

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana

Slovenščina v šoli



velika začetnica

KRESNA NOČ

SLOVENŠČINA V ŠOLI

FONEM

SLOVNICA

priradba članek

BASEN

SAMOSTALNIK

členek

SLOVNICA

ZDRAVLJICA

velika začetnica

materni jezik

BALADA O TROBENTI IN OBLAKU

pika

BESEDA

KRALJ NA BETAJNOVI

Slovenščina v šoli

književnost

leto 2015

3-4

XVIII letnik

členek

pravljiica

svobodni verz

FORA

SAMOSTALNIK

BESEDA

KOMEDIJA

KOMEDIJA

	Za uvod		Editorial
01	Mirjam Podsedensek: Za uvod		Mirjam Podsedensek: Editorial
	Razprave		Papers
02	Dejan Šinko: Živali kot motivi in simboli v Jarčevi poeziji		Dejan Šinko: Animals as Motifs and Symbols in the Poetry of Miran Jarc
12	Marijanca Ajša Vižintin: Poučevanje slovenščine kot drugega jezika za otroke priseljence		Marijanca Ajša Vižintin: Teaching Slovenian as Second Language to Immigrant Children
	Didaktični izzivi		Didactic challenges
26	Maja Melinc Mlekuž: Novi izzivi za učitelje slovenščine na šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji		Maja Melinc Mlekuž: New Challenges for Teachers of Slovenian At Schools with Slovenian as the Language of Instruction in Italy
36	Mihael Vrbinc: Nova oblika mature v Avstriji		Mihael Vrbinc: New Form of Matura Examination in Austria
42	Alenka Tomšič Grgurič: Rastem s knjigo za domače branje		Alenka Tomšič Grgurič: Required Reading Helps me to Grow
49	Bojana Modrijančič Reščič: Ustvarjalni srednješolci		Bojana Modrijančič Reščič: Creative Secondary School Students
55	Mojca Honzak: Fran Levstik – Martin Krpan. Obravnava obveznega besedila za 7. razred po metodi dolgega branja		Mojca Honzak: Fran Levstik: Martin Krpan - Discussion of a Compulsory Text for 7 th Grade with the Slow Reading Method
72	Črt Močivnik, Bernardka Zupanc: Šolski projekt vzpodbujanja branja – Branje za znanje		Črt Močivnik, Bernardka Zupanc: A school project of promoting reading – Reading for Knowledge
79	Sanja Leben Jazbec: »Učencev ne morem ničesar naučiti, ponudim jim lahko le priložnost za učenje.« Uporaba interaktivnega učbenika za 8. in 9. razred po načelih formativnega spremljanja		Sanja Leben Jazbec: »I can merely give them the opportunity to learn.« Use of an Interactive Textbook in the 8 th and 9 th Grades by the Principles of Formative Assessment
85	Matej Žist: Postopnost priprave na celovito govorno nastopanje		Matej Žist: Gradualness of Preparation for Comprehensive Oral Performance
96	Matej Žist: (Ne)svoboda ob govornem nastopu		Matej Žist: (Lack of) Freedom during Oral Performance
102	Manja Žugman Širnik: Kulturni dan v bolnišnični šoli		Manja Žugman Širnik: Culture Day at Hospital School
107	Sanja Bekrič: Pes – nekritični učitelj		Sanja Bekrič: Dog – an Uncritical Teacher
	Tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje		The Cankar Award Competition in the Knowledge of Slovenian Language
113	Milena Kerndl: Izročilo knjige Tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje v šolskem letu 2014/2015		Milena Kerndl: The Tradition of the Book The Cankar Award Competition in the Knowledge of Slovenian Language in the 2014/2015 School Year
115	Gregor Perčič: Tujina: ječa in svoboda		Gregor Perčič: Foreign Country: Prison and Freedom
118	Iva Bevc: Tujina: ječa ali svoboda		Iva Bevc: Foreign Country: Prison or Freedom
121	Jerneja Potočnik: Le dokument časa? Odlomek iz dnevnika Prežihovega Voranca		Jerneja Potočnik: Only a Record of Time? A Passage from the Journal of Prežihov Voranc
124	Rok Pavlič: »Le« dokument časa?		Rok Pavlič: »Only« a Record of Time?
126	Zala Miklauc: Stvarnost, sanje ali oboje?		Zala Miklauc: Reality, Dream or Both?
128	Ambrož Pivk: Brezmejni individualizem Vitomila Zupana		Ambrož Pivk: Infinite Individualism of Vitomil Zupan
131	Špela Pugelj: Vsake oči imajo svoj pogled		Špela Pugelj: Beauty Is in the Eye of the Beholder
	Ocena		Book Review
134	Simona Vozelj: O dilemah narečij z inkluzivno noto		Simona Vozelj: On the Dilemmas of Dialects with an Inclusive Note
138	Povzetki		Abstracts
	Slovenščina v šoli 3-4		
	XVIII. letnik leto 2015 ISSN 1318-864X		
	Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, tel. 01/300 51 00, faks 01/300 51 99 Predstavniki: dr. Vinko Logaj Uredništvo: mag. Mirjam Podsedensek (odgovorna urednica), mag. Lara Godec Soršak (Pedagoška fakulteta Ljubljana), Mira Hedžet Krkač (Zavod RS za šolstvo), mag. Mojca Honzak (Osnovna šola Riharda Jakopiča v Ljubljani), dr. Boža Krakar Vogel (Filozofska fakulteta v Ljubljani), Vlado Pirc (Zavod RS za šolstvo), dr. Igor Saksida (Pedagoška fakulteta Ljubljana), mag. Adrijana Spacapan (Šolski center Nova Gorica), dr. Miha Vrbinc (Deželni svet za Koroško), dr. Maja Melinc Mlekuž (Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko) Naslov uredništva: Zavod RS za šolstvo, OE Nova Gorica (za revijo Slovenščina v šoli), Erjavčeva ulica 2, 5000 Nova Gorica; tel. 05/330 80 79; mirjam.posedensek@zrss.si Urednica založbe: Simona Vozelj Jezikovni pregled: Tine Logar; Aleksandra Repe s. p. Prevod povzetkov: Enisra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p.; mag. Mirko Zorman Oblikovanje: Anže Škerjanec Prelom in tisk: Design Demšar d.o.o., Present d.o.o. Naklada: 520 izvodov Naročila: Nataša Bokan, ZRSS – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana; faks: 01/300 51 99; zalozba@zrss.si Letna naročnina (4 številke): je 23,80 € za posameznike, 19,61 € za dijake, študente, upokojence in člane slavističnega društva, 40,89 € za šole in ustanove, 49,24 € za tujino. Cena dvojne številke v prosti prodaji je 21,60 €. Revija je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 574.		

ZA UVOD

Mirjam Podsedenshek, Zavod RS za šolstvo

ZA UVOD

Zgodbe so kot življenje. Sončne, temne, pisane ...

V njih smo živi in resnični, saj v njih oživi predvsem svet upanja, lepega, topline, osebnostne rasti in zrelosti.

Pripovedi srednješolcev in učencev v tej številki – s *Tekmovanja v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje* – nas vse opozarjajo na to, da je njihova beseda, misel lahko resnična kot jasen dan – pa tudi ostra in trpka; preteklost zmorejo razumeti kot del sebe, svoje biti in spoznanj, a pri tem iščejo tudi svetlobo in upanje.

Posameznik je zanje razmišljujoči iskalec, tisti, ki zna ohranjati tradicijo, a se zna odpirati in najti upanje in moč. Misel Ive Bevc: »*Sem tudi jaz lahko Iztok*«? je res retorična, a potrjuje, da so učenci in dijaki dobili priložnosti za znanje in učenje, vsaj del tega, za kar si prizadevajo učitelji v šoli in zunaj nje.

Poti odraslega, njihovega učitelja, bralca, tudi avtorja, se zato prepletajo.

Učitelj z njimi lahko bere klasična besedila. Kako to lahko stori, nam v prispevku pokaže Mojca Honzak ob *Levstikovem Martinu Krpanu* – ali pa se jim približa tako, da razume razvoj ustvarjalnih in poustvarjalnih besedil in skuša nanj vplivati, o čemer v svojem prispevku *Ustvarjalni srednješolci* piše Bojana Modrijančič Reščič.

O prebranem se učenci in dijaki gotovo tudi pogovarjajo; s potmi in tudi pastmi dobrega govora in pogovora o izbrani temi nas v dveh prispevkih seznanja Matej Žist.

Sanja Bekrič s člankom *Pes – nekritični učitelj* in Manja Žugman Širnik v članku *Kulturni dan v bolnišnični šoli* opozarjata na to, da se učimo prav vsi, da je učenje z učiteljem tudi prednost, kadar zmoremo manj – ali pa sploh ne.

O tem, kako se seznanjajo z literaturo – domačo in tujo – srednješolci zamejci in kako spretni so pri pisanju maturitetnih nalog na Koroškem, pišeta sodelavca Maja Melinc Mlekuž in Miha Vrbinc.

S slovenskim jezikom, kulturo in tradicijo se srečujejo tudi učenci priseljenci. Kakšne so njihove možnosti in zmožnosti, nas v prispevku opozarja Marijanca Ajša Vižintin, mladi raziskovalec Dejan Šinko pa razkriva ustvarjalno metaforo Mirana Jarca in njeno izvorno moč – ter svojevrstno povezuje sedanost s preteklostjo.

Vez med današnjim časom in preteklostjo, žlahtno slovensko tradicijo, razkriva Simona Vozelj v oceni *Pogovorov z Merkujem*, Alenka Tomšič Grgurič pa dijake vodi in usmerja pri njihovih branjih in rasti s knjigo.

Krog zgodb se tako vedno znova razpira ...



Dejan Šinko, Rogašovci

ŽIVALI KOT MOTIVI IN SIMBOLI V JARČEVI POEZIJI¹

▾ Nekateri živalski motivi v poeziji Mirana Jarca preraščajo v simbole. V prispevku ugotavljamo, da motivi žival, zver, ptica, *ptiček*, *ptič*, *pav*, *pavov krik*, *konj*, *pelikan*, *riba*, *ribnik*, *skovir* in *čreda* ohranijo arhaičnost in smiselno samostojnost. Živalski simboli v novem pesniškem okolju nastopajo kot različice arhaičnih simbolov.

1 Uvod

Razumevanje in raba simbolov sta tesno povezana z razumevanjem kultur, v katerih simboli nastajajo. Simbol je kot del znakovnih sistemov človeških civilizacij posrednik pomena. V tradicionalni literarni vedi ga srečujemo skupaj s pojmi, kot so metafora, emblem, alegorija in parabola. Simbol torej ni edini znak, ki prenaša abstraktno v konkretni obliki. Kot plod domišljije se rad naseljuje v pesniške svetove. V pričujočem prispevku ga moramo podrobneje opredeliti, saj ga sicer ne ločimo od najpreprostejše besede, ki že sama po sebi prenaša pomen. V pričujočem prispevku, v katerem opazujemo nastanek živalskih simbolov v poeziji Mirana Jarca, se naslanjamo na Lotmanovo pojmovanje simbola in na pojmovanje, kot ga v Uvodu Slovarja simbolov zapiše eden od avtorjev slovarja, Jean Chevalier.

2 Različni pogledi na simbol

Jurij Mihajlovič Lotman, ustanovitelj moskovsko-tartujske semiotske šole, se je naslonil na ruske formaliste, vendar jih je kritično pretresel in oblikoval svojo teorijo. Nekatero njegovo razpravo so prevedene v slovenščino. Leta 2006 je v prevodu Urše Zabukovec in Milana Jesiha izšla knjiga z naslovom *Znotraj mislečih svetov*, v kateri je tudi razprava o simbolu z naslovom *Simbol v sistemu kulture*. V njej Lotman zapiše definicijo simbola: »Najbolj primarna predstava o simbolu je povezana z idejo neke vsebine, ki na svoj način služi kot oblika neke druge, s strani kulture praviloma bolj cenjene vsebine.« (Lotman, 2006: 156) S svojo povezovalno močjo simboli prenašajo »tekste, sižejske sheme in druge semiotične konstrukcije iz ene kulturne plasti v drugo /.../ s tem ko ohranjajo kulturni spomin, sami kulturi preprečujejo, da bi razpadla na posamezne kronološke plasti« (Lotman, 2006: 157). Simbol ima dvojno naravo, saj se v kulturi realizira v svojem invariantnem bistvu, torej je ponovljiv, po drugi strani pa je v aktivnem odnosu s kulturnim kontekstom, ga spreminja in se pod njegovim vplivom spreminja tudi sam in tako svoje invariantno bistvo podaja v različnih variantah (Lotman, 2006: 158). Nekateri simboli imajo večje smiselne potenciale kot

¹ Prispevek je nastal v okviru podiplomskega študija pod mentorstvom red. prof. dr. Jožice Čeh Steger in je del predelane diplomske naloge z naslovom *Motivika in simbolika živali v poeziji Mirana Jarca* (Šinko, 2012).



drugi. Lotman pravi, da so preprosti simboli v tem pogledu močnejši: »Križ, krog, pentagram imajo večje smiselne potenciale kot, na primer, Apolon, ki odira kožo Marsu /.../. Ravno 'preprosti' simboli so simbolično jedro kulture.« (Lotman, 2006: 158) Lotman razlikuje med simbolom in reminiscenco (citatom). Pri slednji zunanja raven vsebine ni samostojna, ampak napeljuje na neki obširnejši tekst, »simbol pa je na ravni vsebine in oblike nekakšen tekst z vase zaprtim pomenom, ki z jasno izraženo mejo omogoča, da ga izločimo iz semiotičnega konteksta, ki ga obdaja«² (Lotman, 2006: 156).

Slovar simbolov navaja, da se simbola ne da definirati.³ Vseh njegovih vrednosti se ne da izraziti z besedami, kajti »simbol se predaja in beži, bolj ko se razjasnjuje, bolj se skriva« (Chevalier in Gheerbrant, 1993: 5–6). Zakaj potem govorimo o simbolu in čemu potreba po pisanju definicij oziroma razlag posameznih simbolov? Chevalier pravi, da je zaznavanje simbolov osebna stvar, splošno preučevanje simbolov pa še ni dovolj daleč, da bi rodilo celostno teorijo. Razlaga simbola se mora nasloniti na kulturno okolje, sami simboli pa so kompleksni, nedoločeni, vendar usmerjeni. V Slovarju simbolov so izpostavljene tri značilnosti simbolov: »stalnost, medsebojno prežemanje in večrazsežnost« (Chevalier in Gheerbrant, 1993: 6–11).

Janko Kos pojasni, da »[prihaja izraz] *simbol* iz grške besede 'sýmbolon', kar je prvotno pomenilo razpoznavni predmet ali znamenje. Seveda so pomeni, ki jih ima simbol v sodobnih umetnostnih vedah, zelo različni. Tako pomeni v umetnostni vedi nekaj drugega kot v literarni, pa tudi tu razumejo različni teoretiki pod simbolom pogosto vsak kaj drugega.« (Kos, 2001: 84)

Kosu predstavlja simbol »sestavni del vsebine, ne pa morda zunanje forme in v tej zunanjega stila, kot se da trditi za metaforo. Simbol je torej oznaka za posebno tvorbo ali razmerje, ki se pojavlja znotraj vsebine, to pa v tesni zvezi z motivom in temo.« (Kos, 2001: 84) Kos še dodaja, »da je simbol najprej motiv,⁴ se pravi kak predmet, konkreten pojav ali celo dogodek; s tem se simboli postavljajo v isto vrsto z drugimi motivi. Njihova posebnost pa je ta, da niso samo to, za kar se kažejo, se pravi, da niso navadni motivi, ampak imajo globlji 'pomen' ali 'smisel'.« (Kos, 2001: 84)

Matjaž Kmecl trdi, da je simbol »le tip metafore, kjer je subjektivna raba besed prignana do skrajnosti« (Kmecl, 1996: 118). V poeziji se pogosto pojavlja vprašanje, kako razlikovati med metaforo in simbolom. Jožica Čeh (2004: 90) vidi rešitev ravno v Lotmanovi definiciji simbola, saj ima ta funkcijo besedila, metafora pa je z besedilom zvezana.

² Lotman še dodaja, da se simbolu ni treba vključevati v sintagmatske nize, ko pa se vključi, ohrani svoj smisel in samostojnost. Brez težav izstopi iz semiotične okolice in se nato zlahka vključi v novo tekstno okolje. Tako ne pripada samo eni sinhroni plasti kulture, ampak jo prebada po vertikali. Spomin simbola je daljši od spomina njegove nesimbolne okolice (Lotman, 2006: 157).

³ Čeprav se simboli izmikajo klasifikaciji, to ni področje anarhije. Simboli predstavljajo stalnico v zgodovini religij, družb in individualnega psihizma (Chevalier, 1993: 6–18). Jožica Čeh (2001: 29–30) pravi, da je problem interpretacije simbola problem interpretacije literature, kjer si stojita nasproti pesniška in znanstvena resnica.

⁴ Janko Kos navaja, da prihaja ime »iz latinskega glagola 'movere' in prvotno pomeni gibajoče se, gibalno. /.../ Motivi so vsebinske enote v besedni umetnini, sestavljene večidel iz snovno-materialnih prvin, tako da se te povezujejo med sabo v večje predmetne sklope, postavljene v okvir objektivnega časa in prostora. Motivi so torej lahko predmeti, liki, situacije, osebe in podobno.« (Kos, 2001: 80)

3 Živalski motivi in simboli v Jarčevi poeziji

Jarčev lirski subjekt je naravi in živalim blizu. Janko Kos omenja, da doživlja Jarčev nasprotje med naravo in sodobno civilizacijo kot tragedijo človeka. Človek se je naravi odtujil, bliža se vesoljna katastrofa, zaradi katere ostane človeku samo želja po begu, pozabi in zabavi (Kos, 1992: 305).

Franc Zadravec izpostavlja motiv osamljenosti lirskega subjekta. Razumnika družba ne sprejema, je vesoljsko izgubljen, ob tem pa se boji, da je še najbolj odtujen samemu sebi (Zadravec, 1993: 53–54). Živalsko ime *pav* je nekakšen reprezentativni primer rabe Jarčeve ekspresionistične besede,

ki ostro zareže v noč, v čustveno pristnost lirskega subjekta in se kaže kot samonadziranje (Zadravec, 1980: 246).

Fran Petre (1995: 145) je o Jarčevi preneseni besedi pisal v *Naši sodobnosti*. Navaja, da Jarc ne obravnava vsakodnevnih stvari, ne sprejema starih obledelih metafor in simbolov, ampak išče nove, nevsakdanje, v glavnem iz narave, živalskega sveta in tehnike.

Bojana Stojanović (1987: 15) pravi, »da se Jarc ni držal neke definitivno opredeljene miselne smeri«, ampak je že od začetka zaupal svojemu pesniškemu daru, instinktom. O svojih prvih simbolističnih nastavkih govori pesnik sam v pismu Zinki Jarc iz leta 1919: »Povzpел sem se do neke vrste simbolizma: vse, kar je na zemlji, je le odsev nekega drugega pravega življenja.« (Stojanović, 1987: 15–16)

Pesnik ugotavlja, da se bo materije oziroma motivov loteval tako, da mu bodo vedno služili kot prenosniki nekega oddaljenega, skritega pomena, kar je seveda bistvo simbolizma. V tej luči moramo opazovati tudi živalske motive in simbole. Marjan Dolgan v zvezi z Jarčevo novelo *Pustolovec* zapiše, da je Jarc »prenehal verovati, da se posameznik ali celo množica lahko dokončno notranje prenovi v tostranskem svetu, in začel verovati, da je to mogoče samo transcendentno« (Dolgan, 1996: 112–113).

3.1 Analiza živalskih motivov

Živalske motive smo poiskali v vseh treh pesniških zbirkah: *Človeku in noči* (1927), *Novembrskih pesmih* (1936) in *Liriki* (1940) ter v *Pasijonkah*, v katerih so tiste Jarčeve pesmi po izidu *Lirike*, ki jih je v knjigo *Človek in noč* (1960) uvrstil urednik Bojan Štih.

V Jarčevi poeziji se pojavljajo obča živalska poimenovanja (žival, zver, čreda) in živalska imena po živalskih razredih, družinah, rodovih in vrstah⁵ (*ptica, konj, pav, riba, skovir, goved, krava, pes, lev, vranec, pelikan*). Pri analizi smo upoštevali tudi motive in motivne drobce, ki so v neposredni pomenski zvezi z neko živalsko vrsto: *ribnik – riba, mravljišče – mravlja, pavov krik – pav, čebelnjak – čebela, pajčevina – pajek, konjenica – konj, griva – konj, peroti – ptič*. Motiv *sfinga* je poseben, saj je *sfinga* pol žival (lev), pol človek. Tovrstnih motivov je skupaj 21.

3.1.1 Živalski motivi in simboli v zbirki *Človek in noč*

Jarčeva prva pesniška zbirka *Človek in noč* iz leta 1927 je »tematsko trodelna, izpoveduje pesnikovo ljubezensko in družbeno odtujenost, spor med čustvom in razumom ter vesoljsko tesnobo in radoživost« (Zadravec, 1972: 37). Od 22 pesmi iz zbirke je sedem takšnih, ki vsebujejo živalske motive, pet pa jih vsebuje živalske simbole. V tej zbirki se pojavijo naslednji motivi in simboli (pogostost pojavitve je zapisana v oklepajih, kjer zapisa ni, gre za eno pojavitvev): *ptica* (6), *žival* (3), *zver* (2), *pav* (2), *pavov krik*, *mravljišče*, *lev*, *sfinga*, *pajčevina*, *konjenica*, *vranec*, *griva*, *titanski konji*, *zverska naslada*, *zverski pogled*, *kače*, *peroti*, *skovir*.

Ptice se pojavijo največkrat in imajo pri Jarcu zelo pomembno vlogo. V kulturnem spominu predstavljajo življenje med nebom in zemljo, hrepenenje in

⁵ Podrobnejšo razdelitev po znanstveni klasifikaciji izpuščamo in zato na primer *vranca* uvrstimo med *konje* (gre za isto živalsko družino; vranec je konj črne barve), *ptiča* in *ptička* pa med *ptice* (gre za drugačno poimenovanje istega živalskega razreda).

svobodo. Jarc jim pripiše še lastnosti nedosegljivega, odtujenosti, odmknjenosti in lažnega hrepenenja. Tem romantičnim, skoraj obrabljenim pesniškim motivom in simbolom je pesnik tako razširil pomen. *Ptice* so dobile novo simbolno vlogo, ki ustreza ekspresionistični poetiki. Živali so skupina živih bitij, ki jim človek pripisuje etično čistost. Po njih se zgleduje, vendar jih ne dosega, v ospredje mu silijo duhovne vrednote in ideja o preprostem življenju, ki pa ostaja le želja. *Pav* predstavlja Jarčev najbolj slikovit ekspresionistični simbol. Njegova moč izhaja iz odtujenega in avtonomnega živalskega sveta. Pavov krik je manifestacija potencialne živalske moči in vdora v zasebnost lirskega subjekta. V *pticah*, *konjih* in živalih se skrivajo tudi romantične, simbolistične ideje, od katerih se ekspresionistično zasnovana pesniška zbirka noče preveč oddaljiti, ampak se deloma nasloni na klasično poetiko. Uporaba živalskih motivov in simbolov sledi ekspresionistični zasnovi prve Jarčeve pesniške zbirke.

3.1.2 Živalski motivi in simboli v zbirki *Novembrske pesmi*

*Novembrske pesmi*⁶ so s petnajstimi pesmimi najkrajša zbirka. V tej zbirki se lirski subjekt želi zliti z družbo, vendar opazimo, da se Jarc težko oddaljuje od idej iz prve zbirke. Zadravec (1972: 39) pravi, da je Jarc sredi dvajsetih let doživljal duševni in stilni preobrat in se zavzemal za realizem, za odmik iz vesoljnih razsežnosti.

V tej zbirki so tri pesmi, ki vsebujejo samo živalske motive, tri vsebujejo samo živalske simbole, dve pesmi pa vsebujeta oboje. Skupno število pojavitev živalskih motivov in simbolov je dvajset.⁷ Pojavijo se naslednji živalski motivi in simboli (pogostost pojavitve je zapisana v oklepajih, kjer zapisa ni, je pojavitev ena): *konj* (7), *žival* (3), *ptič* (3), *krava*, *goved*, *riba*, *pes*, *čreda*, *živali*, *ribnik*, *čebelnjak*.

Živalska motivika se je premaknila v smer socialnega diskurza in izgubila oster ekspresionistični izraz. Pesnik se je približal pojmu »skupnega« z motivi, kot so čreda, ribnik, čebelnjak, prav tako z uporabo živalskih imen *krava* in *goved*, ki dajeta človeku hrano. »Premik iz subjektivistične lirike k miselno in motivno objektivni je bil izraz pesnikovega zavestnega preobrata od sebe k skupnostnim vprašanjem.« (Zadravec, 1972: 40) Kljub temu lirski subjekt ostaja le opazovalec in kritik družbenih razmer, živalske motive pa tokrat uporabi za slikanje družbe, ki slepo in plašno sledi aktualni ideologiji (*čreda*). Živali uporabi tudi kot sredstvo za beg in pomoč človeku (*konji* naj bi pomagali hlapcu pri družbenem vzponu). Živali ohranjajo simbolno moč iz prve pesniške zbirke. Največ sporočajo s svojim preprostim bivanjem, kar pesnika vedno znova pritegne. Živalske motive in simbole uporablja z velikim spoštovanjem, predvsem kot opozorilo človeku. Narava je urejena, kaos vlada le v človeku in njegovih razmerjih z drugimi.

3.1.3 Živalski motivi in simboli v zbirki *Lirika*

Zadnja pesniška zbirka nosi preprost, a pomenljiv naslov *Lirika* in ne prinaša skrajne kozmološke ontologije niti objektivnega prikaza družbe, čeprav Zadravec omeni, da so objektivni, narodno označeni motivi prerasli »človeka in noč« (Zadravec, 1972: 40). Bojan Štih pravi, da intenzivno nacionalno

⁶ V *Liriki* se od devetnajstih pesmi pojavijo živalski motivi in simboli samo v šestih, so pa enakomerno razporejeni: v sedmih pojavitvah najdemo štiri motive in tri simbole.

⁷ Od petnajstih pesmi se v osmih pojavijo živalski motivi in simboli.

čustvo ni enako standardnemu rodoljubju (Jarc, 1960: 449). Pesnik je v tej pesniški zbirki še najbolj klasičen in tudi najbolj »liričen«. Je zelo umirjen in vznemirjen hkrati, kar izpoveduje z držo resigniranega modreca. Zdravec bi nam pritrdil s tem, ko pravi, da je Jarc »v *Liriki* končno odpravil ekspresionizem, tudi v 'zunanji' obliki pesmi je postal klasik (od petindvajsetih pesmi je šestnajst sonetov). Prejšnji razkošni metaforik, pisec prostih oblik je zdaj skrbno ekonomiziral izraz in obliko lirskega motiva.« (Zdravec, 1972: 41)

Živalski motivi, kot so *ranjeni pelikan*, *mrtva ptica*, *noreče živali*, *živalsko živ človek*, *zver*, *odsotne ptice* prav gotovo ne pričajo o objektivni narodni liriki. Če se naslonimo na sicer majhno, a zgovorno število živalskih poimenovanj v zbirki, ugotovimo, da so izključno subjektivna, meditativna in ontološka. Simbolno poimenovanje *pelikan* združuje spomin, bolečo izkušnjo mladosti z nič boljšo sedanostjo, *mrtva ptica* označuje odsotnost življenjskega smisla in upanja, živalsko živemu človeku je samo do uživanja po beznicah, odsotnost *ptic* pa utrjuje osamljenost lirskega subjekta. Ti motivi kažejo na negativno izkušnjo in razočaranje v odnosu do sveta, medtem ko *noreče živali* govorijo o pomladi, o prebujenju in mirnem življenju, *ribe* se varno skrijejo v sredino veselja, obstala *krotka zver* pa je spomin na nekdanji idilični svet.

V sedmih pojavitvah najdemo štiri živalske motive in tri simbole, kar pomeni, da je približno ohranjeno razmerje med motivi in simboli. Ker je živalskih motivov malo,⁸ lahko sklepamo, da jih je pesnik začel opuščati. Premikal se je v smer zrelega in preišljenega pesništva, uporaba pesniškega jezika pa postaja še subtilnejša.

3.1.4 Živalski motivi in simboli v *Pasijonkah*

Bojan Štih v Urednikovi pripombi zapiše: »Le pesmi iz zadnjega obdobja po izidu *Lirike* je urednik povezal v samostojen cikel in ga imenoval po eni izmed pesmi – *Pasijonke*.« (Jarc, 1960: 456) V ciklusu *Pasijonke* je zbranih le sedem pesmi. Štiri vsebujejo tri živalske motive in tri živalske simbole. *Ptice* se pojavijo dvakrat, preostala poimenovanja (*božja zver*, *pajčevine zanka*, *konji*, *žival*) pa enkrat.

Pesnik se vrača k ontološkim in zgodovinskim vprašanjem. Lirski subjekt je priča vojnim grozotam in tudi sam sluti konec svojega življenja. Obžaluje, da se človek iz zgodovine ničesar ne nauči. Jezdec *konji* še vedno teptajo zemljo, kjer so pokopani očetje, možje prejšnje vojne. Le še *ptice* nosijo partizanski pozdrav domov, *pregnana žival* živi po naravnih zakonih, človek pa si zakone ustvarja sam in se tako ujame v lastno zanko, preganja samega sebe. *Božja zver* je nespremenjena, pristna mati narava.

3.2 Preraščanje živalskih motivov v simbole

Pri presojanju simbolne moči motivov smo se oprli na Lotmanovo teorijo simbolov in na Slovar simbolov avtorjev Jeana Chevaliera in Alaina Gheerbranta. Slovar na podlagi historičnega in kulturnega konteksta razlaga oziroma opisuje simbole, ki jih potem primerjamo z obravnavanimi motivi, ki

⁸ Od devetnajstih pesmi se živalski motivi in simboli pojavijo le v šestih.

preraščajo v simbole. Relativno majhno število pojavitev nekoliko otežuje vertikalno analizo in primerjave rabe simbolov v pesmih.

Miran Jarc je bil skrajno samokritičen pesnik, tudi živalske motive je uporabljal z velikim občutkom za slogovno in pomensko umeščanje v svojo poezijo. V treh omenjenih zbirkah in *Pasijonkah* najdemo skupno 27 različnih živalskih motivov, njihovih pojavitev pa je 61.

Žival se pri Jarcu lahko kaže kot simbolna ali nesymbolna podoba, v obeh primerih pa je lahko mimetična ali nemimetična. Simbolne podobe smo razvrstili v simbolna območja.⁹ Pri skoraj polovici¹⁰ vseh pojavitev živalskih poimenovanj gre za simbolno rabo. Polovica obravnavanih živalskih imen ostaja na ravni motivov. Njihova simbolna moč je šibka, zato lahko funkcionirajo le s pomočjo konteksta. Živalski motivi lahko preraščajo v eksistencialne oziroma bivanjske, metafizične in iracionalne, nacionalne in socialne ter etične simbole.

3.2.1 Žival kot metafizični simbol

V Jarčevem metafizičnem svetu se znajdejo tudi živali, ki simbolizirajo ontološke razsežnosti in predstavljajo vez med čutnimi zaznavami in tistim, kar se čutnim zaznavam skriva. Z Jarčevo kozmološko perspektivo se ujema tudi opis živali pri Chevalieru in Gheerbrantu:

Žival kot arhetip prestavlja globoke plasti podzavesti in nagona. Živali so simbol načel in kozmičnih sil, tako snovnih kot duhovnih. Zodiaška znamenja so lep primer za to, saj evocirajo kozmične energije. /.../ Simbolika živali /.../ je neskončno širok pojav, saj zajema vso človeško zgodovino in ne le trenutek iz naše civilizacije. (Chevalier in Gheerbrant, 1993: 720–721.)

V pesmi *Samoten* (Jarc, 1960: 41) tvori simbol *živali* odrešilni, nerealni svet, ki mu lirski subjekt sledi. Pesem govori o izgubljenosti človeka v vesolju. Lirski subjekt ekspresionistično izraža zavračanje človeške vrste in se prek degradacije na živalsko raven želi vrniti v vesolje kot atomski delec. Gre za idejo o neumrljivosti duše, hkrati pa je čutiti prisotnost želje po opustitvi intelektualne ravni. Živali mu predstavljajo most do pristne narave. Kljub evolucijskemu nazadovanju gre za duševni napredek, za vračanje v vesolje, samopozabo in izbris: »*Kdaj zrastem nazaj preko živali in drevesa / v brezčasno / tišino gora, v vdanost brezvoljno?*« (Jarc, 1960: 41) Rastline in živali lirskemu subjektu predstavljajo odrešitev, neki svet, ki mu lirski subjekt sledi in v katerem bi si želel spočiti od človeškosti. Da bi lahko motivi odprli vrata v metafizični svet, prerastejo v simbole.

Ptica v dekadenci pesmi *Nemo mesto* (Jarc, 1960: 53) simbolizira neko zelo oddaljeno metafizično pokrajino, v kateri se lirski subjekt začasno in udobno namesti, potem pa hitro ugotovi, da je takšna pokrajina le privid. Pesem govori o sivem, turobnem, pasivnem in morbidnem mestu, ki skorajda ne kaže znakov človeškega življenja. Sliši se glas klavirja, predmestni otroci se igrajo z žogo, kazalci na zvoniku pa so namenjeni le sami sebi. V mestu so vse stvari mrliško tihe. Lirski subjekt ne išče vitalnega in hrepečnega sočloveka, saj se je ta že zdavnaj umaknil v svoje misli. Sluti, da prihaja obdobje nemira, vojne in smrti. Zelo rad bi pobegnil iz tega mesta,

⁹ Simbolna območja so kategorije, v katere razvrščamo simbole glede na njihovo funkcionalno in pomensko sorodnost.

¹⁰ Natančneje: 25 od 61.

vendar nima poguma in ne upanja: »*Nad strmo streho poletava ptič. / Kako je ozek pravokotnih sinji / nad ulico. O, daleč so širjave... / Ptič odšumel je ... Pljusak življenja ... Daleč, / o, daleč je odplaval sanjski ptič ... / Še slutnja se ne upa več za njim.*« (Jarc, 1960: 53–54) Strma streha poudarja višino, ki jo ptič brez težav obvlada. Ptič,¹¹ ki je prerastel v simbol, je odplaval daleč in zapustil mesto. Morda je odšel v boljši kraj, a je tudi »*tam samo – privid / in morda tudi tam preži le smrt*« (Jarc, 1960: 54).

V ekspresionistični pesmi Pav v mesečini (Jarc, 1960: 20) pav s svojim krikom hipno in nagonsko prekine človekovo meditacijo. Rezek glas živali vdre v intimo sanjača: »*In ko je bila čaša duše polna bisernih snov, / je v prostoru je tiho zvonečih zlatih zvonov / pav zaklical v noč. – –*« (Jarc, 1960: 20) Pav predstavlja živalski svet in stvarnost. Lirski subjekt govori o veri v ljubezen v dvoje, ki jo pavji krik prelomi. Umirjena, ljubezensko obarvana blaženost je postavljena nasproti živalskemu nagonu, kjer se ljubezen manifestira po drugačnih principih. Pav je tudi znanilec neke stvarne resnice, ki pravi, da je »*ona odšla bogvekam*« (Jarc, 1960: 20). Lirskemu subjektu so se sanje razblinile, kar na pava ne vpliva, saj kot del narave nima želje po konstruiranju realnosti, ampak realnost živi. Pav¹² je simbol te neizprosne naravne tendence po bivanju brez miselne pogojenosti.

Živali v pesmi Godba na potaplajoči se ladji (Jarc, 1960: 32) simbolizirajo del stvarnosti in vesolje hkrati, *ptica* simbolizira oznanjenje. V pesmi Tercine o življenju in umetnosti (Jarc, 1960: 96) simbol božje *zveri*¹³ prihaja iz metafizičnega sveta in predstavlja skriti um celotnega kozmosa, tudi narave. Manjšalnica *ptiček* implicira prikrito nedolžnost.

3.2.2 Žival kot bivanjski simbol

Jarčeva poezija je polna bivanjskih vprašanj, vprašanj o smislu in napredku življenja. Živali so človekove sopotnice, sobivajoče kraljestvo, ki ga Jarc opazuje, spoštuje in subtilno podaja v svoji liriki.

Živali v pesmi Némost (Jarc, 1960: 50) simbolizirajo del živega zemskega stvarstva, v katerem lirski subjekt ne zna živeti preprosto. Takemu vitalnemu stvarstvu je najbližje ponoči, ko spi, saj je takrat najbolj pristen. Pesem je ekspresionistična in govori o brezčasu in samotni človeški pokrajini, ki sicer vsebuje rastline in živali, a je vseeno néma. Najprej so omenjeni *konji*, simbol ognjenega, skrivnostnega in človeku odmaknjenega življenja. Takšno vitalnost lirski subjekt le opazuje. Sledijo rastline in zemeljska prostranost, tako da živali v njej zaživijo kot samosvoje kraljestvo. Stare žene tej pokrajini ne morejo dati pomena oziroma v njej ne najdejo smisla. Upanje jim morda vzbujajo le otroci, živali in rastline: »*Ko gledajo rastline in živali / in deco, jih oživlja bled smehljaj, / kot da se ozirajo na svoje delo.*« (Jarc, 1960: 50) Vseeno pa je za njih najlepši čas noči, ki v ljudi vrača stvarstvo. Noč je čas, ko duše spijo in ni pomembno, če se še kdaj zbudijo: »*In ne vedo več, da so blizu – smrti.*« (Jarc, 1960: 50)

Konj v socialni ekspresionistični pesmi Hlapec Andrej (Jarc, 1960: 50) predstavlja simbol živosti, telesne moči in pripadnosti svojemu lastniku, ki ga lahko sicer uporablja kot sredstvo za napad in obrambo, največkrat pa ga mora izkoristiti za težaško delo. Hlapec je podoben konjem, z njimi prija-

¹¹ Slovar simbolov (Chevalier in Gheerbrant, 1993: 492–493) navaja, da je ptica »zaradi letenja tako rekoč vnaprej določena za simboliko razmerij med nebom in zemljo. V grščini je že beseda ptica lahko bila sinonim za napoved ali sporočilo neba. /.../ V keltskem svetu je ptica na splošno glasnica ali pomočnica bogov in drugega sveta.«

¹² »Iz pava zelo radi naredimo podobo nečimrnosti, sicer pa je ta ptica, atribut Zevsove soproge Here, predvsem sončni simbol; to ustreza repu, ki ga lahko razširi v pahljačo« (Chevalier in Gheerbrant, 1993: 437).

¹³ Slovar simbolov *zveri* ne razlaga.

teljuje in z njimi trpi. Do konjev čuti bratovsko ljubezen.¹⁴ Lirski subjekt se moralno postavlja na stran živali, čeprav hrepeni po civilizacijskih standardih, po položaju in ugledu v družbi: »*Ne ne, postojte: če bi se v čudežu zbrali / vsi moji konji, pribegli od vseh gospodarjev, / na enem kraju, o, to bi videli / hlapca Andreja, mogočnega v novi slavi.*« (Jarc, 1960: 60) Pesem sklene s popolno predajo, kjer celo nadomesti konja: »*Potem – bo spet dobro / in spet se bom zadnji ponižno sklanjal pod jarmom.*« (Jarc, 1960: 60)

*Riba*¹⁵ v pesmi *Godba na potaplajoči se ladji* (Jarc, 1960: 34) simbolizira nezahtevno življenje, življenjski cikel in plodnost. Ravno v tem pogledu se loči od ptic. Lirski subjekt v njenih gibih opazi odsotnost razmišljanja in namena. Riba preprosto biva, ne zahteva ničesar dodatnega. Riba je v nasprotju s pticami najnižje pri tleh, kjer želi tudi ostati: »*Ko gledam ribo, ki se požene iznad vode, / da bi srknila sonce ali zrak, / pa se spet hlastno vrže valovju v naročje nazaj ...*« (Jarc, 1960: 34)

Skovir v pesmi *Samoten* (Jarc, 1960: 41) je ptica, ki simbolizira usodo in strah pred življenjskimi spremembami (smrtjo), kar lirskemu subjektu onemogoča normalno, običajno življenje, hkrati pa postane obseden z mislijo na izgubo lastne tuzemske biti. Skovir je sova,¹⁶ ki skovika (SSKJ). Usoden je krik *skovirja* na samem začetku pesmi. Človek je kozmološko izgubljen, najmanjši nočni glas mu že pomeni eksistencialni premik. Lirski subjekt se ukvarja s paranoično mislijo o samem sebi, zato ne more biti miren – rad bi se vrnil v večno samopozabo in se skrnil pred vsemi zemskimi stvarmi. V spokojnosti vidi grožnjo, skovir simbolizira črno slutnjo: »*Polnočni skovir je priklical iz smrečja črnega / rastoči srp, da se je zbala nebeška plošča. / Ogrnil sem se s tišino plašča srebrnega / in svežega miselnega lošča.*« (Jarc, 1960: 41) Rastočega srpa se boji celotno vesolje. Lirski subjekt ima slutnjo smrti, morda pa si smrti celo želi.

Odsotne *ptice* v pesmi *Sejalec v zimi* (Jarc, 1960: 90) simbolizirajo odsotnost svobode in konec nekega predvsem duševno zdravega življenja. Lirski subjekt izraža osamljenost v ledenem, umrlem svetu. Zemlja mu je edina sopotnica: »*Tako je prav: z zemljó sva zdaj samá, / še ptic ni preko belega poljá.*« (Jarc, 1960: 90)

Pelikan v pesmi *Pogled nazaj* (Jarc, 1960: 69) simbolizira premagovanje življenjskih ran in spopadanje s sedanostjo. Slovar simbolov navaja, da »krščanska simbolika temelji tudi na srčni rani, iz katere tečeta kri in voda, napoj življenja« (Chevalier in Gheerbrant, 1993: 440). Oziranje v preteklost pomeni duhovno in posledično tudi fizično smrt. S fizičnim žrtvovanjem lahko priključimo duhovno ozdravitev.

V pesmi *Zamrznjeni ribnik* (Jarc, 1960: 72) naslovni motiv preraste v simbol smrti in odsotnost upanja. Če so *ribe* simbol preprostega življenja brez posebnih zahtev, je zamrznjeni *ribnik* simbol prenehanja slehernega življenja. Izginjajoče *ptice* v pesmi *Jesen* (Jarc, 1960: 39) simbolizirajo izginjajoče veselje in življenje, s tem pa se v človeka, njihovega opazovalca naseli žalost. Prenehanje *ptičjega* petja v pesmi *Vhod v Trento* (Jarc, 1960: 43) simbolizira prenehanje vitalnosti, življenjske aktivnosti in smisla. Če gre za smrt ptic pevk, to simbolizira smrt življenjskega smisla in duhovnega življenja. V pesmi *Vhod v Trento* (Jarc, 1960: 43) speča *zver* simbolizira naravo, mater

¹⁴ »Konj je jezdna žival, vozilo, ladja, njegova usoda je neločljiva od človekove. Med njima nastane posebna dialektika, vir miru ali sporov, dialektika psihičnega in mentalnega.« (Chevalier in Gheerbrant, 1993: 241)

¹⁵ »Riba je seveda simbol elementa Vode, v kateri živi. Ribe so klesali v podnožja khmerskih spomenikov, s čimer so dali vedeti, da plavajo v *spodnjih vodah*, v podzemnem svetu. Riba je simbol vode /.../ povezana je z rojstvom ali ciklično obnovo /.../ Riba je tudi simbol življenja in plodnosti.« (Chevalier in Gheerbrant, 1993: 508)

¹⁶ »Sova /.../ je nočna ptica, povezana z luno, ne prenaša sončne svetlobe in je v tem nasprotje orla /.../ simbolizira dar jasnovidnosti« (Chevalier in Gheerbrant, 1993: 564).

Zemljo, vesoljno bit. S spanjem dobiva ta simbol še večjo moč. Narava se je namensko oddaljila od človeka, a je v sebi še kako živa.

3.2.3 Žival kot etični simbol

Jarc ni bil nagnjen k moraliziranju, temveč je klical k etični prenovi. S pesmijo je človeka prenavljal intuitivno, ne priučeno, moralistično ali sveto-hlinsko.

V simbolistični pesmi *Pod nočjo* (Jarc, 1960: 49) so živali¹⁷ simbol globoke vednosti iz davnine: »V mesečini so pred njimi molili / čisti in močni ljudje, / v sebi nosili so vednost globoko / kakor živali.« (Jarc, 1960: 49) Lirski subjekt pripisuje živalim zelo razvito dušo, ki je še danes takšna, medtem ko je človeška že dolgo izpraznjena. Le oživljajoče legende jo lahko predramijo. Lirski subjekt s pomočjo stare romarske pesmi prebujata spomin na obstoj legend.

Živali v pesmi *O gozdovi širni* (Jarc, 1960: 103) so vredne več kot človek. Simbolizirajo mir, strpnost in sožitje, kar človek ne premore. Živali v pesmi *Godba na potapljaški se ladji* (Jarc, 1960: 32) simbolizirajo trezen in neodvisen socialni razred, ki živi varno, nikogar ne ogroža in nima sovražnikov. To je etično korektno življenje, ki ga človek ni zmožen živeti.

3.2.4 Žival kot narodnostni in socialni simbol

Miran Jarc ni bil socialni pesnik, niti v vojnem času se ni preveč zatekal k neki čisto narodnostni in socialni pesmi. Ostajal je znotraj svojega metafizično-kozmološkega sveta, čeprav je poezijo navidezno oklestil vseh kozmoloških pojavov. Pesnik je bil tih in nebojevit, hkrati pa je bil izjemno vzdržljiv in razumen, tudi ko so okoliščine to komajda dopuščale.

Čreda¹⁸ v pesmi *Pesem o družbi* (Jarc, 1960: 63) se pojavi kot simbol nesamozadostnosti človeka in njegove nujne vpetosti v družbeno okolje, da bi lahko sploh bival, kar kaže na brezizhoden družbeni položaj. Lirski subjekt se sprašuje o smislu življenja. Družba je polna sovraštva, praznih besed in podrtega miselnega reda, zato jo primerja s splašeno čredo: »Ali smo res samo še splašena čreda, / ki se novih pastirjev boji? / Kdo se bodočnosti do dna zaveda / in vendar od groze ne oledeni?« (Jarc, 1960: 63) Moralno čiste prihodnosti lirski subjekt ne more pričakovati, saj noče odločati niti o svoji usodi.

4 Sklep

Živalski motivi v Jarčevi poeziji niso pogosti. Prva, ekspresionistična pesniška zbirka *Človek in noč* vsebuje največ pesmi, hkrati pa v njej najdemo največ živalskih poimenovanj. V *Liriki* se raba živalskih motivov močno zmanjša, saj teži pesnik k besedni redukciji, v ciklusu *Pasijonke* pa se spet nekoliko poveča. Živalski motivi in simboli so v vseh treh pesniških zbirkah in *Pasijonkah* enakomerno številčno razporejeni. Skoraj polovica vseh živalskih motivov prerašča v simbole. Uporaba teh motivov in simbolov se močno ujema z Jarčevim pogledom na svet v določenem ustvarjalnem obdobju. Ob določanju simbolne moči je treba spoznati ožji in širši kontekst motiva, pri katerem ugotavljamo njegovo smiselno samostojnost oziroma

¹⁷ »Živali /.../ sestavljajo delne identifikacije s človekom; vidike in podobe njegove kompleksne narave; zrcala njegovih globokih impulzov, njegovih ukročenih ali divjih instinktov. Vsaka žival ustreza delu nas, ki je vključen ali ki ga je treba vključiti v skladno enostno osebo« (Chevalier in Gheerbrant, 1993: 722).

¹⁸ »Čreda simbolizira čredni nagon. Človek je v skupnosti tisto, kar je žival v čredi. Bolj ko je človek sposoben živeti sam, zunaj stranke ali skupine, bolj je samozadosten, s tem pa postane oseba, preneha biti navaden posameznik.« (Chevalier in Gheerbrant, 1993: 87)

proces preraščanja v simbol. Motivi žival, zver, *ptica (ptiček, ptič)*, *pav (pavov krik)*, *konj, pelikan, riba (ribnik)*, *skovir* in *čreda* prenašajo v pesmi arhaične, v veliki meri osamosvojene in s tem simbolne pomene. Prihajajo iz kulturnega spomina in tako kažejo na svoj vase zaprt pomen, vendar ga ne morejo v celoti ohraniti. V novem pesniškem okolju nastopajo kot variante, ki imajo funkcijo diahronega kulturnega povezovanja in snovnega sooblikovanja nove poetike.

↘ POVZETEK

V pričujočem prispevku obravnavamo živalske motive v poeziji Mirana Jarca in s pomočjo Lotmanove semiotične teorije ugotavljamo njihovo preraščanje v simbole. Ti so kot del znakovnih sistemov človeških civilizacij posredniki pomena, ki jih zaradi pomenske samostojnosti lahko izločimo iz semiotičnega konteksta. Ohranjajo kulturni spomin, hkrati pa kot variante sodelujejo pri snovnem oblikovanju poezije. Raba živalskih motivov in simbolov se močno ujema z Jarčevim pogledom na svet. Motivi *žival, zver, ptica, ptiček, ptič, pav, pavov krik, konj, pelikan, riba, ribnik, skovir* in *čreda* preraščajo v simbole, ki prenašajo v poezijo arhaične pomene in ohranijo smiselno samostojnost.

↘ Viri in literatura

- Chevalier, Jean in Gheerbrant, Alain, 1993: *Slovar simbolov*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Čeh, Jožica, 2001: *Metaforika v Cankarjevi kratki pripovedni prozi*. Maribor: Slavistično društvo.
- Čeh, Jožica, 2004: Kosovelova poezija med tišino in krikom. Jesenšek, Marko (ur.): *Slovenski jezik in literatura v evropskih globalizacijskih procesih*. Novo mesto: Slavistično društvo Slovenije.
- Dolgan, Marjan, 1996: *Tri ekspresionistične podobe: Pregelj, Grum, Jarc*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Jarc, Miran, 1960: *Človek in noč. Izbor pesmi, dramskih prizorov in proze*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Kmecl, Matjaž, 1996: *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Mihelač in Nešović.
- Kos, Janko, 1992: *Pregled slovenskega slovstva*. Ljubljana: DZS.
- Kos, Janko, 2001: *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS.
- Lotman, Jurij Mihajlovič, 2006: Simbol v sistemu kulture. *Znotraj mislečih svetov*. Ljubljana: Studia humanitatis. 155–169.
- Petre, Fran, 1955: Kozmična poezija Mirana Jarca. *Naša sodobnost*. 127–151.
- Šinko, Dejan, 2012: *Motivika in simbolika živali v poeziji Mirana Jarca*. Diplomsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta.
- Stojanović, Bojana, 1987: *Poetika Mirana Jarca*. Novo mesto: Dolenjski muzej.
- Zdravec, Franc, 1972: *Zgodovina slovenskega slovstva 7*. Maribor: Obzorja.
- Zdravec, Franc, 1980: *Elementi slovenske moderne književnosti*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Zdravec, Franc, 1993: *Slovenska ekspresionistična literatura*. Murska Sobota: Pomurska založba, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Spletna različica SSKJ. Dostopno: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html> [25. 1. 2015].

Marijanca Ajša Vižintin, Medkulturni inštitut Koper

POUČEVANJE SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA JEZIKA ZA OTROKE PRISELJENCE

Uvod

Po vpisu in vključitvi v šolsko skupnost so otroci priseljenci soočeni s poukom v slovenščini. Čeprav slovenščina zanje ni materni jezik, ampak drugi jezik/ jezik okolja, so standardi znanja in učbeniki zanje enaki kot za učence, katerih materni jezik je slovenščina. Livija Knaflič (2010) ugotavlja, da trojna vloga slovenskega jezika (učni jezik, učni predmet, jezik okolja) predstavlja ključno težavo za otroka priseljence: ob vključevanju v slovenski šolski sistem slovenskega jezika ne obvlada dovolj, sočasno je obremenjen z usvajanjem jezika in z obvladovanjem učne snovi. Vendar so v stiski tudi učitelji: »/.../ ko morajo slovenski učitelji novopriseljenega učenca naučiti jezik in mu nuditi pomoč tudi pri drugih predmetih, je lahko takšno vključevanje za (še zlasti neizkušene) učitelja zelo naporno« (Lesar, Čančar, Jug Došler, 2012: 69).

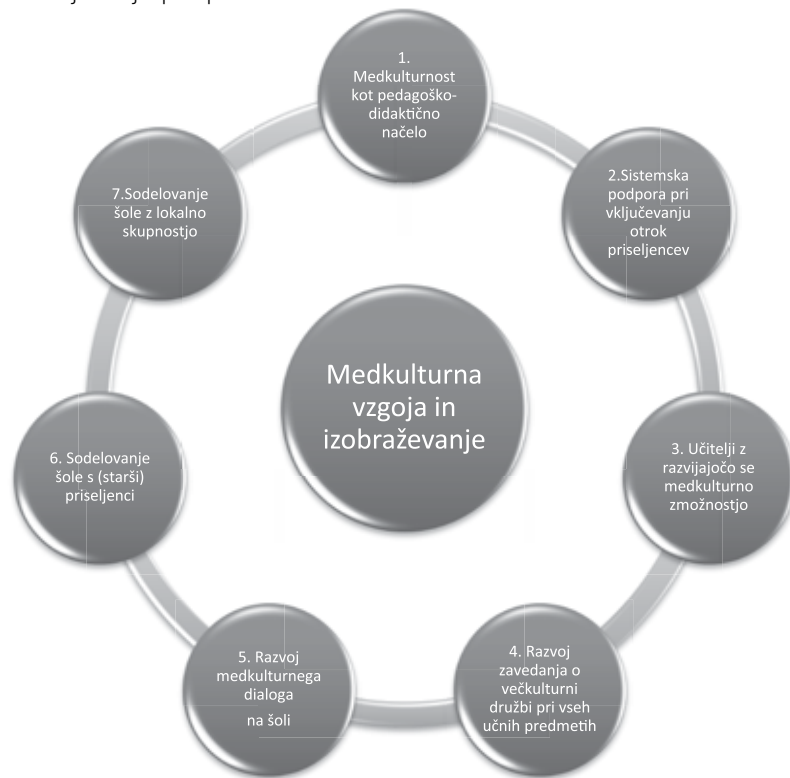
Učenje jezika okolja je večleten, dolgotrajen in zapleten proces, soodvisen od mnogih dejavnikov. V preteklih letih so na marsikateri šoli razumeli vključevanje otrok priseljencev le kot poučevanje slovenščine. Druga težava je mišljenje, da se lahko učenci naučijo slovenščino v nekaj mesecih – in da je to enostavno. Tudi če otrok razume preproste sporazumevalne vzorce in jih uporablja, to še ne pomeni, da razume strokovni jezik, potreben za razumevanje učne snovi. Po določenem času otroci priseljenci razumejo že veliko besed, a si ne upajo (spre)govoriti. Tudi tu bi bilo treba storiti pomemben korak naprej: otroke priseljence spodbujati h govorjenju, poslušanju, branju (in pisanju) in jih pohvaliti za njihov napredek. Tretja težava je, da nekateri učitelji še vedno svetujejo staršem, naj doma govorijo slovenščino, ne svoj materni jezik, ker naj bi to pripomoglo k učenju slovenščine. A učinki so po navadi ravno obratni: neznanje tako maternega kot slovenskega jezika, kriza identitete (ki naj bi bila enotna in edina, saj mnogi ne poznajo ali ne sprejemajo možnosti za sestavljeno identiteto), odpor do slovenskega jezika in do vključevanja v slovensko družbo.

1 Vključevanje otroka priseljence in učenje novega jezika okolja: večletni proces

Za učinkovit in uspešno delujoč model medkulturne vzgoje in izobraževanja, katerega cilj je uspešno vključevanje otrok priseljencev,¹ predlagam

¹ Model medkulturne vzgoje in izobraževanja je bil razvit v doktorski disertaciji z naslovom *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli* (Vižintin, 2013). Zanj je avtorica prispevka prejela nagrado srebrni znak ZRC, tj. nagrado za vrhunski doktorat s področja humanističnih in družboslovnih ved ZRC SAZU (za leto 2014).

sedem področij, ki jih je treba razvijati: 1. medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo, 2. sistemska podpora za uspešno vključevanje otrok priseljencev, 3. učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo, 4. razvoj zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih predmetih, 5. razvoj medkulturnega dialoga na šoli, 6. sodelovanje s (starši) priseljenci, 7. sodelovanje z lokalno skupnostjo (Vižintin, 2013: 143–178, 2014). Poučevanje slovenščine kot drugega jezika (SDJ) je del sistemske podpore (drugo področje v modelu medkulturne vzgoje in izobraževanja), na katero se osredotočam v nadaljevanju prispevka.



▼ **Slika 1:** Model medkulturne vzgoje in izobraževanja (Vižintin, 2013: 145)

1.1 Sistemska podpora

Sistemska podpora uporablja zakonodajne možnosti (pouk SDJ, dveletno prilagojeno ocenjevanje, individualni program, razširjeni program), predvidene v Zakonu o osnovni šoli (1996 idr.) in Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju (2008), ter primere dobrih praks, razvitih v slovenskem šolskem sistemu (uvajalnica, priprava razredne skupnosti, medvrstniška podpora). Za kakovostno sistemsko in strokovno podporo pri uspešnem vključevanju otrok priseljencev so potrebne naslednje dejavnosti: uvajalnica, priprava razredne skupnosti na sprejem otrok priseljencev, pouk slovenščine kot drugega jezika, dveletno prilagojeno ocenjevanje, individualni program, vključevanje v razširjeni program, medvrstniška podpora (Vižintin, 2013, 2014).

Pouk slovenščine kot drugega jezika (SDJ)

Pouk SDJ je temeljna oblika podpore za uspešno vključevanje otrok priseljencev v novo okolje, zato je pomembno, da je organiziran strokovno,

sistematično in prilagojeno individualnim potrebam. Učiteljem SDJ svetujem usposabljanje za poučevanje SDJ, študij strokovne literature s tega področja ter izmenjavo izkušenj z drugimi učitelji SDJ:

Še sama sem se lovila. Ker nisem sama vedela, kako naj, mi je zelo veliko pomagala sodelavka. Ona mi je povedala, ker poučuje slovenščino že več let – tule drugo ali tretje leto, a mislim, da ima tudi od druge pedagoške izkušnje s to slovenščino. Nisem vedela, kje, kaj naj iščem (Učiteljica na šoli A) (Vižintin, 2013: 316).

Bili smo na seminarju za Sliko jezika, predstavili so nam gradivo, igre. /.../ Po tem seminarju sem malo spremenila način poučevanja. Ko sem brala priročnik, sem si igre zamislila malo drugače, nisem jih toliko povezovala med sabo. Pokazali so nam, kako se igre navezujejo ena na drugo, tako da smo vključili vse igre, da smo dobro ponovili (Učiteljica na šoli B) (Vižintin, 2013: 390).

Učiteljem svetujem, da poleg izbranega učbenika za SDJ uporabljajo priročnik, saj v njem najdejo številne usmeritve in nasvete za metodologijo in didaktiko poučevanja SDJ – ki se razlikuje od metodologije in didaktike poučevanja slovenščine kot maternega jezika. Učitelji se pogosto sprašujejo tudi, kdaj poučevati SDJ.² Začnejo lahko v uvajalnici in nadaljujejo z nadgradnjo uvajalnice med jesenskimi, zimskimi počitnicami. Običajno izvajajo šole pouk SDJ eno uro tedensko po pouku. To je ena od možnosti, a ima nekaj negativnih učinkov: otroci se učijo jezik okolja po pouku, ko so utrujeni. Predlagam fleksibilno obliko izvajanja pouka SDJ: poleg uvajalnice naj se pouk SDJ izvaja *med* poukom prve šolske ure, na začetku intenzivneje, postopoma pa naj bo otrok vedno več vključen v reden vzgojno-izobraževalni proces.

Pri odločitvi, koliko ur na teden in kdaj poučevati SDJ, se je treba zavedati, da se noben otrok ne bo naučil jezika okolja le z eno uro pouka SDJ na teden. Za učinkovito in hitrejše učenje SDJ se uporablja tudi druge (ne) formalne možnosti na šoli (vključevanje v razširjeni program, medvrstniška pomoč, nadgradnja uvajalnice) in v lokalnem okolju. Zavedati se je treba, da je učenje jezika okolja večleten proces – ki bo uspešnejši, če se otroku priseljencu omogoči občutek varnosti in sprejetosti.

Dveletno prilagojeno preverjanje in ocenjevanje

Dveletno prilagojeno preverjanje in ocenjevanje je zakonodajno omogočeno od septembra 2008 naprej. Na nekaterih šolah so sprejeli interne pravilnike. Poimenovanje posebnega dveletnega statusa za otroke priseljence (t. i. status tujca) je na jezikovni ravni diskriminatorno in izločevalno (a skladno s poimenovanji v zakonodaji). Učitelji so bili zaradi dilem, kako ocenjevati standarde znanja pri otroku, ki ne zna učnega jezika, zelo obremenjeni. Mnogi so se zatekali k doseganju minimalnih standardov znanja in k zniževanju učnih zahtev, namesto da bi uporabili drugačen pristop v poučevanju (Peček, Lesar, 2006).

Prilagoditve se izvajajo na posameznih šolah različno: otroci priseljenci prvo leto po vpisu niso ocenjeni ali pa so ocenjeni le pri posameznih učnih predmetih in kljub temu napredujejo v višji razred; učitelji preverjajo

² Mnogi učitelji predlagajo intenzivni večmesečni tečaj SDJ za otroke priseljence pred vstopom v šolo (Bergoč, 2011; Knez, 2012; Vižintin, 2013), a se to sistemsko ne izvaja.

in ocenjujejo znanje: ustno, individualno, s podaljšanim časom pisanja, z dodatno razlago, z možnostjo uporabe slovarja ali spletnega prevajalnika, z uporabo slikovnega gradiva; učenci uporabljajo pri pouku in pri preverjanju, ocenjevanju svoj materni jezik ali skupni vmesni jezik (najpogosteje hrvaški, srbski, bosanski, angleški jezik); učitelji pripravljajo za učence priseljenca posebne učne liste (skladno z redno snovjo), na katerih je več slikovnega gradiva in s pomočjo katerih dosegajo standarde znanja skladno z individualnim napredkom posameznega otroka priseljenca.

Nekateri učitelji ne izvajajo nobenih posebnih prilagoditev. Veliko se osredotočajo na ocenjevanje, manj na prilagojeno posredovanje znanja in preverjanje razumevanja, skladno z osebnim napredkom učenca. Najmanj, kar bi morali narediti na vsaki šoli, bi bilo sprejetje *Pravilnika o prilagojenem poučevanju in ocenjevanju za učence priseljenca*, ki bi bil obvezujoč za vse učitelje določene šole.

Individualni program

Za vsakega otroka priseljenca naredijo učitelji individualni program. Ta naj bo dosegljiv v elektronski obliki na intranetni strani šole vsem učiteljem, ki poučujejo določenega otroka priseljenca oz. imajo stik z njim v razširjenem programu (Baloh, 2010). V individualnem programu učitelji spremljajo več dejavnikov vključevanja: podatki o doseganju izobraževanju; dosežkih, močnih in šibkih področjih; doseganje napredka pri vključevanju v razredno skupnost; oblike sodelovanja s starši; oblike sodelovanja z lokalno skupnostjo.

Predlagam, da učitelji izpolnjujejo individualni program najmanj enkrat mesečno. Vsak učitelj za svoj učni predmet napiše učne cilje, ki jih namerava doseči z določenim učencem, po enem mesecu pa oceni, ali je bil napredek dosežen ali ne, ter v skladu s tem določi učne cilje za naslednji mesec. Prav tako spremljajo napredek pri doseganju učnih ciljev učitelji, ki sodelujejo z otrokom v razširjenem programu. Vsi učitelji spremljajo tudi otrokovo vključevanje v razredno in šolsko skupnost. Razrednik spremlja načine sodelovanja s starši. Če prihaja pri spremljanju napredka pri doseganju učnih ciljev,³ vključevanju v razredno in šolsko skupnost ter pri sodelovanju s starši do težav, učitelji tudi to zapišejo v individualni program in predlagajo nove možnosti. Individualni program nam ponuja spremljanje napredka pri doseganju standardov znanja in pri vključevanju, zato je pomembna oblika podpore.

Razširjeni program

V razširjenem programu (podaljšano bivanje, jutranje varstvo, dodatni pouk, dopolnilni pouk, pouk neobveznih izbirnih predmetov in interesne dejavnosti) učitelji niso obremenjeni z ocenjevanjem, otroci se družijo in spoznavajo v neformalnih oblikah. Vse oblike razširjenega programa vplivajo spodbudno na medsebojne odnose (med učitelji in učenci, med učenci) in na usvajanje jezika okolja.

Vzdušje v razširjenem programu je bolj sproščeno, obenem pa lahko učitelji otrokom priseljencem nudijo v podaljšanem bivanju konkretno pomoč

³ Če je otrok priseljenc pri doseganju učnih ciljev podpovprečen, učitelji najprej ugotovijo, ali je težava v neznanju jezika ali v nižjih sposobnostih, in temu ustrezno nudijo nadaljnjo podporo (dodatne ure učenja SDJ v različnih oblikah, dopolnilni pouk, usmerjanje za otroka s posebnimi potrebami). Če je nadpovprečen, učitelji določijo zahtevnejše standarde znanja, otroka vključijo v dodatni pouk, ga predlagajo za nadarjenega učenca.



npr. pri usvajanju učne snovi, pri domačih nalogah. V dodatni in dopolnilni pouk vključimo otroke priseljence glede na njihove zmožnosti in potrebe. Močna področja posameznega otroka priseljence dodatno razvijamo pri interesnih dejavnostih in pri dodatnem pouku, s čimer pozitivno vplivamo na proces vključevanja. Učenci v tretjem triletju večinoma ne obiskujejo več jutranjega varstva in podaljšanega bivanja, ki sta pomembni obliki podpore v prvem, drugem triletju, zato uporabimo preostale možnosti razširjenega programa.

Uvajalnica

Uvajalnica je inovativna oblika podpore, ki so jo razvili na Osnovni šoli Koper. Izvaja se v zadnjem tednu avgusta. V tem tednu se otroci priseljenci naučijo osnovnih sporazumevalnih vzorcev v slovenščini – a je še pomembneje to, da imajo priložnost spoznati šolske prostore, nekaj učiteljev, ki so jim en teden na voljo pri dejavnostih, namenjenih samo njim. Na prvi šolski dan, ko vstopi v šolske prostore na stotine drugih otrok, so otroci priseljenci – ki so spoznali, kje na šoli so posamezne učilnice, jedilnica, telovadnica, knjižnica, garderoba, kaj pomenijo krajšave na urniku itd. – malo manj pres-trašeni in se v novem okolju počutijo bolj varni, dobrodošli. V času uvajalnice dobijo možnost, da predstavijo svoj materni jezik in izvorno državo, kar pozitivno vpliva na njihov občutek sprejetosti. Skupaj z učitelji si ogledajo mestno jedro, kar omogoča lažje vključevanje v širšo družbeno skupnost. Uvajalnica, kot so si jo zamislili na Osnovni šoli Koper, je le del pripravjalnice: nadaljuje se v naslednjem šolskem letu in vključuje večino dejavnosti, pomembnih za sistemsko in strokovno podporo pri vključevanju otrok (Baloh, 2010). Zaradi pomanjkanja ustreznega gradiva za poučevanje SDJ so na Osnovni šoli Koper razvili in izdali svoje učno gradivo s priložnikom (Jelen Madruša, Klančnik Kišasondi, 2013).

Odločitev zaposlenih na šoli, da sodelujejo pri projektih, je omogočila razvoj in nadgraditev njihove dotedanje dobre prakse – strokovne objave in predstavitve strokovni javnosti pa so omogočile širjenje dobre prakse na druge šole:

Po konferenci smo lansko šolsko leto vpeljali, da imamo zadnji teden v avgustu pripravjalnico. Upam, da bomo šle s tem čisto realno naprej. Jaz sem bila navdušena. Povabimo vse, bili so otroci, mamice. Deklica, ki je prišla v našo šolo – avgusta so prišli v Slovenijo in so prišli v pripravjalnico. Zraven sta v pripravjalnico hodili njena mama in starejša sestra, ki je šla potem na srednjo zdravstveno šolo. Spoznali so razredničarko, šli smo po prostorih šole. Učili smo se osnove, začeli smo čisto na začetku: osnovni sporazumevalni vzorci, spoznavanje šole in šolskih prostorov (Učiteljica na šoli C) (Vižintin, 2013: 437).

⁴ V konzorciju projekta je 13 šol, ki imajo še 52 sodelujočih osnovnih in srednjih šol v različnih regijah, skupaj je vključenih 65 šol (*Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja* 2013–2015). Avtorica članka je pri projektu sodelovala kot zunanja sodelavka: kot predavateljica na usposabljanjih za multiplikatorje in na regijskih izobraževanjih (Koper, Kranj, Krško, Nova Gorica, Novo mesto, Ljubljana, Maribor, Šoštanj) ter kot soavtorica izdanih monografskih gradiv projekta.

Osnovna šola Koper, strokovna vodja pri projektu *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja* (2013–2015), posreduje svoje izkušnje več kot 60 vrtcem, osnovnim in srednjim šolam, vključenim v konzorcij projekta.⁴ S tem nadgrajuje inovativne rešitve, ki so jih razvili pri delu z otroki priseljenci in nadgradili pri prejšnjem projektu (Baloh, 2010): individualni program (v elektronski obliki, ki ga izpolnjujejo vsi učitelji vse šolsko leto), pripravjal-

nica (uvajalnica je 20-urni program vključevanja v zadnjem tednu avgusta; nadaljevalnica je podpora pri vključevanju naslednji dve šolski leti) idr. Uvajalnica se iz Kopra uspešno širi na druge slovenske osnovne šole (Leskovec pri Krškem, več šol v Ljubljani, Šoštanj, Kranj, Maribor, Trzin) in na srednje šole (prvič 2014 v Kopru na Srednji tehniški šoli) (*Razvijamo medkulturnost ...* (2013–215), *Dobre prakse*). V šolskem letu 2013/2014 so na šoli prvič ponudili pouk maternega jezika in kulture, in sicer makedonščine.

Predlagam nadaljevanje in nadgradnjo uvajalnice (strnjene oblike vključevanja s poučevanjem SDJ, spoznavanja šolskih prostorov, lokalnih organizacij in lokalne skupnosti) med šolskimi počitnicami.⁵ V ta namen se uporabijo ure za dodatno strokovno pomoč za poučevanje SDJ, ki jih pridobi šola na podlagi prošnje, poslane na Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ). Če ni možno, da izvajajo uvajalnico še naprej učitelji, ki so spremljali otroka na avgustovski uvajalnici, si lahko učitelji, ki bi izvajali nadaljevanje uvajalnice, pomagajo z individualnimi programi, v katerih se spremlja napredek posameznega otroka priseljenca.

Priprava razredne skupnosti na sprejem otroka priseljenca

Pomembna oblika podpore je priprava razredne skupnosti na sprejem otroka priseljenca, saj ključno vpliva na to, kako bodo učenci sprejeli novega otroka, ki največkrat še ne zna govoriti slovensko. Občutek sprejetosti, različne oblike podpore in razvijajoče se prijateljstvo, to je pomembno za vsakega otroka – za otroka, ki se je pred kratkim preselil v neznano okolje, v katerem govorijo drugačen jezik in v katerem se mora navaditi na nova šolska pravila, še toliko bolj. Najpogostejše oblike priprave, ki jih izvajajo učitelji, so pogovori z učenci pred prihodom novega učenca (kako bi se sami počutili, če bi se preselili; katere oblike podpore bi pričakovali zase). Predlagam, da si ogledajo risanko/odlomek iz (dokumentarnega) filma ipd. v jeziku, ki ga ne razume nihče v razredu.⁶ Učenci občutijo, kako je poslušati neznani jezik (in to pet do osem ur pri pouku), kako malo ali nič ne razumemo – pa čeprav so *vsí prijazni*. Predlagam, da se učitelji pozanimajo, od kod prihaja novi učenec, in mu v skladu s tem v razredu pripravijo dobrodošlico: slika zastave; zemljevid izvorne države; učence nauči učitelj reči *dober dan, živijo, ime mi je* v maternem jeziku prihajajočega otroka; naučijo se šteti do pet ali zapeti pesem, povedati izštevanko ipd. Učenci to napišejo/narišejo na dvojezične plakate: v maternem jeziku otroka priseljenca in v slovenščini. Vključevanje je proces, ki se šele začneja s toplim sprejemom.

Medvrstniška podpora

Podpora vrstnikov je ena od pomembnih oblik podpore pri vključevanju otrok priseljencev. Svetujem, da se za vsakega otroka priseljenca oblikuje manjša skupina otrok in da se v razredu določi, pri katerih učnih predmetih mu bodo v oporo, da ne preobremenimo enega otroka. Pomembno podporo v razredu nudijo novopriseljenim otrokom drugi otroci priseljenci, ki so prišli v razred pred njimi in so že v dlje časa v procesu vključevanja. Novopriseljeni otroci so hvaležni za podporo v maternem jeziku, predvsem

⁵ Predlagam jesenske, zimske počitnice (božično-novoletne in prvomajske ne, ker mnogi odpotujejo na dopust ali k družinam v izvorno državo).

⁶ Posnetek naj traja vsaj 5–15 minut, odvisno od starosti otrok (na začetku smo po navadi pozorni, potem koncentracija in zanimanje upadeta, ker razumemo malo); priporočam tudi pri usposabljanju učiteljev.



na začetku procesa vključevanja; tovrstno medvrstniško podporo lahko ponudijo otroci priseljenci, ki so se priselili že pred časom, ali otroci, rojeni v Sloveniji, ki živijo v večjezičnem domačem okolju, ker so se v Slovenijo priselili njihovi (stari) starši.

Najprej mi je pomagala moja bivša sošolka, ki se je izpisala. Zelo mi je pomagala. Bili sva iz iste države, iz istega kraja. Ona je tukaj hodila v vrtec in je že dobro znala (Učenka/učenec 6 na šoli A). Sedela sem zraven punce, ki je razumela makedonsko in mi je prevajala, kar je učiteljica govorila (Učenka/učenec 4 na šoli A). Pomagali so mi pri domačih nalogah ... So me sprejeli v igro, so mi razlagali, kako se kaj reče (Učenka/učenec 7 na šoli A) (Vižintin, 2013: 310).

Na šolah je pogosto razvita mreža prostovoljcev, ki vsem otrokom, ne samo priseljenim, nudi podporo pri domačih nalogah, razlaga učne snovi, branju. Ne glede na to, za katero od naštetih oblik medvrstniške podpore gre, pomeni za otroka priseljenca pomembno podporo, tesnejše sodelovanje pa pomaga pri spoznavanju in navezovanju prijateljskih stikov. Seveda pa potrebujejo učenci pri nujenju medvrstniške podpore mentorja in izmenjavo izkušenj. Medvrstniška podpora je pomembna tako za tistega, ki ponuja podporo, kot za tistega, ki jo prejema, saj vsi razvijajo svojo medkulturno zmožnost. Pogost pojav je, da otrok, ki je sam določen čas potreboval podporo, kasneje sam nudi podporo drugim otrokom (priseljencem).

2 Organizacija pouka SDJ

Informacij o tem, kako poteka poučevanje SDJ na posameznih šolah, ki je pomemben temelj v večletnem procesu vključevanja otrok priseljencev, je sorazmerno malo. Mihaela Knez (2012) opisuje številne pozitivne izkušnje Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik po petih izvedenih dvotedenskih intenzivnih tečajih slovenščine: večja sporazumevalna zmožnost učencev v zelo kratkem času, večja samozavest, pozitivni odzivi tako staršev kot otrok, želja in potreba mnogih šol, da bi v Sloveniji omogočali intenzivni tečaj SDJ pred vstopom v razred, saj se znajdejo zaradi neznanja jezika v stiski tako učenci kot učitelji (za slednje primerjaj tudi Vižintin, 2013: 377–379). Toda dejstvo je, da slovenska šolska zakonodaja ne predvideva te možnosti. Otrok priseljenec je takoj po vpisu vključen neposredno v razred in k pouku. Zavedajoč se, da ena ali dve šolski uri na teden po pouku, kar je bila v preteklih letih pogosta oblika poučevanja SDJ na šolah, ne prinašata zadostnih učinkov, so različne inovativne rešitve razvile šole same.

Osnovna šola Livada, Ljubljana, in Osnovna šola Koper sta razvili ne le nove načine, kako poučevati SDJ, ampak številne podporne mehanizme za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev. Za obe šoli je značilno, da vpisujeta nove otroke priseljence redno vsako šolsko leto. Redno sodelujeta pri številnih projektih (ali pa jih sami izvajata), povezujeta se z drugimi šolami in tesno sodelujeta z organizacijami v lokalnem okolju, z Zavodom RS za šolstvo in MIZŠ in s starši priseljenci. Na šoli izvajata medkulturne dejavnosti, ki razvijajo medkulturno zmožnost vseh prebivalcev, sočasno pa svojim delavcem omogočata nadaljnje usposabljanje. Pomembno je, da posredujeta svoje izkušnje in inovativne pristope tudi drugim šolam.

2.1 Ena ura pouka SDJ vsak dan pred poukom

Tudi Osnovna šola Livada, Ljubljana, ponuja svojim učencem pripravljalen, torej celovit podporni sistem vključevanja. Ravnatelj Goran Popović, tudi sam priseljenec, učitelj s priseljenško izkušnjo, se je v Slovenijo priselil leta 1994 iz Beograda. Na šoli predstavljajo otroci priseljenci in potomci priseljencev večino šolske populacije (97–98 %). Otrok, katerih materni jezik je slovenščina, je malo; zadnja leta se vpis otrok s slovenskim maternim jezikom ponovno povečuje. Soočenost s tako velikim deležem otrok, ki jim slovenščina ni materni jezik, vpliva na njihovo intenzivno iskanje rešitev, kako otrokom zagotoviti učinkovito, uspešno in prijetno učenje slovenščine, zanje drugi jezik/jezik okolja. Poiskali so številne inovativne možnosti, nadgrajevali in razvijali svoje rešitve. Šola pridobiva dodatna finančna sredstva (za pouk slovenščine kot drugega jezika/jezika okolja, interesne dejavnosti in meddržavne izmenjave učencev, npr. s Srbijo, Madžarsko) tako, da tesno sodeluje z MIZŠ in z Mestno občino Ljubljana. Prijavlja se na projekte, znotraj katerih pridobiva dodatno znanje in možnosti za zaposlitev novih sodelavcev. Ravnatelj Goran Popović (Popović, intervju 2014) pojasni, da so do zdaj preskusili tri modele poučevanja SDJ:

- 1) Prvi model je bil organiziran tako, da sta dve učiteljici poučevali posamezne učence eno ali dve šolski uri na teden (med ali po pouku), a je bil učinek premajhen.
- 2) Drugi model je bilo intenzivno učenje slovenščine vsak dan prvi dve šolski uri – učenci so manjkali pri pouku prvi dve šolski uri, kar je bilo za nekatere učitelje težko.
- 3) Tretji model: učenci gredo k dodatnemu pouku slovenščino vsako jutro eno šolsko uro, preden se začne pouk, potem pa gredo v svoj razred k pouku. Slovenščina pred poukom je namenjena učencem, ki so v Sloveniji prvo ali drugo šolsko leto, lahko tudi tretje šolsko leto, če učenci to želijo ali potrebujejo. V teh skupinah se učenci počutijo varno, vsi so enaki, lažje jim je spregovoriti v slovenščini. Učenci so razdeljeni na začetno in nadaljevalno skupino, učiteljici tesno sodelujeta, možen je prehod. Uvajalnica poteka zadnji teden avgusta, pripravljavnica vse šolsko leto. Poleg tega namenijo dodatnih pet šolskih ur predmetnim učiteljem in učiteljicam (kemija, biologija, fizika itd.), da se podrobneje posvetijo strokovnim posebnostim. Dodaten pouk in dejavnosti omogočajo otrokom tudi med enotedenskimi šolskimi počitnicami.

»Za zdaj se je izkazalo, da je to najbolj učinkovit model, kar pa ne pomeni, da ne bomo poskusili v prihodnosti novih možnosti. Razmišljali smo tudi o enomesečnem intenzivnem tečaju slovenščine, a imamo težave, ker tega slovenska šolska zakonodaja ne dovoljuje,« pojasni ravnatelj Goran Popović (Popović, intervju 2014).

Šola ima na vhodnih vratih napis: Osnovna šola Livada, Ljubljana, multikulturalna, multietnična, multinacionalna, večjezična, sodobna, inovativna, zdrava, eko šola. Vsakega obiskovalca, ki stopi v njene prostore, pričakajo na tleh in na stopnišču napisi »dober dan« v številnih jezikih sveta. V šolskem letu 2014/2015 poteka na tej šoli pouk treh maternih jezikov otrok priseljencev: bosanski, makedonski in srbski, in to že tretje šolsko leto.

V šolskem letu 2013/2014 so izvajali še pouk albanskega jezika in kulture; ponudili so pouk hrvaščine, a zanj ni bilo zanimanja.

2.2 Usposabljanje za poučevanje SDJ in vključevanje

Kako poučevati SDJ, s katerim gradivom in kje, kako pridobiti znanje za poučevanje SDJ, so pogosta vprašanja učiteljev, ki sodelujejo pri vključevanju otrok priseljencev. Ena od prvih organizacij, ki se je odzvala na potrebe učiteljev, ko so ti izrazili potrebo po izobraževanju za poučevanje SDJ za otroke priseljence, je bil Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Prvo tovrstno izobraževanje so ponudili leta 2005, ko »je bila zainteresirani slovenistični javnosti ponujena nova oblika usposabljanja, ki naj bi vsaj začasno omilila pomanjkanje rednega univerzitetnega izobraževanja na področju slovenščine kot tujega jezika – začetno usposabljanje za poučevanje SDTJ v obliki 20-urnega seminarja. Leta 2006 je bilo na tem seminarju več kot 50 udeležencev, v glavnem študentov zadnjih letnikov slovenistike, med njimi pa tudi učitelji slovenščine iz slovenskih osnovnih in srednjih šol.« (Pirih Svetina, 2009: 318)

Jeseni 2006 je Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik ponudil posebno obliko izobraževanja, namenjeno prav učiteljem slovenščine na osnovnih in srednjih šolah, saj so se šole vedno pogosteje obračale na Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik s prošnjo za pomoč pri poučevanju otrok priseljencev, ki se vključujejo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, slovenskega jezika pa ne znajo. Vsebinsko poskušajo približati trenutnim potrebam. Učitelje seznanjajo z metodami poučevanja in preverjanji znanja slovenščine kot drugega jezika. Tečaj so prvič izvedli oktobra 2007. V program izobraževanja so leta 2009 vključili tudi začetni tečaj albanskega jezika, katerega namen je bil seznaniti učitelje z nekaterimi najbolj tipičnimi značilnostmi albanskega jezika, obenem pa so s tem ponudili učiteljem možnost identifikacije z učenci, ko se ti znajdejo v učenju popolnoma novega jezika (Pirih Svetina, 2009: 318), kar je korak naprej: s tovrstnim programom so presegli samo usposabljanje, kako poučevati SDTJ, in posegli na razvijanje medkulturne zmožnosti pri učiteljih. Tečaj so izvajali tudi v naslednjih letih.

Kot sem že napisala, za uspešno vključevanje otrok priseljencev ni dovolj samo poučevanje SDJ, čeprav je to pomemben temelj vključevanja. Na potrebe učiteljev po usposabljanju za vključevanje otrok priseljencev sta se odzvala tudi Zavod Republike Slovenije za šolstvo in MIZŠ. Zavod Republike Slovenije za šolstvo je izdal *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (2012).⁷ Tovrstna izobraževanja so bolj kot v metodologijo poučevanja SDJ usmerjena v razvijanje medkulturne zmožnosti učiteljev ob vključitvi otroka priseljencev v razred in razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja. MIZŠ finančno podpira projekte, v katerih se oblikuje mreža šol, in omogoča prenos primerov dobrih praks na področju vključevanja otrok priseljencev in razvoja medkulturne zmožnosti učiteljev; eden od njih, *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja* (2013–2015), poteka tudi zdaj. Pozitiven učinek je povezovanje med organizacijami, vendar se pri projektnih dejavnostih poleg časovne omejenosti postavljajo tudi druga vprašanja: kaj se zgodi s spoznanji in rezultati projekta po njegovem zak-

⁷ *Smernice* (2012) so prosto dostopne na spletu in se posodabljajo (2009, 2011). Vključevanja otrok priseljencev ne razumejo le kot poučevanje SDJ, ampak s konkretnimi predlogi sporočajo, da vključevanje pomeni vključitev v vse pore vzgojno-izobraževalnega procesa – ter v lokalno skupnost. Spodbujajo medkulturni dialog na šoli in obravnavo predsodkov, stereotipov ter povezavo učne snovi z večkulturnostjo v razredu. Od učiteljev ne pričakujejo kritičnega branja obstoječih učnih načrtov in gradiv ali zahteve po novih. Pogrešam pa aktivnejšo vlogo preostalega prebivalstva (z nepriseljenskim (?) ozadjem) in širše lokalne skupnosti ter poudarek, da se mora medkulturna zmožnost razvijati pri vseh prebivalcih – če jih primerjam z modelom za razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja (Vižintin, 2014).

ljučku; koliko je gradivo, izdano med projektom, javno dostopno (tudi po zaključku projekta)⁸ in koliko vplivajo ugotovitve na dolgoročne spremembe v zakonodaji in izboljšave v vzgojno-izobraževalnem sistemu.

3 Povezava med maternim jezikom in učenjem jezika okolja

Mihaela Knez (2012: 49) prepoznava in utemeljuje pomembnost znanja tako maternega/prvega jezika kot drugega jezika/jezika okolja: »Oba jezika, prvi in drugi, imata v življenju priseljence vsak svojo (enakovredno) vlogo – znanje drugega jezika priseljencem omogoča, da se polno vključuje v vse družbene sfere nove države, prvi jezik pa jim omogoča ohranjanje svoje identitete in pomeni tudi možnost za celostno delovanje v svoji matični skupnosti in domovini.« Nekateri učitelji opažajo, da otroci priseljenci, ki nimajo priložnosti za pouk maternega jezika in kulture, izgubljajo besedišče svojega maternega jezika:

Ko pridejo otroci iz vrtca, poznajo določene besede v svojem jeziku in o tem lahko govorimo: »Pri vas se pa to tako reče.« Kolikokrat pa pride mo do besede, ki je oni niso imeli možnosti spoznati v svojem mater nem jeziku in je tudi ne bodo. Prideš do kolebnice – in nikoli o tem niso govorili do svojega šestega leta. Naenkrat so tu besede, ki jih poznajo samo v slovenskem jeziku. Pogledam jih in si mislim: »Poglej, v mater nem jeziku pa tega ne boš vedel.« Saj tega jim ne rečem, a zdi se mi, da ko rastejo s slovenščino, se jim na tej strani bogati besedni zaklad, na drugi strani pa izgubljajo. In potem je: »Kako se pa to reče pri nas?« »Ne vem več ...!« To se jim zelo velikokrat dogaja (Učiteljica na šoli C, Vižintin, 2013: 424).

Pri otrocih, ki se preselijo v drugo jezikovno okolje, je proces usvajanja prvega/maternega jezika prekinjen, zato je pri njih ohranjanje maternega jezika še toliko bolj pomembno, »sploh če pritegnemo v obravnavo pomen in vpliv, ki ga ima ta jezik pri vsakem posamezniku na učenje vseh nadaljnjih jezikov (izhodišče, iz katerega med drugim posameznik razvija in gradi znanje vseh drugih jezikov)« (Pirih Svetina, 2005: 9). Nekateri učitelji menijo, da večjezični otroci in otroci z utrjenim znanjem maternega jezika nimajo težav z učenjem še enega jezika:

V šesti razred, recimo, je prišla deklica iz Bosne. Tako jo je bilo strah, kako bo začela – na koncu leta je imela slovenščino štiri, naslednje leto že pet. Nekateri otroci, ki zdaj pridejo iz Bosne, Makedonije, Srbije itd., ki imajo usvojeno gramatiko svojega jezika, se hitro naučijo slovenščino /.../ Zelo različno je, odvisno od otroka do otroka. Odvisno je tudi, iz katerega kulturnega okolja otrok izhaja, kakšne temelje ima v mater nem jeziku. Ugotovili smo, da otroci iz srbskega okolja, povprečno sposobni učenci, izstopajo – pri slovenskem jeziku pri teh navadno ni bil problem (Učitelji na šolah A, C) (Vižintin, 2013: 320, 424).

⁸ Ena od rešitev je prost dostop do gradiv na spletu, kot npr. pri projektu Eduka – *Vzgajati k različnosti* (2011–2014) pod zavahkom Rezultati ali pri projektu *Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo* (2010–2011) pod zavahkom Publikacije projekta, Izdane. Vendar ostaja odprto vprašanje, ali bodo te spletne strani čez deset/dvajset let še delovale, zato je toliko bolj pomembno, da se izdajajo tudi monografske publikacije, dostopne v knjižnicah. Avtorica članka je sodelovala pri obeh projektih kot raziskovalka Inštituta za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU (2011–2014).

Kakovostno postavljeni temelji v mater nem jeziku so prvi pogoj za lažje učenje drugih jezikov, poznavanje lastne kulture pa omogoča spoznavanje novih kultur, ne da bi se o b tem počutili ogrožene – še posebej je treba o

tem razmišljati, ko govorimo o kulturah (in jeziki), ki sobivajo z nami znotraj istih (državnih) meja. Čeprav »se neka etnična oziroma narodna skupnost lahko opredeli kot taka na osnovi različnih kriterijev (skupni izvor, jezik, kultura, ozemlje, religija itd.), se večina etnij definira prav z jezikom. To dokazuje tudi dejstvo, da je ime za jezik in etnijo po navadi eno in isto.⁹ /.../ Namreč, tako kot predstavlja narodna pripadnost neko danost, ki obstaja lahko tudi neodvisno od naše zavestne odločitve, tako nam je vnaprej dan tudi prvi jezik, s katerim se vsak posameznik sreča takoj po rojstvu. Kakšen odnos si bo izoblikoval do lastne narodne pripadnosti in jezika, kako bo torej razvijal svojo narodno in jezikovno zavest, pa je odvisno od dejavnosti njega samega in družbenih okoliščin, v katerih se bo znašel.« (Mikolič, 2004: 52–53)

3.1 Pouk maternega jezika in kulture kot izbirni predmet – za enakopravnejši položaj vseh jezikov

V obliki izbirnih predmetov lahko učenci izbirajo med več učnimi predmeti, med katerimi so tudi nekateri materni jeziki otrok priseljencev v Sloveniji, ter učnimi predmeti, ki spodbujajo razvoj zavedanja o večkulturni družbi, medkulturni dialog: angleščina, francoščina, hrvaščina, italijanščina, kitajščina, madžarščina, makedonščina, nemščina, ruščina, srbsščina, španščina; romska kultura, državljanska kultura, filozofija za otroke, verstva in etika (*Abecedni seznam izbirnih predmetov v osnovni šoli* 2013). Med jeziki pogrešam še vsaj učna načrta za albanski in bosanski jezik. Simona Bergoč (2011) predlaga, da spodbujamo k učenju jezikov otrok priseljencev vse učence/dijake. S tem bi dosegli, da postanejo materni jeziki otrok priseljencev enakovredna alternativa angleščini, nemščini in drugim jezikom z visokim družbenim statusom (Skubic Ermenc, 2010). Drugo vprašanje pa je, ali je to res primerna oblika za pouk maternih jezikov in kultur otrok priseljencev, saj je zanje to prvi/materni jezik, za druge otroke pa bi bil to tuji jezik.

Fakultativna oblika pouka maternih jezikov in kultur otrok priseljencev, ki običajno poteka po pouku na nekaterih šolah, ni idealna rešitev, je pa ena od možnosti, ki jo deloma finančno podpira tudi MIZŠ.¹⁰ Število šol, ki podpirajo pouk maternih jezikov in kultur otrok priseljencev, se postopoma povečuje: po podatkih MIZŠ je v šolskem letu 2013/2014 pouk osmih maternih jezikov in kultur (albanski, bosanski, kitajski, nemški, nizozemski, makedonski, ruski, srbski) obiskovalo 305 učencev na enajstih osnovnih šolah (Hrpelje - Kozina, Koper, Kranj, Ljubljana sedem šol, Postojna); poučujeta se tudi hrvaški in ukrajinski jezik in kultura, vendar podatkov, na katerih šolah, ni (Straus, 2015).¹¹

Klara Skubic Ermenc (2010: 277) opozarja na možnost stigmatizacije, »še več odpora do šole in večinske, slovenske kulture. Silila bi jih v sprejetje etnično zamejenih identitet, ločenih od večinske populacije. Ob tem bi se krepila odtujenost od slovenskih vrstnikov in zavirala sodelovanje z njimi. Da bi se izognili tem nezaželenim učinkom, je nujno ukrepati na ravni celotnega sistema in odnosov, in to z veliko mero občutljivosti in refleksije.« Da bi se izognili dodatni stigmatizaciji predlagam, da postane pouk materne-

⁹ To je pogost pojav v Evropi (npr. slovenščina je jezik večine prebivalcev v Sloveniji, francoščina v Franciji, nemščina v Nemčiji) – hkrati pa tudi vir številnih nesporazumov, konfliktov in zanikanja dejanske večkulturnosti. Tudi če je poimenovanje jezika večine hkrati izhodišče za poimenovanje države, to ne pomeni, da je to materni jezik vseh prebivalcev. V Sloveniji so materni jeziki njenih prebivalcev slovenski (večina), madžarski, italijanski, romski (priznane in ustavno zaščitene manjšine, pri čemer romski jezik nima sistemske podpore kot madžarski in italijanski jezik), hrvaški, srbski, bosanski, makedonski, albanski idr. Obstajajo poimenovanja držav, ki ne izhajajo iz poimenovanja večinskega jezika (Avstrija, Liechtenstein), ali večjezične države, katerih ime nima nič skupnega z uradnimi jeziki v državi (v Švici so uradni jeziki francoščina, italijanščina, nemščina, retoromanščina).

¹⁰ Slovenija omogoča in podpira, da se izvaja pouk maternih jezikov in kultur na osnovnih in srednjih šolah tako, da šolam krije stroške uporabe prostorov za (minimalno) 60 ur pouka/šolsko leto, nabavo učil in učnih pripomočkov za učenca/dijaka in materialne stroške, vezane na izvedbo programa (za vsakega učenca/dijaka je v šolskem letu 2014/2015 MIZŠ šoli namenil 45 €) – medtem ko potnih stroškov in stroškov poučevanja učiteljev pouka maternih jezikov ne pokriva (Povabilo osnovnim in srednjim šolam 2014/15).

¹¹ Za posredovane podatke in za pripravljenost za sodelovanje se Bronki Straus, MIZŠ, najlepše zahvaljujem.

ga jezika in kulture enakovreden z drugimi izbirnimi predmeti v drugem in tretjem triletju osnovne šole, v srednji šoli pa se upošteva kot eden od učnih predmetov v okviru obveznoizbirnih vsebin. Če se izvaja po določenem učnem načrtu in gradivu,¹² se ocenjuje, ocena pa se zapiše v šolsko spričevalo in se prizna kot obvezni izbirni predmet (kot velja za programe glasbene šole).

4 Sklep: vsi učitelji so učitelji slovenskega jezika in vsi so soodgovorni za vključevanje

Za sklep razmisleka o poučevanju SDJ izpostavljam še eno dejstvo: pre malo se zavedamo, da učitelj slovenščine ni samo tisti učitelj, ki poučuje SDJ otroka priseljence enkrat ne teden ali (v najboljšem primeru) eno uro vsak dan pred poukom. Vsak učitelj za svoj učni predmet pripravi individualni program in poskrbi, da učenec pri njegovi uri usvoji določeno znanje (predvideno v individualnem načrtu), kar poudarja tudi Marja Bešter Turk (2011: 127): »Ker pa je slovenščina v slovenskih šolah ne le učni predmet, temveč tudi učni jezik (tj. jezik poučevanja in učenja), ne smemo pozabiti, da učenci v šoli ne razvijajo sporazumevalne zmožnosti samo pri predmetu slovenščina, temveč tudi (oz. bi jo morali) pri vseh učnih predmetih.« Kot v svoji raziskavi, posvečeni aktivnemu vključevanju učencev priseljencev v pouk, ugotavlja Ines Budinoska (2013: 87), se večina učiteljev drugih učnih predmetov te odgovornosti ne zaveda: »učitelji večinoma le poročajo o naklonjenosti do vključevanja učencev priseljencev, o lastni angažiranosti, pomoči, ki jo nudijo, diferenciaciji pouka, ki jo izvajajo, neposreden vpogled v pedagoško prakso pa ni potrdil njihovih mnenj«.

Načelna podpora je prvi korak, za dejansko poučevanje SDJ pri vsaki šolski uri pa je treba narediti veliko več, začeni z diferenciranimi nalogami in možnostmi, ki jih ponuja dveletno prilagojeno ocenjevanje. Individualni program omogoča redno spremljanje napredka pri usvajanju strokovnega besedišča pri vsaki šolski uri, skladno z vsebino in cilji, ki naj bi jih otrok priseljenec dosegel, in proces vključevanja. Učitelj slovenščine je vsak učitelj pri svojem šolskem predmetu in vsi učitelji so soodgovorni za vključevanje otrok priseljencev.

↙ POVZETEK

Poučevanje slovenščine kot drugega jezika je v modelu medkulturne vzgoje in izobraževanja del sistemske podpore pri vključevanju otrok priseljencev. Sistemska podpora vključuje zakonodajne možnosti (pouk slovenščine kot drugega jezika, dveletno prilagojeno ocenjevanje, individualni program, razširjeni program) in primere dobrih praks, razvitih in možnih v slovenskem šolskem sistemu (uvajalnica, priprava razredne skupnosti, medvrstniška podpora). Pogos-

¹² Npr.: leta 2013 je bilo v Sloveniji v okviru projekta *Korenine v Bosni, drevo v Sloveniji* (2012–2013) izdano učno gradivo za pouk bosanščine kot maternega jezika: *Škola bosanskog jezika i kulture: čitanka i vježbanka* (Imširović, 2013); učiteljice albanščine poučujejo po učnem gradivu, ki so ga pripravili in izdali albansko govoreči priseljenci v Švici.

to vprašanje je učitelj je, kdaj in kako organizirati pouk slovenščine kot drugega jezika za otroke priseljence, zato je v prispevku navedenih nekaj možnosti. Izpostavljena je povezava med maternim jezikom in učenjem jezika okolja. V sklepu je poudarjeno, da je učitelj slovenščine vsak učitelj pri svojem šolskem predmetu in da so vsi učitelji soodgovorni za vključevanje otrok priseljencev. Ključne besede: migranti, otroci priseljenci, slovenščina kot drugi/tuji jezik, model medkulturne vzgoje in izobraževanja, integracija, inkluzija, vključevanje

↘ Viri in literatura

- Baloh, Anton (ur.), 2010: *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule*. Koper: Osnovna šola Koper/Scuola elementare Capodistria.
- Bergoč, Simona, 2011: Pismenost priseljeniških otrok: politika vključevanja? Cotič, Mara, Medved Udovič, Vida, Starc, Sonja (ur.): *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales. 153–161.
- Bešter Turk, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4. 111–130.
- Budinoska, Ines, 2013: Ali osnovnošolski učitelji aktivno vključujejo učence priseljence v pouk? *Jezik in slovstvo* 58/3. 75–88.
- *Eduka – Vzgajati k različnosti/Eduka – educare alla diversità*, 2011–2014. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut. Dostopno: <http://www.eduka-itaslo.eu/elenco.php?p=analize&lang=slo> (10. 6. 2014).
- Imširovič, Jasmina, 2013: *Škola bosanskog jezika i kulture: čitanka i vježbanka*. Ljubljana: Bošnjaška kulturna zveza Slovenije.
- Jelen Madruša, Mojca, Klančnik Kišasondi, Vanja, 2013: *Na poti k učenju slovenščine: učno gradivo za učence, ki jim slovenščina ni materni jezik*. Koper: Osnovna šola Koper.
- *Korenine v Bosni, drevo v Sloveniji*, 2012–2013. Ljubljana: Bošnjaška kulturna zveza Slovenije. Dostopno: <http://kbds.bosnjak.si/> (10. 6. 2014).
- Knaflič, Livija, 2010: Pismenost in dvojezičnost. *Sodobna pedagogika* 61/2. 280–294.
- Knez, Mihaela, 2012: Za koliko slovenščin(e) je prostora v naši šoli? *Jezik in slovstvo*, 57/ 3–4. 47–62.
- Lesar, Irena, Čančar, Ivana, Jug Došler, Anita, 2012: Učitelji iz Slovenije in Švedske o poučevanju (novo)priseljelih učencev. *Dve domovini/Two Homelands* 36. 59–72.
- Mikolič, Vesna, 2004: *Jezik v zrcalu kultur: jezikovna sporazumevalna zmožnost in (med)letnična ozaveščenost v Slovenski Istri*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Peček, Mojca, Lesar, Irena, 2006: *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Pirih Svetina, Nataša, 2005: *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.
- Pirih Svetina, Nataša, 2009: Izobraževanje za področje slovenščine kot drugega in tujega jezika. Stabej, Marko (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 315–321.
- Popović, Goran, 2014: *Intervju z ravnateljem Osnovne šole Livada, Ljubljana*. Ljubljana (9. 12. 2014), intervju je izvedla avtorica prispevka.
- *Povabilo osnovnim in srednjim šolam k oddaji prošenj za sofinanciranje dopolnilnega pouka maternih jezikov in kultur za otroke priseljencev v šolskem letu 2014/15*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. Dostopno: <http://www.mizs.gov.si/> (10. 6. 2014).

- *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*, 2013, 15. člen, UL RS 52/2013.
- *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja. Izboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev v vzgojo in izobraževanje*, 2013–2015. Ljubljana, Koper: ISA institut, Osnovna šola Koper, <http://www.medkulturnost.si/> (10. 6. 2015).
- Skubic Ermenc, Klara, 2010: Med posebnimi pravicami in načelom interkulturnosti. *Sodobna pedagogika* 61/2. 268–279.
- *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*, 2012. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf (10. 6. 2014).
- Straus, Bronka, 2015: *Pouk maternih jezikov na slovenskih šolah (2010/11–2013/14)*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije, Urad za razvoj izobraževanja, e-pismo avtorici prispevka (13. 2. 2015).
- Vižintin, Marijanca Ajša, 2013: *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli: doktorska disertacija*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1952/1/Vizintin%2C_doktorska_disertacija_.pdf (10. 6. 2014).
- Vižintin, Marijanca Ajša, 2014: Model medkulturne vzgoje in izobraževanja: za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev. *Dve domovini/Two Homelands* 40. 71–89. Dostopno: http://twohomelands.zrc-sazu.si/onlinejournal/DD_TH_40.pdf (10. 6. 2014).



ŠD Štihova dvorana
9.00–10.00

Shakesoneti

glasbena inscenacija

*Avtorja koncepta: Primož Vitez, Mitja Vrhovnik Smrekar;
nastopajo: skupina Bossa de novo, Boris Cavazza, Urška Taufer;
produkcija: Cankarjev dom*

Iz česa so narejene pesmi?
Kaj je poezija? Kaj je njihova snov?
Črke ali glasovi? Besede ali ritmi?
Stavki ali melodije? Kaj je izvirnik,
kaj je prevod? Kako nastaja poezija?
Kaj je pesnik hotel povedati?
Nihče ne ve natančno, kaj je hotel
s *Soneti* pred štiristotimi leti povedati
William Shakespeare, a zapustil je

sto štiriinpetdeset pesmi – vsaka ima
štirinajst verzov in vse govorijo o
ljubezni, o minevanju, o lepoti življenja.
Sto štiriinpetdeset variacij na temo.
Glasbena inscenacija *Shakesoneti* se
poigrava z avdiovizualno naravo poezije
ter iskanjem zvočnega smisla in duha
v njej. S svojo sodobnostjo osmišljuje
govorno in glasbeno pesniško tradicijo.

Maja Melinc Mlekuž, Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko

NOVI IZZIVI ZA UČITELJE SLOVENŠČINE NA ŠOLAH S SLOVENSKIM UČNIM JEZIKOM V ITALIJI

↳ Učitelji slovenščine v Italiji se soočajo z novimi izzivi in prilagoditvami, saj se v slovenske šole v zamejstvu v zadnjih letih vpisuje vedno več otrok iz narodnostno mešanih in neslovenskih družin. Prispevek bo skušal odgovoriti, zakaj v Furlaniji Julijski krajini raba slovenščine upada kljub sicer povečanemu zanimanju za njeno učenje. Predstavljeni bodo nekateri izsledki empirične raziskave med dijaki srednjih šol druge stopnje s slovenskim učnim jezikom v Italiji in ob koncu nakazane smernice za prenos spoznanj v prakso.

1 Uvod

V zadnjih dvajsetih letih v vrtcih ter osnovnih in srednjih šolah prve stopnje s slovenskim učnim jezikom v Italiji strmo narašča vpis otrok iz italijanskih oz. neslovenskih družin. Izsledki raziskave Norine Bogatec (2011) kažejo, da več kot 30 % učencev slovenskih šol v Italiji prihaja iz neslovenskih (večinoma italijanskih) družin, 45 % iz t. i. mešanih, preostalih 25 % pa iz slovenskih družin. Šolanje na srednjih šolah druge stopnje s slovenskim učnim jezikom pa po naši raziskavi (Melinc Mlekuž, 2015) vseeno v večji meri nadaljujejo dijaki slovenske narodnosti in slovenskih staršev.¹

Po številnih raziskavah Slovenskega raziskovalnega inštituta iz Trsta med učitelji slovenščine na slovenskih šolah v Italiji se izkazuje, da se mnogi učitelji ne znajo soočiti z narodnostno heterogenimi razredi, pouk vodijo dvojezično ali celo v italijanščini. Zato nekateri slovenski starši svoje otroke vpisujejo v šole v Sloveniji. Raziskava Sare Brezigar (2013) je pokazala, da učitelji na povečan vpis neslovenskih učencev in dijakov niso pripravljene, nimajo ustreznih pedagoških znanj in didaktičnih veščin ter tudi ne institucionalne podpore, kjer bi ta znanja lahko pridobili. Učitelji, ki so jih intervjuvali za potrebe raziskave, poročajo o pomanjkanju didaktičnih pripomočkov za poučevanje neslovenskih otrok, predvsem pa o odsotnosti jezikovnih standardov, ki naj bi jih učenci in dijaki dosegli na posameznih stopnjah. Učitelji svojih učencev, ki slovenščine ob vpisu v slovensko šolo v Italiji ne znajo, ne zmorejo naučiti do take stopnje, da bi bili lahko ti lahko enakovredni sogovorniki sošolcem, ki prihajajo iz slovenskih družin. Neva Zaghet (2013), učiteljica slovenščine in latinščine na Liceju France Prešeren v Trstu, je na posvetu² o slovenski šoli v Italiji poudarila, da neslovenski

¹ Velika večina dijakov srednjih šol druge stopnje ima vsaj enega roditelja Slovenca (88,7 %), pri čemer je več kot polovica (55,4 %) takih, pri katerih sta oba starša Slovenca. Od mešanih družin je skoraj trikrat več takih, kjer je slovenske narodnosti mati. Glede na odgovore o narodnosti staršev se relativno malo dijakov opredeljuje za Slovence (skupaj samo 73,6 % v primerjavi z 88,7 % družin, kjer je vsaj eden od staršev Slovenec). Še vedno pa na srednjih šolah druge stopnje s slovenskim učnim jezikom v Italiji prevladujejo dijaki, ki se opredeljujejo kot Slovenci (približno dve tretjini).

² Novembra 2013 je bilo v Kulturnem centru Lojzke Bratuž v Gorici organizirano zasedanje deželnega Sveta slovenskih organizacij, kjer so največjo pozornost posvetili prav izzivom, pred katere je postavljene šola s slovenskim učnim jezikom v Italiji.

starši vpisujejo otroke v šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji zaradi lastnega zanimanja za slovensko kulturo in usvajanje drugega jezika.³ Ti otroci pri pouku pogosto preskakujejo iz enega jezika v drugega, po koncu šolske ure pa se začnejo med seboj spontano pogovarjati v italijanščini. Izvorno okolje namreč močno vpliva na njihovo jezikovno znanje, predvsem pa na odnos do jezika. V zadnjih letih Zaghetova tudi pri dijakih, ki bi lahko bolje obvladali jezik, opaža slabše poznavanje osnovnega besedišča, kar vpliva tudi na preostale šolske predmete. Slovenščina tako vedno bolj postaja jezik samo določenih predmetov in ne jezik šole.

Sara Brezigar (2013: 10) opaža, da se v zadnjih letih v dvojezična ali celo italijansko govoreča okolja spreminjajo tudi tista okolja, kjer se je v preteklosti uporabljala samo slovenščina. Tako je treba danes v šolah s slovenskim učnim jezikom pri stikih s starši vedno pogosteje uporabljati italijanščino, saj številni starši slovenščine ne razumejo. Tudi sicer je v zamejskem prostoru opaziti opuščanje rabe slovenskega jezika v prej tradicionalnih slovenskih okoljih, kar gre pripisati predvsem neustrezni jezikovni politiki in nedodelani strategiji vključevanja Neslovencev.

Na okrogli mizi Manjšina v očeh nove generacije⁴ je Matejka Grgič, znanstvena direktorica Slovenskega izobraževalnega konzorcija v Gorici, med drugim opozorila, da tudi med Slovenci v Italiji opaža pomanjkanje aktivne rabe slovenskega jezika in slab nabor besedišča, ki se nanaša na okolje zunaj šolskih okvirov. Po njenem mnenju se namreč šola ne bi smela toliko ukvarjati z izrazito šolskim izrazjem, saj se je izkazalo, da poznavanje vsega drugega ni tako samoumevno, kot bi bilo pričakovati.

Večji poudarek bi bilo torej v zamejskem prostoru treba nameniti spreminjanju jezikovnih navad in aktivnejši rabi slovenskega jezika. Oblikovati bi morali nove strategije za poučevanje slovenščine, jasne standarde in cilje, enoten metodološki pristop ter specifične pripomočke za pouk v slovenskem jeziku za otroke, ki izhajajo iz neslovenskih, slovenskih in mešanih družin. Zagotovo bi bila med drugim dobrodošla tudi čezmejna sodelovanja⁵ in strokovna podpora iz Slovenije.

2 Izsledki iz raziskave med dijaki srednjih šol druge stopnje s slovenskim učnim jezikom v Italiji o njihovi rabi slovenščine v vsakdanjem življenju

V primerjalni⁶ empirični raziskavi (Melinc Mlekuž, 2015) med dijaki srednjih šol druge stopnje s slovenskim učnim jezikom v Italiji in srednješolci v Sloveniji smo se v prvi vrsti sicer osredotočili na vlogo književnega pouka in učiteljev slovenščine pri vzgoji narodne zavesti v šolah na slovensko-italijanskem kulturnem stiku, med drugim pa smo se dotaknili tudi vprašanja rabe slovenskega jezika zunaj šolskega okolja. Za anketiranje srednješolcev oz. v zamejskem prostoru t. i. višješolcev⁷ smo se odločili, ker gre za starostno skupino, ki že oblikuje svoja lastna stališča in vrednote. Pertotova (1990: 4, po Mead, 1966; Erikson, 1968; Rogers, 1951) namreč pravi, da se občutek stalne identitete ter časovne in prostorske kontinuitete pojavi šele

³ V zadnjih letih se kaže večje zanimanje za slovenščino med večinskimi prebivalstvom, torej Italijani, narašča namreč tudi vpis odraslih na tečajje slovenščine – kar pa se ne odraža v večji rabi slovenščine v Furlaniji - Julijski krajini.

⁴ Okrogla miza Manjšina v očeh nove generacije, ki je potekala 10. aprila 2015 na Opčinah, je potekala na pobudo Slovenskega raziskovalnega inštituta iz Trsta v sodelovanju s Primorskim dnevnikom in Slovenskim programom ter redakcijo Deželnega sedeža RAI za FJK.

⁵ Dober primer čezmejnega sodelovanja predstavlja OŠ Virgil Šček iz Nabrežine in OŠ Bežigrad iz Ljubljane, ki sta v šolskem letu 2013/2014 sklenili sodelovanje v sklopu čezmejnega projekta Beseda povezuje, prijateljstvo združuje, kateremu se je kasneje pridružila tudi celovška OŠ Volkshule 24.

⁶ Raziskavo smo opravili med dijaki in profesorji na slovensko-italijanskem kulturnem stiku. Sodelovalo je 231 dijakov 3. in 4. letnika in 25 učiteljev slovenščine iz srednjih šol druge stopnje s slovenskim učnim jezikom v Italiji ter 189 dijakov 3. letnika ter 18 učiteljev slovenščine iz Slovenije. Skupno torej 420 dijakov in 43 učiteljev, kar zadošča za statistično relevanten vzorec anketiranih, na katerem je mogoče opraviti statistično korektno analizo in iz nje izpeljati veljavne sklepe. Obseg vzorca omogoča tudi sklepanje o reprezentativnosti na celotno populacijo, ki jo predstavlja (dijaki na slovensko-italijanskem kulturnem stiku).

⁷ Višje srednje šole oz. srednje šole druge stopnje v Italiji so povsem primerljive srednjim šolam v Sloveniji; vanje se lahko vpišejo učenci, ki so končali petletno osnovno ter triletno splošnoizobraževalno in obvezno nižjo srednjo šolo.

v pozni adolescenci, ko človek izoblikuje o sebi relativno stabilno podobo, ki ga spremlja skozi življenje.

2.1 Narodna pripadnost dijakov

Izkazalo se je, da je v povprečju narodna zavednost anketiranih dijakov srednjih šol druge stopnje s slovenskim učnim jezikom v Italiji višja od narodne pripadnosti anketiranih srednješolcev v Sloveniji. Najvišjo stopnjo narodne zavednosti pričakovano izkazujejo dijaki, pri katerih sta oba starša slovenske narodnosti. Nekoliko manjša je ta stopnja pri dijakih iz mešanih družin, pri čemer pa velja, da so v povprečju bolj narodno zavedni tisti dijaki, pri katerih je slovenske narodnosti mati. Pričakovano najmanjša je stopnja povprečne ocene narodne zavednosti pri dijakih italijanskih staršev, pri katerih je tudi razpršenost odgovorov (ocen) največja.

Največje razlike med dijaki iz Slovenije in Italije so se pokazale pri nekaterih odgovorih oz. opredelitvah iz sklopa vprašanj iz vprašalnika za samoopredelitev narodne pripadnosti MEIM (Phinney, 1992): *Aktivno sodelujem v organizacijah (društvih ipd.), v katerih so predvsem pripadniki slovenske narodne skupnosti in Sodelujem na kulturnih in literarnih prireditvah, ki jih organizira slovenska narodna skupnost.* Zamejski dijaki so se z njimi namreč v povprečju bolj strinjali.

2.2 Obvladovanje jezikovnih zvrsti

Dijake smo med drugim spraševali tudi, katero jezikovno zvrst obvladajo najbolje. Največ zamejskih dijakov, vseeno pa le 17,9 %, najbolje obvlada slovensko narečje,⁸ približno desetina kombinacijo slovenskega in italijanskega narečja ter kombinacijo italijanskega knjižnega jezika in slovenskega narečja. Samo 3,9 % jih najbolj obvlada slovenski knjižni jezik, torej polovica manj od tistih, ki najbolj obvladajo italijanski knjižni jezik (7,9 %). Primerjava med zamejskimi dijaki in dijaki v Sloveniji pokaže, da slovenski knjižni jezik obvlada skoraj trikrat manj anketiranih dijakov srednjih šol druge stopnje s slovenskim učnim jezikom v Italiji (3,9 %) v primerjavi z anketiranimi dijaki iz Slovenije (10,2 %). Skupno jezikovne zvrsti slovenskega jezika najbolj obvlada 28,8 % zamejskih dijakov, polovica manj 14,4 % dijakov najbolj obvlada zvrsti italijanskega jezika, vsi preostali (56,8 %) pa najbolj obvladajo eno izmed kombinacij obeh jezikov.

Suzana Pertot (1991: 49) v svoji raziskavi med dijaki slovenskih višjih šol v Italiji pri testu besedišča ugotavlja, da povprečno besedišče maturanta na slovenski srednji šoli druge stopnje s slovenskim učnim jezikom obsega 61.845 slovenskih besed in 52.952 italijanskih besed. Raziskava Pertotove (1991: 49) je pokazala, da vsakdanja uporaba italijanskega jezika ne vpliva na šolski uspeh pri slovenščini. So pa dijaki, ki več in bolje govorijo slovensko, boljši tudi pri italijanskem jeziku. Dobri (dvojezični) govorniki slovenščine namreč dosegajo v splošnem boljše rezultate od svojih manj spretnih dvojezičnih sošolcev.

⁸ Suzana Pertot (1991: 38) poroča, da pogovorni jezik v zamejstvu vsebuje številne posebnosti, ki ga oddaljujejo od t. i. standardnega jezika v rabi v osrednji Sloveniji. Po raziskavah Pertotove jezikovno stanje Slovencev v Italiji označuje poleg dvojezičnosti tudi dvojna diglosija, in sicer so, zaradi nepriznavanja slovenščine v javnosti in pritiska jezika večinskega naroda, nekatere funkcijske zvrsti nerazvite (oz. tako slabo razvite, da ne služijo namenu). Pertotova ugotavlja tudi, da so v zamejskem prostoru opazni tudi veliki primanjkljaji v poznavanju nekaterih funkcijskih zvrsti, zlasti praktičnosporazumevalne, saj je v vsakdanjem življenju prevladuje tržaški oz. goriški govor. Pertotova (1991: 38) povzema Faturja (1989), ki pravi, da zamejci preklaplajo iz slovenščine v italijanščino in spet v slovenščino zaradi jezikovne stiske. Velikokrat namreč iščejo kakšen vsakdanji izraz v slovenščini, italijanski pa se ponuja kar sam. Fatur (1989) navaja, da so veliki primanjkljaji zlasti v različnih strokovnih jezikih, terminološke zadrege so nekaj vsakdanjega. Po Faturjevem mnenju je to posledica nepriznavanja slovenščine v javnosti, označuje jo namreč položaj diglosije.

2.3 Branje knjig v prostem času

Dijake smo spraševali tudi, v katerem jeziku berejo v prostem času in med počitnicami. S tem vprašanjem smo želeli preveriti, v katerem jeziku izbirajo prostoizbirna besedila, pa tudi kateri jezik jim je bližji, v katerem lažje berejo in pri tem bolj uživajo. Izkazalo se je, da dijaki slovenskih šol v Italiji v povprečju raje berejo knjige v italijanskem jeziku. Takih, ki večinoma berejo v italijanskem jeziku, je kar 75,3 %, kar je zanimivo, če jih primerjamo z odgovorom, kateri jezik dijaki najbolj obvladajo. Tam je namreč delež zamejskih dijakov, ki bolj obvladajo zvrsti italijanskega jezika, polovico manjši od deleža zamejskih dijakov, ki bolj obvladajo zvrsti slovenskega jezika. Res pa je, da večina, več kot polovica dijakov, najbolj obvlada eno od kombinacij zvrsti obeh jezikov. Iz tega lahko sklepamo, da dijaki slovenskih šol v Italiji nesorazmerno več berejo v italijanskem jeziku, kar potrjuje tudi zelo nizek delež tistih, ki berejo izključno knjige v slovenščini (2,6 %).

2.4 Komunikacija z družino, sošolci in prijatelji

Kako se pogovarjate v družini, ko ste vsi skupaj zbrani za mizo?

Kako se v prostem času pogovarjate s sošolci?

Kako se pogovarjate z večino svojih zunajšolskih prijateljev?

↘ **Preglednica 1:**

Pogovor (dijaki slovenskih šol v Italiji)

	V družini, ko ste vsi skupaj zbrani za mizo	V prostem času s sošolci	Z večino svojih zunajšolskih prijateljev
V slovenskem knjižnem jeziku	2,2 %	1,7 %	0,4 %
V slovenskem narečju	38,4 %	48,1 %	23,8 %
V italijanskem knjižnem jeziku	3,5 %	0,0 %	3,9 %
V italijanskem narečju	5,2 %	1,7 %	3,9 %
V slengu	3,5 %	7,4 %	3,5 %
V slovenskem in italijanskem narečju	18,8 %	16,5 %	22,5 %
Druge kombinacije	28,4 %	24,7 %	42,0 %

Dijaki slovenskih šol v Italiji se najpogosteje pogovarjajo v slovenskem narečju. Zelo visok je delež takih, ki pri pogovoru uporabljajo različne kombinacije zvrsti – kombinacijo slovenskega in italijanskega narečja oz. kombinacijo treh ali več zvrsti. Iz odgovorov je razvidno, da se približno tri četrtine dijakov pogovarja (tudi) v slovenskem jeziku.

V katerem jeziku (jezikovni zvrsti) komunicirate s prijatelji?

Preglednica 2: Jezik komunikacije s prijatelji (dijaki slovenskih šol v Italiji)

	Po mobilnem telefonu	Prek SMS-sporočil	Po e-pošti	Po Facebooku
V slovenskem knjižnem jeziku	1,3 %	1,3 %	10,1 %	0,9 %
V slovenskem narečju	21,7 %	20,6 %	10,5 %	18,0 %
V italijanskem knjižnem jeziku	1,3 %	1,3 %	6,1 %	1,3 %
V italijanskem narečju	1,7 %	2,2 %	1,3 %	1,8 %
V slengu	6,5 %	9,6 %	3,1 %	7,0 %
V slovenskem in italijanskem narečju	22,2 %	20,2 %	9,6 %	19,3 %
Druge kombinacije	45,2 %	44,7 %	59,2 %	51,8 %

Podobno kot pri pogovoru dijakii slovenskih šol v Italiji za pisno komuniciranje največ uporabljajo slovensko narečje. To velja tudi za pisanje e-pošte, kjer je sicer delež dijakov, ki za to uporabljajo slovenski knjižni jezik, veliko večji (10,1 %) kot pri drugih oblikah pisne komunikacije in pogovorov, a še vedno malo manjši kot delež tistih, ki e-pošto pišejo v slovenskem narečju (10,5 %). Relativno višji je tudi delež tistih, ki e-pošto pišejo v italijanskem knjižnem jeziku (6,1 %), kar je najverjetneje posledica tega, da je uradni jezik v Italiji italijanščina in je zato v bolj formalnih oblikah komunikacije bolj razširjena. Podobno kot pri pogovorih tudi za pisno komunikacijo velja, da dijakii v veliki meri uporabljajo več (3 ali 4) različnih jezikovnih zvrsti in jezikov – ta delež dijakov znaša od 44,7 % (pisanje SMS-sporočil) do 59,2 % (pisanje e-pošte).

2.5 Obiski knjižnice

Kako pogosto obiščete knjižnico (sami in/ali skupaj s profesorjem)?

↘ **Preglednica 3:** Obisk knjižnice

	Dijaki v Sloveniji	Dijaki slovenskih šol v Italiji
Nikoli	16,0 %	13,1 %
Manj kot enkrat na mesec	46,8 %	63,3 %
Manj kot enkrat na teden	23,9 %	16,6 %
Enkrat na teden	9,0 %	3,9 %
Večkrat na teden	4,3 %	3,1 %

Bralne navade dijakov smo preverjali z vprašanjem, kako pogosto, sami ali skupaj z učiteljem, obiščejo knjižnico. Izkazalo se je, da v povprečju knjižnico pogosteje obiskujejo dijaki iz Slovenije, in sicer enkrat ali večkrat na teden več kot 13 %, v zamejstvu je takih skoraj polovica manj.

2.6 Obiski slovenskih literarnih in kulturnih prireditev

Ali v prostem času obiskujete slovenske literarne in kulturne prireditev?

↘ **Preglednica 4:** Obisk slovenskih literarnih in kulturnih prireditev

	Dijaki v Sloveniji	Dijaki slovenskih šol v Italiji
Nikoli	41,5 %	19,1 %
Redko	54,8 %	60,0 %
Pogosto	3,2 %	16,1 %
Zelo pogosto	0,5 %	4,8 %

Dijake smo v anketi spraševali tudi o njihovem kulturnem udejstvovanju. Izkazalo se je, da so kulturno bolj dejavni anketirani dijaki srednjih šol druge stopnje s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Več kot 80 % zamejskih dijakov se redko, pogosto ali zelo pogosto udeležuje slovenskih literarnih ali kulturnih prireditev. V Gorici se slovenske prireditve večinoma odvijajo v Kulturnem centru Lojzke Bratuž ali pa v Kulturnem domu Gorica, v Trstu pa za slovensko kulturo skrbijo predvsem v Glasbeni matici in Slovenski prosveti ter seveda Slovenskem stalnem gledališču. Veliko kulturnih prireditev

poteka tudi v organizaciji šole. Posebej velja izpostaviti vsakoletni proslavi (ob slovenskem kulturnem prazniku in ob zaključku pouka) in razna tekmovanja, med drugim tekmovanje slovenskih dijaških pevskih zborov.

2.7 Domača knjižnica

Katerih knjig (leposlovje, strokovne knjige, enciklopedije ipd.) imate doma več – slovenskih ali italijanskih?

Preglednica 5: Knjige doma (dijaki slovenskih šol v Italiji)

Dijaki slovenskih šol v Italiji	
Več knjig v slovenščini	13,5 %
Približno enako knjig v slovenščini in italijanščini	40,9 %
Več knjig v italijanščini	39,6 %
Doma nimamo knjig	3,0 %
Drugo	3,0 %

Z vprašanjem o večjem številu slovenskih oziroma italijanskih knjig v domači knjižnici smo med zamejskimi dijaki želeli preveriti družinsko bralno kulturo, bralni užitek, jezikovno sproščenost in težnjo k določenemu jeziku. Podatek, da ima kar 40 % zamejskih dijakov doma več knjig v italijanskem jeziku, 41 % pa približno enako število v slovenščini in italijanščini, vodi v razmislek, da večina zamejskih dijakov knjige v slovenščini bere samo pri pouku književnosti. Dobra zasnova didaktične strukture pouka slovenščine in učbenikov v srednjih šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji je zato še toliko bolj pomembna.

2.8 Sklep

Analiza rezultatov sklopa vprašanj iz naše raziskave kaže, da ravnanja dijakov slovenskih srednjih šol druge stopnje v Italiji le deloma odslikavajo njihova stališča in visoko povprečno oceno samoopredelitve narodne pripadnosti. Tako večina zamejskih dijakov (kar 75,3 %) raje bere knjige v italijanskem jeziku in samo 2,6 % raje v slovenščini. Prav tako anketirani dijaki zamejskih šol v manjši meri obiskujejo knjižnice kot njihovi vrstniki v Sloveniji. Zanimiv je tudi podatek, da ima skoraj 40 % zamejskih dijakov doma več knjig v italijanščini, skoraj 41 % pa približno enako v slovenščini in italijanščini. V povprečju pri pogovoru in pisni komunikaciji s prijatelji in znanci večinoma uporabljajo slovensko narečje, v veliki meri pa tudi kombinacije različnih jezikovnih zvrsti. Potrdilo se je, da izkazujejo najvišjo stopnjo narodne pripadnosti dijaki, ki imajo oba starša Slovenca, najmanjšo pa tisti, pri katerih sta oba starša italijanske narodnosti.

3 Smernice za naprej

Temeljna smernica za naprej je gotovo intenziven stik strokovnjakov in institucij iz Slovenije z učitelji slovenščine v zamejstvu. Anketirani učitelji slovenščine na srednjih šolah druge stopnje s slovenskim učnim jezikom v Italiji se namreč zavedajo, kako pomembno je njihovo delo in predvsem zasnova pouka slovenščine za ohranjanje slovenske narodne skupnosti v Italiji. Izpostavili so težnjo, da bi bilo pri pouku slovenščine smiselno nameniti jezikovnemu pouku več pozornosti, saj pri zadnjih generacijah dijakov opažajo slabo jezikovno znanje, na kar pa zagotovo vpliva večje število vpisanih dijakov iz neslovenskih (pretežno italijanskih) družin. Po mnenju učiteljev naj bi novi učbeniki za književnost, po zgledu učbenikov za pouk italijanščine, vsebovali tudi nekatere jezikovne naloge. V italijanskem šolskem sistemu poteka jezikovni pouk namreč samo v bieniju, v trieniju pa samo posredno prek obravnave literature pri pouku književnosti.

Pri analizi odgovorov na vprašanja odprtega tipa smo pri dijakih slovenskih šol druge stopnje s slovenskim učnim jezikom zaznali jezikovno nesproščenost, nesamozavest, samokritiko, da slovenskega jezika ne obvladajo dovolj. Prav ta zaskrbljenost pa je pri dijakih in tudi pri nekaterih učiteljih privedla do jezikovne togosti. V literaturi namreč s težavo in večkrat z neodobravanjem sprejemajo mešanico jezikovnih zvrsti, torej odstopanja od slovenskega knjižnega jezika. Nekatera dela mlajših slovenskih literarnih ustvarjalcev iz matične domovine naj bi bila po mnenju učiteljev tako za dijake neprimerna. S podobnim očitkom so zamejski dijaki in učitelji utemeljili tudi nekoliko nižjo udeležbo na tekmovanju za Cankarjevo priznanje v zadnjih letih. Cergolova (2014), Košuta (2008), Pirjevčeva (2011), Milanijeva in Dobran (2010) opažajo, da jezikovna nesproščenost privede celo do pretirane skrbi za jezik, iskanja vsebinske literarnosti, skladne klasične lepote in zato izogibanje jezikovnemu eksperimentiranju.

Anketirani zamejski učitelji slovenščine krivdo za slabše jezikovno znanje svojih dijakov pripisujejo tudi temu, da nekateri učitelji drugih predmetov na slovenskih šolah v Italiji učnega jezika, torej slovenščine, ne obvladajo v zadostni meri. Na nujno potrebno sistemsko urejeno jezikovno ozaveščanje⁹ oziroma izobraževanje vseh pedagoških profilov opozarjata v Sloveniji Jerca Vogel (2008, 2009) in Boža Krakar Vogel (2013, v Kolšek, 2013). Voglova (2008: 117) med drugim pravi, da pouk slovenščine ne more v celoti prevzeti odgovornosti za razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Kajti čeprav učenci pri njem razvijajo zmožnost razumevanja, interpretiranja, vrednotenja in tvorjenja besedil, ne morejo usvojiti rabe jezika v vseh predmetno specifičnih situacijah.

Kar 83 % anketiranih učiteljev slovenščine srednjih šol druge stopnje s slovenskim učnim jezikom v Italiji (Melinc Mlekuž, 2015) si želi več strokovnih izobraževanj oz. pomoči pedagoških svetovalcev, predvsem na področju slovenskega jezikoslovja ter didaktike slovenskega jezika in književnosti.¹⁰ V prvi vrsti bo za srednje šole druge stopnje s slovenskim učnim jezikom v Italiji potrebno prenoviti učbenike,¹¹ organizirati delavnice iz didaktike jezika in književnosti za učitelje slovenščine na slovenskih šolah v Italiji ter jezikovne seminarje za vse pedagoške delavce šol s slovenskim učnim je-

⁹ Byram (2007, v Vogel, 2008: 126) namreč pravi, da je jezik, v katerem se otrok uči brati in pisati, po navadi tudi učni predmet pri drugih predmetih. To pa je stalna spodbuda povezave med nacionalnim jezikom in nacionalno identiteto.

¹⁰ Kar 66,7 % anketiranih učiteljev slovenščine iz Italije se je v zadnjih treh letih udeležilo slovenističnega seminarja ali kongresa, da bi se seznanili z novostmi v stroki, poglobili določene teme, se srečali s kolegi iz Slovenije, predvsem pa, po navajanju mnogih anketirancev, zaradi stika z živo slovenščino. Zamejskim učiteljem slovenščine je omogočen tudi enoletni študij na fakultetah v Sloveniji. Mnogi prednost te izkušnje vidijo prav v izpopolnitvi v didaktiki jezika in književnosti, pa tudi stiku z živo slovenščino.

¹¹ Treba bi bilo oblikovati nove učbenike za književnost in jezik. V prvih dveh letih, v t. i. bieniju, pri pouku slovenščine na slovenskih srednjih šolah druge stopnje s slovenskim učnim jezikom uporabljajo učbenika *Oblikoslovje* in *Skladnja* avtorice Marte Pavlin - Povodnik.

zikom.¹² Več pozornosti bi bilo treba nameniti avtentičnemu učenju,¹³ sodelovanju med šolami na slovensko-italijanskem kulturnem stiku v Gorici in Novi Gorici ter Trstu in Kopru, izmenjavi dijakov, ekskurzijam v Slovenijo in skupnemu projektному delu.

POVZETEK

V zadnjih letih se je v Furlaniji - Julijski krajini povečalo zanimanje za učenje slovenskega jezika, vedno več otrok iz neslovenskih družin se vpisuje v šole s slovenskim učnim jezikom, kar pa se ne odraža v povečani rabi slovenščine zunaj šolskega okolja. Učitelji slovenščine v slovenskih šolah v Italiji niso pripravljene na narodnostno heterogeno strukturo razredov, nimajo enotnih smernic za poučevanje ter ustreznih pedagoških in didaktičnih znanj. V prispevku so predstavljeni nekateri izsledki primerjalne empirične raziskave med dijaki na slovensko-italijanskem kulturnem stiku. Izkazalo se je, da je narodna zavest pri dijakih slovenskih srednjih šol druge stopnje v Italiji bolj razvita kot pri njihovih vrstnikih v Sloveniji, kar se odraža v njihovih stališčih, ne pa tudi ravnanjih v vsakdanjem življenju. Ključne besede: slovenska šola v Italiji, srednja šola druge stopnje s slovenskim učnim jezikom v Italiji, pouk slovenščine, učitelji slovenščine, narodna identiteta, govorne navade

Viri in literatura

- Bogatec, Norina, 2011: Projekt šola. Predstavitev rezultatov. 1. Dostopno: <http://www.sloli.org/pdf/predstavitevSOLA2010.pdf> [5. 6. 2015].
- Brezigar, Sara, 2013: Kam in kako naprej? Razvojne strategije za slovensko šolo v Italiji. *Primorski dnevnik*, leto 69, št. 270 (17. 11. 2013). 10-11.
- Cergol, Jadranka, 2014: K pojmovanju manjšinske literature: študija primera literarne produkcije dveh manjšinskih skupnosti. *Recepcija slovenske književnosti. Obdobja 33*. Alenka Žbogar (ur.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 63-70.
- Černic, Peter, Zaghet, Neva, 2013: Hrbtenica slovenstva v Italiji – šola s slovenskim učnim jezikom na razpotju: med izzivi in težavam. *Novi glas*, leto 18, št. 48/49 (26. 12. 2013). 10-11.
- Fatur, Silvo, 1989: Slovenska jezikovna substanca je v Italiji pod velikim pritiskom: s slavističnega zborovanja. *Delo 31/235* (12. 10. 1989). 3-4.
- Kolšek, Peter, 2013: Boža Krakar Vogel: »Odločujoči ne vedo več, da je slovenistika literarna veda.« *Delo*, Književni listi, 21.10. 2013. Dostopno: <http://www.delo.si/kultura/knjizevni-listi/boza-krakar-vogel-odlocujoci-ne-vedo-vec-da-je-slovenistika-nacionalna-veda.html> [5. 1. 2015].
- Košuta, Miran, 2008: *E-mejli: eseji o mejni literaturi*. Maribor: Litera.
- Melinc Mlekuž, Maja, 2015: *Pouk književnosti kot dejavnik oblikovanja narodne zavesti na območju slovensko-italijanskega kulturnega stika*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

¹² Vsakoletno je v organizaciji Zavoda RS za šolstvo organiziran posvet za slovenske ravnatelje iz Italije. Program oblikuje pedagoška svetovalka za slovenske šole v Italiji, Andreja Duhovnik Antonij.

¹³ Zamejske šole so se z navdušenjem odzvale na povabilo Slovenskega izobraževalnega konzorcija v Gorici, ki je pripravil nekaj zanimivih pobud, med drugim tudi možnost, da se zamejski dijaki vključijo v osrednjeslovenski šolski sistem ter za šest mesecev ali celo za eno leto sledijo pouku v Ljubljani. Nekateri razredi se udeležujejo tudi delavnic, na katerih lahko utrdijo znanje žive slovenščine. Prav tako se v poletnem času v zadnjih letih vedno več dijakov udeležuje izpopolnjevalnih tečajev iz slovenščine na Obali ali v Ljubljani. Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik vsako leto organizira za zamejske učence in dijake Mladinsko poletno šolo in Intezivne tedne slovenskega jezika, dijaki pa se lahko vključijo tudi v poletno šolo slovenskega jezika Halo, tukaj slovenski Mediteran na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem.

- Mezgec, Maja, 2012: *Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku: primer slovenske manjšine v Italiji*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Milani, Nelida, Dobran, Roberto, 2010: *Le parole rimaste: storia della letteratura italiana dell'Istria nel secondo Novecento*. Pula: Pietas Iulia; Rijeka: Edit.
- Phinney, Jean S., 2012: The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research* 7. 156–176.
- Pertot, Suzana, 1990: *Problemi identitete, razvoja identitete in identitetne vzgoje v življenju na narodnostno mešanem področju*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Pertot, Suzana, 1991: *Tonstran meje: družbene predstave o narodnostni identiteti pri slovenskih predadolescentih v Trstu*. Trst: IRRSAE.
- Pirjevec, Marija, 1992: *Na pretoku dveh literatur. Študije in eseji*. Trst: Založništvo tržaškega tiska.
- Vogel, Jerca, 2008: Slovenščina kot učni jezik in učni predmet v šolah s slovenskim učnim jezikom v RS. Milena Ivšek (ur.): *Jeziki in izobraževanju*. Zbornik prispevkov konference, Ljubljana, 25.–26. septembra 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 117–128.
- Vogel, Jerca, 2009: Slovenščina v šoli – le poseben učni predmet ali sestavni del vsakega predmeta? *Vzgoja in izobraževanje. Revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela* 40/2. 15–21.

31. 3.

KULTURNI BAZAR

KULTURA SE PREDSTAVI

LN Dvorana Lili Novy
12.00–13.30

Medgeneracijsko branje

Predstavitel projekta

Izvajata: dr. Dragica Haramija in mag. Tilka Jamnik,
Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS

V Društvu Bralna značka Slovenije – ZPMS smo v sodelovanju z Javno agencijo za knjigo RS (JAK) osnovali projekt *Medgeneracijsko branje*, s katerim želimo povezati skupine mladih bralcev tretjega triletja osnovnih, srednjih šol in študentov ter odrasle bralce v istem kraju. Projekt poteka ob knjigah iz zbirke *Zlata bralka, zlati bralec* Društva Bralna značka Slovenije – ZPMS in iz projekta *Rastem s knjigo*

Javne agencije za knjigo RS. Kratki predstavitvi najuspešnejših in najzanimivejših dosedanjih oblik dela bo sledila delavnica na temo *Medgeneracijsko branje, povezovanje in medkulturnost v literaturi*, ob knjigah *Otroci sveta* in *Zdravljica* (Bralna značka) ter *Jugoslavija, moja dežela* (JAK). Vsak od udeležencev si bo lahko izbral najljubšo od knjig z delavnice in jo odnesel domov.

Miha Vrbcinc, Deželni šolski svet za Koroško

NOVA OBLIKA MATURE V AVSTRIJI

↳ Z letošnjim zrelostnim izpitom se je avstrijsko šolstvo uvrstilo med države, v katerih je predvidena centralna oblika zaključnih izpitov. Zrelostni oz. diplomski izpit je delno standardiziran – naloge v učnem jeziku, matematiki, angleščini, francoščini, španščini, italijanščini, latinščini in grščini pripravlja zvezni inštitut Bifie. Tudi manjšinski jeziki slovenščina na Koroškem ter hrvaščina in madžarščina na Gradiščanskem so dobili kot učni jeziki standardizirano obliko.

Uvod

Z odredbo ministrstva za pouk je bila maja 2012 uradno vpeljana nova oblika mature, t. i. standardizirani, kompetenčno usmerjeni zrelostni in diplomski izpit (prim. odredba 2012). Priprave nanj so se začele seveda že prej, s premikom vpeljave za eno leto pa je bil v šolskem letu 2014/2015 izveden na vseh avstrijskih gimnazijah. Poklicnoizobraževalne šole sodelujejo letos v obliki šolskega poizkusa, na vseh šolah bo matura v novi obliki izpeljana v šolskem letu 2015/2016.

Za pripravo nove mature je pristojen Zvezni inštitut za raziskovanje izobraževanja, prenovo in razvoj avstrijskega šolstva, Bifie (Bildungsinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens) s spletno stranjo www.bifie.at. Za šole s slovenskim učnim jezikom na Koroškem – to so Zvezna gimnazija in zvezna realna gimnazija za Slovence, Dvojezična zvezna trgovska akademija, Višja šola za gospodarske poklice Št. Peter – je seveda bilo treba poskrbeti za to, da se tudi pri novi maturi upošteva posebnost slovenščine, kakor je to bilo urejeno pri »stari« obliki mature.

Nova matura ima tri enakovredne dele:

1. predznanstvena oz. diplomatska naloga,
2. pisni del: 3 klavzure ali 4 klavzure,
3. ustni del: 3 ustni izpiti ali 2 ustna izpita.

1. Predznanstvena oz. diplomatska naloga

Na gimnazijah se ta del mature imenuje predznanstvena naloga, ki jo piše kandidat/ka v prvem semestru maturitetnega razreda. Pojem »predznanstvena« naloga kaže na to, da je to prvo ukvarjanje z znanstvenim pristopom do izbrane teme. Na poklicnoizobraževalnih šolah je to diplomatska naloga, ki je skupinsko delo dveh do petih kandidatov – posamezni avtor je le utemeljena izjema.

Prvi steber nove mature je razdeljen na tri dele, in sicer na pisno nalogo, predstavitev in diskusijo. Ocena upošteva vse tri dele. Naloga se piše v učnem jeziku ali – glede na temo in po dogovoru z mentorico/mentorjem – v živem tujem jeziku (npr. v angleščini, italijanščini, ruščini). Povzetek v obsegu do 1500 znakov je v nemščini ali angleščini.

V predzadnjem letniku je predviden čas za določitev teme, ureditev mentorstva. Prošnja za odobritev teme se odda v začetku 2. semestra prek internetnega portala; tema se odobri do konca aprila. V zadnjem letniku je 1. semester posvečen pisanju naloge, oddati jo je treba ob začetku 2. semestra. Mentor/-ica opiše nalogo, pri predstavitvi in diskusiji pred izpitno komisijo se določi končna ocena.

Pri predznanstveni nalogi maturant dokaže kompetence v razmišljanju in metodi (zmožnost pisanja in oblikovanja besedila – zmožnost rabe metod in organiziranja raziskovanja – zmožnost (se) informirati – medijska zmožnost – zmožnost prezentiranja in razpravljanja). Vsa kompetenčna področja so del ocene.

Predznanstvena naloga je lahko obdelava literarnih virov ali empirično delo, npr. z opisom eksperimenta ali povpraševanjem. Obsega 40.000 do 60.000 znakov.

Diplomska naloga na poklicnoizobraževalnih šolah je urejena podobno, le da je prilagojena pisanju in predstavitvi v skupini do 5 učenk in učencev.

2. Pisni del

Na Slovenski gimnaziji je model zrelostnega izpita tak, da so obvezne tri pisne naloge, in sicer v nemščini, slovenščini in matematiki. Po izbiri se lahko doda četrto pisno področje (živi tuji jezik, latinščina, opisna geometrija). Pri slovenski in nemški klavzuri dobijo maturantke in maturanti na izbiro tri tematske sklope – eden od njih mora biti povezan z literarnim izhodiščnim besedilom –, pri vsakem morajo se morajo odzvati na izhodiščno besedilo z lastnim besedilom. Pri nemščini sta to dve besedili v skupnem obsegu 900 besed, pri slovenščini pa 800 besed. Besedilne vrste so analiza besedila, interpretacija besedila, povzetek, odprto pismo, pismo bralke/bralca, priporočilo, komentar, razprava, govor.

Tematski sklopi in besedilne vrste klavzure v slovenščini kot učnem jeziku v četrtek, 7. 5. 2015, so bili:

1. Mesto in podeželje: interpretacija besedila (270–330 besed), javni govor (450–550 besed)
2. Minevanje časa: odprto pismo (450–550 besed), priporočilo (270–330 besed)
3. Varstvo okolja: razprava (450–550 besed), komentar (270–330 besed)

Za pripravo nalog je poskrbel zvezni inštitut Bifie, ki je organiziral delovne skupine avtoric in avtorjev; predloge nalog so potem pregledovali, tudi preverjali in jih nato dali v košaro, iz katere so potem sestavili letošnje klavzure. Za matematiko so na Slovenski gimnaziji dobili maturantke in maturanti zvezek z nalogami v slovenščini in – kot predvideva odredba – tudi zvezek

v nemščini. Negativne ocene pisnih predmetov se lahko popravijo v obliki ustnega kompenzacijskega izpita (čez približno 3 tedne) ali s ponovitvijo pri naslednjem izpitnem terminu.

Za dvojezični poklicnoizobraževalni šoli velja ista ureditev, le da je na izbiro, ali se piše klavzura v nemščini in opravi ustni izpit v slovenščini oz. obratno. S tem se poviša število klavzurnih in ustnih izpitnih področij na sedem.

Model klavzur v učnem jeziku obsega tudi hrvaščino in madžarščino na Gradiščanskem. Pri novem zrelostnem izpitu so torej ti manjšinski jeziki upoštevani kot učni jezik, če se jih kdo uči kot drugi ali tretji jezik, pa sestavljajo naloge profesorice in profesorji na šolah samih, seveda pa po skupnem vzorcu in obliki; standardizirano obliko imajo angleščina, francoščina, italijanščina in španščina. Na spletni strani zveznega inštituta Bifie in ministrstva za izobraževanje so tudi objavljeni komentarji h klavzuram in modelne naloge v slovenščini, hrvaščini in madžarščini (v učnem jeziku in v matematiki), seveda pa tam najdete tudi letošnje klavzurne naloge (gl. seznam internetnih naslovov).

Pri pisnem delu mature ni bilo težav s tem, da bi bila oblika nalog maturantkam in maturantom neznana, npr. da ne bi vedeli, kaj je treba napisati pri interpretaciji literarnega besedila ali kako odgovoriti na določeno obliko vprašanj pri slušnem besedilu. To potrjuje, da so se pri pouku ukvarjali z oblikami nove mature in pridobili kompetence za reševanje teh nalog. Profesorice in profesorji vseh, seveda pa še posebej klavzurnih predmetov so v zadnjih letih hodili na izobraževanja, se dogovarjali in pogovarjali o vsebinah pouka in oblikovanju šolskih nalog. Za slovenščino nastaja učbenik o besedilnih vrstah, nastali so vzorci za obliko šolskih nalog in ocenjevanje le-teh, pri matematiki je nastala serija slovenskih priročnikov k nemškim matematičnim učbenikom, ki pripravljajo učence in učence od 1. razreda nižje stopnje naprej na zaključni izpit, tudi s posebno izdajo zbirke formul in pregledom snovi nižje stopnje za pripravo na višjo stopnjo. Prav zaradi učnega jezika slovenščine so morali profesorice in profesorji še bolj intenzivno slediti temu razvoju od prej individualnega pristopa do poučevanja k zdaj skupni obliki zaključnih izpitov za celotno generacijo maturantk in maturantov.

3. Ustni del

Za ustni del so profesorice in profesorji posameznih predmetnih skupin sestavili tematski katalog učne snovi višje stopnje. Ta je bil novembra objavljen, tako da so se potem dijaki/-nje informirali o vsebinah ustnih izpitov in se do začetka januarja odločili o svojih maturitetnih predmetih. Profesorice in profesorji so nato pripravljali za vsako temo vprašanje (če nastopi le en/-a kandidat/-ka) ali dve vprašanji (pri dveh ali več) – z upoštevanjem operatorjev (delovnih navodil) za izpitna področja recepcija in reprodukcija (npr. povzemite, obnovite), transfer (npr. primerjajte) in refleksija (npr. razmišljajte, utemeljite) glede na izhodiščno besedilo oz. tematski impulz v obliki dveh fotografij.

Tematski katalog za slovenščino na Slovenski gimnaziji je npr. tak:

1. Analiza in interpretacija pripovednih besedil
2. Analiza in interpretacija pesmi
3. Analiza in interpretacija dram
4. Analiza in interpretacija zgodovinskega romana
5. Analiza in interpretacija kratke proze 20. in 21. stoletja
6. Analiza in interpretacija sodobnih slovenskih dram
7. Fantastična književnost
8. Dejavniki sporazumevalnih procesov
9. Literarna zgodovina: teme – snovi – motivi – miti skozi čas
10. Slovenska književnost v zamejstvu in zdomstvu
11. Slovenska književnost na Koroškem
12. »Gender« in vloga spolov
13. Literatura in družba
14. Literarni trg in bralna kultura
15. Stvarni teksti
16. Analiza in interpretacija govorov
17. Razvoj jezika, spreminjanje jezika in jezikovne variante
18. Jezik v rabi
19. Začetki slovenske književnosti do baroka
20. Književnost razsvetljenstva in romantike
21. Književnost med romantiko in realizmom
22. Slovenska moderna in socialni realizem
23. Literatura 2. polovice 20. stoletja
24. Sodobna slovenska književnost

Objavljene tematske kataloge posameznih predmetov si lahko ogledate na spletni strani Slovenske gimnazije.

Ustni izpit poteka pred izpitno komisijo, ki jo sestavljajo predsednik maturitetne komisije (brez glasovne pravice o oceni), vodja šole, razrednik/razredničarka, razredni učitelj/razredna učiteljica in še en učitelj/ena učiteljica predmeta (skupaj imata en glas). Na slepo potegne kandidat/-ka iz vrečke dve temi, se odloči za eno, potem šele dobi vprašanje k temi (ali vprašanje A ali vprašanje B, določi profesor/-ica). Po pripravi traja potem izpit 10 do 20 minut, vsebuje tudi krajši monološki del, pri živih tujih jezikih pa tudi pogovor v vlogah.

Sklep

Odredba o zaključnih izpilih je bila osnova za letošnje maturo. Po letošnjem maturitetnem roku je predvidena natančna analiza celotnega poteka: povpraševali bodo vodje šol, vzorčno pregledovali klavzurne naloge in njihovo korekturo in še marsikaj, da bodo lahko prilagodili organizacijo zrelostnega in diplomskega izpita. Tridelna osnova – predznanstvena oz. diplomska naloga, pisni del in ustni del – bo seveda ostala oblika zaključka izobraževanja na vseh šolah. Obenem seveda ta prvi krog prikaže, ali so bile priprave ustrezne ali je treba morda to ali drugo prilagoditi, premakniti, npr. pri obdelavi posameznih besedilnih vrst, oblikah vprašanj, vsebinskih težiščih, mestu literarnih besedil. Mislim tudi, da se bodo maturitetnim vsebinam, ki

so bile zdaj zaradi nove oblike zaključnega izpita bolj v ospredju, pridružile spet bolj individualne vsebine posameznih učiteljic in učiteljev, pri čemer pa je moj vtis ta, da je prišlo do več dogovarjanja o skupnih vsebinah in šolskih težiščih, o ključnih kompetencah posameznih predmetov in s tem do povečanega sodelovanja med profesoricami in profesorji – in to je vsekakor dobro.

Razlika v primerjavi s prejšnjo izvedbo mature je tudi v tem, da profesorice in profesorji ne sestavljajo več mature, ampak da so izpitne naloge napisali drugi. Naloge sicer še vedno popravljajo individualno na šolah, a po skupnih korekturnih predlogah. S tem je povezano vprašanje, ali so bile v pouku obdelane ustrezne vsebine, ali so učenke in učenci pridobili kompetence, da lahko rešujejo dane naloge. Pomembno se mi zdi, da se razvije skupni »maturitetni duh«, spoznanje, da na isti dan rešuje več kot 19.000 avstrijskih gimnazijk in gimnazijcev naloge v nemščini in matematiki, da na isti dan pišejo besedila v manjšinskih jezikih, da na isti dan poslušajo angleška, italijanska besedila – da torej opravlja celotna generacija mladih zaključne izpite svoje izobraževalne poti in se po njih odpravlja »v svet«.

POVZETEK

Vpeljava nove mature v avstrijskem šolstvu (s prvim terminom na vseh gimnazijah v šolskem letu 2014/2015 in na vseh poklicnoizobraževalnih višjih šolah v šolskem letu 2015/2016) sloni na odredbi iz leta 2012, priprave pa so se začele že 2008. Nova matura ima tri samostojne dele: maturant/-ka mora napisati predznanstveno nalogo, jo prezentirati pred izpitno komisijo in s člani/-cami komisije razpravljati o njej. Pisni del zrelostnega izpita obsega tri ali štiri klavzure, ustni del pa tri izpite ali dva izpita. Zavedati se moramo, da je (delno) standardiziran, v kompetence usmerjeni zrelostni in diplomski izpit temeljna izobraževalna reforma, ki ne spremeni le oblike končnega izpita, temveč poučevanje od prvih let šolanja. Znotraj avstrijskega šolskega sistema in novega zaključnega izpita pa imajo svoje mesto tudi manjšinski jeziki slovenščina, hrvaščina in madžarščina (kot učni jeziki).

Literatura

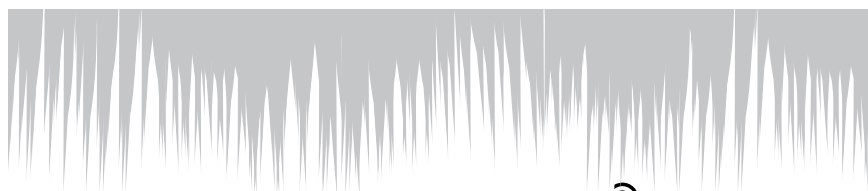
Odredba 2012: 174. odredba zvezne ministrice za pouk, umetnost in kulturo o zrelostnem izpitu na splošnoizobraževalnih višjih šolah (izpitni predpisi SVŠ)/174. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Reifeprüfung in den allgemein bildenden höheren Schulen (Prüfungsordnung AHS); 177. odredba zvezne ministrice za pouk, umetnost in kulturo o zaključnih izpiti na poklicnoizobraževalnih višjih šolah in na višjih zavodih učiteljske in vzgojiteljske izobrazbe (izpitni predpisi na PVŠ, izobraževalnih zavodih)/ 177. Verordnung der Bun-



desministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die abschließenden Prüfungen in den berufsbildenden höheren Schulen sowie in den höheren Anstalten der Lehrerbildung und der Erzieherbildung (Prüfungsordnung BHS, Bildungsanstalten). Zvezni zakonski list, letnik 2012, 30. 5. 2012

Seznam internetnih naslovov:

- Na strani zveznega inštituta Bifie:
 - <https://www.bifie.at/node/2772> – splošne informacije o pisni maturi v učnem jeziku.
 - <https://www.bifie.at/node/2852> – vrste jezikovnega dejanja (»operatorji«) pri pisni maturi v učnem jeziku.
 - <https://www.bifie.at/node/2853> – katalog besedilnih vrst.
 - <https://www.bifie.at/node/2971> – klavzura iz slovenščine (7. 5. 2015).
 - <https://www.bifie.at/node/2664> – poskusna klavzura 2014 iz matematike.
- Na strani zveznega ministrstva za izobraževanje in ženske:
 - https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_msd_lf.html#slo – modelne šolske naloge v slovenščini.
- Slovenska gimnazija – tematski katalogi za ustni zrelostni izpit:
 - <http://www.slog.at/pouk/detajl/C22/die-muendliche-reifepruefung>.



31. 3.

KULTURNI BAZAR 

2 0 1 6

KULTURA SE PREDSTAVI

LN Dvorana Lili Novy
9.00–9.45

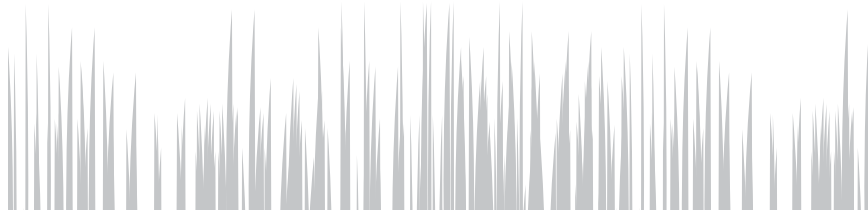
Učitelji in učenci, povabljeni k branju

Predavanje

Izvajajo: Luana Malec, glavna urednica, in Polonca Kavčič, namestnica glavne urednice portala Dobreknjige.si; Božena Kolman Finžgar, direktorica Knjižnice Antona Tomaža Linhartaradovljica; povezuje: mag. Nataša Koržija, direktorica Knjižnice Rogaška Slatina

Namen predavanja je ponuditi pedagoškim delavcem vire in orodja za izbiro kakovostnega branja ter navdih za sodelovanje s knjižnicami. Rdečo nit letošnjega bazarja, to je bralna pismenost, bomo vpletli v temeljno pravilo: dobre bralce vzgajajo le dobri bralci. Ker je bralna pismenost temeljna pristojnost, ki omogoča družbeno udeležnost in vključitev v izobraževalni proces,

knjižnice različno spodbujamo k skupnemu, kakovostnemu branju, organiziramo dogodke, bralne aktivnosti in oblikujemo različna orodja za izbiro gradiva. Predstavili bomo portal *Dobreknjige.si* in primer dobre izkušnje sodelovanja med Knjižnico Antona Tomaža Linhartaradovljica in Osnovno šolo Antona Janše Radovljica.



Alenka Tomšič Grgurič, Srednja gradbena, geodetska in okoljevarstvena šola Ljubljana

RASTEM S KNJIGO ZA DOMAČE BRANJE

↳ V prispevku je predstavljeno vključevanje nacionalnega projekta Rastem s knjigo v šolsko prakso. Prikazana je obravnava Vojnovičevega romana Jugoslavija, moja dežela pri pouku slovenščine v prvem letniku srednje strokovne šole. Ob primeru domačega branja je poudarjena integracija pouka književnosti in splošnoizobraževalnih vsebin, ob tem pa razvijanje bralnih strategij.

1 Spodbujanje branja je ključna naloga učitelja slovenščine

Brati – ne brati – kako, zakaj (ne) brati oz. prebrati ... Večne dileme učiteljev slovenščine, kako spodbuditi dijake k domačemu branju, katere knjige izbrati in kako preveriti branje, kaj storiti z dijaki, ki odklanjajo branje knjig ... Ustaljeni pristopi učiteljev in ustaljeni odzivi dijakov – večkrat pospremljeni z nezadovoljstvom ali nejevoljo. Po drugi strani pa prizadevanja in iskanja novih poti do mladih bralcev.

Kljub skoraj nepregledni količini strokovnih študij in znanstvenih razprav o najrazličnejših vidikih branja se kot učiteljica slovenščine pogosto srečujem s težko premostljivimi težavami. Kako učinkovito razvijati tako zapleten in zahteven proces, kot je branje leposlovja, predvsem ob upoštevanju dejstva, da knjiga v današnjem času nima enakovrednega položaja v tekmi z zabavnejšimi, nadvse privlačnimi elektronskimi mediji. Poleg tega se mi vedno znova poraja vprašanje, ali učitelji (dovolj) poznamo in upoštevamo bralni interes, trenutno bralno sposobnost, kognitivne in čustvenomotivacijske dejavnike mladih generacij. Sprašujem se tudi, kako obravnavati posamezna umetnostna besedila, da pouka književnosti dijaki ne bi doživljali kot pomnjenje podatkov o literarnih delih, pretežno obravnavanih ob kratkih odlomkih ali celo povzetkih. Kaj početi z dijaki, ki niso usvojili bralnih zmožnosti in se zato branju izogibajo? Kako pri slednjih uresničevati najpomembnejše cilje pouka materinščine, tj. razvijanje sporazumevalne zmožnosti, če vemo, da »vse bralne in učne strategije predpostavljajo dobro razvito osnovno bralno zmožnost, ki jo učenci najpogosteje utrjujejo prav z branjem leposlovja v šoli in doma« in da »branje leposlovja omogoča posamezniku ohraniti in nadgraditi pismenost« (Grosman, 2006: 26, 37). Kateri didaktični pristopi omogočajo izpolnitev priporočil strokovnjakov, da je »pomembno razviti možnosti za pozitivno motivacijo in dejavno sodelovanje, ki bi spodbujalo kritično mišljenje« (Grosman, 2006: 37)?



In obstaja še vrsta vprašanj, s katerimi se dnevno srečujem ter jih sprejemam kot pomemben strokovni izziv. Menim namreč, da bi učitelji potrebovali več stalnega strokovnega spopolnjevanja na področju sistematičnega razvijanja bralne zmožnosti, bralnih strategij in bralnega razumevanja, tako pa smo prepuščeni lastni iniciativi za spremljanje novih strokovnih spoznanj na tem področju. Imamo pa tudi nekaj pozitivnih spodbud, ki nas pri naših prizadevanjih za spodbujanje branja podpirajo – ena takih je nacionalni projekt Javne agencije za knjigo RS.

2 Knjižno darilo naj ne pristane na polici, ne da bi ga prebrali

Že nekaj let se naša šola vključuje v nacionalni projekt Rastem s knjigo. Ko sem v preteklem šolskem letu dijake prvega letnika spremljala na ogled Splošne knjižnice Bežigrad, kjer je vsak prejel svoj izvod nagrajene knjige Gorana Vojnoviča *Jugoslavija, moja dežela*, sem se na pobudo naše šolske knjižničarke odločila, da bom delo uvrstila na seznam rednega domačega branja. Seveda je marsikateri dijak knjigo zaradi te okoliščine bral nekoliko na silo, a prepričana sem, da mnogi podarjene knjige sploh ne bi prebrali, če je ne bi uvrstila v šolsko obravnavo, kar pa bi bilo škoda. Prva spodbuda za branje je bila podana že v knjižnici ob ogledu predstavitvenega intervjuja z avtorjem, ki dijakom ni bil povsem neznan, saj so nekateri za prvo domače branje iz sklopa mladinska književnost brali njegov roman *Čefurji raus!*.

Iz lastne bralne izkušnje in iz izkušenj drugih bralcev ugotavljam, da je predvsem na začetku branja daljšega literarnega dela potrebna večja mera motiviranosti, discipliniranosti, predvsem pa vztrajnosti. Ravno naštetih lastnosti pa mnogim dijakom v programih srednjega strokovnega izobraževanja primanjkuje. Če jih besedilo takoj ne pritegne, mnogi opustijo branje, še preden so dobro začeli. Torej sem eno šolsko uro pouka slovenščine še isti dan namenila skupnemu glasnemu branju začetnih poglavij. Obravnavo besedila *Jugoslavija, moja dežela* sem umestila v tematski sklop Posameznik, družina, družba, saj se v knjigi kot značilna pojava odražata »posameznikova samota in odtujenost, povezani s krizo tradicionalnih vrednot, med katere spada tudi družina v svoji popolni obliki« (Od branja do znanja 1: 66). Glavni literarni lik je otrok oz. mladostnik, kar pri dijakih po navadi vzbudi zanimanje. Hkrati pa knjiga ponuja številne medpredmetne povezave zaradi svojega zgodovinskega konteksta, pestrih kulturnih vzorcev in socioloških pojavov, psihološko zanimivih likov ... Odpira tudi aktualna vprašanja nedavne vojne na Balkanu, njenih travmatskih posledic in sodnih procesov za vojne zločince.

3 Razmišljujoči bralci se na besedilo odzivajo različno

Na napovedani datum so dijaki v kratkih pisnih nalogah povzemali ključne dogodke, prepoznavali književne osebe in razlagali medosebne odnose, določali dogajalni čas in prostor, izražali svoje mnenje o ravnanju književnih

oseb. Sledil je voden pogovor, v katerem so opisovali svoje bralno doživetje in ga med seboj primerjali, povzemali so dogodke, ki so jih najbolj vznemirili, razlagali in vrednotili družinske odnose in nekatera družbena vprašanja ter okoliščine posameznih ravnanj, jih primerjali z lastnimi. Razmišljali so o vodilnem motivu in sporočilu romana.

Odzivi dijakov so bili zelo mešani: nekaterim je bila knjiga zelo všeč, »*ker je realistična*«, prevladovali so srednje prepričani, ki so knjigo sicer prebrali, a pri tem komaj čakali na konec ali pa niso imeli posebnega odnosa do branja, medtem ko so nekateri knjigo zavračali, češ da je niso razumeli zaradi srbohrvatizmov, eden pa je pripomnil, da »*je bila knjiga zamorjena*«.

4 Literarnoestetsko branje v povezavi s pragmatičnim branjem

Ker sta »v človekovem življenju obe bralni tehniki – tako pragmatična kot literarnoestetska – izjemno pomembni, naloga šole pa je, da učence nauči obeh« (Erhartič, Štih, 2007: 134), sta sledili dve uri pouka v šolski knjižnici in čitalnici. Ponovno vračanje k leposlovnemu besedilu je bralcem omogočalo nove osvetlitve in novo interakcijo – tako z besedilom kot z bralno izkušnjo preostalih članov skupine. Ker pa so za razumevanje in kasnejšo interpretacijo zelo pomembni bralčeva zunajliterarna izkušnja, njegove predstave, predznanje, pričakovanja, sem se odločila, da literarno branje povežem s pragmatičnim. Dijaki so bili razdeljeni v skupine. Vsaki skupini sem razdelila učne liste in ustrezne strokovne priročnike. Razporedili so se po knjižnici oz. čitalnici ter ob ustreznih knjižnih ali e-virih reševali naloge, tako da so brali, iskali podatke, jih primerjali, analizirali in povezovali.

Po sintezi svojih ugotovitev (zapisali so jih na učne liste, izdelali plakate, miselne vzorce, preglednice) so člani posameznih skupin v kratkih govornih predstavitev poročali pred razredom. Ker niso prišli vsi na vrsto, smo s kratkimi govornimi predstavitvami nadaljevali še naslednjo šolsko uro.

5 Evalvacija ciljev in kompetenc

- *Spodbujanje bralnega interesa*
Knjigo so vsi prebrali, vendar so nekateri dijaki povedali, da so preskakovali strani.
- *Razvijanje zmožnosti literarnega branja*
Prebrali so roman, o njem razmišljali, razpravljali in pisali.
- *Razvijanje bralnih veščin in razumevanja neumetnostnih besedil*
Brali so strokovna besedila, iskali podatke, jih razvrščali, analizirali, primerjali, povezovali. Spoznavali so nove besede (pojme) in poiskali razlago njihovega pomena.
- *Medpredmetno povezovanje*
Spoznavali so sociološke, psihološke, zgodovinske, geografske zunajliterarne prvine v romanu. Ker so knjigo v veliki večini prebrali, so lahko razpravljali o perečih problemih, s katerimi se mladostniki tudi sami srečujejo, in se identificirali z liki iz romana. Nekateri dijaki so potomci



priseljencev in živijo v jezikovno in narodnostno mešanih družinah ali imajo sorodnike na področju nekdanjih jugoslovanskih republik. Tudi problemi razbite družine, odsotnega očeta nasilja marsikateremu dijaku niso tuji. Branje in raziskovanje literarnega dela ter strokovne literature omogoča boljše razumevanje posameznika – v tem primeru sebe in drugih.

– *Interakcija v skupini*

Dijaki so razvijali sodelovalne veščine in prevzemali odgovornost za svoje zadolžitve. Po večini so bile skupine majhne, zato sem prepustila dijakom, da so se sami dogovarjali, kako bodo opravili svojo nalogo. Med seboj so sodelovali, se spodbujali, tudi »priganjali«, ker je čas zelo hitro tekel. Opazila sem, da so bili pri prvi šolski uri zelo motivirani, aktivni, zbrani, medtem ko je bilo pri drugi šolski uri nekoliko več nemira in je zbranost popuščala. Menim, da tudi zato, ker je sinteza ugotovitev za dijake zahtevna naloga.

Uresničevali so različne kompetence: sporazumevalno zmožnost, socialno, digitalno, učenje učenja, kulturo dialoga.

6 Rezultati ankete

Čeprav sem ob spremljanju in usmerjanju sodelovalnega učenja imela vtis, da so dijaki motivirani in zadovoljni, sem jim za konec ponudila anketni vprašalnik. Zanimalo me je, kako so doživljali pouk, ali se jim taka oblika zdi učinkovita in primerna, katere so bile prednosti in pomanjkljivosti. Odgovori dijakov so zame pomemben kazalnik, predvsem mi pomagajo pri načrtovanju pouka v prihodnje.

Anketa je pokazala, da je bil 59 % anketiranih pouk zelo všeč, preostalim je bil pouk še kar všeč, nihče pa ni odgovoril, da mu pouk ni bil všeč. Tri četrtine vprašanih je napisalo, da so večino podatkov pridobili iz knjig in priročnikov, ena četrtina pa je iskala podatke pretežno po e-virih. Navodila so bila dovolj jasna za veliko večino (90 %). Tri četrtine jih je menilo, da so imeli dovolj časa na razpolago, ena četrtina pa je napisala, da jim je zmanjkalo časa. Pouk so ocenili s poprečno oceno prav dobro.

7 Samoevalvacija

Sam potek pouka, motiviranost dijakov, njihovo zadovoljstvo in ne nazadnje visoka ocena, ki so jo prisodili izvedbi pouka, vse to mi je bilo v veliko zaščeno. Tudi posamični kritični odzivi v anketi so samo odraz tega, da so bili dijaki iskreni. Opozorili so na nekatere šibke točke: popuščanje začetne »discipline« in nekoliko preveč ustvarjalnega nemira v drugi šolski uri, nekateri člani skupin so bili premalo aktivni, naloge so se po zahtevnosti razlikovale, zato so nekatere skupine potrebovale dodatna navodila in pomoč učitelja, nekaterim je zmanjkalo časa. Vse navedeno učitelji opažamo tudi sicer pri običajnih, ustaljenih oblikah pouka, saj se dijaki med seboj razlikujejo – po motiviranosti, znanju in sposobnostih, samostojnosti, hitrosti reševanja nalog in učenja. Interakcija med dijaki je bila v predstavljenem primeru iz šolske prakse izpostavljena kot največja prednost. Sodelovalno

učenje v skupinah je bilo za dijake bolj zanimivo, pouk bolj sproščen, poleg tega so bili bolj motivirani. Predvsem pa sem želela pri dijakih ozavestiti razlikovanje v načinu in namenu branja, po drugi strani pa pokazati, da literarno branje niso samo »zgodbice«, kot umetnostna besedila pogosto sami poimenujejo, ampak ima tudi konkretno spoznavno vrednost. Seveda si učitelj, ki je dovolj samokritičen, mora priznati, da idealnega pouka ni mogoče organizirati, včasih pa se mu uspemo vsaj približati.

POVZETEK

Razvijanje različnih bralnih strategij, medpredmetno povezovanje, integracija vsebin ob upoštevanju bralnega interesa in zahtevah šolskega kurikula je tako za dijake kot učitelja velik izziv. Ob prikazanem primeru so se kot prednosti tako zasnovanega pouka pokazale: večja motiviranost dijakov za branje in sodelovalno učenje, boljša interakcija med dijaki in leposlovnim besedilom ter razvijanje ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje in vsakdanje življenje.

Literatura in viri

- Grosman, Meta, 2006: *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost. Branje kot dejavna jezikovna raba*. Ljubljana: Karantanija.
- *Katalog znanja, Slovenščina, Srednje strokovno izobraževanje*, 2007.
- Ambrož, Darinka idr., 2008: *Književnost 1: Učbenik za slovenščino v 1. letniku srednjega strokovnega izobraževanja: Od branja do znanja*. Ljubljana: DZS.
- Erhartič, Blanka, Štih, Aleksandra, 2007: *Z besedo na dan: poslušamo, govorimo, beremo, pišemo*. Maribor: Obzorja.
- Vojnović, Goran, 2013: *Jugoslavija, moja dežela*. Ljubljana: Študentska založba.
- Bertić, Ivan idr., 1987: *Veliki geografski atlas Jugoslavije*. Zagreb: Liber.
- Karlovšek, Metka, Robnik, Vesna, 2012: *Zgodovina za srednje strokovno in poklicno tehniško izobraževanje*. Ljubljana: DZS. 116, 119, 122, 134–136, 140–143.
- Stojko, Tone, Krajnc, Borut, 1991: *Vojna v Sloveniji: od napadov JLA do zmage nad JA*. Ljubljana: Mednarodno tiskovno središče.
- Prunk, Janko, 1998: *Kratka zgodovina Slovenije*. Ljubljana: Založba Grad. 180–183.
- *Leksikon Cankarjeve založbe*, 1998. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Kompare, Alenka idr., 2012: *Učbenik za psihologijo v 2. letniku gimnazijskega in srednjega tehniškega oz. strokovnega izobraževanja: Uvod v psihologijo*. Ljubljana: DZS. 115–121.
- Munc, Matic, 2010: *Nemoč nasilja*. Maribor: De Vesta. 75–76, 429–43.
- Korošec, Tomo, 2002: *Vojaški slovar*. Ljubljana: Ministrstvo za obrambo.
- Mednarodno kazensko pravosodje. Ministrstvo za zunanje zadeve. [Uporabljeno 2013-3-12]. Dostopno na URL: http://www.mzz.gov.si/si/zunanja_politika_in_mednarodno_pravo/mednarodno_pravo/dejavnosti_sektorja_za_mednarodno_pravo_po_podrocjih/mednarodno_kazensko_pravosodje/.



PRILOGA – Skupinsko sodelovalno učenje

1. skupina

CILJI: Dogajalne kraje povežejo s posameznimi motivi. Seznanijo se z geografskim kontekstom v romanu. Medpredmetna povezava slovenščina-geografija.

DEJAVNOSTI: Na zemljevidu nekdanje države Jugoslavije označijo imena dogajalnih krajev in izdelajo legendo za najpomembnejše dogodke, ki so se pripetili glavni književni osebi ali njeni družini v določenem kraju. Napišejo kratek povzetek vsebine.

2. skupina

CILJI: Dogajanje v romanu ponazorijo s svojimi izkušnjami.

Seznanijo se z zgodovinskim kontekstom v romanu. Medpredmetna povezava slovenščina-zgodovina.

DEJAVNOSTI: Poiščejo podatke o nekdanji državi Jugoslaviji – nastanek, ureditev, nacionalna sestava, razpad – in napišejo kratko objektivno predstavitev. Iz lastne izkušnje, poznavanja, branja opišejo (narišejo) katerokoli zgodovinsko osebo, kraj, dogodek, simbol.

3. skupina

CILJI: Dogajalni čas (in dogodke) v romanu povežejo z zgodovinskim dogajanjem.

Medpredmetna povezava slovenščina-zgodovina.

DEJAVNOSTI: Predstavijo politične posledice želja posameznih narodov po odcepitvi od države in opišejo, povzamejo dogodke iz novejši zgodovine (desetdnevna vojna za osamosvojitve Slovenije, vojna na Hrvaškem, v BIH).

4. skupina

CILJI: Opredelijo družbene pojave. Splošno razlago ponazorijo z motivi iz romana. Medpredmetna povezava slovenščina-sociologija.

DEJAVNOSTI: V leksikonih in SSKJ poiščejo razlago družbenih pojavov in jih ponazorijo s primeri iz romana (etnijski/narodni, nacionalizem, iredentizem, šovinizem, stereotip, patriotizem).

5. skupina

CILJI: Razvijajo zmožnost prepoznavanja tujih in lastnih vedenjskih vzorcev. Ugotavljajo, kaj privede posameznika do določenih ravnanj (čustvena, socialna zrelost). Medpredmetna povezava slovenščina-psihologija.

DEJAVNOSTI: Po priloženi predlogi izdelajo preglednico čustvenih in vedenjskih odzivov glavne književne osebe Vladana Borojevića. Opišejo situacije za posamezna čustva in Vladanove odzive. Prepoznavajo povezavo med vzroki in posledicami določenih vedenjskih odzivov.

6. skupina

CILJI: Izdelajo psihološki oris glavnega junaka. Prepoznajo njegove čustvene odzive, predlagajo ustrežnejše ravnanje v nastalih položajih (obvladovanje stresa, soočanje s spomini).

DEJAVNOSTI: Preberejo poglavje Nekonstruktivno spoprijemanje z duševnimi obremenitvami. V romanu prepoznajo primere za neustrezne odzive, ravnanja, in predlagajo primernejše oblike spopadanja z duševnimi obremenitvami.

7. skupina

CILJI: Razmišljajo o posledicah vojnih zločinov. Ugotavljajo, zakaj si general Borojević na koncu vzame življenje. Napišejo lastno mnenje o samomoru (vrednotenje). Medpredmetna povezava slovenščina-psihologija.

DEJAVNOSTI: Preberejo razlago o vojnem nasilju in mučenju. Poimenujejo in pojasnijo najhujši obliki vojnega nasilja ter navedejo konkreten primer iz zgodovine ali sodobnosti.

V Vojaškem slovarju poiščejo razlago pojma general. Razlagajo dogajanje v romanu.

8. skupina

CILJI: Zavedajo se vpliva družbenih in zgodovinskih okoliščin na posameznika. Razvijajo zmožnost spoznavanja in presojanja temeljnih vprašanj o spoštovanju človekovih pravic. Aktualizirajo motiv iz romana.

DEJAVNOSTI: Poiščejo podatke o ustanovitvi, nalogah, delovanju in aktualnih razsodbah Mednarodnega kazenskega sodišča v Haagu. Navedejo nekaj oseb z območja nekdanje Jugoslavije, ki so jim sodili zaradi vojnih zločinov. Raziščejo, na katerih območjih so temeljne človekove pravice še vedno kršene.



šolskega in današnjega Šolskega centra. Ko se je pesniška zbirka z 22 pesmimi znašla v rokah avtorjev, so fantje zatrjevali, da se naše delo ne sme končati. Nastajati morajo nova dela, v katerih se bodo mladi izpovedovali in tako sporočali, kaj jih bega, kako se skušajo spopasti z življenjem, kaj izpovedujejo odraslemu bralcu. Od leta 2006 je tako nastalo že dvanajst pesniških zbirk, leta 2009 in 2010 kar dve. V pripravi je že nova, trinajsta. Srednješolci oz. fantje, ki so se jim kasneje pridružila redka dekleta, pišejo, se izpovedujejo, zajemajo ljubezensko, domovinsko, zgodovinsko, bivanjsko tematiko. Nekatere pesmi so lahkotne, nekatere metaforične, rimane ali ne. Vse je odvisno od njih samih, od njihovega značaja in navdiha. Nekateri potrebujejo učiteljevo spodbudo, namig, zopet drugi sami čutijo potrebo, da se izpovedo. Pesniške zbirke so opremljene z učiteljevim predgovorom, napišejo ga tudi mladi pesniki, včasih pa kot predgovor služi pesem. Prva pesniška zbirka ni imela niti kazala, pesmi so bile nepodpisane. Pod predgovori pa so se dijaki vedno podpisali, tudi pod uvodno pesmijo. Zanimivo je, da so se v četrti zbirki, Stihi življenja, leta 2009 (tedaj sta nastali kar dve zbirki) dijaki podpisali z inicialami, v peti, Skrivnosti časa, leta 2010 (tudi tedaj sta nastali dve zbirki) pa so se avtorji razkrili s polnim imenom, le eden se pod pesmijo Zvezda krvi ni hotel podpisati, ker »*pesem odkriva razklanost v 2. svetovni vojni*«. Dijak je zatrdil, da ga ob ponatisu lahko podpišem. Sicer so se – od začetkov do danes – zvrstile že tri ali štiri generacije dijakov ustvarjalcev, tudi redkih dijakinj, saj je na Elektrotehniški in računalniški šoli, smer Tehnik računalništva zelo malo deklet. In še vedno ustvarjajo, čutijo potrebo, da bi se izpovedovali. Tudi njihovi sošolci radi prebirajo pesmi. Ilustratorji rišejo prostoročno, z navadnim ali barvnim svinčnikom, računalniško oblikujejo ilustracije in jih tudi preuredijo. Če so na začetku pisali pesmi na list papirja, tudi pri pouku slovenščine, zdaj pošljejo svojo umetnino kar po e-pošti. Pri začetnih zbirkah sem jim kot profesorica slovenščine vnašala pravopisne, slovnične in slogovne popravke, zdaj popravim izključno pike in vejice, kot pravijo dijaki. K temu so me spodbudile besede dijaka ob izidu druge pesniške zbirke leta 2007 Ko srca spregovorijo, češ da sem mu popravila določene besede, »*a nisem bil preveč hud*«. V 8., 9. in 10. pesniški zbirki (2011–2013) je poleg naslova na naslovnici napisan tudi podnaslov: Čas gre prehitro. Eksplozija verzov (8. zbirka), Spevi umetniških duš. Hrepenenja in čutenja (9.), Poezija mladosti. Čarobnost navdiha (10.). Dijaki – posamezniki – si morajo sami izmisliti naslov, a ker je bilo predlogov veliko, smo naslov in podnaslov napisali sporazumno, saj se nam je to zdelo smiselno. Če je 10. zbirka posebna, ker smo jo posvetili umrlemu maturantu, je 11. (Globine misli) iz leta 2014 posebna zato, ker je dijak tedaj 2. letnika smeri Tehnik računalništva v svojem predgovoru dodal še misel Williama Shakespeara Iz glasbe prihaja čar, ob katerem se morajo upokojiti vse skrbi in vse bolečine srca. Posebnost zadnje pesniške zbirke iz leta 2015, Domišljije globin, pa je dejstvo, da je pesmi kar 51. V preostalih zbirkah jih je od 20 do 40.

Bralni klub

Dijaki, ki so sodelovali pri ustvarjanju pesniških zbirk, nekako spontano zaidejo tudi v bralni klub, ki smo ga začeli skupno oblikovati z generacijo

dijakov, ki je svoje izobraževanje zaključila leta 2008. Kot njihova mentorica sem leta 2005 začela voditi majhno skupino, ki si je želela tudi brati, predvsem pa komunicirati z učiteljem in drug z drugim oz. si izmenjavati svoja stališča. Skupinica 6–8 dijakov se je srečevala enkrat mesečno, in to počne tudi danes, ob obisku literarnega gosta Borisa Pahorja pa jih je bilo več kot 60. Na začetku smo ob srečanjih po pouku v dveh šolskih urah interpretirali slovensko ali tuje literarno delo, že leta 2006 pa smo na šolo povabili gostjo Marijo Vogrič, ki je pripovedovala o svojem delu *Za šus prodam mater*, razlogih za njegov nastanek, protagonistih in antagonistih, pisateljskem delu. Mlade je vedno bolj zanimalo, kaj pisatelje vodi k pisanju, kako pišejo, ali so vsebine resnične, pisateljsko preoblikovane, zakaj so se odločili za določeno snov. Seveda so bili povabljeni gostje avtorji slovenskih romanov npr.: Marjan Tomšič, Dušan Šarotar, Boris Pahor, Feri Lainšček, Ivan Sivec, Aksinja Kermauner, Dušan Jelinčič, Stella Kos, Asja Hrvatin ... Tematika pisanja je bila in je zgodovinska, domoljubna, znanstvenofantastična, mladostniška. Srednješolci so si sproti pripravili vprašanja, saj jih je vodil pogovor z avtorjem. Spoznavali so tudi pesnike, npr. Lidijo Golc, Mirana Košuto, Marka Rijavca. Nekaterim je bilo zanimivo, da je slednji pesnik in obenem duhovnik, mlad in pisec ljubezenskih pesmi kot Gregorčič. Spoznavali so, da se lahko pisec ne preživlja le s pisateljevanjem, npr. televizijska voditeljica Darja Korez - Korenčan ter profesorica slovenščine Irena Velikonja. Sicer pa sem v naš bralni klub povabila avtorja, ki sicer ne piše, a je prebrano delo spodbudilo razmišljanje o določeni tematiki. Ob branju romana *Dotik* praznine avtorja Joeja Simpsona so dijaki razglabljali o alpinizmu, zato smo gostili alpinista Petra Podgornika, ki je spoznaval srečo in pasti najvišjih vrhov. Fante vedno zanimajo tudi avtomobili, hitrost, zato je bil Miran Ališič kot nalašč zanje, saj jih je seznanil z zakulisjem Formule 1. Ob obletnici konca druge svetovne vojne ter branju dela *Fotograf iz Auschwitza*, avtorjev Luce Crippe ter Maurizia Onnisa, je bivša taboriščnica iz Solkana, Elza Kumar Mavrič, pretresla dijake s svojo izpovedjo o tem, kako se je kot mlado dekle znašla v tem taborišču ter kasneje še v Ravensbrücku. Srednješolci so tako svoje literarno in zgodovinsko vedenje nadgradili s poslušanjem prvoosebne pripovedi. Posamezniki v skupini so se tako medosebno in socialno bogatili. Marsikdo je priznal, da se je tako znebil začetne treme pred nastopanjem v razredu in pred sošolci, učiteljem, v javnosti. Če so dijaki na začetku le pripravili vprašanja za vse goste, so leta 2010, ob srečanjih s slovenskimi avtorji v bralnem klubu, pripravili računalniško predstavitev v programu PowerPoint ter s samim literarnim delom seznanili tudi tiste, ki določenega romana, pesmi ... niso prebrali. Povabljenim avtorjem je bila kratka predstavitev všeč, dijak pa je začetno tremo premagal z angažiranim nastopanjem. Sprožil je tudi iztočnice za pogovor, ki se je kmalu prenesel na poslušalce. Ob tem ostaja tudi danes nenapisano pravilo, da začnem z vprašanji jaz, mentorica. Sprašujejo večinoma dijaki višjih letnikov, dijaki nižjih praviloma le poslušajo. Zanimivo pa je bilo dejstvo, da je prav Miran Ališič spodbudil dijaka, ki je bil sicer vedno tiho, in vztrajal toliko časa, dokler ni dobil odgovora. Izzvani je kasneje pri pouku priznal, da mu je zdaj lažje pri komuniciranju, saj »*mi ni več tako nerodno*«.

Sicer se v bralnem klubu srečujemo z dijaki in dijakinjami srednjega strokovnega izobraževanja, torej 4-letnih programov; leta 2015 pa so bili sicer



redki tudi dijaki srednjega poklicnega izobraževanja oz. 3-letne usmeritve. To so dijaki smeri Tehnik računalništva, ki jih poučujem slovenščino, občasno pa prihajajo tudi dijaki in dijakinje Srednje zdravstvene in Srednje ekonomske in trgovske šole. Moji dijaki so povedali, da je delo sproščujoče, ni šolsko kot pri pouku; tako se lahko tudi veliko naučiš in nadgradiš že usvojeno znanje, vedenje. Poseben izziv zanje je bil Simon Popović, avtor dela Narkoman NIKOLI. Dijakinja ga je vprašala, ali je nikoli napisal z verzalkami zato, ker je popolnoma prepričan, da bo to držalo. »A življenje je vendar kruto, včasih pravi pekel.« Pisatelj ji je odvrnil, da je pekel že doživel, zato se življenja ne boji. Srečen je bil, da je lahko komuniciral z mladimi in jim predstavil svoje prejšnje življenje. Zakaj je torej bralni klub dodatna spodbuda za mlade, da jim približaš knjigo, osovraženi predmet? V heterogenih skupinah tako vedoželjni izmenjujejo svoje mnenje, vedenje, ga dopolnjujejo, sprejemajo tudi zunanje obiskovalce, ki so lahko učitelji, knjižničarji, strokovni sodelavci Zavoda RS za šolstvo. Tako kot pri oblikovanju pesniških zbirk so dijaki samostojni tudi pri pripravi dveh ur bralnega kluba, največkrat po pouku. Sicer se moramo z avtorji zaradi časovne stiske za obisk dogovoriti med rednimi šolskimi urami, a mladostniki to sprejmejo kot popestritev pouka oz. pouk malce drugače. Velikokrat med temi srečanji tudi predstavijo svojo pesniško zbirko, saj berejo in interpretirajo svoje pesmi, okoliščine nastanka ... Velikokrat gostje leposlovja želijo, da se jim mladi pod svoje stvaritve tudi podpišejo.

Predstavitve v kulturnih in drugih ustanovah

Srednješolci – pesniki in bralci – svoje samostojno ustvarjanje predstavljajo v kulturnih in drugih ustanovah: kulturnih domovih, kavarnah Kulturnega doma ter večjega centra, knjižnicah, knjigarnah, in sicer na Krasu, Vipavskem, v Novi Gorici, Ljubljani in Kopru. Že kmalu po izdaji prve pesniške zbirke so nas povabili na Radio Koper, da bi v radijski oddaji poslušalci spoznali samostojne pesniške stvaritve. Radijsko voditeljico Mojco Klarič je zanimalo, zakaj se fantje niso hoteli podpisati ter zakaj pišejo in ne igrajo npr. nogometa. Nekdo izmed njih ji je odgovoril, da naj ostanejo pesmi za zdaj nepodpisane, saj se nočejo razkriti pred znanci, profesorica in mentorica pa že ve za avtorje, saj vse pridno shranjuje v programu Word. In nogometa ne igrajo zato, ker pišejo. Nekaterim je ljubša športna, drugim pa literarna dejavnost. Že leta 2010 smo naše delo predstavili v Modrijanovi knjigarni v Ljubljani, kamor nas je povabila Vladimira Rejc, urednica e-revije Ventilator besed oz. revije za kulturo in izobraževanje. V to revijo fantje in dekleta tudi sicer pošiljajo svoja dela in sodelujejo na natečajih. V reviji so v celoti objavljene tudi pesniške zbirke – v rubriki Mladinski kotiček. V Goriški knjižnici Franceta Bevka že nekaj let zapored sodelujemo ob Tednu knjige, ko predstavimo novo pesniško zbirko. Noč branja na novogoriški Mostovni je še utrdila prepričanje dijakov, da gresta lahko z roko v roki kultura in stavba, kjer se sicer odvijajo zabave željne mladine. Tudi v kavarnah radi prisluhnejo mladim, saj ti tako prepričajo, da ne drži, da mladostniki le pohajkujejo in pijejo. A v določen kotiček, namenjen literaturi, se prikrade pesniška beseda, ki je odraz dojemanja sveta in neposredne okolice, drugače, z odkrito iskro v očeh, ki spodbuja samostojno, zavestno

ustvarjanje. Srednješolci tako dokazujejo, da sta pisna in ustna komunikacija izjemno pomembni, zavedanje o lastni individualnosti pa še bolj. Vsi ti dejavniki spodbudijo mladostnika, da si želi še več, torej se izobrazi ter tako izpopolni in nadgradi samega sebe.

Vpliv na redni pouk

Kot profesorica slovenščine in mentorica pesniških zbirk ter bralnega kluba vem, da je samostojno ustvarjanje mladih še kako pomembno, saj se to odraža tudi pri pouku. Ko mladi vstopajo v srednješolsko izobraževanje, so negotovi, nekateri prestrašeni, drugi vedoželjni. Te značilnosti izpovedujejo na različne načine: s sramom, s preveliko samozavestjo, nemirom, izostajanjem od pouka. A učitelj jih lahko pri pouku poučuje 30, morda še več. Kako jih zaposliti, kako umiriti, navaditi na učenje in poslušanje? Na srednji strokovni šoli so le redki dijaki uspešni že v osnovni šoli, le redki si želijo znanja, mnogim je vse odveč. Učitelj se mora tako kar najbolj potruditi, da bo take zanimal vsaj drobec. Sama velikokrat rečem, da sem uspela, ko dijak primerja literarne osebe, dogajanje, vzvode, ki so nekaj spodbudili, v klasičnem in neklasičnem literarnem delu. Velikokrat rečejo, da so nekoč že pisali, pa jih ni nihče slišal. Seveda je pokazati lastno delo odrasli osebi, ki je tvoj učitelj, mentor, kritik, najteže. Dekle, ki sem jo spodbujala k ilustriranju pesmi, mi je reklo, da so sošolkine pesmi izjemne, sama pa bi jih z risbami le pokvarila. A učiteljeva spodbuda »da vidimo«, velikokrat naleti na pozitivni učinek. Dekle, ki zdaj po sošolkinem mnenju piše izjemne pesmi, se na začetku ni hotelo razkriti. Ni se hotelo podpisati, ni hotelo brati ob predstavitev. Pri pouku sem jo spodbujala, omenila njene pesmi, jo poslušala ob šolskih interpretacijah in dopuščala mnenje npr. o drugačnosti, ki jih ponujajo romani. Danes je v drugem letniku, trema je izginila, eno izmed njenih pesmi, Bila sem prazno platno, pa nadgrajujejo druge, tudi pripovedne. Dijak iste smeri, ki je svoje izobraževanje že končal, mi je povedal, da so ga njegovi govorni nastopi pri pouku in nato v bralnem klubu tako izoblikovali, da zdaj samozavestno nastopa pred študenti in univerzitetnimi profesorji. Sam še vedno podpira idejo mnogih bivših dijakov, še študentov ali že zaposlenih, da se dodatna literarna dejavnost s pesniškimi zbirkami, bralnim klubom in predstavami svojega ustvarjanja ne sme pretrgati. Mladi morajo ustvarjati, pravi, se izpovedovati in to preliti na papir, povedati svetu o svojem uporništvu in izoblikovati lastno mnenje o marsičem.

Šolski pouk za mnoge ponuja nujno zlo, za marsikoga pa ni dovolj, saj si želijo več. Nekateri mladi si želijo ustvarjati, se dokazovati in potrjevati. Skušajo se pripraviti na življenje. Po začetni negotovosti začutijo učiteljevo roko in vedo, da morajo odgovoriti na njegove spodbude, da bodo še boljši. Iz majhnega raste veliko, torej bodo s spodbudo, s samostojnostjo in ustvarjanjem dosegli želeni cilj. Marsikateri mladostnik verjame, da nikoli ne bo bral, ker so knjige nezanimive. A kmalu bere tudi klasična dela, čeprav s pripombo, da ponujajo neznani svet, ki je današnji mladimi zelo oddaljen in tuj. Zopet drugi zatrjujejo, da ne bodo pisali pesmi, literarnih prispevkov, tudi za literarne natečaje, a spremenijo svoje mnenje. Spoznajo, da je bil

začetek težak, morda negotov, a so z delom in samoiniciativnostjo sebi dokazali, da zmorejo. In da knjiga oz. literatura ne pomeni sramote.

∟ POVZETEK

V prispevku sem predstavila ustvarjanje mladih, ki ga spodbudi tudi učiteljevo neprecenljivo delo, saj lahko z dodatnimi prijemi pripomore k zanimanju mladih, da bodo začeli svojo samostojno pot. Včasih je dovolj le prava beseda, tudi vztrajanje v nemogočem, v iskanju neodkritih poti, da mladega človeka ne prezreš, pač pa mu daš maksimalno, kar je mogoče. Mladi bodo odkrili, da je nemogoče mogoče, da jezik ni zapleten svet, pač pa se ga da osmisliti, v tem primeru z literarnim ustvarjanjem oz. pisanjem pesmi, sodelovanjem v bralnem klubu, s predstavitvijo svojega dela. In vse to bo pozitivno vplivalo tudi na klasičen šolski pouk, da ne bo več tako mukotrpen.

∟ Viri in literatura

- Katalog znanja, Slovenščina, Srednje strokovno izobraževanje, 2010.
- Pesniške zbirke:
 - Poezija iz razreda, 2006. Nova Gorica: TŠC Nova Gorica.
 - Ko srca spregovorijo, 2007. Nova Gorica: TŠC Nova Gorica.
 - Stopinje, po katerih hodim, 2008. Nova Gorica: TŠC Nova Gorica.
 - Labirint življenja, 2009. Nova Gorica: TŠC Nova Gorica.
 - Stihi življenja, 2009. Nova Gorica: TŠC Nova Gorica.
 - Skrivnosti časa, 2010. Nova Gorica: TŠC Nova Gorica.
 - Živi življenje, 2010. Nova Gorica: TŠC Nova Gorica.
 - Čas gre prehitro. Eksplozija verzov, 2011. Nova Gorica: TŠC Nova Gorica.
 - Spevi umetniških duš. Hrepenenja in čutenja, 2012. Nova Gorica: TŠC Nova Gorica.
 - Poezija mladosti. Čarobnost navdiha, 2013. Nova Gorica: ŠC Nova Gorica.
 - Globine misli, 2014. Nova Gorica: ŠC Nova Gorica.
 - Domišljije globin, 2015. Nova Gorica: ŠC Nova Gorica.



Mogoče je na prvi pogled videti obravnava književnega besedila *Martin Krpan* na tak način nenavadna, ker lahko pričakujemo, da vsaj nekaj učencev knjigo (in s tem vsebino) že pozna. Vprašanje seveda je, v kateri starosti so se z besedilom srečali, kako natančno je bilo njihovo branje, na kaj so bili pozorni. Da to besedilo ni primerno za tovrstno obravnavo, ne drži, saj vemo, da otrok besedilo dograjuje v procesu samega branja vedno znova glede na obzorje svojih pričakovanj in doživetij. Nova je za mlade bralce vsekakor primerjava z ljudsko romanco *Pegam in Lambergar* in/ali ljudsko pripovedko *Peter Klepec*. Tokrat so učenci dovolj stari, da jih lahko opozorimo tudi na Levstikov slog pisanja, zlasti jezik.

Načrtovanja obravnave

Pri načrtovanju dela smo učitelji seveda pozorni, katere cilje lahko dosega-
mo s samim dolgim branjem. Navedeni cilji iz prenovljenega učnega načrta
so lahko dokaz, da se takega načina dela ni potrebno bati, češ da nam bo
vzel preveč (dragocenega) časa. Ob obravnavi lahko uresničujemo mnogo
pomembnih ciljev pouka slovenščine in s tem učence pripravljamo na sa-
mostojno branje brez naše pomoči.

OPERATIVNI CILJI, ki jih lahko uresničimo:

RAZVIJANJE RECEPCIJSKE ZMOŽNOSTI Z BRANJEM, POSLUŠANJEM/ GLEDANJEM UPRIZORITEV UMETNOSTNIH BESEDIL IN GOVORJENJEM, PISANJEM O NJIH

Učenci/učenke:

- a) spoznavajo obvezna in v učnem načrtu predlagana oziroma druga knji-
ževna besedila po izbiri učitelja in učencev (npr. besedila lokalnih av-
torjev in besedila, povezana z aktualnimi dogodki ipd.);
- b) razvijajo recepcijsko zmožnost, tj. zmožnost doživljanja, razumevanja
in vrednotenja književnih besedil;
- c) besedila medbesedilno primerjajo in vrednotijo.

Prvine književnega besedila

Književna oseba

Učenci/učenke:

- ločujejo glavne in stranske književne osebe in utemeljujejo svoje ugo-
tovitve; zaznavajo, primerjajo *ter presojujejo* ravnanje in govorjenje/miš-
ljenje oseb;
- prepoznajo književno osebo, ki jim je blizu (značaj, ravnanje, način raz-
mišljanja, zunajliterarni razlogi); do osebe vzpostavijo tudi kritično raz-
daljo;
- vživljajo se v književno osebo, ki je drugačna od njih, in se od nje kritič-
no distancirajo;
- prepoznavajo značilnosti socialnega položaja književnih oseb; posku-
šajo razumeti tudi psihološke *in etične* lastnosti posamezne osebe;
- zaznavajo perspektive večih književnih oseb in razumevajo njihovo so-
odvisnost; ugotavljajo, kako in kje se to kaže v književnem besedilu;
na podlagi perspektive posamezne književne osebe vzpostavljajo svoj
odnos do nje;

- prepoznavajo motive za ravnanje književnih oseb (namere, misli, čustva ...) in jih primerjajo s svojim pogledom na svet; razumejo socialne motive za ravnanje oseb.

Književni prostor in čas

Učenci/učenke:

- oblikujejo čutnodomišljajske predstave književnega prostora; ugotavljajo, v kateri dogajalni čas je postavljeno dogajanje;
- zavedanje književnega prostora in časa gradijo (tudi) s pomočjo uporabljenih jezikovnih sredstev (časovna in socialna zvrstnost);
- dogajalni prostor in čas povezujejo s temo književnega besedila.

Dogajanje, motiv, tema/sporočilo, snov

Učenci/učenke:

- opazujejo vzročno-posledična in časovna razmerja med dogodki v besedilu (zgodba/fabula);
- kronološko razvrščajo dogodke,
- obnavljajo/povzemajo dogajanje (podrobno in strnjeno);
- izluščijo osrednjo idejo (sporočilo) in temo književnega besedila; naštejejo nekaj besedil na isto temo;
- prepoznavajo snov (npr. zgodovinski dogodki) in opazujejo njeno preoblikovanje v besedilno stvarnost.

Avtor – pripovedovalec

Učenci/učenke:

- ločijo avtorja književnega besedila od pripovedovalca;
- prepoznavajo vsevednega pripovedovalca (opombe/komentar pripovedovalca, 3. oseba, preteklik).

Književna perspektiva

Učenci/učenke doživljajo, prepoznavajo in razumejo komično književno perspektivo; najdejo humorne prvine v književnem besedilu in ugotavljajo, zakaj vzbujajo smeh.

Književne zvrsti in vrste

Učenci/učenke:

- doživljajo, razčlenjujejo, vrednotijo in primerjajo književna besedila;
- poznajo temeljna določila pripovedke;
- spoznanja o pripovedki primerjajo, utemeljujejo in sintetizirajo.

Proza

Po metodi dolgega branja doživijo skupaj vsaj 1 književno besedilo vsako leto.

Učenci/učenke:

- opazujejo in utemeljujejo vlogo zaznamovanih slogovnih prvin v književnem besedilu;
- v književnem besedilu najdejo primere, s katerimi ponazorijo slogovne postopke: opisovanje (opis), subjektivno opisovanje (oris), označevanje (označitev književne osebe), pripovedovanje, dvogovor;



- poznavanje značilnosti pripovednih vrst izpostavljajo pri primerjanju in vrednotenju književnih besedil iste vrste.

RAZVIJANJE RECEPCIJSKE ZMOŽNOSTI TVORJENJEM/(PO)USTVARJANJEM OB UMETNOSTNIH BESEDILIH (PISANJE, INTERPRETATIVNO BRANJE, GOVORJENJE)

Učenci/učenke:

- ustvarjanje umetnostnega besedila prepoznavajo kot poseben položaj, kar zaznavajo v procesu tvorjenja (po)ustvarjalnega besedila, ko sami oblikujejo besedilni svet in se pri tem opirajo na svoje (medbesedilne) izkušnje in znanje;
- razvijajo recepcijsko zmožnost (doživljanje, razumevanje in vrednotenje književnih besedil), tako da se govorno (po)ustvarjalno in/ali »strokovno« (govorni nastopi) odzivajo na književna besedila oziroma pišejo (po)ustvarjalna besedila, ki vključujejo prvine umetnostnega jezika in/ali druge značilnosti književnih besedil.

Pisanje

- Razvijajo zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književne osebe:
 - pišejo nove prigode znanih književnih oseb;
 - presajajo osebe iz enega književnega dela v zgodbo drugega dela.
- Razvijajo zmožnost doživljanja in razumevanja književnega prostora in časa:
 - ustvarjajo nove domišljajske svetove – dogajanje postavljajo v preteklost, sedanost in prihodnost.
- Ločijo avtorja in pripovedovalca:
 - tvorijo besedila, tako da privzemajo vlogo prvoosebnega pripovedovalca.

Učenci/učenke:

- razvijanje recepcijske zmožnosti/zmožnost razumevanja književnih besedil (proza) dokazujejo tako, da tvorijo (po)ustvarjalna besedila oziroma fragmente besedil (pisno/govorno); pri tem upoštevajo že znane značilnosti književne vrste:
 - krajše literarno delo preoblikujejo v strip;
 - ustvarjalen in kritičen dialog z besedilom vzpostavljajo tako, da posnemajo njegov jezik in slog, spreminjajo socialno in funkcijsko zvrstnost jezika v besedilu ter ga slogovno preoblikujejo (prestavljanje dogajanja v sodobnost ali v drug prostor).

Dramatika – učenci/učenke razvijajo zmožnost doživljanja in razumevanja dramskega besedila, tako da napišejo krajše dramsko besedilo.

Interpretativno branje književnih besedil

Učenci/učenke:

- izražajo doživljanje in razumevanje književnega besedila z glasnim branjem, pri katerem z glasom (so)oblikujejo besedilno stvarnost.

- Proza: razumljivo in interpretativno berejo književno besedilo – slušne prvine govora uskladijo z dogajanjem v književnem besedilu.
- Dramatika: Uprizorijo lastno dramatzacijo krajšega besedila.

Govorni nastopi

Učenci/učenke:

Književnostrokovni« govorni nastopi (obrnava književnega besedila):

- predstavitev v šoli neobravnavega književnega besedila (avtor, vsebinske in slogovne značilnosti, zvrst/vrsta besedila, ovrednotenje besedila s pomočjo sklicevanja na značilnosti besedila, ponazoritve z zgledi iz besedila);
- primerjava dveh književnih besedil (tema, književne osebe, dogajanje, kraj in čas dogajanja, zvrst/vrsta, slogovne značilnosti, literarnozgodovinsko obdobje ...);
- intervju z ustvarjalcem (lahko tudi fiktivni intervju) – predstavitev življenja in dela avtorja, bistvene značilnosti njegovega dela: književno obdobje, zvrstna/vrstna označitev, tema/ideja ipd.;
- vprašalnik o določenem književnem/-ih besedilu/-ih, predstavitev in interpretacija rezultatov anketiranja ipd. (npr. vprašanja o poznavanju in priljubljenosti določene/-ih knjige in razlogov za to – upoštevanje vsebinskih in slogovnih značilnosti besedila/besedil).

Vsebine

Pridobivanje literarnovednega znanja: vsevedni pripovedovalec, pretiravanje, pripovedka, inverzija.

Učenci pregledno poznajo književnike in njihova dela: Fran Levstik.

Obvezno besedilo: Fran Levstik: *Martin Krpan*

Cilje sem povzela po: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf

Ker beremo celotno pripovedko, smo lahko pri svojem delu še bolj pozorni na komunikacijski pouk književnosti in na razvijanje bralnih strategij pred, med in po branju. Komunikacijski pouk književnosti, ki v središče šolskega branja leposlovja postavlja književno besedilo in učence, naj bi v naši osnovnošolski praksi postal že stalnica. Otrokovu/učenčevu recepcijsko sposobnost pri tem razvijamo z branjem/poslušanjem /gledanjem umetnostnih besedil in govorjenjem/pisanjem o njih ter s tvorjenjem/ (po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih; učitelj naj bi opozarjal na morebitne prezrete sestavine. Glej prenovljeni učni načrt za pouk slovenščine v devetletni osnovni šoli, http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf, str. 106; Dostop 5. 1. 2015.

Šolska interpretacija z deli: uvodna motivacija; napoved besedila, umestitev in interpretativno branje; premor po branju, izražanje doživetij ter analiza, sinteza in vrednotenje; ponovno branje in nove naloge (po UN, B. Krakar



Vogel) pri metodi dolgega branja ni vedno uresničena, saj je in mora biti v ospredju samo branje.

Branje sem razdelila na 8 delov.

Celotno uro sama načrtujem delo le ob prvem in zadnjem branju, nato lahko z obravnavo še nadaljujem. Seveda se je zgodilo, da se je posamezna od ur, kjer sem načrtovala, da se bomo z obravnavanim književnim besedilom ukvarjali le del ure, razvlekla (skoraj) na celotno uro. A nič zato; smo pač mogoče do zvonjenja še brali ali se pogovarjali o vsebini prebranega.

Skupaj z učenci se v razredu dogovorim, ali bomo brali v nadaljevanjih v zaporednih urah, vedno na določen dan ali mogoče vsak večer na taboru; sama pa poskušam poskrbeti za ustrezne okoliščine za branje ter primer-no organizacijo pouka, ki spodbuja (ali celo zahteva) medsebojni pogovor.

Naj omenim, da mora učitelj pri samem načrtovanju paziti na enakomerno razvijanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti.

Potek dela

1. ura

Pred branjem – uvodna motivacija, umestitev v prostor in čas

Pripravim igro asociacij; pred leti jih je, kot vem, v slovenski prostor uvedla ena od kolegic iz Kranja. Učenci odpirajo različna polja (A/B/C/Č z 1/2/3) ter lahko ugibajo rešitev stolpca ali končno rešitev. Če je rešitev napačna, iz igre izpadejo.

	A	B	C	Č
1	Zagreb	konj	kis	Slovenija
2	Rim	kobila	olje	simbol
3	Budimpešta	žrebiček	solata	list
REŠ.	DUNAJ	KOBILICA	SOL	LIPA
	MARTIN		KRPAN	

Zagotovo bodo imeli o Martinu Krpanu kaj povedati učenci sami; učitelj vodi in usmerja pogovor.

Napovem besedilo, ki ga bomo brali. Predvidevam, da so za Martina Krpana verjetno slišali že vsi učenci. Skupaj ugotovimo, da nam danes Martin Krpan predstavlja predvsem močnega človeka. Literarna oseba očitno živi dlje kot resnična oseba. Besedilo je namreč nastalo leta 1858; Levstik se je snovno naslonil na ljudske vire. Katere? Ponovimo vsebini romance *Pegam in Lambergar* ter pripovedke *Peter Klepec*. Ugotovimo skupne značilnosti. O čem torej knjiga govori?

V zvezek zapišemo avtorja in naslov dela, napoved, o čem bomo brali. Povem jim nekaj osnovnih podatkov o avtorju; pokažem jim slikovno gradivo.

Branje (učiteljevo)

uvodnega odstavka: »*Močilar ... povest:*« Skupaj ugotovimo, kdaj in kje je Levstik slišal zgodbo o Martinu Krpanu ter kdo mu jo je povedal (t. i. *okvirna zgodba*: v lipovi senci, v nedeljo popoldne; Močilar).

S pogovorom dosežem, da učenci ločijo med avtorjem in pripovedovalcem.

Sledi učiteljevo branje od »*V Notranjem stoji vas ...*« do »*Cesar si misli: To velja, da bi se zapomnilo – in veli pognati.*«

Med branjem – učenci naj bodo pozorni na neznane (manj znane) besede, kraj in čas dogajanja. Lahko si zapisujejo v zvezek.

Po branju

Po čustvenem premoru po branju ter morebitnih komentarjih razložimo neznane besede (tudi stalno bes. zvezo ... *kako se taki reči streže ...*) ter ustno odgovorimo na vprašanja: Kdo je glavna oseba? S kom se sreča? Kje in kdaj se dogaja zgodba (rojstni kraj Krpana, kraj srečanja, kam je bil namenjen cesar; letni čas, približno leto)? Kaj so brusi? Kaj je kresilna goba? Kaj je naredil Krpan s kobilico? Zakaj? Kako se počuti?

Ste zgodbo razumeli? Vas jezik pri razumevanju moti?

(Če je potrebno, povem, da naj bi bil Vrh vasica na Blokah, lahko blizu izvira Iške, lahko blizu Pivke; gre za Notranjsko; v času Napoleonove celinske zapore je bilo prepovedano uvažati angleško sol; Štampilhar je literarna oseba, ki je tihotapila tobak; ogenj so takrat pripravljali s kresanjem; pri tem so uporabljali drevesno gobo iz notranjskih gozdov.)

V zvezek nastavimo časovno premico dogajanja – Krpan tihotapi sol, srečanje Krpana in cesarja.

Nova naloga: nariši/opiši Krpana. (Da ne bodo le kopirali že narisanih Martinov Krpanov, jim to uro še ne pokažem različnih izdaj knjige in različnih ilustracij.)

2. ura/delna

Pred branjem

Učenci pokažejo svoje ilustracije, komentirajo narisano.

Njihove slike primerjamo z ilustracijami različnih ilustratorjev. (Vedno nekaj izdelkov otrok obesim na stransko tablo v razredu.) Povzamemo skupne ugotovitve – kakšen naj bi bil (glede na prebrano) Martin Krpan. Je Krpan resnična zgodovinska osebnost?

Ponovimo zadnjo prebrano poved. *Napoved za naprej*: Zakaj je za zgodbo pomembno, da sta se srečala cesar in Krpan? O čem bo govorilo nadaljevanje?

Branje

učitelja od »*Minulo je potem leto ...*« do »*ven priteče in sede v kočijo ter naglo zdrčita proti Dunaju.*« Medbralna naloga: poskušaj ugotoviti natančen čas dogajanja; ugotovi, kdo se je spomnil na Krpana. Stalna naloga za učence za vse ure branja: zapiši neznane/manj znane besede, besedne zveze.

Po branju

Po čustvenem premoru razložimo manj znane besede, besedne zveze

(tudi ... *ne more biti kos ... pisano je pogledal ... mora pustiti trebuh zunaj ... ne bi bilo zdravo ... , pražnje obleči, zdrčati, južina, ovedeti, mejač ...*) Katera oseba se pojavi na novo? Kdo se je spomnil na Krpana? Koliko mejačev se je lotilo Krpana? Kako bi ocenil/-a Krpanovo ravnanje? Misliš, da je bilo res tako ali je Levstik pretiraval? V prebranem odlomku poišči primer pretiravanja.

Napoved naprej: Bo Krpan rešil cesarstvo ali ne? Zakaj meniš tako?

Nova naloga

Dopolni časovno premico (zvezek). Prinesi v šolo svojo knjigo, če jo imaš.

3. ura/delna

Pred branjem

Pregledamo časovne premice, zapišemo, koliko različnih izdaj knjige so prinesli učenci, zapišemo imena nekaj ilustratorjev. Možno je, da bomo morali spregovoriti nekaj besed o stripu (Miki Muster).

Kje smo pustili Martina Krpana? (Obnovimo zgodbo do branja.) Kaj pričakujemo v nadaljevanju? Zapišite 3–5 vprašanj/trditev o tem, kaj pričakujete v nadaljevanju pripovedi (osebe in dogajanje). Po branju bomo ugotovili, ali so bila vaša pričakovanja uresničena. Tokrat napovem tiho branje učencev samih.

(Čeprav so učenci prinesli v šolo svoje knjige, mora imeti učitelj pri sebi tudi nekaj šolskih knjig, da bo res lahko vsak učenec bral svojo knjigo/besedilo. Menim, da šolske knjižnice to omogočajo.)

Branje

Tiho branje »*Ko prideta na Dunaj ...*« do »*vino je imel pa na pravici, kolikor ga je mogel.*«

Če je kdo z branjem gotov hitreje, pripravi iz prebranega odlomka 3 vprašanja o vsebini.

(Lahko tudi bere po svoji izbiri ali pregleduje različne ilustracije brane pripovedke.)

Po branju

Delo po skupinah – najprej mladi bralci pogledajo svoja vprašanja o tem, kaj pričakujejo, da bomo brali, ter ugotavljajo, ali so se njihova pričakovanja uresničila. Sledi pogovor med njimi; samostojno pridejo do skupnih ugotovitev, primerjajo svoja razumevanja. Učenci soočajo vsak svoje »branje«; svoje razumevanje in zaznavanje prebranega. Tako dosežem, da se med pogovorom o razumevanju besedila vračajo v samo besedilo, ponovno berejo določene dele in preverjajo svoje razumevanje, soočajo mnenja in se odločajo za skupno rešitev na podlagi utemeljevanja in po ponovnem branju sklicevanja na samo besedilo.

Skupaj poiščite pomen neznanih/manj znanih besed, besednih zvez. Pomagam, če je potrebno. Ustno odgovorijo na vprašanja: Vam je prebrani odlomek všeč?

Zakaj so v mestu *ljudje klavrno lazili kakor mravlje, kadar se jim zapali mravljišče*. Kaj to sploh pomeni? Zakaj se je cesarjev sin podal v boj z Brdavsom, čeprav je imel malo upanja, da bi zmagal? Koliko dni (približno) je Krpan potreboval do Dunaja? Kdo je Krpana sprejel? Se ga je Krpan bal? S čim Krpan ni bil zadovoljen? Kako bi ti ravnal/-a na Krpanovem mestu?

Pisno odgovorijo na vprašanja: O čem bomo brali prihodnjič? Kaj se bo zgodilo? S kom bo imel Krpan opraviti, kako bodo ti 'odnosi' potekali? (Odgovori so lahko kratki.)

Obvezno dopolnijo časovno premico.

Nova naloga

Poskušaj sestaviti primeren jedilnik za Krpanovo večerjo, ki bi bila po junakovem okusu.

(Lahko narišeš tudi strip, kako je.)

4. ura/delna

Pred branjem

Preberemo nekaj jedilnikov, ugotovljamo primernost obroka glede na Krpanov okus/jedilne navade. Ponovitev ob časovni premici. Nato napovemo, o čem bomo brali.

Branje

Bere učitelj, in sicer od »*Ko prideta v orožnico ...*« do »*Majhno kljuse, velika moč!*«

Medbralne naloge: Poslušalci so pozorni na to, katere pripomočke si je Krpan izbral za boj; skicirajo. Branje lahko spremljajo ob svojih knjigah. Zapišejo si neznane/manj znane besede/besedne zveze, pozorni so na spremembe cesarjevega razpoloženja.

Po branju

Čustveni premor, nato razložimo besede/besedne zveze. Pogovorimo se o tem, kaj je bilo Krpanovo orožje; kako se je obnašal cesar (... *obide ga zona ... se je imenitno zdelo ... ne pomaga zvoniti, ko je toča že pobila ... širokoustiš ... obsteklel ... pod nos pokadilo ... Moja roka je dolga!* ...) Zakaj se je Krpan odločil za svojo kobilico? Kaj je tema tega odlomka?

Kaj v odlomku vzbuja smeh? Zakaj? Spregovorimo o tem, zakaj se v besedilu pojavljajo nenavadne/starinske besede. Poiščemo nekaj primerov, kjer je pisatelj zamenjal običajni vrstni red besed (inverzija).

Dopolnimo časovno premico.

Nova naloga

Preberi odlomek ponovno doma ter bodi pozoren/-na, kdo govori več: Krpan ali cesar. Zapiši svoje mnenje o Krpanovem govorjenju – se vede primerno,

spoštljivo, se pogovarja pametno ali ne, je bolj ali manj pameten kot cesar (poskušaj utemeljiti svoje ugotovitve z zapisom v Levstikovem besedilu).

5. ura

Pred branjem

Pogledamo njihove zapise; strnimo ugotovitve. Nato ugotavljamo/napovedujemo, o čem bomo brali.

Branje

Učitelj bere od »Prišel je čas boja ...« do »To izreče pa vzame počasi mesarico ter mu odseka glavo in se vrne proti mestu.«

Učenci naj samo poslušajo, knjige naj imajo zaprte. Stalne medbralne strategije.

Po branju

Po čustvenem premoru zastavim vprašanja: Vam je bil odlomek všeč? Zakaj? O čem govori? Krpan in Brdavs sta se spopadla na dva načina. Katera? (Besedno in fizično.)

Tokrat se odločim za manj pogovora; več ga je le, če ga želijo učenci.

(Umestitev: sv. Erazma dan je 2. junija.)

V zvezkih dopolnimo časovno premico.

Nova naloga

Dvoboj v praveku/21. stoletju ali časopisna vest o dvoboju v črni kroniki (lahko individualno ali delo v dvojicah) – delo v šoli. Različica: zgodba v slikah.

Nekaj izdelkov preberemo. Če želijo, lahko učenci delo dopolnijo doma.

6. ura/delna

Pred branjem

O čem bomo brali to uro? Katero temo pričakujemo v naslednjem odlomku?

Branje

Tokrat bereta dva učenca (vnaprej pripravljena).

»Dunajčanje, ki so do zdaj le od daleč gledali ...« do »Na te besede prime za kljuko, pa kakor da bi hotel iti.«

Učenci le poslušajo; zapis neznanih/manj znanih besed/besednih zvez.

Po branju

Po čustvenem premoru ugotavljamo, ali so bila naša predvidevanja o nadaljevanju pravilna. Razlaga neznanih/manj znanih besed, besednik zvez (tudi pot se vleče kot kurja čreva – plevel »navadna zvezdica« ...)

Tokrat pustim, da vprašanja sebi in sošolcem postavljajo učenci sami. Seveda je tak način dovoljen/primeren vedno, a tokrat ga še posebej izpostavim. (Učence spodbujam, da sebi, sošolcem in tudi meni zastavljajo

vprašanja, poslušajo vprašanja drugih, so pozorni na to, kaj in kako kdo kaj pove, utemeljujejo svoja mnenja, četudi drugačna, in se pri tem sklicujejo na besedilo ali svoje izkušnje.) Tudi tako namreč vidim, kako so zgodbo razumeli in kakšna je njihova bralna recepcija. Če se da, smo vsi skupaj najbolj pozorni na ravnanje književnih oseb.

Dopolnimo časovno premico.

7. ura/delna

Pred branjem

Uvodna motivacija: Preberem, kaj naj bi Krpan dobil za nagrado. Nato postavljam vprašanja: Zakaj mu je cesarica namenila tako nagrado? Česa ni pozabila? Mu je bila kaj hvaležna, da je premagal sinovega morilca? Kakšno se ti zdi njeno ravnanje? Kako se je počutil Krpan? Bi bil/-a tudi ti užaljen/-a? Kakšen je bil videti Krpan? (Preberemo še enkrat; če smo brali odlomek iz Homerjeve *Odiseje*, učence lahko spomnimo na opis Polifema.)

Kdo bo razrešil situacijo?

Branje

Od »Cesar poteče za njim ...« do »Že jaz vem, kako je!«

Tokrat beremo po vlogah: cesar, Krpan, minister Gregor, vmesni tekst.

Naloga za poslušalce: pozorni naj bodo na Krpanov govor, jezik; besede/besedne zveze. Branje lahko učenci spremljajo ob svojih knjigah.

Po branju

Po čustvenem premoru sledijo komentar dogajanja, razmišljanje o Krpanovem, cesarjevem in ministrovem obnašanju ... Levstik je želel, da bralci spoznajo značaje oseb iz njihovega govora in dejanj, obnašanja. Kaj torej lahko povemo o cesarju, ministru Gregorju, cesarici? Je Levstik v opisovanju tudi pretiraval?

Razlaga (ob knjigah) besednih zvez ... *menda nisi voda ... očitke požirati ... Kdor noče dati, pa naj ima sam!... darila, kakor bi mački miš na rep privezal ... dokler bo sod moker ... drevje bo zapelo ... grenko povedati ... mu zabelim ... zvitorepec ... zarobljena pamet ... imam dolgo na jeziku ... bosa je ta ... zadnja ura ... zasukne s pravega pota ... suhi kakor raženj ... nikar praznih besed ne razdirajte ...*

To uro moramo razložiti, kaj so frazemi; čeprav smo kaj verjetno omenili že prej. Gre za stalne besedne zveze, uporabljene v prenesenem pomenu; če imajo obliko povedi, so to rečenice oz. pregovori; če gre za nestavčne frazeme, so to rekla. V SSKJ jih lahko (po)iščemo v frazeološkem gnezdu (●) v posameznem geselskem članku. (Ta način uporabimo za vse tiste frazeme v celotnem besedilu, ki jih večina učencev ne razume.) To uro lahko s pomočjo računalničarja organiziramo tudi v računalniški učilnici; učenci iščejo pomene frazemov s pomočjo računalnika. (Delo tu lahko povežemo in razširimo tudi z obravnavo stalnih besednih zvez pri delu z neumetnostnimi besedili, saj je stalna besedna zveza pri delu z neumetnostnimi besedili eden od izobraževalnih ciljev 7. razreda.)



Zastavim vprašanja (ustni odgovori): Zakaj Levstik uporablja tak jezik, primere? Je njegovo pisanje dolgočasno, njegov jezik pust ali bogat? Ti dogajanje nazorno predstavi? Ti je tako pisanje všeč ali ne?

Poiščemo pretiravanje, modrost, ki jo je povedal Krpan.

Dopolnimo časovno premico.

Nova naloga

Zapiši pet Krpanovih značajskih lastnosti ter izbirno: povej, ali mu jih lahko pripišeš zaradi njegovega govorjenja ali obnašanja in ravnanja.

8. ura

Pred branjem

Na tablo zapisujemo Krpanove značajske lastnosti. Pogledamo nazaj, na začetni zapis, ali smo takrat predvideli vse njegove bistvene lastnosti ali ne.

Ugotavljamo, kako zaključiti zgodbo. Zapisovanje pričakovanj verjetno nima smisla, ker besedilo poznajo; drugače pa bi bila to lahko ena od možnih predbralnih strategij.

Branje

od »*Krpan odgovori: ...*« do konca. Berem sama. Knjige imajo lahko učenci odprte ali ne, po želji.

Stalne medbralne strategije.

Po branju

Po čustvenem premoru skupaj povemo, ali smo pravilno napovedali vsebinsko ter ali smo s koncem zadovoljni. Razlaga: ... *imeti oči zavezane... vreči v zobe ... zelen od jeze ...*

Ugotavljamo, o čem predvsem govori odlomek, zakaj se je minister kisto držal ter ali je prav, da ni pozdravil. Učenci poskušajo ugotoviti, katera drugačna, nepričakovana Krpanova lastnost se je pojavila v tem odlomku, s kom se Krpan bolje razume – s cesarjem ali ministrom. Mnenje poskušajo utemeljiti s ponovnim branjem in sklicevanjem na zapisano. Postavim še naslednja vprašanja: Katero nagrado je na koncu dobil Krpan? Kaj pa stvari, ki mu jih je obljubila cesarica? Je bil Krpan zadovoljen? Kako to vemo? V katerem delu dneva je odhajal? Kaj v odlomku je v tebi vzbujalo smeh in zakaj? Kdo je v zgodbi predstavljen kot bolj pameten, močan, pošten – Krpan ali ljudje na dvoru?

Dopolnimo časovno premico.

Povem, da nam je pisatelj zgodbo o Martinu Krpanu, ki jo je slišal od Močilarja, predstavil s pripovedovanjem, skozi dvogovor ter z opisovanjem. Razložim te slogovne postopke. V knjigi skupaj poiščemo primere za dvogovor, opisovanje in pripovedovanje. Najprej smo pozorni na del, ki smo ga brali to uro, lahko tudi primeri iz drugih delov besedila.

Nova naloga

Katera od oseb v pripovedki ti je najbolj všeč, zakaj? Ali ti je bila knjiga *Martin Krpan* všeč? Zakaj DA/NE?

Kaj meniš o tem, da nekatera dela beremo v nadaljevanjih v šoli? Kje si imel/-a težave, zakaj, kako bi lahko delo spremenili, da bi ti bilo lažje? (V pogovoru naslednjo uro tudi sama povem, kaj je bilo pri urah dobro, kje in kaj bi bilo med delom morda dobro spremeniti; kakšen je bil učinek ur – glede na odzive učencev, kakovost usvojene snovi oz. ciljev.)

9. ura

Po ponovnem poslušanju celotnega dela (zgoščenka/kaseta) učenci samostojno rešujejo učni list.

Oštevilči pravilni vrstni red dogajanja.

- _____ Martin Krpan si izdelava orodje.
- _____ Martin Krpan pošlje po svojo kobilico.
- _____ Cesar med potjo v Trst sreča Martina Krpana.
- _____ Brdavs mora enega bojevnika za drugim.
- _____ Krpan z nobenim konjem ni zadovoljen.
- _____ Krpan premaga Brdavs.
- _____ Cesar mu da za nagrado dovoljenje za tovorjenje soli.
- _____ »Srečno hodi!« pravi cesar, minister Gregor pa nič.
- _____ Martin Krpan prestavi svojo kobilico v sneg.
- _____ Cesar pošlje po Krpana.
- _____ Cesarica je zaradi posekane lipe huda na Krpana.
- _____ Na Dunaj pride Brdavs.

Poveži kraje s pravilno razlago.

Trst	Krpanov domači kraj
Reka	cilj cesarjeve poti
Vrh pri Sv. Trojici	kraj dvoboja z Brdavsom
Dunaj	mesto, ki ga je Krpan že videl

Obkroži črko pred pravilnim odgovorom. Dogodek pripoveduje

- a) Martin Krpan.
- b) cesar.
- c) minister Gregor.
- č) oseba, ki ni prisotna, a vse vidi in ve.

Martin Krpan je pripovedka. Katere značilnosti si prepoznal/-a? Bodi pozoren/-na:

- a) dolžina je kratka/krajša/daljša
- b) kraj in čas dogajanja sta določena/nedoločena
- c) glavna oseba je iz imenom in priimkom/splošna
- d) dogodek je resničen/nenavaden
- e) oseba je resnična, a z nadnaravnimi lastnostmi/
neresnična
- f) oseb je malo/veliko

Sledi kontrola dela; odgovore po potrebi dopolnimo/popravimo.

Značilnosti pripovedke si učenci zapišejo v zvezek.



Lahko uporabimo tudi naslednja vprašanja:

1. Delo je pripovedka. Ker poznamo avtorja, je:
 - a) umetna,
 - b) ljudska.

2. Katere vrste pripovedka je to?
 - a) junaška,
 - b) zgodovinska,
 - c) razlagalna.

3. V tej pripovedki preprost človek, Slovenec, že tretjič pomaga cesarju.
 1. primer _____
 2. primer _____
 3. primer _____

4. Dva naša junaka sta se rokovala z nasprotnikom. kateri se ni?
 - a) Martin Krpan
 - b) Peter Klepec
 - c) Lambergar.

5. Vsi trije junaki so se bojevali s posamezniki, vendar je moral nato _____ premagati še sovražnikovo vojsko.

6. kateri od junakov se je dvobojeval brez konja?
 - a) Martin Krpan
 - b) Peter Klepec
 - c) Lambergar.

7. kateri junak ni potreboval orožja?
 - a) Martin Krpan
 - b) Peter Klepec
 - c) Lambergar.

8. Pravilno poveži s puščicami.

Lambergar		orjaškega Turka.
Martin Krpan	je premagal	Pegama.
Peter Klepec		Brdavska.

9. Zapiši, kje so se slovenski junaki dvobojevali. (Pri Petru Klepcu v zgodbi ni podatka.)

10. V enem od del ni napisano, da bi junak dobil kaj plačila. kateremu cesar ni dal nagrade?

11. Martin Krpan je po tvojem mnenju bolj podoben
 - a) Lambergarju,
 - b) Petru Klepcu.
 Svoje mnenje utemelji.

12. V odlomku iz pripovedke (ko govori Martin Krpan) poišči tri frazeme in jih izpiši.

13. Pomisli in povej:

Frazemi a) so v besedilu nepotrebni.
b) daljšajo besedilo, da je že dolgočasno.
c) delajo pripoved bolj zanimivo.

14. V pripovedki Martin Krpan je polno pretiravanja. Poišči primer v odlomku in ga izpiši.

15. Izpiši tri starinske ali narečne besede. Razloži jih s sodobnejšimi sopomenkami.

16. Značilnosti ljudske pesmi poznaš. Katere od njih veljajo tudi v Levstikovi pripovedki?

a) preprost jezik z narečji in tujkami,
b) pretiravanje,
c) ponavljanja,
č) okrasni pridevki,
d) pomanjševalnice,
e) stalna števila.

Poskušaj utemeljiti, na osnovi česa v besedilu si se tako odločil/-a.

17. Ko imaš zapisane odgovore, obkroži še črko pred trditvijo, ki se ti zdi pravilna.

a) Umetna pripovedka Martin Krpan je podobna ljudskemu slovstvu.
b) Umetna pripovedka Martin Krpan ni podobna ljudskemu slovstvu.

(Po M. Honzak)

Nadaljevanje

Kako lahko delo nadaljujemo, če želimo? Nadaljevanje je seveda smiselno, če otroke delo v zvezi s prebranim književnim besedilom še zanima.

Prva možnost je **dramatizacija** – učenci v skupinah pripravijo dramatizacijo katerega koli odlomka; po tednu vaj (ena še v šoli) dramatizacijo tudi odigrajo. Nastop lahko ocenimo.



Druga možnost **so »književnostrokovni« govorni nastopi**, na primer:

- natančnejša primerjava med deloma F. Levstik: *Martin Krpan* ter ljudska: Peter Klepec (tema, književne osebe, dogajanje, kraj in čas dogajanja, zvrst/vrsta, slogovne značilnosti, literarnozgodovinsko obdobje ...);
- fiktivni intervju s književnim ustvarjalcem – predstavitev življenja in dela avtorja, bistvene značilnosti njegovega dela: književno obdobje, zvrstna/vrstna označitev, tema/ideja ipd.;
- vprašalnik o Martinu Krpanu, predstavitev in interpretacija rezultatov anketiranja ipd. (npr. vprašanja o poznavanju in priljubljenosti te knjige in razlogov za to – upoštevanje vsebinskih in slogovnih značilnosti besedila ...).

Zaključek

Verjamem, da bo delo na tak način zanimivo, pestro in zabavno vašim učencem in vam. V času, ko se večinoma od otrok zahteva samo hitrost, ko stalno preskakujejo iz ene dejavnosti na drugo (mobilni telefoni, računalniške igrice, tekmovanje zaradi zmag ...) bo prihodnja naloga nas, praktikov, po vsej verjetnosti upočasnjevanje hitrosti in navajanje na »tesno branje kompleksnih besedil«, kot nam ga v eni od zadnjih števil *Slovenščine v šoli* predstavlja B. Krakar Vogel.

Zavedati se moramo, da branje v šoli seveda ni enako branju (za sprostitve) ob prostem času. A s pozitivnimi izkušnjami učencev z branjem umetnostnih besedil v šoli vendarle pomagamo ustvarjati boljšo osnovo za njihovo samostojno branje leposlovja doma.

POVZETEK

V prispevku je predstavljena v praksi preizkušena šolska obravnava pripovedke Frana Levstika *Martin Krpan* po metodi dolgega branja. Besedilo, ki sodi med obvezno obravnavana književna besedila v 7. razredu osnovne šole, moramo z učenci obravnavati v celoti. Po uvodu, kjer sta na kratko predstavljeni dve vrsti dolgega branja, članek prikazuje načrtovanje ter eno od možnih obravnav književnega besedila. Branje z vsemi bralnimi strategijami pred, med in po branju je razdeljeno v več delov. Ob tem so predstavljeni številni cilji iz učnega načrta, ki jih učitelj lahko uresničuje. Podroben prikaz ur predstavi številna vprašanja z odgovori, na katera učenci razvijajo svojo bralno recepcijo in razgledanost ter se učijo natančnega in pozornega branja. Tudi nove naloge spodbujajo učence k ustvarjanju in poustvarjanju. Na koncu sta predstavljeni dve možnosti nadaljevanja obravnave, in sicer dramatizacija in govorni nastopi.

↙ Viri in literatura

- Gomivnik Thuma, Vida, 2011: Interno gradivo.
- Honzak, Mojca, 2001: *Dober dan, književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Krakar Vogel, Boža, 2014: Bralna pismenost med teoretičnimi načeli in poučevalno prakso. *Slovenščina v šoli 3-4/25-35*.
- Krakar Vogel, Boža, 2014: Tesno branje kot dodatna podpora učencem z učnimi težavami. *Slovenščina v šoli 3-4/ 117-122*.
- Levstik, Fran, 1934: *Martin Krpan*. Celje: Družba sv. Mohorja.
- Levstik, Fran, 1943: *Martin Krpan z Vrha pri Sveti Trojici*. Ljubljana: Konzorcij »Slovenca«. (Ilustriral Lojze Perko.)
- Levstik, Fran, 1965: *Martin Krpan*. Ljubljana: Mladinska knjiga. (Ilustriral Ive Šubic.)
- Levstik, Fran, 1981: *Martin Krpan z Vrha*. Trst: Založništvo tržaškega tiska. (Ilustriral Leobard Oblak/Bard lucundus.)
- Levstik, Fran, 1983: *Martin Krpan*. Trst: Založništva tržaškega tiska; Celovec: Drava. (Ilustriral Klavdij Palčič.)
- Levstek, Fran, 1996: *Martin Krpan*. Ljubljana: Taj. (Ilustriral Anton Repnik.)
- Levstik, Fran, 1996: *Martin Krpan*. Ljubljana: Littera. (Ilustriral Iztok Križan.)
- Levstik, Fran, 1997: *Martin Krpan*. Vrhnika: Galerija 2. (Strip – avtor Miki Muster.)
- Levstik, Fran, 1999: *Martin Krpan z Vrha*. Ljubljana: Delo. (Ilustrirala Suzana Bricelj.)
- Levstik, Fran, 2009: *Martin Krpan z Vrha*. Ljubljana: Prešernova družba. (Ilustrator Hinko Smrekar.)
- Levstik, Fran, 2009: *Martin Krpan z Vrha. I. in II. del*. Ljubljana: Prešernova družba. (Ilustratorja Igor Ribič in Andrej Potrč.)
- Levstik, Fran, 2014: *Martin Krpan*. Ljubljana: Mladinska knjiga. (Ilustrator Tone Kralj.)
- Pogačnik, Jože, 1970: *Zgodovina slovenskega slovstva*. Maribor: Založba Obzorja Maribor.
- – – 2007: *Sreča se mi v pesmi smeje: berilo za 7. razred OŠ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Učni načrt za pouk slovenščine v devetletni osnovni šoli: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf. Dostop: 3. 1. 2015.

Črt Močivnik, Bernardka Zupanc, I. osnovna šola Celje

ŠOLSKI PROJEKT SPODBUJANJA BRANJA BRANJE ZA ZNANJE

↳ Namen prispevka je predstaviti šolski projekt spodbujanja branja, ki smo ga začeli izvajati v šolskem letu 2013/14 in je zasnovan kot večletni program, ki s sprotnimi raznovrstnimi dejavnostmi privablja mlade bralce, da posegajo po knjižnih policah, si širijo svoja vedenja in v knjigah prepoznajo bogato kulturno izročilo naših prednikov. Uzavestiti želimo idejo, da se branje spleča, da je bralna kultura vrednota, na katero moramo biti ponosni in jo nenehno negovati. Dejavnosti, predstavljene v tem prispevku, so plod trdega strokovnega dela in premišljene organizacije.

Uvod

Na naši šoli se zavedamo pomena branja, navsezadnje to nenehno dokazujemo z velikim številom doseženih bralnih priznanj. Ampak, ali je to dovolj? Beremo zato, ker moramo, ali si želimo brati zato, ker nas nekaj zanima? Branje mora biti potovanje, pustolovščina, ki nam odpira nove, nam neznane svetove. Beremo, ker želimo izvedeti več, želimo odkrivati, želimo znati. Zato smo zasnovali projekt *Branje za znanje*, ker nam ni vseeno za knjige, s pomočjo katerih se modrost in bogato kulturno izročilo naših prednikov prenašata že stoletja. Kot digitalna ustreznica tiskani knjigi se je v osemdesetih letih pojavila e-knjiga, ki s privlačnimi e-bralniki za tiskano knjigo danes pomeni vse večjo konkurenco (Hladnik 2009). Nedvomno so vse te novosti za uporabnike sila privlačne. Vendar kljub digitalnemu in elektronskemu gradivu tiskano gradivo ostaja primarni vir informacij pri posredovanju znanja, idej in informacij (Fidler in Ločniškar Fidler 2014). S projektom *Branje za znanje* želimo poskrbeti, da učencem ne zamre želja po branju gradiv v tiskani obliki.

Tako zastavljen projekt mora biti povezan s številnimi dejavnostmi v šolski knjižnici, v kateri ima ravno knjižničarka pogosto najpomembnejšo motivacijsko vlogo. Širi bralno motivacijo, ne smemo pa spregledati tudi drugih dejavnikov – uspeh pri branju otrok je najprej odvisen predvsem od staršev in okolja, kasneje tudi od učiteljev. Pomen branja in bralne pismenosti pri otrocih lahko uzavestimo samo s tvornim sodelovanjem vodstva šole, učiteljev, knjižničarke in staršev. Skupaj ustvarjamo spodbudno okolje, v katerem se bodo učenci z veseljem vračali v šolsko knjižnico, znali poiskati informacije in se navdušili za branje.

Predstavitev dejavnosti

Pomen bralne pismenosti je v svetu, ki zahteva od nas hitre in premišljene odločitve, ključnega pomena, zato je treba spodbujati branje na vsakem



koraku in uporabiti raznovrstne pristope, ki bodo učence pritegnili k sodelovanju. Načrtovanje dejavnosti je dolgotrajen proces, ki zahteva ogromno strokovnega dela in nenehnega usklajevanja. Navdušenost, ki je glavno vodilo tovrstne dejavnosti, je seveda finančno omejena, a povsem premagljiva ovira, da dosežemo in presežemo zastavljene cilje.

Da bi dvignili priljubljenost branja med učenci lahko šola v okviru projekta za spodbujanje branja izvede različne dejavnosti.

Šola bere (*enkrat mesečno berejo vsi učenci in zaposleni na šoli 10–15 minut*)

Dejavnost šola bere je mogoče zasnovati z branjem na začetku šolske ure. Sprva je začetek projekta smiselno opredeliti datumsko, kasneje pa lahko določimo daljše časovno obdobje (en teden), tako da pouk ni »moten« na točno določeno uro. Metodi dolgega branja je mogoče pozornost nameniti zlasti pri pouku slovenščine, pri katerem knjige za branje predlagajo učenci in se o njih s sošolci pogovarjajo dalj časa. Učitelj lahko pri izbiri knjig učence implicitno usmerja. V Sloveniji podeljujemo kar nekaj literarnih nagrad. Mestna knjižnica Ljubljana na svoji spletni strani (Literarne nagrade 2014) na enem mestu združuje podatke o slovenskih in tujih nagradah za otroške in mladinske knjige ter knjige za odrasle. Nagrajene knjige so lahko za učitelja smernice pri izbiri kakovostnih knjig, ki služijo kot predlog učencem za branje. Ob tem ne smemo pozabiti na priročnik za branje kakovostnih mladinskih knjig, ki ga vsako leto pripravlja Mestna knjižnica Ljubljana, Pionirska – center za mladinsko književnost in knjižničarstvo, ki nas v priročniku opozarja na kvalitetna in nekvalitetna literarna dela. Na primer mladinska knjiga Janje Vidmar *Kebarie*, nagrajena z desetnico, je lahko odlično izhodišče za pogovor v odnosih v razredu in sploh o odnosih med ljudmi. Skupno branje v razredu tako prinaša posebno izkušnjo.

M. Hočevar Gregorič (2012) kot knjige, ki pritegnejo k branju, priporoča za učence izbor na oko vsečnih in novejših knjig slovenskih avtorjev. Pri mlajših in nekritičnih bralcih je podoba knjige pogostokrat odločilno merilo za izbiro, vendar velja opozoriti, da je prav učitelj tisti, ki lahko učence vodi do spoznanja, da je pomembna kakovost vsebine dela, ne pa njegova zunanja podoba. Pri knjigi, ki jo priporočamo v branje, je najpomembnejše to, da se z njenim izborom približamo zanimanju učencev.

Dejavnost *šola bere* učence spodbudi tudi k izposoji gradiva v šolski knjižnici. Manj zainteresirane bralce pritegne knjiga v času petnajstminutnega branja in v knjižnico jo vrnejo, ko jo preberejo do konca. Da je dejavnost *šola bere* res spodbudila učence k branju, priča podatek, da se je število bralnih značkarjev na naši šoli povišalo za petnajst odstotkov. Glinšek (2000) navede, da pri bralni znački ne sodelujejo tisti učenci, ki tudi sicer ne berejo. Če smo z omenjeno dejavnostjo v učencih prebudili željo po branju – po knjigi, je naš cilj dosežen.

Obisk pisatelja

Ves čas trajanja projekta si prizadevamo učence tako ali drugače spodbuditi, da knjigo vzamejo v roke, in jim približati branje kot »čudežno potovanje«. Obisk ustvarjalca pomeni niz dejavnosti, prek katerih učenci spozna-

vajo njegova dela in literarne junake ter se pripravljajo na njegov obisk in aktivno udeležbo na prireditvi njemu v čast. Običajno nas literarni gostje obiščejo ob koncu bralne značke, proti koncu šolskega leta. Zakaj ne bi umetnika besede povabili na začetku šolskega leta? Nas je obiskal Tone Partljič v prvem tednu pouka in mlade bralce nagovoril in spodbudil k branju za bralno značko. Njegovo povabilo, da prosti čas namenimo tudi prebiranju knjig, je zagotovo prispevalo kamenček v mozaik našega prizadevanja po branju.

Proslava ob slovenskem kulturnem prazniku

Vse šolsko leto na vseh šolah pripravljamo dneve dejavnosti, katerih namen je medpredmetno povezovanje disciplin in področij predmetnika osnovne šole. Ena izmed dejavnosti so tudi kulturni dnevi, ki učencem omogočajo spoznavanje različnih jezikovnih, družboslovnih in umetnostnih področij. Tako lahko kulturni dan posvetimo tudi branju. Proslava ob Prešernovem dnevu je lahko zaznamovana s kakšno pomembno obletnico, pri nas je bila to 170. obletnica nastanka Zdravljice. V dialogu, v katerem smo poudarili pomen branja in pisanja za slovenski narod, smo se spomnili vseh temeljnih mejnikov slovenskega slovstva in poudarili Čopov ter Prešernov prispevek slovenski književnosti. Učencem smo želeli preprosto – skozi diahroničen razvoj visoke literature izpod peresa Franceta Prešerna – uzavestiti, da smo prvič dosegli evropsko raven književnosti in začeli prek besedne umetnosti vse pogosteje izražati svoje ideje o neodvisnosti in samostojnosti slovenskega naroda.

Noč branja – pravljica noč

Potek šolskega projekta spodbujanja branja je treba skrbno načrtovati že na začetku šolskega leta in načrtovane dejavnosti predstaviti najprej vsem učiteljem na šoli, nato pa še učencem. Sodelovanje med učitelji je izjemnega pomena pri pripravi noči branja, ki pomeni velik organizacijski in vsebinski izziv. Z nočjo branja želimo predstaviti branje kot edinstven dogodek, v okviru katerega se družimo in kakovostno preživljamo prosti čas (Cenc Weiss 2011).

Osrednje prizorišče dogajanja lahko postane šolska knjižnica, ki jo preuredimo v »pravljica-vesoljski« prostor, ki se sklada z osrednjo temo noči branja – pravljico. Omenjena tema omogoča, da pustimo domišljiji pristo pot. Za dodatno motivacijo poskrbi gostujoči pesnik ali pisatelj, ki rdečo nit dogodka vplete v aktivno literarno ustvarjanje udeležencev noči branja.

Za vse, ki ste pripravljeni organizirati noč branja, podajava primer dobre prakse in naše izkušnje ob pripravah na omenjeni dogodek, ki so potekale skoraj dva meseca. Ker smo bili na tem področju novinci, smo pridobili informacije z različnih šol, ki so že izvedle noči branja, hkrati pa smo želeli biti drugačni, inovativni. Zavedali smo se, da je prenočitev v šolski stavbi že sama po sebi za učence zanimiv in edinstven dogodek, ki pa ga je treba osmisliti z več vidikov. Celostna podoba noči branja se je oblikovala dober mesec pred izvedbo. Z organizacijskega vidika smo morali določiti časovni okvir dejavnosti, poskrbeti za sceno, poskrbeti zadostno število blazin za



spanje, oblikovati spominska priznanja idr. Vsebinski del je bil manj zahteven, povezan je bil z izbiro gosta, ki je učence popeljal v svet pravljic.

Naš prvi namen druženja v »galaksiji pravljic«, ki smo jo v knjižnici ustvarili z likovnimi in računalniškimi pripomočki, smo želeli doseči s spoznavanjem udeležencev noči branja. Seveda smo se že vsi poznali po imenih in priimkih, nismo pa še imeli priložnosti spregovoriti o našem bralnem okusu. Med udeleženci smo tako ob sedenju v krogu spodbudili pogovor o njihovi najljubši literaturi in argumentih, zakaj bi določeno knjigo priporočili drugim. Učenci so še posebej pozitivno doživljali srečanje s pesnikom Davidom Bedračem, ki jim je skozi dejavnosti v povezavi s temo pravljic približal ustvarjanje literarnih izdelkov. Med možgansko nevihto so v skupinah nastajale iztočnice v povezavi s pravljичnim svetom, ki so jih nato morali učenci ubesediti v pravljичno besedilo/pesem/izdelek. Tega so skupine v soju računalniške simulacije veselja na stropu in steni knjižnice s pomočjo baterije predstavile drugim udeležencem noči branja. Učencem smo v tem večeru pripravili še pravljичni kviz, iskanje pravljичnega skritega zaklada in ogled animiranega filma.¹

Tržnica knjig

Tržnica knjig je namenjena izmenjavi knjig, ki jih učitelji ali učenci doma ne potrebujejo. V zameno si lahko med knjigami, ki jih prinesejo drugi, izberejo kakšno drugo. Dobro je, da o namenu dejavnosti in časovnem poteku dejavnosti učence in starše obvestimo na spletni strani šole, po šolskem radiu, na oglasni deski ali s klasičnimi tiskanimi obvestili. Tržnico knjig je smiselno vezati na kulturne dneve ali pomembnejše datume povezane s knjigo, na primer na dan zlatih knjig, ko se začne branje za bralno značko, ali na teden knjige v šolski knjižnici. Za nemoten potek tržnice knjig lahko v celoti skrbijo člani knjižničarskega krožka.

Zamenjana knjiga ima še prav poseben pomen za učence nižjih razredov, saj je zanje kot pravkar kupljena knjiga, ki jim predstavlja nov svet znanja/zgodb, v katerega želijo z branjem vstopiti čim prej.

Obisk knjižnega sejma

Obisk knjižnega sejma v Ljubljani lahko izvedemo na kulturnem dnevu ali kot nagrado za najuspešnejše učence. Učenci spoznavajo dela slovenskih avtorjev, knjižne novosti, prejemnike literarnih nagrad, si ogledajo kakšno prireditev, pomagajo drug drugemu pri izbiri knjige za osebni nakup ali svetujejo pri izboru literature za dopolnitev šolske knjižnice. Potovanje v Ljubljano lahko – še posebno če nas pot v prestolnico ne vodi pogosto – sklenemo z obiskom domačije kakšnega slovenskega pesnika ali pisatelja, na primer z obiskom rojstne hiše Ivana Cankarja na Vrhniki ali z ogledom znamenitosti Ljubljane, obiskom Narodne in univerzitetne knjižnice idr.

¹ Predlagava ogled z oskarjem nagrajenega filma *The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore*, na podlagi katerega je nastala tudi otroška slikanica, ki je v slovenskem jeziku izšla pri založbi Modrijan pod naslovom *Čudovite leteče knjige gospoda Morrisa Lessmora*. Zgodba ganljivo sporoča, da se življenje izteče, medtem ko je zgodba/knjiga večna, samo deliti jo je treba z drugimi.

Projekt Rastem s knjigo

Projekt Rastem s knjigo je nacionalni projekt, ki ga osnovne šole izvajajo z učenci sedmih razredov v sodelovanju s splošno knjižnico. Namen projekta

je spodbujati izbiranje in branje izvirnega slovenskega mladinskega leposlovja, predstavljati domače avtorje mladinskega leposlovja, učence motivirati za branje in obisk splošnih knjižnic. Knjižničarke učencem predstavijo splošne podatke o knjižnici in pravila izposoje ter jih navajajo na iskanje v sistemu COBISS. V dveh šolskih urah učenci podrobneje spoznavajo dela pisatelja, čigar knjigo na koncu druženja prejmejo v dar. Prejeto knjigo je smiselno uvrstiti na seznam domačega branja za sedmošolce in ji tako nameniti več časa tudi pri pouku iz slovenščine.

Razredne »knjižnice«

V učilnicah lahko postavimo knjižne police, na katerih so knjige, ki se dotikajo področij in predmetov, ki se poučujejo v posameznih učilnicah. Učenci lahko literaturo prebirajo med odmori, knjige si lahko z vednostjo učiteljev tudi izposodijo. V okviru razrednih knjižnic prav tako poteka izmenjava knjig – učenci prinesejo oz. si izmenjajo knjige, ki so v njihovi lasti.

Mesec knjige

April velja za mesec knjige, saj so aprila kar trije pomembni dnevi povezani s knjigo. Vsako leto ob mednarodnem dnevu knjig za otroke – 2. aprilu – nacionalne sekcije IBBY pripravijo plakat in poslanico za bralno spodbujevalno akcijo prebiranja knjig na določeno temo. Leta 2014 je bila bralno spodbujevalna akcija namenjena spodbujanju branja zgodb z zgodovinsko noto, leto pred tem pa branju poezije. Slovenska sekcija IBBY vsako leto šolam posreduje podrobnejše podatke o poslanici in predlaganih dejavnostih, ki jih lahko v mesecu knjige izvajamo na šoli. V okviru poslanice lahko za učence od 1. do 9. razreda pripravljamo tematske nagradne uganke, knjižne razstave, srečanja z zanimivimi osebnostmi iz našega kraja ter v raziskovanje vključimo tudi šolski radio, šolski časopis in rezultate našega aktivno preživetega in doživetega meseca knjig delimo z drugimi otroki prek spletnih povezav in komunikacijskih naprav (V zgodovini 2014). Mesec knjige je odlična priložnost za načrtovanje medpredmetnih povezav in sodelovanje s šolsko knjižnico v okviru knjižničnih informacijskih znanj.

Mega kviz

Mega kviz je slovenski knjižnično-muzejski kviz, ki ga organizacijsko in strokovno vodi Mestna knjižnica Ljubljana. Osrednji namen je seznanjati učence s kulturno dediščino ter jih ob tem bralno in informacijsko opismenjeovati (Slovenski knjižnično-muzejski mega kviz 2014).

V letošnjem šolskem letu je kviz posvečen obdobju starega Egipta. Kviz je sestavljen iz petih sklopov. Vsak izmed njih sestoji iz nagradnih vprašanj, v okviru katerih učenci iščejo odgovore v različnih informacijskih virih, spoznavajo relevantne in informacijsko bogate spletne vire ter obiskujejo kulturne ustanove.

Predlagaj knjigo

Učenci vsakodnevno prihajajo v knjižnico in poizvedujejo po knjižnih novostih. Ker so številni med njimi pridni obiskovalci splošne knjižnice in sprem-



ljajo predstavitve novih knjižnih naslovov v revijah, medijih ali v knjigarnah, se pogosto zgodi, da si želijo izposoditi knjigo, ki je šolska knjižnica zaradi različnih razlogov še nima. V ta namen lahko v sodelovanju z učiteljico likovne umetnosti izdelamo skrinjico, v katero učenci oddajajo predloge za nakup gradiva. V sodelovanju z učenci knjižničarskega krožka skrinjico redno pregledujemo in s tem skupaj oblikujemo del nabavne politike šolske knjižnice. Na naši šoli smo iz kartona izdelali škatlo, ki po videzu spominja na debelo, v usnje vezeno knjigo, in jo poimenovali »bukožer«.

Hkrati lahko skrinjico uporabimo za oddajanje predlogov oziroma priporočil za knjigo, ki jo drugim učencem priporočamo v branje. Seznam tako priporočenih knjig mesečno osvežujemo na vidnem mestu v šolski knjižnici ali na oglasni deski za bralno značko.

Naj bralni razred

Dodatno spodbudo za prebiranje knjig v okviru bralne značke je za učence izbor naj bralnega razreda na šoli. V oddelku, v katerem največ odstotkov učencev osvoji bralno priznanje, učencem, ki so brali za bralno značko, podelimo knjižno nagrado. Na naši šoli je v naj bralnem razredu bralo 80 odstotkov učencev.

Namesto sklepa

Naj bo predstavljeni celostni projekt spodbujanja branja *Branje za znanje* motivacija za vse pedagoške delavce, ki želite prispevati svoj delež k bralni kulturi osnovnošolske mladine. Dejavnosti so zasnovane tako, da so nekatere namenjene posameznim razredom, druge omogočajo medpredmetno povezovanje in vključitev vseh zainteresiranih učencev od 1. do 9. razreda. Pomembno je, da (p)ostane knjižnica prostor znanja, druženja in izmenjave mnenj, knjiga pa otrokova spremljevalka za vse življenje. Pri otrocih moramo uzavestiti misel, da ustvarjajo knjige vezi s preteklostjo in so smerokaz v prihodnost ter da z njihovo pomočjo širimo svoja vedenja in spoznanja. Pomen knjige za obstoj in razvoj naroda zaokrožujeva z mislijo pesnika Otona Župančiča: »Knjiga je najzgovornejša priča, da se narod zaveda sebe, da živi, da hoče živeti.«

POVZETEK

Prispevek predstavlja osnovnošolski projekt spodbujanja branja *Branje za znanje*, v katerega so vključene raznovrstne dejavnosti, ki spodbujajo učence, da posežejo po knjigi. Predstavljene so dejavnosti, ki so zasnovane tako, da jih je mogoče izvajati daljše časovno obdobje. Cilj projekta je dvig bralne kulture in pismenosti med učenci ter uzaveščanje pomena knjige in znanja.

Virji in literatura

- Cenc Weiss, Marjana, 2011: *Noč branja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno: http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/5_D2_Cenc-Weiss.pdf (1. 10. 2014).
- Fidler, Tomaž in Ločniškar-Fidler, Mateja, 2009: Digitalni mediji in elektronska knjiga. Šolska knjižnica 19/2/3. 134–142.
- Glinšek, Marija, 2000: Bralna značka v očeh sodelujočih mladih bralcev in mentorjev. Saksida, Igor [ur.]: *Bralna značka v tretjem tisočletju: zbornik ob 40-letnici bralne značke*. Ljubljana: Rokus.
- Hladnik, Miran, 2009: Za elektronsko knjigo. Šolska knjižnica 19/2/3. 126–133.
- Hočevar Gregorič, Mateja, 2012: E-domače branje ali kako (še) pritegniti k branju. *Slovenščina v šoli 15/1*. 48–54.
- Literarne nagrade. Mestna knjižnica Ljubljana [2014]. Dostopno: <http://www.mklj.si/gradivo/literarne-nagrade> (21. 9. 2014).
- Slovenska sekcija IBBY. 2. april, mednarodni dan knjig za otroke [2014]. Dostopno: <http://ibby.si/index.php/int-ibby/ibby-2-april> (23. 9. 2014).
- Slovenski knjižnično-muzejski mega kviz [2014]. Dostopno: <http://www.mega-kviz.si/MegaKviz.aspx?module=projmore> (28. 9. 2014).
- Zbornica knjižnih založnikov in knjigotržcev, 29. slovenski knjižni sejem, Cankarjev dom, 29.–24. 11. 2013. Dostopno: http://www.gzs.si/slo/panoge/zbornica_knjiznih_zaloznikov_in_knjigotrzccev/59056 (22. 9. 2014)

31. 3.

KULTURNI BAZAR ©

 2 0 1 6

KULTURA SE PREDSTAVI

LN Dvorana Lili Novy
 15.30–16.15

Razvoj bralne pismenosti s perspektive nove nacionalne strategije

Predavanje

Izvajata: dr. Sonja Pečjak, Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete UL

Na predavanju bo predstavljena bralna pismenost kot ena ključnih kompetenc človeka, ki mu omogoča tako osebnostni razvoj in socialno integracijo v družbo kot tudi učinkovit gospodarski razvoj družbe.

Predstavljeni bodo rezultati mednarodnih raziskav bralne pismenosti (PIRLS, PISA) in pismenosti odraslih, ki kažejo nezadovoljivo razvitost te kompetence (zlasti višjih ravni pismenosti) slovenskih osnovnošolcev, srednješolcev in odraslih. Naprej bodo izpostavljene »nove« pismenosti – e-pismenost, globalna

pismenost, ki jih ugotavljajo mednarodne raziskave s tega področja, ter povišanje zahtevnostnih ravni razumevanja prebranega (s poudarkom na evalvaciji in refleksiji vira in vsebine informacij). Izpostavljena bo paradigma postopnega razvoja bralnih kompetenc v okviru formalnega in neformalnega izobraževanja (neformalnega in priložnostnega učenja). Vsi vsebinski poudarki bodo predstavljeni v povezavi z osnutkom nove *Nacionalne strategije razvoja bralne pismenosti*.

Sanja Leben Jazbec, Osnovna šola Solkan

»UČENCEV NE MOREM NIČESAR NAUČITI, PONUDIM JIM LAHKO LE PRILOŽNOST ZA UČENJE.«

(CARL RANSOM ROGERS)

UPORABA INTERAKTIVNEGA UČBENIKA V 8. IN 9. RAZREDU PO NAČELIH FORMATIVNEGA SPREMLJANJA

- ↳ Digitalna tehnologija je del vsakdanjika t. i. generacije Z. I-učbenik je ena od učnih priložnosti, ki jo učitelj ponudi učencem, nato pa spremlja njihov napredek.

Uvod

V procesu formativnega spremljanja znanja se osredotočamo na učenca in njegov proces učenja, zato je učenje osebno in skupen proces obeh, učitelja in učenca. Ključne besede formativne paradigme poučevanja so cilji, merila uspešnosti, predznanje, ustrezne dejavnosti, povratna informacija, samovrednotenje in vrstniško vrednotenje.

I-učbenika za slovenščino smo preizkušali v 8. in 9. razredu v šolskem letu 2014/2015, posamezne enote tudi že prej. Obenem smo učitelji, ki smo sodelovali v projektu Preizkušanje e-vsebin in storitev (projekt e-Šolska torba), imeli možnost vključiti še druge e-storitve.

Če sem kot učiteljica posrednica znanja (to je vsebin, spretnosti in postopkov), potem je i-učbenik ena od možnosti, ki jo kot učno priložnost ponudim učencem, pri tem pa raziskujem, ali bo pouk učinkovitejši in kakovostnejši, znanje pa trajnejše.

Formativno spremljanje učenčevega napredka

Formativno spremljanje je proces, v katerem učitelj učenec uporabi informacije o učenčevem napredku za to, da se poučevanje in učenje prilagodita njegovim potrebam (po Black, Wiliam, 1998). Pri formativnem spremljanju učenčevega napredka gre torej za specifičen način delovanja tako učitelja kot učenca, ki učencu omogoči optimalen razvoj. Da oba delujeta drugače, je treba najprej drastično poseči v pedagoški proces, kar posle-

ROMAN
podpičje

velika za

SV
SLOVENSČINA
ŠOLSKA TORBA



dično povzroči tudi drugačen način učenja. V razredu se torej zgodi paradigma: učitelj spreminja/spremeni način poučevanja → učenec spreminja/spremeni svoje učenje – oba pa to naredita z namenom, da bi se učni dosežki izboljšali.

Ko učimo in živimo formativno, ne moremo mimo Wiliamovih petih ključnih strategij formativnega spremljanja (Wiliam, 2013a):

1. razjasnitev, soudeležnost pri določanju ter razumevanje namenov učenja in kriterijev za uspeh,
2. priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju,
3. zagotavljanje povratnih informacij, ki učence premikajo naprej,
4. aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja,
5. aktiviranje učencev za samoobvladovanje učenja.

Skupna nit je uravnavanje procesa učenja, pri čemer gre za spremembo učiteljevega poučevanja in/ali spremembo učenčevega učenja.

Upoštevajoč pet strategij, se sprašujem (Wiliam, 2013a): Kje v učnem procesu je učenec? Kam gre? Kako priti do tja?

Izhodišče učenja so učni načrt in **cilji**. Premišljeno se odločam, katerim ciljem sledim. Moj prvi korak v razredu je podelitev cilja z učenci. Da ga bodo v procesu učenja lahko ponotranjili, je treba cilj narediti razumljiv. Cilji v učnem načrtu so napisani za učitelja, v strokovnem jeziku, ki učencem ni blizu. To, da učence seznanimo s ciljem, še ne pomeni, da tudi razumejo, kaj se učijo. Zaradi specifične terminologije le približno vedo, kaj hočemo, pogosto šele prek dejavnosti uzavestijo (če sploh), kaj se učijo. Trudim se, da ne uporabljam svoje terminologije, temveč pustim, da cilje imenujejo na njim razumljiv način.

Ker je cilj (-e) treba prilagoditi po eni strani učenčevemu predznanju, po drugi pa njegovim željam in potrebam, je nujno in prav, da si jih vsak učenec oblikuje sam. Trudim se, da bi učence opremila z znanjem o spretnostih določanja lastnih ali osebnih ciljev, s katerimi razvijajo svoje potencialne.

V povezavi z zastavljenim ciljem si oblikujejo **merila uspešnosti**. Ta se vedno nanašajo na namen/cilj učenja, osredotočijo pa se na proces učenja. Merila nastajajo med procesom, so individualna, učenci jih dopolnjujejo, poslušajo drug drugega, si dopišejo ..., kot učiteljica pa se vedno znova učim, da dam dovolj časa in prostora, če je proces učenja stekel. Po navadi merila uspešnosti nastajajo ob primeru dobrega oz. slabšega (manj ustreznega) izdelka. Včasih jih postavljamo sproti med procesom učenja, ko raziskujemo, kaj je dobro in kaj manj dobro. Učenca skušam naučiti, da zazna dve merili, in sicer aktualno in referenčno (Komljanc, 2009). Učenec se sprašuje: Kaj znam? Kaj želim doseči? Ker v procesu učenja sooblikuje referenčno merilo, se od predznanja (in osebnega interesa) pomika k ciljem in standardom v učnem načrtu, predvsem pa k osebnim ciljem in pričakovanim rezultatom.

Dejavnosti sooblikujem z učenci. Običajno ponudim nabor, hkrati pa jih spodbujam, da najdejo kaj svojega, individualnega. Dejavnosti, cilji in merila uspešnosti so tesno povezani, vedno znova se je treba vračati k vprašanju: Kaj se učim? Kako uspešen sem?

Eden bistvenejših elementov formativnega spremljanja učenčevega napredka je **povratna informacija**, ki se nanaša na cilj(-e) in merila uspešnosti. Učitelj daje takšno povratno informacijo, da učenca potisne naprej. Povratne informacije naj bodo učinkovite. Glede na njih si učenci tudi sproti dopolnjujejo svoj načrt učenja. Povratna informacija ni informacija v smislu prav oz. narobe in ni sodba. Je obojesmerna, saj poteka od učitelja k učenca in od učenca k učitelju. Povratne informacije si dajejo tudi sošolci. Dobra povratna informacija sproži dialog s samim seboj in z drugimi. Povratno informacijo konstruiram po formuli PI = Kje sem?/Kaj sem dosegel? + Kam želim priti? + Kako doseči zastavljeno?/S katerimi koraki priti do tja?

Da se bo učenec odzval na povratno informacijo, mora biti dana ob pravem času, to je v pravem trenutku in v jeziku, ki ga popolnoma razume. Učenec mora imeti tudi dovolj časa, da lahko izboljša izdelek oz. zapolni vrzeli v znanju.

Učenci in njihov odnos do IKT

Dejstvo je, da učenci glede uporabe IKT (in še česa drugega) delujejo popolnoma drugače kot njihovi učitelji. Informacijska tehnologija je bila že za generacijo otrok, rojenih med 1977 in 1994, torej za generacijo Y (po Chestru Generation Why), nekaj tako naravnega, kot je dihanje. Če so jo Y-jevci usvojili, pa za Z-jevce (otroke, rojene od srede 90. let do 2010) ugotavljamo, da so jo v svoj vsakdanjik povsem integrirali! Z-jevci (na spletu jih poimenujejo tudi Hommo Zapiens, kar izhaja iz angleškega glagolnika zapping, pomeni pa hitro preklapljanje TV-kanalov) ne samo dobro poznajo IKT, ampak z njo vsak dan živijo. IKT je del njihove vsakodneвне realnosti: zrasli so ob tablicah in z Googlom, s pametnimi telefoni (večina je svoj telefon dobila na začetku 2. triletja!) dostopajo na splet, se družijo na družabnih omrežjih in igrajo igrice. Če se le da, bi bili 24 ur na dan in 7 dni v tednu povezani s spletom. Podjetje Microsoft je že pred 10 leti izpostavilo, da »vse poti vodijo na ... splet«.

Uporaba i-učbenika in e-storitev

Zato se leta 2014, ko smo se pridružili projektu Preizkušanje e-vsebin in e-storitev, nisem spraševala, ali za generacijo digitalnih domorodcev vključiti IKT v pouk, temveč sem raziskovala, kako vključiti e-vsebine in e-storitve v pouk, da bodo podprle proces učenja, olajšale delo meni kot učiteljici, učencem pa omogočile optimalen razvoj, in konkretno katere storitve vključiti, da bo zaznati napredek.

Kako organiziram učenje z digitalno tehnologijo? Učencem najprej razložim, kaj se bomo učili. Ustna navodila dam samo enkrat, da se naučimo, da je treba poslušati in slišati, če kaj ni razumljivo, pa takoj razjasniti. Obenem imajo tudi pisna navodila na skupnih dokumentih ali v spletni učilnici, da se v procesu učenja lahko vračajo k posameznim korakom. Navodila so kar se da enostavna in enoznačna. Vedno ponudim več dejavnosti, naloge naj bodo v izziv, torej ravno prav težke. Če je kaj pretežko, se učimo, kako se spopadati s takim položajem. Načeloma pripadniki Z-generacije nimajo niti najmanjšega strahu pred preizkušanjem. Delujejo namreč tako, da ko nekaj vidijo, takoj poskusijo.



Potem ko jih seznanim z učnim ciljem oz. ga postavijo sami, si oblikujejo merila uspešnosti (npr. Vstavljam vejico, Z vejico ločim glavni in odvisni stavek, Po odvisniku se pravilno vprašam ...). Pri postavljanju meril jih sicer vnaprej časovno omejim, sem pa pozorna na sam proces; če presodim, da teče, počakam. Nato katerega od učencev pokličem, da prebere, kaj si je zastavil, drugi poslušajo in dopolnijo, če želijo. Sledi reševanje nalog v skladu z načrtom dela, ki so si ga zastavili na začetku sklopa. Vedno kot učni vir ponudim tako i-učbenik kot klasični učbenik. Vsakdo se sam odloči, kako se bo učil, svojo odločitev pa mi sporoči z izbiro v spletni učilnici. Ker imam rezultate izbire shranjene, mi je lažje, ko z učencem analizirava proces učenja.

Učenec v skladu z lastnim načrtom učenja, cilji in merili uspešnosti v lastnem ritmu rešuje naloge, ki si jih je postavil kot izziv. Njegova odločitev je, kaj se bo učil in kako. Naloge lahko preskoči, se vrne ... A tu se pokaže bistvena slabost i-učbenika, da se rešitve ne shranjujejo. Ko učenec zapusti zaslonsko stran, se reševano zbriše, kar je za proces učenja velikanska pomanjkljivost. Vrzeli v znanju torej ne moreš odpraviti, ker nimaš več vpogleda v lastno učenje. Pravzaprav učenca s tem postavljamo v položaj, da mu nehote sporočamo, da je pomembno samo to, da nekaj dela oziroma rešuje, ne pa da je bistveno to, da se uči. Druga pomanjkljivost i-učbenika je oštevilčenje nalog, naloge so namreč oštevilčene le na straneh z nalogami (po Povzetku). Če se odločim, da učencem v reševanje ponudim le določene naloge, se hitro izgubimo, saj navodilo postane preveč opisno, npr. Str. 4b, naloga na sredini, tista, ki se začne z ...

Učenca pustim, da sam rešuje. Če zazna, da se mu je zataknilo in potrebuje pomoč, me pokliče, tako da dvigne semaforček. Semaforčki so plastificirane kartice rdeče (Ups!), oranžne (Nisem najbolj prepričan ...) in zelene (To!) barve. Nekateri učenci si semaforčke oz. barve izberejo, da z njimi označujejo merila uspešnosti, kako dobro jim gre. Ko se učimo s pomočjo digitalne tehnologije, imamo v spletni učilnici odprt forum Tole mi še ne gre, na katerem se pogovarjamo o težavah, izzivih. Učenci se odzivajo, sama pa počakam, da se najprej odzovejo sošolci, šele potem jaz. V razpravo tako posegam, ko presodim, da je potrebno.

Prednost i-učbenika je, da učenec takoj dobi informacijo v smislu prav/narobe, naloga učitelja pedagoga pa je, da učenca usmerja tudi v razmislek, zakaj je nekaj prav oz. ni. Da učenci uzaveščajo, da je učenje proces, jih z navodili usmerim v razmislek o učenju, npr. po nalogi ali po rešeni zaslonski strani na skupnem dokumentu pokomentirajo svoje učenje: Presenetilo me je, da ... Nisem najbolj prepričan ... Zdi se mi, da ... Včasih posežem po strategiji 3 – 2 – 1 (3 dejstva, ki sem se jih danes naučil, 2 zanimivosti/vprašanja/ problemi ... – v smislu še vedno me čevelj žuli in bi rad vedel kaj več, 1 vprašanje/problem/naloga ..., ki mi še ne gre, zato sprašujem).

Učitelji se pogosto sprašujemo, kako bomo preprečili, da učenec ne pride do rešitve le s klikanjem ali tako, da preprosto odpre ustrezen gumb. Sama sem se naučila (in se še učim), da ni moja naloga, da učenca nenehno nadzorujem, kaj dela in kako, da me skrbi, ali bo posegal po drugih vsebinah na spletu in počel še kaj drugega. Moja naloga oz. izziv je, da ga kakovostno spremljam. Da sodelujem pri učenju, mu pomagam pri predstavitvi na-

učenega in doseganju cilja. Ali – kot je zapisala Natalija Komljanc – skupaj uravnava proces učenja tako, da zmanjšuje oddaljenost med prizadevanjem (učenjem) in napotki (poučevanjem) (po Komljanc, 2010a). Povratna informacija (in ne ocena!) je tista, s katero učenca pomikam proti cilju in znanju.

Današnje generacije učencev so navajene vse dobiti takoj, saj živijo klik ali dva stran od tistega, kar iščejo, raziskujejo ... To so generacije, ki dihajo s sindromom ctrlA + ctrlC + ctrlV. Učitelji jih moramo naučiti, da se namesto na vsebino osredotočijo na proces. Da niso pomembne informacije same po sebi, temveč je ključno, da se učimo zbirati, analizirati, kritično presoditi in šele nato uporabiti.

Sklep

Koliko so e-vsebine in e-storitve učinkovite? Dylan Wiliam je razmišljal: »Vse nekje deluje, nič pa ne deluje povsod.« (Wiliam, 2013b) Vsaka modro in premišljeno uporabljena digitalna tehnologija je učinkovito in uporabno učno sredstvo, interaktivni učbenik pa je s svojo večpredstavnostjo močno orodje – a ne more in ne sme nadomestiti pedagoga, ki učenje uravnava/usmerja k optimalnemu napredku učencev. Ali torej i-učbenik za slovenščino zagotavlja kakovostnejše znanje? Sam po sebi vsekakor ne, kajti interaktivni učbenik ne pomeni nujno tudi umsko oz. učno aktivnega učenca. Tehnologija je samo podpora učnemu procesu, ki jo učitelj premišljeno in modro ponudi kot eno od učnih priložnosti. Premik h kakovostnejšemu in trajnejšemu znanju se zgodi šele, ko učitelj spremeni svoj način poučevanja, učenec pa postane aktiven in odgovoren izgrajevalec svojega znanja.

POVZETEK

V procesu formativnega spremljanja učitelj in učenec regulirata proces učenja, pri čemer gre za spremembo učiteljevega poučevanja in/ali spremembo učenčevega učenja, da učenec doseže optimalen napredek. Ključne besede formativne paradigme poučevanja so cilji, merila uspešnosti, predznanje, ustrezne dejavnosti, povratna informacija, samovrednotenje in vrstniško vrednotenje. I-učbenik (skupaj še z drugimi e-storitvami) je ena od učnih priložnosti, ki jo učitelj ponudi učencem t. i. generacije Z. Ugotavljamo, da je modro in premišljeno uporabljena digitalna tehnologija učinkovito učno sredstvo, vendar je samo podpora učnemu procesu. Premik h kakovostnejšemu in trajnejšemu znanju se zgodi šele, ko učitelj spremeni svoj način poučevanja, učenec pa postane aktiven in odgovoren izgrajevalec svojega znanja.



↘ Viri in literatura

- Black, Paul, Wiliam, Dylan, 1998. *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. Dostopno: <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf> [30. 4. 2015].
- Clarke, Shirley, 2008. *Active Learning through Formative Assessment*. London: Hodder Education.
- Clarke, Shirley, 2014. *Outstanding Formative Assessment. Culture and Practice*. London: Hodder Education.
- Komljanc, Natalija, 2008. *RAP Samovrednotenje*. Dostopno: http://www.zrss.si/pdf/181213123723_natalija_komljanc_spremljanje_jan._2008.pdf (15. 5. 2015).
- Komljanc, Natalija, 2009. *Kaj prinaša formativno spremljanje učenja in poučevanja. Povratna informacija je zlata vstopnica v boljše življenje*. Dostopno: http://www.zrss.si/pdf/181213123150_natalija_komljanc_kaj_prinasa_formativno_spremljanje_ucenja_in_poucevanja.pdf (15. 5. 2015).
- Komljanc, Natalija, 2010a. *Merjenje učenja*. Dostopno: http://www.zrss.si/pdf/191213112624_natalija_komljanc_globalizem_in_merjenje_ucenja.pdf (15. 5. 2015).
- Komljanc, Natalija, 2010b. *Merjenje učenja*. Dostopno: http://www.zrss.si/pdf/181213123240_natalija_komljanc_moja_mera_posvet_celje_2010.pdf (15. 5. 2015).
- Komljanc, Natalija, 2010c. Presežek. V: *Didaktika ocenjevanja znanja. Vrednost povratne informacije za učenje in poučevanje. Zbornik 3. mednarodnega posveta v Celju, marec 2009*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 10–28.
- Wiliam, Dylan, 2013a. Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: *O naravi učenja*. Ljubljana: ZRSŠ. Dostopno: <http://www.zrss.si/digitalnknjiznica/O%20naravi%20u%C4%8Denja/files/assets/downloads/publication.pdf> (8. 5. 2015).
- Wiliam, Dylan, 2013b. *Assessment. The Bridge between Teaching and Learning*. Dostopno: <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/VM/0212-dec2013/VM0212Assessment.pdf> (8. 5. 2015).

Matej Žist, Osnovna šola Jurija Vege Moravče

POSTOPNOST PRIPRAVE NA CELOVITO GOVORNO NASTOPANJE

↳ Učinkovito govorno nastopanje je večno zaželena kompetenca, saj odpira marsikatera vrata tudi v 21. stoletju. Pri vzgoji suverenih govorcev nam pomaga postopna strategija usvajanja zlasti (sicer zahtevnejših) nebesednih prvin nastopanja. V članku predstavljam nekaj možnih pristopov k utrjevanju in ocenjevanju te veščine, s katerimi bomo lahko na ravni šole načrtovali celovito izgradnjo učenčevih kompetenc govornega nastopanja.

1 Uvod

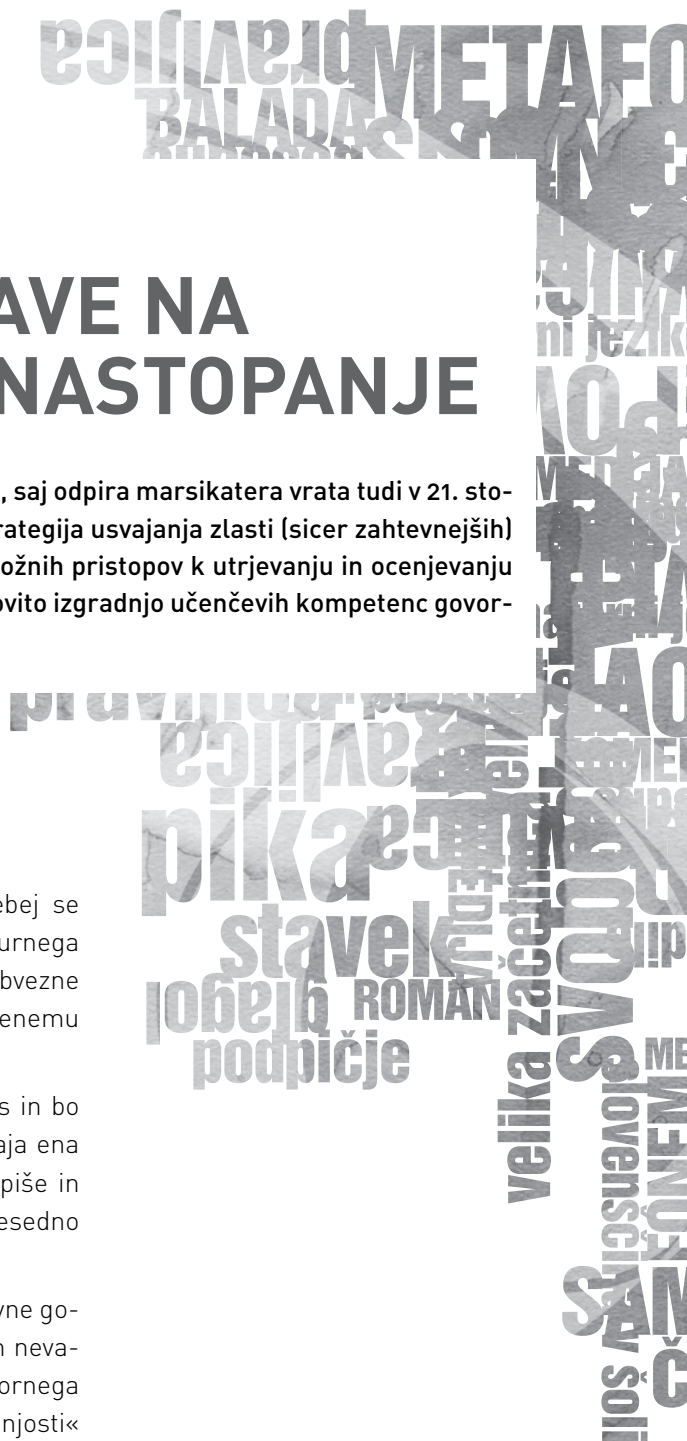
»V današnjem času nasploh in v naši družbeni ureditvi še posebej se mora vsakdo bolj ali manj udeleževati javnega, strokovnega, kulturnega in političnega življenja. Zato je ena najpomembnejših nalog obvezne osemletke, da mlade ljudi navaja k samostojnemu in uglajenemu nastopanju ter lepemu in smiselnemu izražanju« (Bojc, 1958, 26).

Zapis iz šestdesetih let za slovenski prostor v celoti velja še danes in bo gotovo veljal tudi v prihodnje. Prepričljivo nastopanje je bila in ostaja ena temeljnih kompetenc. Prav tako se o malo stvareh tako obsežno piše in razmišlja kot ravno o retoriki: kako učinkovito nastopiti, uskladiti besedno in nebesedno govorico, poslušati, brati, si zapisati ...

»Govorno nastopanje povzroča spricho primanjkljaja v načrtovanju javne govorne kulture mnogim Slovincem veliko zadrego, nesproščenost in nevarnost tvorbe javnih govornih diskurzov pogosto pripisujejo normi zbornega (knjižnega) govora, ki se zdi mnogim odtujena od jezikovne vsakdanjosti« (Pogorelec, 2008, 82).

Govorništvo ni samo sproščenost v nastopu ali pa nastop v knjižni slovenščini, veščine govorništva so mnogo bolj kompleksne, prav pa je, da vemo, da se jih lahko naučimo. Učenci bi morali prvine retorike celovito obravnavati že pri rednem pouku slovenščine in to v osnovni šoli, ker se zdi to temeljno znanje in veščina, nikakršen nadstandard. Tako se vprašamo, kako bi lahko številne, ki so prehodili dolgo šolsko pot ter imajo še vedno tremo pred nastopanjem, bolje pripravili na nastopanje.

Govorni nastopi kot pot usvajanja veščin prepričljivega nastopa so pomembno zastopani v osnovnošolskih programih in tudi v praksi. Vprašanje je, kako sistematično se šole in aktivni lotevajo govornih nastopov, kar se tiče priprave nanje, sistematičnih izboljšav in ustreznega ocenjevanja. Pod govornim nastopom razumemo namreč vse od na pamet naučene ter hitro in enolično reproducirane pesmice pri pouku književnosti pred razredom





do samostojno domišljenih in osmišljenih ter prepričljivih predstavitev določene vsebine.

Že stari Grki so priporočali, naj vsak govornik pri pripravi in izvedbi svojega govora upošteva pet korakov: odkrivanje in ustvarjanje snovi oziroma vsebine (inventio); načrt in razporeditev vsebine (dispositio); ubeseditev vsebine (elocutio); spomin (memoria); udejanjanje govora (actio oz. pronuntiatio) (Židar Gale 2011, 30). V prispevku se skladno s to delitvijo osredotočam na zadnji korak, torej udejanjanje govora, tj. na podajanje vsebine oziroma na veščine, kako obvladati telo, glas in čustva. Razmišljam o tem, da je prepričljivo govorno nastopanje večno zaželeno kompetenca, kot taka pa pri enotnem načrtovanju še vedno precej v ozadju. Te veščine moramo nujno osvajati postopoma, saj bo to zagotovilo, da nastopanje za učence ne bo popoln stres. Govorni nastopi morajo preiti iz prostega podajanja privlačnih vsebin, prek vodenih nastopov, s katerim utrjujemo in izboljšujemo točno določene veščine, k ponovno ustvarjalno zamišljenemu celovitemu in samostojnemu nastopu. Pri nastopanju je potrebno priznati nebesednim prvinam nastopa središčno vlogo, skladno s spoznanji sodobnih strok in z dejansko prepričevalno vlogo, ki jo opravljajo. To pot bi bilo potrebno (prvič) prehoditi že v osnovni šoli.

2 Teorija učnih načrtov in praksa slovenskih šol

Posodobljeni učni načrt za slovenščino celovito opredeljuje razvijanje temeljnih veščin komunikacije: »Namen jezikovnega pouka je razviti sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku, to je praktično in ustvarjalno obvladovanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti pa tudi jezikovnosistemskih temeljev« (Učni načrt za slovenščino, 2011, 4).

Že za prvo triletje je opredeljeno razvijanje zmožnosti govornega nastopanja: »Učenci govorno nastopajo (z vnaprej napovedano temo in besedilno vrsto – glej razdelek Vsebine), in sicer najprej ob učiteljevih vprašanjih in slikovnem gradivu/drugih ponazorilih, nato pa čim bolj samostojno in ob zgledevanju po podobnem že poslušanem besedilu; vrednotijo zanimivost, živost in razumljivost besedila, predlagajo popravke/izboljšave in utemeljujejo svoje mnenje; vrednotijo rabo nebesednih spremljevalcev govorenja ter utemeljujejo svoje mnenje; povzemajo temeljna načela uspešnega govornega nastopanja (z učiteljevo pomočjo); izražajo svoja občutja med govornim nastopom; vrednotijo svojo zmožnost govornega nastopanja in načrtujejo, kako bi jo lahko izboljšali« (Učni načrt za slovenščino, 2011, 9).

Učni načrt nazorno določa tudi razvijanje zmožnosti nebesednega sporazumevanja: »Prepoznavajo pomen in vlogo nebesednih sporočil; tvorijo nebesedna sporočila; razumejo nebesedne zvočne in vidne spremljevalce govorenja ter jih vrednotijo; ustrezno uporabljajo nebesedne zvočne in vidne spremljevalce govorenja med govornim nastopanjem in pogovarjanjem« (Učni načrt za slovenščino, 2011, 12).

Učni načrt za slovenščino torej polno pripoznava vlogo govorenja kot ene izmed temeljnih štirih veščin uspešnega komuniciranja, prav tako pa določa za veščino govorno nastopanje, definira kompleksnost te veščine in pred-

vidi postopnost njenega usvajanja. Posebno mesto dobijo tudi nebesedni spremljevalci. Vse to že za prvo triletje osnovne šole.

V teoriji so torej ustrezno zastopani pisanje, branje, poslušanje in govorjenje. V praksi smo pogosto kritični do doseženih ciljev. Pri pisanju in branju se zgražamo, kako otroci doma ne berejo ter razpoložljivi čas namenjajo računalniškim igrinam in televiziji, v nekaterih družinah branje oz. literarna razgledanost niti ni vrednota. Pri poslušanju opažamo, da radio kot medij nima močnega vpliva na mlade, v šoli pa, da je večšina poslušanja pri mnogih slabo razvita, zlasti zaradi nepotrpežljivosti in egocentričnosti, pa tudi zaradi pomanjkljivega šolskega pristopa. Pri govorjenju se pritožujemo zaradi neknjižne izreke in bontona v govoru.

Pri govorjenju (in njegovem delu, ki se kaže v govornem nastopanju) izpostavljam nebesedne spremljevalce nastopanja. Ti so za učence namreč najbolj abstraktni, nanje šola tudi redkeje sistematično pripravlja. Učenci imajo v višjih razredih solidne vsebinske nastope, sledijo zahtevani besedilni vrsti, na podajanje vsebine se dobro pripravijo, a mnogi slabše predstavijo ugotovljeno. Nas to zmoti oz. bi nas moralo zmotiti?

Vprašanje je tudi, kako visoko vrednotimo prepričljive nastope. Sklepam, da so najbolj zaželena znanja, osvojena pri pouku slovenščine (pa tudi pri drugih predmetih), tista, ki se preverjajo pri končnih in zunanjih preverjanjih znanja, v osnovni šoli pri nacionalnih preverjanjih znanja, v srednji šoli pri zaključnih izpitih, na maturi. Ta pri slovenščini izpostavijo branje-pisanje in večidel zanemarijo poslušanje-govorjenje. Čeprav so t. i. NPZ-ji v osnovni šoli informativni, pa so o dosežkih učencev/učiteljev obveščena vodstva, sveti staršev, sveti šol ... Preko pritiskov biti nadpovprečen, ne glede na to, pri čem dejansko, se posredno govornim nastopom, ki niso del tega ocenjevanja, v šolskem prostoru zmanjšuje ustrezna teža.

3 Prepričljivost nastopa

»Psiholog Mehrabian je raziskoval, od česa so odvisne simpatije in osebna naravnost, s katerimi občinstvo spremlja govornika. Izsledki njegove raziskave so presenetljivi, vendar potrjujejo, v kolikšni meri zunanji vtis odloča o tem, če si boš svoje občinstvo pridobil tudi brez besed. Mehrabian je ugotovil, da je pozitivna naravnost do govornika ali do sogovornika odvisna do 55 % od izraza na obrazu (mimika), do 38 % od glasu in le do 7 % od vsebine, torej od verbalne komunikacije« (Lerche, 1996, 85).

Nikoli ni bilo pomembno samo, kaj povemo, temveč vedno tudi, kako povemo, kako prepričamo. Sodobna družba se vsaj v tem pogledu ne razlikuje bistveno od starih družb in družb, ki prihajajo. Vsak govornik se znajde v nekakšnem trikotniku: 1. on sam, 2. poslušalci oz. sogovornik, 3. predmet oz. problem razprave ali pogovora. Kadar ne govorimo samo sebi, moramo biti poleg predmeta oz. problema razprave ali pogovora pozorni tudi na poslušalce oz. sogovornike, ti pa z enoličnimi, nedoživetimi nastopi praviloma ne bodo zadovoljni. Če ne govorimo samemu sebi (kar je težava nekaterih govorcev), bo nujno potrebno upoštevati poslušalce. »Poslušalci torej govornika vidijo, slišijo in doživijo. Zato naj bo pozoren na svoje telo, glas in čustva« (Zidar Gale, 2011, 112).

Signali, ki jih oddajamo:

VIDNI SIGNALI (Neverbalna komunikacija)		SLIŠNI SIGNALI (Verbalna komunikacija)	
Govorica telesa	Prostorsko obnašanje	Glasovni izraz	Besedilo
- mimika (obraz)	- odmaknjenost	- glasovna lega	- razčlenitev
- pogled (oči)	- bližina	- melodija stavka	- rdeča nit
- drža (telo)		- poudarki	- jedratost
- gestikulacija (roke, dlani)		- tempo	- kratkost
- pojava (obleka, pričeska)		- izgovarjava	- lastni jezik

V veljavi so sicer že drugačne delitve, pa tudi dodatna merila in druga terminologija: intonacija, glasnost (jakost) govora, hitrost (tempo) govora, premori, register, barva glasu, naglasi in poudarki, narečno ali knjižno naglaševanje, izgovor naslonk; kretnje, izražanje s telesom, način govora glede na prostorske okoliščine ... Ne glede na delitev pa učitelji v šoli največjo težo dajo besedilu – vsebini. Tu so strokovnjaki na svojem področju. Ni ne navadno, da se izogibajo ocenjevanju govorice telesa, prostorskemu obnašanju, glasovnemu izrazu. Tu je zahtevnejše sestaviti merila ocenjevanja, učenci težje razumejo, kje so slabši, hitreje izzovejo nasprotovanja staršev. Te prvine naj bi ocenjevali vsaj pri pouku slovenščine, pa še tu marsikdaj nimajo ustrezne teže pri oceni, čeprav, kot že rečeno, sama vsebina manj kot v 10 % odloča o tem, ali si bomo poslušalce pridobili na svojo stran. Lerche (1996, 86) navaja, da je »tudi med tvojim predavanjem ali med govorom /.../ tvoja govorica telesa važnejša od vsebine govora, v razmerju približno 60 proti 40 odstotkom.« Govorec naj bi poznal še razliko med zasebnim in javnim govorom, pojem kultiviranega govorca, obvladal socialne zvrsti slovenskega jezika in okoliščine rabe.

»Človekova nebesedna komunikacija je šele v 60. letih zares postala tema psihologije, antropologije, etologije, sociologije in psihiatrije. Razlogi za to pozno «odkritje» so raznovrstni: po eni strani je preveč očitna, po drugi zakrita s prevladujočim besednim govorom, po tretji pa zelo kompleksna, večinoma nezavedna in neulovljiva [...]« (Kovačič, 1991, 52).

Posledično opažamo, da ravno nebesedne spremljevalce govornega nastopa osnovnošolec najtežje obvlada, čeprav ga nanje ves čas opozarjamo. Še dodatne težave imajo s tem učno slabši učenci, učenci s posebnimi potrebami ter bolj zadržani in introvertirani učenci.

»[Govorica telesa je] široko, tako rekoč neobvladljivo področje, ena sama neskončna ledena ploskev, na kateri vedno znova padamo, vmes ko mukoma stojimo na nogah, pa nam spodrsava« (Weiss 1998, 90).

4 Postopnost usvajanja veščin govornega nastopanja

Pogosto se še dijaki pri govornem nastopanju ne znajdejo najbolje, kot navaja Willewaldtova (2001, 29): »Skupaj smo ugotovili, da je govorni nastop

huda stresna situacija. Ne samo zato, ker zahteva znanje na pamet in veliko koncentracije ob nastopu, pač pa predvsem zato, ker dijaki sploh niso vedeli, kako morajo nastopati, da bi dobili dobro oceno. Dijakom sem nato predstavila svoje videnje govornega nastopa.«

Čeprav se učenci vsako leto znova seznanjajo z merili dobrega nastopa, pa mnogi niti ob koncu osnovne šole ne vedo, kaj naj bi bil dober govorni nastop. Preprosto zato, ker vedno dobijo celovita navodila v paketu in jih kot celoto ne morejo predelati ali pa se mnogih vidikov dovršenega nastopanja niti ne omenja in ocenjuje. Postopek ponavljamo in upamo, da učenci tako vsakič napredujejo za del. Kaj ne bi bilo boljše vsakič osredotočiti se na en vidik nastopanja in postopno dodajati zahteve do celovitega nastopa?

Ista avtorica (Willewaldt, 2001, 29–31) navaja tudi pristop k pripravi na govorni nastop s podrobnimi navodili (in pomočjo) za dijake: »Navodila, ki sem jih dala dijakom, so naslednja: 1. takoj na začetku sem jim povedala, da je že način, kako pridejo pred tablo, del skupne ocene; 2. govorijo naj sproščeno; 3. preden začnejo govoriti, naj si vzamejo nekaj časa za ustvarjanje prave napetosti pri poslušalcih; 4. tudi zaključijo naj umirjeno, svoj prostor naj zapustijo šele takrat, ko izzvenijo zadnje besede; [...] 7. med govorjenjem se morajo izogibati gibom, kretnjam in mašilom, ki pozornost poslušalcev usmerjajo drugam; [...] 9. govorec mora obvladati svoj glas in ga okoliščinam primerno prilagajati, govoriti mora jasno, razumljivo, dovolj glasno in hitro; 10. posebno pozornost mora nameniti stiku s poslušalci – usmerjenost pogleda, ramenska drža in hitrost dihanja ne smejo izdajati nelagodja; [...] 12. govorec mora svoje misli uskladiti s svojim govorjenjem in tako poslušalca prepričati o vsebinski in doživljajski pravilnosti; 13. s svojim nastopom mora poslušalce prevzeti, to pa doseže tako, da je sam prepričan o tem, o čemer govori.«

Učenec, ki teh veščin ni osvojil v devetih letih šolanja, bo imel z njimi težave tudi v srednji šoli in kot odrasla oseba. Kaj pomeni sproščen nastop, kako ustvariti pravo napetost, kaj pomeni primerno prilagajanje glasu okoliščinam ... Preveč za enkrat.

Sam sem se odločil za postopnost razvoja te veščine pri učencih sedmega razreda. Prvi govorni nastop v letu so učenci izvedli zanje najbolj klasično – s pomočjo ppt-predstavitev. Pri tem smo se sicer pogovorili, kako naj bi bile videti ppt-predstavitve: naj ne bi vsebovale preveč podatkov, naj bi bili podatki selekcionirani in naj bi bili zapisi zgolj pomagala ali ilustrativno gradivo ob nastopu. Čeprav so učenci že vajeni nastopanja s ppt-predstavitvami, so njihovi nastopi siromašni. Zapisi in govorjenje so slabo povezani: pogosto je zapisano tisto, kar učenec na pamet potem govori ali pa celo napol prebere. Pri drugem govornem nastopu so si učenci lahko pomagali z zapisom opornih točk na listič, ki jim je bil v pomoč. Imeli so torej veliko manj pomoči in večji občutek, da so sami pred razredom, da morajo poslušalce prepričati brez pomoči. Pri tretjem govornem nastopu so pripovedovali (obnavljali) zgodbo. Opozorjeni so bili, da bo pri govornem nastopu velik poudarek na prepričljivosti njihovega govornega nastopa, torej na ocenjevanju nebesednih spremljevalcev.

Kljub načrtovani postopnosti usvajanja suverenosti pri govornem nastopu so mi nekateri učenci potožili, da jim je bil (zlasti zadnji) nastop težek, ena

učenka je rekla, »da tako nismo pa še nikoli delali«. Prehod je bil torej prehitro, nekateri učenci pa nanj očitno preslabo pripravljene.

Podobno izkušnjo sva s sodelavko doživela v 5. razredu, ko kljub mnogim pogovorom učenci niso dobro razumeli, zakaj pri govornem nastopu ocenjujeva tudi njihovo prepričljivost nastopa: glas, držo in kretnje. Nekateri starši so pozneje potožili, da se jim zdijo zahteve pretirane.

Oba dogodka sta očiten znak, da se govornega nastopanja – priprave nanj in njegovega ocenjevanja – ne lotevamo celovito. Slabo gradimo postopnost znotraj predmeta, še slabše znotraj aktiva in sploh ne med aktivni ali celo med triadami v osnovni šoli.

Opažam, da so razlogi za takšno stanje:

- prepričanje, da naj se nebesednih elementov v nižjih razredih (pretirano) ne ocenjuje;
- prepričanje, da so retorične veščine stvar, ki naj se jo ocenjuje zgolj pri pouku slovenščine;
- slabše sodelovanje in poznavanje narave dela med predmetnimi in razrednimi učitelji;
- pogosto tudi slabše sodelovanje med učitelji, ki bi takšno poenotenje razumeli kot vmešavanje v svojo avtonomijo;
- pomanjkanje učiteljevega strokovnega znanja iz ocenjevanja govornih nastopov.

Govorno nastopanje je sestavljeno iz celega mozaika spretnosti, ki jih moramo nujno osvajati postopno. Ker je kompleksno, bi se morali vsakič znova osredotočiti samo na posamezne elemente nastopanja, saj celovitosti ne moremo zajeti takoj. Tudi jo slabše osvojimo s pristopom, da ocenjujemo govorni nastop celovito, a vsakič strožje. Učenci še vedno ne bodo znali biti pozorni na določene elemente nastopanja, učili pa se jih bodo kvečjemu bolj nezavedno.

Ob zapisu Pokovčeve (2009/10, 63): »Seznamimo jih s tem, kaj je potrebno upoštevati pri govornem nastopu: govorimo glasno in razločno; ustrezno vsebini menjavamo barvo in ton glasu; ne menjavamo prostora, če to ni potrebno; roke nam služijo kot demonstracijski in razlagalni pripomoček, so odprte navzven; telo je vzravnanano in sproščeno; ne govorimo ne prehitro, ne prepočasi, ampak z zmerno hitrostjo; kar želimo posebej poudariti, govorno in telesno izrazimo« se vprašam, ali niso takšne opredelitve za učence prezahtevne. Kaj ne bi namesto tega zadostovalo za nižjo stopnjo npr. zgolj <govorimo glasno in razločno> in pri naslednjem govornem nastopu <govorimo z zmerno hitrostjo>?

Navajam primer možnega pristopa grajenja postopnosti.

– Neocenjeni govorni nastop

»Trema je lahko predmet, npr. kamenček, ki ga pred nastopom odvržejo« (Pokovec 2009/10, 62). Idealni so za prvo in drugo triletje, pozneje, kadar ob njih osvajamo določeno pomembnejšo govorno veščino. Ob njih učenci premagujejo tremo in se seznanjajo s pričakovanji. Učencem lahko pomagamo z uvodnim pogovorom, z dihalnimi vajami za sproščanje in različnimi položaji telesa za urejanje misli, starši lahko otroka poslušajo doma.

V nižjih razredih ni razloga za hiter prehod v nastope z učenjem na pamet. Močivnikova (2004, 56, 57) piše o pripravi učencev pred ocenjevanjem govornega nastopa: »Učencem omogočim, da opravijo vsaj tri govorne nastope, preden sledi tisti, ki ga bom ocenila. [...] Če je trema prevelika, lahko prvi govorni nastop za nekaj časa prestavi (teden dni). [...] Pri izvajanju lahko sedi na svojem mestu. [...] Nekoga v skupini pozovem, da vstane in na svojem mestu pripoveduje; lahko pa ga izvedemo v obliki okrogle mize, kontaktne radijske oddaje, učence posnamem in se nato poslušamo.«

– **Prostovoljni govorni nastop**

Učenci se prosto odločijo, ali bodo nastopili ali bodo pridobili oceno iz določene druge teme. Ob tem tudi spoznavajo sami sebe, svoje omejitve, nekdo npr. spozna, da mu nastopanje v javnosti preprosto ne ustreza najbolj. S povabilom k nastopanju tremi odvezamemo silovitost, saj učenci nastopijo prostovoljno.

Lidija Golc (2001, 26) navaja za nastope v prvem in drugem letniku srednje šole: »Najprej sem si zamislila, da bi se jih predstavilo le nekaj (bonsai, športil), potem pa se je izkazalo, da je takih z zanimivimi konjički veliko, da ostale to zanima in da bi skoraj vsi radi nastopili. Tiste, ki niso želeli nastopiti, smo pustili za konec, a so se nazadnje tudi oni odločili.«

– **Govorni nastop v klopi**

Učenec se pri njem lahko osredotoči samo na nekatere vidike svojega nastopa, drugi, npr. kako bo postavil roke med govorjenjem, pa postanejo manj pomembni.

– **Govorni nastop z opisno oceno**

Opisne ocene določenih prvin nastopa (tukaj mišljeno tudi za višje razrede) predstavljajo priložnost, da učenci umirjeno spoznajo pomanjkljivosti določenih prvin svojega nastopanja. Te prvine torej šele naslednjič ocenimo številsko.

– **Bralni govorni nastop**

Pri branju v klopi se izostril čut za zvočne prvine govora. Pri zahtevah lahko preidemo potem na branje pred razredom. Nesmiselno se zdi prehitro prehajanje na prosto govorno nastopanje pred tablo, če učenci ne znajo niti dobro prebrati pripravljenega.

Kot piše Dimčeva (1993, 42) je po nekaterih raziskavah tudi v višjih razredih velika razlika v branju med nivoji (A – tretji nivo, C – prvi nivo): »Branje učencev je v C skupini skoraj za 40 % slabše kot v A skupini. To je lahko tudi eden izmed vzrokov za slabši učni uspeh teh učencev. Še večja razlika je pri razumevanju prebranega besedila, saj v A skupini praktično ni nobenih težav, v C skupini pa razume prebrani tekst le polovica učencev. Kako pomembno je branje z razumevanjem pri ostalih učnih predmetih!« Če bo učenec pravilno (s poudarki) prebral zapisano, bo posredno pokazal tudi svoje razumevanje prebranega (Gomivnik Thuma 2002, 23).

– **Govorni nastop z vključevanjem priprave v končno oceno**

Končno oceno lahko sooblikuje tudi oddan zapis govornega nastopa. Učenci dobijo tako občutek večjega nadzora nad končno oceno, saj za-

pis pripravijo že vnaprej, torej ni čisto vse odvisno od trenutka pred tablo.

– **Govorni nastop s plakatom**

Plakat predstavlja statično sliko/pomagalo, zato je načrt govornjenja še vedno v rokah učenca. Vanj vključimo več slikovnega gradiva in manj besedila.

– **Govorni nastop s ppt-predstavitvijo**

Pri učencih je priljubljen, saj nudi občutek varnosti; pri govoru se težje zmedeš ali celo obmolkneš. Učenca vodi zapis na projekciji. Takšni nastopi so danes zelo razširjeni: učne ure učiteljev, predavanja profesorjev, govori strokovnjakov na konferencah, vodenje sestankov ... Tudi izdelava ppt-predstavitve je lahko umetnost, ki pa se je, vsaj v osnovni šoli, navadno ne lotevamo sistematično. Učenci večkrat zgolj nakopičijo besedilo, ki ga skoraj dobesedno obnavljajo. Vrednost dodane ppt-predstavitve je zato večkrat skromna.

– **Govorni nastop s ppt-predstavitvijo brez besed**

Predstavlja most k nastopom brez tehnične podpore. Učenec lahko uporabi računalnik, a za popestritev lahko uporabi zgolj simbole, skice, slike, avdio in video posnetke. Ob tem bo moral temeljito razmisliti, kaj vse lahko popestri njegov nastop. PPT-predstavitve je vse več, zato jih je priporočljivo (vsaj pri slovenščini) čim bolj nadgraditi.

– **Govorni nastop z rekvizitom**

»Rekvizit je opora v vzgibu, vzgib pa je opora prvi besedi. Govorec, ki se oprime lične mape iz usnja in jo stisne k prsim kakor dojenčka, ni več tako sam v svoji izpostavljenosti. Mapa seveda ne bo delala čudežev in rešila z obračanjem listov govorničovo zadrego, bo pa zaposlila roke in mirnost prenesla na vso govorničovo postavo« (Zupančič 2007, 81).

– **Dramska uprizoritev**

Prehod od besednega k jeziku s kretnjami lahko vidimo v pridigi Janeza Svetokriškega Na novega leta dan, ko se žena z možem krega, ali je bila trava pokošena s škarjami. Mož jo je jezen pahnil v globok potok, ona pa je med potapljanjem še vedno z roko kazala, da so bile škarje. V globoki vodi ji je zmanjkalo besed in uporabila je, kar ji je ostalo – roko, s katero je nakazovala, da so bile škarje (Weiss 1998, 91).

Dramsko uprizorjanje besedil v skupini je priljubljeno pri učencih druge triade. Pri tem so izpostavljene vse nebesedne prvine besedila. Poleg klasičnih rekvizitov postanejo naša orodja glas in gib. Učenci praviloma niso sami, ampak nastopajo kot skupina.

– **Govorni nastop s poudarkom na ocenjevanju**

Ob tem ko se učenci samoocenjujejo oz. ocenjujejo sošolce, največkrat s pomočjo obrazca/ocenjevalnega lista, spoznavajo elemente uspešnega nastopanja. Pogosto že sami ugotovijo možnosti izboljšav in se realno ocenijo.

– **Govorni nastop brez pomagal**

Učenec ostane sam s svojim glasom in telesom. Vrednost nebesedne predstavitve je velika.

– **Na določen vidik osredotočeni govorni nastop**

Zakaj se ne bi osredotočili na eno merilo, npr. hitrost govora, ostala pa v duhu »manj je več« pri določenem govornem nastopu zanemarili (oz. jih vsaj ne bi ocenjevali)?

Učenci spoznajo in ponotranjijo točno določen vidik nastopanja, npr. preden začnejo govoriti, naj si vzamejo nekaj časa za ustvarjanje prave napetosti pri poslušalcih. Neizurjenemu govorniku je namreč težko paziti na vse elemente nastopa. Nastopi so s tem še popestreni, saj se osrednje zahteve z nastopa v nastop ne ponavljajo.

Dodatno smo lahko pozorni samo na začetek in konec. Lerche (1996, 45, 46) glede tega ugotavlja: »[...] ne pozabimo na tehtne besede mojstrskega govornika in velikega državnika sira Winstona Churchilla: .Dober govor je sestavljen iz zanimivega začetka in iz učinkovitega zaključka – razmak med začetkom in koncem pa naj bo, kolikor je le mogoče, kratek.«

Ali še ožje, osredotočimo se le na pristop ob začetku govornega nastopa. Tako bodo učenci pozorni na to, da jih sošolci in učitelj opazujejo še predno spregovorijo prve besede. Temeljito pripravo hitro zamaje negotov pristop, neumestni uvodni komentarji, tih začetek, odvrnjen očesni stik od občinstva ipd. – ali če si izposodim misel Drevenškove (2002, 46): »Občinstvo morate pritegniti v 15 sekundah.«

– **Zahtevnejša retorična sredstva ob govornem nastopu**

»Tržne aplikacije in postmodernistične demistifikacije so vsebino abstraktne slike skrčile na estetiko formalnih bravur in dekorativnega »pohišstva«: bleščavost površine, vsečnost barve, materialnost teksture in dobesečnost praznine so utišale metaforično globino slike« (Gnamuš 2011, 50).

Zapisano sicer za likovno umetnost, pa ne velja nekaj takega tudi za govorno nastopanje? Primer točno določene prvine, ki jo tako lahko ocenjujemo in ki je v nasprotju s težnjami izražanja v sodobnosti, bi bil molk. Učenec naj razmisli, kaj nam pove molk, kdaj in kaj govori odsotnost molka, kdaj bo (ob govornem nastopu na umetnostno besedilo) naredil dramatični premor ...

Takšni retorični elementi so nadgradnja, ko učenci obvladajo že druge prvine, pridržani za poznejše nastopanje.

– **Učinkovit govorni nastop, skladen s svojim namenom in pričakovanji občinstva**

Pri govornem nastopanju ni pomembno zgolj, kako dobro si pripravljen, temveč je učinkovit govorni nastop odvisen od tega, kako prepričaš občinstvo v svoj prav, katere tehnike za to uporabljaš, kakšno podporo imaš med občinstvom. Končni in poglobilni cilj je v modernem svetu biti slišan. Tako je tudi v resničnem življenju (npr. politični govori) in prav je, da se učenci tega zavedajo. Nastop lahko prijetno deluje,



je tekoče pripovedovan in je zelo strokoven, kljub vsemu pa ni najbolj učinkovit. Nastopanje torej mora biti vezano na namen, ki ga opravlja. Tudi časovno načrtovanje tako postane njihova odločitev: predolgega govorjenja nihče ne bo poslušal, zelo kratek nastop bo prav tako ostal neprepričljiv.

Retorika je kompleksna znanost, gibe rok na primer razdeli na neustrezne (roke na hrbtu, barikada, viseče roke, spuščene in prekrižane roke, zapestni gib, komolčni gib, stiskanje pesti, žuganje, tolčenje, opiranje, zvon) in ustrezne (ramenski gib, odprta dlan, most, dlani počivata druga v drugi) (Zidar Gale 2011). Kljub vsej raznolikosti govornega nastopanja pa v resnici ves čas težimo k istim ciljem: k vsebinsko, jezikovno in predstavitevno prepričljivim govornim nastopom – ali kot zapiše Mirjanić (2006, 7): »Čeprav se je pomen govorništva spreminjal, je vedno veljalo, da je dober govorec tisti, ki je sposoben držati poslušalstvo v napetosti, kdor zmore z besedo, glasom in s kretnjo motivirati. Svojo težo pripomore tudi dober argument, ki je sestavni del vsakega dobrega govora, saj bo z racionalno prepričljivostjo ali s prepričljivostjo čustev nadvladal sogovorca ali poslušalstvo.«

5 Sklep

»Za dobro govorjenje ni potreben božji dar, kot mnogi skušajo dokazovati, ampak le učenje, nenehna vaja ter opazovanje svojega in tujega govornega vedenja. Veščino prepričevanja naj bi razvil vsak javni govorec. Pa to niso samo politiki, ki jih vsakodnevno poslušamo, ampak vsi mi, ki moramo kdaj koli javno izraziti svoje mnenje, svoj pogled, svoje doživljanje, pa naj bo to v znanem ali neznanem okolju« (Dermol Hvala 2010, 26).

Veščin nastopanja se učimo celotno življenje. Šola ima nalogo nastopanje učencu približati in sistematično izpopolnjevati nastope. Najprej to pomeni veliko svobode, možnosti izbire. Pozneje bi se bilo treba osredotočati na posamezne vidike nastopanja. Pričakovati celovit nastop v nižjih razredih osnovne šole je pretirano.

Ne vem, če je že osnovna šola dovolj, da prehodimo celotno pot, vem pa, da tip nastopov, pri katerem učenci vse od prvega do devetega razreda stopijo pred razred, hitro in enolično povedo pripravljeno besedilo (ali ga celo prebirajo s ppt-predstavitve), ne ustreza potrebam suverenega nastopanja človeka 21. stoletja. Retorika je namreč »[...] znanost, umetnost in veščina« (Zidar Gale 2011, 17, 18).

↘ POVZETEK

Govorno nastopanje je kompleksna veščina, ki se jo moramo postopno priučiti. Učenci bodo pri tem težje napredovali, če bomo od njih vsakič znova zahtevali celovito nastopanje in ga potem z leti vedno strožje ocenili. Slediti moramo njihovi starosti in predznanju

in jim kot izziv zastaviti tak tip govornega nastopa, ki ga bodo razumeli in imeli možnost obvladovati. Članek navaja pristop s takšnim nadgrajevanjem znanja in spretnosti.

↘ Viri in literatura

- Bojc, Etbin, 1958: Govorni nastopi v osemletkah. *Jezik in slovstvo* 4/1. 26.
- Dermol Hvala, Hedvika, 2010: Z urjenjem na pot ubranosti in prepričljivosti: pomen retoričnih spretnosti v vsakdanjem življenju. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše* 12/48. 26, 27.
- Dimec, Milena, Komotar, Eli, 1993: Branje – pot do znanja. *Didakta* 3/12-13. 40–42.
- Drevenšek, Mojca, 2002: Občinstvo morate pritegniti v 15 sekundah: pravila za pisanje govora. *Gospodarski vestnik: slovenski poslovni tednik* 51/47. 46, 47.
- Golc, Lidija, 2001: Govorni nastopi. *Slovenščina v šoli* 6/4. 26–28.
- Gomivnik Thuma Vida, 2002: Preverjanje zmožnosti leposlovnega branja v osnovni šoli. *Slovenščina v šoli* 7/2. 23–30.
- Gnamuš, Nadja, 2011/12: O Rothkovi rdeči: retorika barve in molk kot ‚govorna figura‘. *John Logan: Rdeča, Gledališki list SNG Drama Ljubljana* 91/14. 49–57.
- Kovačič, Dare, 1991: Besedna in nebesedna komunikacija v srednješolskem razredu: študija treh primerov. *Sodobna pedagogika* 42/1–2. 49–59.
- Kovačič, Dare, 1991: Besedna in nebesedna komunikacija v srednješolskem razredu: študija treh primerov. *Sodobna pedagogika* 42/3–4. 156–170.
- Lerche, Ruth, 1996: *Veščine javnega nastopanja*. Radovljica: Skriptorij KA.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. Dostopno: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf [28. 10. 2014].
- Mirjanić, Anita, 2006: *Tečaj retorike*. Ljubljana: Rokus.
- Močivnik, Leonida, 2004: Oblikovanje opisnih kriterijev. *Preverjanje in ocenjevanje: specializirana strokovna pedagoška revija* 1/2-3. 53–58.
- Modrijančič Reščič, Bojana, 2012: Govorni nastopi dijakov v srednji strokovni šoli. *Slovenščina v šoli* 15/2. 44–49.
- Pogorelec, Breda, 2008: Jezikovno načrtovanje govornega jezika pri Slovencih. Teorija, praksa in odprti problemi slovenskega zbornega jezika. 75–85. *Spisi o govoru*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete Ljubljana. Ur. Primož Vitez.
- Pokovec, Natalija, 2009/10: Kako uspešno pripraviti govorni nastop. *Didakta* 18-19/132. 62–63.
- Pokovec, Natalija, 2010: Žabica Polonca ima govorni nastop. Radovljica: Didakta.
- Zidar Gale, Tatjana; Žagar, Igor Ž.; Žmavc, Janja; Pirc, Vlado, 2011: *Retorika: Uvod v govorniško veščino. Učbenik za retoriko kot izbirni predmet v 9. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: i2.
- Zupančič, Zdravko, 2007: *Mali vedež retorike*. Ljubljana: Šola retorike.
- Weiss, Peter, 1998: Odpiši mi, kaj ti pravim z očmi. *Emzin: revija za kulturo* 8/3–4. 90–92.
- Willewaldt Urška, 2001: Govorni nastop kot ena od metod za preverjanje domačega branja. Molière, Tartuffe – dramski odlomek. *Slovenščina v šoli* 6/6. 29–31.

Matej Žist, Osnovna šola Jurija Vege Moravče

(NE)SVOBODA OB GOVORNEM NASTOPU

↳ Suvereno govorno nastopanje kot pomembna veščina, ki naj bi jo usvojili v času rednega šolanja, je rezultat načrtnega postopnega dela z učenci. Načrtovanje vključuje izbor raznolikih oblik nastopanja, pa tudi razmislek o podajanju navodil in meril za ocenjevanje. Pomembno vlogo pri tem ima za učenca ocenjevalni obrazec, saj mu najbolj neposredno razkriva, kaj se od njega (ne) pričakuje.

1 Uvod

Veščine govornega nastopanja so kompleksne. K njihovem usvajanju lahko pripomoremo s celovitim šolskim pristopom, ki bo na eni strani zamejeval in usmerjal k napredovanju pri točno določenih elementih govornega nastopanja, na drugi strani pa osvobajal in govornika ozaveščal, kakšen je k cilju usmerjeni govorni nastop. Pri tem imata pomembno vlogo ocenjevanje in ocenjevalni obrazec, ki tak nastop spremlja in je vodilo za učenca.

2 Vloga govornih nastopov

Izmed štirih spretnosti (branje, pisanje, govorjenje in poslušanje) je govorjenje na drugem mestu (za poslušanjem) po času, ki ga zavzame v našem življenju. Zato mu tudi v šolskem prostoru posvečamo pozornost. Učenci naj bi imeli čim pogosteje priložnost javno spregovoriti. Govorni nastop predstavlja le eno izmed možnosti javnega izražanja učenčevih prepričanj in pogledov o določenem vprašanju. V šoli zasleduje določene cilje, ki jih načrtuje učitelj. Ta tudi načrtuje njihovo postopnost usvajanja prek različnih tipov nastopanja in s pomočjo različnih pristopov k ocenjevanju.

3 Ocenjevanje govornega nastopa

Ocenjevanje sledi temeljiti pripravi in preverjanju, opredeljeno pa je z učnim načrtom, učiteljevo pripravo, opisniki, dogovorom z učenci itd. Ocenjevalni obrazec je lahko del te priprave na ocenjevanje.

Kako se torej lotiti sestave ocenjevalnega obrazca za govorni nastop učenca? Ocenjevalne obrazce učenci pregledajo in upoštevajo, drugih opisnikov ocenjevanja, ki so podrobneje razčlenjeni, navadno ne preučujejo. Ali moramo že v ocenjevalnem obrazcu učenca spomniti na številne elemente, na katere mora biti pozoren pri govornem nastopu, ali ga bo to samo zmedlo in bomo z množico meril prispevali le k manj spontanim in necelovitim nastopom?



Razumemo lahko merila, ki so določena celovito, a splošno. Močivnikova (2004: 56) npr. navaja: »Vtis na poslušalca – Nezadostno: Za poslušalce je nezanimiv, s kretnjami in držo telesa izraža nepripravljenost na nastop. /.../ Odlično: Poslušalce zelo pritegne, nastop podkrepi tudi z ustrezno mimiko in kretnjami.«

Razumemo lahko tudi koristnost zelo natančno razčlenjenih zahtev. Lasbaherjeva (2000: 31, 32) razmišlja o pripravi na govorni nastop srednješolcev: »Tako dijaki spoznajo, da je govorjenje zapleten miselni in ustvarjalni proces, na katerega se je potrebno ustrezno pripraviti. Pot do izvedbe govornega nastopa je zelo dolga in zahteva natančne priprave. Za govorni nastop sem pripravila natančna navodila za pripravo govornega nastopa. Za navodilo za govorni nastop sem zapisala tudi priporočeno literaturo, ki se mi je zdela najprimernejša. Ker se je tema govornega nastopa navezovala na učni načrt in učno temo, je bil datum govornega nastopa natančno določen. Dve uri pred govornim nastopom je dijak prinesel pokazat pisno pripravljen govorni nastop. Besedilo sem pregledala. Zanimala me je predvsem njegova vsebina, z dijakom pa sva se pogovorila tudi o načinu predstavitve. Pri razporeditvi vsebine se je dijak skoraj dosledno držal vrstnega reda v navodilih.«

4 Raznolikost v ocenjevanju (in sestavi ocenjevalnih obrazcev)

Kako si torej zamisliti pripravo na govorni nastop? Tako, da učenca natančno vodimo, mu predpišemo vrstni red, pregledamo njegove predpriprave, dodatno gradivo, ali tako, da mu pustimo svobodo pri izbiri poti in izvedbe? Kako ga potem oceniti: po zelo podrobno zastavljenih napotkih, ki naj jim sledi, ali s splošno zahtevo po prepričljivosti in vsebinski celovitosti?

Niti z enim niti z drugim pristopom ni nič narobe. Menim, da sta oba za ustrezen postopen razvoj govornega nastopanja celo nujno potrebna. Narobe postane samo, če si eno ali drugo skrajnost zamislimo kot lastno vodilo, ki ga ne presegamo. V takem primeru že z ocenjevalnim obrazcem vodeni nastopi učencu ne dopuščajo kreativnosti in razmisleka ter ga slabo pripravljajo na samostojne nastope zunaj šolskega prostora; v tem smislu nevodeni nastopi pa bolj naključno (če) kot sistematično pripeljejo učenca k izboljšavam.

Kateri ocenjevalni obrazec (prvi, drugi ali tretji) naj učitelj uporabi ob govornem nastopu?

OCENJEVALNI OBRAZEC ZA GOVORNI NASTOP (1.)

Upoštevanje dogovorjenega datuma za nastop	1
Upoštevanje časovne omejitve	1
Vsebina	
Zapisana priprava	1

OCENJEVALNI OBRAZEC ZA GOVORNI NASTOP (1.)

Upoštevanje navodil za nastop	1
Raznolika vsebinska predstavitev obravnavane teme	3
Raba in poznavanje ustreznih strokovnih izrazov	1
Povezanost v celoto	1
Poznavanje priporočene literature	1
Prepričljivost	
Stik s poslušalci, pogled	1
Položaj rok	1
Telesna drža	1
Slišne prvine: glas	1
Ustrezna uporaba pripomočkov	1
Tekoče pripovedovanje	1
Jezik	
Zborni jezik	2
Slog (raba raznolikih polnopomenskih besed izogibanje ponavljanju besed)	2
20–18 = odl (5); 17–16 = pdb (4); 15–13 = db (3); 12–10 = zd (2)	

Podrobno zasnovan ocenjevalni obrazec
 (Vir: Osebni arhiv Mateja Žista.)

OCENJEVALNI OBRAZEC ZA GOVORNI NASTOP (2.)

Vsebina	
Raznolika vsebinska predstavitev obravnavane teme	5
Raba in poznavanje ustreznih strokovnih izrazov	3
Povezanost v celoto	2
Prepričljivost	
Nebesedna govorica: položaj rok, pogled ...	2
Slišne prvine: glas	2
Tekoče pripovedovanje	2
Jezik	
Zborni jezik oz. primerno socialni/funkcijski zvrsti	2
Slog (raba raznolikih polnopomenskih besed izogibanje ponavljanju besed)	2
20–18 = odl (5); 17–16 = pdb (4); 15–13 = db (3); 12–10 = zd (2)	

Ocenjevalni obrazec, ki delno usmerja in delno dopušča svobodo
 (Vir: Osebni arhiv Mateja Žista.)

**OCENJEVALNI OBRAZEC ZA GOVORNI NASTOP (3.)**

Vsebinsko raznolika in celovita predstavitev	10
Prepričljiv nastop, ki pritegne	6
Jezikovno ustrezen nastop	4
20–18 = odl (5); 17–16 = pdb (4); 15–13 = db (3); 12–10 = zd (2)	

Ocenjevalni obrazec, ki dopušča svobodo pri snovanju in ocenjevanju
(Vir: Osebni arhiv Mateja Žista.)

Odgovor je: Vse tri. Vsak – podrobno zastavljen, strukturiran ocenjevalni obrazec, ki zajame vse bistvene prvine govornega nastopanja, in ocenjevalni obrazec s splošnimi opredelitvami, ki se osredotoči na splošni vtis in prepričljivost nastopa – ima svoje prednosti in slabosti.

Izbiramo odvisno od predznanja in starosti učencev, odvisno od naših ciljev. Medtem ko za začetek zadostuje svoboda (3. ocenjevalni obrazec), je treba ravnati prek strogih zamejitev in omejitev svobode doseči nove kakovostne stopnje govornega nastopanja (2., 1. in zopet 2. ocenjevalni obrazec) in kot končni cilj doseči spet svobodo v celovitem nastopu (3. ocenjevalni obrazec). To pot pa je potem treba »prehoditi« večkrat. Vsakič ko mladi dosežejo novo kakovostno stopnjo samostojnega nastopanja, je treba tej svobodi nadeti nove zahteve, ki bodo vodile zopet k samostojnim nastopom na višji ravni. Pri tem je smiselno postopnost še načrtovati in ocenjevanje v določenih fazah zamejevati na samo določene prvine nastopanja, tj. samo na nekatere izmed elementov uspešnega govornega nastopa (npr. vključevanje zahteve po slikovnem gradivu, ustreznem uvodu, uporabi retoričnih prvin, kot je molk idr.).

Če je premagovanju treme v prvem triletju namenjeno nastopanje brez končnega ocenjevanja in nastopi sede, lahko v drugem triletju to vlogo opravijo govorni nastopi ob plakatu, v tretjem pa s PPT-predstavitvijo.

Če pot k samostojnosti v prvem triletju nakažejo govorni nastopi z vključevanjem priprave v končno oceno, v drugem govorni nastopi z rekvizitom, samoocenjevanjem ali ocenjevanjem sošolcev, v tretjem to vlogo lahko odigrajo govorni nastopi s PPT-predstavitvijo brez besed. Zavedanje o vlogi nebesednih spremljevalcev podajamo v prvem triletju z bralnimi nastopi, v drugem z dramskimi uprizoritvami, v tretjem pa z govornimi nastopi, usmerjenimi na določene vidike nastopanja.

5 Vloga načrtovanja in širšega povezovanja

Pri nastopanju torej dopustimo svobodo; to jo postopno zamejimo z določenimi obvladljivimi zahtevami, ki nas privedejo zopet k manj omejenim nastopom na višjem nivoju. Kako se lotimo izpopolnjevanja teh veščin, bo naša odločitev. Ni pa slabo, če imamo določen uvid v celovit pristop: tj., če vemo, kako to delajo pri drugih predmetih in kako v drugih razredih, pri drugih učiteljih. Ker gre za kompleksna znanja, bomo uspešni, če bomo usvajanje veščin načrtovali čim širše. Postopnost se lahko uvaja pri delovanju učitelja

v posameznem šolskem letu; pri delovanju učitelja z določenim razredom skozi leta; pri delovanju tima učiteljev; z dogovorjenim delom pri določenem predmetu; z delovanjem učiteljskega zbora z določeno generacijo; s premišljenim prestopom med razredno in predmetno stopnjo; z začrtanim delovanjem na ravni šole; na nacionalni ravni.

To pa se lahko dosega z osebnim načrtovanjem vsakega učitelja; s predmetnim učiteljem slovenščine v 5. razredu (na razredni stopnji); z dogovorom v timu (slavistov); z objavo idej za govorne nastope na spletnih straneh šole; s predstavitvijo na ravni šole (izobraževanja, konferenca, druge priložnosti); s spodbujanjem takšnega pristopa s strani vodstva; s spodbujanjem takšnega pristopa v stroki in šolski politiki ipd.

6 Sklep

Večina učiteljev se danes osredotoča na nekaj vidikov nastopa: vsebinsko celovitost, ki jo kot strokovnjaki področij tudi najkompetentneje presojava, in pripravljenost na nastop, ki je velikokrat zreducirana na tekoče pripovedovanje na pamet in na nenatančno določen vtis, ki ga pusti učenec. Bolj usklajeno pripravljane nastope in njihovo ocenjevanje na vsaki ravni prinese določene pozitivne učinke. Pravo svobodo bo prineslo šele poznavanje posameznih prvin nastopa, če bo torej učenec vedel, kaj govorni nastop sploh je.

Je pri celovitih nastopih res še pomembno govoriti na pamet? Koliko govorcev, univerzitetnih profesorjev ipd., govori na pamet na konferencah? Kaj sploh razumemo pod izrazom na pamet? Naj bo v določenem trenutku učenčeva odločitev tudi, kako se bo časovno omejil, ali si bo pripravo zapisal ali ne, katero literaturo, če sploh, bo uporabil itd. S svojim nastopom mora nastopajoči poslušalce prepričati, kako bo to storil, pa je njegova odločitev.

POVZETEK

Ocenjevalni obrazec ima za učenca pomembno vlogo pri pripravi na govorni nastop. Sestavimo in razdelimo ga lahko podrobneje in s tem učenca vodimo, hkrati pa tudi bolj omejimo. Manj razdelani ocenjevalni obrazci bodo učencem sicer manj v pomoč, hkrati pa bodo spodbujali njihovo samostojnost, odgovornost, organizacijo in kreativnost. Ko načrtujemo tip govornega nastopa, se moramo prilagoditi starosti in predznanju učencev; tako se prilagajamo zastavljenim ciljem tudi, ko sestavljamo navodila za nastop in spremljajoči ocenjevalni obrazec.

Literatura

- Lasbafer, Katja, 2000: Pripravljen govorni nastop – referat pri pouku SJK. *Slovenščina v šoli* 5/5. 31–34.



- Močivnik, Leonida, 2004: Oblikovanje opisnih kriterijev. *Preverjanje in ocenjevanje: specializirana strokovna pedagoška revija 1/2-3*. 53–58.
- Sánchez, Karin Elena, 2011: Učinkovito poslušanje – večšina, naravni talent ali odločitev? *HRM: strokovna revija za ravnanje z ljudmi pri delu 9/43*. 30–36.
- Zidar Gale, Tatjana; Žagar, Igor Ž.; Žmavc, Janja; Pirc, Vlado, 2011: *Retorika: Uvod v govorniško večščino. Učbenik za retoriko kot izbirni predmet v 9. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: i2.

31. 3.

KULTURNI BAZAR [©]
2 0 1 6

KULTURA SE PREDSTAVI

ŠD Štihova dvorana

14.00–14.45

Spodbujanje bralne pismenosti skozi gledališče

Odlomek iz bralne uprizoritve s pogovorom

Berejo: Milan Štefe, Mirjam Korbar in Mojca Funkl; didaskalije: Martin Vrtačnik; pogovor izvaja: Ira Ratej, Mestno gledališče ljubljansko

Prisluhnili bomo prizoru bralne uprizoritve *Zaprta vrata* (Jean-Paul Sartre) in se nato vprašali, kako lahko obisk gledališča pripomore k večji bralni pismenosti obiskovalca. Dejstvo je, da vzgojno-izobraževalni zavodi pri izboru predstav velikokrat sledijo učnim načrtom in seznamom obvezne literature, toda ogled predstave nikakor ne nadomešča branja literarnega dela. Lahko pa ga smiselno dopolnjuje. Posvetili se

bomo vprašanjem, kako lahko umestimo gledališko predstavo v literarno vzgojo mladih, kaj se pričakuje od obiskovalcev z namenom bralnega opismenjevanja ter kakšno vlogo imajo pri tem gledališča in vzgojno-izobraževalni zavodi. Ob tem bomo spoznali poseben gledališki format, bralno uprizoritev, ki lahko bistveno prispeva ne le k pismenosti za gledališče temveč tudi k bralni pismenosti.

Manja Žugman Širnik, Bolnišnična šola (Osnovna šola Ledina, Ljubljana)

KULTURNI DAN V BOLNIŠNIČNI ŠOLI

↳ Namen prispevka je predstaviti kulturni dan v bolnišnični šoli. Zavedamo se, da so za kakovosten vzgojno-izobraževalni proces pomembni tudi dnevi dejavnosti. Izvajamo jih, po predpisanem učnem načrtu, tudi v bolnišnični šoli, saj smo prepričani, da bolnemu otroku oz. mladostniku prav tako pomagajo uspešno dosegati zastavljene cilje, v okviru katerih razvija svojo ustvarjalnost ter sposobnost razumevanja in doživljanja najrazličnejših umetnosti.

Uvod

Osnovnošolsko izobraževanje ne poteka le na slovenskih osnovnih šolah, ampak tudi v bolnišnicah. Bolnišnični šolski oddelki, ki so del Osnovne šole Ledina, delujejo že od leta 1958. Svoje pedagoško poslanstvo v bolnišnični šoli danes opravlja 23 učiteljic in učiteljev. Bolnišnična šola namreč deluje na Pediatrični kliniki, na otroškem oddelku Dermatovenerološke klinike, Ortopedske klinike, na posameznih oddelkih Psihiatrične klinike, na Univerzitetnem rehabilitacijskem inštitutu Soča ter na Centru za klinično psihiatrijo. Na omenjenih oddelkih (razen na enoti za adolescentno psihiatrijo in centru za klinično psihiatrijo) poteka pouk od 1. do 9. razreda osnovne šole, izvaja pa se tudi individualna učna pomoč za srednješolce.

Vzgojno-izobraževalno delo v bolnišnični šoli

V bolnišnični šoli poučujemo otroke in mladostnike, ki so hospitalizirani le nekaj dni ali več tednov in mesecev, spet drugi pa se zaradi svoje bolezni večkrat na leto vračajo. Bolnišnična šola jim je v pomoč in podporo, saj z njo ostanejo v stiku s šolskim delom ter se tako po vrnitvi domov spet lažje in uspešneje vključijo v življenje in delo svoje matične šole. Osnovnošolci zapuščajo bolnišnico dobro opremljeni tako z znanjem kot tudi z ocenami. Sicer pouk v bolnišnični šoli ni nikoli povsem običajno izvajanje predmetnika, ampak je vzgojno-izobraževalno delo ves čas prilagojeno izvajanju tega. Smo pa v bolnišnični šoli poskrbeli tudi za bogat nabor najrazličnejših dni dejavnosti, otroke in mladostnike pa bogatijo in razveseljujejo tudi obiski ter srečanja in druženja z znanimi slovenskimi pevci, igralci, športniki, pesniki in pisatelji, prav tako pa se lahko skupaj z učitelji (zdravniki in drugimi strokovnimi delavci) podajo na kakšen izlet ali pa tabor.



Opredelitev vzgojno-izobraževalnih ciljev kulturnega dne

V bolnišnični šoli sem zaposlena kot učiteljica slovenščine. Poučujem učence na predmetni stopnji ter nudim individualno učno pomoč dijakom in dijakinjam, ki prihajajo z najrazličnejših srednjih šol. Slovenščino poučujem v manjših skupinah in individualno, še posebej ko poteka pouk v bolniški sobi, ob postelji.

V prispevku ne bom pisala o vsakdanjem učnem delu, ampak bom predstavila primer kulturnega dne kot le eno izmed dejavnosti, ki jih izvajamo v bolnišnični šoli.

Slovenistke pred vsakim kulturnim dnevom v okviru strokovnega aktiva skrbno načrtujemo cilje dneva dejavnosti. Upoštevati moramo, da so cilji naravnani tako, da jih lahko realizirajo učiteljice na vseh bolnišničnih oddelkih in da lahko v dejavnosti vključijo tako enega učenca kot tudi večje število otrok.

Pri opredeljevanju ciljev moramo dobro poznati oziroma predvideti trenutno situacijo; to je približno število otrok oz. mladostnikov ter njihovo psihofizično počutje. Upoštevati moramo, da se zaradi najrazličnejših stranskih dejavnikov lahko prvotna zasnova kulturnega dne tudi zelo hitro spremeni. Učenca lahko preseneti zelo slabo počutje, oditi mora na kakšno zdravstveno preiskavo ali poseg, obiščejo ga starši in sorodniki ipd. Zaradi omenjenega moramo biti učitelji še posebej strpni, razumevajoči in fleksibilni. Kulturnih dni pa ne uresničujemo vedno sami le v bolnišnični šoli, ampak se uspešno povezujemo tudi z ljubljanskimi kulturnimi ustanovami, športnimi društvi, časopisnimi hišami, z ustvarjalci na področju kulture, z bolnišničnimi vzgojitelji ter mnogimi drugimi dejavniki.

Naredimo si gledališče ali Prebudimo svojo ustvarjalnost

Kulturni dan, ki smo ga izpeljali v mesecu decembru, smo naslovlili Ta veseli dan kulture. V ta namen smo vzgojno-izobraževalne cilje opredelili tako, da so lahko učitelji izbrali tiste dejavnosti, za katere so – glede na trenutni položaj na posameznem bolnišničnem oddelku in psihofizične (z) možnosti otrok – presodili, da jih bodo lahko realizirali.

V okviru podnaslova Naredimo si gledališče smo učiteljem ponudili pester izbor najrazličnejših idej za gledališko predstavo ter druge dejavnosti. Izbrali so lahko lutkovno predstavo, dramatizacijo književnega odlomka, uprizoritev že napisane kratke igrice, odločili so se lahko za ustvarjanje in uprizorjanje skečev, starejši pa so se lahko prepustili dramatizaciji Prešernovih pesmi ali pesmi drugih avtorjev. Za vsako od ponujenih možnosti so se na posameznih bolnišničnih oddelkih učitelji in učenci samostojno odločali še o tem, kakšne lutke, kostume, sceno, glasbo in rekvizite bodo izdelali za svojo predstavo. Pri tem so bili pozorni tudi na ustreznost besednega in nebesednega izražanja.

V okviru druge dane možnosti, ki smo jo podnaslovili Prebudimo svojo ustvarjalnost, smo učiteljem ponudili, da se po lastni presoji in glede na možnosti, ki jih imajo, odločijo za literarno, likovno, glasbeno ali gibalno ustvarjanje. Svetovali smo, naj bo poudarek kulturnega dne na slovenski kulturni dediščini, na spoznavanju in prepevanju slovenskih ljudskih pesmi in učenju plesnih korakov slovenskih ljudskih plesov. Idej je bilo veliko, nekatere so se prepletale, spet druge so bile zelo svojevrstne, vse skupaj in vsaka posebej pa so trkale na vrata slovenskega kulturnega duha.

Ta veseli dan kulturne v praksi

Nekateri učitelji so uspeli kulturni dan izpeljati v enem, drugi v dveh dnevih. Dejavnih je bilo veliko otrok, obstajal pa je tudi primer, ko sta sodelovala le učenec in njegova mama. Kulturni dan je potekal na različnih lokacijah; tj. na bolnišničnih oddelkih, v bolnišničnih sobah, ob posteljah, v učilnicah in tudi v muzejih. V nadaljevanju velja predstaviti nekaj najbolj zanimivih izvedb tega posebnega bolnišničnega dne.

Na pulmološkem oddelku je bil v kulturno dogajanje vpet le en deček. Ta je bil v izolaciji, zato se ni mogel družiti s svojimi sovrstniki. Na kulturnem dnevu je pripovedoval o Vrbi in Prešernovi rojstni hiši, saj je kraj zelo dobro poznal, pa tudi pesnikov dom je že bil obiskal. V jedrnem delu je pobilže spoznal lutkovno gledališče. Oddelčni vzgojiteljici sta ga presenetili ter uprizorili igrico Zrcalce. Po končani predstavi si je ogledal lutkovni oder in lutke, nato pa je nadaljeval s poustvarjanjem. Preselil se je na gozdno jaso in si v misli priklical živali, ki bi lahko prišle, priskakljale, pritekale, prilezle, priletele, prilomastile ... V roke je vzel zrcalce. Vživel se je v posamezno žival ter se predstavil s kakšno njeno značilnostjo. Nekatero živali si je bil poprej ogledal že v knjigi, zato je njihove lastnosti že dobro poznal in mu predstavitev ni delala težav. Nato se je od miselnih preselil k motoričnim dejavnostim. Iz vnaprej pripravljenih šablon je izrezoval živali, ki so nastopale v igrici. Prilepil jih je na slamico. Miza, ki jo je pogrnil z zelenim prtom, mu je služila kot lutkovni oder. Skupaj z mamo sta si priklicala v spomin poprej videno igrico in jo tudi sama uprizorila, učiteljica pa je pripovedovala vezno besedilo.

Na oddelku za otroško psihiatrijo se je kulturni dan odvijal ločeno na razredni in predmetni stopnji. K njegovi izvedbi so se pridružile tudi prostovoljke. Sestava udeležencev se je ves čas spreminjala, saj so učenci odhajali k pouku, zdravniku, psihologinji ... Vsebinsko je bil dan zastavljen tako, da so učenci najprej spoznavali vrste gledališč in gledaliških iger ter se v vsaki tudi preizkusili. Pri tem so se izkazali z domiselnostjo ter sproščenostjo. V nadaljevanju so usvajali pojme, povezane z gledališčem. Spoznali so oder, sceno, rekvizite, odrski jezik in podobno. Več pozornosti so posvetili lutkovnemu gledališču. Zaigrali so kratke pravljice. Pri tem so uporabljali lutke, ki so jih bili izdelali sami. Oddelčna specialna pedagoginja je povedala, da je bila odzivnost učencev sprva nekoliko slabša, postopoma pa so postajali bolj dejavni in ustvarjalni. Ker je pri gledališkem delu potrebno medsebojno sodelovanje in prilagajanje, je bil glede na težave otrok to zanje zahteven cilj. Dogajanje se je odvijalo hitro in intenzivno. Ugotovili smo, da so učenci

ne le uspešno sodelovali, temveč tudi ohranjali vso potrebno zbranost.

Na predmetni stopnji so učenci in dijaki prav tako spoznavali gledališče. Pripravili smo kviz po vzoru TV-oddaje *Male sive celice*. Med seboj sta se pomerili dve skupini. Učenci so med kvizom ponovili, utrdili in razširili poznavanje kulture, in sicer filmsko, gledališko in literarno področje. Še malo prej nepoznani udeleženci so se med seboj prav dobro spoznali in povezali. Na vse pretege so se trudili najti pravilno rešitev, med seboj se so posvetovali in si pomagali. Sleherni posameznik je pozitivno vplival na delovanje, sploh pa rezultat, posamezne skupine. Učenci in dijaki so uspešno dopolnjevali svoje vrzeli v znanju.

V drugem delu se je odvijalo pravo malo gledališče. Učenci in dijaki so uprizorili *Povodnega moža* in *Turjaško Rozamundo*. Udeleženci so se razdelili v dve skupini. Vsaka skupina se je pod vodstvom učitelja za dobro uro zaprla v bolniško sobo in »študirala« svojo igro. Poskrbeli so tudi za rekvizite, ki so bili v tistem času in prostoru na voljo. Učenci so nekatere pripomočke izdelali sami, spet druge so si izposodili pri medicinskem osebju. Na srečo je ta dan deževalo, zato je lahko prevzetna Urška na odru vihtela v rokah dežnik, ki ji ga je posodila oddelčna medicinska sestra. Spet drugi učenec si je iz lego kock izdelal sabljo. Igral je namreč Ojstrovrharija, ki se uspešno bojuje s turško vojsko ter osvaja lepo Lejlo ... To pa še ni vse. Igralke in igralci so poskrbeli tudi za glasbeni del. Naučili so se plesati dunajski valček. Videti je bilo, da so se resnično prelevili v prave gledališke igralce. Čeprav so priznali, da jih je dajala trema, je bilo opaziti, da so pogumno in suvereno stopili na oder ter se predstavili svojemu občinstvu.

V sintezi so učenci in dijaki izmenjali svoje misli in občutja, ki so se porajala med pestrim kulturnim dogajanjem. Strinjali so se, da je bil dan prijeten in zanimiv. Na njem so radi sodelovali, saj so vsaj za trenutek pozabili na svojo bolezen, prav tako pa so na vabljen način združevali prijetno s koristnim. In še več. Spoznali so, da je trema odpravljena, torej še kako drži pregovor, ki pravi, da je Strah znotraj votel, okrog ga pa nič ni.

Pestro dogajanje se je odvijalo tudi na drugih bolnišničnih oddelkih. Na dermatološkem oddelku so se posvetili pripovedovanju kratkih zgodb o bajeslovnih bitjih ter oblikovali skupinsko sliko z rusalko. Na nevrološkem oddelku je beseda tekla o ljudskih običajih, o katerih so pripovedovali učenci, ki so prihajali iz versko zelo raznolikih družin. Spet drugod so slovenske običaje popestrili še z obiskom Miklavža, o katerem so prav tako spoznavali legende, svoje znanje pa utrjevali z reševanjem križank ter pisanjem pisem. Učenci so lahko uživali v predstavi ribiča Pepeta, zapeli pa so tudi s Čuki. Prednovoletnih predstav seveda tudi ni manjkalo. Uprizarjanja so se kar vrstila. Na enem izmed oddelkov so se učenci predstavili v igri Janko in Metka, na spletnih straneh pa so poizvedovali, katere predstave si lahko 3. decembra ogledajo v svojem domačem kraju. Učenci, ki so smeli zapustiti bolnišnične prostore, pa so se podali v Muzej sodobne umetnosti, kjer so spoznavali razlike med moderno in sodobno umetnostjo, po vodenem ogledu pa so po skupinah iz različnih odpadnih materialov izdelovali makete muzeja.

Sklep

Ta veseli dan kulture je bil v bolnišnični šoli zaznamovan s pravim vrenjem idej, ustvarjanja in dogodkov. Raznobarvni kulturni mozaik bolnišnične šole so sestavljale likovne umetnine, gledališke uprizoritve, lutkovne igrice, literarno ustvarjanje ter spoznavanje in raziskovanje naše kulturne dediščine. Medpredmetno povezovanje, prepletanje vzgojno-izobraževalnih ciljev in številne oblike dela je oblikovalo raznobarvni metodični in didaktični preplet kulturnega dne. Ta je prinesel učenkam in učencem ob sproščenem ustvarjanju veliko veselja, radosti in zabavnih trenutkov. Dokazali smo, da so otroci in mladostniki ob primerni spodbudi pravi ustvarjalci.

POVZETEK

Prispevek podaja uvid v izvajanje dneva dejavnosti v bolnišnični šoli; tj. kulturnega dne. Organizacija in izvedba tega ima svoje specifikke in predstavlja tako učiteljem kot tudi učencem svojevrsten izziv, hkrati pa bogati preživeti čas v bolnišnicah. Poleg tega otrokom prinaša številna nova (spo)znanja, krepi njihove ustvarjalne (z)možnosti ter jim riše nasmeh na obraz. Z roko v roki tako rekoč združuje prijetno s koristnim.

Literatura in viri

- Bečan, T., 2008: *Ko naš učenec zboli*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- <http://261.gvs.arnes.si/bsola.si/bolnisnicna-sola>.

Sanja Bekrić, Osnovna šola Kozara Nova Gorica

PES – NEKRITIČNI UČITELJ

↳ »Pes ima v življenju en sam cilj: da podari svoje srce.«

(J. R. Ackerley)

Pes je človekov najboljši prijatelj. Kdor ga ima, ga vzgaja in z njim aktivno preživlja svoj prosti čas, lahko potrdi, da spremeni življenje na boljše. Svojo kratko zgodbo o psički Gubi želim predstaviti, kajti odkrila mi je popolnoma nov, lepši svet, ki ga zdaj delim z drugimi.



↳ Terapevtski pes Gubolina

Guba je v moje življenje prišla popolnoma nepričakovano in nenadoma, tako da se nisem imela časa pripraviti na vse, kar pride postreženo kot priloga ob živahni psički, ki je mešanka med več energičnimi lovskimi pasmami. Kmalu mi je postalo jasno, da je to živahno psičko treba ukrotiti. Tako sva začeli obiskovati pasjo šolo, kjer nama je svetovala izkušena kinologinja. Kot hišo sva gradili najino znanje, opeko za opeko in na nekem učnem sprehodu, mi je pasja učiteljica prišepnila: »Povej, če bi bila za, da gre Guba





na testiranje za terapijskega psa.« Takrat mi ni bilo popolnoma jasno, kaj točno je terapijski pes, a me je močno pritegnilo, kajti čutila sem, da je to tisto, kjer bo Guba prispevala svoj delež v življenju oseb, s katerimi delam.

Na Goriškem je dejavno Slovensko društvo za terapijo s pomočjo psov Tačke pomagačke, kjer sva z Gubo uspešno opravili testiranje za terapijskega psa. Sledilo je izobraževanje na društvu, na katerem sem opravila izobraževanje za terapijski par in strokovnega sodelavca na Osnovni šoli Kozara Nova Gorica. Slovensko društvo za terapijo s pomočjo psov Tačke pomagačke združuje prostovoljne člane, ki so skupaj s svojimi psi pripravljene delati kot prostovoljci. Osnovni cilj Društva za terapijo s pomočjo psov Tačke pomagačke, ki je bilo ustanovljeno leta 2007, je pomoč pri rehabilitaciji in izboljšanju počutja otrok, mladostnikov, starostnikov ter oseb s posebnimi potrebami. In izvaja naslednje programe:

- terapijo s pomočjo psov (Animal Assisted Therapy – AAT) je usmerjeno delo z osebo ali skupino, pri čemer so cilji točno določeni,
- dejavnosti s pomočjo psov (Animal Assisted Activity – AAA) je delo s psom, pri katerem cilj predhodno ni točno določen,
- izobraževanje s pomočjo psov (Animal Assisted Education) je spontano ali pa načrtovano vključevanje psa v vzgojno-izobraževalno delo,
- program R.E.A.D. (Reading Education Assistance Dog) je metoda izboljšanja branja, pri kateri otrok bere psu,
- družabništvo je spontano srečanje s psom in druženje,
- ozaveščanje otrok in mladostnikov v vrtcih šolah in na različnih prireditvah o delu društva, skrbi za psa, negi, zdravem odnosu do psa.

V sklopu projekta se povezujem z drugimi projekti na šoli, kot je inovacijski projekt Gradimo mostove med bregovi različnosti, ko se učenci naše in drugih rednih osnovnih šol srečajo ob druženju s terapijskimi psi.

Osnovna šola Kozara Nova Gorica je devetletna osnovna šola in opravlja veljavni izobraževalni program za obvezne osnovne šole, ki je prilagojen za otroke s posebnimi potrebami. Šola izvaja 3 programe: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, posebni program vzgoje in izobraževanja, program mobilne specialpedagoške službe. Vključevanje terapijskega psa v vzgojno-izobraževalni proces se je začelo s šolskim letom 2012/2013. Do danes se je takšen pristop k učenju izkazal kot izjemno ploden in močno motivacijsko sredstvo.

Delo s terapijskim parom je potekalo večinoma individualno v prostoru, ki je namenjen za terapijo s psom. Za uspešno delo je ključna dobra povezava med učencem in psom ter njegovim vodnikom. Dobrih učnih rezultatov ni mogoče pričakovati samo zaradi prisotnosti psa, temveč sta pomembna ustrezno didaktično gradivo in angažiranost strokovnega delavca (oseba, ki vodi terapijo). Kot primera dobre prakse bom opisala individualno terapijo s psom in delo s psom v razredu. V obeh primerih je šlo za izobraževanje s pomočjo psov (AAE).

1. Slovenščina – individualna terapija

Cilji: širjenje besedišča, pridobivanje novih besed, tvorjenje slovnično pravih povedi. Najuspešnejši pristop k vključevanju psa v učni proces je vse-

kakor individualni. V tem primeru se izognemo morebitnemu stresnemu okolju za psa, ko preveč oseb posega v njegov prostor, in neprijetnemu položaju, ko se pes raje druží z eno osebo, kar pri drugem učencu lahko zbudi negativna čustva (ljubosumje, žalost, razočaranje).

Učenka 5. razreda je za terapijo (enkratno srečanje s psom) imela 30 minut. Njeno srečanje se je začelo z ustaljenim rokovanjem s psom. Učenka je počakala v sedečem položaju na tleh, da pes pristopi k njej. Terapevtski psi so testirani na različne odzive ljudi, ki jih obkrožajo, a za popoln uspeh je pomembno, da jim omogočimo psu, da pristopijo k človeku. Tako se hitreje vzpostavi pozitivna povezava med psom in učencem. Učenka je v eni roki držala priboljšek za psa in izrekla ukaz »Daj tačko«. Ko ji je pes podal tačko, ga je pohvalila. S takšno rutino se začne vsaka terapija. Pozitiven stik se je vzpostavil.

S potekom dela je dobro pred začetkom terapije že seznaniti vodnika psa. Medtem ko je vodnica pripravljala psa in pripomočke, sem učenci dala navodila za delo. Za uspešno delo je pomembno dobro razumevanje navodil, ker je uspeh terapije močno odvisen od vodenja psa (za to poskrbi vodnik psa) in dajanja pohval psu (tudi s strani učenca) ter povezovanja vseh (to je naloga strokovnega sodelavca).

Učenka je med različnimi ruticami izbrala poljubno. Psu je nadel rutico, ki se pripne na različne načine, pri čemer je vključeno urjenje motorike prstov. Ko je pes imel rutico, sem nanjo s ščipalko pripela sliko (vrt, čoln, kolo, voda, skleda z briketi ...). Učenka je poklicala psa k sebi. Ko je prišel do nje, se je avtomatsko usedel (to pomeni, da zna sedeti brez ukaza »sedi«) in učenka je odpela sliko. Povedala je, kaj je na njej. Naslednje navodilo, ki ga je dobila učenka, je bilo, da pove poved, v katero mora vključiti dano besedo in ime psa. Poved je morala nato pravilno zapisati.

Primer z besedo vrt:

Učenka je zapisala: *Gaja ima rada vrt*. Poved je napisala slovnično pravilno, a sem želela, da je beseda vrt uporabljena v drugačnem smislu. Pomagala sem ji z navodilom: »Premisli, kaj Gaja lahko počne na vrtu.« Učenka se je znašla tako, da je vzpostavila komunikacijo z vodnico psa in jo je vprašala: »Kaj Gaja počne na vrtu?« Po dobljenem odgovoru se je nova poved glasila: *Gaja na vrtu koplje in lula*.

Poved, ki sem jo pričakovala, je bila dejansko prvotna, oziroma bi lahko bila tudi *Gaja je na vrtu*. Za učence prilagojenega programa z nižjimi izobrazbenimi standardi znanja je značilno ponavljanje podobnih stavčnih oblik. Povedi tvorijo podobno, pri čemer spremenijo le kako besedo, sporočilo pa ostane enako.

Nadaljnje povedi so bile daljše in z različnimi sporočilnimi vrednostmi: *Kadar je žejna, Gaja pije vodo* namesto *Gaja pije vodo*.

Pri takšnem izobraževanju s psom je moč opaziti večjo komunikacijo, v tem primeru z vodnico psa, kajti učenka si je želela uspešno opraviti nalogo, da bi zadovoljila psa. Pri terapiji s psom pes postane učitelj, ki ne kritizira in je zadovoljen z vsako komunikacijo in odzivom učenke. Kot strokovna sodelavka in vodja terapije sem povezovala osebe, vključene v izobraževanje (pes-učenka), da je bil dosežen višji učni cilj. Učenka se ni bala negativne

kritike, ker je ni bilo, pes je vključil čustveno komponento in zbudil prijetne občutke pri učenki, da je dosegla zastavljene cilje.



Terapevtski pes Gaia

2. Matematika – delo v razredu

Cilji: Učenec množi na pamet z 10, 100, 1000

Delo s psom v razredu zahteva boljšo pripravljenost in ne dopušča improvizacije. Učence je treba nanj dobro pripraviti in jim natančno podati navodila. Treba je poudariti meje, ker se pri večjem številu ljudi, ki ga obkrožajo, pes hitreje zmede, vznemiri ...

Terapevtski pes je bil vključen pri pouku matematike v 8. razredu. V skupini so bili štirje učenci. Cilj je bil, da aktivno sodelujejo pri utrjevanju množenja z 10, 100 in 1000.

Psička Guba je med terapijo imela nadet plašček z žepi. V vsakem žepu je bilo nekaj listov z računi množenja. Vsak žep je imel drugačen tip nalog:

- množenje z 10,
- množenje z 100,
- množenje s 1000.

Medtem ko je pes sledil povelju »Počakaj«, sem učencem razložila potek ure. Vsak je povabil psa k sebi, mu dal ukaz »Sedi«, iz žepa potegnil list z računom, povedal rešitev in na koncu pohvalil psa s priboljškom. Čez nekaj časa je bila učencem ta učna ura z Gubo asociacija na množenje z 10, 100,

1000, kajti takoj so se spomnili, da so morali dodajati ničle. V tem primeru je bila čustvena angažiranost pri učenju večja zaradi prisotnosti psa.

Sklep

Učno okolje, v katerega je vključen pes, je pomembno odprto in aktivno okolje, ki učenca spodbuja, aktivira in predvsem v veliki meri vključuje čustveno komponento pri učenju.

»Številne raziskave dokazujejo, da prisotnost terapevtskega psa pri asocialnih osebah spodbuja komunikacijo, ker deluje pomirjujoče. Ta učinek je pomemben pri otrocih z izrazito motnjo pozornosti in hiperaktivno motnjo. Med terapevtskim posegom znotraj učnega procesa je pes »ujel« in ohranjal učenčevo pozornost ves čas. Umirjanje učenca je prvi korak do ustvarjanja ustreznega učnega okolja.« (Fine, Aubrey H., 2001, str. 72)

Pes v trenutku pritegne učenca in spodbudi, da se lažje vključi v učno dejavnost. Veliko študij je pokazalo, da navzočnost psa ustvari spodbudno učno okolje, zmanjša stres, zmanjša ali pa celo popolnoma izniči simptome, ki učenca ovirajo pri učenju (glavobol, tiki, odpor do določenih dejavnosti ...), izboljša komunikacijo med vsemi vključenimi v učni proces ipd.

»Psi delujejo motivacijsko na otroke (učence) znotraj učnega procesa; lahko so vključeni v učenje o okolju, kako skrbeti za žival, lahko je most do učenja, npr. o biologiji.« (Fine, Aubrey H., 2001, str. 70)

Pes brezpogojno podarja svoje srce. To imam priložnost opazovati na vsaki terapiji s svojim psom in vsakič, ko na našo šolo pride katerikoli drugi pes. Ker tako brezpogojno razdajajo svoje srce, jim to učenci, vključeni v učni proces, vračajo. Učenje postane želja, postane brezpogojno učenje, ocena postane nepomembna. Pomemben postane trenutek, ko pes postane nekritični učitelj, ki spodbuja.

∇ POVZETEK

Članek predstavlja pozitivne učinke vključevanja terapevtskega psa v učni proces. Bralca seznanja s samim delom s terapevtskim psom z vidika vodnika psa in strokovnega sodelavca, ki pripravlja didaktično gradivo in sam potek dela, ki vključuje psa. Delo s terapevtskim psom terja več časa za samo pripravo na delo, a je učni učinek s psom večji, saj pri usvajanju novih znanj vključuje čustveno komponento. V članku sta predstavljena dva primera ure s psom: individualna ura slovenščine in delo s psom v razredu pri uri matematike. Številne študije izpostavljajo pomen terapevtskega psa za boljše delo v šoli, predvsem pa pri delu z učenci s posebnimi potrebami.

Virji in literatura

- Fine, Aubrey H., 2010. *Handbook on Animal – Assisted therapy*. 3. natis. Academic Press.
- McCardle, Peggy, McCune, Sandra. Griffin, James, Esposito, Layla, Freund. Lisa. 2011. *Animals in Our Lives*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Grover, Stacy, 2010. *101 Creative Ideas for Animal Assisted Therapy*. Motivational Press.
- Marinšek, Maksimilijana, Tušak, Maks, 2007. Človek-žival: zdrava naveza. Založba Pivec.
- Kovačič, Dare, 2008. Poskusni program rehabilitacije s pomočjo psov. *Rehabilitacija – letn. VII*, št. 2.
- <http://tackepomagacke.si>.
- Wagenhofer, Erwin, 2013. *Abeceda* (dokumentarni film).
- Konferenca Magic Touch, Zavod Naprej, Maribor, 27. 9. 2013.
- Konferenca Pet Therapy, Zavod Ineficienter, Medulin, 19.–21. 10. 2013.

31. 3.

KULTURNI BAZAR



KULTURA SE PREDSTAVI

- Pi** 1. preddverje Cankarjevega doma
9.30–10.30, 11.30–12.30, 14.30–15.30

Pot knjige

Izvajajo: Društvo slovenskih založnikov, Splošne knjižnice, Društvo slovenskih knjigotržcev, Javna agencija za knjigo RS, Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS, Društvo slovenskih pisateljev ter drugi projekti bralne kulture

Namen *Poti knjige* je v »zgodbo o knjigi« povežati vse sodelujoče razstavljalce iz bralne kulture, in sicer tako, da predstavimo *Pot knjige* od njenega nastanka do bralca. Po posameznih tematskih sklopih se bomo sprehodili skozi štiri sklope: *Rojstvo knjige*, v katerem želimo obiskovalcem predstaviti vlogo založbe, kraja, kjer se običajno nastane knjige začne, *Knjiga sreča bralca*, v katerem se bodo s svojimi različnimi dejavnostmi predstavile knjižnice in knjigarne, v tretjem sklopu *Zaljubimo se v knjige* bomo obiskovalcem predstavili orodja za promocijo knjige bralcu; spoznali bodo medije, ki promovirajo knjigo

in z njo povezane dejavnosti, projekte, ki spodbujajo bralno kulturo vseh generacij, nagrade za mladinsko književnost ter kratke predstavitvene filme, povezane z bralnimi projekti; pripravili bomo kotiček s predstavitvenim gradivom vseh sodelujočih organizacij in jih popeljali v svet branja; v četrtem sklopu *V objemu besed* pa se bodo obiskovalci lahko srečali z mladinskimi avtorji, spoznali mlade bralce bralnega kluba Fejstbukerjev, gostovali bodo umetniki Zavoda MARS Maribor in ustvarjalni dijaki Gimnazije Bežigrad in še kaj se bo našlo. Skratka, prepustite se objemu besed, ki smo jih pripravili za vse vas!



SREDNJA ŠOLA

- Uroš Topić: Emma Storm – Bratovščina Culis (dijaki 1., 2. in 3. letnika srednjih poklicnih šol)
- Prežihov Voranc: Doberdob (dijaki 1. in 2. letnika gimnazijskih programov in dijaki 1. in 2. letnika srednjih strokovnih programov)
- Vitomil Zupan: Menuet za kitaro (dijaki 3. in 4. letnika gimnazijskih programov, dijaki 3. in 4. letnika srednjih strokovnih programov oziroma in 1. in 2. letnika poklicno-tehniških programov)

Šolskega tekmovanja, ki je bilo 4. 12. 2014, se je udeležilo 36.054 tekmovalcev iz 617 slovenskih osnovnih in srednjih šol. Pri pripravi tekmovalcev so sodelovali 4004 mentorji, bronasta priznanja pa je prejelo 14.423 tekmovalcev.

Regijsko tekmovanje je bilo 22. 1. 2015 in je potekalo na 18 osnovnih in srednjih šolah po Sloveniji. Udeležilo se ga je 2055 tekmovalcev. Priznanja je prejelo 855 učencev in dijakov.

Na **državno** tekmovanje, ki je bilo 28. 3. 2015, se je je uvrstilo 217 tekmovalcev iz osnovnih in srednjih šol, podeljenih je bilo 169 zlatih priznanj.

Spise, ki so nastali na državnem tekmovanju, je ovrednotila Državna komisija in izbrala najboljše med njimi.

Tekmovalna skupina	Ime in priimek tekmovalca/tekmovalke	Šola	Mentor/Mentorica
8. razred	Gregor Perčič	OŠ Matije Valjavca, Preddvor	Tomaž Peternel
9. razred	Iva Bevc	OŠ Ketteja in Murna, Ljubljana	Sabina Zalokar
1., 2. letnik gim. prog.	Jerneja Potočnik	II. gimnazija Maribor	Maja Savorgnani
1., 2. letnik SSI	Rok Pavlič	Ekonomska gimnazija in sr. šola Radovljica	Ivan Sužnik
1., 2., 3. letnik PTI	Zala Miklauc	ŠC Slovenj Gradec, Sr. šola Slovenj Gradec in Muta	Verica Jaušovec
3., 4. letnik gim. prog.	Ambrož Pivk	Gimnazija Kranj	Martina Lušina Basaj
3., 4. letnik SSI; 1., 2. letnik PTI	Špela Pugelj	ŠC Postojna, Srednja šola	Katja Koren Valenčič

Čestitamo!



Napisal je tudi povesti Strici in Dekla Ančka. A kronski dragulj njegovega literarnega dela je zagotovo zgodovinski roman Pod svobodnim soncem, ki je eden od velikih dosežkov pisateljevega življenja. Gradivo za roman je zbiral kar deset let, zato je, zgodovinsko gledano, precej natančen, nekateri kritiki menijo celo, da je Finžgar z zgodovinsko snovjo pretiraval.

Vemo, da ustvarjanje romana ni »mala malica«, prav nasprotno, je težavno in dolgotrajno delo. S svojim pomenom in sublimiranimi sporočili se vije do nepredstavljenih globočin. Finžgarjev roman Pod svobodnim soncem ni nikakršna izjema, čeprav je pretirano črno-belo slikanje oseb po besedah dr. Janka Kosa nekoliko zmanjšalo umetniško vrednost. Dobro bi bilo, če bi nekoliko razrahljal ta gordijski vozec ter sebi in vsem bralcem odkril nekaj resnične notranje veličine, hkrati pa verodostojno ovrednotil roman sam.

Ena velikih odlik romana je večno aktualna vsebina, boj med zatiranim ljudstvom ter med veliko mednarodno silo, ki si želi že prej omenjeni, zatirani narod samo zato, da bi predstavljal še eno zlato nit v razkošnem plašču.

Seveda je to možno aktualizirati na več obdobj, obravnavali pa bomo tri. V romanu se bijeta sili Slovencev ter Bizantinov, prvi hočejo le mirno živeti, v slogi torej, Bizanc pa stremi k podreditvi miroljubnih, neškodljivih ljudi. To shemo lahko aktualiziramo v čas, ko so se balkanski Slovani (Hrvati, Slovenci, Srbi, Bošnjaki) bili proti turškim silam. Seveda je jasno, da balkanski Slovani predstavljajo Slovence, Turki pa pohlepni Bizanc.

Še ena zanimiva aktualizacija je primer zatiranih slovenskih domoljubov, ki so jih tlačili vodje SFRJ. Ti voditelji so z utopijo poenotenja pod oblastjo dobili skoraj ves Balkan, potem pa sami vrhovno zavladovali, hoteli so različne narode z različno kulturo stopiti v eno enoto.

Spet se je pokazal človeški pohlep, ki povezuje voditelje SFRJ z oholim Bizancem, zatirane posameznike, ki so svoje dobro ime, službo, morda celo svobodo, žrtvovali za svobodno mišljenje, ki je nasprotovalo takratnemu kvarnemu političnemu sistemu – komunizmu.

Potlej je tu Evropska unija, v kateri je ne nazadnje zdaj tudi samostojna Republika Slovenija.

Poraja se vprašanje, ki ga je v odlomku – poleg mene – izpostavil že dr. Miran Hladnik. Je Evropska unija res zlovesča ter smatra Slovenijo le kakor lep dodatek k svoji obširni zbirki, jo res želi »izobraziti«, izkoristiti? Ali pa je resnično dobrohotna, noče le nadvlade večjih narodov, kot so npr. Angleži, Nemci, Francozi, pač pa si prizadeva za resnično poenotenost, s pravo mero raznolikosti, seveda.

Hladnik se nagiba k trditvi, da je Slovenec preveč nezaupljiv in da bo njegova nezaupljivost porušila red v Evropski uniji. Torej se očitno nagiba k pozitivnemu mišljenju o Evropski uniji. Tema je izjemno zanimiva, pritegne me paradoksalno vprašanje – Tujina: ječa ali svoboda –, ki ga bomo preučili.

Torej, za začetek, od kod izvira občutek nezaupanja?

Odgovor je precej preprost. Slovenci imamo mlado državo, varujemo jo (nekateri) s skorajda ljubosumno skrbnostjo, saj imamo v krvi tisti prvinski strah ob odvzemu svobode ter lastne zemlje. Vso zgodovino smo bili pod

jarmom tuje države, najprej pod Bavarci, potem pod Franki, Avstro-Ogrskim cesarstvom, celo pod Francijo in nazadnje pod SFRJ. Zaradi te preteklosti nam je v krvi vgravirana izjemna previdnost do domovine.

A izpustimo nelepo preteklost ter se osredotočimo na čim svetlejšo prihodnost, poskusimo vzpostaviti prijateljski stik s tujimi narodi, postanimo dejavni del gibala sodobnega sveta, vključujemo se v svetovno skupnost.

Kajti ali bodo Slovenci tujino pojmovali kakor svobodo ali ječo, je odločitev vsakega posameznika, sami odločamo, kako bo naša zenica opazovala svet, sami presojava, ali se bomo zaklenili v lastno ječo predsodkov, v lastno notranjo ječo, ki nam preprečuje, da bi bili zmožni vzpostaviti običajen stik z ljudmi drugih narodnosti.

Navsezadnje smo mi, zaviti v svoje predsodke, ječar ter hkrati ujetnik ječe. Tujina predstavlja svobodo in ječo obenem, odvisno od vsakega posameznika.

Glede odnosa do tujine ni treba pritrditi niti Hladniku niti nasprotno mislečim, pač pa lahko ostanemo nevtralen. Človek izbira sam, tujino bo sprejel kakor prijateljico in ne nevarnost ter si s tem olajšal težke misli ali pa se bo zaprl v ječo sovraštva in predsodkov in si s tem zagrenil življenje. Odločitev je njegova.

Vrnimo se spet k romanu. Finžgar je v pisanje romana vložil velik trud. Dolga leta je zbiral zgodovinsko gradivo, da bi bil roman Pod svobodnim soncem kar najbolj realističen. To mu je uspelo skorajda popolno (razen oseb, ki si jih je izmislil, kot sta npr. Iztok in Radovan), saj je v celotnem obsežnem delu le nekaj zgodovinskih neskladij.

Prva drobna »napaka« je opisovanje neizurjenosti vojske Slovenov. Zgodovinska dejstva izpričujejo, da je vojaško znanje res prišlo v slovanske tabore iz Bizanca, a že pred to krajo, okoli leta 540, so Romuni urili Slovane v vojnih veščinah, torej trditev, da so bili Sloveni pred odhodom Iztoka nebrzdano krdelo, ne drži, njihova bojna tehnika je bila zelo napredna.

Druga stvar, ki bode v oči, je Iztokova prisega starešinam ob koncu romana. V njej Iztok obljubi, da ne bo kot samodržec zavladal po padcu Bizanca, pač pa se bo podvrgel volji starešin.

Ta prisega ima romantični pridih, Finžgar jo je namreč omilil. Zgodovina govori drugače. Na vrhuncu slovanske moči (leta 550) je plemenska demokracija prerastla v vojaško demokracijo, ta pa je postopoma oblikovala aristokratski ter nižji sloj.

Seveda pa je v romanu nekaj čudovitih skladij. Zares je gradnja Hagije Sofije potekala med vdori Slovanov čez Donavo, prav tako je bila takrat zavojevana Italija, ki je bila tisti čas pod vodstvom Vizigotov. Tudi nekatere osebe so resnične, npr. Justinijan, Teodora, Belizar, Hilbudij in Mandus.

Izzivalno je bilo »razstavljati« tako zanimivo in privlačno snov. Morda pa bo nekoč v slovenski literaturi nastalo še bolj veličastno delo, ki bo povzdignilo slovenski narod v vrh sveta literature.

Iva Bevc, 9. razred, Osnovna šola Ketteja in Murna Ljubljana
Mentorica: Sabina Zalokar

TUJINA: JEČA ALI SVOBODA

Fran Saleški Finžgar je zgodovinski mladinski roman Pod svobodnim soncem po mojem mnenju napisal predvsem iz dveh razlogov: da bi se Slovenci spominjali svojih prednikov in da bi se iz njihovega življenja, uspehov in napak, tudi kaj naučili.

Hladnik je v svojem članku izpostavil povezanost in aktualnost romana – balkanska vojna leta 1912, narodnoosvobodilna zmaga, vstop v Evropsko unijo –, saj je bil največ branja deležen, ko so zgodovino Slovencev pretresali pomembni dogodki in odločitve. Povest davnih dedov je tako s prostorsko in časovno oddaljenostjo književnega dogajanja postala vzporednica v resničnem svetu in je to še danes. Tema romana je predvsem nacionalna zavest, da bi se mladi, ki jim je knjiga tudi namenjena, zavedali svojih korenin in slovenske identitete.

Toda strinjam se s Hladnikom, ki trdi, da se tak sovražni odnos do tujega v današnji strpni, enakopravni Evropi ne bi obnesel. Slovenci smo majhen narod in brez povezovanja z drugimi ne bi mogli gospodarsko rasti ter se razvijati. Kar se tiče politike in ekonomije, Slovenci močno stremimo k Zahodu in Bruslju, vendar se vseeno bojimo »zaplavati« v tujini, saj bi kot majhen narod lahko pozabili, kdo smo, in se preveč asimilirali v družbi Zahoda. To poudarja Hladnik v nekem drugem članku.

Prav zato nam je Iztok lahko velik zgled. Kot navaja vir, se je Slovan odpravil k sovražnikom »s figo v žepu«. Imel je zastavljen neki cilj, imel je voljo, da je ta cilj izpolnil, imel pa je tudi veliko sreče. To bi danes Slovincem, predvsem mladim, prišlo prav; zapustiti rodni kraj, pridobiti zaželeno in se vrniti nazaj v domovino. Znanje je še vedno največje bogastvo, ki ga lahko, skoraj legalno, ukrademo.

Mladi Svarunič pa je imel poleg naštetega tudi velik narodni ponos. In čeprav je bil sam sredi pohlepnega, hinavskega in skorumpiranega Bizanca, so bile njegove vrednote trdno zasidrane vanj, iz tega pa je tudi črpal moč, da je plul proti toku.

Hladnik pa tudi predpostavlja, da si takega potuhnjenega vedenja Slovenci ne moremo in ne smemo privoščiti. Predstavljajmo si, kako bi bilo, če bi bili vsi veleposlaniki pravzaprav tajni vohuni, ki bi zbirali podatke na »sovražnikovem« ozemlju. Ves sistem bi se porušil, države bi postale nič drugega kot velika, roparska združenja, ki bi le jemala in skrivala.



To bi – posledično – vodilo v propad.

Zdi se mi, da je na svetu, poleg nemorale, še vedno veliko morale. V današnjem času se brez povezanosti ne bi mogli znajti. Če bi se vsi držali zase, bi države in narodi postali otoki, ki bi jih ločevale meje, morda široke le nekaj metrov, a vseeno globoke kot ocean.

Čeprav bi Slovenci tako začeli bolj spoštovati svojo kulturo, svoj jezik in svoj košček sveta, bi gospodarsko propadli. Le nekateri bi se morda tolažili z besedami: »Morda smo res propadli, a smo vsaj propadli kot Slovenci.« Tega pa nikdar ne bi želela slišati.

Pravijo, da je zgodovina najboljša učiteljica. Torej smo ljudje nelogična bitja, saj še kar ponavljamo napake svojih prednikov.

Snov preseljevanja Slovanov na Balkan in tudi na naše ozemlje je izpod mojstrskega peresa postala prva slovenska zgodovinska epopeja. Finžgar, čigar zavetnik je Frančišek Saleški, zavetnik pisateljev, je v zgodovinske dogodke vtikal zgodbo o boju za svobodo, domovino in tudi ljubezen. Čas njegovega ustvarjanja je bil čas, ko smo bili Slovenci že izoblikovani kot narod, vendar še nismo imeli svoje države, kar v svojem članku poudarja Nina Intihar.

Predvsem v prvi polovici prejšnjega stoletja je bil za nadaljevanje naše zgodovine pomemben Finžgarjev roman. Vsak bralec je z lahkoto ugotovil vzporednice med Slovani in Slovenci ter Bizancem in Avstro-Ogrsko. Kljub temu da je avtor like predstavil precej črno-belo, kar so mu očitali tudi kritiki, je prav s tem dosegel želeni učinek: v slovenskih srcih je zbudil ponos, ko smo ga najbolj potrebovali. Mladino je zato navduševal v petdesetih, šestdesetih letih in še dalje, s ponatisi in prevodi v druge jezike pa je popeljal slavo Slave tudi prek naših državnih meja.

Gotovo je med mnogimi priljubljen še danes. Ena izmed njih sem tudi sama, saj kot otrok novega tisočletja svet vidim popolnoma drugače. Šele ob prebiranju romana sem se zares zavedela, kaj je lahko ponos Slovencev – naši davni dedje. Žal mi je le to, da še več mladih ne prebere romana. Finžgarjevo sporočilo o narodni zavesti bi zopet prebudilo zavest o naši identiteti. Menim, da mladi premalo spoštujemo, kar imamo. Vpliv ameriške kulture je, svetovno, premočan, da bi se ji lahko (popolnoma) uprli. Slovenske besede zamenjajo popačenke, »ful« in »kul« se vrinjata v naše vsakdanje pogovore, ljudje celo raje preklinjajo v tujih jezikih. Zato mi je slovenščina tako zelo všeč – nikoli se nismo posvetili razvoju grdih besed in kletvic.

Ob takem razvoju obstaja nevarnost, da nas tuji vpliv res vklene; kar je še huje, vklene nas lahko že v naši domovini, kjer imamo zdaj vsak dan pravico pozdraviti z soseda z »Dober dan«.

Kako bi se počutili, če bi si to pravico vzeli sami? Velika ironija je, da so se naši predniki, tudi Finžgar, borili proti tuji oblasti, proti veljavi nemškega jezika. Ko je njihovim vnukom to leta 1945 in kasneje, z osamosvojitvijo leta 1991 končno uspelo, je sporočilo Iztokovega boja in zmage res zaživelo. A zdaj se vse zopet obrača; morda nezavedno dovoljujemo vplivom tujine, da se igrajo z našo vero v naš narod in nam hladijo zavest o pripadnosti. Lepo bi bilo, da v takih trenutkih kdaj preberemo roman, ki je bil, ob prav tako kriznih časih, leta 1912 tudi prvič izdan kot knjiga. Strinjam se s komentar-

jem Jožeta Šifrerja, ki pravi, da je bil roman napisan z velikim nacionalnim ponosom in z gorečim srcem, take stvaritve pa po navadi ostanejo za vedno, saj imajo tudi prihodnjim generacijam veliko povedati. To pa presega vse časovne okvire in omejitve.

Moja najljubša tema romana je boj za svoj košček pod soncem, boj za svobodo.

V razvitem svetu si težko predstavljamo, kaj pomeni boj za svobodo, z ustavo je namreč položena v našo zibko. Svobodni se rodimo in svobodni umremo. Tako pa je svoboda izgubila svoj pomen. Razvrednotili smo jo. To doživljamo kot temeljno pravico in ne vemo, kaj pomeni boj za svobodo. Samo z bojem in žrtvami lahko določimo vrednost svobodi. Iztok je prav zaradi tega uresničil svoj cilj – svoboda je bila nekaj, za kar se je boril. Ko je zmagal, mu je pomenila več kot bogastva sveta.

S svobodo je tako kot z vsemi stvarmi, katerih vrednosti ne merimo z denarjem: njihove vrednosti se zavemo šele, ko jih izgubimo.

Upam, da se kaj takega ne bo zgodilo nam. Po stoletjih, polnih bojev in trdnega upanja, vere, smo končno dobili svoj košček na tem svetu. Naj bo tujina, ne bo ne ječa ne sama svoboda. Naj bo preizkus za nas. Ali smo v svojih srcih prepričani o naših koreninah?

Smo dovolj ponosni na to, kdo smo in kaj imamo, da lahko brez skrbi sprejemamo tujino in ohranjamo domovino?

Iztok je naš večni vzhod. On je slovanski Prometej. Je bil in bo, ko naše sonce zastre temen oblak. Kot je nekdanj Prometej vrnil ogenj in svetlobo ljudem, ki so jo vzeli bogovi, tako bo tudi Iztok vsem nam vračal upanje, vero in sanje, ko nam bosta pot prekrižala Tunjuš ali Teodora.

Opominjal nas bo, nas navdajal s pogumom. In najpomembneje, vžgal iskro ljubezni do naše zemlje in naših bratov pod svobodnim soncem.

Sem tudi jaz lahko Iztok?



O tem sem želel pisati v romanu in ali mi je uspelo, se sprašujem danes. Plaši me kritika Božidarja Borka iz lanskega leta, ki je trdosrčno spregledal skriti navdih literarnega kolektiva in moj roman označil za »značilen časovni dokument«. Je mar kot kritik pozabil na polivalentnost literature? Ali je mogoče reči, da je obstreljevanje kavern na soški fronti samo zapis v zgodovino? Saj gre vendar za ljudi, preproste vojake, ki mislijo in čutijo in predstavljajo nenadomestljive dele obstoja sveta. Človek vendar ne more biti časoven dokument. Ne sme! Prav tako me bega vprašanje, ali je tudi vojna zgolj obdobje narodne zgodovine, omejeno z letnicami in enciklopedično pospravljeno v življenjski arhiv preteklosti.

Mar ni vojna veliko bojišče nasprotujočih si čustev, želja, idealov in seveda tudi denarja? Mar vojna ni produkt človeka? Še enkrat, človek vendar ne more biti časovni dokument.

Kritik pravi tudi, da romanu ne ustrežata oznaki vojni in kolektivni, ker da delo ne dosega in ne zaobsega vseh človekove in narodne biti, ter da majhna vojaška skupina ne predstavlja kolektiva.

V romanu opisujem čase krutega obstreljevanja in strahu, sovražnosti, pa tudi vojaške človečnosti, npr. pomoč sovojakov ranjenemu antagonistu Heldu. Kontrastnost vojnemu stanju pa predstavlja povzdignjena Štefaničeva osebnost, ko moralo postavi pred hedonistično ljubezen in se v času užitkov odpove ljubezni do poročene ženske. Torej sem vendarle zaobjel celoto bivanja. In ali skupina vojakov, pestrost karakterjev, premnoge osebne zgodbe, ki se združijo s skupno usodo vojne ne predstavljajo kolektiva? Se veličina majhnih človeških duš meri?

Morda ima kritik prav in je vse to le zapis, ki bo prešel v prah zgodovine. Sprejemam pomisleke, da je lahko moje doživljanje pisanja subjektivno in nujno soodvisno od lastnih izkušenj vojne in da v zgodbah likov čutim presežnost bivanjskih idej le jaz. Toda vseeno se sprašujem, če je kritik doživel vojno s svojimi očmi. Je v rokah držal šibrovko in videl pasti sovražnika pod svojimi streli ter ječati tovariša v neznosnih mukah? Saj vendar človek ne more biti časovni dokument.

S kritikom se strinjam le v tem, da ima delo dokumentarno veljavo le s perspektive literarne zgodovine. Navsezadnje sem v delo vključeval zgodovinska dejstva, literarni čas in kraj pa sta sovpadala z dejanskim zgodovinskim dogajanjem.

Najbolj dokumentaren je Judenberg, zgodovinsko točno dogajanje, ki se v zgodovino piše kot eksekucija štirih voditeljev upora proti vojaškim poveljnikom, razmeram, vojni Avstro-Ogrski.

Dokumentarni se mi zdijo tudi zapisi pogovorov o uporu in razmerah. Prepričan sem in to sem tudi jasno zapisal, da se Slovenci niso borili le za kruh, temveč za želje, narod, hrepenenja, sebe, svobodo – univerzalne želje, potrebe, vrednote, cilje, ki presegajo okvire dokumentarnosti in predstavljajo brezčasno stvarnost.

Upam si celo trditi, da je sam roman Doberdob brezčasen v idejah. Kritizira družbeno moč in pomerjanje velikašev v mogočnosti, birokracijo, vojno trgovino, razmere, ki vladajo vselej. Roman osvobaja suženjstva in vzpodbuja racionalno razmišljanje ter v ospredje postavlja človekovo svobodo.

Ta je zares brezčasna. Svoboda je neskončen pojem, ki zajema človečnost vojakov in tako danes pomoč sočloveku; pomeni tovarištvo in ljubezen v vojaškem kolektivu in dileme ljubezni danes, predstavlja boj za mir in narod, naša prizadevanja za kulturo, jezik in znanost.

Nagovarja bralca, da odvrže svojo masko ter najde sebe in svojo svobodo. Morda kot Amun.

Morda kot Pekal. Morda kot Hafner. Ali Möbius. Ali jaz.

Toliko vprašanj še imam, toliko misli. Upam, da bralci Doberdoba sprevidijo mojo perspektivo. Za zdaj pa se sam prepuščam svoji svobodi in zaključujem današnji dnevniški zapis.

Tvoj vdani Lovro

31. 3.

KULTURNI BAZAR ©

2 0 1 6

KULTURA SE PREDSTAVI

LD Linhartova dvorana
11.0–12.30

Gledališče od A do Ž

Gledališka predstava s pogovorom

Produkcija: SNG Maribor; avtorica: Ira Ratej; režija: Ivana Djilas; scenografinja in kostumografinja: Maja Mirković; skladatelj: Boštjan Gombač; lektor: Janez Bostič; koreograf: Ivica Knez; oblikovalec svetlobe: Tomaž Bezjak; igrajo: Mirjana Šajinovič in Vladimir Vlaškalič ter Irena Varga in Ivica Knez; pogovor vodi: Maja Borin, dramaturginja SNG Maribor

Pred gledalci bo predstava v likovno privlačnem stilu nanizala gledališke prostore od vratarja, delavnic, rekvizitarnice, garderob do inšpicientske, tonske in lučne kabine ter seveda tudi kakšne pisarne ter odstirala tančice posebnosti poklicev in dejavnosti, ki so značilni za vsa gledališča. Poskušala bo zaobjeti nervoznega duha ustvarjanja,

ki preveva sleherni projekt. Predstavi bo sledil pogovor z dramaturginjo Majo Borin o zaodrju, gledaliških poklicih in izraznih sredstvih gledališča. Poleg vprašanja, kako nastane in poteka predstava, bomo poskusili ugotoviti tudi, kako gledalci beremo gledališko predstavo.

Rok Pavlič, Ekonomska gimnazija in srednja šola Radovljica
Mentor: Ivan Sužnik

»LE« DOKUMENT ČASA?

V romanu *Doberdob* pisatelj opisuje priprave vojakov na bojevanje, trpljenje in smrt na fronti, nezadovoljstvo vojakov z razmerami v taboriščih ter upor, ki se je za upornike tragično končal.

To so nekakšne ključne točke romana, ki si po mojem mnenju zasluži podnaslov »vojni roman«. Še posebej zato, ker opisuje dogajanje med prvo svetovno vojno, ki je bila prva vojna v tako velikem obsegu.

Vojaki, še posebej tisti na strani Avstro-Ogrske, v vojni niso hoteli zmagati, hoteli so preživeti. Želeli so si miru, pripravljani so bili narediti karkoli, samo da bi se to trpljenje končalo. In to prizadevanje se dobro sklada s tematiko vojnega romana, za katerega ni nujno, da opisuje samo boje in prelivanje krvi, ampak tudi naprezanje k miru in to, da vsi udeleženci težijo k temu, da bi se vsa morija končala in da nam ne bi še kdaj padlo na pamet nesmiselno bojevati se.

V *Doberdobu* se to dobro opazi in pisatelj nam vojno prikazuje v negativni luči, kar bi, po vsej verjetnosti, storil katerikoli drug avtor, ki piše ali pa namerava napisati vojni roman. S pisanjem romana z vojno tematiko avtorji pravzaprav ustvarijo neki spomin na preteklost ali pa grozljiv opomin na to, da sporov nismo pripravljani rešiti na miren način, kar je danes tako ali tako iluzija. Dogodki iz vojnih romanov so več ali manj resnični in tudi mnenja, ki jih pisatelji izrazijo v svojem pisanju, temeljijo na njihovem odnosu do tega, kar nam skušajo prikazati. Vojne pripovedi iz davnih časov bodo seveda postale časovni dokumenti in to je lepo povedal kritik Božidar Borko.

Dogajanje v romanu *Doberdob* je bolj ali manj osredinjeno na majhno skupino ljudi. Kritikova trditev, da to ni pravi kolektivni roman, pa mi nekako ne gre v račun.

Kolektiv je skupina ljudi, ki opravlja enako delo in ima pri tem podobne ali enake cilje. Nisem pa prepričan, da to opisovanje majhne vojaške skupine odstopa od kolektivnega romana. Vsi v tej skupini si prizadevajo, da bi vojno nekako preživeli in da bi se trpljenje ustavilo, ne glede na to, koliko ljudi šteje skupina. Enaki cilji in načrti jim rojijo po glavah in naredili bi vse, da bi to, za kar se misli, da je nedosegljivo, postalo resnično.

Kritik pa v določenem pogledu pove tudi nekaj resnice.

To, da *Doberdob* ni »pričakovani veliki, vojni epos slovenskega naroda«, nekako drži.



Vendar pa dogodki, še posebej tisti, ki se odvijajo v taboriščih in prikazujejo upiranje slovenskih vojakov v zalednem taborišču, še živijo. Vojaki v tem taborišču so bili prepričani, da se niso upirali zaman in da se bo narodna zavest po tem uporu/neuspehu v veliki večini prebudila v srcih Slovencev. In prav so imeli.

Strinjam pa se s trditvijo, da je Doberdob dokumentarni roman, ki ga je spodbudila prva svetovna vojna. To vsekakor drži, ker pisatelj v njem realistično obnavlja svoje doživljanje vojne in nam v njem nič ne prikrieva. Stvari so napisane tako, kot so se zgodile, in so zgodovinsko večinoma točne.

Ko se je vojna zavlekla že v četrto zimo – in že prej –, so slovenski vojaki razmišljali o smislu vojne. Po glavi so se jim podila različna razmišljanja, denimo, zakaj se borijo za državo, ki je teoretično ni več. To in pa nemo-goče razmere, v katerih so živeli, jih je spodbudilo k boju, a ne za državo, ampak za lastno svobodo. V njih se je prebujala narodna zavest in ta ogenj so skušali še bolj razpihati. Močno so se oklepali mišljenja, da če se za svobodo borijo do zadnjega diha, bodo doživeli uspeh in njihov skupni cilj bo dosežen.

Slovenci niso več hoteli trpeti za državo, ki jim je bila slaba mačeha, in razdajati svojih moči za to, kar je propadlo. Verjeli so, da jim bo osvoboditev izpod avstro-ogrskega jarma omogočila lepšo prihodnost.

V romanu Doberdob Prežihov Voranc vojno seveda prikazuje v negativni luči. Poudarek pa je tudi na tovarštvu med vojaki, ki temelji na zaupanju, pomoči, sočutju in skupnih željah. In ravno to tovarštvo med vojaki bralca pritegne, ker si lahko med branjem živo predstavlja, kaj vse so doživljali, čuti z njimi in razmišlja, kako to vpliva nanj. Vse, kar so ti vojaki mislili, naredili in rekli, se vtisne v bralčev spomin in med branjem razmišlja, kakšno je sporočilo knjige in ali je zanj poučno.

Doberdob je eden boljših vojnih romanov. Nikakor pa ga ne morem primerjati z romanom Bitka za Stalingrad, v katerem avtor večinoma opisuje vojaške premike, spopade, trpljenje in izgube. Doberdob pa je roman, v katerem ni toliko poudarka na tem, da bi bralca seznanil, koliko izgub so imele posamezne armade, in ne vsebuje najmanjših podrobnosti o vsakem spopadu, čeprav so boji, ki jih opisuje Prežih, predstavljeni tako, da se brez težav lahko vživijo v dogajanje. V njem nam pisatelj bolj skuša prikazati občutke posameznih vojakov med boji in bivanjem v taborišču ter nezadovoljstvo in vrenje v nemogočih razmerah. Mislím, da je roman dovolj prepričljiv za današnje čase in da bralci še vedno uživajo ob branju, saj je v nekaterih pogledih precej drugačen od drugih literarnih del z vojno tematiko.

Roman Doberdob je pomemben za Slovence in po mojem mnenju najboljši slovenski vojni roman, pravi »dokument časa«.

Zala Miklauc, Šolski center Slovenj Gradec, Srednja šola Slovenj Gradec in Muta
Mentorica: Verica Jaušovec

STVARNOST, SANJE – ALI OBOJE?

Uroš Topić je dijak klasične gimnazije v Novem mestu, ki je pri samo sedemnajstih letih izdal svoj prvi roman Emma Storm – Bratovščina Culis. Mnogi pravijo, da gre za slovenskega Harryja Potterja, toda Uroš je z zgodbo, v kateri imajo sicer pomembno vlogo vilinci, želel prikazati slovensko zgodovino in ustvarjalnost, iz katerih bi se učili.

Uroš je fant, ki na stvari in svet gleda nekoliko drugače kot večina njegovih vrstnikov. In hkrati je fant z mnogimi talenti, ki jih želi čim bolj izkoristiti. Igra namreč klavir, si sam šiva obleke, veliko bere, pa tudi nastopa v filmih. Pisanje pa je zanj pobeg v svet, kjer ni nič prav ali narobe in kjer ni nobenih meja. Njegova najbolj priljubljena pisateljica pa ostaja Joanne K. Rowling.

Gre za fantazijski roman, ki je sestavljen iz vložene in okvirne pripovedi. V njem spoznamo več oseb in protagonistov, ki se v zgodbi razvijajo, kar je njegova glavna značilnost. V okvirni pripovedi spoznamo Emmo kot sedemdesetletno gospo, ki se odzove povabilu profesorja Kende in skupaj s hčerjo obiše novomeški kampus, da bi razkrila skrivnosti, o katerih do zdaj ni govorila.

V vloženi zgodbi pa se nam Emma predstavi kot najstnica, ki stvari in svet vidi predvsem drugače kot njeni vrstniki. Vsaka stvar se ji zdi prelepa, drugačna. Bila je posebna, saj je bila potomka vilinca. Delo sodi v žanr fantastike, vendar se prepletata dva različna tipa tega žanra, in sicer gre za fantazijsko književnost, ki izhaja iz likov in motivov ljudskega izročila, in utopijo, ki ustvarja umišljeno družbo z umišljenimi družbenimi razmerami – kot gre v tem primeru za vilince in njihov podzemni svet.

Emma je najstnica, ki se mora zaradi mamine muhavosti preseliti iz svojega rodnega kraja. Kot tipična srednješolka okolje sprva zavrača, a kar hitro si pridobi krog novih prijateljev. Nato spozna, da ljudje nismo edina inteligentna bitja na planetu. Skriti pred našimi očmi, v podzemlju, namreč bivajo vilinci. In prav oni so odgovorni za tako veliko število najdb iz halštatske dobe, ki jih danes ponosno razkazujemo v muzejih – fibule, situle in steklene jagode. Epicenter steklenih jagod in situl pa je prav pri nas, na Dolenjskem, in sicer so jih našli v 11. stol. pred Kr. Raznobarvne jagode pa so okrašene s številnimi izrastki, bunkicami in očesci, rjave jagode pa so izdelane iz jantarja. Prava posebnost pa so jagode v obliki ovnovih glav, majhne ali večje, velike do 2 cm.



Emma je bila videti tipična najstnica, hodila je v šolo, se zabavala s prijatelji, hodila na žurke, vendar pa v resnici le ni bilo tako. Bila je polvilinka in zaradi tega se je precej razlikovala od svojih vrstnic.

Bila je veliko bolj čustvena in imela je velik čut za empatijo. Ko je s pomočjo Amisa ugotovila, kje pravzaprav so njene korenine, jo je postalo strah. Bila je kot jaz, ko si nekaj želim, a sem premalo pogumna, da bi to dosegla. Vsi v življenju si zagotovo nekaj zelo močno želimo, vendar se nismo pripravljeni soočiti z resnico. Dokler ni spoznala Amisa, je bila Emma velikokrat žalostna, zdelo se ji je, kot da je ostala brez vsega. On pa je tisti, ki ji je dokazal nasprotno. Ob njem se je počutila sprejeto in ljubljeno. Pozabila je na vse slabe stvari. Ljubezen in povezanost z Amisom sta ji spremenili svet. Osebi, v tem primeru Emmi, je dala energijo in vse se ji je zdelo lažje. Vsi tisti prepiri pa so nenadoma postali samo še zgodovina. Čeprav se vilinci tako razlikujejo od ljudi, smo vendarle nekako povezani. Otroci na igriščih, trgovinice, prepiri, ljubezni, vendar – pri njih so vezi bolj povezane in razum je močnejši. Veliko bolj cenijo vrednote življenja in čustvene vezi. Znali so se bolj zabavati, žalosti pa skorajda ni bilo. In tak svet bi morali ustvariti tudi mi; sreča, prijaznost, veselje, dobrosrčnost, zaupanje – to so tiste najpomembnejše vrednote, ki bi morale biti pri nas bolj razvite, da bi živeli tako srečno življenje, kot ga živijo vilinci. In zdaj si lahko samo predstavljam, kako lepo je bilo Emmi v Podzemlju ...

In res je, ljubezen ti lahko spremeni pogled na svet in šele takrat se zavedaš, kaj vse si zamudil. A nikoli ni prepozno. Že samo en dan s človekom, ki ga imaš res rad, je lahko nadomestilo za vse, česar si morda nisi upal sam. In takrat spoznaš, da je v dvoje veliko lažje ...

Res je, da je avtorjevo pero še neizkušeno, saj je v zgodbi še marsikaj nedorečenega. Nikoli pravzaprav ne izvemo, kaj se zgodi z Eriko in preostalimi Emminimi prijatelji. Toda Uroš je naredil veliko potezo že s tem, ko je pisal v prvi osebi ednine naslovne junakinje Emme.

Čeprav nisem ciljna skupina, mi je bila knjiga na koncu zelo zanimiva in všeč mi je bilo, da zgodbe ni postavil na tla Miamijsa, kot je sprva mislil, ampak na tla slovenskih lepot. In dejstvo, da je knjiga v osnovi zgodba, s katero nas avtor želi seznaniti s slovansko in slovensko mitologijo, ki vse hitreje meji iz našega spomina, mi je bila najbolj všeč.

Ambrož Pivk, Gimnazija Kranj
Mentorica: Martina Lušina Basaj

BREZMEJNI INDIVIDUALIZEM VITOMILA ZUPANA

Kdo je Vitomil Zupan? Neizprosni komandir Dingo ali pretreseni upornik Bevk? Nasprotnik tedanjemu sistemu ali junak in ikona tedanje mladine? Ker tako v Zupanovem življenju kot tudi v njegovem delu ni ničesar preprostega ali črno-belega, tudi na to vprašanje ni jasnega odgovora. Vitomil Zupan je po eni strani pravi književni junak, tak, ki bi postal legendaren in nepozaben. A pravzaprav je mnogo več kot le to. Je velika uganka, do rešitve katere je nemogoče priti, ključ do nje pa je v njegovi literaturi.

O tej bi lahko na prvi pogled rekli, da je brezmejna zaradi njenega širokega tematskega obsega in njene večplastnosti – nekateri jo celo označijo za heterogeno. A ta trditev ne drži popolnoma. Meje Zupanove literature so meje Vitomila Zupana samega – kje so te meje in kakšne so, je težko določiti, saj je ime Vitomil Zupan že skoraj epski pojem, tako široko je bilo njegovo udejstvovanje.

Rojen je bil leta 1914, svoja prva dela je objavil že devetnajst let kasneje. Njegova literatura je še po njegovi smrti leta 1987 vzbujala ogromno pozornosti, prav tako pa tudi njegovo burno zasebno življenje, od uboja prijatelja v mladih letih, do let, ki jih je, zaradi domnevnega nasprotovanja režimu, preživel v zaporu.

Poleg Menueta za kitaro med njegove najbolj znane romane spadata še Levitan in Igra s hudičevim repom, objavljal pa je tudi novele, pesniške zbirke itn.

Tako njegov ekstravagantni življenjski stil kot seveda predvsem njegova burna literatura sta v takratni javnosti sprožila močan odziv, ki se je – poleg montiranih sodnih postopkov – najbolje izrazil z izidom romana Jožeta Javorška z naslovom Nevarna razmerja. Pri Javorškovem obrekovanju ni tako zanimivo to, kar je napisal, temveč vpliv Vitomila Zupana, da je spodbudil tako nastrojeno pisanje. Zupan je bil namreč popoln individualist, ki se ni oziral na prostor in čas, na družbene razmere, na mnenje prijateljev in sovražnikov. Pri opredelitvi do Zupana in njegovega dela je morda bolj primerna oznaka »protirežimski«, a ne ravno zato, ker bi sistemu aktivno nasprotoval, temveč zato, ker se nanj ni preveč oziral.

Do tega sklepa lahko pridemo tudi z analizo romana Menuet za kitaro, kjer nas glavni lik, Jakob Bergant - Berk, preveč spominja na Zupana, da ju ne

bi skoraj enačili. Tudi Berk je izrazit individualist, ki se partizanom pridruži bolj za zabavo in zaradi adrenalina kot zato, da bi pomagal narodu v boju proti sovražniku. A vseeno Berka ne moremo označiti za upornika – nasprotno, v najtežjih trenutkih se skoraj izenači s kolektivom in se bori le še za življenje sebe in svojih borcev. Vojni in domovini se ne upre, temveč se jima ukloni, pa čeprav na koncu vojne ne odkoraka nič bolj pokoren, kot je bil pred njo.

Zupanovo literaturo zato težko označimo za »protirežimsko«, saj gre za popolnoma drugačno literaturo od tipične partizanske. Oznaka »protirežimski« je tako bolj primerna, a vseeno nepopolna, saj Zupan ni omejen z izbiranjem stvari in vseskozi postavlja na prvo mesto necenzurirano individualnost. Pri percepciji Zupana in njegovega dela danes pa je treba upoštevati tudi časovno razliko. Socialistični sistem bivše Jugoslavije je seveda temeljil na kolektivizmu, zato je bil Zupan kot individualist že samodejno njegov nasprotnik. Danes se je tako med dvojcem Zupan – Javoršek lažje postaviti na Zupanovo stran, saj današnja družba stremlji k individualizmu in svobodi govora – a še vedno nismo neomejeni, zato ima Marcel Štefančič prav, ko trdi, da bi bil danes Zupan prav tako nevaren ali še nevarnejši. In prav tako bi mu zvezali roke.

Težko je torej reči, kako bi sprememba v času spremenila splošno mnenje o Vitomilu Zupanu, morda bi to najbolje vedel prav on sam, saj se je v svojih delih pogosto srečal z relativnostjo časa, najočitneje v romanu Menuet za kitaro, kjer z dveh časovnih perspektiv spremljamo dogajanje med drugo svetovno vojno. Zupan sicer več besed nameni sintetični zgodbi mladega partizana Berka, ki pa jo v kontekst postavi šele analitična komponenta starega Berka, ki v Španiji, ob srečanju z nekdanjim nemškim vojakom Josephom Bittrom, podoživlja vojno. Skozi razmišljanje starega Berka spoznamo dejstvo, ki bi ga označil za največjo tragedijo romana, in sicer to, da se vojna ne konča s premirjem in prenehanjem bojevanja.

Vojna se zažre v posameznika, ki jo doživi, se v njem širi in krči, se spreminja, a vedno ostaja.

In vojna ne živetari v Berku le kot spomin. Kot sam reče: »/.../ v naju nastaja že novo sovraštvo«. Podzavestno sovraštvo postane stalnica, ki jo čas preoblikuje in jo pripravi, da bo na novo pogledala na plan. S tem, ko se Berk tega zaveda, doume tudi nesmisel vsega skupaj. Zupan skozi Berka predstavi čas kot krutega sopotnika življenja, ki preteklost relativizira in jo s tem korenito spremeni. Čas res lahko zaceli rane in olajša breme preteklosti, a je selektiven in ne prizanaša niti s poglobljanjem ran preteklosti – s tem, da jim da novo, neprijetno perspektivo.

Kruto vlogo časa lahko skozi Zupanovo perspektivo podpremo tudi s primerjavo novele *Andante patetico* in *Menueta za kitaro*. Med njima je vsekakor precej vzporednic, obe deli bi pogojno lahko označili za avtobiografski. Ker sta nastali več desetletij narazen, je zato Zupanovo pojmovanje relativnosti še bolj neposredno in osebno. Pri primerjavi tona, sloga in koncepta obeh del vidimo, kako je *Menuet za kitaro*, kljub pogojno srečnejšemu koncu, mnogo bolj tragičen. Zupan namreč Dingovo vojno v *Andante patetico* sklene s smrtjo in s tem je njegova vojna zares končana. Berk iz *Menueta*

za kitaro pa vso to vojno živi še vsa ta leta kasneje in jo po vseh teh letih doživlja le še kot trpeči nesmisel.

Ravno ta primerjava je tista, ki najbolj podpre trditev, da so meje Zupanove literature meje njega samega. Menim namreč, da umetnika – v tem primeru pisatelja – najbolje spoznamo skozi njegovo delo, če se le prebijemo do najglobljih plasti.

Zupan je namreč kot brezmejni individualist v svoje delo preлил svoje življenje, pa čeprav se je včasih oddaljil od avtobiografskosti, kot denimo z Berkom v Menuetu za kitaro, pa še ta je dodatno oddaljen s prepisovalcem, ki ga srečamo v uvodu.

Biografijo Vitomila Zupana bi bilo vsekakor mogoče napisati, a zakaj bi kdo bral suhoparno knjigo dejstev, če se lahko v Zupana poglobimo skozi njegovo literaturo, ki nam ga ne predstavi jasno in očitno, a ga naslika bistveno celoviteje.

Marcel Stefančič ima namreč popolnoma prav, ko pravi, da si Zupana ne bi mogli izmisliti. In prav tako ga ne bi mogli poustvariti z biografijo. Stefančičev »moral je biti« pa povzame tudi moje osebno doživljanje Vitomila Zupana skozi njegovo delo. Iskanje pisatelja v njegovih likih je bilo namreč precejšen izziv, a tudi spoznavanje njegovega življenja mi je odkrilo vedno več človeka – v besedah na papirju. Zupan skozi svoje osebe, zgodbe in književni slog pred očmi bralca zraste kot živa podoba – nejasna, a tako znana, tako nepozabna. Njegovo delo ne ostane le fikcija, temveč zraste v nejasno, fascinantno mešanico resničnega in izmišljenega.

Zato na vprašanje »Kdo je Vitomil Zupan?« bralec ne najde odgovora, a ga pravzaprav niti ne potrebuje, saj spozna kompleksno in nejasno osebo, ki je zanimivejša od jasnega odgovora na to vprašanje. Skozi to osebo Vitomil Zupan ponovno oživi kot človek, kot individualist – kot človek, ki se morda lahko opredeli le sam in se razkriva le po drobcih – in kot človek brez meja, umetnik, ki presega sistem, uporništvo proti sistemu, prostor, čas.

Bralec namreč ne želi izvedeti, kdo je Vitomil Zupan zares, temveč želi spoznati še več njegovih skrivnostnih variacij v njegovi legendarni literaturi.

Špela Pugelj, Šolski center Postojna, Srednja šola
Mentorica: Katja Koren Valenčič

VSAKE OČI IMAJO SVOJ POGLED

Vitomil Zupan je bil kot literat in nasploh kot človek zelo ugledna oseba in njegova dela si lahko razlagamo in jih razumemo na več načinov.

Ker je njegov roman *Menuet za kitaro* izšel še v časih komunističnega režima, je prah dvigoval predvsem zato, ker je lik partizanskega borca predstavil precej drugače, kot ga je predstavljal režim – partizan je bil pogumen, bil je heroj, ki se je boril za narod.

Zupan pa je partizana predstavil kot osebo, ki razmišlja, ravna po svoje in se celo upira nadrejenim, a le do takrat, ko spozna, da je v slogi moč in da s svojim individualizmom ne bo dosegel ničesar. Danes nam je dovoljen tudi drugačen pogled na pisateljevo delo, tak, ki ga ne omejuje trenutno vladajoči režim.

Nagibam se torej k »protirežimskemu« popisovanju Zupanovih del, ki nam omogoča, da jih vidimo po svoje – tako kot partizan Berk vidi vojno s svojimi očmi in razmišlja samostojno, ne pa z očmi svojih nadrejenih. Poznejše generacije gledamo na vojno povsem drugače kot naši predniki, ki so jo izkusili in preživeli. Mi smo se namreč o njej učili iz knjig in iz filmov, zato so naše predstave in celotno doživljanje vojne povsem drugačni – ne obremenjujejo jih sami vojni spomini, takratno dogajanje ali celo režim. Obe Zupanovi deli, tako *Menuet za kitaro* kot *Andante patetico*, sta nam tako oddaljeni, vendar lahko ravno v tem vidimo prednost, saj nam je s tega vidika nanju omogočenih več različnih pogledov in razumevanj.

Tudi med samima deloma je določeno časovno obdobje, kar se kaže tudi v njihovi vsebini.

Andante patetico ima še vedno tisti negativni prizvok iz vojne, partizan tam nastopa kot neustrašni in neusmiljeni borec, ki se je žrtvoval za svoje tovariše in domovino. Partizan Berk iz *Menueta za kitaro* pa je v vojni iskal zabavo kot nekakšno popestritev svojega življenja. Prepričana sem, da bi mnogi moji vrstniki enako pojmovali vojno kot jo je Jakob Bergant – kot zabavo in kot priložnost, da se pokažejo pred drugimi.

Takšen pogled pa je pravzaprav posledica neizkušenosti – vojne niso izkusili, upajmo, da je tudi ne bodo, zato si kljub vsej prebrani literaturi na to temo in vsem videnim prizorom grozot iz vojne kot takšne pravzaprav ne morejo predstavljati.





Za takšno mišljenje bi bili pred petdesetimi leti kaznovani, kaznoval pa bi jih režim, ki je sam ljudem onemogočal imeti mnenje, ki ga sam ni dopuščal. In ravno zaradi tega se sama nagibam k »protirežimskemu« dojemanju in razmišljanju o pisateljevih delih kot tudi o Zupanu samem.

Menim, da ima vsakdo pravico do svojega pogleda in mnenja, pa naj bo to še tako napačno ali celo absurdno. Tako absurdno, kot se je končalo Antonovo življenje na koncu romana Menuet za kitaro.

Ravno ta časovna distanca – od vojne in njenih grozot – nam daje možnost, da nanjo pogledamo z drugega, nam lastnega zornega kota. Berk je trideset let po vojni v sončni Španiji razkril nostalgičen pogled na vojno, kot bi jo na neki način pogrešal, a pred toliko leti je komaj čakal, da bi se morija končala, čeprav je slutil, da v zraku še vedno ostaja tisti »nasvidenje v naslednji vojni«; konec nekega obdobja namreč vedno prinese začetek drugega, v tem primeru hladne vojne in tudi navidezne vojne med Berkom in Bittrom.

Kljub temu da naj bi se »vsakih sedem let izmenjale vse celice v človeškem telesu«, se je Berk zavedal, da med njim in sogovornikom še vedno zeva isti prepad kot pred tridesetimi leti. Navkljub drugačnemu razmišljanju o vojni, ki ga je imel v Španiji, se je Berk še vedno zavedal, da nekatere stvari pač ostanejo enake, kot je ostala fronta med njim, ušivim partizanom, in med Josephom Bittrom, urejenim nemškim strojem.

Naš pogled na vojno z zornega kota današnjih razmer in časa, v katerem živimo, je torej precej različen od pogleda iz Zupanovih ali celo Berkovih časov. Kljub vsemu pa ostaja do neke mere enak – vojna je bila grozna, kruta in nepotrebna morija in takšno vidimo mi, so jo videli naši predniki in jo bodo videli naši zanamci. Po mojem mnenju je tako tudi prav.

Dobro je, da se do neke mere od vojne distanciramo in da nas spomini in režim ne obremenjujejo, prav pa je tudi, da si jo zapomnimo takšno, kot je v resnici bila – kruta, grozna, predvsem pa nepotrebna.

Vojno tako lahko vidimo na več različnih načinov in z več različnimi očmi, ravno tako se nam odpira več neenakih pogledov na človekov obstoj, na nujnost in tudi naključnost obstoja samega. Kot pravi Marcel Stefančič v svojem zapisu, da bi si Zupana morali izmisliti, če ga ne bi bilo, vendar si ga izmisliti pravzaprav ne bi mogli, če ne bi nikdar obstajal. Če nekoga ali nečesa nikoli ni bilo ali pa ni obstajalo, ga ne bi mogli poustvariti, ker v nobenem primeru ne bi mogli vedeti, kako je bilo videti, kako se je gibalo, obnašalo. Nikakor si ne bi mogli sami izmisliti človeka, kakšen je bil Zupan. Tako raznolikega, uglednega in predvsem neobremenjenega z mnenjem drugih.

Predvsem kot takšnega neobremenjenega ga doživljam tudi sama. Ni bil namreč omejen s tistim klasičnim: »Joj, kaj bodo rekli drugi!«, pač pa je v svojem literarnem ustvarjanju sledil predvsem sebi in svojemu doživljanju sveta, ki ga je obdajal – tako vojne, politike, igre s smrtjo in navsezadnje tudi spolnosti, ki jo je opisoval odkrito in brez zadržkov, torej neobremenjen s splošnim prepričanjem ali mnenjem drugih ljudi.

Ker je Zupan v svojih delih sledil sebi, svojim izkušnjam, mnenju in življenju, bi lahko trdili in se strinjali s tem, da njegove biografije ni mogoče napisati,

ker jo je pravzaprav v svojih delih in likih napisal že sam. Štefančičev citat torej lahko povežemo s tem prepričanjem – Vitomil Zupan je avtobiografijo v svojem ustvarjanju že napisal. Če ga ne bi bilo, posledično tudi njegov literarni opus ne bi obstajal in tako tudi njegova biografija ne, sami pa si je ne bi mogli izmisliti.

Vsak človek je unikat, tako sem unikat tudi jaz, vi in navsezadnje tudi Vitomil Zupan, zato je nemogoče, da bi si ga kdo izmislil. Ker pa lahko na njegova dela gledamo z več različnih stališč, je mogoče tudi trditi, da njegova dela niso avtobiografska, čeprav bi takšno mišljenje kdo označil za napačno, tako kot je režim napačno označil Zupanovo doživljanje vojne s protagonistovimi očmi v romanu Menuet za kitaro.

Vendar pa na koncu le obvelja prepričanje, da svojo umetnino najbolje razume umetnik sam, torej je le Zupan sam lahko zagotovo vedel, česar mi v resnici ne bomo mogli – ali so njegova dela res odsev njegovega lastnega življenja ali ne. In spet, tudi s trditvijo, da umetnik najbolje razume svojo umetnino, se ne bodo strinjali vsi.

Vedno se bo našel nekdo, da nam bo na stvari, preteklost, sedanost in tudi na življenje samo odprl povsem drugačen pogled, in po mojem mnenju je tako tudi prav.

OCENA

Simona Vozelj, Zavod RS za šolstvo

O DILEMAH NAREČIJ Z INKLUZIVNO NOTO

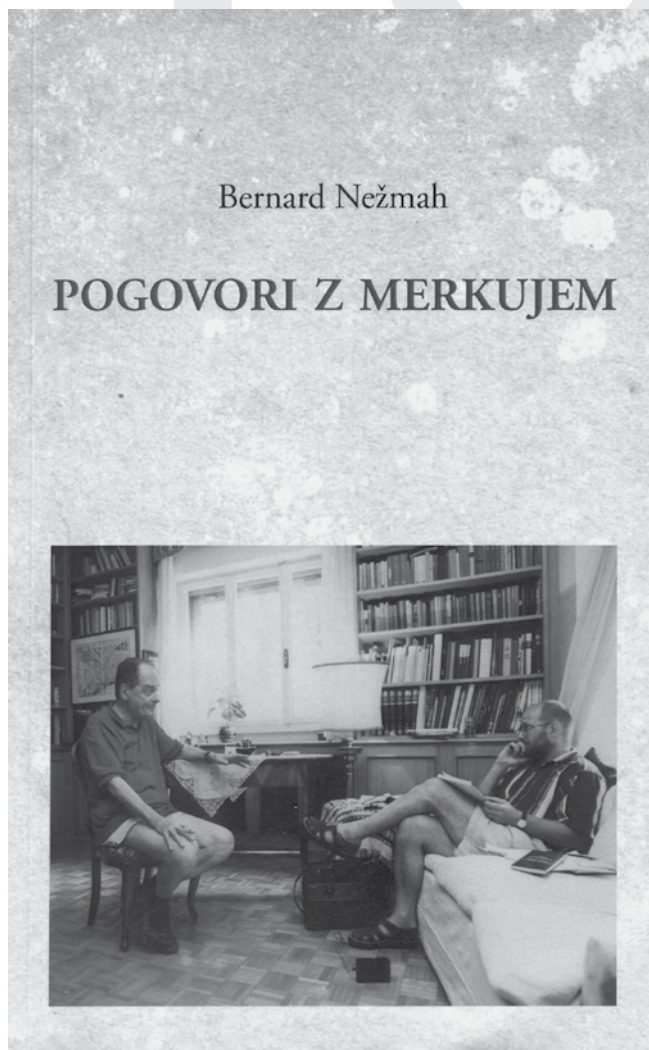
Nežmah, Bernard (2014). *Pogovori z Merkujem*. Trst: Mladika.
ISBN 978-88-7342-212-9; 96 str.; 12 €

Drobna knjižica *Pogovori z Merkujem* z bogato vsebino navdihuje, navdušuje. Pogovori so bili v letih od 1999 do 2006 objavljeni v tedniku Mladina, zadnji 24. 10. 2014; Bernard Nežmah ga je napisal *in memoriam* prijatelju Pavlu Merkuju (rojen 12. julija 1927, umrl 20. oktobra 2014).

Ob koncu leta 2014 je Nežmah besedila zbral v pričujoči knjigi; v njej objavlja tri intervjuje, reportažo o potopepanju z Merkujem po Reziji in Terski dolini, deželi »najzahodnejšega Slovenca«, ter kratke recenzije Merkujevih obsežnih raziskav, posvečenih jeziku. Kljub le trem intervjujem gre za prave pogovore, kajti dva raziskovalca sta se srečala, vodilo ju je zanimanje za jezik, ki ga razumeta široko kot »kompleksno obliko medčloveškega komuniciranja«. ¹ *Pogovori z Merkujem* so torej Nežmahov poklon slovenskemu jezikoslovcu, etimologu, skladatelju in muzikologu Pavlu Merkuju, s katerim ga je družilo marsikaj: oba multilingvisti, ljubitelja jezika in zgodovine, radovedna raziskovalca, povezana z mediji, oba z enciklopedičnim znanjem, za kakršnega je kabinet preozek in so arhivi pretesni ...

V poglavju *Dr. Pavle Merkú – Lovec na besede* beremo o izvoru slovenskih priimkov; izvemo na primer, da je Merkú v Trstu našel najstarejši slovenski priimek konec 13. stoletja, medtem ko so se v Ljubljani priimki širili šele v 15. stoletju. Zanimivo je, kako so geografska imena, živali, rastline, svetniška imena, poklici idr. vplivali na »novo funkcijo imena«, mimogrede pa izvemo za pokelco, edino vino, katerega ime je slovenskega izvora; skratka iz vsake besede diha zgodovinska in družbena pogojenost jezika. V *svetu najzahodnejšega Slovenca* je poglavje/reportaža o dilemah, kako daleč na zahod sega slovenska beseda in kakšna je. Merkú se nasloni na izvor in govorico domačinov; kar nekajkrat v knjigi zasledimo, kako popravlja druge jezikoslovce s točno slovensko izreko, ki jo tudi argumentira. Je odličen pripovedovalec, v zgodbah nazoren, hudomušen in hkrati resno zavzet, ko pojasnjuje principe ugotavljanja starosti najstarejših slovenskih vasi. Ko sledimo potem obeh raziskovalcev v dolini Rezije, se srečamo z izumrlo sklanjatvijo iz Trubarjevih časov. Vmes so nanizani zapisi o Merkujevih izdanih raziskavah. *Pavle Merkú: 1300 primorskih priimkov* je poglavje o etimologiji slovenskih priimkov, ki se naslanja na različne vire: praslovanskega, latinski jezik, imena svetnikov in apostolov, imena Stare zaveze in

¹ Nežmah, B. (2011). *Kletvice in psolve*. Ljubljana: Družba Piano, str. 9.



↘ Naslovnica knjige
Pogovori z Merkujem

srednjeveška neslovenska imena, poklice, vzdevke, krajevne determinative ... *Izvori priimkov* nadaljujejo z razlago, kaj se v času dogaja z besedami pri širjenju v prostoru, ko dobivajo v raznih narečjih tudi nov pomen; vidni so vplivi poganstva in krščanstva, nanizano pa je tudi kar nekaj primerov pogostih, znanih in nenavadnih priimkov. *Ljudsko izročilo Slovencev v Italiji* je zapis o Merkujevem raziskovanju ljudskega izročila, predvsem ljudske pesmi, rekov, izštevank, ugank, pripovedk, vraž. V poglavju *Od babe do smrti* z metodo arheolingvistike razkriva in ohranja stare pomene besed skrajno zahodnih slovenskih narečij. *Od Očenaša do Pizdine* je pogovor o krajevnih imenih (kot npr: Ravbarkomanda, Lipica, Hruševje, Hrastje, Semenčica, Očenaš idr.), v katerih se skrivajo živali, rastline, dogodki, legende ...

Intervju je kot raziskovalna metoda vsestranski, saj omogoča poglobljanje, a zahteva veliko časa in spretnosti, da se približa ljudem. Zato zapis pogovorov pritegne (čeprav pri Bernardu Nežmahu ni nekaj novega). Je sproščen, nič teoretsko zategnjen, a zato prav nič ne izgubi svoje verodostojnosti. Zanimivo je, da ne ostane le na ravni spraševalca in intervjuvanca, temveč se v odgovorih razkrije nova dialoškost med raziskovalcem in ljudmi, katerih jezik odkriva, in nadalje še z bralcem, ki ga z različnimi

zgodbami, dogodki, opisi in pri srečanjih z ljudmi nagovarja, da se vpraša po lastnem izvoru, po osebni zgodovini, vpetosti v čas in prostor ter ne nazadnje svoji vlogi v njem.

Merkujevo raziskovanje je bilo dolgotrajno in intenzivno terensko delo, ki je bilo osebno zavzeto in naklonjeno, zato pa srečanja pristna, kar je razvidno iz načina, kako se je posameznikom ali skupini približal in jih slovensko nagovarjal v terskem narečju, da so potem skupaj odkrivali »najbolj čiste, prvotne besede praslovanščine«. Izhodiščne točke v posameznem kraju so cerkev, trg in gostilna, ki so v svojem bistvu kraji srečanja/srečevanja, pogovorov, zgodb, kjer se izrazijo pristna človeška iskanja in teženja. Natarica namesto, da bi bila sama za točilnim pultom, igra za mizo briškulo z možakarji. In ob dnevih, ko je gostilna zaprta (poudarek je na zaprta), izbira sicer ni velika, a nihče ne odide lačen. Tu gre za tisto ontološko sprejetost, enakovrednost in enakopravnost udeležencev, ki v svobodnem dejanju in po svoji volji lahko uresničuje resnični in iskreni dialog, ko akterji razvijejo procese komuniciranja, s poudarkom na družbeno-kulturni relativnosti (ali boljše odnosnosti). Zato lahko stara prijateljica na svojem domu Merkuja pozdravi z besedami: »Profešur, jaz sem ti kaj kontenta, ko ste prišli, bolj kontenta tej ko bi pršu Ježuš Krištuš!« Poleg tega, da je bil Merku več, občutljiv in zaupanja vreden sogovorec, je bila hkrati ena izmed njegovih največjih odlik odlično poznavanje različnih ved s področja naravoslovja, družboslovja in humanistike. Kajti ni mu zadoščala le odkrita beseda, temveč je z interdisciplinarnim pristopom raziskoval njen izvor in pomen; z besedo se je poglobljeno ukvarjal v kontekstu dogodkov in v skrajnih zahodnih slovenskih vaseh tudi z medkulturnimi primerjavami. Raziskovanje slovenskih narečij, osebnih imen, priimkov, krajevnih imen ... torej ni bilo povezano le z jezikoslovjem, temveč je postavljeno interdisciplinarno; črpal je širše iz zgodovine, etnologije, geografije, umetnosti, psihologije, zoologije, botanike, enologije, matematike ... Če vse to postavimo v šolski prostor, in sicer na celotni vertikali, seveda takoj pomislimo na tako aktualno medpredmetno povezovanje.

Nežmahovi *Pogovori z Merkujem* zato bralca osebno nagovarjajo, da se zamisli nad odnosom do svojega jezika, do lastne vloge, ki jo ima kot aktivni (so)ustvarjalec narečja, saj se besede spreminjajo v kontekstu časa in prostora, se prilagajajo, dobivajo drugačen zven, drugačno podobo. Ko govorimo o soustvarjanju jezika, to pomeni hkrati aktivno vpetost v kulturo, družbo, tu pa smo že na področju formativnega spremljanja in inkluzije, dveh temeljnih usmeritvah Zavoda RS za šolstvo. Knjigo vidim predvsem kot motivacijsko čtivo, ki učitelje spodbuja, da otrokom pokažejo bogastvo jezika; pritegne jih, da sami raziskujejo svoje narečje, narečje domačega kraja ali svojih staršev, starih staršev, še posebej, če so iz različnih koncev Slovenije (ali od drugod). Terensko delo, raziskovalne naloge, možnost za izvedbo projekta posameznega učenca/dijaka, razreda ali šole, ki lahko preraste še v kaj več – morda celo v nacionalni projekt, na podlagi katerega bi lahko dobili nove poglobljene študije. Vsak bi lahko poskusil raziskati, od kod izvira njegov priimek, se soočil z družinsko-osebno zgodovino, izrisal družinsko drevo idr. Učitelji s trdnimi strokovnimi podlagami in posebno afiniteto do svojih učencev/dijakov so tisti, ki jim je mar in se zavedajo, da

je treba znanje uvesti v prakso. Ko učitelji v prvi vrsti posredujejo učencem/dijakom svoje bogato znanje, ne sme manjkati strast do odkrivanja znanja; iz tega sledi usmerjanje otrok, da jih nekaj začne zanimati, da se v njih zbudi želja, da bi sami raziskovali, da želijo širiti in poglobljati svoje vedenje; potrebna je spretnost, da se pokažejo možnosti za ustvarjanje kroskurikularnih povezav, kjer se vsebine predmetov med sabo prepletajo; v otrocih je treba zbuditi intelektualno radovednost in motivacijo za učenje. Tu imam v mislih tako kvalitativno kot tradicionalno empirično raziskovanje in učenje. Otroke navdušujejo zgodbe, zato bi lahko bila uvodna motivacija npr. pripoved o Merkuju in njegovih prvih slovenskih besedah, ki jih je ponovil za perico: piš me v rit! Posledica: od matere je dobil klofuto. Ali pa o tem, kako je našel najbolj zahodno živečega slovenskega domorodca v zadnji vasi, kjer še govorijo slovensko, v Bregu. Zanimiva bi bila tudi razlaga dvajsetiškega štetja, da ne govorimo o etimoloških razlagah ...

Pa smo ponovno na začetku ob vprašanju: kaj imajo skupnega znanost in navdušenje, iskreno veselje ter čudenje nad stvarnostjo. Postavlja se vprašanje, ali se o znanstvenih izsledkih in strokovnih dognanjih lahko govori še kako drugače kot eksaktno, natančno v strukturiranih, zelo kompleksnih povedih, včasih dolgih po celo stran. *Pogovori z Merkujem* so pričevanje o tem, da je mogoče spregovoriti in kaj preprosto povedati tudi o stvareh, ki nas najbolj zaznamujejo. Gre za pogovore, ki vključujejo tudi ljudi z obrobja, ki so odrezani od domovine, a zaradi ustvarjalnega dogajanja skozi kulturno dediščino v njih ni ograj, ni zidov, pretok idej se lahko nadaljuje.

Knjiga *Pogovori z Merkujem* je dragocena; zaradi Merkuja in ohranjanja živega spomina na njegovo delo, ki si zasluži širše prepoznanje in nadaljevanje. Zanimivo bi bilo brati še take pogovore, ki so osredotočeni bolj na njegovo glasbo, torej na njegov skladateljski in etnomuzikološki opus; lahko bi jih predstavili v reviji *Glasba v šoli in vrtcu*.

»Lepo stojte in hodite!«²

² Pozdrav.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS TO SLOVENŠČINA V ŠOLI

Dejan Šinko

Animals as Motifs and Symbols in the Poetry of Miran Jarc

The paper discusses animal motifs in the poetry of Miran Jarc and discovers how they turn into symbols, using Lotman's semiotic theory. These symbols are a part of the sign systems of human civilisations and as such are mediators of meaning, which can be extracted from a semiotic context due to their independent meaning. They preserve cultural memory and simultaneously take part in the shaping of the subject matter of poetry as variants. The use of animal motifs and symbols suits Jarc's view of the world. The motifs of animal, beast, bird, little bird, peacock, peacock's cry, horse, pelican, fish, pond, screech owl and herd turn into symbols, which transfer archaic meaning into poetry and preserve their independence.

Marijanca Ajša Vižintin

Teaching Slovenian as Second Language to Immigrant Children

The teaching of Slovenian as a second language is a part of the system support for the inclusion of immigrant children in the model of intercultural education. System support includes legislative options (lessons in Slovenian as a second language, two years of adjusted grading, an individual programme, and an extended programme) and examples of good practice, which have been developed and enabled in the Slovenian educational system (introductory classes, preparing a classroom community, peer support). Teachers often wonder when and how to organise lessons in Slovenian as a second language for immigrant children, which is why the paper lists a few options. It emphasises the connection between the mother tongue and the learning of the language of the environment. The conclusion stresses that when teaching a subject every teacher is also a

teacher of Slovenian, and that all teachers are responsible for the inclusion of immigrant children.

Maja Melinc Mlekuž

New Challenges for Teachers of Slovenian At Schools with Slovenian as the Language of Instruction in Italy

In recent years there has been a growing interest in Friuli and Venezia Giulia in learning the Slovenian language; more and more children from non-Slovenian families are enrolling in schools with Slovenian as the language of instruction; however, this has not resulted in an increased use of Slovenian outside of the school environment. Slovenian teachers in Slovenian schools in Italy are not prepared for an ethnically heterogeneous structure of classes; they do not possess uniform guidelines for teaching, nor suitable pedagogical and didactic knowledge. The paper presents a few findings of a comparative empirical research study conducted among secondary school students in the area of the Slovenian-Italian cultural contact. It has established that national awareness is more developed in students of Slovenian 2nd cycle secondary schools in Italy than in their peers in Slovenia; this is reflected in their attitudes, but not in their actions in everyday life.

Mihael Vrbinc

New Form of Matura Examination in Austria

The introduction of a new Matura examination in the Austrian educational system (the first exam dates are scheduled for all general secondary schools in the current year and all vocational colleges next year) is based on an order from 2012, whereas preparations began as early as 2008. The new Matura examination consists of three independent parts: The Matura examination candidate must write a prescientific paper, present it before an examination board and discuss it with members of the board. The written part of the school leaving examination is made up of three or four supervised examination papers, whereas the oral part comprises three exams or two exams. We must realise that the (partially) standardised school leaving and diploma examination, which is directed towards competences, is a fundamental educational reform, which not only alters the form of the final examination, but also teaching itself from the first years of schooling onwards. The Austrian educational system and new final examination has also made room for the minority languages of Slovenian, Croatian and Hungarian (as languages of instruction).

Alenka Tomšič Grgurič

Required Reading Helps me to Grow

Development of different reading strategies, cross-curricular integration, integration of contents by taking into account the reading interest

and requirements of the school curriculum represent a great challenge to both students and teachers. The demonstrated example shows that the advantages of lessons designed in this manner are greater motivation of students for reading and cooperative learning, better interaction among students and the belletristic text, and development of key competences for lifelong learning and everyday life.

Bojana Modrijančič Reščič

Creative Secondary School Students

The paper presents the creativity of young people, which is encouraged by the invaluable work of a teacher, since his or her additional efforts can contribute to exciting the interest of young people so that they can begin their independent path. Sometimes it is enough to simply say the right word, or to persevere in the impossible, in the search for undiscovered paths, or to not ignore a young person but give him or her your all. Thus young people will discover that the impossible is possible, that language is not a complicated world but can be made sense of, in this particular case with literary creation or writing of poems, participating in a reading club or by presenting their own work. All of the above will have a positive influence on classic school lessons, making them less wearisome.

Mojca Honzak

Fran Levstik: Martin Krpan - Discussion of a Compulsory Text for 7th Grade with the Slow Reading Method

The paper presents a school discussion, tested in practice, of a tale by Fran Levstik, Martin Krpan, using the slow reading method. A text that is included among the compulsorily discussed literary texts in the 7th grade of primary school must be discussed by the pupils in its entirety. After the introduction, which briefly presents two types of slow reading, the article describes the planning process and a potential discussion of a literary text. Reading and all its reading strategies prior to, in between and after reading is divided into several parts. In the process, numerous curriculum objectives that a teacher could realize are presented. A detailed account of lessons opens up many questions; with answers to these, pupils develop their reading response and worldliness, and learn how to read precisely and attentively. New assignments likewise encourage pupils to create and re-create. In the end, two possibilities for continuing this discussion are presented, namely dramatization and oral performances.

Črt Močivnik, Bernardka Zupanc

A school project of promoting reading – Reading for Knowledge

The article presents a basic school project of promoting reading – Reading for Knowledge, which includes various activities that encourage the stu-

dents to reach for a book. Activities are presented that are designed that allows to be carried out over a longer period. The project aims at improving the reading culture, raising the level of literacy among pupils and raising the awareness of the importance of books and knowledge.

Sanja Leben Jazbec

»I cannot teach pupils anything; I can merely give them the opportunity to learn.« (Carl Ransom Rogers)

Use of an Interactive Textbook in the 8th and 9th Grades by the Principles of Formative Assessment

In the process of formative assessment the teacher and pupil regulate the learning process by changing the way the teacher teaches and/or the way the pupil learns, thus enabling the pupil to achieve optimal progress. The key words of the formative paradigm of teaching are objectives, performance criteria, prior knowledge, appropriate activities, feedback, self-assessment and peer assessment. An i-textbook (together with other e-services) is one of the learning opportunities a teacher can offer pupils of the so-called generation Z. It has been established that wisely and thoughtfully used digital technology is an effective teaching aid; however, it merely supports the learning process. The shift to higher quality and more permanent knowledge occurs only when the teacher changes his or her way of teaching and the pupil becomes an active and responsible builder of his or her own knowledge.

Matej Žist

Gradualness of Preparation for Comprehensive Oral Performance

Oral performance is a complex skill, which all of us have to learn gradually. Pupils will have difficulty making progress if they are required to do a comprehensive performance over and over again, and are marked with increasing strictness. We must keep in mind their age and prior knowledge, and design an oral performance as a challenge which they will be able to understand and master. The article mentions an approach incorporating such upgrading of knowledge and skills.

Matej Žist

(Lack of) Freedom during Oral Performance

The evaluation form has an important influence on the pupil when preparing for an oral performance. It can be compiled and divided in greater detail, thus guiding pupils and, simultaneously, limiting them. Less elaborate evaluation forms will be of less help to pupils, but will at the same time encourage their independence, responsibility, organisational skills and

creativity. When planning the type of oral performance, we must adapt to the age and prior knowledge of pupils; we must likewise adapt to the set objectives when compiling instructions for the performance and the corresponding evaluation form.

Manja Šugman Širnik

Culture Day at Hospital School

The paper provides insight into the implementation of an activity day at a hospital school, i.e. culture day. Its organization and implementation have their own specifics and pose a unique challenge for the teachers and pupils; simultaneously, it enriches the time spent in hospitals. In addition, it acquaints children with new findings (knowledge), strengthens their creative abilities and puts a smile on their face. It mixes business with pleasure, so to speak.

Sanja Bekrić

Dog – an Uncritical Teacher

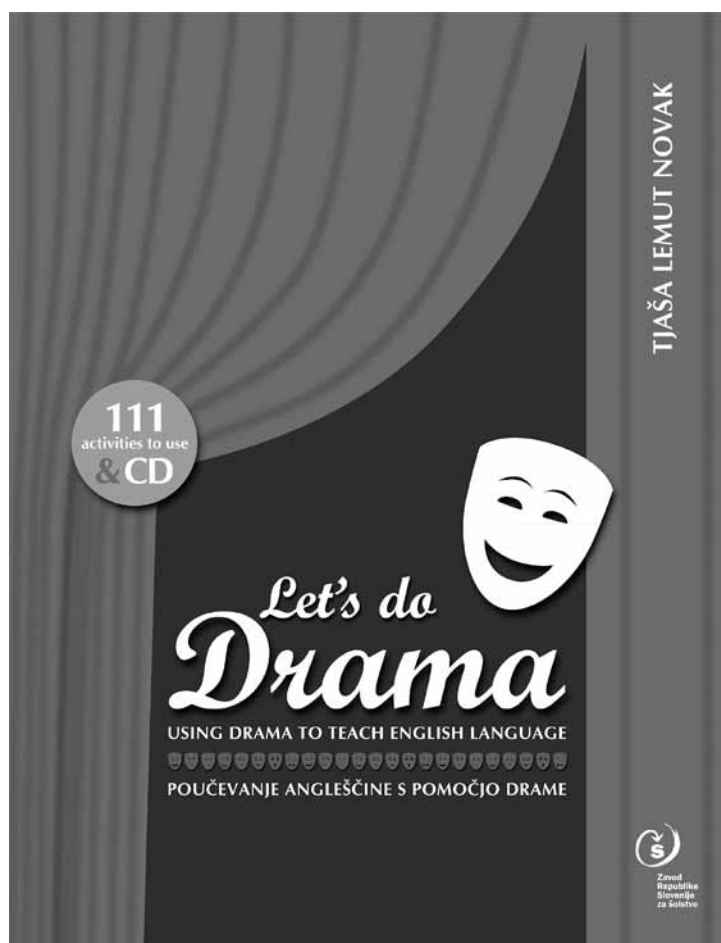
The article presents the positive effects of incorporating a therapy dog into the learning process. It familiarises the reader with working with a therapy dog from the perspective of the dog's guide and the technical assistant who prepares the didactic material and the very course of the work involving a dog. Working with a therapy dog demands more preparation time, but the learning effect is greater, since the dog adds an emotional component to the assimilation of new knowledge. The article presents two examples of a lesson using a dog: an individual Slovenian lesson and working with a dog in class during a mathematics lesson. Numerous studies highlight the importance of a therapy dog for more effective work in school, particularly in working with pupils with special needs.

Iz založbe Zavoda RS za šolstvo

Tjaša Lemut Novak

Let's do Drama – Poučevanje angleščine s pomočjo drame

2015, ISBN 978-961-03-0317-6, 280 str. & CD, 32,50 EUR



Priročnik *Let's Do Drama – Poučevanje angleščine s pomočjo drame* je izjemno bogat vir zamisli in dejavnosti, ki bodo učitelju angleščine v neprecenljivo pomoč pri njegovem delu. Vključene dramske dejavnosti so zelo raznovrstne (igre vlog, dialogi, monologi, uporaba lutk, diskusije, skeči, petje, ples, projekti, radijske igre, intervjuji, pantomima itd.) in predstavljajo neizčrpen vir motivacije, domišljije in ustvarjalnosti za učence in dijake. Vseh 111 dramskih dejavnosti odlikuje zelo natančna, predvsem pa jasna didaktična oprema, ki kljub trdni strukturi učiteljem dopušča veliko svobode pri organizaciji dela, vključevanju učencev in prilagoditvi dejavnosti, ki so nanizane v razponu od ponavljanja po danem zgledu do dejavnosti, ki od učencev terjajo dejavno vlogo in veliko ustvarjalnosti.

Priročnik vsebuje dejavnosti, ki vključujejo dramo/igro, in so uporabne za različne starosti, teme in predznanja oziroma ravni znanja. Prinaša 111 dejavnosti s številnimi dodatnimi idejami, primeri domačih nalog ter drugimi uporabnimi nasveti. Priloženi CD ponuja dodatna gradiva, ki so pripravljena za izvedbo teh dejavnosti.

Priročnik *Let's do Drama – Poučevanje angleščine s pomočjo drame* lahko naročite:

- po pošti (Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana),
- faksu (01/3005-199),
- elektronski pošti (zalozba@zrss.si) ali
- na spletni strani (<http://www.zrss.si>).



**Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo**

NAVODILA AVTORJEM

- Prispevke za objavo v Slovenščini v šoli pošljite uredništvu revije na naslov: Zavod RS za šolstvo – OE Nova Gorica (za revijo Slovenščina v šoli), Erjavčeva 2, 5000 Nova Gorica.
- Poslati jih je treba na CD-ju ali po e-pošti na naslov mirjam.podsedensek@zrss.si v enem od uveljavljenih urejevalnikov besedil (Word). Na listu naj bo 30 vrstic, tj. povprečno 300 besed oz. 1900 znakov.
- Besedilo na disketi naj bo levo poravnano in ne pretirano računalniško oblikovano (sprejemljiva sta le polkrepki in ležeči tisk ter podčrtavanje; tudi naj ne bo paginirano in besede naj ne bodo deljene. Avtorske napotke in želje sporočite uredniku/oblikovalcu bodisi z obliko izpisa bodisi z drugimi navodili.
- Dolžina prispevkov: za temeljne strokovno-teoretične članke do 16 strani po 30 vrstic (4800 besed), za poročila o poteku projektov, prispevke iz prakse za prakso (šolske interpretacije, intervjuji, opisi inovativnih modelov jezikovnega in književnega pouka idr.) do 8 strani (2400 besed), za poročila o metodičnih izkušnjah in recenzije novih učnih knjig do 4 strani (1200 besed).
- Slikovno in grafično gradivo priložite na posebnih listih (v originalih, ne fotokopirano), vsako sliko s svojo številko, v tipkopisu pa naj bo označeno, kam katera sodi. Podnapise k slikam vključite na ustrezno mesto kar v osnovno besedilo članka. Označiti je treba tudi tiste (krajše) dele besedila, ki naj bi bili posebej izpostavljeni in poudarjeni.
- Članek mora vsebovati poleg naslova, imena avtorja in ustanove, na kateri deluje, tudi sinopsis (30 do 50 besed), povzetek ter navedbo virov in literature.
- Ponazarjalni zgledi se v izpisih podčrtajo. Podnaslovi naj bodo izpisani polkrepko (zaželeno je, da so označeni tudi z vrstilnimi števnikami). Daljši navedki (nad 5 vrstic) naj bodo odstavčno ločeni (navednice tedaj niso potrebne). Izpuste označimo s tremi pikami v poševnem oklepaju. Opombe naj bodo pod črto, v njih ne citiramo literature. Le-to navajamo v oklepaju tekočega besedila, kot kaže zgled: (Zorman 2000: 54). Tak navedek razvežemo v seznamu literature:

za knjigo:

Zorman, Marina, 2000: *O sinonimiji*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

za zbornik:

Ivšek, Milena (ur.), 2001: *Materni jezik na pragu 21. stoletja. Mednarodni simpozij. Portorož, 2.–4. december 1999*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

za članek v zborniku:

Kranjc, Simona, 2003: Pouk slovenskega jezika v osnovni šoli. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Zbornik predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

za članek v reviji:

Krakar Vogel, Boža, 2002: Branje – pogoj za uspešno pisanje. *Slovenščina v šoli* 7/2. 15–22.

za spletno stran z znanim avtorjem:

DIMEC, J. 2000. Avtomatsko opisovanje vsebine dokumentov na internetu. COBISS Obvestila 4. (17. 3. 2004). Dostopno: http://home.izum.si/cobiss/cobiss_obvestila/2000_4/index.html.

JAKOPIN, P. 1999. Zgornja meja entropije pri leposlovnih besedilih v slovenskem jeziku: doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Fakulteta za elektrotehniko. Dostopno: <http://www.ff.uni-lj.si/hp/pj/disertacija/> [20. 2. 2002].

za anonimno spletno stran:

Veronika z Malega gradu. Dostopno: http://www.kamniskaveronika.net/e_knjiga_fs.html [20. 2. 2002]

Geabios. Servis: Naslovi hitro in ... Dostopno: <http://www.geabios.com> [20. 2. 2002].

- Če je sestavni del članka tudi učenčev izdelek, vas prosimo, da pridobite soglasje učenčevih staršev ali polnoletnega dijaka za objavo izdelka in ga priložite članku.
- Vsi prispevki, objavljeni v reviji, so recenzirani. Od avtorja se pričakuje, da pri dokončni obliki članka upošteva pripombe recenzenta/-ov in uredništva.
- Z oddajo prispevka uredništvu Slovenščine v šoli avtor prenese avtorske pravice na založnika Zavod RS za šolstvo. Pri morebitni kasnejši objavi svojega besedila v drugi reviji mora pri tem avtor vedno navesti prvotno objavo v Slovenščini v šoli in o tem prej pisno obvestiti uredništvo. Avtor prejme avtorski izvod revije.
- Avtor naj pošiljki uredništvu priloži izpolnjen obrazec Prijavnica prispevka za objavo v reviji, ki ga dobi pri odgovorni urednici (Mirjam.Podsedensek@zrss.si), pri urednici založbe (Simona.Vozelj@zrss.si) oz. na naslovu <http://www.zrss.si/zalozba/revije/slovenscina-v-soli>.

Uredništvo rokopisov ne vrača.

PROSIMO, DA UPOŠTEVATE TA NAVODILA, SICER PRISPEVKA NE BOMO MOGLI OBJAVITI.





REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA KULTURO

Vabljeni na strokovno usposabljanje Kulturni bazar²⁰¹⁶,
ki ga namenjamo strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju
ter kulturi, študentom ter vsem, ki kulturno-umetnostno vzgojo
vključujete v svojo delo.
Udeležba je brezplačna, potrebna pa je e-prijava do 15. marca 2016.

KULTURNI BAZAR

2 0 1 6

KULTURA SE PREDSTAVI

Vabilo, program in e-prijavnico najdete na spletni strani

www.kulturnibazar.si

Četrtek, 31. marca 2016, med 9. in 20. uro
Cankarjev dom, Prešernova cesta 10, Ljubljana

31. 3. © cankarjev dom

PARTNERJA



REPUBLIKA
SLOVENIJA

MINISTRSTVO ZA KMETIJSTVO,
GOZDARSTVO IN PREHRANO

MINISTRSTVO
ZA ZDRAVJE

ČASTNA POKROVITELJICA



Slovenska
nacionalna komisija
za UNESCO

