne) predsodke in stereotipne predstave, da je vse, kar ni v skladu z večinskim razumevanjem sveta, nekako nenormalno oziroma potrebuje strpnost ali sočutje večinske populacije.

Vanesa Matajč (2016: 55) piše, da »na predrefleksivni ravni najbrž nihče ni popolnoma imun pred učinki stereotipnih predstav, ki jih v naša dojetanja 'drugih' vceplja naše 'domače' kulturno okolje«, in da drugost zaradi posploševanja lahko postane »nevaren koncept: nevaren, ker posameznega človeka konstruira v posplošeni objekt, v katerem se sami ne prepoznamo in nas ne zavezuje k etični odgovornosti do sočloveka – saj se človeškost slednjega, torej posplošenega v objekt 'drugosti', preprosto in lagodno zanika.« Takšna posplošitev, prisvojitvev, udomačitev drugega pa je – rečeno s terminom Gayatri Spivak – svojevrstno »epistemološko nasilje« (Virik 2018: 286). Epistemološko nasilje pomeni interpretacije, ki »implicitno ali eksplicitno konstruirajo *Drugega* kot manjvrednega ali problematičnega, čeprav so na voljo alternativne interpretacije, ki so na podlagi empiričnih podatkov enako upravičene« (Teo 2014: 593). Subjekt tega nasilja je raziskovalec, raziskovalka, njegov objekt je drugi, nasilno dejanje pa je škodljiva interpretacija, ki se predstavlja kot vednost (Teo 2014: 593). Epistemološko nasilje je sestavni del drugačenja, saj drugega postavlja v manjvreden, marginaliziran položaj, svoje interpretacije pa uveljavlja kot edino resnične, medtem ko drugega objektivizira in mu odvzame možnost samoreprezentacije (Bartels et al. 2019: 153).

5 Zaključek

Tako kot brez diskurzov, ki ju oblikujejo, ne bi obstajala ne Orient ne Zahod (Said 1996) in kot se ženska ne rodi, ampak to postane (Beauvoir 2022), tudi »drugačnost« ne obstaja sama po sebi in izven družbenih razmerij. Oblikuje se skozi performativne in orientalizirajoče postopke drugačenja, ki vzpostavljajo družbene hierarhije in razmerja moči. V takšni opoziciji z drugim poteka tudi konstituiranje individualnih in skupinskih identitet, ki si jih ni mogoče predstavljati brez delovanja dveh

vzporednih procesov – istovetenja navznoter in drugačenja navzven. Rečeno drugače: smo to, kar smo, in smo to, kar nismo.

Čprav se zdi, da intuitivno nekako vemo, kaj »drugačnost« pomeni, je v rabi evfemizem in abstrakcija, sopomenka, nadpomenka in izraz brez pomena. Je kontekstualna kategorija, ki se spreminja skupaj z zgodovinskimi, kulturnimi, družbenimi, nacionalnimi, medicinskimi, psihološkimi in drugimi okoliščinami, v katerih jo opisujemo. Kljub uveljavljenosti izrazov »drugačnost« in »problemskost« pa nekateri avtorji, avtorice opozarjajo na problematičnost te »zaznamovane ali stigmatizirane identitete«, s katero »se povezuje tudi marginalizacija« (Pezdirč Bartol 2023: 74). Raje se odločajo za druge izraze, kakršen je »raznolikost«, saj »označuje vključujočnost oziroma vključevalnost, ki temelji na enakih možnostih, vzajemnem spoštovanju ter sprejemanju in vključevanju raznolikih članov v neko skupnost« (Zupan Sosič 2023: 18; glej tudi Zupan Sosič 2022: 97). Vendarle pa posamezne formulacije, ki zagovarjajo rabo izraza »raznolikost« – denimo »z raznolikostjo povezujemo vključevanje, spoštovanje in strpnost do različnih članov neke skupnosti« (Jožef Beg 2023: 11) –, še zmeraj ohranjajo enosmeren, pokroviteljski diskurz sprejemanja in tolerance drugega. Pri tem je na mestu Saidovo opozorilo – sicer povezano z njegovo idejo orientalizma –, da do sprememb prihaja »skoraj izključno v manifestnem orientalizmu; soglasnost, stabilnost in trajnost latentnega orientalizma so bolj ali manj konstantne« (Said 1996: 258). Skratka: forma (besede) se spreminja, vsebina (izločanje) pa ostaja. Tudi ni nepomembno, s katerega položaja so te oznake izrečene, kar je pri otroški in mladinski književnosti posebej pomembno, saj je neravnovesje moči vpisano v njeno bistvo – pišejo, predpisujejo, prepovedujejo, priporočajo, analizirajo in interpretirajo jo odrasli s pozicij moči.

Tudi »problemski« roman ni brez kritik. Izhajajoč iz družboslovnih ugotovitev o spremembah pri razumevanju mladostniškega obdobja, Dragica Haramija (2010: 86) zavrača »poimenovanje *problemska literatura* za tip književnosti, ki se tematološko ukvarja z resničnostnim prikazovanjem socialnega družbenega okvirja ter psihološkim portretom mladostnikov«, in predlaga opisne, literarnovedne oznake namesto ideološko obteženih. Med temeljne žanre slovenskega mladinskega romana uvršča zgodovinski mladinski roman, avanturistični mladinski roman, ljubezenski mladinski roman, socialno-psihološki mladinski roman in roman »v kavbojkah« ali jeans roman (Haramija 2010: 85, 2012: 29). Kar je pri drugih raziskovalkah, raziskovalcih mladinski problemski roman, je tukaj socialno-psihološki mladinski roman, njegove najizrazitejše teme pa spolnost, bolezen, zloraba, odvisnost in

prestopništvo (Haramija 2010: 88–90). Gaja Kos (2015) in Janja Vidmar (2017) sicer povzameta razdelitev, ki jo uvaja Haramija, a jo zavrmeta in vztrajata pri »problemskem romanu« oziroma »problemski literaturi«.

Inkluzija in emancipacija zahtevata, da drugačenje in njegove spone zavrremo in da teh »struktur kulturnega gospostva« ne uporabljamo »nad seboj ali nad drugimik« (Said 1996: 39). Prava »inkluzija vključuje spodbujanje enakosti in sprejemanja različnosti ter prilagajanje različnih procesov potrebam posameznikov ter zagotavljanje enakih možnosti za vse« (Haramija in Vršnik Perše 2023: 307). Opisati, nasloviti, tržiti ali razlagati neko osebo, knjigo oziroma njeno temo kot »drugačno« ali »problemsko« pa pomeni prepoznati jo kot problem, o katerem je treba razpravljati in s katerim se moramo soočiti, ga razrešiti, odpraviti.

Delček rešitve bi morda bil (po eni strani) vsebinsko natančnejši in (po drugi strani) jezikovno občutljivejši pristop k poimenovanju in predstavljanju raznolikih tem, identitet in osebnih okoliščin – brez izrazov, kot sta »drugačnost« in »problemskost«, tudi kadar ju uporabljamo z dobrimi in (biblio)pedagoško optimističnimi nameni. Družba, ki bo temeljila na medsebojnem spoštovanju in pripoznanju raznolikosti kot vrednote, ne pa na pokroviteljskem toleriranju »drugačnih«, se mora urediti »v procesu, ki mu je Raymond Williams rekel ‘odučevanje’ od ‘inherentno gospodovalnega ravnanja’« (Said 1996: 43), in se truditi za razdrugačenje diskurzov in odnosov ter za deorientalizacijo in deproblematizacijo drugega. Za konec drugačizma.

Literatura

- Lisa AISATO, 2020: *Knjiga tožibaba*. Prevedla Marija Zlatnar Moe. Zagorje ob Savi: Ocean.
- John L. AUSTIN, 1990: *Kako napravimo kaj z besedami*. Prevedel Bogdan Lešnik. Ljubljana: ŠKUC in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Étienne BALIBAR, 2005: Difference, Otherness, Exclusion. *Parallax* 11/1. 19–34. Dostop 20. 6. 2024 na <https://doi.org/10.1080/1353464052000321074>.
- Anke BARTELS, Lars ECKSTEIN, Nicole WALLER in Dirk WIEMANN, 2019: *Postcolonial Literatures in English: An Introduction*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Simone de BEAUVOIR, 2022: *Drugi spol*. Prevedla Suzana Koncut. Ljubljana: Krtina.
- Sunil BHATTIA, 2014: Orientalism. Ur. Thomas Teo. *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York: Springer. 1294–1300.
- Milena Mileva BLAŽIĆ, 2014: *Branja mladinske književnosti: izbor člankov in razprav*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ivona BŘEZINOVÁ in Tomáš KUČEROVSKÝ (ilustr.), 2020: *V pij potibo, brat*. Prevedla Diana Pungersič. Dob pri Domžalah: Miš.

- Felicity BROOKS in Mar FERRERO (ilustr.), 2021: *Vse o družinah*. Prevedla Maja Ropret. Ljubljana: Grafenauer.
- Felicity BROOKS in Mar FERRERO (ilustr.), 2021: *Vse o prijateljih*. Prevedla Nina Jelen. Ljubljana: Grafenauer.
- Judith BUTLER, 2001: *Težave s spolom: feminizem in subverzija identitete*. Prevedla Suzana Tratnik. Ljubljana: Škuc.
- Daniel CHANDLER, 2022: *Semiotics: The Basics*. London in New York: Routledge.
- G. Thomas COUSER, 2005: Disability, Life Narrative, and Representation. *PMLA* 120/2. 602–606. Dostop 11. 6. 2024 na <http://www.jstor.org/stable/25486192>.
- Guido van GENECHTEN, 1999: *Ublji takšni in drugačni*. Prevedel Uroš Kalčič. Ljubljana: Kres.
- Guido van GENECHTEN, 2004: *Ublji takšni in drugačni*. Prevedel Uroš Kalčič, priredila Jana Osojnik. Ljubljana: Kres.
- Meta GROSMAN, 2004: *Književnost v medkulturnem položaju*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Dragica HARAMIJA, 2010: Sodobni slovenski socialno-psihološki mladinski roman. Ur. Alojzija Zupan Sosič. *Sodobna slovenska književnost (1980–2010)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 85–91. Dostop 20. 6. 2024 na <https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-29>.
- Dragica HARAMIJA, 2012: *Nagrajene pisave: opusi po letu 1991 nagrajenih slovenskih mladinskih pripovednikov*. Murska Sobota: Franc-Franc.
- Dragica HARAMIJA, 2014: O prevladovanju estetskega nad poučnim v mladinski književnosti. *Jezik in slovstvo* 59/2–3. 77–81. Dostop 11. 6. 2024 na <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-MDICDNJQ>.
- Dragica HARAMIJA in Tina VRŠNIK PERŠE, 2023: Inkluzija in lahko branje. Ur. Jožica Jožef Beg, Mía Hočevar, Neža Kočnik. *Naslanjanje raznolikosti v jeziku in književnosti*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 299–309. Dostop 20. 6. 2024 na <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-C8F22CZX>.
- Jožica JOŽEF BEG, 2023: Za uvod. Ur. Jožica Jožef Beg, Mía Hočevar, Neža Kočnik. *Naslanjanje raznolikosti v jeziku in književnosti*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 11–12. Dostop 3. 6. 2024 na <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-C8F22CZX>.
- Manica KLENOVŠEK MUSIL, 2019: *Mravljinar Franc*. Maribor: Pivec.
- Gaja KOS, 2015: *Knjižne dvožinke: slovenski mladinski problemski roman*. Maribor: Aristej.
- Mojca KOVAČ ŠEBART, 2017: Spoprijem z diskriminacijo in izključevanjem v javni šoli: med pravicami in pripoznanjem. *Sodobna pedagogika* 68/2. 10–32. Dostop 24. 6. 2024 na <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozi-clanek/?id=1260>.
- Nika KOVAČ, Andraž ROŽMAN in Klara ŠIROVNIK, 2021: *Tu sem!: zgodbe, ki jih ne želimo slišati*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Ana KRAJNC, 2021: Ne spreminjajmo otrok, spremenimo način poučevanja! Saša PAVČEK in Kristina KRHIN (ilustr.), *Miška ima rožo očala*. Dob: Miš. N. p.
- Darja LAVRENČIČ VRABEC, 2001: Bolečina odraščanja: droge, seks in ...* *Otrok in knjiga* 28/52. 40–51. Dostop 3. 6. 2024 na <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-W74J95LR>.
- Vanesa MATAJC, 2013: Etična razsežnost v sodobni mladinski književnosti: pomen razlike med trivialno in umetniško literaturo. *Otrok in knjiga* 40/86. 5–17. Dostop 20. 6. 2024 na <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-7SLPHVXD>.
- Vanesa MATAJC, 2016: Vidiki »drugosti« v romanih Gabriele Babnik in v teoretskem kontekstu postkolonialnosti. Ur. Alojzija Zupan Sosič. *Drugačnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: 52. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. 54–60. Dostop 3. 6. 2024 na <https://centerslo.si/seminar-sjlk/zborniki-ssjlk/52-ssjlk-2016>.
- Emer O'SULLIVAN in Andrea IMMEL, 2017: Sameness and Difference in Children's Literature: An Introduction. Ur. Emer O'Sullivan, Andrea Immel. *Imagining Sameness and Difference in Children's Literature: From the Enlightenment to the Present Day*. London: Palgrave Macmillan. 1–25.
- Saša PAVČEK in Kristina KRHIN (ilustr.), 2021: *Miška ima rožo očala*. Dob: Miš.

- Mateja PEZDIRC BARTOL, 2016: Drugačnost in identiteta v slikanici. Ur. Alojzija Zupan Sosič. *Drugačnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: 52. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. 70–78. Dostop 20. 6. 2024 na <https://centerslo.si/seminar-sjlk/zborniki-ssjlk/52-ssjlk-2016>.
- Mateja PEZDIRC BARTOL, 2023: Drugačnost in identiteta v sodobni slovenski slikanici. *Jezik in slovstvo* 68/3. 73–85. Dostop 3. 6. 2024 na <https://doi.org/10.4312/jis.68.3.73-85>.
- Kristina PICCO, 2011: Prisotnost otroških in mladinskih literarnih besedil z gejevsko/lezbično tematiko v slovenskem prostoru, 2. del. *Otrok in knjiga* 38/81. 5–21. Dostop 20. 6. 2024 na <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-W1HAU4MD>.
- John A. POWELL in Stephen MENENDIAN, 2024: *Belonging without Othring: How We Save Ourselves and the World*. Stanford: Stanford University Press.
- Sanja PREGI in Marta BARTOLJ (ilustr.), 2022: *Kuža in dež*. Jezero: Morfemplus.
- Poul ROHLEDER, 2014: Othring. Ur. Thomas Teo. *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York: Springer. 1306–1308.
- Edward W. SAID, 1996: *Orientalizem: zabodnjaški pogledi na Orient*. Prevedli Lenca Bogovič, Bogdan Lešnik in Igor Zabel. Ljubljana: ISH Fakulteta za podiplomski humanistični študij.
- Igor SAKSIDA, 2009: Kaj je mladinska književnost? »Naivno« vprašanje z zapletenim odgovorom. *Otrok in knjiga* 36/75. 5–20. Dostop 3. 6. 2024 na <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-HLCK0K6Z>.
- Igor SAKSIDA, 2014: Tabuji v mladinski književnosti, kritično branje in Cankarjevo tekmovanje. *Otrok in knjiga* 42/91. 25–35. Dostop 20. 6. 2024 na <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-F58SGLRY>.
- Sonia SOTOMAYOR in Rafael LÓPEZ (ilustr.), 2019: *Just Ask!: Be Different, Be Brave, Be You*. Penguin.
- Sonia SOTOMAYOR in Rafael LÓPEZ (ilustr.), 2020: *Le vprašaji: bodi drugačen, bodi pogumen, bodi ti*. Prevedla Tina Mahkota. Ljubljana: Grafenauer.
- Thomas TEO, 2014: Epistemological Violence. Ur. Thomas Teo. *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York: Springer. 593–596.
- Janja VIDMAR, 2017: *Spodbujanje razvoja vrednot s pomočjo mladinske problemske literature*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Tomo VIRK, 2008: *Moderne metode literarne vede in njihove filozofsko teoretske osnove: metodologija 1*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za primerjalno književnost in literarno teorijo.
- Tomo VIRK, 2018: *Etični obrat v literarni vedi*. Ljubljana: LUD Literatura.
- Tomo VIRK, 2022: Zakaj je književnost pomembna? (2008). Tomo Virk. *Zakaj je literatura pomembna*. Ljubljana: LUD Literatura. 82–95.
- Sabina VIŠČEK, 2023: Analiza domnevne otroške perspektive v problemskih slikanicah. *Jezik in slovstvo* 68/3. 137–148. Dostop 20. 6. 2024 na <https://doi.org/10.4312/jis.68.3.137-148>.
- Andrej ZAVRL, 2018: »Drugačnost« v otroški in mladinski književnosti. *Otrok in knjiga* 45/102. 33–47. Dostop 11. 6. 2024 na <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-MRD4SEI7>.
- Alojzija ZUPAN SOSIČ, 2022: *Nekaj v megli nad reko ali Literarna interpretacija (maturitetnih) besedil*. Maribor: Litera.
- Alojzija ZUPAN SOSIČ, 2023: Raznolikost, pozdravljena! Ur. Jožica Jožef Beg, Mía Hočvar, Neža Kočnik. *Naslavljanje raznolikosti v jeziku in književnosti*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 17–24. Dostop 20. 6. 2024 na <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-C8F22CZX>.

DISTOPIJA I ANTIUTOPIJA: ŽANROVSKA STRUKTURA U ROMANU *DAN KADA SAM UBRALA CVIJET*

KRISTINA GIACOMETTI

Osnovna škola Ivana viteza Trnskog, Nova Rača, Hrvatska

kristinagiacometti@yahoo.com

Jasminka Tihi-Stepanić je hrvatska autorica posvećena pisanju dječje i adolescentske književnosti, a u ovome radu se interpretira njen najnoviji adolescentski roman, *Dan kada sam ubrala cvijet* (2023). Budući da je riječ o romanu smještenome u svijet budućnosti u kojemu je sve propisano i određeno, u radu se polazilo od definiranja pojmova utopije, distopije i antiutopije kako bi se rasvijetlila terminološka konfuzija. Služeći se dosadašnjim teorijskim spoznajama o problematici žanra, istražuje se formalna, tematska i retorička dimenzija žanra te se pokazuje kako njihova međusobna povezanost u predmetnome romanu oblikuje distopijski žanr. Izdvajanjem i analiziranjem tipičnih odrednica distopijskih romana, naglašava se razlika između antiutopije i distopije pri čemu se roman *Dan kada sam ubrala cvijet* klasificira u klasičnu distopiju.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.5](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.5)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne riječi:
adolescentska književnost,
antiutopija,
distopija,
utopija,
žanr



University of Maribor Press

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.5](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.5)

ISBN

978-961-286-944-1

Keywords:

young adult literature,
anti-utopia,
dystopia,
utopia,
genre

DYSTOPIA AND ANTI-UTOPIA: GENRE STRUCTURE IN THE NOVEL *THE DAY I PICKED THE FLOWER*

KRISTINA GIACOMETTI

Elementary School Ivan vitez Trnski, Nova Rača, Croatia
kristinagiacometti@yahoo.com

Jasminka Tihi-Stepanić is a Croatian author who focuses on writing children's and young adult literature. This paper interprets her latest novel, *The Day I Picked the Flower* (2023). Since the story takes place in a futuristic world where everything is prescribed and predetermined, the paper begins by defining the concepts of utopia, dystopia and anti-utopia to clarify terminological confusion. Based on the previous theoretical insights about genre issues, the paper explores formal, thematic, and rhetorical dimensions of the genre, demonstrating how their mutual connection shapes the dystopian genre in Tihi-Stepanić's novel. The distinction between anti-utopia and dystopia is emphasized by separating and analysing typical thematic features of dystopian novels. The book *The Day I Picked the Flower* classifies as a classical dystopia.



DISTOPIJA IN ANTI-UTOPIJA: ŽANRSKA STRUKTURA V ROMANU *DAN KO SEM UTRGALA CVET*

KRISTINA GIACOMETTI

Osnovna šola Ivana viteza Trnskog, Nova Rača, Hrvaška

kristinagiacometti@yahoo.com

Jasminka Tihi-Stepanić je Hrvaška avtorica posvečena pisanju otroške in mladinske književnosti. V tem delu se intrepertira njen najnovejši roman *Dan ko sem utrgala cvet* (2023). Ker se zgodba romana odvija v prihodnosti, kjer je vse predpisano in določeno vnaprej, zato se v delu začne z opredelitvijo pojmov utopija, distopija in anti-utopija, da bi se razjasnila terminološka zmeda. Prispevek na podlagi današnjih spoznanj o težavah žanra raziskuje formalno, tematsko in retorične razsežnosti žanra, ter prikazuje kako njihova medsebojna povezanost oblikuje distopični žanr v romanu Tihi-Stepanić. Razlikovanje med anti-utopijo in distopijo je poudarjeno z ločevanjem in analizo tipičnih tematskih značilnosti distopičnih romanov. Roman *Dan ko sem utrgala cvet* uvrščamo v klasično distopijo.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.5](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.5)

ISBN

978-961-286-944-1

Ključne besede:

mladinska književnost

anti-utopija

distopija

utopija

žanr



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Uvod

Utopija i distopija¹ su višeslojne tvorevine, odnosno to su pojmovi koji se mogu razmatrati kroz prizmu različitih znanosti poput filozofije, sociologije, književnosti ili politologije, a pružaju različite poglede na zamišljene modele društva. Utopija se odnosi na zajednicu čiji stanovnici žive idealnim životom, dok distopija prikazuje društvo bez napretka i budućnosti. S tim u vezi, potrebno je pojasniti i pojam 'antiutopija' koji se pojavljuje u literaturi i dovodi do terminološke zavrzlane. Naime, neki teoretičari antiutopiju poistovjećuju s distopijom,² dok drugi smatraju da ona ne može biti sinonim distopiji jer ne označava suprotnost utopije, samo je pojam koji se utopiji protivi.³

Budući da se ovo istraživanje temelji na analizi književnoga predloška, utopija, distopija i antiutopija u nastavku će se razmatrati u okviru književnosti. Za opisivanje pozitivno koncipiranih zajednica rabiće se izraz utopija, a za potpuno oprečan, negativan prikaz društvenih zajednica, koristit će se pojam distopija. Antiutopija će se upotrebljavati za opis zajednica koje su prvobitno predstavljene kao utopijske, ali se tijekom razvoja radnje otkriva da to zapravo nije istina.

Pregledom postojeće teorijske literature vezane uz opisanu problematiku, utvrđeno je da su se znanstvenici u okviru književnosti prvenstveno bavili pokušajima definiranja utopijskog i distopijskog žanra kroz analizu književnih klasika i traženje zajedničkih tematskih odrednica. U tome kontekstu je potrebno izdvojiti studiju Darka Suvina *Metamorfoze znanstvene fantastike (The Metamorphoses of Science Fiction, 1979, 20104)*, rad Slavena Škapula *Imaginarij distopijskog filma (2012)* te istraživanje Svjetlane Sumpor *Ironijske strategije distopije (2021)*. Miranda Levanat-Peričić u članku „Čitanje distopije iz različitih teorija žanra: Pavličić, Suvin, Frow“ (2017) definiranju distopije pristupa oslanjajući se na opći model žanra. Pored standardnih, tematskih odrednica kojih su se držali prethodno spomenuti teoretičari, M. Levanat-Peričić ističe strukturalne i formalne karakteristike distopije te potvrđuje tezu o posebnom distopijskom žanru. Antiutopiju na razini definicije pojma istražuju Harley Ferris u studiji *A Study in Dystopian Fiction (2008)* i Darko Suvin u članku „A Tractate on

¹ Za dodatne informacije o pojmu utopije vidi: Grubiša 2003: 20, Maskalan 2015: 18-43 i Mumford 2008: 248. Za dodatne informacije o pojmu distopije vidi: Car 2017: 12-22.

² Za detaljniji pregled razloga poistovjećivanja pojmova antiutopije i distopije vidi primjerice: Kumar 2001: 77.

³ Za pregled razloga odvajanja distopije od antiutopije vidi: Beleslijin 2009: 197-9, Ferris 2008: 2.

⁴ Prva godina u zagradi označava godinu izdanja izvornika, a druga godinu prijevoda na hrvatski jezik.

Dystopia 2001“ (2010a), dok Amanda Car nudi detaljniji opis antiutopije u svojoj doktorskoj disertaciji pod naslovom *Društveni ideologemi u hrvatskoj distopijskoj prozi* (2017). U istoj disertaciji, A. Car predlaže podjelu hrvatske distopijske proze na klasične distopije i antiutopije.

Iako se u hrvatskoj književnosti utopijski motivi pojavljuju od 16. stoljeća, a distopijski i antiutopijski romani od 20. stoljeća (Car 2017: 60), u dječjoj i adolescentskoj književnosti ti su žanrovi rijetko zastupljeni ili ih uopće nema. U dječjim i adolescentskim romanima pojavljuje se samo utopija (na razini motiva i na razini žanra), ali redovito u sprezi sa znanstvenom-fantastikom pri čemu se takve romane tipološki određuje kao znanstveno-fantastične i ne istražuje ih se detaljnije.⁵

Za razliku od romana koji perpetuiraju utopijske elemente, adolescentski roman koji čini književni predložak ovoga rada je zasićen antiutopijskim i distopijskim motivima, a to čini temeljnu važnost ovoga istraživanja.

Žanr je potrebno razumjeti kao višedimenzionalni oblik koji obuhvaća i povezuje sve razine danoga teksta. Rad se teorijski presudno oslanja na opću strukturu žanra koju je ponudio John Frow (2005) i nadovezuje se na istraživanja Darka Suvina (2010, 2010a) koji govori o književnoj utopiji i distopiji, Mirande Levanat-Peričić (2017) te Amande Car koja govori o klasičnoj distopiji i antiutopiji.

2 Metodologija

Za potrebe ovoga rada provedeno je kvalitativno istraživanje koje je smješteno u naratološki metodološko-analitički okvir. Uzorak istraživanja čini djelo Jasminke Tihi-Stepanić,⁶ *Dan kada sam ubrala cvijet*, jer svojom specifičnom strukturom u koju su utkani antiutopijski i distopijski elementi predstavlja prvi takav roman u hrvatskoj adolescentskoj književnosti.

⁵ Za primjer vidi: Hranjec 1998: 245-62.

Znanstvena fantastika je neraskidivo povezana s utopijom i distopijom, a posljedično i s antiutopijom, no detaljnije razmatranje poveznica među njima, kao i konvencija i funkcija ovih žanrova nadilazi opseg ovoga rada. Za više detalja vidi: Williams 1978: 203-14.

⁶ Jasminka Tihi-Stepanić je suvremena hrvatska književnica koja se bavim pisanjem romana, priča i slikovnica. Roman *Dan kada sam ubrala cvijet* je osvojio nagradu „Grigor Vitez“.

Uz svijest da je moguće govoriti o književnoj utopiji i distopiji,⁷ u radu se u suodnos stavljaju distopija i antiutopija, pri čemu istraživanje treba odgovoriti na pitanje može li se i antiutopija smatrati zasebnim žanrom, a ako može, koji od žanrova (klasična distopija ili antiutopija) dominira u djelu *Dan kada sam ubrala cvijet* i na taj način određuje njegovu tipološku pripadnost.

Tema ovoga rada je usko povezana s teorijom žanra pa se stoga utopija i distopija promatraju kao zasebni književni žanrovi. Na tragu Frowova shvaćanja, žanr se promatra kao strukturu koja se sastoji od tri međusobno isprepletene dimenzije. Žanrovske dimenzije su opisane metodom deskripcije, a ovaj opći model zatim je primijenjen na distopiju i antiutopiju. Metodom komparacije su istaknute sličnosti i razlike između distopije i antiutopije, dok su metodom analize doneseni zaključci o karakterističnim žanrovskim obilježjima prisutnim na svim razinama teksta Jasminke Tihi-Stepanić. Posljedično, metodom sistematizacije i tipologizacije djelo je svrstano u odgovarajući književni žanr.

Žanr je potrebno razumjeti kao višedimenzionalni oblik koji obuhvaća i povezuje sve razine danog teksta. U tu svrhu se u ovome radu koristi model koji je predložio teoretičar John Frow. On smatra da su žanrovi složene strukture koje se nužno moraju definirati u kontekstu triju dimenzija, a to su: dimenzija formalne organizacije teksta, retorička struktura i dimenzija tematskoga sadržaja. Važno je istaknuti da ove dimenzije nisu u hijerarhijskome odnosu i da nisu hermetički odvojene jedna od druge, nego se djelomično prožimaju (Frow 2005: 75-6).

2.1 Opći model žanra: Formalna, retorička i tematska dimenzija

Iz aspekta formalne organizacije teksta, žanr obuhvaća različite načine oblikovanja materijalnog medija u kojemu djeluje i nematerijalne kategorije vremena, prostora i pripovjednih pozicija. Ako materijalne karakteristike medija⁸ ostavimo po strani, „formalna organizacija na razini priče i likova uključuje oblikovanje prostorno-vremenskih odnosa fikcionalnoga svijeta i pripovjednih pozicija“ (Frow 2005: 74). Jedinstvena poveznost prostora i vremena podrazumijeva kronotop koji je žanrovski

⁷ Vidi: Suvin 2010: 83-96, Suvin 2010a: 384-5.

⁸ Frow navodi da materijalne karakteristike medija obuhvaćaju „organizaciju materijalnih svojstava jezika (zvučni obrasci, ritam, ton), raspored tiskanih stranica te svojstva gramatike i sintakse (na primjer, razina složenosti rečenica)“ (Frow 2005: 74).

specifičan.⁹ Pripovjedne pozicije se odnose na poziciju pripovjedača u odnosu na ispriповјedano, odnosno na eventualne razlike između pripovjednog i ispriповјedanog vremena što zajedno s kronotopom oblikuje svijet književnog djela.

Retorička struktura žanra se ostvaruje „unutartekstnim relacijama između pošiljatelja i primatelja koje se uglavnom ostvaruju kroz neko obraćanje publici“ (Frow 2005: 74). Kada je riječ o romanima, u ovoj se dimenziji potrebno osvrnuti na različite vrste pripovjedača jer se oni na različite načine obraćaju čitatelju i na taj način ostvaruju vezu i stječu povjerenje. Osim toga, obraćanje publici se postiže korištenjem specifičnih jezičnih elemenata kako bi se postigao određeni efekt na čitatelja, ali i kako bi se oblikovale upute koje pomažu čitatelju u interpretaciji djela.

Dimenzija tematskoga sadržaja žanra određuje se unutar specifičnih tematskih odrednica, odnosno iskazuje se „po stupnju vjerojatnosti određenih tipova radnji i tipova likova“ (Frow 2005: 75-6).

3 Rezultati: Usporedba distopije i antiutopije na primjeru romana *Dan kada sam ubrala cvijet*

Analizom specifičnih distopijskih odrednica unutar općeg modela žanra je moguće prepoznati i antiutopijske značajke. Antiutopijske odrednice su izdvojene i uspoređene s distopijskima kako bi se razlučilo je li antiutopija samostalan žanr. Raščlanjivanjem i analizom teksta predmetnoga romana utvrđena su njegova dominantna žanrovska obilježja te je utvrđeno u koji žanr se može klasificirati.

3.1 Formalna organizacija teksta

Poput utopije, i u distopiji i antiutopiji je riječ o „zaokruženoj i izoliranoj lokaciji prikazanoj panoramskim pregledom koji njezinu unutarnju organizaciju prikazuje kao formalni, uređeni sustav“ (Suvin 2010: 152). Antiutopijski tekst prikazuje društvenu zajednicu za koju se doima da živi u „socio-političkom savršenstvu,“ odnosno u boljim uvjetima od modela izvorne stvarnosti¹⁰ (*ibidem*: 83). Međutim,

⁹ Detaljnije o kronotopu, ali i o žanrovskim specifičnostima kronotopa vidi: Bahtin 2019: 343-5.

¹⁰ Važno je istaknuti razliku između pojmova 'izvorna stvarnost' i 'model izvorne stvarnosti'. Izvorna stvarnost se odnosi na svijet u kojemu žive autor i čitatelj, dok se 'model izvorne stvarnosti', eksplicitno ili implicitno predstavljen književnim tekstom, odnosi na zajednički nazivnik za skup provjerljivih podataka i znanja autora i čitatelja. Drugim

unatoč tome što antiutopija počinje s prikazom društva koje je savršeno s obzirom na neki utopijski ideal, protagonist kroz priču otkriva da taj ideal nije održiv ili da je čak štetan za društvo (Car 2017: 20-1).

U distopiji se ništa ne prikriva, od početka je jasno da opisana zajednica živi u uvjetima koji su lošiji od modela izvorne stvarnosti te da stanovnici nisu sretni (Sumpor 2021: 68). Jednostavnije rečeno, ključna razlika između distopije i antiutopije je u tome što distopija izravno prikazuje društvenu zajednicu koja živi u iznimno lošim uvjetima, a antiutopija počinje s pozitivnim, utopijskim prikazom koji protagonisti s vremenom razotkrivaju kao iluziju ili oblik manipulacije.¹¹

Za razliku od utopija koje se najčešće opiru vremenskome pomaku, u distopiji i antiutopiji je moguće govoriti o izmještanju događaja u budućnost prilikom čega se pripovjedno i pripovijedano vrijeme najčešće ne razlikuju značajno.¹²

Funkcija antiutopijskih kronotopa je kritika utopijske vizije društva, odnosno prikazuje se kako bi pokušaj stvaranja savršenog društva mogao dovesti do neočekivanih i često katastrofalnih posljedica. U distopiji funkcija kronotopa počiva na iskazivanju upozorenja o mogućim posljedicama ako nastavimo istim smjerom. Iako je riječ o budućnosti, čitatelj bi na temelju različitih signala trebao prepoznati koncept izvorne stvarnosti (Levanat-Peričić 2017: 255-6).

Radnja djela *Dan kada sam ubrala cvijet* odvija se u budućnosti. Koristeći se analepsom, autorica pojašnjava da se u prošlosti dogodio sukob koji je rezultirao raspadom dotadašnjih država te stvaranjem novih, izoliranih i strogo kontroliranih entiteta, kao i promjenom društvene organizacije. Nakon ove umetnute priče iz prošlosti koja je

riječima, različita tumačenja i interpretacije svijeta izvorne stvarnosti se podvode pod načelno prihvaćenu predodžbu stvarnosti, odnosno pod svojevrstan model, normu ili standard.

¹¹ Dobar primjer za klasičan distopijski roman je djelo *Igre gladi* (*The Hunger Games*, 2008, 2012) u kojemu radnja prati djevojku Katniss Everdeen koja živi u postapokaliptičnoj državi Panem. Država je podijeljena na ukupno dvanaest okruga i Kapitol koji je prijestolnica. Osim što ekonomski iskorištava okruge, u znak odmazde protiv davne pobune, Kapitol svake godine organizira „Igre gladi“, gladijatorsko natjecanje u kojem je prisiljeno sudjelovati dvoje mladih ljudi iz svakog okruga.

Kao primjer antiutopijskog romana može poslužiti djelo *Davač* (*The Giver*, 1993, 2001). Mladi Jonas sa svojom obitelji živi u savršeno organiziranoj zajednici u kojoj nema sukoba, siromaštva, patnje ni boli. To je moguće samo zato što su ljudi u tom društvu odbacili sjećanja i osjećaje, postupaju isključivo prema propisanim pravilima i žive u nekoj vrsti trajna zaborava. Jonas se uklapa u društvo sve dok ne sazna istinu, a to je da su suzbijanjem sjećanja i osjećaja eliminirani i mudrost i znanje.

¹² Dobar primjer za ovo je antiutopijski roman Jevgenija Zamjatina *Mi* (*My*, 1924, 2003). Vrijeme radnje je budućnost, ali nema razlike između vremena koje prolazi unutar same priče i trenutka kada se događaji pripovijedaju. Roman je strukturiran kao dnevnik koji prati događaje u kontinuitetu.

važna poveznica između događaja na prvoj i drugoj razini, moguće je govoriti o potpunome poklapanju između pripovjednog i pripovijedanog vremena, odnosno roman prati dnevničku strukturu.

Prostorni okvir predmetnoga romana obuhvaća državu Novu Uniju u kojoj se stanovnicima ograničava sloboda kretanja. Putovnice su ukinute jer nisu više potrebne, a i kretanje po vlastitoj državi je strogo kontrolirano. Zbog toga u zajednici često prevladava osjećaj nelagode,¹³ što vlasti pokušavaju zataškati¹⁴ jer si stanovnik Nove Unije „ne smije dopustiti turobne misli“ (Tihi-Stepanić 2023: 53). Osim slobode kretanja, stanovnici Nove Unije nemaju pravo na izbor, sve im je unaprijed propisano, od vrste jela koju će jesti, do partnera s kojima će provesti život.

3.2 Retorička struktura teksta

Pripovjedač se u distopijskim i antiutopijskim romanima čitatelju najčešće obraća u prvome licu što omogućuje uvid u subjektivno iskustvo života glavnog lika u dehumaniziranom društvu. Ponekad se pojavljuje i pripovjedač koji pripovijeda u trećem licu i prati perspektivu jednog ili više likova, ali nije sveznajuć. Ovaj pristup također omogućuje fokusiranje na osobna iskustva likova, dok istovremeno pruža i širi pogled na distopijsko društvo i njegove mehanizme.¹⁵

Osim pripovjedača, u distopijskim i antiutopijskim romanima na ovoj dimenziji važnu funkciju ima jezik. Jezik se u antiutopijskim i distopijskim romanima uvijek koristi kao sredstvo kontrole i manipulacije¹⁶ kojim se upravlja državom i to na dva načina. Prvi način podrazumijeva upotrebu poznatih riječi u novim, pomalo zastrašujućim značenjima, dok drugi način uključuje uvođenje potpuno novog jezika ili novih riječi usklađenih s vladajućom ideologijom.¹⁷ Jedan od važnih elemenata za

¹³ „Penelopy je ludovala kad je ostala bez svake nade da će ikada prekoraciiti granice države koja joj je postala tamnica. Još joj je teže pala spoznaja da njezina kći nikada neće iskusiti kako žive ljudi u drugim kulturama“ (Tihi-Stepanić 2023: 14).

¹⁴ „Čini se da prebjega u posljednje vrijeme ima sve više. O tome se ne govori, jasno. Zamisli život bez bezmislenih zabrana, s mogućnostima koje ti se pružaju bez stalne kontrole...“ (*ibidem*: 56).

¹⁵ Dobar primjer za pripovijedanje u prvom licu je roman Veronice Roth, *Različita* (*Divergent*, 2011, 2012), a kao primjet za pripovijedanje u trećem licu može poslužiti već spomenuti roman *Davač*.

¹⁶ Za više detalja o jeziku u distopiji vidi studiju Rafaela Božić *Distopija i jezik (distopijski roman kroz oko lingvistike)* (2013).

¹⁷ Dobar primjer upotrebe poznatih riječi u drugačijem značenju je pojam 'otpuštanje' iz već spomenutog romana *Davač*. Umjesto učestala značenja (dopustiti nekome da ode ili labavljenje nečega što je bilo čvrsto vezano), pojmu 'otpuštanje' se u ovome romanu dodjeljuje značenje usmrćivanja pojedinaca. Kao primjer uvođenja novih riječi poslužiti novogovor iz romana G. Orwella, *Tisuću devetsto osamdeset četvrta* (*Nineteen Eighty-Four*, 1949, 1977).

prepoznavanje, a posljedično i dekodiranje poruke distopijskih i antiutopijskih romana koji se pojavljuje u većini djela jest uvođenje književnih tekstova koji su svojim sadržajem važni za poruku u cjelini (Levanat-Perićić 2017: 252).

Djelo *Dan kada sam ubrala cvijet* karakterizira pripovjedač koji pripovijeda iz prvog lica, a fokalizator je djevojka koja i sama živi u državi Novoj Uniji.

Kako bi se osigurao primjeren način promišljanja i izražavanja, u Novoj Uniji se pokušavalo rječnik pročistiti od nepoželjnih riječi, a to je značilo smanjivanje ukupnog broja riječi. Iz jezika je izbačena riječ dokolica jer označava neefikasnost. Isto tako, „u registru onih kojima nije mjesto u društvu sretnih pojedinaca [je bila riječ očajan]. Ako ne znaš ime za negativan osjećaj, on ne postoji. Što nema imena, toga nema“ (Tihi-Stepanić 2023: 70). Smanjivanjem broja riječi posebno su bili pogođeni učitelji jezika jer su morali paziti da ne „izgovore koju zabranjenu riječi i da [im] rječnik bude primjeren siromašan i usmjeren na temeljni ishod nastave jezika – savladavanje osnova pisanja životopisa, zahtjeva, molbe, tužbe, žalbe, izvješća, zahvale, ugovora, prijave i sličnih tekstova“ (*ibidem*). S druge strane, u jezik su uvedene neke nove riječi, poput pojma *memeras* koji se rabi „za metodu brisanja sjećanja koja bi mogla ugroziti osobu koja je njima opterećena“ (*ibidem*: 57).

Budući da su se knjige u Novoj Uniji prestale tiskati i čitati zbog uvjerenja da su bezvrijedne i da književnost ne doprinosi radu i svrsihodnosti,¹⁸ najvažnije mjesto u intertekstualnoj slagalici zauzima Aristotelova *Poetika* koja pruža ključne uvide u strukturu, elemente i svrhu književnih djela pa zbog toga ima nezamjenjivu ulogu u studiju književnosti. Nakon *Poetike*, značajno je i djelo *Igra staklenim perlama* i to ponajprije zbog toga što se igra u Drugome okrugu „tolerira tek u najranijoj dobi, a mogućnost da će se dijete, ako se pokaže nezrelim, zaigranim i nesposobnim za praćenje nastave, vratiti još jednu godinu u vrtić (...) je ravna katastrofi“ (Tihi-Stepanić 2023: 107-8). Osim naslova, važnost *Igre staklenim perlama* iščitava se i iz njezinog sadržaja. Zamisljena provincija Castalija iz Hesseova romana i Nova Unija su postavljene na oprečne pozicije. Castalija, koja je posvećena intelektualnom i duhovnom razvoju, je u suprotnosti s Novom Unijom gdje je uspjeh imperativ, a glavni cilj je održavanje funkcionalnosti društva. Dio slagalice čini *Carevo novo rubo*,

¹⁸ „Koja je korist od priče o princezi koju je žuljalo zmo graha ispod deset perina? (...) Koga zanimaju takve stvari, može se lijepo pomiriti s tim da neće napredovati ili da će biti bačen u niži okrug da provede život u nižerazrednim zanimanjima služeći pametnijima i sposobnijima od sebe“ (Tihi-Stepanić 2023: 23).

bajka koja u ovome kontekstu šalje poruku o snazi individualne kritike, kao i djelo *Posljednji Mobikanac* iz kojeg junakinja saznaje svoje pravo podrijetlo.

3.3 Tematski sadržaj teksta

Kada govorimo o utopiji, distopiji i antiutopiji, prva tematska odrednica koju je potrebno spomenuti jest društvena hijerarhija. Ono što razlikuje ove žanrove jest vrsta vladajuće ideologije koja formira hijerarhiju. Za razliku od utopija u kojima postoji samo formalna hijerarhija koja promiče pravednost, antiutopijske i distopijske narative karakterizira represija (Suvin 2010: 96).

Hijerarhija u antiutopiji također zagovara pravednost, ali se ona ovdje, za razliku od utopije, pokušava postići forsiranjem istosti, uz pojašnjenje da takav pristup rješava većinu problema s kojima se zajednica susretala u prošlosti.¹⁹ Osnovna ideja antiutopije je da je društvo organizirano na način koji teži savršenoj zajednici, ali ta idealizacija obično podrazumijeva vrlo stroga pravila i smjernice koje propisuje vladajuća elita. Do evolucije antiutopije u distopiju dolazi u slučajevima kada se postavljeni hijerarhijski sustav, najčešće na čelu s diktatorom koji zastrašuje članove zajednice, otvoreno suprotstavlja temeljnim ljudskim vrijednostima kao što su sloboda, dostojanstvo i pravo na izbor. Stanovništvo negoduje te na takva pravila ne gleda pozitivno.²⁰

Druga tematska odrednica je društvena stratifikacija. Kao što je već bilo riječi u prijašnjoj tematskoj odrednici, u utopijama je naglašena društvena pravda koja izostaje u antiutopiji i distopiji. U distopiji vladajući kontroliraju ekonomske resurse, a funkcionalnost, neprestano usavršavanje i napredak se smatraju idealom, pa je stoga funkcija distopije iskazivanje upozorenja o radikalnom kapitalizmu (Suvin 2010a: 384). Zajednice su podijeljene u strogo definirane klase ili kaste gdje su privilegije, moć i resursi koncentrirani u rukama malobrojne elite, dok većina stanovništva živi u lošim uvjetima. Iako je prelazak stanovništva iz jedne kaste u drugu načelno moguć, taj proces je iznimno težak, čime se perpetuira društvena nepravda

¹⁹ Dobar primjer za ovo je već spomenuti roman *Davač* u kojemu se polazi od teze da osjećaji uzrokuju probleme pa su ih zbog toga eliminirali. Stanovnici zajednice prihvaćaju Istost te takav pristup vide kao rješenje problema.

²⁰ Zajednicu koja je pod režimom diktatora koji zastrašuje stanovništvo pronalazimo u već spomenutom djelu G. Orwella, *Tisuću devetsto osamdeset četvrta*.

i osjećaj straha.²¹ U antiutopiji se simulira socijalna pravda i jednaki uvjeti za sve pa se manje naglašava postojanje granica između društvenih slojeva. Može se reći da je svrha antiutopije kritika socijalizma (Suvin 2010a: 384).

Nova Unija je podijeljena na tri okruga i Provinciju. Državom upravlja trijumvirat kojeg čine trijumviri svih triju okruga, a svake tri godine po jedan od njih preuzima upravljanje Provincijom, nerazvijenim, udaljenim i prometno izoliranim područjem.²² Između okruga i Provincije postoje stroge granice koje se prelaze samo u određenim situacijama koje regulira *Zakon o kretanju u okruzima i Provinciji*. Vladajuća ideologija počiva na apsolutnoj kontroli nad svakim aspektom života pojedinca, a cilj sustava je „stvoriti i održati fizički i psihički zdravog pojedinca koji teži napretku i nikada se ne zadovoljava postignutim“ (Tihi-Stepanić 2023: 16). Važnost okruga, ali i stanovnika koji žive u njima, raste s brojem u njihovom nazivu, što znači da Prvi okrug ima najmanju, a Treći najveću važnost. U Provinciji žive neambiciozni i rubno inteligentni ljudi nezavršenih škola. Prvi okrug naseljavaju ljudi koji obavljaju slabo plaćene i radničke poslove, dok u Trećem okrugu žive ljudi koje se smatra najpametnijima. Oni su ambiciozni i obavljaju višerazredne poslove. Stanovnici Drugog okruga rade na vlastitome napretku te teže preseljenju u Treći okrug. Kao što je već rečeno, granice između okruga su jako naglašene, ali ljudi mogu prelaziti iz okruga u okrug uz valjane razloge. Primjerice, „ljudi iz Prvog okruga su mogli doći u više okruge kako bi obavljali slabo plaćene uslužne radničke poslove,“ dok je stanovništvo iz višeg okruga moglo odlaziti u niži samo ako bi brinulo o djeci mlađoj od dvanaest godina (Tihi-Stepanić 2023: 11-2). Međutim, preseljenje iz nižeg okruga u viši je moguće samo ako su ostvareni preduvjeti.²³ Osnovni uvjet je da supružnici koji žele preseliti moraju imati status cjelovite obitelji, odnosno u braku moraju steći dijete. Osim toga, supružnici moraju imati završenu školu i biti izvršni na poslu kojeg obavljaju.

²¹ U romanu Josipa Mlakaća, *Planet Friedman* (2012) društvo je podijeljeno na zone i živi u skladu sa svojim statusom po strogo određenim pravilima i u granicama. Svijet pokreće isključivo novac i profit koji se cijene kao savršeni ideali.

²² Tamo su bila „smještena industrijska postrojenja i nuklearne elektrane, različiti pogoni i tvornice, a sve što se proizvelo, služilo je okruzima, dok je domaće stanovništvo jedva preživljavalo od bijedne zarade“ (Tihi-Stepanić 2023: 19).

²³ Od ovakvih su uvjeta izuzeti jako uspješni ljudi, kao što je to primjerice Marius Maximus, popularni scenarist koji se u Treći okrug preselio s nepunih 20 godina.

Ovakvom kapitalističkom načinu života parira Centar koji je smješten izvan granica Nove Unije, a predstavlja posljednju oazu nekadašnjeg, neopterećenog načina života.²⁴ Okruzi ne vole Centar pa su se „među djecom o centrijcima širile stravične priče koje su raspirivali roditelji, škola i mediji u želji da im utuže u glave kako je kontakt s ljudima iz Centra poguban u doslovnom značenju riječi“ (Tihi-Stepanić 2023: 20).

Tematska odrednica tehnološkoga razvoja od iznimne je važnosti u kontekstu distopije i antiutopije jer je razvoj znanosti neizostavan za razumijevanje budućnosti. Dok u utopijama ova odrednica podrazumijeva napredne izume koji služe za promicanje znanosti i istraživanja te za olakšavanje svakodnevnog života, u distopijama i antiutopijama napredna tehnologija ima još jednu svrhu, a to je kontrola i nadzor stanovništva.²⁵

Nova Unija je okrenuta tehnološkome napretku, digitalizaciji i različitim aplikacijama. Među njima je ključna aplikacija EIMS (*Emotional Intelligence Management System*) koju svi stanovnici moraju imati. EIMS služi kao mjerac raspoloženja te prati razinu sreće i radosti pojedinca. Također je potrebno izdvojiti aplikaciju MCS (*Matchmaking Service*) koja spaja idealne partnere, omogućujući ljudima da se usmjere na učenje i karijeru, a ne da gube vrijeme na traženje partnera. Usmjerenost prema znanosti i funkcionalnosti počinje već u školi, sa „skraćivanjem opsega gradiva i smanjivanjem satnice [jezika] kako bi se oslobodilo više vremena za nastavu iz STEM-područja“ (Tihi-Stepanić 2003: 89). Učenicima se u školi tumači da je predmet Znanost najvažniji jer je „visoko postavljen u hijerarhiji onih koji vode do poželjnih znanja“ (*ibidem*: 53).

²⁴ »[Centar] nije pripadao okruzima, ali je graničio s Prvim, pa ga se nije moglo ignorirati. Prije rata bio je glavni grad zemlje koja se raspala, a poslije rata njegovi su se stanovnici na referendumu odlučili za samostalnost i oholo se odbili pokoriti vlastima mlade države. (...) [Centar je bio] grad država čiji stanovnici nisu marili za napredak i tehnološka dostignuća na kojima su počivali okruzi, digitalizacija ih nije ni okrnula, a papir je i dalje bio neizostavan materijal potreban za tiskanje knjiga, novina, oglasa, i sl. Povrće i bobičasto voće uzgajalo se uglavnom u vlastitim dvorištima (...), a s vremenom su se stvorile i minifarme na kojima je uzgajana perad i ribnjaci u kojima su lijeno plivali šarani i smuđevi. (...) Nitko nije gladovao, ali nitko nije bio ni pretjerano sit. Jednom riječju, živjelo se.« (Tihi-Stepanić 2023: 17-8).

²⁵ U već spomenutim djelima *Mi* i *Današ* u zajednici je moguće kontrolirati meteorološke prilike što se čini pragmatičnim, dok roman Aldousa Huxleyja, *Vrli novi svijet* (*Brave New World*, 1932, 1998) može poslužiti kao primjer korištenja genetskog inženjerstva za kontrolu ljudske populacije i stvaranje stabilne društvene strukture.

Tematska odrednica koja se odnosi na znatno drugačiji skup pravila, očekivanja i uvjerenja koji upravljaju ponašanjem članova zajednice, jest kategorija kulturnih vrijednosti. Dok se u utopijskim društvima vrednuju obrazovanje, znanost i umjetnost kao ključni aspekti razvoja pojedinca, u antiutopiji i distopiji cilj vladajuće sile jest ograničiti znanje i kontrolirati informacije što se najčešće realizira putem cenzure knjiga i svih ostalih medija.²⁶

Vladajuća ideologija guši kreativnost, individualnost i slobodu izražavanja stanovnika. Vijesti se filtriraju kako bi se osiguralo da podržavaju sustav, a umjetnost se smatra traćenjem vremena. Iako „čitanje [u Drugome okrugu] nije bilo zabranjeno, (...) smatrano je dekadentnim i pomalo sramotnim ponašanjem, s kojim nitko, tko je držao do sebe, nije želio da ga se poveže“ (Tihi-Stepanić 2023: 121). Književni tekstovi su smatrani „riznicom preživjelih shvaćanja koja mogu štetiti razvoju [pojedinca],“ a načitanost nije poželjna jer se u Novoj Uniji teži ograničavanju rječnika samo na „riječi opipljive stvarnosti, bez slikovitosti i skrovitih značenja kakvima su vrvjele riječi u knjigama“ (*ibidem*: 23, 26). Jedini donekle prihvaćeni književni žanr u državi su biografije poznatih ljudi „i to zato što je dokazano da ta vrsta literature budi želju za uspjehom i potrebu za nadmetanjem u uspješnosti“ (*ibidem*: 82).

Posljednju tematsku odrednicu predstavlja specifični protagonist, odnosno junak djela. Za razliku od utopije u kojoj je protagonist figura koja utjelovljuje ideale društva u kojemu živi, antiutopijski i distopijski junak su mnogo kompleksniji likovi.

Protagonist u antiutopijskome romanu je na početku zadovoljan, naivan i poslušan lik koji se pokušava uklopiti u zajednicu te vjeruje u ideale koji su postavljeni. Međutim, zahvaljujući tajnim istraživanjima postaje počinje sumnjati u društvene vrijednosti koje autoritet propisuje te počinje otkrivati temeljne mane i opresivnu prirodu sustava. Pobuna protiv države se kod antiutopijskoga junaka razvija postupno, često započinje potajnim izražavanjem svojih misli u dnevniku, što je prvi korak prema aktivnome otporu. Junak u antiutopiji je emocionalno kompleksan lik,

²⁶ Primjerice, u romanu Raya Bradburyja *Farenheit 451* (*Farenheit 451*, 1953, 1997) knjige su zabranjene i spaljuju se na licu mjesta ako se pronađu.

rastrgan je između racionalne odanosti režimu i novih osjećaja koji ga potiču na preispitivanje vladajuće ideologije.²⁷

U distopijskome romanu junak je od početka svjestan opresivnoga sustava, ali se isprva prema njemu postavlja neutralno ili pasivno (Car 2017: 334). Za razliku od antiutopijskog junaka, distopijski junak ne prolazi kroz transformaciju, nego doživljava iznenadan bunt koji je potaknut nekom neočekivanom odlukom autoriteta. Većina distopijskih junaka buni se iz nužde, često iz straha za vlastiti život ili za živote svojih bližnjih, ali s vremenom postaju simboli za borbu protiv nepravde. Manji dio distopijskih junaka kreće u pubunu protiv vladajuće ideologije isključivo zbog želje za promjenom u društvu.²⁸ Distopijski junaci pokazuju veliku hrabrost u suočavanju s nepravdom koju nameće vladajuća elita te sukladno takvoj ulozi nose specifična imena, često „prema junacima iz mitološkog ili religijskog svijeta“ (Car, 2017: 149).

Junakinja priče je djevojka Klelija²⁹ koja živi s vrlo ambicioznim roditeljima u Drugome okrugu. Iako ima šesnaest godina kada pripovijeda priču, iz teksta saznajemo da je u djetinjstvu često boravila kod bake u Prvome okrugu. Baka je Kleliju poučavala načinu života koji se uvelike razlikovao od onoga njezinih roditelja pa je djevojka kod bake u Prvome okrugu radila sve ono što je u Drugome bilo zabranjeno – grčila se s bakom, ležala u travi, promatrala biljke, mirisala cvijeće i čitala knjige. Budući da je bila izložena oprečnim stavovima o vrijednostima u životu, Klelija je isprva bila nesigurna i ustrašena. „Vjerovala [je] roditeljima, televiziji i svemu što su [ih] učili u školi, ali baki [je] vjerovala više“ (Tih-Stepanić 2023: 21). Jedino je u bakinoj kući pronalazila mir i istinsku sreću pa je tako za vrijeme provedeno kod bake vežu najljepše uspomene, „a bakino carstvo knjiga, u kojem red nije bio vrlina kojoj se teži, ispunjavalo [ju] je toplinom i smirenošću“ (*ibidem*: 26). Iz sadržaja tekstova koje čita kod bake, ali i iz mudrosti koje baka na nju prenosi, Klelija postupno zaključuje da živi u vrijednosno poremećenome sustavu, te odlučuje pobjeći iz Drugog okruga u trenutku kada joj otac prijeti brisanjem pamćenja.

²⁷ Dobar primjer antiutopijskog junaka je D-503 iz već spomenutog djela *Mi*, koji kroz svoj odnos s I-330 počinje otkrivati i cijeniti individualnost i vrijednost osobne slobode i identiteta.

²⁸ Klasičan primjer distopijskog junaka je Katniss Everdeen iz djela *Igre gladi* koja prvo pokušava spasiti svoju mlađu sestru, a potom i vlastiti život. Ona potpuno nesvjesno postaje simbolom otpora.

²⁹ Prema legendi, Klelija je mlada Rmljanka koja je pobjegla iz etrurskoga zarobljenišva prevlivavši rijeku Tiber. Kada su je Rimljani naposljetku vratili Etrušćanima, kralj ju je zbog hrabrosti pustio na slobodu.

4 Zaključak

U ovome radu donesen je prikaz odnosa koji klasična književna distopija ostvaruje s antiutopijom unutar tri žanrovske dimenzije (formalne, retoričke i tematske). Iz poredbene analize je vidljivo da antiutopija s distopijom dijeli veliki broj odlika u svakoj pojedinoj žanrovskoj dimenziji. U potpunosti se preklapaju u dimenziji retoričke strukture, što znači da možemo govoriti o specifičnome tipu pripovjedača dok su distopijski i antiutopijski romani u pitanju. Osim toga, autori koriste jezik, a u nekim djelima i intertekstualne veze, kao specifične mehanizme za prenošenje poruka čitatelju. Unutar dimenzije formalne organizacije teksta podudaranje distopije i antiutopije je vidljivo u kontekstu žanrovski specifičnoga kronotopa čiji temelji počivaju na izoliranoj lokaciji u budućnosti. Kada je riječ o dimenziji tematskoga sadržaja distopija i antiutopija dijele zajedničke elemente u odrednicama tehnologije i kulturnih vrijednosti. U obje vrste tekstova moguće je govoriti o korištenju napredne tehnologije za kontrolu i nadzor stanovništva, a kulturnim normama i vrijednostima se manipulira kako bi se podržao vladajući režim. Isto tako, potiskuju se ili zabranjuju svi mediji koji potiču kritičko mišljenje. Sličnost se jasno vidi i u odrednici društvene stratifikacije, gdje se često opisuje stroga materijalna, a ponekad i ideološka podjela na privilegirane slojeve (elitu) i potlačene (masu).

Iako između distopije i antiutopije postoje i neke distinkcije koje se ne smiju zanemariti (svrha kronotopa, prikaz društvenih ideala, vrsta hijerarhije u zajednici i karakterizacija protagonista), iz analize je moguće zaključiti antiutopija nema stabilnu strukturu, nego da je u simbiotskoj vezi s distopijom. Zbog svega navedenog, antiutopija nije samostalan žanr, već je podžanr distopije.

Osim usporedbe distopije i antiutopije, rad uključuje i analizu strukture romana *Dan kada sam ubrala cvijet* s namjerom da se roman žanrovski odredi kao distopijski ili antiutopijski.

Djelo karakterizira intradijegetičko-homodijetički pripovjedač što je karakteristično za veći broj adolescentskih distopijskih romana.³⁰ U okviru konvencija distopije, Nova Unija je izolirana, postapokaliptična, totalitarna država u kojoj su od početka jasno prikazani problemi društva. Za razliku od antiutopije u

³⁰ Primjerice *Različita* ili *Igre gladi*.

kojoj se zajednica na početku pretvara da je idealna, u ovome djelu se nedostaci društvenog uređenja naglašavaju s ciljem upozorenja na moguće negativne posljedice političkih, društvenih, ali i tehnoloških trendova. Jezik u Novoj Uniji je u postupku promjene, odnosno vladajuća elita kroz smanjenje vokabulara nastoji eliminirati mogućnost nepoželjnih misli. Referiranjem na klasična djela (*Poetika* i *Igra staklenim perlama*) autorica ističe bogato kulturno nasljeđe koje je u Novoj Uniji ugroženo. Iako postoje stroga pravila, Nova Unija ni prividno ne promiče pravednost. Trijumvirat nameće iznimno strogu kontrolu i ograničenja stanovnicima, što dovodi do nezadovoljstva među njima. Nova Unija je društvo u kojemu su ključni ciljevi uspjeh i sreća, a stanovnici su prisiljeni prihvatiti kapitalističke vrijednosti i biti što produktivniji. Jaz između elitne klase koja živi luksuzno (Drugi i Treći okrug) i većine koja se suočava s ekonomskom nejednakošću je naglašen. Književna prošlost se guši, nove knjige se ne tiskaju, čitanje se smatra sramotnim, a tehnologija i ostali mediji se koriste za manipuliranje informacijama.

Iz hipodijegetičke pripovijesti je vidljivo da protagonistica Klelija kroz svoj odnos s bakom počinje shvaćati i cijeniti vrijednost vlastite slobode i identiteta te sumnjati u ideale kojima je poučavaju roditelji i škola. Ključnu ulogu u njenoj probuđenoj svijesti imaju bakine priče o ljudima iz Centra i njihovom načinu života. Centriji nisu pod rigidnom kontrolom države i to dodatno potiče Klelijino preispitivanje sustava. Za razliku od distopijskih junaka čija pobuna dolazi naglo, Klelijina pobuna se razvija postupno, kroz proces unutarnje transformacije potaknut spoznajama o alternativnom načinu života. Zbog ovih antiutopijskih specifičnosti Klelija nije klasična distopijska junakinja.

Roman *Dan kada sam ubrala cvijet* se svrstava u klasičnu distopiju jer problematizira probleme suvremenog društva (opsesivna želja za napretkom, imperativ uspjeha i sreće te marginaliziranje društvenih znanosti u korist STEM-a) projicirajući ih u neodređenu budućnost.

Literatura

Primarna literatura

Jasminka TIHI-STEPANIĆ, 2023: *Dan kada sam ubrala cvijet*. Zagreb: Ljevak.

Sekundarna literatura:

- Mihail BAHITIN, 2019: Teorija romana. Zagreb: Edicije Božičević.
- Dragana BELESLIJIN, 2009: Karta za brod utopije. *Polja*. 54/459.197-199.
- Amanda CAR, 2017: Društveni ideologemi u hrvatskoj distopijskoj prozi: doktorska disertacija. Pristup 5.7.2024. na <https://repositorij.unizd.hr/islandora/object/unizd%3A2032/datastream/PDF/view>
- Harley FERRIS, 2008: A Study in Dystopian Fiction. Independent Study. Jacksonville University. Pristup 5.7.2024. na <https://www.yumpu.com/en/document/view/23709495/a-study-in-dystopian-fiction-by-harley-ferris-engl-487->
- John FROW, 2005: Genre. London; New York: Routledge.
- Damir GRUBIŠA, 2003: Kako čitati utopiju. Ur. Damir Grubiša. *Thomas More Utopija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus. 11-93.
- Stjepan HRANJEC, 1998: Hrvatski dječji roman. Zagreb: Školska knjiga.
- Krishan KUMAR, 2001: Utopija i antiutopija u dvadesetom stoljeću. *Diskrepancija*. 2/4. 75-94.
- Miranda LEVANAT-PERIČIĆ, 2017: Čitanje distopije iz aspekta različitih teorija žanra: Pavličić, Suvin, Frow. Ur. Vinka Glunčić-Bužančić i Kristina Grgić. *Komparativna povijest hrvatske književnosti. Vrsta ili žanr*. Split – Zagreb: Književni krug Split – Odsjek za komparativnu književnost Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. 249-258.
- Ana MASKALAN, 2015: Budućnost žene: Filozofska rasprava o utopiji i feminizmu. Zagreb: Plejada.
- Lewis MUMFORD, 2008: Povijest utopija. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk
- Svjetlana SUMPOR, 2021: Ironijske strategije distopije. Zagreb: Leykam.
- Darko SUVIN, 2010: Metamorfoze znanstvene fantastike: O poetici i povijesti jednog književnog žanra. Zagreb: Profil.
- Darko SUVIN, 2010a: A Tractate on Dystopia 2001. *Defined by a Hollow: Essays on Utopia, Science Fiction and Political Epistemology*. Bern: Peter Lang. 381-412.
- Raymond WILLIAMS, 1978: Utopia and Science Fiction. *Science Fiction Studies*. 5/3. 203-214.

**KRATKA HAGIOGRAFSKA
PRIPOVEDNA BESEDILA V
KERŠANSKEM DEVIŠTVU
ANTONA MARTINA SLOMŠKA**

KARIN POŽIN

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
karin.pozin@um.si

Prispevek obravnava kratka hagiografska pripovedna besedila, objavljena v nabožnem priročniku *Keršansko devišstvo: Potrebni nauki ino izgledi za žensko mladost* (1834), ki ga je Anton Martin Slomšek spisal skupaj z mladimi celovškimi bogoslovci. Gre za življenjepisne zglede svetnic, ki so s svojo krepostno vedenjsko držo prikazane kot posnemanja vredne posameznice in postavljene za vzor odraščajočim dekletom. V predstavitvi njihovih življenjskih stvarnosti, ki spričo skromno razvitih fikcionalnih prvin ostajajo pod nadvlado didaktičnega imperativa, pogojenega z zunajliterarno moralno- in verskovzgojno funkcijo, je bilo prepoznano svojevrstno združevanje žanrskih lastnosti hagiografskega izročila z razsvetljensko-filantropičnimi pripovednimi vzorci in njihovimi kasnejšimi bidermajerskimi desekulariziranimi različicami, kakršne so bile recipirane s slovenjenjem pripovednih besedil za otroke in mladino iz nemško-avstrijskega jezikovnega prostora, kar kaže na medsebojne sinkretične povezave.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.6](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.6)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
mladinska književnost,
Anton Martin Slomšek,
Keršansko devišstvo,
kratka hagiografska
pripovedna besedila,
19. stoletje



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.6](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.6)

ISBN
978-961-286-944-1

Keywords:
youth literature,
Anton Martin Slomšek,
Keršansko devištvo,
short hagiographical
narrative
texts,
19th century

SHORT HAGIOGRAPHICAL NARRATIVE TEXTS IN *KERŠANSKO DEVIŠTVO* BY ANTON MARTIN SLOMŠEK

KARIN POŽIN

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
karin.pozin@um.si

The paper examines short hagiographical narrative texts found in the devotional publication *Keršansko devištvo: Potrebni nauki in izgleđi za žensko mladost* (1834), by Anton Martin Slomšek in collaboration with young seminarians at Klagenfurt. Biographical examples portray female saints, presented with virtuous behavioral demeanor as worthy role models for young girls. In portrayal of their life realities, which exhibit modest fictional elements subordinate to a didactic imperative with extraliterary moral and religious educational functions, a distinctive combination of hagiographic genre characteristics with Enlightenment-philanthropic narrative patterns and their subsequent secularized Biedermeier versions, has been identified. These were assimilated through the translations of children's and youth literature originating from the German-Austrian linguistic sphere, indicating mutual syncretic connections.



1 Uvod

V preteklih obdobjih je bila literatura za otroke in mladino predvsem verskovzgojna in poučnoslovstvena kategorija beriva, ki se je šele v 20. stoletju začela oddaljevati od poudarjene vzgojne funkcije (Haramija 2014: 77), zato je bila z vidika literarne zgodovine dolgo enačena s pedagoško literaturo (Žejn 2023: 42). Še v prvi polovici 19. stoletja se je opirala na model pisanja, sloneč na krščanski morali, ki je bil zastopan tako v proznih, lirskih in dramskih besedilih, kot tudi na obsežnem področju polliterarnih del, med katera uvrščamo tudi tista s hagiografsko vsebino.

Hagiografije so v svoji najožji definiciji biografije svetnic in svetnikov, ki so v svojih življenjskih stvarnostih skušani skozi različne zglede in prikazani kot posnemanja vredni posamezniki. Zaradi poudarjenih zunajliterarnih moralno- in verskovzgojnih tendenc ter skromneje razvitih fikcionalnih prvin, se jih je v slovenskem prostoru dolgo obravnavalo z različnimi pridržki, čeprav zgodovina njihove vključitve v bralne procese na evropskih tleh sega vsaj do srednjega veka (Genčiova 1980: 37). V okvirih mladinske književnosti se kot poseben tip polliterarnih besedil najpogosteje pojavljajo v kratkoprozni obliki in so v obravnavanem obdobju sorodne biografskim očitom, namenjenim mladim bralcem (Kobe 2004: 216), kar je pogosto izraženo tudi v naslovih in podnaslovih tovrstnih del (Blažič 2008: 179).¹

Na Slovenskem so se hagiografska pripovedna besedila za odraščajočo mladino začela množičneje pojavljati v 19. stoletju, sprva skupaj s posvetnim proznim berivom kot delom učbeniških in obšolskih publikacij, kasneje tudi kot samostojne izdaje, v nabožnih priročnikih in sočasni mladinski periodiki. Hagiografski ustvarjalnosti se je posvečal tudi Anton Martin Slomšek, ki je s svojim poučnoslovstvenim delom pomembno vplival na razvoj slovenske mladinske književnosti. Med njegovimi deli za odraščajočo mladino, ki vključujejo kratka hagiografska pripovedna besedila, izstopa nabožni priročnik *Keršansko devištvo*, s podnaslovom *Potrebni nauki ino izgledi za žensko mladost* (1834), ki vključuje

¹ Za obdobje mladinske književnosti do 1850 velja, da je bil otrok oz. mladostnik posreden naslovnik, predvsem v polliterarnih in neliterarnih besedilih z versko ali poučno vsebino (Blažič 2008: 178), čeprav je bila mladina najbolj pismeni del prebivalstva (Hladnik 1982: 28). Posredno so tovrstna dela namenjena širšemu krogu naslovnikov, zato jih lahko obravnavamo tudi kot dvonaslovniško literaturo, tj. »namenjeno mlademu in odraslemu naslovniku, ki prehaja iz otroškega v odraslega bralca ali obratno« (Žejn 2023: 40).

življenjepisne zglede svetniških deklet, žena, devic in mučenk, ki jim je namenjena središčna pozornost pričujočega prispevka.

2 Metodologija

Temeljni gradivni vir prispevka predstavlja 52 kratkih hagiografskih besedil, objavljenih v *Kerškanskem devištvu*, ki v pripovedni obliki podajajo življenja izbranih svetnic, namenjenih odraščajočim dekletom za zgled in v poduk. Kot izhaja iz pregleda obravnava starejšega mladinskega pripovedništva, tovrstna besedila še niso bila deležna večje raziskovalne pozornosti, čeprav sledijo podobni formuli, kot je značilna za poučno-didaktična dela, ki so v prvi polovici 19. stoletja predstavljala poglavitno berivo za odraščajočo mladino. Namen prispevka je odgovoriti na vprašanje, v kolikšni meri je Anton Martin Slomšek v izbrana kratka hagiografska pripovedna besedila vključeval razsvetljensko-filantropične vzorce in njihove bidermajerske desekularizirane različice, kot so značilni za sočasno posvetno mladinsko pripovedništvo (Kobe 2001: 123), in kako se ta prenos odraža na strukturni, motivno-tematski, oblikovni in vsebinski ravni. Le-ti so preko prevodov in priredb pripovednih besedil prehajali v slovensko mladinsko književnost iz nemško-avstrijskega jezikovnega prostora, najintenzivneje prav v času nastanka obravnavanega nabožnega priročnika.

Za namene analize izbranega gradiva so bile uporabljene različne metode raziskovanja, ki izhajajo iz soodvisnosti med metodološkim pluralizmom književnosti za odrasle in sodobnimi teoretičnimi pogledi na mladinsko književnost (Blažić 2007: 40). Teoretični del temelji na deskriptivni metodi, s katero so opisana že znana dejstva, izhajajoča iz ugotovitev slovenskih in tujih raziskovalcev. Nadalje je bil teoretski okvir apliciran na izbrani gradivni vzorec kratkih hagiografskih pripovednih besedil. Ta so bila najprej preučevana z metodo analize, ki je omogočila razčlenitev notranjih struktur in njihovih odnosov znotraj besedila ter identifikacijo njim lastnih značilnosti. Metoda analize je bila nadalje vzporejana z metodo komparacije, na osnovi katere so bile prepoznane značilnosti primerjane s sočasnimi poučno-didaktičnimi pripovednimi deli, za katere je značilno prevzemanje razsvetljensko-filantropičnih vzorcev in njihovih bidermajerskih desekulariziranih različic. V sklepnem delu sta bili uporabljeni še metodi interpretacije in sinteze, kar je omogočilo povezovanje raziskovalnih rezultatov z obstoječimi dognanji.

3 Teoretična izhodišča za analizo gradiva

3.1 Moralnovzgojna pripovedna literatura 18. stoletja v nemško-avstrijskem jezikovnem prostoru in njena recepcija na Slovenskem

Idejnim izhodiščem moralnovzgojne pripovedne literature za otroke in mladino v 18. stoletju je botrovala vzgojna doktrina filantropistične pedagogike, ki je strmela k temu, da družbo spremeni z vzgojo, usmerjeno v razum in splošno koristnost posameznika (Ewers 1982: 54). Filantropizem je poudarjal, da je človek rezultat vzgoje, zato je z vzgojo treba pričeti že od majhnega, da se morebitne pregrehe ne bi zakoreninile v otroku ali razrasle v slabe razvade, ki jih je kasneje težko odpraviti (Kobe 1997: 42). Pri vzgoji nravi so se posluževali uporabe metode zgleда, s katero se je na nazoren in slikovit način podajalo primere krepostnega vedenja, ki naj bi jih mladi bralci posnemali (Sengle 1972: 160; Ewers 1982: 23). Postavljanje zgleда v središče vzgoje je spodbudilo razvoj zvrsti moralnično zgleđne zgodbe, ki je snov sprva črpala iz resničnega življenja in iz zgodovine, kasneje pa se je z vnosom domišljjskih in iracionalnih prvin začela vse bolj fikcionalizirati (Pape 1981: 65).

Kot je pokazala Marjana Kobe v monografiji *Vedež in začetki posvetnega mladinskega slovstva na Slovenskem 1778–1850* (2004), so z recepcijo nemškega razsvetljskega vzorca moralnične zgleđne zgodbe in zatem njegove bidermajerske desekularizirane različice, povezani začetki slovenske prozne produkcije za mladino (Kobe 2004: 19–57). Ta razsvetljsko-filantropični vzorec se je s prevodi nemških prozskih besedil avtorjev iz začetne filantropistične faze nemške mladinske književnosti, zlasti Friedricha E. von Rochowa, Christiana F. Weisseja in Joachima H. Campeja, na Slovenskem pojavil v zadnjih treh desetletjih 18. stoletja, predvsem po zaslugi terezijanske reforme osnovnega šolstva in z njo povezane sekularizacije moralnega poduka otrok in mladine: prevodi teh kratkih pripovednih sestavkov so vključeni tako v dvojezične nemško-slovenske učbenike in obšolske publikacije, kot tudi v sočasno periodiko (Kobe 2009: 131–132). Znotraj literarnih pripovednih sestavkov za otroke in mladino se je tradicija razsvetljskih kategorij v funkciji kratkega moralnovzgojnega zgleđa udejanila v kategorijah »resnične zgodbe« in »izmišljene zgodbe«. »Resnična zgodba« pozna dve različici: »resnično zgodbo iz vsakdanjega življenja«, ki deluje kot svarilen zgleđ mladim bralcem za njihovo bodoče življenje in »zgodovinsko anekdoto«, ki prikazuje znamenite osebnosti laičnega stanu v funkciji zgleđa za posnemanje. Tudi kategorija »izmišljene zgodbe« pozna dve različici:

»izmišljeno zgodbo iz sočasnega vsakdanjega življenja« in »izmišljeno zgodbo z iracionalnimi prvinami«. Prva različica se pojavlja kot 1. zgodba z otroškim glavnim likom, v kateri otroški glavni lik nastopa kot zgled za posnemanje, svarilen zgled ali kot kombinacija zgeda in svarila, 2. zgodba iz sveta odraslih kot zgled oziroma svarilo mladim bralcem za njihovo bodoče odraslo življenje, in 3. zgodba z živalskim glavnim likom, ki ponazarja npravne vrline s primeri zgedne drže do živali. »Izmišljena zgodba z iracionalnimi prvinami« pa vključuje kategorije pravljice, pripovedke, basni in prilike (Kobe 2004: 104–197). Naštete pripovedne oblike družijo več skupnih značilnosti, kot so kratkost besedila in dvodelna strukturiranost, razdeljena na zgodbeni (dogajalni) in sklepni del. V zgodbenem delu je dogajanje največkrat krajevno in časovno neopredeljeno, sklepni del pa značilno poudarja moralnovzgojno sporočilo v obliki nauka v verzih, pregovora ali didaktičnega ogovora mladih bralcev. Temo besedila pogosto upoveduje t. i. »govoreči naslov«, tematizirane pa so predvsem kreposti in pregrehe, izhajajoče iz filantropističnega npravnega kataloga za mladino (Kobe 1997: 44). Osrednji protagonist zgodbe je največkrat otroški ali mladostniški lik, ki je doživljajsko dostopen vrstniškimi bralcem, kljub temu pa s skromnim razvojem individualnih potez ostaja projekcija odraslih vzgojnih želja in hotenj (Kobe 2004: 119–120).²

Od konca 18. stoletja dalje se je razsvetljsko-filantropična moralna zgedna zgedba začela izraziteje fiktionalizirati (Žejn 2021), kar je pomenilo postopen prehod v literarni bidermajer (Žejn 2023: 39). V slovensko mladinsko književnost so bidermajerski elementi vstopili po letu 1830, zlasti preko prevodov del bavarskega duhovnika in mladinskega pisatelja Christopa Schmida (Kobe 2001: 116).

3.2 Odmevi razsvetljskih in bidermajerskih desekulariziranih različic v Slomškovem poučnoslovstvenem delu za odraščajočo mladino

Med letoma 1815 in 1850 je izšlo približno 26 poslovenjenih del Christopa Schmida, od tega več kot polovica v tridesetih letih 19. stoletja (Žejn 2023: 38–39), ko je Anton Martin Slomšek deloval kot spiritual in duhovni vzgojitelj v celovškem bogoslovju (Kovačič 1935: 11; Pogačnik 1991: 306). Bodoče duhovnike je s prevodi

² Nekatere izmed predstavljenih značilnosti je mogoče prepoznati tudi v sočasnih polliterarnih besedilih, namenjenih mladim bralcem, zlasti biografskih očitih, ki v 18. in prvi polovici 19. stoletja ohranjajo zavezanost funkciji »resničnega zgeda za posnemanje« v tradiciji filantropističnih vzgojnih nazorov (Kobe 2004: 216).

Schmidovih povesti, moralnovzgojnih in nabožnih spisov za otroke in mladino uril v prevajanju in utrjevanju slovenskega jezika (Jevnikar 1939: 191; Jamar Legat 1976: 86), kar je imelo pomembno vlogo pri razvoju vzgojno-poučnega tipa slovenske mladinske književnosti (Saksida 1994: 88–98). Pri izboru Schmidovih besedil za vaje v prevajanju je Slomška verjetno pritegnila njihova moralno- in verskovzgojna sporočilnost (Kobe 2004: 156), pa tudi velika mera pridižnosti, ki prekriva njihov podstat (Hladnik 1982: 29). Schmid je v svojem pisanju med drugim izhajal tudi iz prepričanja o pomembnosti religije pri vzgoji mladine, ki je ponovno vstopila v polje literature z desekularizacijo razsvetljenskih literarnih vzorcev in jih uskladila s katolištvom (Žejn 2021). Prvotno razsvetljsko poudarjeno posvetno koristnost zgleadne moralne držbe, je Schmidova desekularizirana različica usmerila iz tuzemskega v onstranstvo: prava teža plačila za zgleadno npravno držbo je poplačilo v nebesih (Kobe 2001: 120). Na ta način se je odraščajočo mladino poskušalo prilagoditi takratnim cerkvenim in družbenim normam (Deisinger 1936: 30; Petrovič 1956: 34).

V duhu filantropistične tradicije in konservativnejše katoliške različice razsvetljenstva se je tudi Slomšek v svojem poučnoslovstvenem delu za odraščajočo mladino, podobno kot Schmid, naslonil na metodo ponazarjanja naukov z zgledi (Brinar 1901: 38). Naslon je viden v prevodu osnovnošolskega berila *Lehrreiche kleine Erzählungen für Kinder* (1824–1827), ki odraža proces Schmidove desekularizacije razsvetljenske moralične zgleadne zgodbe, usklajene s katoliškim dekalogom. Po Slomškovi zaslugi so te kratke zgodbe prvič stopile na slovenska literarna tla kot *Prijetne pripovedi za otroke* (1832) in *Kratkočasne pravlice otrokam v' podnučenje* (1835) (Kobe 2004: 156). Ta kratkoprozni vzorec se je v slovenskih pripovednih različicah realiziral kot zvesti posnetek »*lehrreiche kleine Erzählungen*«, za katerega je značilen drobn obseg in skromno razvit dogajalni del, ki mu sledi podučni sklepni del v dveh verzih, oziroma kot razširjena varianta tega istega vzorca, ki je upovedovalno ambicioznejša in dogajalno bolj razvita, vključene so prvine sentimentalnosti in idiličnosti, podprte z obilno rabo pomanjševalnic (Kobe 2001: 120). Obe različici ostajata pod nadvlado didaktičnega imperativa, pogojenega z zunajliterarno moralno- in verskovzgojno funkcijo (Kobe 2004: 248). Slomšek je pripovedi tega tipa vključeval tudi v svoja kasnejša dela za otroke in mladino, kot so *Sedem novih perpovedi za otroke* (1836), *Dober dar sa mlade ljudi* (1837), *Tri vesele perpovedi za otroke* (1838) idr., pa tudi v almanah *Drobtinice*, katerega pripovedni sestavki prav tako odražajo naslon na

»krištofšmidovske eksemple z osnovnim obrazcem zgodba–nauk« (Krakar 1981: 40–41).

Sorodnosti s predstavljenimi razsvetljenskimi moraličnimi zglednimi zgodbami in njihovimi bidermajerskimi desekulariziranimi različicami izkazujejo tudi sočasna hagiografska pripovedna besedila, ki jih je Slomšek pojmoval kot primerno berivo za večino plasti slovenskega prebivalstva (Orožen 2011: 18), tudi odraščajočo mladino, kot je razbrati iz *Keršanskega nauka od nekeršanskih bukav*, v katerem razmišlja o koristnost in potrebi moralnospodbudne literature za otroke in mladino ter o nevarnostih tistega, ki to ni:

[...] Po mestih in grašinah najdeš gospodične, ki bi leži brez kruha, kakor brez slabih bukav bile. Žoke pletejo ino pa lažnive bukve berejo, kterim se pravi romane. Toliko marčesa v enim leti preberejo, de bi jih krošno naložil. Tudi šolci in študenti se take hrane lotijo, eden drugimu priporočajo, ino tovarš tovaršu škodlive knjige posojujejo. Po deželi imajo nekteri pismarji ino uradniki takih knjižnic na pomenbo. Posodijo radi posebno mladim dekletam prepovedan sad, jih navadit namesti molitvinih bukvic ali pa življenja Svetnikov take zapelive knjige brati (Slomšek 1848: 35).

Kratka hagiografska pripovedna besedila za odraščajočo mladino so, tako kot številna druga polliterarna dela obravnavanega obdobja, nastala iz podobne tradicije tendenčne proze moralnovzgojnega in nabožnega značaja, predstav o vlogi in pomenu pripovedi ter propagiranja istega sistema vrednot, kar priča o medsebojnih književnosnovnih prepletih in raznovrstnih sinkretičnih povezavah (Ewers 1982: 54). Tipološko so sorodna s kategorijo nabožnega eksempla, kakršen se je uveljavil v okvirih retorske proze, ki je botrovala k razvoju verskovzgojnih različic zgledov o pobožnih otrocih (Pape 1981: 60). Funkcija pripovednega je tudi v njih »nazoren zgled, kako se je dobro ravnati po pridigarjevem nauku in nasvetu, oziroma po nasvetih in naukih svete cerkve« (Kmecl 1975: 17).

Slomšek je kratka hagiografska pripovedna besedila vključil v več svojih poučnoslovstvenih del za mladino. Številčno jih je največ uvrstil v nabožna priročnika *Keršansko devišvo* (1834) in *Življenja srečen pot* (1837), ki sta si sorodna v svoji namembnosti in sestavi ter vključujeta po 52 življenjepisnih zgledov svetnic in

svetnikov (Požin 2023b: 504).³ Značilno je, da ni izpostavljale le splošno znanih svetih posameznikov, pač pa je mlade seznanjal tudi z manj znanimi imeni. To izpričujejo objave v almanahu *Drobtinice*, ki so v začetnem obdobju izhajanja v razdelku, namenjenemu otrokom in mladini, prinašale tudi kratke poučne zgodbe, opirajoče se na hagiografsko snov (Krakar 1981: 38). Mednje sodijo npr. *Bog je pravičen* (1846), ki pripoveduje o preizkušnjah sv. Efrema Sirskega, *Ljudi abotno djanje* (1850), v kateri sv. Arzenij Puščavnik svoje učence podučuje o nespametnih človeških dejanjih, in *Vedeti svojo posledno uro bi ne bilo sploh dobro* (1852), v kateri sv. Antonin pripoveduje o mladeniču, ki ni spredvidel svaril o svoji poslednji uri (Požin 2023a: 91). Nekaj tovrstnih pripovedi je vključenih tudi v učbeniške publikacije, pri nastanku katerih je Slomšek aktivno sodeloval. Tako je npr. v *Malem berilu za prvošolce* (1854) otrokom za zgled pravilnega obnašanja v sakralnem prostoru postavljen *Mali Rembert*, kasnejši bremenski škof, v *Velikem berilu in pogovorilu* (1856) pa so z zgledom sv. Lovrenca Justinjana dečki in deklice nagovorjeni k zaobljubljenemu življenju (Gojkošek Orthaber 2009: 77).

Orisane značilnosti se na svojevrsten način odražajo tudi v kratkih hagiografskih pripovednih besedilih nabožnega priročnika *Keršansko devištvo*, ki jim je v nadaljevanju prispevka posvečena podrobnejša pozornost.

4 **Kratka hagiografska pripovedna besedila v *Keršanskem devištvu***

Nabožni priročnik *Keršansko devištvo*, ki je bil do konca 19. stoletja ponatisnjen kar osemkrat (Smolik 1997: 504), je Slomšek začel snovati v letu 1833 skupaj z »mladimi duhovni v' celovški duhovščnici« oziroma iz njihovih prevajalskih nalog, ki jih je predelal in izpilil (Pinter Polenšak 1989: 139).⁴ Kakor je poročal v pismu štajerskemu duhovniku Mihaelu Stojanu, je bil priročnik namenjen samovzgoji deklet, ki izstopajo iz šole »da bi jim bil nekak kažipot in spremljevalec v življenje« (Kovačič 1932: 23).

³ Tovrstni življenjepisi svetnic, zlasti pa tisti v obsežnejših ženskosvetniških nabožnih povestih, skupaj z ljudskimi apokrifnimi ženskosvetniškimi in dekliškimi vzgojnimi povestmi, predstavljajo enega izmed možnih virov kasnejšega slovenskega ženskega romana (Hladnik 1981: 281–282).

⁴ Znano je, da je Slomšek v obdobju delovanja v Celovcu izdal več knjig s splošnim pristavkom »poslovenili« oziroma »spisali mladi duhovniki«, ki pa jih je več ali manj sam popravljaj, kakor je to storil v *Keršanskem devištvu*. Za avtorja tega nabožnega priročnika se Slomšek sam imenuje v pismu, v katerem opiše prigodo s Francetom Prešernom, ko ga je ta ob slovesu iz ljubljanskega gledališča počastil z znano zbadljivko: »Ker stara para zlomek / »Devištva« preveč vzal, / Je mlajši njega Zlomšek / Prodajtat ga začel« (Mercina 1886: 339).

Priročnik s svojo verskovzgojno vsebino združuje »nauke ino izgleds za žensko mladost«, kar odraža Slomškovo izostrenost za starostno stopnjo naslovnice in nazor, da nauki brez stvarnih zgledov ne naredijo zadostnega vtisa na mladostniški um. Osrednji, najobsežnejši del, naslovljen *Dve ino petdeset božjih svetnic deviškiga stana posebnih prijatelj*, vključuje 52 kratkih hagiografskih pripovednih besedil, po eno za vsako nedeljo v letu, ki prinašajo življenjepisne zgleds svetnic kot krepostnih posameznic za vzor odraščajočim dekletom. Izbor svetnic temelji na dveh predhodnih poglavjih, *Devet narbujih sovražnikov ino sovražnic deviškiga stana* in *Deset prijatelj ino prijatelj deviškiga stana*, ki prinašata poduk o pričakovani ženski nravi in nevarnostih, ki pretijo dekletom v prizadevanjih za ohranitev moralnih načel, kot jih določa katoliški dekalog.

Vsa hagiografska pripovedna besedila so napisana v stvarni, preprosti dikciji in izpričujejo dvodelno strukturo, razdeljeno v življenjepisno-dogajalni in sklepní del, ki poudarja moralno- in verskovzgojno sporočilnost življenjepisnega dela. Besedila še niso izraziteje fikcionalizirana, čeprav vključujejo nekatere elemente fikcijskosti, npr. dialoške in monološke segmente. Skupen jim je »govoreči naslov«, ki izraža različne vloge ženske v takratni družbi (npr. *S. Zita, izgled kmetiške deklive; S. Magdalena od Pacis, izgled pridne šolarce; S. Franciška, izgled zakonske žene; S. Hema, izgled keršanske gospodinje*), izpostavlja krepost (npr. *S. Polona, izgled goreče ljubezni; S. Rosa, izgled deviške poterpežljivosti; S. Sinkletika, izgled deviškiga zaderžanja; S. Teodozija, izgled žive vere*) ali dejanje, ki pripomore k doseganju kreposti (npr. *S. Marija Magdalena, izgled poboljšanja; S. Veronika, izgled moliti in delati; S. Terezija, kaj branje bukuv velja*).

V predstavitvi njihove življenjske stvarnosti so prepoznani elementi, ki združujejo žanrske lastnosti hagiografskega izročila z razsvetlensko-filantropičnimi moralničnimi zglednimi zgodbami in njihovimi bidermajerskimi desekulariziranimi različicami. Življenjepisni del sledi splošnim hagiografskim značilnostim, stvarno podani pripovedni zgledi pa so občasno ekspresivno zaznamovani, predvsem na mestih, kjer je Slomšek želel dodatno poudariti svetničino življenjsko usodo in njeno neomajno duhovno držo. Kot ugotavlja že Matjaž Kmecl (1975: 17), za svetniškega življenjepisca vsa dejstva iz življenja svetega posameznika niso enako pomembna, marveč se v življenjepisnem delu pogosto podrobneje zaustavlja pri tistih dogodkih, v katerih si prihodnji svetnik z nepojmljivim odrekanjem posvetnemu pridobi očitno božjo naklonjenost, kar se uresničuje tudi v *Keršanskem devištvu*. Opraviti imamo z osrednjim, odločilnim dogodkom iz svetničinega življenja, zato potek pripovedi ni

razvejan, temveč je organiziran v eno zgodbeno linijo, brez stranskega dogajanja ali večjega števila stranskih likov. Stranski liki nimajo dejavne vloge, njihovo delovanje je podrejeno prikazovanju krepostnostne drže naslovne svetnice, ki je v pripovedih tudi nenehno navzoča. Dogajanje je večkrat časovno neopredeljeno in krajevno umeščeno v skopo orisan prostor, kar je značilno za vsa hagiografska pripovedna besedila v priročniku. Tako npr. v življenju sv. Heme beremo, da je bila »na Pilštajni v' spodnim Štajerskim doma, kjer se še malo kaj stariga grada pozna« (Slomšek 1834: 74), pri sv. Juliji, da je bila »rojena v' velikim mesti Kartago v' Afriki, kjer zamorci prebivajo« (Slomšek 1834: 80), medtem ko je pri sv. Ani pojasnjeno zgolj, da je bila rojena »v' obljubljeni deželi« (Slomšek 1834: 43). Kjer je življenjepisna snov dopuščala, je razpoznavna umeščenost v kmečko okolje, ki je posebej poveličevano skozi pripovedovalčevo perspektivo, kot je to izkazano pri sv. Regini, bogaboječi pastirici: »Oh boljši je na kmetih med nedolžnoj živincoj biti, kakor po gradih ino mestih per zapelivcih živeti. Svoje nedolžno veselje ima sicer vsak stan, nar lepši pa kmetiški, naj bi prav v' njim živeli« (Slomšek 1834: 123).

Dogajalni del je v vseh analiziranih hagiografskih pripovednih besedilih prekinjen s pridižno obravnavim didaktičnim-ogovorom, ki se gostobesedno razteza do tretjine, včasih do polovice celotnega besedila. Večkrat je od pripovednega dela razločen tudi z grafičnim znamenjem (–). Didaktični ogovor se pojavlja bodisi na začetku besedila, kot njegov uvod, ali pa se vpleta v življenjepisno pripoved kot svarilni ogovor ali spodbuda, zlasti na mestih, za katera je Slomšek menil, da je potrebna dodatna usmeritev bralke v pravilno razumevanje moralno- in verskovzgojnega sporočila. To nakazuje odlomek iz življenja sv. Lucije, ki se je zaradi zaobljube devištvu odrekla zakonskemu stanu in umrla mučeniške smrti:

[...] Hudoben poglavar vkaže s. Lucijo v' nesramen kraj vleči, de bi njo ob devištvo djali; ali še toljki junaki jo niso zamogli iz mesta premekniti. Na to oblastnik zavpije: »To je copernija!« S. Lucija pa pravi: »Ni nobena copernija, ampak le božja moč.« – Poglejte dekllice, kako Bog čiste device varje, ki se serčno, koker s. Lucija, greha branijo. Nihčér jih ne premaga. Sodnik je ukasal germado okolj nje nanositi, ino njo zažagati. Alj ona moli, ino v' sredi plamena zdrava stoji. Ves zdívan poglavar jo zadnič zapove ob glavo djati. Ino s. Lucija je lepo pokleknila, za sveto cerkev prosila, naj ji Bog ljubi mir da; po tem je voljno glavo meču podala, ino dušo izročila svojimu Bogu. – Ne pozabite dekllice tudi ve, de ste za veliko ceno drago odkuplene Jezusove služabnice, ino de je vašo telo tempel s. Duha, ki ga čisto ohranite naj.⁵ [...] (Slomšek 1834: 96)

⁵ Podčrtala avtorica prispevka.

Kot je razbrati, skozi versko-didaktični ogovor preseva avtoritativna perspektiva, značilna za razsvetljensko poučnost (Saksida 2005: 10), ki izhaja iz avtorjeve predpostavke, da je potrebno mlado bralko »vzgojiti« in »podučiti«. To potrjuje, da se didaktični namen tovrstnih besedil nahaja v avtorju (Feros Ruys 2008: 6), ki v hagiografskih pripovednih besedilih *Keršanskega devištva* ni zgolj pedagog ali moralist, temveč tudi duhovnik in pridigar. Takšna avtoritarna drža, značilna za srednjeevropsko nabožno literaturo tistega časa, se v obravnavanih besedilih odmika od zahteve po svobodnejši vzgojni komunikaciji med učitelji in odraščajočo mladino. Sklepni del analiziranih hagiografskih pripovednih besedil pozna več različic, med katerimi je najpogostejša sklepna moralna poanta, izražena z vezano besedo. Največkrat gre za rimane dvo- in štirivrstične, ki v verzificirani obliki povzemajo strnjen nauk življenjepisno-dogajalnega dela. Za primer navajam sklepni del iz življenja sv. Eustohije, rimske deklice, ki se je od mladih let izogibala praznim navadam ženskega spola, zlasti pretirani skrbi za zunanji izgled, ki vodi dekleta k prevzetnosti in domišljavosti:

[...] Od te dobe se je devica Eustohija še bolj nečemernosti varvala, je za svojiga vučenika s. Hironima imela, ino je svoje tiho bogaljubno življenje v' Betlehemu blizo jaselec Jesusoviga rojstva sklenila.

Kaj pomaga vsa lepota,
ako serce lepo ni?
Vsa nečemernost je zmota,
ki nedolžnost oslepi.

(Slomšek 1834: 64)

Verzificirana oblika sklepnega dela tako izkazuje sorodnost s tistimi, ki jih je Slomšek vključeval v svoja druga prevodna pripovedna dela za otroke in mladino, npr. v *Perjetne perpovedi za otroke*, ki so sočasno s *Keršanskim devištvom* nastajala v celovškem bogoslovju, in vsebovala različice sklepnega poduka, povzete po Schmidovem bidermajerskem desekulariziranem vzorcu (Glazer 1991: 349).

Svetnice, ki so nosilke nraavnih krščanskih vrtilin, utelešenje institucionalnih religioznih in vzgojnih želja odraslih, so predstavljene tipizirano in so brez izraženih individualiziranih lastnosti. Takšna izoblikovanost ženskih likov je omogočala usmerjanje k jasnosti sporočila in izoblikovanje shematskih identifikacijskih modelov za posnemanje, s čemer se ustvarijo pogoji za trajno ponotranjenje želene

kreposti. Tako so izbrana »snovna področja podana na bolj oprijemljiv in praktičen način«, kar je značilno tudi za like v drugih Slomškovih poučnoslovstvenih delih (Bošnjak 2022: 47). To sovпада s splošno hagiografsko značilnostjo, da glavni cilj piscev hagiografskih besedil ni bil zgolj podati biografskega zapisa o svetnici, temveč njeno življenje prikazati kot zgled, vreden posnemanja. Obravnavana besedila zaradi težnje po upoštevanju konvencionalnega biografskega okvira »od rojstva do smrti«, v celoti ne sledijo vzgojni doktrini, ki pravi, da naj bo nosilec npravnih vrtilin v pripovedi za otroke in mladino upoveden z vrstniškim likom, kot je to značilno za sočasne posvetne mladinske pripovedi (Kobe 2001: 118). Vključene so svetnice vseh starostnih dob, pri vseh pa je, ne glede na njihovo starost, poudarek na prikazu zgodnjega življenjskega obdobja oziroma tistih krepostih, ki zadevajo npravno držo v mladostniški dobi. Skozi zarisan življenjski lok je prikazano, kako koristno se kasneje v odrasli dobi obrestuje posnemanje upovedenih kreposti ali odmik od negativne npravne držje. Največ hagiografskih pripovednih besedil je takšnih, v katerih svetnice nastopajo kot zgled za posnemanje skozi svoje celotno življenje. Takšna svetnica je sv. Tekla, postavljena kot zgled stanovitnosti, saj se je že mlada zaobljubila k deviškosti, pretrpela najrazličnejše oblike mučeništva in umrla v visoki starosti:

Bila je s. Tekla bistre pameti, tudi skerbno podučena; alj vse to bi nje izveličalo ne bilo. Kedar je pa s. Pavl v' njeno mesto perpridigal, se je nauka Jezusoviga zvesto prijela, ino se dala kerstiti. [...] Hitro se je razvedelo, de je Tekla kristjana. Zaročena je bila; ženin ino stariši so si vse perzadeli njo z' dobrim ino s' hudim od svete vere odverniti, pa niso zamogli. Ker so jo hotli po gosposki persiliti, de bi se omožila, je k svetimu Pavlu zbežala. Ženin za njo zve; vjeli so njo, ino divjim zverinam raztergat vergli. Alj vsigamogočen bog je nevernikam pokazal, de je on, človeških src vižar, tudi gospodar levov ino tigrov, ki njegovim ljubim žaliga storiti ne smejo, ako jim on prepove. Strašna zverina se device ni doteknila: kakor jagneta so se levi ino tigrj krog nje vlegli, lepo krotko ji noge lizali, ino šli zopet v' svoje berloge. [...] Neusmiljeni malikavci so njo v'ogej potisnili; alj zdrava je prišla iz razbelene peči nazaj. [...] S. Tekla je še po tem veliko let živela: ino njeno ime zdaj po celim sveti slovi [...] (Slomšek 1834: 133–134).

Drugo različico predstavljajo besedila, v katerih svetnice nastopajo kot »svarilen zgled«, s pomočjo božjega pa spoznajo svojo grešno držo, se poboljšajo in z dejanjem spokorjenja postanejo zgled za posnemanje. V ponazorilo podajam odlomek iz življenja sv. Tajde, egipčanske spokornice, ki se je ob posredovanju sv. Pafnucija pokorila za svojo mladostniško razuzdanost:

Tajda, alj Tajs, je bila prebrisane glave, zaliga lica, pa gerdiga zaderžanja. Od svojih staršev slabo podučena je tudi slabo živela. [...] Vse posvetno je ljubiti jela, na božje reči pa zelo pozabila. Hitro je bila od nesramnih mladenčov v' greh zapeljana, ino kmalo je tudi ona bila drugih zapelivka; vsi pošteni so se nad njo spotikali. [...] Bog še ni zgublene grešnice zapustil. Prišli so svet duhovn ino njo spreobernili. Njih goreče besede so ji oči odperle: zagledala je preveliko gerdobo svojiga grešnega življenja, vidila strašno večnost, ki take grešnice čaka. Na svoje kolene pred mašnika pade, ino prosi, rekoč: »Oče! naložite mi pokoro, tako težko, kako so moji grehi zaslužili; perpravljena sim vse storiti.« Opučila je svoje zapelivo oblačenje, zažgala je svoje grešno blago, ki je bilo cena nečistiga življenja, ločila se je vse grešne proložnosti, ino se v' samoto podala, po nauki svojiga dušnega pastirja pokoro delat. [...] Od prevelike žalosti zavolj svojiga pregrešenja, si božjiga imena izreči vupala ni; same te besede je po nauki svojiga duhovnika izdihvala: »O Bog, ki si me ustvaril, usmili se čez me!« Bog se je svoje spokornice usmilil, j vse grehe ji odpustil, ino jo k' sebi v' nebeško kraljestvo vzel. [...] (Slomšek 1834: 131–133)

Moralno-verska maksima, po kateri živijo svetnice v obravnavanih hagiografskih pripovednih besedilih, temelji na tematizaciji kreposti, potrebnih za ohranitev npravne čistosti, in pregreh, ki posameznico od doseganja tega cilja oddaljujejo. To sovпада s splošno usmeritvijo tovrstnih priročnikov in sorodnih moralnopoučnih del, namenjenih odraščajočim dekletom, za katere je značilen specifičen kontekst rabe, povezan s spolno diferenciacijo: dekleta je potrebno pripraviti na njihov prihodnji status poročenih žena, na opravljanje pričakovanih družinskih in družbenih dolžnosti ter jih priučiti (krščanskih) vrlin (Grenz 1982: 58).⁶ Skozi upovedene življenjske stvarnosti se tudi v *Keršanskem devištvu* zrcali kodeks pričakovanega obnašanja in družbene vloge ženske, ki naj bi jih dekleta udejanjale v kasnejši odrasli dobi: svetnice so zgled dobrih mater in njihovega vpliva na prihodnje rodove, zakonskih žena, vdov, gosposinj, varuš, pastiric, oskrbovalk bolnih in ostarelih. Med krepostmi, ki naj bi se jih odraščajoča dekleta trudila doseči, so nedolžnost, ponižnost, pobožnost, bogaboječnost, pohlevnost, vzdržnost, poslušnost in pokorščina staršem ter cerkvenim učiteljem, potrpežljivost, zmernost v posvetnih stvareh in delavnost. Med tematiziranimi pregrehami, ki zadevajo nespodobno vedenje in grešno življenje, pa so nečistost, prešuštvo, nepokorščina staršem in »drugim pravičnim predpostavljenim«, čezmernost v posvetnih užitkih, zlasti v pijaci in jedači ter spolnosti, lenoba, ošabnost, prevzetnost, pohujšljiva družba in prekomerno veseljačenje. Vse naštetu priča o vzgojni vnemi, da bi odraščajoča

⁶ To potrjuje tudi primerjava hagiografskih pripovednih besedil s tistimi, objavljenimi v Slomškovem priročniku *Življenja srečen pot* (1837).

dekleta pripravili na zgledno krščansko življenje, ki ga zaznamuje splošna koristnost ženske v družini kot temeljni celici družbenega življenja.

4 Zaključek

Nabožni priročnik *Keršansko devištvo: Potrebni nauki ino izgledi za žensko mladost* (1834) je nastajal v času, ko je Anton Martin Slomšek deloval kot spiritual v celovškem bogoslovju in tamkajšnje bodoče duhovnike uril v prevajanju mladinskih del iz nemško-avstrijskega jezikovnega prostora. S tem je ohranjal kontinuiteto razsvetljensko-filantropičnih pripovednih vzorcev in njihovih bidermajerskih desekulariziranih različic, ki so povezani z začetki slovenske mladinske prozne produkcije. Sorodnosti z obema različicama na strukturni, motivno-tematski, oblikovni in vsebinski ravni izkazujejo tudi Slomškova sočasna kratka hagiografska pripovedna besedila, ki jih je vključeval v svoja mladinska poučnoslovstvena dela.

V *Keršansko devištvo* je vključenih 52 kratkih hagiografskih pripovednih besedil, ki prinašajo življenjepisne očrte svetniških deklet, žena, devic in mučenk, ki so s svojo zgledno držo prikazane kot posnemanja vredne posameznice. V predstavitvi njihove življenjske stvarnosti, ki ostaja pod nadvlado didaktičnega- in verskovzgojnega imperativa, je prepoznano združevanje žanrskih lastnosti hagiografskega izročila z razsvetljensko-filantropičnimi moraličnimi zglednimi zgodbami in njihovimi bidermajerskimi desekulariziranimi različicami, ki so bile v slovenski mladinski književnosti recipirane preko prevodov nemških pripovednih del za otroke in mladino.

Obravnavana hagiografska pripovedna besedila družijo dvodelna struktura, razdeljena na življenjepisno-dogajalni in sklepni del, ki poudarja moralnovzgojno sporočilnost besedila. Skupen jim je »govoreči naslov«, ki napoveduje vsebino dogajalnega dela, slednji pa je prekinjen s pridižno obarvanim versko-didaktičnim ogovorom, ki se gostobesedno razteza do tretjine, včasih tudi do polovice celotnega besedila. Sklepni del je realiziran kot poduk, najpogosteje v obliki rimanih dvo- in štirivrstičnic. Ženski svetniški liki nastopajo v funkciji zgleda za posnemanje ali svarila in so kot takšni izoblikovani tipizirano ter brez izrazitih individualiziranih lastnosti. So utelešenje institucionalnih religioznovzgojnih želja odraslih, njihova življenja pa so osnovana na tematizaciji kreposti, potrebnih za ohranitev ženske npravne čistosti, in pregreh, ki odraščajočo posameznico oddaljujejo od moralnih načel katoliškega vrednostnega sistema. Čeprav se obravnavana hagiografska pripovedna besedila zaradi

upoštevanja konvencionalnega biografskega okvira »od rojstva do smrti«, izmikajo vzgojni doktrini o vrstniškem liku kot nosilcu нравnih vrlin, je pri vseh svetnicah, ne glede na njihovo starost, poudarek na prikazu zgodnjega življenjskega obdobja oziroma tistih krepostih, ki zadevajo нравno držo v mladostniški dobi. Vzgojna vnema analiziranih besedil, umeščenih med moralnovzgojne in tendenčne pripovedi nabožnega značaja, je poudarjena skozi avtoritativno perspektivo, izhajajočo iz predpostavke, da je potrebno odraščajoča dekleta poučiti o pričakovanih družbenih in religioznih predstavah ter jih pripraviti na zgledno odraslo življenje.

Zahvala

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

Literatura

- Milena Mileva BLAŽIČ, 2007: Uvod v teorijo mladinske književnosti. *Jeziški in slovstveni študiji* 52/6. 35–49.
- Milena Mileva BLAŽIČ, 2008: Mladinska književnost v literarni vedi in v izobraževanju. Ur. Boža Krakar-Vogel. *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. (Obdobja. Metode in zvrsti, 25). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 177–187.
- Blanka BOŠNJAK, 2022: Pripovedne prvine v Slomškovem delu Blaže in Nežica v nedeljski šoli. Ur. Simona Pulko, Melita Zemljak Jontes. *Slovensčina kot drugi in tuji jezik v izobraževanju*. (Zora, 149). Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. 42–52.
- Josip BRINAR, 1901: *Anton Martin Slomšek kot pedagog*. Celje: Dragotin Hribar.
- Ema DEISINGER, 1936: Slomšek–Pestalozzi. *Slovenski učitelj* 37/1–2. 29–31.
- Hans Heino EWERS, 1982b: Die einzelnen literarischen Bereiche und Gattungen. Ur. Theodor Brüggemann, Hans Heino Ewers. *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur von 1750 bis 1800*. Stuttgart: Metzle. 35–57.
- Juanita FEROS RUYSS, 2008: Introduction: Approaches to Didactic Literature–Meaning, Intent, Audience, Social Effect. Ur. Juanita Feros Ruys. *What Nature does not Teach: Didactic Literature in the Medieval and Early–Modern Periods*. Turnhout: Brepols. 1–37.
- Miroslava GENČIOVA, 1980: Zvrstna področja, zvrsti in zvrstne oblike v otroški in mladinski književnosti. *Otrok in knjiga* 11. 32–47.
- Alenka GLAZER, 1991: Slomškova pesem za otroke in mladino. Ur. Avguštin Lah. *130 let visokega šolstva v Mariboru*. Celje: Mohorjeva družba. 349–358.
- Mateja GOJKOŠEK ORTHABER, 2009: *Poučnoslovstvena prozna ustvarjalnost Antona Martina Slomška*. Diplomsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti.
- Dagmar GRENZ, 1982: Literatur für Mädchen. Ur. Theodor Brüggemann, Hans Heino Ewers. *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur von 1750 bis 1800*. Stuttgart: Metzle. 58–62.
- Dragica HARAMIJA, 2014: O prevladovanju estetskega nad poučnim v mladinski književnosti. *Jeziški in slovstveni študiji* 59/2–3. 77–81.
- Miran HLADNIK, 1981: Slovenski ženski roman v 19. stoletju. *Slavistična revija* 29/3. 259–296.
- Miran HLADNIK, 1982: Mladini in prostemu narodu v poduk in zabavo: Poljudna mladinska literature 19. stoletja v slovenščini. *Otrok in knjiga* 16. 27–33.

- Marija JAMAR LEGAT, 1976: Začetki slovenske književnosti za mladino. *Otrok in knjiga* 4. 84–91.
- Martin JEVNIKAR, 1939: Krištof Schmid v slovenskih prevodih. *Slovenski jezik: glasilo Slavističnega društva* 2/1. 188–212.
- Matjaž KMECL, 1975: *Od pridige do kriminalke ali o meščanskih začetkih slovenske pripovedne proze*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Marjana KOBE, 1997: Tragično in moralnovzgojna funkcija literarnih besedil za mladino v 19. stoletju. *Otrok in knjiga* 44. 42–50.
- Marjana KOBE, 2001: Otroški bidermajer na Slovenskem. *Primerjalna književnost* 24/3. 115–127.
- Marjana KOBE, 2004: *Vedež in začetki posvetnega mladinskega slovstva na Slovenskem*. Maribor: Mariborska knjižnica.
- Marjana KOBE, 2009: Prvi prevodi tujega posvetnega mladinskega slovstva v 18. stoletju. Ur. Martina Ožbot, Darko Dolinar in Tone Smolej. *Odperta okna: Komparativistika in prevajalstvo. Majdi Stanovnik ob 75. rojstnem dnevu*. Ljubljana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev, Založba ZRC, ZRC SAZU. 131–140.
- Franc KOVAČIČ, 1932: *Arhiv za zgodovino in narodopisje*. Maribor: Zgodovinsko društvo Maribor.
- Franc KOVAČIČ, 1935: *Anton Martin Slomšek*. Maribor: Tiskarna sv. Cirila.
- Boža KRAKAR, 1981: Proza za mladino v letnem zborniku Drobčinice. *Otrok in knjiga* 9. Maribor: Založba Obzorja. 37–43.
- Iv[an] M[ERCINA], 1886: Slomšek pa Pestalozzi. *Učiteljski tovariš* 26/22. 339–340.
- Walter PAPE, 1981: *Das literarische Kinderbuch. Studien zur Entstehung und Typologie*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Dana PETROVIČ, 1956: Razvojna pot slovenskega mladinskega slovstva. *Sodobna pedagogika* 1–2. 32–44.
- Irena POLENŠEK PINTER, 1989: Besedotvorni opis pridevnika v delu Antona Martina Slomška »Keršansko devištv«. *Celjski zbornik* 25/1. 139–174.
- Karin POŽIN, 2023a: Hagiografske pripovedi v katoliškem almanahu *Drobčinice*. Ur. Blanka Bošnjak. *Hagiografija v luči sodobnih raziskav*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. 87–102.
- Karin POŽIN, 2023b: Kratek pregled tiskanih hagiografij na slovenskem Štajerskem v 19. stoletju. Ur. Jožica Jožef Beg, Mia Hočevar, Neža Kočnik. *Naslanjanje raznolikosti v jeziku in književnosti*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 501–512.
- Jože POGAČNIK, 1991: *Kulturni pomen Slomškovega dela*. Maribor: Obzorja.
- Martina OROŽEN, 2011: Anton Martin Slomšek, Djanje svetnikov božjih – vzgoja duha, kultura srca in govora v novoslovenskem knjižnem jeziku sredi 19. stoletja. *Slavia Centralis* 4/1. 14–47.
- Igor SAKSIDA, 1994: *Mladinska književnost med literarno vedo in književno didaktiko*. Maribor: Založba Obzorja.
- Igor SAKSIDA, 2005: *Bralni izživi mladinske književnosti*. Domžale: Izolit.
- Friedrich SENngle, 1972: *Biedermeierzeit. Deutsche Literatur im Spannungsfeld zwischen Restauration und Revolution 1815–1848*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Anton Martin SLOMŠEK, 1834: *Keršansko devištv. Potrebni nauki ino izgledi za žensko mladost*. Celovec: Janez Leon.
- Anton Martin SLOMŠEK, 1848: Kerščanski nauk o nekerščanskih bukvah. *Slovenski cerkveni časopis* 5/1. 34–35.
- Marijan SMOLIK, 1997: Pregled slovenskega hagiografskega slovstva. Ur. Jože Pogčnik. *Zbornik ob sedemdesetletnici Franceta Bernika*. Ljubljana: ZRC SAZU. 497–514.
- Andrejka ŽEJN, 2021: *Izhodišča slovenske pripovedne proze: dvestoletna tradicija slovenske pripovedne proze: od sredine 17. do sredine 19. stoletja*. 1. e-izd. Ljubljana: Založba ZRC. Dostop 23. 4. 2024 na <http://ispp.zrc-sazu.si>
- Andrejka ŽEJN, 2023: The beginnings of the original Slovenian narrative tradition as literature for young and adult readers. *Libri liberorum* 24/59. 35–47.

RAZUMEVANJE RETORIČNIH FIGUR SKOZI MULTIMODALNO BRANJE SLIKANIC

DRAGICA HARAMIJA,^{1,2} JANJA BATIČ¹

¹ Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in, Maribor, Slovenija
dragica.haramija@um.si, janja.batic@um.si

² Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
dragica.haramija@um.si

Prispevek osvetljuje pomen multimodalnosti in upoštevanje različnih kodov sporočanja za sestavljanje pomenov pri leposlovnih (in informativnih) bralnih gradivih. Pri multimodalnosti gre za različne kode sporočanja (jezikovni, vizualni, prostorski, gestualni, zvočni kod itd.) in kako so ti povezani v enem mediju, npr. v knjigi; za razliko od multimedialnosti, kjer gre za preplet različnih medijev in njihovih specifik. Kode sporočanja lahko razvrstimo glede na čutilo, s katerim sprejemamo informacije v povezavi z različnimi področji umetnosti. V vseh multimodalnih analizah leposlovja se kaže, da ilustracije vplivajo na razumevanje zgodbe in (vsaj delno) spreminjajo ali natančneje predstavljajo temeljne morfološke lastnosti besedil: književni čas, književni prostor, literarne like ipd. Teoretična izhodišča o multimodalnosti in razumevanju metafor smo na podlagi slikanice Levija Pinfolda *Črni pes* (original 2011, prevod 2013) empirično preizkusili s študenti razrednega pouka.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.7](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.7)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
multimodalnost,
kodi sporočanja,
slikanica,
retorične figure,
Črni pes



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.7](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.7)

ISBN
978-961-286-944-1

Keywords:
multimodality,
modes of communication,
picture book,
retorične figure,
Black Dog

UNDERSTANDING RHETORICAL FIGURES THROUGH MULTIMODAL PICTURE BOOK READING

DRAGICA HARAMIJA,^{1,2} JANJA BATIČ¹

¹ University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
dragica.haramija@um.si, janja.batic@um.si

² University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
dragica.haramija@um.si

The paper sheds light on the importance of multimodality and considering different codes of communication for constructing meanings with literary and informative reading material. Multimodality is about different codes of communication (linguistic, visual, spatial, gestural, auditory, etc.) and how these are connected in a single medium, e.g. a book. This differs from multimediality, which is an interweaving of different media and their specifics. Codes of communication can be classified according to the senses through which we receive information related to various forms of art. All multimodal analyses of fiction show that illustrations influence the understanding of a story and that it (at least partially) changes or more precisely presents the fundamental morphological characteristics of the texts: the literary time, literary space, literary characters, etc. The theoretical background on multimodality and the understanding of metaphors was empirically tested on students of elementary education with Levi Pinfold's picture book *The Black Dog* (2011).



1 Uvod

V prispevku utemeljujemo multimodalnost in retorične figure skozi slikaniško gradivo ter predstavljamo raziskavo, kako vplivata razumevanje multimodalnosti, to je sestavljanje in prepletanje različnih kodov sporočanja, in retoričnih figur, v njej zlasti ločevanje dobesednih od prenesenih pomenov, na celostno branje slikanic.

1.1 Multimodalnost

Značilnost multimodalnih besedil je sopostavljanje različnih kodov sporočanja v enovito celoto znotraj enega medija, npr. v videoposnetku, filmu, slikanici itd. Multimodalno pismenost torej utemeljujemo kot sposobnost branja in interpretiranja multimodalnih besedil.

Posamezni kodi, npr. jezikovni, vizualni, prostorski, gestualni, zvočni kod, v multimodalnem besedilu skupaj ustvarjajo nov pomen (Jewitt, 2008). Običajno se informacije iz različnih kodov ne podvajajo, ampak se dopolnjujejo. Kress (2010) na primeru znaka, ki prikazuje dostop do parkirišča trgovine, izpostavi, da slika pokaže tisto, kar bi nam vzelo preveč časa za branje, besedilo pa poimenuje tisto informacijo, ki jo je pretežko pokazati s sliko. Vsak kod sporočanja ima namreč neko svojo prednost, npr. s sliko lahko bolj neposredno podamo informacijo o prostoru kot bi to naredili z besednim opisom. Kode sporočanja lahko razvrstimo glede na čutilo, s katerim sprejemamo informacije v povezavi z različnimi področji umetnosti. Gibbons in Whiteley (2018) govorita o vidu, sluhu in tipu, v ta sistem pa lahko dodamo še voh (Haramija in Batič 2020). Vid se povezuje s književnostjo, likovno in gledališko umetnostjo (dramsko gledališče, lutkovno gledališče, balet in druga plesna ustvarjalnost), filmom in arhitekturo. Primeri kodov pa so slikovni znaki, grafološki poudarki, barva, postavitev in sestava besedila, pisni znaki, numerični znaki, geste, svetloba/senca, note itd. Sluh se povezuje z zvočno knjigo, glasnim branjem knjige, gledališko umetnostjo (dramsko gledališče, lutkovno gledališče; tudi operna predstava), glasbo (vse zvrsti), radijsko igro in filmom. Primeri kodov pa so govorni znaki (glasovi, besede), glasba (vključno z zvočnimi posnetki), šumi, tišina. Tip se povezuje s knjigami, napisanimi v brajici, tridimenzionalnimi ilustracijami (tudi knjige z dodanimi elementi, ki ponazarjajo teksturo). Primeri kodov pa so tekstura, kinestetično gibanje in dotik. Voh se povezuje s knjigami z dodanimi vonjavami, ki se sprožijo npr. ob drgnjenju, gledališke ali filmske predstave z dodanimi vonjavami, pri čemer so kodi sporočanja različni vonji.

Kress (2010) govori o socialni semiotiki in ugotavlja, da na interpretacijo multimodalnega besedila pomembno vplivajo kulturno, družbeno in zgodovinsko ozadje tistega, ki multimodalno besedilo interpretira. Pomen ni neločljivo povezan z znakom, ampak se oblikuje z njegovo uporabo. Posledica tega je, da lahko ima isti znak v različnih kontekstih različne pomena (Kress, 2010). Multimodalna pismenost je povezana tudi z vizualno pismenostjo, saj večina multimodalnih besedil vsebuje vizualni kod sporočanja. Jewitt in Oyama (2001) princip socialne semiotike aplicirata tudi na področje razbiranja pomenov iz vizualnih gradiv. Jewitt in Oyama (2001) ugotavljata, da lahko slike usvajajo določen odnos med gledalcem in vsebino v sliki, ter govorita o stiku, razdalji in zornem kotu. Stik se nanaša na to, kako podoba človeka v sliki vzpostavi odnos do gledalca (upodobljena oseba zre neposredno v gledalca, obrazna mimika, geste nagovarjajo gledalca na točno določen način in lahko vzbujajo različna čustvena stanja). Razdalja se nanaša na fokus in s tem je povezan tudi odziv gledalca na podobo (drugačen pomen se ustvarja, če so osebe na sliki upodobljene približano, pri čemer vidimo njihova čustvena stanja, ali pa jih opazujemo od daleč). Na doživljanje pomena vpliva tudi zorni kot: če je oseba upodobljena na način, da jo opazujemo od spodaj navzgor, to simbolično govori o njeni superiornosti nad gledalcem, če pa je upodobljena v isti očesni ravnini, to govori o simbolni enakosti (Jewitt in Oyama 2001).

Slikanice uvrščamo med multimodalna besedila, saj vsebujejo najmanj dva različna koda sporočanja. Serafini (2014) slikanice uvršča med t.i. multimodalne celote in govori o besedilu, vizualni podobi (fotografije, risbe, slike, grafi, tabele) in oblikovanju (robovi, tipografija, drugi grafični elementi). V izobraževalnem procesu branje slikanic pomeni hkrati razvijanje multimodalne pismenosti. Serafini (2014) je oblikoval ogrodje, s pomočjo katerega učitelji pomagajo učencem pri delu z multimodalnim besedilom, in sicer govori o treh stopnjah. Prva stopnja je izpostavljanje gradivu in je namenjena temu, da si učenci ogledajo veliko različnih multimodalnih besedil oz. celot, kot jih imenuje Serafini. Naslednja stopnja je namenjena raziskovanju posameznih elementov multimodalnega besedila ter predvsem spoznavanje ustreznega besedišča, ki bo učencem pomagalo pri analizi besedila, vizualnega gradiva (ilustracij) in elementov oblikovanja. Zadnja stopnja je namenjena temu, da učenci s pomočjo učitelja (pomoč se nanaša predvsem na uporabo manj poznanih orodij) oblikujejo svoje multimodalno besedilo z upoštevanjem elementov, ki so jih spoznali.

1.2 Retorične figure

Culler (2008: 88) poudarja, da temelji literatura na retoričnih figurah, zlasti na metafori in metonimiji, po drugi strani pa tudi na literarnih žanrih. Slednji namreč s podobnostmi (npr. detektivka, ljubezenski roman, lirski pesem) usmerjajo pozornost bralca. Oboje – (ne)razumevanje retoričnih figur in (ne)razumevanje vrstno-žanrskih značilnosti besedila se je v empiričnem delu pokazalo kot izjemno pomembno. Tone Smolej in Matej Hriberšek (2006) navajata štiri vrste retoričnih figur: figure dodajanja, figure odzemanja, figure premeščanja ter figure zamenjave (tropi).¹ Med slednjimi je izstopajoča metafora, za katero s stališča filozofije piše Kante (1998: 13, 34) da:

Pravi problem metafore ni toliko v tem, da odgovorimo na vprašanje: »Kaj je metafora?«, temveč bolj v tem, da odgovorimo na vprašanje: »Kaj je dobesedni pomen?« /.../ Velja poudariti, da za Gricea metafora ni zadeva jezika, kakor je mislila tradicionalna teorija, temveč misli. Tako je dal ponovno veljavo Richardsovi misli, da metafora ni besedna zadeva, premikanje in premeščanje besed, temveč sposojanje in občevanje med mislimi, prenos med konteksti /.../.

Tudi Jožica Čeh Steger predstavlja različne interakcijske in kognitivne teorije metafore, pri čemer omenja metaforo kot pojmovno figuro in ne kot jezikovni pojav: »Kognitivna teorija metafore pravi, da so metafore del splošnega konceptualnega aparata neke kulture, v njih prihaja do delne preslikave osnovne strukture izvornega konceptualnega področja na ciljno področje.« (Čeh Steger 2005: 83)

2 Metoda

2.1 Namen raziskave in raziskovalna vprašanja

Slikanica je multimodalno delo, ki zahteva obvladanje multimodalnega branja, in sicer razbiranje sporočila iz literarnega in likovnega dela ter iz zaznane interakcije med obema kodoma sporočanja.

¹ Pozneje Smolej (2008) predstavi zgodovinski pregled teoretičnih izhodišč o retoričnih figurah, kjer zlasti izpostavi nedoslednosti obravnavane terminologije pri Silvi Trdina, Matjažu Kmeclu in Janku Kosu.

Namen raziskave je ugotoviti, kako študentje interpretirajo izbrano multimodalno besedilo, in sicer:

- Katere morfološke elemente vključujejo v interpretacijo slikanice?
- Katere retorične figure vključujejo v interpretacijo slikanice?
- Ali v interpretacijo slikanice vključujejo likovni del slikanice?
- Kaj jih v izbrani slikanici najbolj navduši?
- Kako študentje razumejo slikanico?

Pri tem sta bila uporabljena dva pristopa, ki izhajata iz poetike in hermenevtike. Poetika temelji na jezikoslovju, pri čemer »pomene jemlje kot tisto, kar je treba razložiti, in poskuša ugotoviti, kako je to mogoči. Druga pa začne z oblikami in raziskuje njihove možne interpretacije, da bi nam povedala, kaj v resnici pomenijo« (Culler 2008: 75).

2.2 Opis vzorca

Vzorec je bil priložnostni, v raziskavo smo vključili študente tretjega letnika, smer razredni pouk, ki so v študijskem letu 2022/23 obiskovali obvezni predmet Mladinska književnost. Vključenih je bilo 49 študentk in 6 študentov (n=55).

2.3 Potek zbiranja in obdelava podatkov

Študentje razrednega pouka so v sklopu vaj pri predmetu Mladinska književnost prebrali avtorsko slikanico Levija Pinfolda *Črni pes*. Vaje so potekale zaporedno v štirih skupinah in v vseh skupinah je delo potekalo na enak način: najprej je profesorica slikanico glasno prebrana, ob tem je asistentka kazala ilustracije. Nato je vsak študent (izjemoma dva študenta) dobil izvod slikanice, ki jo je bral in opazoval samostojno, v svojem tempu. Hkrati so dobili študentje vprašalnik v orodju 1ka, kjer so odgovarjali na vprašanja. Za branje in odgovore so imeli dve uri časa.

Oblikovali smo vprašalnik s štirimi odprtimi vprašanji, ki so se nanašala na interpretacijo slikanice in odnos študentov do slikanice.

Podatke smo obdelali kvalitativno, in sicer smo določili kode, ki smo jih združevali v kategorije (tabela 1). Sledila je tudi kvantitativna obdelava podatkov na ravni deskriptivne statistike (frekvenčna distribucija odgovorov).

Tabela 1: Primer kodiranja

Kategorija	Kodi
Tema	spoprijemanje z lastnimi strahovi, soočanje s strahovi, pogum, strah, ki ga mora posameznik premagat
Retorične figure	metafora, simbol, komparacija, paralelizem
Oblikovni odnos	majhne ilustracije v kvadratih, odlomek in pripadajoča ilustracija, razmerje med besedilom in ilustracijo

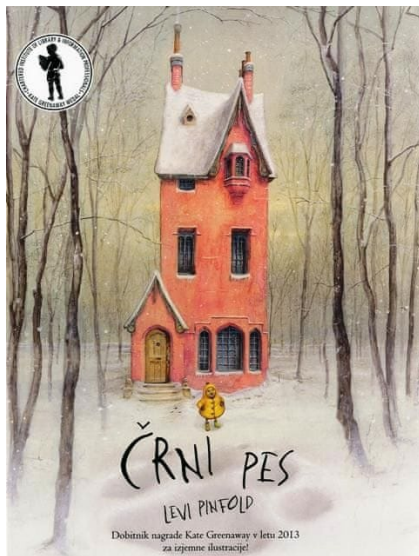
Vir: lastni vir

Kljub težavnosti opredelitve retoričnih figur, in še posebej metafor (kakor je nakazano v poglavju 1.2), ki nikakor ni enoznačna, je bilo treba za nadaljnjo obravnavo izbranega besedila in analize empiričnih podatkov v raziskavi vzpostaviti sistem vrednotenja izpolnjenih vprašalnikov. Glede na to, da smo raziskavo opravili na vzorcu študentov razrednega pouka, je bilo treba upoštevati njihovo poznavanje retoričnih figur, pridobljeno iz predhodnih let šolanja (zaključen gimnazijski program, opravljena matura, na fakulteti predmet Splošna književnost). Pri jezikovnem kodu multimodalne analize smo izpisali metafore, personifikacije, komparacije, stalna rekla (fraze) simbole (tudi alegorije); metonimije, oksimoron, sinestezijo, katahrezo. Dobljene rezultate smo primerjali z dosežki študentov.

3 Rezultati

Črni pes je avtorska slikanica ilustratorja in pisatelja Levija Pinfolda, prepoznavnega predvsem po ilustracijah serije J. K. Rowling o Harryju Potterju. Izbrana slikanica je v angleškem originalu z naslovom *Black dog* izšla leta 2011, avtor pa je leta 2013 zanj prejel Kate Greenaway medal² za izjemne ilustracije. V slovenščino sta delo prevedla Mateja Črv Sužnik in Miha Sužniki, slikanica je izšla leta 2013 pri založbi Zala.

² »Nagrada Kate Greenaway je britanska literarna nagrada, ki vsako leto nagradi izjemne ilustracije v knjigah za otroke. Ilustratorju jo podeljuje Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP). Nominirane knjige morajo biti prvič objavljene v Združenem kraljestvu v preteklem šolskem letu (od septembra do avgusta), z morebitnim besedilom v angleškem jeziku.« https://en.wikipedia.org/wiki/Kate_Greenaway_Medal



Slika 1: Naslovnica izbrane slikanice

Vir: založba Zala

3.1 Analiza slikanice

Slikanico *Črni pes* smo izbrali zato, ker gre za odlično delo (tabela 2), hkrati pa smo pri izboru upoštevali primernost vsebine glede na starostno stopnjo otrok in njihov razvoj bralne pismenosti. Bodoči učitelji razrednega pouka, ki bodo brali in opazovali slikanice z učenci 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja OŠ, morajo razumeti mehanizme multimodalnosti. Ob tem smo presojali slikanico tudi s stališča gradnikov bralne pismenosti, zlasti gradnike razumevanje koncepta bralnega gradiva, besedišče, razumevanje prebranega, odziv na prebrano, kritično branje in motiviranost za branje. Pri metafori je pomemben tudi kontekst, zato smo načrtno izbrali slikanico, ki je kakovostna, prepoznavna, a ni iz istega kulturnega okolja, kakor so anketirani študentje.

Besedilo sodi v kratko realistično prozo, saj je zgodba izrazito enodimenzionalna: družina Korajža živi v realnem svetu, celotna zgodba se dogaja v realnem prostoru: družinska hiša, gozd, zamrznjeni ribnik, otroško igrišče, družinska hiša. Pripovedni lok se začne in konča v isti točki, le da je vzdušje v družini popolnoma drugačno: najprej so člani družine vznemirjeni zaradi velikega črnega psa (hiperbola in komparacije), na koncu so razneženi nad prijaznim kužkom. Vsak član družine

Korajža s pretiravanjem dodaja zastrašujoče vzdušje, ker se bojijo psa (Korajža : črni pes – oksimoron). V njihovih očeh postaja pes vse večji – najprej je velik kot tigar, nato kot slon, nato kot tiranozaver, na koncu ga Jaka primerja z Velikim ptičem.³ Samo najmlajša Korajža, ki ji je ime Mala (in ima plašček v barvi Velikega ptiča), se psa ne boji. Mala je potrditev pregovora, da ima strah velike oči, kar je prikazano na ilustraciji in v besedilu na šesti dvojni strani. Dogajalni prostor je podrejen vzdušju: najprej temen gozd, ki je nasprotje otroškega igrišča, sklepno dogajanje je postavljeno v domačo hišo, v varno družinsko okolje. Nič se ni spremenilo – niti liki, niti velikostna razmerja – le zorni kot: Mala, ki se psa ne boji (ali pa se ne zaveda nevarnosti) se psu prikupi in ta je (oz. postane) povsem krotek. Temeljni motiv zgodbe je pretiravanje, ki situacijo s strahom samo poslabša (pravzaprav gre za natolcevanje), na drugi strani pa je neustrašnost majhne deklice, ki z zaupljivostjo do psa strahu sploh ne čuti. Mala pokaže družini, da je pes povsem neškodljiv, zaradi njenih (pogumnih) dejanj se tudi družina na koncu otrese strahu.

Tabela 2: Besedilo in ilustracije v slikanici *Črni pes*

	BESEDILO	ILUSTRACIJE
1	<p>Oče Korajža zagleda skozi okno črnega psa. Takoj pokliče policijo, a mu policist pravi, naj pač ne hodi iz hiše.</p> <p>Retorične figure:</p> <ul style="list-style-type: none"> – oksimoron: družina se piše Korajža, – hiperbola: V začetni povedi je omenjeno, da je družino obiskal črn pes; ko oče kliče na policijo, pove, da je pes velik kot tigar (komparacija). 	<p>Besedilo je umeščemo med šest manjših tonskih ilustracij (sepia) na levi strani. Ponujajo pogled na psa pred hišo pogled na človeka pri oknu, očeta s telefonom, Malo na kolesu in mački.</p> <p>Velika barvna ilustracija na drugi strani pokaže zanimiv pogled na očeta, ko zagleda psa. Na tej ilustraciji psa ne vidimo, vidimo le očetovo reakcijo nanj. Prav tako je upodobljena Mala, ki sedi na okenski polici.</p>
2	<p>Naslednja vstane gospa Korajža, zagleda psa in pokliče moža. Ker se psa oba bojita, mož predlaga, da bi ugasnila luči, tako ju pes ne bo videl.</p> <p>Retorične figure:</p> <ul style="list-style-type: none"> – hiperbola: gospa Korajža reče, da je pes velik kot slon (komparacija) – opazno stopnjevanje. 	<p>Zasnova se ponovi kot na prvi dvostranski postavitvi. V šestih ilustracijah vidimo dogajanje, in sicer psa pred hišo (je že večji kot na prvi upodobitvi), mamo s čajnikom itd. Na veliki barvni ilustraciji vidimo mamo, ki gleda skozi okno in ji z rok pade lonček čaja. Za njo se po stopnicah spušča oče, ki drži v rokah Malo.</p>

³ Veliki ptič je živorumena lutka, ki je eden od glavnih likov v izobraževalni otroški oddaji *Sesamova ulica* (*Sesame Street*), in je visoka 249 centimetrov (eight-foot-two-inch-tall). Oddaja je v ZDA na sporedu od leta 1969 in je ena najdlje predvajanih serij na svetu (predvajana v več kot 140 državah); ocenjujejo, da jo v predšolskem obdobju gleda 95 % ameriških otrok. Veliki ptič je leta 1985 dobil svojo zvezdo na pločniku Walk of Fame (Hollywood). Gre za popularno ameriško franšizo, več na <https://pbskids.org/sesame/>.

	BESEDILO	ILUSTRACIJE
3	<p>Naslednja vstane hči Katja Korajža; starša vpraša, če sta opazila psa. Predlaga, da zagrnejo zavese, da jih pes ne bi mogel videti.</p> <p>Retorične figure:</p> <ul style="list-style-type: none"> – hiperbola: Katja reče, da je pes velik kot tiranozaver. 	<p>Zasnova se ponovi kot na prvi in drugi dvostranski postavitvi. Pes v majhni ilustraciji je že do strehe hiše. Na veliki barvni ilustraciji je upodobljena Katja Korajža, ki si v kopalnici umiva zobe. Večino površine kopalniškega okna zapolni oko črnega psa, ki gleda v kopalnico. Kaja pa vidi odsev očesa v zrcalu.</p>
4	<p>Četrti vstane Jaka Korajža; družini predlaga, da bi se skrili pod odejo, da jih pes ne bi opazil.</p> <p>Retorične figure:</p> <ul style="list-style-type: none"> – hiperbola: Jaka reče, da je pes velik kot Veliki ptič (Katja ne ve, kdo je Veliki ptič). 	<p>Zasnova je enaka kot na predhodnih postavitvah. Pes je velik kot hiša. Na manjših ilustracijah je tudi prizor prestrašene družine (starši in Katja bežijo) in mirne Male. Na veliki barvni ilustraciji je prikazana Jakova soba. Skozi okno vidimo le črno dlako.</p>
5	<p>Nazadnje vstane najmlajša članica družine Korajža, kličejo jo Mala. Člani družine jo šepetaje opozorijo na črnega psa. Mala odpre vhodna vrata, članom družine pa pove, da so neumni, ker se pod odejo skrivajo pred psom.</p> <p>Retorične figure:</p> <ul style="list-style-type: none"> – paralelizem: vsak član družine izreče Mali opozorilo pred črnim psom. 	<p>Zasnova je enaka kot v predhodnih postavitvah. Na levi strani v majhnih ilustracijah opazujemo kako se pogumna Mala obleče v zimsko opremo. Velika barvna ilustracija pa je približan pogled na prizor iz naslovnice, in sicer Mala Korajža stoji pred vhodom, družina pa jo opazuje.</p>
6	<p>Mala si ogleda psa in ugotovi, da je res velik. Pes je prhnil v Malo in jo ovohal.</p> <p>Retorične figure:</p> <ul style="list-style-type: none"> – metonimija: prhniti in ovohati. 	<p>Dvostranska barvna ilustracija, na kateri je glava in prednje šape velikega črnega psa in Mala v rumenem plaščku. Pes jo radovedno opazuje.</p>
7	<p>Mala reče psu, da jo bo moral ujeti, če jo hoče pojesti. Deklica teče skozi temen (strašljiv) gozd. Pes gre za deklico, ta zapoje dvovrstičnico: »Prevelik si, da bi za mano se podil./ Če zmanjšaš se, lahko me boš lovil.«</p> <p>Retorične figure:</p> <ul style="list-style-type: none"> – metafora: mračna drevesa, kar pomeni nekaj strašljivega, – verza, ki delujeta kot čarne besede: pes se manjša. 	<p>Barvna ilustracija je postavljena čez dve strani in prikazuje črnega psa, ki sledi Mali. Mala se vabeče obrača k psu. Ilustracija zavzame dve tretjini zgodnjega dela formata, pod ilustracijo je postavljeno besedilo. Skrajno levo se nahaja majhna ilustracija (sepija), ki prikazuje pogled na psa med drevesi (pogled od zgoraj navzdol).</p>
8	<p>Mala hiti proti zamrznjenemu ribniku, zapoje dvovrstičnico, pes ji sledi.</p> <p>Retorične figure:</p> <ul style="list-style-type: none"> – verza, ki delujeta kot čarne besede: pes izgubi težo. 	<p>Postavitev ilustracij je identična predhodnima stranema. Pes se poskuša splaziti skozi most, mala pa nadaljuje pot naprej (v vseh upodobitvah teka s psom je upodobljena v desnem delu formata, njena postavitev izrazito poudarja gibanje naprej).</p>

	BESEDILO	ILUSTRACIJE
9	<p>Mala pohiti čez otroško igrišče, zapoje pesem, pes ji sledi.</p> <p>Retorične figure:</p> <ul style="list-style-type: none"> – verza, ki delujeta kot čarne besede: pes še naprej izgublja težo, – otroško igrišče je simbol za igrivost – dokaz, da se Mala psa ne boji. 	<p>Postavitev je enaka predhodni, pes se vleče iz ozke cevi tobogana na igrišču. Tobogani imajo oblike slonov, cevi pa so njihovi rilci (takšnega slona opazimo v obliki igrače na tleh Jakove sobe). Mala stoji na vrtiljaku, roke ima naslonjene na lica, da bi ustvarila še glasnejši zvok in usta odprta.</p>
10	<p>Mala je prišla nazaj do domače hiše, vstopila je kar skozi lino za mačke, črni pes ji je sledil.</p> <p>Retorične figure:</p> <ul style="list-style-type: none"> – litota: Mala je bila majhna, a zdaj je bil majhen tudi pes. 	<p>Postavitev ilustracij je takšna kot v prvih petih postavitvah. Na levi strani v manjših ilustracijah opazujemo, kako se Mala prebija domov in smukne skozi lino za mačke. Na desni strani je velika barvna ilustracija s približanim pogledom na zadnja vrata. Vidimo še zadnji del črnega psa, ki smukne skozi lino.</p>
11	<p>Mala je psa pokrila s skledo, takrat so se člani družine prikazali izpod odeje. Nato je Mala dvignila skledo.</p> <p>Retorične figure:</p> <p>Pojavi se ponovitev istih glagolov, kakor jih izgovorijo družinski člani ob opozorilu, kaj vse bo pes naredil Mali (snedel, pojedel, pohrustal).</p>	<p>Postavitev je enaka predhodni. Na levi strani opazujemo na majhnih ilustracijah, kako Mala pokrije psa s skledo, ko se ta prebije skozi lino v hišo. Vidimo tudi družino, ki je pripravljena na boj (pokriti s posodami, lijakom in oboroženi z gospodinjskimi pripomočki). Na veliki barvni ilustraciji na desni strani pa je pogled na malo s psom, ki stoji pred prestrašeno družino. Družina je iz pohištva zgradila obrambni zid, izza katerega sedaj opazuje Malo in psa.</p>
12	<p>Družinski člani ugotovijo, da pes sploh ni tako grozen in velik, kakor se jim je zdelo takoj zjutraj: »Zelo si pogumna, da si se spoprijela z nečim tako velikim in groznim,« je rekla gospa Korajža.</p> <p>Retorične figure:</p> <ul style="list-style-type: none"> – črni pes kot simbol nečesa strašnega, – grozno in veliko, oboje pa je lahko metafora za katerekoli strahove, ki jih ima človek. 	<p>Dvostranska barvna ilustracija zavzame dve tretjini strani. Pod njo je besedilo (in kot v enakih postavitvah tudi ena manjša tonska ilustracija). Upodobljen je pogled na prostor, ki je v levem delu še vedno razmetan (miza služi kot obrambni zid). Na desni strani ilustracije je upodobljena družina, ki z zanimanjem opazuje, kako črni pes liže krožnik. Svetloba prihaja iz skrajno desne, od kamina, ki je le delno upodobljen.</p>
13	<p>Mala je šla sedet h kaminu, pes pa ji je sledil.</p> <p>Retorične figure:</p> <ul style="list-style-type: none"> – metaforično ime: Mala Korajža, pogumna deklica – pes je sledil Mali – navezanost psa na deklico. 	<p>Dve majhni tonski ilustraciji. Na prvi Mala objema psa, na drugi je upodobljena družina Korajža (postavljeni so kot bi bili slikani za v album).</p>

Slikanica skozi poimenovanja (družina Korajža, deklica Mala kot najmlajša in najmanjša članica družine), barvo (črn pes, mračna drevesa), velikostna razmerja (Mala – velik pes), metafore, zlasti stopnjevanja (najprej hiperbola, nato litota) slika prav posebno vzdušje.

Med figurami se v izbranem delu kažejo:

- ogovorne figure: eksklamacija – ko posamezni član družine Korajža prvič zagleda črnega psa; dialogizem – ko člani družine Malo svarijo pred črnim psom;
- logične figure na ravni besede, stavka, zgodbe: paralelizem, ta se kaže ob rabi istih glagolov za grozo na začetku (pri opozorilu Mali naj ne hodi ven) in na koncu, ko družin ugotovi, da pes ni nevaren; posebej pomemben pa je klimaks, in sicer najprej hiperbola (pretiravanje: pes je velik kot tiger, kot dinozaver, kot Veliki ptič) in nato litota (z verzi kot nekakšnimi zagovori, ki psa »pomanjšajo«, v resnici pa se ga Mala vedno manj boji).

Med tropi je opazna komparacija, sem sodijo zgoraj navedene hiperbole in litote. Metonimija se pojavi na tisti strani slikanice, ko Mala prvič zagleda psa, ta pa je prhnil vanjo in jo ovohal. Pridevniški metafori: črni pes in mračna drevesa. Naslov črni pes je sestavljen iz dveh simbolov: črne barve in psa: črna kot barva žalovanja je mrzla in negativna (Chevalier in Gheerbrant, 1993: 90–93), pes je po simboliki verstev povezan s smrtjo (Chevalier in Gheerbrant, 1993: 444–448); naslov torej nakazuje nekaj slabega, neznanega, tujega, celo tragičnega.

Za zgodbo je pomemben oksimoron, saj se družina piše Korajža, kar kaže na pogum, v bistvu pa so vsi, razen Male, strahopetni. Čeprav se s slikanico ne ukvarjamo v prevajalskem smislu (in ne primerjamo prevoda z originalom), je treba naglasiti, da se v originalu družina piše Hope (Upanje). Očitno sta prevajalca iskala prevod priimka, ki bi imel v slovenščini pomen in bi vsaj približno odseval vedenje družinskih članov. S prevodom priimka v Korajža se spremeni pomen razumevanja celotnega besedila, ker družinski člani ne upajo, da se bo vse dobro izteklo, temveč se z oksimoronom vzpostavi pravzaprav ironičen odnos med priimkom in vedenjem družinskih članov, ki so skrajno plašni in nagnjeni k pretiravanju.

Parabesedilo slikanice sestavlja ilustrirana naslovnica, ki se nadaljuje na hrbtno stran, vezni listi (sprednji vsebujejo notranjo naslovnico). Ilustrator v parabesedilu postavi prizorišče, in sicer visoko svetlo rdečo hišo sredi zasneženega gozda. Vzdušje je zimsko in nekoliko mistično. Na naslovnici je pred hišo postavljena deklita v rumenem plaščku (Mala), vrata so priprta in skozi špranjo vidimo prestrašene družinske člane. Pred deklito lahko opazimo odtis ogromne tace/šape v snegu. Notranja naslovnica je ponovitev naslovnice, le da deklite ni več, je pa v snegu polno majhnih odtisov tačk. Na zadnjih veznih listih je prizorišče enako (zasneženi gozd), ni pa več hiše, sledi tačk vodijo globoko v gozd.

Ilustracije so majhne in v barvi sepije ter velike in bogato kolorirane. Majhne ilustracije prikazujejo različne poglede (od zunaj ali od znotraj) in dogodke. Velike ilustracije so bogato kolorirane, prikazujejo številne podrobnosti in vsebujejo tudi intraikonično besedilo (npr. »Veliki ptič« ob otroški risbi na kuhinjskih elementih, »Hush« na radiu, »Royal« na pisalnem stroju. Ilustracije zelo podrobno prikažejo literarne like in prostor. Liki so zelo podrobno izgrajeni, dobro prikazujejo čustvena stanja in razpoloženje. Oprema interierja, predmeti v prostoru igrače ipd. nakazujejo pretekli čas. Dogajanje torej je postavljeno v zimsko jutro v preteklosti. Tipografija v slikanici se sklada s celoto. Vsaka prva črka prve besede na strani je večja, nekatere besede v besedilu pa so napisane z velikimi tiskanimi črkami.

Vsebinski odnos med besedilom in ilustracijami je dopolnjujoč. Ilustracije prikažejo kraj dogajanja, podrobno prikažejo literarne like, ki so v besedilu samo poimenovani in potencirajo občutke napetosti ter strahu pred neznanim. Spreminjajoči se zorni koti in fokus ter poudarjeno gibanje (v osrednjem delu slikanice) skupaj z besedilom ustvarjajo dinamiko in občutenje neizbežnega, vse do razrešitve v zadnjem delu slikanice.

3.2 Rezultati in interpretacija rezultatov

3.2.1 Zaznani morfološki elementi v slikanici

Interpretacijo slikanice smo analizirali glede na posamezne morfološke elemente (tema, literarni liki, književni prostor, književni čas) (tabela 3).

Tabela 3: Morfološki elementi v slikanici

	vključuje		ne vključuje		skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Tema	20	36,36	35	63,64	55	100
Literarni liki	46	83,64	9	16,36	55	100
Književni prostor	21	38,18	34	61,82	55	100
Književni čas	2	3,63	53	96,37	55	100

Vir: lastni vir

Večina študentov je v svojo interpretacijo slikanice vključila literarne like, in sicer tako, da so pisali o družini Korajža in Mali. V nekaterih primerih so posamezne družinske člane tudi poimenovali. Dobra tretjina študentov je omenjala tudi književni prostor, in sicer z naštevanjem različnih prostorov. Le dva študenta sta v interpretacijo vključila književni čas (»nekega jutra« in »zimski čas«). Manj kot polovica študentov je zapisala temo slikanice, ki se nanaša na soočanje s strahovi, pogumom itd.

3.2.2 Zaznane retorične figure v besedilu

Slikanico smo analizirali glede na zaznane trope in figure (tabela 2) in te primerjali s tropi in figurami, ki so jih ob branju slikanice zaznali študentje (tabela 4). Izpisali smo vse retorične figure, nato smo v tabelo vnašali odgovore študentov, ki se navezujejo na prenesene in zamenjane pomene v besedilu.

Največ odgovorov se je nanašalo na črnega psa kot metaforo nečesa tujega, velikega in zastrašujočega (31 odgovorov) ter na črnega psa kot simbol (29). Visoko število odgovorov sta imela tudi oksimoron, ki pa je s terminom bil poimenovan le enkrat, v vseh drugih primerih pa opisno (npr. da se pišejo Korajža, v bistvu so pa prestrašeni), in litota, vendar se pri slednji kaže, da je visok odstotek študentov ni razumel. Na primer študentka meni, da se Mala poveča; druga zapiše, da Mala spremeni psa v majhnega in meni, da ga velikega vidijo le odrasli; nekaj študentov meni, da se je zgodil čudež, ko se pes pomanjša; prav tako je več študentov zapisalo, da gre za pravljico in da se je pes povečeval in zmanjševal, ker je v pravljici vse mogoče; nekaj pa jih je izpostavilo, da zgodbe sploh ne razumejo, ker ne razumejo, kaj se je dogajalo s psom. Prav tako se je pokazalo pri komparaciji, da nekateri študentje primerjav niso dobro razumeli, saj je med anketiranimi to figuro prepoznala le dobra tretjina študentov. Nihče med njimi ni razumel medmedialne navezave na Velikega ptiča, torej tudi na rumeni Malin plašček ne! Problem je, da

so nekateri opazili komparacije, a so si jih napačno predstavljali, npr. ena študentka je zapisala, da so člani družine psa subjektivno opisovali, njo pa zanima, kakšen je v resnici.

Tabela 4: Retorične figure v besedilu

	retorična figura	vključuje		ne vključuje		skupaj	
		f	f %	f	f %	f	f %
oksimoron	družina se piše Korajža	29	52,73	26	47,27	55	100
hiperbola	oče	18	32,73	37	67,27	55	100
	mama	19	34,55	36	65,45	55	100
	sestra	17	30,9	38	69,1	55	100
	brat	16	29,1	39	70,9	55	100
	družina (ne posamezni člani)	4	7,27	51	92,73	55	100
litota	Mala je bila majhna, a na koncu je bil majhen tudi pes	29	52,73	26	47,27	55	100
komparacija	pes je velik kot tiger	19	34,55	36	65,45	55	100
	pes je velik kot slon	18	32,73	37	67,27	55	100
	pes velik kot tiranozaver	16	29,1	39	70,9	55	100
	pes velik kot Veliki ptič	15	27,3	40	72,7	55	100
	komp. omenjena, ne pa navedena	2	3,6	53	96,4	55	100
paralelizem	vsak član družine izreče Mali opozorilo pred črnim psom	9	16,36	46	83,64	55	100
	pojavi se ponovitev istih glagolov, kakor jih izgovorijo družinski člani ob opozorilu, kaj vse bo pes naredil Mali (snel, pojedel, pohrustal)	4	7,27	51	92,73	55	100
metafora	mračna drevesa	3	5,45	52	94,55	55	100
	črni pes: ker je velik, in tuj, je strašljiv	31	56,36	24	43,64	55	100
	otroško igrišče je metafora za igrivost – dokaz, da se Mala psa ne boji	7	12,7	48	87,3	55	100
	ime Mala Korajža – pogumna deklica	26	47,27	29	52,73	55	100
simbol	črni pes simbol nečesa strašnega	29	52,73	26	47,27	55	100
metonimija	prhniti in ovohati	2	3,6	53	96,4	55	100
verzi	drobni pesemski vzorci (dvovrstičnice) delujejo kot čarne besede: pes se manjša, izgubi težo	23	41,8	32	58,2	55	100

Vir: lastni vir

Najvišje število zaznanih retoričnih figur pri posameznem študentu je bilo 15 (en študent), dva sta izpisala 14 figur, trije 12 figur, dva 11 figur, pet študentov 10 figur, trije 9 figur, trije 8 figur, šest študentov je izpisalo 7 figur, kar se je pokazalo kot meja razumevanja zgodbe. Med temi študenti le trije niso razumeli zgodbe oz. so jo tolmačili kot pravljico, v kateri je vse mogoče. Nasprotno pa študentje, ki so izpisali šest ali manj retoričnih figur, zgodbe niso razumeli, takih je 24 študentov; dva sta kljub nižjemu rezultatu retoričnih figur izkazala razumevanje zgodbe z opisom dogajanja. Kritično je, da trije študentje niso izpisali nobene retorične figure; trije so izpisali po en primer, sedem po 2 figuri, štirje so zapisali 3 figure, pet 4 figure, dva 5 figur in dva 6 figur.

Med študenti, za katere se je pokazalo, da zgodbe ne razumejo, jih je nekaj pisalo floskule (npr. besedilo je lepo strukturirano, razumljivo, ilustracije so lepe); dva pa sta celo kopirala teorijo slikanice iz zapiskov predavanj.

Nasprotno pa so študenti, za katere se je pokazalo, da zgodbo razumejo, zapisali, da je celotna zgodba metafora za strah oz. da Mala nauči družinske člane, kako je treba premagati strah: tako da se z njim soočimo, pomagata pa pesem in igra.

3.2.3 Analiza likovnega dela slikanice

Interpretacijo slikanice smo analizirali z vidika vključevanja ilustracij, in sicer kaj je upodobljeno in kako je upodobljeno ter z vidika oblikovnega in vsebinskega odnosa med besedilom in ilustracijami (tabela 5).

Tabela 5: Likovni del slikanice

	vključuje		ne vključuje		skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Motivi (kaj je upodobljeno).	24	43,64	31	56,36	55	100
Barva.	18	32,73	37	67,27	55	100
Oblikovni odnos med besedilom in ilustracijo.	26	47,27	29	52,73	55	100
Vsebinski odnos med besedilom in ilustracijo (interakcija).	27	49,09	28	50,91	55	100
Geste in simboli v ilustraciji.	4	7,27	51	92,73	55	100
Tipografija.	5	9,09	50	90,91	55	100

Vir: lastni vir

Študentje so v svoje interpretacije vključevali opisovanje ilustracij, pri čemer je skoraj polovica študentov omenjala vsebinski odnos med besedilom in ilustracijami. Odnos so večinoma označili kot dopolnjujoč. Podoben delež študentov je v interpretacijo vključil tudi postavitev besedila in ilustracij (npr. manjše ilustracije na levi strani in celostranska ilustracija na desni strani). Manj kot polovica študentov je izpostavila vsaj en ilustriran motiv. Manj kot tretjina študentov je pisala o barvi v ilustracijah (npr. kontrast med črno belimi majhnimi ilustracijami in barvnimi celostranskimi ilustracijami, prostori različnih barv, Mala v rumenem plaščku). Delež študentov, ki so izpostavili geste ali simbole v ilustracijah ali pa so izpostavili posebnosti tipografije (odebeljene črke, besede zapisane v velikih tiskanih črkah) je neznaten.

3.2.4 Odnos do slikanice kot literarno-likovnega artefakta in odprta vprašanja

Z naslednjima odprtima vprašanjema smo preverjali, kaj je študente v obravnavani slikanici najbolj navdušilo in ali so se jim ob branju pojavila kakšna vprašanja, na katera niso dobili odgovorov.

Njihove odgovore na vprašanje, kaj ji je v slikanici najbolj navdušilo, smo razvrstili v več kategorij. Kategorije so navedene glede na pogostost pojavljanja v odgovorih (tabela 6).

Tabela 6: Kaj je študente v slikanici najbolj navdušilo

Odgovori	Število odgovorov
Ilustracije.	41 odgovorov (74,54 %)
Pogum Male Korajža.	13 odgovorov (23,63 %).
Navdušenost nad zgodbo ali temo (premagovanje strahu, pogum).	13 odgovorov (23,63 %).

Vir: lastni vir

Nekateri odgovori, ki so se pojavili trikrat ali manj: rime, preprosto besedilo, ironija priimka Korajža, tipografija, slog pisanja, srečen konec.

Analizirali smo tudi njihova odprta vprašanja, ki smo jih razvrstili v kategorije.

Tabela 7: Odprta vprašanja ob branju slikanice

Odgovori	Število odgovorov
Vprašanja, ki kažejo na nerazumevanje teme.	26 odgovorov (47,27 %).
Ni nobenih odprtih vprašanj.	18 odgovorov (32,73 %).

Vir: lastni vir

Kar v šestindvajsetih odgovorih so študentje zapisali vprašanja, ki kažejo na nerazumevanje teme slikanice (tabela 7). Zapisana vprašanja kažejo tudi na to, da študentje črnega psa niso razumeli kot metafore za strah, ampak so ga razumeli dobesedno. Primeri vprašanj, ki so jih zapisali študentje:

- Zakaj je pes prikazan tako velik?
- Kako se je pes spremenil?
- Zakaj je družina videla psa tako velikega?
- Zakaj ravno črni pes in zakaj je tako velik in zakaj je kasneje v zgodbi normalne velikosti?
- Edino vprašanje, ki se mi je porodilo je, kako je ta veliki pes postal tako velik in kako se je potem zmanjšal.
- Zanimalo me je, zakaj je ilustrator tako pretiraval z velikostjo?

Ostala vprašanja so se pojavila enkrat ali dvakrat. Štirikrat so se pojavila vprašanja, vezana izključno na ilustracije (npr. zakaj so na levi strani vedno sivo rjave in majhne slike, na desni pa velike in barvne slike).

4 **Zaključek**

Interpretacija multimodalnega besedila od bralca zahteva razumevanje posameznih kodov sporočanja in razbiranje sporočila, ki ga posamezni kodi sporočanja ustvarjajo skozi medsebojno interakcijo. Iz interpretacij študentov smo lahko razbrali, da več kot polovica študentov ni posvetila temi slikanice nobene pozornosti. Manj kot polovica vprašanih je razbrala temo slikanice, ki se je nanašala na soočanje s strahovi, s premagovanjem strahu in s pogumom, ki je za to potreben. Hkrati pa je več kot polovica študentov črnega psa razumela kot metaforo nečesa tujega, velikega in zastrašujočega. Opaziti je bilo mogoče tudi povezavo med zaznanimi retoričnimi figurami in razumevanjem zgodbe. Študentje so v svojo interpretacijo vključevali tudi likovni del slikanice, vendar v manjšem deležu kot bi lahko pričakovali. Slaba polovica študentov je omenjala oblikovni in vsebinski odnos med besedilom in ilustracijami. Manj kot polovica študentov je izpostavila vsaj en motiv, torej kaj je upodobljeno. Manj pozornosti pa so namenili barvam, gestam in simbolom v ilustraciji ter tipografiji.

Analiza vprašanj, ki so jih študentje postavili po prebrani slikanici, je mogoče razbrati, da skoraj polovica študentov ni razumela teme slikanice. Glede na to, da gre za kakovostno multimodalno besedilo, kjer se literarni in likovni kod dopolnjujeta, bi pričakovali, da študentje ne bodo imeli posebnih težav pri razbiranju pomenov, ki so ključni za razumevanje teme. Ilustracije izrazito potencirajo občutke literarnih likov in njihove medsebojne odnose. Bralca nagovarjajo s prikazom prostora, gest, uporabo barve, z zornim kotom. Besedilo je bogato z retoričnimi figurami.

V *Literarni teoriji* Jonathan Culler zapiše (2008: 73): »Jezikovni kod je teorija sveta. Različni jeziki svet delijo na različne načine.« Ob upoštevanju jezikovnega in vizualnega koda so rešitve, ki jih predlagajo družinski člani, še bolj komične, saj so vsi družinski člani v isti situaciji, a vsak odreagira drugače, npr. Jan predlaga, da zagrnejo zavese, tako ne bodo videli psa in pes ne njih – kakor majhni otroci pri skrivanju.

Kljub temu da rezultatov naše raziskave ne moremo posploševati, lahko ugotovimo, da je bilo branje in interpretiranje slikanice, ki je namenjena učencem na začetku osnovne šole, velik izziv za skoraj polovico vključenih študentov razrednega pouka. Zato bi bilo potrebno razmisliti o pristopih k razvijanju multimodalne pismenosti bodočih učiteljev, ki bodo pozneje v vlogi posrednikov branja multimodalnih besedil.

Zahvala

Prispevek je Haramija pripravila v okviru CRP Bralni vzori, št. V5-2361, ki ga vodi dr. Dragica Haramija in je sofinanciran s strani ARIS, MK in MIZ iz proračuna RS.

Literatura

- Jean CHEVALIER in Alain GHEERBRANT, 1993: *Slovar simbolov*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Jonathan CULLER, 2008: *Literarna teorija: zelo kratek uvod*. Ljubljana: Krtina (Knjižnia zbirka Kratika; 6).
- Jožica ČEH STEGER, 2005: Pogledi na metaforo. *Jezik in slovstvo, letnik 50/3-4*. 75–86. Dostop 15. 4. 2024 na <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-WKMH3LBB>.
- Dragica HARAMIJA in Janja BATIČ, 2013: *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc (Knjižna zbirka Misel o slovenski besedi).
- Dragica HARAMIJA in Janja BATIČ, 2020: 3. gradnik: Razumevanje koncepta bralnega gradiva. Ur. Dragica Haramija. *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 81–105. Dostop 2. 6. 2024 na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>.

- Carey JEWITT in Rumiko OYAMA, 2001: Visual meaning: A social Semiotic approach. Theo Van Leeuwen (ur.), Carey Jewitt (ur.). *Handbook of Visual Analysis*. SAGE Publications Ltd eBooks. 143–156. Dostop 30. 5. 2024 na <https://doi.org/10.4135/9780857020062>.
- Carey JEWITT, 2008: Multimodality and Literacy in school classrooms. *Review of Research in Education* 32. 241–267.
- Božidar KANTE, 1998: Kaj je metafora? Ur. Božidar Kante. *Kaj je metafora?*. Ljubljana: Krtina. 7–34.
- Gunther KRESS, 2010: *Multimodality; A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Levi PINFOLD, 2013: *Črni pes*. Hlebce: Zala.
- Frank SERAFINI, 2014: *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. New York in London: Teachers college press.
- Tone SMOLEJ, 2008: Poučevanje retoričnih figur na Slovenskem. Ur. Boža Krakar Vogel. *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik (Obdobja 25; Metode in zvrsti). 189–195.
- Tone SMOLEJ in Matej HRIBERŠEK, 2006: *Retorične figure*. Ljubljana: DZS.
- Silva TRDINA, 1961: *Besedna umetnost 2. Literarna teorija*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

UREDNIŠKE PRAKSE PRI PRIREJANJU (»PREVAJANJU«) SLIKANIC BREZ BESED

BARBARA BALOH,¹ VANJA PETROVIČ²

¹ Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija

barbara.baloh@pef.upr.si

² Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije, Koper, Slovenija

vanja.petrovic@fhs.upr.si

Kljub terminološkemu poimenovanju slikanice brez besed vedno vsebujejo določene verbalne elemente. Prav zaradi prevladujoče vizualne plati v slikanicah brez besed je verbalna plat dodatno obremenjena s pomenom in kot taka lahko močno usmerja (širi/zoži) interpretativne možnosti. V tem smislu najmanjša sprememba lahko bistveno vpliva na umetniško strukturo oz. dojetje dela. Glede na to, da v slovenskem kulturnem prostoru ni veliko znanstvenih prispevkov, ki se teoretično ukvarjajo s slikanicami brez besed, bodo v prvem delu članka predstavljene ključne terminološke težave pri imenovanju žanra in povzete najpomembnejše žanrske značilnosti ter njihov odnos do parabesedila. V analitičnem delu bomo na podlagi analize izbranih originalnih slovenskih izdaj in izdaj v drugih jezikih raziskali splošne uredniške tendence ter pozitivne in negativne uredniške prakse. Poleg tega bomo izpostavili neposredne uredniške intervencije, zaradi katerih prihaja do žanrskih transgresij.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.8](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.8)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
slikanice brez besed,
parabesedilo,
uredniške prakse,
prevajanje,
mladinska književnost



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.8](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.8)

ISBN
978-961-286-944-1

Keywords:

wordless picture books,
paratext,
editorial practices,
translation,
children's literature

EDITORIAL PRACTICES IN PUBLISHING (“TRANSLATING”) WORDLESS PICTURE BOOKS

BARBARA BALOH,¹ VANJA PETROVIČ²

¹ University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
barbara.baloh@pef.upr.si

² University of Primorska, Faculty of Humanities, Koper, Slovenia
vanja.petrovic@fhs.upr.si

Despite the terminological designation, wordless picture books always contain certain verbal elements. Precisely because of the predominant visual aspect in wordless picture books, the verbal aspect is additionally laden with meaning, which can significantly influence (broaden/narrow) interpretative possibilities. In this sense, even the smallest change can significantly affect the artistic structure or perception of the work itself. Given the limited number of scholarly contributions in the Slovenian cultural space that theoretically address wordless picture books, the first part of this article will present key terminological issues related to naming the genre and summarize the most important genre characteristics and their relationship to paratext. In the analytical part, based on the analysis of selected original Slovenian editions and editions in other languages, general editorial tendencies as well as positive and negative editorial practices will be examined. Additionally, direct editorial interventions that result in genre transgressions will be highlighted.



1 Uvod

1.1 Terminološka dilema – kje so besede v slikanicah brez besed?

Slikanica brez besed (angl. *silent book*, *wordless picturebook*, *textless picturebook* ...) ni slikanica brez vsebine in smisla. Gre za pripoved skozi ilustracijo¹, zato je za marsikoga v slovenskem prostoru ta termin nejasen. Pogosto izvorno angleške termine zelo različno prevajamo, to pa ustvarja zmedo tako med strokovno kot tudi znanstveno javnostjo. Uvodoma želimo ugotoviti, ali je termin *slikanica brez besedila*, ki je trenutno najpogostejši, res ustrezen terminološki izraz za slikanico, v kateri besedilo ni zapisano s črkami in besedami, temveč tovrstne slikanice zahtevajo, da zgodbo povemo v jeziku podob in se pri tem soočimo z vizualno logiko, z razmišljanjem v slikah, vizualnim mišljenjem.²

Slikanica brez besed je v sistemu slovenske mladinske književnosti relativno nov žanr,³ ki v tem kulturnem prostoru še ni dobil obsežnejše teoretične pozornosti,⁴ zato bomo v pričujočem prispevku na kratko predstavili najpomembnejše značilnosti tega žanra, tako z literarnega kot s pedagoškega vidika. V strokovni literaturi se za angleški termin *wordless picturebook* pojavlja več slovenskih ustreznic, in sicer slikanica brez besed, slikanica brez besedila, nema slikanica, nebesedna slikanica, brezbesedna slikanica, nema knjiga, tiha knjiga itn., vse pa skušajo označiti slikanico, v kateri ni klasičnega besedila, zapisanega s črkami, temveč vsebuje najrazličnejše likovne elemente. Na podlagi dosedanje prakse uporabe termina Terminološka sekcija Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU predlaga, da sta ustrezna termina *brezbesedilna slikanica* in *slikanica brez besedila*, vendar svetujejo, da se za angleški termin *wordless picturebook* uporablja slovenski termin

¹ Ilustracijo lahko delno ali v celoti zamenjajo tudi fotografije, npr. *Look Book* (Hoban 1997) ali *Miramiri* (Tappari in Sanna 2015)

² Vizualna percepcija nam služi v vsakdanjem življenju, zato je za nas pogosto samoumevna. Vendar pa gre za zapleten proces, ki ga različne znanstvene discipline razlagajo z različnih zornih kotov. Berger (2016) je mnenja, da je vidno zaznavanje pred besedami, umesti nas v svet, ki nas obkroža; razlagamo ga z besedami. Vidimo zgolj tisto, kar gledamo. Gledanje je zavestno dejanje. Tisto, kar vidimo, imamo na doseg (ne nujno na doseg roke)/v vidnem polju. Nikoli ne gledamo samo ene stvari, vedno gledamo odnos med stvarmi in nami. Naš vid je neprestano aktiven, nenehno se premika, ves čas drži stvari v krogu okrog sebe in vzpostavlja tisto, kar je prisotno za nas. Kakor hitro vidimo, se zavedamo, da smo tudi videni (recipročna narava vida, zrcalna slika, zorni kot).

³ Prva slikanica (skoraj) brez besed na Slovenskem je *Maruška Potepuška* (1977). Njen avtor je Marjan Amalietti. Naslednja slikanica (skoraj) brez besed je na Slovenskem izšla šele leta 2010. Gre za *Zgodbo o sidru* Damijana Stepančiča.

⁴ S pedagoškega vidika so se temu posebej posvečali Darija Skubic in Uršula Podobnik (2018), ter Batič in Krašna (2019). Poleg tega je tema slikanice brez besed bila predmet več dodiplomskih in magistrskih nalog (glej npr. Bobovnik 2015; Jogan 2015; Selan 2016; Mur 2018; Kajba 2019; Klemenčič 2019; Doberšek 2020; Jakopin 2021, Čanadi 2021 idr.).

slikanica brez besedila, ki je med vsemi najbolj uveljavljen v strokovni rabi, kar je pomembno načelo pri izbiri ustreznega termina (Atelšek in sodelavci 2017). Vendar, kot ugotavljamo v nadaljevanju tega prispevka, omenjeni termin morda ne ustreza povsem sami naravi tega žanra.

Že na začetku je pomembno izpostaviti, da slikanice brez besed ponujajo večšine branja na področju vizualne pismenosti,⁵ večkodne pismenosti,⁶ kulturne pismenosti⁷ in pismenosti, povezane s konceptom tiska,⁸ saj se nanašajo na vsa sredstva, ki lahko učinkovito prenesejo sporočilo bralcu: način združevanja besed in podob, slog in likovno tehniko, obliko knjige, smer branja itd. Beremo lahko besede, pa tudi ilustracije in čustva, torej vse, kar nam lahko posredujeta umetnost in domišljija. V tem smislu je treba besedilo razumeti kot komunikacijsko pojavitev (Beaugrande in Dressler 1992; Coulthard 1994; Pogorelec 1997; Eco 1999), kot prizorišče interakcije (Hoey 2001: 11) med piscem in bralcem, kar priznava, da je bralec pri razbiranju smisla besedila dejaven in da postane besedilo koherentno šele z bračevim aktivnim branjem (Starc 2007). V procesu branja, dograjevanja besedilnega sveta, naleti bralec tudi na mesta v besedilu, ki mu informacije ne ponudijo eksplicitno. V tem primeru mora prepoznati avtorjev (besedni) znak (signal) in ob njem v besedilo sam vnesti podatke, inferirati (Shiro 1994), bodisi iz nabora lastnih izkušenj, splošnega vedenja ali podatkov drugega besedila (medbesedilnost) (Starc 2007).

Slikanica brez besed ima zgodbo, ki sledi neki logiki, je vsebinsko celovita in ima sporočilno vrednost. V slikanici brez besed so vizualni elementi tista izrazna sredstva, s pomočjo katerih se upodabljajo prizorišča in dogajanja ter ponazarjajo različni simboli, znaki itd. (glej Haramija in Batič 2013: 66–68). Ti elementi morajo

⁵ Vizualna pismenost je sposobnost branja in interpretacije vizualnih sporočil ter sposobnost vizualnega posredovanja sporočil. Gre torej za zmožnost razumevanje, kako vizualni elementi (npr. slike, grafike, videoposnetki in drugi vizualni mediji) prenašajo pomen (glej Reis 2013; Batič 2016).

⁶ Omenjeni izraz je uveljavila Sonja Starc in predstavlja slovensko ustreznico za termin multimodalna pismenost (glej Starc 2011). Gre za zmožnost razumevanja besedila v najširšem smislu, kjer so vsi komunikacijski kodi enakovredno pomembni kot nosilci informacij (Batič 2016: 24).

⁷ Kot poudarjata Majda Hrzenjak in Valerija Vendramin, kulturna pismenost ni zgolj tehnično obvladovanje branja in pisanja, še manj pa nepremišljeno usvajanje dominantne vednosti s ciljem čim bolj učinkovite prilagoditve posameznika sodobni družbi. Gre za sposobnost »branja med vrsticami« oziroma za razumevanje, kako so sodobne družbe razdeljene glede na razred, spol, narodnost, raso, starost, politično in religiozno pripadnost, spolno usmerjenost itd. Avtorici prav tako izpostavljata, da kulturna pismenost vključuje tudi sposobnost razumevanja, kako različne družbene skupine razpolagajo z različno stopnjo družbene moči in kulturnega kapitala (2003: 18–19).

⁸ Pismenost, povezana s konceptom tiska, vključuje razumevanje temeljnih značilnosti knjige in pravil ravnanja z njo oziroma prepoznavanje oblike in funkcije tiska; razvija se v zgodnjem obdobju, pred vzpostavitvijo grafičnega in fonološkega zavedanja ter povezovanjem črk in glasov pri branju (Skubic 2013: 50).

biti prepoznavni, povezani, dinamični ter oblikovati zanimiv pripovedni ritem in napetost. Zgodba mora imeti logičen zaključek, glavni lik mora biti jasno razpoznaven, v bralcu pa morajo vzbuditi občutek zadovoljstva, da se je zgodba zaključila ipd. (prim. Terusi 2019). Branje slikanic brez besed od bralca (gledalca/opazovalca) zahteva, da si aktivno ogleduje ilustracije in da se zaradi razbiranja pomena večkrat vrača k predhodnim ilustracijam. Gre za aktiven proces, za katerega bralec (gledalec/opazovalec) potrebuje čas in usmerjeno pozornost (prim. Haramija in Batič 2013: 24; Beckett 2014; Batič 2016: 27).

Za branje ilustrirane knjige brez besed sta potrebni sposobnost sklepanja in sposobnost interpretacije kodov, simbolov, znakov in slik. Zato je možno, da se bralci pred slikanico brez besed počutijo nelagodno, saj je potreben čas, preden se z njo poistovetijo. Taka vrsta slikanice ponuja izkušnjo samostojnega ustvarjanja zgodbe z združevanjem vedenj, ki se razlikujejo od znanega besedila, in od bralcev zahteva, da so aktivni udeleženci. Bralec mora nadaljevati namige, ki jih ponuja slikanica brez besed: udobno uživanje v dvoumnosti, postavljanje vprašanj in iskanje odgovorov je lahko le namig, kako se lotiti branja (Arizpe 2014). So stvari, ki se prikrito razkrijejo, ko besede niso navedene. Čeprav so ilustracije bolj intuitivne, to ne pomeni nujno, da jih je lažje razumeti. Če slikanico brez besed ponudimo otroku v predšolskem obdobju, ko otok še ne bere sam, mora biti tudi posrednik branja vizualno pismen. Mlajši otroci potrebujejo čas, da razvijejo miselne veščine ob poglobljenem proučevanju slikanic brez besed, saj morda niso vedno sposobni verbalno izraziti, kar vidijo. Slikanice brez besed lahko predstavljajo tudi priložnost za razvoj umetniškega okusa in zavedanja o različnih umetniških slogih ter izražanja lastnih idej saj, nam ponujajo različne likovne tehnike, od risanja, slikanja, grafike, kolaža, do digitalne umetnosti in animacije.

Terrusi (2019) meni, da so podobe univerzalni jezik, ki v nasprotju z besedami ne potrebujejo prevoda, zato so slikanice brez besed dragocena podpora za izražanje in pripovedovanje, zlasti če jezik podob v slikanici zaznamujejo značilnosti realizma, ki omogočajo prepoznavanje upodobljenega ter možnost ugibanja in sledenja razvoju pripovedi. Osredotočanje na vizualne elemente, kot so barve, oblike in izrazi obraza, omogoča komunikacijo, ki presega besedila. Ista avtorica (prav tam) je mnenja, da vizualna sporočila lahko prenašajo kulturne elemente, ki so prepoznavni ne glede na jezikovne razlike. S temi besedili, ki so zgovorna in brez besed, torej brez neposredne navezave na določen jezik, lahko spodbujamo in krepimo spretnosti, kot so:

- vizualna zmožnost, ki usposablja oko za videnje, prepoznavanje zaporedij, razumevanje povezav in povezav;
- jezikovna zmožnost z motiviranim in nevsiljivim učenjem besedišča, idiomov, pridevnikov, dejanj ...;
- pripovedna zmožnost: s poslušanjem in pripovedovanjem zgodb, kar daje krila domišljiji dogodkom, mislim, čustvom, idejam;
- ustvarjalna zmožnost: s pomočjo zamišljanja dogodkov, vzrokov in možnih koncev;
- čustvena zmožnost, ki se izraža v vživljanju, vključevanju in zrcaljenju.

V tem smislu slikanice brez besed predstavljajo pravi primer Ecovega »odprtega dela« (Eco 1965; prim. Živković 2016: 45), saj so nelinearnost, asociativnost in spodbujanje interpretativnih dvoumnosti imanentne značilnosti njihove umetniške strukture. Tako bralci nimajo zgolj (pasivne) bralne vloge, temveč dobivajo soavtorsko vlogo. Kot izpostavljata Patricia Crawford in Daniel Hade (2000), je branje slikanice brez besed odprt proces, v katerem gledalci z branjem zgodb prinašajo svoje ozadje izkušenj in osebne zgodovine na vizualne podobe, s katerimi se srečujejo znotraj besedila. V tem smislu, sklepada avtorja, slikanice brez besed ponujajo osnovo, na kateri lahko pripovedovalci in ustvarjalci zgodb ustvarjajo pomen in gradijo svoje lastne pripovedi. Če gre za skupno branje odraslega in otroka, lahko odrasli spodbudi otroka, da deli svoje ideje, razmišljanja in občutke, kar krepi samozavest in individualno izražanje. Otroku omogočajo, da poveže dogodke na sliki s svojimi izkušnjami, kar spodbuja občutek povezanosti z zgodbo in spodbuja čustveno razumevanje. Na podlagi vseh omenjenih značilnosti menimo, da je torej za vrsto slikanice, ki bo predstavljena v pričujočem prispevku, ustrežnejši termin slikanica brez besed.

1.2 Tipologija slikanic brez besed

Terminološka zmeda je povezana tudi z žanrsko klasifikacijo, saj je včasih zelo težko ugotoviti, kaj slikanica brez besed sploh je, oziroma, kje je »prag« števila besed, ki jih lahko vsebuje. V tem kontekstu je izjemnega pomena tipologija Emme Bosch (2014: 72), ki je naredila naslednjo žanrsko klasifikacijo:

- slikanice brez besed (*wordless picturebooks*), ki znotraj vizualnega narativa ne vsebujejo nobenih besed oziroma imajo le peribesedilne dodatke (naslov, podatke iz kolofona ...);
- slikanice skoraj brez besed (*almost/nearly wordless picturebooks*), ki uporabljajo predvsem vizualne znake za pripovedovanje zgodbe, uporabljajo pa tudi določene verbalne elemente (npr. intraikonično besedilo⁹);
- lažne slikanice brez besed (*false wordless picturebooks*), ki vsebujejo kompleksno besedilo ali druge tekstualne elemente, ki vsebinski dopolnjujejo ilustracije. Glede na to, da se verbalni in vizualni elementi prepletajo z namenom prenosa sporočila, teh slikanic ne smemo klasificirati kot slikanice (skoraj) brez besed. Poleg tega, navaja Emma Bosch (2014: 77), izraz *lažjen* ni mišljen kot impliciranje manjvrednosti, ampak zgolj kot označevanje neustrezne žanrske klasifikacije.¹⁰

Kot bomo pokazali v analitičnem delu prispevka, je prav odsotnost zavedanja o žanrskih mejah močno zaznamovala urejanje slikanic brez besed. Zaradi strahu pred nerazumevanjem žanra (kar bi lahko rezultiralo v potencialnem komercialnem neuspehu) so se uredniki pogosto zatekali k različnim strategijam, ki včasih pozitivno, pogosteje pa negativno vplivajo na žanrsko bistvo slikanic brez besed.

1.3 Parabesedilo in slikanice brez besed

V zvezi z vprašanjem žanrske narave slikanic brez besed je ozko povezana teorijska razlaga termina parabesedilo (paratekst). Kot navaja Gérard Genette (1997: 2–14; prim. Buljubašić 2017) v monografiji *Paratexts: Thresholds of Interpretation*, parabesedilo predstavlja privilegirani prag ali nedoločljivo cono med notranjostjo in zunanjostjo

⁹ Termin intraikonično besedilo (angl. *intraiconic text*) označuje besede, ki se pojavljajo znotraj ilustracij in na nek način komentirajo ali nasprotujejo verbalni pripovedi, kot so na primer zapisi na različnih predmetih iz vsakdanjega življenja, naslovnice knjig in časopisov, napisi na zgradbah, pripisi pod določenimi upodobitvami, številke, datumi, letnice ipd. (Nikolajeva in Scott 2006: 118; Haramija in Batič 2013: 70; Beckett 2012: 126–130). Kot poudarjata Nikolajeva in Scott, bi te besede verjetno morali razumeti kot »nepripovedane«, kar pa ne pomeni, da niso del pripovedi – prav nasprotno, te besede pogosto ponujajo metafiktiven komentar primame pripovedi in/ali interpretativno strategijo (2006: 118).

¹⁰ Nekaj primerov slikanic brez besed s slovenskega knjižnega trga: *Val* (2010) Suzy Lee, *Snežni mož* (2014) Raymonda Briggsa, *Dolgokraki žabe: slikanice brez besed* (2015) skupine avtorjev, *Ferdo, veliki pič* Andreje Peklar (2016), *Pregnanci* (2019) Isse Watanabe itn. Nekaj primerov slikanic skoraj brez besed s slovenskega knjižnega trga: *Maruška Potepuška* (1977) Marjana Amalietija, *Zgodba o sidru* (2010) in *Sretilnik* (2019) Damijana Stepančiča, *Darilo* (2017) Andreje Gregorič, *Črta* (2021) Tine Volarič, *Kje si?* (2018), *Dogodivščina v žepu* (2022) in *A smo že tam?* (2023) Marte Bartolj, *Čebela in jare: zgodba o prijateljstvu* (2016b) Alison Jay itn. Lažnih slikanic brez besed na slovenskem knjižnem trgu nismo zasledili, zato navajamo nekaj primerov s svetovnega trga (po Bosch 2014: 78–79): npr. v obeh slikanicah, *Oink* (Geisert 1992) in *Restoran* (Bianki 2003), so onomatopeje prisotne na vsaki strani; slikanica *La luna, la pruna* (Toro in Serra 2009) nima besedila v sami slikanici, ampak je besedilo, ki ga bere narator, prisotno na zgoščenci itn.

besedila, ki dejansko bistveno vpliva na recepcijo besedila in ga že od začetka nadzoruje. Glede na to, kje se parabesedilo nahaja, Genette razlikuje dve obliki:

- epibesedilo (epitekst) – vsak parabesedilni element, ki ni prisoten ob besedilu, ampak svobodno kroži v praktično neomejenem fizičnem in družbenem prostoru (sem sodijo recimo javne izjave ali kritike, intervjuji ali predavanja avtorja, recenzije avtorjevega dela in javni odgovori na kritike avtorja ipd.);
- peribesedilo (peritekst) – vsak parabesedilni element, ki se nahaja ob besedilu (npr. naslov, podnaslov, platnice, notranje strani platnice, ilustracije, posvetilo, kolofon, cena, font, izbor papirja, kazalo, predgovori, mednaslovi in sprotne opombe ipd.).

V tem prispevku se predvsem bomo ukvarjali s peribesedilom.

Ko govorimo o odnosu med parabesedilom in slikanico (brez besed), je pomembno izpostaviti to, da je parabesedilo pogosto ključnega pomena za slikanice. Kot izpostavljata Maria Nikolajeva in Carole Scott (2006: 241), so parabesedilni elementi v slikanicah pomembnejši kot, na primer, v romanih za odrasle – če naslovnica romana služi kot okras in potencialno prispeva k splošnemu prvemu vtisu, je naslovnica slikanice pogosto sestavni del pripovedi. Poleg tega, kot sklepa Margaret Higonnet (1990: 47), značilnosti, ki jih v književnosti za odrasle kritiki običajno jemljejo kot obrobne glede na besedilo (pisava, format, notranja stran naslovnice ...), so v mladinski književnosti namenoma uporabljene za okrepitev bralčeve zavesti o materialnem obstoju besedila kot predmeta. Prav zaradi tega, meni ista avtorica, mladinska književnost ponuja posebno bogato področje za raziskovanje funkcij in učinkov peribesedil.

2 Metoda

Cilj tega prispevka je torej predstaviti založniške in uredniške tendence, ki so prisotne pri prirejanju in prevajanju tako specifičnega žanra, kot je slikanica brez besed. Analizo bomo izvedli na podlagi teoretičnih izhodišč, ki smo jih izpostavili v prvem delu prispevka, predvsem teorije o parabesedilu Gérarda Genetta in splošnih značilnosti slikanic brez besed, tako v literarno-estetskem kot v pedagoško-receptivnem kontekstu. V tem smislu nam bodo v veliko pomoč pristopi, ki se

mladinske književnosti lotevajo sistemsko oziroma ji pristopajo kot integralnemu delu polisistema, kot so družba, kultura, jezik in književnost, obenem pa se zavedajo različnih dejavnikov pri njeni produkciji, in sicer: literarnih proizvajalcev, literarnih sprejemnikov, literarnih institucij, literarnega trga, literarnega repertoarja in literarnih produktov (Blažić 2009: 83). V prvem delu analize bomo podrobneje obravnavali splošne uredniške tendence skozi analizo in primerjavo različnih (predvsem besedilnih) oblik peribesedila. V drugem segmentu analitičnega dela pa bomo na izbranih primerih predstavili določene skrajno negativne uredniške prakse, ki močno vplivajo na recepcijo in žanrsko bistvo slikanic brez besed. Kot raziskovalni korpus našega članka smo uporabili slikanice, ki so del razstave 100 slikanic brez besed, ki jo je pripravila dr. Barbara Baloh na Oddelku za mlade bralce Osrednje knjižnice Srečka Vilharja v Kopru. Razstava je potekla od 1. 2. do 31. 3. 2024 in je zajela slikanice brez besed slovenskih in tujih avtorjev ter slovenskih in tujih založb.

3 Analiza

Kot smo izpostavili v teoretičnem delu prispevka, se besedilna plat v slikanici brez besed navidezno zdi v podrejenem položaju v primerjavi z vizualnimi vsebinami. Vendar so različne oblike peribesedila¹¹ močno obremenjene s pomenom in bistveno zaznamujejo okvire in smeri interpretacije. Zato morajo založniki in uredniki paziti, da ne porušijo občutljivega neravnovesja med ilustracijo in besedilom, na katerem temelji žanrska narava slikanic brez besed. Čeprav se zdi, da slikanice lahko prehajajo iz ene kulturne sredine v drugo brez potrebe po prevajanju, je pomembno poudariti, da prav različne oblike peribesedila kot prvi stiki prejemnikov pri izbiri knjig igrajo ključno vlogo pri lažjem prehodu v drugo okolje. V analitičnem delu bomo zato najprej izpostavili različne načine uporabe peribesedilnih elementov v slikanica brez besed, nato pa še izjemno negativno prakso dodajanja besedil znotraj vizualnega narativa.

3.1 Potreba po eksplikaciji

Kot izpostavlja Emma Bosch (2014: 85), so uredniška peribesedila v slikanica brez besed pogosto nagnjena k pretiranemu pojasnjevanju dela, kar ima vlogo »zaščite« vizualne pripovedi s pomočjo besedila, saj se napačno predvideva nezmožnost

¹¹ Glede na pošiljatelja, Genett (1997: 9) razlikuje avtorsko, založnikovo in t. i. alografsko peribesedilo (tj. peribesedilo tretje osebe, npr. recenzentov ipd.).

bralcev, da sami odklenejo smisel zgodbe. Poleg tega, meni ista avtorica, je omenjena praksa posebej problematična, saj pogosto ne vemo (predvsem pri izdajah v drugih jezikih), ali bi za avtorja bilo sprejemljivo, da je vizualni narativ razložen s pomočjo besed. Ta tendenca je opazna tako pri izvirnih slovenskih slikanicah brez besed kot pri tistih, ki so prirejene za slovenski trg. V tem smislu je indikativno besedilo na zadnji platnici slikanice *Ferdo, veliki ptič* (2016) avtorice Andreje Peklar:

Ferdo je ptič. Velikanski ptič. Prevelik za okolje, v katerem živi. Toda Ferdo svoje drugačnosti sploh ne opazi, še več, s pridom jo uporabi, da z njo pomaga manjšim od sebe. Ometa dimnike, nadomešča žerjave, trdo dela, in ko postane žejen, popije jezero ... Toda ko ostanejo brez vode, vsi kaj hitro pozabijo na dobra dela nenavadne črne ptice in Ferdo postane prav tisto, na kar dotlej še nikoli ni pomislil – drugačen, izobčen in osamljen.

S slikanico, ki svojo zgodbo pripoveduje le skozi podobe, je Andreja Peklar leta 2015 na knjižnem sejmu v Bologni navdušila mednarodno žirijo, ki je Ferda uvrstila med nominirance za nagrado Silent Book Contest (Peklar 2016).

Kot je razvidno iz navedka, so izpostavljeni vsi ključni elementi zgodbe – podrobno so predstavljeni junak, idejna plat dela, vsi ključni element sižeja, mesta dogajanja itn. V tem primeru zato ne moremo reči, da se od bralca pričakuje, da igra aktivno vlogo pri razumevanju vizualnega narativa, saj so mu okviri (pričakovanih) interpretacij jasno nakazani.

Omenjeno besedilo s platnic nas pelje do še ene pomembne značilnosti. V slikanicah, ki so prisotne na slovenskem trgu, bo peribesedilo na zadnji platnici (če je prisotno) gotovo vedno nagovorilo dvojnega bralca. En del bo namenjen otrokom, kjer bodo predstavljeni določeni elementi zgodbe (npr. kdo so glavni junaki, kaj se dogaja, kje se dogaja itd.), za odraslega bralca pa se najpogosteje poudarjajo ideje in koncepti v slikanici, podatki o nagradah in avtorju (pogosto tudi v obliki recenzij) ter posebnosti žanra in morebitne pedagoške koristi, ki jih otrok pridobi med branjem slikanice brez besed. Tako na primer na zadnji platnici slikanice *Kje je torta?* (2021) avtorja Théja Tjong-Khinga najdemo naslednje besedilo:

Nekdo je izmaknil torto gospe in gospoda Psa. Toda ni se zgodilo samo to! Zakaj zajček joče? Kje je enajsta račka? In kaj so ušpičile miške?

Čudovita slikanica brez besedila z zlatim čopičem nagrajenega avtorja Théja Tjong-Khinga bo otroka popeljala na iskalno pustolovščino. Pravi navdih za nešteto zgodb (Tjong-Khing 2021).

V izvorni belgijski izdaji iz leta 2004 ni drugega dela besedila, ki nagovarja odraslega bralca. V tem smislu lahko govorimo o marketinško-komercialni strategiji na slovenskem knjižnem trgu pri izdaji slikanic brez besed, ki posebej skrbi, da odrasle, za katere se pravzaprav pričakuje, da bodo posredniki branja, dovolj nagovori, da izberejo prav to knjigo.

Včasih se zgodi, da uredniki z željo po eksplikaciji močno omejujejo interpretacijo v peribesedilu ali celo ne podajajo ustreznih informacij. Tak primer je slikanica *Val* avtorice Suzy Lee:

SONČEN DAN. RADOVEDNA DEKLICA. IGRIVI VAL. Iz treh preprostih elementov je korejska ilustratorka ustvarila eno najlepših slikanic zadnjih let, ki zmore brez besed nagovoriti vsakogar. Slikanica je prejela več nagrad, med drugim Zlato medaljo ameriškega Združenja ilustratorjev (Lee 2010).

Če dobro pogledamo slikanico v celoti, bomo opazili, da na ilustracijah sploh ni grafičnega prikaza sonca. To dejstvo lahko močno vpliva na interpretacijo vzdušja, saj so v prvem delu slikanice dominantne sive barve, v drugem pa modre, kar posledično vpliva na interpretacijo poteka zgodbe. V tem smislu morajo biti uredniki še posebej pazljivi tudi pri neposrednem prevajanju peribesedila (v tem primeru gre za prevod originalnega angleškega besedila (2008) s prednjega zavihka platnice) in poskrbeti, da besedilo ni v nasprotju s svetom, prikazanim v vizualnem narativu.

3.2 Potreba po pedagogizaciji

V zvezi s tem je tudi potreba po pedagogizaciji oziroma dodajanju različnih oblik peribesedil, ki imajo cilj postaviti fiktivni svet v službo pridobivanja določenih znanj. To seveda ni novost, saj je zgodovina mladinske književnosti od svojih začetkov pa vse do danes zaznamovana s prepričanjem odraslih, da je otroška knjiga vrednejša, če se otroci lahko nekaj naučijo iz nje. Z zgodovinskim razvojem slikanic brez besed ni drugače. Kot izpostavlja Sandra Beckett (2012: 81–84), je bila večina slikanic brez besed pred letom 1970 izobraževalnih knjig z izrecnim pedagoškim namenom, z izjemo nekaj razmeroma redkih knjig umetnikov, ki so bile pogosto izdane za bibliofile. Večina tovrstnih knjig brez besed predstavlja zaporedje slik, ki naj bi otroke uvedle v pripoved tako, da jih pozovejo k oblikovanju dogajanja v nizu dogodkov. Ta koncept, sklepa avtorica, je v našem razmišljanju zakoreninjen vse od prve slikanice A. Komenskega do danes.

Vendar je nujno imeti v mislih, da je pretirana pedagogizacija posebej problematična v slikanicah brez besed, saj lahko pedagoški dodatki preveč omejijo interpretacijo na določen izobraževalni okvir. Tak primer je slikanica skoraj brez besed *Čebela in jaz: zgodba o prijateljstvu* avtorice Alison Jay. Gre sicer za bolj ali manj direkten prevod peribesedilnega dodatka iz angleške izdaje (2016a):

S tem ko letajo s cveta na cvet, čebele pomagajo rasti vsem rastlinam na svetu. Čebele pomembno vplivajo na rast rastlin. Več ko je mest, manj je cvetic in s tem tudi čebel. Čebelam lahko pomagaš s sajenjem najrazličnejših cvetic in rastlin. Najraje imajo pisane in dišeče rastline, na primer regrat, sivko, sončnice, deteljo, vrtnice in tulipane. Obožujejo tudi zelišča in dišavnice, kot so meta, rožmarin, žajbelj in timijan. Čebele potrebujejo temna skrita mesta, kjer si lahko naredijo gnezda. Vendar pa se čebele nikoli ne dotikaj, saj te lahko piči (Jay 2016b: [34]).

Zaradi omejitve obsega tega prispevka se na tem mestu ne bomo spuščali v polemiko, ali je sploh smiselno poučevati npr. o živalih na podlagi katerega koli fiktivnega besedila, v katerem seveda velja povsem drugačna logika kot v kakšnem učbeniku. V tem kontekstu je bistveno omeniti le to – prikazani svet v slikanici nima povsem realističnih koordinat, temveč vsebuje elemente fantastičnega, saj deklica lahko jezdi na čebeli, ki je dosti večja od nje same ipd. Zato se zdi, da omenjeni dodatek ob tekstu ne napotuje bralcev na ustrezno smer interpretacije oziroma jo bistveno zoži samo na ekološko plat te zgodbe.

3.3 Strah do žanra in napačna žanrska opredelitev

V peribesedilu slikanic brez besed se pogosto omenja žanr, najpogosteje kot del podnaslova ali besedila na zadnji platnici. V peribesedilu slovenskih slikanic brez besed (tako originalnih kot prevedenih) se pogosto pojavljajo različna poimenovanja, bodisi besedne zveze, kot so: slikanica brez besedila, slikanica brez besed, likovna pripoved, tiha slikanica, bodisi kot opis (v slikanici ni besed ..., slikanica pripoveduje le skozi podobe ipd.). Poleg tega se pogosto omenjajo še različne prednosti žanra slikanice brez besed. Na primer, na zadnji platnici slikanice skoraj brez besed *Svetilnik* Damijana Stepančiča srečamo naslednji (zdi se preveč klišejski in splošen) opis: »Osupljiva in napeta likovna pripoved je polna simbolov, zgodba, ki jo ob ilustratorju ustvarja bralec, pa ni nujno ena sama, ampak jih je lahko toliko, kolikor je bralcev« (Stepančič 2019).

Včasih se lahko pri žanrski razlagi opazi tudi strah urednikov oziroma nelagodje pred slikanico brez besed. V tem smislu je indikativen del besedila na zadnji platnici slikanice skoraj brez besed *Dogodivščina v žepu* avtorice Marte Bartolj: »Slikanica brez besedila je s simpatičnimi podobami in jasno zgodbo kot nalašč že za najmlajše raziskovalce in osvajalce knjižnih svetov« (Bartolj 2022). V vizualnem narativu, ki je nedvomno primer odprtega dela, kvalifikacija »jasna zgodba« nedvomno priča o strahu založnikov na slovenskem trgu, da odrasli bralci zaradi prezahtevnosti žanra ne bodo posegali po tovrstnih slikanicah, kar bi seveda rezultiralo v potencialnem komercialnem neuspehu. Kot primer dobre prakse v tem primeru bi lahko služila rešitev, ki je zaenkrat nismo našli na domačem trgu, ampak je prisotna v določenih tujih slikanicah. Tak pozitiven primer smo med raziskovanjem srečali v slikanici *Yellow Butterfly* (2023), ameriške izdaje slikanice *Žvrtij metelik* avtorja Oleksandra Shatokhina. Na koncu te slikanice brez besed je peribesedilni dodatek, v katerem je nabor koristnih nasvetov za pogovor ob slikanici brez besed oziroma žanrskih značilnostih. Glede na to, da slikanice brez besed še vedno predstavljajo relativno novost v sistemu mladinske književnosti in prinašajo precej drugačen pristop k branju, ki za mnoge lahko predstavlja izziv, menimo, da so takšni peribesedilni dodatki dobra uredniška rešitev, ki bo znatno izboljšala bralno izkušnjo tako za mlade kot za starejše bralce.

Kot smo ob predstavitvi tipologije Emme Bosch v teoretičnem delu prispevka že nakazali, se v povezavi s slikanicami brez besed pojavlja tudi neustrezno poimenovanje oziroma žanrska klasifikacija. Med raziskovanjem smo odkrili, da se v parabesedilu (na platnicah, opisih na spletnih straneh, recenzijah, celo pri izbiri za nagrade, kot je Silent Book Contest – Gianni De Conno Award) včasih uporablja klasifikacija slikanice brez besed za slikanice, ki to niso oziroma gre za lažne slikanice brez besed. Kot primer lahko navedemo slikanico *In the Tube* (2020) avtorice Alice Barberini, ki je bila uvrščena na seznam Silent Book Collection 2021.¹² Najprej je treba poudariti, da so verbalni elementi prisotni na skoraj vsaki strani. Besedilo je sicer večinoma intraikonično (table s napisi na zgradbah, nazivi embalaž, reklame itd.), vendar vključuje tudi kompleksna besedila (npr. samolepilni lističi s sporočili). Poleg tega slikanica vsebuje onomatopeje, ki niso del ilustracij in pravzaprav vsebinski dopolnjujejo vizualni narativ. Glede na to, da so verbalni in vizualni

¹² Vir: <https://www.ibby.org/awards-activities/activities/silent-books/silent-books-collection-2021> (dostop 15. 8. 2024)

elementi tesno prepleteni pri prenosu pomena, menimo, da v tem primeru ne gre za slikanico brez besed, temveč za lažno slikanico brez besed.

Omenjeno problematiko smo opazili tudi pri določanju žanra na platformi Cobiss. Tako sta slikanici *Slonček gre na morje* (1979)¹³ Lidije Osterc in *Božiček* (2015) Raymonda Briggsa¹⁴ napačno klasificirani v kategorijo »brez besedil« oziroma »tihe knjige«, čeprav dejansko vsebujeta besedilo, ki dopolnjuje ilustracije. Ta primer priča o nujnosti sistemskega usklajevanja tako terminološkega poimenovanja kot določanja, kje se konča žanr slikanic brez besed in se začne slikanica, kot jo tradicionalno poznamo.

3.4 Uporaba peribesedila za spodbujanje različnih možnosti vizualnega narativa

Kot izstopajoč primer pozitivne uredniške prakse bi omenili peribesedilne elemente slikanice *Črta* avtorice Tine Volarič. Gre pravzaprav za slikanico skoraj brez besed, saj se na enem mestu, znotraj ilustracij, pojavi del besedila. Besedilo na zadnji platnici uspešno dopolnjuje žanrske značilnosti slikanice brez besed:

Črta je slikanica brez besedila, v kateri ima glavno vlogo črta, seveda. Ali povedano drugače, rdeča nit knjige je – rdeča nit!

Bralec ji sledi s strani na stran, mimo različnih likov in prizorišč, dokler ne prispe do ...

Čaka vas razburljivo potovanje, polno ovinkov in zank, saj črta, tako kot življenje, ne gre vedno samo naravnost (Volarič 2021).

Kot je razvidno iz navedka, besedilo ne razkriva preveč detajlov vizualnega narativa, temveč bralce spodbuja k lastnemu raziskovanju. Poleg tega lahko rečemo, da je peribesedilu na platnicah dvoumen, saj ruši horizont pričakovanja – glavni lik ni deklica, kot bi pričakovali na podlagi naslovne ilustracije, ampak črta, kar omogoča zanimivo igro in zahteva dodatno interpretativno angažiranost bralcev. Omenjena slikanica na zanimiv način izkorišča tudi potencialne, kot so barva in oblika pisave, da bi prenesla osnovne ideje o nitih življenja. Tako so črke naslova oblikovane tako, da izgledajo kot vezene, zadnji stavek na platnicah je oblikovan tako, da spominja na nit, beseda »črta« je obarvana rdeče itn. Celotna notranja stran naslovnice je izjemno

¹³ Vir: <https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/mkl/391198> (dostop 2. 7. 2024)

¹⁴ Vir: <https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/279149824> (dostop 2. 7. 2024)

premišljeno oblikovana, saj se rdeče niti oziroma niti življenja širijo ven iz vizualnega narativa in tako dodatno vzpostavljajo posebno povezavo z bralcem.

3.5 Skrajno negativna uredniška praksa – dodajanje besedila

Kot skrajno negativno uredniško prakso, ki je na slovenskem knjižnem tržišču sicer nismo opazili, bi želeli izpostaviti dodajanje besedila slikanicam, ki so izvorno brez besed. Slikanica *Milyen színi a boldogság?* madžarske avtorice Krisztine Maros je za madžarsko tržišče izšla leta 2017. Slikanica je bila istega leta uvrščena med finalistke Silent Book Contesta – Gianni De Cono Award, mednarodnega natečaja za slikanice brez besed, ki poteka pod pokroviteljstvom Ibbi Italija in v sodelovanju z bolonjskim sejmom otroških knjig, takrat popolnoma brez besed, kot to zahtevajo pravila natečaja. Margitai Zsuzsa (2019) zapiše, da čeprav ima slikanica brez besed skorajda tradicijo na mednarodnem trgu otroških knjig in v očeh strokovne javnosti resno utemeljitev ter posebno nagrado, je na Madžarskem še vedno v povojih. Eden od razlogov za to je nakupovalni odnos, ki ga izkazujejo starši, ko izbirajo in nakupujejo literaturo za lastne otroke. Ti vrednost knjige merijo predvsem po količini besedila in knjige brez ene same črke razen naslova hitro razočarano vrnejo na knjižne police. Tako lahko morda tudi označimo kot madžarsko posebnost, da je založnik k tržni izdaji slikanice brez besed Krisztine Maros naknadno dodal besedilo madžarske pesnice Anne T. Szabó.

Podobno usodo je v nekaterih tujih izdajah doživela slikanica *Warum?* Nikolaja Popova (prim. Bosch 2014: 87), ki je bila leta 1995 v Švici izdana kot slikanica brez besed. Veliko naslednjih izdaj (francoska, italijanska, turška, katalonska, angleška, brazilska ...) je vključevalo različna besedila. Tako na primer francoska (1995) in brazilska (2006) izdaja kot avtorico besedila navajata Géraldine Elschner, angleška izdaja (2016) pa vsebuje besedilo, ki ga pripisujejo Popovu. V italijanski izdaji (2022: [3]) pa ni bilo dodano samo besedilo, ki spremlja ilustracije, temveč je na začetku slikanice prisotna tudi avtorjeva opomba (v drugih izdajah je prisotna na koncu), v kateri Popov razlaga osnovne ideje slikanice in povod za njen nastanek. Enako se je zgodilo tudi s slikanico *L'isola* (2019b) Marka Janssena, ki ji je v romunski izdaji (2019a) dodano besedilo.

Slikanica brez besed je interpretativno odprt žanr, te vrste založniški poseg pa lahko močno zaznamuje bralno izkušnjo oziroma jo povsem spremeni. Menimo, da takšna praksa ni sprejemljiva, saj se spreminjajo ne samo žanrska narava, ampak tudi vsebina in identiteta dela.

4 Sklep – na obrobju besedila in literarnega sistema

Zaključimo lahko, da so pri urejanju in prevajanju slikanic brez besed prisotne naslednje tendence:

1. Potreba po razlagi in pedagogizaciji. Ta potreba je povezana z nastankom žanra in njegovimi pedagoškimi koreninami. Vendar se je, kot smo izpostavili v teoretičnem delu članka, nujno zavedati dejstva, da kakovostne slikanice brez besed predstavljajo pravi primer t. i. »odprtega dela«. S svojo nelinearno, dinamično in polifono strukturo umetniška struktura zahteva od (mladih) bralcev, da postanejo soustvarjalci, zaradi česar vsako branje postane edinstven in neponovljiv kreativni čin.¹⁵ Temu morajo slediti tudi uredniške prakse. Kot smo pokazali v analitičnem delu, je namesto pretiranega pojasnjevanja in pedagogizacije mogoče v peribesedilih uporabljati različne načine za spodbujanje interpretativnega dinamizma ter vključevanje različnih bralčevih stališč v sam proces branja vizualnega narativa.
2. Terminološka problematika močno vpliva na uredniške prakse. Zato je pomembno narediti terminološko razliko med pravimi slikanicami brez besed, slikanicami skoraj brez besed in lažnimi slikanicami brez besed, ki pravzaprav spadajo v korpus slikanic, kot jih tradicionalno poznamo. Slovenske originalne slikanice so večinoma slikanice skoraj brez besed.
3. Strah pred žanrom je viden na različnih nivojih, od želje po čim večji meri razlaganja v peribesedilih do načina, kako v peribesedilu predstaviti žanr slikanic brez besed. V tem smislu je potrebno najti ustrezne načine

¹⁵ Tudi pedagoške raziskave kažejo, da vizualne spodbude močno prispevajo k razvoju ustvarjalnosti na področju jezika. Kot navaja Barbara Baloh, »[s]odobni otrok, ki ga obdaja veliko različnih multimedijskih dražljajev iz okolja, ima večkrat težave s sprejemanjem in tvorjenjem pripovednih besedil, medtem ko ima splošno manj otrok težave z razbiranjem vizualnih sporočil. Zato je pomembno pripovedovalne dejavnosti podpreti z vizualnimi spodbudami« (2019: 137).

izobraževanja bralcev o posebnosti slikanic brez besed s pomočjo različnih oblik parabesedila, ki jih ne bodo označevali z neustreznimi in napačnimi kvalifikacijami.

4. Marginalni položaj mladinske književnosti močno vpliva na način prirejanja in prevajanja slikanic brez besed. To se kaže tako v dodajanju besedil, kar predstavlja neposredno spremembo identitete dela, kot v drugih tendencah, kot je pretirano pojasnjevanje. V tem smislu je nujno dodatno angažiranje tudi akademske skupnosti, da opozori na pozitivne in nedopustne uredniške prakse pri izdaji mladinskih knjig.

Literatura

- Marijan AMALIETTI, 1977: *Maruška Potepuška*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Evelyn ARIZPE, 2014: Critical and Educational Perspectives on Meaning-making. Ur. Bettina Kümmerling-Meibauer. *Picturebooks: Representation and Narration*. London/New York: Routledge. 91–106.
- Simon ATELŠEK in sodelavci, 2017: *Slikanice brez besedila*. Terminološka sekcija Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. Dostop 1. 7. 2024 na <https://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/svetovanje/slikanica-brez-besedila>
- Barbara BALOH, 2019: *Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Alice BARBERINI, 2020: *In the Tube*. Roma: Orecchio Acerbo editore.
- Marta BARTOLJ, 2018: *Kje si?*. Dob: Miš.
- Marta BARTOLJ, 2022: *Dogodivščina v žepu*. Dob: Miš.
- Marta BARTOLJ, 2023: *A smo že tam?*. Dob: Miš.
- Janja BATIČ, 2016: Pomen vizualne pismenosti za celostno branje multimodalnih besedil. *Otrok in knjiga* 43 (96). 21–33.
- Janja BATIČ in Primož KRAŠNA, 2019: Animirani film kot produktivni likovni odziv na branje slikanice brez besedila. *Razredni pouk* 21/2. 21–25.
- Sandra BECKETT, 2012: *Crossover picturebooks: a genre for all ages*. New York/Abingdon: Routledge.
- Sandra BECKETT, 2014: The Art of Visual Storytelling: Formal Strategies in Wordless Picturebooks. Ur. Bettina Kümmerling-Meibauer. *Picturebooks: Representation and Narration*. London/New York: Routledge. 53–69.
- John BERGER, 2016: *Načini gledanja*. Ljubljana/Šmarje-Sap: Emanat/Buča.
- BIANKI, 2003: *Restorán*. Buenos Aires: Pequeño editor.
- Milena BLAŽIČ, 2009: Infrastruktura slovenske mladinske književnosti. Ur. Marko Stabej. *Infrastruktura slovenske in slovenistike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 83–87.
- Andreja BOBOVNIK, 2015: *Branje slikanice brez besedila v predšolskem obdobju: diplomska naloga*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Emma BOSCH, 2014: Texts and Peritexts in Wordless and Almost Wordless Picturebooks. Ur. Bettina Kümmerling-Meibauer. *Picturebooks: Representation and Narration*. London/New York: Routledge. 71–90.
- Raymond BRIGGS, 2014: *Sneženi mož*. Dob: Miš.
- Raymond BRIGGS, 2015: *Božiček*. Dob: Miš.
- Ivana BULJUBAŠIČ, 2017: Pojam parateksta Gérarda Genettea u okviru suvremene naratologije. *Anafora* 4/1. 15–34.

- Malcolm COULTHARD, 1994: On Analysing and Evaluating Written Text. Ur. Malcolm Coulthard. *Advances in Written Text Analysis*. London/New York: Routledge. 1–11.
- Patricia CRAWFORD in Daniel HADE, 2000: Inside the Picture, Outside the Frame: Semiotics and the Reading of Wordless Picture Books. *Journal of Research in Childhood Education* 15. 66–80.
- Mateja ČANADI, 2021: *Stališča učiteljev do rabe slikanice brez besedila v vrtcu: magistrsko delo*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Robert DE BEAUGRANDE in Wolfgang DRESSLER, 1992: *Uvod v besediloslasje*. Ljubljana: Park.
- Viktorija DOBERŠEK, 2020: *Branje slikanic brez besedila v predšolskem obdobju: študija primera: diplomsko delo*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Umberto ECO, 1965: *Otvoreno djelo*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Umberto ECO, 1999: *Šest sprehodov skozi pripovedne gozdove*. Ljubljana: Zbirka Labirinti.
- Arthur GEISERT, 1992: *Oink*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gérard GENETTE, 1997: *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. New York: Cambridge University Press.
- Andreja GREGORIČ, 2017: *Darilo*. Hlebece: Zala.
- Dragica HARAMIJA in Janja BATIČ, 2013: *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc.
- Margaret HIGONNET, 1990: The Playground of the Peritext Children's Literature. *Children's Literature Association Quarterly* 15/2. 47–49.
- Tana HOBAN, 1997: *Look Book*. New York: Greenwillow Books.
- Michael HOEY, 2001: *Textual Interaction. An Introduction to Written Discourse Analysis*. London/New York: Routledge.
- Majda HRŽENJAK in Valerija VENDRAMIN, 2003: *Kulturna vzgoja*. Ljubljana: Mirovni inštitut – Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
Dostop 15. 8. 2024 na <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-4D9RNALG>
- Tanja JAKOPIN, 2021: *Slikanica brez besedila pri pouku likovne umetnosti: magistrsko delo*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Mark JANSSEN, 2019a: *Insula*. Bucuresti: Univers Enciclopedic.
- Mark JANSSEN, 2019b: *L'isola*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Alison JAY, 2016a: *Bee & me: a story about friendship*. Fittleworth, West Sussex: Old Barn Books.
- Alison JAY, 2016b: *Čebela in jaz: zgodba o prijateljstvu*. Domžale: Epistola.
- Kaja JOGAN, 2015: *Tvorjenje zgodbe ob slikanici brez besedila: diplomsko naloga*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Sara KAJBA, 2019: *Slikanica brez besedila z didaktičnim instrumentarijem: magistrsko delo*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Tina KLEMENČIČ, 2019: *Slikanice brez besedila na Slovenskem: otrok kot (so)ustvarjalec pripovedi: diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Suzy LEE, 2008: *Wave*. San Francisco: Chronicle Books LLC.
- Suzy LEE, 2010: *Val*. Ljubljana: Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Krisztina MAROS in Anna T. SZABÓ, 2019: *Milyen színi a boldogság?*. Budapest: Pogany.
- Rok MLINAR VAHTAR, Edvina DEDIĆ, Gal PIRŠ, Jan BAŠIČ in Rok GOŠNIK, 2015: *Dolgokraki žube: slikanica brez besed*. Domžale: Osnovna šola Venclja Perka.
- Špela MUR, 2018: *Raba slikanice brez besedila: diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Maria NIKOLAJEVA in Carol SCOTT, 2006: *How Picturebooks Works*. London/New York: Routledge.
- Lidije OSTERC, 1979: *Slonček gre na morje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Andreja PEKLAR, 2016: *Ferdo, veliki ptič*. Ljubljana: KUD Sodobnost International.
- Breda POGORELEC, 1997: Besedilovni vidiki Cankarjeve proze. Ur. Breda Pogorelec s sodelavci. *Zbornik referatov 6. srečanja slavistov Celovec-Ljubljana, 1989*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 166–169.
- Nikolai POPOV in Géraldine ELSCHNER, 1995: *Pourquoi ?*. Zürich: NordSud.
- Nikolai POPOV in Géraldine ELSCHNER, 2006: *Por qué?*. São Paulo: Editora Atica.
- Nikolai POPOV, 1995: *Warum?*. Zürich: Michael Neugebauer Verlag.
- Nikolai POPOV, 2022: *Perché?*. Milano: Terre di Mezzo editore.
- Nikolai POPOV, 2016: *Why?*. Hong Kong: Classic minedition/Michael Neugebauer publishing.

- Ricardo REIS, 2013: Vizualna pismenost in likovnoumetnostna vzgoja. *Vzgoja in izobraževanje* 44. 26–29.
- Sara SELAN, 2016: *Slikanice brez besed: diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Oleksandr SHATOKHIN, 2023: *Yellow Butterfly: A Story from Ukraine*. Brooklyn: Red Comet Press.
- Martha SHIRO, 1994: *Inferences in Discourse Comprehension. Advances in Written Text Analysis*. London/New York: Routledge.
- Darija SKUBIC, 2013: Otrokovo poznavanje koncepta tiska (knjige) kot pomemben del zgodnje pismenosti. *Jezik in slovnost* 58 (3). 45–58.
- Darija SKUBIC in Uršula PODOBNIK, 2018: Prepričanja vzgojiteljev o rabi slikanice brez besedila v vrtcu. *Jezik in slovnost* 63/4. 17–31.
- Sonja STARC, 2007: Struktura znanstvenega besedila in njegova zunanja členjenost, kot se kaže v primerih besedil *Jezika in slovstva*. Ur. Irena Orel. *Razvoj slovenskega strokovnega jezika*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 175–200.
- Sonja STARC, 2011: Zmožnost dekodiranja večkodnih besedil kot sestavina besedilne pismenosti. Ur. Mara Cotič in sodelavci. *Razvijanje različnih pismenosti*, Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales. 28–36.
- Damijan STEPANČIČ, 2010: *Zgodba o sidru*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Damijan STEPANČIČ, 2019: *Svetilnik*. Dob: Miš.
- Massimiliano TAPPARI in Alessandro SANNA, 2015: *Miramuri*. Milano: Terra di Mezzo Editore.
- Marcella TERRUSI, 2019: *Meraviglie mute: silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Thé TJONG-KHING, 2004: *Waar is de taart?*. Tiel: Lannoo.
- Thé TJONG-KHING, 2021: *Kje je torta?*. Ljubljana: Vida.
- Oriol TORO in Sebastià SERRA, 2009: *La lluna, la pruna*. Barcelona: La Galera.
- Tina VOLARIČ, 2021: *Črta*. Dob: Miš.
- Issa WATANABE, 2019: *Pregnanci*. Ljubljana: Sanje.
- Margitai ZSUZSA, 2019: *A KÉPEK HATÉKONY OLVASÁSA LÉTKÉRDÉS*. Dostop 1. 7. 2024 na <https://www.prae.hu/article/11329-a-kepek-hatekony-olvasasa-letkerdes/>.
- Dušan ŽIVKOVIĆ, 2016: *Otvoreni lavirinti: Eko i Pavić*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.

SINJI GALEB U ROMANU I NA FILMU: REORGANIZACIJA IDEOLOŠKOG I ŽANROVSKOG

ANDRIJANA KOS-LAJTMAN,¹ DAMIR RADIĆ²

¹ Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska

andrijana.kos-lajtman@ufzg.hr

² Samostalni umjetnik, književni kritičar i sineast, Zagreb, Hrvatska

damirradic14@gmail.com

U radu se analizira omladinski roman *Družina Sinjega galeba* Tone Seliškara (1936.) i dugometražni igrani film za mlade *Sinji galeb* (1953.) Branka Bauera, nastao prema Seliškarovu romanu. U fokusu je analize suodnos ideoloških (kolektivizam i solidarnost) i žanrovskih elemenata (pustolovnost). Transpozicija prosedea pustolovnog romana, s uplivom ideologema oslonjenih na kolektivističke ideje karakteristične za 30-te godine 20. stoljeća (klasna solidarnost), u filmu je rezultirala strukturalno-semantičkom reorganizacijom u smjeru naglašavanja žanrovskih i slabljenja ideoloških elemenata. Bauer motivsko-narativnom strukturom filma potencira pustolovnost, obogaćujući je elementima humora i razigranosti, nauštrb ideološke tendencioznosti.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.9](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.9)

ISBN

978-961-286-944-1

Ključne riječi:

Družina Sinjeg galeba,

Sinji galeb,

Tone Seliškar,

Branko Bauer,

kolektivizam,

pustolovnost



University of Maribor Press

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.9](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.9)

ISBN
978-961-286-944-1

Keywords:

*The Brotherhood of the Blue
Seagull*,
The Blue Seagull,
Tone Seliškar,
Branko Bauer,
collectivism,
adventure

THE BLUE SEAGULL IN THE NOVEL AND THE FILM: THE REORGANISATION OF GENRE AND IDEOLOGY

ANDRIJANA KOS-LAJTMAN,¹ DAMIR RADIĆ²

¹ University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
andrijana.kos-lajtman@gmail.com

² Independent artist, literary critic and filmmaker, Zagreb, Croatia
damirradic14@gmail.com

The paper analyzes the young adult novel *The Brotherhood of the Blue Seagull* by Tone Seliškar (1936), and a feature film for young adults *The Blue Seagull* (1953), directed by Branko Bauer, based on Seliškar's novel. The analysis focuses on the relationship between the ideological (collectivism and solidarity) and genre elements (adventure). The transposition of the plot of the adventure novel, with an influence of ideologemes based on the 1930s collectivist ideas, in the film resulted in a structural-semantic reorganisation in the direction of emphasising genre elements and weakening the ideological ones. Bauer emphasises adventure with motif-narrative structure, enriching it with humour and playfulness at the expense of the ideological tendency.



SINI GALEB V ROMANU IN NA FILMU: IDEJNA IN ŽANRSKA REORGANIZACIJA

ANDRIJANA KOS-LAJTMAN,¹ DAMIR RADIĆ²

¹ Univerza v Zagrebu, Pedagoška fakulteta, Zagreb, Hrvaška

andrijana.kos-lajtman@ufzg.hr

² Samostojni umetnik, literarni kritik in ustvarjalec filmov, Zagreb, Hrvaška

damirradic14@gmail.com

Prispevek analizira mladinski roman *Bratorščina Sinjege galeba* Toneta Seliškara (1936) in celovečerni film za mlade *Sinji galeb* (1953) Branka Bauerja po Seliškarjevem romanu. V središču analize je odnos med ideološkimi (kolektivizem in solidarnost) in žanrskimi elementi (avantura). Prenašanje prosede pustolovskega romana z vplivom ideologemov, ki se temeljijo na kolektivističnih idejah, značilnih za trideseta leta prejšnjega stoletja (razredna solidarnost), je povzročilo strukturno-semantično reorganizacijo v filmu v smeri poudarjanja žanrskih in oslabitve ideoloških elementov. Bauer poudarja pustolovščino z motivno-pripovednom strukturo filma, ki jo bogati z elementi humorja in igrivosti, na račun ideološke tendence.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.9](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.9)

ISBN

978-961-286-944-1

Ključne besede:

Bratorščina Sinjege galeba,

Sinji galeb,

Tone Seliškar,

Branko Bauer,

kolektivizem,

pustolovščina



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Uvod

Roman *Bratovščina Sinjega galeba*¹ slovenskog pisca Tone Seliškara, objavljen 1936. godine u izdanju Mladinske matice iz Ljubljane, klasik je ne samo slovenskog dječjeg/omladinskog pustolovnog romana nego i romana za djecu i mlade cijelog jugoslavenskog prostora, ali i šire. Priča o skupini dječaka koji, vođeni idejom zajedništva i solidarnosti, obnavljaju staru jedrenjaču i otiskuju se na pučinu, brzo je osvojila srca mladih čitatelja te je u brojnim ponovljenim izdanjima i s neznatnim promjenama u naslovu² tijekom desetljeća postojanja zajedničke države, izlazila u njezinim različitim republikama i gradovima, poput Ljubljane, Zagreba, Sarajeva, Beograda. Ilustracije je za prvo ljubljansko izdanje, koje će se ponavljati u drugom iz 1948. i trećem iz 1952., izradio Albert Sirk, slikar i ilustrator osobito sklon morskim prizorima, te je svojim realističkim, dinamičnim crtežom izvrsno naglasio upečatljivost i uvjerljivost romaneske radnje, a zasigurno pripomogao i dobroj recepciji knjige. Roman je do danas preveden na albanski, talijanski, mađarski, makedonski, slovački, rumunjski, ruski, češki, kineski i ukrajinski jezik³. Pri tom treba istaknuti da se konačnim izdanjem, prema kojem su tiskana sva kasnija (pa tako i prijevodno hrvatsko izdanje iz 1990. na kojem temeljimo svoju analizu), smatra ono iz 1952., koje se se od prvog poslijeratnog iz 1948. razlikuje po nešto intenzivnijoj (socijalističkoj) ideologizaciji, dok je prvo poslijeratno izdanje u odnosu na izvornik iz 1936. uvelo bitnu promjenu – izbacilo je kršćanstvo, zajedno s uz njega vezanim simboličko-alegorijskim elementima, kao koncepciju na kojoj se temelje ideje bratstva i solidarnosti. Dakle, afirmacija solidarnog kolektivizma bila je ključna i u izvorniku iz 1936., ali (eksplicitno) oslonjena o kršćanstvo, dok poslijeratno izdanja taj oslonac odbacuju, svodeći kršćanske elemente na značajke tradicionalne (ribarske) kulture (Svetina 2009). Najvjerojatnije nije riječ o autorovoj autocenzuri, nego o njegovu prijanjanju uz vlastita (socijalistička) uvjerenja, koja su tek nakon završetka Drugog svjetskog rata i uspostavljanja socijalističkog društveno-ekonomskog poretka mogla doći do punog izražaja (usp. Svetina 2009).

¹ U hrvatskom prijevodu naslov glasi *Družina Sinjega galeba* te će se u nastavku rada koristiti taj naslov.

² *Družina Sinjega galeba*, *Družba Sinjeg galeba*, *Družba Sinjega galeba*, *Družina Sinji galeb*, itd.

³ Prema podacima Narodne i sveučilišne knjižnice Slovenije (Narodna in univerzitetna knjižnica Slovenije), na: <https://www.nuk.uni-lj.si/>

Iako se o samom romanu već puno pisalo, uglavnom u kontekstu pustolovnog dječjeg i omladinskog romana s elementima tzv. robinzonada koje u njemu zatječemo (Haramija 2000), odnosno u kontekstu govora o realističkom dječjem romanu (Kobe 1987, Haramija 2000, Saksida 2001) i perspektivama stvarnosti koje takav prozni model podrazumijeva (Saksida 1999), o odnosu Seliškarova romana i njegovih transpozicija u druge medije bilo je uvelike manje riječi, osobito u smislu preciznijih narativnih i semantičkih analiza. Prema romanu je, naime, u režiji Branka Bauera i u produkciji Jadran filma, 1953. godine snimljen dugometražni igrani film za djecu i mlade *Sinji galeb*, a 1969. i televizijska serija u režiji France Štiglica *Bratovšćina Sinjega galeba*. U ovome radu pozabavit ćemo se stoga upravo odnosom Bauerova filma i Seliškarova romana koji mu je poslužio kao predložak, s primarnim ciljem detaljnijeg rasvjetljavanja narativno-žanrovskih elemenata s jedne strane i onih semantičkih, točnije, simboličko-ideoloških s druge, kako u svakom ostvarenju zasebno, tako i s obzirom na razlike koje se mogu uočiti između diskurzivacije priče u dvama različitim medijima. Osobito nam se važnim čini razmotriti poziciju i ulogu ideoloških elemenata u književnoj i filmskoj priči, ne samo zbog utvrđivanja možebitnih međusobnih razlika *per se*, nego i iz razloga uvelike promijenjenog društvenog i ideološkog konteksta vremena u kojem živimo, a koji, dakako, mogu biti bitni faktori u razumijevanju, interpretiranju i/ili vrednovanju ovih ostvarenja danas.

2 Metodologija: poetička i društvenopovijesna kontekstualizacija

Za početak, potrebno je roman poetički, ali i društvenopovijesno kontekstualizirati, kako bi se dobila jasnija slika o žanrovskoj podlozi u okviru koje je nastao Seliškarov roman za djecu i mlade, kao i o društveno-političkim i kulturno-umjetničkim zbivanjima i mjenama u doba u koje je navedeno djelo nastalo, a koje su presudne za razumijevanje sadržajne te, osobito, idejno-ideološke razine romana. Nakon toga će se, u sljedećem poglavlju, pristupiti komparativnoj analizi romana i filma, s ciljem uočavanja motivskih, tonskih, narativnih i idejnih razlika između Seliškarova i Bauerova ostvarenja, odnosno, s ciljem uočavanja žanrovskih i ideoloških pomaka koji su se dogodili na relaciji između romanesknog predloška i njegove filmske ekranizacije – te će se pokušati ponuditi odgovori o uvjetima i razlozima žanrovsko-ideološke transgresije.

2.1 Paradigma pustolovnog žanra

U romanu *Družina Sinjega galeba* Seliškar kreira uzbudljivu priču u kojoj je slijed nepredviđenih i opasnih događaja generiran kroz tzv. lančani ili stepenasti način izgradnje sižea, kako je to uobičajeno za pustolovne romane. Djeca s malog Galebovog otoka, nakon što u tajnosti obnove staru jedrenjaču Sinji galeb, i otisnu se njome u plovidbu, vrlo brzo upadaju u ralje krijumčara te ostaju bez broda, a skoro i bez dvojice svojih drugova. Ipak, spretnošću i međusobnom suradnjom uspijevaju oteći veći, krijumčarski brod, motorni jedrenjak Meteor, na kojemu je s njima i jedan od krijumčara, pokajnik Ante, s kojim se prijateljuju i mjesecima sretno plove, promijenivši ime Meteora u Sinji galeb. U tijeku plovidbe, međutim, bivaju napadnuti od istih krijumčara, svjedoče Antinu ubojstvu i bježe pred progoniteljima. Zaklon i pomoć nalaze na otočiću sa svjetionikom, no krujumčari im, za vrijeme njihova boravka u svjetioniku, otimaju brod. Uz pomoć svjetioničara o otmici obavještavaju pomorsku upravu u Splitu te je, zahvaljujući dokazima koje posjeduju (vlastoručno potpisana Antina oporuka), uspijevaju uvjeriti u istinitost iznesenog. Krijumčari brzom intervencijom mjerodavnih pomorskih službi bivaju uhvaćeni, a dječaci se, s bogatom nagradom i u ulozi heroja, vraćaju svojim otočanima koji su već odavno bili uvjereni u njihovu pogibiju. Na Sinjem galebu koji se vraća u matičnu luku na Galebovu otoku prate ih stari ribar Nikola, Ivin susjed i čovjek od najvećeg povjerenja, i njegova kći Mileva, prijateljica malih pustolova i Ivina simpatija. Otac i kći, naime, bili su pozvani u grad Split gdje ih je u pomorskoj upravi čekalo predivno iznenađenje: živa i zdrava dječaćka družba, zaslužna za hvatanje opasnih međunarodnih krijumčara. U završnoj apoteozi optimizma i radosti usmjerenoj na buduću složan zajednički rad otočkih ribara, koji će za posljednicu imati probitak malog otočkog mjesta, kao i u brojnim simptomatičnim situacijama i mislima predočenima ranije tijekom fabularnog razvoja, nedvosmisleno se i snažno ocrtavaju ideje kolektivizma i socijalne pravde.

Već iz ovako skicozno iznesene priče jasno je da je riječ o tipu pustolovne fabule, podtipa pomorske avanturističke proze (usp. Haramija 2000), koji u svom središtu ima kolektivni lik - dječaćku družinu. Na čelu družine nalazi se dvanaestogodišnji Ive, dok su njezini ostali članovi dječaci Petar, Jure, Mihael, Pero i Franjo. Bliska pomagačica i vjerna zagovornica ideja i planova družine svakako je i djevojčica Mileva, njihova otočka prijateljica, koja im pomaže u obnovi stare jedrenjače, no s obzirom da ne sudjeluje s dječacima u plovidbi i pustolovinama koje im je samostalna

plovidba donijela, ne možemo je smatrati pravom članicom pustolovnog pomorskog kolektiva. Riječ je, dakle, o dječjačkoj družini čija je uzbudljiva priča, kao što je to već odavno uočeno, otvorila paradigmu slovenske omladinske avanturističke proze čije se razvojne etape mogu pratiti u širokom luku od Seliškaraova socijalnog realizma i kolektivismu do različitih oblika suvremenog postsocijalističkog romana (usp. Haramija 2000).

Za dugometražni igrani film *Sinji galeb* redatelja Branka Bauera, scenarij su prema Seliškarovu romanu napisali Josip Barković i sam Bauer. Film je premijerno prikazan 1953. godine, snimatelj mu je bio Nikola Tanhofer, dok je glazbu skladao Ivo Tijardović. U važnijim ulogama javljaju se Suad Rizvanbegović (Ive), Tihomir Polanec (Jure), Darko Slivnjak (Pero), Boris Ivančić (Frane), Radovan Vučković (Tomica), Anica Pozojević (Mila), Pavao Saćer (Ante), Antun Nalis (Lorenzo), Branko Kovačević (barba Niko), Viktor Bek (svjetioničar)⁴. Iako je priča u osnovi preuzeta od Seliškara, doživjela je i brojne promjene, kako one vezane za detalje radnje i likova, tako i one općenitije i važnije, vezane za žanrovska i ideološka obilježja. U filmu je, naime, dodatno naglašena pustolovnost te je pridodan element humora kojeg u romanu gotovo da i nije bilo, dok je s druge strane ideološki angažman filma slabiji, neupadljiviji u odnosu na roman. I jedno i drugo postignuto je zahvaljujući nizu novih motivskih elemenata i scenarijski-redateljskih rješenja koja ćemo, radi preciznosti i dubine uvida, detaljno analizirati.

2.2 Ideološke implikacije i društvenopovijesni kontekst

Ono što je u Seliškarovu romanu izrazito uočljivo – i taj će idejni impuls prepoznati i mladi i odrasli čitatelji – jesu naglašene ideje kolektivismu, društvene solidarnosti i socijalne pravde. Riječ je o idejama karakterističnima za lijeve, socijalističke i komunističke političke opcije koje su značajno osnažile 20-ih i 30-ih godina prošloga stoljeća. Iako se na prvi pogled možda čini da ideologija nije imanentna dječjoj književnosti, suvremena književnoteorijska literatura uglavnom je sklona drugačijim promišljanjima. Primjerice, John Stephens u knjizi *Language and Ideology in Children's Fiction* (1992) ističe da je ideologija u dječjoj književnosti imanentno prisutna od samih početaka, samim time što joj je gotovo uvijek određena neka svrha generirana od strane odraslih. I brojni domaći književni proučavatelji uočili su da dječju

⁴ Prema Bazi HR kinematografije, na: http://hrfilm.hr/baza_film.php?id=207

književnost vrlo često prati utilitarizam koji preuzima funkciju alata za postizanje određenih izvanknjiževnih ciljeva – počevši od odgojno-obrazovnih, pa sve do komercijalnih i političkih (usp. Lovrić Kralj 2014, Kos Lajtman 2011). Suodnos dječje književnosti i obrazovnih institucija najčešće se, dakako, stavlja pod pasku dominantne, vladajuće ideologije (usp. Althusser 2018).

Upravo 30-tih godina 20. stoljeća, kada je nastao i Seliškarov roman, na prostoru tadašnje jugoslavenske države dolazi do značajnijeg približavanja dječje i nedječje književnosti kroz ispoljavanje zajedničkog interesa za izvanknjiževnu zbilju (usp. Hranjec 1998, Zima 2001). Tih se godina isprofilirala poetika socijalnog realizma, ponekad nazivana i novim realizmom, proleterskom, odnosno marksističkom književnosti, kao dominantna književna doktrina orijentirana odgojno, socijalno-pedagoškoj i društvenoj funkciji književnosti i vrednovanju zbilje sa stajališta socijalizma i komunističke partije (usp. Flaker 1976). Na prostoru Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, koja je 1929. preimenovana u Kraljevinu Jugoslaviju, komunistička partija osnovana je još 1919. godine u Beogradu, kao Socijalistička radnička partija Jugoslavije (komunista), a iste je godine u Zagrebu osnovan i Savez komunističke omladine Jugoslavije (SKOJ). Već sljedeće godine stranka je promijenila naziv u Komunistička partija Jugoslavije (KPJ) i bila je treća stranka po snazi u Narodnoj skupštini, no potkraj 1920. zabranjeno je komunističko djelovanje, nakon čega članovi i pristaše djeluju ilegalno. Na 4. zemaljskoj konferenciji KPJ u Ljubljani 1934. donesena je odluka o stvaranju nacionalnih partija Slovenije i Hrvatske⁵, a usvojene su i rezolucije o radu u sindikatima, na selu, s omladinom, itd. (usp. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje). U takvom društveno-političkom i ideološkom okruženju živio je i stvarao i Tone Seliškar, i sam veliki pristalica spomenutih lijevih ideja te kasnije partizan u ratu. Najbolji pandan njegovim ideološkim književnim izborima u jugoslavenskoj dječjoj književnosti 30-ih godina zasigurno je Mato Lovrak, koji je u svoja rana djela ugrađivao socijalističke stavove. Takvi su stavovi u dječjoj književnosti, međutim, u to vrijeme još uvijek dosta teško prolazili, nailazeći nerijetko na cenzuru od strane nakladnika pod optužbom da previše naginju ideološkoj radikalizaciji. Tako je i Lovrak nakladnika za svoj prvi roman *Vlak u snijegu* pronašao tek u beogradskoj nakladničkoj kući Nolit koja je u to vrijeme bila smjelija i radikalnija od ostalih nakladnika, dok je u Hrvatskoj bio odbijen (Lovrić Kralj 2014: 179-180).

⁵ KP Slovenije i KP Hrvatske osnovane su 1937.

Između izvornog objavljivanja romana *Družina Sinjega galeba* 1936. i premijernog prikazivanja prema njemu nastalog filma *Sinji galeb* 1953. prošlo je sedamnaest godina. U tom razdoblju zbile su se velike i dramatične promjene – ponajprije Drugi svjetski rat te, po njegovu završetku, obnova u njemu raspadnute jugoslavenske države, dotadašnje monarhije, kao socijalističke republike. Dakle, promijenilo se ne samo državno, nego i društveno uređenje – monarhiju je zamijenila republika, namjesto kapitalizma uspostavljeni su socijalistički društveno-ekonomski odnosi. U sferi umjetničkog stvaranja preuzet je sovjetski model socijalističkog realizma (sorealizma), no nakon sukoba jugoslavenskog komunističkog rukovodstva sa sovjetskim 1948., zbog rezolucije Informbiroa, kulturna i umjetnička praksa u Jugoslaviji polako se počinju distancirati od sovjetskog uzora i sorealističkog modela. Vodeći jugoslavenski književnik i kulturno-umjetničko-politički autoritet, Miroslav Krleža, na kongresu Saveza književnika Jugoslavije u Ljubljani 1952. drži glasoviti ljubljanski referat u kojem se eksplicitno zahtijeva odmak od sorealizma i njegove ideje da umjetnost treba izravno služiti (socijalističkoj, odnosno komunističkoj) ideologiji. U to vrijeme u Zagrebu već djeluje umjetnička skupina Exat 51 koja promovira apstraktnu umjetnost, suvremene vizualne komunikacije i sintezu svih disciplina likovnog stvaralaštva, *de facto* zastupajući neomodernizam i konceptualizam (usp. Denegri 2000; Susovski 2004). Također, slikar Edo Murtić pod utjecajem nedavnog boravka u SAD-u i susreta s velegradskom urbanošću i poetikom apstraktnog ekspresionizma 1952. i 1953. stvara neomodernistički ciklus *Doživljaj Amerike*, još jedan radikalni odmak od sorealističke doktrine (usp. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje). U samoj kinematografiji 1951. dolazi do bitne promjene – nakon tzv. administrativnog perioda, tj. izravnog državnog upravljanja kinematografijom, radnički savjeti, u sklopu uvođenja koncepcije samoupravnog socijalizma, začete 1950. Osnovnim zakonom o upravljanju gospodarskim poduzećima i višim gospodarskim udruženjima (usp. Holjevac Tuković 2003), počinju upravljati filmskim poduzećima, a režiseri i ostali glavni filmski kreativci prelaze iz statusa zaposlenika poduzeća u status slobodnih filmskih radnika, tj. bivaju angažirani i honorirani po projektu (usp. Škrabalo 1998). Time se potiče i tržišna logika, na neki način inherentna konceptu radničkog samoupravljanja, a ona u sferi umjetnosti implicira populizam. Ipak, za razliku od veze sorealizma i populizma karakterizirane izrazitom ideologizacijom, relacija postsorealističkih umjetničkih proizvoda i populizma ideologizaciju umekšava, ostavljajući prostor čak i za eskapizam, koji će se snažnije manifestirati nešto kasnije. U takvom užekinematografskom i širem društveno-kulturno-umjetničkom kontekstu

nastaje debitantski film Branka Bauera, adaptacija najpopularnijeg romana Tone Seliškara.

3 Komparativna analiza romana i filma

3.1 Ideološki i idejni aspekti

Središnji motivi ideološkog angažmana romana jesu kolektivizam i solidarnost, a pojavljuju se kao svojevrсни lajtmotivi, implicitno upućujući na socijalističku ideološku orijentaciju. Već na početnim stranicama romana, u jedinoj njegovoj analepsi, otac glavnog lika, dječaka Ive – ribar zvan Brazilijanac koji se sa suprugom strankinjom, prije Ivina rođenja, vratio u rodno dalmatinsko otočko selo iz inozemstva – pokušava nagovoriti suseljanе ribare na zajednički rad. Čini to retorički povišeno, na sugestivan način koji sadrži i natruhe poetičnosti i koji kao da nije upućen samo likovima unutar romana, nego i čitateljima (ne zaboravimo da su izvorni recipijenti dominantno maloljetnici iz društveno-ekonomski nerazvijene kapitalističke države s evropske periferije): »Svi zajedno! Da, svi zajedno! Zajedno živite, zajedno pjevate, zajedno umirete – zašto ne biste zajedno i radili. Evo, braćo, sve što imam, sve ulažem! Nabavimo motornu barku pa bismo mogli u more baciti i po dvjesto metara dugu mrežu i otploviti na pučinu gdje ima ribe napretek. Zajednički ćemo raditi – zajednički uživati! Udružimo snage, jer to je jedini put u bolji život!« (Seliškar 1990: 9). Kad ribari prihvate njegov srčano, upravo agitacijski prezentiran prijedlog i daju svoje novčane priloge, Brazilijanac s tim zajedničkim novcem odlazi u grad kako bi kupio brod, ali umjesto toga ga prokocka, zbog čega ga ribari pretuku i prognaju s otoka. No usprkos tog debakla, stari i dobri Nikola, koji je Brazilijanca bio izbavio od kamenovanja koje su otočke žene htjele provesti i tako mu spasio život, i dalje, u sadašnjosti radnje, smatra da je ideja Ivina oca bila ispravna, i to se ne libi izreći ribarima u trenucima kad se sjete prognanika: »Misao je bila dobra! Nesreća ga srela, odmamili ga kartaši, i strast ga je nadvladala. Ali zamisao, zamisao je bila zlata vrijedna!« (Seliškar 1990: 11). S obzirom da se u tradicionalnim zajednicama, kakve su ribarske, uz stare ljude obično veže odlika mudrosti, onda ovakav stav starog Nikole dodatno dobiva na vrijednosti; ne samo unutar (dijegetskog) svijeta romana, nego i u izvanjskom (recipijentskom) svijetu ondašnjeg predratnog jugoslavenskog društva koje je, generalno govoreći, bilo izrazito ruralno i tradicionalno.

Naposljetku, prilikom Brazilijančeva umiranja na djelu je završna afirmacija zajedničarstva i solidarnosti iz usta tog lika: »... jer ona misao, koja me je bila pred toliko godina obuzela, još je u meni. I vama kažem... To je lijepa misao! Dobra misao! Cijelo selo samo jedna družina... svi ljudi jedan za drugoga... Bez zavisti, bez sebičnosti... Prijateljstvo i ljubav... Svi jednako dobri... opraštaju jedan drugome... Uvijek pripravnici pomoći... Jest... ja sam bio slab... Nisam mogao ostvariti tu lijepu zamisao. Vrag me bio smutio...!« (Seliškar 1990: 22). A koji trenatak poslije Brazilijanac izgovara svoju posljednju volju: »Ive, dijete moje... Ostavljam tebi tu lijepu zamisao... I svojega Sinjega galeba. Potraži... nađi tu lijepu zamisao... ostvari je, da bude svim ljudima na zemlji dobro...« (Seliškar 1990: 22). Riječ je, dakle, o usmenoj oporuci izrečenoj na samrti, čime ona dobiva poseban emocionalni naboj, a izuzetno je zanimljivo da otac sinu ne ostavlja samo konkretan materijalni predmet, barku s jedrom, nego i ideju. Na djelu je svojevrsni spoj materijalizma i idealizma, pri čemu je, nazovimo ga tako, idealistički dio evidentno poruka puno šira od konkretnog nasljeđa ostavljenog konkretnom čovjeku. Naime, kako bi dječak poput Ive, koji u romanu ima 12 godina, mogao ostvariti »tu lijepu zamisao«, »da bude svim ljudima na zemlji dobro«? Čini se jedino tako da postane revolucionar, ili u najmanju ruku karizmatični propovjednik na Kristovu tragu⁶. No, zapravo, poruka upućena Ivi u romanu, izvan njega postaje porukom za mlade recipijente, poziv za ostvarenje boljeg svijeta – sukladno onome što Aleksandar Flaker, pišući o karakteristikama avangarde kao stilske formacije, naziva optimalnom projekcijom u budućnost (usp. Flaker 1982). Seliškarov roman, naravno, ne pripada avangardističkoj umjetničkoj praksi, ali dijeli s njom, točnije, jednom njezinom strujom, eksplicitnu utopijsku projekciju.

Znakovito je da u filmskoj adaptaciji ništa od navedenih verbalnih iskaza Brazilijanca i starog Nikole (u filmu barba Niko) nije sačuvano. Štoviše, umjesto romaneskne eksplicitne afirmacije zajedničarstva i solidarnosti, a implicitno socijalizma, film nudi, moglo bi se iz ljevičarske perspektive reći, (malo)građansku afirmaciju zaštite obiteljske časti. Naime u njemu otac na samrti kaže: »Ive, sine moj, spera ljagu s našega imena«. Dakle, umjesto zanesenosti vizijom boljeg i pravednijeg svijeta na temeljima kolektivizma, umjesto općeg dobra, Brazilijanac u filmu (u kojem nema taj nadimak) zaziva dobro za vlastitu individualnu obitelj.

⁶ Sjetimo se slavne poeme *Dvanaestorica* Aleksandra Aleksandroviča Bloka iz 1918. u kojoj su komunistički/boljševički revolucionari poistovječeni s apostolima pred kojima kao ideja vodilja korača sam njihov učitelj, Krist.

I nakon smrti Ivin otac u romanu ostaje bitan lik, preko idejne i materijalne poputdbine za sina. U toj poputbini je i očevo dnevnik što ga je pisao posljednje godine svoga progonstva. Pripovjedač u trećem licu prepričava dijelove dnevnika pa, među ostalim, kaže: »Misao skupnosti je probijala svuda iz tih redaka« (Seliškar 1990: 46). Također: »Na tim je listovima bilo zapisano da je na svijetu zlo zato što čovjek iskorišćuje čovjeka. Ribari se muče, trude i trpe, a trgovac im za ribu plaća tako malo da im dotječe jedva za palentu... Trgovac se obogaćuje, a ribari svakog dana sve više propadaju. Kad bi se ribari i svi drugi radnici u mjestu udružili u jednu samu armiju, tako bi bili snažni da bi i sunce mogli skinuti s neba« (Seliškar 1990: 46). Potonji odlomak doima se kao svojevrsni socijalistički program, a njegova posljednja rečenica, bez obzira što riječ *armija* tu vrlo vjerojatno treba shvatiti u prenesenom smislu, gotovo da zaziva revoluciju. Pri kraju dnevnika Brazilijanac piše suštinski isto ono što će poslije na samrtni – koja u sižeu romana, kako smo vidjeli, prethodi Ivinu čitanju dnevnika koji sinu dolazi kao dodatna, pisana i elaborirana potvrda očeve verbalno izrečene posljednje volje – kazati Ivi. Taj iskaz pripovjedač ne prepričava, nego citira: »Oh, kad bi moj sin mislio isto ovako (...) i kad bi bio (...) tako prožet tom mišlju da bi na sve ostalo zaboravio, ponajprije na sama sebe. Kad bi ga ljepota te misli tako obuzela da bi svoj život posvetio jedino dobru ljudi-patnika! Ta ionako živimo svi jedan do drugoga, jedan drugome smo potrebni, braća bismo morali da budemo, uvijek složni kako se ne bi vječno ponavljali ratovi, glad i druge nesreće čovječanstva« (Seliškar 1990: 46). Citat svjedoči ljevičarskom humanizmu, koji može biti i kršćanski, humanizmu koji uključuje i eksplicitnu kritiku negativnog individualizma: »(...) sebičnost pojedinaca sudbonosna (je) u životu tih patnika« (Seliškar 1990: 46). No kao što od Brazilijančevih verbalnih angažiranih poruka ništa nije ostalo u filmskoj adaptaciji, tako ni ova dnevnička očeva ostavština sinu nije dobila pristup filmu.

Roman nakon smrti Ivina oca, kad su se dječaci otisnuli u morsku pustolovinu na Brazilijančevoj barci Sinji galeb, predstavlja novi lik Ante, člana krijumčarske bande i vlasnika krijumčarskog broda, motornog jedrenjaka Meteora. Kad dječaci krijumčarima otmu jedrenjak i s njim zarobe Antu, započet će proces stvaranja zamjenskog oca⁷. Naime, Ante će im postupno postati učiteljem pomorstva i ribolova, a onda i očinskom figurom, pri čemu se s njim najviše zbliži Ive kojem

⁷ Taj proces kulminirat će prvom pokusnom vožnjom brodom s novom mrežom, što će rezultirati uspješnim ribolovom: „Da, to je bio očevo san. To je bio ribolov o kakvom su sanjali očevi tih dječaka. A dječaci su zavoljeli Antu, ta bio im je više nego otac; bio im je zapravo sve: otac i čuvar, učitelj i dobročinitelj.“ (Seliškar 1990: 98).

Ante postaje izravna zamjena za preminulog oca. Simbolizira se to i prenošenjem imena očeve barke jedrenjače na Antin brod jedrenjak, koji nakon što dječaci prodaju izvorni Sinji galeb postaje novi Sinji galeb, baš kao što Ante postaje novi otac. Nije stoga neobično da proces približavanja Ive i Ante počinje tako da Ive Anti ispriča cijelu priču o svom ocu, što je autoru još jedna prilika da promovira kolektivizam i jednakost: »Vjerujem da ćemo, ako budemo ovako složni kao do sada, domalo imati veću lađu, da ćemo tada lako isploviti na široku pučinu gdje je lov obilniji i bogatiji. I svaki onaj, koji bude htio pošteno raditi, moći će doći k nama. I zavisti nikakve neće biti među nama, jer ćemo svi jednako raditi i podjednako uživati plodove svoga rada. O – moj otac je lijepo mislio!« (Seliškar 1990: 85).

Nakon Ivine priče o ocu, Ante pokajnički pripovijeda o vlastitu životu, životu nezasićeno pohlepna čovjeka koji je kao kapetan broda varao svoje mornare koji su ionako imali deset puta manju plaću od njega. Očito, on ovdje predstavlja tipičnu figuru kapitalističkog (ovdje i hedonističkog, pa i u tom smislu moralno degradiranog) eksploatatora⁸, kako je postavlja ljevičarski pogled, a na krađu se nastavlja ubojstvo – doduše, sam Ante nije ubio, ali jesu njegovi razbojnički sudrugovi. Također, Ante priznaje da je upravo on izmanipulirao Ivina oca da prokocka novac namijenjen za kupovinu ribarskog broda za cijelo selo, čime se uspostavlja još jedna spona između 'starog' i 'novog oca', tim prije što je Antin Meteor zapravo brod koji je Brazilijanac želio kupiti, a onda ga je, nakon prevare na kartama, prisvojenim seoskim novcem kupio Ante. Ideološki, ključan trenutak Antine pripovijesti jest preokret kojim je idejno došao na pozicije 'starog oca', što ga legitimira kao onog koji je dostojan statusa 'novog oca': »Kada mi je Ive pripovijedao (...) o slozi, o vašoj poduzetnosti i požrtvovnosti, u meni je nastao veliki preokret. Zajednički rad...! Pošten, nesebičan rad! Drugarstvo! Ne onako: obogatiti se samo radi toga da budeš bogat, već s namjerom da se dođe do blagostanja za sve one koji u znoju lica svoga zarađuju svoj kruh...« (Seliškar 1990: 91). Filmska adaptacija ne sadrži ni ovu afirmaciju prosocijalističkog zajedničarstva, umjesto nje nudi nešto drugo. Naime, ranjen od strane bivših krijumčarskih kompanjona, umirući Ante (oproštajne riječi na samrti opet povezuju biološkog i zamjenskog oca) u 65. minuti filma – nadovezujući se na Ivine riječi o tome da će dječaci i Ante uvijek ostati

⁸ „Htio sam postati bogat, neizmjereno bogat, kao oni američki milijunaši koji ne rade ništa i žive od žuljeva svojih radnika. Htio sam biti moćan i dignuti se iznad svih ostalih...“ (Seliškar 1990: 88). Ovo je najizravnija kritika kapitalističkog sistema u romanu, putem američkog primjera kao najreprezentativnijeg. Ta kritika nije preuzeta u film.

zajedno, i da će kad dođu kući s cijelim selom živjeti »nekako ljepše, u slozi« – kaže: »kao ljudi, a ne kao bijesni vuci.« Potonje se može shvatiti kao implicitna kritika kapitalizma koji, gledajući iz ljevičarske perspektive, u ljudima potiče stanje koje je Thomas Hobbes jezgrovito opisao Plautovim stihom »homo hominis lupus«, i to je najdalje do kuda filmska verzija dolazi u verbalnoj (eventualnoj) kritici kapitalističkog sustava, odnosno, podjednako implicitnoj afirmaciji (pro)socijalističkog kolektivismu. Za razliku od filma, Antino umiranje u romanu barem na trenutak ima vedar ton, jer posljednje riječi umirućeg kao da izgovara društveni aktivist: »Momci, veselo naprijed! Umirem... Vaša misao će pobijediti!« (Seliškar 1990: 102). Misao koja će pobijediti jest, kako smo vidjeli, prosocijalistička.

Smrt zamjenskog oca nakon smrti biološkog, na neki način, koliko obje te smrti za Ivu bile potresne (a Antina i za ostale dječake), oslobađaju prostor za potpunu emancipaciju Ive i drugova. Pogotovo emancipaciju Ive koji je izravnao očev dug i izbrisao njegovu krivicu. Sama završnica romana donosi konačnu odu (domoljubnom) (pro)socijalističkom zajedničarstvu, apoteozu rada i socijalne pravde kroz Ivine riječi upućene djevojčici Milevi⁹, 'vanjskoj' članici družine, koja ga »gleda kao u snu« (Seliškar 1990: 126): »U moru je dovoljno bogatstva za sve. Od naših koliba napraviti ćemo lijepe kuće, jer i radnik je željan lijepa odmora poslije teška rada. I bura neće više odnositi naše krovove, jer će biti jaki i čvrsti. A naši radnici neće morati više u Braziliju, jer će u našoj družini biti kruha za sve. I kada nas bude tisuću i mnogo tisuća zajedno, bit ćemo jaki, i nitko neće biti gladan kruha« (Seliškar 1990: 126). Oko Ive, koji je definitivno postao vođa, okupljaju se dječaci iz družine i »ushićeni slušaju njegove riječi« (Seliškar 1990: 126). Pripovjedač iznosi: »Da, moć i volja je u njima! (...) Motor pjeva metalnu, zvonku pjesmu. Himnu rada i moći! Himnu rada, volje i ustrajnosti!« (Seliškar 1990: 126). A sav taj zanos prenosi se i na starog Nikolu koji »sada je pun neke mladenačke snage kada vidi kako mlado pokoljenje raste u bolju budućnost« (Seliškar 1990: 126, 127). Motivi rada, moći, volje, ustrajnosti, pjesme stroja, tj. fascinacije tehničkim napretkom, zajedničarskog mnoštva, ushićenja vođom, bolje budućnosti – zajednički su lijevim i desnim revolucionarnim idealistima, ali ovdje evidentno dolaze s lijevih pozicija, što je jasno iz predočenog cjelokupnog ideološkog konteksta romana, ali i životnih opredjeljenja autora.

⁹ U filmu Mileva je preimenovana u Milu.

Završnica romana priziva filmsko uobličenje na tragu sovjetskog revolucionarnog/avangardnog kina s jedne strane, ili sočrealizma s druge, no u Baureovoj filmskoj verziji ni jedno ni drugo nije bilo opcija, štoviše romaneskni je završetak posve odbačen. Kako se film, za razliku od romana, odlučio za okvirnu ili prstenastu naraciju, u kojoj je gotovo čitava narativna jezgra jedna velika retrospekcija, završetak ne donosi trijumfalni povratak družine kući, na Galebov otok, nego povratak u sadašnjicu narativnog okvira. U njoj odrasli Ive, s čijim je sjetnim glasom naracija i započela (i koji se tijekom odvijanja prošlosne radnje povremeno glasom javlja kao komentator iz sadašnjosti), zaključuje: »I tako smo mi, dječaci sa Sinjega galeba, dali ribarima našega sela novi, veliki brod. Ali s njime smo donijeli još nešto, mnogo vrednije: drugarstvo i slogu.« Ive je pritom prisutan samo glasom, a slika prikazuje lijepi jedrenjak, Sinji galeb, kako plovi morem. Kad Ivine riječi utihnu, počinje pjesma koja je obilježila i početak filma, a može se opisati kao spoj tradicionalnog napjeva i svečanosti izvedbe¹⁰, pri čemu, povezana sa slikom jedrenjaka koji plovi otvorenim morem, stvara atmosferu koja, bez obzira na citirane Ivine riječi i njihovu afirmaciju kolektivizma, znatno više asocira na klasične hollywoodske, i britanske, pomorske (uključujući gusarske) filmove¹¹ nego na doktrinarne filmove sovjetskog ishodišta.

3.2 Žanrovski aspekti

Dok roman žanrovski model pustolovnog djela za djecu i mlade garnira eksplicitno ideološkim (lajt)motivima, postajući time dijelom i društvenopolitički angažiranom prozom, film odbacuje takvu koncepciju, posve marginaliziravši ideologijske eksplikacije. U onim rijetkim trenucima kad se eksplicitniji ideološki motivi pojave, njihova je potencijalna oštrica neutralizirana. Najbolji je primjer za to u 50. minuti filma, u kojoj odrasli Ive kao narator u offu afirmira drugarstvo družine, dakle, drugarstvo izdvojene individualne zajednice, a ne općedruštveno zajedništvo: »Teški rad i preživjele opasnosti, povezale su nas neraskidivim drugarstvom za cijeli život.« Dakako, ovaj iskaz mogao bi se shvatiti ne samo u doslovnom smislu nego i sinegdohalno, gdje bi zajednica dječaka upućivala na širu društvenu zajednicu,

¹⁰ Na špici filma navedeni su njezini izvođači – Komorni zbor Radio Zagreba i Državni simfonijski orkestar pod ravnanjem Ive Tijardovića, ali ne i njezin naslov i eventualni autor(i), a dojam je da se izvorno radi o tradicionalnoj ribarskoj pjesmi, nipošto revolucionarnom napjevu.

¹¹ Tom dojmu pridonosi i melankolična scena Antina pjevanja mornarske pjesme na brodu u sumrak (lik Ante, odnosno glumac Pavao Sačur, pritom je nasinkroniziran glasom opernog pjevača Vladimira Ruždjaka).

međutim, žanrovski i značenjski kontekst filmske cjeline ne navodi na zaključak u tom smjeru. Filmska je adaptacija, naime, primarno i dominantno zainteresirana za vlastito, što atraktivnije žanrovsko funkcioniranje, dok su ideologijski momenti vrlo diskretni. Daleko od toga da i roman nije posvećen žanrovskom modeliranju, međutim čini to 'uže', 'skućenije' i s jasnom željom za snažnim društvenim angažmanom kao dodanom vrijednošću. Film, s druge strane, za tu dodanu vrijednost malo mari, a posvećuje se žanrovskom usložnjavanju i izraženijem individualnom postavljanju likova. Uvodi tako, kako je ranije napomenuto, naglašen humorni sloj, dakle komedijske žanrovske elemente čiji su oslonac novi, u romanu nepostojeći, likovi malog Tomice i psa Martina. Na djelu je komičko olakšavanje (*comic relief*), tipično za hollywoodske filmove klasičnog razdoblja¹², a potpuno neprisutno u romanesknom predlošku. Bitno različit pristup u žanrovsko-idejnoj gradnji romana i filma odlično demonstrira predzavršna scena filma, u romanu nepostojeća. Film, naime, uvodi scenu konačnog obračuna dječje družine¹³, potpomognute dvojicom odraslih, s krijumčarima, i preuzimanje Sinjeg galeba od krijumčara. Dok je u romanu jedrenjak družini vratila pomorska uprava, bez izravnog dječjeg učesća, pri čemu se to preuzimanje ne opisuje nego se o njemu samo izvještava, film kao svoju kulminativnu scenu¹⁴ postavlja dramatičnu borbu na jedrenjaku, a napetost spomenute scene olakšava se humornim trenucima (npr. udaranjem tavom po glavi krijumčara, istom onom tavom koju je prije koristio mali Tomica kao komični brodski kuhar). U toj kulminativnoj sceni zapravo je sukus cijeloga filma – avanturi i akciji pridružen je humor, a oduzet eksplicitan ideološki angažman. Odnosno, u toj se sceni iščitava osnovna ideja filma da su žanr i njegova logika, tvorbena i recepcijska, mnogo važniji od eksplicitnog plasiranja ideologije. U skladu s tim je i individualno profiliranje likova, članova družine, koje je u filmu mnogo izraženije i izražajnije nego u romanu, gdje je zapravo Ive jedini individualizirani član družine, dok ostali dječaci funkcioniraju kao kolektivni lik.

¹² Klasično razdoblje hollywoodske kinematografije traje ugrubo od 1930. do 1959. i odlikuje ga tzv. klasična naracija i žanrovsko modeliranje, a jedna od karakteristika središnje poetike tog razdoblja je i tzv. *comic relief* unutar nekomedijskih žanrova – olakšavanje tenzije dramatične dominante humornim likovima, scenama, dijalozima.

¹³ U romanu su likovi dječaka, članova družine, 12-godišnjaci, dok se u filmu njihove godine ne ekspliciraju, ali jasno je da imaju 14-15 godina, s izuzetkom malog Tomice koji je koju godinu mlađi. Prevođenjem dječaka u tinejdžersku dob, njihov opasni avanturizam postaje uvjerljiviji.

¹⁴ Riječ je o sceni koja je i kvalitetom jedan od izvedbenih vrhunaca filma, pri čemu se posebno ističe ekspresivna kamera, odnosno fotografija Nikole Tanhofera, s nizom kosih kadrova.

4 Zaključak

Temeljem svega iznesenog, jasno je da na djelu imamo pomalo neobičan slučaj. Roman Tone Seliškara – nastao i izvorno objavljen u kapitalističkoj i monarhističkoj Jugoslaviji, gdje se ljevičarski aktivizam suočavao s represijom, a komunistička partija bila je zakonski zabranjena – unutar žanrovskog konteksta pustolovnog romana za djecu i mlade promovirao je ljevičarske ideje te, barem djelomično, agitirao za socijalizam, s time da je u izvorniku iz 1936. taj socijalizam temeljen na podlozi kršćanstva i njegova socijalnog nauka, dok je u poslijeratnim izdanjima takva podloga, barem u eksplicitnijem smislu, odbačena. Bauerova filmska adaptacija Seliškarova romana, nastala u socijalističkoj Jugoslaviji, u ranom razdoblju njezine kinematografije, gotovo u potpunosti odbacuje socijalistički ideološki angažman i usredotočuje se na žanrovsko oblikovanje, po uzoru na razvijenije zapadne kinematografije, poput američke i britanske. Njezin je rezultat izrazito napet, pustolovan film u kojem su elementi dramatike i napetosti, u odnosu na romanekсни predložak, dodatno intenzivirani, dok je ozbiljan ton romana transformiran u ozbiljno-humoristički ton zahvaljujući interpolaciji komičnih elemenata. Takvo redizajniranje žanrovsko-ideološkog ustroja rezultat je određenih konkretnih scenarističko-redateljskih postupaka kao što su uvođenje novih motiva i likova (likovi malog Tomice i psa Martina, kuhanje na brodu i kuharski rekviziti, itd.), promjena u statusu i broju likova (umjesto šestorice 12-ogodišnjih dječaka u romanu, filmska družina sastoji se od petorice nešto starijih dječaka, dobi od otprilike 14-15 godina), kao i promjena drugih, za živopisnost radnje bitnih motiva (primjerice, motorni jedrenjak u romanu zamijenjen je jedrenjakom bez motora u filmu). Takvim promjenama u likovima i motivima važnima za razvoj radnje, njezinu uvjerljivost, dinamiku i napetost, u filmu se, u odnosu na roman, dodatno potenciraju elementi pustolovnosti te se začinjuju humorističkim tonom koji kod mladih recipijenata polučuje doživljaj zabavnosti i rasterećenosti. S druge strane, značajno oslabljen ideološki naboj filma – koji i dalje favorizira zajedništvo i solidarnost, ali ne nužno klasno – također je bliži mladim recipijentima u novom, rasterećenijem dobu u kojem je film nastajao i kojemu je najmijenjen. Dakle, s jedne strane moguće je pretpostaviti da je pristup za koji se odlučio Bauer, a koji pretpostavlja smirivanje ideološkog impulsa, posljedica ostvarenja socijalističkog društvenog sustava za koji u pedesetima više nije bilo nužno intenzivno agitirati. S druge strane, reorganizacija žanrovskih i ideoloških elemenata u filmu zasigurno je posljedica društveno-političke

situacije nastale nakon jugoslavenskog raskida sa Sovjetskim Savezom i napuštanja socrealističke doktrine, čemu je kao alternativa postavljeno socijalističko samoupravljanje s inherentnim primjesama tržišne logike unutar modela planske privrede. Navedeno se manifestiralo i radničkim upravljanjem u kinematografskim poduzećima te statusom slobodne profesije za glavna filmska kreativna zanimanja, dok se općenito u sferi umjetnosti promovirao zahtjev za autonomijom i stanovitim pluralizmom. Dakako, radi se i o osobnim autorskim intencijama – Tone Seliškar bio je pobornik socijalno angažirane književnosti i pristalica socijalističkih ideja u kapitalističkom vremenu (kao i kasnije, u socijalizmu), dok je Branko Bauer ponajprije bio poklonik žanrovskog strukturiranja i pionir, a kasnije i vrhunski izdanak, žanrovske kinematografije u socijalističkoj Jugoslaviji.

Literatura

- Louis ALTHUSSER, 2018: *Ideologija i ideološki aparati Države*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Branko BAUER, 1953: *Sinji galeb*, cjelovečernji igrani film. Zagreb: Jadran film.
- Baza Hrvatske kinematografije. Sinji galeb. Pristupljeno 20. 6. 2024. na: http://hrfilm.hr/baza_film.php?id=207.
- Jerko DENEGRI, 2000: *Umjetnost konstruktivnog pristupa: EXAT 51 i Nobe tendencije*. Zagreb: Horetzky.
- Murtić, Edo. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024. Pristupljeno 7.7.2024. na: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/murtic-edo>.
- Aleksandar FLAKER, 1976: *Stilske formacije*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- Aleksandar FLAKER, 1982. *Poetika osporavanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dragica HARAMIJA, 2000: *Slovenska realistična avanturistična mladinska proza*. Videm pri Ptuj: GIZ GTP.
- Ana HOLJEVAC TUKOVIĆ, 2003: Društveno-gospodarske reforme 1950-1952. i njihov odraz na upravu Narodne Republike Hrvatske. *Arhivski vjesnik*, 46/1. 131–146.
- Stjepan HRANJEC, 1998: *Hrvatski dječji roman*. Zagreb: Znanje.
- Katalog Narodne in univerzitetne knjižnice Slovenije. Pristupljeno 20. 6. 2024. na: <https://www.nuk.uni-lj.si/>.
- Marijana KOBE, 1987: *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Andrijana KOS LAJTMAN, 2011: *Autobiografski diskurs djetinjstva*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Sanja LOVRIĆ KRALJ, 2014: *Paradigme tridesetih godina 20. st. u hrvatskoj književnosti*. Doktorski rad. Zagreb, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Igor SAKSIDA, 1999: Opredelivte in predstavivte otroštva v sodobni slovenski mladinski književnosti. *Otrok in knjiga*, letnik 26, posebna izdaja.
- Igor SAKSIDA, 2001: Mladinska književnost. Ur. Tine Lohar, Tanja Viher. *Slovenska književnost III*. Ljubljana: DZS. 403–468.
- Savez komunista. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024. Pristupljeno 7.7.2024. na <https://enciklopedija.hr/clanak/savez-komunista>.
- Tone SELIŠKAR, 1990: *Družina Sinjega galeba*, dvanaesto izdanje. Zagreb: Mladost.
- John STEPHENS, 1992: *Language and Ideology in Children's Fiction*. London i New York: Longman.
- Marijan SUSOVSKI, 2004: Exat '51 – europski avangardni pokret. Umjetnost – stvarnost – politika. *Život umjetnosti – časopis o modernoj i suvremenoj umjetnosti i arhitekturi*, 71,72 / 1., 107–115.

- Petar SVETINA, 2009: Mladinska književnost med meščanstvom in socializmom: dve zgodbi ene *Bratonšćine Sinjega galeba. Jezik in slovstvo*. 54/5. 15–30.
- Ivo ŠKRABALO, 1998: *101 godina filma u Hrvatskoj 1896. – 1997*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Dubravka ZIMA, 2001: Dječji roman tridesetih: Erich Kästner i Mato Lovrak. *Umjetnost riječi*, XLV, 3/4. 251-266.

MULTIMODALNI PREPLET V LUTKOVNI PREDSTAVI *ČRIČEK IN MRAVLJA*

ALJA KREVEL,¹ DRAGICA HARAMIJA,^{1,2} ELENA VOLPI³

¹ Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

alja.krevel@um.si, dragica.haramija@um.si

² Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija

dragica.haramija@um.si

³ Lutkovno gledališče Maribor, Maribor, Slovenija

elena.volpi@gmail.com

Basen o murnu in mravlji je pripisana Ezopu, že davno pa je postala svetovna kulturna dediščina, ki jo poznamo v različnih književnih vrstah (poezija, kratka proza, dramatika) in v najrazličnejših medijskih predelavah. Lutkovni medij združuje različne kode sporočanja: jezikovni (dialogi), zvočni (glasba kot motiv, glasba kot podlaga), vizualni in gestualni (dramske osebe), prostorski (osebe, video). V prispevku predstavljamo mikroanalizo izbrane lutkovne predstave glede na kode sporočanja in makroanalizo oz. sumativni pomen vseh kodov sporočanja, njihovo prepletenost in sporočilnost. Lutkovna predstava *Čriček in mravlja* vsebuje dva načina povezanosti izhodiščnega besedila in predstave: priredbo (izhodišče je Ezopova basen); povzemanje oz. izposojanje, z dodajanjem dramskega lika (drevo) in s spremembo koncepta razumevanja umetnosti kot dela in ne kot nekoristnega početja. Didaktična izhodišča temeljijo na osmi ključni kompetenci vseživljenjskega učenja, to je kulturna zavest in izražanje.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.10](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.10)

ISBN

978-961-286-944-1

Ključne besede:

basen,
Ezop,
Vivaldi,
lutkovna predstava,
multimodalnost



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.10](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.10)

ISBN

978-961-286-944-1

Keywords:

fable,
Aesop,
Vivaldi,
puppet show,
multimodality

MULTIMODAL INTERPLAY IN THE PUPPET SHOW *THE CRICKET AND THE ANT*

ALJA KREVEL,¹ DRAGICA HARAMIJA,^{1,2} ELENA VOLPI³

¹ University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
alja.krevel@um.si, dragica.haramija@um.si

² University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
dragica.haramija@um.si

³ Maribor Puppet Theatre, Maribor, Slovenia
elena.volpi@gmail.com

The fable of the cricket and the ant is attributed to Aesop and has long since become a world cultural heritage, known in various literary forms and a wide variety of media adaptations. The puppet medium combines different modes of communication: linguistic (dialogues), sound (music as motif, music as background), visual and gestural (dramatic figures), spatial (figures, video). We present a micro-analysis of selected puppet performance regarding the communication modes and a macro-analysis, i.e. a summarised meaning of all the modalities of communication, their interconnectedness, and their messages. The show *The Cricket and the Ant* contains two types of connection between the source text and the performance: adaptation (Aesop's fable); borrowing, by adding a dramatic character and changing the concept of understanding art as a work and not as a useless activity. The didactic starting points are based on the eighth key competence for lifelong learning – cultural awareness and expression.



1 Uvod

Pri multimodalnosti gre za preučevanje različnih kodov sporočanja in kako so ti povezani. Prav povezanost sporočanjskih kodov in njihova prepletenost vplivata na vsebinski odnos med njimi (Haramija in Batič 2020), kajti raziskovanje multimodalnosti ne pomeni samo preučevanja vsakega koda sporočanja posebej, temveč predvsem to, kakšen je njihov pomen, kadar in kako kodi vplivajo drug na drugega. Care Jewitt (2008: 246, povzeto po Haramija in Batič 2023: 37) je izpostavila pet elementov, in sicer: jezikovni pomen, vizualni pomen, zvočni pomen, gestualni pomen, prostorski pomen, posebej pa je poudarila multimodalni pomen kot povezanost naštetih petih elementov pomena.

Kodi sporočanja (modalitete) v razpravah nikakor niso enotno in enoznačno definirani. Npr. Gibbons in Whiteley (2018: 250) sta razvrstili kode sporočanja glede na čutila v tri senzorične sisteme (vid, zvok, tip) in jim dopisali primere kodov. Ker se prispevek osredinja na besedilo, glasbo in lutkovno predstavo, najprej predstavljamo tiste kode sporočanja, ki jih s poglobljeno analizo lahko utemeljimo. Podrobneje je treba opredeliti vid in sluh kot tisti dve čutili, na kateri delujejo obravnave vsebine:¹

- vid: slikovni znaki, grafološki znaki in poudarki, barva, svetloba, postavitvev in sestava besedila, numerični znaki, geste, kostumi, scena, lutke, rekviziti;
- sluh: govor, šum,² glasba, tišina.

Temeljno metodološko načelo celovitosti, ki ga Stjepko Težak (2002) poudarja v okviru preučevanja filma, velja tudi za gledališko (oz. lutkovno) predstavo:

Film je potrebno obravnavati kot celoto. Vsakršno razstavljanje posega v njegovo integriteto in ogroža razumevanje filmske zgodbe. Toda za doumetje kompleksnosti stroja dela, se moramo nujno posvetiti tudi posameznim elementom in jih pojasniti. Zato je ključnega pomena analiza, v kateri se razkriva delovanje vsakega strukturnega elementa in njegova soodnosnost tako z ostalimi sestavinami kot s celoto. Izhajamo torej iz celovitosti, iz globalnih vtisov in univerzalnih sodb, da bi skozi opazovanje in presojanje posameznosti prišli do sintetičnih zaključkov ter splošne ocene filma. (Težak 2002: 57–58).

¹ Tudi v splošnem gre največkrat za vid in sluh, izjemoma za druga čutila, npr. za vonj (efekti različnih vonjav).

² Šum je vse, kar ni beseda v dialogu ali kar ni glasba. V radijskoigrski praksi se pogosto uporablja tudi izraz »efekti« ali bolj določno »zvočni efekti« (Sajko 2006: 53).

V umetnosti imajo multimodalni sestav sporočil kot svoje osnovno izhodišče gledališka umetnost in igrani film: govor, petje, glasba, gibanje, ples; ne nazadnje pa tudi prikaz prostora (arhitektura), raba rekvizitov, zvočno in vizualno slikanje atmosfere, kostumografija (zlasti za predstavitev časa in karakternih lastnosti) ipd.

Ob multimodalnosti pa je treba izpostaviti še multimedialnost (medmedialnost), ki pomeni prehajanje iz enega medija v drugega, pri čemer gre za preplet različnih medijev (oz. njihovih specifik). Lutkovna predstava *Črčček in mravlja* vsebuje dva načina povezanosti izhodiščnega besedila in predstave, to je medmedialnosti:

- priredbo, v obravnavanem primeru je to izhodiščna Ezopova basen;
- povzemanje oz. izposojanje, z dodajanjem dramskega lika (drevo), z dodajanjem pomembnega mesta glasbi (*Štirje letni časi*), z uprizoritvijo (lutke, scena ...) in s spremembo koncepta razumevanja umetnosti kot dela in ne kot nekoristnega početja.

2 Metoda

Lutkovni medij združuje različne kode sporočanja: jezikovni, zvočni, vizualni, gestualni, prostorski, ki so proučevani na nivoju multimodalne analize.

V prispevku so uporabljene različne raziskovalne metode:

- metoda deskripcije pri utemeljevanju terminov,
- metoda kompilacije za povzemanje vsebine,
- metoda analize pri preučevanju kodov sporočanja v izbranem delu,
- metoda komparacije za primerjavo različic basni o mravlji in murnu (črčku),
- metoda sinteze za medpredmetno povezovanje na nivoju različnih umetnosti in upoštevanje izhodišč kulturno-umetnostne vzgoje.

Izhajamo iz strukturalne analize različnih kodov sporočanja, kar pomeni, da na mikroravni analiziramo vsak kod sporočanja posebej: jezikovni kod (govor, besedilo) – kaj in kako dramski liki govorijo, upoštewane so tudi didaskalije; vizualni kod (kako je nekaj videti) – kaj je prikazano in kako, kako dramski liki nastopajo; zvočni kod (glasba, zvočni efekti); prostorski kod (dogajalni prostor) – pokrajina, v izbranem

primeru tudi letni časi; gestualni kod (geste, način premikanja) – mimika, gestika, proksemika, odnosi – predstavitev odnosov, čustva.

Ob kodih sporočanja so pomembni še nekateri dejavniki, in sicer vrsta gledališke predstave glede na občinstvo (glede na namen); žanr – ta se v izbrani analizi pokaže kot ključni element; pomembna je pripovednost (narativnost) predstave; dramatičnost.

2.1 Raziskovalna vprašanja

Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšna je vloga jezikovnega koda v besedilu in v predstavi; spreminjanje/posodabljanje basenske poante?
- Kakšna je vloga zvočnega koda oz. glasbe v predstavi; pomen Vivaldijevih *Štirih letnih časov* in drugih glasbenih vsebin za predstavo?
- Kakšna je vloga vizualnega in prostorskega koda v predstavi?

Ob koncu prispevka so raziskani kodi sporočanja (na primeru predstave *Črček in mravlja*) povezani osmo ključno kompetenco vseživljenjskega učenja, to je kulturna zavest in izražanje.



Slika 1: *Črček in mravlja*

Vir: avtor fotografije Boštjan Lah, arhiv LGM (objavljeno z dovoljenjem avtorja in ustanove)

3 Rezultati

V nadaljevanju so predstavljeni vsi kodi sporočanja, ki se pojavljajo v izbrani lutkovni predstavi *Črčček in mravlja* (Slika 1). Multimodalna analiza predstavlja najprej vsak kod sporočanja posebej in poudari pomen posamezne modalitete; v sklepu poglavja je predstavljena interakcija (povezanost) vseh kodov sporočanja, ki podajo sumativni pomen predstave.

3.1 Basen o murnu in mravlji

Basni so po svoji notranji zgradbi epska besedila, pisana torej kot epske pesmi³ ali kratkoprozna dela. Basni so izrazito didaktična književna vrsta (Kos 1995: 161; Kmecl 1996: 297), ki se motivno in tematsko navezujejo zlasti na živalske like in imajo dvodelno zgradbo: prvi del je zgodba v obliki eksempla, torej zgledna zgodba, drugi del pa je nauk, ta je največkrat podan v obliki pregovora. Živali imajo v basnih vnaprej dano vlogo (lisica je zvita, volk krvoloč, zajec strahopeten, mravlja je delovna in pridna ...), kar je bistvena lastnost, ki loči basen od živalske pravljice. Živali so personificirane, saj je temeljna lastnost basni alegorija: na eksplicitni ravni gre za zgodbo o živalih, na implicitni pa za zgodbo o ljudeh in človeški družbi.

Basen o murnu in mravlji je pripisana Ezopu, že davno pa je postala svetovna kulturna dediščina, ki jo poznamo v različnih književnih vrstah (poezija, kratka proza, dramatika) in v najrazličnejših medijskih predelavah.⁴ Izhodiščno besedilo pravzaprav ni eno samo, zato je predstavljenih nekaj izbranih verzij, ki imajo tudi različne nauke. Basen *Mravlje in muren* (Ezop 1994: 48) je izšla v zbirki avtorjevih basni z ilustracijami svetovnih mojstrov; izbrano basen je ilustriral Edward Julius Detmold. Z naslovom *Muren in mravlje* je izšla tudi kot slovenska ljudska v zbirki *Slovenske basni in živalske pravljice* (1975); z Ezopovim imenom je v zbirki *Najlepše basni: 50 najlepših basni z vsega sveta* izšla pod naslovom *Muren in mravlje* (2001), v dramski predlogi Saše Eržen pa z naslovom *Črčček in mravlja* (2023).⁵

³ Epsko pesem z motivom murna in mravelj je npr. zapisal Jean de La Fontaine.

⁴ *Mravlje in muren* je dostopna tudi kot Animiranka (animirana pravljica), scenarij je delo Ane Duša, ilustriral Ciril Horjak, režiserka Svetlana Dramlič, <https://365.rtvlo.si/arhiv/animiranka/174254270>; gre za priredbo basni.

⁵ V reviji *Vrtec* je v šolskem letu 1941/42 (6): 187 Mirko Kunčič obravnavano basen objavil pod svojim imenom.

Naslov oz. poimenovanje literarnega lika v basnih je muren, v dramskem delu je že v naslovu poimenovan kot črček. Po SSSJ (<https://fran.si/208/sinonimni-slovar/4341098/crcek?View=1&Query=muren>) gre sicer za sinonimna izraza, a se zdi, da je poimenovanje muren bolj arhaično kot črček. Enaka dilema se pojavi pri poimenovanju inštrumenta – črček v vseh basnih in v dramskem delu igra gosli, beseda pa je po SSKJ (<https://fran.si/iskanje?View=1&Query=violina>) starinska beseda za sodobnejšo sopomenko violina.

Tretjeosebni pripovedovalec poda eksemplarično retrospektivno zgodbo s poudarjeno pridnimi in delovnimi mravljami in lenim, k eskapizmu nagnjenim murnom, ki igra gosli. Prva zgodba je postavljena v poletje, ko po hudi zimi muren prosi mravlje za hrano; te ga vprašajo, kaj neki je delal prejšnje poletje, da je potem celo zimo stradal. Ko jim pove, da je pel in igral, zanj nimajo razumevanja. Zgodba v drugi in tretji varianti se začne in medias res, ko nekega zimskega dne muren zaprosi mravlje, če mu dajo kaj hrane, ker je lačen. Mravlje ga zavrnejo, saj je imel možnost, da bi si poleti pripravil ozimnico, a je pel in igral (godel). Ker ustvarjanje glasbe za mravlje ni delo, ga te v vseh treh basnih zavrnejo, ker menijo, da si hrane ni zaslužil (Tabela 1).

Tabela 1: Basen o murnu in mravljah

	<i>Mravlje in muren</i> (Ezop 1994)	<i>Muren in mravlje</i> (<i>Slovenske basni in živalske pravljice</i> 1975)	<i>Muren in mravlje</i> (Ezop 2001)
literarni liki	mravlje, muren	mravlje, muren	mravlje, muren
knj. prostor	mravljišče in prostor pred njim	travnik	mravljišče, muren se zarije v zemljo
knj. čas	poletje (sončen dan), mravlje murna sprašujejo o preteklem poletju	zima	zima
zgradba	zgodba + nauk, sintetična zgradba	zgodba + nauk, retrospektivna zgradba	zgodba + nauk, retrospektivna zgradba
pregovor	Lenega doleti, kar si zasluži. (str. 48)	Kdor ne dela, naj ne je. (str. 18)	Brez setve ni žetve. (str. 15)
morala	Če si celo poletje godel in pel, potem pa še celo zimo pleši.	Če si poleti godel in pel, pa pozimi pleši. (str. 18)	nedelo; isti poudarki, kakor v verziji <i>Muren in mravlje</i> , le pregovor je drug

Vir: Haramija, lastni vir

Zvrstno-vrstno ter tematsko je dramsko besedilo Saše Eržen *Črček in mravlja* (2023) drugače od zgoraj predstavljenih basni. Dramsko besedilo je kombinacija vezane besede (petih pesmi) in nevezane besede (proznih dialogov in monologov). Literarni liki so trije: mravlja, črček in drevo. Književni prostor ni natančno opisan, iz didaskalij je mogoče razbrati, da gre za neposeljen prostor, kjer raste drevo, blizu drevesa je mravljišče.

Najbolj izstopajoči element poezije, ki s kopičenjem onomatopoejskega izraza (čri) predstavlja črčkovo oglašanje in je namenjen predvsem slikanju črčkovega razpoloženja (veselo, žalostno, osamljeno ...), je refren. Ta se pojavlja kot lajtmotiv skozi celotno besedilo:

Čri čri čri čri čri, lepo se mi godi!
Čri čri čri čri čri čri, ves dan sem brez skrbi!

Ponavljanje, ki je v funkciji stopnjevanja vzdušja ob menjavi letnih časov, je tudi vsakokratna črčkova potrditev, da ima najraje letni čas, ki se je pravkar začel.

Temeljni zaplet zgodbe je v mravljinem prepričanju, da je samo fizično delo res delo (Eržen 2023: 10):

MRAVLJA: »Lahko tebi, ko ves dan igraš cigumigu, namesto da bi delal!«
ČRIČEK: »Čakaj malo! Tudi igranje violine je delo.«

Mravlja takoj za tem prvim konfliktom o razumevanju dela doda, da ona gara in da delo ne sme biti zabavno. Kljub mravljinemu podcenjujočemu odnosu, črček zaigra in zapoje uspavanko njenim otrokom, ko ne morejo zaspati (odlomek pesmi Eržen 2023: 13): »Kam gre pesem, / ko utihnem? / Kam gre sonce, / ko je noč? // Mala mravlja / se sprašuje, / mamu kliče / na pomoč.«

Ko nastopi zima in postane skoraj nevzdržno mrzlo, mravlja spusti črčka v mravljišče in mu obljubi hrano, saj mu tako izkaže hvaležnost zaradi uspavanke. Preden pa se to zgodi, je črček popolnoma premražen, osamljen in strt, kar pove skozi pesem (Eržen 2023: 20–21): »Najhujši mraz ni zunaj, / ko sonce gre drugam. // Najhujši mraz ni tisti, / ki ga v kosteh poznam. // Najhujši hlad je v srcu, / kadar ostaneš sam.«

Navodila v didaskalijah ali ob navedbi oseb, da se pesmi pojejo, že v jezikovnem kodu sporočanja dajejo signal o pomembnosti glasbe, pa tudi o prostorskem kodu, ki se povezuje s književnim časom. Pesmi imajo tradicionalne štirivrstične ali dvovrstične kitice z urejenimi, največkrat zaporednimi ali pretrganimi rimami ter trohejskimi ali jambskimi stopicami. Izkaže se, da so vsi pomembni dogodki povedani skozi uglasbeno poezijo, zato ne preseneča, da je tudi sklepni del dramskega besedila upesnjen (Eržen 2023: 22–23): »Ko skupaj smo, je bolj toplo, drug drugega ogrejemo.«

Na tem mestu velja omeniti zanimivo verzijo basni v stripu Maje Kastelic *Muren muzikant* (2020), ki je izšla v ediciji Stripburgerja *Ta ljudske v stripu*. Podnaslov stripa je *Kako so mravlje vzljubile umetnost*, torej je poanta podobna, kakor v obravnavani lutkovni predstavi.

Basenski nauki se gibljejo od »Lenega doleti, kar si zasluži.« (Ezop 1994: 48), »Brez setve ni žetve.« (Ezop 2001: 15), »Kdor ne dela, naj ne je.« (Slovenska ljudska 1975: 18) do spremenjene vloge književne vrste in dramskega besedila ter spremenjene vloge razumevanja dela in umetnosti – da je namreč ustvarjanje in poustvarjanje delo, da umetnost ne pomeni lenarjenja (Eržen 2023).

3.2 Glasba

Glasba je univerzalno sredstvo komunikacije, v multimodalnem kontekstu pa ojača sporočilnost besedila z vzbujanjem čustev in vzdušja. Pogosto prispeva k izrazu tistih elementov, ki jih je težko izraziti preko jezikovnega, vizualnega ali drugega koda sporočanja (McKerrell in Way 2017). Evokativna kvaliteta glasbe (kot tudi šumov) v lutkovni predstavi poudarja učinek vizualne podobe. Najzgodnejši primeri lutkovnih predstav kažejo, da so lutkarji zelo pogosto spremljali svoje predstave z glasbo, praviloma so jo tudi sami izvajali. Tako je posameznik prevzel dve vlogi: bil je lutkar in glasbenik. Velikokrat je z glasom pospremil gibanje lutke (in na ta način ustvaril zvočne učinke) ali pa je sam zapel. Glasba je dandanes v lutkovni predstavi pogosto posneta, kar olajša delo lutkarju in zmanjša stroške produkcije (Grazioli 2010).

V lutkovni predstavi *Črček in mravlja* osrednja vloga zvočnega koda pripada ciklu štirih violinskih koncertov *Štirje letni časi*, op. 8, ki jih je ustvaril italijanski skladatelj Antonio Vivaldi (1678–1741). Delo je bilo izdano leta 1725 (napisal naj bi ga že prej, leta 1720), v vrhuncu glasbenega obdobja baroka, ki je sicer trajal približno med letoma 1600 in 1750. Baročni skladatelji so želeli predvsem ganiti poslušalce z neposrednim glasbenim izrazom. Pogosto so iz umetnosti retorike v glasbo prenašali načine izkušenega obvladovanja in usmerjanja poslušalčevih čustev. V obdobju baroka se je razvilo mnogo glasbenih oblik, med njimi tudi koncert. *Štirje letni časi* so cikel štirih solističnih koncertov, v katerih se glasbeno izmenjujejo in skupaj muzicirajo orkester in solistični instrument – v primeru *Štirih letnih časov* je to violina. Vsak violinski koncert, ki ga sestavljajo trije stavki, predstavlja en letni čas: 1. Pomlad, 2. Poletje, 3. Jesen in 4. Zima (Pucer 2015). Posebej zanimivo je, da je Vivaldi za glasbeno predstavitev zunajglasbene vsebine uporabil takrat razvijajočo se glasbeno obliko koncert. Pred tem so skladatelji za predstavitev deskriptivne glasbe veliko pogosteje posegali po plesnih suitah ali sonatah, ki vsaj na videz omogočajo večjo glasbeno svobodo. Koncert je relativno rigidna glasbena oblika, ki jo gradijo trije stavki v določenem zaporedju (hiter – počasen – hiter); prav tako je skladatelj moral upoštevati vlogo solista v odnosu do orkestra. Kljub tem pričakovanim oviram je Vivaldi mojstrsko uporabil koncert za podporo pripovedovalne glasbene vsebine (Lockey 2017). Vsak letni čas prikazuje dogajanje in naravne zvočne značilnosti letnih časov, kot tudi čustvene in psihološke odzive na dogajanja v njih.

V lutkovni predstavi *Črček in mravlja* so odlomki posameznih stavkov nekoliko prirejani in skrajšani, tako da je solistična violina bolj izpostavljena kot je ob siceršnji izvedbi godalnega orkestra s solistom. Prav tako je pri vsakem letnem času predstavljen le en (najbolj znan) stavek posameznega koncerta, z izjemo Jeseni, kjer sta predstavljeni dva stavka: 1. Pomlad, I. Allegro; 2. Poletje, III. Presto; 3. Jesen, I. Allegro in III. Allegro; 4. Zima, I. Allegro non molto. Vsak odlomek se pojavi ob nastopu novega letnega časa tako, da črček najprej samostojno zaigra na svojo violino, kasneje pa se pridruži še spremljava godalnega orkestra. Le pri odlomkih stavkov iz koncerta Jesen se že v začetku zasliši celoten orkester skupaj s solistično violino. Dolžine posameznih odlomkov so različne in segajo od 26 sekund do 1 minute, predstavljene pa so najprepoznavnejše teme.

V lutkovni predstavi *Črček in mravlja* imajo *Štirje letni časi* A. Vivaldija večplastno vlogo. Po eni strani zavzamejo vlogo t. i. vmesne glasbe (medigre), saj vsak koncert, ki ga črček zaigra na violino, predstavlja svoj letni čas oz. njegovo menjavo (Sajko 2006: 49). Vivaldijevi koncerti pa hkrati izražajo še čustveno stanje letnega časa in na ta način presegajo glasbeno kuliso naravnih zvočnih pojavov v posameznem delu leta. Robinson (2012) opozarja na morebitno problematiko uporabe že znane posnete glasbe, saj obstaja možnost asociacije na že določeno zgodbo ali okolje ob slišani glasbi, to pa lahko gledalca oddalji od poteka predstave. Vendar pa je uporaba znanega glasbenega dela *Štirje letni časi* namenska, kar izpostavi tudi skladatelj in režiser predstave Marjan Nečak. Meni, da gre za glasbeno delo, ki bi ga moral poznati vsak posameznik (Rajh 2023). Tisti, ki delo dobro poznajo, se ob vsakem slišanjem stavku koncerta, ki ponazarja svoj letni čas, predstavijo v to vzdušje (in dogajalni čas). Hkrati pa ima izbor glasbe tudi edukativno vrednost, saj prehod v drug letni čas ob naznanitvi katerega od likov oz. njihovem pogovoru ponazarja tudi menjava scene (videoprojekcija, rekviziti, oblačila lutk). Mlajši gledalci tako skozi multimodalno predstavo, ki zajame vse štiri letne čase in njihove značilnosti, spoznajo to pomembno programsko glasbeno delo.

Delo *Štirje letni časi* pa spremljajo tudi t. i. pojasnilni soneti (it. sonetti dimonstrativi), ki naj bi jih naknadno napisal sam skladatelj. Razlog za dodatek sonetov k izdaji koncertov je neznan, kaže pa na preišljeno uporabo pesniške oblike kot estetsko dopolnitev glasbenega dela na podlagi zunajglasbene spodbude; glasbeno vsebino bi prav tako lahko podprl s preprostim opisnim odstavkom za vsak koncert oz. letni čas (Lockey 2017). Tako se tudi v *Štirih letnih časih* zrcali multimodalnost, ki prepleta jezikovni in zvočni kod.

Podajamo primer soneta ob koncertu Pomlad, kakor je zapisan v prevodu Jožeta Stabeja (*Mojstri klasične glasbe in njihova dela* 1994: 10):

- A Prišla je pomlad in veselo
- B jo pozdravljajo ptiči s srečno pesmijo
- C in potoki v dihu rahlih sapic
tečejo nežno žuboreč. Medtem pa ...
- D se kot zlovešči znamenji pojavita blisk in grom
in pokrijeta nebo s črnimi pregrinjali –
- E ko pa spet izgineta, se ptički
spet oglasijo z očarljivo pesmijo.

- F In tako na cvetočem, mehkem travniku,
sredi prijetno šelestečega listja
spi kozji pastir, ob njem je njegov zvesti pes.
- G Na slavnostni napev pastirskih dud
plešejo vile in pastirji pod milim nebom
žareče nastopajoče pomladi.

Zanimivo je, da v izvirni partituri, ki je izšla leta 1725, sonet ni zapisan zgolj v enotni obliki pred partituro koncerta, temveč so posamezni deli soneta pripisani tudi ob določenih glasbenih odsekih, ki jih opisujejo oz. razlagajo (glej Sliko 2). Vsak odsek je v enotnem zapisu soneta označen s črko, v partituri pa je ob pripadajoči črki ponekod izpisan tudi bistveni del soneta. Tako npr. v prvi vrsti nad notnim črtovjem zasledimo zapis »Guint'è la Primavera« (slov. prev. »Prišla je pomlad«), pred tem pa črko A, ki se sklicuje na pripadajoči del pesmi.



Slika 2: A. Vivaldi: *Štirje letni časi – Pomlad, I. Allegro* (izsek parta za solo violino)

Vir: https://imslp.org/wiki/File:Vivaldi_Op.8_F-Pn.jpg

Tako kot pojasnilni soneti opisujejo posamezni letni čas, se tudi v lutkovni predstavi *Črček in mравlja* ob vsakem nastopu stavka posameznega koncerta pojavi pesem, ki jo deklamira drevo. Ob pomladi, recimo, doživeto pove (Eržen 2023: 1): »Pomlad, ki vsak ima te rad! / Zemlja v zeleno se obleče, / po začetkih novih zadiši, / ptice spet pojejo od sreče, / vse, kar spalo je, se prebudi.« Deklamirane pesmi so jezikovno in vsebinsko preprostejše kot soneti v izvirni partituri *Štirih letnih časov*, pa vendar sledijo istemu vzgibu – dodatno opisujejo dogajanje in vzdušje letnega časa, kar predvsem mlajšim gledalcem omogoči bogatejšo izkušnjo doživljanja glasbe in jih v tem procesu vodi (glej Tabela 2). Pri nekaterih koncertih lahko zaznamo večje vsebinske vzporednice med pesmimi (Pomlad), pri drugih manjše (Poletje). Pojasnilni soneti

vendarle orisujejo precej specifične prizore, kot je na primer slika premraženega človeka v zimskem viharju, medtem ko se deklamirane pesmi le na splošno dotaknejo vidnejših značilnosti posameznih letnih časov, ki pa se izražajo tudi v scenski podobi. Doživljanje pesmi v lutkovni predstavi pa pogloblja tudi metrično urejeno gibalno izražanje oz. poplesavanje drevesa ob črčkovem igranju na violino. Ob nastopu III. stavka koncerta Jesen, drevo celo pripeva ob melodiji.

Tabela 2: Odlomki pojasnilnih sonetov in deklamirane pesmi ob nastopu letnih časov

	Odlomek pojasnilnega soneta ob pripadajočem stavku koncerta	Deklamirana pesem ob nastopu letnega časa v lutkovni predstavi
Pomlad	Prišla je pomlad in veselo jo pozdravljajo ptiči s srečno pesmijo in potoki v dihu rahlih sapic tečejo nežno žuboreč. Medtem pa ... se kot zlovešči znamenji pojavita blisk in grom in pokrijeta nebo s črnimi pregrinjali – ko pa spet izgineta, se ptički spet oglasijo z očarljivo pesmijo. /.../	Pomlad, ki vsak ima te rad! Zemlja v zeleno se obleče, po začetkih novih zadiši, ptice spet pojejo od sreče, vse, kar spalo je, se prebudi.
Poletje	/.../ Njegovi trudni udje ne najdejo počitka v strahu pred bliskom in divjim grmenjem – in zdaj divji napad kot komarji in ose! /.../	Sonce pripeka vedno bolj, prinese nam poletje. Vse se bohota, vse žari, vse je odeto v cvetje. Oj, ti sočno, sončno poletje!
Jesen	Kmetje slavijo s plesom in petjem, veselijo se dobre žetve in Bakhova pijača jih tako prevzame, da morajo uživanje zaokrožiti s spanjem. /.../ Že o prvem svitu se lovci odpravijo na lov z rogovi, puškami in psi; divjad beži, oni pa jo zasledujejo. Prestrašena in izčrpana zaradi hrupa pušk in psov, ranjena poskuša zbežati pred nevarnostjo, a pogine na koncu moči.	Jesen z obiljem nas razvaja, napolni shrambe z barvami. Takšna je podoba raja, dobrot kup naokrog leži.
Zima	Premražen in drgetajoč v bleščečem se snegu, v grobem zavijanju strašnega viharja tečeš in vmes cepetaš, zaradi strupenega mraza ti šklepetajo zobje. /.../	Najkrajši dan na vrata trka, za njim hiti najdaljša noč. Ko zime mraz vse pokrije, nastopi spanec. Lahko noč.

Vir: *Mojstri klasične glasbe in njihova dela* 1994; Eržen 2023.

V lutkovni predstavi *Črček in mravlja* imajo pomembno mesto tudi v živo odpete pesmi oz. songi – zaokroženi glasbeni vložki (Sajko 2006: 50), ki v vlogi psihološke glasbe v predstavi orisujejo značilnosti likov (npr. črčkova pesem), izražajo njihova globoka čutenja (žalostinka, uspavanka), poleg tega pa popestrijo potek predstave.

Uglasbitve pesmi so zelo raznolike. Črčkova pesem je lahkotna in vesela poskočnica v dvodelni obliki. V glasbeni podlagi na začetku slišimo godala, ki igrajo nežno spremljevalno ostinatno melodijo s pizzicatom⁶ ter melodične vložke z lokom; v drugem delu je harmonska podlaga bolj razgibana. Povsem nasprotna mravljinina pesem z elementi elektronske plesne glasbe (sintetični zvoki, udarna ritmična spremljava) označuje mravljinino delovno življenje. Zanimiva je uporaba modusov, in sicer dorskega (zvišana 6. lestvična stopnja v molovi lestvici) ter miksolidijskega (znižana 7. lestvična stopnja v durovi lestvici). Nežno uspavanko ostinatno spremljajo godala (pizzicato), melodija pa je zaigrana na violino. Gradi jo spevna in otožna melodika, ki čisto na koncu za kratek čas modulira v b-mol. Črčkova in mravljinina pesem je zapisana v ritmu valčka, kar je tudi povezano z vsebino, saj črček želi mravljo naučiti plesati. Proti koncu se pojavijo disonančni vložki, ki nakazujejo nerodnost mravlje ob poskusu plesanja. Tudi žalostinka je v ternarnem metrumu. Glasba je mestoma prekinjena, kar daje vtis vzdihovanja, hlipanja. Ob godalih zaslišimo klavirsko spremljavo. Glasba v sklepni pesmi je kot kulminacija razpleta zgodbe izrazito pozitivna, ostinatna harmonska spremljava pa daje občutek neskončnosti. Ta se še v večji meri izrazi ob zaključni ponavljajoči se melodiji, ki jo drevo, črček in mravlja pojejo na nevtralen zlog »na« in se nadaljuje še po spustu zastora. Nekatere značilnosti songov so strnjene v Tabeli 3.

Tabela 3: Značilnosti songov (odpetih pesmi) v predstavi *Črček in mravlja*

	Tonaliteta	Metrum ⁷	Značaj
Črčkova pesem	Es-dur	binarni	lahkotna, poskočna, igriva
Mravljinina pesem	d-dorski modus, d-miksolidijski modus	binarni	plesna, energična, ritmična
Uspavanka	as-mol, b-mol	binarni	nežna, otožna, spevna
Črčkova in mravljinina pesem	C-dur	ternarni	plesna, igriva, pozibavajoča
Žalostinka	a-mol	ternarni	otožna, melanholična, srce parajoča
Sklepna pesem	B-dur	binarni	radostna, vesela, optimistična

Vir: Krevel, lastni vir

⁶ Način igranja, ki označuje brenkanje s prstom po struni godala.

⁷ Osnovni glasbeni utrip – menjavanje poudarjenih in nepoudarjenih dob. V osnovi poznamo binarni (dvodelni) in ternarni (trodelni) metrum.

V predstavi *Črčček in mravlja* se pojavijo tudi naturalistični zvoki, ki realistično orisujejo dogajalni prostor in čas (Robinson 2012). V pomladi, poletju in jeseni lahko v ozadju slišimo žvrgolenje ptic, ob poletni nevihti naliv dežja, v poletni noči oglašanje črčkov in v zimskem času močno pihanje vetra. Tišina v glasbi (in govoru) se izraža preko zvočnih pojavov in vizualno oblikovanega prostora (Sajko 2006: 65). Zgodba se namreč glede na videoprojekcijo v ozadju odvija na travniku, kjer nikoli ni prav zares tiho oz. zvok ni nikoli odsoten. Tišina, ki npr. nastane po črčkovi žalostinki, ko se v ozadju sliši bridko ječanje vetra, tako še močneje poudari njegovo stisko.

3.3 Lutkovna predstava

Celotna likovna podoba je v lutkovni predstavi nosilec pomena in podobno kot glasba (zvočni kod) ni samo dekorativna spremljava osnovni zgodbi, ampak jo bistveno dopolnjuje.

Definicija sodobnega lutkovnega gledališča se nenehno izmika in posodablja, zagotovo pa velja, da to ni več zgolj popreproščena ilustracija uprizorjene zgodbe. Prav tako ne gre za pomanjšano obliko dramskega gledališča, kjer bi »žive igralce« preprosto zamenjali s predmeti (lutkami). Prav likovna podoba lutkovnega gledališča je njegova nezamenljiva izpovedna vrlina.

Likovna interpretacija ima sicer svoj pomen v vsaki zvrsti gledališča: kakšna je scenografija, kostumi, osvetlitev in mizanscena, seveda bistveno vpliva na celotno sporočilo predstave. Vendar samo v lutkovnem gledališču likovna podoba postane neodvisen »pripovedovalec« zgodbe. Ko lutka⁸ nase prevzame vlogo akterja, bistveno razširi polje sporočilnosti celotne likovne podobe.

Gre namreč za neživ predmet, ki se od žive osebe v vseh pogledih razlikuje. Če igralec in lutka v isti predstavi nase prevzameta dramsko vlogo, bo razlika očitna – čeprav bosta med potekom predstave oba postala živi dramski osebi (ali celo ista dramska oseba). Ravno ta razlika je tista, ki je v lutkovnem gledališču najbolj privlačna, saj neizogibno postane nosilec cele vrste dodatnih sporočil. Tako nas ne bo zanimal samo **zunani izgled lutke, njen način gibanja in govora**, ampak tudi

⁸ Termin lutka je uporabljen v najširšem pomenu besede in vključuje tako tipizirane lutke kot tudi predmete, materiale in drugo.

njena **tipologija, način animacije, in način, kako je na odru uporabljena, ter razlog, zakaj je v inscenacijo sploh umeščena.**

V predstavi *Črček in mravlja* je način umestitve precej jasan: dva neživa »predmeta« (marioneti) s pomočjo animacije »oživita« in postaneta protagonista zgodbe. V iluzijo živosti nič ne posega – gre za tradicionalno animacijo z marionetnega mostu. V mizansceni sicer nastopa tudi igralka, ki je kostumirana (torej deluje stilizirano, na nek način se v svoji podobi bliža stiliziranosti lutke) in posebej drevo oz. je nekakšna alegorija matere narave. Celotna likovna podoba je minimalistična, torej osredotočena predvsem na tri osrednje like. Poleg estetskega učinka, ki je že sam po sebi umetniška interpretacija uprizorjene zgodbe,⁹ likovna podoba doseže še, da se osredotočimo predvsem na glavne like in končno poanto zgodbe – povsem enako, kot je značilno za literarno zgradbo basni (Kos 1994: 161).

Izbrani tip lutke je marioneta. Napačno bi bilo žanrsko opredeljevati določene **tipe lutk**, saj bi jih s tem po nepotrebnem omejevali, zagotovo pa drži, da imajo različni tipi lutk različne »značaje«. Tako je za marioneto tipično poigravanje s popolno odrsko iluzijo (ali jo obdržimo ali ne, je odločitev ustvarjalca; pri *Črčku in mravlji* odrska iluzija ostane dosledno neprekinjena). Sploh v primeru marionete na nitih je značilna visoka gibljivost in z njo antropomorfnost lutke. Od sloga animacije je sicer odvisno, do kakšne mere bo uporabljena,¹⁰ zagotovo pa gre za tip lutke, ki se lahko naravnemu človeškemu gibu najbolj približa – njen gib bo v določeni meri sicer vedno stiliziran, a veliko manj od izrazito stiliziranega giba ročne lutke ali, denimo, nekaterih animiranih predmetov. Tu pride do pomena umestitev likovne podobe v sporočilnost celotne inscenacije: kot v basni žival nase prevzema izrazite antropomorfne lastnosti in je očitna posebitev tipičnega človeškega značaja (Haramija 2015: 148), je tu uporabljen tip lutke, ki človeka najbližje posebej, čeprav gre za lutko živali.

⁹ V osebni konverzaciji je scenografka Barbara Stupica zapisala, da je izrazito poenostavila likovni jezik – oblike je naredila geometrijske, barvno shemo pa osnovno. Pri tem je izhajala iz likovne teorije Kandinskega (razlika med rdečim trikotnikom, ki pomeni agresijo, in modrim krogom, ki pomeni mir). Predstava je namreč namenjena (tudi) najmlajši publiki, govori pa o zahtevnih temah: o osnovah človečnosti in mentalni razliki med realitko in sanjačem, zato je jasna redukcija v razumljiv znak še toliko bolj pomembna.

¹⁰ V predstavi *Črček in mravlja* je velik poudarek na natančni animaciji, saj so tudi lutke temu primerno izdelane. Čeprav gre za zahtevno navezavo, daljšo od štirih metrov, se mravlja lahko giblje hitro, nemirno, poskočno, črček pa ležerno, pozibavajoče, sproščeno.

Hkrati je marioneta izrazito »nesvoboden« medij, vpeta mora biti v niti in omejena na gibanje okoli marionetnega mostu. Morda v tem lahko prepoznamo tudi določeno **omejenost značajev**: v resnici je oseba drevesa (ki je v svojem gibanju paradoksalno najbolj neomejena) tista, ki glavnima dramskima osebama pomaga prestopiti lastne meje in se empatično vživeti v »drugega«.

Tip lutke je torej vredno vzeti v zakup, kadar obravnavamo določeno lutkovno inscenacijo. Klasičen žanr literarne predloge pa še zdaleč ne pomeni, da je edina uprizoritvena možnost zanj klasičen (v pomenu zgodovinsko najpogosteje uporabljan) tip lutke: popolnoma enakovredno bi lahko delovali animirani predmeti ali celo materiali – le sporočilnost bi se s tem nekoliko spremenila. Če bi namesto dveh lutk nastopila dva predmeta (npr. violina kot poosebljenje črččka in par rokavic kot metafora delovne mravlje), bi se s tem bolj kot na karakter morda osredotočili na storilnost obeh dramskih likov. Še drugam pa bi sporočilnost pripeljali, če bi ta predmeta nadomestila dva popolnoma abstraktna materiala, kjer podobnost z izhodiščnima dramskima likoma ne bi bila očitna na prvi pogled, ampak bi se razkrivala postopoma skozi predstavo ter po možnosti puščala še veliko prostora za individualno interpretacijo pri vsakem posameznem gledalcu. Manko antropomorfnosti (ki v takšnem primeru nujno vpliva tudi na slog animacije) bi v toliko večji meri nadomestila poetična simbolnost in nenavadne asociacije, ki bi vznikale znotraj dane teme. Ravno zato je lutkovni žanr tako pregovorno poetičen: v svoji likovni izraznosti se bliža literarni poeziji. Če se nekoliko naslonimo na lingvistično teorijo Ferdinanda de Saussura, gre namreč za to, da je označevalec v likovni podobi lutka (oz. predmet, material, gmota), označenec pa poleg same dramske osebe še množica različnih asociacij, metafor, simbolov, pomenov, ki jih v nas označevalec lahko sproži (de Saussure 1997).

Ob tem ne smemo pozabiti na odnos, ki vznikla med igralcem – animatorjem in animirano lutko. Tudi ta je z razmahom različnih **načinov animiranja** v sodobnem lutkovnem gledališču sam postal nosilec novih pomenov. V predstavi *Črčček in mravlja* je sicer igralec animator povsem skrit – to ustvarja iluzijo živosti lutke in usmerja pozornost na samo dogajanje, vsebino, glasbeno podobo predstave in končno poanto. Če bi bil animator poleg lutke viden, bi to že namigovalo, da gre »zgolj« za igro, še drugačne učinke pa bi dosegli, če bi igralec nekaj časa deloval kot animator, nekaj časa kot dramska oseba, v določenem trenutku pa bi vstopil v direkten dramski odnos s svojo animirano lutko (denimo skozi notranji dvoboj).

Poleg tipa lutke in načina animacije pa je v smislu likovne izraznosti pomemben še **način, na katerega je lutka vpeljana v celoten koncept predstave**, da torej ni izbrana zgolj naključno. Češki režiser, igravec in teoretik Karel Makonj ugotavlja, da mora biti celovita vloga lutke zares osmišljena ali pa je bolje, da je na odru sploh ni (Makonj 2007). Morda se to na prvi pogled zdi samoumevno, vendar ni vedno tako. Lutkovno gledališče, čigar velik del produkcije je namenjen najmlajši publiki, zlahka podleže težnjam k pretirani didaktičnosti ali nasprotno pretiranemu poenostavljanju – tudi v sami likovni podobi, sploh pa, kadar so lutke uporabljene brez pravega razloga. Pravi razlog je v tem primeru logičen in premišljen odnos med likovno podobo in vsebino.

V tem se likovna podoba lutkovnega gledališča zelo bliža likovni podobi nekaterih literarnih žanrov, kot so strip, slikanica in roman v slikah ali risoroman. Vsebinsko lahko likovna podoba **ilustrira** (se pravi umetniško interpretira, vendar se drži dane predloge), **nadgradi** (ponudi dodatne informacije in zanimive zorne kote, ki v samem tekstu niso eksplicitno izraženi) ali pa se z njo **postavi v kontrapunkt** (iz vsebine in iz likovne podobe dobivamo informacije, ki si med seboj nasprotujejo). V vseh treh primerih pa likovna podoba sporoča informacije, ki osnovno zgodbo bistveno obogatijo. Je neločljiv del celote (Carrier 2000).

Likovna podoba predstave *Čriček in mravlja* osnovno zgodbo interpretira skozi estetizirano ilustracijo. Mestoma jo nadgradi, torej se oddalji od dane dramske predloge, predvsem skozi slog animacije in pa seveda skozi dramsko osebo drevesa, ki v zgodbo prinaša neomejen gib in svojo lastno dinamično zgodbo. Posebej zanimiva je izbira tipa lutk in njena povezava s preostankom scenografije: marioneti zagotovo veljata za enega najbolj klasičnih tipov lutk, kot je osnovna Ezopova basen ena temeljnih svetovnih basni (in Vivaldijevi *Štirje letni časi* eno temeljnih del klasične glasbe). Kot se v inscenaciji zgodi vsebinski preobrat iz klasičnega sporočila »lenega čaka strgan rokav, palca beraška in prazen bokal« v nov, svež pogled na umetnost kot enakovredno delo, se ta preobrat zrcali tudi v likovni podobi: v klasično podobo iluzivnega lutkovnega gledališča vstopi nov, presenetljiv element videoprojekcije kot »spreminjajoče se« scenografije. S tem podpre presenetljiv preobrat dramske predloge, saj tudi v likovnem smislu odpira nove poglede na izrazne možnosti lutkovnega gledališča.

Lutka je torej več kot samo upodobitev: že v svojem bistvu je metafora, naj gre za klasičen tip lutke ali povsem neprepoznavno gmoto: metafora človeške krhkosti, ranljivosti, nemočnosti, pa tudi smešnosti, veselja in lepote. Ta značaj lahko pride do izraza le, kadar se likovnost na smiseln način poveže z ostalimi kodi sporočanja, predvsem s temeljno idejo celotne inscenacije. Pri tem niso bistveni samo najbolj očitni elementi vsake likovne podobe (scenografija, kostumografija, svetloba, izbrana estetika), ampak tudi tip lutke, njena vloga na odru oz. način animacije in celosten način upodobitve.

Črček in mravlja je torej marionetna glasbena interpretacija literarne basni, ki z mešanjem klasičnih in sodobnih elementov v vseh slojih inscenacije pripelje na dan temeljno idejo o preseganju stereotipov in širšem razumevanju umetnosti. Vsak kod sporočanja sicer pripoveduje lasten del zgodbe, ki ga je mogoče avtonomno obravnavati, kljub temu pa so prepleteni tako, da so nezamenljivi in se drug v drugem zrcalijo. Šele vsi skupaj ustvarijo povsem unikatno umetniško delo, ki sproža v gledalcih raznolike doživljaje.

Pesnik Boris A. Novak je za svoj pesniški moto izbral misel: »Naj zven pomeni in pomen zveni« (Novak 1997). Naj se torej zunanja podoba pesmi na smiseln in globok način poveže z njeno notranjo podobo. Zelo podobno analogijo je mogoče potegniti med likovno (zunanjo) podobo lutkovnega gledališča in njegovo vsebino (notranjo podobo), še posebej v primeru obravnavane inscenacije, kjer se v ta spoj bistveno poveže tudi dejanski »zven« – glasba.

Ravno tu se skriva ključ do razumevanja lutkovnega gledališča: svojo največjo izpovednost doseže, kadar se posamezni kodi sporočanja povežejo v smiselno celoto, katere skupna vsota presega seštevke posameznih delov.

4 Zaključek

Kulturno-umetnostna vzgoja je pomemben del medpredmetnih povezav v izobraževalnem procesu od predšolske vzgoje do konca srednje šole. Zavedanje o pomembnosti kulture se je še posebej utrdilo ob sprejetju osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko izobraževanje, ki so bile sprejete v okviru EU v letu 2018. Ta kompetenca vključuje seznanjanje z različnimi umetnostmi in različnimi umetniškimi praksami, pri čemer (UL EU 2018/C 189/01):

Vključuje razumevanje različnih načinov sporočanja zamisli med ustvarjalcem, udeležencem in občinstvom v pisnih, tiskanih in digitalnih besedilih, gledališču, filmu, plesu, igrah, umetnosti in oblikovanju, glasbi, običajih in arhitekturi ter hibridnih oblikah. Zahteva razumevanje lastne razvijajoče se identitete in kulturne dediščine v svetu kulturne raznolikosti ter tega, kako lahko umetnost in druge kulturne oblike izražajo pogled na svet in ga oblikujejo.

Z mislijo na raznolikost kulturno-umetniških vsebin je, ob kakovosti, nujni del tudi razmislek o ciljnih in učinkovitih metodah dela z otroki, učenci in dijaki.

Kulturno-umetnostna vzgoja v vzgojno-izobraževalnih zavodih vključuje dva pristopa: (1) vzgoja in izobraževanje o/za umetnost/i (sistematično spoznavanje posameznih umetnostnih področij in pridobivanje neposrednih izkušenj z različnimi umetnostnimi zvrstmi) in (2) vzgoja in izobraževanje skozi umetnost (posredno vključevanje kulturno-umetnostne vzgoje, s katero razvijamo sposobnosti na drugih področjih) (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje 2023). Z ogledom in obravnavo predstave *Črček in mravlja* prepletamo oba pristopa, saj gre na eni strani za poglobljeno spoznavanje in doživljanje različnih umetnostnih prvin, na drugi pa za posredno razvijanje drugih sposobnosti preko umetnosti, kot npr. razvoj ustvarjalnosti, sporazumevalnih zmožnosti ter ozaveščanje kritičnega odnosa do različnih družbenih vprašanj.

Poetična ustvarjalnost in sposobnost komunikacije skozi različne kode sporočanja je tisto, kar je resnični vzgojni potencial lutkovnega gledališča. Ob tem je bistvenega pomena zavedanje, da ne gre za popreproščanje realnosti v izključno didaktične namene, ampak da je **celovito umetniško doživetje** tisto, ki bo otroškemu gledalcu skozi »stotere jezike sporočanja« (Vecchi 2010) omogočilo estetski užitek, hkrati pa spontano in nevsiljivo preneslo tudi obče moralne in etične vrednote, ki jih delo v sebi nosi (Kroflič 2011). Odrasli lahko pri tem bistveno pripomoremo s kvalitetno pripravo in predelavo doživetega (K. Erzar 2015).

Umetniško doživetje ojačamo tako, da otroke s pogovorom pred in po predstavi vabimo k razmišljanju. S tem nevsiljivo širimo območje dojemanja in pomagamo ubesediti najrazličnejša občutja (Siegel in Bryson 2011), sploh če dopuščamo možnost različnih mnenj in namesto vnaprej ponujenih odgovorov raje zastavljamo odprta vprašanja.

Ob lutkovni predstavi otroci in učenci lahko doživijo polnost zgodbe le v primeru, da razumejo vse kode sporočanja, jezikovni, zvočni in vizualni kod. Najprej jih je treba razstaviti in razumeti, kaj sporoča vsak posamezni kod, ko pa jih zna otrok ali učenec tudi sestaviti, razume večplastnost umetnosti. Preplet umetnostnih modalitet nakazuje novo sporočilo, kar pa je temeljni cilj kulturno-umetnostne vzgoje. Ta pa seveda ni sama sebi namen, temveč je le nekakšen uvod, da pozneje v življenju razumemo umetnost na sploh.

Zahvala

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

Literatura

- Aesopus, 1994: *Ezopove basni: z ilustracijami svetovnih mojstrov*. Zbrala Russel Ash in Bernard Higton, prevedel Vasja Cerar. Ljubljana: Mladinska knjiga. 48–49.
- David CARRIER, 2000: *The aesthetics of comics*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Ferdinand de SAUSSURE, 1997: *Predavanja iz splošnega jezikoslovja*. (Ur.) Charles Bally, Albert Sechehaye & Albert Riedlinger. (Prev.) Boštjan Marko Turk Ljubljana: ISH Fakulteta za podiplomski humanistični študij.
- Saša ERZEN, 2023: *Črčke in mrvlja*. Maribor: Lutkovno gledališče (dramska predloga, rokopisno gradivo).
- Alison GIBBONS in Sara WHITELEY, 2018: *Contemporary Stylistics: Language, Cognition, Interpretation*. Edinburgh: Edinburgh University Press. Dostop 24. 2. 2024 na: <https://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1tqx9wz.25>.
- Cristina GRAZIOLI, 2010: Music. *World Encyclopedia of Puppetry Arts*. Dostop 15. 3. 2024 na: <https://wepa.unima.org/en/music/>
- Dragica HARAMIJA, 2015: *Vloga živali v mladinski književnosti* (Knjižna zbirka Misel o slovenski besedi). Murska Sobota: Franc-Franc.
- Dragica HARAMIJA, Janja BATIČ, 2013. *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc.
- Dragica HARAMIJA, Janja BATIČ, 2023: Multimodalnost kot izziv za bralce začetnike. *Razredni pouk: revija Zavoda RS za šolstvo* 25/2. 36–39.
- Care JEWITT, 2008. Multimodality and Literacy in school classrooms. *Review of Research in Education* 32. 241–267.
- Katarina K. ERZAR, 2015: Pomen umetnosti v razvoju otroka. *Dialogi* 51/7–8. 21–31.
- Matjaž KMECL, 1996. *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Založba M & N.
- Janko KOS, 1995. *Očrt literarne teorije*. Ljubljana: DZS.
- Robi KROFLIČ, 2011: *Umetniški jeziki kot osrednji medij pedagogike poslušanja* (Reggio Emilia–nova paradigma predšolske vzgoje ali zgolj metodična inovacija?). Dostopno na: <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/Kroflc-clanekreggi%20Emilia%20sept2011.pdf> (pridobljeno 26.7. 2012).
- Kulturno-umetnostna vzgoja*, 2023. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Dostop 16. 4. 2024 na: <https://www.gov.si/teme/kulturno-umetnostna-vzgoja/>
- Kurikulum za vrtce*, 1999. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Nicholas LOCKEY, 2017: Antonio Vivaldi and the Sublime Seasons: Sonority and Texture as Expressive Devices in Early Eighteenth-Century Italian Music. *Eighteenth-Century Music* 14/2. 265–283.
- Karel MAKONJ, 2007: *Od loutky k objektu* (Řada Teatrologie 7). V tomto souboru vyd. 1. Praha: Pražská Scéna.
- Simon McKERREL in Lyndon C. S. WAY, 2017: Understanding Music as Multimodal Discourse. Ur. Lyndon C. S. Way, Simon McKerrel. *Music as Multimodal Discourse*. London: Bloomsbury Publishing Plc. 1–18.
- Najlepše basni: 50 najlepših basni z vsega sveta*, 2001. Zbrala in priredila [ter spremno besedo napisala] Marjeta Zorec, ilustriral Uroš Hrovat. Ljubljana: Karantanija. 15.
- Mojstri klasične glasbe in njihova dela*, 1994: Vivaldi: Štirje letni časi. Uredila Irena Trenc-Frelj, prevedel Jože Stabej. Ljubljana: Mladinska knjiga. 9–16.
- Boris A. NOVAK, 1997: *Po-etika forme*. Ljubljana: Cankarjeva zal.
- Mitja PUCER, 2015: *GLASBA: Velika slikovna enciklopedija*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Jan RAJH, 2023: *Premiera predstave Črček in mravlja*. Dostop 16. 4. 2024 na: <https://net-tv.si/premiera-predstave-crcek-in-mravlja/>
- Sarah Jane ROBINSON, 2012: *Povezava glasbe in lutk v lutkovnem gledališču in vzgojno-izobraževalnih ustanovah: Diplomsko delo*. Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za glasbo.
- Rosanda SAJKO, 2006: *Poetičnost zvoka: Ustvarjalne možnosti radijske igre za otroke*. Maribor: Mariborska knjižnica: Revija Otrok in knjiga.
- Daniel J. SIEGEL in Tina Payne BRYSON, 2011: *The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind*. New York: Delacorte Press.
- Slovenske basni in živalske pravljice*, 1975. Zbral, uredil in spremno besedo napisal Alojzij Bolhar, ilustriral Marjan Manček. Ljubljana: Mladinska knjiga. 17–18.
- Stjepko TEŽAK, 2002: *Metodika nastave filma*. Zagreb: Školska knjiga.
- Učni načrt za osnovno šolo, glasbena vzgoja*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Uradni list EU, 2018: PRIPOROČILO SVETA z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Dostop 2. 3. 2024 na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.SLV&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC
- Vea VECCHI, 2010: *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. Routledge.

ČITAMO LI ILI SE IGRAMO? FUNKCIJE LUDIČKOG DISKURSA U ELEKTRONIČKIM SLIKOVNICAMA

MARINA GABELICA

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska
marina.gabelica@gmail.com

Elektronička slikovnica multimodalno je djelo obilježeno odlikama koje proizlaze iz novomedijskog okoliša kao što su interaktivnost, hipertekstualnost, simulativnost i virtualnost. Interaktivnost se u takvim djelima može očitovati kao svojstvo novomedijskog djela, ali i kao važan element u izgradnji narativa, odnosno, kao specifičan diskurs. Za razliku od verbalnog, vizualnog i auditivnog diskursa, ludički diskurs nije sačinjen od medijskih objekata već se temelji na interakciji čitatelja s književnim djelom koja utječe na diskursna obilježja ostalih medijskih objekata. Oslanjajući se na teoriju (tiskane) slikovnice i teorije digitalne poetike, cilj je rada istražiti funkcije ludičkog diskursa u novomedijskom narativu. Na primjeru elektroničke slikovnice *The Big Word Factory* za iOS i Android uređaje (Mixtvision 2018) nastaloj na temelju tiskane slikovnice (hrv. *Velika tvornica riječi*) autorice Agnès de Lestrade i ilustratorice Valerie Docampo, istražiti će se odnos odlika digitalnih medija i funkcije ludičkoga diskursa unutar slikovničkog narativa.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.11](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.11)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne riječi:
elektronička slikovnica,
interaktivnost,
ludički diskurs,
multimodalnost,
slikovnica



University of Maribor Press

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.11](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.11)

ISBN
978-961-286-944-1

Keywords:

electronic picture book,
interactivity,
ludic discourse,
multimodality,
picture book

ARE WE READING OR PLAYING? FUNCTIONS OF LUDIC DISCOURSE IN ELECTRONIC PICTURE BOOKS

MARINA GABELICA

University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
marina.gabelica@ufzg.unizg.hr

The electronic picture book is a multimodal work characterised by features from the new media environment, such as interactivity, hypertextuality, simulation, and virtuality. In such works, interactivity can be manifested as a feature of a new media work but also as an essential element in constructing the picture book narrative, that is, as a specific discourse. Unlike verbal, visual, and auditory discourse, ludic discourse is not made up of media objects but is based on the reader's interaction with the literary work, which influences the discursive characteristics of other media objects. Using the example of *The Big Word Factory* electronic picture book for iOS and Android devices (Mixtvision 2018), based on a printed picture book by Agnès de Lestrade and illustrated by Valerie Docampo, the paper will explore the relationship between the features of digital media and the function of ludic discourse within the picture book narrative.



BEREMO ALI SE IGRAMO? FUNKCIJE LUDISTIČNEGA DISKURZA V ELEKTRONSKIH SLIKANICAH

MARINA GABELICA

Univerza v Zagrebu, Pedagoška fakulteta, Zagreb, Hrvaška
marina.gabelica@ufzg.unizg.hr

Elektronska slikanica je multimodalno delo, zaznamovano z značilnostmi, ki izhajajo iz novomedijskega okolja, to so interaktivnost, hipertekstualnost, simulativnost in virtualnost. Interaktivnost se v takšnih delih lahko izraža kot lastnost novomedijskega dela, pa tudi kot pomemben element v izgradnji narativa, oziroma kot specifičen diskurz. Za razliko od verbalnega, vizualnega in avditivnega diskurza, ludistični diskurz ni sestavljen iz medijskih objektov, temveč temelji na interakciji bralca z literarnim delom, ki vpliva na diskurzivne značilnosti drugih medijskih objektov. Opirajoč se na teorijo (tiskane) slikanice in teorije digitalne poetike, je cilj prispevka raziskati funkcije ludističnega diskurza v novomedijskem narativu. Na primeru elektronske slikanice *The Big Word Factory* za naprave iOS in Android (Mixtvision 2018), nastale na podlagi tiskane slikanice (slo. *Velika tovarna besed*) avtorice Agnès de Lestrade in ilustratorke Valerie Docampo, je raziskan odnos značilnosti digitalnih medijev in funkcij ludističnega diskurza znotraj narativa slikanice.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.11](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.11)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
elektronska slikanica,
interaktivnost,
ludistični diskurz,
multimodalnost,
slikanica



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Interaktivnost i/ili ludički diskurs?

U digitalnom dobu javljaju se novi oblici produkcije i reprodukcije književnih djela gdje se tehnologija tiska zamjenjuje novomedijskim tehnologijama. U djelima elektroničke književnosti tehnologija ne utječe samo na način produkcije i reprodukcije književnih djela, već postaje njezinim sastavnim dijelom pa i njezino diskursno obilježje. Elektroničke slikovnice sa svojim tiskanim prethodnicama dijele mnoge sličnosti, ali je za njihovo razumijevanje nužno koristiti i digitalnu poetiku (v. Hayles 2004) koja u obzir uzima i obilježja proizašla iz novomedijskog okruženja.

Iako se pojam interaktivnosti obično vezuje uz digitalne medije, slikovnica je specifična književna vrsta u kojoj je interaktivnost njezino temeljno obilježje – i u tiskanoj i u elektroničkoj inačici. Interaktivnost se u tiskanim slikovnicama ostvaruje na fizičkoj razini, ali i na diskursnoj razini. Izuzev tzv. čistih slikovnica u kojima izostaje tekstualna komponenta, tiskana slikovnica je multimodalno djelo u kojem se priča posreduje dvama diskursima – verbalnim i vizualnim. Proces čitanja multimodalnih djela izuzetno je kompleksan jer se čitatelji služe različitim strategijama prebacivanja pozornosti između jezičnog i slikovnog diskursa, kako bi stvorili značenje (Hamersšak i Zima 2015: 165 – 166). Ti su procesi tvorbe značenja odvijaju popunjavanjem tekstualnih i vizualnih mjesta neodređenosti što zahtijeva izuzetan intelektualni napor. Stoga se za slikovnice u teoriji često koristi termin *ergodička literatura*, kako bi se naglasila kompleksnost (i netrivialnost) čitateljskog truda potrebnog za razumijevanje književnog djela (v. Aarseth 1997), što ukazuje na visok stupanj interakcije čitatelja sa slikovnicom. Ergodičnost, dinamičnost, dijalogičnost i polifoničnost slikovnice koja proizlazi iz višestrukih perspektiva u naraciji te potiče čitatelja na dodatnu interaktivnost, potaknuli su i brojne autore da slikovnicu usko povezuju s igrom (Narančić Kovač 2016).

Pojam interaktivnosti u kontekstu digitalnih medija može biti shvaćen kao krovni naziv za različite vrste odnosa čitatelja i teksta, a koji se može odnositi na tehnološke mogućnosti digitalnog okoliša, ali i na fizičke, psihološke i kulturne dimenzije (Salen i Zimmerman 2004). Zhao i Unsworth (2017: 91) razlikuju dva temeljna tipa interaktivnosti u digitalnim slikovnicama – intratekstualnu (unutartekstualnu) i ekstratekstualnu (izvantekstualnu). Intratekstualna se interaktivnost odnosi na takve akcije čitatelja koje ga zadržavaju unutar samoga narativa, dok se ekstratekstualna interakcija ostvaruje aktivnošću koja ga vodi izvan književnog tkiva (primjerice, snimanje glasa ili fotografije te različiti oblici izvanknjiževnih igara i sl.). Za sâm

književni narativ, od posebnog je značaja intratekstualna interakcija, odnosno, interakcija unutar narativa, s time da i takve aktivnosti ne moraju uvijek nužno proširivati i obogaćivati narativ.

Smislene interakcije s narativom možemo promatrati i kao specifični, ludički diskurs koji nadopunjuje verbalni, vizualni i auditivni diskurs elektroničke slikovnice. Ludizam (lat. *ludere* – igrati se i *ludus* – igra) vezuje se uz „književnu stilsku i semantičku razigranost“ (Hrvatska enciklopedija 2024) i u dječjoj se književnosti najčešće spominje u kontekstu jezične igre. Baš kao jezična igra, ludički elementi u elektroničkoj slikovnici omogućuju čitatelju da postane igrač – dijete se potiče na istraživanje teksta ili ilustracije, otkrivanje dodatnih segmenata narativa i obogaćivanje čina čitanja. Međutim, specifičnost ludičkog diskursa nalazimo u činjenici da je on usko vezan uz ostale slikovničke diskurse, odnosno, da ne može samostalno funkcionirati. Za razliku od slike ili ilustracije koji su samostalni medijski objekti, ludički diskurs naznačen je aktivnošću čitatelja i medijskih objekata, ali nije samostalni medijski objekt. Stoga je za njegovo izučavanje potrebno sagledati različite načine na koje se ostvaruje upravo na razini ostalih slikovničkih diskursa.

2 Metode

Oslanjajući se na teoriju (tiskane) slikovnice i teorije digitalne poetike, cilj je rada istražiti funkcije ludičkog diskursa u slikovničkom novomedijskom narativu. Na primjeru elektroničke slikovnice *The Big Word Factory* za iOS i Android uređaje (Mixtvision 2018) nastale na temelju istoimene tiskane slikovnice (hrv. *Velika tvornica riječi*) autorice Agnès de Lestrade i ilustratorice Valerie Docampo, istražiti će se kako odlike digitalnih medija utječu na izgradnju narativa, a zatim i kako se kroz njih ostvaruje ludički diskurs. U analizi elektroničke slikovnice poslužit ćemo se metodom medijski specifične analize (engl. *media-specific analysis*) te će se u obzir uzeti odlike digitalnih medija prema Lister et al. (2009) kako bi se interaktivnost razmotrila kroz prizmu multimodalnosti, hipertekstualnosti, simulacije i virtualnosti.

3 Rezultati

3.1 Interaktivnost – od edukativne i zabavne funkcije do specifičnog ludičkog diskursa

U elektroničkim slikovnicama važno je razlikovati različite razine interaktivnosti, prije svega one koje se temelje na tehnološkim mogućnostima novoga medija i one koje se tiču odnosa čitatelja i narativa. U analiziranoj slikovnici nailazimo na tri temeljne razine interakcije.

a) Navigacija

Prva je razina, zapravo, navigacija. Kao što je okretanje stranica fizičke slikovnice nužno da bi se nastavio tijek izlaganja narativa, tako se i u digitalnoj slikovnici mora omogućiti kretanje kroz narativ, prije svega u obliku čitateljevog povlačenja stranice u činu imitacije listanja. Iako jest riječ o akciji čitatelja sa stranicom na ekranu, ovdje nije nužno riječ o pravoj ili smislenoj interaktivnosti. Biranje tipa prikaza i reprodukcije djela (hoće li dijete samostalno čitati slikovnicu ili će uključiti opciju naratorskog čitanja), uključivanje ili isključivanje glazbe i sl., aktivnosti su čija je primarna funkcija navigacija djelom i prilagodba načina čitanja.

b) *Hotspots* – pokretanje narativnih segmenata

Druga razina interakcije može se opisati ranije navedenim pojmovima kao intratekstualna i ekstratekstualna. Unutar elektroničke slikovnice većinom nailazimo na primjere intratekstualne interakcije jer je riječ o aktivnostima koje – iako izlaze iz slikovničkoga narativa prenesenog iz tiskane slikovnice – konceptualno ostaju vezane uz narativ ili doprinose njegovu proširenju.

S obzirom na cilj pojedinačnih igara ili interaktivnih mjesta, primjećuje se razlika između smislene i periferne interaktivnosti. Primjerice, u analiziranoj se digitalnoj slikovnici nalaze opcije dodira lika djevojčice što rezultira zvukom smijanja ili poljupca koji djevojčica upućuje dječaku i sl. U tom je slučaju riječ o perifernoj interakciji (Zhao i Unsworth 2017) u kojoj se čitateljima omogućuje svojevrsna interakcija s likom, no takva akcija ne doprinosi razvoju, obogaćivanju ili proširenju narativa. Interaktivni elementi slike i teksta koja postaju čvorištima (engl. *hotspots*) čijim se pokretanjem otkrivaju skrivene animacije, zvukovi i drugi medijski objekti,

primjeri su intratekstualne interaktivnosti i njima će se u radu posvetiti najveća pažnja.

c) Samostalne igre

U slikovnici se na nekoliko mjesta nailazimo na kompleksnije igre umetnute u priču. To su igre koje bi mogle stajati samostalno (izvantekstualna interakcija), ali se zbog njihove tematske i stilske povezanosti sa djelom ipak postiže doživljaj njihove pripadnosti slikovnici.

Na drugoj stranici slikovnice¹ nalazi se ilustracija preuzeta iz tiskane slikovnice s popratnim tekstom: „U toj čudnoj zemlji trebate kupiti riječi i progutati ih da biste ih mogli izgovoriti“. Ilustracija prikazuje vanjski prostor užurbanoga grada u kojem se nalaze trgovine s reklamnim natpisima; u hrvatskom prijevodu slikovnice tako na ilustraciji nalazimo reklame za „ljetne riječi, psovke i govore“, dok se u digitalnoj (engleskoj) inačici ilustracija dodatno obogaćuje natpisima: „slatke riječi, smiješne riječi, pozdravi, rime, zaboravljene riječi, loše riječi“. Digitalna inačica slikovnice na vješt način oživljava ovu ilustraciju pomoću interaktivnih čvorišta ili tzv. *hotspots* – klikom na nazive riječi, na stranici se pojavljuju papirići s ispisanim riječima. Čitatelj/igrač „lovi riječi“ klikom ili dodiranjem papirića, pri čemu se začuje zvučna snimka čitanja riječi, a papirić na kojem su riječi napisane nestaje. Tako se, primjerice, klikom ili dodiranjem na skupinu „slatke riječi“ pojavljuju riječi kao što su majka, dar, more, otac, šećer, sreća (...), a sa svakom novom interakcijom pojavljuje se nova skupina riječi.

Na trećoj se stranici slikovnice vizualno prebacujemo u unutrašnji prostor tvornice u kojoj roboti rade na mehaničkoj traci i izrezuju riječi iz papirića. U pripovjednom je tekstu slikovnice naznačeno sljedeće: „Velika tvornica riječi radi danonoćno. Riječi koje izlaze iz strojeva raznolike su kao jezik“. Ova je ilustracija u digitalnoj inačici proširena na način da se u donjem kutu stranice nalaze tri vreće s ikonama zastava koje predstavljaju engleski, njemački i francuski jezik. Klikom na mehaničku traku, odnosno simulacijom rezanja papira na tvorničkoj traci, na ekranu se prikazuje riječ na tri navedena jezika i zadatak je čitatelja razvrstati prijevode u odgovarajuće vreće. Ova igra donekle izlazi iz slikovničkog narativa jer čitatelj preuzima ulogu robota, ne

¹ U elektroničkoj slikovnici stranice nisu numerirane te se brojevi stranica određuju u skladu s izmjenom glavnih scena, a što je u skladu s tiskanom slikovnicom gdje se na svakoj novoj stranici nalazi nova ilustracija. Stoga se brojevi stranica u elektroničkoj i tiskanoj slikovnici podudaraju.

likova u slikovnici, što je slučaj u ostalim igrama, no i dalje je riječ o igri čija je funkcija ista – čitatelj razvrstava riječi. Ipak, u potonjoj se igri može prepoznati implicitna funkcija interaktivnosti usko vezana uz edukaciju. Čitatelj čita riječi, sluša njihov izgovor, a zatim ih treba razvrstati prema jeziku kojem riječ pripada. Edukativna funkcija ipak nije previše naglašena; čitatelj se i dalje poigrava s riječima te se unutar igre ne stvara dojam učenja, no odrasli će čitatelj zasigurno prepoznati i obrazovne benefite igre.

S obzirom na funkciju interaktivnih elemenata u analiziranoj slikovnici, možemo stoga govoriti o edukativnoj i zabavnoj funkciji – čitatelj će se tijekom interakcije s djelom i zabaviti, ali će ponešto i naučiti. No izuzetno je važno naglasiti da su sve igre vrlo vješto ukomponirane u sam narativ. S obzirom da su tematski, sadržajno i stilski prilagođene ostatku narativa, riječ je o intratekstualnoj interaktivnosti koja doprinosi stvaranju dojma njihove pripadnosti ostalim slikovničkim diskursima, a posljedično, i stvaranju imerzije u priču.

3.2 Višediskurzivnost ili višemodalnost i hipertekstualnost – funkcija proširivanja narativa

Višediskurzivnost ili višemodalnost odnosi se na književna djela u kojima se priča posreduje s više od jednog diskursa ili modusa komunikacije. Višemodalnost je česta odlika digitalnih djela, no nalazimo je i u tradicionalnoj književnosti, primjerice grafičkim romanima, stripovima i slikovnicama.

Tiskana slikovnica višemodalno je djelo u kojem se priča, osim u slučaju tzv. čistih slikovnica (v. Crnković i Težak 2002), posreduje jezičnim i slikovnim diskursom. Slike i riječi različiti su semiotički modusi, „prijenosnici kvalitativno različitih vrsta poruka” (Hull i Nelson 2005: 229) koji teže zajednički ispričati jednu priču. Izlaganje narativa dvama diskursima ukazuje na kompleksnost slikovničkog narativa koja će povratno utjecati i na pojavu više pripovjednih glasova u slikovnici (Narančić Kovač 2016), gdje se jedan vezuje uz vizualni, a drugi uz verbalni sloj slikovnice. Upravo zbog višemodalnosti slikovnice autori primjenjuju različite strategije pripisivanja pripovjednog gledišta (ibid.).

U tiskanoj slikovnici *Velika tvornica riječi* primjećuje se dvojako razlikovanje pripovjednog gledišta – i na razini teksta i slike, ali i unutar samoga verbalnoga diskursa, gdje će se pojedini segmenti teksta pripisivati pripovjedaču, a drugi

vizualnom prostoru slikovnice. Naime, na sadržajnoj razini slikovnice, riječ je o svijetu u kojem su riječi rijetkost. Proizvodi ih velika tvornica riječi, a kako bi riječi koristili u komunikaciji, građani ih trebaju kupovati ili sakupiti u prostoru koji ih okružuje. Stoga se riječi ispisane na stranicama slikovnice mogu podijeliti na one koje pripadaju pripovjednom tekstu (ili pripovjedaču) te one koje pripadaju prostoru i likovima.

Prva skupina riječi predstavlja pripovjedni tekst kojim se posreduje narativ. Riječ je o tekstu koji pripisujemo heterodijegetičkom pripovjedaču, dakle pripovjedaču koji ne sudjeluje u samoj radnji. Vizualni diskurs korespondira s verbalnim pripovjedačem jer su ilustracije prikazane unutar objektivnoga kadra s tzv. apersonalnim motrištem (Filmski leksikon 2024). U elektroničkoj se inačici slikovnice ovaj segment narativa prikazuje kao statičan tekst kroz koji čitatelj navigira pokretom ruke (engl. *swipe*). U tom je smislu riječ tek o navigaciji, ne i o smisljenoj interakciji čitatelja s tekстом ili jezičnim diskursom. U tiskanoj slikovnici, ipak, nailazimo na odliku teksta koji u digitalnoj slikovnici izostaje. Naime, u tiskanom se izdanju zamjećuje povremena strategija naglašavanja riječi – pojedine su riječi tiskane većim fontom ili zadebljane kako bi se naglasio pojedini dio teksta. U digitalnoj slikovnici naglašavanje pojedinih riječi unutar teksta ne postiže se takvim grafičkim uređenjem već u zvučnom zapisu naratora koji intonacijom, tempom i dinamikom govora naglašava pojedine riječi i fraze.

Interaktivnost čitatelja i jezičnog diskursa slikovnice u digitalnom je obliku naglašena s drugom skupinom riječi, onima koje pripadaju likovima ili njihovom prostoru, a koje su naglašene strategijom vizualizacije. Takve bismo riječi mogli nazvati *riječima* – *slikama*; ispisane su na ilustracijama papirića koji se, poput objekata, nalaze u prostoru likova. Takvom strategijom vizualizacije teksta postiže se dojam „riječi kao predmeta“, vanjskih objekata koji ne pripadaju unutarnjem svijetu likova, a što je u skladu sa sadržajnom razinom slikovnice. U tiskanoj slikovnici ova interpretacija može promaknuti čitatelju, no u digitalnoj slikovnici je upravo na ovoj razini narativa ostvarena smisljena interakcija čitatelja i teksta, gdje će čitatelj/igrač sakupljati riječi u prostoru, poigravati se s njima, baš kao što bi to činio lik u priči.

U konačnici, višemodalnost digitalne slikovnice odnosi se na jezični, vizualni, ali i zvučni diskurs. Zvučni je diskurs izuzetno važan dio narativa i može biti usko vezan uz interakciju čitatelja s djelom (Lima de Moraes 2024: 174). U analiziranoj se elektroničkoj slikovnici zvučni diskurs očituje na razini glazbe, šumova i naratorskog

glasa koji pripovijeda priču u skladu s tiskanim pripovjednim tekstom. Pritom, odlike naratorskog glasa, jednako kao i sugestivna glazba, uvelike mogu utjecati na doživljaj priče (Gabelica 2018: 106). Zvučni je diskurs u slikovnici nositelj značenja kojim se proširuju slikovni i tekstualni diskurs s različitim razinama kompleksnosti. Zvukovi vjetrova, pjev ptica i mehanički zvukovi tvornice riječi tvore zvučnu sliku scenografije vanjskih ili unutarnjih prostora koja se ne može u potpunosti prenijeti samo riječima i slikom. Zvučni zapisi koji su sakriveni te se tek trebaju otkriti čitateljevom aktivnošću posebno su značajni jer ukazuju na bogatstvo narativa koji se izlaže tek kroz ludički diskurs. Primjerice, na šestoj stranici slikovnice nalazimo pripovjedni tekst: „U proljeće riječi se mogu kupiti na sniženju (...)“. U elektroničkoj slikovnici ilustracija – klikom na hotspot – postaje jednostavna animacija te se pokreće sakriveni zvučni zapis kojim se proširuje pripovjedni (pisani i govoreni) tekst (pokreće se snimka svojevrsne reklame „Rasprodaja! Kupite sada!..“).

Na sličan način funkcionira i odnos ludičkog diskursa spram slikovnog diskursa. Klikom na određeni dio ilustracije otkrivaju se skrivene animacije pojedinih dijelova ilustracije vrlo često povezane sa zvučnim zapisima. Takva strategija otkrivanja ima različite funkcije za sam narativ. Jedna je od funkcija vezana uz tzv. perifernu interakciju, ali uvelike doprinosi prikazu emotivnih stanja likova (primjerice, klikom na sliku djevojčice začuje se njezin smijeh ili klikom na stepenište na kojem dječak stoji netom što ga je djevojčica poljubila, stepenište se počinje vrtjeti, što je svojevrsni metaforički prikaz njegova emotivnoga stanja). Druga je interakcija ona intratekstualna, kojom se obogaćuje vizualni, jezični ili zvučni diskurs; primjerice, klikom na ilustraciju mreže u koju je dječak skupljao riječi u prostoru, pojavljuju se riječi koje je uhvatio; klikom na lik dječaka pokreću se vizualizacije riječi i zvučni zapis riječi koje lik izgovara itd.

Interakcija s drugim diskursima ili medijskim objektima, tekstom, slikom ili zvučnim zapisom čiji je produkt otvaranje novih medijskih objekata upućuje na specifičnu funkciju ludičkog diskursa kao proširenja narativa. Takav čin interakcije čitatelja sa slikom kojim se otkrivaju do tada sakriveni zvučni, jezični ili vizualni segmenti u elektroničkoj slikovnici nemaju stoga samo zabavnu, edukativnu ili navigacijsku funkciju, već utječu na proširenje i obogaćivanje priče koja se posreduje vizualnim i jezičnim kodom.

S obzirom da se velik dio narativa u elektroničkoj slikovnici izlaže upravo kroz interakciju čitatelja s medijskim objektima, važno je sagledati sâm čin čitanja novomedijskog narativa. U tradicionalnim, odnosno, tiskanim slikovnicama, narativ se izlaže dvama diskursima koji zajednički stvaraju značenje; uska povezanost slike i teksta u izlaganju vremensko-prostornog narativa potaknule su neke autore da ova dva diskursa sabiru u jedan, za slikovnicu specifičan medijski oblik, tzv. slikovnički tekst (Lewis 2001: xiv). Upravo zbog odlike multimodalnosti, odnosno, višediskurzivnosti, čitanje slikovnica kompleksan je proces koji nadilazi samo prelijetanje očima po tekstu ili okretanje stranica (Aarseth 1997), odnosno, hipertekstualno čitanje. U literaturi se, stoga, slikovnice nerijetko nazivaju *ergodičkom literaturom* kako bi se ukazalo na to da je riječ o djelima koja zahtijevaju izniman i angažiran trud čitatelja u konstrukciji značenja teksta. Ergodička svojstva između tiskane i digitalne slikovnice razlikuju se na razini funkcije upravljanja (Eskelinen 2012) – dok u tiskanim slikovnicama čitatelj ima slobodu izbora svoga smjera čitanja, od redosljeda čitanja do tumačenja „slikovničkog teksta“, u digitalnim je slikovnicama čitateljeva sloboda donekle ograničena računalnim algoritmima, odnosno, unutrašnjom organizacijom novomedijskog narativa – primjerice, kad će se i u kojem slučaju pokrenuti određeni narativ.

Iako se u elektroničkoj slikovnici narativ izlaže linearno, kao što je slučaj i u tiskanoj slikovnici, sâm čin interakcije dodatno doprinosi razigravanju i hipertekstualizaciji narativa. Čitatelj može odabrati listati elektroničku slikovnicu bez pokretanja dodatnih segmenata narativa i igara – u tom je slučaju sâm čin čitanja sličan onome u tiskanoj slikovnici. Međutim, svaka interakcija čitatelja s tekstom pred njega stavlja niz novih informacija posredovanih slikom, tekstom ili zvukom koji zahtijevaju iščitavanje. Stoga možemo zaključiti da iako je narativ elektroničke slikovnice u načelu organiziran linearno, sâm čin čitanja slikovnice jest hipertekstualan i to ponajviše zbog interaktivnih svojstava slikovnice. U tom slučaju riječ je o istovjetnoj funkciji ludičkog diskursa – proširivanju narativa, uz značajne promjene u samom procesu čitanja.

3.3 Virtualnost – funkcija nadomjeska fizičkog baratanja knjigom

Virtualnost kao odlika digitalnih medija u kontekstu elektroničke dječje književnosti počesto se vezuje uz strategije oponašanja medija knjige i slikovnice te simulacije procesa čitanja s ciljem povezivanja novoga medija s tradicionalno valoriziranim medijem knjige. U takvim će djelima ludički diskurs biti oblikovan na način koji

pokušava nadomjestiti fizičko baratanje knjigom, odnosno, virtualnost novomedijskog djela javlja se kao opreka materijalnosti tiskane knjige.

Tiskane slikovnice već su ukazale na različite mogućnosti fizičke interakcije čitatelja s knjigom kao materijalnim dobrom. U elektroničkim ili digitalnim slikovnicama fizički se medij knjige zamjenjuje tehnološkim uređajem koji pokušava nadomjestiti interakciju djeteta s knjigom, posebice kad je riječ o tabletima koji omogućuju dodatne aspekte čitateljeve/igračeve aktivnosti vezane uz dodir.

Prema Zhao i Unsworth (2017), interakcija čitatelja s djelom na digitalnim medijima u kojima se pruža mogućnost dodira (engl. *touch design*) sastoji se od tri elementa: akcije određenim pokretom (engl. *swipe, tap, drag* i dr.) ili sličnih aktivnosti fizičkog baratanja uređajem (engl. *shake, tilt* i dr.), gumba za aktivaciju ili tzv. *hotspot* koji se odnosi na dio sučelja s kojim dolazimo u kontakt te rezultata određenih tehnoloških funkcionalnosti (kao što su snimanje ili montaža zvuka, fotografije i sl.). U tom kontekstu neki autori napominju kako će od posebnoga značaja biti takve aktivnosti čitatelja tj. interakcija koja nadilazi samo tehnološke mogućnosti uređaja te postaje vrijedan resurs za stvaranje narativnoga značenja (v. Gabelica 2018, Zhao i Unsworth 2017).

U analiziranoj digitalnoj slikovnici nailazimo na dva strukturna sloja u kontekstu virtualizacije naspram materijalnosti. Prvi se sloj slikovnice očituje u pokušaju imitacije tiskane prethodnice. Digitalna slikovnica vizualno nalikuje tiskanoj slikovnici – stranice prate organizaciju i poredak kao u originalnom djelu. Pripovjedačev je tekst pisan na pozadini koja imitira boju starijega papira ili pergamenta, podsjećajući čitatelja da je riječ o slikovnici – knjizi. Riječ je o tzv. skeuomorfizmu, vizualnoj strategiji u kojoj „izvedeni objekt“ ili, u ovom slučaju, digitalna slikovnica, „zadržava znakove dizajna iz struktura koje su bile neophodne u izvorniku” (Bassala, 1988: 107). Prema Bolteru i Grusinu (2000) ovo je tzv. strategija hipermedijacije kojom se novi mediji počesto služe kako bi naglasili drugomedijsku prirodu teksta. U digitalnim slikovnicama namijenjenima djeci ovo je vrlo česta strategija jer je cilj podsjetiti čitatelja da je riječ o slikovnici koja je svojevrsna nasljednica tiskane slikovnice, a stoga i jednako književno vrijedna. Takvim se strategijama oponaša izgled tiskanih slikovnica, iako taj pokušaj, naravno, nikada ne može biti u potpunosti ostvaren. Naime, stari se papir oponaša tek vizualno bojom i sjenčanjem, no u digitalnom obliku izostaju taktilne vrijednosti koje papir na ekranu jednostavno ne može valjano oponašati.

U analiziranoj elektroničkoj slikovnici mnogo je zanimljiviji drugi sloj virtualizacije i materijalizacije, a koji se tiče oponašanja dječjeg fizičkog baratanja knjigom. U činu čitanja slikovnice, dijete knjigu tretira kao objekt – okreće je u ruci, prevrće, lista. Sam čin čitanja slikovnice odvija se u stvarnom prostoru i uključuje dječje osjetilno istraživanje i „tjelesno bavljenje tekstem“ (Veyerer Alaca 2019: 244). Igranje s (fizičkom) knjigom uključuje istraživanje materijalnih kvaliteta slikovnice, ali i prostorno doživljavanje knjige (ibid.). U elektroničkoj se slikovnici ovaj proces istraživanja ostvaruje upravo na interaktivnoj razini, unutar igre „lova na riječi“ pomoću tableta. Na sedmoj se stranici čitatelje potiče da, poput likova u slikovnici, love riječi koje se za vjetrovitoga dana mogu uhvatiti u zraku. Čitatelj lovi riječi naginjući tablet, okrećući ga i prevrćući kako bi uhvatio riječi raspršene u prostoru. Takav je angažman čitatelja nemoguće zamisliti u tiskanoj slikovnici u kojoj su *riječi* – *slike* dvodimenzionalne i statične. No u elektroničkoj su slikovnici animirane *riječi* – *slike* raspršene u prostoru i reagiraju na čitateljev/igračev pokret.

Elektronička slikovnica kao i druga djela elektroničke književnosti rođena je digitalno (Hayles 2008: 3), što podrazumijeva da je digitalizirana i virtualna, no reproducira se na fizičkom tehnološkom uređaju. Stoga je u njezinoj analizi korisno promatrati kako fizičke odlike uređaja utječu na čin čitanja. Tehnološke značajke tableta na kojemu se djelo čita postaju sastavni dio novomedijskog narativa, gdje se upravo na razini interakcije čitatelja s tehnološkim uređajem simulira odnos djeteta s materijalnom slikovnicom. Takav odnos interakcije čitatelja s tehnološkim uređajem kao materijalnom knjigom posebice ukazuje na pokušaj revitalizacije (i remedijacije) slikovnice u digitalnom dobu.

3.4 Simulativnost – funkcija stvaranja scenografije i funkcija promjene pripovjedne perspektive

Simulacija je termin koji se u digitalnoj poetici koristi za opis odnosa između novomedijskih tehnologija i našeg iskustva prostora (Lister et al. 2009: 37). Stoga se u literaturi ponajviše spominje u kontekstu virtualne stvarnosti i videoigara kao simulacije prostora, kretanja ili istraživanja prostora (v. Jenkins 1998).

Iako je usko vezana uz virtualizaciju – nematerijalnu reprezentaciju stvarnosti – simulacija se može promatrati kao zasebno medijsko obilježje koje doprinosi izgradnji doživljaja stvarnih ili fiktivnih svjetova kao scenografija. I u tiskanim knjigama, kao što su slikovnice, nailazimo na strategije simulacije prostora.

Primjerice, u pop-up slikovnicama ilustracije ili pojedini dijelovi fizičke stranice slikovnice tretiraju se kao trodimenzionalni objekti. U dvodimenzionalnim ilustracijama prostor se može dodatno naglasiti uporabom boje, sjenčanjem ili perspektivom. Ako je riječ o naglašenoj iluziji prostornosti i stvaranju dojma trodimenzionalnosti na dvodimenzionalnoj plohi papira, riječ je o strategiji imedijacije (prema Bolter i Grusin 2000). U stvaranju što vjerodostojnijih simulacija prostora, u digitalnim se djelima autori služe različitim strategijama, primjerice izometrijskom projekcijom, grafičkim 3-D oblicima i sl. No dojam vjerodostojnije scenografije može se postići i stvaranjem zvučnih kulisa – uporabom šumova i montažom zvuka postiže se dojam prostornosti koji nalikuje stvarnosnom. U analiziranoj elektroničkoj slikovnici nailazimo upravo na takvu strategiju gdje se uporabom šumova stvara zvučna kulisa kojom se obogaćuje dvodimenzionalna slika vanjskih i unutarnjih prostora. Neki su zvukovi sastavni dio scenografije, odnosno, pokreću se u trenutku kada čitatelj završi s čitanjem pripovjednog teksta te na taj način ne ometaju čin čitanja. To su zvukovi vanjskog prostora (šum vjetra, ptičji pjev, zvona i sl.) ili unutarnjeg prostora same tvornice riječi (mehanički zvukovi koji dočaravaju rad strojeva).

Međutim, posebno su zanimljivi zvukovi koji će se pokrenuti putem interakcije čitatelja s ilustracijom jer se na taj način – pokretanjem zvučne slike – dodatno obogaćuje narativ, a čitatelj se transponira u neki novi, slikom ponekad i nedostupan prostor. Riječ je o smisljenoj interakciji u kojoj čitatelj svojom aktivnošću pokreće jedan dotad sakriveni dio zvučnoga diskursa, a koji doprinosi boljem razumijevanju i doživljaju priče.

Primjerice, već se na prvoj stranici nakon čitanja pripovjednog teksta tako mogu čuti zvukovi ptičjeg pjeva i zvona obližnje crkve kojima se čitatelja transponira u fiktivni svijet u kojem nema ljudskih glasova (jer ljudi štede na riječima). Klikom na ilustraciju dimnjaka tvornice riječi čitatelj putem zvučne slike ulazi u prostor tvornice u kojoj se nalazi mnoštvo riječi – začuje se buka nastala uslijed brojnih mehaničkih i ljudskih glasova koji nerazgovjetno izgovaraju riječi na različitim jezicima. Na trećoj se stranici slikovnice čitatelja i slikom transponira u unutrašnjost tvornice riječi u kojoj rade roboti na mehaničkoj traci. Klikom na ilustraciju, pokreće se zvučna slika mehaničkog rada tvorničke trake, kao i zvuk škara kojima roboti izrezuju riječi iz papira. U cijeloj se digitalnoj slikovnici zamjećuje da su zvukovi, u načelu, primarno vezani uz okoliš i objekte – robote i tvornicu – dok se ljudski likovi pretežito nalaze u tišini, što je u skladu sa sadržajnom razinom slikovnice.

Osim simulacije prostora, u digitalnoj slikovnici možemo zamijetiti još jedan oblik simulacije, a koja je usko vezana uz interaktivnost čitatelja i temelji se na promjeni paradigme o vizualnoj perspektivi. Naime, kao što je ranije spomenuto, u tiskanoj se slikovnici priča posreduje dvama diskursima – vizualnim i jezičnim. U oba se diskursa zamjećuje pripisivanje pripovjedne perspektive heterodijegetičkom pripovjedaču. Pripovjedni tekst pripovijeda se iz pozicije pripovjedača koji ne sudjeluje u radnji, a vizualno su ilustracije prikazane objektivnim kadrom. Digitalna slikovnica je, u tom smislu, vjerna tiskanoj prethodnici jer preuzima tekst i ilustracije. No upravo se na razini interakcije čitatelja s dijelovima narativa postiže dojam rušenja četvrtog zida, odnosno, čitatelj postaje akter i sudionik fiktivnoga svijeta. Čitatelj tako sakuplja i lovi riječi, ulazi u interakciju s riječima koje pronalazi (razvrstava ih, pokreće njihovu zvučnu sliku i sl.). U tom smislu objektivni kadar postaje subjektivan – svojim angažmanom sa slikom i riječima-slikama, čitatelj postaje autodijegetički pripovjedač, onaj koji sudjeluje u priči. U tom smislu uočavamo da ludički diskurs naznačen igrom čitatelja s medijskim objektima ima za funkciju i proširenje narativa, ali i promjene perspektive s ciljem transponiranja čitatelja u fiktivni svijet.

4 Zaključak

Digitalna djela namijenjena djeci i mladima redovito će se pozivati na interaktivnost kako bi se naglasila novomedijska forma koja je drugačija od tradicionalne književnosti u tiskanim knjigama. Interaktivnost novih medija nosi svojevrsnu vrijednosnu konotaciju – „novo je bolje“ (Lister et al. 2009: 11). Pritom je često riječ o djelima u kojima je funkcija interaktivnih elemenata stvaranje igara čiji je cilj učenje ili zabava. Izbor funkcije interaktivnih elemenata – učenje ili zabava – upućuje na razumijevanje dvaju implicitnih čitatelja. S jedne strane, kad je riječ o djelima koja naglašavaju igrivost književnog djela, riječ je o djelima koja se obraćaju mladom čitatelju željom interakcije s knjiženim narativom. S druge strane, ako se naglašava edukativni aspekt djela – „učimo kroz igru“ – u fokusu je odrasli recipijent, točnije, roditelji koji trebaju djelo kupiti za svoju djecu. Pritom, mnoga djela sabiru obje funkcije pa svoja djela autori reklamiraju kao djela koja se igraju, čitaju te pomoću kojih se uči. No u načelu je riječ o izvankontekstualnim interakcijama koje ne doprinose samome književnome narativu; to su različite igre slaganja slagalica, oblačenja ili bojanja likova, kvizovi i sl., dakle, zanimljive igre koje bi i izdvojene iz narativa mogle samostalno funkcionirati. Naravno, iz pozicije knjižene teorije, mnogo su

zanimljivije one interakcije koje su intratekstualne i koje su usko vezane uz samo književno djelo.

U radu se analizira elektronička slikovnica *The Big Word Factory* (Mixtvision 2018) nastala prema istoimenoj tiskanoj inačici slikovnice autorice Agnès De Lestrade i ilustratorice Valerie Docampo. Riječ je o izuzetno uspješnoj digitalnoj adaptaciji koja je ostala dosljedna slikovničkom tekstu, no u kojoj se jezični i slikovni diskurs obogaćuju zvučnim i ludičkim diskursom. Analizom digitalne adaptacije kroz tzv. medijski specifičnu analizu (v. Hayles 2008) gdje se u analizi djela u obzir uzimaju odlike digitalnih medija kako bi se što kvalitetnije sagledao novomedijski narativ, uočava se da interaktivnost kao odlika digitalnog medija može biti smatrana i zasebnim, ludičkim diskursom. Ludički se diskurs ne sastoji od medijskih ili materijalnih objekata, kao što je to slučaj s ostalim diskursima, no ima – ili, da se poigramo riječima – *igra* važnu ulogu u posredovanju narativa u vidu njegova proširivanja i obogaćivanja. U tom kontekstu možemo zaključiti da ludički diskurs ima važnu naratološku funkciju, ali i interaktivnu funkciju koja potiče čitateljev angažman sa slikovnicom i omogućuje simulaciju materijalizacije virtualnoga svijeta, s ciljem poticanja dublje imerzije u priču i sâm čin čitanja.

Literatura

Analizirana slikovnica

- Agnès DE LESTRADE i Valerie DOCAMPO, 2018: *The Big Word Factory*. Mixtvision. Pristupljeno 1. 5. 2024. na <https://mixtvision.de/en/games/big-word-factory>.
 Agnès DE LESTRADE i Valerie DOCAMPO, 2013: *Velika tvornica riječi*. Zagreb: ArTresor.

Knjige

- Espen AARSETH, 1997: *Cybertext: perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: John Hopkins University Press.
 George BASALLA, 1988: *The Evolution of Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Jay David BOLTER i Richard GRUŠIN, 2000: *Remediation – Understanding New Media*. MIT Press.
 Milan CRNKOVIĆ i Dubravka TEŽAK, 2002: *Povijest hrvatske dječje književnosti od početka do 1955. godine*. Zagreb: Znanje.
 Markku ESKELINEN, 2012: *Cybertext poetics: the critical landscape of new media literary theory*. Bloomsbury Publishing.
 Marijana HAMERŠAK i Dubravka ZIMA, 2015: *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Naklada Ljevak.
 Katherine HAYLES, 2008: *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*. University of Notre Dame Press.
 David LEWIS, 2001: *Reading Contemporary Picturebooks. Picturing Text*. London: Routledge/Falmer.
 Martin LISTER, Jon DOVEY, Seth GIDDINGS, Iain GRANT i Kieran KELLY, 2009. *New media: A critical introduction*. Routledge.

Smiljana NARANČIĆ KOVAČ, 2016: *Jedna priča – dva pripovjedača. Slikovnica kao pripovijed.* Zagreb: ArTresor.

Katie SALEN i Eric ZIMMERMAN, 2004: *Rules of Play: Game design fundamentals.* Cambridge: MIT Press.

Članci u knjigama i zbornicima

Giselly LIMA DE MORAES, 2004: Som e interatividade na literatura infantil digital. Ur. Aline Frederico i Elizabeth Cardoso. *Literatura digital para crianças e jovens: teoria e prática da experiência estética.* São Paulo: Educ. 173 – 219.

Sumin ZHAO i Len UNSWORTH, 2017: Touch design and Narrative Interpretation: a social semiotic approach to Picture book Apps. Ur. Natalia Kucirkova i Garry Falloon. *Apps, Technology and Younger Learners: International evidence for teaching.* Routledge. 87 – 98.

Časopisi

Marina GABELICA, 2018: Children's Electronic Literature Criticism: Exploring Electronic Picture Books. *MATLIT: Materialities of Literature*, 6/2. 99-113.

Katherine HAYLES, 2004: Print is flat, code is deep: The importance of media-specific analysis. *Poetics today* 25/1. 67 – 90.

Glynda HULL i Mark NELSON, 2005: Locating the Semiotic Power of Multimodality. *Written Communication* 22. 224 – 261

Henry JENKINS, 2004: Game design as narrative architecture. *Computer* 44. 118 – 130.

Ilgin VERYERI ALACA, 2019: Materiality in Picturebooks: An Introduction. *Libri et liberi*, 8/2. 243–255.

Enciklopedije

ludizam. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024. Pristupljeno 7.7.2024. na <https://enciklopedija.hr/clanak/ludizam>.

narator. Filmski leksikon (2003), mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2024. Pristupljeno 6.7.2024. na <https://film.lzmk.hr/clanak/narator>.

PRIPOVEDNA EMPATIJA NA RAZPOTJU MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI IN VIDEOIGER: ANALIZA IZBRANIH PRIPOVEDNIH PRVIN

ALEŠ ČEH

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
alesceh91@gmail.com

Pripovedna empatija predstavlja posebno obliko vživljanja v izkustvo pripovednih oseb, ki ga sproži branje, gledanje, poslušanje ali doživljanje pripovedi. Proces se sicer lahko odvije že pri avtorju ob nastajanju dela, a pričujoči prispevek v ospredje postavlja pojav pripovedne empatije med bralčevim izkustvom kulturnega objekta, v našem primeru književnega dela in videoigre. V okviru analize pripovedne empatije primerjamo izbrane pripovedne prvine v dveh tematskih sklopih, in sicer (1) za izkušnjo begunstva, kjer analiziramo pojavnost motivike uporabe pametnega mobilnega telefona na begunski poti, in (2) izkušnje neheteroseksualne spolne usmerjenosti, kjer krepitev pripovedne empatije potrjujemo skozi portretiranje specifičnih prostorov v pripovedi. Ob medmedialni primerjavi vpliva pripovednih prvin smo potrdili potencial izbranih pripovednih prvin za krepitev izkušnje empatije ter krepitev zmožnosti branja na višji ravni.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.12](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.12)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
branje na višji ravni,
pripovedna čustva,
pripovedna empatija,
pripovedne tehnike,
videoigre



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.12](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.12)

ISBN
978-961-286-944-1

Keywords:
higher level reading,
narrative emotions,
narrative empathy,
narrative techniques,
video games

NARRATIVE EMPATHY AT THE CROSSROADS OF YOUTH LITERATURE AND VIDEO GAMES: ANALYSIS OF SELECTED NARRATIVE ELEMENTS

ALEŠ ČEH

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
alesceh91@gmail.com

Narrative empathy is a form of engaging with the experiences of narrative characters, triggered by reading, watching, listening to, or experiencing a story. This process can occur during the creation of the work, but our chapter focuses on the phenomenon of narrative empathy during the reader's experience of a cultural object (in our case, a literary work and a video game). Within the analysis of narrative empathy, we compare narrative elements in two thematic sections: (1) the experience of refuge, where we analyze the motif of using a smartphone on the refugee journey, and (2) the experience of non-heterosexual sexual orientation, where we confirm the strengthening of narrative empathy through the portrayal of narrative spaces. Through a cross-media comparison of the impact of narrative elements, we confirmed the potential of the selected narrative techniques to enhance the experience of empathy and the ability to read at a higher level.



1 Uvod

Dr. Helen Riess, izredna klinična profesorica psihiatrije na harvardski Medicinski fakulteti in direktorica centra, namenjenega raziskovanju empatije v okviru psihoterapije na Oddelku za psihiatrijo v splošni bolnišnici Massachusetts, ZDA, v svoji študiji *The Science of Empathy* (2017), ki je bila kasneje razširjena v knjigo *The Empathy Effect* (2018), pojasnjuje, da je empatija ključna duševna zmožnost, ki ljudi povezuje med seboj. Empatija temelji na evolucijskem razvoju možganske sposobnosti za čustveno deljenje, ki se najlažje realizira med člani iste »plemenske skupine« (Riess 2017: 74–75). To v praksi pomeni, da smo ljudje glede občutja empatije v osnovi pristranski; povsem evolucijsko pogojeno več empatije občutimo ob tistih, ki so nam fizično ali vedenjsko podobni, so doživeli podobne izkušnje ali si z nami delijo življenjske cilje. Empatija se lahko zaradi razlik med nami, pa naj bodo rasne, etične, verske ali fizične, zmanjša. Zaradi tega, ugotavlja Riess (2017: 74–77), je nujna zavestna krepitev kognitivne empatije, ki lahko te razlike premosti.

Tukaj lahko pomembno vlogo odigra tudi književnost. Kot ugotavlja Zupan Sosič (2017: 304), je književnost opazovalnica različnih perspektiv, prepričanj in čustev. Zupan Sosič (2017: prav tam) po raziskavah Suzanne Keen (2015) obravnava tri različna področja pripovedne empatije: afekt, občutek (tudi čutenje ali občutenje) in čustvo, soobstoj vseh treh stanj pa okrepi občutek empatije. Zupan Sosič afekt razloži kot izrazito močno in kratkotrajno čustveno stanje (razpoloženje je v nasprotju z njim dolgotrajno in šibkejše); občutek oziroma občutenje nastane takrat, ko je dražljaj iz zunanjega okolja sprejet v naše telo in ga s čutili občutimo kot prijetnega, neprijetnega ali karkoli tretjega; čustvo pa je proces vrednotenja in ga lahko občutimo kot nadgradnjo občutka. Čustvovanje je duševni proces, ki izraža človekov odnos do okolja in je kot odziv pogosto celo družbeno pogojen – čustva izražamo, ko želimo ustreči nekaterim dorečenim družbenim normam (recimo izraziti žalost na pogrebu).

Suzanne Keen pripovedno empatijo razlaga kot najmočnejši učinek branja ali gledanja pripovedi (Keen 2015: 152–161). Njena osrednja teza je (Keen 2015: 152–161), da je pripovedno empatijo treba ločiti od občutkov, ki jih posedujejo osebe v pripovedi. Afekti, občutja in čustva pripovednih oseb so razkrita skozi pripoved in se za funkcionalno občutje empatije ne smejo popolnoma prekrivati z afektom, občutji in čustvi bralca, sicer pride do identifikacije, ki je različen pojav od empatije.

Identifikacija je sodoživljanje, pri empatiji pa bralec skuša pripoved razumeti in sprejemati (Zupan Sosič 2017: 302), ne zgolj podoživljati čustev drugega. Empatični bralec se tudi razumsko postavi na mesto literarnega lika, iz česar lahko sklepamo, da empatija ni le pojav na ravni čustev, ampak tudi razuma.

Afekti, občutja in čustva pripovednih oseb so v tekstu lahko razkriti neposredno (denimo skozi monolog), lahko pa posredno – z motivnimi drobci, metaforami, simboli (npr. že oblačila lahko posedujejo parabolične informacije o čustvenem stanju oseb v pripovedi) in različnimi pripovednimi prvinami in tehnikami. Keen (2015: 155) ugotavlja, da pripovedno empatijo poustvarjajo glavni pripovedni afekti, kot so radovednost, presenečenje in suspenz. Afekt radovednosti bralca spodbudi, da se aktivno vključi v pripoved; afekt presenečenja ga nagovarja z uvajanjem nepričakovanega v pripoved, kar po Zupan Sosič (2017: 306) deluje povratno in dodatno krepi radovednost; afekt suspenza pa je povezan z občutjem zaskrbljenosti in tako posredno uvaja vprašanje »kaj, če?«.

Pomembno raziskovalno vprašanje tako postane, katere pripovedne tehnike so tiste, ki najbolj učinkovito prikličejo tri afekte in posledično krepijo pripovedno empatijo. Kot ugotavljajo bržkone vsi, ki se s pripovedno empatijo ukvarjajo, magične formule seveda ni mogoče najti. Suzanne Keen kljub temu navaja (2015: 152–161) nekatere pripovedne tehnike, ki zbujejo poglobljen občutek empatije: (1) perspektivizacija in karakterizacija likov (avtorji pripovedno empatijo aktivirajo, ko bralcem omogočijo vpogled v misli in čustva likov z detajlnimi opisi notranjega sveta likov); (2) učinkovita izbira pripovedovalca (pripoved v prvi osebi lahko ustvari močnejšo identifikacijo bralca z likom in posledično lahko izostri tudi pripovedno empatijo); (3) uporaba pripovednega prostora (podrobno opisovanje krajev in okolij spodbuja empatijo, ker bralci lažje »vstopijo« v svet zgodbe); (4) metanarativni vložki (komentarji o samem pripovedovanju, zaradi katerih se lahko bralci za trenutek razumsko odmaknejo od pripovedi in razmislijo o napisanem – premislek po metanarativnem vložku pa je pogosto tudi bolj kritičen, kar nas lahko po liniji razuma vodi do empatičnega občutka); (5) navajanje univerzalnih človeških izkušenj (pripovedovanje zgodb, ki temeljijo na univerzalnih človeških izkušnjah, lahko preseže individualne razlike med bralci in avtorji ter tako poustvari čustven odziv, ki si ga delimo vsi ljudje, ne glede na naše individualne družbene, rasne, religiozne itd. okoliščine, ki smo jih navajali v zvezi z ugotovitvami dr. Helen Riess); (6) tehnike, ki presegajo konvencije (omenja denimo Brechtovo tehniko odtujitve, ki bralca

namenoma oddalji od poenostavljenega sočutja, da bi s tem vzpostavil bolj kompleksno empatijo).

Pri mladinski književnosti se zdi »krepitev empatije« še pomembnejši cilj, kar poljudno povzemajo številni priročniki za didaktiko slovenskega jezika Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, prav tako pa denimo *Ljubljanski manifest o poglobljenem branju* (2023). Poleg *Manifesta* na neizpolnjevanje ene temeljnih nalog pouka književnosti – krepitev zmožnosti empatije – opozarjajo mnoge mednarodne raziskave, ki z roko v roki ob padcu zmožnosti empatije ugotavljajo tudi upadanje drugih bralnih dosežkov slovenskih in drugih učencev (PIRLS 2021). Za nastalo stanje se večkrat pavšalno krivi digitalne medije. Ob PIRLS 2021 je direktor Pedagoškega inštituta Igor Ž. Žagar med drugim trdil, da bi morali nezadržno spodbujanje digitalizacije in branja z zaslona ponovno premisliti, saj te dejavnosti kažejo negativne učinke na bralne dosežke, s tem pa seveda tudi na krepitev empatije.

Dejstvo, ki ga medialne prakse 20. stoletja jasno kažejo, pa je, da je uporabo in prisotnost tehnologije oziroma medija, ko je ta enkrat med ljudmi splošno prisoten, skorajda nemogoče bistveno reducirati. Naša razprava tako ne temelji na zadržanosti do spodbujanja digitalizacije, pač pa na ravno nasprotnem: ugotavlja, kako lahko digitalni objekti, v tem primeru videoigre, s prevzemanjem pripovednih tehnik in prvin iz književnih del prav tako ponudijo avtentično estetsko izkušnjo, rezultat katere je globoko razumevanje čustev drugega.

2 Metoda

Da bomo polje ustrezno zožili, hkrati pa ga naredili aktualnega za naš čas in prostor, se bomo posvetili literarnim delom in videoigram, ki v ospredje postavljajo tematiko (1) izkušnje begunstva in (2) izkušnje sprejemanja neheteroseksualne spolne usmerjenosti. Podrobneje se bomo posvetili primerjavi romana *Črna vrana* Janje Vidmar (2018) in videoigre *Bury Me, My Love* (2017) (tematsko polje 1) ter romana *Bo res vse v redu?* (2020) Cvetke Sokolov in videoigre *If Found...* (2020) (tematsko polje 2). Ob primerjavi vpliva pripovednih tehnik na pripovedno empatijo bomo raziskali, kako lahko komplementarno izkustvo obeh medijev vpliva na okrepljeno izkušnjo empatije.

Osredotočili se bomo na predmete in prostore, ki so zaznamovani v (slovenskem) »kolektivnem spominu« in tako lahko vplivajo na krepitev pripovedne empatije. Najprej bomo identificirali ključne predmete (tematsko polje 1) in ključne prostore (tematsko polje 2), oboje postavili v širši kontekst in analizirali, kako pripoved dotične predmete in prostore ubeseduje, nato pa skušali analizirati potencialne čustvene odzive bralcev glede na njihovo predsodbo o teh predmetih in prostorih.

2.1 Tematsko polje 1

Medijska izpostavljenost begunske izkušnje je v sodobnosti dosegla vrhunec leta 2015 zaradi razmer na Bližnjem vzhodu, kar ni zaznamovalo samo diskurza med starejšimi, pač pa tudi mlajšimi. Tematika, ki se je med ljudmi nenehno pojavljala, pa je bila prisotnost »pametnih telefonov« med begunci z Bližnjega vzhoda. Na to so vplivali tudi mediji, ki so večkrat brez refleksije ali pojasnila objavljali fotografije beguncev s fokusom na mladih moških s pametnimi telefoni, kar je med številnimi Slovenci in širše tudi Evropejci zbudilo odpor in nejevero do njihove gmotne ali življenjske situacije, kar dokazujejo številni spletni komentarji. Za vzorec si pogledjmo nekaj spletnih komentarjev, ki so se pojavljali pod novicami na spletni strani nacionalne televizije RTV SLO in na različnih forumih (objavljam jih nelektorirano v njihovi izvorni podobi):

- *načeloma me ne moti, da imajo begunci oz migranti telefone, moti me to, da so telefone uspeli vzeti s seboj, dokumentov pa ne.* – uporabnik pod psevdonimom wingspan15
- *Zakaj si marsikateri Slovenec ne more privoščiti takega telefona?* – uporabnik pod psevdonimom Majazmaja
- *Begunci imajo iPhone, jaz pa nimam za jesti* – uporabnik pod psevdonimom vseimam
- *To sda ima vsak nov telefon pove veliko ... Kolikor berem so tam dol revežji ...* – uporabnik pod psevdonimom erikkk
- *Mislím, da so ti s smart telefoni navadne barave!?!* – uporabnik pod psevdonimom Tone Murgelj

Nanizani in podobni komentarji, ki jih na spletu štejemo v tisočih, so izkazovali izredno neempatičen pogled na okoliščine beguncev s pametnimi telefoni – tako na čustveni kot razumski ravni. Po objavi številnih poljudnih in znanstvenih

antropoloških študij zdaj vemo, da begunci telefon posedujejo iz sentimentalnih in preživetvenih razlogov, ne pa zaradi nekakšnega »luksuza«. Pametni telefoni so osnovno orodje za komunikacijo, beguncem omogočajo pomoč pri navigaciji, dostop do zemljevidov in spletnih informacij, ki so ključnega pomena za potovanje po neznanih območjih sveta, pametne telefone so begunci uporabljali za shranjevanje in deljenje pomembnih dokumentov, prav tako pa jim omogočajo fotografiranje in snemanje dogodkov, kar lahko služi kot dokazno gradivo v primeru različnih zlorab in nesreč. Za mnoge begunce nakup pametnega telefona tako postane finančna prioriteta, posledično pa raje investirajo v pametni telefon kot v druge stvari, za katere ocenijo, da jim bodo na begunski poti manj v pomoč.

Ni naključje, da pametni telefon kot osrednji pripovedni motiv izpostavljajo različna dela, ki se ukvarjajo s tematizacijo begunske izkušnje. V naši analizi smo zajeli analizo pojavnosti pametnega telefona kot pripovedne prvine v dveh delih, in sicer romana Janje Vidmar *Črna vrana* (2019) in videoigre *Bury Me, My Love* (2017). *Črna vrana* je roman, ki begunsko izkušnjo predstavi z različnih gledišč. V ospredje postavi begunsko deklico Hibo, ki se ji uspe rešiti iz vojne v Siriji. V Londonu se njene poti prekrizajo z Janovimi, ki je zaradi terorističnega napada na londonski podzemni, kjer je bil poškodovan tudi njegov oče, poln sovraštva do muslimanov. Poleg njenih zgodb v romanu spremljamo Janovo sestrico Tajo, Hibinega mlajšega in starejšega brata, afriškega dečka brez imena, čečensko deklico Nuro, Čukvuma iz Nigerije in druge.

Videoigra *Bury Me, My Love* ubeseduje zgodbo sirijske begunke Nour, ki se poda na begunsko pot iz Sirije v Evropo, na kateri jo po telefonu spremlja mož Majd, v vlogi katerega igralec nastopa. Celotna igra je zasnovana kot pogovor v klepetalniku med Nour in Majdom, pri katerem na novo sporočilo Nour, ki nam poroča z begunske poti, včasih čakamo tudi po več ur ali dni.

2.2 Tematsko polje 2

Pri temi sprejemanja istospolne usmerjenosti pri bližnjem v romanu *Bo res vse v redu?* (2020) Cvetke Sokolov in v videoigri *If Found...* smo krepitev pripovedne empatije analizirali skozi prizmo pripovednega prostora. Naša hipoteza je, da roman in igra s postavitvijo pripovedi v skrbno izbrane pripovedne prostore poskušata vplivati na krepitev pripovedne empatije. Roman *Bo res vse v redu?* (2020) pripoved postavi v

hribe, kjer deček Bor s svojo babico planinari, medtem ko oba poskušata predelati informacijo, da je dečkov oče v novem partnerskem razmerju z moškim. Hribi so za Slovence posebej pomembni, o čemer priča že nekaj prvih naslovov novic, če na internetu iščemo ključno besedo hribi: *Slovenci smo planinski narod* (rtvslo.si, 2022); *Zakaj Slovenci tako radi hodimo v gore?* (n1info.si, 2021); *Pet razlogov, zakaj Slovenci tako zelo ljubimo hribe* (metropolitan.si, 2019).

Videogra *If Found...* pa ne izpostavlja pozitivne identifikacije s pripovednim prostorom, pač pa negativno. Glavnino pripovedi umesti v zapuščeno vilo, kjer protagonist_ka z družbo izobčencev zaradi zavrnitve svoje nebinarne spolne identitete in neheteroseksualne spolne usmerjenosti s strani svoje družine postane skvoter_ka.

Ko v komentarjih pod novicami ali na forumih iščemo objave, povezane s slovenskimi prostori, kjer bivajo ali so bivali skvoterji, naletimo na izrazit odpor, kar izkazuje samo nekaj izmed številnih spletnih komentarjev, vezanih na skvoterje v prostoru tovarne Rog pred prenovo (komentarji so ponovno prekopirani nelektorirani v svoji izvorni obliki):

- *Podrite vse skupaj in pika* – uporabnik pod psevdonimom Preprost2
- *Prddlagam da se jutri vselimov eno izmed sob, ki jih zasedajo teli rogovnjač.* – uporabnik pod psevdonimom hizli tren
- *Čese gre za begunce jih bo zadaj podpirala ogromna mašinerija in jih ne vrгла ven.vse bi jih poslal nazaj v pakistan* – uporabnik pod psevdonimom hizli tren
- *če nimaš kam greš v Rog, imaš brezplačno stanovanje, pa še zadeneš se labko s čemerkoli! To se dogaja v Rogu.* – uporabnik pod psevdonimom xyxy

Naša hipoteza je, da bo igra skozi umestitev pripovedi v prostor zapuščene vile preko razumevanja težke izkušnje protagonista_ke po družinski zavrnitvi njene_gove spolne identitete in usmerjenosti okrepila empatično recepcijo igralca, prav tako kot jo bo krepila pozitivna identifikacija s hribovitim in goratim pripovednim prostorom v romanu Cvetke Sokolov.

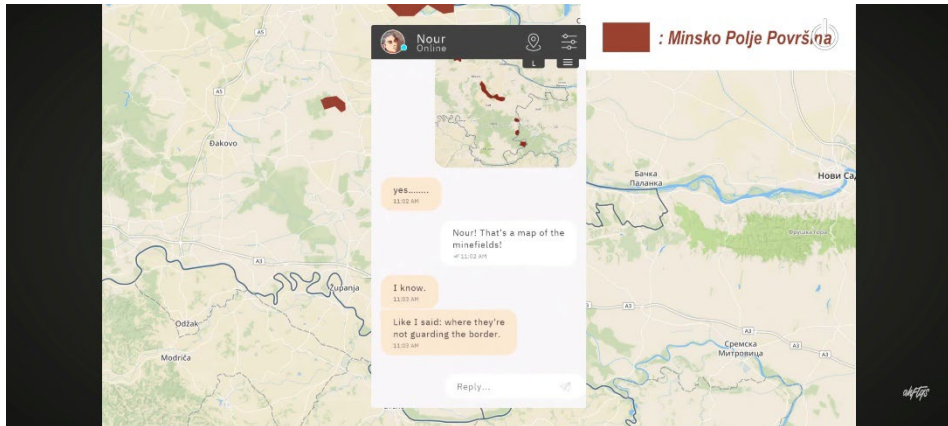
3 Rezultati

3.1 Tematsko polje 1

Analiza pojavnosti pametnih telefonov izkazuje, da obe analizirani deli poskušata uporabo pametnega telefona izpostaviti na način, ki se razlikuje od pričakovanja nekaterih potencialnih bralcev s predsodbami. Prva pomembna funkcija pametnega telefona v obeh delih je pomoč pri navigaciji: »Če kdo na tej točki odvrže granato, stekleni drobcu ranijo in porežejo krila polovici mesta, jo je prešinilo, ko je Čukvuma vedno znova preverjal naslov na telefonski navigaciji« in »Preveril je na telefonu, med Slovenijo in Anglijo so stale tri države, Avstrija, Nemčija, Nizozemska. Kmalu bosta na cilju« (Vidmar 2019). V *Bury Me, My Love* je navigacija interaktivna, saj lahko igralec med dopisovanjem z Nour na različnih mestih izbere, po kateri poti naj nadaljuje svojo begunsko pot (ena izmed njih tako kot v *Črni vrani* vodi tudi čez Slovenijo). Igralec ima o vsaki poti omejeno vednost, zato lahko Nour usmeri tudi na slabšo pot, kar rezultira v različnih težavah v nadaljevanju pripovedi. Avtorji igre so tako še dodatno okrepili občutek nemoči pri pomoči svojcev po telefonu. Telefon služi tudi kot sredstvo povezave z domačimi – tako s tistimi, ki ostanejo doma, kot s tistimi, ki so v ciljnih državah, hkrati pa kot sredstvo, s katerim si lahko na begunski poti zagotovijo nekaj denarja, ki ga nujno potrebujejo za nadaljevanje poti: »Družini je pošel denar in oče Masud je telefoniral bratu v Nemčijo, kamor so bili namenjeni« (Vidmar 2019). V *Bury Me, My Love* celotna premisa temelji na dopisovanju med igralnim likom, tj. Sirijcem, ki je ostal doma, in begunko, ki se je podala na pot v Evropo. Omenjene pojavitve se skladajo z analizo, ki so jo opravili Alencar, Kondova in Ribbens (2019: 828–832), ko so raziskovali uporabo pametnih telefonov med sirijskimi migranti. To potrjuje, da pojavitve pametnih telefonov v obravnavanih delih slonijo na dejstvih, saj so se v podobnih kontekstih med begunci pojavljali tudi v resničnem življenju.

Zanimiva je pojavnost pametnih telefonov v povezavi z emancipacijo: »Če je morala v starih časih ženska ob vstopu moškega v prostor vstati in mu izkazati spoštovanje, je danes med nekaterimi čječenskimi dekleti na pohodu feminizem. Druge z ruto na glavi in iPhonom v roki sprejemajo tradicionalne vrednote« (Vidmar 2019). Pametni telefon v romanu predstavlja simbol emancipacije žensk, saj jim omogoča nivo svobode, ki ga prej niso imele, prav tako pa jim omogoča, da se same rešijo iz

nepredvidljivih situacij na begunski poti, po drugi strani pa avtorica s simbolom telefona predstavi tudi privid emancipacije, občutek lažne emancipacije.



Slika 1: *Bury Me, My Love* (2017)

Vir: zajem zaslona

Hiba, ki telefona še nima, zmedeno opazuje druge posameznike na begunski poti, ki se ne morejo ločiti od svojih telefonov: »Še v temi se mnogi niso ločili od telefonov. Zasloni so jim obraze obarvali modrikasto. Še nikoli ni imela telefona« (Vidmar 2019). Pisateljica je kritična tudi do sindroma »FOMO« (angl. Fear Of Missing Out): »Pridružil sem se mu in oba sva opazovala, kako tisti zadaj v valovih zaobidejo dijake pod kapucami, ki že sredi dvorišča popadejo telefone in sestradano drsajo po zaslonu« (Vidmar 2019). Otroci zahodnih parov so prikazani kot obsedeni z mobilnimi napravami in aplikacijami za pametne telefone, begunci v romanu pa mobilnike uporabljajo dosti bolj ciljno, enako tudi protagonistka v *Bury Me, My Love*. Telefon ji ne predstavlja pripomočka za krajšanje časa, pač pa simbol preživetja. Evropejci pa telefon poleg funkcije klicanja ali stvari, ki nas povezujejo z delom, dojemamo kot nekaj, kar nam krajša čas in nas zabava. Mnogi bi imeli težave s prepoznavanjem, da nekdo telefona sploh ne uporablja kot naprave za kratkočasenje.

Obravnavani deli tako razširjata horizont dojetanja pametnega telefona, obenem pa z objektom mobilnika osnujeta žarišče novih simbolnih pomenov. Kot tradicionalne simbolne pomene telefona Butzler in Jacob v *Metzler Lexikon literarischer Symbole* (2021: 644–645) naštejeta simbol sodobne družbe, paradoksa bližine v oddaljenosti, simbol neuspešne komunikacije in okrnjenih medčloveških odnosov, simbol

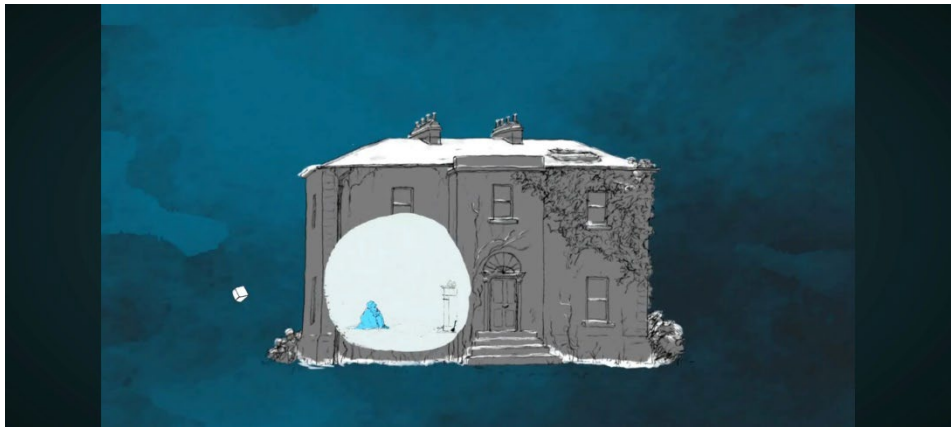
medsebojnega prepletanja notranjega in zunanjega sveta ter simbol razmejitev med javnim in zasebnim. Črna vrana in *Bury Me, My Love* ohranjata prva dva simbolna pomena, medtem ko tretjega nadgradita. Medtem ko Butzler in Jacob naštevata (2021: prav tam) literarna dela, kjer je telefon simbol nezmožnosti uspešne komunikacije, v obravnavanih delih telefon postane simbol uspešne komunikacije, ki ima potencial reševati življenja.

3.2 Tematsko polje 2

Da je simbolična reprezentacija prostora pomembna za gradnjo pripovedi, potrjujejo številni raziskovalci, denimo francoski filozof Gaston Bachelard v *Poetiki prostora* (2001), kjer v desetih poglavjih raziskuje t. i. srečne prostore, pri čemer je zanimivo, da do določenih prostorov goji skoraj ontološko sovražnost (denimo do prestolnic, kot so bile grajene v času njegovega življenja). Ta sovražnost ni bistveno drugačna od sovražnosti, ki jih v poglavju 2.2 citirani spletni komentatorji gojijo do zapuščenih prostorov, v katerih nezakonito živi ali deluje skupina ljudi (skvoterjev), le da se utilitarni in estetski sovražnosti pridruži še t. i. pravna komponenta. Betonske škatle, ki jih prezira Bachelard, so mu neprivlačne zaradi funkcionalne in estetske komponente, a z vidika pravno-legalnega sistema ni z njimi nič narobe. Za razliko od tega pa je nezakonitost temeljna značilnost skvotov (govorimo o skvotih, ki ne doživijo legitimacije s strani različnih društev ali uradnih državnih organov, kot je pogosta praksa v evropskih t. i. avtonomnih kulturno-umetniških conah).

Skvot ima za svoje uporabnike oziroma tiste, ki ga naseljujejo, simbolni in čustveni pomen, za zunanjega opazovalca pa so lahko neprijetni. Jernej Zupančič v učbeniku *Socialna geografija* (2017: 80–88, 124–125, 172) ugotavlja, da so skvoti večkrat prikazani kot območja kriminala, uporabe drog in splošnega deviantnega vedenja. Mediji skušajo sliko blažiti s članki, ki prikazujejo dejavnosti v skvotih, ki lahko segajo do kulturnih, političnih in umetniških, kar izkazujejo že naslovi novinarskih prispevkov o skvotih: *Skvot, prostor za vse tiste, ki si upajo misliti drugače* (Delo), *Skvotanje – večplasten pomen zasedanja hiš in prostorov* (RTV SLO), *Mislím svoje mesto: Skvoti* (Dnevnik). To predstavlja en vidik skvotov, zanemarja pa drugi vidik, torej življenje v skvotih tistih posameznikov, ki se ne udeležujejo kulturno in nimajo podpore zunanjih institucij, pač pa jim skvot predstavlja golo sredstvo preživetja.

Vrzel v razumevanju skvotov zapolnjuje videoigra *If Found...*, ki bi jo lahko opisali tudi kot digitalno slikanico, saj gre za besedilno-slikovni medij z malo interaktivnosti, kjer večinoma samo spremljamo vnaprej predpostavljeno zgodbo in slednje kot igralec ne manipuliramo v opaznejši meri. Igra spremlja Kasio, osebo z nebinarno spolno identiteto, ki se po razkritju svoje spolne identitete in usmerjenosti zaradi popolne zavrnitve družine zateče v zapuščeno vilo, v kateri že bivajo člani nekega benda. Čeprav je življenje v skvotu nekaj časa skorajda idealizirano, kmalu v idili zazeva prepad, saj je vila neprilagojena za bivanje. V ključnem trenutku zgodbe Kasio ostane sam_a v popolnoma ledeni hiši, kjer poleg drugih stvari za ohranjanje ognja zažge tudi svoj dnevnik. Gre za prikaz bivanja v skvotu, ki ga nizozemski sociolog Hans Pruijt imenuje »deprivation-based« (2011: 1–8) in ki se po svetu pojavlja v bistveno številčnejši meri kot skvoti, ki imajo v ozadju politično-kulturno dimenzijo. Fiktiven prikaz skvota v *If Found...* tako zapolnjuje mesto, ki ostaja slepa pega novinarskega polja, ki skvote pogosto upodablja idealizirano. Prav tako pa prikaz skvota v igri ponuja simbolno-parabolično komponento. Porušena hiša simbolizira duševno stanje Kasio, dejstvo, da je hiša tudi zapuščena, pa razmerje, ki ga ima do sveta, v katerem ji_mu je osnovna družinska celica obrnila hrbet. *If Found...* pripovedno empatijo gradi tako s samo fizično reprezentacijo pripovednega prostora kot skozi simbolni pomen tega, kar fizična reprezentacija prostora predstavlja.



Slika 2: *If Found...* (2020)

Vir: zajem zaslona

Roman *Bo res vse v redu?* (2020) Cvetke Sokolov pripovedno empatijo skozi upodobitev pripovednega prostora za razliko od *If Found...* gradi skozi pozitivno reprezentacijo prostora, tj. slovenskih hribov. O pozitivni identifikaciji s prostorom je pisal eden izmed utemeljiteljev humanistične geografije Yi-Fu Tuan v esejistični študiji *Space and Place: The Perspective of Experience* (2001). V študiji razvije termin t. i. intimnega prostora (2001: 136–142), katerega bistvena lastnost je, da si ljudje v njem dovolimo biti ranljivi, izpostavljeni novi izkušnji. Prav tako se intimni prostori odlikujejo po odsotnosti pretiranega hrupa, v intimnem prostoru pa je človeku omogočeno vzeti si premor od zagat siceršnjega življenja. Hribi, planine in planinarjenje – v Sloveniji izjemno priljubljena prostočasna dejavnost, kar izkazuje že razširjenost organizacije Planinska zveza Slovenije, ki je ena največjih prostovoljnih organizacij v Sloveniji – potrjujejo teorijo intimnega prostora, saj planinarjenje za veliko ljudi ne predstavlja zgolj fizične aktivnosti, temveč proces duševnega zdravljenja, mnogi pa planinarjenje povezujejo tudi z različnimi pozitivnimi vrednotami. V hribih lahko občutimo globoko povezanost z naravo in posledično občutek intime, v prisotnosti katere si dovolimo večjo izpostavljenost novim izkušnjam.

V romanu *Bo res vse v redu?* (2020) so osrednji pripovedni prostor hribi, kjer se protagonist Bor z babico Mileno, izkušeno planinko, mudí na nekajdnevnikih počitnicah. Da se je možno v njuno gorniško pot še bolj vživeti, lokacija ni nikoli natančno določena, temveč razen v nekaterih specifičnih namigih ostane »gora, ki jo je izbrala babica Milena« (Sokolov 2020). Njuna pot vsebuje vse elemente, ki jih tradicionalno povezujemo s pohodništvom: skrbno pripravljanje opreme, začetek na gozdni poti, nostalgična kočá, kjer večerjata joto idr. Tudi ko pride do zapleta in Bor zdrzne po melišču, se brez posebnih težav reši, kar potrjuje idilo, v katero je roman spočetka postavljen.

Med hojo se Bor spominja določenih trenutkov, vezanih na razkritje, da je njegov oče v istospolnem razmerju, predvsem v odnosu babice do očeta: »Spet sem se spomnil, kako neprijazna je bila takrat z očijem in Filipom« (Sokolov 2020). Pot kmalu postane celostna parabola za odnos med babico in njenim sinom, Borovim očetom. Kot se babica v drugi polovici romana izgubi na »znani gorski poti« in z Borom zatavata v meglo, tako je izgubila odnos s svojim sinom, čigar istospolnega razmerja s Filipom ni mogla nikoli sprejeti. Celó ko z Borom zaostajata na zastavljeni dnevni turi in želi to sporočiti njegovim staršem, SMS raje pošlje Borovemu stricu,

na katerega Bor sploh ni navezan, kot da bi pisala njegovemu očetu. Ko sta babica in Bor prisiljena prenočiti v gorovju, se Bor končno opogumi in babico Mileno vpraša, zakaj ne mara njegovega očeta. Pogoji intimnega trenutka so izpolnjeni, izpolnjen pa je celo dodaten pogoj, ki ga Tuan navaja (2001: 136–142), ko razmišlja o tem, da si v intimnem prostoru ljudje za razliko od večine živali dovolimo krhkost. Zapiše (2001: prav tam), da je med primati edinstveno za človeka, da intimne prostore dojema kot kraj, kjer lahko ranjen okreva pod skrbno nego (večina ostalih primatov se ob bolezni zateče v osamo). Pri Boru in Mileni se tako realizira intimni prostor po vseh Tuanovih elementih, hkrati pa je pripovedni prostor opisan z občutkom za kolektivni spomin mnogih Slovencev in njihov sentiment do hribovja in gorovja. Roman tako s premišljeno postavitvijo in opisom pripovednega prostora zgradi intimni prostor, kjer lahko bralec skozi babico Mileno empatično sprejme nove življenjske okoliščine Borovega očeta. Sicer sprejemanje še vedno ni absolutno, saj Bor pove, da je objem babice in sina na koncu bil »bolj na hitro« (Sokolov 2020), a proces sprejemanja se je kljub temu začel. Tako bralec kot babica naredita korak naprej, ki pa seveda ne pomeni absolutnega sprejemanja, saj če še enkrat spomnimo na besede Riess (2017: 74–75), empatija med posamezniki, ki ne izhajajo iz iste »plemenske družine« (kar v dandanašnjih kompleksnih sociološko-kulturnih odnosih zajema tudi spolno usmerjenost), ni nagonska ali instantna, temveč marsikdaj razumska.

4 Zaključek

Vse štiri obravnavane pripovedi pripovedno empatijo krepijo na različne načine. Poleg izpostavljene tematizacije izbranih objektov (pametni telefon) in natančne reprezentacije pripovednega prostora vse štiri pripovedi družijo tudi dejstvo, da so odjemalci skozi pripoved zelo natančno vodeni, da je malo eksperimentalnih prvin in inovacij v stilu ali slogu, ki bi bralca lahko odvrnili od gole pripovedi. Prav tako je pomembno mešanje pripovednih perspektiv oziroma fokalizacije, kar je mogoče izpostaviti v obeh analiziranih knjižnih delih, prav tako pa v igri *Bury Me, My Love*, kjer se fokalizacija nenehno menjuje med dvema protagonistoma. Še posebej učinkovito za krepitev pripovedne empatije pa se izkaže prvoosebno pripovedovanje in fokaliziranje skozi oči enajstletnega Bora.

Izpostaviti velja, da je krepitev empatije pravzaprav cilj vseh naštetih pripovedi že na nivoju avtorja, kar zasleduje enega izmed temeljnih ciljev branja na višji ravni, kot je to definirano v *Ljubljanskem manifestu o poglobljenem branju* (2023), torej krepitev empatije. Cilj pričujočega prispevka je bil dopolniti ideje o »poglobljenem branju« z mislijo, da se zaradi aktualnega kulturnega polja, ki ga zaznamujejo novi mediji in digitalnost, ne gre osredotočati zgolj na recepcijo enega medija, v tem primeru književnega (branje), pač pa velja skrbeti za skladni razvoj zmožnosti recepcije več medijev na višji ravni (v primeru naše analize videoiger), saj tak razvoj zmožnosti recepcije oblikuje posameznika, ki je zmožen bolj empatične konzumacije kulture v obstoječem analogno-digitalnem svetu umetnosti.

Literatura

- Amanda ALENCAR, Katerina KONDOVA in Wannes RIBBENS, 2019: The smartphone as a lifeline: an exploration of refugees' use of mobile communication technologies during their flight. *Media, Culture & Society* 41/6. 828–844.
- Gaston BACHELARD, 2001: *Poetika prostora*. Ljubljana: Beletrina.
- Bury Me, My Love*. The Pixel Hunt. 2017.
- Günter BUTZER, Joachim JACOB, 2021: *Metzler Lexikon literarischer Symbole*. Berlin: J.B. Metzler.
- If Found... Dreamfeel*. 2020.
- Suzanne KEEN, 2015: *Narrative Form. Revised and Expanded Second Edition*. London: Palgrave Macmillan.
- Ljubljanski manifest o poglobljenem branju*. Dostop 16. 6. 2024 na pismen.si/ljubljanski-manifest-o-poglobljenem-branju.
- Hans PRUIJT, 2011: Logic of Urban Squatting. *International Journal of Urban and Regional Research* 37/1. 1–8.
- Raziskava PIRLS 2021*. Dostop 16. 6. 2024 na www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pirls/pirls-2021.
- Helen RIESS, 2017: The Science of Empathy. *Journal of Patient Experience* 4/2. 74–77.
- Cvetka SOKOLOV, 2019: *Bo res vse v redu?* [e-knjiga]. Ljubljana: Miš.
- Yi-Fu TUAN, 2001: *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minnesota: Universe of Minnesota Press.
- Janja VIDMAR, 2019: *Črna vrana* [e-knjiga]. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Alojzija ZUPAN SOSIČ, 2017: *Teorija pripovedi*. Maribor: Litera.
- Jernej ZUPANČIČ, 2017: *Socialna geografija. Človek prostor in čas*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

DIDAKTIKA MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI V LUČI LJUBLJANSKEGA MANIFESTA: BRANJE NA VIŠJI RAVNI IN RAZVIJANJE EMPATIČNE ZMOŽNOSTI

METKA KORDIGEL ABERŠEK, MAJA KERNEŽA

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
metka.kordigel@um.si, maja.kerneza1@um.si

Slovenija je na frankfurtskem knjižnem sejmu poudarila pomen poglavljenega branja za kritično mišljenje, kognitivno empatijo in socialne veščine. V prispevku raziskujemo pripravljenost didaktike mladinske književnosti na te izzive. Preučili smo tri študije primera, ki uporabljajo različne literarno-didaktične metode za razvijanje zmožnosti zaznavanja in privzemanja perspektiv književnih oseb. Prva študija vključuje igro vlog in pisanje dnevnikov, druga branje v nadaljevanjih in pisanje dnevnikov, tretja pa zaznavanje perspektiv skozi problemsko književnost. Rezultati kažejo, da te metode učinkovito spodbujajo razvoj empatičnih zmožnosti pri učencih. Sklepamo, da je didaktika mladinske književnosti pripravljena na izzive, saj književnodidaktične metode uspešno razvijajo zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnih perspektiv ter s tem povezanih empatičnih zmožnosti.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.13](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.13)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
branje na višji ravni,
didaktika mladinske
književnosti,
empatična zmožnost,
Ljubljanski manifest,
študija primera



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.13](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.13)

ISBN
978-961-286-944-1

Keywords:
deep reading,
didactics of youth literature,
empathic ability,
Ljubljana manifesto,
case study

DIDACTICS OF CHILDREN'S LITERATURE IN LIGHT OF THE LJUBLJANA MANIFESTO: ADVANCED READING AND DEVELOPING EMPATHETIC ABILITY

METKA KORDIGEL ABERŠEK, MAJA KERNEŽA
University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
metka.kordigel@um.si, maja.kerneza1@um.si

Slovenia highlighted the importance of deep reading for critical thinking, cognitive empathy, and social skills at the Ljubljana manifesto. This paper explores the preparedness of youth literature didactics for these challenges. We examine three case studies that utilize various literary-didactic methods to develop the ability to perceive and adopt literary characters' perspectives. The first study involves role-playing and diary writing, the second combines serial reading and diary writing, and the third focuses on perspective-taking through problem-based literature. The results indicate that these methods effectively promote the development of empathetic abilities in students. We conclude that youth literature didactics are prepared for these challenges, as literary-didactic methods successfully develop the abilities to perceive, understand, and evaluate literary perspectives and related empathetic skills.



1 Uvod

Slovenija je kot častna gostja frankfurtskega knjižnega sejma v *Ljubljanskem manifestu o branju na višji ravni* (Schüller-Zwierlein idr. 2023) poudarila pomembnost poglobljenega branja, saj le-to krepi *kritično mišljenje, kognitivno empatijo in socialne veščine*, ki so ključne za informirane državljane v demokratični družbi. V prispevku se odzivamo na aktualno vprašanje, ali je didaktika mladinske književnosti pripravljena na izzive, ki jih izpostavlja *Ljubljanski manifest*, predvsem v zvezi s tistim njenim delom, ki izpostavlja povezanost poglobljenega branja književnosti in empatije. Razmislek je toliko pomembnejši, ker že sam manifest in kontekst, v katerem je bil predstavljen, sugerirata, da (naj) ima branje književnih besedil (izpostavljena je bila poezija, a najverjetneje so bile mišljene tudi druge literarne zvrsti!) v procesu usvajanja zmožnosti branja na višji ravni ključno vlogo.

1.1 O zmožnosti empatičnega vživljanja in zakaj je le-ta pomembna

Koncept empatije kot zmožnosti posameznika, da vzpostavi pozitivno interakcijo s sočlovekom, je bil skozi zgodovino deležen pozornosti vrste znanstvenih disciplin: od filozofije in teologije do psihologije ter – v najnovjšem času – nevroznanosti. To je verjetno razlog, da je skozi čas nastala vrsta definicij empatije, ki so odražale tako zorni kot opazovanja kot tudi čas, ko so nastale. Ker enotnega mnenja/definicije, kaj je empatija, tako nimamo niti danes, se je za razmišljanje o empatični kompetenci in odvisnosti njenega razvoja v dobi zmeraj večjega vpliva digitalne tehnologije na človekove možgane ter s tem povezane osebne lastnosti treba odločiti za eno izmed njih. Dokument evropske komisije (natančneje: njene svetovalne skupine za socialne dimenzije v izobraževanju – NESET) z naslovom *Učinki rabe digitalne tehnologije na otrokovo zmožnost empatije in koncentracije* (Flecha idr. 2020) izpostavlja kot relevanten *perceptijsko-akcijski* model razumevanja empatije, ki sta ga oblikovala Preston in de Waal (2002). Glede na ta model je treba razumeti empatijo kot »proces, v katerem subjektovo pozorno zaznavanje (perceptija) stanja, v katerem se je znašel objekt opazovanja, povzroči spremembo njegovega doživljanja objektive situacije« (Preston in de Waal 2002: str. 4). Natančneje: ko oseba A zazna, v kakšnem stanju se nahaja oseba B, se v njej avtomatično aktivirajo procesi »deljenih reprezentacij« situacije, v kateri se nahaja oseba B. Posledica tega je, da oseba A razume izkušnjo osebe B in nanjo čustveno reagira na enak (ali zelo podoben) način kot oseba B. Avtorja definicije dodajata, da je od podobnosti (ali

enakosti) med subjektivim (A) in objektivim (B) zaznavanjem situacije, v kateri je oseba B, odvisno, do katere mere bo oseba A razumela, kako oseba B doživlja svojo situacijo. Bolj kot sta ti reprezentaciji realnosti osebe B identični, večja je možnost, da se bo oseba A ustrezno odzvala. Ob tem Preston in de Waal (2002) opozarjata še na pomen povezanosti obeh osebkov: čim večja je stopnja povezanosti med osebo A in osebo B, tem večja je verjetnost, da bo oseba A sploh pozorna na situacijo osebe B, in tem večja je verjetnost, da si bosta obe reprezentaciji realnosti podobni, v idealnem primeru skladni. Posledica skladnosti reprezentacij je, poudarjata avtorja, aktivacija procesa razumevanja, kako se oseba B počuti/kako čustvuje, in posledično aktivacija ustreznega odziva na situacijo.

Še natančnejši vpogled v razumevanje empatične zmožnosti omogoča Golemanov (2013) koncept »empatične triade«, v katerem avtor razlikuje tri tipe empatije: *kognitivno empatijo*, pri kateri gre za zmožnost razumevanja, kaj druga oseba najverjetneje misli, *emocionalno empatijo*, pri kateri gre za zmožnost razumevanja, kaj druga oseba najverjetneje čuti, in *empatično skrb*, pri kateri gre za zmožnost razumevanja, kaj druga oseba v danem trenutku od nas najverjetneje potrebuje. Goleman (2013) je koncept empatične triade za področje institucionalnega edukacijskega procesa kasneje razširil (Goleman in Senge 2014), in sicer tako, da je kognitivni empatiji, emocionalni empatiji in empatični skrbi dodal kategorijo *skerbi za drugega*. Skrb za drugega presega *empatično skrb* iz triade, saj ne gre le za razumevanje, kaj druga oseba v svoji situaciji od nas potrebuje, ampak za to, da nam je za druge sploh mar, da smo na njihovo situacijo sploh pozorni, in za to, da po tem, ko se zavemo, kaj drugi čuti in kaj od nas potrebuje, *to tudi storimo*. Zmožnost *skerbi za drugega* se ne razvije samodejno. Razvije se v stimulativnem okolju – tako zunajšolskem kot tudi šolskem. Mogoče – in treba – jo je razvijati v okolju oddelčne kulture, ki empatično ravnanje ceni, spodbuja in nagrajuje.

Pojav novih tehnologij in predvsem hitrost, kako so se razširile v vrsto življenjskih položajev in v njih prevzele dominantno vlogo, povzročata opazne spremembe tudi na področju človekovih mehkih zmožnosti – še posebej zmožnosti empatičnega življenja. Tovrstne posledice so posebej opazne pri otrocih in mladih. Več in več komunikacije med njimi poteka po digitalnih kanalih, večina otrok ima danes dostop do digitalnih naprav in aplikacij, ki jih te ponujajo. In če so še pred dvema letoma strokovnjaki svetovali, naj otroci ne preživljajo veliko (preveč!) časa pred ekrani, to v času pandemije, šolanja na daljavo in poziva, naj otroci ostajajo doma, preprosto

ni bilo več mogoče. Posledice (ne)ugodnega vpliva (pre)velike izpostavljenosti ekranom, na katere so opozarjali strokovnjaki pred zaprtjem življenja zaradi epidemije, so postale intenzivnejše in zatorej še opaznejše – in zato predmet pozornosti vrste raziskav, ki so skušale pojasniti, kaj se je pravzaprav zgodilo.

Zaključki in priporočila dokumenta evropske komisije (NESET) z naslovom *Učinki rabe digitalne tehnologije na otrokovo zmožnost empatije in koncentracije* (Flecha idr. 2020) so nadvse podobni priporočilom, ki sta jih že leta 2009 oblikovali M. Wolf in M. Barzillai (in tudi tistim, ki jih je mogoče razbrati iz slovenske *Nacionalne strategije bralne pismenosti do leta 2030*): šola naj prepozna deficite, ki nastanejo zaradi dolgih ur, ki jih otrok preživi v digitalnih okoljih, tako za potrebe učno-vzgojnega procesa kot v okviru svojih prostočasnih aktivnosti, in ustvarja učna okolja, v katerih bodo učenci razvili te manjkajoče zmožnosti.

Avtorji *Ljubljanskega manifesta o branju na višji ravni* (Schüller-Zwierlein idr. 2023) niso prvi, ki so predlagali branje literature kot aktivnost, ki spodbuja razvoj empatične zmožnosti. M. Wolf in M. Barzillai sta že pred desetletjem in pol (2009) predlagali, naj kot »stimulativno okolje« za razvoj manjkajočih kompetenc sodobna šola uporabi učenčevo doživljanje leposlovja. Svoj model sta poimenovali Proustovski princip. V njem sta bili kritični do ideje, da naj bi didaktične metode in cilje v sodobni šoli podredili večopravnosti, ikoničnim zmožnostim in strategijam nelinearnega, drsečega, diagonalnega branja po metodi *skimm and skipp*. Namesto tega sta izpostavili zelo resno zaskrbljenost nad ugotovitvami, da se v digitalnem okolju ne razvijajo/ne razvijejo ne zmožnost abstraktnega mišljenja, ne zmožnost induktivnega mišljenja, ne zmožnost deduktivnega mišljenja in tudi domišljajska zmožnost ne. Vse te zmožnosti pa po njunem mnenju mladi ljudje potrebujejo za to, da bi spoznali svet, v katerem živijo, da bi razumeli, kako ta svet deluje (tako na področju naravnih kot tudi na področju družbenih zakonitosti), in da bi s pomočjo tega znanja in miselnih zmožnosti (kognitivnih kompetenc) znali reševati probleme, pred katere jih bo postavljalo življenje – tako tiste, s katerimi jih bodo kot človeštvo postavljale družbene in naravne spremembe, kot tudi tiste, pred katere jih bo postavljalo njihovo profesionalno in zasebno življenje. Da bi dosegli te cilje, sta predlagali, naj se šola spremeni tako, da bo ustvarjala okolja, v katerih bodo učenci dobili priložnost razviti deficitarne kompetence, ki so jih »pridelali« v času, ki so ga preživeli pred računalniki, in ki se potemtakem niso razvile, ker se otroci niso utegnili igrati v realnem okolju, ko niso utegnili raziskovati, ko se niso utegnili pogovarjati in

ko, seveda, niso utegnili (zares) brati. V tem kontekstu pa se kaže kot pomembno (morebiti ključno) fokusiranje generalnega šolskega kurikula na dve vrsti branja. Njun koncept izpostavlja poleg sistematičnega razvijanja zmožnosti branja spletnih besedil za potrebe iskanja informacij in učenja v e-okoljih tudi sistematično razvijanje zmožnosti poglobljenega (linearnega) branja leposlovja.

S poglobljenim branjem je, tako Wolf in Barzillai (2009), mišljen kompliciran proces razumevanja, ki predpostavlja tako induktivne kot tudi deduktivne miselne procese, spretnost postavljanja analogij ter kritično analizo prebranega. Spretni bralci leposlovja potrebujejo le milisekunde, da opravijo vse te miselne procese, a možgani mladih ljudi potrebujejo leta, da jih razvijejo. Razviti morajo zmožnosti fluentnega procesa dekodiranja, ki zajema čas in pozornost, potrebno za procesiranje informacij, določanje idej, informacij, zgodb ter za intelektualne argumente in predpostavke, na katerih le-te temeljijo. Tako razumevanje pa ni lahka naloga, saj besedilo ne pove vsega in morajo bralci vzpostaviti korelacije z vzporednimi miselnimi shemami, v kratkoročni/delovni spomin si morajo priklicati, kaj o temi že vedo, kaj so že prebrali in kaj so spoznali v realnem okolju, kaj so mislili kdaj prej, ter vse to vključiti v proces aktivnega konstruiranja (neliterarnega/realnega in/ali literarnega) pomena tega, kar berejo. V takem procesu nenehnega vpraševanja in analiziranja se učijo konstruirati znanje, njihove misli pa gredo dlje, kot so šle misli avtorja, ki je besedilo napisal (Wolf in Barzillai, 2009).

Danes, ko vemo, da (lahko) prekomerna izpostavljenost aktivnostim v digitalnih okoljih ter izpostavljenost »napačnim« vsebinam, ki jih omogočajo digitalna okolja (Flecha idr. 2020), vodi tudi do zaskrbljujočega upada empatične zmožnosti, se kaže razvijanje zmožnosti literarnega branja in recepcijskega procesa zaznavanja, razumevanja ter vrednotenja literarnih svetov v okviru šolskega kurikula še pomembnejše, kot se je kazalo pred desetletjem. Branje literarnih besedil zaradi svojega dialoškega karakterja (Jauss 1998) namreč **je** spodbudni položaj, v katerem bralci razvijajo celo vrsto prav tistih zmožnosti, ki so v digitalnih okoljih deficitarne – in med njimi prav gotovo zmožnost empatičnega vživljanja v druge.

1.2 Poglobljeno branje literature – spodbudni položaj, v katerem se razvija empatična zmožnost

Da bi dokazali pravilnost zgornje trditve, velja nanizati ključne ugotovitve o možganski(h) aktivnosti(h), ki jo/jih opisuje P. B. Armstrong (2015: 160) v svoji knjigi *Kako se literatura igra z možgani?* s podnaslovom *Nevroznanost in umetnost branja*: »Obstajajo trije prevladujoči načini razumevanja družbenega življenja možganov in prevladuje soglasje, da nobeden med njimi ne more sam opraviti tega zapletenega in nepreglednega dela, pri katerem se sebstvo pomensko polno integrira z drugimi.« Teorija uma se osredotoča na zmožnost pripisovanja mentalnih stanj drugim in pravi, da beremo misli, s pomočjo katerih nato razmišljamo o prepričanjih, željah in namenih drugih. Simulacijska teorija predpostavlja, da razumevamo druge skozi uporabo lastnih misli in občutkov kot modelov za to, kar naj bi izkušali drugi, pri čemer vzpostavljamo simulacijske postopke, ki nas postavijo v kožo drugega. Tretji pristop, ki je v zadnjem času deležen največje pozornosti, pa je teorija zrcalnih nevronov. Zelo kmalu po njihovem odkritju pri opicah – v zgodnjih devetdesetih – so nevroznanstveniki ponudili domnevo, da predstavljajo zrcalni nevroni filogenetskega predhodnika hevristični simulaciji, ki bi lahko utemeljevala človekovo zmožnost »branja misli«. Kmalu zatem so postali pozorni na aktivnosti zrcalnih nevronov ob opazovanju/doživljanju umetniških del, posebej ob branju literature, kar je bilo logično, saj je na »paradokсно podvajanje zavesti« opozarjala teorija branja že desetletja, preden so lahko to nevroznanstveniki empirično preverili z merjenjem fMRI. Tako je že W. Iser (1974: 293) zapisal, da »vsako delo, ki ga preberemo, zareže drugačno mejo znotraj naše osebnosti ... Skozi mišljenje misli drugega se (bralčeva) lastna osebnost začasno umakne v ozadje, ker jo nadomestijo te druge misli, ki zdaj postanejo tema, na katero so njegove (njene) misli zdaj osredotočene. Ko beremo, se v nas zgodi umetna razdelitev, saj kot temo svojega mišljenja vzamemo nekaj, kar nismo mi sami.« Branje literarnih besedil lahko spodbudi interakcijo med sebstvom in drugim, in sicer od prvotne intuitivne resonance zrcaljenja do različnih ravni simuliranja in eksplicitnega teoretiziranja o motivih, ciljih in namenih (vključno z meta-teoretiziranjem o interpretativnih procesih samih, skozi katere iščemo vednost o tem, kaj mislijo drugi). Iser (1974: 288) izpostavlja, da nas »dinamična podobnost življenju« reprezentiranega sveta »usposobi za sprejemanje neznanih izkustev v naš osebni svet«, saj se potopimo v iluzije, ki jih sami ustvarjamo in v katerih se prepoznamo.

Ko beremo, imamo lahko občutek o tem, kako je živeti v drugem, kvazirealnem svetu, samo zato, ker pri tem uporabljamo procese, analogne tistim ob spoznavanju drugih v resničnem življenju. Ti procesi, tako pri branju kot v življenju, segajo od nereflaktivnega seznanjanja, skozi zrcalno resonanco, do različnih stopenj samozavednega simuliranja in teoretiziranja (Armstrong 2015). Simulacije, v katerih sodelujemo, ko beremo, ali kako drugače iščemo vednost o drugih, lahko vsebujejo tako teoretiziranje, ni pa to nujno. G. Hein in T. Singer (2008) z navajanjem fMRI-dokazov izpostavljata, da afektivna empatija in »kognitivno privzemanje perspektiv« spodbudita delovanje različnih nevronske omrežij: insulo in sprednji del cingulate skorje za čustveno identifikacijo ter čelna, senčna in senčno-temenska področja za teoretično branje misli. To pomeni, da če simuliramo čustveno stanje, ki ga dramatičira literarni lik ali uprizarja tekst, kot recimo lirski pesem, bomo celostno najbrž aktivirali druga področja možganske skorje, kot bi jih s teoretiziranjem o tem, zakaj se taki občutki pojavljajo in kaj pomenijo (Kordigel Aberšek, Legvart in Kerneža 2024).

V tem kontekstu se velja znova vrniti k M. Wolf, tokrat k njeni knjigi *Bralec, vrni se domov* (v slovenskem prevodu iz leta 2020). V tem delu posebej poudarja pomen t. i. globokega branja literature v času, ko »tehnologije ustvarjajo razdalje med ljudmi, kar ne vpliva le na to, kdo smo kot posamezniki, temveč tudi na to, kakšne odnose vzdržujemo z drugimi« (Wolf 2020: 51). Globoko branje literature lahko, po njenem mnenju, do določene mere deluje kot zdravilo proti trendu odmikanja od empatije (pri čemer navaja podatek iz raziskave S. Konrath, E. O'Brien in C. Hsing (2010), ki opozarja, da se je zmožnost empatičnega življenja med mladimi v zadnjih dveh desetletjih zmanjšala za 40 % in da je do občutno večjega upada prišlo v zadnjem desetletju). Argumente, ki naj bi govorili v prid tezi, da promoviranje globokega branja literature ustvarja stimulatívno okolje za razvoj empatične zmožnosti, tudi Wolfova (2020) zbira na področju nevroznanosti. Pri tem navaja rezultate raziskav, ki kažejo, da je proces »menjavanja perspektive« (kot ga lahko opazujemo pri bralcih z razvitejšo stopnjo recepcijske zmožnosti) kompleksna mešanica kognitivnih, socialnih in emocionalnih procesov, ki v nevronske mrežah naših beročih možganov puščajo veliko množico sledi. V tem procesu so v veliki meri aktivirani zrcalni nevroni, ki imajo pri branju, kot pravi Wolf (2020: 52) »naravnost osupljivo vlogo« – a le, če beremo poglobljeno: torej, če uporabljamo strategijo globokega branja. To dokazujejo tudi raziskave (Philips 2013 v Wolf 2020), ki so preverjale razlike med zbranim/pozornim branjem leposlovne proze in ugotovile, da se ob

zbranim branju istega besedila aktivirajo povsem druge skupine nevronov kot v primeru, ko bralcu oči drsijo vzdolž vrstic oz. po diagonali/vertikali strani – bralni strategiji, ki ju sugerirajo digitalne naprave. V procesu globokega branja leposlovnega besedila se, tako nevroznanstveniki, aktivirajo celo nevrnske mreže v predelih t. i. somatosenzoričnega korteksa, ki ubesedujejo taktilno doživljanje, kadar beremo opise teksture predmetov, in motorični nevroni, kadar beremo o gibanju.

1.3 Komunikacijski model književne vzgoje

Komunikacijski model književne vzgoje, ki ga priporoča učni načrt za predmet slovenščina (2018) v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, vidi recepcijski proces kot prekrivanje otrokovega horizonta pričakovanja s pomenskim poljem literarnega besedila. Učenčevu recepcijsko zmožnost pa vidi kot strukturirano zmožnost. Eden izmed pomembnih strukturnih segmentov recepcijske zmožnosti je *zmožnost privzemanja perspektive (perspektiv) književne osebe (književnih oseb)*. Zmožnost privzemanja perspektiv književnih oseb pa je dejansko usmerjena k skorajda identičnim ciljem kot zgoraj omenjena Golemanova triada (2013): didaktični proces književne vzgoje je v tem kontekstu namreč usmerjen k zaznavanju *emocionalnih parametrov (ali: kaj književna oseba čuti), informacijskih parametrov (ali: kaj kdo/književna oseba (o kom/čem) ve)* in *intencionalnih parametrov (ali: kaj književna oseba hoče)*. Gre torej za parametre, ki jih moramo upoštevati, če želimo razumeti motivacijo/motivacije za ravnanje (književnih) oseb.

Poglejmo natančneje: v okviru strukturnega elementa recepcijske zmožnosti: *splosobnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja besedilnih signalov, povezanih s književno osebo in njeno vlogo v književnem dogajanju*, je treba sistematično razvijati tudi *zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja motivacije za ravnanje književnih oseb* ali drugače rečeno: razumeti, zakaj kdo kaj stori.

V obdobju egocentrične recepcije je tako otrok zmožen razumeti le motivacije za ravnanje tistih književnih oseb, ki ravnajo tako, kot bi v podobni situaciji ravnal sam. Zaznava torej le tiste motivacije, ki jih pozna iz svojega izkustvenega sveta. Na naslednji stopnji je otrok zmožen najti razlago za ravnanje književnih oseb, četudi ta presega njegovo izkušnjo, a le v primeru, ko so vzroki za ravnanje razvidni iz konkretnih besedilnih podatkov. Če v besedilu ni podatkov, ki bi se navezovali na motivacijo za ravnanje književne osebe (če avtor njenega ravnanja ne pojasnjuje

neposredno), seže otrok na tej stopnji bralnega razvoja praviloma izven literarnega sveta in v mislih doda (predvidi) del zgodbe, ki jo je avtor (po njegovem globokem prepričanju) »pozabil« napisati. Ob koncu osnovnošolskega izobraževanja lahko dosežemo, da se je otrok zmožen osredotočiti tudi na namere, čustva in misli književnih oseb. Pri tem išče štirinajst- ali petnajstletnik zlasti psihološke verjetnostne motivacije. Z etičnimi stališči pogojene motivacije sooča z lastnimi etičnimi sodbami, pri čemer je zaznavanje etične motivacije in njeno vrednotenje odvisno od dosežene stopnje učenčevega moralnega razvoja.

Posebna strukturna prvina recepcijske zmožnosti, ki ji je v okviru razvijanja zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književne osebe pri književni vzgoji zagotovo treba nameniti posebno pozornost, je *zmožnost privzemanja perspektive*. Pri tem je treba vedeti, da si v začetku otrok sploh ni sposoben predstavljati, da bi kdorkoli videl karkoli drugače kot on sam, skratka, ni sposoben privzemati tuje perspektive, tudi tiste literarnih oseb, s katerimi se srečuje v leposlovju, ne. Prva stopnja v razvoju zmožnosti privzemanja perspektive je vezana na identifikacijsko figuro. Otrok namreč na prehodu iz predoperativnega v operativno obdobje že lahko privzame perspektivo identifikacijske figure in nato s tega zornega kota doživlja literarno dogajanje. Na drugi stopnji, v obdobju konkretnih intelektualnih operacij, je otrok zmožen (najprej ob pomoči odraslega, kasneje pa brez nje) zaznati, da imajo različne književne osebe tudi različne perspektive, da vsaka na svoj način gledajo na literarno dogajanje in v skladu s tem tudi čustvujejo in ravnajo. Šele po prehodu v obdobje abstraktne inteligence je mladi bralec sposoben ugledati vzorec, ki nastane, ko kombinira perspektive književnih oseb, in uvideti njihovo sovisnost.

Recepcijska zmožnost zaznavanja perspektiv v otroškem in mladinskem literarnem besedilu je tesno povezana z otrokovo zmožnostjo razmišljanja o razmišljanju drugih. Vendar je *ob recepciji literature razmišljanje o razmišljanju drugih težavnejše, kot je razmišljanje o razmišljanju drugih v realnem življenju*, saj je nalogo treba opravljati na treh ravneh hkrati. Najprej je treba razmišljati *na ravnini književnih oseb*. Pri tem nastaja bralčeva predstava o tem, kaj književne osebe razmišljajo o drugih književnih osebah, o tem, ali jih marajo ali jih ne marajo, o tem, kaj je tisto, zaradi česar neka književna oseba drugo sovraži, črti, prezira, in na podlagi takega razmišljanja o njej skozi vse književno dogajanje nekaj naklepa in nato počne, eno za drugo, same resnično grozne reči. Kaj je tisto, zaradi česar neka književna oseba drugo književno osebo ceni in jo ima rada, na podlagi česar je potem njeno ravnanje v književnem

dogajanju usmerjeno k nesebični pomoči, k podpori pri doseganju njenih ciljev in (npr. v pravljичnem besedilu) k skrbi za srečno prihodnost književne osebe do konca njenih dni.

Da bi lahko bralec to razumel, mora zaznati dovolj veliko število relevantnih besedilnih signalov in zapolniti prazna mesta med njimi. In kateri so relevantni besedilni signali za razumevanje razmišljanja književnih oseb o razmišljanju drugih književnih oseb? To so avtorjeve posredne in neposredne informacije o tem, kaj književne osebe čutijo (torej tako imenovani emocionalni parametri), kaj katera književna oseba o kateri književni osebi ve (tako imenovani informacijski parametri), in o tem, kaj katera književna oseba hoče, in sicer v literarnem svetu generalno, in kaj hoče v razmerju do vsake izmed drugih književnih oseb (intencionalni parametri) (Selman 1982 v Kordigel Aberšek 2008).

Posebna raven razmišljanja o razmišljanju drugih na ravni književnih oseb je *raven pripovedovalca in njegove perspektive pri upovedovanju literarnega sveta*. Pri tem je tudi pripovedovalčevo perspektivo mogoče zaznati in razumeti na več ravlinah, najprej na ravlinah njegovih perspektiv do posameznih književnih oseb, in sicer tako v okviru emocionalnih parametrov (ali je pripovedovalec književni osebi naklonjen ali ne, ali jo obravnava resno ali pa se mu zdi na primer smešna, morda usmiljenja vredna, ali se mu zdi, da književna oseba ravna prav ali ne) in v okviru informacijskih parametrov, torej tega, kaj pripovedovalec o posamezni književni osebi ve (kar je seveda drugače, če gre za prvoosebne pripovedovalca, in drugače, če gre za vsevednega pripovedovalca). In potem je seveda mogoče pripovedovalčevo perspektivo opazovati generalno. Opaziti in razumeti je mogoče tiste besedilne signale, ki bralcu kaj povedo o pripovedovalčevem odnosu do literarnega sveta kot celote.

Drugo ravnino perspektiv, ki jih lahko zazna in razume bralec ob recepciji literarnega besedila, tvori *avtor, ki upoveduje literarni svet s svoje posebne, avtorjeve pripovedne perspektive*.

Tretja ravnina razmišljanja o razmišljanju književnih oseb je *ravnina bralečevega horizonta pričakovanja* in je ključna za izpolnjevanje recepcijske vloge na prvi in drugi ravnini, saj ima bralec, tako kot zmeraj v procesu recepcije, za izpolnjevanje recepcijske vloge na voljo le besedilne signale, ki jih mora dopolniti v skladu s svojo zunajbesedilno

izkušnjo in svojim predrazumevanjem sveta (Andring 1987 v Kordigel Aberšek 2008).

V okviru književne vzgoje razvijamo zmožnost privzemanja perspektiv sistematično in postopno. V obdobju konkretnih intelektualnih operacij razvijamo recepcijsko zmožnost zaznavanja perspektiv na ravni književnih oseb. Pri tem se učenci najprej naučijo privzeti zorni kot ene same književne osebe, in sicer identifikacijske figure. Skozi njeno perspektivo nato opazujejo, doživljajo in vrednotijo literarni svet, književno dogajanje in vlogo drugih književnih oseb v njem. Potem ko otrok izbere identifikacijsko figuro in njeno perspektivo, ta praviloma ostaja njegova perspektiva do konca recepcijske situacije. Otrok perspektive namreč še ni zmožen zamenjati za katero drugo. Pri tem je treba povedati, da je v začetku obdobja konkretnih intelektualnih operacij privzeta perspektiva identifikacijske figure včasih še nekoliko »pod vplivom otrokove lastne perspektive«, vendar postaja otrok pri privzemanju (in ohranjanju) izbrane perspektive vse spretnejši, poleg tega pa je zmožen zaznati vse več besedilnih signalov, ki mu povedo, kaj »njegova književna oseba« misli, kaj čuti in kaj namerava. To pa mu daje možnost, da besedilni svet zares doživlja, razume in vrednoti ne s svoje perspektive, ampak s perspektive za identifikacijo izbrane književne osebe.

Recepcijsko zmožnost zaznavanja perspektiv nato pri pouku književnosti razvijamo v smeri zmožnosti opažanja perspektiv tistih književnih oseb, s katerimi se bralec ne identificira, če ga kdo nanje posebej ne opozori. Pri tem je treba povedati, da otrok ne more imeti v mislih več kot ene perspektive hkrati.

Nekoliko kasneje se učenci pri pouku književnosti naučijo zaznavati perspektive v literarnem besedilu samostojno, in sicer perspektive več književnih oseb. A jih še ne kombinirajo. To je tudi obdobje, ko lahko otroci zaznajo besedilne signale, povezane s pripovedovalčevo perspektivo, in sicer tisto, ki je povezana z njegovim odnosom do posameznih književnih oseb, in nekoliko kasneje s tisto, ki je povezana z njegovim odnosom do književnega dogajanja. A ker perspektiv še ne morejo kombinirati, ostaja zaznavanje in razumevanje tega segmenta literarnega besedila za zdaj nepovezano z vzorcem besedilnega pomena.

Šele po dvanajstem letu lahko pri pouku književnosti dosežemo tako stopnjo razvoja recepcijske zmožnosti zaznavanja perspektiv v književnem besedilu, da je bralec zmožen kombinirati več perspektiv in razumeti vzorec njihove soodvisnosti, v tem kontekstu pa tudi generalno pripovedovalčevo perspektivo in nato avtorjevo perspektivo.

2 Metoda

V predoperativni fazi otrokovega osebostnega razvoja in v obdobju konkretnih intelektualnih operacij je merjenje otrokovega napredka v razvoju posameznega segmenta recepcijske zmožnosti posebej težavna naloga. Sposobnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja literature na tej stopnji seveda ne moremo meriti z instrumenti, ki so v navadi, ko se o literaturi pogovarjamo z odraslimi bralci. Tako tudi za zmožnost privzemanja perspektiv književnih oseb ni primeren instrument, ki ga najpogosteje uporabljajo za merjenje empatičnega vživljanja: lestvica Basic Empathy Scale – BES (Lestvica bazične empatije), ki sta jo oblikovala Joliffe in Farrington (2006) in je razdeljena na dve podlestvi, katerih cilj je meriti afektivno in kognitivno empatijo. Dvajset postavk (na katere odgovarja s pomočjo petstopenjske Likertove lestvice) pa zahteva od bralca visoko stopnjo samorefleksije ter zmožnost kognitivnega procesiranja na abstraktni ravni (primer: »Pogosto razumem, kako se ljudje počutijo, še preden mi to sami povedo.«). Za preverjanje otrokovega napredka v procesu razvijanja zmožnosti privzemanja perspektiv književnih oseb v predoperativni fazi njegovega osebostnega razvoja je instrument BES povsem neprimeren, zato se kaže veliko primerneje izkoristiti literarnodidaktično fazo poglobljanja doživetja in produktivne književnodidaktične metode, kakršne uporabljamo za razvijanje recepcijske zmožnosti, ter jim dodeliti funkcijo instrumentarija za preverjanje tega segmenta recepcijske zmožnosti. V ta namen moramo seveda skrbno oblikovati kriterije, ki nam bodo pokazali, kako otroci napredujejo.

Predstavili bomo instrumente za merjenje učenceve zmožnosti privzemanja perspektiv književnih oseb, ki smo jih razvili za potrebe treh študij primera.

3 Rezultati

Poglavje rezultatov prikazuje, kako različne metode in pristopi prispevajo k razvijanju zmožnosti zaznavanja in privzemanja perspektiv književnih oseb. Predstavljeni so rezultati treh študij primerov, ki so predstavljene v diplomskih delih Merlak (2002), Fras (2012) in Sukič (2006) in različne literarnodidaktične metode, ki smo jih za doseganje tega cilja razvili posebej zanje.

3.1 Prva študija primera – *Grdi raček*

Ob Andersenovi pravljici *Grdi raček* (Merlak, 2002) smo razvijali otrokovo zmožnost zaznavanja notranjih perspektiv v književnem besedilu. Vzorec je obsegal 121 otrok dveh starostnih skupin: 83 drugošolcev in 58 osmošolcev. V ta namen smo v eksperimentalni skupini, ki je obsegala 43 drugošolcev in 20 osmošolcev, ob branju odlomka uporabili dve produktivni književnodidaktični metodi: metodo igre vlog in metodo hkratnega pisanja račjih dnevnikov. Metodo igre vlog smo uporabili kot *metodo za razvijanje* zmožnosti privzemanja perspektiv književnih oseb, metodo pisanja račjih dnevnikov pa kot *instrument za merjenje* otrokove zmožnosti privzemanja perspektive in s tem povezane empatične zmožnosti.

Branje Andersenove pravljice smo zastavili kot projekt branja odlomka v berilu. Ko smo projekt pripravljali, smo odlomek razdelili na tri dele, zaključene celote posameznega bralnega dogodka. Pri odločanju, koliko besedila bomo prebrali naenkrat, smo upoštevali dva kriterija: čas branja in primernost Andersenove pripovedi za dramatizacijo. Konkretno: odlomek se je moral končati s prizorom, v katerem so bile književne osebe na zaključenem dogajalnem prostoru zapletene v književno dogajanje, ki ga je avtor ubesedil z dialogom.

Po branju vsakega dela odlomka smo otroke razdelili v skupine, ki so imele toliko članov, kolikor je bilo vlog v »uprizoritvi« književnega dogodka. Skupine otrok smo razpršili po prostoru in jim dali dovolj časa, da so lahko prebrani odlomek oz. del prebranega odlomka dramatizirali. Tako zasnovana dinamika jim je omogočila visoko stopnjo aktivnosti (vloge lahko igrajo vsi učenci) in priložnost, da lahko v »posamezni predstavi« preizkusijo več možnosti glasovnega in gibalnega poustvarjanja književne osebe, ki jo »igrajo«. Na ta način uporabljena metoda igre vlog vsebuje večino značilnosti *odloženega posnemanja in simbolne igre*. Z njuno pomočjo

si lahko učenci v neskončnih ponovitvah gibov, barve glasu, ponavljanja izrečenih izjav, privzemanja vlog, kakršnih v realnih situacijah niso razumeli, priključujejo literarni svet v prvi plan zavesti tako dolgo, dokler ne *razumejo, kaj se je zgodilo*. Ključ do razumevanja v tem primeru seveda niso le besede, ki jih učenec izgovarja znova in znova, ampak prisluškovanje temu, kako so bile besede izrečene, s katerimi gibi so bile pospremljene in kakšna je bila ob tem mimika obraza. Prek teh signalov lahko otrok počasi dojame parametre, ki so potrebni za zaznavanje in razumevanje perspektiv posameznih oseb v književnem besedilu, kaj so književne osebe čutile, ko so kaj rekle oz. storile, kaj so vedele in mislile, ko so kaj rekle oz. storile in kaj so nameravale doseči, ko so kaj rekle oz. storile (Kordigel Aberšek 2008).

V fazi poglobljanja doživetja smo želeli preveriti, do katere mere so bili otroci zmožni privzeti perspektive književnih oseb v *Grdem račku*. In seveda se – zaradi omenjenih razlogov – nismo odločili za uveljavljeni instrument BES (Lestvico bazične empatije), ampak smo izdelali otrokovi stopnji osebnostnega in recepcijskega razvoja primeren *instrument račjih dnevnikov*. Otroke smo tokrat razdelili v skupine po štiri ter vsaki skupini naložili, naj si razdelijo vloge in si zamislijo, kdo izmed otrok v skupini je grdi raček, kdo mama raca, kdo ena/eden izmed račjih sestric/bratov in kdo ujedljiva raca na račjem dvorišču. Nato smo jih prosili, naj napišejo račji dnevnik: kaj bi o opisanem dogajanju na dan, ko so račke prvič obiskale račji dvor, zapisala v dnevnik njihova *mama raca, kaj bi zapisala ena izmed račjih sestric, kaj ujedljiva raca ter kaj grdi raček*. Ker vemo, da imajo osemletni otroci te starosti na svoji aktualni stopnji recepcijskega razvoja težave z zaznavanjem in privzemanjem perspektiv književnih oseb in da lahko perspektive uzrejo le, če jih učitelj nanje posebej opozori (torej stopnja 3 na lestvici E. Andringa (1987 v Kordigel Aberšek 2008)), smo razdelili otrokom *začetke listov iz račjih dnevnikov*, didaktični instrumentarij iz berila *Babica, ti loviš!* (Golob, Kordigel in Saksida 2000), na katerih je bilo zapisanih nekaj prvih povedi dnevnškega zapisa, katerih namen je bil, da učencu pomagajo privzeti perspektivo »njegov« književne osebe. (Primer: **List iz dnevnika ujedljive race: Tistega dne smo bile na račjem dvoru vse slabe volje. Bile smo lačne in smo planile na jeguljino glavo. Potem pa nam jo je izpred nosa odnesla mačka. No, in ravno takrat je tista raca pripeljala pokazat svoje nove mladiče ...** (Golob, Kordigel in Saksida, 2000).

Tudi pri pisanju račjih dnevnikov gre seveda za produktivno književnodidaktično metodo za razvijanje recepcijske zmožnosti privzemanja notranjih perspektiv. A potem, ko so dnevniki napisani in jih otroci v skupini drug drugemu preberejo,

služijo otroški zapisi učitelju kot *instrument*, s katerim lahko preveri, do katere mere je bilo njegovo literarnodidaktično prizadevanje uspešno in do katere mere so otroci napredovali v procesu usvajanja recepcijske zmožnosti privzemanja perspektiv književnih oseb. Za študijo primera (Merlak 2002), smo oblikovali natančne kriterije, tristopenjsko letvico za ocenjevanje račjih dnevnikov: dobro vživljanje, ni vživljanja in obnova pravljice. Pri tem smo šteli kot *dobro vživljanje* tisti zapis v račji dnevnik, v katerem smo odkrili zaznavanje čustvenih, informacijskih in intencionalnih parametrov izbrane perspektive, z oznako *ni vživljanja* smo označili tiste zapise v račji dnevnik, ki so bili po kriteriju izbora zornega kota pripovedovanja sicer korektni, a niso kazali nikakršne empatije, in kot *obnovo pravljice* smo šteli zapise račjih dnevnikov, ki to pravzaprav niso, saj se otrok ni mogel odlepiti od svoje perspektive in je pisal obnovo pravljice s perspektive tretjeosebnega pripovedovalca.

Rezultati so nedvomno potrdili uspešnost igre vlog pri spodbujanju privzemanja perspektiv posameznih književnih oseb: učencem namreč pri pisanju račjega dnevnika ni bilo treba drugega, kot da so si priklicali v spomin, kako so med igranjem vloge *postali* druga oseba, kako so govorili drugače, kot bi govorili sami, katere gibe so uporabljali in kakšno obrazno mimiko so si nadedli. To pa pomeni, da so imeli priložnosti *razmišljati* o literarni situaciji s pomočjo nižjih (in dostopnejših) semiotičnih funkcij, ki bi jih za reševanje zahtevnejših nalog, kakršna je zaznavanje različnih književnih perspektiv književnih oseb, nedvomno potrebovali. Opazovanje otroškega poustvarjalnega pisanja skozi optiko instrumentarija za preverjanje zmožnosti privzemanja notranjih književnih perspektiv prepričljivo kaže na to, da je igra vlog uspešna metoda za razvijanje zmožnosti privzemanja perspektiv in nedvomno s to kompetenco povezane empatične zmožnosti.

3.2 Druga študija primera – *Matilda*

Druga študija primera, ki jo predstavljamo v kontekstu razvijanja zmožnosti privzemanja perspektive, je bila usmerjena v razvijanje in merjenje zmožnosti razumevanja motivacije za ravnanje književnih oseb v pripovedi Roalda Dahla *Matilda* (Fras 2012). Le-to je namreč mogoče razumeti le, če je bralec/poslušalec zmožen privzeti zorni kot, s katerega književne osebe opazujejo, doživljajo in vrednotijo književno dogajanje.

Kot metodo za razvijanje in merjenje zmožnosti privzemanja perspektiv smo uporabili kombinacijo *branja v nadaljevanjih*, *pisanja dnevnikov književnih oseb* (*Matilde, učiteljice Medice in ravnateljice Volovškar*) ter posebej za namen te študije primera oblikovan *instrumentarij za merjenje zmožnosti privzemanja perspektiv*.

Branje v nadaljevanjih je ena izmed metod, ki jih v komunikacijskem modelu književne vzgoje uporabljamo v okviru tistega sklopa književnodidaktičnih aktivnosti, s katerimi na eni strani razvijamo književnoreceptijske zmožnosti, ki jih otroci, ki prihajajo iz literarnoestetsko nesposobnega okolja, niso imeli priložnosti razviti, in ob katerih imajo sočasno otroci iz literarnoestetsko spodbudnih okolij priložnost, da svoje receptijske zmožnosti nadgrajujejo. 21 poglavij Dahlove *Matilde* smo prebrali v okviru 14 srečanj. Za termine smo se z otroki dogovorili vnaprej, saj je eno izmed pomembnejših priporočil za izvajanje metode branja v nadaljevanjih, da otroci vedo, kdaj bodo poslušali nadaljevanje. V pričakovanju le-tega se bodo namreč o literarnem dogajanju in predvidevanjih, kako se bo to nadalje zapletalo/razpletalo, pogovarjali ter tako sami (brez učiteljeve motivacije) pripravili relevanten horizont pričakovanj za srečanje z naslednjim poglavjem mladinskega literarnega besedila. Metodo branja v nadaljevanjih smo kombinirali z verzijo *dialoške metode branja* – metode, ki v zadnjih desetletjih, ko zaradi intenzivne izpostavljenosti digitalnim medijem opažamo pri otrocih upadanje koncentracije, pridobiva na pomenu, saj s prekinitvami branja in aktivnostmi med temi prekinitvami služi ustvarjanju novih motivacij za prekrivanje poslušalčevega horizonta pričakovanja s pomenskim poljem besedila (Justice in Pullen 2003; Whitehurst idr. 1988). Dialoška metoda branja se je razvila v več verzijah. Ena najpogosteje preverjenih je metoda CROWD (Morgan in Meier 2008), ki predvideva 5 tipov aktivnosti med branjem: dopolnjevanje, priključitev, odprta vprašanja, usmerjena k posameznim elementom ilustracije, vprašanja, ki spodbujajo usvajanje besedišča, in aktivnosti, ki priklicujejo v kratkoročni spomin tiste elemente otrokovega horizonta pričakovanj, ki jih v konkretni receptijski situaciji lahko uporabi za odkrivanje polja enakosti med lastno izkušnjo in izkušnjo, ki jo v literarnem dogajanju doživlja književna oseba (kar v komunikacijskem modelu književne vzgoje imenujemo *vrata za identifikacijo*). V izvedeni študiji primera pa smo se odločili za metodološko inovacijo – med posameznimi bralnimi srečanji smo uporabili metodo pisanja *dnevnikov književnih oseb*.

V okviru postopka zbiranja podatkov smo otrokom predstavili besedilni vzorec *dnevnike*: da ga pišemo (skoraj) vsak dan, da najprej zapišemo datum in (ali) dan v tednu, da nato zapišemo: *Dragi dnevnik*, nato vejico ter po tem v naslednji vrstici nadaljujemo s (prvoosebno) pripovedjo, kaj se nam je od zadnjega zapisa zgodilo, kako smo se ob tem počutili, katere misli so nas ob tem obhajale, kaj smo hoteli narediti, pa vendar nismo in zakaj nismo ... Nato smo napovedali branje Dahlove *Matilde*, to, da bomo prebrali vso knjigo in, ker obsega 21 poglavij, jo bomo brali v nadaljevanjih. Napovedali smo tudi, da bomo v pripovedi srečali vrsto književnih oseb, a da bomo po vsakem srečanju pisali dnevnike le treh: Matildine dnevnike, Medicine dnevnike ter dnevnike ravnateljice Volovškar. Otroci so se nato odločili, katere dnevnike bodo pisali.

Dnevnike književnih oseb smo uporabili z dvema namenoma: kot literarnodidaktično metodo, s katero smo želeli doseči privzemanje perspektive ob pisanju dnevnika ter zaznavanje perspektiv neidentifikacijske figure: književnih oseb, ki jih otroci v procesu spontane recepcije niso izbrali za identifikacijo. Razvoj zmožnosti privzemanja perspektiv književnih oseb (kakor ga v skladu s teorijo E. Andringa (Andringa 1987 v Kordigel Aberšek 2008)) opredeljuje komunikacijski model književne vzgoje (in Učni načrt), poteka v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju v fazah od zmožnosti privzemanja perspektive identifikacijske figure k zmožnosti zaznavanja perspektive neidentifikacijske figure – a v začetni fazi le v primeru, če odrasli/učitelj ta proces sproži z ustrezno didaktično spodbudo. Dnevnik branja naj bi služil kot ta literarnodidaktična spodbuda. Ker so otroci pred vsakim nadaljevanjem branja glasno prebrali dnevnike vseh književnih oseb, o katerih je pripovedovalo prejšnje poglavje (sta pripovedovali prejšnji poglavji), smo predvidevali, da bo poslušanje različnih perspektiv spodbudilo tudi razvoj zmožnosti privzemanja perspektiv na naslednji stopnji: zmožnosti hkratnega zaznavanja in razumevanja perspektiv več književnih oseb in razumevanja njihove medsebojne prepletenosti in sovisnosti.

Drugi razlog za izbiro metode pisanja dnevnika književne osebe pa je njegova uporabnost v funkciji dokumenta, s katerim smo lahko opravili kvalitativno analizo napredka otrokove zmožnosti privzemanja perspektiv. Kvalitativne podatke iz dnevnikov književnih oseb smo obdelali z *metodo analize vsebine*, kjer v analizi kvalitativnih podatkov delamo s tekstom in gremo čez tri procese: določimo kategorije, določimo teme/podteme in določimo kode (Vogrinc 2008). Za

kvalitativno analizo dnevnikov književnih oseb smo na podlagi Selmanove (1982 v Kordigel Aberšek 2008) teorije razmišljanja o razmišljanju drugih izbrali tri vrste podtem: informacijske parametre, intencionalne parametre in emocionalne parametre, ki smo jih nato spremljali v dnevnikih vsakega učenca posebej in opazovali, ali in kako število zaznanih informacijskih, intencionalnih ter emocionalnih parametrov v dnevnikih posameznega učenca narašča ter ali in kako narašča njegovo razumevanje vplivanja zaznanih parametrov na razumevanje vloge književne osebe v književnem dogajanju.

Analiza vsebine dnevnikov književnih oseb in primerjava dnevnikov, ki so jih otroci pisali po začetnih poglavjih, s tistimi, ki so jih pisali po kasnejših poglavjih, je sicer nakazala občuten napredek zmožnosti privzemanja perspektiv književnih oseb. Vendar se je za ocenjevanje uspešnosti metode branja v nadaljevanjih v kombinaciji s pisanjem in primerjanjem dnevnikov književnih oseb, čemur je bila namenjena študija primera, zdelo potrebno, da v sklepnem delu študije preverimo njeno uspešnost še z uporabo triangulacije. Ločimo dve obliki triangulacije metod, triangulacijo v metodi, ko raziskovalec v isti metodi uporabi različne strategije, s katerimi meri isti pojav, in triangulacijo med metodami, ko kombiniramo različne metode, s katerimi merimo isti pojav (Vogrinc 2008). V študiji primera smo se odločili za triangulacijo med metodami in kombinirali tri produktivne književnodidaktične metode, s katerimi smo merili zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja intencionalnih, informacijskih in emocionalnih parametrov, ki so jih omenjali besedilni signali Dahlovega besedila, ali ki je bilo nanje mogoče sklepati v procesu bralčevega »dialoga« z literarnim besedilom. Prva izmed produktivnih književnodidaktičnih metod je bil vprašalnik z vprašanji odprtega tipa, ki so se nanašala na književno dogajanje, druga produktivna književnodidaktična metoda je bilo pisanje dveh domišljjskih dialogov med izbranimi književnima osebama ter zapisovanje misli ene izmed književnih oseb, ravnateljice Volovškarice, tretjo metodo pa je predstavljal list iz dnevnika književne osebe, pri čemer so otroci dobili predlogo, v kateri so, da bi bilo privzemanje perspektive lažje, bile zapisane prve povedi dnevnikega zapiska. Rezultati triangulacije so potrdili uspešnost metode pisanja dnevnika književne osebe v procesu razvijanja zmožnosti privzemanja perspektiv književnih oseb, primerjava rezultatov eksperimentalne skupine, kjer smo uporabljali metodo branja v nadaljevanjih v kombinaciji z metodo pisanja dnevnika književne osebe, v primerjavi s kontrolno skupino, kjer smo uporabljali le metodo branja v nadaljevanjih, pa je pokazala, da med skupinama sicer ni opaznejših razlik, če njihovo

uspešnost merimo s prvim instrumentom, vprašalnikom za preverjanje poznavanja in razumevanja književnega dogajanja, so pa bistvene razlike, ko primerjamo uspešnost reševanja drugega in tretjega instrumenta, kjer smo opazovali zmožnost vživljanja v književne osebe in privzemanja njihovih perspektiv tako, da smo usmerili pozornost na količino in vrsto parametrov za privzemanje socialnih perspektiv, ki so jih/če so jih otroci omenili v zapisanih domišljjskih dialogih, mislih in dnevniških zapiskih.

3.3 Tretja študija primera – *Debela Nela in zavaljeni Jani*

Pripoved Christine Nöstlinger *Debela Nela in zavaljeni Jani*, ki smo jo brali v nadaljevanjih otrokom, starim 9 let, brez dvoma spada med t. i. tabujsko ali problemsko književnost. Kaj so tabuji v mladinski književnosti? O katerih besedilih govorimo kot o problemski (otroški/mladinski) književnosti? In: na podlagi česa je mogoče oboje povezovati in razločevati? I. Saksida (2014) v razpravi *Tabuji v mladinski književnosti* na ta vprašanja odgovarja tako:

Na prvi pogled se meja v tem pojmovniku riše predvsem v razmejevanju »zgolj« literarnega od družbenega (če je to v resnici sploh mogoče povsem dosledno razločiti): problemski roman bi tako bil oznaka za posebno vrsto romana, ki ima prepoznavne in določujoče poteze predvsem na ravni teme, zgodbe in razvoja književnih oseb; v njegovem središču je torej posameznikova stiska, konflikt, pogosti so prikazi žrtve in posledično krivde, značilne teme so drugačnost, smrt, nasilje, bolezni, odvisnost ipd. (prim. Kos 2013; str. 5–10). Na drugi strani oznaka tabujsko izhaja iz razmerja med književnostjo in družbo; med vrednotami, ki jih bralec prepozna v besedilu, in tistimi, ki jih zagovarja v vsakodnevem življenju. Tabujsko je to, kar se zdi bralcem v kompleksnem in družbeno pogojenem sprejemanju (doživljanju, razumevanju in vrednotenju) književnih besedil za (mladega) bralca neprimerno ali celo nesprejemljivo, zato je podvrženo bolj ali manj neposredni (samo)cenzuri. Pojmovanje neprimernosti besedil praviloma izvira iz družbenega pojmovanja otroštva: če je za odrasle otroštvo naivno in nedolžno, potrebuje zaščito pred (po njihovo) neprimernimi temami, predvsem pred prikazi spolnosti, nasilja, smrti ipd. (Saksida 2014: 26)

Na podlagi katerih kriterijev lahko torej presodimo, da je pripoved *Debela Nela in zavaljeni Jani* tabujsko in problemsko besedilo?

Ker ustreza večini bistvenih kriterijev, ki jih Saksida (2014) navaja kot bistvene dejavnike problemskosti kot vsebinske in tabujskosti kot družbeno recepcijske oznake za to vrsto mladinske književnosti: problemska tema pripovedi ruši

predpostavko o varnem otroštvu, ko prikazuje Neline stiske, *zgodba* vsebuje konflikt, »poškodbo«, katere žrtev je osrednja književna oseba. Nela je *opazno drugačna* od okolice, kar jo postavlja pred zgodbene preizkušnje. Besedilo je nedvomno tabujsko tudi na *jezikovni ravni*: o ljudeh s »prekomerno telesno težo« se pač ne pogovarjamo kot o »bajsah debelajсах«, česar v pripovedi ne počnejo le stranske književne osebe (Nelini in Janijevi sošolci), ampak tudi (vsevedni) pripovedovalec. In, ne nazadnje, kriteriju problemskosti in tabujskosti ustreza tudi *razpoloženje*, ki ga v bralcu vzbudi branje pripovedi *Debela Nela in zavaljeni Jani*, ki je »povezano s čustvenimi prvinami književnega besedila, ki izhajajo iz opisov trpljenja« (Saksida 2014: str. 28).

Za potrebe študije primera *Debela Nela in zavaljeni Jani* v diplomskem delu Sukič (2006), v okviru katere smo pri trinajstih osemletnih učencih na šoli v vaškem okolju razvijali zmožnost učencev za zaznavanje perspektiv književnih oseb, ob katerih ne prihaja do spontane identifikacije – drugih in drugačnih, tistih, iz katerih se po navadi norčujemo in/ali jih izločamo – smo razvili instrument »*Kako se obnašamo do bajs debelajs*«. V študiji primera (Sukič 2006) smo ga uporabili dvakrat: po branju prvega poglavja romana Christine Nöstlinger *Debela Nela in zavaljeni Jani* in po branju zadnjega izmed enajstih poglavij.

Potem ko so učenci iz prvega poglavja izvedeli, da je Nela debela in da je Jani sklenil, da se z »bajso debelajso« nikoli in nikdar ne bo igral, so izpolnili lističe, na katere so zapisali vsak po 5 pravil »*Kako se obnašamo do bajs debelajs*« v realnem življenju, vsako izmed zapisanih pravil pa so morali učenci tudi obrazložiti ter utemeljiti, zakaj je potrebno, da se to pravilo upošteva.

Branje v nadaljevanjih je potekalo v desetih srečanjih. Vsak otrok je dobil zvežčič – prazen dnevnik: deklice *Nelin dnevnik*, dečki *Janijev dnevnik*. Otroci so dobili nalogo, da po vsakem branju zapišejo v dnevnik, kar menijo, da bi »njihova« oseba zapisala vanj na večer dneva, ko se je odvijalo književno dogajanje. Ob koncu vsakega srečanja smo poskrbeli za dovolj časa, da so otroci svoje zapise prebrali sošolcem. Otroci pa so smeli odnesti »svoje« dnevnike domov – in mnogi med njimi so zapise, ki so jih napravili v šoli, še dopolnili.

Ko je bil projekt branja v nadaljevanjih zaključen, so otroci instrument »*Kako se obnašamo do bajs debelajs*« izpolnili še enkrat. Zapisali so tista pravila, ki so se jim po branju in pisanju Janijevih in Nelinih dnevnikov zdela posebej pomembna, ter razlage/utemeljitve, zakaj jih je pomembno upoštevati.

Podrobna analiza obeh instrumentov: *dnevnikov književnih oseb* ter seznamov pravil »*Kako se obnašamo do bajs debelajs*« ter njihovih utemeljitev nam je dala vpogled v napredek učenčevih zmožnosti privzemanja perspektiv in hkrati empatičnih zmožnosti.

Za kvalitativno analizo Nelinih in Janijevih dnevnikov smo na podlagi Selmanove (1982 v Kordigel Aberšek 2008) *teorije razmišljanja o razmišljanju drugih* opazovali vse tri vrste parametrov (informacijske, intencionalne, emocionalne) in jih spremljali v dnevnikih vsakega učenca posebej ter opazovali. Spremljali smo, ali in kako število zaznanih informacijskih, intencionalnih ter emocionalnih parametrov v dnevnikih posameznega učenca narašča ter ali in kako narašča njegovo razumevanje vplivanja zaznanih parametrov na razumevanje vloge književne osebe v književnem dogajanju. Primerjalna analiza dnevnikov je nedvoumno pokazala, da iz tedna v teden, od enega bralnega dogodka do drugega, v dnevnikih književnih oseb narašča število parametrov, potrebnih za razmišljanje o razmišljanju drugih – za razliko od opažanj dnevnikov, ki so jih pisali otroci ob branju Dahlove *Matilde*, smo v Nelinih in Janijevih dnevnikih zaznali opazno večje število emocionalnih parametrov, torej izrazov za čustva književnih oseb.

Primerjalna analiza pravil »*Kako se obnašamo do bajs debelajs*« je pokazala pomembne razlike: po branju prvega poglavja pripovedi *Debela Nela in zavaljeni Jani* so otroci najpogosteje izpostavili pravilo, »*da se moramo obnašati lepo*«, »*ker si niso same krive, če so debele*«, in »*ker se je nasploh treba lepo obnašati*«. Drugo najpogosteje zapisano pravilo je zahtevalo, da moramo biti do »*debelih prijazni*«, predvsem zato, »*ker ni lepo, če se obnašamo grdo*«. Tretje najpogostejše pravilo je zahtevalo, da se »*moramo tudi z njimi igrati in da se ne norčujemo*«, »*ker bi jih v nasprotnem primeru užalili*«. Nadalje so otroci navajali, »*da se z njimi pogovarjamo*«, »*si pomagamo*«, »*smo dobrosrčni*«, »*se ne posmehujemo in jim ne govorimo grdo, in sicer zato, da jih ne užalimo*«, »*ker so tudi one lahke naše prijateljice*«, »*ker morda potrebujejo našo pomoč*« in »*ker nas lahko zatožijo*« (Sukič 2006). Pravila in utemeljitve, ki so jih otroci zapisali po branju celotne pripovedi, kažejo na občutno manjši obseg egocentrične fokusiranosti ter večji obseg fokusiranosti na čustva

književne osebe: najpogosteje zapisano pravilo po končanem branju v nadaljevanjih je bilo »da se moramo do bajs debelajs obnašati lepo, da ne bodo žalostne«. Sledila so pravila, da se moramo »do njih vesti prijazno, ker so tudi one prijazne«. V prvem seznamu pravil je tako prevladovalo mnenje, da je »tako pač treba ravnati«, pri drugem seznamu pravil pa so bili pogostejši razlogi, da so, če se grdo vedemo, »bajse debelajse lahko prizadete, užaljene, žalostne«, »ker si niso same krive, če so debele«, »ker so lahko dobre prijateljice«, »ker se tudi one lepo obnašajo«, »da se bodo počutile lepo«. Razlogov, da »tako pač moramo ravnati« otroci niso več navajali (Sukič 2006).

Število argumentov, ki so jih otroci navajali, ko so utemeljevali, zakaj se moramo do »bajs debelajs« vesti »ljubeznivo«, ki navajajo čustva prizadetosti, žalosti, potrnosti, ki jih povzročamo v primeru, kadar jim »nagajamo«, »jim skrivamo zvezke«, »nočemo biti njihovi prijatelji«, »kadar jih zmerjamo«, »kadar jih pljuvamo«, »kadar jim lažemo«, »kadar se nočemo z njimi igrati« (vse to so vsebovala pravila, ki so zahtevala, naj tega ne počnemo!), je bilo v drugem seznamu pravil bistveno večje. Na podlagi teh podatkov pa lahko sklepamo, da je branje pripovedi o debeli Neli in zavaljenem Janiju in pisanje njenih dnevnikov spodbudilo zaznavanje informacijskih, intencionalnih in emocionalnih parametrov v procesu razumevanja, kaj vedo, hočejo in čutijo v književno dogajanje vpletene književne osebe, v povezavi s tem pa najverjetneje tudi, da je to vplivalo na razvoj njihove empatične zmožnosti.

4 Zaključek

Vrsta raziskav (Oatley 1999; Mar 2004; Bruckner in Carrol 2007; Kerneža 2023) potrjuje pomen sočutja in zmožnosti privzemanja perspektive drugih v procesih branja literature ter učinkih teh procesov. Mar, Oatley in Peterson (2009), kognitivisti z Univerze v Torontu, ki se prvenstveno ukvarjajo s psihologijo branja proze, so predstavili tesno povezavo med branjem leposlovja in kognitivnimi procesi, ki so tudi osnova teorije uma in empatije, saj možgani, kadar berejo leposlovje, aktivno simulirajo zavest književnih oseb, tudi takih, s kakršnimi sicer nikoli v življenju ne bi prišli v stik. Omogočajo nam, da vsaj za nekaj časa preizkusimo, kako je dejansko biti nekdo drug – in to z vsemi mogočimi, včasih zelo znanimi, drugič pa tudi s popolnoma tujimi čustvi in boji, kakršni obvladujejo življenja drugih. Take simulacije, poudarja M. Wolf, »bogatijo naše vsakdanje življenje, s tem pa tudi življenja vseh drugih ljudi, na katere vplivamo mi sami« (Wolf 2020: 53) in povzema: »Najnovejše študije o empatiji v beročih možganih kažejo, kako je v fiziološkem,

kognitivnem, političnem in kulturnem smislu pomembno, da se v bralnem vezju prav vsakega človeka povezujeta mišljenje in čutenje» (Wolf 2020: 54), ter dodaja, da se procesi tovrstnega povezovanja uspešno urijo tudi v procesih globokega branja, torej v procesih recepcije literarnih besedil. To pa sovпада s cilji branja otroške in mladinske književnosti v komunikacijskem modelu književne vzgoje nasploh, še posebej pa takrat, kadar uporabljamo književnodidaktične metode za razvijanje učenčeve zmožnosti odkrivanja vrat za identifikacijo ter za zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja besedilnih signalov za recepcijo književne osebe, še posebej njenih motivov za ravnanje v književnem dogajanju, torej razumevanja, zakaj ta kaj stori. Zmožnost privzemanja perspektiv književnih oseb, ki jo razvijamo v okviru komunikacijskega modela književne vzgoje, je dejansko usmerjena k skorajda identičnim ciljem kot Golemanova triada (2013): didaktični proces književne vzgoje je v tem kontekstu namreč usmerjen k zaznavanju emocionalnih parametrov (ali: kaj književna oseba čuti), informacijskih parametrov (ali: kaj kdo/književna oseba (o kom/čem) ve) in intencionalnih parametrov (ali: kaj književna oseba hoče). Gre torej za parametre, ki jih moramo upoštevati, če želimo razumeti motivacijo/motivacije za ravnanje (književnih) oseb.

Odgovor na v uvodu zastavljeno vprašanje, ali je didaktika mladinske književnosti pripravljena na izzive, ki jih izpostavlja *Ljubljanski manifest o branju na višji ravni*, je torej: nedvomno da.

Literatura

- Paul B. ARMSTRONG, 2015: *Kako se literatura igra z možgani. Nevroznanost umetnosti in branja*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Randy L. BRUCKNER in Daniel C. CARROL, 2007: Self-projection and the brain. *Trends and Cognitive Sciences* 11. 49–57. Dostop 6. 4. 2024 na <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.11.004>.
- Ramon FLECHA, Cristina PULIDO, Beatriz VILLAREJO, Sandra RACIONERO, Gisela REDONDO in Elisabeth TORRAS, 2020: *The effects of technology use on children's empathy and attention capacity analytical report*. Publications Office. Dostop 6. 4. 2024 na <https://data.europa.eu/doi/10.2766/947826>.
- Mirjana FRAS, 2012: *Dnevnik branja kot metoda za razvijanje zmožnosti privzemanja perspektiv književnih oseb: diplomsko delo*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Daniel GOLEMAN, 2013: *The focused leader*. Boston: Harvard Business Review.
- Daniel GOLEMAN in Peter M. SENGE, 2014: *The triple focus: A new approach to education*. Firenze: More Than Sound.
- Berta GOLOB, Metka KORDIGEL ABERŠEK in Igor SAKSIDA, 2000: *Babica, ti loviš! berilo za tretji razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

- Grit HEIN in Tania SINGER, 2008: I feel how you feel but not always: The empathic brain and its modulation. *Current opinion in neurobiology* 18/2. 153–158. <http://dx.doi.org/10.1016/j.conb.2008.07.012>.
- Wolfgang ISER, 1974: *The implied reader*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Hans Robert JAUSS, 1998: *Estetsko izkustvo in literarna hermenevtika*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Darrick JOLIFFE in David P. FARRINGTON, 2006: Development and validation of the basic empathy scale. *Journal of Adolescence* 29. 589–611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Laura M. JUSTICE in Paige C. PULLEN, 2003: Promising intervention for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education* 23. 99–113. <http://dx.doi.org/10.1177/027111214030230030101>
- Maja KERNEŽA, 2023: Digital environments exposure, empathy, moral judgement, and literature class. *International Journal of Social Policy and Education*, 5/2. 44–51.
- Sara H. KONRATH, Edward H. O'BRIEN in Courtney HSING, 2010: Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review* 15/2. 180–198.
- Metka KORDIGEL ABERŠEK, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Metka KORDIGEL ABERŠEK, Polona LEGVART in Maja KERNEŽA, 2024: Digital environments, empathic capacity and literary education. Ur. Boris Aberšek, Mara Cotič. *Challenges and transformation of education for 21st century schools*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 173–195.
- Raymond A. MAR, 2004: The neuropsychology of narrative: Story Comprehension, story production and their interaction. *Neuropsychologia* 42/10. 1414–1434. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2003.12.016>
- Raymond A. MAR, Keith OATLEY in Jordan B. PETERSON, 2009: Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications* 34. 407–428. <http://dx.doi.org/10.1515/COMM.2009.025>.
- Darja MERLAK, 2002: *Igra vlog kot metoda za poglobljeno zaznavanje notranjih perspektiv književnih oseb: diplomska naloga*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Patricia MORGAN in Charles MEIER, 2008: Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure* 52. 11–16. <https://doi.org/10.3200%2FSPSFL.52.4.11-16>.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*, 2019. Vlada Republike Slovenije. Dostop 6. 4. 2024 na https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Razvoj-solstva/Novice/Nacionalna_strategija_pismenost_-2019_30.doc.
- Keith OATLEY, 1999: Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology*, 3, 101–117. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.3.2.101>
- Stephanie D. PRESTON in Frans B. M. DE WAAL, 2002: Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences* 25/1, 1–20. <https://doi.org/10.1017/S0140525X02000018>
- Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*. 2018. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Igor SAKSIDA, 2014: Tabuji v mladinski književnosti, kritično branje in Cankarjevo tekmovanje. *Otrok in knjiga* 41/91. 25–35.
- André SCHÜLLER-ZWIERLEIN, Anne MANGEN, Miha KOVAČ in Adriaan VAN DER WEEL, 2023: *Ljubljanski bralni manifest: Zakaj je pomembno branje na višji ravni*. Dostop 6. 4. 2024 na <https://readingmanifesto.org>.
- Marjeta SUKIČ, 2006: *Tabu tema v mladinski literaturi za razredno stopnjo: primer Christine Nöstlinger: Debela Nela in zavaljeni Jani: diplomsko delo*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Irena VOGRINC, 2008: *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Grover J. WHITEHURST, Francine L. FALCO, Christopher J. LONIGAN, Janet. FISCHER, Barbara DEBARYSHE, Marta. C. VALDEZ MENCHACA in Marie CAULFIELD, 1988: Accelerating language development through picture book reading, *Developmental Psychology* 24/4. 552–559. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Maryanne WOLF in Mirit BARZILLAI, 2009: The Importance of Deep Reading. *Educational Leadership* 66/6. 32–37.
- Maryanne WOLF, 2020: *Brlec, vrni se domov. Beroč možgani v digitalnem svetu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

KNJIŽEVNOUMJETNIČKI TEKST I POTICANJE PISMENOSTI IZ PERSPEKTIVE UČITELJA

TAMARA TURZA-BOGDAN

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Hrvatska
tamara.turza-bogdan@ufzg.hr

Ovladanost čitanjem i pisanjem temelj je cjelokupnog učenja pojedinca pa je dosezanje pismenosti temeljni cilj učenja. U istraživanju su sudjelovali učitelji razredne nastave i nastavnici Hrvatskoga jezika Ispituje se mišljenje o izazovima u nastavi, je li to tekst kao sadržaj: nerazumijevanje riječi, teksta i stila pisanja ili učenik kao subjekt poučavanja: nezainteresiranost za temu, motive i radnju. Ispitivani su i metodički postupci te ima li povezanosti između njihove procjene izazova u nastavi i metodičkih postupaka. Rezultati pokazuju u većoj mjeri problem nerazumijevanja sadržaja nego motiviranja učenika, a ne pokazuju povezanost s korištenjem metodičkih postupaka. Na temelju mišljenja učitelja zaključuje se o djelovanju na nastavu književnosti i mogućnostima za daljnja istraživanja.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.14](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.14)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne riječi:
pismenost,
književnoumjetnički
tekstovi,
hrvatski jezik,
nastava književnosti,
učitelji razredne nastave



University of Maribor Press

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.14](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.14)

ISBN

978-961-286-944-1

Keywords:

literacy,
literary texts,
Croatian language,
literature teaching,
classroom teachers

LITERARY TEXT AND LITERACY PROMOTION FROM TEACHERS' PERSPECTIVE

TAMARA TURZA-BOGDAN

University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
tamara.turza-bogdan@ufzg.hr

Mastery of reading and writing is the basis of the entire learning of an individual, so achieving literacy is the fundamental goal of education. Classroom teachers and Croatian language teachers participated in the research. Their opinion on challenges in teaching is examined, whether it is the area of the text as content: misunderstanding of words, text and writing style or the area of the student as the subject of teaching: lack of interest in the topic, motives, and action. Methodical procedures were also examined to determine whether there is a connection between their assessment of challenges in teaching and methodical procedures. The results show, to a greater extent, the problem of not understanding the content rather than motivating students, and they do not show a connection with using methodical procedures. Based on the teachers' opinion, it is concluded about the effect on teaching literature and possibilities for further research.



LITERARNO BESEDILO IN SPODBUJANJE PISMENOST IZ UČITELJEVE PERSPEKTIVE

TAMARA TURZA-BOGDAN

Univerza v Zagrebu, Pedagoška fakulteta, Zagreb, Hrvaška
tamara.turza-bogdan@ufzg.hr

Obvladovanje branja in pisanja je temelj celotnega učenja posameznika, zato je doseg pismenosti temeljni cilj izobraževanja. V raziskavi so sodelovali učitelji razrednega pouka in učitelji hrvaškega jezika. Preučevano je mnenje o izzivih v poučevanju, ali gre za besedilo kot vsebino: nerazumevanje besed, besedila in sloga pisanja ali učenec kot subjekt poučevanja: nezanimanje za temo, motive in dogajanje. Preučeni so bili tudi metodološki postopki in ali obstaja povezava med njihovo oceno izzivov v poučevanju in metodološkimi postopki. Rezultati kažejo, da je v večji meri problem nerazumevanje vsebine kot motiviranje učencev, vendar ni zaznana povezava z uporabo metodoloških postopkov. Na podlagi mnenj učiteljev se sklepa o vplivu na pouk književnosti in možnostih za nadaljnje raziskave.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.14](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.14)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:

Pismenost,
literarni umetniški teksti,
hrvaški jezik,
pouk književnosti,
učitelji razrednega pouka



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Uvod

Kompetencija pismenosti prva je od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, a pretpostavlja *spособnost prepoznavanja, razumijevanja, izražavanja i tumačenja pojmova, osjećaja, činjenica i mišljenja u usmenom i pismenom obliku koristeći se vizualnim, zvučnim/audio i digitalnim materijalima u različitim disciplinama i kontekstima. To podrazumijeva sposobnost učinkovitog komuniciranja i povezivanja s drugima na primjeren i kreativan način.* (Preporuke Vijeće Europske unije 2018/C 189/01: 7)

Vidljivo je iz ove definicije da je pojam pismenosti u novijim dokumentima kompetencijski proširen u odnosu na nekadašnje uže shvaćanje pismenosti. Pismenost se stoga može sagledavati u širem i užem smislu. Pismenost u širem smislu podrazumijeva mogućnost uspješnoga komuniciranja pojedinca u svim područjima društva, a neki autori smatraju da apsolutnu i konačnu pismenosti zbog dinamike društva nikada nije moguće dostići (Cotič, Medved Udovič i Starc 2011). Iz ovakvog kompetencijskog shvaćanja proizlaze i različite vrste pismenosti: vizualna, motorička, glazbena; informacijska, računalna, medijska; biološka, prirodoslovna, matematička, čitalačka (OECD: PISA, 2000., 2009, 2018) Pojam višestruka pismenost (Cope i Kalantzis 1997, 2006) koristi se u slučajevima kada se jezik integrira s drugim načinima prijenosa informacija pa je zbog toga što dijete danas ovladava multimodalnom (višestrukom) pismenošću čitanje i pisanje multimodalnih tekstova potrebno poučavati na nov način (Flewitt 2008).

Razvoj većine vrsta pismenosti uvjetovan je poznavanjem jezika: njime se posreduje glavna informacija pa se iz tako širokog današnjeg shvaćanja pismenosti uvriježio i pojam temeljna pismenost (Horton 2008) kao ona koja se razvija u školi: pisanje, čitanje i računanje, u tiskanom i digitalnom obliku. Dakle, bez obzira na šire kompetencije kojima se ovladava u današnjem društvu, za razvoj pismenosti u širem smislu nužan je preduvjet razvoj jezičnih sposobnosti te ovladavanje vještinama čitanja i pisanja koje predstavljaju pismenost u užem smislu. Stoga se može zaključiti da je pismenost u užem smislu temelj za ovladavanje pismenošću u širem smislu kroz sve njegove discipline. (Turza-Bogdan i Cvikić 2023). I dok se pismenost u širem smislu odnosi na različite vrste pismenosti u različitim disciplinama, pismenost u užem smislu obilježuje ovladanost temeljnim vještinama čitanja i pisanja.

Pismenost u užem smislu stoga podrazumijeva sposobnost pojedinca da napisano pročita te da zapiše ono što je mišljeno ili izgovoreno. Pritom je poznato da se ovladavanje čitanjem i pisanjem ne događa spontano kao govorenjem (Deshler i sur. 2012; Verhoven 2004), ono nije urođeno već je zajedno s pisanjem najsloženija od svih jezičnih djelatnosti (Peti Stantić 2019). Postojeće sposobnosti: kognitivne, jezične, emocionalne i socijalne, neophodne su za njihovo ovladavanje (Stone 2004). Iz toga i proizlazi važnost njihova razvijanja u predškolskoj i ranoj školskoj dobi.

Pismenost ima kulturnu i društvenu uvjetovanost i jedan je od temeljnih ciljeva modernog obrazovanja (Deshler i sur. 2012). Društvena uvjetovanost razvoja pismenosti razvija se u okviru obrazovnog sustava (Henning 2020) pa dijete usporedno s razvojem pismenosti uči sudjelovati u zajednici (Jalongo, Fennimore i Stamp 2004). Naime, na ovladanosti čitanjem i pisanjem temelji se cjelokupno učenje pojedinca te je ovladavanje pismenošću temeljni cilj učenja pojedinca. Istraživanja pokazuju da već od treće godine formalnog obrazovanja dolazi od pomaka od *učenja čitanja ka čitanju radi učenja* (Heath 1983). Istraživanja u kojima su sudjelovali američki učenici pokazuju da su veliki rizici školskog neuspjeha ukoliko do trećeg razreda učenici ne razviju pismenost koja su očekuje u toj dobi. (Snow i Matthews 2016). Dakle, razvijena je pismenost pokazatelj cjelokupnog kasnijeg akademskog uspjeha pojedinca.

U hrvatskome obrazovnom sustavu prijelaz na kurikulsko planiranje donosi fokus nastave na učenika i ishode učenja, a sadržaj je sredstvo kojim se oni ostvaruju (MZOS 2019). To omogućuje razgranato shvaćanje razvoja učeničkih sposobnosti i kompetencija u nastavi i pomak od usvajanja činjeničnoga znanja. Kurikulski pristup donosi i veću slobodnu nastavniku jer može samostalno birati 10 % sadržaja učenja. U *Kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* (MZOS 2019) pismenosti se pristupa u užem smislu u ishodima učenja čitanja i pisanja koje se formalno uči u 1. i 2. razredu osnovne škole, a istovremeno se kao svrha predmeta navodi stjecanje *višestruke pismenosti nužne za nastavak školovanja, život i rad, razumijevanje književnosti kao umjetnosti riječi i kao temelja nacionalnog identiteta* (MZOS 2019, 2). I u opisu nastavnoga predmeta, višestruka pismenost, odnosno stjecanje osnova čitalačke, medijske, informacijske i međukulturne pismenosti postavlja se kao osnovna kompetencija u osobnom razvoju pojedinca, školovanju i djelovanju u društvu:

Pismenost se u ovome dokumentu određuje kao sposobnost razumijevanja, tumačenja i vrednovanja tekstova različitih sadržaja i struktura, a tekstom se smatra svaki cjeloviti jezični i multimedijski izričaj. U svim se predmetnim područjima razvija komunikacijska jezična kompetencija i potiče se ovladavanje jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja, pisanja te njihovim međudjelovanjem; ujedno se potiče razvoj rječnika. (MZOS 2019: 9).

Predmetni ciljevi razrađuju se kroz konkretne ishode poučavanja u svim razredima osnovne škole i očituju se u funkcionalno-komunikacijskom pristupu u nastavi. Upravo razrada ciljeva nastave književnosti pokazuje i svrhu nastave predmeta Hrvatski jezik u odnosu na široki pojam višestruke pismenosti koja podrazumijeva i *razumijevanje književnosti kao umjetnosti riječi* (MZOS 2019). Čitalačka pismenost obuhvaća široki raspon kognitivnih sposobnosti: od dekodiranja znanja riječi, gramatike, do tekstnih struktura, poznavanja svijeta (nejezičnih obilježja) i metakognitivnih sposobnosti – svijest o postojanju različitih strategija pri obradi teksta i njegova uporaba (OECD 2010, u: Turza-Bogdan i Cvikić 2023). Pojam razumijevanja teksta pretpostavlja konstruiranje značenja na temelju teksta, od razumijevanja riječi do širega značenja, od eksplicitnog do implicitnog značenja. Za dosezanje čitalačke pismenosti potrebno je ovladati jezičnim vještinama koje dovode do razumijevanja teksta, a to traži metodički pristup koji u kojem se učenici potiču na dubinsko razumijevanje: uočavanje uzročno-posljedičnih veza, strukturu teksta i vokabular. Ukoliko se to u nastavi ne razvija, nemoguće je očekivati od učenika da će pokazati sposobnost takvog razumijevanja teksta u ispitivanjima poput PISA-e i PIRLS-a (Peti-Stantić 2019).

Sve navedeno ukazuje na potrebu učinkovito osmišljenog poticanja i ovladavanja pismošću od najranije dobi. Pismenost je potrebno poticati od najranije dobi kako bi se njome ovladalo, dakle, poticanje mora krenuti u predškolskom razdoblju, mnogo prije formalnog poučavanja čitanja i pisanja u školi. Već je objašnjeno da razvoj pismenosti podrazumijeva puno šire kompetencije od same tehnike čitanja i dešifriranja teksta. Tako je put od predškolske pismenosti do školske automatizirane vrsne pismenosti vremenski različit i uvjetovan individualnim osobinama djeteta. (Turza-Bogdan i Cvikić 2023). Budući da djeca u početku školovanja često nisu ovladala čitanjem i pisanjem, potrebna im je pomoć učitelja u ovladavanju tekstom na mikrorazini (razumijevanje riječi i iskaza u priči) i makrorazini (razumijevanje strukture priče, događaja i likova). Pritom je pismenost potrebno poticati i razvijati na različitim vrstama tekstova. U ovome radu izdvojen je književnoumjetnički tekst

u osnovnoj školi, tekstna vrsta koja je kao odlomak ili cjelina prisutna kao sadržaj u kurikulskome nastavnom području Književnost i stvaralaštvo (MZOS 2019).

1.1 Nastava književnosti u kontekstu razvoja pismenosti

Pogled na nastavu književnosti tijekom desetljeća prolazi kroz promjene koje su, kao i pri opisivanju pojma pismenosti, uvjetovane društvenim prilikama, novim istraživanjima, i promjenama u obrazovnom sustavu, posebice u hrvatskom obrazovnom sustavu u već spomenutom iskoraku prema kurikulskome planiranju i usredotočenosti na ishode učenja.

Grosman (2010) navodi istraživanja koja pokazuju da se sa shvaćanjem pismenosti u širem smislu te posebice shvaćanjem uloge jezika u razvoju pismenosti povećava interes za učinkovite pristupe u nastavi književnosti. Takav se pristup podrazumijeva i na shvaćanje cjelokupne nastave i na razvoj cjelokupnih čitateljskih sposobnosti učenika. Pritom je nezaobilazna uloga nastavnika.

Borg (2003) navodi važnost nastavnikova znanja u poučavanju, a posebice vlastito iskustvo koje je nastavnik imao u svom učenju i poučavanju. Ta iskustva mogu biti pozitivna i negativna. Važno da se već u početnoj izobrazbi nastavnika književnosti uzme u obzir vlastito iskustvo nastavnika te, ukoliko je ono negativno, nastavnik ga u svom inicijalnom obrazovanju mora prepoznati kao takvo da ga ne bi ponavljao u radu s novim generacijama. Ovakva je istraživanja potrebno uvažavati i u nastavi jezika i književnosti.

Istraživanja čitanja u engleskom govornom području osamdesetih godina prošloga stoljeća pokazala su da je učenikov osobni doživljaj teksta polazište za daljnji analitički pristup i nadogradnju doživljenoga (Rosenblatt 1983). Na temelju ovih istraživanja, slijedile su brojne kritike nastave književnosti koja se služi konvencionalnim metodama, a zanemaruje učenikov doživljaj koji je individualan i zasnovan na njegovim osobinama i kognitivnim sposobnostima (Grosman 2010, prema Kolbe 1973, Jaus 1982, Iser 1978, Sholes 1985). Opisuju se i razlažu pojmovi čitateljske pismenosti i čitateljske sposobnosti te se stavljaju u međusobni odnos, označujući sposobnost kao dijelom osobnosti koju svaki pojedinac može doseći, a pri čitanju je to *sposobnost čitanja teksta koji možemo razumjeti* (Peti-Stantić 2019:91). Uz oba navedena pojma vezuje se i pojam čitanje s razumijevanjem kao *sposobnost čitanja i razumijevanja značenja teksta te integracije toga značenja s čitateljevim dotadašnjim znanjem*.

Opravdano je reći kako se radi o procesiranju teksta. Kao i kod procesiranja jezika, i ovdje je upravo integracije ključ razvijanja složene sposobnosti čitanja s razumijevanjem. (Peti Stantić 2019:96).

Konvencionalne metode koje su usmjerene samo na tekst kao sadržaj poučavanja ne mogu potaknuti razvoj čitateljskih sposobnosti. Pritom pod konvencionalnim metodama podrazumijevamo one koje ne uzimaju u obzir komunikacijsko-funkcionalni pristup tekstu i poučavanju. U literaturi se konvencionalne metode nalaze i pod nazivom tradicionalne metode i postupci (Težak 1996). Kao što će u opisu istraživanja biti navedeno, to su svi oni postupci koji polaze od autoriteta nastavnika, a ne uzimaju u obzir učenikov doživljaj djela, njegovo razmišljanje i stavove.

Polazimo li od recepcijske estetike (Jaus 1982) i istraživanja koja pokazuju da značenje teksta nije fiksirano, nastavnik ne bi trebao učenicima nametati svoju interpretaciju djela već mora otvarati puteve kako bi učenici sami oblikovali vlastite interpretacije (Scholes 1985). Ovime se otvara put nastavi koja razvija čitateljske sposobnosti, a tu se prvenstveno nalazi sposobnost razumijevanja pročitanaog teksta.

Razumijevanje teksta podrazumijeva procesiranje teksta, a to je povezano s čitateljevim sveukupnim znanjem i sposobnostima (Peti-Stantić 2019). Do takvoga je čitanja nemoguće doći samim individualnim čitanjem pa obrazovni proces, odnosno, pristup književnom djelu u obrazovnom procesu mora izgraditi čitateljsku sposobnost.

U zagrebačkoj metodičkoj školi osamdesetih godina prošloga stoljeća razvoj čitateljske sposobnosti u nastavi koja je usredotočena na jezično izražavanje donose u brojnim radovima Rosandić (1983, 2002., 2005.) i Težak (1986., 1988). Upravo nove spoznaje o važnosti razvoja čitateljske sposobnosti obvezuju na pristup poučavanju koji će ih uvažiti.

2 Metodologija istraživanja

2.1 Hipoteze istraživanja

Polazeći od ranije navedenih teorijskih odrednica o poticanju pismenosti i nastavi književnosti, zanimalo nas je što nastavnici smatraju najvećim izazovom u nastavi književnosti. Željeli smo saznati postoji li povezanost stavova nastavnika o izazovima u nastavi književnosti i postupaka kojima se služe u nastavi književnosti u osnovnoj školi.

Stoga su postavljena sljedeća istraživačka pitanja: što nastavnici percipiraju kao veći izazov u nastavi, je li to područje teksta kao sadržaja: nerazumijevanje riječi, teksta i stila pisanja ili je to područje učenika kao subjekta poučavanja: nezainteresiranost učenika za temu i motive u književnome tekstu. Također nas je zanimalo koje metodičke postupke nastavnici koriste te ima li povezanosti između njihove procjene izazova u nastavi i metodičkih postupaka. S obzirom na ovako postavljena istraživačka pitanja, postavljene su sljedeće hipoteze:

Hipoteza 1: nastavnici označuju u većem postotku izazov/problem učenikova nerazumijevanja jezika i stila (čestice C, D, E, F) od nezainteresiranosti za temu, motive i radnju (čestice A, B).

Hipoteza 2: nastavnici koji se služe tradicionalnijim komunikacijskim postupcima pronalaze više problema kod učenika u interpretaciji teksta od onih koji se služe suvremenijim postupcima.

2.2 Instrument istraživanja

Instrument istraživanja bio je upitnik koji su nastavnici mogli ispunjavati na mrežnim stranicama između siječnja i travnja 2024. Upitniku se odazvalo 127 nastavnika (N = 127). Ispitanici su učitelji razredne nastave (1. – 4. razred) i nastavnici predmeta Hrvatski jezik (5. – 8. razred).

Za potrebe ovoga rada obrađen je dio upitnika koji se odnosio na mišljenje nastavnika o izazovima u nastavi književnosti i na metodičke postupke koje primjenjuju u nastavi. Pitanja su sadržavala više odgovora za koje su se nastavnici opredjeljivali označujući raspon odgovora od 1 do 5.

Pitanje 1: mišljenje nastavnika o izazovima i preprekama u interpretaciji književnog djela

Odredite stupanj slaganja s tvrdnjama o tome što smatrate izazovima i preprekama pri interpretaciji književnoga djela u nastavi (1 uopće se ne slažem, 2 ne slažem se, 3 niti se slažem niti se ne slažem, 4 slažem se, 5 u potpunosti se slažem):

- A Učenikova nezainteresiranost za temu/motive
- B Učenikova nezainteresiranost za radnju
- C Učenikovo nerazumijevanje pojedinih riječi
- D Učenikovo nerazumijevanje dijela ili teksta u cjelini
- E Učeniku nerazumljiv stil pisanja
- F Veličina (duljina) teksta

Pitanje 2: postupci pri interpretaciji književnog djela

Pri interpretaciji književnih djela s učenicima na satu (1 nikad, 2 ponekad, 3 uglavnom, 4 često, 5 uvijek)

- objašnjavam nepoznate riječi prije čitanja teksta
- potičem učenike da samostalno pronađu značenje nepoznatih riječi
- veći dio sata objašnjavam nepoznate riječi
- potičem učenike na glasno razmišljanje o nepoznatim riječima
- zastanem u čitanju i razgovaramo o nepoznatim riječima
- koristim rad u parovima i skupinama
- postavljam pitanja o djelu
- samostalno izlažem činjenice o djelu
- koristim dramske metode pri interpretaciji
- koristim metode zamišljanja i vizualizacije teksta
- organiziram igrolike aktivnosti
- dajem učenicima mogućnost odabira zadatka koji će rješavati
- organiziram rad tako da učenici međusobno komuniciraju
- izmjenjujem različite metode/strategije tijekom sata
- omogućujem učenicima vrednovanje vlastitoga rada
- potičem pismeno izražavanje o djelu više od usmenog
- potičem usmeno izražavanje o djelu više od pismenog
- potičem učenike na uporabu digitalne tehnologije

koristim PP prezentacije
 pišem po klasičnoj ploči
 pišem po 'pametnoj' ploči

3 Rezultati i rasprava

Pri statističkoj obradi rezultata poslužili smo se postupcima neparametrijske statistike, izračunata je aritmetička sredina i standardna devijacija dok je za usporedbu rezultata i određivanje statistički značajne razlike korištena veličina t-testa.

Nakon statističke obrade rezultata ispunjenog upitnika, pokazali su se sljedeći rezultati:

Hipoteza 1: nastavnici označuju u većem postotku izazov/problem učenikova nerazumijevanja jezika i stila od nezainteresiranosti za temu, motive i radnju.

Kako bismo provjerili prvu hipotezu, prvo smo izračunali prosječan rezultat nastavnika na prva dva pitanja - smatraju li da su glavni problem učenikova nezainteresiranost za temu/motive i radnju. Nakon toga, izračunali smo njihov prosjek na preostala četiri pitanja koja se odnose na nerazumijevanje pojedinih riječi, teksta, stil pisanja i veličinu teksta. Na kraju smo proveli t-test za zavisne uzorke kako bismo provjerili postoji li razlika između toga vide li nastavnici kao veću prepreku nezainteresiranost ili nerazumijevanje (Tablica 1).

Tablica 1: Rezultati t-testa – usporedba stavova nastavnika o nezainteresiranosti i nerazumijevanju

Nezainteresiranost	Nerazumijevanje		
<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>t</i>	Cohenov <i>d</i>
3.49 (0.89)	3.85 (0.71)	-3.87**	0.36

*Legenda: * $p < .05$, ** $p < .01$. M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, t = veličina t-testa*

Iz Tablice 1 možemo vidjeti da nastavnici u prosjeku procjenjuju nerazumijevanje kao veći problem od nezainteresiranosti učenika. Pritom je ta razlika statistički značajna ($p < .01$), a veličina efekta (Cohenov *d*) pokazuje da je riječ o umjereno velikoj razlici. Ovi rezultati govore u prilog prvoj hipotezi te je potvrđuju.

Dakle, iz odgovora ispitanika proizlazi da nastavnici učenikovo nerazumijevanje jezika i stila književnoga teksta vide kao veći izazov/problem u nastavi. S druge strane, kao manji izazov/problem u nastavi književnosti označuju nemotiviranost učenika na sadržaj teksta pa možemo iz toga pretpostaviti da će lakše riješiti problem nezainteresiranosti učenika za književnoumjetnički tekst od nerazumijevanja samoga teksta. Naravno, ova bi tvrdnja zahtijevala i neka dodatna ispitivanja. Pitanja o nerazumijevanju teksta obuhvaćala su i odrednice o nerazumijevanju pojedinih riječi i one o razumijevanju teksta u cjelini. To pokazuje da je, prema mišljenju nastavnika, recepcija jezika i stila književnoga djela mogući faktor ometanja komunikacije učenika s djelom, ali i izazov nastavniku u organizaciji nastavnog sata. Rezultati potvrđuju i odgovore nastavnika koji se mogu čuti u samoj praksi i na stručnim aktivima, a najčešći je upravo taj o sve većem učeničkom nerazumijevanju teksta koje se zapaža u neposrednom radu. Nastavnici često navode u neformalnim razgovorima tijekom uvida u njihov rad učenikovo nerazumijevanje pojedinih riječi, sintagmi, čak i rečenica, uzročno-posljedičnog slijeda radnje u tekstovima koji bi dobno morali odgovarati njihovu čitateljskom iskustvu i literarnim sposobnostima. Ovi rezultati također potvrđuju ove njihove navode.

Vrste i modele literarnih sposobnosti klasificira Rosandić (2005) prema recepcijskom kriteriju primatelja (učenika), sadržaju književnog djela, logičko-spoznajnim i problemskim odrednicama. Razrađuje doživljavanje, razumijevanje, asociiranje, zapažanje, prepoznavanje, izražavanje, odabiranje, zaključivanje, uspoređivanje i razlikovanje kao literarne sposobnosti koje se razvojno potiču u nastavi književnosti na različitim obrazovnim stupnjevima. Razumijevanje riječi, izraza, sadržaja rečenice i odjeljka literarna je sposobnost koja se razvija od prvog razreda osnovne škole kao preduvjet razvoja svih ostalih literarnih sposobnosti (Rosandić 2005). Upravo se u prvom razredu literarna sposobnost razumijevanja teksta razvija usporedno s učenjem čitanja i pisanja.

Ovi rezultati ujedno otvaraju i nove smjerove u budućem istraživanju: kako nastavnici rješavaju problem nezainteresiranosti za temu/motive i radnju, a s druge strane, kojim postupcima vode učenika do razumijevanja teksta i ostvarenja kurikulskih ishoda sata i ciljeva nastave kao što su stvaranje pisanih i govorenih tekstova različite vrste, literarni ukus, kritičko mišljenje, rješavanje problema i višestruka pismenost (MZO 2019).

Uz to, ovi rezultati pokazuju da teme o razvoju literarnih sposobnosti razumijevanja i shvaćanja književnoumjetničkog teksta, upravo zbog promjena u recepciji teksta kod čitatelja, moraju biti obuhvaćene pri cjeloživotnom usavršavanju nastavnika.

Hipoteza 2: nastavnici koji se služe tradicionalnijim komunikacijskim postupcima pronalaze više problema kod učenika u interpretaciji teksta od onih koji se služe suvremenijim postupcima.

Istraživanja nastavne prakse pokazuju da se u procesu nastave najviše koriste konvencionalne, izlagačke metode i postupci, pritom je to najčešće izlaganje nastavnika ili strukturirani razgovor (eng. *recitation script*) u kojem se postavljaju zatvorena pitanja čiji je odgovor predvidljiv i jednoznačan, a od učenika se očekuje da reproduciraju poznate odgovore (Mehan 1979, Nystrand i sur. 1997, Wells 1999, Alexander 2001 u: Hardman i Abd Kadir 2010). No usporedno s ovim tradicionalnim pristupom nastavi, kako u inozemnim, tako i u hrvatskome obrazovnom sustavu, dolazi do zaokreta u komunikacijskim postupcima u kojima nije u prvom planu površina teksta, podatci o likovima, događaju i okolnostima već i doživljavanje teksta, vještine, sposobnosti i vrijednosti. Osim u kurikulskome načinu planiranja obrazovnog procesa, to je vidljivo i u kroatističkim teorijskim praćenjima metodike predmeta Hrvatski jezik i komunikacijsko-funkcionalnom pristupu jeziku i književnosti usmjerenom na usvajanje znanja, razvijanje vještina i zauzimanje stavova (Rosandić 2002, 2005, Pavličević-Franić 2005, Češi i Barbaroša-Šikić 2007, Visinko 2008, 2010, Jelaska 2021, Čavar 2021, Turza-Bogdan i Cvikić 2023). Podjela čestica na konvencionalne i suvremene postupke u nastavi književnosti proizišla je iz navedenih teorijskih i praktičnih odrednica o nastavi jezika i književnosti.

U konvencionalne postupke ubrojene su sljedeće čestice iz upitnika:

objašnjavam nepoznate riječi prije čitanja teksta, veći dio sata objašnjavam nepoznate riječi, postavljam pitanja o djelu, samostalno izlažem činjenice o djelu, potičem pismeno izražavanje o djelu više od usmenog, koristim PP prezentacije i pišem po klasičnoj ploči.

U suvremene postupke ubrojene su sljedeće čestice iz upitnika:

potičem učenike da samostalno pronađu značenje nepoznatih riječi, potičem učenike na glasno razmišljanje o nepoznatim riječima, zastanem u čitanju i razgovaramo o nepoznatim riječima, koristim rad u parovima i skupinama, koristim dramske metode pri interpretaciji, koristim

metode zamišljanja i vizualizacije teksta, organiziram igrolike aktivnosti, dajem učenicima mogućnost odabira zadatka koji će rješavati, organiziram rad tako da učenici međusobno komuniciraju, izmjenjujem različite metode/strategije tijekom sata, omogućujem učenicima vrednovanje vlastitoga rada, potičem usmeno izražavanje o djelu više od pismenog, potičem učenike na uporabu digitalne tehnologije i pišem po 'pametnoj' ploči.

Kako bismo provjerili ovu hipotezu, izračunali smo ukupan rezultat nastavnika izražen kao prosjek odgovora na konvencionalnim postupcima i kao prosjek odgovora na suvremenim postupcima.

Nakon toga, izračunali smo korelacije između ovih metoda i činjenice koliko nastavnici vide nezainteresiranost i nerazumijevanje kao glavnu prepreku kod interpretacije teksta.

Tablica 2: Korelacije između postupaka poučavanja i prepreka u interpretaciji teksta

Varijabla	M (SD)	1.	2.	3.	4.
1. Konvencionalne metode	3.00 (0.51)	-			
2. Suvremene metode	3.17 (0.58)	.41**	-		
3. Nezainteresiranost	3.49 (0.89)	-.01	-.13	-	
4. Nerazumijevanje	3.82 (0.71)	-.17	-.04	.25**	-

Legenda: * $p < .05$, ** $p < .01$. M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija

U Tablici 2 možemo vidjeti da postoji pozitivna i statistički značajna korelacija između tradicionalnih i suvremenih postupaka. Drugim riječima, nastavnici koji koriste konvencionalne postupke, također su skloni koristiti i suvremene postupke. Također, vidimo pozitivnu korelaciju između toga kako nastavnici procjenjuju nezainteresiranost i nerazumijevanje. U prosjeku, oni nastavnici koji nezainteresiranost vide kao problem, obično kao problem vide i nerazumijevanje. Međutim, ova povezanost nije visoka, što ukazuje na to da su nezainteresiranost i nerazumijevanje dva različita problema, koji se tek donekle preklapaju.

Nisu pronađeni dokazi u prilog drugoj hipotezi. Vidimo da nema statistički značajne povezanosti između metoda poučavanja i nezainteresiranosti i nerazumijevanja. Međutim, iako nismo pronašli statistički značajne povezanosti, ipak možemo uočiti zanimljiv obrazac u rezultatima. Naime, vidimo da je korištenje tradicionalnih metoda snažnije povezano s nerazumijevanjem ($r = -.17$) nego s nezainteresiranošću ($r = -.01$). Drugim riječima, nastavnici koji češće koriste konvencionalne metode, manje navode da je nerazumijevanje problem kod interpretacije teksta. S druge strane, vidimo obrnut obrazac rezultata kod suvremenih metoda. One su snažnije

povezane s nezainteresiranošću učenika ($r = -.13$) nego s nerazumijevanjem ($r = -.04$). Drugim riječima, nastavnici koji češće koriste suvremene metode, procjenjuju da manje procjenjuju da je nezainteresiranost glavna prepreka kod učenika.

Moguća interpretacija ovih rezultata je da nastavnici koji koriste konvencionalne metode, dakle oni koji češće objašnjavaju značenja riječi i teksta zbog toga kod učenika opažaju manje nerazumijevanja. Ovi se rezultati mogu interpretirati i kroz prizmu manje komunikacije s učenicima u korištenju konvencionalnih metoda. Naime, moguća je pretpostavka da nastavnici manje zapažaju kod učenika problem nerazumijevanja teksta upravo stoga što manje s njima komuniciraju i manje traže njihovo mišljenje pa nemaju pravu povratnu informaciju učenika o tekstu. Istovremeno, oni koji češće koriste suvremene metode poput rada u grupama ili usmenog izražavanja uspijevaju više potaknuti komunikaciju i interes učenika. Ponovno valja naglasiti da ove povezanosti nisu statistički značajne (vjerojatno bi se pokazale značajnima na većem uzorku), ali pokazuju znakovit obrazac. Budući da se nije pokazala značajnost razlike, sklonost kao jednim i drugim metodama pokazuje poznavanje različitih mogućnosti kreiranja nastave.

Kako bismo ovo dodatno istražili, proveli smo i dodatne analize u kojima nismo koristili ukupan rezultat nego smo proučavali pojedine pristupe poučavanju i njihovu povezanost s nezainteresiranošću i nerazumijevanjem. Ispostavilo se da nijedna suvremena metoda nije bila značajno povezana s procjenama nezainteresiranosti. Najbliže statističkoj značajnosti došla je metoda davanja učenicima mogućnost odabira zadatka koji će rješavati. Čini se da nastavnici koji koriste ovu metodu, imaju manje problema s interesom učenika. Ovo je zanimljiv rezultat zbog toga što je upravo mogućnost samostalnog odabira zadataka za rješavanje jedan od postupaka koji se koristi u otvorenoj nastavi, književnim radionicama u kojima skupine samostalno biraju koji će zadatak rješavati (Rosandić 2005, Velički i Turza-Bogdan 2015, Matijević 2016).

Međutim, tri konvencionalne metode bile su značajno i negativno povezane s procjenama nerazumijevanja – samostalno izlaganje činjenica o djelu, korištenje PP prezentacije i pisanje po klasičnoj ploči. Nastavnici koji koriste ove metode, procjenjuju da učenici imaju manje problema s razumijevanjem riječi i teksta. Ovi rezultati govore u prilog ranije navedenoj pretpostavci o nepostojanju povratne informacije od učenika prilikom korištenja konvencionalnih metoda poučavanja.

Pritom moramo naglasiti da ne mislimo da ovih metoda ne bi trebalo biti u nastavi, smatramo da one ne smiju prevladavati i da se moraju funkcionalno koristiti.

4 Zaključak

Istraživanje je potvrdilo da nastavnici označuju u većem postotku kao izazov učenikovo nerazumijevanje jezika i stila (riječi i teksta u cjelini) od nezainteresiranosti za temu, motive i radnju. Istovremeno, nastavnici podjednako koriste konvencionalne i suvremene metode poučavanja. Također, nastavnici koji se služe konvencionalnijim komunikacijskim postupcima ne pronalaze više problema kod učenika u interpretaciji teksta od onih koji se služe suvremenijim postupcima. Osim toga, na temelju dobivenih rezultata o mišljenju nastavnika, povezanost uporabe konvencionalnih i suvremenih metoda u nastavi s mišljenjima o problemima pri susretu s književnim tekstom valjalo bi dodatno istražiti kako bi se vidjelo koliko na ovo mišljenje nastavnika utječe činjenica o manjoj komunikaciji pri uporabi konvencionalnih metoda poučavanja. Istraživanje pokazuje smjer razmišljanja i obrasce u rezultatima koji pokazuju da je neposrednu obrazovnu praksu upravo zbog nastavnika i učenika koji u njoj sudjeluju potrebno neprekidno istraživati kako bi se na temelju dobivenih rezultata mijenjala i prilagođavala društvenome trenutku, učeniku i ishodima poučavanja. Kao što je prethodno rečeno, rezultati pokazuju da nastavnici uz konvencionalne metode koriste i suvremene. Konvencionalne metode poučavanja ne moraju nestati no upravo suvremene metode poučavanja zbog svoje komunikacijske usmjerenosti i uvažavanja kognitivnih, afektivnih i socijalnih okolnosti u razvojnim fazama učenika doprinose motivaciji učenika i razvoju pismenosti u nastavi književnosti. Potrebno je odabirati metode i postupke kojima će se pomoći učeniku da usmeno ili pismeno izrazi vlastiti doživljaj i osjećaj, činjenice i mišljenje o djelu koje će biti oslobođeno posredovanja učiteljeva razmišljanja, ali vođeno tako da učenik sam dolazi do rješenja i vlastitoga stava pri razumijevanju teksta. Stoga bi bilo vrijedno istraživanje neposredne odgojno-obrazovne prakse, odnosno omjera različitih nastavnih postupaka u nastavi književnosti. S druge strane, inicijalno obrazovanje nastavnika, a posebice osnaživanje nastavnika kroz cjeloživotno učenje moralo bi biti precizno usmjereno na pristup književnome tekstu kroz prizmu recepcijskih posebnosti učenika u nastavi.

Literatura

- Simon BORG, 2003: Teacher cognition in language teaching. A review of research on what language teacher think, know, believe and do. *Language Teaching* 36: 81-109.
- Bill COPE i Mary KALANTZIS, 1997: "Multiliteracies", Education and the New Communications. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18(3), 469-478.
- Bill COPE i Mary KALANTZIS, 2006. From Literacy to "Multiliteracies": Learning to Mean in the New Communications environment. *English Studies in Africa*, 49(1), 23-45.
- Mara COTIĆ, Vida MEDVED UDOVIĆ i Sonja STARC, 2011. (ur.): *Kazivanje različitih pismenosti*. Koper: Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta.
- Marijana ČEŠI i Mirela BARBAROŠA-ŠIKIĆ, 2007. (ur.): *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika: Savremeni pristupi poučavanja u osnovnim i srednjim školama*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ana ČAVAR, 2021: Konceptijski i sadržajni (dis)kontinuiteti u Hrvatskom jeziku. Ur. Ana Čavar, Lahorka Plejić Poje. *Predmet: Hrvatski*. Zagreb: FF press. 174-178.
- Donald D. DESHLER, Frances IHLE, Carrie MARK, Daniel T. POLLITT, Michael J. KENNEDY, 2012: Literacy and Learning. U: Ur. Seel, N. M. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. 2062-2064. Boston, MA: Springer. 2062-2064. Pristupljeno 1. 6. 2024. na: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_553
- Rosie FLEWITT, 2008: Multimodal literacies. Ur. Jackie Marsh, Elaine Hallet, *Desirable Literacies: Approaches to Language and Literacy in the Early Years*. London: Sage. 122-366
- Meta GROSMAN, 2010: *U obranu čitanja: Čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.
- Jan ABD-KADIR i Frank HARDMAN, 2007. The Discourse of Whole Class Teaching: A comparative study of Kenyan and Nigerian primary English lessons. *Language and Education* 21(1): 1-15.
- Shirley Brice HEATH, 1983: *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucy HENNING, 2020: *Researching Early Childhood Literacy in the Classroom: Literacy as a Social Practice*. New York: Routledge.
- Forest Woody HORTON, 2008: *Understanding Information Literacy: A Primer*. UNESCO.
- Mary Renck JALONGO, Beatrice S. FENNIMORE, Laurie Nicholson STAMP, 2004: The acquisition of literacy: Reframing definitions, paradigms, ideologies, and practices. Ur. Olivia Saracho, Bernard Spodek. *Contemporary perspectives on language education and language policy in early childhood education* Greenwich, CT: Information Age Publishing. 57-110.
- Hans Robert JAUSS, 1982: *Estetika recepcije*. Beograd: Nolit.
- Zrinka JELASKA, 2021: Jezikoslovno i jezično znanje u predmetu Hrvatski jezik. Ur. Ana Čavar, Lahorka Plejić Poje. *Predmet: Hrvatski*. Zagreb: FF press. 178-183.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019f). *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Narodne novine 10/19.
- Milan MATIJEVIĆ, 2016: Didaktički pogled na odnose u nastavi. Ur. Vesna Bilić, Slavica Bašić *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa* Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 262-286.
- OECD (2001). Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD Programm for International Student Assessment PISA (2000). Paris: OECD.
- OECD (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I), Pristupljeno 1. 6. 2024. na: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volumw I): What Students Know and Can Do. OECD. Pristupljeno 1. 6. 2024. na: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf?expires=1699716545&id=id&accname=guest&checksum=4F803E7E32035A09369AB953AD3904BD>
- Dunja PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, 2005: *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Anita PETI-STANIĆ, 2019: *Čitanjem do (spo)razumijevanja: Od čitateljske pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Zagreb: Ljevak.
- Dragutin ROSANDIĆ, 1983: *Metodika književnoga odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

- Dragutin ROSANDIĆ, 2005: *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dragutin ROSANDIĆ, 2002: *Od slova do teksta i metateksta*. Zagreb: Profil.
- L. M. ROSENBLATT, 1983: *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association of America.
- R. SCHOLLES, 1985: *Textual Power*. New Haven: Yale University Press.
- Addison C. STONE, 2004: Contemporary Approaches to the Study of Language and Literacy Development: A Call for Integration of Perspective. u: Addison C. Stone, Elaine R. Silliman, Barbara J. Ehren, Kenn Apel (ur.), *Handbook of Language and Literacy. Development and Disorders* (str. 3–25). New York London: The Guilford Press.
- Catherine E. SNOW i Timothy J. MATTHEWS, 2016: *Reading and Language in the Early. The Future of Children*, 26(2), 57-74.
- Stjepko TEŽAK, 1986: *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stjepko TEŽAK, 1988: *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*. Zagreb: Školska knjiga.
- Tamara TURZA-BOGDAN i Lidija CVIKIĆ, 2023: *Dijete, jezik, pismenost: Jezični temelji i poticanje pismenosti u odgojno-obrazovnom kontekstu*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet.
- Vladimira VELIČKI i Tamara TURZA-BOGDAN, 2015: *Otvoreni metodički sustav u mladim razredima osnovne škole*. Školske novine, 2015/37, 38, 39.
- Ludo VERHOEVEN, 2004: Literacy development across language boundaries. U: Dorit Diskin Ravid, Hava Bat-Zeev Shyldkrot (ur.), *Perspectives in Language and Language Development. Essays in Honor of Ruth A. Berman*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers. 437–453.
- Karol VISINKO, 2005: *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Karol VISINKO, 2010: *Jezično izražavanje u nastavi Hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vijeće Europske unije, 2018: *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*, 2018/C 189/01. Pristupljeno 1. 6. 2024. na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

NARODNA KNJIŽEVNOST U NASTAVI SRPSKOG JEZIKA PRE I POSLE REFORME NASTAVNOG PROGRAMA

LJILJANA KOSTIĆ, DALIBORKA PURIĆ

Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Užicu, Užice, Srbija

ljkostic972@gmail.com, daliborka.puric@gmail.com

Imajući u vidu vaspitnoobrazovne mogućnosti narodne književnosti, interesovalo nas je da li je izmena nastavnog programa početne nastave srpskog jezika rezultirala promenama u zastupljenosti ovog vida književnosti kao sadržaja nastave. U širem smislu, autori su sagledavali mogućnosti programske reforme za stvaranje podsticajnog razvojnog okruženja usmerenog na učenika, utemeljenog na već uspostavljenim tradicionalnim kulturnim vrednostima, ali i otvorenog za savremena društvena kretanja u kojima će stasavati nove generacije. U fokusu istraživačkih zadataka bilo je poređenje zastupljenosti narodne književnosti kao obaveznog i izbornog sadržaja nastave, pre i posle programskih reformi. Uzorak istraživanja predstavljao je sadržaj nastavnog programa, reformisanog programa nastave i učenja i četrdeset čitanka. Analiza sadržaja pokazuje delimično izmenjen odnos kreatora reformisanog programa i autora udžbenika prema narodnoj književnosti u funkciji cilja i ishoda nastave srpskog jezika, što implicira usložnjavanje zahteva postavljenih pred učitelja, u smislu afirmisanja pojedinih nastavnih sadržaja u skladu sa njihovim vaspitnoobrazovnim potencijalom.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.15](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.15)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne reči:
narodna književnost,
nastavni program,
program nastave i učenja,
čitanka,
mladi školski uzrast



University of Maribor Press

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.15](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.15)

ISBN
978-961-286-944-1

Keywords:
folk literature,
curriculum,
curriculum of teaching and
learning,
reading book,
younger school age

FOLK LITERATURE IN SERBIAN LANGUAGE TEACHING BEFORE AND AFTER CURRICULUM REFORM

LJILJANA KOSTIĆ, DALIBORKA PURIĆ

University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice, Užice, Serbia
ljkostic972@gmail.com, daliborka.puric@gmail.com

Having in mind the educational possibilities of folk literature, we were interested in whether changes in the curriculum of the initial Serbian language teaching resulted in changes in the representation of this type of literature as a teaching content. In a broader sense, authors looked at the possibilities of curriculum reform to create a stimulating environment focused on pupils, based on already established traditional cultural values, but also open to contemporary social trends in which new generations will grow up. The focus of the research tasks was a comparison of the representation of folk literature as a compulsory and optional teaching content, before and after curriculum reform – in the content of curriculums and forty reading books. Content analysis shows a partially changed attitude of the reformed curriculum creators and textbook authors towards folk literature in the function of the goal and outcome of Serbian language teaching.



LJUDSKO SLOVSTVO PRI POUKU SRBSKEGA JEZIKA PRED IN PO REFORMI UČNEGA NAČRTA

LJILJANA KOSTIĆ, DALIBORKA PURIĆ

Univerza v Kragujevcu, Pedagoška fakulteta v Užicu, Užice, Srbija
ljkostic972@gmail.com, daliborka.puric@gmail.com

Prispevek se osredinja na vzgojno-izobraževalne možnosti ljudskega slovstva, pri čemer nas je zanimalo, ali so spremembe v učnem načrtu začetnega pouka srbskega jezika povzročile spremembe v zastopanosti te vrste književnosti kot učne vsebine. V širšem smislu smo preučevali možnosti kurikularne reforme za ustvarjanje spodbudnega okolja, usmerjenega k učencem, ki temelji na že uveljavljenih tradicionalnih kulturnih vrednotah, a je odprto tudi za sodobne družbene trende, v katerih bodo odraščale nove generacije. V ospredju raziskovanja je bila primerjava zastopanosti ljudskega slovstva kot obvezne in izbirne učne vsebine pred in po kurikularni reformi, in sicer so bile primerjane vsebine učnih načrtov in štiridesetih berilih. Vsebinska analiza je pokazala delno spremenjen odnos snovalcev reformiranih učnih načrtov in avtorjev učbenikov do ljudskega slovstva, pri čemer zastavljeni cilji vplivajo na rezultate pouka srbskega jezika. To seveda pomeni za učitelje kompleksnejšo obravnavo posameznih učnih vsebin, ki je usklajena z njihovim vzgojno-izobraževalnim potencialom.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.15](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.15)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:

ljudsko slovstvo,
učni načrt,
učne priprave,
berilo,
razredni pouk



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Uvod

U okviru reforme obrazovanja u Srbiji i izrade *Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja do 2030. godine* (2020), komisija Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja predložila je i izmene programa nastave predmeta Srpski jezik i književnost u gimnazijama u Srbiji. S tim u vezi odlučila je da iz trećeg razreda isključi izbor iz poezije Desanke Maksimović, a iz četvrtog njenu zbirku *Tražim pomilovanje*, koja nesumnjivo predstavlja pesnički vrhunac ove pesnikinje i jedna je od velikih knjiga poezije na srpskom jeziku. Predstavnici ZUOV-a obrazložili su svoj stav činjenicom da se menjaju čitave pedagoške paradigme, što podrazumeva uvođenje novih programa nastave i učenja orijentisanih prema ishodima, ali i potrebu za modernizacijom programa na svim nivoima školovanja. S tim u vezi, zaključili su da se „vanvremenost Desanke Maksimović ne uklapa u poetičke okvire epohe, te da postoji bojazan da bi i učenici pogrešili u vrednovanju njene poezije, umanjujući njen značaj“.¹ Ovaj stav izazvao je negodovanje među piscima, kritičarima, prosvetnim radnicima, univerzitetskim profesorima i sl., koji su kategorički podržali stav da je Desanka Maksimović neizostavni deo srpskog književnog kanona i da joj je, samim tim, nesumnjivo mesto u nastavnim programima u srpskim gimnazijama.

Čitav događaj aktualizovao je brojna pitanja u vezi sa programima nastave Srpskog jezika i književnosti u školama u Republici Srbiji:

1. Kako napraviti izbor književnih dela primerenih učeniku a poštujući kanon srpske književnosti?
2. Kako odgovoriti na horizonte očekivanja savremenog čitaoca – da li u programe uneti i dela savremene književnosti koja učenici vole da čitaju, bez obzira na estetsku vrednost tih dela?
3. Kako postupiti sa književnim delima koja sadrže za učenike „uznemirujuće“ sadržaje?
4. Šta uraditi sa delima koja podstiču na rodnu neravnopravnost ili kojima se vređa verski ili nacionalni identitet jednog naroda itd.?

¹ Desanka Maksimović je najzastupljenija pesnikinja u programima i to će uvek biti, <https://zuov.gov.rs/>

U cilju argumentacije opravdanosti poslednja dva pitanja uglavnom se ukazivalo na dela narodne književnosti, koja, istovremeno, odstupaju od horizonta očekivanja deteta – savremenog čitaoca i to sa više aspekata: jezičkog, stilskog, versifikacionog, tematsko-motivskog, vaspitnog, vrednosnog i dr. Negde u približno istom periodu razvila se polemika u vezi sa opravdanošću/neopravdanošću prisustva narodne bajke *Pepeljuga* u programima za četvrti razred osnovne škole. Polemika je proistekla iz bojazni roditelja da ova bajka nosi uznemirujuće sadržaje i da stoga nije prilagođena učenicima ovoga uzrasta.

Mnoštvo pitanja uslovalo je potrebu za analizom nastavnih programa, čije su izmene od početka dvehiljaditih do danas imale brojne implikacije, kako u nastavnoj praksi, tako i u teorijskim promišljanjima. Naš fokus u ovom radu jeste na programima za mlađe razrede osnovne škole i u okviru njih – na sadržajima iz narodne književnosti.

2 Teorijski okvir

Prva značajna systemska promena na samom početku 21. veka bila je motivisana zahtevima za unapređenje kvaliteta obrazovanja, koji se, između ostalog, obezbeđuje i kvalitetnim udžbenicima. Promena legislative, odnosno donošenje *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2003) omogućila je nastavnicima korišćenje više udžbenika za isti predmet, odnosno izbor udžbenika. Na taj način, pored državnog izdavača – Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva, i privatnim izdavačima je omogućeno da apliciraju kod Ministarstva prosvete za odobranje udžbenika za upotrebu u nastavi. Sledeći korak bio je usvajanje novih nastavnih programa u periodu od 2004. do 2006. godine, u kojima su delimično izmenjeni obavezni programski sadržaji, a kada je u pitanju narodna književnost, uveden je širi izbor primarnih tekstova, kao i sekundarni izvori za njihovo proučavanje.

Poslednja reforma nastavnih programa za osnovnu školu realizovana je u periodu od 2017. do 2019. godine i nije podrazumevala samo delimičnu izmenu obaveznih nastavnih sadržaja. Naime, novi programi nastave i učenja zasnovani su na ishodima, odnosno na konkretizaciji i proverljivosti znanja, kao i sposobnosti koje učenici treba da poseduju na određenom uzrastu. Ishodi proizilaze iz standarda postignuća, predstavljaju jasne i nedvosmislene iskaze očekivanja od učenika i čine zaokruženu, logičnu celinu učenja i poučavanja. Naglašava se integrativni pristup, u kome se sadržaji i postupci nadograđuju, systemski prepliću i prožimaju u jednu logičku i

smislenu celinu, i kao takvi lakše se usvajaju i povezuju. Na taj način fokus se sa sadržaja pomera na učenika, odnosno na rezultat koji učenik postiže, a u cilju „povećanja efikasnosti i osvajanja većeg kvaliteta u obrazovanju” (Mikanović 2014: 84). Izbor književnih tekstova iz narodne književnosti u reformisanim programima nastave i učenja karakterišu „žanrovska raznovrsnost, književnoumetnička reprezentativnost izabranih dela, njihova primerenost uzrastu učenika, postupnost i sistematičnost u uvođenju književnoteorijskih pojmova, korelativnost nastavnih sadržaja sa drugim predmetima i tematsko-motivska i žanrovska srodnost književnih tekstova iz narodne i autorske književnosti” (Stanković Šošo 2020: 243).

3 Metodološki okvir

Istraživački deo ovog rada usmeren je na ispitivanje da li je i u kojoj meri poslednja izmena nastavnog programa za mlađe razrede osnovne škole rezultirala promenama u zastupljenosti narodne književnosti kao sadržaja nastave. Istraživački zadaci odnosili su se na: (1) Poređenje zastupljenosti narodne književnosti kao *programskih* nastavnih sadržaja u svakom od mlađih razreda osnovne škole; (2) Poređenje zastupljenosti narodne književnosti kao *vanprogramskih* nastavnih sadržaja u svakom od mlađih razreda osnovne škole.

U radu je primenjena deskriptivna metoda i tehnika analize sadržaja. Uzorak je predstavljao (1) sadržaj nastavnog programa i reformisanog programa nastave i učenja, kao i (2) sadržaj četrdeset čitanki objavljenih od strane pet izdavača (Bigz školstvo; Eduka; Klett; Kreativni centar i Zavod za udžbenike (i nastavna sredstva)), odobrenih za upotrebu u nastavi srpskog jezika pre i posle programskih izmena.

Sadržaj programskih osnova i udžbenika analiziran je kvalitativno, a od kvantitativnih postupaka primenjene su statističke mere prebrojavanja i relativnog odnosa.

4 Rezultati istraživanja i diskusija

Početak 19. veka čitanke su neretko bile jedina lektira za čitanje ne samo učenika već i značajnog dela društva. U ovom periodu otpočeo je razvoj srpskog nacionalnog školskog sistema, koji se, sudeći prema sadržajima čitanki koje datiraju iz tog doba, odlikovao „potpunim odsustvom nacionalno-vaspitnih tendencija” (Kolaković

2008: 99). S jačanjem nacionalne svesti i s razvojem pedagoške nauke, te konstituisanjem nacionalnog prosvetnog sistema polovinom 19. veka, došlo je do promene obrazovne paradigme, kada je nastava, do tada dosledno moralno-vaspitanog i religioznog karaktera, dobila funkciju jačanja i razvoja nacionalne svesti. S tim u vezi se javila potreba i za novim nastavnim sadržajima. U čitanke su ušli tekstovi narodne književnosti, kao konstituenti nacionalnog vaspitanja i kulturnog i identitetskog nasleđa. Manji broj tekstova, koje su mahom predstavljali kratki govorni oblici, „slepačke pesme”, basne i epske pesme starijih vremena, bio je nedovoljan za sveobuhvatnije nacionalno vaspitanje, što je ukazivalo na potrebu za proširenjem sadržaja iz narodne književnosti u srpskim školama (Kolaković 2008: 101). Početak 20. veka značajno je obogatio srpske čitanke tekstovima narodne književnosti različitih žanrova (kratki govorni oblici, šaljive priče, izvodi iz obrednih lirskih pesama, slepačke, mitološke i „pjesme onako pobožne”, korigovane i redukovane ljubavne pesme, te epske pesme starijih vremena) (Kolaković 2008: 103). Od tog vremena, shodno izmenama pedagoških načela, tekstovi narodne književnosti postali su neodvojiv deo čitanke, kasnije i nastavnih programa, i „živa, delotvorna književna tradicija, izvor poetskih nadahnuća i tema, uzor poetskog jezika” (Kleut 2006: 283).

Uvođenje tekstova narodne književnosti u nastavne programe pratila je dilema u vezi sa tim da li oni uopšte imaju vaspitnu vrednost ili im treba pristupati sa dijahronog stanovišta – u kontekstu izučavanja razvoja jezika i u kontekstu razumevanja istorijskih sadržaja. Tekstovi predviđeni nastavnim programima iz 1926. i 1927. godine² pokazuju da su se u nastavnim programima za osnovnu školu u trećoj deceniji 20. veka „prevashodno nalazili sadržaji iz usmenog stvaralaštva kojima se ostvarivala vaspitnost nastave književnosti i negovala svest učenika o značaju uloge jezika u očuvanju nacionalnog identiteta” (običajne lirske narodne pesme, epske pesme starijih i srednjih vremena, šaljive priče, narodne basne, narodne pripovetke i kratki govorni iskazi) (Stanković Šošo 2020: 236). Uporedo sa ulogom ovih tekstova u jačanju i očuvanju nacionalnog identiteta, njihov doprinos ogledao se i u „vaspitanju učenika u duhu tolerancije i poštovanja različitih nacionalnih, verskih i kulturnih običaja” u zajedničkoj državi Srba, Hrvata i Slovenaca (Stanković Šošo 2020: 236). Korpus dela iz narodne književnosti predviđenih za obradu u školama značajno je obogaćen u programima koji su usvajani u narednim decenijama. Oni su

² Privremeni nastavni program za niže razrede srednjih škola u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca, 1926, 8–11.

imali prvenstveno vaspitni karakter, ali su i podsticali učenike na kritičko mišljenje, razvijali pozitivne osobine i izgradnju moralne svesti.

Tekstovi narodne književnosti prvobitno su pronašli svoje mesto u programima starijih razreda osnovne škole, da bi se, kao umetničke tvorevine koje imanju sazajnau, estetsku i vaspitnu vrednost, prvi put javile u programima razredne nastave 1976. godine. Tada je predviđeno da se u prvom razredu obrađuje izbor iz kratkih govornih oblika, u drugom dve lirske pesme, u trećem epska pesma *Marko Kraljević i beg Kostadin*, a u četvrtom epska pesma *Stari Vujadin*. U kasnijim programima ovaj izbor obogaćen je novim tekstovima različitih žanrova narodne književnosti (balade, epske pesme, legendarne priče, odlomci iz narodnih bajki i sl.), shodno postavljenom cilju nastave srpskog jezika: negovanje svesti o značaju uloge jezika u očuvanju nacionalnog identiteta, osposobljenost za tumačenje odabranih književnih tekstova iz srpske i svetske baštine „radi negovanja tradicije i kulture srpskog naroda i razvijanja interkulturalnosti”.³ Narodna književnost u programima za mlađe razrede osnovne škole značajna je, dakle, pre svega, zbog upoznavanja srpskog/maternjeg jezika i kulture, izgrađivanja i jačanja kulturnog i nacionalnog identiteta, podsticanja interkulturalnog dijaloga, ali i razvijanja svesti o književnosti kao sistemu. Odabrana dela narodne književnosti učenicima postavljaju osnovu za razumevanje ne samo „usmene umetničke reči” već i književnosti uopšte (Mrkalj 2008: 28). Nemerljiv je, nadalje, njihov doprinos u formiranju osnove za upoznavanje kasnijih perioda srpske književnosti i onih autora čija su se dela u manjoj ili većoj meri temeljili na poetičkim elementima narodne književnosti (Branko Radičević, Jovan Jovanović Zmaj, Petar Petrović Njegoš, Laza Kostić, Branislav Nušić, Petar Kočić, Bora Stanković, Ivo Andrić, Branko Ćopić, Dušan Radović, Svetlana Velmar Janković i dr.), kao i za upoznavanje i tumačenje dela svetske književnosti (Puškin, Andersen, Oskar Vajld, Sent Egziperi, Tolkin, Dž. K. Rouling itd.).

U programima iz 21. veka narodna književnost značajno je zastupljenija u odnosu na prethodni period. I u nastavnim programima s početka ovoga veka i u novim, reformisanim, od elemenata sadržaja najzastupljeniji su prozni žanrovi (priče, šaljive priče, priče o životinjama, pripovetke, basne, bajke), zatim lirska narodna poezija (šaljive, porodične, običajne pesme, uspavanke), potom kratki govorni oblici

³ Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, god. LXVIII, br. 11, 2019, 2.

(zagonetke, poslovice, pitalice, brzalice, razbrajalice) i u najmanjoj meri epska narodna poezija (Tabela 1).

Tabela 1: Poređenje zastupljenosti sadržaja iz narodne književnosti kao programskih nastavnih sadržaja u svakom od mlađih razreda osnovne škole

Razred	Nastavni program 2004–2017.	Program nastave i učenja 2017–2024.
PRVI	Narodna pesma: <i>Slavujak</i>	Narodna pesma: <i>Ja sam čudo video</i>
	Narodna pesma: <i>Božić šapom bata</i>	Narodna priča: <i>Sveti Sava i đaci</i>
	Izbor iz narodne lirike (uspavanke i šaljive pesme)	Narodna basna: <i>Lisica i gavran</i>
	Narodna priča: <i>Golub i pčela</i>	Narodna priča: <i>Deda i repa / Golub i pčela</i>
	Izbor iz narodne epike (šaljive priče, poslovice, zagonetke, brzalice)	Izbor iz narodnih zagonetki
DRUGI	Narodna pesma: <i>Majka Jova u ruži rodila</i>	Narodna pesma: <i>Majka Jova u ruži rodila / Sanak ide niz ulicu</i>
	Narodna pesma: <i>Smešno čudo</i>	Narodna pesma: <i>Da vam pevam što istina nije / Mišja moba</i>
	Narodna priča: <i>Sveti Sava, otac i sin</i>	Narodna priča: <i>Sveti Sava, otac i sin / Sveti Sava i otac i mati sa malim detetom</i>
	Porodične i šaljive narodne lirske pesme – izbor	
	Narodna pesma: <i>Marko Kraljević i orao</i>	
	Narodne pripovetke: <i>Staro ližno lukarstvo, Sedam prutova</i>	Narodna priča: <i>Sedam prutova</i>
	Narodne basne: <i>Konj i magarac, Lisica i gavran</i>	Narodna basna: <i>Bik i zec / Konj i magarac</i>
	Srpske narodne bajke – izbor	
	Izbor iz narodnog usmenog stvaralaštva (šaljive priče, poslovice)	Izbor iz kratkih narodnih umotvorina (zagonetke, poslovice, brzalice, pitalice, razbrajalice)
TREĆI	Narodna pesma: <i>Ženidba vrapca Podunavca</i>	
	Narodna pesma: <i>Dvije seje brata ne imale</i>	
	Običajne narodne lirske pesme (izbor)	
	Narodna pesma: <i>Marko Kraljević i beg Kostadin</i>	Narodne pesme: <i>Marko Kraljević i beg Kostadin, Oranje Marka Kraljevića</i>
	Narodna basna: <i>Vuk i jagnje</i>	
		Narodna bajka: <i>Baš-Čelik</i> (čitanje u nastavcima)
	Narodna pripovetka: <i>Sveti Sava i seljak bez sreće</i>	Narodna pripovetka: <i>Sveti Sava i seljak bez sreće</i>
	Narodne pripovetke: <i>Vetar i sunce, Svijetu se ne može ugoditi</i>	Narodna pripovetka: <i>Svijetu se ne može ugoditi</i>
Narodna bajka: <i>Čardak ni na nebu ni na zemlji</i>	Narodna bajka: <i>Čardak ni na nebu ni na zemlji</i>	
Arapska narodna pripovetka: <i>Lav i čovek</i>		
ČETVRTI	Narodna pesma: <i>Nadžnjeva se momak i devojka</i>	Šaljiva narodna pesma: <i>Ženidba vrapca Podunavca</i>

Razred	Nastavni program 2004–2017.	Program nastave i učenja 2017–2024.
	Narodna pesma: <i>Jelenče</i>	
	Narodna pesma: <i>Stari Vujađin</i>	Narodna pesma: <i>Miloš u Latinima</i>
	Narodna pesma: <i>Jetrvica adamsko koleno</i>	Narodna pesma: <i>Jetrvica adamsko koleno</i>
		Narodna pripovetka: <i>Vetar i sunce</i>
	Narodna pripovetka: <i>Meded, svinja i lisica</i>	Narodna priča o životinjama: <i>Meded, svinja i lisica</i>
	Narodna bajka: <i>Pepeljuga</i>	Narodna bajka: <i>Pepeljuga</i>
	Narodna priča: <i>Najbolje zadužbine</i>	Narodna pripovetka: <i>Najbolje zadužbine</i>

Razlike se ogledaju u drugim elementima. Novi programi preciznije određuju nastavne sadržaje iz usmene književnosti u odnosu na stare. Dok su stari programi ostavljali više slobode i autorima čitanki i učiteljima za izbor konkretnih sadržaja u okviru određenih književnih vrsta (uspavanke, šaljive pesme, lirske, običajne pesme, bajke, basne, šaljive priče, kratke narodne umotvorine), novi programi nastave i učenja predviđaju samo izbor iz kratkih narodnih umotvorina, i to u prvom i drugom razredu. Navedena izmena veoma je značajna, u prvom redu zbog toga što izostanak konkretnijih sugestija u vezi sa tekstovima koje je poželjno raditi na određenom uzrastu može da rezultira neadekvatnim izborom književnog teksta (up. Mrkalj 2011: 104).

Programske osnove značajno se razlikuju u pogledu obima sadržaja iz narodne književnosti. Reformisanim programima obuhvaćeno je manje dela iz narodne književnosti, naročito u drugom i trećem razredu.

Ukoliko se uporede naslovi usmene književnosti, najmanje podudaranja uočava se u starom i reformisanom programu za prvi razred – samo je narodna priča *Golub i pčela* zadržana kao alternativni izbor u novom programu, dok su po četiri naslova ostala nepromenjena u programima za drugi, treći i četvrti razred.

Analiza sadržaja pored nastavnih programa obuhvatila je i čitanke različitih izdavača, odobrene za upotrebu u nastavi u periodu od 2004. do 2017, odnosno posle 2017. godine, to jest sadržaje iz narodne književnosti koji su odabrani za upotrebu u nastavi od strane autora ovih udžbenika. Prema istraživačkim nalazima, značajno manji broj vanprogramskih tekstova iz usmene književnosti uočava se u reformisanim programima, naročito u drugom, trećem i četvrtom razredu. Od ukupno 20 analiziranih čitanki koje su kreirane prema novom programu, vanprogramski tekstovi prisutni su u četiri čitanke, i to u po jednom udžbeniku za svaki razred.

Interesantno je da je reč o čitankama dva izdavača, i to jednog izdavača za prvi, drugi i treći razred (Kreativni centar) i drugog izdavača za četvrti razred (Klett).

Tabela 2: Poređenje zastupljenosti sadržaja narodne književnosti kao vanprogramskih nastavnih sadržaja u svakom od mlađih razreda osnovne škole

Razred	Izdavač	Čitanke 2004–2017.	Čitanke 2017–2024.
PRVI	BIGZ	– Narodna priča: <i>Pas i kuća</i>	
	EDUKA		
	KLETT		
	Kreativni centar	<ul style="list-style-type: none"> – Narodna priča: <i>Pas i kuća</i> – Narodna priča: <i>Petao i boje</i> – Narodna priča: <i>Koza i sedam jarića</i> – Narodna priča: <i>Radoznali susedi</i> – Narodna priča: <i>Lisica i miš</i> – Jevrejska narodna pesma: <i>Divno čudo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Narodna priča: <i>Pas i kuća</i> – Narodna priča: <i>Petao i boje</i> – Narodna priča: <i>Koza i sedam jarića</i> – Narodna priča: <i>Radoznali susedi</i> – Narodna priča: <i>Lisica i miš</i> – Jevrejska narodna pesma: <i>Divno čudo</i>
	ZUNS	– Narodna pesma: <i>Ja sam čudo video</i>	
DRUGI	BIGZ	– Narodna pripovetka: <i>U cara Trojana kozrije uši</i>	
	EDUKA	– Narodna legenda: <i>Kako je Marko došao do svog konja Šarva</i>	
	KLETT	– Narodna priča: <i>Tri krojača</i>	
	Kreativni centar	<ul style="list-style-type: none"> – Narodna basna: <i>Bik i zec</i> – Ruska narodna priča: <i>Medved i devojčica</i> – Engleska narodna priča: <i>Tri krojača</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Šaljiva nar. priča: <i>Zec na spavanju</i> – Ruska narodna basna: <i>Lija i ždral</i> – Engleska narodna priča: <i>Tri krojača</i>
	ZUNS	<ul style="list-style-type: none"> – Narodna basna: <i>Bik i zec</i> – Narodna pripovetka: <i>Sedam prutova</i> – Mađarska narodna priča: <i>Lakomi mešiči</i> 	
TREĆI	BIGZ		
	EDUKA	<ul style="list-style-type: none"> – Narodna uspavanka: <i>Ide sanak uz ulicu</i> – Narodna pesma: <i>Trepetala trepetljika</i> – Švedska narodna priča: <i>Džin iz Skalunde</i> 	

Razred	Izdavač	Čitanke 2004–2017.	Čitanke 2017–2024.
		– Legenda iz Velike Britanije: <i>Paukova mreža</i>	
	KLETT	– Narodna priča: <i>Obolica</i> – Narodna priča: <i>Kad sam bio star čovek</i>	
	Kreativni centar	– Narodna pripovetka: <i>Klin-čorba</i> – Kratke narodne umotvorine	– Kratke narodne umotvorine
	ZUNS	– Narodna basna: <i>Lav i lisica</i> – Američka narodna priča: <i>Beli konj</i> – Engleska narodna bajka: <i>Zvezde</i>	
ČETVRTI	BIGZ	– Narodna pesma: <i>Majka Jovu u ruži rodila</i> – Narodna priča: <i>Sveti Sava i đaci</i>	
	EDUKA		
	KLETT	– Lirske narodne pesme – izbor	– Narodna pesma: <i>Stari Vujađin</i>
	Kreativni centar		
	ZUNS		

Vanprogramski tekstovi su najčešće prozni – priče, pripovetke, legende, basne, kratke narodne umotvorine. Od poetskih tekstova, čitanke objavljene prema starom programu sadrže četiri lirske pesme (*Ide sanak uz ulicu*, *Majka Jovu u ruži rodila*, *Trepetala trepetljika*, *Ja sam čudo video*) i izbor iz lirskih narodnih pesama, dok čitanke kreirane prema novom programu sadrže jednu epsku pesmu u dodatnom izboru autora (*Stari Vujađin*).

Isti izbor vanprogramskih tekstova zadržan je u čitankama jednog izdavača – Kreativnog centra za prvi razred – usaglašenim sa starim i reformisanim programom.

Kada je u pitanju strana narodna književnost, interesantno je da je u starim programima bio prisutan jedan književni tekst iz ovog korpusa – arapska narodna priča *Lav i čovek*, dok reformisani programi ne sadrže niti jedan književni tekst iz narodne književnosti drugih naroda. Sa druge strane, čitanke za prvi, drugi i treći razred kreirane prema starim programima sadrže ukupno osam vanprogramskih tekstova strane narodne književnosti (pet priča, po jednu legendu, bajku i pesmu), dok čitanke za prvi i drugi razred rađene prema reformisanim programima sadrže

ukupno tri teksta iz ovog domena (po jednu priču, basnu i pesmu). Ovi podaci su iznenađujući, imajući u vidu da je koncept interkulturalnosti i multikulturalnosti u značajnoj meri prisutan i da se apostrofira u različitim oblastima savremenog društva.

5 Umesto zaključka

Analiza sadržaja pokazuje delimično izmenjen odnos kreatora reformisanog programa nastave i učenja i autora udžbenika prema narodnoj književnosti u funkciji cilja i ishoda nastave srpskog jezika, što implicira usložnjavanje zahteva koji se postavljaju pred učitelja, u smislu afirmisanja pojedinih nastavnih sadržaja u skladu sa njihovim vaspitnoobrazovnim potencijalom. To dalje otvara pitanje opravdanosti sistemskog promišljanja procesa vaspitanja i obrazovanja u kome se od učitelja, pred kojim se već nalaze brojni izazovi u smislu ostvarivanja njegovih različitih uloga u nastavi, očekuje adekvatan odgovor na probleme u vezi sa kreiranjem podsticajnog okruženja za učenje i razvoj učenika, za koje nije ni formalno obrazovan ni odgovoran.

Naročito je važno naglasiti da ova analiza ne implicira kvantitativno proširivanje korpusa narodne književnosti u programskim okvirima, to jest da se ne zanemaruju objektivne mogućnosti nastavnog programa da odgovori na književnonaučne i metodičke zahteve u smislu stepena prisustva pojedinih književnih vrsta. U širem smislu, namera autora odnosila se na sagledavanje mogućnosti programske reforme za stvaranje podsticajnog razvojnog okruženja usmerenog na dete, odnosno učenika, utemeljenog na već uspostavljenim tradicionalnim kulturnim vrednostima, ali i otvorenog za savremena društvena kretanja u kojima će stasati nove generacije.

U tom kontekstu, smatrali smo opravdanim da umesto zaključka otvorimo nekoliko važnih pitanja koje predmetna analiza implicira:

1. Uvođenje/prisustvo žanrova u vezi sa uzrastom učenika;
2. Razvijanje svesti o književnosti kao sistemu – i u književnoteorijskom (teorija žanrova) i u književnoistorijskom smislu (refleksi usmene književnosti na autore različitih književnih epoha, samim tim i savremenih pisaca za decu);

3. Odnos usmene i autorske književnosti: na primer, usmena i autorska basna – *Lisica i gavran, Konj i magarac*, što se može objasniti preuzimanjem ezopovskih praobrazaca u srpskoj usmenoj književnosti;
4. Pitanje jasnog i tačnog određenja žanrova (žanrovskog određenja) kao preduslova za kasnije usvajanje poetičkih odlika žanra (na primer, distinkcija između basne i priče o životinjama, narodne priče i legende);
5. Uspostavljanje interkulturalnog dijaloga – srpska usmena književnost u dijalogu sa usmenom književnošću drugih naroda.

Odgovori na ova i slična pitanja zahtevaju ozbiljna systemska promišljanja kako nastavnog procesa uopšte, tako i nastave književnosti, naročito u mlađim razredima osnovne škole, imajući u vidu razvojne i sazajne specifičnosti učenika mlađeg školskog uzrasta.

Izvori

- Marela MANOJLOVIĆ i Snežana BABUNOVIĆ, 2012: *Čitanka za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.
- Marela MANOJLOVIĆ i Snežana BABUNOVIĆ, 2023: *Čitanka za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.
- Milenko RATKOVIĆ, 2002: *Čitanka sa osnovnim pojmovima o jeziku za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Miodrag B. CVETKOVIĆ, Sonja CVETKOVIĆ, Tatjana ŽIVANOVIĆ, Miodrag PLAVŠIĆ i Borislav PRVULOVIĆ, 2014: *Vodeno ogledalo*. Čitanka za treći razred. Beograd: Eduka.
- Mirjana J. ARANĐELOVIĆ, 2015: *Čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Bigz školstvo.
- Monja JOVIĆ i Ivan JOVIĆ, 2016: *Čitanka za prvi razred osnovne škole sa poukama o jeziku*. Beograd: Eduka.
- Monja JOVIĆ i Ivan JOVIĆ, 2023: *Čitanka za prvi razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.
- Monja JOVIĆ i Ivan JOVIĆ, 2023: *Čitanka za treći razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.
- Monja JOVIĆ i Nada TODOROV, 2023: *Čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.
- Nada TODOROV, Sonja CVETKOVIĆ i Miodrag PLAVŠIĆ, 2007: *Trešnja u cvetu*, čitanka za četvrti razred osnovne škole. Beograd: Eduka.
- Natali TRKULJA i Milanka JUZBAŠIĆ, 2016: *Čitanka za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Bigz školstvo.
- Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, br. 10, 2004.
- Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, br. 1, 2005.
- Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, br. 3, 2006.
- Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik Republike

- Srbije – Prosvetni glasnik, br. 10, 2017. Dostupno 25. 2. 2024. na <https://pravno-informacioni-sistem.rs/slglsrViewPdf/f5a145fb-96a0-44ed-bcb3-b00cfb189a72?fromLink=true>
- Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, br. 16, 2018. Dostupno 25. 2. 2024. na <https://pravno-informacioni-sistem.rs/slglsrViewPdf/893c4453-c577-4ff2-9a57-19f937dd7107?fromLink=true>
- Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, br. 5, 2019. Dostupno 25. 2. 2024. na <https://pravno-informacioni-sistem.rs/slglsrViewPdf/1cd9f883-ccfe-4a73-8ccd-95bc212169e1?fromLink=true>
- Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, br. 11, 2019. Dostupno 25. 2. 2024. na <https://pravno-informacioni-sistem.rs/slglsrViewPdf/7f60db16-8760-4e25-bc8a-f69fe1fb2e2c?fromLink=true>
- Radmila ŽEŽELJ RALIĆ, 2007: *Igra reči*. Čitanka za prvi razred osnovne škole. Beograd: Klett.
- Radmila ŽEŽELJ RALIĆ, 2015: *Maša i Raša. Carstvo reči*. Čitanka za drugi razred osnovne škole. Beograd: Klett.
- Radmila ŽEŽELJ RALIĆ, 2015: *Maša i Raša. Reka reči*. Čitanka za treći razred osnovne škole. Beograd: Klett.
- Radmila ŽEŽELJ, 2015: *Maša i Raša. Reči čarobnice*. Čitanka za četvrti razred osnovne škole. Beograd: Klett.
- Radmila ŽEŽELJ, 2021: *Reka reči*. Čitanka za četvrti razred osnovne škole. Beograd: Klett.
- Radmila ŽEŽELJ, 2022: *Iskrive reči*. Čitanka za treći razred osnovne škole. Beograd: Klett.
- Radmila ŽEŽELJ, 2022: *Maša i Raša. Različak*. Čitanka za prvi razred osnovne škole. Beograd: Klett.
- Radmila ŽEŽELJ, 2023: *Zov reči*. Čitanka za drugi razred osnovne škole. Beograd: Klett.
- Simeon MARINKOVIĆ i Slavica MARKOVIĆ, 2007: *Čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.
- Simeon MARINKOVIĆ i Slavica MARKOVIĆ, 2015: *Čitanka za prvi razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.
- Simeon MARINKOVIĆ i Slavica MARKOVIĆ, 2016: *Čitanka za treći razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.
- Simeon MARINKOVIĆ i Slavica MARKOVIĆ, 2020: *Čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.
- Simeon MARINKOVIĆ i Slavica MARKOVIĆ, 2020: *Čitanka za treći razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.
- Simeon MARINKOVIĆ i Slavica MARKOVIĆ, 2022: *Čitanka za prvi razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.
- Simeon MARINKOVIĆ i Slavica MARKOVIĆ, 2023: *Čitanka za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.
- Simeon MARINKOVIĆ, Ljiljana MARINKOVIĆ i Slavica MARKOVIĆ, 2005: *Čitanka za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.
- Slavica JOVANOVIĆ, 1992: *Čitanka sa osnovnim pojmovima o jeziku za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Slavica JOVANOVIĆ, 2010: *Zlatna jabuka*. Čitanka za prvi razred osnovne škole. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Slavica JOVANOVIĆ, 2019: *Čitanka za srpski jezik za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Slavica JOVANOVIĆ, 2021: *Čitanka za srpski jezik za treći razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Slavica JOVANOVIĆ, 2023: *Čitanka za srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.

- Slavica JOVANOVIĆ, 2023: *Čitanka za srpski jezik za prvi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Vesna ŠOJIĆ i Mira KASAPOVIĆ, 2015: *Čitanka za treći razred osnovne škole*. Beograd: Bigz školstvo.
- Vuk MILATOVIĆ, 2006: *Čitanka za treći razred osnovne škole*. Beograd: zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Zorica CVETANOVIĆ i Danica KILIBARDA, 2018: *Čitanka sa osnovama pismenosti za prvi razred osnovne škole*. Beograd: Bigz školstvo.
- Zorica CVETANOVIĆ i Danica KILIBARDA, 2020: *Čitanka*. Srpski jezik za treći razred osnovne škole. Beograd: Bigz školstvo.
- Zorica CVETANOVIĆ i Danica KILIBARDA, 2021: *Čitanka*. Srpski jezik za četvrti razred osnovne škole. Beograd: Bigz školstvo.
- Zorica CVETANOVIĆ, Danica KILIBARDA i Aleksandra STANIŠIĆ, 2019: *Čitanka sa osnovama jezičke pismenosti*. Udžbenik za drugi razred osnovne škole. Beograd: BIGZ.
- Zorica CVETANOVIĆ, Suzana KOPRIVICA i Danica KILIBARDA, 2014: *Čitanka za prvi razred osnovne škole*. Beograd: Bigz školstvo.

Literatura

- Brane MIKANOVIĆ, 2014: Ishodi učenja i standardi znanja u osnovnom obrazovanju. *Inovacije u nastavi*, XXVII /1, 84–93. Dostupno 19. 5. 2024. na <http://www.inovacijeunastavi.rs/wp-content/uploads/Inovacije1-14/08Mikanovic.pdf>.
- Desanka Maksimović je najzastupljenija pesnikinja u programima i to će uvek biti. Dostupno 12. 5. 2024 na <https://zuov.gov.rs/desanka-maksimovic-je-najzastupljenija-pesnikinja-u-programima-i-to-ce-uvek-i-biti/>.
- Marija KLEUT, 2006: *Relikije iz starine: ogledi o srpskim epskim narodnim pesmama*. Novi Sad: Dnevnik – Novine časopisi.
- Medisa KOLAKOVIĆ, 2008: *Narodna književnost u knjizi za narod*. Novi Sad: Zmajevе dečje igre.
- Nataša STANKOVIĆ ŠOŠO, 2020: Narodna (usmena) književnost u reformisanim programima za osnovnu školu. Ur. Zorana Opačić, Goran Zeljić. *Programske (re)forme u obrazovanju i vaspitanju – izazovi i perspektive*. Beograd: Učiteljski fakultet, 2020. 235–249. Dostupno 25. 6. 2024 na http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2021/02/programske_reforme.pdf.
- Privremeni nastavni program za niže razrede srednjih škola u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca*. Beograd: Državna štamparija Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, 1926, 8–11.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 62, 2003.
- Zona MRKALJ, 2008: *Nastavno proučavanje narodnih pripovedaka i predanja*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.
- ZonaMRKALJ, 2011: *Na časovima srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.

OTROŠKI ODZIVI NA PROBLEMSKO SLIKANICO

SABINA VIŠČEK

Ljubljana, Slovenija
sabinaviscek@gmail.com

V prispevku, nastalem na podlagi doktorske disertacije (Višček 2024) se osredotočamo na opredelitev otroške problemske slikanice, ki je povezana predvsem z neobičajnimi temami – te so za otroka z omejeno literarno zmožnostjo težke ali zapletene za razumevanje (odvisnost, nasilje, spolna identiteta itd.). Drugi elementi kakovostne problemske slikanice so ilustracije in slogovna sredstva (npr. vzdušje, metafore), ki soustvarjajo zahtevno literarno doživetje. Za prikaz didaktične interpretacije problemskih slikanic smo v 3. razredu osnovne šole obravnavali tri slovenske slikanice, in sicer *Modri med* (2020) Cvetke Sokolov, *Punčka in velikan* (2019) Neli Kodrič Filipič in *Prva ljubezen* (2014) Braneta Mozetiča. Predstavljamo ključne ugotovitve akcijske raziskave in izpostavljam nekaj ključnih smernic za branje problemskih slikanic pri pouku književnosti, ki omogočajo komunikacijo med učenci in učiteljem kot bralnim modelom.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.16](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.16)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
problemska slikanica,
didaktična prognoza,
aksijska raziskava,
odziv otrok,
didaktične smernice

Opomba:
Ta prispevek temelji na
Višček, S.
(2024). *Problematika in
tabuizacija književnosti pri
ponku slovenske : doktorska
disertacija* [Doktorska
disertacija, S. Višček].
Repozitorij Univerze v
Ljubljani.
[https://repozitorij.uni-
lj.si/IzpisGradiva.php?lan
g=slv&id=155924](https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=155924)



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.16](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.16)

ISBN

978-961-286-944-1

Keywords:

problem-based picture
book,
didactic prognosis,
action research,
children's response,
didactic guidelines

Note:

This paper is based on
Višček, S.
(2024). *Problematika in
tabuizacija književnosti pri
ponki slovenšine : doktorska
disertacija* [Doktorska
disertacija, S. Višček].
Repozitorij Univerze v
Ljubljani.
[https://repozitorij.uni-
lj.si/IzpisGradiva.php?lan
g=slv&id=155924](https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=155924)

CHILDREN'S RESPONSES TO PROBLEM-BASED PICTURE BOOK

SABINA VIŠČEK

Ljubljana, Slovenia
sabinaviscek@gmail.com

In this paper, based on the doctoral thesis (Višček 2024), we focus on defining the children's problem-based picture book, which is primarily related to specific themes that are difficult or complex for a child with limited literary competence (violence, addiction, gender identity, etc.). Other elements of a quality problem-based picture book include illustrations and stylistic devices (e.g., atmosphere, metaphors) that contribute to a demanding literary experience. To demonstrate the didactic interpretation of such picture books, we explore three Slovenian problem-based picture books that have been discussed in the 3rd grade of primary school: *The Blue Honey* (2020) by Cvetka Sokolov, *The Girl and the Giant* (2019) by Neli Kodrič Filipič, and *First Love* (2014) by Brane Mozetič. We present the key findings of our action research and highlight some key guidelines for reading problem-based picture books in literature classes that facilitate communication between pupils and the teacher as a reading model.



1 Uvod

V domači in tuji literarni teoriji se pojavljajo različni termini za otroško in mladinsko literaturo, ki se loteva zahtevnih problemskih tem (na primer: samomora, nasilja, bolezni, splava ipd.).

M. M. Blažič pojem subverzivna mladinska književnost pogosto uporablja skupaj s pojmom problemska mladinska literatura, vendar izraz subverzivnost pogosteje uporablja za slog, ki označuje »literaturo socialnega upora« (Blažič 2011: 241); njeni primeri se navezujejo tudi na slikanice. D. Haramija namesto poimenovanja tabujski ali problemski roman utemelji in uporablja poimenovanje socialno-psihološki roman, ki je po njenem mnenju »tip književnosti, ki se tematološko ukvarja z resničnostnim prikazovanjem socialnega družbenega okvira ter psihološkim portretom mladostnikov« (Haramija 2010a: 86); teme, ki se pojavljajo v romanih, so: spolnost, bolezen, zloraba, odvisnost in prestopništvo. G. Kos meni, da je problemski mladinski roman vrsta žanra, za katero je značilno realistično pisanje, pri čemer pisatelji obravnavajo »konfliktne, pogosto krizne situacije, travmatične izkušnje ali stanja, ki protagonistu povzročajo hujše eksistencialne stiske« (Kos 2013: 42); po avtoričinem mnenju je važno zlasti opazovanje uspešnosti mladostnikovega spopadanja s problemi. Njene ugotovitve so zelo pomembne tudi za temo tega prispevka, saj odpirajo številna vprašanja doživljanja, razumevanja in vrednotena problemskih slikanic, ki so namenjene bistveno mlajši populaciji, tj. predvsem bralcem 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole. Problemske slikanice in odzivi otrok nanje se približajo definiciji provokativne izraznosti na ravni besed, ki jo opredeli Saksida (2001), le da je tu izrazno sredstvo ilustracija, ki izstopa do mere začudenja ali šokiranosti posameznega bralca. B. Kümmerling-Meibauer in Meibauer (2021) opozarjata, da tudi če slikanica npr. na temo spolnosti ne vsebuje opisov, ki bi vznemirili bralce, se taki odzivi lahko odražajo v estetiki ilustracije.

Veliko natančneje problemskost opredeli zgodbeni vidik. Saksida govori o konfliktu oz. »poškodbi«, pri čemer je definicija zelo podobna opredelitvi G. Kos, ki izpostavlja usoden problem. Oseba v problemski literaturi je res pogosteje »izobčenec« ali »opazno drugačna od okolice« (Saksida 2014), lahko je tudi žrtev zanemarjenja ali kakršnega koli nasilja. Večkrat gre za negativno perspektivo, ki jo okolica v besedilu izraža do književne osebe. V slikanici Braneta *Mozetiča Prva ljubezen* (2014) sta zelo dobra prijatelja iz vrtca deležna vzgojiteljičinega netoleriranja ter

zgražanja nad njuno igro in druženjem, ki je drugačno v primerjavi s preostalimi otroki.

Zelo pomemben dejavnik problemskosti je »razpoloženje, ki ga v bralcu vzbudi književno besedilo: to je povezano s čustvenimi prvinami književnega besedila, ki izhajajo iz opisov trpljenja, umiranja, spolnosti itn.« (Saksida 2014: 28). Razpoloženje je besedilna prvina, ki vsaj do neke mere manipulira z bralcem v odnosu do resnosti oz. neresnosti problema; to lahko zmede predvsem začetne bralce (Nikolajeva 2014), bodisi učenca ali odraslega.

Razumevanje problemskosti slikanice kot povezave teme, zgodbe, razpoloženja, ilustracije ter jezikovno-slogovnih sredstev omogoča literarno in šolsko interpretacijo treh slovenskih slikanic, predvsem pa odgovor na osrednje raziskovalno vprašanje: Kako problemskost v slikanici razumejo mladi bralci? Pri odgovoru na to vprašanje smo oblikovali didaktično prognozo za interpretacijo slikanice pri bralnem dogodku, opredelili osnovne gradnike tujosti v besedilih ter v komentarji rezultatov zapisali temeljne didaktične smernice, ki omogočajo kritično odzivanje na prebrano.

2 Metoda

Orodje za obravnavo problemskih slikanic je nastalo na podlagi akcijske raziskave, ki smo jo izvedli maja in junija 2023. Akcijsko raziskovanje hkrati razumemo kot model ravnanja vsakega posameznega učitelja v razredu, ki se ob vsakodnevnom delu z besedili oz. šolski interpretaciji zahtevnejših vsebin spoprijema z morebitnimi odklonilnimi odzivi otrok in staršev. Ugotovitev izvedene akcijske raziskave zaradi omejenosti vzorca ni mogoče posploševati ali ponujati kot edinega modela obravnave problemskih vsebin, a to tudi ni namen akcijske raziskave. Akcijska raziskava je niz »korakov v spirali, vsak izmed njih pa zajema načrtovanje, akcijo in oceno doseženega rezultata« (Vogrinc, Valenčič Zuljan in Krek 2007: 51). Izvedena akcijska raziskava o sprejemanju in razumevanju problemskih vsebin zajema:

1. načrtovanje raziskave, ki vključuje pridobitev mnenj učencev na podlagi
2. anketnega vprašalnika;
3. načrtovanje učnih ur, ki vključujejo osnovne usmeritve za uporabo sodobnih oblik dialoškega dela s problemskimi besedili;
4. preizkus uporabe pristopov v pedagoški praksi;

5. sprotno in končno vrednotenje dosežkov akcijske raziskave, predvsem
6. spremembe stališč učencev do problemskih tem.

2.1 Sodelujoči v raziskavi

V neslučajnostni priložnostni vzorec so bili vključeni učenci tretjih razredov. Iz populacije slovenskih osnovnih šol je bil izbran en oddelek primorske mestne osnovne šole z 21 učenci. Učenci, ki so sodelovali v raziskavi, so bili brez večjih posebnosti, nihče ni imel odločbe, dva učenca sta imela splošne učne težave, kar smo upoštevali pri načrtovanju učne ure, tako da sta imela možnost podaljšanega časa za odgovor oz. dejavnost. Učiteljica, izvajalka akcijske raziskave, je profesorica razrednega pouka, učiteljica z desetletnimi izkušnjami v razredu ter mentorica branja v okviru interesnih dejavnosti.

2.2 Potek raziskave

Na podlagi poznavanja stališč učencev in stališč učiteljev¹ smo izbirali primerna književna besedila s problemsko vsebino in določili vrstni red obravnave; vsa izbrana književna besedila so kakovostna, kar kažejo tudi recenzije izbranih del in nagrade ali nominacije in nagrade za slikanice.² Izbor književnih besedil smo opravili na podlagi teme problemskega besedila, ilustracije problemskosti in perspektive problemske vsebine. Pri izbiri teme smo izbrali problemsko slikanico na temo zasvojenosti, ki je med slovenskimi slikanicami zelo redka, čeprav je pojav zasvojenosti (z alkoholom, drogami, z digitalnimi vsebinami) v Sloveniji prisoten (Jandl, Drev, Hočevnar-Grom, Belščak Čolaković in Kvaternik 2023). V ta namen je bila izbrana slikanica avtorice C. Bevc z naslovom *Modri med* in ilustratorke P. Kosec, ki je izšla leta 2020. Nobene izmed obravnavanih slikanic ni v berilih od 1. do 5. razreda ali med predlogi učnih priprav, ki jih ponujajo slovenske založbe.³

¹ Tu smo upoštevali izsledke ankete, v kateri se je med 91 učitelji razrednega pouka in učitelji slovenščine v osnovni šoli pokazalo, da med problemskimi temami najbolj sprejemajo temo posebnih potreb, najmanj pa teme o homoseksualnosti, nasilju, holokavstu in o spolni zlorabi (Višček 2014). Razloge za to je mogoče iskati tudi v pomanjkanju izvirnih in prevedenih besedil o omenjenih temah, npr. o holokavstu (Haramija 2010b).

² Leta 2009 je slikanica *Punčka in velikan* prejela dve priznanji: »na hrvaškem natečaju za najboljšo grafično podobo naslovnice v letih 2008 in 2009 ter nagrado kiklop za slikanico leta 2009 na puljskem sejmu, spomladi leta 2010 pa je bila med petimi nominirankami za nagrado izvirna slovenska slikanica« (Mlakar 2010: 918). Slikanici *Modri med* in *Prva ljubezen* nista nagrajeni, a je leta 2018 po slikanici *Prva ljubezen* posneta tudi lutkovna predstava v izvedbi gledališča ŠKUC.

³ Ta podatek omenjamo, ker imajo v Sloveniji založniške hiše precej močen vpliv na učitelje na razredni stopnji, saj s predlogi književnih besedil v berilih ali delovnih zvezkih v veliki meri vplivajo na potek književnega pouka. Učitelji se zaradi ponujenih predlogov manj pogosto odločijo izbrati kaj drugega.

Verjetnost, da bi učenci večinsko posegali po njej, je majhna, kar kaže tudi izposoja knjig v šolski in mestni knjižnici; samo slikanica *Prva ljubezen* je na voljo za izposajo v šolski knjižnici, v kateri je potekala raziskava.

Učiteljica (izvajalka raziskave) je v enem mesecu in pol obravnavala tri slovenske slikanice, in sicer najprej slikanico *Modri med* pisateljice C. Bevc in ilustratorke P. Kosec. To je slikanica s temo zasvojenosti. Naslednja po vrsti je bila slikanica o družinskem nasilju z veliko besedne in likovne metaforike, tj. *Punčka in velikan* N. Kodrič Filipič ter ilustratorja Torjanca. Slikanica je bila izbrana zaradi razumevanja in vrednotenja problemskih ilustracij, ki so ponekod metaforične in vzpostavljajo tudi zelo temačno razpoloženje. Zadnja slikanica, ki jo je učiteljica obravnavala pri pouku slovenščine, pa je bila slikanica avtorja B. Mozetiča z naslovom *Prva ljubezen* z ilustracijami M. Kastelic, pri čemer so bili učenci pozorni na jezik in vživljanje v književnega junaka. Vsaka obravnava slikanice je potekala v razredu dve šolski uri.

2.3 Postopek in tehnika zbiranja podatkov

Cilje raziskave smo realizirali tudi v okviru pouku slovenščine, pri katerem so učenci spoznavali različna problemska besedila. V treh korakih akcijske raziskave so bile vpeljane posamezne določilnice problemske literature (npr. vsebina, jezik in ilustracija), s pomočjo katerih so učenci razumeli problemskost besedila.

V raziskavi je bilo uporabljenih več tehnik zbiranja podatkov, s čimer je bila dosežena triangulacija (Lincoln in Guba 1985; Vogrinc 2008), in sicer:

- 1) polstrukturirani intervjuji z učenci po vsaki obravnavani uri,
- 2) analiza učencevih izdelkov,
- 3) obrazci za spremljanje učencev pri pouku slovenščine na podlagi lastno oblikovanih meril.

V ta namen so bili oblikovani vprašalnik in opazovalni formularji. Transparentnost je bila zagotovljena z natančnim opisom raziskovalnega procesa. S predstavitvijo različnih pogledov na preučevano situacijo je bila upoštevana kredibilnost. Skladnost je bila zagotovljena tako, da so se cilji raziskave ujemali z metodami raziskovalnega dela in s teoretičnimi izhodišči. V raziskavi so bila upoštevana temeljna etična načela pedagoškega raziskovanja. Podatke raziskave smo zbirali čim bolj natančno, in sicer tako, da smo podrobno opisali akcijsko raziskavo.

2.4 Obdelava podatkov

Za ugotavljanje zaznavanja, razumevanja in vrednotenja problemskih besedil smo uporabili triangulacijo virov. Analiza učencevih izdelkov je potekala v obliki bralnih nalog oz. odzivov na brana besedila, ki so jih učenci opravili izključno med poukom, s čimer smo preprečili kakršne koli posege staršev ali otrokovih bližnjih v njihove izdelke. Učenci so imeli dovolj časa za končanje naloge; če je bilo treba, smo jim omogočili podaljšan čas na njihovo željo. (Po)ustvarjalne naloge na prebrana/poslušana besedila, ki so jih učenci pisali po obravnavi problemske slikanice v zaključnem delu učne ure, so bile zelo raznolike, s čimer smo želeli doseči tudi visoko motivacijo za končanje izdelka. Naloge, ki so jih učenci napisali, so bile vse odprtega tipa; zahtevale so poznavanje problemske slikanice – vsebine, teme, književne osebe, razpoloženja, ilustracij – in odziva nanj. Bile so višje ravni, saj so preverjale »znanje na konkretnem primeru – razumevanje in analizo besedila, presojanje in argumentiranje« (Krakar Vogel 2020: 163). Ni zanemarljivo, da so učenci zahtevna književna besedila spoznavali v maju in juniju, ko so že kažejo znaki utrujenosti. Oblikovali smo obrazce za spremljanje učencev pri pouku slovenščine in dali učiteljici razredničarki, ki je razred opazovala, možnost dodatnega komentiranja pa tudi priložnost za predloge izboljšav. V ta namen so bili oblikovani vprašalniki in opazovalni formularji. Še pred izvedbo akcijske raziskave se je izvajalka raziskave o konkretnih okoliščinah v razredu pogovorila z razredničarko, da ne bi zaradi morebitnih individualnih težav učencev prišlo do stiske kakega izmed njih; razredničarka raziskovalke ni opozorila morebitne težave.

Polstrukturirani intervjuji so bili izvedeni teden dni po opravljeni učni uri, individualno z učenci, ki so se želeli pogovarjati. Intervjuji so bili zvočno posneti, nato pa smo opravili transkripcijo. Zanimanje za intervju je bilo visoko. Zavedamo se, da podatkov, zbranih z akcijsko raziskavo, ne moremo posplošiti, lahko pa naredimo »prenosljivost ugotovitev po analogiji« (Vogrinc, Valenčič Zuljan in Krek 2007: 52). Z natančno predstavitev poteka raziskave bomo skušali opisati preučevanje obravnave problemske slikanice v 3. razredu osnovne šole, reševati dileme in stanje izboljšati v drugih podobnih primerih ob obravnavi drugačnih problemskih besedil v prvem oz. drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Vogrinc (2008: 46) piše: »Merilo uspešnosti akcijskega raziskovanja je prispevek k izboljšanju dela v konkretnih situacijah, v katerih osebe, ki so izpeljale raziskavo, delajo (na primer izboljšanje kakovosti učenja in pouka).« Izboljšava lahko prispeva k temu, da

se po objavi rezultatov akcijske raziskave v javnem tisku olajša delo s problemskimi besedili tudi drugim učiteljem.

3 Rezultati

3.1 Slikanica Cvetke Bevc Modri med (2020)⁴

Slikanica *Modri med* je slogovno večinoma nezahtevna, saj vsebuje kratke in preproste povedi z le nekaterimi manj znanimi besedami in besednimi zvezami, npr. *pogoltno* in *žrtev*. Čeprav besedilo ni kompleksno,⁵ je zahtevno na ravni teme, ker slikanica predstavlja ali vsaj nakaže postopno zasvojenost z drogo (prvo uživanje, haluciniranje, zanemarjanje videza in delovnih nalog, uničevanje medosebnih odnosov ter na koncu tudi zdravljenje), kar je učencu navadno manj znano. Besedilo zaradi nenavadne teme in načina njenega prikaza lahko deluje nenavadno, prezahtevno (receptivna tujost), zato so »pri pouku potrebni tudi pogovor o nelagodju pri recepciji, skupna razlaga literarnih ovir in refleksija njihove vloge« (Krakar Vogel 2020: 22). Besedilo zaradi svoje kompleksne teme zahteva večkratno branje/poslušanje besedila, opazovanje ilustracij in vrednotenje ravnanja književnih oseb, kar spada med višje ravni bralne pismenosti.

Didaktična prognoza za slikanico *Modri med*: Predvidevamo lahko, da bodo učenci pri slikanici *Modri med* iz lastnega izkušnjskega sveta prepoznali primere zasvojenosti, npr. alkoholizem, zasvojenost s cigareti, z igricami. V tem primeru bomo pristop medpredmetno razširili, saj se učenci o nevarnosti zasvojenosti v manjšem obsegu pogovarjajo že v 1. razredu, kar je npr. posredno prepoznati v cilju v učnem načrtu za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje za spoznavanje okolja: »vedo, da udeležba v prometu pod vplivom alkohola, mamil in zdravil ogroža vse

⁴ Slikanica C. Bevc z naslovom *Modri med* (2020) z ilustracijami P. Kosec obravnava problem zasvojenosti pri odraslih. Medvedko Lili in še nekaj drugih gozdnih živali z modrim medom zapelje podlasica Erika. Lili, ki ji je predpisana vloga mame in žene, po prvem zaužitju modrega medu doživi halucinacije in postane odvisna. Odvisnost ji prepričuje skrb za družino, medvedku Luju ne pregleda domače naloge, išče izgovore za izostanke v službi, zanemarja svoj videz, zapravlja privarčevani denar družinskih članov in zaspi na šolskem nastopu svojega sina. Medved Ron, ki je upodobljen kot mož medvedke Lili, jo skuša razvedriti z družinskim izletom in s piknikom v naravi, na katerem želi medvedek Lu nabrati rože za svojo mami. A izlet se skoraj konča tragično, saj Lu skoraj utone v reki. Ta dogodek in novica, da sta še dve žrtvi podlasičinega medu v gozdu izginili, medvedko Lili spodbudita, da obišče pomoč pri zdravniku. Lili nekaj mesecev ostane v zdravstveni oskrbi. Ko medved Ron in medvedek Lu po dolgem času obiščeta medvedko Lili, se medvedka opraviči za svoja pretekla dejanja. Konec je optimističen, saj medvedka Lili ozdravi.

⁵ Kompleksnost besedil določa več elementov: besedišče – redko rabljene besede; metaforika; kohezijska sredstva – odsotnost npr. veznikov, zaimkov ali dvoumna raba; skladijska razmerja – dolge zložene povedi; predvsem pa pomenska zgoščenost, h kateri največ prispevajo dolge (samostalniške) besedne zveze (Krakar Vogel 2014).

udeležence v prometu« (Program osnovna šola. Učni načrt. Spoznavanje okolja 2011: 16).

Posameznega otroka lahko pretresejo raba žaljivke, ki jo izreče medvedka v podobi mame sinu, in posamezne ilustracije zasvojene medvedje mame, kar je nakazano z zanemarjenim videzom in s sivino pa tudi z zategnjeno ustnico; morda bo kdo od otrok metaforiko v ilustraciji (sivina) razumel dobesedno.

3.1.2 Obravnava slikanice Cvetke Bevc Modri med (2020) v 3. razredu

V uvodni motivaciji je učiteljica povabila učence v krog pred tablo in pred njih postavila temno vrečo, iz katere poklicani učenci vzamejo predmet in povedo, ali je predmet (ne)škodljiv/(ne)varen/(ne)zdrav, ter utemeljijo svoje mnenje. Uporabljeno uvodno motivacijo bi lahko umestili v izkušnjsko motivacijo s posrednim pogovorom o temi (Saksida 2008: 81), ki smo jo okrepili z realnimi predmeti, ki so učence usmerili in še bolj spodbudili k pripovedovanju. Motivacija učencev je bila zelo visoka, saj so skriti predmeti (mobilni telefon, daljinski upravljevec, prazna steklenica vina, prazna škatlica cigaret, vrečka čaja, jabolko in čokoladica) pri njih vzbudili veliko pozornosti in zanimanja. Učenci so o predmetih veliko povedali in daljša uvodna motivacija je pomembno napovedala temo besedila in olajšala razumevanje slikanice. Učenci so ugotovili, da so nekatere snovi škodljive tudi odraslim, če jih uživajo pre pogosto. Nato je učiteljica pokazala skodelico modrega medu;⁶ učenci so ugibali in na učiteljičin poziv, ali si upajo to poskusiti, večinoma odgovorili pritrdilno; šele na dodatno opozorilo, ali jo poznajo dovolj dobro, da ji lahko zaupajo, odgovorijo nikalno. Mogoče je za sprva trdilne odgovore kriv zavajajoč naslov slikanice, saj učenci modro barvo povezujejo s pozitivnostjo, ne z negativnostjo (npr. biti moder, sladoled po imenu modro nebo itn.). A ravno zato lahko naslov razumemo tudi drugače: v realnosti so otroku in odraslemu škodljive snovi prikazane zelo pozitivno, živahnih barv in v estetskem izdelku (ovitki cigaret imajo šele nekaj let opozorilne fotografije; otroška hrana, ki vsebuje veliko sladkorja, ima pogosto na embalaži narisane like iz risank), zato je mogoče tudi v tej smeri razumeti intenco pisateljice – izbira naslova *Modri med* je bila očitno načrtna in premišljena. Verjetno črnega/pokvarjenega medu učenci ne bi hoteli poskusiti, zato tudi učinek besedila na njih ne bi bil tako močen. Po napovedi besedila avtorice in ilustratorke sledi učiteljičino interpretativno branje, po zaključku branja pa ji učenci

⁶ Učiteljica pokaže kozarec »medu«, ki je obarvan modro. Na njem je napis Modri med.

glasno zaploskajo. Po prebranem besedilu je učiteljica učence pozvala k vprašanju, kaj so si najbolj zapomnili. Vsi učenci so odgovorili na vprašanje, odgovori pa so bili, *da je medvedka Lili šla do Mesečeve jase, da modri med ni zdrav* (odgovor se ponovi še dvakrat), *da se je ful čudno obnašala do medvedka, da je na koncu ozdravela, zapomnil sem si modri med, da je začel pri robu gozda in da je polizala modri med dvakrat na dan, da je verica Erika šla stran, da se je lagala, da je zaradi modrega medu mislila, da so listi na drevesu črni, da je imela podlasica veliko modrega medu, zaradi kapljice medu na nosu se je medvedka spremenila, da se je zlagala, da je šla pomagat iskat mladičke, ki jih je mama izgubila, da je bila medvedka bolna, da so zajci izginili, da je porabila denar za frizerja, da je porabila cel svoj šparovček, da je na koncu ozdravela, da je pobrala ves denar in mu ni ostalo nič denarja, da je šel medvedek na eno drevo in je nabral rdeče rože in je padel v vodo in ga je očka rešil, da je postala zelo lena.* Učiteljica je po prvih vtisih o prebranem učence zelo pohvalila, ker so čisto vsi v razredu komentirali slikanico. Odgovori učencev nam kažejo, da so se učenci glede na bralno strategijo osredinili predvsem na zgodbo (v sedmih odzivih) in književno osebo (v dvanajstih odzivih). Med odgovori je prepoznati predvsem osredinjenost na književno osebo s problemom in le dvakrat na negativno književno osebo (tj. podlasica). Iz izjav po branju lahko ugotovimo, da so si učenci predvsem zapomnili medvedkino ravnanje in vedenje, ko je postala zasvojena, nihče pa se ni osredinil na očeta medveda, en otrok se je osredinil na medvedkinega sina ter trije na stranske like (dva na podlasico Eriko in eden na zajce), trije so bili osredinjeni na drogo – modri med – in eden na kraj dogajanja. To kaže na visoko zaznavanje in razumevanje teme in motivov v besedilu, kar pomeni, da je problemska slikanica kljub zahtevni temi napisana dovolj preprosto (v manjšem obsegu, brez zahtevnih, manj znanih ali redkih besed, metafor), da učencem omogoči razumevanje celotne zgodbe. Učenci ob prvem branju učiteljice niso videli ilustracij, da bi si ustvarili lastno podobo književnih oseb in dogajanja. Nato so učenci tiho brali odlomek iz besedila, vprašanj v povezavi z manj znanimi ali nerazumljivi besedami ni bilo, tudi učiteljica ni posebej nobene izpostavila, saj niso bile bistvene za razumevanje prebranega. Nato je sledilo nekaj vprašanj za razumevanje prebranega. Vsi učenci so razumeli, da je bila medvedja družina na začetku srečna, kar je en deček utemeljil z odgovorom *ni jedla preveč meda*, drugi pa *ker še ni poznala medu*. Eden izmed učencev je besedilo slabše razumel, saj je na vprašanje, kje je medvedka dobila med, odgovoril *v trgovini*, vendar so ga drugi potem popravili. Učenci so negativno ovrednotili ravnanje podlasice, dva učenca sta zamenjala podlasico z lisico, kar ni nenavadno, saj je lisica v umetnostnih besedilih pogosto slaba književna oseba. Ko je učiteljica povedala, da se je z okušanjem medu pri medvedki vse spremenilo, je eden izmed učencev spontano povedal, *da je trava postala vijolična, listki črni*. Zapomnili so si, da so se z medom

zasvojili tudi veeverica, zajec in pikapolonica. Na vprašanje, ali bi sami poskusili modri med, so soglasno odgovorili odločno nikalno. Strinjali so se, da bi zasvojen lahko postal tudi kdor koli drug, če bi mu podlasica ali kdo drug kapnil modri med na nos, vendar niso naredili transferja na katero koli drugo zasvojljivo snov. Učenci tudi niso znali natančno konkretizirati, kaj je v modrem medu (omenili so *barvo, strup, sladkor*); učiteljica učencem ni razlagala o drogi, ker ni bilo potrebno, saj so razumeli škodljivost modrega medu brez tega. Na vprašanje, koga je skrbelo za mamo medvedko, so odgovorili: *zdravnico, malega medvedka*. Učiteljica učencem pokaže še ilustracije v knjigi in učenci obnovijo pravljico. Čeprav učenci niso uporabili besede zasvojen ali zasvojenost, so o njej govorili s konkretnimi primeri, ki to dokazujejo. Zelo dobro so ugotovili, da modri med, čeprav je bil medvedki všeč, ni prinesel nič dobrega. Učiteljica je ob tem povedala, da je bila medvedka zasvojena z modrim medom in da jo je povsem obsedel. Nihče si ni zapomnil medvedkinih besed, ki jih izreče sinu; te so *medvedja zgaga*, kar pomeni, da so se učenci povsem osredinili na potek dogodka in spreminjanje vedenja literarne osebe. Šele po daljšem pogovoru so se učenci osredinili na medvedkovo počutje, poudarijo nabiranje rož in njegovo skorajšnje utopitev. Zelo doživeto komentirajo in obsojajo medvedkino dejanje, na primer z besedami: *ker je bila mama tako tečna, jo je brigalo za medvedka*. Menimo, da so učenci skušali razumeti medvedkino težavo, čeprav predstavlja problem odrasle osebe in se otroka dotika posredno. Nato je sledila dejavnost, pri kateri so učenci ugotavljali, kaj vse je bilo z mamo drugače. En učenec je mamin videz komentiral z besedami: *je prišla ful siva*, kar lahko razumemo kot neposredno in dobesedno komentiranje ilustracij P. Kosec, ne pa njene psihične in fizične izgorelosti. Učenec je metaforo v ilustraciji razumel dobesedno. Drugi učenci so povedali: ni si čistila dlake (se ponovi še enkrat), ni pregledala domače naloge, *ni mu umivala zob, pozabila je na rojstni dan*. Posebna pozornost je bila namenjena tudi stereotipni podobi družine, ki je ponekod prikazana v ilustracijah, zlasti na mestu, na katerem je prikazana družina za jedilno mizo, s kupom nepomite posode. Na vprašanje, kdo v medvedji družini verjetno pomiva posodo, so učenci soglasno rekli *mama*, učenec je razložil: *prej je prala mama, zdaj pa se ji ne da več*. Učiteljica je opozorila učence na stereotipno podobo ženskih in moških likov (čeprav to ni bil osnovni namen), saj je mama prikazana v krilu, oče v hlačah, zdravnik/rešitelj je tudi moški lik; vsi negativni liki oz. lik s problemom so v ženski podobi (mama je zasvojena, podlasica je škodljiva, sraka je prinašalka slabih novic). Učiteljica se je zaradi dobrih odgovorov na vprašanja odločila, da glasnega branja učencev ne bo izvajala (prav tako ni bilo v ospredju interpretativno branje učencev), zato je sledila samostojna dejavnost

učencev. Pred tem so učenci tiho brali odlomek.⁷ Vsak izmed njih je dobil ilustracijo medvedje družine (na izbiro so bile tri različne ilustracije⁸) in tri oblačke, v katere so zapisali, kaj se literarni liki pogovarjajo. Učiteljica jih je motivirala, da naj razmislijo, kako se v družini pogovarjajo: Ali je njihov pogovor glasen ali tih? Kdo je žalosten, kdo je jezen, zaskrbljen ipd.? Učiteljica je posameznim učencem ponovno razložila navodilo. Učenci so bili visoko motivirani za delo, čeprav niso vsi naloge pravilno zapisali v obliki govora vsakega literarnega lika v prvi osebi. Nekaj učencev je opisovalo dogajanje oz. pisalo obnovo prebranega. Temu bi se učiteljica lahko izognila, če bi učenci pred tem odigrali igro vlog, v kateri bi se vživeli v eno izmed književnih oseb. Verjetno bi bilo smiselno odigrati vlogo, ki bi prikazovala srečno družino, saj bi v nasprotnem primeru učenci potem ponavljali pogovore zaigranih prizorov. Če bi se hoteli osrediniti na vzdušje družine po medvedkini zasvojenosti, bi morala učiteljica izbrati še eno ilustracijo, ki prikazuje družino v stresni situaciji.

3.1.3 Analiza učenčevih izdelkov, polstrukturiranih intervjujev in odziv učiteljice opazovalke

Nalogo zapis pogovora v družini je rešilo 20 učencev. Ugotovili smo, da je med 57 zapisi k literarnim likom večina učencev usmerila svojo pozornost na književno osebo, in sicer je bilo takih odzivov 37. Na zgodbo je bilo osredinjenih 24 odzivov, saj so se nekateri zapisi medseboj prekrivali (npr. *Oče je bil zaskrbljen, ker ni vedel, zakaj je ni bilo toliko časa. Kje si bila! Je rekel oče medved.*). Na podlagi analize vseh nalog lahko sklenemo, da so vsi razen enega učenca dobro razumeli dogajanje v slikanici, saj so na podlagi tega lahko zapisali ali opisali različna čustva v medvedji družini in jih večinoma tudi definirali. Učenci so književnim osebam pripisali čustvene lastnosti (zaskrbljenost, žalost, prestrašenost, tolažba, veselje). Štirje učenci so pri pisanju uporabili klicaje ali pisali z velikimi tiskanimi črkami, s čimer so tudi vizualno nakazali jezo. Izrazito je čutiti čustva tudi v nekaterih drugih zapisih, npr. žalost s ponavljanjem besede *mama*. Kompleksnost literarnih oseb lahko dokažemo z opisi, v katerih so z besedami *briga me* predstavili medvedkino odtujenost. Podobnosti med književno osebo in bralcem v zapisih ni prepoznati. Med zapisi je opaziti, da so učenci bolj naklonjeni literarnemu liku v podobi medvedka in medvedjega očeta kot medvedji mami. Pri medvedji mami so se učenci osredinili predvsem na samo

⁷ Brali so odlomek, ki prikazuje, kako se je medvedka Lili začela spreminjati zaradi modrega medu.

⁸ Vsaka ilustracija je prikazovala stresno situacijo v medvedji družini, in sicer pogovor med večerjo, delanje domače naloge in druženje družine na izletu, na katerem se skoraj zgodi nesreča. Vse ilustracije so bile za učence izbrane naključno. Med deljenjem naloge nihče ni prosil za zamenjavo ilustracije.

vsebino iz slikanice, ki so jo štirikrat nadgradili po svoje, in sicer z dopolnitvami medvedkove domače naloge ali drugačnim pogovorom o kosilu. Nihče medvedki Lili ni pripisal želje po zdravljenju. Iz izdelkov učencev je opaziti, da so negativne oznake največkrat pripisali mami, medtem ko sta bila oče ali sin pogosteje zaskrbljena. V enem primeru oče otroku razloži, da mu *mama ne more pomagati, ker je jezna*. Predvidevamo lahko, da so osebe razumeli bolj enodimenzionalno kot kompleksno (Saksida 2008), saj so medvedku in očetu pripisali pozitivne ali nevtralne lastnosti, medvedki pa negativne. Nihče izmed učencev se ni vprašal, zakaj je medvedka poskusila modri med. »Razumevanje zgodbe kot bralna strategija bralcu omogoča, da dojame povezanost posameznih dogodkov v besedilu« (Saksida 2008: 74). Na podlagi učenčevih pisnih odzivov lahko sklenemo, da so učenci književne osebe uspešno umestili v dogajanje, čeprav jim je bila tema zasvojenosti poznana (v smislu snovi, ki lahko povzročijo zasvojenost), niso pa poznali stopenja odvisnosti oz. vedenja zasvojenosti osebe. Pogovori v medvedji družini so večinoma negativno naravnani, saj so se učenci osredinili na točno določen dogodek na ilustraciji, ne pa na zgodbo kot celoto. Med nobenimi zapisi, pričakovano, ni najti referenc na drugo književno besedilo ali zapisov, med katerimi bi lahko prepoznali učenčevo osebno izkušnjo.

V intervjujih je večina otrok poudarila informacijsko/spoznavno vrednost besedila, pri enem pa je bilo mogoče zaznati tudi estetsko vrednost. Zanimivo je, da je učenec dodal, da *ne sme zaupati vsakemu*, in drugi je dodal komentar na konec pravljičice z besedami: *Všeč mi je bilo, da je zdravnik pustil, da se je mama igrala z otrokom. Zdravnik je tudi rekel, da se mu zdi, da je to zelo pomagalo*. Učenec je poudaril srečen konec, ki je osredinjen na čustveno stanje.

Uri književnosti je opazovala tudi izkušena učiteljica razrednega pouka, ki poučuje razred, zato ga tudi dobro pozna. Njena opazovanja kažejo, da je učiteljica, ki je izvajala akcijsko raziskavo, zelo dobro upoštevala učence, saj je vseh osemnajst postavk pri opazovanju učencev označila z najvišjo mogočo oceno. Menila je, da so bili učenci med uro visoko motivirani že od začetka ure, saj je bila uvodna motivacija dinamična in zanimiva. Učenci so bili aktivni, ker so bili prehodi med aktivnostmi.

3.1.4 Glavne ugotovitve analize slikanice *Modri med*

Prva problemska slikanica, ki smo jo izbrali za obravnavo, ni bila zahtevna ne z vidika jezika in ne z vidika obsega; zahtevna je bila glede na temo besedila, saj menimo, da učenci, ki problemske slikanice šele spoznavajo, potrebujejo postopno uvajanje v spoznavanje z njimi. Morebiten prezahteven besednjak ali način pripovedovanja bi jih lahko odvrnil od besedilnega sporočila. Učence je zelo motivirala uvodna motivacija z realnimi predmeti, saj so brez izjeme veliko pripovedovali o morebitni pretirani uporabi snovi, ki je značilna za določene predmete (npr. steklenici vina). To nas pelje do didaktične strategije pripovedovanja, ki bi bila lahko primerna ob obravnavi problemske slikanice. »Za razvijanje pripovedovalne sheme otrok so zelo ustrezne vidne spodbude, pri katerih se dogaja nekaj nevsakdanjega, nepričakovanega, ki so čustveno močne, ki prikazujejo nekaj več kot le potek te ali one dejavnosti« (Baloh 2019: 119). Na podlagi ugotovitve B. Baloh predlagamo metodo pripovedovanja z realnimi predmeti. Pri problemski slikanici *Modri med* bi učenec obnovil problemsko slikanico z npr. naslednjimi predmeti, ki bi učencu dajali asociacije na dogajanje: kozarec modrega medu, umazan krožnik, glavnik ali telefon, zvezek za domačo nalogo, denar, odeja za piknik, risba ali rože. Predmete bi lahko izbrali tudi drugače. Dejavnost bi lahko razširili tudi tako, da bi učenec iz množice dodatnih predmetov sam izbral realne predmete, s katerimi bi pripovedoval zgodbo. Naslednja dejavnost, ki bi jo poudarili, je pripovedovanje o književni osebi s pomočjo igrač(e), npr. medvedka ali česa drugega, kar bi učenec prinesel od doma. Učenec bi medvedku pripisal lastnosti književne osebe. Ravno zaradi navezanosti na igračo bi otrok lahko ustvaril razpoloženje iz slikanice tudi v pripovedovanju. V sklopu strategij pred branjem bi naslednjic lahko poudarili tudi razmišljanje o naslovu in učence pustili v njihovih (napačnih) predstavah do prvega branja slikanice, pri čemer bi nato napačne predstave sami popravili in utemeljili svoje mnenje. Predlagamo, da metodo uporabimo pri preprostejših problemskih slikanicah, pri katerih se učenec bolj ukvarja z vsebino kot s strukturnimi elementi besedila. Glasnega branja v učni uri ni bilo, čeprav je bilo to načrtovano, saj se je na podlagi razredne dinamike tako odločila učiteljica. Učenci so problemsko besedilo dobro razumeli, poleg tega pa bi bilo glasno branje otroku zaradi morebitne podobnosti z izkušnjo v realnem življenju lahko neprijetno, ali pa zaradi tega, ker bi ga vsebina pretresla ne glede na njegove izkušnje. Pri prvi obravnavi problemske slikanice so bili učenci v sklepni fazi šolske interpretacije besedila pozvani k razmišljanju o svoji družini, s čimer smo jim omogočili prenos spoznanj na zunajbesedilne izkušnje oz. so imeli možnost razmišljanja tudi o literarni osebi in

oblikovanju pomoči zanjo. Izkazalo se je, da so vsi učenci raje razmišljali o svoji družini; le izjeme so napisale še nasvet medvedki. To lahko pomeni, da se učenci v svoji družini počutijo varne oz. jim je bila naloga preprosto ljubša oz. jim je omogočila neke vrste pomiritev (v smislu moja mama nima težav kot medvedkova mama). Vzrok, da je zelo malo učencev napisalo nasvet za mamu medvedko, lahko razložimo tudi s tem, da je tema zasvojenosti preseгла njihovo vedenje o tem, kako je mogoče pomagati zasvojeni osebi. Verjetno bi morali v prihodnje razmisliti o drugi postaviti vprašanja, ki ne bi bilo z vidika perspektive odraslocentrično;⁹ osrediniti bi se torej morali na medvedka. Veliko bolj smiselno bi bilo vprašanje, kako bi vi pomagali medvedku, ki bi se znašel v tej situaciji, saj bi tako učenci lahko navedli vsaj nekaj možnosti (npr. zaupanja vredno osebo ali ustanovo, ki ponuja pomoč, npr. z oznako varne točke, pogovor po telefonu ...), pri čemer lahko pričakujemo tudi nesmiselne odgovore (npr. da naj zamenja mamu). Na podlagi analize problemske slikanice *Modri med*, izdelkov učencev, učiteljičinega opazovanja in polstrukturiranih intervjujev z učenci lahko sklenemo, da so učenci problemsko slikanico hitro in dobro razumeli; osredinili so se predvsem na zgodbo in književno osebo, pri čemer so zgodbo razumeli zelo informacijsko, pri književni osebi pa so mamu, ki je imela težave z zasvojenostjo, razumeli negativno ter so bili čustveno bolj naklonjeni mladiču in očetu. Vsi učenci so bili zadovoljni s srečnim koncem slikanice. Učenci med uro niso navajali primerov iz svojega življenja ali bližnje okolice, pri čemer bi nakazovali, da poznajo koga, ki ima podoben problem, kot ga je imela mama medvedka.

3.2 Slikanica Neli Kodrič Filipić *Punčka in velikan* (2009)¹⁰

Zgodba pripoveduje o družinskem nasilju, ki zajema daljše obdobje: od deklčinega otroštva do njenega materinstva. Le simbolično je nakazana zgodba o razlogih, zakaj je bil oče do deklice nasilen. Glavni motivi oz. situacije v slikanici so: odrasla utrjenost in otroška radoživost, kar pripelje do konflikta, ter prenašanje vzorcev nasilja naprej (tudi mama kot deklica žrtev nasilja je nasilna do svojega otroka); temu se pridruži še (samo)spoznanje razlogov oz. občutenje krivde za nasilno ravnanje do

⁹ Odraslocentričnost je oznaka za vsebino, prikazano s perspektive odraslega, ne otroka (M. M. Blažič 2018).

¹⁰ V slikanici *Punčka in velikan* (2009) Neli Kodrič Filipić in ilustratorja Trojanca je osrednja tema družinsko nasilje, ki se je zgodilo v (vsaj) treh generacijah. Slikanica se začne s prikazom utrujenega očeta, ki želi počivati, a je deklica zelo razigrana in mu tega ne omogoča; zaradi tega se oče razjezi. Steče za deklico in v njo vrže kamen, od katerega se izlušči delček, ki ostane v hčerkinem srcu. Ko deklica odraste, se majhen kamenček spremeni v veliko skalo. Tudi odrasla deklica, ki postane mama, je – podobno kot njen oče – kar naprej utrujena. Njen sin razgraja oz. se glasno igra, se razjezi in želi nanj vreči skalo, ki jo skuša iztrgati iz srca. To dejanje prepreči otrokov pogled, ki mamu pretrese, zato zajoka, čemur sledi pomiritev v skupni igri na travniku.

otroka. Poleg ponavljanja vzorca nasilja je enak tudi prostor: »Prostor, kjer želi [velikanka] počivati, je enak prostor, kjer je želel počivati njen oče« (Haramija in Batič 2013: 242). Avtorici poudarita tudi podobo otrok: »Podobna sta si tudi deklica in deček« (Haramija in Batič 2013: 242). Ilustracije to posebej podrobno nakazujejo z ustvarjanjem specifičnega razpoloženja na ravni izbire barv – na začetku prevladujejo temne, vijoličaste barve, ki se stopnjujejo v rdečo, ta ustvarja občutek nasilja, do končne rumene barve, ki nikakor ne deluje spravljivo; preplet besedila in ilustracij omogoča razvijanje multumiodalne pismenosti (Batič in Haramija 2020).

Didaktična prognoza za slikanico *Punčka in velikan*: Problemska slikanica je glede na besedilo vsebinsko zgoščeno in učencem skladiščno zahtevno neznano besedilo. Besedilo lahko na ravni prepleta zahtevnega jezika in simboličnosti ilustracij povzroča diskurzivno tujost, ki »pomeni (ne)poznavanje jezika (arhaičnega, tujega), besedišča in slovničnih struktur« (Krakar Vogel 2020: 21). Besedilo zahteva večkratno branje/poslušanje besedila ter hkratno opazovanje ilustracij, kar spada med višje ravni bralne pismenosti. Pričakujemo, da bodo učenci razumeli razloge, zakaj je bila mama nasilna do sinka, zato predvidevamo, da bodo učenci govorili o maminih razlogih za nasilno dejanje. Zahtevnejše se zdi dojemanje razpoloženja v slikanici, ki ga ustvarja zgodba tudi na ravni sloga (dolge in kompleksne povedi, počasen ritem in ilustracije, ki to dopolnjujejo). Predvidevamo tudi, da bodo učenci v osebni vrednotenju prikazanega problema napisali/povedali, kako bi se tovrstnim situacijam izognili. Pozornost bomo torej usmerili v zaznavanje slikaniških oseb ter njihovega ravnanja in razpoloženja, v povzemanje bistvenih značilnosti zgodbe ter opazovanje součinkovanja razmerja med zgodbo in ilustracijo. Predvidevamo, da bodo imeli učenci težave z zahtevnejšo metaforiko, npr. zaporedje zrcal: ogledala ne odsevajo podobe, ampak simbolizirajo spomin. Menimo, da učenci sloga besedila ne bodo razumeli v celoti, saj so besedne zveze, kot je npr. metafora »temni tolmun«, prezahtevne za učence prvega pa verjetno tudi drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

3.2.1 Obravnava slikanice Neli Kodrič Filipić *Punčka in velikan* (2009) v 3. razredu

Uvodna motivacija pri obravnavi slikanice *Punčka in velikan* je bila zasnovana na podlagi horizonta pričakovanih opazovanj naslovnice slikanice, s čimer smo skušali ugotoviti, kako učenci zaznavajo literarni osebi. Učenci so prepoznali in opisovali punčko in velikana ter ju primerjali po velikosti; zaznali so pozitivna čustva med

njima. Eden izmed učencev je v velikanovi frizuri opazil strelo. Drug učenec je menil, da se sprašuje, zakaj je punčka tako majhna, velikan pa tako velik. Naslednji učenec je v punčki opazil začudenost. Drugi del motivacije bi po obliki lahko umestili v metodo izkušnjske realne motivacije z oblikovanjem doživetja (Kordigel Aberšek 2008: 155), v katero lahko umestimo tudi zelo subtilna doživetja. Naša izbira motivacije je temeljila na ustvarjanju razlik zaradi majhnosti ali velikosti. Po vodenem pogovoru je učiteljica med učence postavila nekaj stolov, na katerih so stali učenci, ki so se vživeli v vlogo velikana, nekateri pa so sedeli na tleh, da so se vživeli v vlogo punčke oz. dečka. Na tla je postavila drobne predmete. Učenci so jih opazovali in predvidevali, da jih bodo bolje videli učenci na tleh. Po napovedi obravnave slikanice je bil zaradi povezave z razpoloženjem v slikanici prostor zatemnjen, višja je bila tudi motivacija učencev za poslušanje; po učiteljicinem branju so zaploskali, nato pa odgovarjali na učiteljicino vprašanje, kaj so si najbolj zapomnili v besedilu. Odzvali so se vsi učenci, učiteljica pa njihovih prvih odzivov na besedilo ni popravljala. Ti odgovori so bili: tudi *majhna punčka je postala velikanka, velikan je vrgel kamenček punčki in je ostala na drevesu, ta punčka je zbežala, tudi punčka je postala kot velikan* (odgovor se ponovi trikrat), *punčka je zagledala žalostne stvari v očeh, kamen je šel v srce, punčka se je igrala s fantkom, da se je na koncu spremenila, da so velikanko bolela pljuča in pomagal ji je fant, punčka je zrastle v velikana in je postala podobna njemu, velikanka je hotela spati in imeti mir.*

Ugotovimo lahko, da so se učenci spet osredinili na književno osebo (tj. enajstkrat) in predvsem na velikanko, ne velikana. Dva odgovora sta bila povezana z zgodbo. Po prvem branju so se učenci torej popolnoma vživeli v punčkino bolečino oz. tudi njeno spremembo. Da so si zapomnili punčkino spremembo oz. odraščanje, lahko pripišemo tudi učinek uvodne motivacije. Na vprašanje, kako so se počutili med branjem pravljice, so učenci odgovarjali pozitivno. Vsebinsko so si po prvem branju že precej dobro zapomnili, saj je bil le en odgovor napačen (*bolela so jo pljuča*), ki pa v resnici ni bistven. Prvi odgovori tudi kažejo večinoma na dobesedno razumevanje besedila oz. opisovanje slišanege (*je ostala na drevesu*) ali povzemanje dogajanja (*je videla žalostne stvari*). Nihče izmed učencev velikankinih dejanj ali dejanj velikana ni obsojal. Odgovori kažejo, da so se učenci bolj kot na dečka osredinili na velikankina dejanja. Na učiteljicino nadaljnje vprašanje, kako so se počutili med branjem, so učenci sprva odgovorili večinoma pozitivno, nekaj učencev pa je izrazilo žalost, kar pomeni, da so učenci pokazali veliko empatije do književne osebe. Nihče med branjem ni bil jezen. Pri ponovnem branju so učenci spet opazovali ilustracije; učiteljica jih je pozvala k opazovanju vedenja nastopajočih oseb. Nato so izbrani učenci, tisti, ki so se javili, v okviru narisali družine, ki so nastopale v slikanici. Učenci so risali v paru,

če so hoteli. Izpostavili so vse tri družine, česar nismo pričakovali. Na vprašanje, kaj se je nekega dne zgodilo punčki in velikanu, je eden izmed učencev zelo izčrpno odgovoril: *Velikan je hotel zaspati, deklica je pozabila, ker je obljubila, da bo tiho, je zbežala pred velikanom, vanjo je vrgel kamen, ki je priletel v njeno srce*. Pogovor je bil nato usmerjen v velikanovo jezo; učenci so razmišljali, zakaj je punčka zbežala. Odgovori učencev so bili: ker je bil velikan jezen nanjo, punčka je zbežala, ker je bila prestrašena. Sklenemo lahko, da so učenci zelo dobro prepoznali njuna čustva, vendar velikanove jeze niso znali osmisлити z različnih zornih kotov; določili so le površinski vzrok njegove jeze, npr. *punčka velikana ni pustila pri miru, ko je počival, ali pa so nekateri celo napačno predvidevali: velikan je bil jezen, ker je imel premajhno posteljo*, kar dokazuje zahtevnost besedila. Zanimivo je, da so učenci po velikanovem nasilnem izpadu predvidevali, da je *zaspal nazaj*. Na vprašanje, kakšen je bil kamen v očeh velikana, so učenci skupinsko odgovorili *majhen*. Razumeli so, da je velikan sprostil svojo jezo, počutil se je celo bolje, vendar do njegovega dejanja niso bili kritični in ga niso obsojali, čeprav so vedeli, da to ni prav. Njegovo dejanje so razumeli dobesedno: *jezo je spravil iz sebe*. To je lahko zelo kritičen trenutek v razumevanju in vrednotenju slikanice, ki lahko spodbudi napačno sporočilo učencem in zahteva tudi poznavanje čustev, da lahko učenec razume velikanovo dejanje. Pogovor o deklinem počutju je pripeljal do ugotovitve, da je tudi deklica postala jezna in utrujena. Na učiteljičino vprašanje, kaj se je zgodilo z deklico, povedo, da deklica odraste in postane mama, hoče ravnati podobno, *ker smo podobni svojim staršem, a si premisli, ker se je izjokala*. Učenci so metaforo 'izjokati bolečino' razložili takole: *da se jočeš; tako boli, da se jočeš, ko jočeš, lahko tudi poveš tistemu, ki mu zaupaš, kaj se je zgodilo*. Razumeli so, kako težko nalogo je imel deček, saj je bil majhen. Učiteljica povzame njihovo ugotovitev in pove, da navadno starši skrbijo za otroke in ne nasprotno. Kljub učiteljičini spodbudi, da bi učenci po prvem branju določili temo besedila, tega niso storili, saj so se osredinili na osebi, šele z dodatno usmeritvijo na čustva pa so učenci izpostavili velikanovo jezo kot nasilje. Sledilo je učenčevo samostojno branje odlomka iz slikanice,¹¹ pri čemer je učiteljica posebej opozorila, da naj bodo pozorni na razpoloženje v slikanici. Zaradi učinka barv je učiteljica predlagala, da lahko po branju ali med branjem ilustracije opazujejo tudi na zaslonu. Učenci so komentirali, da je slikanica *žalostna, ker se je punčka jokala in ji je velikan vrgel kamen v srce; slikanica je nesrečna, ker se niso lepo igrali; eden izmed učencev je povedal, da so se na koncu imeli lepo*. Opazimo lahko, da so vsi odgovori povezani z doživljanjem književne osebe. Na

¹¹ Učenci so brali odlomek zadnjih treh dvojnih strani v slikanici, ki prikazuje ilustracijo z ogledali, čustveno zlomljeno mamo in igro na travniku.

vprašanje, ali se je komu zgodilo kaj podobnega, nihče izmed otrok ni pritrdil, na vprašanje, ali poznajo koga, ki se mu je zgodilo kaj podobnega, pa je en učenec spregovoril o medvedku iz slikanice *Modri med*, kar dokazuje, da učenci zmorejo problemska besedila primerjati med seboj, podobno kot druga besedila. Ni mogoče vedeti, ali imajo učenci izkušnjo z nasiljem v realnem življenju, vendar jih besedilo ni prizadelo, saj so se o njem ves čas pogovarjali. Učiteljica je nato izzvala učence, da precej odraslih misli, da slikanica ni primerna za otroke. Na učiteljičin komentar so se učenci odzvali z naslednjimi komentarji: če *ne bi bilo primerno, tega ne bi brali; nič strašnega ni v slikanici; če bi se ti kaj takega zgodilo, poveš prijatelju*. Odgovori učencev kažejo na visoko zaupanje avtoriteti, saj po njihovem mnenju učitelji za učence izbirajo primerna književna besedila. Poudarimo lahko, da bi znali učenci poiskati pomoč. Tudi na vprašanje, ali je slikanica pretežka, so učenci odgovorili nikalno. Sledila je dejavnost opazovanja ilustracije, ki metaforično prikazuje nasilna dejanja skozi različne generacije družine. Učenci so v zahtevni ilustraciji prepoznali solze oz. nekaj jih je navedlo, da je to ogledalo. Učenec je povedal, da *punčka razmišlja, kaj je bilo*. Učiteljica nato razloži, da ilustracija prikazuje oči punčke, očeta in oči njegovega očeta kot otroka. Tudi o punčkinem očetu so povedali, da ima *kamen v srcu*. Učiteljica je nato posebej izpostavila dogodek iz očetove preteklosti, ko je z žogo razbil ogledalo. Učenec pove, da ga je mama (v slikanici) tepla, zato je postal nesramen. Učenci so na ilustraciji izpostavili jezo, ki so jo prepoznali v maminih očeh in očeh očeta. Izpostavili so tudi strah. Učenec je rekel, da je bil tudi deček (punčkin oče) jezen, ko je bil tepen. Tudi intenzivno rdečo barvo so povezovali z jezo. Na naslednji ilustraciji so učenci prepoznali strah in žalost. Žalost so pripisali mami, dečku pa zaskrbljenost. Na vprašanje, katera izmed teh oseb je čustveno močnejša, so učenci složno izpostavili dečka, ker pomaga mami in jo je potolažil. Po njihovem mnenju je deček mami rekel: *Vse bo v redu. / Oprosti*. Zadnjo ilustracijo v slikanici z intenzivno rumeno barvo so učenci razumeli pozitivno, da prikazuje veselje, zabavo. Nihče zaključne povedi v slikanici (*»Tam sta se igrala, živahna kot čmrlj in čebela.«*) ni razumel negativno (Kodrič Filipić 2009: 23). Eden izmed učencev je razložil, da to pomeni *igro brez kričanja, da je od zdaj naprej skrbela za fanta, da je zdaj skrbela zanj*. Sklepna dejavnost obravnave slikanice je bilo izdelovanje telefončka, v katerega so učenci zapisali pogovor z nekom, ki svetuje, če mama ali pa deček spet naredi nekaj slabega, pri čemer nismo želeli izenačiti neustreznega vedenja odrasle osebe z otroško radoživostjo. Vživljanje v odraslo osebo, ki jim ni blizu (zaradi negativnih dejanj in/ali čustvene bolečine), je zahtevna naloga, saj mora učenec dobro poznati dogajanje in se do te osebe opredeliti. Učiteljica je ponudila tudi možnost, da se učenci vživijo v lastno situacijo in da so oni tisti, ki potrebujejo pomoč. Pri zapisu

so vsi učenci telefončke obarvali ali jim dodajali čustvene simbole z veselim, žalostnim in z negotovim čustvenim izrazom, kar pomeni, da so pri pisanju spet povezovali besedni in nebesedni jezik. Iz analize ure lahko sklenemo, da so bili učenci usmerjeni predvsem na čustveno in socialno stanje književne osebe. Čeprav slikanica trikrat pokaže sobo, v kateri prebiva družina, otroci niso postavljali vprašanj o sobi; tudi učiteljica jih k temu ni spodbudila. Pričakovano so si najbolj zapomnili nasilno dejanje velikana.

3.2.2 Analiza učenčevih izdelkov, polstrukturiranih intervjujev in odziv učiteljice opazovalke

Izdelke učencev, ki so napisali pogovor po mobilnem telefonu, smo analizirali ter ugotovili, da se je šest učencev usmerilo na literarno osebo v podobi velikanke: opisovali so pogovor med mamo velikanko in njeno prijateljico, ki toži, da ji otrok noče zaspati. Tu ni prišlo do kakršnega koli drugega transferja – učenci so se osredinili na problem, ki je v resnici posledica drugega dejanja (nasilja v preteklosti). Preostalih dvanajst zapisov je napisanih s perspektive otroka, ki ima težave s prijateljicami ali prijatelji oz. jih kaznujejo starši, vendar zaradi običajnih kršitev ali prepovedi. Zapisi so napisani v prvi osebi. En učenec je v pogovoru navedel kar tri vrste nasilja, in sicer piše, kako je deček udaril velikanko, vrgel kamen vanjo, ker ga je mama potisnila v potok. Predvidevamo lahko, da je učenec razumel motiv ponavljajočega se motiva nasilja v družini. Izpostavimo lahko tudi iskanje vzroka za nasilno ravnanje, kar predstavlja kognitivno in čustveno višjo aktivnost. Učenci so pogosto kot pomoč navedli pogovor, ki ga nato niso nadaljevali. V pisnih izdelkih učencev so vsi prosili za pomoč in jo tudi ponudili (tudi s svojo prisotnostjo osebe) oz. svetovali, kako bi lahko pomagali, čeprav so – pričakovano – nekateri nasveti neoprijemljivi (pomiriti se, pogovoriti se). Vprašanja polstrukturiranega intervjuja so pokazali, da se učencem zdi primerno pogovarjati o tej temi, najbolj reprezentativen odgovor, ki povzema tudi druge odgovore otrok, pa je bil: *za to, da vemo, kako reagirati, če se ti zgodi kaj takega*. Učiteljica je opazovanje ure ocenila kot zelo kakovostno.

3.2.3 Glavne ugotovitve analize slikanice *Punčka in velikan*

Problemska slikanica *Punčka in velikan* je po vsebini in sestavi besedila zahtevno problemsko besedilo. Učenci slikanice brez mentorja, ki načrtno vodi pouk, ne morejo razumeti. Kljub zahtevnosti slikanica v učencih večinoma ni vzbudila negativnih čustev (npr. strahu, žalosti); odzivi nanjo kažejo na to, da so večinoma

dojeli osrednjo temo besedila (družinsko nasilje) in se nanjo tudi ustrezno odzvali z zapisi, ki so večinoma napisani s perspektive otroka. Razumejo tudi možnost odziva na književni problem; sporočilo so torej zmožni ovrednotiti in aktualizirati, saj so kot izhod iz stiske, v kateri se znajde književna oseba zaradi nasilja, pogosto navedli pogovor o nasilju. Težje so se vživeli v odraslo osebo, ki jim ni blizu, zato so v večini primerov navajali pogovor, ki je bil podoben pogovoru v slikaniški zgodbi. Podobno kot pri slikanici *Modri med*, v kateri so se bolj vživeli v medvedjega mladiča, so se med doživljanjem slikanice *Punčka in velikan* ter med pogovorom o njej bolj vživeli v otroka (punčko in dečka).

3.3 Slikanica Braneta Mozetiča *Prva ljubezen* (2014)¹²

Slikanica *Prva ljubezen* Mozetiča je prvoosebna pripoved dečka, ki pripoveduje o svojem najzgodnejšem spominu iz predšolskega obdobja in opisuje dogodke, ki so ga pomembno zaznamovali (selitev, novi prijatelji, nesprijemanje, vprašanje ljubezni in primernege izkazovanja ljubezni), pri čemer se osredinja bolj na negativne izkušnje kot pozitivne. Učencu je zelo težko opredeliti časovno obdobje, jasno pa je, da ne gre za sodoben čas, saj bralec na podlagi referenc znotraj besedila najde besede oz. besedne zveze, kot so npr. festival Sanremo, črno-bela televizija, tovarišica, zviranje ... Vživeti se morajo v čustveno stanje dečka, ki pripoveduje besedilo. Besedilo je preprosto in izčiščeno, napisano je s prostoročno pisavo, kar še bolj poudari dečkovo spominjanje, vendar besedilo zaradi zahtevnosti teme in rabe nekaterih redkih besed umeščamo med kompleksna besedila.

Didaktična prognoza za slikanico *Prva ljubezen*: Učenci bodo lahko pokazali stereotipen ali nestrpen odnos do poljuba dečkov ali pa se bodo postavili na stran osebe, ki otroka kaznuje (tj. njune vzgojiteljice). Učence bi lahko motila raba besed, ki jih ne uporabljajo več ali ne pogosto, npr. *popevka, tovarišica* ... Med obravnavanimi problemskimi slikanicami je slikanica *Prva ljubezen* edina, ki morebitni negativni

¹² Slikanica pisatelja Mozetiča z naslovom *Prva ljubezen* (2014) in ilustracijami M. Kastelic je napisana s prosto roko. V prvi osebi pripovedovalca dečka, ki je star šest let, govori o krivici, ki se mu je zgodila v vrtcu, ter prvi istospolni izkušnji (vsaj taka je avtorjeva intenca). Slikanica se začne s selitvijo dečka in njegove mame iz vasi v mesto. Deček v mestu pogreša družbo, živali in gozd ter televizijo. V novem stanovanju mu je bila všeč soba. Ker mama hodi v službo, hodi deček v vrtec, v katerem ne mara opoldanskega spanca. V vrtcu se spoprijatelji z Drejčkom, ki je v marsičem nasproten njemu (se prepeva, je višji), ampak ga vedno brani pred drugimi. Nekega dne se deček in Drejček skrivajeta med grmovje na vrtečevskem igrišču, da deček za Drejčka naredi predstavo. Deček vzame oblačila iz garderobe in Drejčku poje. Ko ju opazi vzgojiteljica, ju ošteje in ju loči. Deček nato kmalu za tedni dni zbolji; ko se vrne v vrtec in zagleda Drejčka, ga ta objame in poljubi. To vzgojiteljico zmoti še bolj; ves čas ju ima na očeh in jima prepričuje druženje. Po tem dogodku se Drejček odseli in deček ga ni videl nikoli več.

konec nakazuje najbolj neposredno. Slikanica lahko povzroči funkcijsko tujost, saj »ustaljene strukture in vrednote postavlja pod vprašaj, problematizira in destabilizira ustaljeni družbeni red« (Krakar Vogel 2020: 22).

3.3.1 Obravnava slikanice Braneta Mozetiča Prva ljubezen (2014) v 3. razredu

Učiteljica je v uvodni motivaciji učence motivirala, da oponašajo svojo najljubšo pevko ali pevca, nekdo pa to pred njihovim nastopom napove, zato je pred začetkom šolske ure učencem pripravila različna deška/moška in dekleška/ženska oblačila ter pripomočke, ki so jih učenci lahko uporabili za preobrazbo. Uvodno motivacijo bi glede na vrsto umestili v glasbeno, ker je usmerjena »k zaznavanju glasbe in njenega sporočila v povezavi s sporočilom mladinskega literarnega besedila« (Kordigel Aberšek 2008: 122). Učence je za dejavnost zelo motiviral brezžični mikrofonski. Učenci so sprva potrebovali nekaj časa, da so se popolnoma sprostiti, nato so peli in nosili različna oblačila. Po dejavnosti je učiteljica napovedala besedilo in povedala, da bo to pripovedovalo o dečku, ki je prav tako zelo rad nastopal, vendar jim učiteljica ni zaupala naslova, ampak le avtorja in ilustratorko. Učiteljica je pred branjem učence usmerila, da bodo mogoče z dečkom našli kako podobnost. Vprašanje je bilo namenjeno iskanju podobnosti med njimi in literarno osebo na ravni pozitivnih lastnosti oz. otroških dejavnosti ali iger. Sledilo je interpretativno branje slikanice, ne da bi učiteljica pokazala ilustracije. Po branju je sledilo spontano sporočanje odzivov z vprašanjem, kaj so si v slikanici najbolj zapomnili. Odgovori učencev so bili usmerjeni v različne besedilne sestavine. Vsi odgovori učencev kažejo na popolno osredinjenost na književno osebo, med katerimi se v prvih izjavah po branju štirikrat pojavi motiv poljuba oz. držanje za roko, ki je motivacija literarne osebe za negativni razplet dogodkov. Petkrat se pojavi motiv selitve, štirje odzivi so povezani z nastopanjem, preostali pa so povezani z znanjem ali otroško igro. Presenetljivo so učenci izpostavili zelo veliko negativnih motivov, ker je verjetno na njih vplivalo tudi negotovo občutenje konca besedila, ki je izmed vseh obravnavanih besedil najbolj negativno naravnano, in to kljub odprtemu koncu problemske slikanice. Z uvodno motivacijo je učiteljica verjetno vplivala na motiv priprave koncerta. Med pogovarjanjem v razredu ni bilo zaznati kakršnega koli neprimerne vedenja ali izražanja mnenja. Sledila so preprosta vprašanja, s katerimi je učiteljica preverila razumevanje besedila, in sicer o glavnih in stranskih književnih osebah. Pri tem je učence opozorila, ali ima deček ime, vendar so učenci složno zanikali vprašanje. Nato je sledilo vrednotenjsko vprašanje o književnih osebah. Učenci so

razmislili, katera književna oseba je nesramna. Kot nesramno so označili vzgojiteljico, ker ni dovolila, da se družijo, in Andreja, ker se je pretepal pa tudi blokovske fantiče, ki niso dovolili skupne igre. Učenci so med analizo opozorili na vsa dejanja, ki so v slikanici označena kot nesramna, vendar po prvem branju še niso razložili, zakaj Drejkovo pretepanje ni enakovredno nasilju blokovskih otrok. To je zelo podobno zaznavanju ravnanja velikana oz. velikanke pri slikanici *Punčka in velikan*, pri čemer učenci sprva niso obsojali velikanovega/velikankinega nasilnega dejanja. Sledila je še dodatna dejavnost, pri kateri so učenci z velikim zanimanjem razmišljali o glavnih junakih ter določili lastnosti, ki so jima bile všeč, in tiste, ki jima niso bile. Učenci so kot negativno navedli selitev, prepoved igranja, drugi vrtec, kot pozitivne lastnosti pa prijatelja, igranje pred ogledalom, gledanje televizije, petje. Učenci so sprva prosto pripovedovali, nato pa so v ta namen razvrščali napisane trditve in jih uspešno utemeljili. Učiteljica je nato usmerila pogovor v dečkovo najljubšo igro, sledilo pa je branje slikanice ob ilustracijah. Učenci so razmišljali o vprašanju, kaj pomeni naslov *Prva ljubežen*. Prvi odziv učenca je bil: *ker sta se imela rada; ker sta se poljubčkala na lička; ker sta se igrala kot prava prijatelja; se je preselil in šel v drugi vrtec*. Nihče izmed učencev se ob vprašanju ni počutil neprijetno ali se začel smejeti ali žaliti kogar koli v razredu. Eno najpomembnejših vrednotenjskih vprašanj za dano besedilo je bilo, ali sta deček in Drejček naredila kaj narobe. Nekateri učenci so odgovor potrdili in ga utemeljili, da se ne bi smela skrivati pred vzgojiteljico, s čimer so motiv povezali z lastnim izkušenskim svetom: razumeli so, da je vzgojiteljico skrbelo, ker ni vedela, kje sta otroka. Pogovor o problemskih besedilih je v veliki meri temeljil na pogovoru, vendar so učenci ves čas ohranjali visoko zbranost in motivacijo, kar lahko pripišemo temi oz. razmišljanju o ravnanju odrasle osebe in otroka. Na vprašanje, zakaj je učiteljica okarala dečka, je eden izmed učencev odgovoril z napačnim odgovorom: *da sta bila glasna*; eden je posebej izpostavil poljub na lička. Ponovno je sledilo vrednotenjsko vprašanje o Drejkovih lastnostih, saj nas je zanimalo, ali bodo učenci razumeli Drejkovo stisko. Prvi odziv je bil na ravni priključa, saj so učenci pripovedovali dejstva: *rad se je igral z dečkom, bil je za glavo večji od dečka, pretepal se je, bil je pogumen*. Zelo spodbudno je, da učenci Drejkovih dejanj niso razumeli negativno, večina pa jih je dejala, da ni bil nesramen. Njegovo pretepanje so razumeli odlično. Odgovor učenca je bil: *Drejček se je pretepal, ker je bil ježen*. Učenec je nadaljeval pogovor in rekel, da je izgubil prijatelja, s katerim bi se lahko pogovarjal. Oglasil se je učenec, ki bi mu svetoval, da naj se umiri in mu bo lažje, se igra z mami in se pogovori. Intenziven pogovor o čustvih je učiteljica sklenila s črno-

belim videoposnetkom pesmi,¹³ ki jo je deček posebej rad poslušal, in učence vprašala, ali je lahko deček iskal pesmi po YouTubeu, vendar tega učenci niso razumeli, da ni bilo mogoče, kar pomeni, da so slabo zaznali prvoosebnega pripovedovalca v kontekstu časa, čeprav so ravno zaradi ogleda črno-belega posnetka koncerta razumeli, da deček ni živel v času, v katerem živijo sami.

Učiteljica je učencem razdelila odlomke besedila,¹⁴ ki so ga učenci tiho prebrali, po branju pa so z učiteljico omenili in razložili neznani besedi, tj. *zvirati*, *onemeti*. Na vprašanje, ali jim je deček kaj podoben, so se osredinili na podobnosti z literarnim likom na ravni videza oz. dejavnosti. Ko je učiteljica učence spodbudila k razmisleku, da bi bil Drejček njihov prijatelj, so bili nekaj časa tiho, potem pa odgovorili, *če se ne bi več tepel*, kar je pričakovan odgovor. Po pogovoru je učiteljica učence nagovorila, da naj si zamislijo nadaljevanje zgodbe, kako se deček in Drejček po dolgem času spet vidita (sta se prepoznala, kje sta se videla in kaj sta si povedala). Učenec je predlagal nov naslov, in sicer *Druga ljubezen*, ki je bil vseč tudi drugim učencem. To kaže, da imajo učenci željo oz. potrebo po pozitivnem zaključku. Med naslovi so se pojavili še: *Drejček in deček*, *Neprepoznana ljubezen*, *Ljubezen*, trije učenci pa niso zapisali naslova.

3.3.2 Analiza učenčevih izdelkov, polstrukturiranih intervjujev in odziv učiteljice opazovalke

Analiza učenčevih zapisov nadaljevanja zgodbe, kaže da so večinoma izbrali tretjeosebne pripovedovalca, čeprav je bila slikanica zapisana v prvoosebnem pripovedovalcu. Vsa nadaljevanja vsebine so pozitivna, razen enega, pri katerem eden izmed dečkov ne prepozna drugega, ko se srečata po nekaj letih. En zapis je v celoti kratka obnova temeljnih motivov, v drugem pa je ravno tako mogoče prepoznati obnovo vsebine, le da je vloga vzgojiteljice nadomeščena s podobo mame. Ni jasno, ali je to učenec napisal namenoma ali pomotoma. Iz pogovorov z izbranimi učenci je opaziti, da so se učenci o slikanici *Prva ljubezen* radi pogovarjali, vendar niso razumeli teme besedila, kar pomeni, da je besedilo napisano

¹³ Učenci so si ogledali pevski nastop Gigliole Cinquetti z naslovom *La pioggia* na festivalu Sanremo iz leta 1969.

¹⁴ Učenci so brali odlomek, v katerem deček priredi predstavo za Drejčka do trenutka ko ju opazi vzgojiteljica in ju okara. Odlomek smo izbrali tako, da smo se namenoma izognili odlomku s poljubom, saj bi starši samo odlomek, ne da bi brali celotno slikanico, razumeli napačno (odlomke branih slikanic so učenci odnesli domov).

odraslocentrično, ne otrokocentrično. Učiteljica je opazovanje ure ocenila kot zelo kakovostno.

3.3.3 Glavne ugotovitve obravnave slikanice *Prva ljubezen*

Iz zapisov nadaljevanja zgodbe lahko vidimo, da so večinoma izbrali tretjeosebne pripovedovalca, čeprav je bila slikanica zapisana v prvoosebni pripovedovalcu. Vsa nadaljevanja vsebine so pozitivna, razen enega, pri katerem eden izmed dečkov ne prepozna drugega, ko se srečata po nekaj letih. Namen uvodne motivacije, pri kateri so se učenci z oblačenjem v dekle in deška oblačila lahko spremenili v katero koli znano pevko ali pevca, je bil, da se učenci sprostijo, hkrati pa jih usmeri na zaznavanje književne osebe na nevsiljiv način. Po obravnavi problemske slikanice *Prva ljubezen*, analize učenčevih odzivov na besedilo in izdelkov učencev ter polstrukturiranih intervjujih z izbranimi učenci lahko predvidevamo, da je bila slikanica na ravni motivov (tudi negativnih) učencem blizu oz. do nje niso imeli odklonilnega odnosa, vendar zaradi odraslocentrične perspektive pisanja niso razumeli teme besedila, kar je opaziti v razumevanju konteksta vzgojiteljčinega ravnanja do obeh otrok v slikanici. Menili so, da je vzgojiteljica ravnala prav, saj bi morala deček in Drejček povedati, kje sta, pa tudi to, da si bosta izposodila obleke iz garderobe, vendar se ni primerno odzvala, saj bi bila lahko prijaznejša. Zaradi tega razloga je tudi razumevanje besedne zveze *prva ljubezen* v recepciji učencev drugačno od avtorjeve intence, kar lahko utemeljimo z eno izmed izjav učencev, ki je naslov *Prva ljubezen* utemeljil z besedami: *ker sta se igrala kot prava prijatelja*. Izkazalo se je, da so bili po tretji obravnavi problemske slikanice učenci v odgovorih na polstrukturiranih vprašanjih najaktivnejši; njihovi odgovori so bili po obsegu daljši in vsebinsko bogatejši; v nekaterih primerih so naredili tudi primerjavo med problemskimi besedili. Pogovor z učenci kaže, da so učenci slikanico *Prva ljubezen* razumeli bistveno manj informativno kot slikanici *Punčka in velikan* ter *Modri med*, kar je mogoče povezati tudi z nerazumevanjem teme besedila. Odziv učenca, ki je povedal, da se je treba preseliti tja, kjer so prijazni ljudje, pa kaže na inovativnost učenčevega vrednotenja in aktualizacije besedila; učenec je tudi povedal, da veliko bere – odziv na slikanico torej povežemo z višje razvitimi bralnimi strategijami, predvsem s strategijo razumevanja teme in konteksta.

4 Zaključek

Pri nobeni slikanici učenci niso bili pozorni na kraj/prostor dogajanja, saj ta element besedilnosti ni relevanten za obravnavo problemske slikanice. Tudi izjave učencev, ki so vezane na prostor, npr. *velikan je bil ježen, ker je imel premajhno posteljo*, je mogoče razumeti v povezavi z motivacijo za ravnanje osebe; podobno je tudi v slikanici *Prva ljubezen* selitev prvoosebnega pripovedovalca v podobi dečka motivacija za njegovo ravnanje. Učenci navadno niso opisovali predstav o prostoru (npr. v velikanovi sobi je vse temno); pri zaznavanju, razumevanju in pri vrednotenju problemskih slikanic se osredinjajo predvsem na otroške književne osebe ter njihove probleme in morebitne rešitve iz stisk. Posledično jih razumevanje ravnanja književnih oseb (v povezavi z motivacijo dogajanja) pripelje do razumevanja zgodbe, predvsem pa teme slikanice. Sklenemo lahko, da problemska slikanica mladega bralca nagovarja predvsem s prepričljivo povezavo književne osebe, s katero se lahko identificira, ter z zanimivo temo, ki mu je izkustveno blizu in jo lahko vrednotenjsko poveže z zunajliterarno stvarnostjo (problemsko vrednotenje sporočila). Besedila – problem le nakaže, a ga zgodbeno ne opredeli jasno (npr. *Prva ljubezen*) – učenci ne dojemajo kot problemskega, ampak v njem prepoznajo temo, ki jo povežejo z lastnimi izkušnjami oz. jo izpeljejo iz njih: tema je prijateljstvo, ne istospolna ljubezen med dečkoma. Zanimivo je tudi, da na razumevanje vsebine ne vpliva izbira pripovedovalca (prvo- oz. tretjeosebne); učenci so prvoosebnega pripovedovalca v svojem nadaljevanju zgodbe zamenjali s tretjeosebним.

Nobena izmed obravnavanih slikanic jezikovno-slogovno ni prezahtevna, prav tako učencev pri razumevanju vsebine ne ovira kompleksnost ilustracij. Kljub temu je problemske slikanice, ki po slogu pripovedovanja vsebujejo več metaforike v besedilnem ali/in slikovnem delu in so za učence v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju večji izziv, primerno obravnavati tako, da njihovo razumevanje in vrednotenje podpremo s čim bolj konkretnimi dejavnostmi že v uvodni motivaciji, npr. da učencem prikažemo razpoloženje ali jih opozorimo na težje razumljiva razmerja med besedilom in ilustracijo.

Literatura

Viri

- Cvetka BEVC (il. Polona KOSEC), 2020: *Modri med*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Neli KODRIČ FILIPIČ (il. Tomislav TORJANAC), 2009: *Punčka in velikan*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Brane MOZETIČ (il. Maja KASTELIC), 2014: *Prva ljubezen*. Ljubljana: Škuc.

Navedenke

- Barbara BALOH, 2019: *Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Milena Mileva BLAŽIČ, 2011: *Branja mladinske književnosti: izbor člankov in razprav*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Milena Mileva BLAŽIČ, 2018: Mestna knjižnica Ljubljana, Zlate hruške in prevzemanje odgovornosti. *Sodobnost*, 82/1/2. 178–191.
- Dragica HARAMIJA, 2010a: Sodobni slovenski socialno-psihološki mladinski roman. V A. Zupan Sosič (ur.), *Sodobna slovenska književnost: (1980–2010)* (str. 85–91). Znanstvena založba Filozofske fakultete. Dostop 8. 1. 2018 na https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/29-11_Haramija.pdf
- Dragica HARAMIJA, 2010b: *Holokaust skozi otroške oči*. Murska Sobota: Franc-Franc.
- Janja BATIČ, Dragica HARAMIJA, 2013: Literarni lik s posebnimi potrebami v slikanicah. *Revija za elementarno izobraževanje*, 6/4. 37–51.
- Janja BATIČ, Dragica HARAMIJA, 2020: The multimodal model of picture book reading = Multimediálny model čítania obrázkovej knihy. *Studia scientifica facultatis paedagogicae*, 19/1. 47–57.
- Mateja JANDL, Andreja DREV, Ada HOČEVAR GROM, Andreja BELŠČAK ČOLAKOVIČ, Ines KVATERNIK (ur.), 2023: *Stanje na področju prepovedanih drog v Sloveniji 2022*. Nacionalni inštitut za javno zdravje. Dostop 28. 6. 2023 na https://nijz.si/wp-content/uploads/2023/02/Nacionalno-porocilo_2022-1.pdf
- Metka KORDIGEL ABERŠEK, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gaja KOS, 2013: *Slovenski mladinski problemski roman* (doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Boža KRAKAR VOGEL, 2014: Bralna pismenost med teoretičnimi načeli in poučevalno prakso. *Slovenščina v šoli*, XVII/3–4. 25–35.
- Boža KRAKAR VOGEL, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Metoda KOLAR, Dušan KRNEL, Alenka VELKAVRH, 2011: *Učni načrt, Program osnovna šola, Spoznavanje okolja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. Dostop 8. 6. 2023 na http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Spoznavanje_okolja_obvezni.pdf.
- Bettina KÜMMERLING - MEIBAUER in Jörg Meibauer 2021. Cognitive challenges of challenging picturebooks: Ur. Gunnar Haaland, Bettina Kümmerling-Meibauer in Åse Ommundsen. *Exploring Challenging Picturebooks in Education*. London: Routledge Taylor & Francis. 21–41. Dostop 2. 6. 2024 na <https://bookshelf.vitalsource.com/books/9781000413748>
- Ida MLAKAR, 2010: Neli Kodrič Filipič: Punčka in velikan. *Sodobnost*, 74/7–8. 918–920.
- Maria NIKOLAJEVA, 2014: *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Igor SAKSIDA, 2001: „Nekaj nezaslišaneга“: tabu teme v slovenski mladinski poeziji od ljudske pesmi do sodobnosti. *Jezik in slovnost*, 47/1–2. 5–16.
- Igor SAKSIDA, 2008: *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Domžale: Izolit.
- Igor SAKSIDA, 2014: Tabuji v mladinski književnosti, kritično branje in Cankarjevo tekmovanje. *Otrok in knjiga*, 41/91.25–35.

- Sabina VIŠČEK, 2014: Stališča učiteljev do problemskih besedil pri pouku književnosti. Teachers' attitudes toward problem texts in literature classes. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7/2. 63–80.
- Sabina VIŠČEK, 2024: *Problemskost in tabuizacija književnosti pri pouku slovenščine* (doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Janez VOGRINC, Milena VALENČIČ ZULJAN, Janez KREK, 2007: Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. Action research as part of the processes for assuring work quality in an educational institution. *Sodobna pedagogika*, 58/5. 48–67.
- Janez VOGRINC, 2008: *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

PRIREJANJE MLADINSKE POVESTI PRIMOŽA SUHODOLČANA KOŠARKAR NAJ BO! V LAHKO BRANJE IN ODZIVI TESTNIH BRALCEV NA PRIREDBO

NIKA VIZJAK PUŠKAR^{1,2}

¹ Center za sluh in govor Maribor, Maribor, Slovenija
nika.vizjak-puskar@csgm.si

² Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
nika.vizjak-puskar@csgm.si

Prispevek je nastal na podlagi rezultatov doktorske disertacije z naslovom Branje in razumevanje mladinskih leposlovnih besedil pri učencih z govorno-jezikovnimi motnjami ter prirejanje besedil v laže berljive oblike. Mladinska povest Primoža Suhodolčana Košarkar naj bo! je bila izbrana za raziskavo, saj je med mladimi bralci zelo priljubljena, a je zaradi avtorjevega posebnega jezikovnega sloga za posameznike s težavami na področju bralnega razumevanja zelo težko razumljiva. Z dovoljenjem avtorja je bila celotna povest prirejena v lahko branje. Kot testni bralci v procesu prirejanja Suhodolčanove povesti so sodelovali osnovnošolci z govorno-jezikovnimi motnjami (GJM). Namen prirejanja je bil, da z uporabo drugih jezikovnih sredstev omogočimo razumevanje besedila tudi otrokom oziroma mladostnikom z GJM. Prispevek prikazuje konkretne primere prirejanja ter odzive testnih bralcev na prirejeno besedilo.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.17](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.17)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
mladinska književnost,
lahko branje,
priredba leposlovja,
mladinska povest,
govorno-jezikovne motnje

Opomba:
Ta prispevek temelji na
Vizjak Puškar, N.
(2024). *Branje in
razumevanje mladinskih
leposlovnih besedil pri učencih
z govorno-jezikovnimi
motnjami ter prirejanje besedil
v laže berljive oblike:*
*doktorska
disertacija* [Doktorska
disertacija, N. Vizjak
Puškar]. Digitalna
knjižnica Univerze v
Mariboru.
[https://dk.um.si/IzpisGra
diva.php?lang=slv&id=87
182](https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=87182)



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.17](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.17)

ISBN
978-961-286-944-1

Keywords:

youth literature,
easy-to-read,
literary adaptations,
youth novel,
speech and language
disorders

Note:

This paper is based on
Vizjak Puškar, N. (2024).

*Branje in razumevanje
mladinskih leposlovnih besedil
pri učencih z govorno-
jezikovnimi motnjami ter
prirejanje besedil v lažje
berljive oblike : doktorska
disertacija*

[Doktorska disertacija, N.
Vizjak Puškar]. Digitalna
knjižnica Univerze v
Mariboru.

[https://dk.um.si/
IzpisGradiva.php?lang=
slv&id=87182](https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=87182)

ADAPTING THE YOUTH NOVEL "SPROUT - FROM LANKY TO LEGENDARY" BY PRIMOŽ SUHODOLČAN INTO EASY-TO-READ FORMAT AND RESPONSES OF TEST READERS TO THE ADAPTATION

NIKA VIZJAK PUŠKAR^{1,2}

¹ Center for Hearing and Speech Maribor, Maribor, Slovenia
nika.vizjak-puskar@csgm.si

² University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
nika.vizjak-puskar@csgm.si

This chapter is based on the findings of a doctoral dissertation titled Reading and Comprehension of Youth Literary Texts for Students With Speech and Language Disorders and Adaptation of Texts into Forms that are Easier to Read. The youth novel *Sprout – From Lanky to Legendary* by Primož Suhodolčan was chosen for the study due to its popularity among young readers and the challenges it poses for individuals with reading comprehension difficulties, primarily because of the author's unique linguistic style. With the author's permission, the entire novel was adapted into an easy-to-read format. Elementary school students with speech and language disorders (SLD) participated as test readers during the adaptation process. The aim was to facilitate understanding of the text for children and adolescents with SLD by employing alternative linguistic techniques. This chapter presents specific examples of the adaptations made and examines the responses of test readers to the modified text.



1 Uvod

Pri pouku slovenščine v tretjem triletju osnovne šole v prilagojenem izobraževalnem programu z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z govorno-jezikovnimi motnjami pri učencih opažamo velike težave z branjem in razumevanjem literarnih besedil. Težave se pri njih pojavljajo predvsem pri samostojnem branju besedil, zato ga pogosto zavračajo in samoiniciativno ne posegajo po literarnih besedilih. Ker so se kot zelo primerna oblika besedil zanje izkazale priredbe v lahko branje, smo v to obliko priredili priljubljeno mladinsko povest *Košarkar naj bo!* avtorja Primoža Suhodolčana.

Govorno-jezikovne motnje (GJM) so zelo širok pojem, ki se nanaša na težave z razvojem, uporabo in razumevanjem jezika. To lahko vključuje težave s strukturo jezika, kot so težave s tvorjenjem stavkov ali razumevanjem slovničnih pravil, ter težave z besediščem in komunikacijo. Največji primanjkljaj pri teh učencih je opazen na področju bralne pismenosti. Pogosto so prisotna odstopanja tudi na področju motorike, ki ovirajo otroke pri vsakodnevni dejavnosti. Slabša pozornost in koncentracija jih ovirata pri sprejemanju dražljajev iz okolice. Težave na področju spomina jih ovirajo pri spontanem učenju ter uporabi naučenega. Otežena sta slušno in bralno razumevanje vseh vrst besedil. Zato se pogosto pojavijo dodatne čustvene težave ter težave na področju socializacije (de Jong 2019). Z raziskavo je bilo dokazano, da lahko pri učencih z GJM s pomočjo besedil, prirejenih v lahko branje, pozitivno vplivamo tako na njihovo bralno razumevanje kot na bralno motivacijo (Vizjak Puškar 2023).

Za raziskavo je bila izbrana Suhodolčanova povest *Košarkar naj bo!*, ker gre za večkrat nagrajeno in med mladimi zelo priljubljeno delo, za katerega sta značilna predvsem humor in nenavaden jezik. V jeziku se pojavljajo nenavadne metafore in primerjave, pretiravanje, medbesedilnost, posnemanje nemščine in ostalih jezikov ter komično prikazovanje oseb in dejanj (Saksida 1999). Vsi ti elementi bralcem z GJM predstavljajo ovire, zaradi katerih je zanje branje izvirnika oteženo. Namen prirejanja je, da z uporabo drugih jezikovnih sredstev omogoča razumevanje situacije in besedila tudi otrokom oziroma mladostnikom z GJM.

1.1 Priredbe literarnih besedil v lahko branje

Priredbe literarnih besedil so v zadnjem času zelo aktualno, a precej nedorečeno področje v literarni vedi. Vse več je govora o njihovi funkciji, pri tem pa se poudarja predvsem pomen njihove kakovosti in namena (Shavit 1981, Carroll 2009, Mohor 2013, Haramija 2017, Krakar Vogel 2020). Pomembno vprašanje je, kako ločiti med dobrimi in slabimi priredbami ter kako presoditi, kdaj so te sploh utemeljene in smiselne. »Krajšanje oz. prirejanje literarnih besedil je povsem upravičeno za skupine bralcev z bralnimi težavami, kot so npr. bralci z motnjo v duševnem razvoju ali dislektiki«, ugotavlja tudi Boža Krakar Vogel v svojem delu *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine* (2020: 185). Kadar izbiramo besedila za določeno ciljno skupino, moramo izbirati med besedili, ki že v izvirniku ustrezajo doživljajskim zmogljivostim bralca oziroma uporabnika literarnega dela (Grosman 2004, Hutcheon 2006, Vizjak Puškar 2017, 2018, Krakar Vogel 2020), prav tako pa je to pomembno v prirejenem besedilu.

Priredbe so v slovenskem prostoru pravzaprav stalnica. Tuja literatura je v začetku k nam prihajala zgolj v obliki priredb. V 19. stoletju so slovenski bralci lahko brali Robinzona, Kočo strica Toma, Guliverja, Barona Münchhausena le kot priredbe. Prav tako so po drugi svetovni vojni nastajale priredbe besedil, ki so bile skladne s takratnim režimom. Pogosto so besedila priredili kar avtorji sami (Mohor 2013).

Pojem priredbe lahko opazujemo s treh različnih ravni: kot teoretični vidik, ki odpira poglavje o razliki med priredbo in predelavo, vidik avtorstva, ob katerem se izpostavljajo zlasti problematika originala, prevoda in medbesedilnosti, ter vidik namena, ki se kaže v problematiki skrajšav ali poenostavitvev, zlasti za posebne potrebe, kot sta učenje tujega jezika ali pouka književnosti, včasih tudi kot pomoč manj motiviranim ali na različne načine bralno oviranim bralcem. (Mlakar 2013: 8–9.)

Nikolajeva (1996) trdi, da je pri prevodu mladinskih literarnih besedil bolj kot neposredno sledenje izvirniku pomembno upoštevanje otrokove zmožnosti razumevanja besedila. To pravzaprav velja tudi za priredbo besedila v istem jeziku. Otrok mora biti sposoben besedilo sprejeti in ga izkoristiti v literarnoestetskem smislu. Mora ga doživeti, besedilo mora v njem zbuditi določena čustva. Prevajalec (tudi prirejevalec) mora zato namesto dobesednemu prevodu slediti sposobnostim bralca, torej otroka, njegovim bralnim sposobnostim ter omejenemu splošnemu znanju, ki je pogosto odvisno od socialnega in nacionalnega okolja, iz katerega otrok

izhaja. Zelo pomembno je, da prevajalec zna presoditi, kaj in koliko prirediti, da dela ne spremeni preveč in mu s tem ne odvzame njegove verodostojnosti.

Kot zelo primerna oblika literarnih priredb za učence z GJM so se izkazale priredbe v obliko lahkega branja. Prve smernice za lahko branje (*Guidelines for easy-to-read materials*, 2007, dopolnjene 2010) je pripravila mednarodna organizacija IFLA (International Federation of Library Association). V teh smernicah sta poudarjena dva vidika uporabe lahkega branja, in sicer za osebe s posebnimi potrebami ter za osebe z omejenim jezikovnim znanjem. Predstavljeni sta dve definiciji lahkega branja: po prvi gre zgolj za oblikovne prilagoditve, pri katerih je besedilo bolj pregledno, ne pa tudi enostavnejše za razumevanje (levostranska poravnava, večji font črk, primerna izbira pisave, nebleščec papir ipd.), druga definicija je bistveno širša in ob oblikovnih prilagoditvah zahteva tudi jezikovno poenostavljanje besedil. Za našo raziskavo je pomembna predvsem druga definicija, ki zahteva poleg oblikovnih tudi (in predvsem) jezikovne prilagoditve. »Termin lahko branje se navezuje torej na obliko in prilagoditve (literarnih) besedil in ne na morebitno razumevanje termina kot branja trivialne književnosti.« (Haramija in Batič 2016: 36.)

Pri prirejanju v lahko branje sta priporočljiva uporaba osnovnega besedišča in izogibanje metaforičnim izrazom. Oboje pa je pri prirejanju besedil treba premišljeno upoštevati. Odpira se namreč vprašanje, do katere mere literarna besedila poenostaviti, da njihove literarne vrednosti popolnoma ne izničimo. V splošnem sicer velja, da se v besedilih v lahkem branju popolnoma izogibamo metaforam in prenesenemu pomenu, vendar se v praksi pogosto izkaže, da niso vse metafore uporabnikom nerazumljive. Nekatere lahko razumevanje celo olajšajo. Prav zato so priporočljive oziroma nujne raziskave, ki bodo postavile smernice oziroma model za prirejanje besedil in bodo pokazale, katere vrste metafor uporabnikom povzročajo težave, katere so nepotrebne, katere pa je v besedilu dobro ohraniti in jih po potrebi le prilagoditi (Bredel in Maaß 2016).

V nadaljevanju predstavljamo možnost uporabe lahkega branja za prirejanje mladinskih literarnih besedil. Pri postavljanju meril za ugotavljanje kakovosti literarnih priredb za določeno ciljno skupino je treba upoštevati tako oblikovno kot vsebinsko plat priredbe. V tabeli 1 predstavljamo oblikovna in vsebinska merila kakovosti priredb, povzeta po priročniku *Lahko branje za strokovnjake* (Haramija in Knapp 2019b).

Tabela 1: Merila kakovosti priredb

OBLIKOVNA MERILA KAKOVOSTI	VSEBINSKA MERILA KAKOVOSTI
<ul style="list-style-type: none"> – oblika in velikost pisave – poravnava – ilustracije – format 	<ul style="list-style-type: none"> – starost, kognitivni razvoj, morebitne posebne potrebe uporabnika – verodostojnost glede na izvorno besedilo – jezikovna pravilnost – aktualnost oz. zanimivost za uporabnika

V zadnjem desetletju se v Sloveniji lahko branje intenzivno razvija in je v prvi vrsti namenjeno osebam z motnjami v duševnem razvoju. Z izdajanjem in prirejanjem vseh vrst besedil (tudi literarnih) v obliko lahkega branja se ukvarja Zavod Risa, v začetku leta 2017 je bilo ustanovljeno tudi Društvo za prilagojeno obliko komunikacij Labra. V okviru dveletnega projekta Lahko je brati, ki se je zaključil junija 2019, so bile postavljene slovenske smernice za lahko branje, pri čemer sta izšla priročnika *Nasveti za lahko branje* (v dveh delih – *Uvod in Pravila*) (Haramija in Knapp 2019a, Haramija, Knapp in Fužir 2019) ter *Lahko branje za strokovnjake* (Haramija in Knapp 2019b).

Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025 (2021) kot enega izmed ciljev navaja prilagojene načine sporazumevanja. Med ukrepi navajajo tudi gradiva lahkega branja. To nakazuje, da so v Sloveniji tudi na deklarativni ravni že opazni premiki k bolj inkluzivno naravnanim politikam glede vključevanja prilagojenih gradiv za učenje in poučevanje (Haramija in Vršnik Perše 2023).

Termina lahko branje ne smemo zamenjevati s pojmom trivialne literature ali rumenega tiska, čeprav po mnenju nekaterih strokovnjakov na to asociira. S strani jezikoslovcev in bibliotekarjev so bila predlagana nekatera druga poimenovanja, vendar se je zaradi preprostosti obstoječega poimenovanja in sedanje razširjenosti med uporabniki obstoječi termin zaenkrat ohranil (Haramija in Knapp 2019b).

Lahko branje je proces in metoda komunikacije, ki naj bi pospeševala razvoj pismenosti ter socialno in psihološko vključevanje osebe s težavami branja in pisanja v okolje. Komunikacija je prirejena tako, da se določeno vsebino sporoča na berljiv in razumljiv način. Besedila so pripravljena v seriji postopkov po posebnih tehničnih/vsebinskih in oblikovnih zakonitostih in določenih merilih. Usmerjena so v sporočanje informacij osebam, prikrajšanim na področju bralne pismenosti, na njim berljiv, čitljiv in razumljiv način. Cilj metode in procesa je, da je informacija lahko berljiva ter razumljiva in tudi dostopna ter uporabna. Lahko branje so avtorska ali prirejena besedila in zapisi, kot so besede, simboli, ilustracije ter avdio in video

zapisi. Lahko branje je odvisno od več dejavnikov, pri čemer ne gre le za prirejanje že obstoječih informacij, temveč tudi za tvorjenje informacij v laže berljivi in razumljivi obliki (Haramija in Knapp 2019b: 52).

Haramija (2017) ugotavlja, da besedila v obliki lahkega branja ne sodijo več v območje književnosti, saj so glede na funkcijske zvrsti jezika predstavljena iz območja umetnostnega jezika v neumetnostni praktičnosporazumevalni jezik.

Leposlovna dela v lahkem branju po prilagoditvi sicer izgubijo umetniško vrednost, saj ohranijo le fabulo, a dostopnost teh del pomeni en korak k inkluziji posameznikov z motnjo v duševnem razvoju, hkrati pa jim odpira možnost za razvoj besedišča in razmislek o literarnih delih (Koprivnik 2022: 85).

Kar piše Koprivnik, velja tudi za druge ciljne skupine, vključno s posamezniki z GJM. Dejstvo pa je, da glede na raznolikost ciljnih skupin gradiva lahkega branja ne morejo biti enotna. Prilagajati jih je treba glede na sposobnosti in posebnosti posamezne ciljne skupine. Prav zato je pomembno, da se besedilo pripravlja skupaj s testnimi bralci. Pomembno je, da vemo, kdo so bralci in kakšne so njihove sposobnosti in potrebe (Haramija in Knapp 2019b).

Literarno besedilo, ki je predmet razprave, je bilo prirejeno v četrti stopnji lahkega branja. Pri pripravi besedil, ki ustrezajo tej stopnji, se moramo držati naslednjih pravil.

1. Povedi morajo biti kratke, večinoma enostavčne ali preproste dvostavčne.
2. Vsak stavek naj bo zapisan v svoji vrstici, kadar gre za večstavčne povedi, naj bodo te razdeljene.
3. Premi govor naj bo poenostavljen. Dialogi naj bodo zapisani krepko, brez narekovajev.
4. Vsebina naj bo poenostavljena, skrajšana, razdeljena na krajše enote (poglavja).
5. V uvodnem poglavju naj bo pojasnjeno ozadje zgodbe, na koncu vsake knjige pa sta priporočljiva tudi slovar manj razumljivih besed ter seznam literarnih likov s kratkim opisom in ilustracijo.
6. Knjige naj bodo opremljene z nazornimi ilustracijami, ki pripomorejo k razumevanju besedila. Pod vsako ilustracijo naj bo tudi opis dogajanja, ki ga ilustracija prikazuje. (Haramija in Knapp 2019a.)

1.2 Predstavitev mladinske povesti *Košarkar naj bo!*

Mladinska povest sodobnega slovenskega avtorja Primoža Suhodolčana *Košarkar naj bo!* je med mladimi bralci že tri desetletja zelo priljubljena. Kar deset let (1998–2008) se je obdržala na lestvici v akciji Moja najljubša knjiga (priznanje je podeljevala Slovenska sekcija IBBY, ki je nagrajevala avtorje za najboljšo knjigo po izboru mladih bralcev). Od tega je za to delo avtor kar petkrat (1999, 2000, 2001, 2002 in 2008) dobil zlato priznanje, kar pomeni, da je knjiga zasedla prvo mesto na omenjeni lestvici. Knjiga je v letu 2022 po podatkih iz baze Cobiss zasedla tudi drugo mesto na lestvici največkrat izposojenih slovenskih leposlovnih knjig.

Prvo objavo je besedilo z naslovom *Košarkar naj bo ...!* doživelo v Pionirskem listu, kjer je izhajalo po delih z ilustracijami Marjana Mančka (1981–1982). Suhodolčanova realistična povest je v knjižni izdaji z naslovom *Košarkar naj bo!* prvič izšla leta 1994 kot prva v tetralogiji o košarkarju Ranti. Gre za realistično športno avanturistično serijo del, ki »združuje športno in ljubezensko tematiko, ne nazadnje pa predstavlja tudi vsakodnevne težave odraščajočega najstnika (šola, učenje, nestrinjanje s starši), čeprav se tudi mladostnikovih socialnih vlog avtor loteva s humorjem« (Haramija 2012: 271).

Vrednost literarnega dela je v izvirnosti Suhodolčanovega humorja, ki je izražen predvsem na situacijski in besedni ravni, kjer se posebej izstopajo koroško obarvani narečni izrazi. Za humor na besedni ravni so pogosto uporabljeni še paradoks, logična medbesedilna komparacija, fraze in pretiravanja. (Haramija 2012: 263–264.)

Kos (2001: 158) definira pripoved ali povest kot srednje dolgo besedilo, ki se le malo razlikuje od romana ali dolge novele, a je v primerjavi z njima manj dovršena. Navaja, da se v sodobni književni teoriji izraz povest uporablja zlasti v povezavi z mladinskimi pripovednimi deli. Haramija (2005: 31) Suhodolčanovo besedilo *Košarkar naj bo!* v skladu s Kosovo definicijo opredeli kot realistično mladinsko pripoved oziroma povest s športno avanturistično tematiko in jo uvršča med srednje dolgo mladinsko prozo (Haramija 2009, 2012). Zorman (2021) sicer ugotavlja, da je humoristična mladinska proza pogosto tako močno prežeta s humornimi elementi, ki presegajo načela dejanskega oziroma realnega sveta, in poudarja zabavna neskladja ter izjeme, da se v določenih pogledih (ob dobrednem razumevanju) na videz

približuje fantastičnemu. Vendar pa obravnavana Suhodolčanova povest kljub humornim elementom in nenavadni metaforiki tematsko ostaja v okviru realnega.

V povesti *Košarkar naj bo!* je Suhodolčan upodobil literarni lik sprva lenega in nerodnega najstnika, ki se prelevi v pravega košarkarskega asa. Ob njegovih športnih podvigih pa ga pestita predvsem šola in ljubezen, kar je za najstnika precej težavno (Haramija 2009). Tretjeosebni pripovedovalec takoj na začetku bralce seznanja z Ranto kot glavnim likom pripovedi ter ga tudi natančno opiše in označi, pri čemer že takoj na začetku stopi v ospredje avtorjev značilen jezikovni slog z veliko mero pretiravanja. Avtor v svoji tetralogiji o košarkarju Ranti uporablja sleng in koroške narečne oziroma pogovorne izraze (Haramija 2013).

Povest je razdeljena na štiriintrideset krajših naslovljenih poglavij, v katerih bralec spremlja glavni lik skozi njegove dogodivščine na poti do uspeha. Pripoved je postavljena v sodobni čas in opisuje dogodke, ki se odvijajo v obdobju enega šolskega leta. Dogajanje se odvija pretežno v Rantinem šolskem in domačem okolju, na igrišču, treningih in tekmah.

Glavni literarni lik Ranta je na začetku len, neroden in za šolo nezainteresiran najstnik, ki izjemno rad jé. Njegova najljubša hrana je fižol. Ker je tudi zelo visok in suh, ga vsi kličejo Ranta. V koroškem narečju se izraz ranta uporablja za fižolovko, torej tanjši kol, okrog katerega se ovija visoki fižol. Lik Rante se skozi povest razvija in odrašča. Njegovo življenje se spremeni, ko ga učitelj športa Salta seznanja s košarko in se odloči iz njega narediti košarkarja. Po prvih poskusih in neuspehih Ranta košarko vzljubi in skozi naporene treninge z veliko truda in vztrajnosti postane uspešen košarkar. Medtem pa vzljubi tudi Metko, rdečelaso sošolko, »ki nikakor ni brhka gospodična, pač pa dekle, ki klofne in boksne nadležnega sošolca« (Saksida 2017: 146). Metka je literarni lik, ki poleg košarke pomembno vpliva na razvoj glavnega junaka. Ranti pomaga tudi pri učenju in izboljšanju šolskega uspeha. Vse skupaj pripelje do Rantinega končnega uspeha na treh ravneh – v šoli, v košarki in ne nazadnje v ljubezni.

Ranto skozi celotno pripoved spremlja najboljši prijatelj Smodlak, ki je stranska oseba in nekakšen komentator Rantinih športnih in drugih dosežkov (Saksida 2017). Ranti svetuje z zanimivimi domislicami, ki jih izraža v svojem značilnem, pogosto težko ali celo nerazumljivem jeziku.

Poleg treh osrednjih literarnih likov se v povesti pojavljajo tudi Rantini starši, vrstniki, učitelji in trener. Med vrstniki je pomembnejši Duško, ki v pripoved vstopa kot negativen lik, s katerim sta z Ranto v sporu zaradi medvrstniške tekmovalnosti. Ker ga je Ranta nekoč na igrišču premagal v košarki, se mu želi Duško maščevati in mu speljati Metko, kar pa mu seveda ne uspe, saj ga Metka odločno zavrne z udarcem.

2 Metoda

Z namenom dokazati smiselnost prirejanja besedil za ciljno skupino učencev z GJM je bilo v sklopu širše raziskave, ki je potekala v šolskem letu 2022/23, izvedeno preverjanje razumevanja izvirnega odlomka besedila in besedila v lahkem branju, ki je potekalo v več fazah. V tem prispevku so predstavljene prve tri faze, ki zajemajo analizo razumevanja uvodnega odlomka v izvirni obliki, razumevanje vsebinsko enakega odlomka v lahkem branju ter razumevanje celotne povesti, prirejene v lahko branje. Analiziran je bil tudi splošni odziv učencev za izvorno in prirejeno besedilo.

Pred prirejanjem in izvedbo raziskave je bilo pridobljeno soglasje avtorja Primoža Suhodolčana in Založbe Suhodolčan za prirejanje povesti in uporabo ilustracij Uroša Hrovata. Povest je bila nato prirejena tako, da ustreza četrti (najvišji) stopnji lahkega branja. Prirejanju so sledili testna branja in izvedba raziskave.

2.1 Prirejanje besedila

Celotna Suhodolčanova povest obsega približno 130 000 znakov, medtem ko je priredba za skoraj 60 odstotkov krajša in obsega približno 53 000 znakov.

V izvirni obliki je povest je razdeljena na štirintrideset naslovljenih poglavij. Naslovi poglavij, ki sicer napovedujejo temo oziroma se nanašajo na podatek ali drobec dogajanja iz besedila, so največkrat zelo metaforični ali zapisani v pogovornem jeziku. Zato smo se odločili naslove v priredbi spremeniti in poenostaviti, da jasno napovedujejo temo poglavja. Vsebinsko je delitev poglavij ostala nespremenjena, saj so že v izvirniku poglavja kratka in vsebinsko zaokrožena, kar ustreza tudi delitvi besedil na krajše enote po pravilih lahkega branja.

V povesti je veliko dialogov, ki izvirnik delajo duhovit in mladostniku zanimiv, saj je pisatelj v njih uporabil jezik in način komunikacije mladih. Jezik, ki odstopa od norme slovenskega knjižnega jezika, je za učence z GJM pogosto zelo težko razumljiv. Prav tako težko ločijo med knjižnim in neknjižnim jezikom, zato tudi ni priporočljivo, da v literarnih delih berejo besedila v slengu, saj le-ta ne doseže učinka, ki naj bi ga (to je zavedanje neformalne situacije uporabe pogovornega jezika v literarnem delu). Sprva je bilo v priredbi povesti ohranjenih več podrobnosti v dialogih, vendar je bilo kasneje ugotovljeno, da te slabšega bralca ovirajo pri dojetanju zgodbe, zato so bili po testnih branjih posamezni deli izpuščeni. Dialogi so bili prirejeni tako, da se skozi njih vendarle nakazujejo značajske lastnosti lika, ki so v izvirnem besedilu izražene prav skozi njegov govor.

Tabela 2: Primerjava različic med testnim branjem – Tundra

Izvirno besedilo	
Takrat je pribrzel v razred Tundra, učitelj zemljepisa, ki je dobil ime po svoji polplešasti glavi: »Kaj ujeti? Koga ne morem ujeti? Sedite! Tišina! Katerega smo danes? Dvajsetega? Dvajseti, pridi ven in obesi zemljevid! Ne tako! Obrni ga! Kaj ne veš, da je severni tečaj na severu?! Koliko je dvajset deljeno z dva?« »Deset!« je odgovoril razred. »Deseti, pridi ven! Koliko je deset krat tri?« »Trideset!« »Trideseti, pridi naprej! Koliko je trideset deljeno s pet?« Tako dolgo so računali, dokler ni pol razreda stalo pred tablo. »Pridni!« jih je pohvalil Tundra. »Ždaj ko smo ponovili osnove deljenja in množenja, lahko sedete!« »Bog lonaj, Tundra,« si je oddahnil Smodlak, ki je tudi bil med žrtvami. »Marijan, ti ostani pred tablo! Nam boš še nekaj povedal,« ga je ustavil Tundra. (Suhodolčan 2017:32)	
1. različica priredbe	2. priredba po testnem branju
V razred je prišel Tundra. Tundra je bil učitelj geografije. Tundra je pokrajina brez dreves in trave. V tundri rastejo samo mahovi in lišaji. Učitelju so rekli Tundra, ker je bil skoraj plešast. Tundra je začel klicati učence pred tablo. Vsi so bili prestrašeni, da bodo vprašani za oceno. Potem je Tundra poslal učence nazaj v klopi. Samo Smodlak je moral ostati pred tablo.	V razred je prišel učitelj geografije. Začel je klicati učence pred tablo. Učenci so eden za drugim prihajali pred tablo. Bali so se, da bodo vprašani za oceno. Potem jih je učitelj poslal nazaj v klopi. Samo Smodlak je moral ostati pred tablo.

V priredbi so tudi izpuščena imena posameznih likov, ki za potek zgodbe niso bistveni ali se v besedilu pojavijo le enkrat. V priredbi so poimenovani le z občnimi imeni (npr. učitelj geografije), čeprav je Suhodolčan prav z uporabo imen in vzdevkov Rantinih sošolcev in učiteljev poskrbel za komičnost obravnavane

mladinske povesti. V izvirniku so imena pomembna, ker so pomenonosna in komična, vendar bi s temi imeni ustvarili pri bralcu z GJM preveč zmede, s čimer bi se izgubilo bistvo zgodbe. V priredbi je ohranjen le vzdevek Salta za učitelja športa ter ime trenerja Mirta. V prvi različici priredbe so bili vzdevki ostalih učiteljev (Tundra, Enkica, Mamica) ohranjeni in pojasnjeni znotraj besedila. Testno branje je pokazalo, da je to vneslo v besedilo preveč zmede. Testni bralci so se preveč osredinili na ime in njegovo razlago, zaradi česar se je izgubila njihova pozornost, kar je vplivalo na slabše razumevanje zgodbe. Iz primera, predstavljenega v spodnji tabeli, je poleg izpuščanja vzdevka razvidno tudi postopno izpuščanje premega govora.

Medtem ko zgoraj navedeni odlomek izvirnega besedila obsega približno 800 znakov, končna oblika prirejenega odlomka vsebuje le 200 znakov. Krajšanje je bilo izvedeno predvsem na osnovi izpuščanja premega govora, skozi katerega se v izvirnem besedilu stopnjuje napetost in ponazarja strah učencev, kar pa je v priredbi v lahko branje neposredno izraženo. V prvi različici priredbe je vidno, kako se pojasnjevanje učiteljevega vzdevka s pojasnjevanjem pomena besede tundra zaplete. Na podlagi te ugotovitve so bili tudi ostali vzdevki učiteljev, ki se v besedilu pojavijo le enkrat in za celoten potek pripovedi niso pomembni, izpuščeni.

Tabela 3: Primerjava različic med testnim branjem – Renata

Izvirno besedilo	
<p>Ranta je bil super volje. Še nikoli si ni žvižgal, kadar je šel proti šoli. Pri trgovini s čevlji se je ustavil in se pogledal v izložbenem steklu. Ranta, veliki košarkar in veliki osvajalec! Oh ja, ženske, le kaj bi brez nas, je vzdihnil. Komaj je izrekel te preroške besede, sta dve takšni priskakljali mimo. Ena od njih je bila Renata, najbolj tečna koklja v kurniku, kot ji je pravil Smodlak.</p> <p>»Vidiš, to je tisti, o katerem sem ti toliko pravila. Ali ni krasen? Pravi roker!« je zakokodakala Renata. (Suhodolčan 2917: 98.)</p>	
1. različica priredbe	2. priredba po testnem branju
<p>Ranta je bil dobre volje. Še nikoli si ni žvižgal na poti v šolo. Pri trgovini s čevlji se je ustavil, se pogledal v izložbenem steklu in rekel: Jaz sem Ranta, veliki košarkar in veliki osvajalec!</p> <p>Mimo sta prišli Renata in njena prijateljica. Renata je rekla prijateljici: To je fant, o katerem sem ti govorila. Ali ni krasen?</p>	<p>Ranta je bil dobre volje. Na poti v šolo je žvižgal. Pri trgovini se je ustavil in se pogledal v steklo. Bil si je všeč. Ponosen je bil nase.</p> <p>Mimo sta prišli dve puncici. Ena je rekla drugi: To je tisti fant. Poglej, kako je lep.</p>

V procesu testnega branja je pri učencih zmedo povzročilo tudi ime Renata, ki se pojavi v izvirnem besedilu v poglavju Ranta lepoteč, saj je v zapisu zelo podobno imenu Ranta. Mnogi testni bralci v zapisu teh dveh imen sploh niso opazili razlike. Pri branju so se naslonili na besedo sprožilec, to je usvojeno in do takrat že ponotranjeno ime Ranta, tako da so ime Renata spontano prebrali kot Ranta. Medtem ko so nekateri celo opozorili, da gre za napako in da namesto Ranta piše Renata. Le redki so ta del besedila razumeli pravilno, se ob njem niso zmedli in ugotovili, da gre za dve imeni oziroma dva različna lika. V spodnji tabeli je prikazano, kako je bilo besedilo po testnem branju spremenjeno. Poleg tega, da je izpuščeno ime, so izpuščene tudi posamezne podrobnosti in je spremenjen oziroma izpuščen premi govor.

V nadaljevanju so predstavljene posamezne dileme, ki so se pojavljale ob prirejanju, in odločitve, ki so privedle do končne oblike priredbe. Prva dilema je bila, ali in kako vključiti v priredbo elemente slenga. Odločili smo se, da v Smodlakovem govoru določene slengovske izraze ohranimo. Ohranili oziroma vključili smo jih le nekaj, in sicer tiste, za katere smo presodili, da jih učenci poznajo (npr. kul, faca).

V izvirnem besedilu je ime Ranta sklanjano po ženski sklanjatvi. Sodobni pravopis priporoča sklanjanje moških imen, ki se končajo na -a, po moški. Glede na to, da gre za vzdevek, ki pomeni fižolovko in je tudi ta ženskega spola, smo po premisleku ohranili sklanjanje po ženski sklanjatvi. To tudi testnim bralcem ni povzročalo težav. Vsi so razumeli, da je Ranta fant. Natančno smo tudi pojasnili, da je vzdevek nastal na podlagi Rantine postave in njegove afinitete do fižola.

Šolski predmeti so danes poimenovani drugače, kot je navedeno v izvirnem besedilu. Npr. telovadba je šport, zemljepis je geografija, zato so v priredbi uporabljena sodobna poimenovanja. V besedilu je navedeno, da si učenci med poukom pošiljajo listke s sporočilci. Pojavilo se je vprašanje, ali učenci to še zmeraj počno ali bi bilo bolj smiselno uporabiti SMS. Glede na to, da je uporaba telefonov med poukom v večini osnovnih šol prepovedana, smo se odločili ohraniti pošiljanje listkov tudi v priredbi. V Suhodolčanovem besedilu se pojavi izraz disko, ki ni več pogosto v rabi in ga osnovnošolci večinoma ne poznajo, zato smo ga nadomestili z zabavo.

Pomembno je, da v besedilih v lahkem branju navajajo točna dejstva, zato smo nekoliko priredili posamezne navedbe. V izvirnem besedilu je kot pravilen odgovor na vprašanje, koliko otokov sestavlja Havaje, navedeno, da Havaje sestavlja osem otokov. Glede na to, da Havaje sestavlja osem večjih in štiriindvajset manjših otokov, smo to navedli tudi v priredbi. V izvirnem besedilu je za poimenovanje naprave uporabljena beseda sesalec, ki je besedotvorno manj primerna in zato za uporabo v priredbi neustrezna. Učence navajamo na to, da so sesalci živa bitja, medtem ko je naprava za sesanje sesalnik. Zato smo besedo sesalec v priredbi nadomestili z besedo sesalnik.

2.2 Preverjanje razumevanja

Razumevanje je bilo preverjeno na vzorcu petdesetih učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja (VIO), vključenih v prilagojeni program devetletne osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z GJM. V ta program se vključujejo predvsem učenci z zmernimi do težkimi GJM ter le redki z lažjimi. Pogosto imajo poleg GJM tudi pridružene motnje, med katerimi so najpogostejši primanjkljaji na posameznih področjih učenja, kamor sodi tudi disleksija. Sodelujoči učenci so bili stari od 12 do 17 let, njihova povprečna starost je bila 14 let. V raziskavi je sodelovalo 15 (30 %) deklet in 35 (70 %) dečkov. Gre za razmerje, ki je značilno za celotno populacijo učencev z GJM, kjer močno prevladujejo dečki (Golubović 2006).

V prvi fazi raziskave so učenci prejeli v branje začetni odlomek izvirnega besedila brez ilustracij. Sledila je analiza razumevanja prebranega, ki smo jo izvedli skozi individualne pogovore z učenci. Učencem je bilo postavljenih nekaj vprašanj, s katerimi nismo vplivali na njihovo razumevanje ali jih vodili pri odgovarjanju. Preverili smo, ali prepoznajo glavni lik, ga znajo okarakterizirati ter ali znajo povzeti dogajanje. Analiza je potekala s pomočjo vprašanj, ki smo jih sproti prilagajali posameznemu učencu in njegovim odzivom. Upoštevanji so bili tudi prosti komentarji in opažanja učencev. Učencem po pogovoru ni bila posredovana analiza odgovorov, tako da niso bili seznanjeni s pravilnimi odgovori oziroma ustreznimi interpretacijami besedila. Za nadaljevanje raziskave je bilo pomembno, da učenci sami ugotovijo, kaj so v izvirnem besedilu napačno razumeli.

V nadaljevanju raziskave so učenci dobili v branje vsebinsko enak odlomek v lahkem branju. Besedilo so tudi v tej fazi brali brez ilustracij. Sledili so individualni pogovori in primerjava razumevanja prirejenega odlomka z izvirnim. Ponovno je bilo preverjeno razumevanje z vprašanji ter beleženjem odgovorov in komentarjev vsakega od vključenih učencev.

Po analizi razumevanja odlomkov so učenci prebrali celotno besedilo v lahkem branju, ki so mu bile dodane tudi ilustracije. Po branju so individualno izpolnjevali vprašalnike. Z vprašalniki smo preverjali njihovo razumevanje in prepoznavanje določenih elementov besedila (prepoznavna in karakterizacija literarnih likov, prepoznavna dogajalnega prostora in časa), hkrati pa njihove občutke ob branju daljšega besedila.

3 Rezultati

V nadaljevanju so predstavljeni posamezni rezultati, ki so del širše raziskave branja in razumevanja literarnih besedil pri učencih z GJM.

3.2 Razumevanje izvirnega odlomka

Učenci so prebrali prvi dve poglavji izvirne povesti *Košarkar naj bo*. V prvem poglavju gre za predstavitev glavnega lika Rante. Pri tem je zelo metaforično in z veliko mero pretiravanja opisan njegov videz, prav tako pa tudi njegove navade in značaj. Gre za pomembno lastnost Suhodolčanovega sloga, ki sicer naredi njegova besedila privlačna in zabavna za mlade, medtem ko lahko ti elementi na bralce z GJM delujejo ravno nasprotno, saj težko presodijo, kdaj gre za dobesedni, kdaj pa za preneseni oziroma metaforični pomen.

Več literarnih likov se pojavi šele v drugem poglavju, ko pri Ranti doma pozvoni njegov prijatelj Smodlak in ga s svojim značilnim govorom seznanj, da ga v telovadnici čaka učitelj Salta, s katerim Ranta kasneje spoznava osnove košarke. V tem delu raziskave se je zelo jasno pokazalo, kako pomembno vlogo pri razumevanju besedila imajo naslovi poglavij, ki so v obravnavani povesti izrazito metaforični. Prvo poglavje je naslovljeno *Od dojenčka do velikana*, zato so mnogi učenci sklepali, da besedilo govori o velikanu, posamezni pa so v svoje razumevanje vpletli tudi dojenčka in tako dojenčka kot velikana navedli kot literarna lika.

Tabela 4: Razumevanje izvirnega besedila

Odgovori učencev v posameznih kategorijah	Pravilno		Delno pravilno		Napačno		Ne pozna odgovora	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Literarni liki	15	30 %	27	54 %	8	16 %	0	0 %
Glavni lik	26	52 %	20	40 %	4	8 %	0	0 %
Karakterizacija glavnega lika	21	42 %	15	30 %	10	20 %	4	8 %
Interpretacija dogajanja	2	4 %	12	24 %	30	60 %	6	12 %

V zgornji tabeli so prikazani rezultati, ki so pridobljeni z analizo intervjujev, izvedenih z učenci po branju prvih dveh poglavij izvirnega besedila. Pri analizi smo se osredinili na štiri kategorije, in sicer ali so učenci v besedilu prepoznali literarne like, ali med naštetimi liki prepoznajo glavni lik, ali znajo lik, ki so ga navedli kot glavnega, tudi okarakterizirati ter ali znajo ustrezno povzeti dogajanje. Tabela 4 prikazuje analizo razumevanja besedila po branju izvirnega odlomka po posameznih kategorijah.

Literarne like je pravilno navedla skoraj tretjina učencev. Kot pravilne smo upoštevali odgovore, v katerih so bili navedeni Ranta, Smodlak/prijatelj, Salta/učitelj in tudi drugi liki, ki se pojavijo, npr. mama, oče, hišnik. Če so učenci like neustrezno poimenovali ali dodali kak lik, ki se v besedilu ne pojavi, ali katerega izpustili, smo odgovor šteli kot delno pravilen. Delno pravilno je like naštel 21 (42 %) učencev. 8 (16 %) učencev je na vprašanje, katere osebe v besedilu nastopajo, odgovorilo napačno. Kot napačne smo šteli odgovore, ki so navajali like, ki se v besedilu ne pojavljajo, takšni odgovori so bili velikani, dojenček, superjunak, pošast, volkodlak in podobno. Nekaj učencev je navedlo velikana, saj je omenjen v naslovu. Posamezni so Ranto zaradi pretiravanja v opisu njegovih lastnosti dojeli kot superjunaka. Smodlaka pa so zaradi imena in specifičnega govora dojeli kot pošast, nekateri so ga poimenovali celo volkodlak ali dolgodlak.

Med literarnimi liki so se v odgovorih pogosto pojavile živali, ki so v uvodnem poglavju uporabljene zgolj v metaforičnem pomenu kot komparacije v povezavi z Rantinimi lastnostmi. Zato so posamezni učenci omenili, da besedilo govori o živalih in da je Rantina pomembna lastnost njegov pozitiven odnos do živali. Ranta je žirafam zavezoval kravate, hranil je ovce, igral se je z mačkami ipd. Tako so kot like navajali žirafe, kobilico, ovce ter črno in belo mačko. Povest se namreč začne z besedami: »To je zgodba o fantu, ki je bil tako velik, da bi lahko žirafam kravate

zavezoval« (Suhodolčan 2017: 5). V nadaljevanju sta omenjena tudi kobilica in lenivec: »Ko je jedel, je bil kobilica, ko se je najedel, pa je postal lenivec.« (Suhodolčan 2017: 7.) Kot primer Rantine lenobe in iznajdljivosti je v besedilu navedeno, da je za pomoč pri domačih opravilih zmeraj ponudil košnjo trave: »Stopil je do soseda in povabil njegove ovce na malico. Ovce so v nekaj urah travnik temeljito pokosile.« (Suhodolčan 2017: 7.) Črna in bela mačka sta omenjeni ob opisu Rantine ravnodušnosti, saj je kot vzrok za svoje slabe ocene navajal srečanje s črno mačko: »Če je v šoli dobil cvek, je rekel, da je to pač usoda, vsega pa je kriva črna mačka, ki mu je zjutraj prečkala pot. Vendar se zaradi tega ni nič bolj učil, ampak je rekel: »Danes grem pa na cesto čakati belo mačko!«« (Suhodolčan 2017: 7).

Dobra polovica učencev je po branju uvodnih dveh poglavij vedela, da je Ranta glavni lik prebranega besedila. 20 učencev je na vprašanje, kdo je glavna oseba v besedilu, odgovorilo delno pravilno, kar pomeni, da so vedeli, kdo je glavni lik, niso pa ga znali poimenovati. Kot delno pravilni so upoštevani odgovori, kot so fant, velik fant, nekdo na R ipd. Le 8 učencev je na vprašanje odgovorilo napačno z navedbo drugega lika, najpogosteje lika, ki ga v besedilu ni (npr. velikan). Rezultati kažejo na to, da so učenci večinoma pravilno prepoznali glavni lik besedila.

Nekoliko več težav jim je predstavljala karakterizacija glavnega lika, vendar so tudi v tem delu raziskave učenci dosegli precej visoke rezultate. Predpostavljamo, da na to vpliva dejstvo, da je uvodno poglavje pravzaprav v celoti zgolj predstavitev glavnega lika. Četudi v njem prevladujeta metaforika in pretiravanje, so bistvene lastnosti lika jasno izpostavljene. 21 učencev je Ranto po prebranem uvodnem delu besedila ustrezno okarakteriziralo. Prevladovala so lastnosti: visok, suh, len, veliko je ipd. Delno ustrezne lastnosti je Ranti pripisalo 15 učencev. Kot delno pravilne smo upoštevali odgovore, kjer je bila Ranti dodana kakšna lastnost, ki v besedilu ni izražena ali je napačno delno interpretirana. Petina odgovorov je bilo napačnih. To so bili odgovori, ki so Ranto označili kot velikana ali superjunaka z nadnaravnimi sposobnostmi, dva učenca sta celo mislila, da je Ranta neka žival, eden od njih je mislil, da je to lenivec. Le štirje učenci odgovora niso poznali.

Kljub temu da so učenci večinoma prepoznali, da besedilo govori o dečku Ranti, ki je bil velik, suh in len, se je njihovo razumevanje, predvsem v drugem poglavju, izgubilo oziroma pri mnogih prešlo v napačno interpretacijo dogajanja. Le dva učenca sta dogajanje povzela pravilno. Slaba četrtina učencev je dogajanje

interpretirala delno pravilno z manjšimi zastranitvami, medtem ko je kar 30 učencev dogajanje razumelo napačno. Šest jih je navedlo, da dogajanja sploh niso razumeli in da ga ne znajo povzeti.

Interpretacije dogajanja so bile zelo različne in pogosto precej oddaljene od dejanskega dogajanja. Mnogi učenci so Smodlaka zaradi njegovega govora dojeli kot izrazito negativen lik. Na to je vplivala tudi asociacija, ki jo je sprožilo njegovo ime. Povezovali so ga z volkodlakom in pošastjo. Pogoste so bile tudi napačne interpretacije zaradi glagola pospraviti v pomenu pojediti v povedi »Ranta je pravkar pospravil svojo običajno malico« (Suhodolčan 2017: 8). Učenci so razumeli, da je v besedilu opisano, kako je Ranta po jedi za seboj pospravil.

Učenci so svoje razumevanje besedila naslonili na posamezne besede (sprožilce), ki so jih prepoznali in jih razumeli dobesedno, kar jih je privedlo do napačne interpretacije dogajanja. Tako so npr. besedno zvezo »pospravil je svojo običajno malico« povezali s pospravljanjem posode. Beseda embalaža je v besedilu uporabljena kot metafora za obleko (»namakni na kosti nekaj embalaže« (Suhodolčan 2017: 8)), ki jo uporabi Smodlak, a pri učencih je v povezavi s prej omenjenim pospravljanjem sprožila asociacijo na pospravljanje embalaže in ostankov hrane.

Niso dojeli, da so Rantine lastnosti opisane s humornim pretiravanjem, pač pa so jih mnogi razumeli dobesedno in zato realistično dogajanje razumeli kot fantastično. Pogosto so Smodlaka zaradi njegovega načina govora dojemali kot negativen lik, nekateri so ga zaradi imena zamenjali za volkodlaka oziroma pošast, kar je pri enem učencu sprožilo tudi asociacijo na leteči krožnik in vesoljce.

Izjemno težavno je bilo razumevanje dela besedila, ki ga navajamo v nadaljevanju.

Ko se je zadovoljen odpravljal v svojo sobo na prežvekovanje, je pozvonilo. **Na zvoncu je visel** Smodlak. Za tega majhnega kuštravca je Rantina mama pravila, da govori najbolj nerazumljive besede na vsem svetu in **da bi še Kitajca prej pogruntal** kot pa njega.

Ko je Ranta odprl vrata, mu je Smodlak takoj **napolnil ušesa**: »Ej, suhi, Salta je zatežil, da se moraš **od šuba namalat** pri njem, da bosta **gumo mrcvarila** in jo **natepavala skoz rinko!**« (Suhodolčan 2017: 8.)

Besedne zveze, ki so učencem povzročale težave pri razumevanju, so v navedku označene krepko. V tem delu besedila se pojavi naenkrat ogromno izrazov, ki jih učenci ne poznajo, saj izvirajo iz narečja, hkrati pa so uporabljeni metaforično (npr. namalat, pogruntal, natepavala, rinka). Prav tako so uporabljene posamezne besedne zveze (viseti na zvoncu, pogruntati Kitajca), ki dodatno otežijo razumevanje.

Ob koncu pogovora je bil vsak od učencev pozvan, naj na petstopenjski lestvici ovrednoti svoje mnenje o besedilu in občutke ob branju besedila. Podane so bile štiri trditve, učenci pa so se opredelili, koliko določena trditev zanje drži. Njihovi odgovori so povzeti v spodnji tabeli.

Tabela 5: Občutki po branju izvirnega besedila

Trditve	Odgovori					Skupaj
	Sploh ne.	Ne najbolj.	Srednje.	Kar precej.	Zelo.	
Besedilo se mi je zdelo težko.	3 (6 %)	7 (14 %)	15 (30 %)	16 (33 %)	9 (18 %)	50 (100 %)
Besedilo mi je bilo všeč.	8 (16 %)	15 (30 %)	18 (26 %)	5 (10 %)	4 (8 %)	50 (100 %)
Branje mi je bilo prijetno.	18 (36 %)	8 (16 %)	17 (34 %)	3 (6 %)	4 (8 %)	50 (100 %)
Bral bi več takih besedil.	25 (50 %)	8 (16 %)	10 (20 %)	5 (10 %)	2 (4 %)	50 (100 %)

Iz odgovorov je razvidno, da je polovica učencev besedilo ovrednotila kot težko. Slabi tretjini učencev se je besedilo zdelo srednje težko, medtem ko je petina učencev presodila, da besedilo ni težko. Besedilo je bilo všeč slabi petini učencev, srednje všeč je bilo dobri četrtini, nekoliko manj kot polovica učencev pa je izrazila negativno mnenje o besedilu. Prijetno počutje ob branju je izrazilo le 7 učencev. Kot srednje je svoje občutke ob branju opredelilo 17 učencev, medtem ko je več kot polovica učencev svoje občutke ob branju označila kot neprijetne. Le 7 učencev bi ponovno poseglo po podobnem besedilu. Petina jih je svoj interes za branje podobnih besedil označila kot srednji, medtem ko sta kar dve tretjini učencev izrazili, da takih besedil ne bi brali.

Rezultati kažejo na to, da učenci besedila v večini sicer niso označili kot izrazito zahtevnega, a izvedena analiza razumevanja je pokazala, da njihovi občutki pri oceni zahtevnosti niso relevantni. Izraziteje so se pokazali negativni občutki pri zadnjih treh trditvah. Večina učencev je izrazila negativne občutke ob branju, kar kaže tudi

na zahtevnost in nerazumevanje besedila. Prav tako je odstotek učencev, ki podobnih besedil ne bi več brali, zelo velik, iz česar je razvidno, da s prezahtevnimi besedili pri učencih lahko upada tudi bralna motivacija.

3.3 Razumevanje priredbe v lahkem branju

Prvi odzivi učencev na prirejeno besedilo so bili zelo raznoliki. Mnogi so sami od sebe glasno izrazili, da je to zdaj nekaj čisto drugega, da gre za popolnoma drugo zgodbo. Nekatere je bilo celo sram, ko so ugotovili, kaj so v prejšnjem odlomku narobe razumeli. Največ jih je bilo presenečenih, ko so ugotovili, da je Smodlak Rantin prijatelj in ne nasprotnik. Po tem branju je bilo razumevanje dogajanja skoraj brezhibno. Razumeli so, da je Smodlak pozitiven lik, ki Ranto spodbuja. Razumeli so, da gre za realistično dogajanje, da je Ranta fant, ki se uči igrati košarko.

Učenci so se med branjem sprostili in se celo nasmejali, medtem ko je branje izvirnika v njih sprožilo zmedo in nelagodje. Skoraj vsi učenci so na vprašanje, katero besedilo bi raje prebrali v celoti, odgovorili, da bi raje brali besedilo v lahkem branju, saj je to besedilo bolj razumljivo. Po branju odlomka v lahkem branju so bili ponovno izvedeni individualni pogovori z učenci. V tabeli 6 so navedeni rezultati po branju odlomka v lahkem branju.

Tabela 6: Razumevanje odlomka v lahkem branju

Odgovori učencev v posameznih kategorijah	Pravilno		Delno pravilno		Napačno		Ne pozna odgovora	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Literarni liki	32	64 %	16	32 %	2	4 %	0	0 %
Glavni lik	48	96 %	2	4 %	0	0 %	0	0 %
Karakterizacija glavnega lika	47	94 %	2	4 %	0	0 %	1	2 %
Interpretacija dogajanja	47	94 %	2	4 %	1	2 %	0	0 %

Iz tabele 6 je razvidno, da so učenci odlomek v lahkem branju veliko bolje razumeli v primerjavi z izvirnim. Dobri dve tretjini učencev je pravilno navedlo in poimenovalo literarne like. Kot pravilni so bili upoštevani odgovori, ki so navajali Ranto, mamó, Smodlaka in Salto, ki se v tem delu besedila pojavijo. Dobra tretjina učencev je odgovorila delno pravilno. V to so vštetí odgovori, ko učenci niso prepoznali katerega od likov, likov niso znali poimenovati ali so dodatno navedli kak lik, ki v besedilu ni omenjen. Napačno sta odgovorila le dva učenca. Glavni lik je

prepoznalo in ustrezno poimenovala velika večina učencev. Le dva sta odgovorila delno pravilno, saj Rante nista znala poimenovati, vedela pa sta, da je glavni lik fant, ki je velik in suh. Večina učencev je glavni lik tudi ustrezno okarakterizirala. Le dva odgovora sta bila opredeljena kot delno pravilna, saj sta Ranti pripisala lastnosti, ki zanj niso značilne. Eden od učencev na vprašanje ni odgovoril. Korektno je dogajanje v odlomku interpretirala večina učencev. Le dva sta dogajanje povzela z manjšimi zastranitvami. Eden od učencev je dogajanje povzel napačno.

Po branju uvodnih odlomkov v lahkem branju so bili učenci motivirani za branje celotnega besedila, saj so imeli zelo pozitivne izkušnje po izvedbi druge faze raziskave. Besedilo so učenci brali pri več zaporednih urah slovenščine, ki so si sledile v enem tednu. Po branju so učenci izpolnili vprašalnik, s katerim smo preverjali njihovo razumevanje. Vprašalnik je obsegal več vprašanj, a v tem prispevku predstavljamo samo rezultate vprašanj, ki so se nanašala na razumevanje, prepoznavo in karakterizacijo likov ter prepoznavo dogajalnega prostora in časa.

S prvim vprašanjem smo preverili, ali učenci menijo, da so besedilo razumeli. Ponudili smo jim štiri možnosti, učenci pa so izbrali eno od njih. Na vprašanje, ali so besedilo razumeli, je večina učencev odgovorila, da so razumeli vse. Le desetina jih je odgovorila, da so razumeli veliko, dva učenca sta odgovorila, da nista razumela vsega. Nihče izmed učencev ni odgovoril, da besedila ni razumel. Rezultat kaže na to, da so učenci imeli o svojem razumevanju besedila dobro mnenje. Z naslednjimi vprašanji je bilo preverjeno, ali njihova ocena razumevanja drži, torej, ali so besedilo resnično razumeli.

Prvo vprašanje tega sklopa je preverjalo, ali učenci prepoznajo glavni lik povesti. Na vprašanje, kdo je glavni lik povesti, so vsi učenci odgovorili pravilno in kot glavni lik prepoznali Ranto. Od tega je 48 učencev Ranto tudi ustrezno poimenovalo z osebnim imenom oziroma njegovim vzdevkom, le dva učenca sta ga poimenovala z občnim imenom košarkar.

Naslednje vprašanje je preverjalo, ali učenci prepoznajo stranske literarne like, ki se pojavijo v povesti. Vprašanje je bilo odprtega tipa. Učenci so morali naštetiti tri like, ki se poleg Rante pojavljajo v besedilu. Na prvem mestu po pogostosti omembe je Metka, ki jo je navedla večina učencev, takoj za njo je Smodlak, ki ga je omenilo 43 učencev. Sledita mama, ki jo je omenilo 20 učencev, in trener Mirt, ki ga je omenilo

18 učencev. V to so všteti tudi odgovori Mirt, trener in učitelj Mirt. Očeta je omenilo 9 učencev. Duška je kot stransko osebo omenilo 11 učencev. Učitelja športa Salto so omenili štiri učenci in učitelja geografije sta omenila dva učenca. Dva sta omenila tudi Rantino sestrično Petro. Tini Trska, dedek in zobozdravnik so bili omenjeni po enkrat.

Rezultati kažejo na dobro prepoznavo stranskih oseb, saj sta Metka in Smodlak osebi, ki imata poleg Rante vodilno vlogo v besedilu. Izbira tretje stranske osebe pa je bolj stvar posameznikovega doživljanja besedila. Vsekakor so navedbe mame, trenerja Mirta, učitelja Salte in Duška ustrezne. Slaba petina učencev je navedla tudi očeta, ki sicer v besedilu nima vidnejše vloge. Tako je mogoče zaključiti, da so učenci stranske like pripovedi ustrezno prepoznali.

V nadaljevanju je bilo preverjeno, ali učenci po branju priredbe prepoznajo lastnosti književnih oseb. Najprej smo preverili, katere lastnosti bi pripisali glavnemu literarnemu liku Ranti. Na voljo so imeli sedemnajst lastnosti, med katerimi so morali izbrati tri, ki najbolj opišejo Ranto.

Vsi učenci so izbrali po tri možnosti. Med izbranimi odgovori prednjačita pridevnika visok in suh, ki sta tudi najbolj reprezentativni lastnosti Rantinega videza. Prvega je izbralo 44 (88 %) učencev, drugega pa 43 (86 %). Od tega je 29 (78 %) učencev izbralo oba pridevnika. Sledi pridevnik len, ki ga je izbralo 20 (40 %) učencev. 15 (30 %) učencev (30 %) je Ranto označilo z vsemi tremi prvouvrščenimi pridevniki (visok, suh in len). 14 (28 %) učencev je izbralo opis dober športnik. Kot smešnega je Ranto opisala petina (20 %) učencev, kot nerodnega 7 (14 %), kot sramežljivega 5 (10 %), kot hitrega 2 (6 %) ter kot močnega 2 (4 %). Pridevnik požrešen in opis slab športnik je izbral po en učenec, medtem ko lastnosti počasen, debel, nesramen, majhen, čudno govori in nasilen ni izbral nihče. Rezultati kažejo na to, da so vsi učenci Ranto ustrezno okarakterizirali. Poleg njegovih zunanjih lastnosti so ustrezno izbrali tudi karakterne.

Naslednje vprašanje se je nanašalo na lastnosti Smodlaka. Učenci so izbirali med 16 ponujenimi lastnostmi. Izbrati so morali tri, ki bi mu jih pripisali. Rezultati so v tem primeru nekoliko bolj razpršeni kot pri karakterizaciji glavnega lika.

Največ (68 %) učencev je izbralo pridevnik prijazen, sledi pridevnik smešen, ki ga je izbralo 30 (60 %) učencev. Na tretjem mestu je pridevnik majhen, ki ga je izbralo 20 (40 %) učencev. 18 (36 %) učencev je menilo, da Smodlak smešno govori. Po 9 (18 %) učencev ga je označilo kot dobrega športnika, nerodnega in slabega športnika. Sedem (14 %) jih je menilo, da je Smodlak močan, pet (10 %), da je len, ter po trije (6%), da je nesramen in nasilen. En učenec (2 %) je menil, da je požrešen in sramežljiv. Pridevnikov debel in počasen ni izbral nihče. Analiza rezultatov kaže na to, da je bila karakterizacija Smodlaka za učence v primerjavi s karakterizacijo glavnega lika nekoliko zahtevnejša, saj njegove lastnosti v besedilu niso neposredno izražene. Kljub temu pa rezultati kažejo na to, da je večina učencev tudi ta literarni lik ustrezno okarakterizirala. Smodlak je bil že v prvi fazi lik, ki je učencem povzročal največ težav, saj so ga zaradi njegovega načina govorjenja mnogi označili kot negativen lik. Po trije učenci so mu tudi po branju priredbe pripisali negativni lastnosti (nesramen in nasilen), za kateri ne moremo reči, da sta zanj reprezentativni.

Naslednje vprašanje je preverjalo, katere lastnosti bi učenci pripisali Metki. Tudi v tem primeru so učenci izmed šestnajstih ponujenih morali izbrati tri lastnosti. Rezultati kažejo na to, da so učenci imeli s karakterizacijo Metke mnogo manj težav kot s karakterizacijo Smodlaka. Zaznali so jo kot lik z izrazito pozitivnimi lastnostmi, kar je tudi ustrezna karakterizacija. Velika večina (92 %) učencev je Metko označila kot lepo. Sledi pridevnik prijazna, ki ga je izbralo 42 (84 %) učencev. 31 (62 %) učencev je Metko označilo kot dobro učenko. Sledita pridevnika mirna, ki ga je izbralo (22 %), in rdečelasa, ki ga je izbralo 31 (20 %). Po dva učenca (4 %) sta izbrala pridevnika svetlolasa in temnolasa, ki pa sta glede na to, da je Metka v besedilu opisana kot rdečelaska, neustrezni. Negativnih lastnosti, ki so bile ponujene (lena, našminkana, slaba učenka, nesramna, počasna, nasilna in nerodna), ni izbral nihče.

Naslednje vprašanje, ki se je glasilo, kdaj se zgodba dogaja, se je nanašalo na prepoznavo dogajalnega časa. Vprašanje je bilo zastavljeno tako, da so učenci morali izbrati dva od sedmih ponujenih odgovorov. Ponujeni so bili odgovori celo šolsko leto, poleti, spomladi, jeseni, pozimi, v sodobnem času in v starih časih. Na ta način smo preverjali, ali učenci zaznajo, da gre za daljše časovno obdobje (celotno šolsko leto) in da gre za sodoben čas. Posebej so bili opozorjeni na to, da se opredelijo, ali se dogajanje odvija v sodobnih ali starih časih ter ali se odvija celotno šolsko leto ali le v enem od letnih časov.

Večina (94 %) učencev je pravilno določila, da se je dogajanje odvija v sodobnem času, le dva učenca sta menila, da gre za dogajanje v starih časih. 40 (80 %) učencev je pravilno odgovorilo, da se dogajanje odvija skozi vse šolsko leto. Le šest (12 %) jih je menilo, da se celotna zgodba odvija poleti, štirje 8 %, da se odvija spomladi, ter le en učenec (2 %) je menil, da se zgodba odvija jeseni. Velika večina učencev je prepoznala, da gre za dogajanje v sodobnem času, ki se odvija skozi vse šolsko leto. Obe opredelitvi so ustrezno navedle štiri petine (80 %) učencev.

Naslednje vprašanje je bilo odprtega tipa in je preverjalo, ali učenci prepoznajo dogajalni prostor. Vprašanje, kje se zgodba dogaja, je imelo tudi podvprašanje, ali se dogaja vse na enem mestu. Na ta način smo učence pozvali k razmisleku in vsi so navedli več dogajalnih prostorov. V povprečju so učenci navedli po tri dogajalne prostore, med katerimi je na prvem mestu šola, ki jo je navedla velika večina učencev (96 %). Na drugem mestu je Rantin dom oziroma hiša, kar je navedlo 39 učencev (77 %). Telovadnico je navedlo nekoliko več kot polovica (26 %) učencev. Sledi igrišče z 18 (36 %) navedbami. Šest (12 %) učencev je navedlo park in pet (10 %) jih je navedlo smučišče. Po štirje (8 %) so navedli gostilno in klub. Po trije (6 %) so navedli bolnišnico, tekmo in splošno poimenovanje zunaj. Dva učenca (4 %) sta omenila disko oziroma plesišče. Eden (2 %) je navedel slaščičarno in prav tako eden (2 %) je navedel most. Dogajalnih prostorov v povesti je več. Dogajanje se večinoma odvija v šoli, pri Ranti doma in v telovadnici ter na igrišču, kar je prepoznala tudi večina učencev. Posamezniki so navedli tudi druge dogajalne prostore, ki se pojavijo v določenih poglavjih. Vse navedene odgovore lahko ovrednotimo kot pravilne.

Tabela 7: Občutki po branju prirejenega besedila

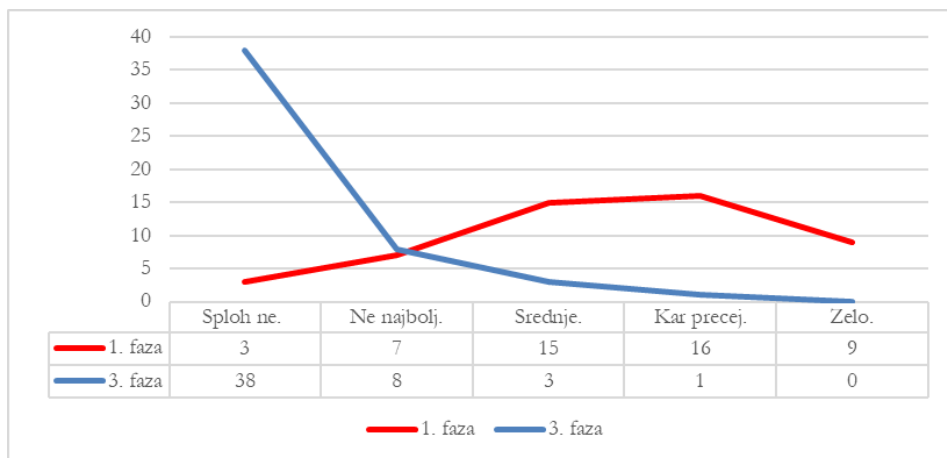
Trditve	Odgovori					
	Sploh ne.	Ne najbolj.	Srednje.	Kar precej.	Zelo.	Skupaj
Besedilo mi je bilo všeč.	0	1 (2 %)	5 (10 %)	22 (44 %)	22 (44 %)	50 (100 %)
Branje je bilo prijetno.	1 (2 %)	1 (2 %)	8 (16 %)	14 (28 %)	26 (52 %)	50 (100 %)
Besedilo je dovolj preprosto.	0 (0 %)	1 (2 %)	3 (6 %)	8 (16 %)	38 (76 %)	50 (100 %)
Bral bi več takih besedil.	5 (10 %)	3 (6 %)	9 (18 %)	9 (18 %)	24 (48 %)	50 (100 %)

V sklepnem delu vprašalnika smo ugotavljali, kakšni so občutki učencev po branju prirejenega besedila. Ta del vprašalnika je bil zastavljen tako, da so učenci na petstopenjski lestvici izbrali, koliko določena trditev zanje drži. Podali smo štiri trditve, in sicer besedilo mi je bilo všeč, branje mi je bilo prijetno, besedilo je dovolj preprosto ter bral bi več takih besedil. Rezultati so predstavljeni v zgornji tabeli.

Na podlagi podatkov, prikazanih v tabeli 7, je mogoče zaključiti, da so občutki učencev ob branju večinoma pozitivni. Besedilo jim je bilo všeč in ob branju so se počutili prijetno. Besedilo so ocenili kot dovolj preprosto in izrazili interes za branje podobnih besedil. Večini učencev je bilo besedilo všeč, le nekaj učencev je besedilo ovrednotilo kot srednje in le eden je ocenil, da mu besedilo ni najbolj všeč. Prijetne občutke ob branju so izrazile kar štiri petine učencev. 8 učencev je občutke opredelilo kot srednje, medtem ko sta le dva izrazila negativne občutke ob branju. Z naslednjo trditvijo je bilo preverjeno, ali je bilo besedilo dovolj preprosto za branje. Pri tem je večina ocenila, da je besedilo dovolj preprosto. Trije so besedilo opredelili kot srednje preprosto in le eden je menil, da besedilo ni najbolj preprosto. Interes za branje podobnih besedil sta izrazili dve tretjini učencev. Slaba petina jih je svoj interes opredelila kot srednji, 8 učencev pa podobnih besedil ne bi bralo. Rezultati nakazujejo, da sta bili razumevanje in doživljanje besedila pri učencih po tretji fazi veliko boljši, kot sta bili po branju uvodnih poglavij v izvirniku, kar smo preverili ob zaključku prve faze.

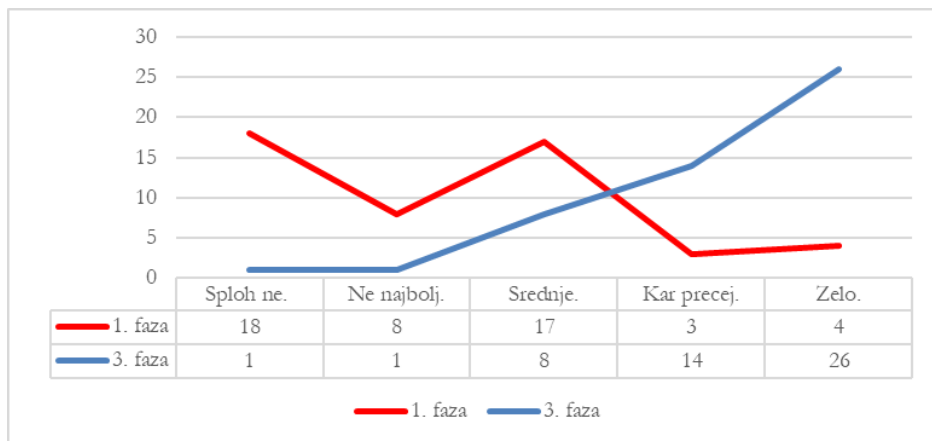
4 Zaključek

Razumevanje prvih dveh poglavij iz izvirne povesti *Košarkar naj bo!* v prvi fazi raziskave je bilo zelo slabo, zaradi česar veliko učencev ni prepoznalo niti literarnih likov in ni znalo povzeti dogajanja. Po branju povesti v prirejeni obliki se je njihovo razumevanje bistveno izboljšalo. Večinoma so prepoznali in ustrezno okarakterizirali literarne like, prepoznali so dogajalni prostor in čas ter dogajanje tudi ustrezno razumeli. Medtem ko se jim je besedilo v izvirni obliki zdelo težko, so besedilo v lahkem branju označili kot nezahtevno. Na spodnjem grafu je prikazana primerjava, kako so učenci ocenili težavnost branja v prvi fazi, po branju odlomka iz izvirnega besedila, ter kako v tretji fazi, ko so prebrali celotno besedilo v lahkem branju.



Slika 1: Zaznavanje besedila kot težkega

Grafični prikaz nakazuje na to, da je bilo branje prirejenega besedila za učence preprostejše in hkrati razumljivejše. S tem, ko so učenci besedilo razumeli, so se ob branju tudi bolje počutili, medtem ko je branje izvirnega odlomka v njih sprožalo negativne občutke. Besedilo so zaznali kot težko in večini učencev ni bilo všeč, zato ga ne bi ponovno brali. Njihove občutke smo ponovno testirali po branju celotnega besedila v lahkem branju v tretji fazi raziskave, kjer so bili ti veliko bolj pozitivni, lahko bi jih označili kot diametralno nasprotni. Na sliki 2 je grafično prikazana primerjava, kako so učenci rangirali trditev, branje mi je bilo prijetno, v prvi in tretji fazi raziskave.



Slika 2: Branje mi je bilo prijetno

Na sliki 2 je razvidna velika razlika v občutkih med prvo (branje izvirnega odlomka) in tretjo fazo (branje celotne povesti v lahkem branju). V primerjavi s prvo fazo so bili občutki v tretji fazi prijetnejši. Sklepamo lahko, da bodo učenci, ki ob branju doživljajo pozitivne občutke, tudi v prihodnje raje posegali po literarnih besedilih. Rezultati raziskave nakazujejo na to, da s priredbami literarnih besedil v lahko branje nedvomno pripomoremo k boljšemu razumevanju besedil in posledično tudi povečamo bralno motivacijo otrok z GJM, ki sicer branje literarnih besedil zaradi njihove težavnosti pogosto zavračajo.

Podobno, kot kažejo rezultati naše raziskave, sta ugotavljali tudi Morgan in Moni (2008), in sicer, da je za mladostnike s posebnimi potrebami in/ali učnimi težavami za doseganje bralnega razumevanja potrebna uporaba posebej zasnovanih ter prilagojenih učnih strategij in virov. Skrbna izbira in uporaba ustreznih virov je ključnega pomena, da se tem učencem omogoči interakcijo z literarnimi besedili na pozitiven, prijeten in smiseln način. Izziv za učitelje, ki poučujejo te otroke, pa je premagati omejeno razpoložljivost ustreznih virov. S podobnim izzivom se srečujemo tudi v Sloveniji, zato smo izvedli raziskavo, s katero smo dokazali smiselnost prirejanja besedil za populacijo učencev z GJM ter prikazali postopke prirejanja, s čimer postavljamo smernice priprave kakovostnih priredb ter njihove uporabe pri razvijanju branja, bralnega razumevanja in interesa za branje pri učencih z GJM.

Literatura

- Ursula BREDEL in Christiane MAAß(ur.), 2016: *Leichte Sprache, Theoretische Grundlagen; Orientierung für Praxis*. Berlin: Dudenverlag.
- Rachel CARROLL, 2009: *Adaptation in Contemporary Culture: Textual Infidelities*. London/New York: Bloomsbury Publishing.
- Jan DE JONG, 2019: The changing profile of Specific Language Impairment. V *Handbook of Communication Disorders* (ur. Bar-On, Amalia in Ravid, Dorit). Bostin/Berlin: Walter de Gruyter.
- Slavica GOLUBOVIĆ, 2006: *Razvojni jezički poremećaji*. Beograd: Društvo Defektologa Srbije.
- Meta GROSMAN, 2004: *Zagovor branja. Bralci in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Meta GROSMAN, 2006: *Razvežnost branja*. Ljubljana: Karantanija.
- Guidelines for easy-to-read materials. Library Services to People with Special Needs Section*. <<https://www.ifla.org/publications/guidelines-for-easy-to-read-materials>>. (Dostop 13. 3. 2024.)
- Dragica HARAMIJA, 2012: *Nagrane pisave: opusi po letu 1991 nagrjenih slovenskih mladinskih pripovednikov*. Murska Sobota: Franc-Franc.
- Dragica HARAMIJA, 2013: Narečna mladinska proza. *Dialekta 2013: programska knjižica*. Murska Sobota: Franc-Franc. 8–20.

- Dragica HARAMIJA, 2017: Lahko branje. Jesenšek, Marko (ur.) *Med didaktiko slovenskega jezika in poezijo. Zora 119*. Maribor: Filozofska fakulteta UM.
- Dragica HARAMIJA in Janja BATIČ, 2016: Celostno branje slikanic kot izhodišče za branje odraslih z motnjami v duševnem razvoju. *Jezik in slovstvo*. 1/2016. 35–45.
- Dragica HARAMIJA, in Tatjana KNAPP, 2019a: *Nasveti za lahko branje v slovenščini. Uvod*. Podgorje pri Slovenj Gradcu: Zavod Risa.
- Dragica HARAMIJA in Tatjana KNAPP, 2019b: *Lahko branje za strokovnjake*. Podgorje pri Slovenj Gradcu: Zavod Risa.
- Dragica HARAMIJA in Tina VRŠNIK PERŠE, 2023: Inkluzija in lahko branje. Jožef Beg, Jožica, Hočevar, Mia in Kočnik, Neža (ur.): *Naslavljanje raznolikosti v jeziku in književnosti*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 299–309.
- Dragica HARAMIJA, Tatjana KNAPP in Saša FUŽIR, 2019: *Nasveti za lahko branje v slovenščini. Pravila*. Podgorje pri Slovenj Gradcu: Zavod Risa.
- Linda HUTCHEON, 2006: *A Theory of Adaptation*. New York: Taylor & Francis Group.
- Konvencija o pravicah invalidov: mednarodni sporazum o pravicah invalidov, 2008. Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.
<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MDDSZ/Invalidi/Konvencija/Konvencija_LB.pdf>. (Dostop 20. 6. 2024.)
- Janko KOS, 2001: *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS.
- Boža KRAKAR VOGEL, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Ida MLAKAR, 2013: Kaj je kakovostna literarna priredba? *Knjižničarske novice* 23 (1/2), str. 8–9.
- Miha MOHOR, 2013: Priredbe literarnih del za mladino. *Revija za elementarno izobraževanje*, letnik 6, 2/3, 213–221.
- Maria NIKOLAJEVA, 1996: *Introduction to the Theory of Children's Literature*. Tallin: Pedagogical University.
- Uradni list RS, 2021: *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025*. 94/21.
- Igor SAKSIDA, 2017: Književnost je vic. V Primož Suhodolčan: *Košarkar naj bo!*. Ljubljana: Karantanija.
- Igor SAKSIDA, 1999: Književnost je vic. V Primož Suhodolčan: *Kolesar naj bo!*. Ljubljana: Karantanija.
- Zohar SHAVIT, 1986: *Translation of Children's Literature*. London: The University of Georgia Press.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja. Dostop 8. 6. 2024 na www.fran.si.
- Primož SUHODOLČAN, 2017: *Košarkar naj bo!*. Ljubljana: Karantanija.
- Nika VIZJAK PUŠKAR, 2017: Priredbe in skrajšave literarnih besedil, primerne za otroke z govorno-jezikovnimi motnjami. *Jezik in slovstvo* 62/4. 3–16.
- Nika VIZJAK PUŠKAR, 2018: Pomen prilagajanja in prirejanja leposlovja za učence z motnjami sluha in govorno-jezikovnimi motnjami. *Inkluzivno izobraževanje* 1/3–4. 58–63.
- Nika VIZJAK PUŠKAR, 2023: Odzivi učencev z govorno-jezikovnimi motnjami na priredbo Levstikovega Martina Krpana z Vrha v lahko branje. *Jezik in slovstvo* 68/3. 31–42.
- Barbara ZORMAN, 2021: Slovenska mladinska proza med posnemanjem dejanskega in ustvarjanjem možnih svetov. *Primerjalna književnost*, 44/3. 97–114.

SKUPNO BRANJE IN SPODBUJANJE GRADNIKOV BRALNE PISMENOSTI V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

BARBARA BEDNJIČKI ROŠER

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
barbara.bednjicki@um.si

Prispevek predstavlja raznolika bralna gradiva na temo (pre)hrane v predšolskem obdobju, ki omogočajo medpodročno povezovanje in spodbujajo razvoj gradnikov bralne pismenosti. Bralna pismenost je vseživljenjski proces, ki ga s cilji in vsebinami vseh kurikularnih področij dejavnosti v vrtcu lahko spodbujamo z različnimi didaktičnimi pristopi, med katerimi je v procesu učenja, razširjanja in poglobitve znanja zaradi možnosti večkratnega vračanja k bralnemu gradivu, lahko zelo učinkovito skupno ali dialoško branje. Za študijo primera, v katero smo vključili študente tretjega letnika Predšolske vzgoje ($n = 16$), smo izbrali delo Vesne Radovanovič in Nataše Vertelj *Krompirjev sladoled*. Analiza odgovorov predstavlja nekatere možnosti skupnega branja in prispeva k razvijanju gradnikov bralne pismenosti.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.18](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.18)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
predšolska vzgoja,
medpodročno
povezovanje,
gradniki bralne pismenosti,
skupno branje,
slikanice o prehrani



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.18](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.18)

ISBN

978-961-286-944-1

Keywords:

pre-school education,
cross-curricular integration,
components of reading
literacy,
dialogic reading,
picture books on nutrition

DIALOGIC READING AND PROMOTING THE COMPONENTS OF READING LITERACY IN PRE-SCHOOL

BARBARA BEDNJIČKI ROŠER

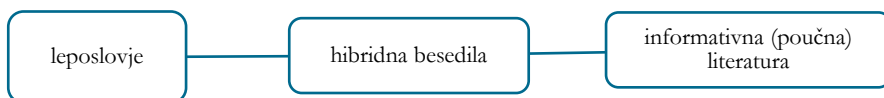
University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
barbara.bednjicki@um.si

This article presents a variety of reading materials on nutrition in pre-school that allow for cross-curricular integration and promote the development of the components of reading literacy. Reading literacy is a lifelong process that can be fostered by objectives and content of all curricular areas of activity in the pre-school through a variety of didactic approaches, among which the dialogic reading can be very effective in the process of learning, extending and deepening of knowledge, thanks to the option of returning to the reading material several times. For the case study involving third-year students of Early Childhood Education Studies ($n = 16$), we chose the work by Vesna Radovanovič and Nataša Vertelj, *Potato Ice Cream*. The analysis of the responses presents some possibilities for cross-curricular integration and contributes to the development of the components of reading literacy.



1 Uvod

V predšolskem obdobju je vsakdanji jezik prežet s hrano, prehranjevanjem, prehranske navade pa postajajo pomemben dejavnik identitete, saj je hrana kulturna dobrina oz. eden temeljnih segmentov človeške kulture (Debevec in Tivadar 2006, Godina Golija 1996). Preplet različnih področij dejavnosti z dnevno rutino predlaga tudi *Kurikulum za vrste* (2017: 19, 20), ki opredeljuje hranjenje kot element kurikula ter cilje in dejavnosti, ki predstavljajo okvir posameznim področjem, znotraj katerih otroci oblikujejo lastne prehranjevalne navade, spoznavajo različno prehrano, bonton, razvijajo družabnost povezano s prehranjevanjem, odgovoren odnos za zdrav način življenja in ohranjanje zdravja, se seznanjajo s poklici, prazniki in običaji slovenske kulinarične dediščine, ob tem pa aktivno razvijajo gradnike bralne pismenosti. Usvajanje, poglobljanje in širjenje tovrstnega znanja nam omogočajo tudi raznolika bralna gradiva – slikanice, ki jih lahko delimo glede na vrsto besedila (Slika 1), saj se zelo razlikujejo po načinu ubeseditve. Poleg leposlovja in poučnih knjig, Haramija (2022) naraščajoča hibridna besedila deli na leposlovno-informativna, ki imajo literarni slog s preverljivimi informativnimi vsebinami in informativno-literarna, s poudarjenimi informacijami skozi zgodbo. V hibridnih bralnih gradivih o hrani se navadno združujejo umetnostne (proza, poezija), strokovne (poljudnoznanstveno besedilo, poučni sestavek) in praktičnosporazumevalne besedilne vrste (npr. recept).



Slika 1: Vrste bralnih gradiv

Vir: Haramija 2022.

Za razumevanje besedil in odziv nanje je izbor besedišča ob dolžini oz. številu različnih besed za predšolske otroke ključnega pomena, Voršič (2023) ob tem poudarja, da je besedišče vezano na (pre)hrano, nujni korpus besed vsakega posameznika, ker predstavlja tematsko izrazito široko leksikalno polje, obenem pa je v začetni fazi govornega razvoja tudi nujno potrebno za zadovoljevanje primarnih življenjskih potreb. Jaklitsch Jakše in Haramija (2021) opažata naraščajoč trend izdaj

slikanic in ilustriranih kuharskih knjig za otroke in dodajata, da so lahko odličen način medkulturnega povezovanja (prim. Gombač in Polak 2023) in spoznavanja različnih jedi, njihovih sestavin in načinov priprave (prim. Yolen, Stemple in Béha 2017).

Posebno obliko bralnih gradiv, s katerimi se pri razvijanju bralne pismenosti v predbralnem obdobju seznanjajo otroci, predstavljajo slikopisi, ki imajo izrazito didaktično vlogo pri razumevanju koncepta bralnega gradiva (Haramija in Batič 2023), saj zajemajo orientacijo v bralnem gradivu, poznavanje in obvladovanje smeri branja ter povezovanje besednega in slikovnega dela, slednji namreč nadomešča določene besede v posamezni povedi in otrokom omogoča aktivno participacijo med branjem, saj prepoznavajo upodobljene motive in ilustracije prevajajo v manjkajoče besede.

2 Skupno branje v predšolskem obdobju

Kakovostno skupno branje odraslih in otrok imenujemo tudi dialoško branje (angl. *Dialogic Reading*), saj vključuje vzajemni dialog med odraslim in otroki. Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin Beyazoglu (2022: 37–46) izpostavljajo značilnosti in učinkovite strategije dialoškega branja, ki jih vzgojitelji ustrezno prilagajajo starosti otrok in razmeram, v katerih skupno branje poteka. Za dialoško branje so značilne razlage posameznih neznanih besed ali delov besedila, odgovarjanje na vprašanja otrok in postavljanje različnih, zlasti odprtih in t. i. zakaj vprašanj, ki so povezana z zgodbo, vključevanje otrok v pogovor o vsebini, spodbujanje k samostojnemu pripovedovanju, ponovno branje in iskanje (notranjih in zunanjih) medbesedilnih povezav, ki otrokom omogočajo celostno razumevanje in povezovanje z drugimi branimi deli in/ali izkušnjami. Morgan in Meier (2008) poudarjata pozitivne učinke dialoškega branja¹ na razvoj govora in besedišča, saj so prav jezikovni primanjkljaji pogosto »vzrok za otrokove vedenjske in kasnejše bralne težave«. Dialoško branje slikanic (Zevenbergen in Whitehurst 2008: 173) v skupinah 4–5 let starih predšolskih otrok je namenjeno razvijanju besedišča, govora in slušnega razumevanja po standardiziranem postopku PEER s katero koli slikanico, še posebej pa priporočata slikanice z malo besedila in kakovostnimi ilustracijami. Kratica PEER predstavlja

¹ Dialoško branje je uveljavljena interaktivna bralna metoda za branje slikanic otrokom od 2 do 5 leta. V priročniku *Read Together, Talk Together: A Dialogic Reading Program for Young Children* (Pearson, 2005) jo je opredelil Grover J. Whitehurst.

zaporedje tehnik spodbujanja in odzivanja: P (Prompt) – **spodbuditi** otroke k sodelovanju, E (Evaluate) – **vrednotiti** njihove odgovore, podajati povratne informacije in jih spodbujati h govornemu izražanju, E (Expand) – **razširiti** otrokove odgovore z dodatnimi besedami in jih spodbuditi k priklicu podrobnosti, povzemanju, sklepanju in R (Repeat) – **ponoviti** oz. pozvati otroke, da ponovijo odgovor, izgovarjajo besede, usvajajo besedišče, uporabljajo jezik.

Za spodbujanje in odzivanje oz. aktivno vključevanje otrok k skupnemu branju vzgojitelji uporabljajo različne strategije postavljanja vprašanj, ki ne zahtevajo določenega zaporedja, ampak predvsem fleksibilno prilagajanje otrokom. Pečjak in Gradišar (2012: 164) poudarjata, da je postavljanje vprašanj eden izmed bistvenih procesov pri učenju pred branjem, med njim in po njem, obenem pa prispeva k uresničevanju sodobnih, na otroka osredinjenih pristopov. Morgan in Meier (2008: 10) opredeljujeta spodbude (CROWD), ki se uporabljajo pri dialoškem branju. Gre za postavljanje *raznovrstnih vprašanj*²:

- vprašanja dopolnjevanja spodbujajo otrokovo slušno razumevanje in uporabo jezika (otroci dokončajo besedo, poved, verz z rimo);
- vprašanja za priklic (vprašamo o podrobnostih posameznih literarnih likov, dogodkov);
- odprta vprašanja spodbujajo uporabo jezika (otroke spodbujajo k opisovanju dogajanja na ilustracijah, pripovedovanju);
- osnovna vprašanja (kaj, kje, kdo, kdaj in kako) spodbujajo širitev besednega zaklada in
- oddaljevalna (izkušnjska) vprašanja, ki otroku pomagajo vzpostaviti povezavo med zgodbo in njegovim lastnim življenjem.

Vzgojitelji med interaktivnim skupnim branjem z otroki vzpostavijo in vzdržujejo skupno vezano pozornost (Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin Beyazoglu 2020: 77) in jim nudijo podporo s pomočjo učinkovitih strategij (Licardo, Laure in Kovačič 2023: 15, 33–35; Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin Beyazoglu 2022: 39–46), ki podpirajo razvoj gradnikov bralne pismenosti v predšolskem obdobju (Haramija in

² Primer dialoškega branja slikanice Lizzy Rockwell *Good Enough to Eat: A Kid's Guide to Food and Nutrition* z uporabo spodbud CROWD - <https://www.youtube.com/watch?v=wH3AWoenTBg> (dostop 10. 4. 2024)

Ivanuš Grmek 2020), obenem pa slikanice in skupno branje predstavljajo izhodišče za oblikovanje pripovedovalne sheme in nadgradnjo pripovedovalne zmožnosti otrok glede na kohezivnost, koherenco, argumentacijo in uporabo jezikovnih sredstev (Baloh 2019, 2022). Pozitivne učinke skupnega branja na otrokove jezikovne kompetence, glasovno zavedanje, razumevanje zgodbe in vzročno sklepanje izpostavljajo številne študije (Elmonayer 2013, Pilinger in Vardy 2022, Weadman, Serry in Snow 2023, van der Wilt, Smits-van der Nat in van der Venn 2022), slednja z uporabo miselnih vzorcev oz. grafičnih ponazoritev, kjer so informacije vizualno predstavljene, kar je še posebej učinkovito pri hibridnih (leposlovno-informativnih in informativno-leposlovnih) bralnih gradivih o hrani, saj lahko vzgojitelji z otroki hrano na ilustracijah poimenujejo, opisujejo in razvrščajo po barvi, velikosti, obliki, okusu ipd., recepte in postopke priprave pa slikovno poustvarjajo.

2.1 Metodologija

Cilj raziskave je bil preučiti vpliv hibridnega bralnega gradiva na pristope za razvoj gradnikov bralne pismenosti v predšolskem obdobju ter prepoznavanje načinov spodbujanja otrok (pred branjem, med branjem in/ali po njem) za aktivno vključevanje k skupnemu branju. Zastavili smo si raziskovalna vprašanja:

- Kdaj (pred, med in/ali po) in na kakšen način bi bodoči vzgojitelji vključevali otroke k skupnemu branju?
- Na kateri kod sporočanja (besedni ali slikovni) se bodo osredotočali zapisi študentov?
- Ali bodo študentje pri razvijanju posameznih gradnikov bralne pismenosti dejavnosti načrtovali medpodročno?

V teoretičnem izhodišču je uporabljena metoda deskripcije, v sklepnem delu metoda sinteze. Raziskava temelji na kvalitativni metodi znanstvenega pedagoškega raziskovanja, uporabljena je bila študija primera, »s poudarkom na razumevanju in interpretaciji« odgovorov udeležencev (Vogrinc 2008: 49; Mesec 2023). Namen prispevka je predstaviti rezultate študije primera, ki smo jo izvedli v mesecu decembru 2023 na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. V raziskavo je bilo vključenih 16 študentov, raziskovalni vzorec ($n = 16$) je bil priložnostni, vključeni

so bili redni študenti tretjega letnika Predšolske vzgoje, ki so v študijskem letu 2023/2024 obiskovali izbirni predmet Družinska pismenost.

Zbiranje podatkov je v skladu z etičnimi načeli raziskovanja potekalo ob izbrani literarno-informativni slikanici Vesne Radovanovič in Nataše Vertelj: *Krompirjev sladoled* (2022), ki ustreza literarnim (Haramija 2017) in likovnim (Zupančič 2017) merilom kakovosti. Študente smo prosili, da hibridno bralno gradivo preberejo in zapišejo odgovore na deset odprtih vprašanj, s katerimi smo v naprej določili teme (gradniki bralne pismenosti):

1. Kaj bi po vašem mnenju lahko vzbudilo pozornost in motivacijo za branje izbrane literarno-informativne slikanice pri otrocih?
2. Na kakšen način lahko izbrana slikanica prispeva k razumevanju koncepta bralnega gradiva?
3. Ali izbrana slikanica ponuja možnost za razvoj besedišča?
4. Kako bi v vrtcu s pomočjo izbrane slikanice razvijali govor?
5. Kako bi lahko s pomočjo izbrane slikanice razvijali glasovno zavedanje v vrtcu?
6. S katerimi vprašanji bi preverili razumevanje?
7. Kateri del slikanice po vašem mnenju spodbuja vrednotenje oz. predstavlja možnost za oblikovanje lastnega mnenja otrok?
8. Navedite primere dejavnosti, s katerimi bi spodbujali otrokov odziv na izbrano besedilo in s katerimi bi spodbujali tvorjenje besedil.
9. Če bi danes prebrali izbrano slikanico otrokom v vrtcu, katera bi bila vaša prva dejavnost po branju?
10. Ste že brali oz. poznate še kakšno slikanico za predšolske otroke, ki govori o (pre)hrani in/ali ima dodan recept?

Pridobili smo kvalitativne podatke, ki smo jih kodirali in kategorizirali (Mesec 2023: 116–122). Opravljena je bila analiza vsebine odgovorov na odprta vprašanja. Ob interpretaciji podatkov pa predstavljamo tudi raznolika bralna gradiva na temo (pre)hrane, ki lahko obogatijo tematski knjižni kotiček, širijo in plemenitijo skupno branje in prispevajo k razvijanju gradnikov bralne pismenosti.

3 Rezultati in interpretacija

Izbrana slikanica Vesne Radovanovič in Nataše Vertelj: *Krompirjev sladoled* (2022) je tematsko-motivno povezana s hrano, priljubljeno otroško sladico. Zgodba govori o krompirju in sladoledu, ki si je želel slave. Po dolgem potovanju s severa, najprej z ladjo in nato s tovornjakom, sta prispela na Kitajsko, kjer ju je Liu Bosan za vedno združil v sladko dobroto, ki je osvojila »sladokusce in sladoledokusce« po vsem svetu. Literarnemu besedilu, v katerega so vključeni verodostojni podatki o izvoru sladoleda, je dodan recept za krompirjev sladoled in informativno besedilo o zgodovini in zanimivostih ledenega posladka, ki so ga pred več kot tri tisoč leti prvič postregli na Kitajskem, od koder je recept v Evropo prinesel Marco Polo. Najbolj priljubljena *okus*³ po svetu sta vanilija in čokolada. Sladoled ali zmrzlina, kot so ga imenovali v 19. stoletju, v nas kot čokolada prebuja občutke sreče, obenem pa vsebuje tudi pomembne hranilne snovi⁴ in je ena najboljših, a za pripravo najpreprostejših sladice. V informativnem besedilu se seznanimo še z izumiteljki *Nancy Johnson*⁵, *Italom Marchionijem*⁶, *Frankom Eppersonom*⁷ in prvim slovenskim sladoledom na palčki, ki so ga leta 1958 izdelali v Ljubljanskih mlekarnah.

3.1 Motiviranost za branje

Za kakovostno skupno branje (Marjanovič Umek in Fekonja 2019) je značilno, da vzgojitelji otroke dejavno vključujejo v pogovor že pred branjem, ko jih seznanjajo z bralnim gradivom, jim postavljajo vprašanja, jih motivirajo. Motiviranost za branje, ki lahko izhaja iz otrokove notranje želje ali se nanaša na zunanje spodbude, omogoča hitrejši napredek v razvoju (Bošnjak in Košir 2020, Chlapana, Tafa in Linardakis 2023). Za spodbujanje bralne motivacije, ki je mnogovrstna, pa je pomembna tudi urejenost igralnic oz. bralnih kotičkov in dostopnost gradiv v tematskih ali avtorskih knjižnih kotičkih, ki otroke dodatno spodbujajo k branju (Bednjički in Haramija 2021, Chou idr. 2016). Bucik (2003, 2009) poudarja, da se kot posledica ugodnih, pozitivnih izkušenj z branjem postopoma razvija otrokov interes za branje, ki se krepi z upoštevanjem njegovih želja, avtonomnostjo izbire bralnih

³ Poleg številnih priljubljenih sadnih okusov, so tudi precej nenavadni kot npr. sladoled z okusom hobotnice, lignja, kaktusa, piščanca, oglja in celo cigarete. Slaščičarna Heladería Coromato iz Venezuele se je v Guinnessovo knjigo rekordov zapisala z dnevno ponudbo 70 do 80 različnih okusov (izdelali pa so jih že več kot 900).

⁴ beljakovine, vitamine (A, D, B in G), kalcij

⁵ [https://en.wikipedia.org/wiki/Nancy_M._Johnson_\(inventor\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Nancy_M._Johnson_(inventor)) (dostop 10. 4. 2024)

⁶ <https://www.hobokengirl.com/italo-marchiony-ice-cream-cone-hoboken/> (dostop 10. 4. 2024)

⁷ <https://lemelson.mit.edu/resources/frank-epperson> (dostop 10. 4. 2024)

gradiv, bralnimi modeli in povezovanjem branja z otrokovimi interesi in hobiji. V odgovorih na prvo vprašanje, kaj bi lahko vzbudilo pozornost in motivacijo za branje izbrane slikanice pri otrocih, smo odgovore razvrstili v dve kategoriji (Tabela 1).

Tabela 1: Uvodna motivacija

Domišljajska motivacija	Izkušenska motivacija
»otrokom bi prebrala naslov in bi skupaj razmišljali o vsebini« »zastavila bi jim uganko o sladoledu« »opazovali bi naslovno ilustracijo slikanice in se pogovarjali« »ogledali bi si naslovnico slikanice in razmišljali, o čem bo govorila zgodba« »naučili bi se deklamacijo o sladoledu« »vprašala bi jih, kakšna je povezava med naslovnico in notranjo naslovnico« »med ogledom naslovnice bi otroke vprašala, kakšno sladico bi lahko pripravili iz krompirja« »zaplesali bi na znane pesmi o sladoledu (Čarovnik Grega ⁸ – <i>Sladoledni rompompom</i>)« »naučili bi se ljudsko izštevanko – <i>Sladoled po deset</i> « »v knjižnem kotičku bi pripravila različne slikanice o sladoledu«	»pogovor o sladoledu« »otroke bi vprašala, katere okuse sladoleda imajo najraje« »z otroki bi se pogovorila o krompirju in jih vprašala, ali ga lahko uporabimo v sladica« »postavljanje vprašanj: vprašala bi jih, če so že slišali za krompirjev sladoled« »prinesla bi krompirjev sladoled za pokušino in jih vprašala, če jih zanima, kako je nastal« »krompir bi dala v vrečo in bi otroci s tipanjem ugotavljali, kaj je v njej« »vprašala bi jih, če imajo radi sladice in če bi si želeli, da po branju eno pripravimo« »prinesla bi globus, zemljevide in bi iskali Slovenijo in Kitajsko« »v vrtec bi v sladoledni »banici« (embalaži) prinesla krompir« »odpravili bi se na sprehod do prodajalne sladoleda«

Namen uvodne motivacije za branje je v vrtcu »vzbujanje pripravljenosti otrok za sprejemanje besedil in oblikovanje njihovih pričakovanj« (Saksida 2017: 53). Odgovori kažejo, da bi udeleženci raziskave otroke aktivno vključevali k skupnemu branju in jih za branje motivirali že z napovedovanjem vsebine na podlagi bralnega gradiva (domišljajska motivacija) ali z vprašanji, ki izhajajo iz otrokovih izkušenj (izkušenska motivacija). Pri domišljajski motivaciji (Slika 1) bi izhajali iz obeh kodov sporočanja (naslov – besedni kod, naslovna ilustracija – slikovni kod), izkušensko motivacijo pa bi povezovali tudi z drugimi kurikularnimi področji dejavnosti.

⁸ Grega Sulejmanovič: Lučka in prijatelji: pesmi za otroke (zvočni CD, 2010). Dostop 6. 4. 2024 na https://www.youtube.com/watch?v=8vncwrVM8-4&list=PLXuWkOh_RYCTLEOoPspKWbK0dj1fy-vdV&index=2



Slika 1: Naslovnica in notranja naslovnica

Vir: Radovanovič in Vertelj (2022) (objavljeno z dovoljenjem založbe)

3.2 Razumevanje koncepta bralnega gradiva

V vrtcu so za razumevanje koncepta bralnega gradiva zelo primerne slikanice, v katerih se jezikovni in vizualni kod sporočanja tesno prepletata (Haramija in Batič 2016, 2020). Ilustracije namreč pomembno prispevajo k razvoju vizualne pismenosti in so pri branju multimodalnih del enakovreden nosilec informacij, obenem pa Russell (2005 v Haramija in Batič 2013: 65, 66) pravi, da postavitve besedila in slik v slikanicah ustvarja »občutek ritma, ki ustreza naravi pripovedi«, oz. med obračanjem strani ustvarja naravne premore ali napetost, kar pomeni, da nekateri elementi spodbujajo obračanje strani in ustvarjajo hitrejši ritem, drugi pa bralčevo pozornost zadržijo.

Udeleženci raziskave so na drugo vprašanje, na kakšen način lahko izbrana slikanica *Krompirjev sladoled* prispeva k razumevanju koncepta bralnega gradiva, odgovarjali, da »slikanica spodbuja povezovanje besednega in slikovnega dela«, »ilustracije omogočajo lažje sledenje zgodbi«, »besedilo in ilustracije se dopolnjujejo«, »ilustracije podkrepijo besedilo«, »v ilustracijah so detajli, ki zgodbo dopolnjujejo«, »intraikonično besedilo spodbuja raziskovanje in primerjavo črk s kitajskimi

pismenkami⁹», »otroci spoznavajo smer branja in se orientirajo v bralnem gradivu« ipd. Haramija in Batič (2020, 2023: 58) poudarjata, da razumevanje koncepta bralnega gradiva, ki izhaja iz medsebojnega odnosa med ilustracijami in besedilom, pomembno vpliva na razumevanje zgodbe, zato ga je še posebej v predšolskem obdobju smiselno spodbujati tudi s slikopisi, ki predstavljajo najmanj zahteven način branja multimodalnih besedil. Avtorici dodajata, da je branje slikopisov, ki so »zaradi svoje didaktične naravnosti« in motivacijske vloge, s katero sprožajo in ohranjajo pozornost, koristen pripomoček pri razvijanju bralne pismenosti.

Slikopisi so posebna oblika bralnih gradiv, s katerimi otroci spoznavajo smer branja (od leve proti desni, od zgoraj navzdol) z aktivnim sodelovanjem – prepoznavanjem upodobljenih motivov in njihovim »prevajanjem« v besede. Kombinacija besed in slik spodbuja razumevanje, pomnjenje, rabo slovničnih števil in sklonov ter usvajanje besedišča, zato se jih v vrtcih¹⁰ radi poslužujejo, še posebej pri usvajanju deklamacij. Retelj (2024: 104) v izsledkih v dveh javnih vrtcih izvedenega projekta *Sedem pravljinih dni* piše o enotnem mnenju udeleženk, da bi bilo za spodbujanje jezikovne zmožnosti otrok zelo smiselno izbirati več slikopisov, ki bi otrokom »omogočali sočasno sodelovanje pri branju, saj bi lahko sami dopolnjevali manjkajoče besede in tako smiselno in ciljno uporabljali jezik«. Primeri tematskih slikopisov so *Lučko kuha* (Koncut Kraljič in Klun 2008) s slovarčkom sličic sadja, zelenjave, kuhinjskih pripomočkov ipd. V obliki slikopisa s podvajanjem sličic in besed so zapisani recepti¹¹ v literarnih slikanicah Ide Mlakar Črnič in Kristine Krhin (2019, 2021), slikopis (živil, ki jih Lola ne mara in jih ne bo jedla) v avtorski slikanici¹² Lauren Child (2011), postopki priprave jogurtovih mišk, koruznih stopinj in slastnih škratjih ladjic v informativno-literarnih slikanicah Barbare Čeh, Mladena Melanška in Valentine Toman (2012, 2006a, 2006b) in recept za peko kruha v literarno-informativni slikanici s prepoznavnimi medbesedilnimi elementi ljudskega izročila (Desetnica). Raznolike možnosti za tematsko širjenje besedišča, ki se v predšolskem obdobju zelo hitro razvija in povečuje, omogočajo tudi slikopisi brez slovarčkov (Kosec in Komadina 2023, Krempl in Stropnik 2003, Remškar in Kočevar 2024, Sokolov in Kočevar 2023, Štefan in Reichman 2022), saj sličice nadomeščajo jasne

⁹ https://www2.arnes.si/~ssmbtek5/splet_strani/petelin/kitajske.html (dostop 16. 4. 2024)

¹⁰ <https://www.vrtecuzemberk.si/files/2020/12/Slikopis-BACILI.pdf> (dostop 16. 4. 2024)

¹¹ Recept za protiprehladni čaj, Recept za milne mehurčke, Bibina hitra malinova malmarada

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=taDxHhL3mU> (dostop 16. 4. 2024)

(enoznačne) besede, ki jih ni potrebno pojasnjevati (Haramija in Batič 2023: 61). Tovrstni slikopisi so tudi v *stalnih rubrikah*¹³ otroške periodike.

3.3 Besedišče

Besedišče je temeljni gradnik bralne pismenosti, poznavanje besed in njihove rabe pa pogojuje razvoj govora in sporazumevalne zmožnosti (Silverman in Hartranft 2015). Besedišče je v predšolskem obdobju povezano z velikimi individualnimi razlikami med (enako starimi) otroki, obenem pa ga zaznamuje hitra rast in izrazitejša povečanja oz. značilni *skoki v obsegu besednjaka*, ko se individualni prirastki povečajo tudi za več besed dnevno že v 1. starostnem obdobju (1–3 leta), petletni otroci pa v povprečju aktivno govorijo več kot 5 000 besed, razumejo pa jih že več kot 10 000 (Marjanovič Umek in Fekonja 2019: 30–34, Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin Beyazoglu 2020: 18–23). Besedišče je, kot pišeta Voršič in Ropič Kop (2020), tudi dinamičen gradnik bralne pismenosti, saj se jezik nenehno razvija in ga nihče do popolnosti ne obvladuje, zato je širjenje besednega zaklada oz. bogatenje besedišča z novimi besedami vseživljenjska dejavnost slehernega človeka.

Na tretje vprašnje, ali izbrana slikanica ponuja možnost za razvoj besedišča, so udeleženci raziskave odgovarjali, da slikanica ponuja številne možnosti za razvoj besedišča in navajali primere, za katere menijo, da bi jih bilo treba otrokom dodatno pojasniti. Odgovore (Tabela 2) smo razvrstili v dve kategoriji, na posamezne besede, ki zahtevajo zgolj pomensko razlago in stalne besedne zveze oz. frazeme, ki so večbesedne enote, v katerih je vsaj ena sestavina rabljena metaforično, zato njihov pomen ni ugotovljiv iz pomenov njihovih sestavin. Zapisi študentov so bili v celoti osredotočeni na besedni kod sporočanja oz. besedišče iz besedila, noben odgovor pa ni zajemal širjenje besedišča ob ilustracijah, kjer lahko razumevanje pomena in uporabo besed otrokom pojasnimo ob različnih podobah, vizualnih elementih. Baloh in Birsa (2023: 282) pišeta, da je prav vizualni jezik zelo učinkovit, saj pomaga prikazati občutke, dogodke in osebe na način, ki ga besede samostojno ne morejo, obenem pa zagotavlja tudi jasnost razumevanja.

¹³ Urša Kremlj in Urška Stropnik Šonc: Gremo na sladoleđ. Zmajček, junij 2023.
Urša Kremlj in Urška Stropnik Šonc: Sladica za medveda. Zmajček, junij 2015.

Tabela 2: Možnosti za širjenje besedišča

Posamezne besede	Stalne besedne zveze
(zemeljska) obla – <i>geogr. zemlja, glede na svojo obliko</i>	cele noči ni zatisnil očesa – <i>več dni ni spal</i>
ždeti – <i>negibno, tibo sedeti</i>	končno se mu je posvetilo – <i>končno je doumel, razumel</i>
kremžiti se – <i>delati gube s čelom, usti</i>	zmrznjeno hrano ponujati od hiše do hiše – <i>prodajati (prodaja na domu)</i>
hihitati se – <i>pritajeno, polglasno se smejati z visokim glasom</i>	nejeverno pogledati – <i>izražati nezaupljivost, dvom</i>
podrezati – <i>večkrat koga na rablo dregniti</i>	prenašati iz roda v rod – <i>predajati, posredovati svojim potomcem – otrokom, vnukom</i>
pomežikniti – <i>zapreti in odpreti oči, pomenljivo kaj izražati</i>	rešiti življenje – <i>narediti, da kdo, ki je v življenjski nevarnosti, ostane živ oz. preneba biti na življenjsko nevarnem kraju</i>
ekvator – <i>umišljen krog na zemeljski površini, ki deli zemljo na severno in južno polovico</i>	zmajevati z glavo – <i>s počasnimi gibi glave izražati presenečenje, osuplost</i>
prestizj (prestizna restavracija) – <i>ugled, veljava</i>	se niso kaj prida zmenili zanj – <i>ni vzbudil njihove pozornosti, jih ni kaj dosti zanimal</i>
vest – <i>novica, sporočilo o čem novem</i>	večni sneg in led – <i>sneg in led, ki stalno pokrivata del površja zemlje in nikoli ne skopnita</i>
skrivnost – <i>kar kdo ve, mu je zaupano in se ne sme povedovati drugim</i>	polniti trebuščke – <i>jesti, braniti se</i>
sladokusec – <i>kdor ima rad dobre jedi (gurman)</i>	
(kuharski) recept – <i>navodilo s podatki o količini živil in postopku za pripravo določene jedi</i>	
beluš (špargelj) – <i>kulturna rastlina oz. njen užiten mesnati poganjek</i>	
biti primoran – <i>imeti dolžnost, biti prisiljen</i>	
lotos – <i>tropska vodna rastlina z velikimi cvetovi</i>	
sanjariti – <i>imeti predstave, želje, ki navadno niso osnovane na resničnosti</i>	
prešiniti – <i>nenadno spoznati, dojeti kako dejstvo</i>	

Marjanovič Umek, Fekonja in Beyazoglu (2020: 21) poudarjajo, da se otroci novih besed učijo predvsem ob poslušanju besedil, ki jih odrasli berejo, Gonzalez idr. (2014) pa ugotavljajo, da na učinek skupnega branja pomembno vpliva tudi odziv na besedilo, ki v predšolskem obdobju običajno vključuje razumevanje zgodbe, obenem pa so vzgojiteljeva (kontekstualizirana ali dekontekstualizira) vprašanja pred in med branjem ter po skupnem branju ključ do receptivnega (pasivnega) in ekspresivnega (aktivnega) besedišča in pragmatične govorne zmožnosti.

3.4 Govor

Brodin in Renblad (2019), Weadman, Serry in Sneg (2023) poudarjajo, da je skupno branje dragocena podpora razvoju govora, ki je najintenzivnejši prav v predšolskem obdobju in je poleg besedišča in glasovnega zavedanja, povezan tudi z razumevanjem in tvorjenjem besedil. Pomemben učinek na govorni razvoj imajo poleg družinskega okolja, genetskih dejavnikov in otrokovega spola tudi vzgojitelji, s katerimi otroci preživijo večji del dneva (do devet ur), saj razvoj govora poteka v okviru vseh kurikularnih področij dejavnosti. Uspešnost vzgojiteljev pri spodbujanju govornega

razvoja otrok tako izhaja tudi iz njihovega načina govora, prilagajanja otrokovi govorni kompetentnosti in odnosa do govornega izražanja. Petek (2024) poudarja, da vzgojitelji govor, »prvinski element človekovega biološkega ter družbeno-kulturnega razvoja« (Žmavc 2024: 323), s svojim delovanjem spodbujajo predvsem z lastnim zgledom, ki ga otroci posnemajo. Študentje so na četrto vprašanje, kako bi v vrtcu s pomočjo izbrane slikanice razvijali govor, navajali primere, ki se nanašajo na oba koda sporočanja: »pripovedovanje ob ilustracijah (12)«, »z obnavljanjem vsebine (9)«, »pogovor o novih, neznanih besedah (4)«, »otroci bi opisovali ilustracije (4)«, »s postavljanjem vprašanj (3)«, »s pogovorom o sladoledu in krompirju (3)«, simbolna igra, igra vlog – sladoledar (3)«, »pogovor o zgodbi (2)«.

Odgovori kažejo, da bi študentje za spodbujanje govornega razvoja najpogosteje otroke spodbudili k pripovedovanju ob ilustracijah in obnavljanju vsebine. Pogovor bi usmerili tudi k preverjanju razumevanja s postavljanjem vprašanj in širjenju besedišča. Višjo raven govornega razumevanja in izražanja pa bi spodbujali tudi s simbolno igro, ki omogoča socialne in govorne interakcije in hkrati spodbuja razvoj mišljenja. Za bolj individualizirano delo ter spodbujanje govornega razvoja lahko strokovni delavci v vrtcih uporabijo tudi *Lestvico zgodnje pismenosti*¹⁴ (Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin Beyazoglu 2020: 217–238) in po posameznih postavkah ocenijo področje otrokovega govora oz. spremljajo njihov napredek in smiselno načrtujejo nadaljnje dejavnosti.

3.5 Glasovno zavedanje

Z miselnim razvojem otrok se v zaporedju od največjih (besede, zlogi) do najmanjših enot (glasovi) razvija tudi glasovno zavedanje – sposobnost glasovnega razločevanja, razčlenjevanja in rimanja oz. zaznavanja in manipuliranja z glasovnimi strukturami besed ne glede na njihov pomen (Zemljak Jontes in Bednjički Rošar 2020). Čok in Sila (2015: 153) opredeljujeta posamezne ravni in poudarjata, da so prenosljive iz materne jezika v drugi/tuji jezik in obratno, obenem pa povezane z glasbenimi sposobnostmi, saj sta jezik in glasba v dinamičnem odnosu, ki omogoča pomnjenje sestavljenih jezikovnih struktur in težko izgovorljivih glasovnih sklopov. Odgovore

¹⁴ Lestvica zgodnje pismenosti z razlago postavk za otroke stare od 3 do 4 let. Dostop 2. 5. 2024 na <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/download/244/348/5769?inline=1>

Lestvica zgodnje pismenosti in razlaga postavk za otroke stare od 5 do 6 let. Dostop 2. 5. 2024 na <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/view/244/348/5770>

na peto vprašanje (Tabela 3), kako bi lahko s pomočjo izbrane slikanice razvijali posamezne ravni glasovnega zavedanja v vrtcu, smo razvrstili po ravneh, glede na zahtevnost.

Tabela 3: Ravni glasovnega zavedanja

Ravni glasovnega zavedanja	Sposobnosti glasovnega zavedanja	Primeri iz slikanice
1. raven	Prepoznavanje dolgih in kratkih besed	pristanišče – par restavracija – jed sladoledarna – sneg
2. raven	Prepoznavanje in tvorjenje rim, aliteracij	led – med – jed lastnik – voznik, sladica – pica
3. raven	Zlogovanje	sla-do-led, krom-pir to-vor-njak, skriv-nost
4. raven	Zavedanje začetkov in koncev besed	ladja, lastnik, Liu recept, trebušček, krompir
5. raven	Fonemično zavedanje	n-o-č, l-e-d

Razvijanje glasovnega zavedanja s skupnim branjem potrjujejo številne študije (Dicataldo, Rowe in Roch 2022, Elmonayer 2013, Grofčíková in Mácajová, 2021), slednja z izsledki raziskave o prepoznavanju in tvorjenju rim predšolskih otrok, kjer je bila prepoznana močna vzročno-posledična povezava med veščinami rimanja, zaznavanjem ritma in kasnejšimi bralnimi zmožnostmi. Branje poezije, izštevanka in uganke otrokom omogočajo zaznavanje rime in ritma. Na temo (pre)hrane smo izbrali slikanico *Zelenjavci* (Gregorič Gorenc in Gorenc 2014), ki ponuja izhodišča medpodročnemu načrtovanju dejavnosti, *Kuharico Uharico* (Makarovič in Šinkovec 2023), ki otroke popelje na kuharski tečaj in jim razkrije sedem slastnih receptov, posamezne pesmi¹⁵ in uganke, ki so tematsko-motivno povezane s hrano, pa lahko vedno najdemo tudi v periodiki za otroke (npr. Cicido, Zmajček) in zbirkah pesmi in ugank Anje Štefan, Zvezdane Majhen, Cvetke Sokolov in številnih drugih avtorjev.

3.6 Razumevanje besedil in kritično branje

Priložnost za razvijanje gradnikov razumevanje besedil in kritično branje, ki sta pogojena z gradniki: odziv na besedilo in tvorjenje besedil, motiviranost za branje, besedišče in govor, so v vrtcu vse jezikovnokomunikacijske interakcije (Krajnc Ivič

¹⁵ Anita Leskovec, Bojana Dimitrovski in Jaka Pucihar: Kuharica miška. Cicido, junij 2021.
Slavica Remškar in Bojana Dimitrovski: Dober tek. Cicido, november 2022.
Anja Štefan in Jelka Reichman: Krompir in fižol. Cicido, oktober 2023.

2020), v katerih otroci sodelujejo. Udeleženci raziskave so na šesto vprašanje, kako bi preverili razumevanje, navajali vprašanja, ki smo jih razvrstili v dve kategoriji (Tabela 4), in sicer na vprašanja, ki se nanašajo na besedilo in vprašanja, ki se nanašajo na ilustracije, kar kaže osredotočenost na oba (verbalni in vizualni) koda sporočanja, obenem pa so vprašanja zelo raznolika in lahko predstavljajo izhodišča različnim kurikularnim področjem (družba, narava, matematika idr.) dejavnosti oz. medpodročnemu načrtovanju.

Tabela 4: Vprašanja za evalvacijo razumevanja literarno-informativne slikanice

Vprašanja, ki se nanašajo na besedilo	Vprašanja, ki se nanašajo na ilustracije
O kom govori zgodba, kdo nastopa v slikanici?	Kakšna je pokrajina na severu zemeljske oble?
Kaj je (zemeljska) obla?	Kaj delata otroka? Kakšne barve sta njuni kapi?
Kje je živel sladoled?	Kdo je poleg sladoleda?
Kaj si je želel? O čem je razmišljal?	Kje se skrivata?
Kaj sta počela sladoled in krompir v shrambi?	Kaj dela sladoled?
Kaj se je zgodilo, ko se je sladoled stisnil h krompirju?	S čim bosta potovala?
Kako je sladoled krompirju rešil življenje?	Na kaj je ladja privezana?
Kam sta se odpravila?	Kaj počnejo ljudje?
Kako sta potovala?	Po čem se razlikujejo?
Kam ju je pripeljal tovarnjak?	Koliko jih je na ilustraciji?
Kdo je Liu Bosan?	Kaj imajo ljudje na glavah?
Kaj je rekel vozniku?	Kakšno obleko ima kuhar?
O čem je razmišljal in česa se je domislil?	Kaj delajo otroci? Kakšne barve so njihova oblačila?
Kaj je pripravil za goste restavracije?	Kaj vidite na tovarnjaku?
Ste že kdaj jedli lotosovo juho?	Kaj dela kuhar?
Kaj je lotos?	Kaj ima na mizi?
Je bil ljudem krompirjev sladoled všeč?	Katere kuhinjske pripomočke ima na steni?
Ga je Liu prodajal v restavraciji?	Kaj nese kuhar? Kdo ga opazuje?
Komu je zaupal recept za sladoled?	Kako je napisan jedilnik?
Kaj je skrivnost?	Zakaj so otroci v vrsti?
Kaj pomeni biti slaven?	Koliko različnih sladoledov vidite?
Ste vi že poskusili krompirjev sladoled?	Kaj ima deklica v roki? Kako se počuti?
Bi ga želeli pripraviti?	

Razumevanje besedil in kritično branje se razvijata postopoma. V 1. starostnem obdobju otroci prepoznavajo sporočila preprostih ilustracij, zgodb ali informacij, v drugem starostnem obdobju pa že prepoznajo temeljno sporočilo in izrazijo svoje mnenje o besedilu (Licardo in Krajnc Ivič 2020). Razvoj jezika in s tem tudi kritičnega branja je naravno vpleten v vsa področja dejavnosti in ga v vrtcu načrtovano spodbujamo s skupnim branjem, kjer vzgojitelji izpostavijo tiste dele besedila, ki predstavljajo priložnost za razmislek, pogovor in ob upoštevanju predznanja otrok spodbujajo vrednote, sodelovanje, ustvarjalnost ipd. Mileva Blažič

(2014) piše, da je dialoškost književne vzgoje, ki je v osnovi medkulturna, temeljno načelo za razvijanje medkulturne zmožnosti, saj je medkulturnost le ena izmed značilnosti sodobnega sveta, kjer je pomemben koncept sožitja, odgovornosti in strpnosti. Kulturno različnost lahko otroci v slikanici *Krompirjev sladoled* (Radovanovič in Vertelj 2022) ozaveščajo že z opazovanjem ilustracij, poimenovanjem bivališč na Arktiki in spoznavanjem raznolikih tradicionalnih oblačil po svetu (Slika 2) – arabska bela halja, japonski kimono, indijski sari, judovski črni klobuk s širokim robom, turški fes idr.



Po dolgih dneh vožnje ju je neki tovarnjak pripeljal na Kitajsko, v deželo, ki je znana po nenavadnih jedeh.

Ko je lastnik restavracije Liu Bosan brskal po izdelkih, ki bi jih kupil, je naletel na sladoled in krompir. Nasmehnil se je prodajalcu, ki ga je nejevolno pogledal, in izbral prav nenavadno dvojico.

Slika 2: Prihod sladoleda in krompirja na Kitajsko

Vir: Radovanovič in Vertelj (2022: 8–9) (objavljeno z dovoljenjem založbe)

Udeleženci raziskave so na sedmo vprašanje, kateri del slikanice spodbuja vrednotenje oz. predstavlja možnost za oblikovanje lastnega mnenja otrok, izpostavili več ključnih mest: »pomen prijateljstva, ko sladoled pogumno pomaga krompirju (3)«, »želja po slavi, ko lastnik ni želel izdati svojega recepta za pripravo krompirjevega sladoleda (3)«, »kuharjev pogum in ustvarjalnost (2)«, »ko krompir in sladoled prispeta na Kitajsko in se mnogim zdita »čuden« par (nekateri so ob pogledu nanju zmajevali z glavo, drugi se kremžili, tretji hihitali)«, »odločitev sladoleda, da se odpravi v toplejše kraje zato, da krompirju reši življenje« in »(neiskren, licemerski) pogovor med voznikom tovarnjaka in lastnikom restavracije«. Odgovori bodočih

vzgojiteljev, ki so odgovorili na sedmo vprašanje, izkazujejo dobro razvito lastno kritično branje, visoke moralne standarde in vrline, ki so v pedagoških poklicih izhodišče etičnim vidikom vzgoje za spodbujanje odgovornosti, kritičnega mišljenja, spoštljivega odnosa do drugih in sočutja pri otrocih, obenem pa tudi ključna sestavina vzgojiteljevih kompetenc. Vendar pa moramo izpostaviti, da so bili odgovori na sedmo vprašanje pogosto tudi izpuščeni oz. podani zgolj pri polovici udeležencev. Čurko idr. (2015) v priročniku za učitelje in vzgojitelje *Vzgoja za etiko in vrednote* poudarjajo, da je v predšolskem obdobju skupno branje metoda celostnega učenja, ki otroke spodbudi k razmišljanju o vsebini, primerjavi mnenj, postopnemu ustvarjanju lastnega mnenja in kritičnemu odnosu do vsebine.

3.7 Odziv na besedilo in tvorjenje besedil

Pulko in Kranjec (2020) pišeta, da se odziv na besedilo in tvorjenje besedil v predšolskem obdobju izkazuje skozi tvorjenje ustreznega in smiselnega govora otrok in uporabo informacij oz. znanja v novih situacijah ter se navezuje na razumevanje besedil, ki smo jih predhodno brali. Otrokovu pripovedovanje o osebah in dogodkih, ki presegajo njegovo neposredno izkušnjo, v splošnem določata vsebinska in jezikovna struktura oz. koherentnost in kohezivnost.

Koherentnost se nanaša na vsebino zgodbe, njeno strukturo oz. smiselno celoto z razumljivim zaporedjem dogodkov. Otroci pogosto pripovedujejo ob ilustracijah v slikanicah, ki so »močno orodje za posredovanje informacij« in otrokom omogočajo možnosti lastnega opomenjanja slik oz. so pomembna opora za oblikovanje pripovedovalne sheme (Medved Udovič 2004). Marjanovič Umek in Fekonja (2019) pišeta, da koherentna zgodba najpogosteje vključuje predstavitev glavnega junaka in opise njegovih dejanj v časovnem in vzročnem zaporedju s tremi ključnimi elementi: začetkom in zaključkom zgodbe ter konsistentno uporabo preteklega časa. Baloh (2019: 117–136) pa predstavi petnajst didaktičnih spodbud za razvijanje pripovedovalne sheme v predšolskem obdobju in opredeli tri vrste pripovedovanja:

- stvarno pripovedovanje (pripovedovanje o dogodku),
- pripovedovanje pravljic, zgodb in
- ustvarjalno pripovedovanje (po domišljiji).

Poleg vsebine je pomembna tudi jezikovna struktura oz. kohezivnost zgodbe, ki se nanaša na uporabo jezikovnih sredstev – ustreznega slovničnega časa (preteklik), različnih besednih vrst (samostalnikov, glagolov, pridevnikov), tudi zaimkov (on, ona, ta, tisti) in veznikov (in, saj, zato, ko, ker, če, kjer, da), ki povezujejo posamezne stavke oz. dele zgodbe med seboj. Kohezivnost pripovedovanja (Marjanovič Umek in Fekonja 2019) je povezana predvsem z razumevanjem zaporedja dogodkov, zaznavanjem časa in sposobnostjo razumevanja vzročnih povezav, zato so tudi v pripovedovanju zgodb, ki veljajo za osrednjo dejavnost po skupnem branju v vrtcu, velike individualne razlike med (enako starimi) otroki. Pripovedovalne strategije namreč otroci pridobivajo postopoma, ker je pripovedovanje kompleksna dejavnost, ki vključuje številne miselne procese, ob katerih pa Baloh (2019) in Petek (2019) opozarjata tudi na pomen pedagoškega govora vzgojiteljev, ki so v vrtcu govorni zgled. Obenem pa pripovedovanje vključuje zaporedje dogodkov, zato je primerno tudi za vključevanje algoritmičnega mišljenja. Otrokom lahko pripravimo slikovne kartice (ilustracije), ki jih postavijo v ustrezno zaporedje in v procesu poskusov in napak razvijajo spretnosti algoritmičnega razmišljanja in pripovedovanja (Evin Gencel idr. 2021: 26–27).

Udeleženci raziskave so pri osmem vprašanju navajali primere dejavnosti, s katerimi bi spodbujali otrokov odziv na prebrano: »spodbujanje otrok k pripovedovanju ob ilustracijah (4)«, »slikovno gradivo bi razvrščali v pravilno zaporedje (5)«, »nadaljevanje zgodbe (2)«, »izdelali bi lutke in pripravili lutkovno predstavo (1)«, »pripovedovali, izmišljali bi si nove zgodbe (npr. o jabolku in lešnikih) v pripovedovalnem kotičku (1)«, »likovno bi poustvarjali (4)«, »simbolna igra – sladoledarna (1)«. Po analizi odgovorov ugotavljamo, da bi odzive na prebrano udeleženci razvijali z različnimi vrstami pripovedovanja in različnimi poustvarjalnimi dejavnostmi, kar nakazuje na medpodročno povezovanje, ki velja za sodobni didaktični pristop z možnostjo povezovanja informacij z več vidikov. Zlasti simbolna igra, kjer se otroci pretvarjajo in igrajo izbrane vloge (npr. prodajalci sladoleda in kupci) ali se vključujejo v sociodramsko igro, za katero je značilno, da si otroci razdelijo vloge in prenesejo v igro brano literarno besedilo, podpira sposobnost miselnega predstavljanja, rabo govora, sporazumevalno zmožnost, saj v igri gradijo zgodbo s pripovedno strukturo. Domišljajska igra (Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin Beyazoglu 2022) se implicitno ali eksplicitno nanaša na vsebino besedila, s katerim se otroci srečajo ob skupnem branju in na ravni miselnih predstav obnavljajo dogodke iz zgodbe ter povezujejo posamezne sheme v celoto.

3.8 Dejavnosti po skupnem branju

Na deveto vprašanje, katero dejavnost bi izvedli po branju, če bi danes prebrali slikanico *Krompirjev sladoled* (Radovanovič in Vertelj 2022), so udeleženci raziskave v večini (12) odgovorili, da bi z otroki pripravljali sladoled po receptu iz slikanice, kar je zelo zanimivo, saj raziskave (Baloh 2019, Marjanovič Umek idr. 2006) kažejo, da je osrednja dejavnost po skupnem branju obnavljanje besedil, ki je bilo zajeto v zgolj enem odgovoru, trije odgovori pa so se navezovali na raziskovanje zanimivosti o sladoledu iz informativnega besedila. Menimo, da na izvedbo dejavnosti po branju odločilno vpliva vrsta besedila. Izbrana, hibridna (literarno-informativna) slikanica združuje umetnost in strokovno besedilo ter recept za krompirjev sladoled (Slika 3), ki se umešča k praktičnosporazumevalnim besedilnim vrstam. Petek (2013) piše, da značilne besedilne vrste prihajajo v naše izkustvo in našo zavest hkrati in tesno povezane druge z drugimi in ker vsako besedilo izraža temeljne dejavnike sporočanja (okolščine, namen, temo, jezik, prenosnik, besedilno vrsto) ima hkrati različne vloge. Pri tem izpostavljamo predvsem vplivajnsko oz. t. i. pozivno (apelativno) vlogo (Toporišič 2000: 725), ki se oblikuje glede na sporočevalčev namen, se neposredno obrača na naslovnika, ga navidezno soudeležuje in spodbuja k dejavnosti (Radovanovič in Vertelj 2022: 19): »Pri najboljšem sladoledarju v vašem mestu / ga zagotovo dobite tudi vi. / Da ga nima, praviš? / Ojej, prav zares ne? / No, če ga pa nima, hmmm, je rešitev / na dlani – pripravite si ga sami!«



RECEPT ZA KROMPIRJEV SLADOLED

Pripravljena masa zadošča za 0,7 litra sladoleda, lahko po jo ulijete tudi v modelčke za lučke.

- 4 srednje veliki krompirji (približno 370 g)
- 2 ščepca mletega cimeta
- 2 ščepca mletih nageljnovih žbic
- 3 žlice kokosovega mleka iz pločevinke
- 2–3 žlice sladkorja (lahko tudi rjavega)
- 200 ml sladke smetane
- 2 žlici medu
- sok polovice limone

Krompir olupi, nareži na kocke in skuhaj do mehkega. Pretlači ga v pire in mu dodaj cimet, žbice, kokosovo mleko, sladkor in slado smetano. Vse sestavine zmešaj v mešalniku in počakaj, da se masa ohladi. Šele nato dodaj med in limonin sok. Še enkrat uporabi mešalnik, da se vse sestavine premešajo v gladko maso, in maso potem zamrzni. Seveda lahko ponjuni recept po mili volji spreminjaš in dodajaj svoje najljubše okuse. Jaz sem recimo enkrat dodala 2 žlici čokolade v prahu, drugič žličko vaniljevega ekstrakta, naslednjic 4 žlice metinega sirupa (mrijamit!), pa potem spet sok cele limone. Poskusi, ne bo ti žal!

Slika 3: Recept za krompirjev sladoled

Vir: Radovanovič in Vertelj (2022: 20–21) (objavljeno z dovoljenjem založbe)

Vzgojitelji v vrtcih uporabljajo stalne oblike besedil vseh funkcijskih zvrsti (Toporišič 2000: 721–722), zlasti z naraščajočimi hibridnimi besedili v zadnjem desetletju (Haramija 2022), ki so zelo pomembna za spodbujanje branja na vseh kurikularnih področjih dejavnosti, obenem pa je uporaba besedil različnih besedilnih vrst posredno ali neposredno povezana tudi z vzgojiteljivim govornim nastopanjem v igralnici in sooblikuje načrtovanje dejavnosti po skupnem branju, ki bi jih udeleženci raziskave načrtovali medpodročno (priprava sladoleda – jezik, narava, matematika; zanimivosti o sladoledu – družba, tehnika, zgodovina).

3.9 Slikanice za predšolske otroke o (pre)hrani in/ali z dodanimi recepti

Na zadnje, deseto vprašanje, ste že brali oz. poznate še kakšno slikanico za predšolske otroke, ki govori o (pre)hrani in/ali ima dodan recept, so udeleženci izkazali poznavanje avtorjev in izbrane tematike bralnih gradiv. V odgovorih je bilo navedenih šest del z navedbo avtorjev, najpogosteje (12) navajan naslov so bile *Slovenske pripovedke* (2022), zbirka slovenskih ljudskih pravljic, pripovedk, kuharskih receptov tradicionalnih slovenskih jedi in različnih zanimivosti povezanih s hrano, prazniki in običaji Dragice Haramija, Anke Peljhan in Igorja Šinkovca. Ob *Slovenskih pripovedkah* (2022) velja omeniti tudi delo Klarise M. Jovanović in Štefana Turka: *Pravljica, pogrni se: za mizo s pravljичnimi junaki* (2021), ki sicer ni bila navedena, je pa k 21 znanim ljudskim pravljичnim motivom (prim. Rdeča kapica, Mojca Pokrajculja, Pepelka, Repa velikanka, itn.) dodanih 34 receptov. Medbesedilne navezave (Haramija 2023) oz. povezovanje medbesedilnih elementov, pri katerih je poznavanje kanonski besedil predpogoj za razumevanje, je prisotno tudi v pravljicah Majde Koren in Agate Dudek: *Skuhaj mi pravljico!* (2016) ter Giacoma Gazzole in Anne Laure Cantone: *Pravljica za lačne* (2010) z dodanimi 18 recepti. Udeleženci raziskave so navedli (4) tudi *Ciper coper medenjake* (2008) in *Čarmelado* (2008) pisateljice Ide Mlakar Črnič in ilustratorke Ane Razpotnik Donati. Kratki fantastični zgodbi z glavnima literarnima likoma, prijateljicama Štumfo in Kuštro, imata dodan kuharski recept za ciper coper medenjake in čarmelado iz mandarin. Recept za božične potičke je dodan pravljici *Božične potičke za vse* (Bosca in Ferri 2003), recept za jabolčno pito Binetove babice pa je dodan realistični kratki zgodbi *Dvajset jabolke* (Plaznik Plavec in Simčič 2022). Udeleženci so navedli tudi klasični živalski pravljici Ide Mlakar Črnič in Kristine Krhin: *Kako sta Bibi in Gusti ozmerjala čas* (2021) in *Kako sta Bibi in Gusti preganjala žalost* (2021) s priloženima receptoma za malinovo marmarado in protiprehladni čaj. Zadnje navedeno delo (2) je bila kakovostna

leposlovno-informativna slikanica o 34 rastlinah in njihovih zdravilnih močeh Polonce Kovač in Ančke Gošnik Godec: *Zelišča male čarovnice* (2022) z dodanimi recepti. Tematika hrane je zajeta tudi v številnih drugih literarnih slikanicah.

Ob predstavljenih slikanicah moramo omeniti tudi kuharske knjige z recepti, ki sodijo med informativna besedila, kjer je, kot navajata Jaklitsch Jakše in Haramija (2021), opazen trend naraščanja izdaj. V obilici kuharskih priročnikov izpostavljamo recepte za otroke, ki še ne znajo brati in ob slikovnih prikazih postopkov lahko samostojno pripravljajo sladice in prigrizke. V zbirkah Katie Casprini in Roberte Guidotti: *Mami, znam kuhati!* (2021, 2023), je odmerjanje sestavin prilagojeno otrokom oz. olajšano z uporabo merilnih skodelic, žlic ipd. (brez tehtnice). Casprini in Guidotti (2021, 2023) pišeta o prednostih (ročne spretnosti, sposobnost osredotočanja, urjenje zaporedja, štetja idr.), ki jih otrokom prinaša sodelovanje pri pripravi jedi, kuhanje in recepti pa so kot potencialno generativno področje v slovenskem in tujem prostoru prepoznani tudi za razvijanje družinske pismenosti in medkulturnih odnosov (prim. Jaklitsch Jakše in Haramija 2021) ter spodbujanje simbolne igre in (gradnikov) bralne pismenosti v vrtcu (prim. Duran in Lopez 2023).

4 Zaključek

Bralna pismenost je vseživljenjski proces, ki ga s cilji in vsebinami vseh kurikularnih področij dejavnosti v vrtcu zaradi možnosti večkratnega vračanja k bralnemu gradivu lahko zelo učinkovito spodbujamo s skupnim ali dialoškim branjem, saj raznolika bralna gradiva na temo (pre)hrane v predšolskem obdobju omogočajo medpodročno povezovanje in spodbujajo razvoj gradnikov bralne pismenosti. Predstavljena študija primera omogoča vpogled v nekatere možnosti spodbujanja otrok za aktivno vključevanje k skupnemu branju. Zapisi oz. odgovori udeležencev raziskave so bili večinoma osredotočeni na oba koda sporočanja, z izjemo pri besedišču, kjer so izhajali zgolj iz besedila. Pri razvijanju posameznih gradnikov bralne pismenosti bi dejavnosti načrtovali medpodročno, otroke pa bi na različne načine (vprašanja, pogovor, opisovanje, pripovedovanje idr.) aktivno vključevali k skupnemu branju od uvodne motivacije (pred branjem) do poustvarjalnih dejavnosti (po branju).

Spodbujanje gradnikov bralne pismenosti v predšolskem obdobju pomembno prispeva k razvoju kasnejših bralnih zmožnosti, zato so smiselne nadaljnje raziskave v povezavi z izborom kakovostnih bralnih gradiv in didaktičnimi pristopi za spodbujanje bralne pismenosti v vrtcu.

Viri

- Francesca BOSCA in Giuliano FERRI, 2003: *Božične potičke za vse*. Ljubljana: Kres. Prevedla Jana Osojnik.
- Katia CASPRINI in Roberta GUIDOTTI, 2021: *Mami, znam kuhati! Kako samostojno pripraviti slastne sladice po metodi Montessori: kuhanje s slikami, brez znanja branja*. Ljubljana: Hart. Prevedla Maja Jug Hartman.
- Katia CASPRINI in Roberta GUIDOTTI, 2023: *Mami, znam kuhati! Za piknike in prigrizke: recepti za samostojno pripravookusnih jedi po metodi Montessori*. Ljubljana: Hart. Prevedla Maja Jug Hartman.
- Lauren CHILD, 2011: *Paradižnika ne bom nikoli niti pokusila*. Jezero: Morfem. Prevedla Helena Kraljič.
- Barbara ČEH in Mladen MELANŠEK, 2012: *Škratek Nace na poletni večer*. Slovenj Gradec: Kmetijska založba.
- Barbara ČEH in Valentina TOMAN, 2006: *Škratek Nace in sončnice*. Slovenj Gradec: Kmetijska založba.
- Barbara ČEH in Valentina TOMAN, 2006: *Škratek Nace in pospravlja krompir*. Slovenj Gradec: Kmetijska založba.
- Giacomo GAZZOLA in Anna Laura CANTONE, 2010: *Pravljica za lačne*. Jezero: Morfem. Prevedla Maruša Mugerli.
- Dragica HARAMIJA, Anka PELJHAN in Igor ŠINKOVEC, 2022: *Slovenske pripovedke*. Maribor: Pivec.
- Žiga X GOMBAČ in Jana POLAK, 2023: *Sladoled za Nur*. Dob: Miš.
- Barbara GREGORIČ GORENC in Andreja GREGORIČ, 2014: *Zelenjavci*. Ljubljana: Mladika.
- Klarisa M. JOVANOVIČ in Štefan TURK, 2021: *Pravljica, pogrni se: za mizo s pravljicnimi junaki*. Trst: Drava.
- Jane YOLEN, Heidi E. Y. STEMPLE in Phillipe BÉHA, 2017: *Pripovedke: pravljčna kuharska knjiga za mlade bralce, jedce in kupalce*. Maribor: Pivec. Prevedla Zala Stanonik.
- Helena KONCUT KRALJIČ in Dušan KLUN, 2008: *Lučko kuha*. Preserje: Morfem.
- Majda KOREN in Agata DUDEK, 2016: *Skubaj mi pravljico!* Ljubljana: KUD Sodobnost International.
- Miha KOSEC in Tanja KOMADINA, 2023: *Muca gre po svetu*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Urša KREML in Urška STROPNIK, 2003: *Zgodbe v sličicah*. Domžale: Studio Hieroglif.
- Tomaž LAPAJNE in Ana Zavadlav, 2003: *Od kod si, kerubeke?* Radovljica: Didakta.
- Svetlana MAKAROVIC in Igor ŠINKOVEC, 2023: *Kubarica Uharica*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Ida MLAKAR ČRNIČ in Kristina KRHIN, 2021: *Kako sta Bibi in Gusti preganjala žalost*. Radovljica: Didakta.
- Ida MLAKAR ČRNIČ in Kristina KRHIN, 2021: *Kako sta Bibi in Gusti ozmerjala čas*. Radovljica: Didakta.
- Ida MLAKAR in Ana RAZPOTNIK DONATI, 2008: *Ciper coper medenjaki*. Murska Sobota: Ajda.
- Ida MLAKAR in Ana RAZPOTNIK DONATI, 2008: *Čarmelada*. Murska Sobota: Ajda.
- Mojca PLAZNIK PLAVEC in Daša SIMČIČ, 2022: *Dvajset jabolke*. Maribor: Obzorja.
- Vesna RADOVANOVIČ in Nataša VERTELJ, 2022: *Krompirjev sladoled*. Maribor: Založba Pivec.
- Slavica REMŠKAR in Anka KOČEVAR, 2024: *Kdo je pomagal zajčken?* Dob: Miš.
- Cvetka SOKOLOV in Anka KOČEVAR, 2023: *Bilo je nekoč na deželi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Bina ŠTAMPE ŽMAVC, Ingrid in Dieter SCHUBERT, 2003: *Pekarna za peko predolgh piškotov* (zbirka Pogašeni zmaj). Ljubljana: Epta.
 Anja ŠTEFAN in Jelka REICHMAN, 2022: *Lešniki, lešniki*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Literatura

- Barbara BALOH in Eda BIRSA, 2023: Ustvarjalno pripovedovanje in vizualna umetnost: medpodročno povezovanje s perspektive preteklosti, sedanjosti in prihodnosti. Ur. Andreja Istenič idr. *Vzgoja in izobraževanje med preteklostjo in prihodnostjo*. Koper: Univerza na Primorskem. Dostop 12. 4. 2024 na <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-255-8.pdf>
- Barbara BALOH, 2022: Podporne strategije za spodbujanje otrokovega pripovedovanja. Ur. Barbara Lesničar in Mirjam Podsedenshek. *Jeziški kot steber družbe in posameznika: 4. nacionalna konferenca Jeziki v izobraževanju: zbornik povzetkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 107–109. Dostop 12. 4. 2024 na https://www.zrss.si/pdf/zbornik_povzetkov_JEZIKI_2022.pdf
- Barbara BALOH, 2019: *Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Barbara BEDNJICKI ROŠER in Dragica HARAMIJA, 2021: Sodobna slovenska poezija v vrtcu. Ur. Darja Pavlič. *Slovenska poezija. Obdobja 40*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 303–310. Dostop 12. 4. 2024 na https://centerslo.si/wp-content/uploads/2021/11/Bednjicki-Haramija_Obdobja-40.pdf
- Blanka BOŠNĀK in Katja KOŠIR, 2020: 2. gradnik: Motiviranost za branje. Ur. Dragica Haramija. *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. 59–80. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. Dostop 14. 4. 2024 na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Nataša BUCIK, 2003: Motivacija za branje. Ur. Marina Blatnik Mohar. *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Nataša BUCIK, 2009: Razvijanje otrokove motivacije za branje v domačem okolju. Ur. Livija Knaflič in Nataša Bucik. *Branje za znanje in branje za zabavo*. Ljubljana: Andragoški center. Dostop 10. 4. 2024 na arhiv.acs.si/publikacije/Branje_za_znaje_in_branje_za_zabavo-prirocnik.pdf
- Elissavet CHLAPANNA, Eufimija TAFĀ in Michalis LINARDAKIS, 2023: Greek kindergarten children's motivation for reading. *Preschool and Primary Education*, 11(1). 59–75. Dostop 14. 4. 2024 na <https://doi.org/10.12681/ppej.31443>
- Mei-Ju CHOU, Jui-Ching CHENG in Ya-Wen CHENG, 2016: Operating Classroom Aesthetic Reading Environment to Raise Children's Reading Motivation. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1). 81–97. Dostop 10. 4. 2024 na <https://www.hrpub.org/download/20151231/UJER11-19504969.pdf>
- Lucija ČOK in Anita SILA, 2015: Z igro glasov v angleškem jeziku do razvijanja fonološkega zavedanja. *Revija za elementarno izobraževanje*. 8 (1/2), 147–166. Dostop 1. 5. 2024 na <https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?id=6583>
- Bruno ČURKO, Franz FEINER, Stanko GERJOJ, Janez JUHANT, Kerstin KREß, Valentina MAZZONI, Luigina MORTARI, Svenja POKORNY, Evelyn SCHLENK in Vojko STRAHOVNIK, 2015: Vzgoja za etiko in vrednote: priročnik za učitelje in vzgojitelje. Dostop 2. 5. 2024 na https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/466546ffe580-44dc-b88f-62978e1000ce/ManualTeachers_SI.pdf
- Raffaele DICATALDO, Meredith L. ROWE in Maja ROCH, 2022: »Let's Read Together«: A Parent-Focused Intervention on Dialogic Book Reading to Improve Early Language and Literacy Skills in Preschool Children. *Children*, 9(8). 1–19. Dostop 1. 5. 2024 na <https://doi.org/10.3390/children9081149>
- Liza DEBEVEC in Blanka TIVADAR, 2006: Making connections through foodways: contemporary issues in anthropological and sociological studies of food. *Anthropological Notebooks*, 12/1, 5–16. Dostop 20. 2. 2024 na <https://anthropological-notebooks.zrc-sazu.si/Notebooks/article/view/387>

- Leah G. DURÁN in Rebecca LOPEZ, 2023: Recipes as Invitations to Read, Write, and Play in Preschool. *The Reading Teacher*, 76(4), 412–420. Dostop 4. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1002/trtr.2151>
- Randa A. ELMONAYER, 2013: Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229–1241. Dostop 12. 4. 2024 na <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.703183>
- Ilke EVIN GENÇEL, Büşra AKYUZ, Nurdan KAVAKLI, Sibel YOLERI, Marta LICARDO, Tina VRŠNIK PERŠE, Jasminka PEZAK, Maria Pacheco FIGUEIREDO, Susana AMANTE, Helena Margarida dos Santos Vasconcelos GOMES, Cristina Azevedo GOMES, Belmiro REGO, Valter ALVES in Rui DUARTE, 2021: *Integration of Algorithmic Thinking Skills into Preschool Education*. Dostop 4. 5. 2024 na https://www.algolittle.org/wp-content/uploads/2022/03/KNOWLEDGE-PAPER_ALGOLITTLE_final-version_revised.pdf
- Maja GODINA GOLIJA, 1996: Teoretična izhodišča etnološkega proučevanja prehrane. *Traditiones*, 25, 211–221. Dostop 22. 2. 2024 na <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-SECE86EP/484bd32b-05ff-4208-8d51-a1e5c23e14b6/PDF>
- Jorge E. GONZALE, Sharolyn POLLARD-DURODOLA, Deborah C. SIMMONS, Aaron B. TAYLOR, Matthew J. DAVIS, Melissa FOGARTY in Leslie SIMMONS, 2014: Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (2), 214–226. Dostop 1. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.001>
- Sona GROFČIKOVÁ in Monika MĀCAJOVÁ, 2021: Rhyming in the context of the phonological awareness of pre-school children. *CEPS Journal*, 11(1), 115–138. Dostop 1. 5. 2024 na https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21895/pdf/cepsj_2021_1_GrofcaKova_Macajova_Rhyming.pdf
- Dragica HARAMIJA, 2023: Medbesedilne reference in literarni kanon v otroški in mladinski književnosti. *Slavia Centralis*, 16(2), 207–220. Dostop 4. 5. 2024 na <https://journals.um.si/index.php/slaviacentralis/article/view/3460>
- Dragica HARAMIJA, 2022: Branje mladinskih leposlovnno-informativnih knjig pri različnih predmetih v osnovni šoli. *Jezik in slovnost* 67/1–2, 49–62. Dostop 20. 2. 2024 na <https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo/article/view/11262/10365>
- Dragica HARAMIJA, 2017: Književnost v predšolskem obdobju. Ur. Dragica Haramija. *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 23–30. Dostop 22. 2. 2024 na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/268>
- Dragica HARAMIJA in Janja BATIČ, 2023: Multimodalne značilnosti izvirnih slovenskih slikopisov. *Revija za elementarno izobraževanje*, 16, 55–70. Dostop 24. 2. 2024 na <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-56NXHWIF/dfe3e7d3-55b1-46bb-a0db-ffbcdcc266ef/PDF>
- Dragica HARAMIJA in Janja BATIČ, 2016: Pomen multimodalne pismenosti za branje slikanic. Ur. Tatjana Devjak in Igor Saksida. *Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih inštitucij 2016: mednarodni posvet*. 35–48. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostop 16. 4. 2024 na <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-HK4MR5Q5>
- Dragica HARAMIJA in Janja BATIČ, 2013: *Poetika slikanice*. Murska Sobota, Franc-Franc.
- Katarina JAKLITSCH JAKŠE in Dragica HARAMIJA, 2021: Razvijanje družinske pismenosti in medkulturnih odnosov ob kuharskih knjigah za (predšolske) otroke. Ur. Dragica Haramija in Simona Pulko. *Pogledi na slovenščino kot neprvi jezik v zgodnjem izobraževanju*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. 377–405. Dostop 24. 2. 2024 na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/583>
- Mira KRAJNC IVIČ, 2020: 7. gradnik: Razumevanje besedil. Ur. Dragica Haramija. *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 187–210. Dostop 2. 5. 2024 na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Kurikulum za vrtce*, 2017. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

- Marta LICARDO, Maruša LAURE in Bojan KOVAČIČ, 2023: *Spodbujanje kognitivnega razvoja v predšolskem obdobju: priročnik za vzgojitelje*. Praga: Založba Raabe. Dostop 2. 5. 2024 na <https://decode.raabe.cz/wp-content/uploads/2024/05/RA-Prirucka-Decode-SLO-w161-final.pdf>
- Marta LICARDO in Mira KRAJNC IVIČ, 2020: 9. gradnik: Kritično branje. Ur. Dragica Haramija. *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 187–210. Dostop 2. 5. 2024 na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Urška FEKONJA in Kaja HACIN BEYAZOGLU, 2022: *Skupno branje odraslih in otrok: otrokov vstop v svet domišljije, čustev in besed*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Urška FEKONJA in Kaja HACIN BEYAZOGLU, 2020: *Zgodnja pismenost otrok: razvoj, spremljanje in spodbujanje*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Dostop 10. 4. 2024 na <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/view/244/348/5766>
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK in Urška FEKONJA, 2019: *Zgodbe otrok: razvoj in spodbujanje pripovedovanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Simona KRANJEC in Urška FEKONJA, 2006: *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.
- Rebecca B. MCCATHREN in Jill HOWARD ALLOR, 2002: Using Storybooks With Preschool Children: Enhancing Language and Emergent Literacy. *Young Exceptional Children*, 5/4, 3–10. Dostop 20. 2. 2024 na <https://doi.org/10.1177/109625060200500401>
- Vida MEDVED UDOVIČ, 2004: Slikanici Maruška Potepuška in Brundo se igra med besednim in vizualnim. *Otrok in knjiga*, 31(61), 29–42. Dostop 4. 5. 2024 na <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-4WU5RGEb/e0c62f42-cdf6-4a5f-9f69-4cd29df63ec7/PDF>
- Blaž MESEC, 2023: *Kvalitativno raziskovanje v teoriji in praksi*. Ljubljana: Inštitut za razvojne in strateške analize.
- Milena MILEVA BLAŽIČ, 2014: *Branja mladinske književnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Paul L. MORGAN in Catherine R. MEIER, 2008: Dialogic Reading's Potential to Improve Children's Emergent Literacy Skills and Behavior. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 52(4), 11–16. Dostop 6. 4. 2024 na <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4422048/>
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4422048/pdf/nihms-678472.pdf>
- Einat NEVO in Vered VAKNIN-NUSBAUM, 2018: Enhancing language and print-concept skills by using interactive storybook reading in kindergarten. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(4), 545–569. Dostop 1. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1177/1468798417694482>
- Tomaž PETEK, 2024: Future kindergarten educators' views regarding the role of language as one of the core kindergarten curriculum areas. *European journal of educational research*. 2024, 13(2), 835–849. Dostop 1. 5. 2024 na https://pdf.eu-jer.com/EU-JER_13_2_835.pdf
- Tomaž PETEK, 2019: Kako izboljšati govorno nastopanje učiteljev. Ur. Katarina Podbevšek in Nina Zavbi. *Govor v pedagoški praksi*. Dostop 2. 5. 2024 na <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/book/185>
- Tomaž PETEK, 2013: Kritični prerez besedilnih vrst v povezavi z učiteljevimi oz. vzgojiteljevimi govornim nastopanjem. *Journal of Elementary Education*, 6(4), 21–36. Dostop 3. 5. 2024 na <https://journals.um.si/index.php/education/article/view/455>
- Claire PILLINGER in Emma J. VARDY, 2022: The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 45(4), 533–548. Dostop 12. 4. 2024 na <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>
- Simona PULKO in Eva KRANJEC, 2020: 8. gradnik: Odziv na besedilo in tvorjenje besedil. Ur. Dragica Haramija. *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 211–236. Dostop 2. 5. 2024 na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Andreja RETELJ, 2024: Slikanice kot izhodišče za medpredmetno povezovanje pri poučevanju tujih jezikov v predšolskem obdobju. Ur. Alja Lipavc Oštir in Saša Jazbec. *Medpredmetno povezovanje in*

- pouk jezikov*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. 83–109. Dostop 16. 4. 2024 na <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-CAV9LNYQ/ac9ae8ac-9073-4f81-9975-72f18104e6e5/PDF>
- Rebecca D. SILVERMAN in Anna M. HARTRANFT, 2015: *Developing Vocabulary and Oral Language in Young Children*. New York, The Guilford Press. Dostop 1. 5. 2024 na https://books.google.si/books?id=Gy9FBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=sl&source=gbs_ViewAPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Jože TOPORIŠIČ, 2000: *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.
- Femke VAN DER WILT, Mireille SMITS-VAN DER NAT in Chiel VAN DER VEEN, 2022: Shared Book Reading in Early Childhood Education: Effect of Two Approaches on Children's Language Competence, Story Comprehension, and Causal Reasoning. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(4). 592–610. Dostop 12. 4. 2024 na <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2026540>
- Janez VOGRINC, 2008: *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostop 2. 4. 2024 na <http://pefprints.pef.uni-lj.si/179/1/Vogrinc1.pdf>
- Ines VORSIČ, 2023: Slovenska kulinarčna dediščina kot izhodišče za razvijanje poimenovalne zmožnosti na razredni stopnji. *Časopis za zgodovino in narodopisje*, 59/1. 113–138.
- Tessa WEADMAN, Tanya SERRY in Pamela C. SNOW, 2023: Oral Language and Emergent Literacy Strategies Used by Australian Early Childhood Teachers During Shared Book Reading. *Early Childhood Education Journal*, 51. 1335–1348. Dostop 12. 4. 2024 na <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01381-8>
- Andrea A. ZEVENBERGEN in Grover J. WHITEHURST, 2008: Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. Ur. Anne van Kleeck, Steven A. Stahl in Eurydice B. Bauer. *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*. Taylor & Francis e-Library. 170–193. Dostop 12. 4. 2024 na https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=ZCuRAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA170&dq=+Dialogic+Reading:+An+Effective+Way+to+Read+Aloud+with+Young+Children&ots=QCuAAWeKwV&sig=XCfCjAgNuIgyzV1wQU62bxTKTuw&redir_esc=y#v=onepage&q=Dialogic%20Reading%3A%20An%20Effective%20Way%20to%20Read%20Aloud%20with%20Young%20Children&f=false
- Janja ŽMAVC, 2024: Sistematično poučevanje govornega nastopanja pri slovenščini kot izhodišče za medpredmetno povezovanje in razvijanje raznojezične zmožnosti. Ur. Alja Lipavc Oštir in Saša Jazbec. *Medpredmetno povezovanje in pouk jezikov*. 303–344. Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. Dostop 1. 5. 2024 na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/839>
- Melita ZEMIČAK JONTES in Barbara BEDNJIČKI ROŠER, 2020: Glasovno zavedanje: 4. gradnik. Ur. Dragica Haramija. *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. 109–136. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. Dostop 1. 5. 2024 na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Tomaž ZUPANČIČ, 2017: Vloga kakovostne ilustracije v predšolskem obdobju. Ur. Dragica Haramija. *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 39–46. Dostop 22. 2. 2024 na <https://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2019/04/Razvijanje-dru%C5%BEinske-pismenosti.pdf>

KRIŽEMKRAŽ PO AVTORSKIH TVORJENKAH V MLADINSKIH DELIH BINE ŠTAMPE ŽMAVC

IRENA STRAMLJIČ BREZNIK

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
irena.stramljic@um.si

Bina Štampe Žmavc v svojih delih pogosto ustvarja avtorske tvorjenke s pomočjo tvorbenih postopkov, saj s svojim bogatim opusom pesniških, proznih in dramskih besedil nagovarja starostno širšo ciljno skupino mladih bralcev. Pri tem izkorišča sistemske tvorbene vzorce, vendar jih zapolnjuje z nenavadnimi besedotvornimi morfemi. V tem primeru lahko govorimo o t. i. potencialnih besedah, ki pa zaradi specifičnega konteksta, v katerega so umeščene, ne kažejo niti možnosti niti potrebe, da postanejo širše sprejete (Stramljič Breznik 2010: 148).

V prispevku bomo na podlagi izpisov njenih avtorskih tvorjenk iz literarnih del za mladino predstavili najpogostejše tvorbene postopke, s katerimi vdihne življenje novim besedam. Kot je z verzi iz svoje pesmi izjavila v enem izmed intervjujev leta 2018 ob prejemu nagrade zlatnik poezije: *»Rišem z besedo, ne s kredo, ker s kredo ne znam. Pa tudi z barvami ne. Zato dahnem v dlan si besedo ...«*

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.19](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.19)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:

Bina Štampe Žmavc,
mladinska literatura,
besedotvorje,
avtorske tvorjenke,
besedotvorne inovacije



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.19](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.19)

ISBN
978-961-286-944-1

Keywords:
Bina Štampe Žmavc,
youth literature,
word formation,
coinages,
word-forming innovations

CRISS-CROSS THROUGH THE COINAGES IN BINA ŠTAMPE ŽMAVC'S LITERATURE FOR YOUNG READERS

IRENA STRAMLJIČ BREZNIK

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
irena.stramljic@um.si

In her works, Bina Štampe Žmavc demonstrates a unique approach to word-formational processes, often crafting new coinages to engage young readers with her diverse collection of poetry, prose, and drama. Her method involves systemic word-formational patterns, yet she infuses them with unconventional word-formational morphemes. These coinages, which we can refer to as potential words, are context-specific and do not necessarily aim for widespread acceptance (Stramljič Breznik 2010: 148). This paper delves into the most prevalent word-formational processes she employs, showcasing how she breathes life into new words, drawing from the coinages in her literary works for young readers. In a 2018 interview, when she was awarded the Gold Coin of Poetry (zlatnik poezije), she used the following verses from her poem: "I draw with words, not chalk because I don't know how to draw with chalk. Nor do I know how to draw with colors. That's why I breathe a word into the palm of my hand..."



1 Uvod

V prispevku bomo jezikovno analizirali izbor literarnih besedil Bine Štampe Žmavc, ki se uvrščajo v njen opus del za otroke in mladino ter ga pokriva širši literarnovedni termin mladinska književnost (Kmecl 1977: 315–316). Za uporabo je primernejši, ker natančneje opredeljuje ciljno skupino, ki so ji besedila namenjena. Otroška književnost je namreč glede na literarnoteoretično opredelitev prilagojena sprejemnim zmogljivostim mlajšega bralca v zgodnejšem bralnem obdobju, ki ima drugačne izkušnje in znanje. Mladi bralec tega obdobja ima več specifičnih lastnosti, med katerimi je sprva prevladujoča velika želja po igranju s predmeti in tudi besedami, s starostjo pa je opazno spreminjanje duševnega razvoja in to posledično vodi tudi do drugačne percepcije literarnega besedila.

Literat lahko s svojim besedilom nagovarja otroka šele v fazi, ko ta izrazi potrebo po sporazumevanju s svetom. To pa počne z opomenjenimi zvočnimi skupinami, ki se še zelo pogosto rade križajo z zvočnimi skupinami brez pomena in jih lahko srečujemo v raznih otroških izštevankah (npr. *An ban, pet podgan, štiri miši, v ub me piši, vija vaja ven*). Nadaljnja stopnja otrokovega mentalnega razvoja pomeni osvojitvev sintakse. Pojavnost okrog sebe načeloma zna poimenovati, vendar mu razmerja v njej še zmeraj predstavljajo veliko uganko. Pomembne orientacijske točke so mu lastni preudarek, trenutne potrebe in domišljija. Prav zato so mu blizu pravljice.

S pospešenim šolskim sistematičnem pridobivanjem znanja se počasi ruši naivni, pravljичni svet in središče dogajanja postaja on sam s svojimi sposobnostmi in prijatelji. V tej razvojni fazi pa se iz otroka že razvije mladostnik, ki ima drugačen literarni okus (Stramljič Breznik 2010: 147–150).

1.1 Bina Štampe Žmavc

Kot ocenjuje odlična poznavalka slovenske mladinske književnosti Dragica Haramija (Haramija 2012: 283–304), se je Bina Štampe Žmavc v slovenskem prostoru uveljavila predvsem kot ustvarjalka pravljic in poezije za otroke ter poezije za odrasle. Svojo srčnost pa upoveduje tudi v mladinskih proznih besedilih in otroški dramatik, kajti nič manj ni uspešna pri pisanju radijskih iger za otroke (npr. *Ure kralja Mina*) in priredbah svojih del za lutkovne predstave (npr. *Ernica gosonica*). Velja za

pogosto nagrajeno umetnico, ki je doslej prejela več prestižnih nagrad. Naj izpostavimo le nekatere:¹

- 1986 – Zlata Linhartova značka ZKOS za režijo in besedilo igre *O velikem strahu Buholinu*;
- 1994 – Nagrada na festivalu Zlata paličica za najboljše slovensko odrsko besedilo za otroke in mladino za dramski tekst *Ure kralja Mina*;
- 1996 – Nagrada Radia Slovenija za izvirno radijsko igro za otroke za igro *Princesa kamnitih besed*;
- 1997 – Nagrada Radia Slovenija za izvirno radijsko igro za otroke za igro *Ernica gosenica*;
- 1999 – Klemenčičeva nagrada za izvirno lutkovno besedilo Društva slovenskih pisateljev in festivala »Klemenčičevi dnevi« za delo *Ernica gosenica*;
- 2000 – Mednarodna bienalna nagrada Janusz Korczak, 2. nagrada za delo *Muc Mehkošapek*;
- 2003 – Nagrada Radia Slovenija za izvirno radijsko igro za otroke *O kuri, ki je izmaknila pesem*;
- 2007 – Nagrada desetnica za otroško in mladinsko književnost za pesniško zbirko *Živa biša*;
- 2009 – Nagrada večernica za delo *Cesar in roža*;
- 2011 – Nagrada desetnica za najboljše otroško in mladinsko delo za zbirko pravljic *Cesar in roža*;
- 2018 – Nagrada zlatnik poezije za življenjski opus, podeljena v okviru Veronikine nagrade.

1.2 Jezikovna igra v sodobni slovenski mladinski književnosti

Za ključno razmišljanje o mestu jezikovne igre v otroški poeziji velja Grafenauerjev esej *Igra v pesništvu za otroke* (Grafenauer 2010: 6–11). V njem začetke prave otroške poezije, ki je otroku blizu in ima estetski značaj, ker v njej prevladuje sproščena domišljajska igra, ki jo podpira tudi jezikovna igra s specifičnimi prvinami, kot so besedne igre, onomatopojie, paradoksi, pretiravanja, personifikacije in besedne skovanke, pripisuje Levstikovemu delu *Otročje igre v pesencah* in nato Župančičevi

¹ Natančen popis nagrad in priznanj, predstavitev njene bibliografije ter njenega dela do leta 2012, predvsem pravljic, kratkih fantastičnih zgodb, realističnih zgodb in fantastičnih pripovedi, najdemo v delu Dragice Haramije (2012: 283–304).

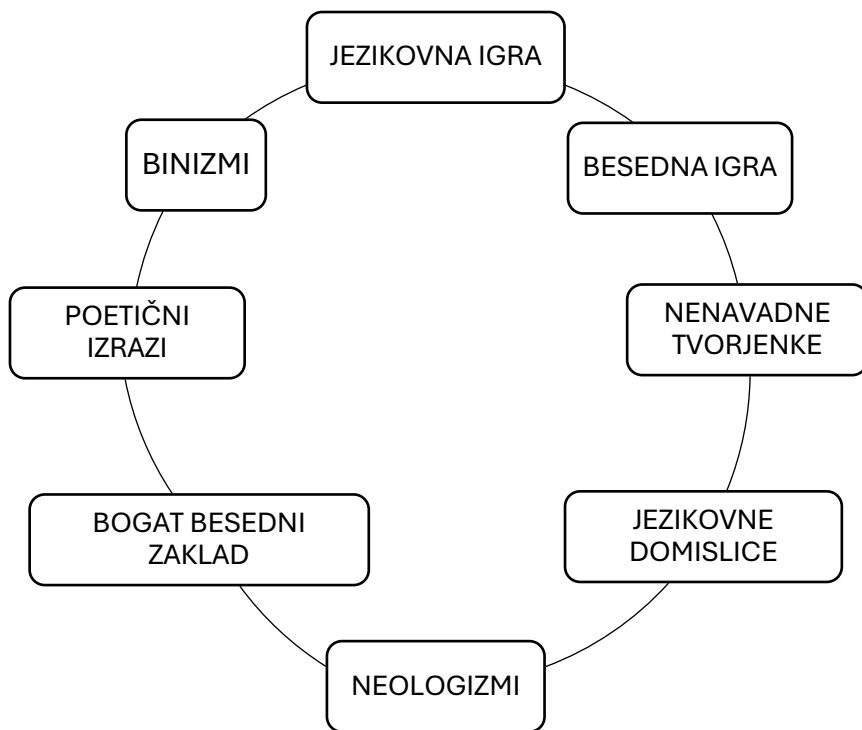
umetniški inovaciji Levstikovih začetkov. Hkrati pa Grafenauer avtorefleksivno opiše razliko med lastnim ustvarjanjem za otroke in odrasle. Kot bistveno razliko, ki poezijo za otroke razločuje od ostalega pesništva, poleg tematike izpostavlja igrivost, ki se kaže tako v jezikovni strukturi besedila kot seveda tudi v samem sporočilu pesmi. Igra v otroški pesmi nastopa kot njena tema in hkrati jo podpirajo formalna sredstva: besedne in glasovne figure, ritem, melodija, neologizmi, pretiravanja, geminacije, refren, poanta itd.

Jezik v sodobni mladinski književnosti, ki temelji na slogovni uporabi aliteracije in asonance, neologizmov, onomatopejskih poimenovanj, otroških in ljubkovalnih besed, manjšalnic, rim, slabšalnic, sopomenk, specifičnih tvorjenk, v katerih je združenih več slogovnih prvin, je pregledno po avtorjih, začeni s Franom Levstikom pa do najmlajše avtorice Gaje Kos, in po nastopajočih literarnih likih predstavila Milena Mileva Blažič (Blažič 2013a: 71–76). V istem letu (Blažič 2013b: 111–123) se je posvetila še analizi mladinskih besedil Borisa A. Novaka, še posebej delu *Oblike sveta: pesmarica pesniških oblik* (1991), in na primeru njegovih besedil konkretizirala že omenjene jezikovnoslogovne prvine, prepoznane v tradiciji od prvih začetkov do sodobnih slovenskih mladinskih besedil.

V spremni študiji k izbranim delom iz mladinskega opusa Bine Štampe Žmavc *Vsebine srca* iz leta 2022, ki bo tudi temeljni vir v nadaljevanju predstavljene analize avtoričinih novotvorjenk, je Igor Saksida (Saksida 2022: 234–241) uvodni del razprave namenil prav jezikovni igri v modernistični mladinski poeziji. Za ključno razmišljanje o mestu jezikovne igre v otroški poeziji je izpostavil že omenjeni Grafenauerjev esej *Igra v pesništvu za otroke*.

Saksida namreč prepoznava nekatere poteze modernistične besedne igre (nenavadne tvorjenke, glagole, sporočilno izmuzljive besedne nize) tudi v predstavljenem izboru del Bine Štampe Žmavc. Še več: tudi Dragica Haramija (Haramija 2012: 303, 2022: 242–247) izpostavlja poetičnost avtoričinega jezika, ki ni prisotna zgolj v njeni poeziji, temveč tudi v drugih književnih vrstah – pripovednih delih in dramskih besedilih.

Pa ne samo avtorja obeh spremnih študij, marveč vsi, ki pišejo o delu Bine Štampe Žmavc ali ga kritiško vrednotijo, ne morejo mimo izrazov, s katerimi opredeljujejo njeno jezikovno ustvarjalnost. Zato jih lahko razumemo kot ključne besede njenega jezikovnega modeliranja v literarnem ustvarjanju.



Slika 1: Besede in besedne zveze, definirajoče pesniški izraz Bine Štampe Žmavc

V Delovem intervjuju, ki je nastal ob prejemu nagrade zlatnik poezije v letu 2018, ji je novinarka Špela Kuralt² zastavila naslednje vprašanje:

V utemeljitvi so posebej omenili vaše **neologizme**.³ Od kod in kako prihajajo? Je to danost?

² Vir: <https://www.delo.si/kultura/knjiga/samohodna-princesa-slovenskega-pesniskega-jezika>.

Dostop: 8. maj 2024.

³ Podčrtala in odebelila Irena Stramljič Breznik.

»Verjetno. Mora pa biti tudi neko osnovno poznavanje jezika. Vsega ni mogoče stisniti v **neologizem**. Danes to postaja moda in vsi sestavljajo **neologizme**. Vendar neki osnovni postulat jezikovnih pravil so, potem je pa na delu intuitivnost, muze, ki strežejo, prišepetavajo skozi zrak, jutro, noč. In še nekaj je zelo pomembno. Neomajna **»religija« srca**, ki me vodi pri ustvarjanju. Ni poceni in se drago plača.«

2 Metodologija

Temeljni vir za jezikovno analizo avtorskih tvorjenk Bine Štampe Žmavc so njena izbrana pesemska in prozna besedila ter eno dramsko besedilo za otroke po izboru Igorja Saksida in Dragice Haramije v knjigi *Vse-bine srca* (2022), ki sta jo opremila s spremnima besedama. Paberkovalno je nabranih še nekaj primerov tudi iz njenih drugih del za otroke.

V ospredju je jezikoslovni pogled na njene avtorske tvorjenke, ki so stilistični neologizmi oz. priložnostnice. Pri tem se zavedamo, da gre za redukcijo sicer njenega vsestransko bogatega pesniškega izraza, saj ne upoštevamo:

- a) Izvirnih sopojavnic (kolokacij), v katerih se pojavljajo priložnostnice, ki samo dodatno eksponirajo njen pesniški izraz, npr. *tiktakaste težave*, *cmeravzarsko jadikovalstvo*.
- b) Izvirnih pridevkov, npr.: **čas** je *bud*, *zlat*, *begoten*, *izgubljen*, *lep*, *nov*, *podarjen*, *umazan*, *nor*, *zaprašen*, *ukraden*, *blažen*, *železen*, *prekoračen*, *zamujen*. Primerjalno s korpusnimi sopojavnicami v Gigafidi 2.0, ki **čas** opredeljujejo s stališča pogostnosti z naslednjimi pridevniki: *zadnji*, *kratek*, *prost*, *deloven*, *določen*, *dolg*, *nedoločen*, *današnji*, *pravi*, *leten*, *skrajn*, *lep*, *vmesen*, *zimski*, *dober*, *težek*, *poleten*, *obratovalen* ..., opazimo, da je znotraj osemnajstih sopojavnic presečen le pridevnik *lep*.
- c) Niso upoštevane številne manjšalnice, ki so sicer splošna značilnost otroškega govora, navadno posledica pogoste uporabe odraslih v komunikaciji z otroki. Navajamo jih le nekaj, izmed njih pa se nekatere pojavljajo tudi večkrat, npr.: *otročič*, *deklíč*, *fantič*, *fantiček*, *otročiček*, *dojenček*, *plenička*, *voziček*, *ptiček*, *otročiček*, *kerožniček*, *priček*, *polička*, *mamica*, *nožica*, *očka*, *zobek*, *bobek*, *copatek*, *drobtinica* (*zvezd*), *cofek*, *hišica*, *medvedek*, *drevesce*, *zvonček*, *bučka*, *palčka* (*kadila*), *lasek*, *šalica*, *myfek*, *bratec*, *škrateljček*, *škratec*, *meseček*, *sonček*, *balkonček*, *kožušček*, *trebušček*, *dlačica*, *tačka*, *tačica*, *vzorček*, *kertačka*, *dežek*,

kapljica, poljubček, kanglica, listek, obrazek, zrnce, kapica, glavica, barčica, kruguljček, kapljica, travica, kolaček (besed), iskerica, mravljica, lunica pestunjica, mostiček, meseček, cekinček, kljunček, lučka, snežec, mačica, oblaček, srajčica, kamenček na obročku (prstana), babica, dedek, grobek, (pomladni) zvonček, vnuček, plašček, zvezdica, mamica ...

- d) Niso upoštevane tvorjenke, ki so že zajete v slovarski bazi Fran.si, npr. v SSKJ2 kot **ekspresivni** (*mrgolazen*), **nižje pogovorni** (*knofek*), **slabšalni** (*požerunka* preneseni na neživo, tj. jopico) ali **ljubkovalni izrazi** (*mižek*) ipd., ki sodijo med leksikostileme.

Zanimajo nas namreč le avtorske stilno zaznamovane tvorjenke, zato bomo njihovo tipologijo predstavili s stališča morfo- in grafostilemov.

3 Teoretična izhodišča za analizo

Opazovati avtorske tvorjenke, pomeni upoštevati teoretična izhodišča besedotvorja, neologije in lingvostilistike.

3.1 Besedotvorje

Po teoriji slovenskega besedotvorja (Toporišič ⁴2000, Vidovič Muha ²2011, Stramljič Breznik 2020) tvorjenke delimo na več vrst izpeljank, zložen, sestavljenk in sklopov. S kombinacijo več besedotvornih načinov nastajajo kratice, sklopi iz krnov z možnostjo prekrivanja v posameznih delih, grafično obogateni deli tvorjenk pa tvorijo skupino t. i. grafoderivatov (Stramljič Breznik, Voršič 2009: 826–838, Voršič 2013). Z vidika besedotvorne stilistike (Logar 2006: 87–101) je mogoče opazovati stilne učinke, ki izvirajo bodisi iz osnovnega bodisi obrazilnega dela tvorjenke ali pa iz njune kombinacije.

3.2 Neologija

Avtorskih tvorjenk v umetnostnih besedilih ni mogoče opredeliti brez neologije, ki jo zanimajo novi leksemi, za katere se je utrdil termin neologizmi. Muhvič - Dimanovski (2005: 4) ugotavlja, da na širjenje leksikalnega inventarja lahko vpliva pojav novih pojmov, predmetov in novih družbenih razmerij, ki jih je treba poimenovati, ali pa novi izrazi nastajajo zgolj kot ekspresivne, stilne in pragmatične

vzporednice že obstoječim izrazom. S stališča poimenovalne potrebnosti ista avtorica (Muhvič - Dimanovski 2005: 6–7) prve imenuje poimenovalno potrebne neologizme, ki so izraz komunikacijske potrebe, in druge okazionalizme, ki so priložnostno rabljene besede s stilistično funkcijo, saj izhajajo iz estetskih in avtorskih nagibov posameznega pisca, zlasti v publicistiki, oglasih ali v književnih delih.

Priložnostnice (okazionalizmi) v umetnostnih besedilih pogosto rušijo besedotvorno normo z neobičajno podstavo, tvorbenim morfemom ali z neobičajno kombinatoriko obojega. Gre za neuzualne tvorjenke, ki tudi nimajo namena prehajati v splošno rabo. Če bi namreč priložnostnice bile namenjene za vsesplošno jezikovno rabo, bi izgubile svojo estetsko in ekspresivno funkcijo.

Za priložnostnice je bistvena lastnost zavestno jezikovno ustvarjanje, ki ima določen čustven naboj in ritem ter zato posledično večji vpliv na naslovnika. Prav to pa je opazna stilotvorna prvina tako ljudskih kot avtorskih umetnostnih besedil, namenjenih otrokom. Razlog pogosto tiči v otroški potrebi po ritmu, v veselju do igre ter v omejenem poznavanju in sprejemanju jezikovnega sistema. Ko ga otrok usvaja, se težko sprizajni z izjemami, zato iz ednine *človek* samodejno napravi množino *človeki* oz. iz množinske oblike *ljudje* ustvari edninsko obliko *l(j)udek*. Otroci ne poznajo ne besedotvorja ne etimologije, zato besed ne razstavljajo in sestavljajo po korenskih, priponskih, medponskih in predponskih morfemih, ampak na podlagi prepoznavanja identične skupine glasov, zato v besedi *zrak* zlahka odkrijejo besedo *rak* ipd. (Crnković 1980: 44–45).

3.3 Lingvostilistika

Lingvostilistika (Josić 2021) proučuje jezikovna in zunajjezikovna izrazna sredstva, zgradbo, organiziranost in sestavo besedila. Od petdesetih let dvajsetega stoletja je jezikoslovna stilistika, imenovana tudi lingvistična stilistika (Katnić-Bakaršić 1999), postala samostojen del jezikoslovja.

Jezikoslovna stilistika obravnava stil kot (z)možnost posameznikove namerne izbire in urejanja jezikovnih sredstev, ki tvorijo konkretno besedilo. Izbira jezikovnih sredstev pa je povezana z avtorjevim hotenjem, znanjem in okoliščinami sporočanja.

Stilno učinkovanje je odvisno predvsem od prejemnika sporočila, ki postavlja ocene in razpoznava namere tvorca besedila (Kalin Golob 2023: 218).

Jezikovnostilistična analiza znotraj jezikoslovja zahteva upoštevanje tako vertikalne kot hierarhične povezanosti posameznih jezikovnih ravnin (fonološke, morfonološke, skladske, semantične, besediloslovne itn.), saj šele vključitev in poznavanje vseh ravnin lahko ponudi (relativno) celovit pristop k jezikovnemu slogu določenega avtorja (Smolej 2011: 414).

Osnovna enota jezikoslovne stilistike je stilem, ki je enota s posebno stilno informacijo. Stilistika tisto, kar je v izraznih možnostih najbolj vsakdanje, imenuje za nevtralno, tj. stilno neopazno ali nezaznamovano. Nasprotje temu pa zaznamovano ali opazno (Toporišič 2008: 21–22). Stilemi so razumljeni kot odmiki od ničte stopnje (tj. od navadnega, nevtralnega, neopaznega izbora) v pozitivni ali negativni smeri z ozirom na estetsko učinkovitost (Toporišič (1964: 33).

Stilemi nastajajo z manj ali nepredvidljivo rabo jezikovne enote, ki predstavlja odstopanje od običajnega ali od norme. Za stilistiko je zato pomembno merilo pri določanju stilemov (ne)predvidljivost jezikovne enote v nekem kontekstu. Glede na to, kako se stilemi v jeziku lahko realizirajo, ločimo: grafostileme, fonostileme, leksikostileme, semantostileme, morfostileme, sintaksostileme in tekstostileme (Katnić-Bakaršič 1999: 12–13). Ali drugače: stilem je intenzifikator izraza na ravni fonetike, morfologije, besedotvorja, skladnje, semantike, leksike, grafije in diskurza (Josić 2021).

3.4 Rezultati analize – tipologija novotvorjenk

3.4.1 Morfostilemi

Morfostilemi so besede, ki stilno učinkujejo bodisi zaradi izrabe specifičnih oblikoslovnih kategorij, kot so spol, sklon, število ..., bodisi zaradi svoje besedotvornomorfemske zgradbe. Nas bodo zanimali samo slednji.

3.4.1.1 Stilovornost podstav

Opazujemo lahko tvorjenke, ki nastajajo po regularnih tvorbenih vzorcih s tipičnimi samostalniškimi, pridevniškimi, prislovnimi ali glagolskimi obrazili. To pomeni, da nastajajo po predvidljivi analogiji, specifične pa so nenavadne podstave:⁴

S: *pošastšč-ina* po analogiji izsamostalniških tvorjenk na *-ski* + *-ina*, npr. *slovenščina*;

P: *bimbambij-oč* iz izmedmetne glagolske podstave; *mivkosned-en* izpeljanka iz nenavadne zložene podstave *mivkosned* ← *tak*, *ki sne mivko*; *mrmnj-av* ← *mrmnj-ati* (*mrmljati* v SSKJ2); *za-vran-ji* ← *ta(k)*, *ki je za vrane*; Ps: *mačkonske-o*, *gromoglasn-o*, *veleresn-o* – prislovi so tvorjeni iz zaznamovanih izpeljanih ali zloženih podstav; G: *posladkoriti* povsem individualna tvorjenka *sladkoriti* ← *delati s sladkorjem* po analogiji *sladkati* ← *delati sladko*; *dingdong-ati* izmedmetna glagolska izpeljanka, iz katere so lahko tvorjenje različne višjestopenjske sestavljenke, npr. *za-dingdongati*, *za-kukati*, *za-bimbati*.

Opazna je pogosta izmanjšalniška tvorba pridevniških in glagolskih izpeljank: P: *polb* → *polb-ek* → *polbk-ast*, podobno *pubk-ast*, *cofk-ast*, *snežk-ast*; G: *pub* → *pubek* → *pubk-ati*, enako tudi *smrčk-ati*, *tutajčka-ati*, *dežket-ati*, *kupčk-ati* 'poimenovan je način goseničinega premikanja k vrtnici'.

3.4.1.2 Stilovornost kombinacij podstav in obrazil v izpeljankah

Avtorica uporabi izvirno podstavno in obrazilno kombinatoriko za besedo, ki je v jeziku že ustaljena: S: *tanj-ina* (za *tančina*); ali pa na ta način ustvari povsem novo leksikalno enoto, a jezikovnosistemski tvorbeni vzorec je (prepo)znan: *razgraj-aj*, *pohaj-aj*, *drob-inka*, *nebesn-ina*, (oblak) *rib-ak*, *šklepet-ulja*, *škrebļ-ač*, *preprog-ka*; P: *debt-ljiv*, *trž-ljav*, *tišin-ski*, *žiln-ast*. Pogosto uporablja pridevniško obrazilo *-ast* s pomenom podobnosti ali nagnjenosti k lastnosti: *jok-ast*, *bodulj-ast*, *tiktak-ast*, *smeh-ast*.

⁴ S = samostalnik, P = pridevnik, Ps = prislov, G = glagol, M = medmet.

3.4.1.3 Stilotvornost kombinacij podstav in obrazil v zloženkah

V skupini podrednih medponsko-priponskih zloženek najdemo izvirno druženje podstavnih in obrazilnih morfemov pri tvorjenkah vseh treh temeljnih besednih vrst, npr. S: (balon) *tib-o-ton-0*, *mivk-o-sned-0*, *vrt-o-glav-je*, *barvn-o-pis-0*, *ognjen-o-dlak-ec*, *pič-o-kljun-ec*;⁵ P: *barvn-o-pis-0*, *mehk-o-šapke-ast*, *zelen-o-žile-en*, *vs-e-dreves-en*, *vs-e-dotik-0*; G: *tib-o-šap-iti se*.

Tudi strukturo podrednih medponskih zloženek, katerih porast je v zadnjih desetletjih opazen, zna spretno izkoristiti, npr. S: *mišj-e-varstvenik*; G: *črn-o-laziti* ← *laziti na črno*; P: *mačj-e-mehek*. Zna se celo poigrati z zloženkami s tavnološkima podstavama, npr. *sladk-o-sladek*, ne izogne pa se niti opazni hibridizaciji, ko se s krnjenimi prevzetimi korenskimi sestavinami družijo tudi domače, npr. *sanj-e-fon* (Stramljič Breznik 2005: 7–30).

3.4.1.4 Stilotvornost sklopov brez krnitev sestavin

Bina Štampe Žmavc rada tvori sicer v otroški literaturi pogosto prisotne medmete, ki so zaradi svojega zvena še posebno učinkoviti. Navadno gre za izmišljene kombinacije zlogov, ki učinkujejo kot skrivnostne ali čarovniške besede: M: *čari-bari*; *hana-muna-mina*, *anim-anum-anah* (kombinacija prvega medmeta, branega od zadaj naprej); *aju-aju-aja*; *skokus-skoktokus*, *trim-trala-lim*, *šnira-šnara*, so nedolžne kletvice *primoj-keruci-duš*, izvirni medmeti *mljo-mrljom*; *žb-db-žb-dbž* (npr. posnema žebranje), *pr-prrr* (posnema predenje); iz njih tvori tudi G: *zakukutati-žabimbamati*. Spretno sklaplja tudi imenske sestavine, npr.: S: *vse-cvet*, *slika-svet*.

3.4.1.5 Stilotvornost sklopov s krnitvami sestavin v prvem ali drugem delu sklopa

Sklopi kot rezultat združevanja nekrnjenih sestavin v govorni verigi nastopajočih enot na ravni besedne zveze (*dandanes*) ali celo stavka (*nebodigatreba*) so že po svoji naravi zunaj predvidljive tvorbene sistematike, saj se lahko družijo poljubno število sestavin na poljuben način. Sklopi, ki nastanejo s sklapljanjem poljubno krnjenih sestavin in pri tem pogosto upoštevajo izgovorljivost, hkrati pa lahko oblikovno ali

⁵ S stališča knjižne norme bi morala biti medpona preglašena: *pič-e-kljun-ec*.

pomensko aludirajo na jezikovnosistemske tvorjenke, so nosilci duhovito izražene ekspresivne in estetske funkcije ter omogočajo tudi novoopomenjena branja. In takih jezikovnih inovacij je zelo večja tudi avtorica, npr.: S: *snežptica* ← *snež(na)ptica*, *snežroža* ← *snež(na)roža*, *pokribuki* ← *pokri(ti) + (klo)buki*, *sanjebuki* ← *sanje + (klob)uki*, *packavrica* ← *packa(sta) + (m)avrica*, *časotulja* ← *čas + (rop)otulja*, *medvedinar* ← *medved(ji) dinar*, *Lunajek* ← *lun(in) (pa)jek*, *trnroža* ← *trn(asta) + roža*; G: *tulibuliti* ← *tuli(ti) + huliti*, *mjavkerati* ← *mjavk(ati) + (cm)erati*.

3.4.1.6 Modeliranje in besedna igra

Že omenjena analogija, ki je siceršnje gonilo generiranja vedno novih tvorjenk v jeziku, je pri Bini Štampe Žmavc obogatena še s hoteno besedno igro. V novotvorjenkah uporablja že uveljavljene matrice, v katerih so prepoznane vzorčne besede, ki pomagajo pri opomenjanju nastalih blizuzvočnic, npr.: *divječanstvo*, *vrločanstvo* po naliki na *visočanstvo*; *časofren* po *shizofren*; *časopetka* po *bosopetka*; *cmeravzarski* po *cmokavzarski*. Tvorjenka ima dve značilnosti: visoko stopnjo tvorjenosti (*cmerati* → *cmer-av* → *cmerav-žar* → *cmeravžar-ski*) in hkrati je prvina medbesedilnosti (prim. Janez Mencinger, *Cmokavzar in Ušperna*).

3.4.1.7 Stilotvorna so lastna imena z uporabo vseh opisanih tvorbenih načinov

Poimenovanja literarnih junakov, ki so lahko otroški liki, oživljene igrače ali predmeti, poosebljene živali ali rastline, poosebljeno nebesno telo ali pojav ali poosebljeni liki ljudskega pravljničnega izročila ali pa izvorni liki (Blažič: 2013a: 75–76) imajo vselej tudi karakterizacijsko vlogo. Nič drugače ni pri Bini Štampe Žmavc – »nomen est omen«. Pri tem pa izrablja vse že prej predstavljene tvorbenne načine:

- a) izmedmetno izpeljavo: *Šnuk* ← *šnuk*, *Čavš* ← *čavs*, *Kokorik-o*;
- b) izsamostalniško izpeljavo: *Trm-ava* ← *tista*, ki ima trmo, *Snež-ka* (muca) ← *tisti*, ki je kot sneg,
- c) izglagolsko izpeljavo: *Gric-0* ← *tisti*, ki gricka; *Min* ← *tisti*, ki mine; (medvedek) *Jed-ek* ← *tisti*, ki (rad) je;

- d) zlaganje iz glagolskih (*Mivk-o-sned-0*, *Med-o-sned-ek*, *Klepet-o-sned-ka*, *Mot-i-mir-0*) ali samostalniških besednih zvez (*Rjav-o-ok-a*,⁶ *Dub-o-dol-je*, *Mrk-o-čiko* ← *mrki čiko* 'stric');
- e) tvorbo po analogiji (*Pravljevič*, *Pravljična* po *kraljevič*, *kraljična*; *Zmajl Emajl* po podamačenem zapisu izgovora prevzetih besed *emajl*, *smajl*);
- f) različne tipe sklapljanja brez krnitev (*Nevenkjenatanko* 'sicer fiktivni kraj, v katerem živi *Zmajl Emajl*'), s krnitvami (*Zvezdiljon* (*zvezd*) + *milijon*, *Kokodesa* ← *kokod(ak)* + (*per*)*esa*, lahko razumemo tudi ironično po analogiji na *baronesa*) ali s prekrivanjem sestavine (*Snežnosek* ← *snežn(i) nosek*, *Čarodajs* ← *čarod(ej)* + (*koko*)*dajs*,);
- g) druženje nekoliko zabrisanih podstavnih prvin, npr. astronom *Zvezdavnike* ← 'oseba, ki je povezana z *zvezdami* in je hkrati tudi *zvedava*';
- h) konverzijo iz občnega v lastno ime: *požrešnica* → *Požrešnica* (jopica).

3.4.1.8 Stilotvorno je ustvarjanje tvorjenk iz istopodstavnih besed

Avtorici so pri srcu nekatere ključne besede njenih besedil, ki jih razvije v (delne) besedne družine. Izpostavimo le nekaj takih podstavnih besed, ki so po številu istokorenskih tvorjenk izstopajoče:

- a) **čarati**: *čarod-ela*, *čaroznan-ski*, *čaroznalske-o*; *čarogledn-ica*, *čarobesedn-ica*, *čarovedn-ica*, *čarosnedn-ica*, *čarov-(a)lec*, *čar-o-tk-(a)lec*, *čarozn-(a)lec*, *čar-o-man*;
- b) **čas** (v prvem delu tvorjenke): (*ure*) *čas-o-kelep-ke*, *čas-o-blep-ke*, *čas-o-der-ke*, *čas-o-žer-ke*, *čas-o-sled-ke*, *čas-ulje*, *časoval-ke*, *časun-ke*, *časovn-ice*, *časotkal-ke*, *čas-o-kaž-0* (*ura*), *čas-o-gled-0*, *čas-o-sned-0*; *čas-o-fren*, *čas-o-furija*, *časofurij-ski*, *časožerke-ica*, *časoklepke-ica*, *časotepke-ica*; **čas** (v drugem delu tvorjenke): *večn-o-čas-je*;
- c) **duh**: *od-dubati*, *dubc-ati*, *pri-dubcati*, *dubc-ast*, *dubast-o*, *dub-o-zbor-0*, *dub-a-vreden*, *pri-moj-dub*, *moj-dub*, *figo-dub*, *prma-dub*;
- d) **lep**: *lep-o-šap-ka*, *lep-o-ok-a*, *lep-o-brk-a*, *lep-o-rep-ka*;
- e) **tih**: *tih-lj-ati*, *tih-nina*, *tihljiv-o*, *tibotav-o*.

⁶ Mogoča je tudi interpretacija kot izpeljanka iz zložene glagolske podstave *rjavook*.

3.4.2 Grafostilemi

Grafostilemi kot stilemi stilogenost črpajo iz svoje posebne grafemske strukture. Pogosto nastajajo z vključevanjem različnih ločil, znamenj, števk, slik, ki nadomeščajo ali so vstavljene na mesto določene črke, z uporabo različnih tiskov in pisav, z ustvarjanjem črkovnih premetank in iskanjem novih pomenskih delov v besedi z naivnim etimologiziranjem (Stramljič Breznik, Voršič 2009).

3.4.2.1 Uporaba ločil za novoopomenjanje

V besedah avtorice pogosto najdemo vključevanje različnih ločil, ki omogočajo dvojno branje in s tem dvopomenskost.

Vežaj: *vse-bine, prehla-čih, pib-čil, ha-smrk-hav, ha-prehla-čih!, nos-hljam, gr-doba, put-putji (ples), s-tih, za-časni (kralj leze za časom), čar-ovnija, co-prnija, šaman-aman-naš-magija, od-slej, pre-polovil.*

Upočasnjeno merjenje časa je npr. ponazorila tudi z vezaji: *drug-ačē, u-po-čas-nje-no, pre-pol-ovljeno, ti-ik, ta-ak, bi-im, ba-am, di-ing, do-ong, kuu-kuu, ti-ik -tri-ik; ta-ak vla-ak; ti-ik žapi-ik; ta-ak krot-a-ak, u-dom-ačiti, u-po-čas-niti, u-lov-iti, ve-eč, odve-eč, u-p-o-č-a-s-n-i-l, po-avdienca.*

Oklepaj: *m(t)ačke, na(d)loga.*

3.4.2.2 Uporaba grafemov za novoopomenjanje

Blizu ji je tudi premišljena izraba velikih in malih črk, njihovo ponavljanje in zavestno vzpostavljanje napak v njihovem zaporedju, zaradi česar pritegne dodatno bralčevo pozornost oz. določeno čustveno stanje ali izkustvo izpostavi na plastičen način, dostopen prek bralčevega vidnega polja.

Izraba velikih/malih črk: *OD šolskih MOR (odmor od šolskih mor).*

Ponavljjanje črk, zlogov: *časss; čaas, dišiii, kuuhaaar, želiüite, veličannnstvooo, kokokošnjak.*

Premetane črke: *nakapa* ← *napaka*.

4 Zaključek

V prispevku smo na podlagi izbranih del Bine Štampe Žmavc iz knjige *Vse-bine srca* in deloma paberkovalnih izpisov še iz nekaterih njenih drugih mladinskih in otroških del predstavili tipologijo njenih avtorskih tvorjenk. Njihov izpis ni bil popoln, vendarle pa toliko natančen, da je omogočal vpogled v njeno jezikovno ustvarjalnost. Ugotovimo lahko, da avtorica ustvarja izvirne pesniške izraze zaradi odličnega poznavanja jezika in njegovih tvorbenih pravil. Izrablja predvidljive tvorbene vzorce, ki jih na igriv način napolni z novo, izvirno vsebino, ker se pri ustvarjanju preda intuiciji in šepetu srca.

Tako se potrjujejo sodobne ugotovitve literarne recepcije in nevroznanosti, da je sposobnost možganov, ki se gibljejo med harmonijo in disonanco, dokaz igrivosti. Zato ni naključje, da so teoretiki od Kanta do Schillerja, Gadamerja in Iserja estetsko izkustvo povezovali z igro (Armstrong 2015: 71).

In igra, kot meni Grafenauer, ki je implicirana v pojmu igrivosti, je zanj osrednje pesniško načelo, ki ga je treba upoštevati pri ustvarjanju za mladino. Estetska igra, artizem in jezikovna umetnost pa so relevantna merila za vrednotenje estetske inovativnosti tako pri ocenjevanju literature za otroke kot tudi za odrasle (Grafenauer 2010: 10–11):

Tisto, o čemer pesem pripoveduje, mora imeti značaj igre, ki je dovolj razvidna, da se otrok lahko z njo identificira. Prav od intenzitete te estetske igre, ki se kaže v artističnem obvladovanju jezika, torej v pesniški tehniki, je bistveno odvisen tudi učinek sporočila, ki ga pesem vsebuje. /.../

Z drugimi besedami: estetski princip, na katerem temelji sleherna literatura, ne more imeti druge funkcije kot to, da bralca zaplete v iluzijo, torej v igro posebnih čutnih predstav, ki se dajo na osnovi poetskih pravil ustvariti v jeziku. /.../

Če otroka takšna igra privlači, če se identificira z iluzijo, ki je v njej vsebovana, se prav gotovo bogati tudi njegova vednost o svetu, saj se v njej srečuje tudi s tistimi estetsko deduciranimi sestavinami realnega življenja, ki tvorijo temo ali fabulo, v kateri se ponavadi skriva tudi določeno spoznanje ali stališče.

Še najbolj pa svoje pesniško in jezikovno ustvarjanje predstavi avtorica sama na sebi lasten in edinstven način:

Rišem z besedo, ne s kredo,
ker s kredo ne znam.
Pa tudi z barvami ne –
čopič je nerešljiv anagram.
Zato dahnem v dlan si besedo
in jo obelodanim v dan.
Zašepetam ji prvo sosedo,
še eno, še druge pridam,
tu in tam kakšno prebledo
obarvam z rdečo, ji zlate dodam
in rišem z besedo, ne s kredo,
dokler ni ves molk
z barvo glasov napackan.
(Klepetosnedke. Maribor: Obzorja, 1996)

Zahvala

Prispevek je nastal v okviru Raziskovalnega programa št. P6-0156 (Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine (2020–2025) vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga sofinancira ARIS.

Literatura in viri

- Milena BLAŽIČ, 2013a: Jezik v sodobni slovenski mladinski književnosti: 1980–2010. Ur. Andreja Žele. *Družbena funkcionalnost jezika: (vidiki, merila, opredelitve)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 71–76. Obdobja, 32.
- Milena BLAŽIČ, 2013b: Zven in pomen v mladinski poeziji Borisa A. Novaka. Ur. Hotimir Tivadar. *Aktualna vprašanja slovanske fonetike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 111–123.
- Milan Crnković, 1980: Nonsense gramatika in stilistika Zvonimira Baloga. *Otrok in knjiga* 7/10. 43–52. *Gigajda* 2.0. Dostop 26. 6. 2024 na <https://viri.cjvt.si/gigajda/>.
- Niko GRAFENAUER, 2010: Igra v pesništvu za otroke. *Otrok in knjiga* 37/78–79 (2010) str. 6–11. Dostop 26. 6. 2024 na <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-UPEEYOYCX>.
- Dragica HARAMIJA, 2012: *Nagrajene pisave: opusi po letu 1991 nagrajenih slovenskih mladinskih pripovednikov*. Murska Sobota: Franc-Franc.
- Dragica HARAMIJA, 2022: Večnočasje pripovednih besedil Bine Štampe Žmavc. Ur. Milena Pivec: Bina Štampe Žmavc. *Vsebine srca: izbor proze, poezije in dramatike za otroke*. Maribor: Pivec. 242–247.
- Ljubica JOSIĆ, 2021: *Hrvatska lingvostilistika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Monika KALIN GOLOB, 2023: O stilistiki in njenem pomenu: jezikoslovna disciplina v družbi 21. stoletja. *Teorija in praksa* 60/2. 203–220.
- Marina KATNIČ-BAKARŠIĆ, 1999: *Lingvistična stilistika*. Budapest: Open Society Institute.
- Matjaž KMECL, 1977: *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Založba Borec.
- Nataša LOGAR, 2003: *Besedotvorna stilistika*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

- Nataša LOGAR, 2005: Norma v slovarju sodobne slovenščine: zloženke in kratice. *Družboslovne razprave* 21/48. 211–225.
- Nataša LOGAR BERGINČ, Joel SMITH, 2006: Stilno zaznamovane nove tvorjenke. *Slavistična revija* letnik 54/ posebna številka 1 87–101, 451–465. Dostop 26. 6. 2024 na <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-PT7QTRMQ>
- Vesna MUHVIČ - DIMANOVSKI, 2005: *Neologizmi. Problemi teorije i primjene*. Zagreb: Zavod za lingvistiku FF.
- Igor SAKSIDA, 2022: Pesmi v oblakih. Ur. Milena Pivec: Bina Štampe Žmavc. *Vse-bine srca*: izbor proze, poezije in dramatike za otroke. Maribor: Pivec. 234–240.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja. Dostop 26. 6. 2024 na www.fran.si.
- Mojca SMOLEJ, 2011: Jezikovna stilistika ali zakaj brati obliko besedila. Ur. Simona Kranjc. *Meddisciplinarnost v slovenistiki*. Obdobja 30. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 413–417.
- Irena STRAMLJIČ BREZNIK, 2005: Prevzete in domače prvine v slovenskih zloženkah. *Jezikoslovni zapiski* 11/2. 7–30.
- Irena STRAMLJIČ BREZNIK, Ines VORŠIČ, 2009: Grafoderivati v tiskanih oglasih. *Teorija in praksa* 46/6. 826–838.
- Irena STRAMLJIČ BREZNIK, 2010: *Tvorjenke slovenskega jezika med slovarjem in besedilom*. Maribor: Filozofska fakulteta, Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti. Zora, 71.
- Bina ŠTAMPE ŽMAVC, 2022: *Vse-bine srca*: izbor proze, poezije in dramatike za otroke. Izbor in spremni besedi Igor Saksida in Dragica Haramija. Maribor: Pivec.
- Jože TOPORIŠIČ, 1964: *Pripovedna dela Frana Saleškega Finžgarja*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Jože TOPORIŠIČ, 2000: *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.
- Jože TOPORIŠIČ, 2008: *Stilnost in zvrstnost*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Ada VIDOVIČ MUHA, 2011: *Slovensko skladenjsko besedotvorje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Razprave Filozofske fakultete.
- Ines VORŠIČ, 2013: *Sistemska in nesistemska leksikalna tvorba v novejšem besedju slovenskega jezika*. Doktorska disertacija. Maribor: Filozofska fakulteta.

LESIKALNA INVENTIVNOST IN KREATIVNOST V MLADINSKI KNJIŽEVNOSTI TINE ARNUŠ PUPIS

INES VORŠIČ

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
ines.vorsic@um.si

V pričujočem prispevku raziskujemo leksikalno inventivnost in kreativnost v mladinskih književnih delih pisateljice Tine Arnuš Pupis. V podrobnejši pregled in analizo je vključenih pet knjig: *Za devetimi drevesi* (2017), *Božo in Vili* (2018), *Na gozdni južini* (2020), *Nad gozdom se nekaj svetlika* (2022) in *Čivkarije s kmetije* (2023). Obravnavana književna dela razkrivajo različne tipe izvirnosti in igrivosti na leksikalni ravni, npr. besedotvorne inovacije, igre z zvenom in pomenom – paronimi, frazeološke prenovitve, in tako mlademu bralcu predstavijo pestrost, vitalnost in igrivost slovenskega jezika. Na ta način bogatijo otrokovo bralno izkušnjo, njegov besedni zaklad in spodbujajo njegovo lastno kreativnost.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.20](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.20)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
mladinska književnost,
jezik,
leksika,
leksikalna kreativnost,
Tina Arnuš Pupis



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.20](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.20)

ISBN
978-961-286-944-1

Keywords:
children's literature,
language,
vocabulary,
lexical creativity,
Tina Arnuš Pupis

LEXICAL INVENTIVENESS AND CREATIVITY IN CHILDREN'S LITERATURE BY TINA ARNUŠ PUPIS

INES VORŠIČ

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
ines.vorsic@um.si

In this paper, we explore the lexical inventiveness and creativity in the children's literary works by Tina Arnuš Pupis. There are five collections of stories included in the in-depth examination and analysis: *Za devetimi drevesi* (2017), *Božo in Vili* (2018), *Na gozdni južini* (2020), *Nad gozdom se nekaj svetlika* (2022) and *Čivkarije s kmetije* (2023). These works reveal several kinds of originality and playfulness at the lexical level, such as word-formation innovation, wordplay based on sound and meaning – paronyms, phraseological renewals, and introduce young readers to the immense diversity, vitality and playful value of the Slovenian language. Thus, they enrich the child's reading experience, their vocabulary and their own creativity.



1 Uvod

Mladinska književna besedila¹ otroka vpeljujejo v svet estetike in domišljije, bogatijo otrokov doživljajski in domišljjski svet ter spodbujajo njegovo zanimanje in radovednost, zato je zelo pomembno, da so kakovostna. Kot navaja Janko Kos (2001: 23–37), kakovost literarnega besedila pogojujejo spoznavna, etična in estetska vrednost besedil. Dragica Haramija (2017: 24) poudarja, da mora biti literarno besedilo jezikovno kakovostno in prilagojeno otrokovi zmožnosti razumevanja jezika, pomembna pa je tudi etična komponenta, literarna besedila namreč v javnem položaju ne bi smela zbuditi nestrpnosti zaradi rasnih, verskih, spolnih in drugih razlik med ljudmi. Nujna je kakovost ilustracij, saj premišljena in subtilna uporaba likovnih elementov deluje na otrokova čustva, načini upodobitve pa so tisto, zaradi česar je svet ilustracij vesel in zabaven ali pa žalosten, mračen in grozljiv (Zupančič 2017: 40). Da je (mladinsko) književno besedilo kakovostno, mora torej zadostiti različnim merilom. Da pritegne mlade bralce, ki so šele na začetku poti v svet (samostojnega) branja, pa mora biti izvirno, privlačno in igrivo. Na otrokov literarnoestetski doživljaj namreč pomembno vpliva tudi estetskost jezika. Težnja k poimenovalni in estetski popolnosti ustvarjalce literarnih besedil spodbuja, da že obstoječe izrazje metaforično uporabijo ali pa tvorijo nove izraze; vse je usmerjeno v kar največjo pomensko-izrazno učinkovitost upovedenega, tudi z novotvorjenkami (Žele 2014: 565), besedotvorna igra in ekspresivnost pa lahko imata bistveno sporočilno vrednost (Žele 2015: 41).

V prispevku nas zanima, kako se ustvarjalna in igriva leksikalna gibkost odraža v mladinskih književnih delih Tine Arnuš Pupis.

2 Metoda

Vir raziskave je pet knjig Tine Arnuš Pupis, ki se ciljnemu bralstvu predstavlja s smislom za humor in igrivostjo v jeziku. Za preučevanje so bila izbrana književna dela, ki so izšla v zbirki Miškolinke pri Miš založbi v letih od 2017 do 2023. Avtoričina prva knjiga *Za devetimi drevesi* (2017) se je uvrstila v izbor najboljših mladinskih knjig Bele vrane, delo *Na gozdni južini* (2020) je 2021 prejelo znak kakovosti zlata hruška, knjiga *Nad gozdom se nekaj svetlika* (2022) pa je bila leta 2023

¹ Besedno zvezo *mladinska književna besedila* uporabljamo navezujoč se na termin *mladinska književnost*, ki je v slovenski literarnovedni stroki uporabljen kot nadpomenka za otroško in mladinsko književnost (Haramija 2015: 12).

nominirana za literarno nagrado desetnica. Vsa tri dela so uvrščena v Priporočilnico Društva Bralna značka Slovenije, prav tako literarno delo *Božjo in Vili* (2018). V izbor analiziranih del smo uvrstili tudi zadnjo avtoričino knjigo *Čivkarije s kmetije* (2023). Na osnovi analize smo dobili rezultate, kako oz. na kakšne načine se v izbranih književnih delih bralcu odstira izvirna, domiselna in igriva leksikalna podoba jezika.

3 Leksikalna ustvarjalnost in mladinska književnost

Sodobna slovenska mladinska književnost je vitalen del slovenske književnosti, ki ima sicer manjši, a vendar bolj fleksibilen literarni sistem in je polje svobode (Blažič 2013: 74). Osnovna vloga leposlovnih besedil, pisanih za otroke, je oblikovanje in negovanje otrokove estetske senzibilnosti oz. spodbujanje k estetskemu, domišljjskemu in čustvenemu doživljanju, s tem pa k aktivni lastni ustvarjalnosti in domišljiji (Kobe 1987: 44). Pri uresničevanju tega cilja je pomembna tudi vloga jezika, ki ga prežemajo inovacije, posebne rabe, ekspresivnosti (Saksida 1994: 242). V otroških literarnih besedilih so jezikovne ekspresije in igrarije še posebej dobrodošle, saj je igra otrokov naravni, a dragoceni proces učenja. Domišljjska igra in književnost namreč otroku omogočata spreminjanje in prilagajanje sveta njegovim predstavam – otrok, ki še ne obvlada dobro jezika, edinega sredstva, s katerim je mogoče vsaj do neke mere pojasniti vse bolj zapleteni svet odraslih, potrebuje priložnost, da si svet prilagodi po svoji lastni želji in potrebi (Kordigel 1997: 149). To mu omogoča prav domišljjska igra, ki se odraža skozi besedno umetnost. Privlačnost, kreativnost in igrivost jezika so elementi, ki pomembno vplivajo na otrokovo bralno izkušnjo. S pomočjo jezika otrok odkriva bogastvo realnega sveta (Kordigel 1991: 7). Prav zato avtorji, ki pišejo za otroke, pogosto uporabljajo tudi domiselno tvorjene besede, ki otrokom s spodbujanjem radovednosti in zanimanja za jezik omogočajo tudi raziskovanje in razvijanje besedišča. Jezikovna ustvarjalnost se v leposlovju odraža v različnih jezikovnih plasteh, na leksikalni ravni pa še posebej dinamično. V besedni ustvarjalnosti, piše Žele (2015: 41), vlada jezikovni vitalizem, ki jeziku lahko dodaja nove vsebine in oblike.

Kot ugotavlja Milena Mileva Blažič (2013: 76), jezikovna izvirnost v sodobni mladinski književnosti izhaja iz slogovne uporabe: (1) aliteracije in asonance, npr. *Glil in Glal, Škrata Šket in Šot*; (2) neologizmov, npr. *kosovirja, bžraump*; (3) onomatopoetskih poimenovanj, npr. *Čofli, Jure Kvak Kvak*; (4) otroških in ljubkovalnih besed, npr. *mucek, smehec, zobek*; (5) pomanjševalnic, npr. *barčica, dubec, možiček*; (6) rim, npr. *Kužja Lužja, Pika Nika, Juri Muri*; (7) slabšalnic, npr. *Brkonja*

Čeljustnik; (8) slogovnih kombinacij, npr. *Malčkopalčki*, *Metuljček Cekinček*; (9) sopomenk, npr. *Naočnik in Očalnik*; (10) tvorjenk, npr. *Mebkošapek*, *Tacamuca*.

4 Tina Arnuš Pupis

Pisateljica in pesnica Tina Arnuš Pupis je po izobrazbi socialna pedagoginja, v slovenski literarni prostor pa je intenzivno vstopila leta 2017, ko je izšla zbirka živalskih zgodb *Za devetimi drevesi*. Nato so izšle še knjige *Božo in Vili* (2018), *Na gozdni južini* (2020), *Nad gozdom se nekaj svetlika* (2022) in *Čivkarije s kmetije* (2023). Navedena dela so predmet raziskovanja tega prispevka in jih natančneje predstavljamo v nadaljevanju. Ob teh pa je leta 2021 pisateljica izdala tudi izvirno palindromsko zasnovano slikanico, ki nosi naslov *Zebra v ogledalu* (ilustracije Marta Bartolj) in se torej bere z obeh strani. Leta 2023 je izšla tudi v ZDA in Nemčiji, nemško izdajo z naslovom *Das Spiegel-Zebra* je organizacija Stiftung Lesen, ki je aktivna na področju promocije branja, uvrstila med svoja knjižna priporočila. Leta 2022 je pri Celjski Mohorjevi družbi izšla tudi slikanica *Podganca Franca iz Podklanca* (ilustracije Evgenija Jarc Zaletel), leta 2024 pa pri Založbi Pivec knjiga *Modrosti mačjega vojvode* (ilustracije Iztok Sitar). Avtorica pesmi in prozo objavlja tudi v otroških revijah *Ciciban*, *Cicido*, *Galeb*. Prav tako piše za odrasle. S pesniškimi prispevki sodeluje na pesniškem portalu Pesem.si ter pri projektu Pesmomat.²

Kakor ocenjuje Sabina Burkeljca (2022),³ piše Tina Arnuš Pupis na nek način klasično, obenem pa sodobno in prepoznavno drugače. Kar jo loči od drugih pisav, se kaže skozi različne elemente; bralci zgodbe prepoznavamo »kot izvirne in zanimive, pritegnejo nas k vnovičnemu branju, zajemamo njihovo sporočilnost, posebno preprostost, toplino, humor, domislice in vragolije, predvsem pa medsebojne odnose, ki gradijo (ali pa podirajo) živalski svet«.

5 Obravnavana dela

V podrobnejši pregled in analizo je vključenih pet književnih del, v katerih je prepoznana domiselnost in jezikovna ustvarjalnost na leksikalni ravni.

² Vir: <https://www.miszalozba.com/avtorji/tina-arnus-pupis/> (15. 5. 2024).

³ Vir: <https://www.sodobnost.com/tina-arnus-pupis-nad-gozdom-se-nekaj-svetlika-recenzira-sabina-burkeljca/> (15. 5. 2024).

5.1 *Za devetimi drevesi* (2017), ilustrirala Tanja Komadina, Dob: Miš založba.

Zbirka pravljic *Za devetimi drevesi* je avtoričin prvenec, ki ga je Mednarodna mladinska knjižnica v Münchnu (Internationale Jugendbibliothek München) uvrstila v izbor najboljših mladinskih knjig sveta Bele vrane (White Ravens). V zbirki je zbranih deset pravljic z živalskimi junaki: *Srečko išče srečo*, *Zajec najde čas*, *Lesička se učí pisati*, *Jabolko spora*, *Ubogi jazbec*, *Gozdni projekt*, *Kako je mišek dobil ime*, *Medvedova usluga*, *O grešnem medvedu in sveti jazbin*, *Vsega je kriv polb*. Živalske pravljice se na duhovit način dotikajo različnih tematik, odpirajo vprašanja in nudijo osnovo za nadaljnje pogovore,⁴ npr. o medsebojnih odnosih ali pogovore o jeziku. Zgodbe so glede na priporočilo bralne značke⁵ primerne za branje otrokom v predšolskem in zgodnjem bralnem obdobju ter za samostojno branje v 1. triletju osnovne šole.

5.2 *Božo in Vili* (2018), ilustrirala Marta Bartolj, Dob: Miš založba.

Zbirka zajema sedem duhovitih pripovedi: *Božo in Vili*, *Vili žanje slavo*, *Čisto nenavaden dan*, *Božo in Vili iščeta dedka*, *Vilijev škeržat*, *Božo in Vili tretja orebe*, *In živeli so ...* Glavna junaka sta Božo in Vili. Božo, velikan, prebiva v veliki hiši, Vili, ki je manjše rasti, pa v majhni. Kljub razlikam spleteta srčno prijateljstvo, postaneta najboljša prijatelja, ki »se znata veseliti majhnih in velikih reči« (Arnuš Pupis 2018: 45) in se skupaj soočata z zabavnimi mislimi, sanjarijami in prigodami. Pisateljica je v zgodbe intertekstualno vpletla motive in junake klasičnih pravljic (*Rdeča kapica*, *Deklica z vžigalicami*, *Sneguljčica*, *Žabji kralj*, *Kraljična na zrnju graba*) ter jih bralcu predstavila v novi luči. Besedilo domišljeno raziskuje svet pravličnega in hudomušno predrugači njegove zakonitosti.⁶ Zgodbe so primerne za branje otrokom v predšolskem obdobju (3–6 let) ter za samostojno branje v 1. in 2. triletju osnovne šole.⁷

⁴ Vir: <https://www.miszalozba.com/knjige/za-devetimi-drevesi-trda/> (15. 5. 2024).

⁵ Vir: <https://www.bralnaznacka.si/sl/priporocene-knjige/za-devetimi-drevesi> (15. 5. 2024).

⁶ Vir: <https://www.miszalozba.com/knjige/bozo-in-vili-trda/> (16. 5. 2024).

⁷ Vir: <https://www.bralnaznacka.si/sl/priporocene-knjige/bozo-in-vili> (15. 5. 2024).

5.3 *Na gozdni južini* (2020), ilustrirala Tanja Komadina, Dob: Miš založba.

Zbirka, ki je bila leta 2021 nominirana za nagrado večernica in je prejela znak kakovosti zlata hruška, vsebuje deset kratkih zgodb: *Beseda za risa*, *Zakaj medved nima tablice*, *Gozdni predsednik*, *Veveričja smola*, *Medvedov talent*, *Jež postavi mejo*, *Nespečni volk*, *Divja progasta zver*, *Vrana išče skupni jezik*, *Malica na Južini*, ki se lahko berejo kot nadaljevanje zgodb iz zbirke *Za devetimi drevesi* (2017). Že znanim junakom, lisici, zajcu, sovi, medvedu, ježu, veverici, volku, jazbecu in polhu, se pridružijo novi, pripetijo se nove prigode in pustolovščine, besedila v nekaterih zgodbah pa so sodobno družbenokritična. Nesrečni ris išče in najde pravo besedo, živali izbirajo gozdnega predsednika, volka daje nespečnost, miren gozdni vsakdan pa zmoti prihod divje progaste zveri. Tudi v tej knjigi avtorica pokaže smisel za humor, vnaša v besedilo besedne igre, simpatične karakterje pa postavlja pred domiselne izzive, mestoma je razbrati tudi družbenokritični ton.⁸ Po priporočilu bralne značke je branje primerno za 1. triletje osnovne šole.⁹

5.4 *Nad gozdom se nekaj svetlika* (2022), ilustrirala Tanja Komadina, Dob: Miš založba.

Književno delo, ki je bilo leta 2023 nominirano za nagrado desetnica, je členjeno na sedem poglavij: *Kaj je tam zgoraj?*; *Zvita Li (ali lisička izve marsikaj, le tistega, kar jo strašansko zanima, ne)*; *Hitri Za (ali kaj muči zajčevega gosta)*; *Veliki Me (ali tisto neskončno nadležno vprašanje)*; *Pri lisički (ali resnica skažica)*; *Pri polhu (ali med smehom in solzami)*; *V pričakovanju pomladi (ali medvedovo razsvetljenje)*. Že poznane glavne junake iz pripovedi *Za devetimi drevesi* in *Na gozdni južini* nekega večera, ko se medved prvič zazre v nebo, preseneti nenavaden obisk, na tla se spusti skrivnostno zeleno plovilo in izstopijo živali z neobičajnimi imeni in utripajočimi rdečimi noski. Prihajajo z Gozdnega planeta in imajo skrivnostno misijo. Med branjem prepoznamo razlike med življenjem živali v gozdu in življenjem nenavadnih prišlekov, ob tem pa kritično misel o sodobnem načinu življenja. Literarno delo je primerno za branje v 1. in tudi še v 2. triletju osnovne šole.¹⁰

⁸ Vir: <https://www.miszalozba.com/knjige/na-gozdni-juzini-trda/> (15. 5. 2024).

⁹ Vir: <https://www.bralnaznacka.si/sl/priporocene-knjige/na-gozdni-juzini> (15. 5. 2024).

¹⁰ Vir: <https://www.bralnaznacka.si/assets/Uploads/ok-Arnus-Za-devetimi-drevesi+dodatek2.pdf> (15. 5. 2024).

5.5 *Čivkarije s kmetije* (2023), ilustrirala Kristina Krhin, Dob: Miš založba.

Zbirka *Čivkarije s kmetije* šteje 14 živalskih zgodb: *Kako se je vse skupaj začelo ...*, *Pujskov srečni konec*, *Kako je kokoška izgubila ime (in ga znova našla)*, *Ena po nemško (ali pujsek govori s čebelo)*, *Ena po francosko*, *Eko pišče*, *O skrivnostih*, *Pujsek spregovori bolgarsko*, *Kavboj Ferdo*, *Zrno resnice*, *Kako je bil kužek noseč*, *Imenitni obiski*, *Ena po italijansko (ali pujskov umetniški navdih)*, *Na nevihten dan*. V delu spoznamo Jožeta prismodo, ki »je prismodil vse, kar se je prismoditi dalo« (Arnuš Pupis 2023: 7), bil je namreč zasanjan možakar, in Lili nerodo, ki je v svoji razposajenosti in frfotavosti polomila vse predmete v bližini, včasih pa se je tudi sama znašla na tleh. Jožeta in Lili združi veselje do peke vaniljevih piškotov, kar preraste v skupno ljubezen. Ko posvojita siroti Janka in Stanka, se jim pridružijo še muca Rozi, psiček Zlatko, pujsek Vinko, kravica Betka, konj Ferdo, kokoška Cvetka in goska Greta in vsi veselo prebivajo na kmetiji. Živalski družini družbo dela tudi vrabček Silvester, poliglot, ki rad pokuka v slovar, a stvari kdaj razume po svoje. Knjiga izpostavi temo znanja tujih jezikov, posebnosti različnih kultur, medsebojnega komuniciranja in prijaznega sobivanja¹¹ in je namenjena šolskim otrokom na razredni stopnji.

6 Leksikalna kreativnost v obravnavanih književnih delih

6.1 Priložnostnice ali okazionalizmi

Priložnostnico ali okazionalizem dojemamo kot besedo, ki je nastala priložnostno in je največkrat motivirana iz ekspresivnih spodbud. Ravno zaradi stilistične in estetske vloge priložnostnice pogosto srečamo tudi v umetnostnih besedilih za otroke. Odražajo namreč avtorjevo izvirnost in jezikovno spretnost, s katero spodbujajo naslovnika k interpretaciji (Stramljič Breznik 2010: 142), njihova temeljna vloga pa je obogatitev konkretnega literarnega besedila (Poix 2018). Z vidika tvorjenosti razmejujemo (1) priložnostne novotvorjenke, ki zaznamovanost realizirajo z neobičajno kombinatoriko morfemskih sestavin, a so zaradi uresničevanja besedotvorne sistemskosti potencialna sestavina slovarja, četudi to ni njihov namen; in (2) priložnostne novotvorjenke, ki hote in namenoma kršijo besedotvorne zakonitosti, zaradi nesistemskosti pa ostajajo brez možnosti uslovarjenja (Voršič 2021: 205). Oboje zasledimo tudi v književnih besedilih Tine Arnuš Pupis. Primer

¹¹ Vir: <https://www.miszalozba.com/knjige/civkarije-s-kmetije-trda/> (15. 5. 2024).

sistemske novotvorjenke je npr. samostalniška izpeljanka *čivkarije* v naslovu *Čivkarije s kmetije* (2017). V *Na gozdni južini* (2022) je posrečeno uporabljena beseda *južina* s pomenljivim dvojnim pomenom: najprej jo prepoznamo kot narečni izraz za malico ali kosilo, kakor jo razume tudi sova, ki gozdne znanke povabi na južino okoli poldne, živali pa se sprašujejo, kje neki je *Južina* – presodijo, da je to *tam, kjer je jug* gozda. Takšno razumevanje potrjuje tudi zapis besede z veliko začetnico v naslovu *Malica na Južini* (Arnuš Pupis 2022: 68–74). Tvorjenka iz predložne zveze *poobedeke* je motivirajoča za retrogradno novotvorjenko *obedeke* – kot si razlagajo živali, ki na sliki *Kofetarica* iščejo kozo, če je kava *poobedeke*, bi lahko bila koza *obedeke* (Arnuš Pupis 2023: 70). Sicer pa med novimi sistemskimi tvorjenkami v različnih književnih delih najdemo več sestavljenk, npr. samostalniško *nedobrodošlica*, pridevniško *nadfantastičen* in glagolske sestavljenke, motivirane iz medmetov, npr. *odbrundati*, *pričivkati*, *pribrundati*, *zabehljati*.

Med nesistemskimi novotvorjenkami so zanimive okrnjenke v izvirnih živalskih imenih v delu *Nad gozdom se nekaj svetlika* (2022): *Hitri Za* (← *zajec*), *Veliki Me* (← *medved*), *Učena So* (← *sova*), *Zvita Li* (← *lisica*), ki ima tudi sestri, to sta *Zvita Si* (← *lisica*) in *Zvita Ca* (← *lisica*). Na tem mestu lahko omenimo še okrajšavo *MED*. – ker medvedi potrebujejo zimski spanec, še preden usvojijo zapis črke v, je medved v zgodbi *Zakaj medved nima tablice* (Arnuš Pupis 2020: 14–20) na tablico za svoj dom zapisal kar okrajšavo *MED*. (← *medved*), kar pa so seveda gozdne živali narobe razumele, saj je želel jazbec pri njem kupiti med, ko je k napisu dodal še *dr.*, pa je zajec pri njem poiskal zdravniško pomoč. Primer premetanke (anagrama) zasledimo v zbirki *Za devetimi drevesi*, in sicer v zgodbi z naslovom *Kako je mišek dobil ime* (Arnuš Pupis 2017: 61–69). V luknjici sredi gozda je živel mišek, ki je ostal brez staršev. Ko je moral v šolo, je ugotovil, da pravzaprav nima imena, na kartonček je zapisal preprosto mišek. Ker je bil edini brez imena, ga je to zelo potrla, do te mere, da je listek v obupu razcefral. Ko je koščke znova zlepil, pa se je pred njim pojavilo simpatično ime – *Šimek* (← *mišek*). Primer prekrivanke je *svetovalnica* (← *sova* + *svetovalnica*), tj. svetovalnica, ki jo je odprla sova, da bi svetovala živalskim prijateljem v zbirki *Za devetimi drevesi* (2017). Tovrstno besedno igrivost lahko prepoznamo tudi v imenu ansambla *Trio kosmatih*, ki je bržkone nastalo po analogiji s frazemom *tristo kosmatih* (*trio* ← *tri(st)o*). Tako so se v zgodbi *Medvedov talent* (Arnuš Pupis 2020: 38–44) nekoliko kljubovalno, a izvorno poimenovali medved, lisica in volk. Jezikovna izvornost pride do izraza tudi v zgodbi *Vrana išče skupni jezik* (Arnuš Pupis 2020: 63–67), primer prekrivanke je *KRA-ta-stro-fa* (← *kera* + *katastrofa*), v njej pa je grafično z

velikimi tiskanimi črkami izpostavljena onomatopeja *kra*, ki ponazarja oglašanje vrane. Na ta način se novotvorjenka umešča h grafoderivatom, tj. novotvorjenkam, ki novo pomenskost pridobivajo s pomočjo grafičnih sestavin (Stramljič Breznik in Voršič 2009). Primera s tipografsko izpostavitvijo sta še *KRA-dljivec* in *KRA-sno*, sicer pa je najti tudi grafoderivate, ki s ponavljanjem glasovnih oz. črkovnih sestavin poudarjajo zven besede oz. njen izgovor, npr. *trrraparije* – slovarski pomen je aktualiziran z onomatopejsko ponazoritvijo volkovega renčanja; primera sta še *strrrrašno*, ki poudarja lisičkino strašno veliko zanimanje za luknjo, in *tooolikooo*, ki poudarja veliko količino zanimivosti v gozdu. V primeru *lis-lis-žeh-lis-jak* se s ponavljanjem, rabo vezaja in vrivanjem medmeta, ki posnema zehanje, asociira volkova utrujenost, ki je posledica nespečnosti, ravno takrat, ko želi lisjaku dokazati, da zmore prebedeti še eno noč in postaviti rekord. Opazimo, da (tudi npr. v *KRA-dljivec* in *KRA-sno*) je onomatopejski del besede lahko izpostavljen tudi z vezajem – tudi ločila lahko izpostavljajo grafično aktualizacijo pomena. Raba oklepaja v tvorjenkah *(ne)žnanke*, *(ne)žnanci* omogoča dvojno, celo matematično razumevanje pomena: učeno sovo je zanimalo, »ali je dolžina njenih krempljev v premem sorazmerju s številom ulovljenih voluharic, kakšno zvezo ima pri tem čuk in katere *(ne)žnanke* in *(ne)žnanci* vplivajo na rešitev enačbe« (Arnuš Pupis 2022: 23).

6.2 Manjšalnice

V leposlovju imajo pogosto stilno vlogo tudi manjšalnice. Te so v umetnostnih besedilih največkrat uporabljene kot ekspresivno izrazno sredstvo (Čeh Steger 2015: 430). V mladinski književnosti imajo manjšalnice več funkcij, ki so odvisne predvsem od glavnega literarnega lika, delno pa so povezane s književnimi vrstami in posledično s starostjo bralca, ki mu je delo namenjeno (Zemljak Jontes in Haramija 2015: 624–626). V zgodbah Tine Arnuš Pupis, kjer kot glavni literarni liki nastopajo pretežno živali, zasledimo številne manjšalnice, ki imajo praviloma pomen manjšalno-ljubkovalno, npr. *bedrce*, *brčice*, *culica*, *četica*, *čredica*, *črvčki*, *domek*, *drobtinica*, *družinica*, *gobček*, *gredica*, *hišica*, *hlevček*, *iskerica*, *jedrce*, *kapica*, *kapljica*, *kartonček*, *kepica*, *kokoška*, *košarica*, *košček*, *kožušček*, *kravica*, *krempljci*, *krmežljanček*, *krpica*, *lisička*, *listek*, *lonček*, *luknjica*, *lupinica*, *mačica*, *mišek*, *mošnjček*, *murenček*, *mušica*, *nožice*, *oblački*, *ogledalce*, *očesa*, *ovčice*, *paketek*, *peresca*, *piskerček*, *piščanček*, *polovička*, *posodica*, *psiček*, *pujsek*, *sporočilce*, *steklenička*, *šapica*, *škatlica*, *tačka*, *torbica*, *trebušček*, *vejica*, *vedrce*, *vetrič*, *veverička*, *votlinica*, *vrabček*, *zabojček*, *zajček*, *zajčica*, *želodček*, *ženička*; le redko pa izražajo čustveni pomen slabšalnomanjšalno, npr. *bukvice* (»Pri priči se poberi s svojimi bukvicami« (Arnuš Pupis

2020: 53)), *poppevčice* (»Že prav, kar čivkajte te vaše zastarele poppevčice, jaz sem tako ali tako za kaj bolj modernega / .../« (Arnuš Pupis 2020: 41)).

6.3 Medmeti

Medmeti (ali interjekcije) so besedna vrsta z nestavčnočlensko vlogo, so modificirani izraz stavčne povedi (Vidovič Muha 2021: 30–32), obenem pa besedna vrsta, ki najbolj očitno posreduje občutja. Kot temeljno izrazilo čustev (Stramljič Breznik 2014: 46) so prisotni tudi v leposlovju. V obravnavanih književnih delih zasledimo pisano paleto zlasti razpoloženjskih, npr. *ah, aha, av, bognedaj, ejej, fej, ha, hja, hm, hmmm, hmpf, jah, jej, jejej, joj, jojmene, ježešna, i, kehm, krucifiks, mhm, nak, o, ob, obobo, ojej, ojejej, pha, pfff, pišuka, šment*, in posnemovalnih medmetov, npr. *AAA-čih, beee-beee, bumf, cop cop cop, flop, hebe, he beb, hrske, keb keb, kreb, kuku, reske, šljak, ššš, švist švist*. Izviren primer predstavlja medmet *ihabhaha*, ki hkrati ponazarja oglašanje in smeh konja Ferda:

In Bine je ponosno začivkal: »Eko pišče sem, da veš!
»Ihahaha!« je zarezgetal Ferdo. »Seveda, takšne imajo ljudje najraje!
»Kaj res?« so se Binetu zasvetile oči.
»O, ja, na krožniku! Ihabhaha,« se je nasmejal konj in veselo odkopitljal.
(Arnuš Pupis 2023: 34)

V manjši meri se pojavljajo velelni medmeti, v glavnem zvalnice in pozdravi, npr. *alo, bog daj, hej, boj*.

Posebnost leposlovnih besedil so pogosto tudi na novo tvorjene onomatopejske oz. posnemovalne glagolske in izglagolske tvorjenke (Žele 2014: 565). V obravnavanih delih so prisotne tako že uslovarjene izmedmetne tvorjenke, npr. *bevskatati, brundati, cmokati, pocmokati, čivkati, čofniti, hibitati se, mijavkati, prifrifotati, pripeketati, zaagrati, zakokodakati, zamukati, zarezetati*, kot še neuslovarjene tvorjenke, ki so v glavnem glagolske sestavljenke in smo jih že navajali med novotvorjenkami.

6.4 Paronimi in lažni prijatelji

Tina Arnuš Pupis se domiselno jezikovno poigrava tudi na osnovi blizuzvočnosti oz. izrazne podobnosti ali paronimije. O slednji Ada Vidovič Muha (2021: 199–200) piše, da gre za dogajanje na izrazni ravni, ki pa nujno vpliva na spremembo pomena

– z minimalno spremembo glasovnega (črkovnega) sestava leksema, načeloma z zamenjavo fonema, prihaja do bistvenih pomenskih sprememb, bodisi zaradi nepoznavanja ali približnega poznavanja pomena bodisi zaradi vnašanja konotativnosti v besedilo. Tovrstno igro besed zasledimo v zgodbi *Lesička se nauči pisati* (Arnuš Pupis 2017: 28–36), kjer spoznamo lisičko, ki jo je zanimalo vse, le pisanje in branje ne, zato je besede malomarno zapisovala po svoje. »Šola je postala šala in kuža je postal luža in koš je postal kos in tako dalje.« (Arnuš Pupis 2017: 28) Ko nekega dne lisička pade v luknjo, ji tako živali *pomahajo* namesto *pomagajo*, saj je na listek namesto »POMAGAJTE« napisala »POMAHAJTE«.

Še posebej zanimivo je poigravanje z besedami, ki imajo v različnih jezikih podobno (zlasti glasovno) obliko, a se na pomenski ravni povsem razlikujejo. V tem smislu govorimo o t. i. *lažnih prijateljih* (Nikolovski 2018). Najintenzivneje se tovrstno jezikovno poigravanje pojavlja v zbirki *Čivkarije s kmetije* (2023).

V poglavju *Ena po nemško (ali pujske govori s čebelo)* se poliglot vrabček pohvali, da je pobrskal po slovensko-nemškem slovarju. Pujska je vprašal, ali morda ve, kako se reče medu v nemščini. Ker pujske ni vedel, mu je vrabček pojasnil, da v nemščini medu rečejo »cvišen«. »Vrabček je namreč v slovarju brskal za pomenom besede *méd* (ali *vmes*) in naletel na prevod Zwischen [cvišen], kar pa seveda nima nič opraviti s sladkim medom.« (Arnuš Pupis 2023: 23) In ker se na med v vseh jezikih gotovo dobro spoznajo čebele, je pujske eno vprašal: »Pa bo dovolj prabu, saj veste ... *kehm* ... za *cvišen*?« (Arnuš Pupis 2023: 24) Čebela je vprašala: »Za *méd kaj*?« Pujske pa je poudaril, da je mislil za *méd* in vprašal v nemščini. Čebela je nato razumela pujskovo zмотo. »"Aaa, za *honig*! O, bo, bo, letoš je dobra letina," je veselo odvrnila.« (Arnuš Pupis 2023: 24)

V zgodbi *Ena po francosko* se je vrabček spominjal druženja s Francozi, ki so se navduševali nad plesnivim sirom, in njihovih vzklikov »*Žival de vivre!*« (Arnuš Pupis 2023: 28). Pravzaprav so vzklikali »"Joie de vivre!" [*žua de vivre*], kar pomeni veselje do življenja, uživanje v življenju.« (Arnuš Pupis 2023: 28)

Tudi v zgodbi *Kavboj Ferdo* se vrabček in pujske pogovarjata o jezikih. Ugotavljata namreč, da je konj Ferdo, ki se druži s kravico Betko, pravi *kravji fant*, temu pa bi v Ameriki rekli *kavboj*. Tako je seveda znal povedati vrabček, pujske pa ni imel slovarja, da bi preveril. V nadaljevanju beremo pojasnilo, da se vrabček ni čisto zmotil. Če bi pujske imel angleško-slovenski slovar, bi namreč ugotovil, da angleška beseda *cow* [kau] pomeni *krava* in *boy* [boj] v angleščini pomeni *fant*. (Arnuš Pupis 2023: 49)

V zgodbi *Kako je bil kužek noseč* (Arnuš Pupis 2023: 56–59) zmedo povzroči vrabčkov napačen prevod besede *truden* 'utrujen' v hrvaščino, prevede jo namreč v *trudan* 'noseč'. Tako kužek Zlatko tujemu psičku Dodžiju, ki bevška okoli njega, odgovarja, naj ga pusti pri miru, ker je *trudan*. Zlatko seveda ni bil noseč, pa tudi tujemu psičku ni bilo ime Dodži, saj *dodžij* [*dodij*] v hrvaščini pomeni 'pridi', psiček je Zlatka le vabil k igri.

Manjši jezikovni nesporazum se pojavi tudi v zgodbi *Imenitni obiski* (Arnuš Pupis 2023: 60–64), ko Janko in Stanko sošolki Zali predstavita konja Ferda. Zali se zdi Ferdo *kul*, vrabček pa mu pojasni, da se ji zdi *bladen* (angl. cool), saj ne pozna slengovskega izraza s pomenom 'ki privlači, vzbuja dober vtis in povzroča odobravanje ljudi' (SSKJ 2).

Večji nesporazum povzroči vrabček Silvester, ko si živali ogledujejo umetniško sliko *Kofetarica*. Na njej iščejo *belo kožo*, saj je vrabček nekega dne v galeriji slišal italijanske turista vzklikati »*che bella cosa*« [ke bela koza] 'kakšna čudovita reč'. Ko koze ne najdejo, vrabček pomisli, da bi bilo lažje najti *kobilico*, ki jo je otrokom omenjala učiteljica. Pravzaprav pa je omenjala slikarko Ivano *Kobilca*.

6.5 Ekspresivna, časovna, stilno-zvrstna zaznamovanost leksike

V analiziranih literarnih delih se pojavljajo različni tipi zaznamovanosti, še zlasti a) ekspresivno zaznamovano besedje, npr. ekspr. *capljati*, *deključ*, *direndaj*, *čenča*, *mačkon*, *odhlačati*, *prelisičiti*, *prešiniti*, *sanjarije*, *smukati se*, *ubožec*, *ubožica*, *zvitorepka*, *kelatiti se*, *kolosalen*, *obelodaniti*, *zarobantiti*; evfem. *nepriprav*, *zmikavtski*; slabš. *maškara*, *svojat*; b) časovno zaznamovano besedje, npr. star. *poduk*, *pobarati*, *ran*, *precej*; c) zvrstno zaznamovano besedje, npr. knjiž. *bizaren*, *eliminirati*, *nesrečnik*, *tegoba*, *zanetiti*, *zlikovec*; pog. *fleten*, *maža*, *moment*, *cincavost*, nižj. pog. *arnija*, *fer*, *becen*, *krucifiks*, *žamba*, publ. *živelj* ... Stilno-zvrstna zaznamovanost pride do izraza še zlasti v prvi zgodbi zbirke *Na gozdni južini* (Arnuš Pupis 2020) *Beseda za risa*. Prešerno razpoloženi zajec nekega dne v grmu najde nesrečnega risa, ki si želi najti koga, da bi mu namenil kakšno prijazno besedo. Ker se zajec na rise ne spozna prav dobro, se mu ne sanja, katera beseda bi bila dovolj prijazna. Za pomoč zaprosi sovo, ki pozove rise z vseh strani gozda, da pomagajo pri iskanju prave besede. Ris s severovzhodnega dela gozda se sprašuje: »*Čuj, pa ka ste te totemu pubecu naredli, da je celi gotof?*« (Arnuš Pupis 2020: 10) Mladi ris z osrednjega dela gozda v slengu odgovarja takole: »*Stari, dej, ti ne štekaš, a ne vid'š, da*

mu mori ta scena/?/« (Arnuš Pupis 2020: 10). Prvi ogorčeno odgovarja: »Čuj, nea ti men govori, ka jaz štekam, vredi?« (Arnuš Pupis 2020: 10), nato pa se oglasi spet drugi: »Dej, model, ne tež!« (Arnuš Pupis 2020: 10). Naposled se oglasi risa z jugozahodnega dela gozda in v primorskem narečju umiri nastalo situacijo: »Ma, hlejta, keej sta zzej n'rdla buobmu puobču!« (Arnuš Pupis 2020: 10)

6.6 Frazemi in frazeološke prenovitve

Frazeološke enote, v katerih so izrazito poudarjene konotativne pomenske sestavine, so kot stilistično sredstvo v umetnostnem besedilu opazne bodisi s svojo pogostnostjo bodisi z načinom vključenosti v besedilo (Kržišnik 1990: 399; Kržišnik 2018: 11). V obravnavanem opusu Tine Arnuš Pupis je raba frazemov izrazito bogata, zaradi prostorske omejitve pa naštevamo le nekaj primerov: *mačji kašelji* (»In nikakor me ne motite, biti vodja takšnega projekta ni ravno mačji kašelji!« (Arnuš Pupis 2017: 58)); *leskova mast* (»Zajca je namreč pošteno podmazal z leskovo mastjo, da je ta tekel kot še nikoli /.../« (Arnuš Pupis 2020: 17–19)); *tristo kosmatih* (»Zajec, tristo kosmatih, kaj je pa tebe doletelo?« (Arnuš Pupis 2017: 74)); *rdeč kot kuhan rak* (»Tedaj postane rdeč kot kuhan rak in iz njegovih oči švigajo majcene strele /.../« (Arnuš Pupis 2018: 10)); *pustiti koga na cedilu* (»Lisička je hotela nekaj zavpiti, pa jo je prehlajen glas pustil na cedilu.« (Arnuš Pupis 2017: 32)); *stisniti zobe* (»Stisnil je zobe in se vdal v usodo.« (Arnuš Pupis 2017: 72)); *potegniti/vleči koga za nos* (»Pretaknila je vsako luknjo, prevohala vsa mravljišča, marsikoga je potegnila za nos /.../« (Arnuš Pupis 2017: 80)); *Imela je namreč občutek, da jo zajec že ves čas vleče za nos.*« (Arnuš Pupis 2017: 34)); *teči, kolikor noge nesejo koga* (»Sovi se niti posloviti ni uspelo, ko je že pograbil torbico in oddrobil domov, kolikor so ga nesle noge.« (Arnuš Pupis 2017: 65)); *pustiti se komu speljati na led/speljati koga na led* (»Želel si je samo to, da bi lahko v miru spal na toplem in subem, potem ga pa en navaden zajec takole spelje na led.« (Arnuš Pupis 2017: 78)); *norce briti iz koga* (»Ožrl se je na vse strani, da bi preveril, kdo takole brije norca iz njega /.../« (Arnuš Pupis 2017: 81)); *priiti komu na ušesa* (»Novice o tigrovem odličnem medu so prišle na ubo tudi medvedu.« (Arnuš Pupis 2020: 62)); *stopiti v korak s časom* (»Pa se je nekega dne neki kosmatinec /.../ zadržno odločil, da stopi v korak s časom /.../« (Arnuš Pupis 2020: 15)); *vreči koga čez prag* (»Pa zdaj, naj ga vržem čez prag?« (Arnuš Pupis 2020: 35)); *iti k vragu* (»/.../ in tudi otroci so bili čedalje bolj nevzgojeni in sploh je bilo videti, kot da gre vse k vragu.« (Arnuš Pupis 2020: 35–36)); *trda prede komul/čemu* (»Trda nam prede v naši deželi.« (Arnuš Pupis 2020: 56)); *med in mleko se cedita kje* (»Sem slišal, da se tu še vedno cedita med in ...« (Arnuš Pupis 2020: 57)); *beliti si glavo s čim* (»In medtem ko so si belili glave, kako naj ravnajo s strašno progasto zverjo, jo je ta že pobrisala iz brloga in izginila.«

(Arnuš Pupis 2020: 61)); najti svoj prostor pod soncem (»Tiger pa je medtem našel svoj prostor pod soncem v nekem drugem gozdu / .../« (Arnuš Pupis 2020: 62)); najti skupni jezik (»Zato jo je mahnila kar v gozd, / .../, prepričana, da bo z gozdnimi prebivalci kaj hitro našla skupni jezik.« (Arnuš Pupis 2020: 63)); sedeti kot kup nesreče (»Le nekaj korakov stran so pod visokim brastom uzrli jazbeca, ki je sedel kot kup nesreče.« (Arnuš Pupis 2017: 9)); brez dlake na jeziku (»Bila je namreč ženička tiste vrste, ki strabotno rada pove, brez dlake na jeziku, če se ji kaj ne zdi prav.« (Arnuš Pupis 2018: 28)); za vsako figo (»In za vsako figo komplicira, še najmanjše zrno graha jo zmoti!« (Arnuš Pupis 2018: 24)); v velikem loku (»In ker to marsikomu ni najbolj po godu, so / .../ jo proglasili za čarovnico in se je v velikem loku izogibali.« (Arnuš Pupis 2018: 28)); kakor je dolg in širok (»/ .../ zamotovilil je po zraku in se zvrnil v sneg, kolikor je bil dolg in širok.« (Arnuš Pupis 2017: 78)).

Jezikovne inovacije so mogoče pri enotah vseh pomenonosnih ravnin od morfemov do besedil, a so najpogosteje uresničene in najbolj običajne prenovitve frazeoloških enot, razlog za to pa tiči poleg ustaljenosti v njihovi večsestavinskosti, ki (v primerjavi z besedo) ponuja več možnosti za izrabo semantične potence (Kržišnik 2006: 265–266). Zavedeno potrjujejo tudi številni primeri frazeoloških prenovitev v analiziranih literarnih besedilih, npr. Za devetimi drevesi (2017); za devetimi gozdovi (»Nekje daleč, za devetimi gozdovi druga poleg druge stojita velika hiša in majhna hišica.« (Arnuš Pupis 2018: 7)); častna medvedova (»Potrdil ji je to s častno medvedovo in ji ponudil šapo.« (Arnuš Pupis 2020: 24)); postaviti se na lastne tace (»Ko se je zajec postavil na lastne tace in odskakaljal od doma / .../« (Arnuš Pupis 2017: 21)); vleči koga za kljun (»Ves kaj, se mi zdi, da me vlečeš za kljun!« (Arnuš Pupis 2023: 51)); gledati komu pod krempljice (»/ .../ pod krempljice mi pa že ne boš gledala!« (Arnuš Pupis 2020: 33)); ne (moči) verjeti svojim kosmatim ušesom (»Presenečena mama lisica ni mogla verjeti svojim kosmatim ušesom.« (Arnuš Pupis 2017: 35)); kar nesejo tace koga (»Ucrl jo je v gozd, kar so ga nesele tace.« (Arnuš Pupis 2017: 74)); izkusiti kaj na lastnem kožuhu (»Tako se je lahko tudi zajec na lastnem kožuhu prepričal o njeni uporabnosti.« (Arnuš Pupis 2020: 12)); za vse na svetu (»Lisička je bila zraven pravzaprav samo zato, ker za vse na svetu ni želela zamuditi takšne zabave.« (Arnuš Pupis 2017: 76)).

Jezikovno domiselnost pa lahko v analiziranih delih srečujemo tudi v smislu poigravanja s prenesenim in dobesednim pomenom. Npr. v zgodbi Jabolko spora (Arnuš Pupis 2017: 37–44) se medved in veverica spreta o tem, čigavo je jabolko, ki sta ga našla. Za pomoč pri presoji, čigavo jabolko pravzaprav je, sta nazadnje prosila sovo, ki je, ker je opazila neznatno luknjico, presodila, da sta naletela na čisto pravo jabolko spora, po njeni razlagi jabolko, ki »se je vanj naselil kanček zla, mala hudobija, ki

neti prepir vsenaokoli in med seboj spre še tako dobre prijateljev (Arnuš Pupis 2017: 42). V zgodbi *Medvedova usluga* (Arnuš Pupis 2017: 69–79) se medved odloči postati boljši in zajčka dobronamerno povabi nabirat med, ki bi si ga razdelila, zajca pošlje v panj in čebele ga napadejo – to je bila resnično medvedja usluga, ki je zajčku bolj škodila kot koristila. V zgodbi *Veveričja smola* (Arnuš Pupis 2020: 29–37) gre veverici prav vse narobe, ker se je na koncu repa zares drži smola, v *Kavboj Ferdo* (Arnuš Pupis 2023: 45–49) pa Ferdo pihne k Betkinim prsim, ker ji piha na dušo, potem ko sta se sprla, ker se kravica pusti že vse življenje molsti, Ferdo pa jahati. Podobno preigravanje dobesednega in prenesenega pomena zasledimo npr. še v zgodbah *Božo in Vili treta orehe*, *Jež postavi mejo*, *Vrana išče skupni jezik*, *Zrno resnice*.

7 Zaključek

Obravnavana književna dela Tine Arnuš Pupis razkrivajo različne tipe izvirnosti in igrivosti na leksikalni ravni. Med besedotvornimi inovacijami so opazne sistemske, npr. *čvkarija*, *nedobrodošlica*, *nadfantastičen*, *odbrundati*, in nesistemske novotvorjenke, med njimi okrnjenke, npr. (*Zvita*) *Li*, premetanke, npr. *mišek* : *Šimek*, in prekrivanke, npr. *sovetovalnica* ← *sova* + *svetovalnica*, tudi takšne, ki z rabo grafično izpostavljenih onomatopej aktualizirajo pomen besede, npr. *KRA-dljivec*. Mestoma zasledimo tudi besede, ki s pomočjo ponavljanja glasovnih oz. črkovnih sestavin poudarjajo zven besede oz. njen izgovor, npr. *trrraparije*. V paronimih, npr. *šola* – *šala*, gre za igro besed, ki so po zvenu in zapisu podobne, semantično pa različne – ker jih lisička malomarno zapisuje, ji živali ne *pomagajo*, ampak ji veselo *pomahajo*. Posebej zanimivo je poigravanje z besedami, ki imajo v različnih jezikih podobno (glasovno) obliko, a se na pomenski ravni povsem razlikujejo. Tako npr. živali na sliki Kofetarica iščejo *belo kožo*, saj je poliglot vrabček nekoč v neki galeriji slišal italijanske turiste vzklikati »*che bella cosa*« [ke bela koza] 'kakšna čudovita reč'. Zgodbe na leksikalni ravni popestri tudi raba zvrstno zaznamovanih besed, npr. publ. *živelj*, knjiž. *eliminirati*, nar. *južina*. Izrazito živahna je raba frazemov, npr. *jabolko spora*, *mačji kašelj*, *bled kot žid*, *rdeč kot kuban rak*, *kubati mulo*, *stisniti žobe*, *pod milim nebom*, in frazeoloških prenovitev, npr. *častna medvedova*, *postaviti se na lastne tace*, *vleči koga za kljun*; hudomušna pa je igra s prenesenimi pomeni, ki se (lahko) razumejo dobesedno – veverici gre vse narobe, ker se je na koncu repa drži smola.

Z duhovitim in domiselnim leksikalnim poigravanjem v svojih zbirkah zgodb pisateljica Tina Arnuš Pupis mlademu bralcu prikaže silno pestrost, vitalno moč in igrivost slovenskega jezika. Na ta način bogati otrokovo bralno izkušnjo, njegov besedni zaklad in njegovo lastno ustvarjalnost.

Zahvala

Članek je nastal v okviru CRP Bralni vzori, št. V5-2361, ki ga vodi dr. Dragica Haramija in je sofinanciran s strani ARIS, MK in MIZ iz proračuna RS.

Viri

- Tina ARNUŠ PUPIS, 2017: *Za devetimi drevesi*. Dob pri Domžalah: Miš založba. (Zbirka Miškolinke).
Tina ARNUŠ PUPIS, 2018: *Božjo in Vili*. Dob pri Domžalah: Miš založba. (Zbirka Miškolinke).
Tina ARNUŠ PUPIS, 2020: *Na gozdni južini*. Dob pri Domžalah: Miš založba. (Zbirka Miškolinke).
Tina ARNUŠ PUPIS, 2022: *Nad gozdom se nekaj svetlika*. Dob pri Domžalah: Miš založba. (Zbirka Miškolinke).
Tina ARNUŠ PUPIS, 2023: *Čivkarije s kmetije*. Dob pri Domžalah: Miš založba. (Zbirka Miškolinke).

Literatura

- Milena Mileva BLAŽIČ, 2013: Jezik v sodobni slovenski mladinski književnosti 1980–2010. Ur. Andreja Žele. *Družbena funkcijskost jezika (vidiki, merila, opredelitve)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 71–76. Dostop 24. 5. 2024 na <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/32-Blazic.pdf>.
- Jozica ČEH STEGER, 2015: Manjšalnice kot prvina Cankarjevega jezikovnega stila. Ur. Irena Stramljič Breznik. *Manjšalnice v slovanskih jezikih: oblika in vloga*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta. 429–438.
- Dragica HARAMIJA, 2015: *Vloga živali v mladinski književnosti*. Murska Sobota: Franc-Franc. (Knjižna zbirka Misel o slovenski besedi).
- Dragica HARAMIJA, 2017: Književnost v predšolskem obdobju. Ur. Dragica Haramija. *V objemu besed*. Univerza v Mariboru: Univerzitetna založba, Pedagoška fakulteta. 23–29. Dostop 1. 6. 2024 na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/268>.
- Marjana KOBÉ, 1987: *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga. (Zbirka Otrok in knjiga).
- Metka KORDIGEL, 1991: Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev. *Otrok in knjiga* 18/31, 5–21. Dostop 20. 6. 2024 na <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-6XBUCLUD/2f3fc372-e8ad-48aa-8045-cba926f06e93/PDF>.
- Metka KORDIGEL, 1997: Književna vzgoja v vrtcu ali česa naj se o književnosti naučijo otroci v otroškem vrtcu. *Jezik in slovstvo* XXXXII/4–5. 147–158. Dostop 20. 6. 2024 na <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-FQ8018ID/4ef0ff8e-33bb-4b89-9775-79aee21177ce/PDF>.
- Janko KOŠ, 2001: *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS.
- Erika KRŽIŠNIK, 1990: Tipologija frazeoloških prenovitev v Cankarjevih proznih besedilih. *Slavistična revija* 38/4, 399 – 420. Dostop 28. 5. 2024 na <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-Z0Y043UE/588fa41d-ec9c-47b0-857e-39fd8cee2986/PDF>.
- Erika KRŽIŠNIK, 2006: Izraba semantične potence frazemov. Ur. Ada Vidovič Muha. *Slovensko jezikoslovje danes*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 259–279. Dostop 24. 5. 2024 na

- <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-OI80BALA/c5a9b939-a2e7-4d1c-8907-e1547f4d647e/PDF>.
- Erika KRŽIŠNIK, 2018: Vinjete in Podobe iz sanj – mejnika v stilistični izrabi frazeologije. Ur. Mojca Smolej. *1918 v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*, 54. seminar slovenskega jezika, literature in kulture, 2.–13. 7. 2018. 11–19. Dostop 24. 5. 2024 na https://centerslo.si/wp-content/uploads/2018/05/54-SSJLK_Krz%CC%8Cis%CC%8Cnik.pdf.
- Gjoko NIKOLOVSKI, 2018: Si moj pravi ali lažni prijatelj. Ur. Natalija Ulčnik. *Slovenščina na dlani 1*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 13–20. Dostop 24. 5. 2024 na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/341>.
- Cécile POIX, 2018: Neology in children's literature: A typology of occasionalisms. *Lexis. Journal in English Lexicology* 12, 1–23. Dostop 24. 5. 2024 na <https://journals.openedition.org/lexis/2111>.
- Igor SAKSIDA, 1994: *Mladinska književnost med literarno vedo in književno didaktiko*. Maribor: Obzorja. *SSKJ 2 = Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja. Dostop 20. 6. 2024 na www.fran.si.
- Irena STRAMLJIČ BREZNIK, 2010: *Tvorjenke slovenskega jezika med slovarjem in besedilom*. Maribor: Filozofska fakulteta, Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti. (Mednarodna knjižna zbirka Zora, 71).
- Irena STRAMLJIČ BREZNIK, 2014: *Medmeti v slovenskem jeziku*. Maribor: Založba Pivec.
- Irena STRAMLJIČ BREZNIK, Ines VORŠIČ, 2009: *Grafoderivati v tiskanih oglasih. Teorija in praksa* 46/6, 826–838. Dostopno 1. 6. 2024 na <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-BX59Z3RH>.
- Ada VIDOVIČ MUHA, 2021: *Slovensko leksikalno pomenoslovje* [Elektronski vir]. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Dostopno 9. 6. 2024 na <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-QSVADS5P>.
- Ines VORŠIČ, 2021: Priložnostnice v procesu učenja slovenščine za otroke in učence, ki jim je slovenščina drugi ali tuji jezik. Ur. Dragica Haramija, Simona Pulko. *Pogledi na slovenščino kot neprvi jezik v zgodnjem izobraževanju*. Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba: Pedagoška fakulteta. 195–220. Dostop 22. 5. 2024 na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/583>.
- Melita ZEMLJAK JONTES, Dragica HARAMIJA, 2015: Samostalniške manjšalnice v izbranih slovenskih mladinskih literarnih delih. Ur. Irena Stramljič Breznik. *Manjšalnice v slovanskih jezikih: oblika in vloga*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta. 624–638.
- Tomaž ZUPANČIČ, 2017: Vloga kakovostne ilustracije v predšolskem obdobju. Ur. Dragica Haramija. *V objemu besed*. Univerza v Mariboru: Univerzitetna založba, Pedagoška fakulteta. 39–46. Dostop 1. 6. 2024 na <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/268>.
- Andreja ŽELE, 2014: Slovenska sodobna literarna ustvarjalnost tudi kot vir novih jezikovnih zmožnosti. Ur. Alenka Žbogar. *Receptija slovenske književnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 559–566. Dostop 21. 5. 2024 na <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/33-Zele.pdf>.
- Andreja ŽELE, 2015: Do kod sežeta dejanska raba in funkcijskost slovenščine? *Država in narod v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. 51. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ur. Hotimir Tivadar. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 37–42. Dostop 21. 5. 2024 na <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/Zele.pdf>.

SESTAVINSKE IN SKLADENJSKE PRENOVITVE FRAZEMOV V IZBRANIH STRIPIH MIKIJA MUSTRA

TJAŠA MARKEŽIČ

Prva gimnazija Maribor, Maribor, Slovenija

tjasa.markezic@prva-gimnazija.org

Stripi kot zgodbe, prikazane z zaporedjem slik in z besedilom navadno v oblačkih, predstavljajo bogat vir jezikovno-slogovnih posebnosti: tujejezičnih prvin, priložnostnic, besednih iger, ironije, onomatopoije, slogovno zaznamovanih besed in tudi frazemov. V prispevku se osredotočamo prav na frazeme v izbranih stripih slovenskega avtorja Mikija Mustra. V številnih stripih pa gre za prenovitev katerega od znanih in uveljavljenih frazemov, ki so, kljub svoji modifikaciji, dovolj očitni in prepoznavni, da brez težav razberemo njihovo izhodiščno obliko. Zbrani primeri vsebujejo inovativne posege v frazeme, kar zaradi izvirnosti in humornosti pritegne naslovnikovo pozornost. Ob zavedanju, da imajo frazeološke prenovitve v besedilu prav poseben učinek, opazujemo enostopenjske (znotraj- in zunajfrazemske), večstopenjske (sestavljene in razstavljene) in križanjske prenovitve ter razmišljamo o njihovem namenu in učinku v besedilih; frazemi s prenovitvijo ustrezajo času in okolju stripovske zgodbe ali poudarijo govorne posebnosti književnih likov.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.21](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.21)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
slovenščina,
strip,
frazeologija,
frazem,
prenovitve frazemov



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.21](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.21)

ISBN
978-961-286-944-1

Keywords:
Slovenian,
comics,
phraseology,
idiom,
idiom renewals

COMPONENT AND SYNTACTIC RENEWALS OF IDIOMS IN COMICS OF MIKI MUSTER

TJAŠA MARKEŽIČ

Prva gimnazija Maribor, Maribor, Slovenia
tjasa.markezic@prva-gimnazija.org

Comics as stories, shown with a sequence of images and with text usually in speech bubbles, represent a rich source of linguistic and stylistic peculiarities: foreign language elements, occasionalisms, word games, irony, onomatopoeie, stylistically marked words and idioms. In this paper, we focus on idioms in selected comics of Miki Muster. In many comics it is a matter of renovating one of the well-known phrases, which are sufficiently obvious and recognizable that we can understand original form. The collected examples contain innovative interventions in idioms, which, due to their originality and humor, attract the addressee's attention. Aware that phraseological renovations in the text have a very special effect, in the paper, we observe single-level, multi-level and crossing renovations, and we think about their purpose and effect in the texts; idioms with renovation better fit the time and environment of the comic story or emphasize the speech peculiarities of the characters.



1 Uvod

1.1 Zgodovina stripa

Uporaba sličic, postavljenih v zaporedje za pripovedovanje zgodb, največkrat za ponazoritev dogodkov, pomembnih bitk ali prizorov iz vsakdanjega življenja, je bila že od nekdaj zelo priročna, saj so bile podobe razumljive tudi nepismenim. Zgodbe so bile upodobljene na različnih materialih, na primer na španskih stenah, tapiserijah, na stenah grobnic ... Sprva je bil strip dostopen samo ožji skupini bogatih, z uporabo tiska pa je postal dostopen širši množici. Med 15. in 19. stoletjem je tako nastalo kar nekaj del, npr. *Mučeništvo Sv. Erazma* (okrog leta 1460), *Izobrazba vlačuge* (William Hogarth, leta 1731) ... Za očeta sodobnega stripa pa bi lahko pojmovali Rodolpheo Töpfferja, ki je od sredine 19. stoletja risal satirične zgodbe, v katerih je karikirane risbe ločeval z okvirčki in jih dopolnjeval z besedilom. Stripi, kot jih poznamo danes, so se začeli pojavljati pred začetkom 20. stoletja. Od teh so najverjetneje najbolj znani stripi o liku Yellow Kid, ki ga je ustvaril Richard F. Outcault. Med drugo svetovno vojno so stripi imeli pomembno mobilizacijsko funkcijo. Takrat so bili popularni junaki Tarzan, Superman, Batman, Asterix in Obelix, Lucky Luke, Snoopy, Crumb, Tintin ... Po drugi svetovni vojni so nekateri junaki nastopali skupaj kot Fantastični štirje, Maščevalci, Liga pravice ... Naslednji trend je bil realizem, kjer so se superjunaki in vsakdanji liki soočali z življenjskimi težavami, pojavijo se tudi liki, ki so predstavniki manjšine in se soočajo z identitetnimi težavami (McCloud 2011: 10–20).

1.2 Strip na Slovenskem

Slovenski strip se je razvil iz dveh smeri: iz politične karikature in iz Buschevega stripa *Max und Moritz*. Kot prvi slovenski strip pojmuje delo Milka Bambiča o zamorčku Bu-ci-buju, ki se je premierno predstavil bralcem tržaškega mesečnika *Naš glas* leta 1927; razdeljen je bil na šest sličic z dvovrstičnimi verzi pod njimi, hkrati pa so se v posameznih kadrih že pojavili govorni oblaki. Gre za politično satiro na takratno fašistično ureditev v Italiji; strip pripoveduje o zamorskem kralju, ki je s svojo aroganco in netoleranco svoj rod popeljal v propad.

Slovenske striparje sicer delimo v štiri generacije:

1. V okviru prve generacije so med drugimi ustvarjali Sašo Dobrill, Marjan Amalietti in Miki Muster, rojeni v 20. letih 20. stoletja.
2. V drugo generacijo spadajo slikarji, rojeni med letoma 1944 in 1949. V tem obdobju je večina časopisov objavljala stripe: Miki Muster je svoje stripe objavljaval v *Tedenski tribuni*, Božo Kos v *Pionirskem listu* in Iztok Šušteršič v *Nedeljskem dnevniku*.
3. V obdobju tretje generacije (prva polovica šestdesetih let 20. stoletja) se je v stripih začela pojavljati tema temačne sedanjosti z navadnimi ljudmi kot glavnimi junaki. V tem obdobju je nastal še zdaj aktualen politični strip *Diareja*.
4. V sedemdesetih letih 20. stoletja se začne pojavljati tudi veliko več žensk, ki ustvarjajo lastne stripe (Sitar 2017: 8–78).

1.3 Stripi o Zvitorepcu

Priljubljeni slovenski strip o Zvitorepcu avtorja Mikija Mustra je nastal malodane po naključju. Pri novoustanovljenem tedniku *Slovenskega poročevalca*, ki ni bil namenjen samo družbenopolitičnemu dogajanju, ampak predvsem zabavi, so za zadnjo, razvedrilno stran naročili Disneyjev strip, ki pa je obtičal nekje na carini, zato so Mikija Mustra prosili, naj v slogu basni nariše podoben živalski strip, vendar z avtohtonimi slovenskimi junaki, s katerimi se bodo bralci lahko poistovetili. Prva epizoda *Zvitorepčevih prigod* (1952) je cikel bolj ali manj povezanih zgodb z lastnimi naslovi, ki so se običajno končale po dveh ali treh nadaljevanjih. Že v prvi zgodbi se je poleg naslovnega junaka pojavil volk Lakotnik v vlogi negativca (ki se kasneje spremeni v dobrodušnega), kasneje pa se jima je pridružil še želvak Trdonja. Zgodnje zgodbe so imele obliko basni, kasnejše pa so se spogledovale z idiličnimi podeželskimi povestmi 19. stoletja. Muster se je kmalu poslovil od kmečke tematike in prešel na domišljjske pustolovske zgodbe. Žanrsko in kvalitativno so stripi o Zvitorepcu zelo raznoliki. Avtor se je posvetil pustolovskim (npr. *Zvitorepec v Afriki*, 1954; *Trije hribolazci*, 1955; *Čudežni otok*, 1956 ...), zgodovinskim (*Trubadurji*, 1957; *Kamena doba*, 1962; *Gladiator*, 1966; *Med Turki*, 1972 ...) in fantazijskim temam, ki jih je prepredel s humorjem. Zvitorepčeve prigode so domišljjske in so namenjene predvsem zabavi, je pa Muster narisal tudi nekaj družbeno angažiranih epizod.

1.4 Frazemi v stripih

Pregled izbranih stripov Mikija Mustra kaže na rabo različnih jezikovno-slogovnih sredstev za doseganje nazornosti, humornosti, živosti, aktiviranja bralca in vzbujanja njegovih čustev (npr. besedne igre, rime, pregovori, asociacije, prevzete besede, posnemanja glasov, priložnostnice, slogovno zaznamovane besede ...). Pogosto pa so v stripih rabljeni frazemi ali njihove prenovitve. Za stripovski jezik je značilno zlasti besedno sporazumevanje, če upoštevamo besedilo v oblačkih, s prevladujočim pogovornim značajem, zato so pogosti pogovorni in pragmatični frazemi¹ – vzkliki začudenja, nejevolje, vznemirjenja, grožnje, sklicevanje na višje sile ipd. Frazemi v stripih pripomorejo k živosti, nazornosti in učinkovitosti izraza in služijo striparjem kot pomemben vir komike; sem sodijo situacijsko pogojene modifikacije in kopičenje frazemov z istim osnovnim leksemom ali na isto temo. Tudi v stripih o Zvitorepcu najdemo veliko frazemov: le nekaj smo jih klasificirali glede na izvor in označenost s kvalifikatorjem.

1.4.1 Frazemi glede na izvor

Pri razvrščanju frazemov glede na izvor smo upoštevali klasifikacijo Erike Kržišnik (1998: 58–59) in Irene Stramljič Breznik (1999: 264–272). Nekaj primerov frazemov smo glede na podatke o izvoru, zabeležene v slovarskih sestavkih Kebrovega *Slovarja slovenskih frazemov*, razporedili v naslednje skupine, da dokažemo izvorno raznolikost:

Frazemi, ki izvirajo iz vsakdanjega življenja in človekovih izkušenj: *pod nosom se obrisati za kaj, želodec kruli komu, oviti koga okoli prsta, imeti polne hlače, stisniti zobe, luna nosi koga, kopriva ne pozebe, odnesti celo kožo, spati kot ubit, imeti kaj za bregom, labek kot peresce, izginiti kot kafra, dobiti koga v pest, obraniti mirno kri, držati jezik za zobmi, biti podoben kot jajce jajcu, vdreti se v zemljo, vdreti se v tla ...*

¹ Pragmatični frazemi so leksikalizirane nestavčnočlenske besedne zveze z ustaljeno zgradbo, skrajnimi oblikoslovno-skladenjskimi omejitvami in frazeološkim pomenom v smislu leksikaliziranega govornega dejanja. Izrazna podoba tovrstnih frazemov je večbesedna, in sicer je večbesednost zakrita (*žbogom*) ali izražena (*reci in piši*). Sestavine v njih so samostalniki, pridevniki, glagoli, prislovi, medmeti in členki. Ustaljenost pragmatičnih frazemov v sestavinski zgradbi je relativna zaradi visokega deleža variantnosti, ki se pojavlja na vseh ravneh: glasoslovni (*daj no/dej no*), oblikoslovni (*bog s tabo/bog s teboj*), skladenjski (*ne lomi ga/kaj ga pa lomiš*) in leksikalni (*tristo kosmatih (medvedov)*). Pri pragmatični frazeologiji se kaže variantnost, pogojena s pragmatičnimi dejavniki, tj. okoliščinami rabe, in sicer v primerih, ko prisotnost ali odsotnost naslovnika in število naslovnikov ali spol govorca vplivajo na obliko frazema, ne pa tudi na besedilni pomen. Pragmatični frazemi nimajo leksemskega ali stavčnega pomenskega ustreznika, temveč vzpostavljajo sinonimna pomenska razmerja s členki in medmeti (Jakop 2005: 165–167).

Frazemi, ki izvirajo iz Biblije ali drugih religioznih besedil: *prelivati kri, niti s prstom ne migniti, tavati v temi.*

Frazemi zgodovinskega izvora: *iti za nobte komu, imeti maslo na glavi, ne imeti prebite pare, s polno paro, ne biti vreden počenega groša.*

Frazemi, ki izvirajo iz grško-rimske kulture: *kocka je padla.*

Prevladujejo frazemi, ki izvirajo iz vsakdanjega življenja in človekovih izkušenj, kar ne preseneča, saj so pri (mlajših) bralcih najlažji za razumevanje. Pri preostalih treh skupinah je namreč treba poznati biblijske zgodbe, zgodovino in mitologijo, da jih (mlajši) bralci lahko razumejo.

1.3.2 Frazemi glede na kvalifikatorje v *Slovarju slovenskih frazemov*

Irena Stramljič Breznik (1999: 270–271) sicer ugotavlja, da jezikovni priročniki frazeme uvrščajo v določeno jezikovno zvrst, a hkrati poudarja, da jih pogosto ni mogoče utesnjevati zgolj v območje ene zvrsti; ni namreč ustreznega enoznačnega razmerja med sestavino in zvrstjo (ni nujno, da je frazem starinski, če je v njem taka besedna sestavina). Opazili smo, da frazeme iz stripov označujejo naslednji kvalifikatorji:

Stilno-zvrstni kvalifikatorji:

POGOVORNO: *imeti kaj za bregom, dobiti koga v pest, dobiti kaj za pod zob, ista pesem, imeti ga pod kapo, biti bolj počasne glave, podplati srbijo koga*

NEVTRALNO: *imeti mehko srce*

Ekspresivni kvalifikatorji:

EKSPRESIVNO: *biti kos komu/čemu, želodec kruli komu, napraviti križ čez koga/kaj, plačati z glavo, oviti koga okoli prsta, kopriva ne požebe, izginiti kot kafra, tavati v temi, mačji kašelj, iti kot po maslu, biti mož beseda, stisniti zobe ...*

SLABŠALNO: *imeti maslo na glavi*

NIZKO: *imeti polne blače, podelati se v blače*

ŠALJIVO: *kak(šen) kolešček [v glavi] manjka komu*

Časovno-frekvenčne oznake:

STARINSKO: *beliti si glavo s čim*

1.4 Prenovitve frazemov

Prenovitve so namerne in sobesedilno pogojene spremembe pomena in/ali oblike frazemov. Da je prenovitev učinkovita, mora vzpostavljati razvidno razmerje do pomena izhodiščnega frazema, hkrati pa prinašati nove pomenske razsežnosti. Za izpolnjevanje pogojev, ki so v definiciji postavljeni za učinkovito prenovitev, mora najprej biti za ta postopek izbran tak izhodiščni frazem, katerega pomenska zgradba v razmerju do oblikovne podobe (tj. sestavinske zapolnitve) dopušča vsaj minimalno prepoznavanje pomenskih premikov, ki so bili izpeljani pri frazeologizaciji, oz. mora vsaj ena sestavina razkrivati svojo udeleženo v pomenski zgradbi frazema (Kržišnik 1990: 401).²

V literaturi, ki obravnava prenovitve frazemov, obstajata v temelju dve vrsti tipologij: zgradbeno-oblikovna in pomensko-funkcionalna. Prva prenovitve razvršča glede na to, kako prenovitveni postopek posega v oblikovno zgradbo frazema: tako loči take, katerih zgradba je spremenjena, in take brez oblikovnih sprememb (to so sobesedilne prenovitve). Prve pa nato dalje deli v oblikoslovne, besedne, skladienske in sestavljene prenovitve (križanja). Pomensko-funkcionalna tipologija izhaja iz pomenskih premikov, ki jih v frazemu povzroča prenovitveni postopek (ne glede na to, kateri del frazema je spremenjen in kako), in iz vloge, ki jo imajo prenovljeni frazemi v konkretnem besedilu: tako loči stilistično-ekspresivne spremembe, besedno-slovnice ob ohranjenem pomenu in ohranjenih osnovnih potezah zgradbe, učinkovanje določene besedne zveze v besedilu hkrati kot frazema in proste besedne zveze (Kržišnik, 1990: 403).

² Tomo Korošec (1978) za poimenovanje modificirane rabe frazemov in različnih citatov v časopisnih naslovi rabi izraz obnovitev. Ker mu slednji ni zadoščal za vse tipe sprememb, je poleg obnovitev vpeljal še ponovitve; obnovitve so oblikovne modifikacije, ponovitve pa so brez oblikovnih sprememb.

Erika Kržišnik (1990: 403) v svoji tipologiji izhaja iz predpostavke, da je za neokrnjeno zaznamovanje pomena frazema potrebno, da je predstavljen v neokrnjeni podobi. Ta zahteva 1. dano sestavinsko zapolnitev (vključno z vsemi danimi variantami); 2. dano skladijsko zgradbo (s predvidenimi možnimi pretvorbami); 3. dano (zunanjo) strukturno-pomensko povezovalnost (kolokabilnost) in 4. predvideno vključevanje v družljivo (kompatibilno) okolje, tj. v sobesedilo, ki omogoča prepoznavo frazema. Če je katera od teh štirih zahtev neizpolnjena, gre za prenovitev. V prikazani tipologiji prenovitve delimo najprej glede na število posegov v izhodiščni frazem na enostopenjske – v njih eden od pogojev ni izpolnjen – in večstopenjske – v njih gre za hkratno neizpolnjevanje več pogojev. V enostopenjskih prenovitvah so spremembe znotraj (sestavinske, skladijske) ali zunaj frazema (povezovalnostne, sobesedilne; brez formalnih sprememb). Merilo za ločevanje večstopenjskih prenovitev je razvidnost (sestavljene) oz. nerazvidnost (razstavljene) izpeljanih posegov. Križanjske prenovitve so sicer posledica več posegov, ker pa so hkrati eden od temeljnih postopkov v večstopenjskih prenovitvah, jih obravnavamo kot poseben tip (Kržišnik 1990: 399; Kržišnik 2006: 268).

2 Metodologija

V raziskavo smo vključili zbirke stripov, ki so v ponatisu izšle v letih 2023 in 2024: *Zvitorepec v barvah 9* (Pot v veselje, Šerif); *Zvitorepec v barvah 10* (Prijetjska roža, Čudežni otok, Med Turki), *Zvitorepec v barvah 11* (Na Luno, Grajski duhovi), *Zvitorepec v barvah 12* (Krvavi kapitan, Kamena doba), *Zvitorepec v barvah 13* (Razbojnik, Zmajev otok), *Zvitorepec v barvah 14* (Trije hribolazci, Na olimpiado, Zelena dolina) in *Zvitorepec v barvah 15* (Težava z gradnjo, Trije mušketirji). V vsaki zbirki so torej po dve ali tri stripovske zgodbe. Po pregledu gradiva smo izpisali prenovitve, pomene frazemov, ki smo jih v prenovitvah prepoznali, pa smo povzeli po *Slovarju slovenskih frazemov* ali po frazeoloških gnezdih v ustreznih slovarskih sestavkih v *Slovarju slovenskega knjižnega jezika*.

V prispevku se osredotočamo na sestavinske prenovitve, pri katerih je prizadeta sestavinska zapolnitev. Glede na to, kateri del frazema se prenavlja, Kržišnik (1990: 404) loči dva podtipa: pri A je spremenjena nepomenotvorna, pri B pa pomenotvorna sestavina. Pri tem pride ali do izpusta te sestavine (a), njene modifikacije (b) ali zamenjave (c). Nadalje opazujemo skladijske prenovitve, ki obsegajo spremembe besednega reda sestavin, skladijske razširitve sestavin/e/ z

aktualnimi besednimi prviniami iz sobesedila, aktualizacijske spremembe časa, naklona, osebe in spremembe skladdenjskih vlog in pomenov sestavin.

Hkrati smo bili pozorni na pomen frazeoloških prenovitev. Frazeološke enote so namreč sekundarni jezikovni znaki, sestavljeni iz drugih pomenonosnih jezikovnih znakov (besed), zato njihove »oblike« večinoma eksistirajo na dveh ravneh: na ravni proste besedne zveze (PBZ), katere pomen je vsota pomenov sestavin kot samostojnih (slovarskih) besed, pogosto imenovan tudi »dobesedni« pomen, in na ravni frazeološke besedne zveze (FBZ) s frazeološkim pomenom. Poleg pomenov PBZ in FBZ je pri kakršnikoli kreativnih, inovacijskih posegih v frazeme v igri še tretja raven: raven razmerja (napetosti) med obema pomenoma. To razmerje je lahko aktivirano v različni meri, v glavnem glede na to, ali je (vsaj delno) pomensko motivirano, lahko celo »na novo« motivirano s t. i. »ljudsko etimologijo« ali nemotivirano, ne glede na to, ali se je motiviranost z jezikovnim ali drugim (npr. širše kulturnim itd.) razvojem izgubila ali sploh ni obstajala (npr. pri prevzetih frazemih). V povezavi s tem smo upoštevali t. i. dvojno branje kot enega od načinov branja frazemov, s katerim se označuje razmerje med obema ravnema besedne zveze (PBZ in FBZ). V prenovitvah torej vedno nastopa interakcija med pomenom FBZ in PBZ, a je razmerje med njima različno: a) pomen FBZ je v ospredju, PBZ je spremljevalna asociacija; b) gre za hkratno uresničitev obeh pomenov ali c) pomen PBZ je v ospredju, pomen FBZ pa je v ozadju (Kržišnik 2006: 259–269).

3 Rezultati

3.1 Sestavinske prenovitve

a) izpust

Pri izpustu (elipsi) je iz frazema izpuščena kaka sestavina, njegov pomen pa kljub temu ostaja enak. Po navadi se tako besedilo v oblaku približa govornemu jeziku.

1. primer: *pot pod noge*

Čeprav je v zgodbi *Trije hribolažci* (Muster 2023: 34) pri govoru Lakotnika med vzpenjanjem na vrh gore izpuščen glagol *vzeti*, pomen frazeološke besedne zveze vseeno ostaja enak, tj. 'začeti iti, hoditi'; frazeološki pomen je torej v osredju, pomen proste besedne zveze pa je spremljevalna asociacija. Ohranjen je bistveni

razpoznavni znak (*pod noge*) za celoten frazem, nebistveni (*vzeti*) oz. nepomenotvorni pa je izpuščen; ohranjena sestavina ohranja dane skladijske vzorce in pomene.

2. primer: *brez ficka*

Tudi tokrat je izpuščen glagol kot nebistveni/nepomenotvorni del frazema (*biti/ne imeti*), ko eden od zlikovcev v zgodbi *Težave z gradnjo* (Muster 2023: 37) govori o revni ubežnici. Ohranjen je pomen FBZ ('biti brez denarja').

3. primer: *vzeti z jezika*

Prenovitev frazema (z izpustom *besede*) *vzeti komu besedo z jezika* v pomenu 'reči prav to, kar je kdo hotel reči' v zgodbi *Težave z gradnjo* (Muster 2023: 47) izreče Lakotnik, ko Trdonja predlaga, da po napornem dnevu najdejo gostišče. V ospredje je postavljen pomen frazeološke besedne zveze.

4. primer: *strela z jasnega*

Vzklik *strela z jasnega*, pri katerem je izpuščen glagol (*treščiti/udariti/zadeti*), pripada Trdonji v zgodbi *Krvavi kapitan* (Muster 2023: 25), ko presenečen ugotovi, da zlikovec Gulikoža beži pred policijo, skupaj z ugrabljenima Zvitorepcem in Lakotnikom. Ohranjen je pomen frazeološke besedne zveze 'popolnoma nepričakovano'.

5. primer: *češnje zobati s kom*

Tokrat ni izpuščen glagol, ampak sestavina *dobro* (*ni dobro češnje zobati s kom* 'ni dobro imeti opravka s kom; je neprijeten, neznosen, ošaben'). Prenovitev pripada Lakotniku, ki novega zaveznika, deževnika Žigo svari pred zlikovcem Gulikožo v zgodbi *Krvavi kapitan* (Muster 2023: 42).

6. primer: *kost in koža*

Gre za izpust glagola *biti* in prizadetega iz frazema *sama kost in koža je koga* v pomenu 'kdo je zelo suh'. Graščak v zgodbi *Med Turki* (Muster 2023: 107) tako govori o ljudeh, ki so se pred turškimi vpadi zatekli na grad in tam dolgo stradali, ker so jim pošle zaloge hrane.

7. primer: *kot ptiček na veji*

Zvitorepec pravi, da bosta Lakotnik in njegova izbranka iz zgodbe *Razbojnik* (Muster 2023: 44) po tem, ko spravijo zlikovce za zapahe, *kot ptička na veji*, pri čemer je izpuščen glagol *živeti*, a je vseeno jasno, da gre za pomen 'živeti svobodno, brez skrbi'.

8. primer: *za med*

Stripovski junaki se v zgodbi *Zmajev otok* (Muster 2023: 112) ponovno srečajo s starim nasprotnikom Gulikožo; slednji se je razglasil za gospodarja otokov, domačini pa mu morajo darovati bisere, hrano in mlada dekleta, ki jih nato proda, kot sam pravi, *za med*, pri čemer je izpuščen glagol *iti* oz. *prodajati*, je pa iz konteksta jasno, da gre za zelo dobro, ugodno prodajo.

V večini primerov so izpuščeni glagol, a je pomen frazema vseeno razviden, ker ne gre za izpust pomenotvornega dela frazema. V vseh primerih je v ospredju pomen frazeološke besedne zveze, pomen proste besedne zveze pa je le spremljevalna asociacija.

b) modifikacija

Pri modifikaciji prenovljene sestavine ohranjajo razvidno razmerje do izhodiščnih sestavin; v prvem primeru gre za površinsko glasovno podobnost med glagoloma *napreči* in *napeti*. V drugem primeru pa je namesto slogovno nevtralne rabljena časovno zaznamovana sestavina z enakim pomenom.

1. primer: *napreči možgane*

Tudi ta prenovitev je iz zgodbe *Težave z gradnjo* (Muster 2023: 66); Lakotnik namreč spodbuja Trdonjo, češ da ima detektivske sposobnosti in lahko najde resničnega princa ter jih s tem spravi iz težav. Prepoznamo frazem *napenjati možgane* v pomenu 'intenzivno razmišljati'. Zanimiv je glagol *napreči* ('pripeti vprežno žival in ji nadeti vprežno opremo'), ki ga sicer najdemo v frazemu *napreči vse sile* 'zelo se potruditi, si prizadevati'.

2. primer: *šalo vkraj*

Jezni Gulikoža v zgodbi *Krvavi kapitan* (Muster 2023: 50) grozi Lakotniku in Zvitorepcu, ker mu ne želita izdati, kje je skrit zaklad. Namesto predložne zveze (*šalo na stran*, kar izraža 'poziv za prenehanje šaljenja, za začetek resnega pogovora', je rabljen prislov *vkraj*, po *SSKJ* označen s kvalifikatorjem *star.* v pomenu 'proč, (v)stran'.

c) zamenjava

Zamenjave so v izbranih stripih zelo pogoste, uporabljene z različnimi nameni. Frazeološki izrazi so na ta način prilagojeni stripovskemu svetu (dogajalnemu prostoru, značilnostim stripovskih junakov ipd.).

1. primer: *črepinja kliče po maščevanju*

V frazeološkem gnezdu znotraj slovarskega sestavka pri iztočnici *maščevanje* najdemo frazem *kri kliče po maščevanju* v pomenu '(po nedolžnem) umorjenega je treba maščevati'. V stripovski zgodbi *Prerijska roža* najdemo prenovitev **črepinja kliče po maščevanju**, pri čemer je sestavina *kri* zamenjana s *črepinjo*. Eni od literarnih oseb so namreč z glave odstranili kožo z lasmi, za kar se je izvršitelju dejanja želel maščevati. Opazimo hkratno uresničitev pomena FBZ in PBZ, saj poškodovani del glave resnično spominja na črepinjo.

2. primer: *skočiti v žrelo*

V *SSF* je v s pomenom 'vtikati se v zadeve, kjer ima kdo že svoje načrte, namene' zabeležen frazem *skočiti komu v želnik*. Prenovitev *skočiti v žrelo* uporabi Zvitorepec v zgodbi *Čudežni otok* (Muster 2023: 54), ko Trdonjo odnese letča pošast. Tudi v tem primeru se uresničujeta pomena frazeološke in proste besedne zveze; trije stripovski junaki so namreč s svojim prihodom na otok vznemirili več živali, hkrati pa gre za dobesedni (sicer neprostovoljni) skok v žrelo divjim zverem.

3. primer: *ne skriviti niti dlake*

V stripovski zgodbi *Grajski dubovi* (Muster 2023: 122) Lakotnik uporabi prenovitev **niti dlake ne skriviti komu**, pri čemer je običajna sestavina *las* v frazemu *niti lasu ne skriviti komu* s pomenom 'ne storiti komu nič hudega' zamenjana z *dlako*, ker gre

za nastop živali. Povedati želi, da mu grajski duhovi med njegovim bivanjem na gradu niso škodovali in da se veseli ponovnega srečanja z njimi. V ospredju je pomen frazeološke besedne zveze, pomen proste besedne zveze je spremljevalna asociacija.

4. primer: *izmakniti se za dlako*

Navedena prenovitev se prav tako pojavi v zgodbi *Grajski duhovi* (Muster 2023: 110), pri čemer prepoznamo frazem *za las uiti čemu* s pomenom 'komaj uiti, izogniti se čemu'. Tudi to prenovitev uporabi Lakotnik v pogovoru z Zvitorepcem, ko govori o duhovih, ki so mu komaj ušli, ko jih je želel ujeti. Tudi v tem primeru je poudarjen pomen FBZ.

5. primer: *odreti kožuh*

Prenovitev frazema, kjer je *koža* zamenjana s *kožuhom*, v zgodbi *Grajski duhovi* (Muster 2023: 120) uporabi Zvitorepec pri begu pred zlobnim iskalcem skritega zaklada. Pomen frazeološke besedne zveze (po SSKJ frazem *odreti kožo* pomeni 'brezobzirno izkoriščati') je tokrat postavljen v ozadje, v ospredju pa je pomen proste besedne zveze, saj zlikovec dobesedno grozi z odiranjem.

6. primer: *nakopati si kaj na vrat*

Eden od zlikovcev v zgodbi *Zelena dolina* (Muster 2023: 96) se želi maščevati Lakotniku, ki ga je v boju premagal in ponižal. Ljudje ga pred njegovim dejanjem svarijo, da si bo za obračun **nakopal na vrat** vse šerife Divjega zahoda; sestavina *vrat* zamenjuje *glavo* iz frazema *nakopati si kaj na glavo* v pomenu 'prevzeti nase neprijetno skrb za kaj'. Hkrati sta uresničena pomena FBZ in PBZ, saj Lakotniku grozijo, da ga bodo pri obračunu zgrabili za vrat.

7. primer: *koleščki se ne vrtijo v pravi smeri*

V frazeološkem gnezdu iztočnice *koleščke* v SSKJ najdemo frazem *koleščki (v glavi) se mu prepočasi vrtijo* v pomenu 'je nekoliko čudaški'. Prenovitev **koleščki se ne vrtijo v pravi smeri** v zgodbi *Težave z gradnjo* (Muster 2023: 46) uporabi Lakotnik, ko govori o Zvitorepcu in Trdonji, ki se bolj kot nad najdenim zakladom navdušujeta nad zbirko starega orožja, česar sam ne more razumeti. V ospredju je pomen FBZ.

8. primer: *biti v maslu*

V zgodbi *Na luno* (Muster 2023: 22) se stripovski junaki Trdonja, Lakotnik in Zvitorepec na svoji poti na luno znajdejo v težavah, ko jih na t. i. carinskem pregledu imajo za vohune, in namesto frazema *biti v dreku* s pomenom 'biti v zelo neprijetnem, zapletenem položaju' Trdonja uporabi prenovitev *biti v maslu*. Gre za uresničevanje pomena frazeološke besedne zveze, a hkrati lahko govorimo tudi o izpolnjenem pomenu proste besedne zveze, kar je razvidno iz sobesedila, ko z neverjetno lahkoto zapeljejo na postajo, kot bi peljali skozi maslo.

9. primer: *držati se kot namočen krhelj*

Prenovitev zasledimo že takoj na začetku zgodbe *Zmajev otok* (Muster 2023: 53), ko je Lakotnik čemeren zaradi sneženja in plundre. Prepoznamo frazem *držati se kot limona* v pomenu 'držati se kisló, čemerno, biti nerazpoložen'. Uresničena sta pomen frazeološke besedne zveze, saj je stripovski junak res nerazpoložen, in pomen proste besedne zveze, ker njegova drža spominja na krhelj, ki je zaradi nenehnega sneženja še premočen.

10. primer: *zemlja nosi koga*

Gre za prilagoditev dogajalnemu prostoru v zgodbi *Na luno* (Muster 2023: 60). Zgodba se namreč odvija na luni, zato je za nekoga, ki je zmeden, neuravnovešen, rabljena prenovitev *zemlja nosi koga*, pri čemer je sestavina *luna* zamenjana z *zemljo*. Stripovski junak Lakotnik se po luni zmedeno giblje, s čimer je v ospredju pomen frazeološke besedne zveze.

11. primer: *najti skromen prostorček na luni*

Podobno kot pri prejšnjem primeru je tudi tukaj prenovitev v zgodbi *Na luno* (Muster 2023: 30) nastala zaradi prilagoditve stripovskemu svetu oz. okolju, tj. dogajanju na luni. Gre za prenovitev frazema *najti svoj prostor pod soncem* 'primerno, ugodno mesto, položaj v življenju, med ljudmi'. Pri tem gre za hkratno uresničitev pomena FBZ in PBZ, saj gre za iskanje oz. ustvarjanje življenjskega prostora v novem okolju, tj. na luni, med tamkajšnjimi prebivalci, ki Lakotnika kot »izumitelja« lepo sprejmejo in celo častijo kot genija.

12. primer: *nocoj bo moral sam pojesti, kar je zvaril*

Ob koncu zgodbe *Grajski duhovi* (Muster 2023: 128) najdemo prenovitev frazema *kar si je skuhal, naj sam poje sam*, po *SSKJ* v pomenu 'naj čuti, trpi posledice svojih nepremišljenih dejanj'. Zlikovec je svojemu ujetniku kuhal neokusno hrano; ko so Trdonja, Zvitorepec in Lakotnik ujetnika osvobodili, so s tem obrokom kaznovali zlega stripovskega junaka. Ugotavljamo, da sta sočasno uresničena pomena frazeološke in proste besedne zveze – ugrabitelj je moral nositi posledice svojih zlih dejanj in hkrati zaužiti neokusni obrok.

Opažamo, da sestavinske prenovitve, ki sicer med zbranimi primeri prevladujejo, bodisi delujejo humorno (*koleščki se ne vrtijo v pravi smeri*), olepšujejo situacijo (*držati se kot namočen kerhelj, biti v maslu*) ali so prilagojene stripovskemu svetu – dogajanju (*skeočiti v žrelo, črepinja kliče po maščevanju, nocoj bo sam moral pojesti, kar je zvaril, nakopati si kaj na vrat*) oz. okolju (*zemlja nosi koga, najti skeromen prostorček na luni*) ali nastopu živali kot glavnih junakov (*odreti kožuh, ne skriviti niti dlake, izmakniti se za dlako*).

3.2 Skladijske prenovitve

a) Skladijska razširitev

Pri tem tipu prenovitev se med sestavine frazema vrivajo druge besede iz povedi, vendar se praviloma nanašajo na celoten frazem, tako da le-ta ohranja svojo leksikalno in slovnično celovitost. Običajno razširjajoči del ne posega v osnovno zgradbo frazema, sestavine namreč ohranjajo svoje prvotne skladijske vloge in pomen.

1. primer: *obrisati se pod kljukastim nosom*

V zgodbi *Med Turki* (Muster 2023: 91) najdemo humorno prenovitev *obrisati se pod kljukastim nosom* (gre za razširitev frazema *pod nosom se obrisati za kaj* 'ne dobiti česa'). Risba kaže, da ima literarna oseba, eden od Turkov, s katerimi se v srednjem veku srečajo Lakotnik, Trdonja in Zvitorepec, kljukast nos, kar je razvidno s slike. Zagrozijo mu, da bodo zaščitili najmlajšo graščakovo hčer, ki jo Turke želi odpeljati v svoj harem. Tako gre za uresničitev pomena FBZ, pomen PBZ je spremljevalna asociacija.

2. primer: *dati popra pod nos*

Lakotnik v stripovski zgodbi *Trije hribolazci* (Muster 2023: 13) pri tekmovanju z Zvitorepcem in Trdonjo, kdo bo prvi dosegel vrh vzpetine, želi drugima dvema stripovskima junakoma *dati popra* oz. ju 'zboosti, podboosti'. Za večji učinek je dodana predložna zveza *pod nos*. Lakotnik ju je namreč s svojo iznajdljivostjo enkrat že dohitel pri vzpenjanju; to stori z iskanjem lažje poti proti vrhu storiti še drugič.

3. primer: *nič pametnega mi ni padlo na pamet*

V *SSKJ* pri slovarski iztočnici *pamet* v frazeološkem gnezdu najdemo frazem *to mi ni padlo, prišlo na pamet* s pomenom 'tega se nisem spomnil; na to nisem pomislil'. V zgodbi *Trije hribolazci* (Muster 2023: 21) misel z dodanim pridevnikom stopnjuje Trdonja, ko pravi, da mu *nič pametnega ne pade na pamet*, ko z Zvitorepcem razmišljata, kako bi se rešila iz votline nad prepadom.

4. primer: *imeti mehko, razumevajoče srce*

Gulikoža, nasprotnik stripovskih junakov v zgodbi *Trije mušketirji* (Muster 2023: 56), pravi, da zaradi svoje usmiljenosti, ki jo poudari z dodanim pridevnikom *razumevajoč*, izpolni poslednjo željo, preden dokončno obračuna z Lakotnikom, Zvitorepcem in Trdonjo. Gre za odziv na Trdonjevo željo, da želi prvi umreti, če jim je že takšna usoda namenjena.

Vsi zbrani primeri kažejo, da se z dodanimi besedami razširja pomenotvorna sestavina frazema; v vseh primerih je razširjajoči del polnopomenska beseda.

b) zamenjan besedni red

Besednoredne prenovitve sicer ne prizadevajo skladijskih razmerij med sestavinami frazema. Prenavljajo se zlasti dvobesedne frazeološke zveze, kot kaže spodnji primer (dve polnopomenski besedi). Zaporedje sestavin je toliko trdno, da se zamenjava opazi. Take prenovitve ne povzročajo razpada frazeološkega pomena.

1. primer: *noč in dan*

Ob koncu razburljivega dneva Lakotnik pove, da bo Zvitorepec *noč in dan* ('nenehno, neprestano') stražil hčer lastnika banke, ki so jo želeli ugrabiti cestni razbojniki v zgodbi *Razbojnik* (Muster 2023: 20). Sestavini iz frazema *dan in noč* sta torej zamenjani in na ta način prilagojeni dogajanju: Zvitorepec bo najprej stražil ponoči, nato podnevi. S tem se uresničujeta pomen frazeološke in proste besedne zveze.

4 Zaključek

V pričujočem prispevku smo opazovali frazeme in njihove prenovitve v izbranih stripih Mikija Mustra (omejili smo se na 16 stripovskih zgodb, zbranih v sedmih knjigah). Namerno smo izbrali izvorno slovenske stripe in ne prevodov, čeprav bi v bodoče tudi tovrstna primerjava lahko bila zanimiva. Stripovsko gradivo se je sicer izkazalo za resnično bogat vir najrazličnejših jezikovnih in slogovnih posebnosti. Natančneje smo proučevali sestavinske in skladske prenovitve; znotraj prvih smo bili pozorni na izpust posameznih (v vseh primerih nepomenotvornih) sestavin (*pod pod noge, kot ptiček na veji, za med ...*), modifikacijo (*napreči možgane, šalo vkeraj*) ali zamenjavo (*skočiti v žrelo, biti v maslu, ne skriviti niti dlake, najti skromen prostorček na luni ...*). Slednjih je bilo največ, učinkovale pa so humorno, olepševalno ali pa je bil njihov namen prilagoditev stripovskemu svetu, bodisi dogajanju samemu, okolju ali stripovskim junakom. Znotraj skladske prenovitve pa smo našli primere skladske razširitve, ko je frazemu dodana kaka sestavina (*obrisati se pod kljukastim nosom, dati popra pod nos, nič pametnega mi ni padlo na pamet*), ali zamenjave besednega reda (*noč in dan*). Zanimivo je, da večino prenovitev frazemov »izreče« Lakotnik, stripovski junak, ki je bil sprva negativen lik, v kasnejših epizodah pa je postal pozitiven zaveznik in prijatelj Trdonje in Zvitorepca. Ne slovi po svoji bistrosti, čemur se druga dva junaka občasno posmehujeta, znajde se v fizičnih obračunih z nasprotniki in je zmeraj lačen.

Ob opazovanju pomena FBZ in PBZ smo zaznali vse tri možnosti: a) pomen FBZ je v ospredju, PBZ je spremljevalna asociacija (*za med, kot ptiček na veji, koleščki se ne vrtijo v pravi smeri, zemlja nosi koga*); b) hkratno uresničitev obeh pomenov (*črepinja kliče po maščevanju, biti v maslu, držati se kot namočen kerbelj, nocoj bo moral sam pojesti, kar je zvariš*) ali c) pomen PBZ je v ospredju, pomen FBZ pa je v ozadju – slednje zaradi izvorne

prenesenosti, metaforičnosti oz. ustaljenosti običajno deluje ironično ali kako drugače humorno (*odreti kožuh*).

Pri razumevanju sporočila prenovljenega frazema je treba upoštevati širši kontekst: bralčeve izkušnje, predznanje in razumevanje/poznavanje izhodiščne frazeološke enote; prav zato je pomemben podatek, da večina najdenih frazemov izvira iz vsakdanjega življenja in človekovih izkušenj. Pri vsem tem v stripu igrajo odločilno vlogo tudi pribesedilne prvine – sličice. Sklenemo lahko, da frazemi s prenovitvami ustrezajo dogajanju, času in okolju stripovske zgodbe ali poudarijo govorne posebnosti ali druge lastnosti književnih likov; pripomorejo pa k nazornosti, živosti, humornosti in učinkovitosti izraza.

Literatura

- Nataša JAKOP, 2005: *Pragmatična frazeologija*. Ljubljana, Založba ZRC.
- Janez KEBER, 2011: *Slovar slovenskih frazemov*. Ljubljana, Založba ZRC.
- Tomo KOROŠEC, 1978: Obnovitev v časopisnih naslovih. *Slavistična revija* 26/1. 147–160.
- Erika KRŽIŠNIK, 1990: Tipologija frazeoloških prenovitev v Cankarjevih proznih delih. *Slavistična revija* 38/4. 399–420.
- Erika KRŽIŠNIK, 1998: Socialna zvrstnost in frazeologija. Ur. Erika Kržišnik. XXXIV. seminar slovenskega jezika, literature in kulture: zbornik predavanj. Ljubljana, Filozofska fakulteta. 53–69.
- Erika KRŽIŠNIK, 2006: Izraba semantične potence frazemov. Ur. Ada Vidovič Muha. *Slovensko jezikoslovje danes*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 259–279.
- Scott McCLOUD, 2011: *Kako razumeti strip: o nevidni umetnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Miki MUSTER, 2023: *Zvitorepec v barvah 9. Pot v vesolje. Šerif*. Ljubljana: Buch.
- Miki MUSTER, 2023: *Zvitorepec v barvah 10. Prerijska roža. Čadežni otok. Med Turki*. Ljubljana: Buch.
- Miki MUSTER, 2023: *Zvitorepec v barvah 11. Na luno. Grajski dubovi*. Ljubljana: Buch.
- Miki MUSTER, 2023: *Zvitorepec v barvah 12. Krvavi kapitan. Kamena doba*. Ljubljana: Buch.
- Miki MUSTER, 2023: *Zvitorepec v barvah 13. Razbojniki. Zmajev otok*. Ljubljana: Buch.
- Miki MUSTER, 2023: *Zvitorepec v barvah 14. Trije hribolazci. Na olimpiado. Zelena dolina*. Ljubljana: Buch.
- Miki MUSTER, 2023: *Zvitorepec v barvah 15. Težave z gradnjo. Trije mušketirji*. Ljubljana: Buch.
- Iztok SITAR, 2017: *Zgodovina slovenskega stripa: 1927–2017: devetdeset let stripa na Slovenskem*. Ljubljana: UMco.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja. Dostop 29. 6. 2024 na www.fran.si.
- Irena STRAMLJIČ BREZNIK, 1999: *Prispevki iz slovenskega besedoslova*. Maribor, Slavistično društvo.

АЛИСА В СТРАНЕ ЧУДЕС: ПАРОДИИ, ДИАЛЕКТ И ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В СЛОВЕНСКИХ ПЕРЕВОДАХ

НАТАЛЬЯ КАЛОХ ВИД, МИХАЭЛА КОЛЕТНИК

Univerza v Mariboru, Filozofska Fakulteta, Maribor, Slovenija

natalia.vid@um.si, mihaela.koletnik@um.si

Блестящая сатирическая фантастика Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес» входит в число наиболее переводимых литературных произведений в мире. Приключения вежливой и любознательной Алисы доступны словенским читателям в пяти переводах. Первый перевод «Alica v deveti dežel» подготовил Бого Прегель (1951), за которым последовали переводы Гитицы Якопин «Alica v čudežni deželi» (1969) и »Alicine dogodviščine v čudežni deželi in v ogledalu« (1990), а так же «Alicine prigode v čudežni deželi» Хелены Биффиове (1994) и наиболее современный перевод «Alica v čudežni deželi» (2022) Милана Деклева. В статье рассматриваются методы, используемые для перевода пародий на нравоучительные стихотворения викторианской эпохи, ирландского диалекта, наименования школьных предметов и собственных имён главных героев. Цель данного анализа – анализировать решения словенских переводчиков и каким образом они влияют на интерпретацию повествования Кэрролла.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.22](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.22)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
Алиса,
Перевод,
Словенский язык,
Стратегии,
Детская литература



University of Maribor Press

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.22](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.22)

ISBN
978-961-286-944-1

Keywords:
Alice,
Slovene,
translation,
strategies,
children's literature

ALICE'S ADVENTURES IN WONDERLAND: PARODIES, DIALECT AND PERSONAL NAMES IN SLOVENE TRANSLATIONS

NATALIA KALOH VID, MIHAELA KOLETNIK
University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
natalia.vid@um.si, mihaela.koletnik@um.si

Lewis Carroll's brilliant satirical fantasy *Alice's Adventures in Wonderland* is among the most translated literary works in the world. The adventures of polite and curious Alice are available to Slovenian readers in five translations. The first translation with a modified title *Alica v deveti deželi* was prepared by Bogo Pregelj (1951), followed by the translations of Gitica Jakopin *Alica v čudežni deželi* (1969) and *Aličine dogodivščine v čudežni deželi in v ogledalu* (1990), *Aličine prigode v čudežni deželi* by Helena Biffio (1994) and the most contemporary translation *Alica v čudežni deželi* (2022) by Milan Dekleva. The paper focuses on the translation methods used to translate parodies of popular didactic songs in the Victorian era, Irish version of the English language, titles of school subjects and personal names of the main protagonists. The purpose of the analysis is to examine translation solutions and how they affect the reader's interpretation of Carroll's narrative.



ALIČINE DOGODIVŠČINE V ČUDEŽNI DEŽELI: PARODIJE, NAREČJA IN OSEBNA IMENA V SLOVENSКИH PREVODIH

NATALIA KALOH VID, MIHAELA KOLETNIK

Univerza v Mariboru, Filozofska Fakulteta, Maribor, Slovenija
natalia.vid@um.si, mihaela.koletnik@um.si

Briljantna satirična fantazija Lewisa Carrola *Aličine dogodivščine v Čudežni deželi* spada med najpogosteje prevajana literarna dela na svetu. Slovenskemu bralcu so dogodivščine vzorno vzgojene in radovedne Alice dostopne v petih prevodnih različicah. Prvi prevod z nekoliko spremenjenim in podomačenim naslovom *Alica v Deveti deželi* je pripravil Bogo Pregelj (1951), temu pa so sledili prevodi Gitice Jakopin *Alica v čudežni deželi* (1969) in *Aličine dogodivščine v čudežni deželi in v ogledalu* (1990), prevod Helene Biffio *Aličine prigode v čudežni deželi* (1994) ter najsodobnejši prevod Milana Dekleva *Alica v čudežni deželi* (2022). Prispevek se osredotoča na prevajalske metode, ki so jih slovenski prevajalci uporabili za prevod parodij v viktorijanski dobi znanih in priljubljenih didaktičnih pesmi, irske različice angleškega jezika, poimenovanih šolskih predmetov ter osebnih imen naslovnih junakov in junakinj. Namen analize je preučiti rešitve, ki jih ponujajo slovenski prevajalci, ter ugotoviti, kako te rešitve vplivajo na bralčevo interpretacijo, dojemanje in razumevanje Carrollove pripovedi.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.22](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.22)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
prevod
Alica
slovenščina
strategije
otroška književnost



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Введение

Блестящая английская классика Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес» (1865), один из лучших образцов литературы в жанре абсурда, входит в число самых переводимых литературных произведений в мире. Несмотря на то, что когда книга готовилась для первого издания, Кэрролл выразил обоснованную обеспокоенность тем, что «будет чрезвычайно трудно перевести *Алису*» (цит. в Кохен 1972: vi), «Алиса в стране чудес» была переведена на сто семьдесят четыре языка, включая Аппалачский английский в 2012 г., и имеет 7609 изданий (Линдсет и Танненбаум 2015: 22).

Приключения воспитанной и любознательной девочки Алисы доступны словенскому читателю в пяти переводах, что само по себе свидетельствует о необыкновенно высоком интересе как читателей, так и переводчиков и издателей, к шедевру Кэрролла. Для словенского книжного рынка, который является относительно небольшим и насчитывает около двух миллионов потенциальных читателей, повторный перевод - это всегда исключение из правил.¹ Первый перевод с несколько измененным названием «Алиса в девятой стране»² (*Alica v Deveti deželji*) был подготовлен Бого Прегелем (1951)³, за ним последовали переводы Гитицы Якопин «Алиса в стране чудес» (*Alicine dogodivščine v čudežni deželji*) (1969) и «Приключения Алисы в стране чудес и в зеркале» (*Alicine dogodivščine v čudežni deželji in v ogledalu*) (1990), а так же перевод Хелены Биффиове «Приключения Алисы в стране чудес» (*Alicine prigode v čudežni deželji*) (1994) и наиболее современный перевод «Алиса в стране чудес» Милана Деклевы (*Alica v čudežni deželji*) (2022).

¹Причины для повторного перевода могут быть разные и обычно включают статус переводимого автора и его творчества в мировом сообществе, его/её популярность в тот или иной период развития общества, устаревание предыдущих переводов с точки зрения языковых особенностей и современных культурных реалий, желание переводчика представить свою интерпретацию оригинального текста, инициативы издательств, которые ориентируются в том числе и на финансовую выгоду, и другие.

²Словосочетание «девятая страна»/*deveta dežela* ассоциируется с многочисленными сказками в словенской литературе и свидетельствует о том, что первый перевод Прегеля был ориентирован на младших читателей.

³В словенских переводах имя главной героини не было изменено, в отличие от, к примеру русского перевода Владимира Набокова (1931), в котором главную героиню зовут не Алиса, а Аня.

Изучение повторных переводов⁴, в особенности шедевров мировой классической литературы, является актуальным и чрезвычайно перспективным для современной теории и практики перевода, а также сопоставительной лингвокультурологии. Временная разница публикаций переводов не снижает актуальности данного исследования, поскольку для создания полного и всестороннего корпуса переводов «как системъ» (Ивен-Зохар 1990: 46), необходимо изучать переводы не только с синхронической, но и с диахронической точки зрения.

В данной статье основное внимание уделяется методам перевода, которые словенские переводчики использовали для перевода пародий на известные нравоучительные стихотворения викторианской эпохи, регионального ирландского диалекта английского языка, фонологически похожих лексемов, а также собственных имён.

2 Методология: перевод детской литературы

«Один из фундаментальных вопросов в истории художественного перевода касается допустимой или, лучше сказать, желательной степени адаптации оригинала. Должен ли переводчик максимально приблизить читателя к автору, или же максимально приблизить автора читателю?» (Калох Вид 2015: 195). Однако в процессе перевода детской литературы этот вопрос частично теряет свою актуальность, поскольку переводчику необходимо учитывать в первую очередь предполагаемый уровень понимания текста ребёнком, который нельзя не переоценивать не занижать. Церар приходит к выводу (1998: 7), что «ни в коем случае нельзя переводить поверхностно и упрощённо для такой требовательной аудитории как дети, которая, учитывая особую внутреннюю структуру литературного произведения, ожидает приятного чтения перед сном или интересного приключения с юными главными героями, с которыми юные читатели себя отождествляют».

⁴ Впервые научный интерес к феномену повторного перевода проявил французский переводчик, один из крупнейших историков и теоретиков перевода Антуан Берман в статье «La retraduction comme espace de la traduction», опубликованной в 1990 г.

Однако перевод детской литературы отличается от перевода других литературных жанров, поскольку перед переводчиком стоит задача адаптировать художественный текст и приблизить его ребёнку. В отличие от литературы для взрослого читателя, в процессе перевода детской литературы нужно принимать во внимание насколько глубоко дети могут понять и принять особенности чужой культуры. Это осложняет необходимость точно передать оригинал и одновременно создать перевод, ориентированный на читателя.

Шавит (1986: 112-113) в своих исследованиях по переводу детской литературы использует термин «свобода манипуляции» и поясняет, что переводчик детской художественной литературы может позволить себе большую степень вмешательства в оригинал, включая изменение, расширение или сокращение текста, чтобы создать перевод, который будет близок и понятен ребёнку. Пууртинен (1992: 22) придерживается аналогичного мнения, утверждая, что переводчику следует избегать слишком сложного перевода, который может «охладить желание детей читать». Дети менее восприимчивы к незнакомым и непонятным иностранным особенностям, чем взрослые. Всё вышесказанное лишний раз подтверждает тот факт, что перевод детской литературы — это весьма нелёгкая задача для переводчика.

3 Стратегии перевода культурологических маркированных единиц

3.1 Пародии нравоучительного стихотворения

Одной из многих проблем для любого переводчика являются пародии Кэрролла на известные викторианские нравоучительные стихи, которые неоднократно декламируют главная героиня и другие обитатели Страны чудес. Дилемма переводчика при выборе подходящей стратегии перевода пародии осложняется в первую очередь тем, что пародия достигает желаемого эффекта только в том случае, если читатель узнает референтный текст, который пародируется. Уивер рассматривает три возможных метода перевода на другой язык стихотворения, которое пародирует текст хорошо известный читателям оригинального произведения. Разумнее всего выбрать стихотворение похожего по структуре и/или по содержанию, которое хорошо известно читателя перевода, а затем создать пародию на это

стихотворение, имитируя при этом стиль автора. Второй, и менее удачный для передачи пародии способ — это перевести пародию более или менее буквально. И наконец третий способ заключается в том, что переводчик пишет совершенное иное, новое стихотворение на языке перевода (1960: 85).

Кэрролл хорошо осознавал эту проблему перевода и в период подготовки французского перевода к публикации выразил обеспокоенность по поводу перевода пародий: «Я боюсь, что, если французские читатели не знают оригинальных стихотворений, то пародии останутся непонятными, и было бы лучше их исключить» (цит. в Коэну 1972: vi).

Мы проанализировали словенские переводы пародии Кэрролла на нравоучительное стихотворение Исаака Уоттса «Трудолюбивое пчёлка» (1715) под названием «Как поживает маленький крокодил» (глава 2), прочитанное Алисой. Во второй главе «Пруд слез» Алиса пьет жидкость из маленькой бутылочки с надписью «Выпей МЕНЯ» и внезапно становится выше. Напуганная неожиданной трансформацией, она хочет проверить свою личность и пытается освежить память. Во времена Кэрролла вышеупомянутое стихотворение было частью учебной программы и его нужно было знать наизусть. Важность этой пародий иллюстрируется прежде всего тем, что она сопровождается наиболее эффективными «показателями цитируемости» (Юван 1997: 133), а именно неизменными названиями оригинального стихотворения, что ясно свидетельствует о стремлении автора сделать референтный текст максимально узнаваемым. Юмористический эффект пародии основан на пародировании социального протокола и деконструкции моральных и дидактических принципов Викторианской эпохи.

Калох Вид в своём исследовании отмечает, что в стихотворении подчеркиваются моральные ценности веры, трудолюбия и самоотверженности, которые были чрезвычайно важны в образовательном процессе в викторианскую эпоху. В юмористической пародии Кэрролла вместо прилежной и усердной пчелы появляется ленивый, озорной и жестокий крокодил (2022: 238).

Словенские переводчики выбрали две стратегии перевода пародии.

Прегель (1951): пародия песни Антона Сломшка *V terek pred šolo (Во вторник перед школой)*;

Якопин (1) (1969): дословный перевод;

Якопин (2) (1990): дословный перевод;

Биффио (1994): дословный перевод;

Деклева (2024): дословный перевод.

Slomšek

Šola bodi pozdravljena!
Ti nas veseliš;
Si za nas pripravljena,
De nas podučiš.
Skrbno hočmo se učit,
Pridni, pridni hočmo bit.
V šoli nočmo šepetat',
Naj vse tiho bo,
Z nogami ne ropotat',
Da zaslišimo,
Kar se lepega uči,
Mirno vsako naj sedi!

Pregelj

Šola, bodi pozabljena!
Nas ne veseliš.
Si za nas pripravljena,
da nas pogubiš.
Mi se nočemo učiti!
Prav poredni hočemo biti.
V šoli hočemo šepetati.
Naj prav glasno bo.
Z nogami pa cepetati,
da ne slišimo.
Saj prav nič se ne učimo,
tam brez dela vsi sedimo!

Хотя все переводчики сохранили первоначальную структуру стихотворения, Прегель был единственным, кто, по словам Становниковой (2013: 181), «учёл принцип Кэрролла и содержательное преобразование нравоучительного стихотворения в озорное». Вместо дословного перевода Прегель создал пародию на стихотворение Антона Сломшка «Во вторник перед школой».

Калох Вид в своём исследовании переводов нравоучительных стихотворения из «Алисы в стране чудес» на словенский язык замечает, что «в данной пародии переводчик использовал отрицания вместо утверждений, и заменил некоторые глаголы, прилагательные и деепричастия их противоположностями (на пример, трудолюбивый/непослушный, учишь/погубишь, тихо/громко, слышать/не слышать, учиться/не учиться)» (2022: 239). С помощью этого приёма переводчик успешно достиг элемента неожиданности, который, как и в пародии Кэрролла, основан на высмеивании дидактических и моральных учений

Якопин, Биффио и Деклева пошли по второму из отмеченных Уивером пути и перевели пародию буквально, сохранив все ключевые элементы. Переводы в меру лукавы и каламбурны, читаются легко и отточены по форме, «но не передают богатейшего пародийного фона произведения Кэрролла, которое высмеивает нравоучительные и моральные принципы викторианской эпохи. Эффект пародирования таким образом полностью утерян» (Калох Вид 2022: 240). В первом переводе Якопинове (1969) название песни переведено «Что умеет маленький крокодил», а в новейшем переводе (1990) переводчица сделала попытку установить связь с референтным текстом с помощью буквального перевода названия оригинального стихотворения «Как летит пчела». Когда Алиса начинает декламацию и вместо пчелы появляется крокодил читателю становится ясно, что она читает неправильно. Читатель всё еще может не угадать референтного текста пародии, но из контекста понимает, что Алиса декламирует стихотворение неправильно. Таким образом, в переводе сохраняется хотя бы намёк на пародию и нонсенс.

Биффио остановилась на буквальном переводе названия стихотворения «Как ты, маленький крокодил?», а Деклева сократил название до «Как ты, маленький?», опустив даже упоминание крокодила. Оба перевода названия стихотворения проблематичны главным образом потому, что в продолжении Алиса читает стихотворение как раз о маленьком крокодиле, и читатель может задаться вопросом, что на самом деле не так с декламацией Алисы, и читает ли она неправильно. В переводе Деклева из названия стихотворения никаким образом не понятно о каком «маленьком» идёт речь. Если пародия переводиться буквально, то было бы неплохо сохранить хотя бы оригинальное название стихотворения, как это сделала Якопин во втором переводе, и тем самым дать читателю возможность лучше понять сложности Алисы при декламации.

Мы пришли к выводу, что Прегель единственный из словенских переводчиков сохранил намерение автора, пародируя нравоучительное стихотворение, которое по мнению переводчика было хорошо знакомо словенским читателям, а сама пародия читается легко и забавно. Конечно, современные словенские читатели могут быть незнакомы с оригинальным пародируемым стихотворением, однако любые предположения об уровне

знания читателей перевода носят лишь приблизительный характер и не могут служить веским основанием для анализа переводческих решений.

3.2 Перевод ирландского регионального диалекта английского языка

В четвёртой главе Алиса попадает в дом Белого Кролика и встречает его слугу с типично ирландским именем Пэт, который говорит на ирландском диалекте английского языка. На момент создания произведения ирландцы, проживающие в Англии, ассоциировались с низшим рабочим классом, так как многие жители Ирландии из-за так называемого «картофельного голода»/potatoe famine вынуждены были переехать и устроиться на самую низкооплачиваемую работу за границу. Белый Кролик олицетворяет высший викторианский социальный класс, поэтому само собой разумеется, что у него есть ирландский слуга, который выражается на языке, который даже читателю оригинала понять нелегко.

Вопрос передачи территориальных диалектов и языковых вариантов весьма непростой и эти нелитературные разновидности языка всегда представляют для переводчиков определенную сложность. «Хотя диалекты преимущественно существуют в устной форме, они могут реализовываться и в письменной речи, особенно в художественной литературе, как в прозе, так и в поэзии. Для достижения в тексте перевода желаемого эстетического и стилистического эффекта, производимого текстом оригинала, переводчик обязан воспроизвести все нюансы речи героев, включая и использования территориальных диалектов.» (Яковлева 2008: 4). Последнее, безусловно, является одной из основных задач при переводе любого литературного произведения. Из этого следует, что переводчику необходимо решить для себя, как передать такое отклонение от нормы, если за норму мы принимаем кодифицированный, обработанный, общепотребительный язык. (Яковлева 2008: 59.)

Самый распространенный способ, используемый переводчиками для решения этой задачи, – приём компенсации, которая в большинстве случаев осуществляется через использование просторечия. По утверждению

Виноградова: «Лексика конкретного языка в диалектном плане зонально маркирована только в ареале распространенности данного языка и не может иметь эквивалентов с соответственной маркировкой в другом языке. Поэтому подобные информативные потери восполняются с помощью просторечия, указанием на то, что эквивалент, равно как соответствующий ему диалектизм оригинала, не относится к литературной норме, «оторвань» от нее» (2001: 87). По определению Журавлева, просторечие – это «социально обусловленная разновидность национального русского языка, в которой реализуются средства, находящиеся за пределами литературной нормы» (1997: 390).

Необходимо обратить внимание на то, что передача диалекта или языкового варианта путем имитации в тексте перевода разговорной речи и тем более просторечия, чаще всего совершается исключительно за счет употребления разговорной или просторечной лексики, однако этого недостаточно. Адекватность должна достигаться и за счет компенсации на уровне морфологии, на уровне синтаксиса, а также на фонологическом уровне (правда, значительно реже) (Колетник/Калох Вид 2020: 201).

Существует и другие взгляды на способы передачи диалекта и языковых вариантов в литературном переводе. Роде перечисляет следующие возможности (1991: 29-30):

- нейтрализация диалекта.
- переводчик выбирает один из диалектов целевого языка.⁵
- переводчик использует некоторые диалектальные единицы целевого языка, тем самым сигнализируя читателю, что диалект использовался в оригинале.
- переводчик использует метод компенсации и заменяет исходный диалект другими языковыми разновидностями, например, просторечием, арго, архаизмами, или сленгом.

⁵ Хотя на первый взгляд этот метод кажется вполне доступным, мы считаем в корне неверным передавать диалект языка оригинала диалектом языка перевода. Диалекты разных языков имеют разный статус в общенациональном языке и разный набор признаков. Кроме того, диалекты обладают ярко выраженной территориальной соотнесенностью. К примеру, Горенский диалект употребляется только в определенной части Словении и в случае перевода на русский язык не может быть передан с помощью, к примеру, исковского диалекта.

Ниже приводится пример перевода ирландского диалекта английского языка на словенский язык. Переводчики так же должны были принять во внимание нонсенс, заложенный в комментарии Пэта, который «копает яблоки», а не «картошку». В оригинале употребляется типичное для ирландского диалекта английского языка замена существительного «картофель» на существительное «яблоки», поскольку в ирландской кухне существует известное блюдо «картофельно-яблочный хлеб». Кроме того, Пэт использует и типичное для ирландского диалекта обращение «yet honour».

В словенских переводах мы находим следующие переводческие решения.

Таблица 1: Перевод ирландского регионального диалекта английского языка

Кэрролл	Прегель	Якопин 1 ⁶ / Якопин 2	Биффио	Деклева
Digging for apples, yer honour! (стр. 48)	Tukajle ⁷ sem! Krompir okoravam! (стр. 39)	Tukajci , ⁸ kje pa čem biti! Jabuke ⁹ kopljem, Vaša Gnada ! ¹⁰ (стр.44/стр.47)	Tuki ¹¹ sem, jabolka iščem, vaša gnada . (стр. 29)	Tuki sem, vaša gnada , kopljem jamo za jabuke . (стр. 35)
	<i>Экспрессивно - разговорная лексическая единица «tukajle»</i>	<i>Неологизм «tukajci»</i>	<i>Просторечно-разговорный лексем, характерный для средне-словенской (люблянской) диалектной зоны «tuki»</i>	<i>Просторечно-разговорный лексем, характерный для среднесловенской (люблянской) диалектной зоны «tuki»</i>
	<i>Адаптация («окатываю картошку»)</i>	<i>Диалектный лексем «jabuke», характерный для северно-восточной диалектной зоны</i>	<i>Частично буквальный перевод («яблоки ищу»)</i>	<i>Просторечно-разговорный архаизм «Gnada»</i>
			<i>Просторечно-разговорный архаизм «Gnada»</i>	<i>Диалектный лексем «jabuke», характерный для</i>

⁶ Переводческие решения в обоих переводах совпадают.

⁷ЛС (литературный словенский): tukaj; ЛР (литературный русский): здесь

⁸ЛС: tukaj; ЛР: здесь

⁹ЛС: jabolka; ЛР: яблоки

¹⁰ЛС: gospodar; ЛР: господин

¹¹ЛС: tukaj; ЛР: здесь

Кэрролл	Прегель	Якопин 1 ⁶ / Якопин 2	Биффио	Деклева
		<i>Просторечно-разговорный архаизм »Спада«</i> <i>Буквальный перевод («окапываю яблоки»)</i>		<i>северно-восточной диалектной зоны.</i> <i>Частично буквальный перевод «копаю яму для яблок»</i>

3.3 Перевод имён собственных

Перевод имён собственных особенно сложен в детской литературе, поскольку юные читатели должны отождествлять себя с персонажами. В принципе, имена собственные обычно не переводятся, но следует подчеркнуть, что имена литературных героев в детской литературе часто имеют описательное значение и отображают характерные черты персонажа. В тех случаях, когда имена имеют значение на языке оригинала и отсылают к определенному ассоциативному полю, задача переводчика становится особенно сложной. Как пишут исследователи (Виноградов 2001: 162–163), простой передачи формы или звучания имени при помощи транслитерации (приём, которым часто пользуются при переводе имён в текстах иного рода (Ермолович 2001: 19), может быть недостаточно. Норд отмечает насколько важна переводческая креативность именно при переводе имён собственных в детской литературе, «чтобы найти имя для своих вымышленных персонажей, переводчики могут использовать весь репертуар имён, существующих в их культуре, а так же могут изобретать новые, фантастические, абсурдные или описательные имена для создаваемых ими персонажей» (2003: 183).

На наш взгляд, классификация переводческих стратегий, предложенная Тео Хермансом (1988) для перевода имён собственных наиболее практична и включает следующие стратегии: (а) копирование или графический перенос, т.е. воспроизведение имени в целевом тексте перевода; (б) транскрипция, т.е. транслитерация или адаптация на уровне орфографии, фонологии, и т.д.; (в) замена другим именем на языке перевода и (г) буквальный или аналоговый перевод в случаях, когда имя собственное имеет определённое значение на языке оригинала. Случается, что автор использует имя, которое уже было переведено и имеет устоявшийся вариант передачи. Особенно часто это

бывает при использовании исторических или мифологических имён (Ермолович 2009: 16–17; Фернандес 2006: 50). Иногда имена, не играющие важной роли в тексте, переводчик опускает, не переводя их совсем. В таком случае можно говорить о приёме опущения (Фернандес 2006: 53).

К вышеуказанному можно добавить ещё приём морфо-грамматической модификации (добавление морфем к имени собственному), который используется совместно с другими приёмами в тех случаях, когда переведённое имя собственное необходимо адаптировать. Например, к именам женского рода может быть добавлено окончание -а или -я (Ермолович 2009: 13–14). Существует и возможность передачи имени собственного при помощи аналоговой замены (уподобляющий или приближенный перевод), который заключается в подборе ближайшего по значению соответствия языковой единице исходного языка, то есть поиск «аналогов». Такие неологизмы создаются следующими способами: (а) Создание новых слов из корней существующих лексем; (б) Перенос готовых наименований на новые денотаты, создание нового значения слова («семантические неологизмы»); (с) Заимствование на основе транскрипции, транслитерации или калькирования (Власова 2018: 17).

Рассмотрим, как словенские переводчики перевели имя собственное «Cheshire Cat». По поводу роли Чеширского кота в «Алисе в стране чудес» существует несколько мнений. По мнению Николаевой, Чеширский кот — «самый яркий представитель власти» (Николаева, 1996: 28). С другой стороны, по словам Ньера, это единственный персонаж, «не подчиняющийся никакой власти или иерархии». Он занимает уникальное положение среди других животных персонажей, поскольку полностью владеет собственным телом и говорит только правду. Вероятно, именно эти уникальные особенности Чеширского кота побудили Тенниела посвятить ему целых четыре иллюстрации в первом издании «Алисы в стране чудес» (Ньер 1994: 202).

В оригинальном имени кроются вполне понятные английскому читателю коннотации, ведь в английском языке существует выражение «to grin like a Cheshire cat» (смеяться как чеширский кот), которое не имеет эквивалента на словенском языке, однако главной особенностью Чеширского кота является именно его широчайшая улыбка. Кроме того «Cheshire» это английская

провинция, в которой во времена Кэрролла производился известный сыр с этикеткой на которой был изображён улыбающийся кот. Данная аллюзия, разумеется, так же является непонятной и трудно переносимой для словенских читателей.

Таблица 2: Перевод имени собственного

Кэрролл	Прегель	Якопин 1/ Якопин 2 ¹²	Биффио	Деклева
Cheshire Cat (стр. 69)	Mačka smejavka (стр. 61)	Muca Režalka (стр. 72/стр. 76)	Češirski muc (стр. 48)	Mačka smejalčica (стр. 58)
	<i>Mačka – буквальный перевод «кошка»</i>	<i>Муса – буквальный перевод «кошечка»</i>	<i>Češirski - буквальный перевод «чеширский»</i>	<i>Mačka – буквальный перевод «кошка»</i>
	<i>Smejavka – экспрессивно-разговорная лексическая единица, которое означает «женщину, которая любит смеяться».</i>	<i>Režalka – неологизм, существительное сформированное из разговорного глагола «režati se» (ржать), которое имеет вульгарное значение.</i>	<i>«тус» - буквальный перевод «котик» с уменьшительно-ласкательным значением на словенском языке.</i>	<i>Smejalčica- Неологизм-существительное, производённое из глагола «smejati se» (смеяться).</i>

Все словенские переводчики сосредоточились на главной характеристике данного персонажа, а именно умению исчезать в воздухе до тех пор, пока не останется лишь одна его улыбка. Улыбка так же является главной особенностью Чеширского кота, которая воспроизведена и на иллюстрациях к словенским переводам. Переводческую стратегию дословного перевода в комбинации с новообразованием употребили Якопин (muca + režalka) и Деклева (mačka + smejalčica)¹³, в то время как Прегель дополнил дословный перевод (mačka) экспрессивно-разговорной лексической единицей (smejavka). Биффио является единственной переводчицей, сохранившей первую часть оригинального имени (češirski), состоящую из прилагательного, в комбинации

¹² Переводческие решение в примерах обоих переводах совпадают.

¹³ В обоих переводах была употреблена стратегия создание новых слов из корней существующих лексемов

с существительным с уменьшительно-ласкательным значением (mice). Существительное «cat», которое в английском языке может быть как мужского так и женского рода, было переведено при помощи существительных женского рода «тачка»/«туса» во всех переводах, кроме перевода Биффиове, в котором употребляется существительное мужского рода »тис«.

4 Фонологически похожие слова: эффект пародии

В десятой главе Алиса встречает Квази Черепаху и Грифона. Квази Черепаха ностальгически рассказывает о школе, в которой она училась, и в то же время заменяет названия школьных предметов похожими по фонологическому звучанию словами, которые имитируют исходный лексем и таким образом создают пародийный, а следовательно, и юмористический эффект. Новый лексем должен быть насколько похожим на оригинальный, чтобы читатель мог его узнать и распознать его пародийную функцию.

Роуз (1993: 45) указывает на то, что «наиболее успешные пародии создают комический, развлекательный или юмористический эффект, основанный на целенаправленном несоответствии оригинала и пародии. В отличие от других литературных жанров, пародия, как и трагедия и стилизация, находится в прямой зависимости» от способности читателя распознавать ссылочный текст или опорное слово.» Хатчеон (1985: 27) придерживается мнения, что пародия во многом зависит от элемента узнавания, без которого юмористический и пародийный эффект полностью сводятся на нет. Дентит (2000: 39) также считает узнавание пародируемого оригинала одной из наиболее ярких особенностей пародии, в то время как Шайрс (1988: 269) связывает узнавание пародии с комическим эффектом, который часто вызывается «несоответствием между оригинальной идеей и новым смыслом» или элементом неожиданности, поскольку ожидания читателя не оправдываются.

Следующий пример демонстрирует каким образом словенские переводчики решили задачу перевода пародийного эффекта. Вместо обязательных в викторианской школьной программе предметов «латинский и греческий» (Latin and Greek) Квази Черепаха использует похожие по фонологическому звучанию существительные »laughing and grief«, которые буквально переводятся как «смех и горе». Словенским переводчикам предстояло найти

близкие или похожие по звучанию лексемы, который помогали бы воссоздать пародийный и юмористический эффект.

Таблица 3: Перевод фонетически похожих слов

Кэрролл	Прегель	Якопин 1/ Якопин 2 ¹⁴	Биффио	Деклева
Laughing and Grief (стр. 187)	latovščino in prleščino (стр. 94) <i>Аналоговый перевод – латовщина (смешения нескольких языков, непонятный говор) и прлещина (лексическая единица, характерная для словенской паннонской диалектной зоны)</i>	latovščina in gruščina (стр.108) <i>Аналоговый перевод + неологизм: существительное «latovščina» (смешивание нескольких языков, арго) и неологизм «gruščina», основанный на существительном «grščina» (среческий язык)</i>	Smeh in žalost (стр. 71) <i>Буквальный перевод – смех и жалость</i>	Smeh in obup (стр. 87) <i>Буквальный перевод – смех и отчаянье</i>

Из всех словенских переводчиков только Прегель и Якопин сделали попытку воспроизвести оригинальную авторскую пародию, подобрав близкие по звучанию слова на словенском языке при помощи стратегии аналогового перевода, в то время как Биффио и Деклева использовали стратегию буквального перевода. Абсурдность так ярко выраженная в оригинале до некоторой меры сохранилась в переводах, так как вполне понятно, что Смех и Жалость или Отчаянье не могут являться школьными предметами. Однако одна из основных особенностей пародии, а именно её узнаваемость, которая предопределяет определённую степень игры с текстом, в переводах Биффио и Деклева полностью утрачена.

¹⁴ Переводческие решения в примерах обоих переводов совпадают.

Прегель скорее всего выбрал название одного из наиболее распространенных диалектов словенского языка («prleščina»), принадлежащего к Паннонской диалектальной зоне, потому что к моменту публикации перевода диалекты никак не могли быть частью обязательной школьной программы и данное переводческое решение могло вызвать юмористический эффект. Хотя при этом пародийный аспект опять же был полностью утерян. Что касается термина «latovščina», который на словенском языке обозначает смешение языков, непонятный разговор, то опять же юмористические оттенки оригинала сохранились, однако эффект пародии был утерян. Только в переводе Якопин мы находим попытку возместить пародийный эффект при помощи неологизма «gruščina», который по фонологической форме похож на словенский лексем «grščina» (греческий язык).

5 Заключение

Многогранное и амбивалентное повествование Кэрролла, переплетенное сетью интертекстуальных отношений и обогащённое множеством каламбуров, парадоксов, примеров абсурда и пародий ставит перед переводчиком множество задач. Выбор переводческих стратегий не обязательно является автоматическим, а зависит в первую очередь от интерпретационных, стилистических, креативных и других способностей переводчика, а так же от предполагаемых ожиданий целевой публики.

Результаты исследования показали, что при переводе нравоучительных стихотворений только Прегель последовал оригинальной задумке автора и предложил словенским читателям пародию на известное нравоучительное стихотворения Антона Сломшкя, что на наш взгляд является оптимальным переводческим решением.

В остальных исследуемых примерах все словенские переводчики показали высокую степень креативности и желание сохранить текстовые особенности оригинала, в то же время адаптируя перевод для словенского читателя. Это особенно ясно видно при переводе имени собственного Чешпирский кот. В этом случае переводчики использовали стратегию буквального перевода, дополнительно обогатив свои переводы неологизмами или уменьшительно-

ласкательными лексемами, стремясь сохранить прежде всего внешние характеристики, присущие персонажу.

При переводе ирландского диалекта английского языка в речи Пэта, было невозможно ожидать точной передачи региональных языковых особенностей, но при переводах были использованы аналоговые переводческие стратегии, основанные на употреблении словенских просторечно-разговорных лексемов и архаизмов. Все словенские переводы являются адекватными и передают как абсурдность речи персонажа, так и тот факт, что Пэт изъясняется на диалекте, а не на литературном и кодифицированном языковом варианте.

В случае перевода названий школьных предметов оптимальной переводческой стратегией для сохранения эффекта пародии было бы подобрать похожие по фонологическому звучанию лексемы на словенском языке. Однако эту стратегию употребили только Прегель и Якопин. Стратегия буквального перевода, которую использовали Биффио и Деклева, в данном случае лишила переводы юмористического и пародийного эффекта.

Остаётся открытым вопрос, в какой степени (и, если вообще) переводчик должен следовать принципам, предложенными его/её предшественниками и ознакомиться с предыдущими переводами. Однако наиболее важным результатом нашего анализа является заключение, что все словенские переводчики стремились сохранить изначальную авторскую идею при переводе культурологических маркированных единиц в предложенных категориях и не использовали стратегий опущения или упрощения. Это несомненно свидетельствует о высоком уровне литературности и креативности во всех пяти словенских переводах и было бы весьма интересно продолжить сравнительный анализ и других культурологических маркированных единиц в пяти словенских «Алисах в стране чудес».

Литература

- Antoine BERMAN, 1990: *La retraduction comme espace de traduction*. *Palimpsestes* 13. 1-7.
Helena BIFFIO (prev.), 1994: *Aličine prigode v čudežni deželi*. Trst: Založba Devin
Vasja CERAR, 1998: *Kako otročje je prevajati za otroke. Prevajanje otroške in mladinske književnosti*. Ljubljana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev. 5–9.

- Norton M. COHEN, 1972: Introduction. *L. Carroll. Aventures d'Alice au pays de merveilles* Trans. Henri Bué. (1869). New York: Dover Publications
- Milan DEKLEVA (prev.) *Alica v čudežni deželi*. Ljubljana: Beletrina 2022.
- Simon DENTITH, 2000: Parody. London: Routledge.
- Itamar EVEN-ZOHAR, 1990. The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem. *Poetics Today International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication* 11/1. 45–51.
- Lincoln FERNANDES, 2006: Translation of names in children's fantasy literature: Bringing young reader into play. *New Voices in Translation Studies* 2. 44–57.
- Yves GAMBIER, 2007: Doubts and Directions in Translation Studies. The Netherlands: John Benjamins Publishing
- Theo HERMANS, 1988: On Translating Proper Names, with Reference to De Witte and Max Havelaar. Eds. Michael Wintle, Michael Kind and Paul Vincent. *Modern Dutch Studies. Essays in Honour of Professor Peter King on the Occasion of his Retirement*. London/Atlantic Highlands: The Athlone Press. 11–28.
- Linda HUTCHEON, 1985: A Theory of Parody: The Teachings of Twentieth-Century Art Forms. London: Methuen & Co. Ltd
- Gitica JAKOPIN (prev.), 1969: *Alica v čudežni deželi*. Mladinska knjiga: Slovenski literarni prevod. – – (prev.), 1990: *Aličine dogodivščine v Čudežni deželi in v ogledalu*. Druga, pregledana izdaja. (Zbirka Biseri). Ljubljana: Mladinska knjiga
- Marko JUVAN, 1997: *Domači Parnas v narekovajih: parodija in slovenska književnost*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura
- Mihaela KOLETNIK and Natalia KALOH VID, 2020: Dialect in Poetic Translations: The case of Robert Burns' Poetry in Russia and in Slovenia. *Slavia Centralis*, 13/1. 7–21
- Natalia KALOH VID, 2020: Re-translations to Paratexts to Children's Literature. The Diversity of Literary Translation. Maribor: Univerzitetna založba Zora.
- Natalia KALOH VID, 2022: Parodije didaktičnih viktorijanskih verzov v slovenskih prevodih *Aličinih dogodivščin v Čudežni deželi*. *Slavia Centralis* 15/1. 233–248.
- Natalia KALOH VID, 2015: Kuturnospecifične prvine v prevodu povesti M. Bulgakova Pasje srce: podomačitev in ohranjena tujost. *Primerjalna književnost* 38/2. 195–212.
- Jon LINDSETH in Alan TANNENBAUM (ur.), 2015: *Alice in a World of Wonderlands: The Translations of Lewis Carroll's Masterpiece. Volume two, Back-translations*. New Castle, DE: Oak Knoll Press.
- Maria NIKOLAEVA, 1996: *Children's Literature Comes of Age. Toward a New Aesthetic*. New York: Garland
- Christiane NORD, 2003: Proper Names in Translations for Children: *Alice in Wonderland* as a Case in Point. *Meta* 48/1-2.182–196
- Christiane NORD, 1997: *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. London: Routledge
- Riita OITTINEN, 2000: *Translating for Children*. London, New York: Garland.
- Bogo PREGELJ (prev.), 1951: *Alica v Deveti deželi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Tina PUURTINEN, 2006: Translating Children's Literature: Theoretical Approaches and Empirical Studies'. Ed. Gillian Lathey. *The Translation of Children's Literature. A Reader*, Clevedon. 54–64.
- Margaret E. ROSE, 1993: *Parody: Ancient, Modern, and Post-modern*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matej RODE, 1991: *Narečje kot prevajalski problem*. 15. prevajalski zbornik. *Prevajanje dialektov in žargonov*. Eds. Irena Trenc Frelih, Aleš Berger and Jaroslav Skrušny. Ljubljana: Zbornik društva slovenskih književnih prevajalcev. 28–31.
- Zohar SHAVIT, 1980: The Ambivalent Status of Texts: The Case of Children's Literature. *Poetics Today*, 1/3. 75–86.
- Majda STANOVNIK, 2013: *Slovenski literarni prevod*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Linda M. SHIRES, 1988: Fantasy, Nonsense, Parody and the Status of the Real: The Example of Carroll. *Victorian Poetry* 26/3, 267–283.

- Warren WEAVER, 1964: *Alice in Many Tongues, The Translations of Alice in Wonderland*. Madison: the University of Wisconsin Press
- Дмитрий ЕРМОЛОВИЧ, 2001: *Имена собственные на стыке языков и культур*. Москва: Валент. 2009: *Методика межъязыковой передачи имен собственных*. Москва: Всероссийский центр переводов.
- Владимир ВИНОГРАДОВ, 2001: *Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы)*. Москва: Изд-во ин-та общ. средн. образования РАО.
- Екатерина ВЛАСОВА, 2018: *Адекватный перевод «говорящих» имен собственных в немецкоязычной детской литературе*. Министерство образования и науки Российской Федерации ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» Институт иностранных языков Кафедра немецкой филологии.
- Анатолий ЖУРАВЛЕВ, 1997: *Просторечие. Русский язык. Энциклопедия*. Ред. Ю.Н. Караулов. Москва: Большая Российская энциклопедия; Дрофа. 390–391.
- Мария ЯКОВЛЕВА, 2008: *Компенсация при передаче стилистически сниженных высказываний на разных уровнях текста*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Москва

SVOBODA SLOGA IN (NE)SVOBODA PREVAJALCA NA PRIMERU MLADINSKIH DEL CHRISTINE NÖSTLINGER

ALJA LIPAVIC OŠTIR, URŠKA POTOČNIK ČERNE
Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
alja.lipavic@um.si, ursula.cerne@um.si

Prispevek problematizira (ne)zmožnosti prevajanja sloga na primeru prevodov dveh mladinskih del Christine Nöstlinger v slovenščino. Izbor prevodnih prvin za analizo temelji na sami pojavnosti, kar omogoča kvalitativno analizo kontekstov. Zahteve te analize so narekovale število primerov, pri čemer je izbor reprezentativen. Analiza je potrdila, da se tudi v mladinskih delih Christine Nöstlinger ne moremo izogniti tipičnim prevajalskim problemom jezikovnega para nemščina > slovenščina. Pokazala se je problematičnost metode funkcijsko podobne komunikacijske vrednosti izhodiščnega in ciljnega besedila ter kompenzacije leksikalnih in drugih jezikovnih sredstev. Nadalje je analiza pokazala problem pripisovanja prednosti besedotvornim značilnostim ciljnega jezika pred funkcijsko vrednostjo posameznih struktur ter neupoštevanje specifične rabe določenih struktur. Kot problematično se je pokazalo tudi ohranjanje pluricentričnih razmerij v nemščini na primeru avstriacizmov in različnih kulturnih elementov. Pri tem pa je ravno problem avstriacizmov lahko tudi olajševalna okoliščina pri prevajanju, saj govorimo o jezikovnem in kulturnem transferju ter o ohranjenem kulturnem kontinuumu.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.23](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.23)

ISBN
978-961-286-944-1

Keywords:
slog,
Christine Nöstlinger,
prevajanje literarnih del,
metoda funkcijsko
podobne komunikacijske
vrednosti,
avstriacizmi



University of Maribor Press

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.23](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.23)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
style,
Christine Nöstlinger,
translation of literary works,
method of functionally
similar communicative
value,
Austriacisms

FREEDOM OF STYLE AND (NON)FREEDOM OF THE TRANSLATOR IN THE CASE OF CHRISTINE NÖSTLINGER'S JUVENILE WORKS

ALJA LIPAVIC OŠTIR,¹ URŠKA POTOČNIK ČERNE²

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
alja.lipavic@um.si, ursula.cerne@um.si

The paper problematises the (in)ability of Christine Nöstlinger's style to translate, using the example of the translations of two of her works for young people into Slovene. The qualitative analysis confirmed that the typical translation problems of the German > Slovene language pair cannot be avoided in Christine Nöstlinger's juvenile works either. The problematic nature of the method of functionally similar communicative value of the source and target text and the compensation of lexical and other linguistic resources was demonstrated. The analysis further showed the problem of giving priority to the word-formation characteristics of the target language over the functional value of individual structures, and the failure to take into account the specific use of certain structures. The preservation of pluricentric relations in German was also shown to be problematic, using the example of Austriacisms and various cultural elements.



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Uvod

V enem od intervjujev je Christine Nöstlinger (1936–2018) v svojem značilnem slikovitem tonu pojasnila, kje črpa iz virov domišljije in kje ne: *Pišem labko le o tem, kar poznam. Nimam želje, da bi z Eskimi ležla v igluje ali pa z Indijanci lovila bizone. Prav tako si ne morem predstavljaliti, ali je rimski legionar trpel zaradi žuljev na nogah podobno kot jaz ali drugače. Moja domišljija pač tam nima kaj iskati* (gl. Fuchs, 2001, str. 9). Svet njene domišljije in njenih junakov je v nekaterih delih definiran kot Dunaj, v mnogih pa to mesto v zgodbah zaslutimo, čeprav ni eksplicitno navedeno. Christine Nöstlinger je pogosto črpala iz sveta svojega rodnega mesta, v katerem je tudi živela vse življenje. Njen izjemno obsežen opus odlikujejo ne samo različne lokalizacije, ampak tudi različne ciljne skupine bralcev, različne teme in motivi. Ob podelitvi *Astrid Lindgren Memorial Award* leta 2003 je žirija zapisala¹: *Knjige Christine Nöstlinger segajo od domišljijjskih zgodb do realističnih opisov vsakdanjega življenja. Med njimi so tudi zgodbe retrospektivnega značaja, ki odražajo sedanjo resničnost mnogih otrok z malo denarja, razbitimi družinami in solskimi nasilnežji. Njen poseben ton glasu je humoren; brez iluzij in sentimentalnosti; nevsiljiv in ljubeč.* Tudi kot odrasli bralci občudujemo pogum avtorice, ki se je v svojih prisrčnih in humorih zgodbah lotevala tem, kot so družina, prijateljstvo, identiteta, družbeni izzivi. Tako se ni ustavljala pred situacijami, ko je nekdo izločen, ker je drugačen, ali pa ko v družinah prihaja do preprirov, ker odloča samo ena oseba. Pri tem je pomembno tudi to, da je teme obravnavala na način, ki nagovarja otroke in mladostnike ter jih spodbuja k razmišljanju. Zgoraj omenjeni domišljijjski elementi v njenih delih niso sredstvo za pobeg, ampak omogočajo boljše razumevanje kritike družbe. Tem na kratko opisanim značilnostim literarnih del za otroke in mladino sledi tudi slog pisanja Christine Nöstlinger. Ob humorju ga odlikuje pogovornost, njegova značilna komponenta pa so tudi priložnostne tvorjenke, kulturni elementi, specifični za Dunaj ali širši avstrijski prostor, in drugo (prim. Wild, 1996; Fuchs, 2001; Bachner, 2008).

Ob veliki popularnosti in nesporni visoki kakovosti zgodb Christine Nöstlinger je vprašanje prevajanja njenih besedil relevantno tudi za slovenski prostor. Koliko svobode si avtorica dovoljuje v upovedovanju ter kako to prevajalci in prevajalke prenašajo v slovenski jezik, je osrednje raziskovalno vprašanje tega prispevka. Ker je opus del Christine Nöstlinger preprosto prevelik (okrog 150 literarnih del, 63

¹ Prim. <https://alma.se/en/laureates/christine-nostlinger/>

prevodov v slovenščino) za podrobno analizo posameznih prevodov in obenem tudi za holistični pogled na prevajalsko prakso, se v prispevku omejujeva na dve literarni deli. Gre za deli in prevoda, nastala po letu 2000, kar jima daje sodobnejšo jezikovno in kulturno komponento. V analizi prevodov se omejujeva na določene vidike, ki jih glede na celoten jezikovni sistem nemškega jezika in njegovo rabo v primeru sopostavljanja s slovenskim jezikom prepoznavava kot tiste, ki niso samo pomembni gradniki avtoričinega sloga, ampak sodijo tudi med najpogostejše probleme prevajanja literarnih besedil iz nemškega v slovenski jezik nasploh. Pri tem izhajava iz prevodoslovne metode funkcijsko podobne komunikacijske vrednosti izhodiščnega in ciljnega besedila. Cilj prispevka ni opozarjanje na (morebitne) pomanjkljivosti prevodov, ampak predvsem ugotavljanje in definiranje tistih točk v jezikovnem razmerju med nemščino (natančneje avstrijsko nemščino) in slovenščino, ki predstavljajo omejitve in možnosti ter demonstrirajo vprašanje (ne)svobode pri procesu prevajanja literarnih del.

2 Metodologija

2.1 Prevodi del Christine Nöstlinger v slovenščino

V slovenščino je do danes prevedenih 63 del Christine Nöstlinger, pri čemer precejšnji del predstavljata serija knjig o Francu (27 enot) in serija knjig o Mini (13 enot). Tradicija prevodov se je v slovenskem prostoru začela šele 14 let po prvem objavljenem delu Christine Nöstlinger (*Die feuerrote Frederike*, 1970). V slovenščini smo namreč prvi prevod dobili leta 1984, ko je Mira Miladinović prevedla delo *Das Austauschkind* (slov. *Fant za zamenjavo*, Mladinska knjiga). Gre za zgodbo, ki je izšla leta 1982 in je do danes v nemškem prostoru doživela več ponatisov. V spodnji tabeli so zbrani podatki o prevedenih delih Christine Nöstlinger v slovenščino, pri čemer vsakič navajava naslov, leto izida v nemškem prostoru, leto prevoda v slovenščino, ime založbe v Sloveniji in ime prevajalke, prevajalca oziroma v primeru izdaje v brajici avtorice prepisa/prilagoditve.

Tabela 1: V slovenščino prevedena dela Christine Nöstlinger

naslov	orig.	prev.	založba	prevod
<i>Fant za zamenjavo</i>	1982	1984	MK	Mira Miladinović
serija zgodb o Francu	1984–	1992– 2018	Mohorjeva Celovec	Lučka Jenčič
<i>Požvižgamo se na kumaričnega kralja</i>	1972	1994	MK	Meta Ornik
<i>Pes gre v širni svet</i>	1987	1995	MK	Tanja Viher
<i>TV Karel</i>	1995	1996	MK	Tina Mahkota
serija zgodb o Mini	1992–	1997– 2018	Slovenska knjiga, Družba Piano Sveti Duh: samozaložba	Milena Žnideršič, Danica. Š. Novosel brajica: Helena Engelman
<i>Debela Nela in zavaljeni Jani</i>	1982	1998	Mohorjeva C.	Lučka Jenčič
<i>Tako in tako in sploh</i>	1991	2006	Mohorjeva C.	Ana Grmek
<i>Vila Henrieta</i>	1996	2009	Mohorjeva C.	Ana Grmek
<i>Rozij Rigler, dobri duh</i>	1979	2009	Družba Piano	Ana Grmek
<i>Bavbrdav</i>	2009	2010	Mohorjeva C.	Ana Grmek
<i>Capasta Loreta</i>	2010	2010	Mohorjeva C.	Ana Grmek
<i>Pavli Puding nepridipravom meša štrene</i>	2009	2012	Didakta	Ana Toman Fabjan
<i>Ognjeno rdeča Friderika</i>	1970	2012	eBesede	Iva Klemenčič
<i>Pirat Leon</i>	2006	2013	Škof. klas. gimn.	Jera Hrovat
<i>Dobri zmaj in hudobni zmaj</i>	2012	2013	Mohorjeva C.	Stanislav M. Maršič
<i>Ko se je moj oče hotel poročiti z materjo Anne Lachs</i>	2013	2015	Mohorjeva C.	Stanislav M. Maršič

Z izjemo nekaj del (*TV Karel*, *Bavbrdav*, *Capasta Loreta* in *Dobri zmaj in hudobni zmaj* ter posamezne knjige iz serij o Francu in Mini) je večina prevodov nastala precej časa po originalnih izdajah v nemško govorečem prostoru. Največja časovna razlika je opazna pri eni najpopularnejših knjig Christine Nöstlinger, to je zgodbi *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*, ki je izšla leta 1972, v slovenskem prostoru pa smo prevod (*Požvižgamo se na kumaričnega kralja*) dobili šele 22 let kasneje, tj. leta 1994. Kronološki podatki nam pokažejo, da je Mira Miladinović bralcem v Sloveniji prva predstavila literaturo Christine Nöstlinger (1984), vendar je do naslednjih prevodov minilo osem let. Takrat je Mohorjeva Celovec začela izdajati serijo zgodb o Francu. Ta založba je ob Družbi Piano oz. založbi eBesede, v katero jo je kasneje preoblikoval založnik Jože Piano iz Celja, do danes najbolj vztrajna založba, kar zadeva dela Christine Nöstlinger. Slednje je bilo plod odločitve tedanje dolgoletne urednice prevodnega leposlovja pri Mohorjevi, prevajalke Lučke Jenčič (1949–2018)². Počasi so sledile nekatere druge založbe, večinoma s časovnim zaostankom, razen že navedenih

² Pogovor s prevajalcem S. Maršičem, 2023.

izjem. Gledano z današnje perspektive ugotavljava, da obsežni opus Christine Nöstlinger v slovenskem prostoru še ni predstavljen v takšnem obsegu, da bi lahko govorili o trdni zasidranosti njenih del pri slovenskih bralcih. Izdajanje njenih del je usahnilo leta 2018, v letu avtoričine smrti in smrti dolgoletne slovenske urednice. Kljub temu pa najdemo nekatera dela med knjigami, priporočenimi s strani Bralne značke³ (knjige o Francu, o Mini, *TV Karel* in *Ko se je moj oče hotel poročiti z materjo Anne Lachs*), saj jih stroka seveda tudi v Sloveniji prepozna kot pomembna dela. O tem navsezadnje tudi govorijo številne nagrade, ki jih je avtorica prejela.

2.2 Izbrana metoda analize kontekstov

Metoda, uporabljena v tem prispevku, izvira iz sodobne prevodoslovne nadgradnje teorij iz 60. let 20. stoletja in se opira na širše pojmovanje historičnega pojma *komunikacijska ekvivalenca* – ki je podana v primeru, ko ima besedilo v ciljnem jeziku za svoje naslovnike funkcijsko podobno komunikacijsko vrednost kot izvirnik za naslovnike izvirnega jezika (G. Jäger 1975: 28). Obenem posegava po primerjalnih elementih *stylistique comparée*, kjer pa vendarle sodobno izhajava iz okoliščin, medbesedilnih in drugih kontekstov, v katere je vpeta neka določena jezikovna izjava. Glede na prvi del metode naj dodava, da na področju leposlovja ni mogoče vzpostaviti preprostih razmerij ekvivalence in običajnih zahtev po nespremenljivosti različnih elementov. Druga posebnost metode zadeva osebnost empiričnega prevajalca. V skladu s sodobno teorijo *prevajalčeslovja* (*translator studies*) svojo raziskavo opirava na temeljno premiso, da prevajalec ne more prevajati neodvisno od svoje osebnosti ter svoje socialne in psihofizične pogojenosti.

Ker se komunikacijskih okoliščin prevodne založbe dotika tudi polje manjšinskosti slovenščine v tujem okolju (avstrijska Koroška), kjer je še zlasti pomembna recepcija, sva v premisleke vključili ustrezno literaturo in široko dopuščanje prevodnih možnosti ter odstopanja od izhodiščnih razmer.⁴

Metodo zaokrožujeva s prijemi sodobnih dognanj prevodoslovja glede pojma prevodne kulture (Hermans 2006, Prunč 1997, Frank 1989).

³ Gl. <https://www.bralnaznacka.si/sl/iskanje/?do=I%C5%A1%C4%8Di>

⁴ Prim. članek o manjšinski izkušnji jezika in geografskega izvora (Willis, 2017).

Raziskava s prevodnokritičskimi prvinami nadgrajuje tudi razvojno smer domnevne simetrije k realno obstoječi asimetriji jezikov s spoznanjem o asimetriji kultur (Prunč 2012: 365).

Sestavljena metoda z navedenimi prvinami zajema vzporejanje prevodnih različic drugih prevajalk in prevajalcev, ustvarjenih osem let po tiskani prevodni verziji dela *Ko se je moj oče hotel poročiti z materjo Anne Lachs*, ki je primarni predmet raziskave. Obravnavano delo Christine Nöstlinger je ena od soavtoric pričujočega članka v letu 2023 vključila v *Berilo leposlovnih del avtoric in avtorjev iz Avstrije* v okviru mentorstva literarnega prevajanja v slovenščino na Poletni šoli prevajanja Inštituta za slavistiko Univerze v Gradcu na severnodalmatinskem otoku Premuda.

Natančna analiza prevajalskih rešitev vseh 63 prevodov v slovenščino seveda daleč presega okvir tega prispevka, zato se omejujeva na dve literarni deli iz zadnjih let ustvarjanja Christine Nöstlinger in na izbor posameznih elementov, ki jih obravnavava vzorčno. To utemeljujeva s tem, da je potrebno posamezne primere kontekstualizirati in pojasniti dovolj natančno. Pri tem so kontekstualizacije različne, kar pogojuje vrsta primera.

Tako zahteva kontekstualizacija (1) kulturnega elementa ne samo njegov potencial v postopku prevajanja, ampak tudi potrebni oris in utemeljitev s perspektive kulturnega okolja in razvoja. Kontekstualizacija (2) priložnostnih tvorjenk zahteva jezikovno sistemsko primerjavo med jezikoma in (3) kontekstualizacija pogovornih elementov zahteva upoštevanje sociolingvističnega aspekta. Vsem trem vrstam primerov (1–3) je skupno upoštevanje samega literarnega konteksta in seveda konkretnega besedilnega konteksta. Tak pristop v kvalitativni analizi nujno pomeni omejitev samega korpusa, kot je bilo že nakazano.

Sami analizi primerov in njihovih kontekstov bo sledila nadgradnja analize, ki bo predstavljala definiranje značilnosti in vzorcev, ki so splošni večini ali vsem primerom. S tem želiva preseči okvir posameznih prevodnih besedil.

3 Rezultati analize kontekstov prevodnih prvin

Metodološko povzemava točke raziskave, in sicer primerov naslednjih prevodnih prvin: (1) naravna vraščenost v sočen jezik in avtentična jezikovna resničnost, (2) priložnostne tvorjenke, (3) raba predpreteklika kot strukture, ki sodi med najpogostejše probleme prevajanja literarnih besedil iz nemškega v slovenski jezik, (4) avstriacizmi na leksikalni in skladenjski ravni ter (5) kulturni elementi iz nemškega govornega prostora. Kot omenjeno, se omejujeva na dve literarni deli, in sicer *Lumpenloretta* (slov. prevod *Capasta Loreta*) iz leta 2010 in *Als mein Vater die Mutter der Anna Lachs heiraten wollte* (slov. prevod *Ko se je moj oče hotel poročiti z materjo Anne Lachs*) iz leta 2015. Obseg tega prispevka naju omejuje pri izboru prevodnih prvin in pri samem številu zgledov, ki jih v nadaljevanju obravnavava.

3.1 Sočen jezik in avtentična jezikovna raba

Prevodi pogovornega jezika zahtevajo nadomestitve na drugih mestih. Ta metoda doseganja komunikacijske primerljivosti izhodiščnega besedila (IB) in ciljnega besedila (CB) je v sodobni prevajalski praksi prevladujoča.

Prvine avtentične jezikovne resničnosti, s katero se lahko poistovetijo bralke in bralci, prikazujeva na primeru dvogovora. Na ciljnih mestih v primerjavi z izhodiščnim besedilom ostajajo siromašnejši učinki. Ob raziskovanju komunikacijske skladnosti imava pred očmi ciljno občinstvo – otroke, stare med 10 in 13 let.

Christine Nöstlinger gradi svoj humor tudi s cinizmi in grobostmi enajstletnikov in enajstletnic, zlasti tako imenovanega »nežnejšega« spola. Oglejmo si primer mlade junakinje, 11-letne osnovnošolke, ki je v stiski in jezna, ker je morala zaradi družinske odločitve sredi leta zapustiti domače šolsko okolje s prijatelji v Salzburgu in na prvi šolski dan v prestolnici v novi šoli neprijazno zavrne ponujeno prijazno roko glavnega junaka, 11-letnega Corneliusa. Slednjega je oče dan prej, na zadnji dan zimskih počitnic, poprosil: »Sinči, jutri v vaš razred prihaja nova punca. Hčerka ene moje kolegice. Daj malo poskrbi zanjo, to bi bilo ful lepo.« Corneliusu sicer ni všeč, da bo za prišlekinjo moral žrtvovati udobno klop, ki jo je doslej uporabljal sam, vendar je empatičen: »Posrkal sem špagete in med žvečenjem rekel: 'Dobro, poskrbel bom za dekle.' In to sem mislil čisto iskreno. Nenadna selitev v drugo mesto, kjer

nimaš prijateljev, res ne more biti prav nič zabavna.« Zaradi sobesedilne čustvene razumljivosti, ki je za rabo pogovornega, sploh pa sočnega jezika Nöstlinger nujna, navajava širši odlomek, v katerega je vpeta v nadaljevanju analizirana replika Anne Lachs.

In ko je nehalo zvoniti, je vstopila naša zgodovinarica Tusnelda, doktorica Wurm, ki ji je čisto zares ime Tusnelda in je naša razredničarka, poleg nje pa še res čudno dekle. Majhna, rahlo predebela, bela koža, posejana s pegami različnih velikosti, rjasto rdeči lasje kot ptičje gnezdo, povešena ramena, tanke ustnice kot navzdol obrnjen lunin krajec in ogromne vodeno modre oči. S seboj ni imela šolske torbe. Imela je samo ogabno, bleščečo, kričečo zeleno torbico za čez ramo, ki ji je visela do trebuha.

Doktorica Wurm je čudno dekle potisnila naprej, vzela kos bele krede, na tablo z velikimi tiskanimi črkami napisala ANNA LACHS in razglasila: »To je vaša nova sošolka, Anna Lachs. K nam je prišla iz Salzburga. Bodite prijazni do nje in ji pomagajte, da se bo pri nas dobro privadila.« Nato je pokazala na prosto polovico mize poleg mene in rekla: »Anna, tam te že čaka lep stolček!«

Anna Lachs se je s polžjo hitrostjo približala moji mizi, se počila na stol poleg mene in porinila svojo kričečo zeleno torbico v predal mize.

Hotel sem biti prijazen, kot sem obljubil očetu, in sem tiho rekel: »Jaz sem Cornelius Haberkorn, ampak vsi me kličejo Škratek!«

»Kaj me briga, idiot!« mi je siknila Anna Lachs in me pogledala, kot da sem odvraten insekt. Tako odvraten, da ga ne bi niti zmečkala, ker se ga ne bi hotela niti dotakniti.

(prev. Poletna šola Premuda)

Tabela 2: Avtentična jezikovna resničnost

Nöstlinger	Poletna šola Premuda	Maršič
»Ist mir doch egal, du Idiot!«, zischte mir die Anna Lachs zu.	»Kaj me briga, debil!« mi je siknila Anna Lachs. »Ja pa kaj, tepec!« je zasikala. (in bogate možnosti regionalnih različic)	»To mi je vendar vseeno, ti idiot!« je zasikala Anna Lachs.
Oetinger 2013: 11	JG/NM/UPČ 2023:	Mohorjeva Celovec 2015: 11

Ob primeru iz dialoga lahko v IB opazimo dve naglasni možnosti:

Ist **mir** doch egal, du Idiot – in
Ist mir doch **egal**, du Idiot.

Prvo naglasno možnost lahko prevedemo *Men pa to res dol visi, kreten!* –

In že zasi je pregovorna nesvoboda prevajalke, saj regionalizmi v mladinskih delih v slovenski prevodni kulturi glede primernosti za širšo bralno rabo po Sloveniji zaradi razplatenosti narečnih skupin vzdržijo le redko. Vokalna redukcija bi bila po dogovoru z uredništvom morebiti še dopustna. Celovška založba se za to ni odločila.

Kaj imam jaz s tem, kreten! bi bil nadregionalen prevod.
V manj ekspresivni rabi bi se prevedek glasil:
Kaj me briga, bučman!

Druga naglasna možnost *Ist mir doch **egal**, du Idiot* bi se v prevodu glasila:

- v surovejši različici: *Kaj me briga, debil!*
- v nekoliko manj surovi pa: *Ja pa kaj, butec / cepec!*

Med bogatimi možnostmi regionalnih različic bi lahko navedli izbire:

Ja pa kaj, mona! (primorsko)
Ja pa kaj, butl – trotl itd.! (štajersko)
Ja pa kaj, model! (Ljubljana, Gorenjska)
Ja pa kaj, budalo! (vzhodna Slovenija)

Primer iz knjižno natisnjene različice – *To mi je vendar vseeno, ti idiot!* – z rabo členka *vidar* odjemlje pogovornost in verbalno avtentičnost IB, s tem pa spreminja komunikacijsko vrednost v dveh točkah, in sicer tudi glede rabe leksema *idiot*. Enajstletniki v sproščenih oziroma v tem primeru celo močno čustvenih (jeznih) dvogovorih ne uporabljajo registra zborne izreke, kamor sodi členek *vidar*.

Raba leksema *idiot* v slovenščini ne korespondira z rabo leksema *Idiot* v nemščini, saj slednje govorno okolje po tem leksemu posega karseda pogosto, govorki in govorki slovenščine pa ne. Lahko bi rekli, da je ta izraz lažni prijatelj. V gornjih primerih sva navedli nekaj v slovenščini pogostejših ustreznih.

Ohranitev zaimka v zvalni rabi bi sicer v povezavi z regionalnimi možnostmi prav tako lahko bila verbalno avtentična: *Dol mi visi, ti tele!*

V knjigi natisnjena prevodna različica pa nemara priča o povsem legitimni, bolj literarno-pedagoško varni strategiji literariziranega prevajanja dialogov, kjer sočnost jezika in pričakovani učinek duhovitosti ob ekspresivni rabi ni v ospredju. Navsezadnje je večinsko ciljno bralstvo otrok v slovenski skupnosti na Koroškem gotovo različno od osrednjeslovenskega – razen tega pa izbira literarno konzervativnejše različice lahko vključuje nadregionalno rabo.

3.2 Priložnostne tvorjenke

Značilnosti besedotvorja nemškega jezika predstavljajo za avtorje precej odprto polje preizkušanja in ustvarjanja, za prevajalce pa več ali manj trd oreh, kar je odvisno od besedotvornih značilnosti ciljnega jezika in od funkcionalnosti tvorjenk v originalnem besedilu. Funkcionalnost priložnostnih tvorjenk v besedilih Christine Nöstlinger predstavlja pomembno komponento njenega sloga, ki jo raziskave običajno interpretirajo v smislu oblikovanja mladostniškega slenga (prim. Fuchs 2001, str. 114). Tudi sama avtorica je v enem od intervjujev povedala, da lasten stiliziran žargon oblikuje sama (gl. Jörg 1986, str. 15), saj mine od pisanja do izdaje knjige približno leto in pol in v tem času se mladostniški sleng že deloma spremeni. Christine Nöstlinger je pri tem izjemno spretna (Fuchs 2001, str. 114) in uporablja jezikovne strategije, ki njene jezikovne rešitve v toliki meri približujejo mladostniškemu slengu, da jih mladi bralci občutijo kot del svoje govornice. Pomemben del njenih strategij so različne priložnostne tvorjenke, ki jih najdemo v kar precej njenih delih in imajo različne vloge, kot kaže primer iz knjige *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*⁵, kjer pogosto igrajo vlogo povezovanja besed, ki bi sicer zahtevale natančno opisovanje. S tem avtorica ohranja pozornost bralca in tok misli (Aringer 2018, str. 76).

⁵ Slovenski naslov je *Poživjamo se na kumaričnega kralja* (orig. 1972, slov. prevod 1994).

Priložnostnih tvorjenk najdemo precej tudi v knjigi *Lumpenloretta*.⁶ Gre za večinoma samostalniške tvorjenke⁷, ki jih na videz zaznamuje raba vezaja. Prevajalka knjige jih je v slovenščini dosledno nadomestila z besednimi zvezami s pridevniškim prilastkom: *Balinčeva mama*, *Balinčev oče*, *Kodravkina mama*, *Kodravkin dedek*, *Bergerjeva biša*. Ob tem si zastavljamo vprašanje ohranjanja funkcije elementa mladostniškega slenga, ki ga imajo te (gl. opombo 7) tvorjenke v originalnem besedilu. Oglejmo si naslednja primera (*Lumpenloretta*).

Str. 9:

Eine im **Mama-Alter**, sehr klein und ein bisschen pummelig, Haare knallrot, streichholzkurz.

Bila je **pravih let za mamó**, zelo majhna in malce debelušna, z živordečimi lasmi, postrizenimi na ježka.

Str. 10:

Nur klamottenmäßig absolut nicht durchschnittlich, sondern noch irrer als die zwei **Cowboy-Imitate**.

Samo kar se tiče obleke, ni bila čisto nič povprečna, ampak še bolj nora od obeh **kavbojskih posnemovalcev** malo prej.

Obe avtoričini tvorjenki, *Mama-Alter* in *Cowboy-Imitate*, se nanašata na opis generacije staršev, kar je v kontekstu celotne zgodbe posebej zaznamovano, saj so glavni junaki mlajši najstniki, ki se na različne načine upirajo staršem in iščejo svoje identiteto. V obeh tvorjenkah se skriva nekaj ironije, ki je ne aplicirajo samo medgeneracijske razlike (npr. starši iz generacije, ki je oboževala določene elemente ameriške kulture), temveč tudi nekakšno etiketiranje kategorije staršev (*Mama-Alter*, *Papa-Alter*). Tega pridiha ironije v prevodu ni več zaznati. Predložna zveza (*ža mamó*) je sicer pomensko ustrezna, vendar pa nima slengovske konotacije, kot je opazna v originalu. V drugem

⁶ Slovenski naslov je *Capasta Loreta* (orig. 2010, slov. prevod 2010).

⁷ *Lumpen-Loretta*, *Glatze-Mutter*, *Locke-Mutter*, *im Mama-Alter*, *im Papa-Alter*, *Cowboy-Imitate*, *Chemie-Lehrerin*, *Etepetete-Tanten*, *Altwaren-Tandler*, *Zecke-Vater*, *Locke-Opa*, *19er-Haus*, *Bananen-Kartons*, *Plastik-Steigen*, *Heidelbeer-Jogurt*, *No-Name-Lappen*, *Teddybär-Bus*, *Glatze-Haus*, *Berger-Wohnzimmer*, *Pizza-Stück*, *Pizza-Bissen*, *Pizza-Brösel*, *Steingut-Schüssel*, *Zahn-Haus*, *Hugo-Boss-Nadelstreif*, *Musik-Radau*, *Ribisel-Stauden*, *Ribisel-Zaun*, *Locke-Haus*, *Läuse-Kahlschererei*, *Loretta-Gespräch*, *Migräne-Anfall*, *Klamotten-Einkaufstour*, *Denkstein-Entschluss*, *fünf-Millimeter-Stoppeln*, *Fußballstadion-Lautstärke*, *Super-Scheiß*, *Alpenvereins-Camp*, *Gammel-Look*, *Science-Fiction-Schinken*, *Opa-Geburtstag*, *Edel-Kluft*, *Total-Rasur*, *Festtags-Klamotten*, *Pferde-Lacher*, *Marmalade-Finger*, *Ghetto-Blaster*, *Brennnessel-Bläschen*, *Aufs-Klogeben*, *Zehner-Pause*, *Label-Freaks*, *Baby-Bruder*, *Nachhilfe-Lehrer*, *Normal-Köpfe*, *Geigen-Lehrer* ...

primeru je uporabljen pridevniški prilastek, kar je spet pomensko ustrezno in prilagojeno značilnostim slovenščine (pridevniški prilastek je pogostejši kot rodilniški prilastek ali celo analitični rodilnik), vendar pa slengovske rahlo ironične konotacije ni. Nabor možnosti v jezikovnem sistemu slovenščine je narekoval prevajalkin izbor, vendar pa bi za ohranitev značilnosti mladostniškega slenga iz originalnega besedila lahko nastopile kompenzacije. S pojmom kompenzacija tukaj misliiva na uporabo jezikovnih elementov, ki odražajo neko značilnost sloga in se ne pojavljajo na identičnih mestih v besedilu kot v originalu, saj nas kot prevajalce omejuje jezikovni sistem jezika, v katerega prevajamo. Kompenzacije lahko delujejo na isti ali neki drugi jezikovni ravni in so del metode doseganja komunikacijske primerljivosti izhodiščnega in ciljnega besedila. V prevodu dela *Lumpenloretta* takšnih kompenzacij za priložnostne tvorjenke nisva zasledili.

Oglejmo si še priložnostno tvorjenko *Dummbauchi*, ki je iz besedila Christine Nöstlinger deloma prešla v rabo ali pa pravzaprav sploh ni bila zares novotvorjenka oziroma okazionalizem. Kot čisti neologizem jo navajata Požlep /Kuster (2016). Leksem je bil februarja 2016 uporabljen v dnevniku *Der Standard* kot oznaka za naivnega človeka. Šlo je za sodno preganjanega urednika kritičnega turškega časnika *Cumhuriyet*. Ostaja torej raziskovalni izziv, ali je obravnavani leksem deloma prešel v rabo ali pa ni bil zares priložnostna tvorjenka. Za naše raziskovalno polje ostaja zagata zlasti prevodna, saj je raba v nemščini tako šibka, da ni sistematizirana.

Primer je zlasti težko prevedljiv zaradi dela sestavljenke: *-bauchi, trebusček*, ki prinese pomanjševalniško konotacijo.

V obravnavanem prevodu iz leta 2015 se je prevajalec odločil za ustreznico *butalec*, pri čemer je verjetno sledil predlogu prevoda v *Velikem nemško-slovenskem slovarju* (Debenjak, 2001) za najbližjo besedo (*Dummbach*), torej je prevedel po analogiji ter priličil slovenski kulturni zgodovini. Prevodne možnosti bi bile še *bumbar(ček)*, *gumpec*, *trap*, *trapica* in druge.

3.3 Raba predpreteklika

Raba predpreteklika je pogost problem prevajanja iz nemščine. Glede tega se je prevajalec dela *Als mein Vater die Mutter der Anna Lachs heiraten wollte* odločil, da mladim bralkam in bralcem ponudi tudi predpreteklik, ki ga v sodobnih tiskanih

besedilih v slovenskem jeziku niso vajeni, kaj šele v delih za otroke in mladino oziroma v govornem jeziku. Tako kot velja, da se v nemškem leposlovju pomanjševalnice pojavljajo samo v dobesednejših prevodih iz slovanskih jezikov ter v narečnih besedilih, tudi velja, da se v slovenskem leposlovju predpreteklik pojavlja zlasti v prevodih iz nekaterih, tudi germanskih, jezikov, ter v delih nekaterih pisateljev, denimo Borisa Pahorja. V govornem jeziku se pojavlja v regionalnih govorih, zlasti v pogojniški rabi.

Primer izpričuje metodološko napovedane razlike v komunikacijski danosti. Christine Nöstlinger v izhodiščnem besedilu sledi zapovedani rabi v literarni knjižni tiskani nemščini v veznem delu besedila. Dvogovori, kot je že bilo ugotovljeno, prosto uporabljajo sestavljeni preteklik, *Perfekt*, taka je tudi dogovorjena norma v nemškem tiskanem leposlovju.

Predpreteklik ima v slovenščini povsem drugačno zgodovino in status kot v nemščini. Prvič naj bi bil omenjen v Bohoričevi slovnici leta 1584 kot *praeteritum plusquamperfectum*, bil pa naj bi trdna sestavina Dalmatinovega časovnega sistema (prim. Merše, 2015). Urbančič (1972) ugotavlja, da je predpreteklik pri Slovencih le semantično-stilistična kategorija, in dokazuje na primerih, da je možno predpretekle časovne odnose čisto dobro izraziti z vidskimi in leksikalnimi sredstvi (prim. Hauser, 1972). Nekateri jezikoslovci predpreteklik pojmujejo kot odvisno glagolsko obliko, ki dobiva predznak ekspresivne oblike (prim. Pogorelec, 1960/1961), drugi ugotavljajo, da nima stalne funkcije in je »kot sredstvo za izražanje preddobnosti zamenljiv s preteklikom dovršnega glagola« (Merše, 2015, str. 9).

V nemščini je zapovedana oblika nujnega razlikovanja različnih ravni preteklosti.

Tabela 3: Predpreteklik v slovenščini in nemščini: raznorodni status

Nöstlinger	razlika v pravilih	Maršič
<p>Ich wollte, wie ich es meinem Vater versprochen hatte, nett sein und sagte leise:</p> <p>Oetinger 2013: 11</p>	<p>Pisna literarna nemščina: zapovedan predpreteklik</p> <p>Slovenščina: poljubno (raba opešala)</p>	<p>Hotel sem biti prijazen, kakor sem bil obljubil svojemu očetu, in sem ji tiho dejal:</p> <p>Mohorjeva Celovec 2015: 11</p>

Zaradi raznorodnih pravil glede nujnosti rabe predpreteklika lahko ugotovimo, da besedilo (Maršič, 2015) v tej točki v ciljnem jeziku za svoje naslovnike nima funkcijsko podobne komunikacijske vrednosti kot izhodiščno besedilo za naslovnike izvornega jezika, saj mladi nemški bralci in bralke predpreteklik na tem mestu nujno pričakujejo, za mlade slovenske bralke in bralce pa je presenetljiv element.

3.4 Avstriacizmi na leksikalni in skladenjski ravni

Že v enem od zgodnejših intervjujev (gl. Fuchs 2001, str. 14) je Christine Nöstlinger poudarila, da je *Wienerisch*⁸ njen materni jezik in da več črpa iz pogovornega jezika kot iz knjižne nemščine. Pri tem je pomembno, da kot estetski postopek uporablja obe zvrsti paralelno in s premislekom o njunih funkcijah (Fuchs 2001, str. 107). Tako se elementi dunajskega urbanolekta pojavljajo samo v delih, ki so lokalizirana na Dunaju, medtem ko se značilnosti avstrijske knjižne nemščine pojavljajo v vseh delih. Za Christine Nöstlinger avtentični govorjeni jezik ne predstavlja samo sredstva jezikovno estetskega oblikovanja, ampak tudi posredovanje vrednosti samega govorenega jezika, saj funkcijo knjižnega jezika razume tudi socialno kot možnost orodja za uveljavljanje oblasti in subtilno zatiranje tistega, kar lahko imenujemo jezikovna "domovina". Takšno stališče je rezultat jezikovne rabe v Avstriji, kjer so v ospredju socializacije neknjižnih zvrsti (Tibaut, 2023). V tem prispevku ne ločujeva med elementi dunajskega urbanolekta in avstrijske knjižne nemščine, saj oboje predstavlja nasprotje od nevtralne jezikovne rabe. Kot nevtralno jezikovno rabo razumeva dominantni položaj nemške različice knjižnega jezika v celotnem pluricentričnem prostoru nemščine, kjer danes poznamo tri knjižne jezike (nemški, avstrijski, švicarski). Ker nemška varianta knjižnega jezika dominira ne samo zaradi medijev, ampak tudi na področju poučevanja nemščine izven nemškega govornega prostora (Czinger, 2009), prevajalci elemente avstrijske knjižne nemščine lahko občutijo kot odklon od norme, ki pa seveda še zdaleč ni tako vpadljiv, kot so elementi npr. dunajskega urbanolekta. V tem prispevku zaradi ekonomičnosti vse odklone od nemške knjižne norme (avstrijska knjižna nemščina, dunajski urbanolekt) preprosto označujeva kot avstriacizme. Prevajalske rešitve, kar zadeva avstriacizme, razumeva kot pomembno prevodno prvino, ko gre za prevode v slovenski jezik, saj je položaj knjižnega jezika in neknjižnih zvrsti v obeh državah izjemno podoben. Tudi v Sloveniji poteka socializacija predvsem z usvajanjem in

⁸ Dunajska nemščina oz. dunajski mestni govor oz. urbanolekt, tudi metrolekt.

rabo narečja ali regionalnega pogovornega jezika (Pulko in Zemljak Jontes, 2007). Iz tega izhaja, da se lahko prevajalec odloči, da bo poiskal v slovenščini zvrstno primerljive jezikovne rešitve. Oglejmo si primere na leksikalni in na skladenjski ravni.

Str. 43 (*Als mein Vater die Mutter der Anna Lachs heiraten wollte*):

Wie jeden Freitag hatte die Mutter vom Robi **Kaiserschmarren** gemacht, ...

Kakor vsak petek je Robijeva mama napravila **cesarski praženec**, ...

Slovarji kot DWDS⁹ in DUDEN¹⁰ pripisujejo besedi *Kaiserschmarren* oznako avstrijska nemščina. V slovenščini najdemo v knjižnem jeziku poimenovanje *praženec*, *šmor(e)n* ima oznako neknjižno pogovorno¹¹. V raziskavi med vrtčevskimi otroki iz Maribora, Slov. Bistrice in Slov. Konjic smo pokazali, da 75,8 % otrok uporablja poimenovanje *šmorn* (Rajšp et al., 2017). Prevajalec bi se lahko v smislu približevanja pogovornemu slogu Christine Nöstlinger odločil za pogovorni izraz *šmorn*. Ker je izraz *Kaiserschmarren* del knjižne avstrijske nemščine, bi bila raba izraza *šmorn* neke vrste kompenzacija za druga mesta v prevodu, kjer težko realiziramo pogovorno usmeritev. Seveda je to odvisno tudi od prevajalčeve jezikovne biografije, saj obstajajo, kar zadeva neknjižne germanizme, razlike med posameznimi narečnimi skupinami v Sloveniji (Lipavic Oštir, 2017) in otroci iz omenjene raziskave prihajajo iz štajerske narečne skupine.

Str. 29 (*Lumpenloretta*):

Die Kinder sind gemein zu ihr gewesen, die haben sie Zigeunerin genannt und Hausiererkind und **Bandlkramerschrapp**, seit sie gewusst haben, dass ihre Eltern aus Jahrmärkten alte Sachen verkaufen.

Zmerjali so jo s ciganko, krošnjarskim mladičem in **kramarskim podmladkom**, odkar so vedeli, da njeni starši na sejnih preprodajajo starine.

⁹ <https://www.dwds.de/wb/Kaiserschmarren?o=kaiserschmarren>

¹⁰ https://www.duden.de/rechtschreibung/Kaiserschmarren#google_vignette

¹¹ <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=pra%C5%BEenc>

Izrazov *Bandlkeramer* in *Gschrapp* ne najdemo v nemških slovarjih DWDS in DUDEN, najdemo pa ju v avstrijskem slovarju. Slovar pojasnjuje, da je izraz *Bandlkeramer*¹² zastarel in narečno obarvan, pomeni pa potujočega trgovca, torej v slovenščini *kramarja*. Izraz *Gschrapp*¹³ je posebej pogost na vzhodu Avstrije in je pogovoren, pomeni pa majhnega otroka. Prevajalka se je odločila za besedno zvezo *kramarski podmladek*, ki vsebuje tudi v slovenščini arhaično komponento *kramar*, obenem pa v drugem delu ne daje slutiti lokalnega kolorita, saj izraz *podmladek* ni regionalno obarvan. Regionalni paralelizem z avstrijsko nemščino bi predstavljali izrazi kot *froci*, *laußenki* ali kaj podobnega. Ob tem se odpira vprašanje sprejemanja zvrsti oz. bojazni pred nerazumevanjem. Christine Nöstlinger v svoji umetniški svobodi in navsezadnje svojem jezikovnem pogumu uporabi vzhodnoavstrijski izraz *Gschrapp*, ki ga ne pozna celotna Avstrija, kaj šele druge nemško govoreče dežele¹⁴. In to stori pri pojmu, ki je v tem delu besedila precej pomemben, saj kaže na odnos okolice do Lorette in njene družine, torej igra socialno vlogo. Slovenski izraz *podmladek*¹⁵ ima nekaj odtenkov pomenov, med katerimi ni socialno ali lokalno zaznamovanih.

Christine Nöstlinger upoveduje pogovorno ne samo na leksikalni, ampak tudi na skladenjski ravni. Tako pogosto uporablja *Perfekt* namesto *Präterituma* in samostalniški člen pred osebnimi imeni (prim. Fuchs, 2001, str. 107). V obeh književnih delih, ki ju analiziramo, najdemo veliko primerov rabe določnega samostalniškega člena pred osebnimi imeni. Nekaj primerov iz obeh del:

die Anna Lachs, der Adi Bär, der Marius, dem Robi, die Zierhut, die Conny, die Dr. Wurm, ...
die Lumpen-Loretta, der Glatze, der Maximilian, ...

¹²https://www.oewb.at/oebv/oewb/start.xav#__oewb__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27d3e138026%27%5D__1719481298506

¹³https://www.oewb.at/oebv/oewb/start.xav#__oewb__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27d3e566190%27%5D__1719476771125

¹⁴ Prim. iz recenzije: Rahlo ironičen, distanciran in raznolik, a tudi humoren jezik, ki temelji na govornih besedi in je začinjen z duhovitimi avstrijskimi izrazi (*Bandlkeramerschrapp*, *Hausiererkind*), kar bralcu omogoča, da se poistoveti s protagonisti.

(<https://lesebar.uni-koeln.de/rezensionen/navigation/2011/noestlinger-christine-lumpenloretta>)

¹⁵ <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=podmladek>

V bavarskih in alemanskih narečjih nemščine je raba določnega člena pred osebniimi imeni značilnost, ki sodi med regionalne norme¹⁶, vendar pa doživlja v zadnjih desetletjih nekatere spremembe. Tako Ziegler in Lenzhofer (2018) ugotavljata, da odrasli v Avstriji v cca. 93 % primerov uporabljajo določni člen pred imeni, medtem ko je ta odstotek med mladimi v urbanih naseljih precej nižji in se giblje okrog 50 %. Christine Nöstlinger torej ne sledi rabi današnjih najstnikov v mestih, kot sta Dunaj in Gradec, in ostaja pri splošni rabi člena v avstrijskem prostoru. Tudi v obravnavanih knjigah je raba določnega člena zelo pogosta.

Eden od nemških kritičnih odzivov je učinek te iterativne rabe Nöstlinger uvrstil v izumetničenost in zastarelost jezika:

Pisateljčin jezik je drzen, živahen in živ, mladostniškemu jeziku pa se pretirano ne dobrika. Na žalost na mestih, kjer pred imeni stojijo določni členi (na primer, *die Laura, der Marius, die Mamma der Laura* – Laurina mama), učinkuje starokopitno. Zagotovo je to posebnost njenega sloga, pa vendar v toliko ponovitvah deluje izumetničeno¹⁷.

Hoß, 2013 (prev. UPČ)

Negativno stališče govori v prid temu, da je raba člena pred imeni v prvi vrsti avstriacizem in da v nemškem govornem prostoru pluricentričnost pogojuje interpretacije jezikovne rabe posameznih struktur.

Razpon učinkov vztrajne rabe določnega člena pred osebniimi lastnimi imeni je lahko tako širok in kontradiktoren, da je na primer dunajskemu pisatelju Wolfu Haasu prinesel množico popularnih nič zastarelih uspešnic kriminalk, nacionalne nagrade za duhovitost in visok literarni in verbalni slog. Nekaj prevodov imamo tudi v slovenščini.

Oba prevajalca obravnavanih del Christine Nöstlinger člena pred imeni v svojih prevodih ne uporabljata ter se odločata za nevtralni slog verjetno tudi zato, ker primerne vključitve člena v slovenskem besedilu ni mogoče uresničiti. Tukaj nastopi situacija neprevedljivosti in omejitve svobode prevajalca. V slovenščini sicer sporadično najdemo določni in nedoločni člen v obmejnih narečjih (Lipavic Oštir in

¹⁶ Gl. *Atlas zur deutschen Alltagssprache*, geslo: *Artikel + Vorname*. (Elspaß/Möller, 2003). <http://www.atlas-alltagssprache.de/artikelvorname/>

¹⁷ V originalu: Die Autorin hat eine freche und lebendige Sprache, die sich nicht übertrieben jugendlich anbietet. Leider wirkt sie an den Stellen altbacken, wenn vor dem Namen der bestimmte Artikel vorangesetzt wird. (z.B. *die Laura, der Marius, die Mamma der Laura...*) Es mag sicher ein eigener Stil sein, dennoch wirkt dieser in seinen Wiederholungen gestelzt.

Koletnik, 2012), vendar pa gre za posamezne kontekste in ne za sistemsko značilnost. Ker je raba člena pred imeni v nemščini zaznamovana (narečja na jugu, pogovornost) in ker se imena v obeh delih preprosto pojavljajo pogosto, bi prevajalca lahko raba člena kompenzirala s kakšnim drugim pogovornim elementom, ki pa bi moral imeti značaj kontinuitete v celotnem delu.

3.5 Kulturni elementi iz nemškega govornega prostora

Christine Nöstlinger želi v svojih delih ustvariti avtentično jezikovno resničnost, s katero se lahko poistovetijo njeni bralci (Bachner, 2009). Del te jezikovne resničnosti so tudi kulturni elementi, ki so lahko zelo različni glede na regionalni aspekt in druge aspekte. Oglejmo si tri leksikalne primere iz knjige *Als mein Vater die Mutter der Anna Lachs heiraten wollte*.

Str. 56:

Mein Vater behielt sein Zahnweh-Gesicht, der Pummel muffelte, und ich gab ihrer Mutter abartige Antworten auf aufdringliche Fragen. Sagte ihr, dass mein Lieblingsfach in der Schule Handarbeiten wäre, speziell das Häkeln von Topflappen, dass ich am liebsten **Schlager** hören würde, von jeglicher Art Gemüse laut furzen müsste und nach dem Schulabschluss **Klomann in der Opern-Passage** werden wollte.

Moj oče je še naprej imel obraz, kot da ga boli zob, Debeluška je bila zlovoljna, svoji materi je na njena vsiljiva vprašanja dajala bolne odgovore. Rekla ji je, da so ročna dela, zlasti kvačkanje prijemalk za lonce, moj najljubši šolski predmet, da najraje poslušam **popевke**, da zaradi zelenjave glasno prdim in da želim postati po koncu šole **čuvaj v javnem stranišču v prehodu Opere**.

V odlomku se želi Cornelius partnerki svojega očeta prikazati v najslabši možni luči. Žal je v prevodu opazna napaka, saj je videti, kot da bi Debeluška naštevala neumnosti o Corneliusu, v resnici pa je to počel sam prvoosebni pripovedovalec, torej Cornelius, kot je razvidno iz nemškega originala. Ne glede na napako je pozornost usmerjena na informacije o Corneliusu, ki so seveda neresnične (ročna dela kot najljubši predmet itd.), obenem pa kažejo na značilno najstniško pretiravanje iz seveda tudi na humor.

Nemški kulturni element *Schlager* označuje zelo popularne glasbene hite, nastale v določenem času in glasbenih zvrsteh. Raba samega izraza je precej nazadovala v zadnjih desetletjih in mlajše generacije izraz občutijo kot zastarel¹⁸. Slovar DUDEN¹⁹ pojasnjuje, da je izraz prevzet iz dunajskega urbanolekta. V slovenščini ima izraz *šlager*²⁰ oznako zastarelo. Glede na naštetu bi prevajalec lahko uporabil izraz *šlager*, saj bi s tem apliciral na nekaj starejšega, tudi tujega s slovenske perspektive ipd.

Opern-Passage, podhod za pešce pri Dunajski državni operi, sodi zaradi svoje arhitekture med dunajske znamenitosti in je spomeniško varstveno zaščiten. Medijsko posebej odmevna je bila v zadnjih letih zgodba o med turisti zelo popularnem stranišču pri izhodu iz podhoda pri operi²¹, kjer so turisti v vrstah čakali, da ob spremljavi valčkov uporabijo stranišče in uživajo ob pogledu na vse mogoče vrste kiča. Danes je stranišče, ki ga je imel v lasti neki zasebnik, spet v rokah mesta Dunaj. Vsekakor torej ne gre za običajno stranišče v nekem neznanem mestu, ampak za definirano lokaliteto. Kako to prevesti v slovenščino, je seveda pravi izziv. Prevajalec se je odločil za opis, ki vsebuje navedbo *Opere*. Bralcem je potrebno prepustiti, kaj si pod tem predstavljajo, vsekakor pa so bralci tega mladinskega romana dovolj stari, da zanje ni potrebno realij z Dunaja nadomeščati s takimi iz Slovenije ali pa lastna imena spreminjati v neka imaginarna. Tako je prevajalec tudi ostal pri ohranjanju kulturnega elementa z Dunaja, smiselno pa bi bilo izraz *prehod* nadomestiti s *podhodom*, saj gre za prostore pod zemljo.

Str. 66:

„Er ist ja alt, aber wenigstens noch einen Sommer im **Schrebergarten** hatte er sich verdient, wo der doch sein Paradies ist“, schnüffelte sie in ihr Taschentuch.

„Res je že star, a vsaj eno poletje bi si še zaslužil **vrtiček**, ki je vendar njegov raj,“ je rekla in si z žepnim robcem brisala nos.

¹⁸ <https://www.dwds.de/wb/Schlager>

¹⁹ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Schlager>

²⁰ <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=%C5%A1lager>

²¹ Gl. npr. <https://www.1000things.at/blog/die-wiener-operntoilette-ein-nachruf/>

V tem odlomku se pojavlja izraz *Schrebergarten*, ki je kulturni element v celotnem nemško govorečem prostoru. Avstrijski slovar ga definira kot manjši vrt (poimenovan po nemškem zdravniku Moritzu Schreberju)²². Slovar DWDS ga pojasni kot majhen vrt z vrtno uro v koloniji vrtov z utami²³. Slovar DUDEN ga opiše kot majhen vrt v koloniji vrtov na robu mesta²⁴. Da gre za kulturni fenomen, povedo že številke za mesto Dunaj, kjer je danes okrog 27 000 takih vrtov²⁵. Gre v glavnem za parcele, ki jih prebivalci najamejo in si na njih postavijo vrtno hišico in uredijo vrt. V preteklosti so bili namenjeni predvsem samooskrbi s sadjem in zelenjavo, v ospredju pa je bila socialna ideja skupnosti, v kateri si ljudje med seboj pomagajo. Danes gre ob gojenju sadja in zelenjave v veliki meri za rekreacijo in ustvarjanje zelenih oaz v mestu. Tako najdemo na takih vrtovih bazene, prostore za posedanje in druženje. Kolonije takšnih vrtov ne najdemo samo v velikih mestih, ampak tudi v manjših krajih, pogosto ob železniških progah.

Schrebergarten je kot vrtnarski in socialni fenomen poznan tudi v mestih v Sloveniji. Na obrobju Maribora jih npr. najdemo ob koroški železnici pri Limbuškem nabrežju in na gričkih severno od središča, tj. v Košakih. Gre za manjša naselja, ki pa opravljajo identično vlogo kot velika naselja npr. na Dunaju, kjer največje, najdemo ga v 10. okrožju (Favoriten), šteje okrog 1500 enot.

Kako v Sloveniji imenujemo *Schrebergarten*? Na spletu najdemo poimenovanja kot *majhni mestni vrtovi*, *vrt s parcelami*, *vrtiček*²⁶. Za tiste na obrobju Maribora v Košakih običajno rečemo, da so kar *vikendi*. Njihovi najemniki stanujejo nekaj kilometrov ali manj oddaljeno v mestu in prihajajo na vrt v prostem času. Ti vrtovi s svojimi hiškami, lopami, vrtnimi stoli, bazeni idr. opravljajo vlogo *vikend hišic*, zato poimenovanje *vikend*. Prevajalec se je v zgoraj navedenem primeru odločil za najbolj nevtralno poimenovanje, *vrtiček*. V slovenskem prostoru ne premoremo terminološke in sociolingvistične raziskave o rabi in pomenu izrazov, ki poimenujejo to, kar je v nemškem prostoru *Schrebergarten*. Takšna raziskava bi nam pokazala, katera poimenovanja so v katerih kontekstih v Sloveniji v rabi.

²²https://www.oewb.at/oebv/oewb/start.xav#__oewb__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27d3e1212698%27%5D__1719495461062

²³ <https://www.dwds.de/wb/Schrebergarten?o=schrebergarten>

²⁴ https://www.duden.de/rechtschreibung/Schrebergarten#google_vignette

²⁵ Prim. <https://www.stadt-wien.at/immobilien-wohnen/garten/kleingarten.html>

²⁶ Angl. *family gardens, allotments*.

4 Zaključek

Izbor prevodnih prvin za analizo v tem prispevku ni pogojen s pogostnostjo pojavljanja teh prvin v obeh literarnih in prevodnih besedilih ali njihovo pomembnostjo za ohranjanje komunikativnosti besedila, temveč temelji izključno na sami pojavnosti teh prvin, kar omogoča kvalitativno analizo posameznih primerov. Z analizo sva želeli pokazati podvrženost prevajalskih problemov jezikovnega para nemščina > slovenščina tudi na primeru proze za mlade, in sicer avtorice Christine Nöstlinger. Zahteve kvalitativne kontekstualne analize ter obseg prispevka sta narekovala število primerov, pri čemer izhajava iz tega, da so primeri reprezentativni, saj je bila opravljena analiza celotnih besedil. Na osnovi analize izpeljujeva naslednje ugotovitve.

a/ Metoda ugotavljanja funkcijsko podobne komunikacijske vrednosti izhodiščnega in ciljnega besedila ter kompenzacija leksikalnih in drugih jezikovnih sredstev se je pokazala kot razmeroma problematična. Težko je ugotoviti, ali različnim komunikacijskim vrednostim botruje prevajalsko zadrževanje v varni coni upovedovanja, medtem ko je avtorica drzna, ali pa je to deloma pogojeno z različnimi komunikacijskimi vlogami razvejanega nabora neknjižnih zvrsti v slovenščini, ki so redko nadregionalno uporabljive.

b/ Ohranjanje funkcij posameznih kategorij, npr. besedotvornih, je v ciljnem besedilu pogojeno z jezikovno sistemskimi, npr. besedotvornimi, značilnostmi tega jezika. Te prevajalci lahko postavljajo nad funkcijsko vrednostjo posameznih kategorij, s čimer ošibijo slogovno izraznost izhodiščnega besedila.

c/ Za vsak jezik obstajajo za posamezne jezikovne zvrsti napisana in nenapisana pravila rabe določenih struktur. Te tradicije oz. uzus je potrebno razumeti in upoštevati, če želimo dosežati komunikativnost ciljnega besedila. Primer: raba predpreteklika v nemščini in slovenščini.

d/ Zaradi pluricentričnega značaja nemščine imajo posamezne regionalne različice, kot so avstriacizmi ali helvetizmi, posebne funkcije in vrednost v besedilih, kar je del sloga in se pričakuje, da bo ohranjeno v ciljnem besedilu. Gre za elemente na različnih ravneh jezika, predvsem leksikalni, pa tudi frazeološki in skladenjski. Ti elementi predstavljajo za prevajalce velik izziv, ki ne pomeni samo odločitve glede

njihovega upoštevanja ali neupoštevanja, ampak tudi problem izbora oz. kompenzacije v primeru neprevedljivosti. Meniva, da je ravno problem avstrializmov po eni strani ovira, po drugi pa tudi priložnost in celo olajševalna okoliščina, saj govorimo o skupnem prostoru v preteklosti, o jezikovnem in kulturnem transferju in o ohranjenem kulturnem kontinuumu, ki je pogojen med drugim tudi z geografskim kontinuumom. Vsekakor pa rešitve v tej smeri zahtevajo jezikovno senzibilnost in pogum prevajalca, lektorja ter založbe.

e/ Primerljiv izziv predstavljajo tudi kulturni elementi iz nemškega in avstrijskega govornega prostora, ki se deloma prekrivajo s fenomenom avstrializmov.

Na kratko opisane ugotovitve oblikujejo izhodišče za nadaljnje raziskave na področju prevajalske prakse in teorije v smislu raziskovanja funkcij prevodnih prvin in njihovih različnih kontekstov. Ob tem ne gre prezreti vloge prevajalca med avstrijsko nemščino in slovenščino, s čimer sledimo trendu raziskovanja na področju germanističnega jezikoslovja, kjer upoštevanje pluricentričnosti ne temelji samo na različni jezikovni rabi, temveč tudi na identifikacijskih premisah.

Literatura

- Carina ARINGER, 2018: „Entschuldigen Sie, aber wir haben einen bei uns in der Wohnung, der redet so komisch...“. Eine Analyse der Funktion und Bedeutung der Mehrsprachigkeit in Christine Nöstlingers Kinder- und Jugendroman „Wir pfeifen auf den Gurkenkönig“. Wien: Universität Wien.
- Karin BACHNER, 2009: Christine Nöstlinger für französische Kinder. Eine Übersetzungsanalyse des Romans *Einen Vater hab ich auch*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Christine CZINGLAR, 2009: Österreichische Varietäten in der DaF/DaZ-Lehrerausbildung. Argumente für einen plurizentrischen DaF/DaZ-Unterricht mit Umsetzungsvorschlägen und konkreten Beispielen aus der Unterrichtspraxis. Universität Wien, Manuskript.
- Urška P. ČERNE in Gašper MALEJ (ur.), 2017. *Literarno prevajanje*. Maribor: Aristej.
- Doris Debenjak idr., 1992: *Veliki slovensko-nemški slovar*. Ljubljana: DZS.
- Armin Paul FRANK, 1989: Translation as System' and 'Übersetzungskultur. On Histories and Systems in the Study of Literary Translation. *New Comparison* 8.
- Sabine FUCHS, 2001: *Christine Nöstlinger. Eine Werkmonographie*. Wien: Dachs.
- Přemysl HAUSER, 1972: Celovito delo o jezikovni kulturi. Prev. T. Korošec. *Jezik in slovstvo* 1/2. 51–54.
- Theo HERMANS (ur.), 2006: *Translating Others*. 1. & 2. Manchester/Kinderhook: St. Jerome.
- Sabine HOB, 2013: Recenzija dela *Als mein Vater die Mutter der Anna Lachs heiraten wollte*. Spletna revija *Bücher leben!* Dostop 6. 5. 2024 na <http://www.buecher-leben.de/2013/04/als-mein-vater-die-mutter-der-anna-lachs-heiraten-wollte/>
- Gert JÄGER, 1975: *Translation und Translationslinguistik*. Halle (Saale): VEB Max Niemeyer
- Sabine JÖRG, 1986: Gespräch mit Christine Nöstlinger. Ur. Hans-Joachim Gellberg. Nussknacker. Über Kinderbücher und Autoren. Weinheim, Basel: Beltz. 15.

- Alja LIPAVIC OŠTIR in Mihaela KOLETNIK, 2012: Substantivartikel im Slowenischen: Varianten, Verwendung und Entstehung. *Jezikoslovlje* 13/3, 757–783.
- Alja LIPAVIC OŠTIR, 2017: *Substandardsprachliche Germanismen im Slowenischen*. Wien: LIT.
- Majda MERŠE, 2015: Predpreteklik v Dalmatinovi Bibliji. *Jezikoslovni Zapiski*, 3(1).
<https://doi.org/10.3986/jz.v3i1.2732>
- Christine NÖSTLINGER, 2010: *Lumpenloretta*. Salzburg: Residenz.
- Christine NÖSTLINGER, 2010: *Capasta Loreta*. Celovec: Mohorjeva.
- Christine NÖSTLINGER, 2013: *Als mein Vater die Mutter der Anna Lachs heiraten wollte*. Hamburg: Oetinger.
- Christine NÖSTLINGER, 2015: *Ko se je moj oče hotel poročiti z materjo Anne Lachs*. Celovec: Mohorjeva.
- Breda POGORELEC, 1960: O pluskvamperfektu v knjižni slovenščini. *Jezik in slovstvo* 6. 152–160.
- Jasmina Kristina POŽLEP /Helena Kuster, mentorica, 2016_Neologizmi, okazionalizmi in anglicizmi v romanu *Als mein Vater die Mutter der Anna Lachs heiraten wollte* : diplomska seminarska naloga.
- Erich PRUNČ, 1997: Translationskultur. *TcT* 11 = NF 1. 99–127.
- Erich PRUNČ, 2012: Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht. TRANSÜD. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens, zvezek 43. Berlin: Frank & Timme.
- Simona PULKO in Melita ZEMLJAK JONTES, 2007: Raba zemljepisnih različkov slovenskega jezika glede na stopnjo izobraževanja in različne govorne položaje. Ur. Vera Smole. Slovenska narečja med sistemom in rabo (Obdobja, Metode in zvrsti, 26). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 353–369.
- Martina RAJŠP, Alja LIPAVIC OŠTIR in Alenka LIPOVEC, 2017: Prehrana - raba nekaterih neknjižnih germanizmov pri predšolskih otrocih. Ur. Sabina Kerec et al. Razvojni potenciali z vidika prehrane, gibanja in zdravja. Murska Sobota: RIS Dvorec Rakičan, 88–101.
- Katarina TIBAUT, 2023: Jezikovna realnost v Avstriji z vidika priseljencev in čezmejnih delavcev s slovenskim državljanstvom. *Dve domovini : razprave o izseljenstvu* 57, 127–149.
- Boris URBANČIČ, 1972: *O jezikovni kulturi*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Inge WILD, 1996: Friederike, Ilse und Hugo – Kinder in den besten Jahren. Christine Nöstlinger zum 60. Geburtstag. *Eselobr. Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendmedien* 10, 34–36.
- Sharon WILLIS, 2017: Napačen prevod, pogrešen prevod: *Vivre l'orange* Hélène Cixous. Prevedla Nataša Velikonja. Ur. Urška P. Černe in Gašper Malej. Literarno prevajanje *Dialogi* 10. Maribor: Aristej. 2012–2022.
- Arne ZIEGLER in Melanie LENZHOFER, 2018: Das Eigene und das Fremde. Zum Spannungsfeld von Normen und Normverstößen in Jugendsprachen. *Ide* 4, 1–21.

Spletni slovarji

- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Dostop 16. 5. 2024 na www.fran.si.
- DWDS. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Dostop 16. 5. 2024 na <https://www.dwds.de/>.
- Duden. Wörterbuch*. Dostop 16. 5. 2024 na <https://www.duden.de/>.
- Österreichisches Wörterbuch*. Dostop 16. 5. 2024 na <https://www.oewb.at/oebv/oewb/start.xav>.
- Atlas zur deutschen Alltagssprache*. Dostop 16. 5. 2024 na <https://www.atlas-alltagssprache.de/>

PRESCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS SLOVENIAN AS A SECOND LANGUAGE

DARIJA SKUBIC, JANEZ JERMAN

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia

darija.skubic@pef.uni-lj.si, janez.jerman@pef.uni-lj.si

The article presents the attitudes of preschool teachers and preschool teachers' assistants towards the acquisition of Slovenian as a second language in kindergarten. The results of a survey of 458 preschool teachers and preschool teachers' assistants from randomly selected kindergartens in Slovenia show that teachers and teaching assistants agree with the statement that a bilingual or multilingual child changes/switches language according to the language of his or her interlocutor in a given situation ($M = 3.96$, $SD = 0.74$). The statement that it makes sense to send parents whose first language is not Slovenian recordings of songs or fairy tales in Slovenian so that they can play them to their children at home and thus help the children to learn the Slovenian language more quickly is also rated highly ($M = 3.83$, $SD = 0.93$).

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.24](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.24)

ISBN

978-961-286-944-1

Ključne besede:

children,
children's literature,
Slovenian as second
language,
kindergarten,
preschool teacher



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025.24](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.24)

ISBN

978-961-286-944-1

Keywords:

otroci,
otroška književnost,
slovenščina kot drugi jezik,
vrtec,
vzgojitelj

STALIŠČA VZGOJITELJEV DO SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA JEZIKA

DARIJA SKUBIC, JANEZ JERMAN

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
darija.skubic@pef.uni-lj.si, janez.jerman@pef.uni-lj.si

Prispevek predstavi stališča vzgojiteljev in pomočnikov vzgojitelja do otrokovega usvajanja slovenščine kot drugega jezika v vrtcu. Rezultati raziskave, v kateri je z izpolnjevanjem vprašalnika sodelovalo 458 vzgojiteljev in pomočnikov vzgojitelja iz naključno izbranih vrtcev v Sloveniji, so pokazali, da so vzgojitelji in pomočniki vzgojitelja najvišje ocenili trditev, da dvojezični ali večjezični otrok menja jezika oz. jezike glede na jezik osebe, s katero govori v določeni situaciji ($M = 3,96$, $SD = 0,74$). Visoko so ocenili tudi trditev, da je staršem, katerih prvi jezik ni slovenščina, smiselno posredovati posnetke pesmi ali pravljič v slovenščini, da bi jih lahko predvajali doma otrokom in bi ti tako hitreje usvojili slovenski jezik ($M = 3,83$, $SD = 0,93$).



1 Uvod

At the beginning of the twenty-first century, Slovenia became a destination country for immigrants. Today, as many as 16% of children are immigrants, with the vast majority (almost 80%) originating from the neighbouring countries of the Western Balkans (Essomba et al. 2017).

In 2023, the population of Slovenia increased by almost 7,000, and on 1 January 2024, 9.6% of Slovenia's 2,123,949 inhabitants were foreign citizens. The largest group of foreigners have immigrated to Slovenia from Bosnia and Herzegovina (36% of all immigrant foreign nationals), while other countries of previous residence include Ukraine, Kosovo, Serbia and North Macedonia (SURS).

At the beginning of the 2023/24 school year, 84,522 children were enrolled in kindergartens in Slovenia, including 7,626 bilingual immigrant children, some of whom are multilingual (SURS).¹

The successful inclusion of immigrant children in kindergartens is influenced by several factors, including the origin of the immigrant children (Carabaña 2011), their socioeconomic background (Heath & Brinbaum 2007), their religion, the language of the family environment, and the age of enrolment in kindergarten/school (Rindermann & Thompson 2016). Other significant factors are preschool teachers' knowledge of multilingualism (Haukås 2016) and their experience in learning foreign languages (Ellis 2012).

Theories about how children learn new languages focus on similarities and differences between 1) first language learning and second language learning, 2) learning by younger children, adolescents and adults, and 3) contextual variables (input, opportunities for interaction in L1 and L2, time or duration of learning, teacher qualifications, etc.) and how this affects children's development. Many authors emphasise the similarities (e.g., Bialystok 2018), while others highlight the differences (Mihaljević Djigunović & Nikolov 2019).

¹ The Council of Europe (2018: 4) distinguishes between multilingualism and plurilingualism, describing multilingualism as the knowledge of many languages in a society, and plurilingualism as the dynamic integration of languages into an individual's repertoire.

As far as the age-related similarities between L1 and L2 learning are concerned, authors agree that the younger children are, the more they resort to the implicit learning that characterises L1 acquisition. Children can memorise words, gradually understand them and later produce them in specific contexts. Explicit analytical learning occurs in older children, but usually not before puberty. Although such learning contributes to the declarative knowledge that characterises adolescent and adult learning, children between the ages of one and six rarely develop this in their own language (Nikolov & Djigunović 2023).

According to the *Integrative Risk and Resilience Model of Adaptation in Immigrant-Origin Children and Youth* (Suárez-Orozco et al. 2018), successful adaptation involves forming and maintaining a secure ethnic heritage identity while learning the culture of the host country. This dual process of enculturation (i.e., maintaining cultural heritage) and acculturation (i.e., learning the culture of the host country) is essential for the wellbeing of immigrant children. From this perspective, learning and retaining the language of origin while learning the language of society (i.e., becoming bilingual) is an essential component for the successful integration of immigrant children into a new society. In fact, mother tongue retention is associated with stronger ethnic-cultural identity, more harmonious family relationships, and better psychological adjustment of immigrant children and adolescents (Poza 2018; Fielding & Turner 2022).

Multilingualism not only contributes to social and emotional wellbeing, but can also bring other benefits for immigrant children. Better knowledge of the mother tongue and the language of the environment is associated with the development of skills that promote academic success (Bedore et al. 2023), while speaking several languages is also associated with better employment opportunities in adulthood (Ramírez-Esparza et al. 2020). Moreover, bilingualism is one of the factors affecting executive function, with bilinguals being more successful at performing tasks than monolinguals (see Bialystok 2017). Research has also shown that even when knowledge of only one language is required, bilinguals activate vocabulary from both languages in parallel (Kroll et al. 2012). A unique experience of bilinguals is attention to two languages activated simultaneously, which trains selective attention, a key element of executive function (Bialystok 2015). Most immigrant parents are very aware of the importance of their children learning the socially dominant language (Song 2019; Surrain & Luk 2021).

2 Metoda / Method

The quantitative research approach and the descriptive and quasi-experimental method were used in the present research.

2.1 Participants

The sample consisted of 458 respondents working in different kindergartens in Slovenia: 311 preschool teachers (67.9%) and 147 preschool teachers' assistants (32.1%). The average work experience was 16.57 years ($SD = 11.23$ years), the minimum work experience was 1 year and the maximum was 42 years. Regarding level of education, 148 had completed secondary school (32.2%), 41 had a post-secondary school qualification (9.0%), 216 had a higher professional qualification (47.2%), and 53 had a university degree (11.6%). Regarding language skills, 22 of the respondents (4.8%) did not speak a foreign language, 222 (48.5%) spoke one foreign language, 142 (31.0%) spoke two foreign languages, and 72 (15.7%) spoke more than two foreign languages.

2.2 Measuring Instrument

The survey was undertaken using a closed-ended questionnaire containing ten statements about the acquisition of Slovenian as a second/foreign language, with respondents answering on a five-point Likert scale: 5 – fully agree, 4 – agree, 3 – can't decide, 2 – disagree, 1 – don't agree at all.

The instrument was first tested in a pilot study. The reliability of the questionnaire was verified using the intraclass coefficient (ICC) and McDonald's omega. The ICC showed a good value (0.83), while the value of McDonald's omega was found to be very high (0.92). Content validity was independently assessed by seven experts in the field of children's acquisition of a second language in kindergarten. The average content validity index for the questionnaire was 0.95, indicating excellent content validity.

2.3 Data Collection

The aim of the research, as presented to the participants, was to determine the attitudes of preschool teachers and preschool teachers' assistants towards children's acquisition of Slovenian as a second language in kindergarten. Participation in the

study was voluntary and the questionnaire was anonymous. All of the data received were used exclusively for the purposes of this survey. The entire process and the completion of the survey were carried out in accordance with the ethical rules and standards of scientific research. Data collection took place in May 2023.

2.3 Data Analysis

The data were analysed using IBM SPSS Statistics. Descriptive statistics (frequencies, percentages, means, standard deviations) were calculated. Differences were tested by applying the analysis of variance for independent samples and Hochberg's GT2 procedure as post-hoc tests. To account for multiple testing, *p* values were adjusted using the Benjamini-Hochberg false discovery rate procedure. The effect size of difference was measured using omega squared (ω^2) and interpreted as follows: small: .000–.059; medium: .060–.139; large: \geq .140.

3 Results

Table 1: Means and Standard Deviations for Statements

	Statement	M	SD
S1	Promoting a child's multilingualism has a positive effect on his or her overall development.	3.84	0.82
S2	A child acquires Slovenian as a second language in kindergarten more slowly if he or she speaks only in his or her mother tongue in the family environment.	3.86	1.02
S3	A bilingual or multilingual child changes/switches language according to the language of his or her interlocutor in a given situation.	3.96	0.74
S4	A child has problems acquiring the Slovenian language when he or she first encounters it in kindergarten.	3.61	1.07
S5	Parents whose first language is not Slovenian should speak Slovenian with their child at home as much as possible.	3.20	1.22
S6	A child whose mother tongue is not Slovenian learns the Slovenian language faster and better if his or her parents speak Slovenian with him or her at home.	3.61	1.15
S7	Parents whose first language is not Slovenian should speak the child's mother tongue with their child at home.	3.52	1.01
S8	A child whose mother tongue is not Slovenian will not learn the Slovenian language properly if his or her parents speak Slovenian at home but do not use it properly.	3.46	1.00
S9	For parents whose first language is not Slovenian, it is useful to send them recordings of songs or fairy tales in Slovenian so that they can play them to their children at home, thus helping the children to learn the Slovenian language more quickly.	3.83	0.93
S10	At a certain stage, a bilingual or multilingual child combines the vocabulary of two or more languages in speech.	3.83	0.77

Source: Own work

The results show that the interviewed preschool teachers and preschool teachers' assistants assigned the highest score to the third statement, i.e., that a bilingual or multilingual child changes/switches language according to the language of his or her interlocutor in a given situation ($M = 3.96, SD = 0.74$), and the lowest score to the fifth statement, i.e., that parents whose first language is not Slovenian should speak Slovenian with their child at home as much as possible ($M = 3.20, SD = 1.22$).

Table 2: Means, Standard Deviations and One-Way Analyses of Variance in Statements by Position of Employment

Stmt	Preschool teacher		Preschool teacher's assistant		F(1,456)	p	ω^2
	M	SD	M	SD			
S1	3.81	0.83	3.90	0.79	1.059	.380	.000
S2	3.74	1.07	4.12	0.86	14.454	.003	.029
S3	3.98	0.75	3.92	0.72	0.711	.444	.001
S4	3.50	1.08	3.84	1.01	10.177	.004	.020
S5	2.99	1.21	3.63	1.13	29.381	.003	.058
S6	3.44	1.19	3.97	0.96	21.916	.003	.044
S7	3.67	1.00	3.22	0.96	20.867	.003	.042
S8	3.47	1.01	3.46	0.98	0.011	.917	.002
S9	3.79	0.93	3.90	0.93	1.230	.380	.001
S10	3.88	0.77	3.71	0.75	4.587	.055	.008

Source: Own work

The surveyed preschool teachers assigned the highest score to the third statement, i.e., that a bilingual or multilingual child changes/switches language according to the language of his or her interlocutor in a given situation ($M = 3.98, SD = 0.75$), whereas the preschool teachers' assistants assigned the highest score to the second statement, i.e., that a child acquires Slovenian as a second language in kindergarten more slowly if he or she speaks only his or her mother tongue in the family environment ($M = 4.12, SD = 0.86$).

The surveyed preschool teachers assigned the lowest score to the fifth statement, i.e., that parents whose first language is not Slovenian should speak Slovenian with their child at home as much as possible ($M = 2.99, SD = 1.21$), whereas the preschool teachers' assistants assigned the lowest score to the seventh statement, i.e., that parents whose first language is not Slovenian should speak the child's mother tongue with their child at home ($M = 3.22, SD = 0.96$).

For four statements (S2, S4, S5, and S6), the preschool teachers' assistants rated the statement statistically significantly higher than the preschool teachers. For statement S7, however, the preschool teachers rated the statement statistically significantly higher than the preschool teachers' assistants. Effect sizes are small.

Table 3: Means, Standard Deviations and One-Way Analyses of Variance in Statements by Level of Education

Stmt	Secondary school		Post-secondary school qualification		Higher professional qualification		University degree		F(3,454)	p	ω^2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
S1	3.87	0.78	3.80	0.84	3.73	0.82	4.23	0.82	5.435	.002	.028
S2	4.07	0.86	3.90	0.97	3.80	1.06	3.53	1.19	4.298	.008	.021
S3	3.88	0.76	4.00	0.74	3.97	0.72	4.13	0.71	1.616	.231	.004
S4	3.80	1.05	3.63	0.92	3.60	1.03	3.00	1.23	7.699	.002	.042
S5	3.57	1.11	3.10	1.29	3.07	1.19	2.62	1.27	9.740	.002	.054
S6	3.90	0.96	3.73	1.12	3.50	1.18	3.17	1.33	6.855	.002	.037
S7	3.28	0.99	3.56	0.98	3.73	0.96	3.89	1.12	5.952	.002	.031
S8	3.47	0.98	3.34	1.06	3.44	1.00	3.64	1.04	0.801	.494	.001
S9	3.83	0.91	3.93	0.88	3.76	0.97	4.00	0.88	1.091	.392	.001
S10	3.68	0.79	3.82	0.76	3.93	0.76	4.11	0.70	3.304	.012	.015

Source: Own work

For seven statements (S1, S2, S4, S5, S6, S7 and S10), the differences between the means are statistically significant. Effect sizes are small.

For statement S1, there is a statistically significant difference between the group of participants with a higher professional qualification and the group with a university degree ($p = .006$): the former group assigns the highest scores, while the latter group assigns the lowest scores.

The scores for statements S2, S4, S5 and S6 are affected by the level of education such that the more educated participants assign lower scores and the less educated participants assign higher scores.

For statement S2, there is a statistically significant difference between the group of participants who have completed secondary school and the group with a university degree ($p = .036$): the latter group assigns the lowest scores, while the former group (preschool teachers' assistants) assigns the highest scores.

For statement S4, a statistically significant difference is evident between the group of participants with a university degree and the other groups of participants with a lower level of education ($p = .003$): the group with a university degree assigns the lowest scores, while the other groups assign higher scores.

For statements S5 and S6, there is a statistically significant difference between the group of participants who have completed secondary school and the groups of participants with a university degree or a higher professional qualification ($p = .003$ and $p = .006$): the group who have completed secondary school (preschool teachers' assistants) assigns the highest scores, while the other two groups assign a lower score or the lowest scores.

The scores for statements S7 and S10 are affected by the level of education such that the more educated participants assign higher scores and the less educated participants assign lower scores.

For statement S7 and S10, there is a statistically significant difference between the group of participants who have completed secondary school and the group with a university degree ($p = .006$ and $p = .037$): the latter group assigns the highest scores, while the former group (preschool teachers' assistants) assigns the lowest scores.

Table 4: Means, Standard Deviations and One-Way Analyses of Variance in Statements by Knowledge of Foreign Languages

Stmt	Do not speak a foreign language		Speak one foreign language		Speak two foreign languages		Speak more than two foreign languages		F(3, 454)	p	ω^2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
S1	3.45	0.86	3.77	0.81	3.92	0.79	4.03	0.86	3.886	.090	.019
S2	3.91	0.87	3.90	0.99	3.86	1.06	3.75	1.08	0.387	.762	.004
S3	3.82	0.73	3.93	0.77	3.99	0.75	4.04	0.62	0.724	.598	.002
S4	3.86	0.99	3.68	1.04	3.59	1.09	3.38	1.13	1.907	.427	.006
S5	3.45	1.06	3.20	1.16	3.25	1.24	3.00	1.37	1.032	.598	.000
S6	3.59	1.26	3.64	1.09	3.68	1.09	3.38	1.36	1.234	.598	.002
S7	3.82	0.73	3.45	0.97	3.58	1.01	3.54	1.16	1.198	.598	.001
S8	3.23	1.07	3.45	0.92	3.45	1.06	3.58	1.10	0.764	.598	.002
S9	3.95	1.05	3.80	0.95	3.78	0.95	3.97	0.82	0.901	.598	.001
S10	3.55	0.80	3.78	0.78	3.87	0.73	3.96	0.76	2.173	.427	.008

Source: Own work

The results show that there were no statistically significant differences between the groups studied. Effect sizes are small.

4 Discussion

A total of 325 participants (71.0%) agree that promoting a child's multilingualism has a positive effect on his or her overall development. (S1)

Although multilingual children often have a smaller vocabulary in both the first and second language (Bialystok et al. 2010), they do seem to have similar or even better phonological awareness (Bialystok et al. 2003; Bruck & Genesee 1995) and better executive skills (Adesope et al. 2010; Barac et al. 2014) than monolingual children.

When studying the academic development of multilingual children, it is important to consider the child's age at acquisition of the second language or the language of the environment (Struys et al. 2015), as well as his or her exposure to all languages (Barac & Bialystok 2012), knowledge of all languages (Prevoo et al. 2016), migrant status (Johnson De Feyter & Winsler 2009) and family socioeconomic status (Calvo & Bialystok 2014).

Some 348 participants (76.0%) agree that a child acquires Slovenian as a second language in kindergarten more slowly if he or she speaks only in his or her mother tongue in the family environment. (S2)

In the Developmental Interdependence Hypothesis (Cummins 1979), Cummins argues that competence in a second language depends in part on the type of competence already developed in the first language. This means that the first language should not be neglected if we want to achieve a sufficient level of proficiency in the second language. However, some research does not support the claim that better developed second language skills are the result of developing skills in the first language (Uccelli & Paez 2007), while other research finds that this support is very low or limited (Farver et al. 2009).

A total of 377 participants (82.3%) agree that a bilingual or multilingual child changes/switches language according to the language of his or her interlocutor in a given situation. (S3) This statement gained the highest level of agreement among the statements included in the survey.

Especially in the first years of life, children mix languages and use structures that combine elements of both languages (Grosjean 1989; Paradis 2001). Studies have also shown that bilingual children in early childhood show sensitivity to interlocutors by using more language A with an interlocutor who speaks A and more language B with an interlocutor who speaks language B (Petitto et al. 2001). This does not mean that the child will only use A or B with speakers A or B, respectively. As Paradis and Nicoladis (2007: 278) summarise, “interlocutor sensitivity is therefore not the same as a complete separation of language according to discourse context (separation of discourse)”.

Of the 458 participants, 296 (64.6%) agree that a child has problems acquiring the Slovenian language when he or she first encounters it in kindergarten. (S4)

Studies have shown that factors of the home reading environment, such as library visits, parents' attitudes towards reading, parents and children reading together and the number of books at home, have a positive effect on the child's language skills (e.g., Yeung & King 2016). Literacy development in the home environment (Davidson et al. 2018) plays a key role in second language acquisition and influences success in life.

Only 213 participants (46.5%) agree that parents whose first language is not Slovenian should speak Slovenian with their child at home as much as possible. (S5) This statement gained the lowest level of agreement among the statements included in the survey.

Parents' attitudes towards their children's foreign learning and the availability of learning resources at home, such as books and electronic learning materials, are related to children's language development (Wang 2015). For example, the availability of foreign language books is positively related to the child's phonological processing (Trainin et al. 2017). Oller (2014) demonstrated that the presence of books in the home environment promotes the reading and writing skills of African mothers and their children who have immigrated to Spain.

Some 294 participants (64.2%) agree that a child whose mother tongue is not Slovenian learns the Slovenian language faster and better if his or her parents speak Slovenian with him or her at home. (S6)

Studies related to bilingual and multilingual learning have emphasised the important role of the family in language learning (Lindgren & Muñoz 2013). Parents influence the child's perception of the importance, usefulness and status of the language (Braun 2012; Wilson 2012).

A total of 252 participants (55.0%) agree that parents whose first language is not Slovenian should speak the child's mother tongue with their child at home. (S7)

In its *Universal Declaration on Cultural Diversity* (2002: 6), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) declares the need to "promote linguistic diversity – while respecting the mother tongue – at all levels of education wherever possible, and to support language learning from an early age".

The preservation and development of the mother tongue plays a key role in the bilingual development of immigrant children. The mother tongue or first language is closely linked to a child's sense of identity, cultural awareness and sense of belonging, which contributes to their overall development and wellbeing (Baker 2001; Cummins 2000).

According to some researchers (e.g., Cummins 2001; Skutnabb-Kangas 2004), knowledge of the mother tongue has a positive effect on the ability to learn foreign languages. However, there are differing opinions on the relationship between a child's knowledge of his or her mother tongue and of a second language. Christensen and Stanat (2007: 2) state that the empirical evidence for the claim that learners can only acquire a second language if they have already mastered their first language is rather weak.

Some 244 participants (53.3%) agree that a child whose mother tongue is not Slovenian will not learn the Slovenian language properly if his or her parents speak Slovenian at home but do not use it properly. (S8)

In addition to the amount of input, a number of other factors must be taken into account when acquiring a second language, such as the quality of contact with the language, the attitude of the respective communities towards the language, the typological distance between the two languages, the mastery of the language by the interlocutor, the style of interaction, the variety of language resources available, the presence of older siblings, etc. (De Houwer 2019; Paradis 2010; Unsworth 2016).

Parents' decisions regarding which languages to use at home are strongly linked to their attitudes towards each language (De Houwer 2015). Parents may feel pressurised to use a language that they are not proficient in but value highly in order to improve their children's skills in that language (De Houwer 2017).

Language use appears to be the most influential factor affecting children's lexical and grammatical development, with higher quality and/or quantity of language input leading to earlier and/or better language acquisition (Paradis 2011; Place & Hoff 2011).

A total of 326 participants (71.2%) agree that for parents whose first language is not Slovenian, it is useful to send recordings of songs or fairy tales in Slovenian so that they can play them to their children at home, thus helping the children to learn the Slovenian language more quickly. (S9)

When reading books, parents can ask their children a variety of questions that give them an opportunity to learn new words and talk about new concepts (Hoff 2006). In particular, reading books at home has been associated with increased vocabulary and language comprehension in monolingual (Sénéchal & LeFevre 2002) and bilingual children (Collins 2005; Farver et al. 2013; Roberts 2008).

Some 323 participants (70.5%) agree that at a certain stage, a bilingual or multilingual child combines the vocabulary of two or more languages in speech. (S10)

The relationship between first (L1) and second (L2) language vocabulary has been the subject of numerous studies (Goldenberg et al. 2006; Melby-Lervåg & Lervåg 2011). A variety of factors, including linguistic features such as shared phonological forms or related vocabulary in different languages (Genesee & Geva 2006), specific target vocabulary (Ordóñez et al. 2002) and the language acquisition support that children receive at home and at school (Goldenberg et al. 2011; Hammer et al. 2011) influence the relationship between first and second language vocabulary, which is not simple or linear (Cha & Goldenberg 2015).

5 Conclusion

When children whose mother tongue is not Slovenian come to kindergarten, preschool teachers must pay special attention to their origin, their socioeconomic background, the language of their family environment, and the age at which they have entered in kindergarten. To ensure that preschool teachers are as well-equipped as possible to work with immigrant children, we suggest the following measures: continuous training of preschool teachers for multilingualism and interculturality, with constant use of established artistic and non-artistic texts; promotion of the learning of the Slovenian language, which should be the task and duty of all professionals in kindergartens; a stronger emphasis on Slovenian as a second language in the kindergarten curriculum; and the introduction of a mediator/interpreter of the language of the migrant children (e.g., a Roma assistant).

Literature

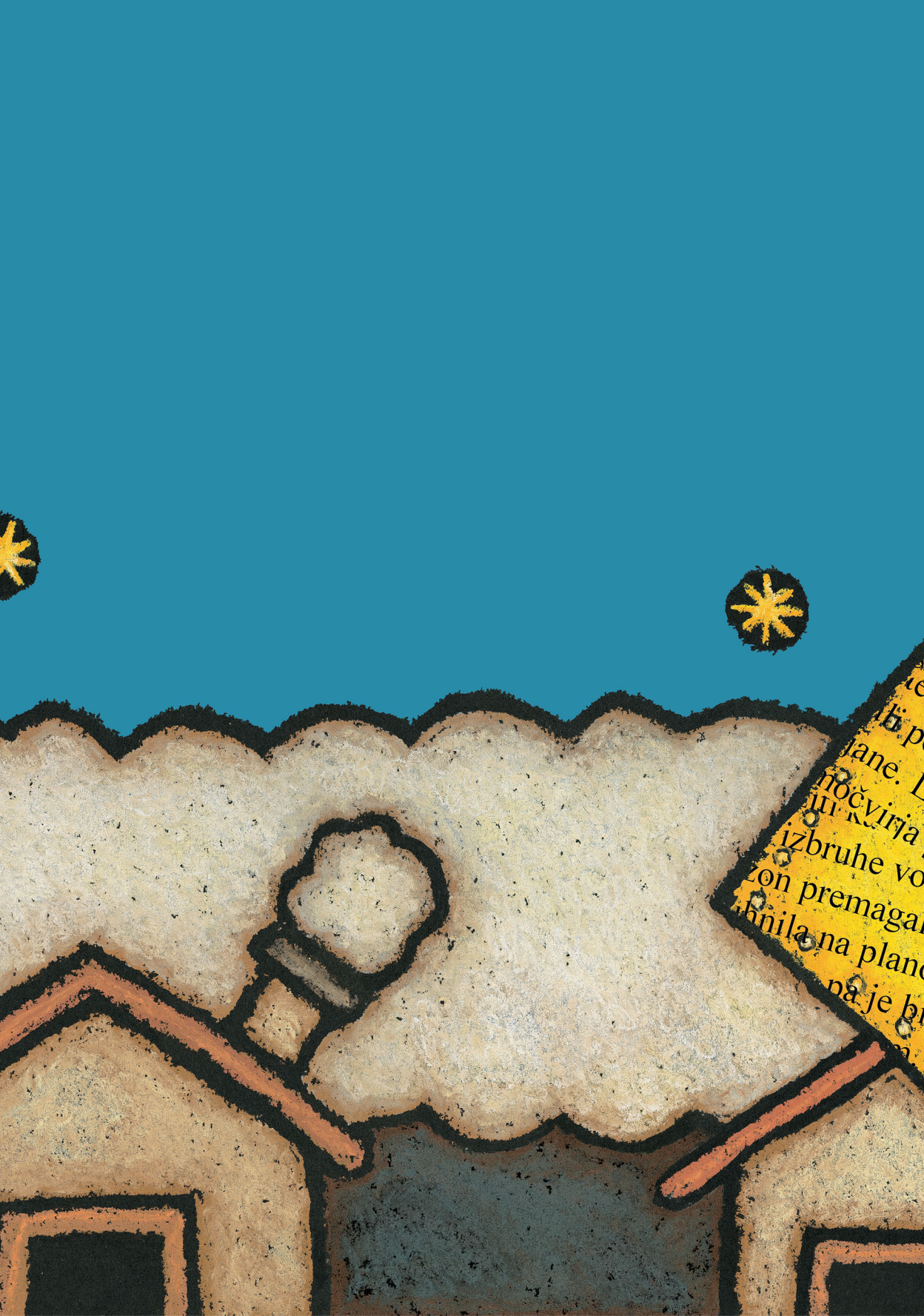
- Olusola O. ADESOPE, Tracy LAVIN, Terri THOMPSON in Charles UNGERLEIDER, 2010: A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research* 80/2. 207–245. Dostop 15. 5. 2024 na <https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.3102/0034654310368803>.
- Colin BAKER, 2001: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd ed.). Clevendon: Multilingual Matters LTD.
- Raluca BARAC in Ellen BIALYSTOK, 2012: Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child Development* 83/2. 413–422.
- Raluca BARAC, Ellen BIALYSTOK, Dina C. CASTRO in Marta SANCHEZ, 2014: The Cognitive Development of Young Dual Language Learners: A Critical Review. *Early childhood research quarterly* 29/4. 699–714. Dostop 15. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.003>.
- Lisa BEDORE, Elizabeth PEÑA, Penelope COLLINS, Christine FIESTAS, Mirza LUGO - NERIS in Elisa BARQUIN, 2023: Predicting literacy development and risk in Spanish-English bilingual first graders. *Child Language Teaching and Therapy* 39. 026565902311669.
- Andreas BRAUN, 2012: Language Maintenance in Trilingual Families – A Focus on Grandparents. *International Journal of Multilingualism* 9/4. 423–436. Dostop 19. 5. 2024 na <https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1080/14790718.2012.714384>.
- Ellen BIALYSTOK, Shilpi MAJUMDER in Michelle M. MARTIN, 2003: Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage?. *Applied Psycholinguistics* 24. 27–44.
- Ellen BIALYSTOK, Gigi LUK, Kathleen F. PEETS in Sujin YANG, 2010: Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism* 13/4. 525–531. Dostop 20. 5. 2024 <https://doi.org/10.1017/S1366728909990423>.
- Ellen BIALYSTOK, 2015: Bilingualism and the development of executive function: The role of attention. *Child Development Perspectives* 9/2. 117–121. Dostop 28. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1111/cdep.12116>.
- Ellen BIALYSTOK, 2017: The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin* 143/3. 233–262. Dostop 28. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1037/bul0000099>.

- Ellen BIALYSTOK, 2018: Bilingualism and executive function: What's the connection? Ur. David Miller, Fatih Bayram, Jason Rothman in Ludovica Serratrice. *Bilingual cognition and language: The state of the science across its subfields*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 283–305. Dostop 28. 5. 2024. <https://doi.org/10.1075/sibil.54.13bia>
- Maggie BRUCK in Fred GENESEE, 1995: Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language* 22/2. 307–324. Dostop 20. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1017/S0305000900009806>.
- Alejandra CALVO in Ellen BIALYSTOK, 2014: Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition* 130/3. 278–288. Dostop 2. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.11.015>.
- Julio CARABAÑA, 2011: Why do the results of immigrant students depend so much on their country of origin and so little on their country of destination? Ur. Miguel A. Pereyra, Hans Georg Kotthoff in Robert Cowen. *Pisa under examination. Changing knowledge, changing tests, and changing schools*. Rotterdam: Sense Publishers. 207–221.
- Kijoo CHA in Claude GOLDENBERG, 2015: The complex relationship between bilingual home language input and kindergarten children's Spanish and English oral proficiencies. *Journal of Educational Psychology* 107/4. 935–953. Dostop 19. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1037/edu0000030>.
- Gayle CHRISTENSEN in Petra STANAT, 2007: *Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Chris COLLINS, 2005: A smuggling approach to the passive in English. *Syntax* 8. 81–120. Dostop 16. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1111/j.1467-9612.2005.00076.x>.
- Council of Europe, 2018. Dostop 28. 5. 2024 na <https://edoc.coe.int/en/annual-activity-report/7973-pdf-council-of-europe-highlights-2018.html#>.
- Jim CUMMINS, 1979: Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research* 49. 222–251. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543049002222>.
- Jim CUMMINS, 2000: *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol: Multilingual Matters LTD.
- Jim CUMMINS, 2001: Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum* 7. 15–20.
- Meghan M. DAVIDSON, Margarita KAUSHANSKAYA in Susan ELLIS WEISMER, 2018: Reading comprehension in children with and without ASD: The role of word reading, oral language, and working memory. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 48/10. 3524–3541. Dostop 5. 6. 2024 na <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3617-7>.
- Annick DE HOUWER, 2015: Foreword. A personal account of foreign language learning and some additional thoughts. Ur. Amelia Lambelet in Raphael Berthele. *Age and Foreign Language Learning in School*. Basingstoke/New York: Palgrave MacMillan. 7–13.
- Annick DE HOUWER, 2017: Minority Language Parenting in Europe and Children's Well-being. Ur. Natasha J. Cabrera, Birgit Leyendecker. *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth*. Cambridge: Springer. 231–246.
- Annick DE HOUWER, 2019: Language choice in bilingual interaction. Ur. Annick De Houwer in Lourdes Ortega. *The Cambridge Handbook of Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. 324–348.
- Jelena M. DJIGUNOVIĆ in Marianne NIKOLOV, 2019: Motivation of Young Learners of Foreign Languages. Ur. Martin Lamb, Kata Csizér, Alastair Henry, Stephen Ryan. *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. 515–533. London: Palgrave Macmillan.
- Rod ELLIS, 2012: *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. New Jersey: John Wiley & Sons, Ltd.
- Miguel Àngel ESSOMBA, Anna TARRÉS in Núria FRANCO - GUILLÉN, 2017: Research for Cult Committee – Migrant Education: Monitoring and Assessment. Brussels: Policy Department. Dostop 28. 5. 2024 na [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU\(2017\)5859_03_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU(2017)5859_03_EN.pdf).

- Jo Ann M. FARVER, Christopher J. LONIGAN in Stefanie EPPE, 2009: Effective Early Literacy Skill Development for Young Spanish-Speaking English Language Learners: An Experimental Study of Two Methods. *Child Development* 80/3. 703–719. Dostop 18. 5. 2024 na <http://www.jstor.org/stable/29738648>.
- Jo Ann M. FARVER, Yiyuan XU, Christopher J. LONIGAN in Stefanie EPPE, 2013: The home literacy environment and Latino head start children's emergent literacy skills. *Developmental Psychology* 49/4. 775–791. Dostop 16. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1037/a0028766>.
- Ruth FIELDING in Marianne TURNER, 2022: Parental evaluation of 'success' and its influence on the implementation of bilingual education programmes in Australian primary settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25/9. 3171–3183. Dostop 28. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2019671>.
- Fred GENESEE in Esther GEVA, 2006: Cross-Linguistic Relationships in Working Memory, Phonological Processes, and Oral Language. Ur. Diane August, Timothy Shanahan. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Florence: Routledge, Taylor & Francis Group. 175–183.
- Claude GOLDENBERG, Robert RUEDA in Diane AUGUST, 2006: Sociocultural influences on the literacy attainment of language-minority children and youth. Ur. Diane August, Timothy Shanahan. *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Florence: Routledge, Taylor & Francis Group. 269–318.
- Claude GOLDENBERG, Leslie REESE in Ali REZAEI, 2011: Contexts for language and literacy development among dual-language learners. Ur. Aydin Yücesan Durgunoglu, Claude Goldenberg. *Language and Literacy Development in Bilingual Settings*. New York: Guilford Publications. 3–25.
- François GROISJEAN, 1989: Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36/1. 3–15. Dostop 14. 5. 2024 na [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5).
- Carol S. HAMMER, Gisela JIA in Yuuko UCHIKOSHI, 2011: Language and literacy development of dual language learners growing up in the United States: A call for research. *Child Development Perspectives* 5/1. 4–9. Dostop 16. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00140.x>.
- Anthony HEATH in Yaël BRINBAUM, 2007: Guest Editorial: Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment. *Ethnicities* 7/3. 291–304.
- Åsta HAUKÅS, 2016: Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13/1. 1–18. Dostop 28. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>.
- Erika HOFF, 2006: How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26/1. 55–88. Dostop 19. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>.
- Jessica JOHNSON DE FEYTER in Adam WINSLER, 2009: The Early Developmental Competencies and School Readiness of Low-Income, Immigrant Children: Influences of Generation, Race/Ethnicity, and National Origins. *Early Childhood Research Quarterly* 24/4. 411–431.
- Judith F. KROLL, Susan C. BOBB in Noriko HOSHINO, 2014: Two languages in mind: Bilingualism as a tool to investigate language, cognition, and the brain. *Current directions in psychological science* 23/3. 159–163. Dostop 28. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1177/0963721414528511>.
- Eva LINDGREN in Carmen MUÑOZ, 2013: The Influence of Exposure, Parents, and Linguistic Distance on Young European Learners' Foreign Language Comprehension. *International Journal of Multilingualism* 10/1. 105–129. Dostop 1. 5. 2024 na <https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1080/14790718.2012.679275>.
- Monica MELBY - LERVÅG, M. in Arne LERVÅG, 2011: Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading* 34/1. 114–135. Dostop 1. 5. 2024 na <https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x>
- Marianne NIKOLOV in Jelena MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, 2023: Studies on pre-primary learners of foreign languages, their teachers, and parents: A critical overview of publications between 2000 and 2022. *Language Teaching* 56/4. 451–477.

- Judith OLLER, 2014: Empowering immigrant women through bilingual fairy tales: Linking family and school literacy practices. *Culturay Educación* 26/1. 203–210. Dostop 2. 5. 2024 na <https://doi.org/nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1080/11356405.2014.908669>
- Claudia Lucía ORDONEZ, María CARLO, Catherine E. SNOW in Barry MCLAUGHLIN, 2002: Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology* 94/4. 719–728.
- Johanne PARADIS, 2001: Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems?. *International Journal of Bilingualism* 15/9. 19–38.
- Johanne PARADIS, 2010: Bilingual Children's Acquisition of English Verb Morphology: Effects of Language Exposure, Structure Complexity, and Task Type. *Language Learning* 60/3. 651–680. Dostop 24. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00567.x>.
- Johanne PARADIS, 2011: Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1/3. 213–237.
- Laura Ann PETTITO, Marina KATERELOS, Bronna G. LEVY, Kristine GAUNA, Karina TÉTREAULT in Vittoria FERRARO, 2001: Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language* 28/2. 453–496.
- Silvia PLACE in Erika HOFF, 2011: Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child Development* 82/6. 1834–1849. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01660.x>.
- Luis E. POZA, 2018: The Language of "Ciencia": Translanguaging and Learning in a Bilingual Science Classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21/1. 1–19.
- Mariëlle J. L. PREVOO, Maïke MALDA, Judi MESMAN in Marinus H. van IJZENDOORN, 2016: Within- and cross-language relations between oral language proficiency and school outcomes in bilingual children with an immigrant background: A meta-analytical study. *Review of Educational Research* 86/1. 237–276. Dostop 15. 5. 2024 na <https://doi.org/nukweb.nuk.uni-lj.si/10.3102/0034654315584685>.
- Nairán RAMÍREZ - ESPARZA, Adrián GARCÍA - SIERRA in Shu JIANG, 2020: The current standing of bilingualism in today's globalized world: a socio-ecological perspective. *Current Opinion in Psychology* 32. 124–128.
- Heiner RINDERMANN in James THOMPSON, 2016: The cognitive competences of immigrant and native students across the world: An analysis of gaps, possible causes and impact. *Journal of Biosocial Science* 48/1. 66–93. Dostop 20. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1017/S0021932014000480>.
- Theresa A. ROBERTS, 2008: Home Storybook Reading in Primary or Second Language with Preschool Children: Evidence of Equal Effectiveness for Second-Language Vocabulary Acquisition. *Reading Research Quarterly* 43/2. 103–130. Dostop 30. 4. 2024 na <http://www.jstor.org/stable/20068334>.
- Monique SÉNÉCHAL in Jo-Anne LEFEVRE, 2002: Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child development*. 73/2. 445–460. Dostop 25. 4. 2024 na <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>.
- Tove SKUTNAB - KANGAS in Stephen MAY, 2004: Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism, and the Politics of Language. *Language Policy* 3. 75–78. Dostop 16. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1023/B:LPOL.0000017820.13035.0c>.
- Kwangok SONG, 2019: Immigrant Parents' Ideological Positioning on Bilingualism. *Theory Into Practice* 58/3. 254–262. Dostop 25. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1599228>.
- Statistični urad [Statistical Office]. Dostop 28. 5. 2024 na <https://www.stat.si/statweb>.
- Eslí STRUYS, Ghazal MOHADES, Peggy BOSCH in Mauritz van den NOORT, 2015: Cognitive Control in Bilingual Children: Disentangling the Effects of Second-Language Proficiency and Onset Age of Acquisition. *Swiss Journal of Psychology* 74/2. 65–73. Dostop 20. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000152>.
- Carola SUÁREZ - OROZCO, Frosso MOTTI - STEFANIDI, Amy MARKS in Dalal KATSIAFICAS, 2018: An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation

- of immigrant-origin children and youth. *American Psychologist* 73/6. 781–796. Dostop 25. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1037/amp0000265>.
- Sarah SURRAIN in Gigi LUK, 2023: The perceived value of bilingualism among U.S. parents: The role of language experience and local multilingualism. *Translational Issues in Psychological Science* 9/4. 460–471. Dostop 28. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1037/tps0000352>.
- SURS [Statistical Office of the Republic of Slovenia]. Dostop 5. 6. 2024 na <https://www.stat.si/statweb>.
- Guy TRAININ, Stephanie WESSELS, Ron NELSON in Patricia VADASY, 2017: A study of home emergent literacy experiences of young latino english learners. *Early Childhood Education Journal* 45/5. 651–658. Dostop 30. 4. 2024 na <https://doi.org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1007/s10643-016-0809-7>.
- Paola UCCELLI in Mariela M. PÁEZ, 2007: Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, speech, and hearing services in schools* 38/3. 225–236. Dostop 20. 5. 2024 na [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/024\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/024)).
- UNESCO, 2002: *Universal Declaration on Cultural Diversity*. Dostop 20. 5. 2024 na <https://digitallibrary.un.org/record/495412?ln=en>.
- Sharon UNSWORTH, 2016: Quantity and quality of language input in bilingual language development. Ur. Elena NICOLADIS in Simona MONTANARI. *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency*. Washington, DC: American Psychological Association. 103–121. Dostop 24. 5. 2024 na <https://doi.org/10.1037/14939-007>.
- Yingqi WANG, 2015: A trend study of the influences of parental expectation, parental involvement, and self-efficacy on the English academic achievement of Chinese eighth graders. *International Education* 44/2. 45–68. Dostop 19. 5. 2024 na <https://lbapp01.lib.cityu.edu.hk/ezlogin/index.aspx?url=https://www-proquest-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/scholarly-journals/trend-study-influences-parental-expectation/docview/1674721773/se-2?accountid=10134>.
- Ann Elizabeth WILSON, 2012: Interpreting Differences in Parental Encouragement to Learn the Host Language: California and Catalonia Compared. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 5/3. 44–56.



te
li p
lane. L
nočvirja
izbruhe vo
zon premaga
nčila na plan
na je b



pa odloči ljudmi, začeli misliti
leti prinesli in pomoč! Irgonavtilh
pripo... liuljnjo reje pred besnim
Taks... klah so običajno
kot run... ao tudi v z... eri domne
njimi iz... nekaj po Savi in
casoma so... Ladjo
mi... ni pe
ti don... ljudje niso
o Sa...
adjo...
pa je prile...
de iz...
močvirsl... Taksnega najd
o samo... runa so ti mo
ilo, da zbe... preden so ra
Zaj počeli... li navz
boglje... ce us
10 ne...

PREUČEVANJE OTROŠKE IN MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI

DRAGICA HARAMIJA (UR.)

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
dragica.haramija@um.si

Monografija predstavlja tri zaokrožene entitete, ki so dokaj samostojne in hkrati soodvisne: (1) terminološka vprašanja, povezana z otroško in mladinsko književnostjo: tematologija, književne vrste in oblike bralnih gradiv, kanonizacija, medbesedilnost; (2) vrednotenje otroške in mladinske književnosti, temeljni kriteriji; (3) teorije bralnega razvoja in branja: starost naslovnikov oz. razvitost sposobnosti bralne pismenosti mladega bralca ali bralke; kriterija dolžine besedila in števila različnih besed v besedilu (povezava z gradniki bralne pismenosti). V zadnjih nekaj letih se kažejo bistvene spremembe pri nastajanju, oblikovanju, izdajanju in vrednotenju literarnih del, ki sodijo v otroško in mladinsko književnost. Bralni razvoj otrok, učencev in dijakov preučujejo različne stroke, zato je smiselno, da bi strokovna javnost sodelovala pri oblikovanju kakovostnih bralnih priporočil (za branje na formalni, neformalni in informalni ravni), pri čemer je nujno upoštevanje literarnozgodovinskih, literarnoteoretičnih in literarnoreceptijskih načel.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025)

ISBN
978-961-286-944-1

Ključne besede:
otroška književnost,
mladinska književnost,
književne vrste in žanri,
multimodalnost,
jezik,
različni mediji



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2025](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025)

ISBN

978-961-286-944-1

Keywords:

children's literature,
YA literature,
literary types and genres,
multimodality,
language,
different media

STUDYING CHILDREN'S AND YA LITERATURE

DRAGICA HARAMIJA (ED.)

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
dragica.haramija@um.si

The monograph presents three different issues which are relatively complete in their own right and at the same time also interdependent: (1) terminological questions linked to children's and YA literature: thematology, literary types and forms of reading materials, literary canonisation, intertextuality; (2) evaluating children's and YA literature, the basic criteria; (3) theories of reading development and reading: addressee age or the development of reading literacy skills of young readers; the criteria of text length and number of different words in the text (connected with components of reading literacy). There have been significant changes over recent years in how literary works for children and young adults are created, designed, published and evaluated. The reading development of children, pupils and students is studied by various disciplines, and it is therefore appropriate for all these experts to collaborate, taking into account the principles of literary history, literary theory, and literary reception.





Monografija *Preučevanje otroške in mladinske književnosti* prinaša poglobljene raziskave pomembnih kanoniziranih avtorskih opusov slovenske otroške in mladinske književnosti, pri čemer je opazna izredna aktualnost obravnavanih tematik kot tudi didaktična uporabnost posameznih predstavljenih področij, kar vse predstavlja pomembno literarnoteoretično, literarnozgodovinsko, jezikoslovno in metodološko obogatitev na področju tovrstnih znanstvenih raziskav.

Blanka Bošnjak, Univerza v Mariboru

Monografija *Preučevanje otroške in mladinske književnosti* predstavlja izvirni znanstveni prispevek tega raziskovalnega področja, nadalje predstavlja kontinuiteto znanstvenoraziskovalnega dela soavtorjev in soavtoric posameznih vsebinskih poglavij. Prinaša študije primerov del najsodobnejše otroške in mladinske književnosti. Osvetljuje pomen jezika za književnost kot so besedne umetnosti, adaptacije teh del na druga področja emocionalne inteligence, utemljuje smiselnost in potrebo po vključevanju novosti v pouk književnosti in - ne nazadnje - utrjuje pomen branja za človekovo osebno rast, poklicno in družbeno udejstvovanje ter samouresničitev.

Mira Krajnc Ivič, Univerza v Mariboru

Posamezna poglavja osvetljujejo zelo raznolike teme in raziskovalne metode, zato je prav v pestrosti tematsko-motivnih, jezikovnih in didaktičnih spoznanj največja vrednost te monografije.

Tomaž Petek, Univerza v Ljubljani



Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta

