

Slovenščina v šoli

[illegible]

3-4

XVI. letnik

[illegible]

	Za uvod		Introduction
01	Mirjam Podsedenešek		Mirjam Podsedenešek: Editorial
	Intervju		Interview
02	Mirjam Podsedenešek		Mirjam Podsedenešek: Learning path – (or) the choice of life, Interview with Nevenka Janež from Most na Soči
	Razprave		Proceedings
08	Mojca Poznanovič Jezeršek:		Mojca Poznanovič Jezeršek: About the syllabus for Slovenian in gimnazija after the end of the four-Year Introduction period
	O učnem načrtu za predmet slovenščina v gimnazijah po zaključku štiriletnega uvajanja		Darinka Rosc Leskovec: What do results of national testing of knowledge of Slovenian in basic school tell us about pupils' language competences
16	Darinka Rosc Leskovec:		Andreja Pregelj: The influence of the dialect spoken in Primorska on pedagogical speech in basic school
	Kaj o jezikovni zmožnosti učencev kažejo dosežki nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli		
27	Andreja Pregelj:		
	Vpliv primorskega narečja na pedagoški govor v osnovni šoli		Adrijana Špacapan: The subject in school interpretation
34	Adrijana Špacapan:		
	Siže v šolski interpretaciji		Črt Močivnik: The presence of writers from Primorska in selected basic school readers
45	Črt Močivnik:		
	Prisotnost primorskih književnikov v izbranih osnovnošolskih berilih		Lina Šinkovec: Adaptation of the novel Deseti brat for easier reading and understanding
53	Lina Šinkovec:		
	Prirredba romana Deseti brat v lahko berljivo in razumljivo obliko		Monika Čebulj: The use of dictionary in the first and the second cycle of basic school
73	Monika Čebulj:		Lea Lehner: Interdisciplinary connections with Slovenian with gifted students in the third triennium
	Raba slovarja v 1. in 2. triletju osnovne šole		
84	Lea Lehner:		
	Medpredmetno povezovanje s slovenščino z nadarjenimi učenci v tretjem triletju		
	Didaktični iz(od)zivi		Didactical responses
94	Mojca Honzak:		Mojca Honzak: Ninth grade students and Srečko Kosovel
	Devetošolci in Srečko Kosovel		Anita Žibrek: Primary school learners and reading literacy
102	Anita Žibrek:		
	Učenci na razredni stopnji in bralna pismenost		Bojana Modrijančič Reščič: Flashes from the past
110	Bojana Modrijančič Reščič:		
	Utrinki preteklosti		
	Predstavitev knjižne novosti		Presentation of the new book
121	Sonja Žežlina:		Sonja Žežlina: Torn out of oblivion with the book SOUKAN AN SUKENCI U SUKENŠČINI
	Iztrgano iz pozabe s knjigo SOUKAN AN SUKENCI U SUKENŠČINI		
	Tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje 2013		2013 Ivan Cankar knowledge of Slovenian Contest
125	Klara Sadar:		Klara Sadar: Animals – warmth and love
	Živali – toplina in ljubezen		Jera Toporiš: Is the difference between classical and trivial literature really big and why do people have so many bad features
128	Jera Toporiš:		
	Je res velika razlika med klasično in trivialno literaturo in zakaj imamo ljudje toliko slabih lastnosti		Iza Zorc: The words that create symphony – the feelings that warm the heart
131	Iza Zorc:		
	Besede, ki ustvarjajo simfonijo, občutki, ki ogrejejo srce		Patricija Perkovič: Men destined to hang never drown
134	Patricija Perkovič:		
	Komur je bilo usojeno, da ga bodo obesili, se ne bo utopil		Martina Smodiš: With words and among them - I live, just live
136	Martina Smodiš:		
	Živim, samo živim		Anka Supej: In their time and against it
139	Anka Supej:		
	V svojem času in proti njemu		
141	Povzetki		Abstracts

Slovenščina v šoli 3-4

XVI. letnik leto 2013 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:** mag. Gregor Mohorčič **Uredništvo:** mag. Mirjam Podsedenešek (odgovorna urednica), mag. Lara Godec Soršak (Pedagoška fakulteta Ljubljana), mag. Mojca Honzak (OS Riharda Jakopiča v Ljubljani), Mira Hedžet Krkač (Zavod RS za šolstvo), dr. Boža Krakar Vogel (Filozofska fakulteta v Ljubljani), Vlado Pirc (Zavod RS za šolstvo), dr. Igor Saksida (Pedagoška fakulteta Ljubljana), mag. Adrijana Špacapan (Tehniški šolski center Nova Gorica) **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:** Tatjana Ličen **Prevod povzetkov:** mag. Mirko Zorman **Oblikovanje:** Anže Škerjanec. **Prelom in tisk:** Littera picta d.o.o., Ljubljana **Naklada:** 570 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, upokojece in člane slavističnega društva, 40,89 € za šole in ustanove, 49,24 € za tujino. Cena dvojne številke v prosti prodaji je 21,60 €.

Revija Slovenščina v šoli je v letu 2012 sofinanciralo Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.

Revija je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, pod zaporedno številko 574.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pismene dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela te revije na kakršenkoli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske oblike reprodukcije (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršenkoli pomnilniški medij).

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Mirjam Podsedenshek, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

»Besede, ki ustvarjajo simfonijo, občutki, ki ogrejejo srce,« pravi mlada ustvarjalka prav na začetku svojega besedila na razpisano temo mladih avtorjev, ki so v letu 2013 sodelovali na Tekmovanju v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje in bili tudi nagrajeni ...

V rubriki Tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje 2013 so tudi drugi spisi; nekateri menijo, da bi besedila potrebovala poseben uvod, a so vsa, od prvega do zadnjega, samostojna zgodba s skoraj eno samo rdečo nitjo – o tem, kako najti pravo besedo in jo povedati drugemu, da ga bo bodrila, veselila, a tudi učila.

V prispevku Line Šinkovec tako lahko preberemo o tem, kako je mogoče uspešno pripraviti besedilo Jurčičevega Desetega brata za branje in podživljanje tudi osebam s posebnimi potrebami, v Sižeu v šolski interpretaciji Adrijana Špacapan pokaže možnosti branja in interpretacije Pomladnega dne Cirila Kosmača, Črt Močivnik pa zastopanost primorskih književnikov v osnovnošolskih berilih.

Zanimiva spoznanja o tem, kako na učenca deluje učiteljev pedagoški govor, nam razkriva mlada avtorica Andreja Pregelj, Monika Čebulj z Rabo slovarja v 1. in 2. triletju osnovne šole spregovori o njegovi osmišljeni rabi v šoli – in sicer, Lea Lehner pa z medpredmetnim povezovanjem ponudi nove možnosti rabe slovenščine.

Prispevek Darinke Rošč Leskovec o jezikovni zmožnosti, taki, kot se kaže v devetem razredu osnovne šole, v nacionalnih preizkusih znanja, želi opozoriti na odprta vprašanja, a v razmislek ponudi tudi odgovore; tako kot sistematična analiza vprašalnika, s katerim Mojca Poznanovič Jezeršek zapiše mnenja učiteljev o učnem načrtu predmeta slovenščina v gimnazijskem programu po njegovi uveljavitvi v praksi.

Didaktični odzivi prinašajo prispevke o branju različnih besedil: takih za vsakdanjo šolsko rabo; Anita Žibrek piše o tem, kako učenci lahko berejo navodila, Mojca Honzak predstavlja izkušnjo ob poeziji Srečka Kosovela, samostojnem poustvarjalnem delu učencev – z besedami, Bojana Modrijančič Reščič v prispevku Utrinki preteklosti pri učencih uzavešča in ohranja besedo nekoč in danes, doma in na tujem; tako kot je v intervjuju Nevenka Janež prepričana, da učitelj ostane in obstane – če je učitelj rad.



Mirjam Podsedenshek, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

UČNA POT – (ALI) ŽIVLJENJSKA IZBIRA

☒ Srečanja z Nevenko Janež so povezana z mojimi prvimi delovnimi potmi na Tolminskem, spadajo med začetne stike s kolegi, učitelji slavisti in slovenisti na Goriškem. Vsaka prva pot in doživetje je po svoje dragoceno, še zlasti, če je okolje novo in drugačno, ljudi pa prislovično odprti in dobri.

Na skorajda anekdotično vprašanje kolegov na delovnem srečanju: »Poznate Nevenko z Mosta?« odgovor ni mogel biti takoj pritrdilen; mojo začetno zadrego je opazila kar kolegica sama in jo naravno premostila, se predstavila in kar takoj spregovorila učnem načrtu predmeta slovenščina, ki smo ga takrat v osnovni šoli uporabljali.

Že takrat je znala in zmogla trezno presoditi, kaj je za šolsko rabo in kaj ne. Pri tem jo je vodila njena povsem naravna izbira in predvsem trdna pedagoška izkušnja o tem, kaj se v razredu obnese in kaj ne; kaj v razredu brati in kako opazovati, da bosta oba – učitelj in učenec v stiku z izbranim besedilom, a povezana tudi osebno – kot bralca. Zato me ni presenetilo njeno intenzivno delo pri prenovi učnih načrtov predmeta na začetku devetdesetih let (1998), sistematično delo v tolminski študijski skupini, kjer je kolege odločno usmerjala, sodelavce Zavoda pa potrpežljivo opozarjala na potrebe »terena«; sodelovanje z območnim Slavističnim društvom Nova Gorica – tudi pri pripravi in izvedbi tekmovanja v znanju slovenščine (1992–2006).

Redno šolsko delo jo je povezovalo z učenci in kolegi, zato so lahko, postopno, nastajala šolska glasila, najprej Naše črtice, kasneje Mišelovka. V njih se je, vedno znova, zrcalilo delo in spoznanja otrok, ohranjala pa tudi povezanost z okoljem, v katerem so rasli njeni učenci, mnogi med njimi tudi kasnejši sodelavci, pisci in raziskovalci. Nekatere so prav raziskave v malem (npr.: *Življenje nekoč. Staro kmečko orodje in posodje. Založila OŠ Dušana Muniha Most na Soči, 1997.*).

Vraščenenost v kulturo domačega prostora in tesna povezanost z njim je botrovala sodelovanju pri pripravi izborov poezije Simona Gregorčiča (*Gregorčič Simon (1844–1906). Brje, 2006*), aktualizaciji njegove poezije in pripravi ekskurzij za šolsko rabo; zlasti pa inovativni postavitvi Kosmačeve učne poti, s pripravo vodnika (*Vodnik po Kosmačevi učni poti. ZRŠ, Ljubljana, 2000*) in vrste vsakoletnih, vzporednih publikacij, namenjenih popularizaciji učne poti in literature rojaka Cirila Kosmača npr.: (*Skozi nova doživetja: delovni zvezek za pohodnike na Kosmačevi učni poti. Most na Soči, 2001; Tistega lepega dne. OŠ Dušana Muniha Most na Soči, 2013*).



Naravna vedoželjnost jo je pritegnila k dolgoletnemu sodelovanju z *Javnim skladiščem za ljubiteljsko kulturo Tolmin*, tudi z *Zvezo kulturnih društev*, saj jo je to vedno znova povezovalo z literarnim ustvarjanjem mladih, pa tudi z vsemi, ki jim je tudi domači prostor dom, prva misel in – sreča.

Kdo Te je učil in naučil učiti? Šola, življenje ali dediščina Tolminske? Prosim, predstavi se.

Prva leta svojega življenja sem preživela na Logarščah, razpotegnjeni vasi na robu Šentviške planote. V Tolmin smo se preselili, ko sem začela obiskovati osnovno šolo. Mesto je bilo zame novo. Šole sem se zelo veselila in ko sem prvi dan tistega davnega leta prišla iz šole domov, sem oznanila, da bom učiteljica.

Dobre učitelje sem imela in vedno sem podoživljala njihovo vlogo in razmišljala, kako bi sama snov podala učencem. Igrati se šolo na dvorišču, je bila moja najljubša otroška igra. Neutrudno sem »mučila« z njo mlajše otroke ... Seveda ni bilo vprašanje, kje nadaljevati šolanje. V Tolminu je bila pedagoška gimnazija. Spet sem srečala profesorje, ki so pustili v meni globoko sled. Profesor Janez Dolenc je še utrdil prepričanje, da je naslednja stopnica v izobraževanju materinščina. Po maturi sem se vpisala na Filozofsko fakulteto v Ljubljani, smer slovenski in srbohrvaški jezik s književnostjo. Študij je bil zanimiv, sem pa pogrešala več prakse. Tako sem »priletela« v razred po eni sami učni uri, ki sem jo morala opraviti v okviru izpita metodika slovenščine.

In potem me je spet učila šola. Čudovit kolektiv in seveda učenci. Zelo veliko so me naučili in še vedno me učijo.

Imam srečo: počnem natanko tisto, kar sem si od nekdaj želela, na tej poti srečujem ljudi, ki me bogatijo, dajejo energijo in od katerih se lahko neprestano učim. V devetdesetih letih sem bila dejavna tudi v Slavističnem društvu Nova Gorica, vsa leta sodelujem z goriško enoto Zavoda RS za šolstvo. Delo s kolegicami in kolegi prinaša nove izkušnje in veliko zadovoljstva. Sodelovanje z ljudmi, s katerimi se lahko pogovarjaš brez dlake na jeziku, je razkošje.

Pravijo, da smo v naših krajih trmasti. Nenaravnemu in neumnostim se upiramo. To bo kar držalo. In ni vedno slabo.



Živiš v Tolminu, poučuješ na Mostu na Soči. Kaj je botrovalo tej izbiri? Domače, znano okolje – ali morda kaj drugega?

Ni bilo posebnega izbiranja. Vrnitev na Tolminsko je bila umevna sama po sebi. Diplomsko nalogo sem delala pod mentorstvom prof. Tineta Logarja, raziskovala sem govor Šentviške planote. Domače narečje. Profesor je dovolil, da sva nalogo delali dve študentki in tako sem k nam pripeljala še kolegico iz Ljubljane in jo na nek način »ponašila«. Klub tolminskih študentov, v katerem sem bila v študentskih letih kar dejavna, je včasih deloval precej zaprto in domov zazrto. Bili smo velika družina in stkali vezi za vse življenje. Kar vsi smo se želeli vrniti. In mnogi smo se. Bili so drugačni časi. Ko je imel moj sine manj kot leto, me je obiskala takratna ravnateljica OŠ Most na Soči, Ema Štih, in mi ponudila službo. Danes je za mladi rod kaj takega

nepojmljivo. In sem sprejela. Prišla sem v mlad kolektiv in skozi desetletja smo postali veliko več kot sodelavci. Prijateljstvo med nami je naredili šolo prijazno – v tistem pravem pomenu besede. Bila je naša šola, skupaj smo se trudili narediti jo čim boljše. V tej šoli sem še danes. Lepo mi je in prav nikoli si nisem želela drugam.

Most na Soči je starodaven kraj. Zadnjih dvajset let ga поблиže spoznavam tudi po Tvoji zaslugi. Prosim, približaj bralcem kraj in delo z otroki.

Most na Soči je kraj z dušo. Včasih se šalimo, da izkoplješ halštatske ostanke, tudi če bi rad le vsadil rožo. Pa kraj nima le bogate daljne zgodovine, še pred drugo svetovno vojno je imel živahno sejensko dejavnost, trgovine in vso potrebno infrastrukturo. Kosal se je s Tolminom. Dal je mnoge pomembne ljudi, ki so se uveljavili na različnih področjih delovanja. Tudi šolstvo bo kmalu praznovalo dvestoletnico. Morda danes to ni več tako pomemben kraj, a je živ. Trudi se predstaviti svojo preteklost in jo nadgrajevati. In šola ima pri tem

pomembno vlogo. S skupnimi močmi smo dovolj uspešni, da domovino in svet opozarjamo nase.



Naš šolski okoliš je velik. Dve tretjini učencev je vozačev. Prihajajo iz naših dolin in hribov. V prvi polovici mojega poučevanja se je naš učenec še zelo razlikoval on mestnega, po letu 1990 pa vse manj. Globalizacija najbrž. Mislim pa, da je kljub temu več pristnosti. Delo z otroki je tako raznoliko, da bi o njem lahko govorila več dni. Če bi vprašali njih, kako jim je z mano, bi zelo verjetno povedali, da sem sitna, zahtevna in stara. Kaj pa drugega. Permisivne vzgoje nisem nikoli preveč marala. Z mnogimi bivšimi učenci pa ohranjam stike, z nekaterimi smo pravi prijatelji, zato menim, da hujše škode ne delam ...

Kaj je tisto, kar te privlači, da vztrajaš in se ukvarjaš z njimi?

Rada jih imam. Otroke namreč. Vse skupaj in vsakega posebej, pa čeprav mi nekateri ne verjamejo. So še premladi, da bi razumeli, da imeti rad ne pomeni ugoditi vsem željam in muham. Tako različni so si in tako enaki obenem. Ko pridejo do mene, jih grabi puberteta. Vrti jih in muči, zato je poseben izziv vzbuditi v njih vsaj malo zanimanja za tisto, kar bi jih rada naučila. Vsak po svoje se odziva, včasih uganem, kako bo, včasih je drugačna »luna« in ustrelim mimo ... Težko bi brez njih. Celo tiste najbolj težavne pogrešam, morda tiste še najbolj. Skušam biti čim bolj iskrena z njimi, nikoli se jim ne kažem drugače, kot sem. Marsikdo morda meni, da to ni prav, a jaz ne znam drugače. Pošalim se, pohvalim, grajam, tudi zakričim in včasih povem, da imam slab dan. Saj sem vendar človek in prav današnje generacije morajo vedeti, da imamo pravice tudi učitelji, ne samo učenci.

Dvajset let sem hodila z njimi tudi v šolo v naravi. To so zelo dragocene izkušnje. Večina šol je bila v naši režiji, s programom, ki smo ga pripravili in vodili učitelji naše šole. Tako smo bili sedem ali deset dni samo učenci in mi. Na začetku smo odhajali v šolo v naravi med poletnimi počitnicami, vedno na morje, ki so ga v prvih letih nekateri učenci videli prvič. Ker so bile šole v



naravi na prehodu na predmetno stopnjo, smo z učenci že takrat stkali vezi, ki so v glavnem zdržale naslednja štiri leta in v nekaterih primerih še več.

Vem, da se – ob poučevanju – ukvarjaš tudi z drugimi stvarmi: inštruiraš, si mentorica učencem pri pripravi šolskih glasil (tradicionalna Mišelovka) in raziskovalnih nalog, aktivno se povezuješ z lokalno radijsko postajo ALPSKI VAL, sodeluješ pri pripravi različnih publikacij, ki so odmevne tudi širše, v Posočju in na Goriškem. Kaj te vodi pri tem delu in zakaj to rada počneš?

Že od začetka svojega poučevanja sem bila mentorica novinarskega krožka. Prva leta smo se ukvarjali z dopisništvom, potem smo izdelovali stenski časopis, se preizkušali v različnih dejavnostih, povezanih z novinarstvom. Po nekaj letih smo šolski novinarji prevzeli tudi urejanje časopisa. Takrat so bile to Naše črtice, ki so na šoli neprekinjeno izhajale od leta 1962. Za štirideseti rojstni dan smo jim podarili novo ime. Ja, novinarski krožek so mi dodelili, je bil pa to krasen izziv in zelo lepo delo. Krožki so tudi dejavnost, pri kateri spoznaš učence z drugih plati. Po svoje je devetletka z izbirnimi predmeti take dejavnosti nekoliko preveč ukalupila in to je škoda.

Mentorstvo učencem pri pripravi glasila in radijskih oddaj sem zdaj predala mlajšim kolegicam. Morda jim včasih lahko pomagam z nasvetom, konec koncev pa je treba delo počasi prenašati na mlade, saj ne bomo večno za katedrom.

Kar se tiče dela izven šole ... take stvari pridejo same od sebe. Težko odklonim, če me prosijo za sodelovanje, še težje, če gre za pomoč in ocenim, da bi lahko koristila. Obenem take stvari bogatijo znanje, prinašajo dragocene izkušnje in dajejo dober občutek. Inštruiram predvsem v prijateljskih krogih, kadar kaj »zaškripa«, otroci tudi rastejo, diplomirajo ... in potrebujejo lekturo. A kot sem rekla, to počnem med prijatelji. Gre za neko povezanost z ljudmi, ki me obdajajo.

Veliko sodelavcev in kolegov Te pozna po inovativni Kosmačevi učni poti, ki na izviren način vedno znova predstavlja njegovo pisanje, dolino Idrije in njenih ljudi. Kaj ti pomeni Ciril Kosmač in njegova literatura? Povej nam, zakaj ravno Kosmačeva učna pot in domača tradicija?

Kosmačeva literatura je svet v malem. Svetovljan, ki se je v svojih delih vračal domov, v svojo in tudi mojo dolino, prinašal pa tudi izkušnjo velikega sveta. Njegovi božji otroci in otroci božji ljubijo življenje, živijo ga tako prvinško, liki Kosmačevih del so svetli tudi v najtežjih trenutkih. Blizu mi je. Najbrž ima vsak bralec, še posebej pa slavist, svojo »ljubezen« med deli slovenske književnosti. Tisto, kjer se počuti doma.

Kosmačeva učna pot pa je nastala iz potrebe odpreti dolino in pisatelja predstaviti njenim obiskovalcem. Brez Silva Faturja, prijatelja in nekdanjega svetovalca za SLO na koprski enoti ZRŠS je ne bi bilo. On jo je vzpodbudil, v drugem letu projekta je pomagala še Marija Sivec z ljubljanske enote. Projekt, ki smo ga učenci in učitelji predmetne stopnje delali dve leti in zaključili leta 2000, je poleg poti dal tudi veliko izkušenj, skupnega prizadevanja in sodelovanja. Dobre stvari.

In Kosmačeva učna pot živi. Vsako tretjo majsko soboto privabi tudi veliko pohodnikov. Letos je bil že 13. pohod. Vsako leto spoznavamo eno od Kosmačevih novel, morda tudi tako »širimo Kosmača« med bralci.

Nam lahko podrobneje predstaviš letošnjo Kosmačevo učno pot?

13. pohod je potekal v znamenju novele Kruh. Prišli so naši zvesti pohodniki in taki, ki tu še niso bili. Kot vedno smo pripravili hrano za dušo in telo in zadovoljstvo udeležencev na koncu je bilo tudi zadovoljstvo organizatorjev. Poseben je bil letošnji pohod zaradi zaključka, ki ni bil kosmačevski, ampak puntarski. Ker Kosmač o tolminskem puntu ni napisal ničesar, Tolminci pa se letos spominjamo 300-letnice velikega punta, so pero v roke vzeli kar naši devetošolci, ob pomoči mentorice pripravili igro Ko pride puntar, si sposodili še nekaj mlajših igralcev – in pohodniki so v Knjižnici Cirila Kosmača Tolmin njihovo uprizoritev iskreno pohvalili. Vesela sem tudi mentorstva svoje mlade kolegice.

Kaj je bila ožja tema letošnjega pohoda po Kosmačevi učni poti?

Ožjo temo letošnjega pohoda smo nakazali z navedkom iz izbrane novele: Najhujši glad je glad srca. Geslo pohoda ni bilo naključno izbrano. Mislim, da se strinjava, da je še kako aktualno.

Z novelo so se pred pohodom ukvarjali naši učenci in razmišljali o kruhu v vseh pomenih besede. Predstavili so se tudi pohodnikom. Sodelovali smo z Društvom podeželskih žena Gornjega Posočja, ki so napekle več vrst kruha ... že vrsto let za tisti drugačni kruh pohodnikov skrbijo člani Društva likovnih ustvarjalcev Tolmin, ki na dan pohoda ustvarjajo ob poti. Lansko leto, ko je pohod potekal v znamenju novele Tistega lepega dne, so slikali ilustracije novele. Letos nam je uspelo pripraviti in izdati novelo z njihovimi ilustracijami. Knjižico smo ponudili tudi pohodnikom.

Prizadevamo si, da bi se poleg šol, krajanov in različnih ustanov na pohodih predstavila tudi naša društva in veseli smo sodelovanja z njimi. Mislim, da tudi pohodniki začutijo to bogastvo naše doline.

Je *DOM RES JEZIK*? Koliko to drži pri zborniku o Ivanu Preglju, ki ste ga s kolegi in sodelavci pripravili ob 120-letnici avtorjevega rojstva?

Seveda je dom jezik. Materinščina je dom, kamor se zatečeš, pa bodi kjer koli. Zbornik je rezultat projekta, ki ga je vodila kolegica Danica Taljat in ki je spet združeval naše moči. Z vseh strani osvetljen Pregljev čas in jezik, ki ga zaznamuje. Tudi Pregelj se je s peresom vračal domov, ko zaradi razmer, ki so grozile, da nam bodo vzele dom, sem ni smel. In je trpel. A obstal je dom. Jezik.

Kako ti doživljaš in razumeš ohranjanje jezika, kulture in literature mladim – in zanamcem?

Doživljam ga kot samoumevno. Tudi razumem ga tako. Pogosto rečem svojim učencem, da se rodimo v nek narod, kulturo, jezik prinesemo s seboj, litera-



tura nas čaka ... To smo, nekaj drugega pač ne moremo biti. Lahko smo, a le poleg tega! Skladno s časom se spreminjajo. Jezik, kultura in literatura. Drugačne so mladosti in drugačne bodo. A bistvo ostaja enako.

Kako se pri tem počutiš kot učiteljica generacij mostarske šole? Ali lahko sploh primerjaš, kaj POMENI BITI UČITELJ nekdaj in kaj danes?

Lepo mi je. Včasih učenci, danes starši ... no vnukov jim pa najbrž ne bom učila ... Moji nekdanji učenci so danes tudi sodelavci v naši šoli. Vrnili so se. Domov. Najbrž ne samo zaradi ljubega kruhka, ampak tudi zato, ker so se želeli vrniti. In to veliko pove. Marsikdo je postal pomemben član naše skupnosti, pa je zrasel iz »mojih« klopí. Vsak po svoje je uspešen, upam, da tudi srečen. To je najpomembnejše merilo.

Nekdaj je imela učiteljeva beseda večjo težo. Permisivna vzgoja je naredila svoje. Žal več škode otrokom kot nam. Spreminjajo se metode in oblike dela, veliko se je spremenilo po zaslugi razvoja elektronike. Vloga učitelja je danes tudi usmerjanje med poplavo informacij, predvsem pa v uzavešcanju, da je treba biti kljub vsem elektronskim čudežem bralno pismen. Pa tudi, da je pristen človeški stik pogoj za srečno življenje in ne tisoči prijateljev na facebooku.

In nenazadnje: ne glede na vse, kar se v teh časih dogaja, stojiš in obstaneš, če v svojem poklicu živiš. Rada sem učiteljica.

Pogovarjala se je Mirjam Podsedenshek.

Mojca Poznanovič Jezeršek, Zavod RS za šolstvo

O UČNEM NAČRTU ZA PREDMET SLOVENŠČINA V GIMNAZIJAH PO ZAKLJUČKU ŠTIRILETNEGA UVAJANJA

Rezultati spremljave pouka slovenščine (in drugih predmetov) po letu 1998, ugotovitve projekta *Razmerje med razvijanjem in vrednotenjem sporazumevalne zmožnosti (2004–2006)*¹, primerjave s tujimi učnimi načrti za pouk maternih jezikov, mnenje strokovne javnosti in seveda tudi družbene spremembe, pogojene z vstopom Republike Slovenije v Evropsko unijo, so vplivali na ponovni premislek o učnih načrtih in potrebi po njihovem posodabljanju v letu 2006. Pred posodabljanjem sta bili opravljeni ponovna analiza učnih načrtov iz leta 1998 in primerjalna analiza z učnimi načrti drugih držav. Analiza naj bi izpostavila problematične točke veljavnih učnih načrtov.

Novosti v posodobljenem *Učnem načrtu za predmet slovenščina v gimnazijah* (UN 2008) so opazne na ravni ciljev in vsebin ter sistematičnega vključevanja kompetenc, medpredmetnih povezav in kroskurikularnih tem. Cilji in vsebine jezikovnega in književnega pouka so razvrščeni po procesnociljnih in vsebinskih sklopih, in ne več po sporazumevalnih dejavnostih in letnikih. Novost so tudi splošna (obvezna) in posebna znanja. Razmerje med splošnimi in posebnimi znanji v UN za slovenščino je 70 : 30.

Sistematičnemu uvajanju posodobljenega učnega načrta je bilo v obdobju od maja 2008 do maja 2013 namenjenih 13 izobraževanj, ki se jih je udeležilo 2146 učiteljev slovenščine v gimnazijskih programih. Člani PRS za slovenščino, mentorski učitelji in zunanji predavatelji so skupaj izpeljali 212 izobraževalnih ur.

Po koncu štiriletnega uvajanja so učitelji odgovarjali na spletni vprašalnik², namenjen evalvaciji učnega načrta. Na vprašalnik je odgovorilo 61 učiteljev slovenščine v gimnazijah. Vprašanja so se nanašala na posodobitve v učnih načrtih in so bila razvrščena v vsebinske sklope: *Splošna in posebna znanja, Načrtovanje ciljev in vsebin učnega načrta, Pričakovani dosežki/rezultati, Medpredmetno povezovanje, Kompetence, Učni načrti in drugi dokumenti, Usposabljanje učiteljev* in specifična vprašanja za predmet. Trditve, podane v vprašanjih, so učitelji ocenjevali na 5-stopenjski lestvici.

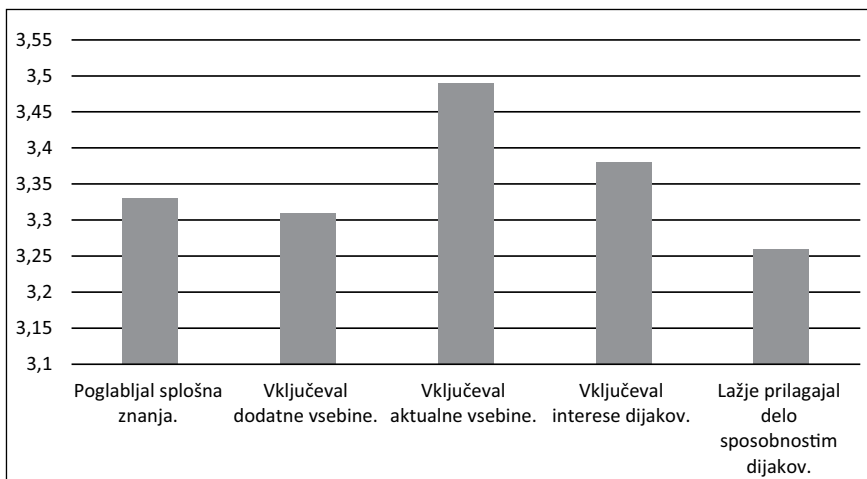
Grafična ponazoritev odgovorov je dopolnjena z analizo in interpretacijo rezultatov.

¹ CRP projekt *Razmerje med razvijanjem in vrednotenjem sporazumevalne zmožnosti* je potekal med letoma 2004–2006 na Zavodu RS za šolstvo. Projektno skupino pa so sestavljali univerzitetni učitelji, učitelji praktiki in pedagoški svetovalci za slovenščino ZRSŠ.

² <http://www.zrss.si/vprasaniki/spremljavaun2012.asp>

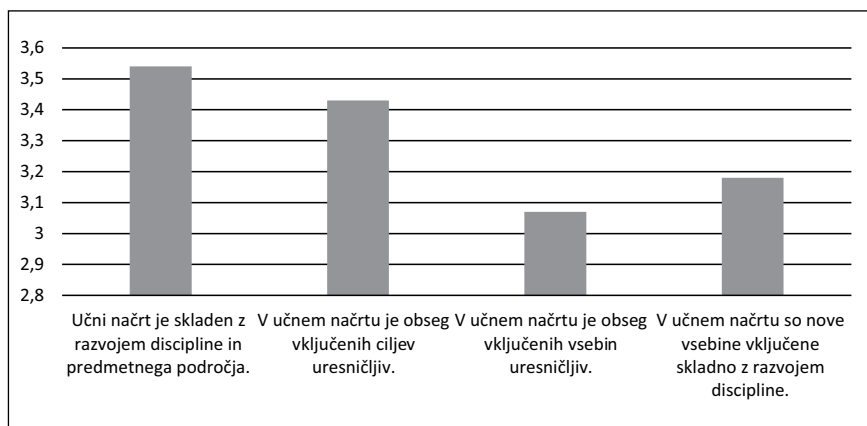


☞ Tabela 1: Splošna
in posebna znanja



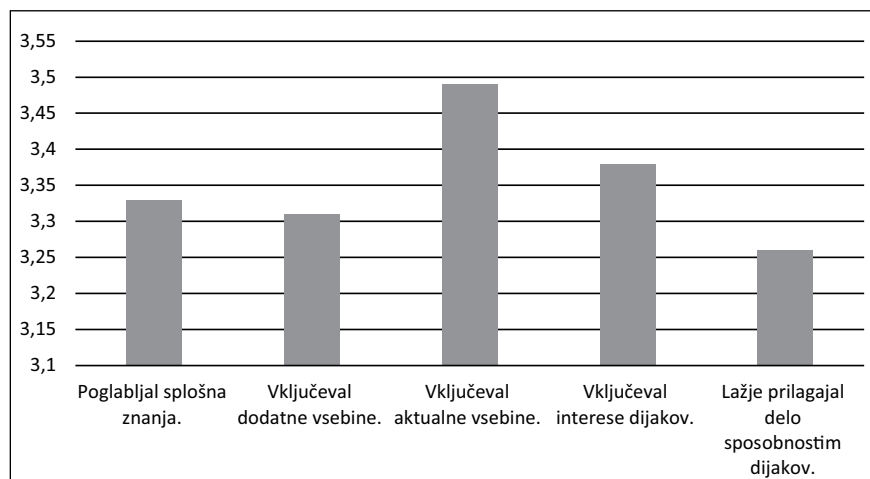
Iz tabele je razvidno, da učitelji slovenščine delitev na splošna in posebna znanja ocenjujejo pozitivno, ker jim omogoča vključevanje aktualnih vsebin (3,49), interesov dijakov (3,38), pa tudi poglobljanje splošnih znanj (3,33). Odgovori so primerljivi z odgovori učiteljev drugih predmetnih področij.

☞ Tabela 2: Uresničljivost ciljev
in vsebin v učnem načrtu



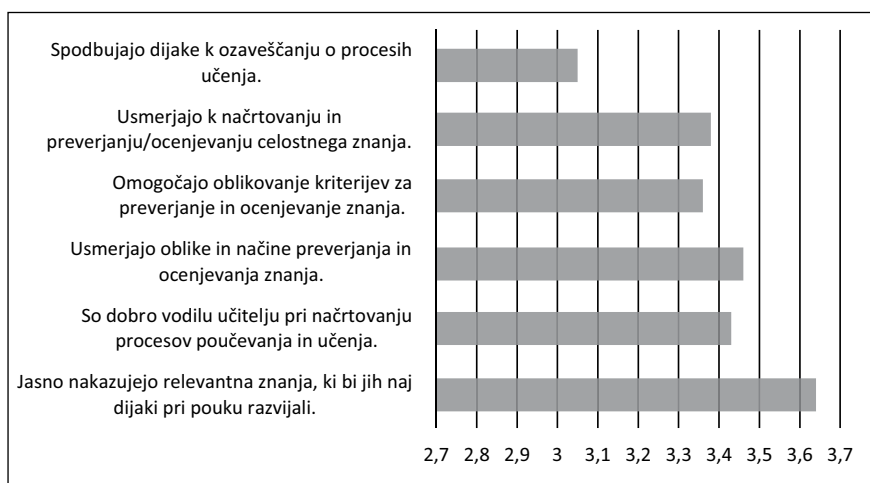
Po mnenju anketiranih učiteljev je učni načrt skladen z razvojem discipline in predmetnega področja (3,54), obseg vključenih ciljev pa uresničljiv (3,43); od povprečja odgovorov vseh predmetnih področij pa odstopa ocena o uresničljivosti obsega vključenih vsebin (3,07), kar povezujejo z naborom obveznih in prostoizbirnih vsebin književnega pouka. S tem je povezano tudi nižje vrednotenje skladnosti vključenih vsebin z razvojem discipline (3,18), kar pa je v nasprotju z odgovorom istih učiteljev na prvo postavko 2. vprašanja.

↘ Tabela 3: Nerazporejenost ur po letnikih



Nerazporejenost ur predmeta po letnikih učitelji slovenščine načeloma podpirajo, ker jim omogoča lažje razporejanje učnih ciljev in vsebin (3,66), samostojno prilagajanje potrebnega časa za obravnavo posameznega učnega sklopa (3,64), mislijo pa tudi, da delo lažje prilagajajo sposobnostim dijakov. Razlike med odgovori vseh učiteljev in odgovori učiteljev slovenščine niso statistično pomembne. Učitelji si torej želijo (več) avtonomije pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa, kar jim nerazporejenost ciljev in vsebin po letnikih tudi omogoča.

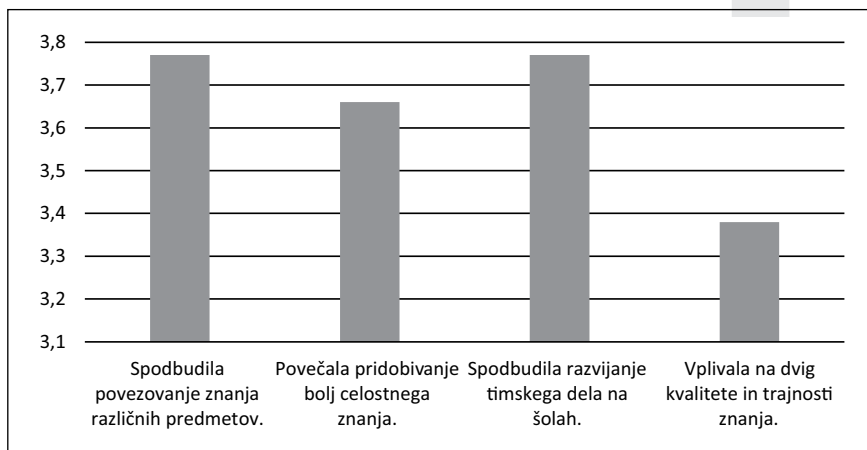
↘ Tabela 4: Pričakovani dosežki



Ugotavljamo, da tako kot učitelji drugih predmetnih področij tudi učitelji slovenščine menijo, da pričakovani dosežki/rezultati jasno nakazujejo relevantna znanja, ki naj bi jih dijaki razvijali pri pouku (3,64), najnižje pa ocenjujejo trditvi, da pričakovani dosežki spodbujajo dijake k ozaveščanju o procesih učenja (3,05) in omogočajo oblikovanje kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja (3,36).

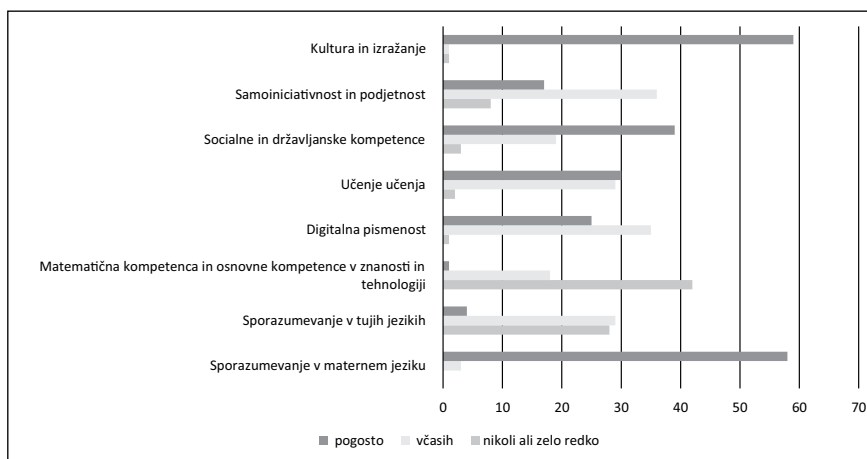


☞ Tabela 5: Medpredmetno
povezovanje



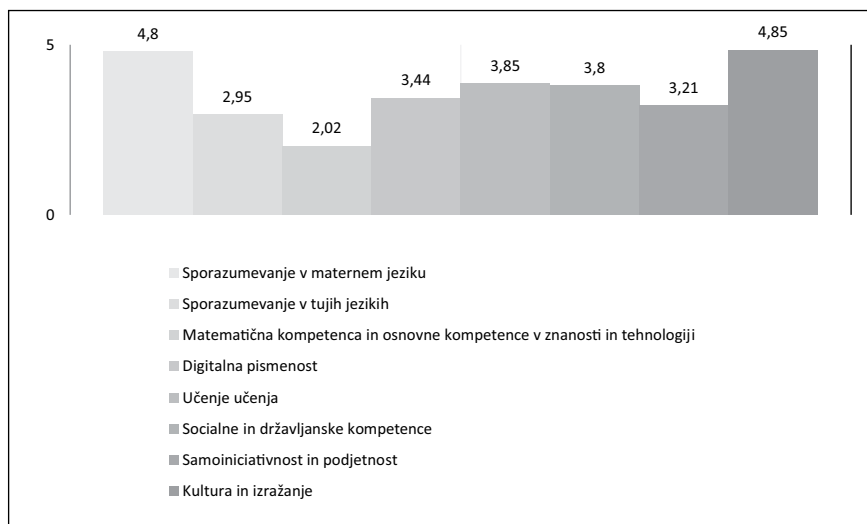
Anketiranci medpredmetnemu povezovanju v učnem načrtu pripisujejo pomembno vlogo pri razvijanju kakovostnega in trajnega znanja. Odgovori so primerljivi z odgovori učiteljev drugih predmetov, menim pa, da je pozitivno stališče deloma spodbujeno z različnimi oblikami medpredmetnega povezovanja na šolah v okviru šolskih razvojnih timov.

☞ Tabela 6: Vključevanje kompetenc



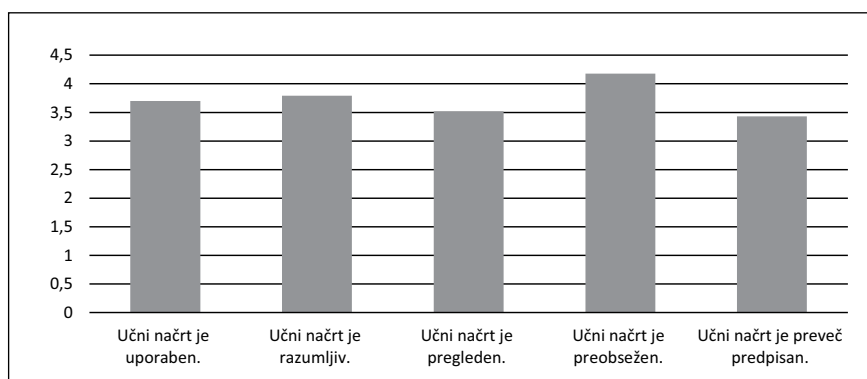
Iz diagrama lahko razberemo, da ob kompetenci sporazumevanje v maternem jeziku učitelji slovenščine pogosto vključujejo v pouk še kompetence kultura in izražanje (59), socialne in državljanske kompetence (39), učenje učenja (30), redko oz. le včasih pa sporazumevanje v tujih jezikih in matematično kompetenco.

Če zgornje ugotovitve izrazimo še v odstotkih, 95,08 % učiteljev slovenščine pogosto uporablja kompetenco sporazumevanje v maternem jeziku, 96,22 % učiteljev pogosto vključuje v pouk kompetenco kultura in izražanje, 63,93 % socialne in državljanske kompetence, na četrtem mestu pa je po pogostnosti kompetenca učenje učenja (49,18 %). Glede na opremljenost šol in izobraževanje je nekoliko presenetljivo, da manj kot polovica učiteljev slovenščine (40,98 %) pri pouku pogosto razvija digitalno pismenost.



▽ Tabela 7: Usposobljenost učiteljev
 za razvijanje kompetenc

Odgovori učiteljev glede usposobljenosti za razvijanje kompetenc niso presenetljivi. Učitelji slovenščine namreč mislijo, da so najbolj usposobljeni za razvijanje kompetenc kultura in izražanje (4,85) ter sporazumevanje v maternem jeziku (4,80), sledijo učenje učenja (3,85) ter socialne in državljanske kompetence (3,80), najnižji pa sta oceni za usposobljenost razvijanja matematične kompetence (2,02) in kompetence sporazumevanje v tujih jezikih (2,95).

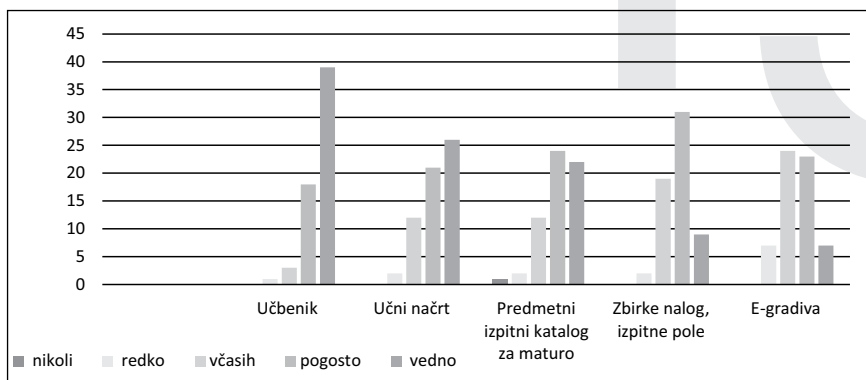


▽ Tabela 8: Ocena značilnosti
 učnega načrta

Odgovori na to vprašanje so bili za snovalce učnih načrtov in uvajalce sprememb zaradi načrtovanja nadaljnjega dela zelo pomembni. Učitelji so presodili, da je posodobljeni učni načrt za predmet slovenščina uporaben (3,70) in razumljiv (3,79), a nekoliko manj pregleden (3,52), predvsem pa preobsežen (4,18) in preveč predpisan (3,43). Mnenje o preobsežnosti učnega načrta je skrb vzbujajoče predvsem zaradi tega, ker učitelji glede na podane odgovore ne sledijo dovolj navodilom v učnem načrtu o obravnavi izbirnih in obveznih vsebin (npr. pri književnosti obravnavajo vsa besedila določenega obdobja). Od tod verjetno izvira tudi občutek o pretirani predpisanih ciljev in vsebin v učnem načrtu, ki učiteljem ne zagotavlja dovolj avtonomije za samostojno in ustvarjalno delo v razredu. Vsekakor pa ta ocena terja ponoven premislek o obsegu in določenosti ciljev in vsebin v učnem načrtu za predmet slovenščina v gimnazijah.



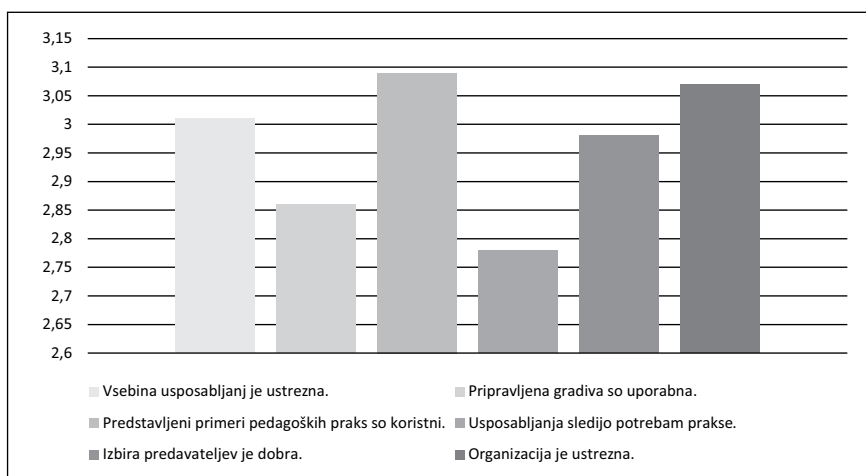
▮ Tabela 9: Uporaba dokumentov
za načrtovanje pouka



Zbrani podatki kažejo, da največ učiteljev za načrtovanje in izvajanje pouka vedno uporablja učbenik (39), temu pa sledita učni načrt (26) in predmetni izpitni katalog za maturo (22). Ti odgovori torej potrjujejo, da so glavno vodilo učiteljem pri načrtovanju in izvajanju pouka učbeniki, skrb vzbujajoče veliko učiteljev (dobra petina) pa kot izhodišče za načrtovanje uporablja maturitetni katalog. Nekateri učitelji uporabljajo tudi lastne priročnike, delovne liste in drugo didaktično gradivo.

Če že komentirane rezultate izrazimo še v odstotkih, je kar 63,93 % učiteljem vodilo pri načrtovanju in izvajanju pouka učbenik, 42,62 % se sklicuje tudi na učni načrt, kar 36,06 % pa pri načrtovanju redno uporablja tudi predmetni izpitni katalog za maturo.

▮ Tabela 10: Izobraževanje in
usposabljanje učiteljev



Iz odgovorov izhaja, da so učitelji povprečno zadovoljni z vsebino usposabljanj (3,01) in njihovo organizacijo (3,07) ter primeri predstavljenih pedagoških praks (3,09), manj pa z uporabnostjo pripravljenih gradiv in izbiro predavateljev. Pogrešali so predvsem vsebine, povezane z maturitetnim izpitom iz slovenščine. Mnenja učiteljev bodo izhodišče za premislek o nadaljnjem usposabljanju za uvajanje novosti v pedagoško prakso.

Učitelji so odgovarjali tudi na tri specifična vprašanja za predmet slovenščina, ki so se nanašala na rabo oblik in metod dela pri slovenščini ter na oceno nekaterih didaktičnih posodobitev jezikovnega in književnega pouka. Učitelji menijo, da učni načrt spodbuja predvsem sodelovalno učenje z delom v dvojicah (4,2) in delom v skupinah (3,8), manj pa raziskovalno in projektno delo. Po mnenju učiteljev sta pri jezikovnem pouku po posodobljenem

učnem načrtu najpogostejši dejavnosti branje in poslušanje/gledanje ne-umetnostnih besedi (4,2) ter prepoznavanje izbranih jezikovnih sredstev (3,8), sledita pa presojanje rabe jezikovnih sredstev v svojih in tujih besedilih (3,2) in navajanje definicij oz. slovničnih pravil (3,1). Zadnji odgovor preseneča, saj je po UN kljub sistematičnemu spoznavanju jezikovnega sistema tudi v gimnazijskem izobraževanju raba jezika pred metajezikovno zmožnostjo. Pri pouku književnosti sta najpogostejši dejavnosti poslušanje interpretativnega branja umetnostnih besedil (4,4) in izražanje osebnih doživetij o prebranem (4,6), sledi pa oblikovno, literarno in izkušensko vrednotenje besedil (3,8). Manjšo pomembnost učitelji pripisujejo literarnovednemu znanju.

Po štiriletnem obdobju uvajanja posodobljenega učnega načrta za predmet slovenščina v gimnazijah ugotavljamo, da so se ob večinoma pozitivnih odmevih učiteljev izpostavila tudi nekatera vprašanja, ki zahtevajo ponovni premislek o morebitni preobsežnosti učnega načrta in (pre)natančno določenih ciljih in vsebinah, uporabi učnega načrta kot temeljnega dokumenta pri načrtovanju in izvajanju pouka, pa tudi o zasnovi in izvedbi izobraževanj za učitelje. Ugotovitve bodo vodilo pri nadaljnjem delu z učitelji in pri posodabljanju kurikularnih dokumentov.

Za zagotavljanje kakovostnega, sodobnega in učinkovitega pouka slovenščine v gimnazijah bomo skladno s cilji v učnem načrtu še izraziteje kot do zdaj posebno pozornost namenjali skrbi za ohranjanje pozitivnega odnosa dijakov do slovenščine kot materinščine, slovenščine kot drugega jezika na narodno mešanih območjih v Sloveniji in slovenščine kot tujega jezika; ustvarjanju razmer za razvijanje sporazumevalne zmožnosti dijakov za uspešno in učinkovito sporazumevanje v slovenščini; razvijanju bralne pismenosti v skladu z nacionalno strategijo in evropskimi smernicami ter izsledki mednarodnih raziskav; razvijanju kompetenc in vključevanju kroskurikularnih tem; znotrajpredmetnemu in medpredmetnemu povezovanju; spodbujanju uporabe sodobnih medijev in IKT pri pouku slovenščine; spodbujanju in zagotavljanju priprave kakovostnih tiskanih in e-učbenikov za dijake in didaktičnih gradiv za učitelje; spremljanju zunanjega preverjanje znanja (mature); načrtovanju kakovostnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev; zagotavljanju ustrezne evalvacije učinkov učenja in poučevanja ter usposabljanja.



POVZETEK

Novosti v posodobljenem Učnem načrtu za predmet slovenščina v gimnazijah (UN 2008) so opazne predvsem na ravni ciljev in vsebin (splošna in posebna znanja, nerazporejenost vsebin in ciljev po letnikih), sistematičnega vključevanja kompetenc, medpredmetnih povezav in kroskurikularnih tem, pa tudi preverjanja in ocenjevanja znanja (pričakovani dosežki). Po koncu štiriletnega uva-
janja so učitelji odgovarjali na spletni vprašalnik, namen-
jen spremljavi učnega načrta. Ob pozitivnih odmevih na
posodobitve v učnem načrtu odgovori učiteljev zahtevajo
ponoven premislek o obsegu vključenih ciljev in vsebin,
odprtosti učnega načrta, pa tudi o zasnovi in izpeljavi stro-
kovnega usposabljanja in izobraževanja. Ugotovitve bodo
izhodišče za načrtovanje dela z učitelji in kontinuirano
posodabljanje kurikula. Za zagotavljanje kakovostnega,
sodobnega in učinkovitega pouka slovenščine v gimnazijah
bomo skladno s cilji v učnem načrtu sledili viziji predmeta
s poudarkom na razvijanju sporazumevalne zmožnosti
dijakov, vključevanju medkulturnosti, znotrajpredmetnem
in medpredmetnem povezovanju, skrbno načrtovanem
izobraževanju učiteljev ter pripravi učbeniških in didak-
tičnih gradiv.

Viri in literatura

- Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M., Vršnik Perše, T., Rutar Leban, T., Kobal Grum, D., Novak, B., (2007): *Gimnazija na razpotju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- 1996: *Izhodišča za kurikularno prenovo gimnazijskega izobraževanja*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Krakar Vogel, Boža, (2006): *Književna vzgoja in ključne kompetence*. Vzgoja in izobraževanje, let. XXXVII, št. 1, 19–21.
- Križaj - Ortar, Martina, (1999): *Sodobni jezikovni pouk – pouk jezika ali pouk o jeziku?* : (Mesto slovnice v novih učnih načrtih). V: *Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 15–21.
- Marentič - Požarnik, Barica, (2003): *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Učni načrt. Slovenščina [Elektronski vir]: gimnazija, 2008. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 15. 4. 2012 s spletne strani http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENSČINA_gimn.pdf.
- Žakelj, A., (2006): *Smernice in načela posodabljanja učnih načrtov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Darinka Rosc Leskovec, Zavod RS za šolstvo

KAJ O JEZIKOVNI ZMOŽNOSTI UČENCEV KAŽEJO DOSEŽKI NACIONALNEGA PREVERJANJA ZNANJA IZ SLOVENŠČINE V OSNOVNI ŠOLI

▼ Za jezikovno zmožnost učencev nismo odgovorni in je ne razvijamo samo učitelji slovenščine

Razvijanje jezikovne zmožnosti¹ učencev, v tem primeru razvijanje jezikovne zmožnosti učencev v slovenskem knjižnem jeziku, je zaradi vloge jezika na vseh področjih človekovega bivanja in delovanja eden temeljnih ciljev in naloga izobraževalnega sistema na vseh stopnjah šolanja. Zavedanje pomena znanja in rabe slovenskega knjižnega jezika (in na območjih obeh narodnih skupnosti še italijanščine oz. madžarščine) se na formalni ravni kaže tudi v opredelitvah tega področja v temeljnih dokumentih šolske zakonodaje in v Ustavi RS². Zakonodaja opredeljuje vlogo slovenskega knjižnega jezika v šoli v vseh treh pojavnih oblikah – kot učni jezik³, kot učno načelo in kot učni predmet. V osnovni šoli tako npr. formalno ne more (nobenega predmeta!) učiti nihče, ki ne obvlada slovenščine kot učnega jezika. »Razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem oziroma madžarskem jeziku« je opredeljeno kot eden temeljnih ciljev osnovnošolskega izobraževanja in prav tako zadeva šolo kot celoto in učitelje vseh predmetov (Zakon o OŠ, 2. člen), brez (ustrezno razvite) jezikovne zmožnosti (učencev in učiteljev!) pa ni mogoče doseči nobenega od temeljnih ciljev OŠ, ki so navedeni v tem členu (in tudi ne tistih namenov in ciljev, ki niso navedeni nikjer, a brez njih ni šole). Sporazumevanje v slovenščini naj bi bilo kot ena temeljnih kompetenc vgrajeno v vse posodobljene učne načrte, razvijanje jezikovne zmožnosti in učni jezik naj bi bili področji za medpredmetno povezovanje, vedno bolj prihaja v ospredje zavedanje o pomenu razvijanja bralne pismenosti pri vseh predmetih, sestavina vseh UN je tudi informacijska/digitalna pismenost, katere pomemben del je prav tako jezikovna zmožnost.

Zapisov nam tudi na področju razvijanja jezikovne zmožnosti/znanja ravno ne manjka, težava je v tem, ali določila sploh poznamo, (koliko in) kako zapisano

¹ V učnem načrtu za slovenščino v OŠ se pojavljata dva strokovna pojma – nadpomenski pojem *sporazumevalna zmožnost* in kot sestavina te *jezikovna zmožnost*.

Primer:

»Pri predmetu slovenščina učenci sprejemajo (poslušajo, berejo), razčlenjujejo in tvorijo (govorijo, pišejo) svoji starosti, sporazumevalnim in spoznavnim/domišljajskim zmožnostim, izkušnjam in zanimanju ustrezna neumetnostna in umetnostna besedila; tako dejavno razvijajo svoje sporazumevalne, spoznavne in ustvarjalne zmožnosti ter si uzavešajo temeljne razlike v sprejemanju, tvorjenju in zgradbi neumetnostnih in umetnostnih besedil.« (UN Slovenščina, 1998, str. 106)

»Ker je zmožnost sprejemanja in tvorjenja besedila odvisna od jezikovne zmožnosti, učenci z lastno dejavnostjo (ne pa z opisovanjem abstraktnega jezikovnega sestava oz. z navajanjem slovničnih/pravorečnih/pravopisnih ipd. pravil) razvijajo svojo zmožnost logičnega mišljenja ter poimenovalno, upovedovalno, pravorečno in pravopisno zmožnost ter odpravljajo najpogostejše poimenovalne, slovnične, govorne in pisne napake.« (Prav tam, str. 107)

V članku sta pojma uporabljena sopomensko za *zmožnost sporazumevanja v slovenskem knjižnem jeziku*.

² Ustava Republike Slovenije, 11. člen:

»Uradni jezik v Sloveniji je slovenščina. Na območjih občin, v katerih živi italijanska ali madžarska narodna skupnost, je uradni jezik tudi italijanščina ali madžarščina.«

³ Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 3. člen (učni jezik): »Vzgojno in vzgojno-izobraževalno delo v vrtcih oziroma šolah poteka v slovenskem jeziku.«

razumemo, in še bolj, koliko in kako jih udejanjamo. Primer slovenščine kot učnega jezika – če bodoči učitelji niso ravno učitelji slovenščine ali razrednega pouka, se vse njihovo učenje slovenščine konča z maturo (s katero koli oceno/znanjem žel); izpit iz učnega jezika kot sestavni del strokovnega izpita za učitelje pripravnike⁴ (znanje/zmožnosti /predvsem pa tudi prepričanja in stališča, vrednotenjski del/ določa katalog⁵) nikakor ni dovolj niti za zavedanje o tem, kako pomemben dejavnik uspešnega učenja/pouka je učni jezik, kaj šele za njegovo obvladovanje. Pa brez jezika oz. dovolj razvite jezikovne zmožnosti ni mogoče učiti/se (na)učiti nobenega predmeta, in to ne brez obvladovanja učnega jezika v obeh njegovih vlogah, kot spoznavni govor (del pedagoškega govora, ki ga učitelj uporablja, da z njim usmerja oz. vodi spoznavni proces, predstavlja znanje svoje stroke, razlaga, ponazarja, postavlja spoznavna vprašanja, učenci pa usvajajo nova spoznanja, izražajo svoje poglede in razumevanje pojmov) in odnosni govor⁶ (govor, s katerim učitelj navezuje stik z učenci, oblikuje in ohranja medsebojno razmerje z njimi, jih nagovarja, k čemu spodbuja, poziva, postavlja 'nespoznavna' vprašanja).

Premisleki in iskanje odgovorov za izboljšanje stanja so zato potrebni na vseh ravneh izobraževanja, od osnovnih šol (in vrtcev) do univerze. Ne zato, ker ciljev jezikovnega pouka ne bi dosegali (do povprečja smo v OŠ uspešni, celo zelo uspešni tudi v mednarodnih raziskavah bralne pismenosti⁷), ampak da bi v večji meri dosegali tudi zahtevnejše cilje.

Kot učni predmet je slovenščina del predmetnika OŠ, njeno mesto in vlogo podrobneje določa učni načrt. Ugotovitve o jezikovni zmožnosti učencev v OŠ v nadaljevanju, kot se kažejo skozi nacionalno preverjanje znanja, se nanašajo na slovenščino kot učni predmet oz. na doseganje ciljev/standardov znanja, kot jih opredeljuje učni načrt in kot jih omogoča sprejeti način zunanjega preverjanja znanja – s preizkusom znanja objektivnega tipa⁸.

Kako naj bi jezikovno zmožnost učencev razvijali pri slovenščini v osnovni šoli

Učni načrt je dokument, ki na ravni države določa mesto in vlogo predmeta slovenščina znotraj kurikulumuma OŠ. Učni načrt, sprejet leta 1998, predmet opredeljuje kot pouk materinščine: »Pouk materinščine – v slovenski šoli večinoma slovenščine – je temeljnega pomena, saj se v jeziku ustvarjajo pomeni in sporočila, v njem je ključ do razumevanja samega sebe in sveta, materinščina je osnovna možnost medsebojnega sporazumevanja in sodelovanja. Ni misli in sporočila, dokler nista izoblikovana v besedi; njuni natančnost, učinkovitost in doseg so torej neposredno odvisni od jezikovne zmožnosti in znanja. To ne velja le za slovenščino kot učni predmet, temveč tudi kot učni jezik; sleherni učni predmet mora biti jezikovno dobro in natančno oblikovan in je zato na svojem področju soodgovoren za učenčovo jezikovno oblikovanost: od tega je zelo odvisna kakovost področnega znanja. Pouk slovenščine se torej po svojih učinkih in pomembnosti razteza daleč prek samega predmeta; seveda pa njegova temeljna naloga slej ko prej ostaja skrbno in vztrajno razvijanje učenčevega osebnega jezika v dobro, uporabno in uzaveščeno obvladovanje materinščine same na sebi ter utrjevanje zavesti, da je slovenščina tudi državni jezik.« Posodobljeni učni načrt, ki je bil spre-

⁴ Pravilnik o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja, 9. člen: »Strokovni izpit za pomočnika vzgojitelja, vzgojitelja, učitelja, predavatelja višje strokovne šole, korepetitorja, laboranta oziroma inštruktorja se opravlja kot ustni izpit in obsega tri dele, ki se opravljajo po naslednjem vrstnem redu: 1. ustavna ureditev Republike Slovenije, ureditev institucij Evropske unije in njenega pravnega sistema in predpisi, ki urejajo človekove ter otrokove pravice in temeljne svoboščine, 2. predpisi, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja, in 3. slovenski knjižni jezik oziroma za strokovne delavce vrtcev in šol z italijanskim učnim jezikom italijanski knjižni jezik, za strokovne delavce dvojezičnih vrtcev in šol pa slovenski in madžarski knjižni jezik.«

⁵ Katalog znanja iz slovenskega knjižnega jezika za strokovni izpit http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/kadri/pdf/strokovni_izpit_katalog_slovenski_jezik.pdf

⁶ Olga Kunst Gnamuš, *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*, 1992.

Barica Marentič Požarnik, Leopoldina Plut Pregelj, *Moč učnega pogovora*, 2009.

Jerca Vogel, *Slovenščina kot učni jezik – samoumevna danost ali posebna jezikovna zmožnost*, 2011.

⁷ OECD PISA 2009, PRVI REZULTATI, Pedagoški inštitut Ljubljana, december 2010.

⁸ Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli, Ur. l. RS, št. 67/2005, 64/2006, 2/2010, 52/2013.

jet februarja 2011 in se je v 1., 4., in 7. razredu začel izvajati v šolskem letu 2011/2012, pa predmet opredeljuje kot slovenščino: »Slovenščina kot materni/prvi jezik za večino učencev in kot drugi jezik/jezik okolja za pripadnike manjšin je ključni splošnoizobraževalni predmet v osnovni šoli. Učenci se pri njem usposabljaajo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvijajo zavest o pomenu materinščine in slovenščine, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v Evropski uniji in njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja.« Kako naj bi to dosegli, kaj konkretno naj bi se učenci učili in naučili pri predmetu slovenščina v devetih letih obveznega osnovnošolskega izobraževanja oz. v več kot 1600 urah pouka, v obeh učnih načrtih dokaj podrobno (v posodobljenem je več prepuščeno avtonomiji učitelja) opredeljujejo cilji, vsebine, standardi znanja in poti/načini/dejavnosti za njihovo doseganje, razdeljeni po triletjih (UN 1998) oz. vzgojo-izobraževalnih obdobjih (UN 2011) in razredih. Standardi znanja opredeljujejo, kaj in kako se pri predmetu slovenščina ocenjuje; zaradi procesnosti so zapisani po triletjih, posodobljeni učni načrt pa opredeljuje tudi znanje, ki je pogoj za napredovanje (minimalni standardi). Končni namen jezikovnega pouka je po UN 1998 »opismenjenost v smislu kar najboljšega praktičnega in ustvarjalnega obvladovanja vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti, pa tudi znanja jezikovnosistemskih osnov«, po UN 2011 pa »razviti sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku, to je praktično in ustvarjalno obvladovanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti pa tudi jezikovnosistemskih temeljev«, takšen smisel in namen predmeta pa »se na raznih stopnjah šolanja prilagaja duševni doraslosti in duhovni dojemljivosti oziroma razvojni stopnji učencev« (UN 1998) oz. »spoznavni zmožnosti oziroma razvojni stopnji učencev« (posodobljeni UN 2011). Za uresničevanje/doseganje ciljev izobraževanja sta enako pomembna oba dela učnega načrta – vsebinski (kaj – cilji, vsebine, standardi znanja) in didaktični/izvedbeni (kako – dejavnosti za razvijanje zmožnosti, didaktične strategije, oblike pouka ...).

Učni načrt je (naj bi bil) temelj za načrtovanje pouka, na izvedbeno raven (izvajanje predmeta v šolah) pa vplivajo (morajo biti upoštevani) še številni drugi (objektivni in subjektivni) dejavniki (konkretno učno okolje, usposobljenost učiteljev v smislu stroke in didaktike /in vsaj enako njihova prepričanja, stališča, vrednote/, normativi, vključevanje učencev s posebnimi potrebami, vključevanje učencev, ki jim je slovenščina tuji jezik ...). Pa tudi zunajšolsko okolje, tako strokovno kot nestrokovno, z vsemi dejavniki in vplivi (»družba«, »javnosti«, »informacijske tehnologije« ...). V naših okoliščinah so pomemben dejavnik uspešnega pouka tudi dobra učbeniška gradiva, saj po podatkih iz Zavodovih spremljav in iz izkušenj z delom učiteljev v študijskih skupinah učitelji pouk pogosteje kot po UN načrtujejo po učbenikih. Težava takega »načrtovanja« je v tem, da učitelji premalo razmišljajo o zmožnostih, ki jih razvijajo s posamezno dejavnostjo, učenci pa rešujejo naloge, ne da bi vedeli, kaj je pravzaprav njihov namen. Učitelji imajo pri pouku kljub zapisanemu zelo veliko avtonomijo. Kakršne koli spremembe se zato v pouku uveljavljajo zelo počasi, ključno pri tem je izobraževanje učiteljev (dodiplomsko in dodatno strokovno usposabljanje). Pomembno formativno vlogo pri hitrejšem spreminjanju pouka v OŠ pa ima tudi zunanje preverjanje znanja – je edini dejavnik, ki seže do vseh učiteljev in učencev, preverja to, brez česar pouk

naj ne bi potekal, v ospredje postavlja jezikovno zmožnost, oblikuje kriterije ocenjevanja in zahtevnost doseganja ciljev/standardov znanja. Omogoča primerljivost, pričakuje spraševanje učiteljev o svojem pouku (razlogi za / ne/uspešnost niso samo v učencih) in vpliva tudi na strokovnost (lahko kot potrditev in večja gotovost učiteljev, lahko pa tudi kot prisila, čeprav nima nobenih formalnih posledic).

Kdo ve in kako vemo, kaj od zapisanega v učnem načrtu učenci dosegajo, znajo, zmorejo

Za kakršne koli strokovne odločitve v zvezi s predmetom na vseh ravneh izobraževanja (za posameznega učenca, v razredu, na šoli, ob prehodu na srednjo šolo, na nacionalni ravni, v primerjavi z drugimi državami ...) je dobro vedeti, kaj od zapisanega v učnih načrtih in drugih dokumentih se pri pouku tudi dejansko uresničuje in katere cilje/standarde znanja učenci na določeni stopnji šolanja dosegajo ter koliko. Na šolah so (naj bi bile) merilo doseganja ciljev/standardov znanja ocene, ravnatelji (lahko) dobijo vpogled v pouk in znanje pri spremljanju učnih ur, srednješolski učitelji slovenščine znanje osnovnošolskih učencev ocenjujejo bolj skozi svoja /subjektivna/ pričakovanja glede na srednješolske UN kot skozi poznavanje osnovnošolskih UN ... Pomanjkljivost tovrstnih podatkov je, da ne omogočajo primerjav, predvsem ne primerjav globine oz. zahtevnosti doseganja ciljev/standardov znanja in ne meril/kriterijev za njihovo ocenjevanje. Za objektivno vedenje in presojanje so zato nujne/potrebne/koristne zunanje primerjave. Zavod RS za šolstvo v sodelovanju s šolami s spremljavami pouka, v različnih projektih, pri delu z učitelji v študijskih skupinah ... pridobiva veliko podatkov in ima vpogled v različne vidike pouka. Prednosti teh podatkov so njihova velika zanesljivost, objektivnost in veljavnost, ker je dobro poznan predmet merjenja in so podatki pridobljeni na velikih vzorcih.

Za slovenščino v OŠ je eden od objektivnejših merskih mehanizmov za ugotavljanje stanja tudi nacionalno preverjanje znanja po 2. (6. razred) in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju (9. razred). Podatki so še posebej povedni, ker NPZ vsako leto že vrsto let (v tej vlogi – kot dodatna informacija o znanju učencev od leta 2005/2006) opravlja celotna populacija devetošolcev⁹ (zanje je obvezno) in velika večina šestošolcev (okoli 14.000 ali 85 %; doslej prostovoljno, od letos je obvezno tudi zanje) in je zato mogoče primerjati dosežke med obdobji in med leti ter ugotavljati trende, podatki pa omogočajo tudi primerjave z mednarodnimi raziskavami (PISA, PIRLS), ker so tudi statistično obdelani in predstavljeni na podoben način (dosežki po območjih – kaj znajo skoraj vsi učenci, kaj večina, kaj tisti okrog povprečja, kaj samo tisti z visokimi skupnimi dosežki na preizkusu). Prednost v primerjavi s podatki drugih raziskav je tudi v tem, da so javno dostopna vsa gradiva (preizkusi znanja, navodila za vrednotenje nalog, obrazci za točkovanje) in veliko podatkov za celotno populacijo (Opisi dosežkov po območjih, Poročila o NPZ) – podatki so objavljeni na spletni strani Državnega izpitnega centra (ric.si, nacionalno preverjanje znanja, predmeti, slovenščina). V vseh letih je bilo opravljenih tudi veliko spremljav NPZ z vprašalniki za učitelje in nekaj tudi z vprašalniki

⁹ Število učencev na NPZ iz slovenščine (9. razred):

2006/2007: 19.056
2007/2008: 18.653
2008/2009: 18.538
2009/2010: 17.778
2010/2011: 17.442
2011/2012: 17.150
2012/2013: 17.100

Vir: Nacionalno preverjanje znanja, Letna poročila o izvedbi v šolskem letu, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, Državni izpitni center, Ljubljana. (gradivo v natisnjeni obliki dobijo vse osnovne šole, javno je dostopno na spletni strani Državnega izpitnega centra; dostop: ric.si, nacionalno preverjanje znanja, statistični podatki, Letna poročila o NPZ in Opisi dosežkov po območjih)

za učence (o vsebini in načinih preverjanja pa tudi o stališčih učiteljev do NPZ in posameznih strokovnih vprašanj, posebej o tistih področjih pouka ter ciljih/standardih, za katere so statistični podatki pokazali, da bi jih bilo dobro podrobneje poznati/pogledati bolj v globino). Žal so pri sprejemanju različnih odločitev podatki premalokrat uporabljeni in upoštevani; še največ jih pri svojem razvojnem in svetovalnem delu z učitelji vključuje Zavod RS za šolstvo.

Kaj podatki NPZ kažejo o nekaterih sestavinah jezikovne zmožnosti učencev

V skladu z UN naj bi se pri pouku v OŠ ne samo razvijala, ampak tudi ocenjevala predvsem sporazumevalna zmožnost učencev – v ustreznem razmerju med obravnavo neumetnostnih in umetnostnih besedil, na različne načine, v ustreznem razmerju med govornim in pisnim delom, med temeljnim in zahtevnejšim znanjem ... Od vsega, kar se pri pouku slovenščine ocenjuje, nacionalno preverjanje znanja v sedanji vlogi (od leta 2005/2006) – kot dodatna informacija o znanju učencev – preverja doseganje tistih ciljev oz. standardov znanja, ki jih je mogoče preverjati pisno, s preizkusom znanja objektivnega tipa (NPZ v prejšnji vlogi so vključevali tudi govorni del). Pri obravnavi neumetnostnih besedil (jezikovnem pouku) se s preizkusi znanja (»testi«) tako preverjajo naslednje zmožnosti in znanje (RIC, opis preizkusa znanja):

- branje neznanega neumetnostnega besedila,
- zmožnost razumevanja prebranega neumetnostnega besedila,
- poimenovalna, upovedovalna/skladenjska, pravopisna in slogovna zmožnost ter zmožnost nebesednega sporazumevanja,
- metajezikovna zmožnost in
- zmožnost pisanja krajšega neumetnostnega besedila dane besedilne vrste.

Vprašanja in naloge, primeri jezikovnih sredstev ... se v skladu z UN povezujejo oz. izhajajo iz prebranega izhodiščnega besedila¹⁰. Področja preverjanja ostajajo v velikem deležu enaka v vseh preizkusih (temeljna znanja/zmožnosti), spreminjajo pa se besedila, primeri jezikovnih sredstev, tipi/vrste nalog, njihova taksonomska zahtevnost ... za preverjanje istih ciljev/standardov znanja. V nadaljevanju je predstavljenih nekaj ugotovitev NPZ o jezikovni zmožnosti učencev ob koncu OŠ, ki se kljub navedenim in še drugim spremenljivkam kažejo iz leta v leto in se v veliki meri potrjujejo tudi s podatki NPZ iz slovenščine po 6. razredu. Vsako leto pa so v preizkuse vključene tudi nove/dodane naloge za preverjanje področij, za katera statistični podatki kažejo, da bi bilo dobro o njih vedeti več, in tistih, pri katerih se kažejo primanjkljaji. Kljub zahtevnejšemu vrednotenju je zato v obeh delih preizkusa znanja vsako leto vključenih več nalog, ki zahtevajo tvorjenje in zapis daljših odgovorov in utemeljevanje s sklicevanjem na jezikovna (in nejezikovna) sredstva v besedilu.

¹⁰ Učni načrt, 1998, Standardi znanja ob zaključku 3. triletja, str. 120: »Učenec prebere strokovna in publicistična besedila (navedena v učnem načrtu), nato pa: ... «

O besedilih, branju in razumevanju prebranega

Razvijanje zmožnosti branja je eden temeljnih ciljev UN za slovenščino po vsej vertikali OŠ, tudi še v zadnjem triletju, ko naj bi večina učencev že imela razvito ustrezno hitrost in tehniko branja. S predvidenimi besedilnimi vrstami in pridobivanjem jezikovnega znanja po triletjih in razredih se stopnjuje zahtevnost branja ter razvijajo različne bralne strategije. V skladu z UN so tudi izhodišče preverjanja znanja z nacionalnimi preizkusi besedila, in sicer, kot v UN, najprej sprejemanje (branje), nato razčlenjevanje (razumevanje besedila, preverjanje jezikovnega in metajezikovnega znanja) in na koncu tvorjenje (pisanje krajšega besedila, povezanega z izhodiščnim besedilom). Izhodiščna besedila za NPZ so premišljeno izbrana glede na namen in okoliščine preverjanja – so tistih besedilnih vrst, ki jih učni načrt predvideva pod dejavnostjo branje, neznana, ustrezne dolžine in zahtevnosti glede na pričakovano spoznavno in jezikovno zmožnost učencev, vsebinsko/tematsko zanimiva za učence in učenke, omogočajo preverjanje raznolikih in različno zahtevnih ciljev/standardov znanja (veljavnost preizkusov). Posebne vrste besedilo je tudi sam preizkus znanja z zaporedjem in vrstami nalog ter jezikovno zahtevnostjo nalog in navodil (npr. razumevanje samostalnškega števila – primer iz preizkusa znanja za redni rok 2013: *iz povedi izpiši glagola (dv.) ali obkroži črko* (ed.); primer iz preizkusa znanja za naknadni rok 2013: *s katerim namenom* (ed.) *so znanstveniki poslali vozilo Radovednost na Rdeči planet* ali *iz katerih podatkov* (mn.) *v izhodiščnem besedilu izvemo ...*).

O neumetnostnih besedilih in branju podatki NPZ npr. Kažejo, da: so za učence neumetnostna besedila v primerjavi z umetnostnimi (pričakovano) lažja za razumevanje; sama besedilna vrsta in dolžina besedil ne vpliva bistveno na njihovo zahtevnost (od 3/4 do dve strani, besedila zahtevajo različne bralne strategije, nekatera vključujejo tudi nebesedne dele); se razumevanje besedil ne razlikuje glede na predstavljene teme oz. vsebino (kar je pričakovano glede na zelo premišljen izbor – npr. o varnosti v gorah /intervju z načelnikom GRS iz revije GEA/, prireditve ob obletnici Trubarjeve domačije /poročilo iz časopisa Delo/, ustoličevanje karantanskih knezov, moda v Prešernovem času /oboje pripoved iz revije GEA/, program in prireditve na Knjižnem sejmu /program CD/, zakaj in kako spimo /strokovno besedilo, spletna stran/...; v primerjavi z mednarodnimi raziskavami bralne pismenosti besedila na NPZ obravnavajo manj »odrasle« teme); so za razumevanje zahtevnejša besedila s podatki, zapisanimi na različnih mestih, s posredno izraženimi podatki in s podatki, pri katerih je treba iz posameznosti sklepati o celoti oz. jo povzeti; ima veliko učencev pri branju in razumevanju težave pri ločevanju bistvenega od nebistvenega v besedilu in posledično tako pri umetnostnih kot neumetnostnih besedilih s prepoznavanjem teme in sporočila; na razumevanje besedil bistveno vpliva njihova skladenjska zahtevnost/(ne)zapletenost – veliko učencev ima težave s prepoznavanjem nanašalnic, z razumevanjem vzročno-posledičnih razmerij, časovnega zaporedja, s posamostaljenim izražanjem oz. strnitvami. Sklepati je mogoče, da je pri pouku premalo samostojnega branja besedil in premalo nalog za razumevanje, ki vključujejo zahtevnejše miselne procese.

Za bralno zmožnost devetošolcev je narejena primerjava podatkov NPZ in PISE 2009, ugotovitve so podobne (tudi, npr. v gradivu PISE neizpostavljen

pomemben podatek, da je bralna zmožnost naših 15-letnikov do povprečja v primerjavi z EU in OECD veliko višja, nižja pa pri zahtevnejšem branju, kar kaže, da naša OŠ veliko naredi za učence s primanjkljaji/nižjimi učnimi zmožnostmi).

Bralna zmožnost ni merljiva sama po sebi, kaže se skozi naloge, rešitve, odgovore, ki pa od učencev poleg razumevanja prebranega zahtevajo še druge zmožnosti, npr. pisanje/pisno tvorjenje odgovorov¹¹.

Na NPZ 2013 sta bili v rednem roku dve izhodiščni besedili različne vrste o isti temi (besedilo o e-bralniku iz spletnih objav revij Monitor oz. Moj mikro, drugo, dopolnjeno z nebesednim delom, s fotografijo naprave), dolgi stran in pol, na naknadnem roku pa izhodiščno besedilo enake dolžine o pristanku vozila Radovednost na Marsu (poročilo iz časopisa Delo). Različno zahtevne standarde znanja iz obravnave neumetnostnih besedil (jezikovni del preizkusa) je v rednem roku preverjalo 18 jezikovnih in metajezikovnih nalog, povezanih z izhodiščnima besediloma. Preizkus je v rednem roku opravljalo 17.100 učencev 9. razreda, od možnih 36 v tem delu preizkusa so povprečno dosegli 21 točk ali 58 odstotka; krivulja dosežkov kaže zelo ustrezno razvrstitev (popolnoma pravilna Gaussova krivulja), kar pomeni, da preizkus omogoča pokazati znanje tako učencem z nizkimi kot z visokimi učnimi zmožnostmi. Povprečni dosežek jezikovnega dela preizkusa je povsem primerljiv z dosežki na prejšnjih NPZ, čeprav je bilo letos tudi v tem delu preizkusa vključenih več nalog, ki so zahtevale samostojno tvorjenje in zapis daljših odgovorov (NPZ 2011/2012 58,75 odstotka, 2010/2011 53,33 odstotka, 2009/2010 54,53 odstotka ...).

- O nekaterih sestavinah jezikovne zmožnosti – poimenovalni, upovedovalni/skladenjski in pravopisni zmožnosti

V UN 1998 so to funkcionalni cilji (raba jezika, kaj so učenci sposobni narediti), zapisani na različnih mestih po sporazumevalnih dejavnostih, v UN 2011 pa so zapisani kot poseben sklop (razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja /za izboljšanje sporazumevalne zmožnosti/). Jezikovna zmožnost naj bi se pri slovenščini (razvijajo jo, hote ali ne, tudi vsi drugi predmeti) po UN razvijala skozi obravnavo neumetnostnih in umetnostnih besedil in vse štiri sporazumevalne dejavnosti ter predvsem z (miselno in jezikovno) dejavnostjo učencev (ne predvsem učiteljev!) in v povezavi s temami drugih predmetnih področij (jezikovne zmožnosti pač ni brez vsebinskega/stvarnega znanja in logičnega mišljenja).¹²

Za **poimenovalno zmožnost** podatki NPZ npr. kažejo, da učenci večinoma nimajo težav z razumevanjem osnovnega pomena besed v izhodiščnih besedilih (kar je pričakovano glede na preiščljen izbor besedil). Imajo pa učenci, razen tistih z visokimi dosežki na preizkusu, težave z razumevanjem prenesenih pomenov besed, s prepoznavanjem in z vlogo slogovno/stilno zaznamovanih besed ter z razumevanjem stalnih besednih zvez/frazemov in pomenskih razmerij med besedami, še posebej v povezavi s temo/sporočilom izhodiščnega besedila (preizkus za redni rok 2013, npr.: *kako je v besedilih še poimenovan bralnik* /IT 0,75, zeleno območje, uspešnejše učenke/ ali *zakaj v besedilu 1 avtor samega sebe poimenuje starokopiten bralec* /IT 0,70, rumeno območje, uspešnejši učenci/ ali *zakaj je beseda listanje v navedeni povedi zapisana v narekovajih* /IT 0,55, rdeče območje, uspešnejše učenke/). Večje težave s poimenovalno zmožnostjo se kažejo pri tvorjenju daljših odgovorov in pri tvorbi nalogi (nenatančna, pomensko in slogovno neustrezna raba besed glede na okoliščine in namen besedila, ponavljanja ...).

¹¹ V Opisih dosežkov po območjih je v specifikacijski tabeli za vsako nalogo v preizkusu naveden cilj/standard znanja iz UN, ki ga naloga preverja, npr.: »prepozna namen in temo besedila«, »najde predloge in pojasni njihovo vlogo v besedilu«, taksonomska zahtevnost naloge, strokovni pojmi/izobraževalni cilji iz UN (če jih naloga vključuje) ter indeks težavnosti in območje, v katero spada. Tak način predstavitve podatkov omogoča primerjave o doseganju istovrstnih ciljev/standardov znanja med leti ter med 2. in 3. obdobjem.

¹² UN 1998, str. 107: »Ker je zmožnost sprejemanja in tvorjenja besedila odvisna od jezikovne zmožnosti, učenci z lastno dejavnostjo ...«

UN 1998, str. 106: »Pri obravnavi neumetnostnih besedil se predmet povezuje z učenčevimi izkušnjami in predznanjem ter z vsebinami in dejavnostmi pri naravoslovnih in družbenih predmetih ...«; oboje v UN še na drugih mestih.

NPZ poteka po UN 1998; pouk po posodobljenem učnem načrtu (2011) bo v 9. razredu prvič potekal v šolskem letu 2013/2014.

Po podatkih iz dela z učitelji v študijski skupinah in iz spremljav pouka, ki jih opravlja ZRSS, je mogoče sklepati, da se pri pouku poimenovalna zmožnost ne razvija sistematično, da je premalo samostojnega dela z besedili in da se učenci z besedami ukvarjajo predvsem v njihovi slovarski vlogi, ni pa povezave med slovničnim znanjem o besedah/vrstah besed in njihovo vlogo/rabo v besedilih.

Še manj je po podatkih NPZ povezave med doseganjem funkcionalnih ciljev (jezikovna zmožnost) in izobraževalnih ciljev (metajezikovna zmožnost, poznavanje jezikoslovnih pojmov, teoretično znanje) pri **upovedovalni/skladenjski zmožnosti**. Večina učencev (izjema so spet tisti z visokimi dosežki) npr. prepozna stavčne člene ali vrste odvisnikov in priredij, ne zna pa se vprašati po določenem delu (enostavčne) povedi, stavku, delu besedila; prepozna zaimek, ne najde pa nanašalnice v povedi ali sobesedilu ... (preizkus za redni rok 2013 npr.: *prepoznavanje glavnega in odvisnega stavka v povedi Če je branje zgolj potovanje čez besedilo, je bralnik zmagovalec.* /IT 0,73, rumeno območje, uspešnejše učenke/ ali *vprašaj se po obkroženem stavku /ista poved, obkrožen odvisnik/, vprašanje napiši na črto* /IT 0,38, modro območje, med dosežki učencev in učenk ni razlik/). Težave se kažejo pri razumevanju prebranega in pri tvorjenju, v pomenski ustreznosti in oblikovni pravilnosti besed in besednih zvez, pri ustreznosti odgovorov na vprašanja, razumevanju in izražanju logičnih razmerij, pretvorbah ... Po UN za OŠ naj bi bilo slovnično znanje predvsem v funkciji izboljšanja/izboljševanja jezikovne zmožnosti učencev.

Sklepati je mogoče, da se skladenjska/upovedovalna zmožnost pri pouku premalo razvija v povezavi z razumevanjem besedil in vlogo jezikovnih sredstev v besedilih in da je pri pouku (ne samo slovenščine) nasploh premalo samostojnega tvorjenja (miselnega in jezikovnega) daljših odgovorov (učenci tako pri pridobivanju/razvijanju znanja kot pri ocenjevanju prevečkrat odgovarjajo le enobesedno)¹³. Izkušnje z vrednotenji NPZ kažejo tudi, da ima velik povratni vpliv na pouk način ocenjevanja – kako kaj preverjati, kaj pravzaprav preverjamo (in še prej razvijamo) in kako ovrednotimo odgovore (kriteriji/merila ocenjevanja). Pri tem gre pri učiteljih za oboje – na eni strani za hiperkorektnost (ne samo pravopisno) v smislu »samo tako in nič drugače« in na drugi strani za dopuščanje jezikovne in pomenske neustreznosti/nepravilnosti zapisanega v smislu »saj je prav mislil«, kar kaže na nerazumevanje ciljev nalog.¹⁴ NPZ že nekaj let poskuša vplivati na razvijanje skladenjske zmožnosti pri pouku tudi s tem, da je v preizkuse znanja vsako leto vključenih več nalog, ki zahtevajo samostojno tvorjenje in zapis odgovorov in utemeljevanje s sklicevanjem na besedilo.

Podobno je tudi s **pravopisno zmožnostjo** – v dosežkih so razlike med poznavanjem pravil in rabo. V preizkusu znanja za redni rok 2011 se je, npr., kot zahtevna (spet razen za učence z visokimi skupnimi dosežki) pokazala naloga, pri kateri je bilo treba v besedilu poiskati in razvrstiti primere lastnih imen (IT 0,30; razlike po spolu se kažejo samo pri visokih dosežkih, nekoliko uspešnejše so bile učenke). O pravopisni zmožnosti NPZ kaže veliko različnih podatkov – kakšna je uspešnost pri nalogah, ki preverjajo samo katerega od konkretnih ciljev/standardov (npr. zapisovanje vrstilnih števnikov s številkami in z besedami), kakšna pri nalogah, ki zahtevajo zapis odgovora v povedi (npr. raba vejice pri pretvorbah stavčnih členov v odvisnike), kakšna

¹³ Ugotovitve potrjujejo tudi podatki o tovrstnih nalogah pri tretjih predmetih na NPZ (predmeti, ki jih vsako leto za NPZ določi ministrstvo; na NPZ 2012 kemija, fizika, glasbena vzgoja ter drž. in dom. vzgoja ter etika), predstavljeni na posvetu o bralni pismenosti avgusta 2012 na Rogli.

¹⁴ V vsakoletna poročila o NPZ so vključeni tudi podatki o vpogledih, ki kažejo, kje je bilo pri vrednotenju največ napak.

v tvorbnih nalogah različnih besedilnih vrst (dvogovornih, npr. uradno vabilo, prošnja, in enogovornih, npr. obnova, opis, pripoved ...), kaj se kaže v preizkusih kot celoti ... (preizkus znanja za redni rok 2013 npr. *jezikovna pravilnost pri tvorbnih nalogi v jezikovnem delu* /IT 0,28, modro območje, med dosežki učencev in učenk ni razlik/). Na vrednotenju nalog NPZ se pokaže, da je tudi pri razvijanju pravopisne zmožnosti pri pouku v OŠ še veliko odprtih vprašanj, strokovnih in didaktičnih.

- O metajezikovni zmožnosti (slovničnem znanju, poznavanju in uporabi jezikoslovnih pojmov)

V UN 1998 so to izobraževalni cilji, opredeljeni po triletjih: »Učenci pridobivajo temeljne jezikoslovne pojme (in sicer predvsem na ravni njihove rabe)« in »V besedilih prepoznavajo navedene pojme in jih poimenujejo z ustreznimi jezikoslovnimi izrazi« ter po razredih: »Ob slovarsko-slovnični razčlenbi besedil spoznavajo naslednje jezikovne pojme in izraze zanje: ...«. V UN 2011 je razvijanje metajezikovne zmožnosti zapisano v posebnem sklopu za celotno vzgojno-izobraževalno obdobje: »Učenci sistematično opazujejo ... ter dejavno, problemsko in procesno spoznavajo ...«, vrste besedil in jezikoslovni izrazi, ki jih morajo učenci poznati in razumeti, pa so določeni po razredih in zapisani pod pojmom Vsebine. V obeh UN so v tem delu največje razlike med minimalnimi in temeljnimi standardi znanja in pričakovano tudi največje razlike v dosežkih med učenci na NPZ. Na NPZ tudi naloge za preverjanje metajezikovne zmožnosti izhajajo iz izhodiščnega besedila in so v skladu z učnim načrtom različno zahtevne – vključujejo tako tipične, enobesedne, pomensko, oblikovno in pravopisno nezahtevne primere jezikovnih sredstev kot tudi zahtevnejše, večbesedne, v netipični vlogi (preizkus za redni rok 2013: *iz povedi izpiši glagola /poved Če odmislim materialnost papirja, se bralnik in knjiga razlikujeta v načinu branja./* – navodilo pove, da sta glagola dva, sta v sedanjiku, brez zahtevnejših glasovnih sklopov /IT 0,68, rumeno območje, uspešnejše učenke/; *kaj imata skupnega glagola v navedeni povedi /izbirni tip – število, naklon, vid, osebo/* /IT 0,53, modro območje, med dosežki učencev in učenk ni razlik/; ali: *prepoznavanje pogojnega odvisnika v navedeni povedi /izbirni tip, IT 0,67, rumeno območje, uspešnejše učenke/*). V zvezi z metajezikovno zmožnostjo podatki NPZ kažejo, da bi bilo za boljšo jezikovno zmožnost učencev pri pouku dobro posvetiti pozornost predvsem trem področjem: povezavi jezikovnih sredstev z njihovo vlogo v besedilih, povezavi jezikovne in metajezikovne zmožnosti ter procesnosti, nadgradnji in poglobljanju pri obravnavi, utrjevanju in rabi jezikoslovnih pojmov. V obeh UN jasno piše, da učenci pri obravnavi besedil v 3. triletju poznajo, razumejo, uporabljajo, znajo opisati ... tudi jezikoslovne pojme (in seveda tudi nadgrajujejo zmožnosti) iz 1. in 2. triletja, podatki NPZ pa kažejo največje vrzeli prav v tistem znanju/zmožnostih, ki se obravnavajo na prehodih (že iz razreda v razred, še bolj pa med triletji). Kot zahtevno se v 3. triletju npr. kaže prepoznavanje pridevnika in prislova, stopnjevanje, prepoznavanje neimenovalniških oblik zaimkov, raba premega in odvisnega govora, raba velike začetnice v večbesednih lastnih imenih, pisanje nikalnice ne ob lastnih imenih ... Vse navedeno in še kaj učenci po UN res obravnavajo v 2. triletju, kar pa ne pomeni, da to ni nujni del obravnave besedil tudi v 3. triletju in sestavina jezikovne zmožnosti učencev za vso njihovo nadaljnjo (šolsko in nešolsko) rabo jezika.

Zaključek

Podatki NPZ po obeh triletjih, državni in šolski, ki jih pozna samo vsaka šola zase, naj bi se uporabili ravno za to – za objektivni, zunanji vpogled šol in učiteljev v svoj pouk, odpravljanje primanjkljajev in za premisleke o tem, kaj narediti za izboljš(ev)anje jezikovne zmožnosti učencev.

Po podatkih na državni ravni za vso populacijo učencev bi bilo za izboljšanje jezikovne zmožnosti učencev pri pouku treba posvetiti večjo pozornost predvsem naslednjim področjem:

- branju – samostojnemu branju in razumevanju tudi daljših in zahtevnejših umetnostnih in neumetnostnih besedil, razmišljanju o njih, sklepanju in utemeljevanju s sklicevanjem na besedila; da učenci slabo rešujejo naloge, ker slabo berejo, ne more biti izgovor, branja moramo pri pouku naučiti vse učence, tudi tiste z nižjimi zmožnostmi; to je temeljni cilj pouka slovenščine tudi še v zadnjem VIO;
- pisanju – samostojnemu tvorjenju in pisanju ugotovitev o besedilih/o prebranem v obliki daljših odgovorov in tvorbnih nalog (kar ne gre brez poznavanja in rabe strokovnih pojmov, ki jih za učence učni načrt po VIO in razredih opredeljuje pod Vsebinami);
- povezovanju jezikovnih sredstev z njihovo vlogo v besedilih ter
- povezovanju jezikovne in metajezikovne zmožnosti (slovnično znanje v OŠ naj bi učencem pomagalo predvsem pri izboljšanju njihove jezikovne zmožnosti/rabe jezika tako pri sprejemanju kot pri tvorjenju besedil).

Ker je jezikovna zmožnost zmožnost, jo je mogoče razvijati samo na ta način, da so pri pouku dejavni tudi učenci, ne samo učitelj. Dobro vodilo za to, kako to dosegati, pa je učni načrt.

POVZETEK

Zunanje preverjanje znanja iz slovenščine v OŠ v različnih oblikah in z različnimi nameni poteka že več kot 20 let. V prispevku so predstavljene nekatere ugotovitve o jezikovni zmožnosti učencev 6. in 9. razreda OŠ, ki se že nekaj let zapovrstjo kažejo iz podatkov nacionalnega preverjanja znanja v zdajšnji, predvsem formativni vlogi – s preizkusi znanja ugotoviti, kaj od zapisanega v učnem načrtu kot temeljnem dokumentu za pouk slovenščine v osnovni šoli učenci zares znajo in zmorejo ter kako te podatke na vse ravneh (za posameznega učenca, razred, učitelja, šolo, na državni ravni) uporabiti za izboljšanje pouka.

Viri in literatura

- Učni načrt, Slovenščina, sprejet na seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 29. 10. 1998, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 2002.
- Posodobljeni učni načrt Slovenščina: Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (Elektronski vir). Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2011.
- Zakon o OŠ, Uradni list RS, št. 81/06, 102/07, 107/2010, 87/2011.
- Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v OŠ, Uradni list RS, št. 67/2005, 64/2006, 2/2010.
- Nacionalno preverjanje znanja, Letna poročila o izvedbi v šolskem letu, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012, Državni izpitni center, Ljubljana
- [gradivo v natisnjeni obliki dobijo vse šole, javno je dostopno na spletni strani Državnega izpitnega centra; dostop: ric.si, nacionalno preverjanje znanja, statistični podatki, Letna poročila o NPZ in Opisi dosežkov po območjih].
- Preizkus znanja, Slovenščina, redni rok 2013.
- Navodila za vrednotenje.
- Obrazec za točkovanje (vsa tri gradiva: spletna stran Državnega izpitnega centra; dostop: ric.si, nacionalno preverjanje znanja, predmeti, predmeti po 3. obdobju, slovenščina, redni rok 2013).

Andreja Pregelj, Osnovna šola Šturje Ajdovščina

VPLIV PRIMORSKEGA NAREČJA NA PEDAGOŠKI GOVOR V OSNOVNI ŠOLI

Od učiteljev se pričakuje, ne le da so kompetentni pri uporabi knjižnega jezika, ampak da k uporabi knjižnega jezika spodbujajo tudi učence. Pri pouku se učitelji različno odločijo za obliko zbornega jezika. Nedvomno na pedagoški govor vpliva tudi neknjižni jezik (narečja). V prispevku¹ predstavljamo rezultate raziskave o tem, kako primorsko narečje vpliva na govor učiteljev in učencev v osnovni šoli.

1 Uvod

Narečje je naš materni jezik – za večino je to jezik, ki se ga najprej naučimo, šele nato se postopoma učimo knjižnega jezika. Tega se dejavneje učimo v vrtcu in šolah. Osnovna šola je prva izmed šol, ki učence podrobneje seznani s knjižnim jezikom.

Govorci narečja imamo težjo nalogo pri usvajanju knjižnega jezika kot govorci pokrajinskega pogovornega jezika (npr. ljubljansčine). Usvajanje knjižnega jezika je med šolanjem včasih tudi naporno. Učenje knjižnega jezika je težko še posebej za učence na razredni stopnji, ker morajo ti usvojiti tako pisanje kot govorjenje. Treba je veliko vaje, napora in spodbud. Pri tem je pomembno, da imajo učenci pozitivne spodbude in dober zgled. Ta zgled je učitelj sam, ki obvlada slovenski knjižni jezik in ga pri pouku tudi kar najbolj uporablja ter to pričakuje tudi od učencev.

2 Pedagoški govor

Govor v razredu imenujemo pedagoški govor. Ta je dvodelen. Na eni strani je odnosni govor, na drugi je spoznavni govor. (Kunst Gnamuš 1992: 25, 26) Z odnosnim govorom učitelj vzpostavlja in uravnava medosebne odnose. Odnosni govor povezuje udeležence pogovora (čutne, miselne in govorne dejavnosti), ustvarja bližino in razdaljo, enakovredna ali neenakovredna razmerja, tekmovalnost ali sodelovalnost. Učitelj učence spodbuja k sodelovanju, tako da jih kliče (po imenu in priimku), uporablja ogovorno množino (mi), spodbuja

¹ Članek je nastal na podlagi diplomskega dela Vpliv primorskega narečja na pedagoški govor v osnovni šoli pod mentorstvom izr. prof. dr. Marje Bešter Turk.



medsebojno pomoč, sprašuje po soglasju ipd. Za odnosni govor so značilne tri glavne vrste sporočanja: pozivanje, poizvedovanje in vrednotenje (prav tam: 27). »Temeljna namera odnosnega govora je usklajevati (sinhronizirati) tok zavesti, doseči menjavo idej ter soglasje glede njihove resničnosti, pravilnosti (raziskovalni pogovor) ali sprejemljivosti (pogajalni pogovor) ter povzročiti zaželeno dejavnost učencev (pouk kot vodeni pogovor).« (prav tam: 27).

Spoznavni govor pa učitelj uporablja, da z njim vodi spoznavni proces. Učitelj predstavlja znanje svoje stroke z razlaganjem, ponazarjanjem, postavljanjem vprašanj ipd. Učenci tako usvajajo nova spoznanja. O. Kunst Gnamuš spoznavni govor razlaga na podlagi razlik med »vsakdanjim sporazumevanjem in govorom stroke ali znanosti« (prav tam: 43). Ta dva govora se razlikujeta. Govor znanosti je objektivni, podaja trditve in dejstva ter jih utemeljuje. Vsakdanji govor pa je bolj pragmatičen. Razlaganje v šoli s kombinacijo naravnega in strokovnega govora ni mogoče, ker sta to dva različna govora, ki se izključujeta (prav tam: 43).

3 Socialne zvrsti slovenskega jezika

Za preučevanje vpliva primorskega narečja na pedagoški govor v osnovni šoli je ključna tudi umestitev narečij v slovenski jezik.

V Sloveniji uporabljamo pri sporazumevanju različne vrste slovenskega jezika. Ena izmed različic so tudi socialne zvrsti, ki so prostorsko in družbeno pogojene. Socialne zvrsti ločimo na dva dela. Prvi del predstavlja vsenarodna oziroma knjižna zvrst, drugi del pa nevsenarodna oziroma neknjižna zvrst. (Bešter idr. 1999: 15) Knjižna zvrst ima dve podzvrsti – zborni jezik in knjižni pogovorni jezik.

Zborni jezik je strožja oblika slovenskega jezika, saj je natančno predpisan s slovnico, pravopisom, raznimi slovarji ipd. Zborni jezik v veliki večini primerov nikoli ni človekov materni jezik. Zbornega jezika se moramo naučiti. Aktivno se ga učimo v vrtcih in šolah, pasivno pa ga usvojimo z gledanjem televizije, branjem in poslušanjem pravljic ipd. Zborni jezik je v Sloveniji predvsem v pisani obliki. V slušni obliki se pojavlja kot branje, recitiranje, deklamiranje; pri nastopanju, najpogosteje v šoli in na radiu. Namenjen je širšemu krogu naslovnikov. (Toporišič 2000: 14, 15)

Knjižni pogovorni jezik je manj stroga oblika knjižnega jezika. Po navadi se samo govori brez posebej pripravljenega besedila – prosto, zapisuje pa se le izjemoma. Namenjen je ožjemu krogu naslovnikov; najprimernejši je za sporazumevanje med ljudmi različnih narečnih področij. Ponekod na gorenjsko-dolenjskem območju je knjižni pogovorni jezik že izpodrinil narečje, npr. gorenjsko. Od zbornega se razlikuje v različnem izgovarjanju besed. (Toporišič 2000: 16–19)

V skupino neknjižnih zvrsti spadajo interesne govorice in prostorske zvrsti jezika. Kot pove že sam izraz »interesne govorice«, so to različice jezika, ki so značilne za posamezne interesne skupine. Tako ločimo sleng, žargon in argo. Prostorske zvrsti so tiste različice jezika, ki jih ne govorimo na celotnem ozemlju slovenskega jezika. Pokrajinski pogovorni jeziki so značilni za večja območja, narečja pa so značilna za manjša zemljepisna območja. (Bešter idr. 1999: 15–17)

Pokrajinskih pogovornih jezikov je več: osrednjeslovenski, južnoštajerski, severnoštajerski z eno različico s središčem v Mariboru in drugo v Murski Soboti; primorski z variantami okrog mest Nova Gorica, Postojna, Koper, Trst; rovtarski ... (Toporišič 2000: 16–19)

Narečij je še več kot pokrajinskih pogovornih jezikov. Logar navaja, da ima slovenščina »več kot štirideset narečij in izrazitejših govorov, razdeljenih na sedem narečnih baz ali skupin, od katerih ima vsaka več narečij ali govorov. Za vsako skupino narečij je značilen podoben slušni vtis, čeprav se sicer med seboj pogosto zelo ločijo. Te skupine so: koroška, primorska, rovtarska, gorenjska, dolenska z belokranjskimi narečji, štajerska in panonska« (Logar 1996: 3). Toporišič narečja ne deli na sedem narečnih skupin, ampak na osem. Osma skupina naj bi bila »(mešana ter pretežno mlada) kočevska« (Toporišič 2000: 23).

Primorska narečna skupina po *Slovenskem lingvističnem atlasu*¹⁸ obsega: rezijansko narečje, obsoško narečje, tersko narečje, nadiško narečje, briško narečje, kraško narečje (banjško podnarečje), istrsko narečje (rižansko podnarečje, šavrinsko podnarečje), čiško narečje in notranjsko narečje.

Za Zgornjo Vipavsko dolino je značilno notranjsko narečje. To na vzhodu sega do črte Streliški vrh–Hrušica–Št. Lovrenc–Koliševka–Javorniki, na severu do Streliškega vrha, Cola in Sinjega vrha, na jugu pa do kraških vzpetin na nekdanji deželni meji severne Istre, na črti Škocjan–Jelšane (Ramovš 1935: 69). Logar je pozneje popravil Ramovša, saj je napisal, da »notranjščina sega namreč mnogo bolj proti zahodu, v Vipavski dolini do Vrtovina, na Krasu pa nekako do Krajne vasi pri Dutovljah« (Logar 1996: 65). Do omenjene meje se v narečnem govoru pojavljajo notranjsko-dolenske značilnosti, od omenjene črte še bolj proti zahodu pa se pojavljajo »kraški refleksi« (prav tam: 66).

»Prvotno je to jugovzhodno narečje in ima vse starejše razvojne značilnosti skupne z dolensko, pozneje pa je prišlo pod primorske inovacijske vplive. Po slušnem vtisu in novjših razvojih je notranjsko narečje zdaj primorsko in skupaj s kraškim narečjem zgled za mednarečno interferenco.« (Smole 2001: 37)

Notranjsko narečje se govori na razmeroma velikem območju, zato je razumljivo, da je tudi samo razčlenjeno na manj obsežne govore, med katerimi so pogosto velike razlike (Logar 1975: 102).

4 Raziskava

4.1 Potek raziskave

V raziskavi nas je zanimalo, ali primorsko narečje vpliva na govor učitelja in učencev v osnovni šoli na Primorskem, in če vpliva, kako. Osredinili smo se na raziskovanje in popisovanje dejanskega stanja na nekaterih osnovnih šolah Zgornje in Srednje Vipavske doline. Zanimalo nas je, koliko uporabljajo knjižni ali neknjižni jezik učenci in učitelji; ali knjižni/neknjižni govor učitelja vpliva tudi na govor učencev; ali učitelji opozarjajo učence na govorjenje v knjižnem jeziku in jih popravljajo. Zanimalo nas je tudi, ali se učitelji in učenci trudijo govoriti zborna ter ali je uporaba ene in druge zvrsti jezika odvisna tudi od okoliščin v učni uri in od vrste pedagoškega govora – ali se več neizbranih besed pojavlja v odnosnem ali spoznavnem govoru.



Za opazovanje pouka in anketiranje smo uporabili namenski neslučajnostni vzorec. Izbrali smo osnovne šole severne Primorske v Zgornji in Srednji Vipavski dolini. Zvočno smo posneli deset učnih ur v različnih razredih, pri različnih predmetih in pri različnih učiteljih. Vsi učitelji so bili domačini, ki obvladajo primorsko narečje. Na ustni anketni vprašalnik pa je odgovorilo deset učiteljev, ki so bili opazovani in posneti.

Najprej smo z diktafonom posneli opazovane učne ure. Učitelji in učenci niso natančno vedeli, kaj točno smo opazovali. Le tako smo lahko pridobili realne in relevantne podatke. Po opazovanih urah pa smo z učitelji izvedli ustni anketni vprašalnik, iz katerega so spoznali podrobnejši namen našega opazovanja.

Govor v vsaki posneti učni uri smo v celoti pretipkali in tako lažje ugotavljali značilnosti govora učitelja in učencev pri pouku. Opazovali smo število uporabljenih narečnih besed ali drugih narečnih prvin, v katerih okoliščinah jih učitelji in učenci uporabljajo (odnosni ali spoznavni govor), ali se učitelji in učenci trudijo govoriti knjižno in ali učitelji učence pri govoru popravljajo ipd. Podatke smo pridobili s poslušanjem posnetkov, označevanjem in štetjem posameznih nezhornih besed (knjižnopogovorne in neknjižne besede). To smo naredili tako za govor učitelja kot tudi za govor učenca. Učiteljeve nezhorne besede smo ločili še na tiste, ki pripadajo odnosnemu govoru, in tiste, ki pripadajo spoznavnemu govoru.

4.2 Rezultati

Analizirali smo podatke z zvočnih posnetkov desetih učnih ur in odgovore učiteljev iz anketnega vprašalnika. Najprej smo to naredili za vsak posnetek posebej, nato za vse skupaj, tako da smo izračunali povprečne vrednosti podatkov z zvočnih posnetkov in skupaj zbrali vse odgovore iz anketnega vprašalnika.

Pri analizi podatkov z zvočnih posnetkov učnih ur smo najprej ugotovili, da učitelji pri pouku v večji meri uporabljajo knjižni jezik. Od vseh besed v učni uri učitelji povprečno izgovorijo 94,11 odstotka knjižnih besed. Tudi učenci pri pouku govorijo knjižno, vendar manj kot učitelji. Od vseh besed v učni uri so učenci povprečno izgovorili 84,56 odstotka knjižnih besed. Učitelji pri pouku torej govorijo knjižno, pri pogovoru s kolegi učitelji pa je pet anketirancev povedalo, da govorijo narečno, trije so se opredelili za neknjižni pogovorni jezik in dva za knjižni pogovorni jezik.

Pri analiziranju neknjižnih učiteljevih prvin v odnosnem in spoznavnem govoru smo ugotovili, da učitelji, ki pri pouku uporabljajo tudi neknjižne prvine, to počnejo predvsem v odnosnem govoru. Povprečen delež vseh odnosnih besed v skupini neknjižnih učiteljevih besed je 65,5-odstoten, povprečen delež spoznavnih besed pa je 34,5-odstoten. Število odnosnih in spoznavnih besed je odvisno tudi od same narave učne ure. O. Kunst Gnamuš (1992: 29–30) v raziskavah ugotavlja, da v učnih urah pri učiteljih prevladuje spoznavni govor (78,64 odstotka), odnosnega govora pa je manj (21,36 odstotka). Pri učencih je delež spoznavnega govora še večji.

Analiza neknjižnih besed učiteljev in učencev je pokazala, da učenci pri pouku uporabljajo več neknjižnih prvin kot učitelji. Povprečna vrednost odstotka neknjižnih učiteljevih besed med vsemi učiteljevimi je 5,89-odstotna, pov-



prečna vrednost odstotka neknjižnih učenčevih besed med vsemi učenčevimi besedami pa je 15,44-odstotna. Torej, učenci za 9,55 odstotka več uporabljajo neknjižni jezik kot učitelji.

Pri analiziranju zvočnih posnetkov smo ugotovili, da učitelji pri pouku učencev ne opozarjajo na govor v knjižnem jeziku in jih ne popravljajo. Med desetimi učitelji je samo en učitelj opozoril učenca na njegov govor. To se je zgodilo le enkrat v celi učni uri.

Nato smo analizirali odgovore na vprašanja iz anketnega vprašalnika. Odgovori na vprašanje »Ali učenci govorijo pri pouku (pri Vaših urah) v knjižnem jeziku?« so bili različni. Šest učiteljev je odgovorilo pritrdilno, trije so odgovorili nikalno, en učitelj pa je trdil, da nekateri učenci govorijo knjižno, drugi pa ne. Samo dva učitelja sta na to vprašanje odgovorila, da se učenci trudijo. Iz analize posnetkov lahko sklepamo, da so se na štirih posnetkih učenci trudili govoriti knjižno, na šestih posnetkih pa to ni bilo opazno. Iz tega lahko sklepamo, da učenci govorijo knjižno, le kadar se od njih to izrecno zahteva in pri govornih nastopih, vendar še to ne vsi. Menimo, da se učenci ne trudijo dovolj govoriti knjižno. To menijo tudi učitelji.

Vsem desetim anketiranim učiteljem se zdi pomembno, da se učenci v šoli naučijo govoriti knjižno. Obenem se jim zdi pomembno tudi ohranjati svoje narečje, saj so na vprašanje »Ali se vam zdi pomembno ohranjati narečje?« vsi odgovorili pritrdilno. Pet učiteljev je poudarilo, da je to celo zelo pomembno.

Na podlagi odgovorov na vprašanje »Ali menite, da Vam preklapljanje med knjižnim in neknjižnim jezikom dela težave?« lahko ugotovimo: učitelji menijo, da jim preklapljanje med knjižnim in neknjižnim jezikom ne dela težav. Devet učiteljev od desetih meni, da jim preklapljanje ne povzroča težav. En anketiranec pa je odgovoril, da ima včasih težave.

Na vprašanje »Ali so Vas profesorji med Vašim študijem opozarjali na govorjenje v knjižnem jeziku?« so pritrdilno odgovorili le štirje učitelji. En anketiranec je povedal, da večinoma da. Pet anketirancev pa je odgovorilo ne, eden izmed teh je povedal, da ga je to tudi motilo.

Na vprašanje »Ali ste med študijem (npr. na vajah ipd.) govorili v knjižnem jeziku?« je pritrdilno odgovorilo sedem anketirancev. Dva anketiranca sta odgovorila, da večinoma, odvisno od predmeta in zahtev profesorja. En anketiranec pa je odgovoril ne. Na podlagi odgovorov torej ugotovimo, da so učitelji med svojim študijem govorili v knjižnem jeziku.

Iz analize odgovorov na vprašanje »Ali so Vaši profesorji (npr. na predavanjih, vajah ipd.) govorili knjižno?« lahko ugotovimo, da je osem anketirancev odgovorilo pritrdilno, od teh so štirje rekli, da je to bilo večinoma odvisno od predmeta in posameznega profesorja. Dva anketiranca pa sta odgovorila, da ne, da so govorili v govoru osrednje Slovenije. Torej, profesorji, ki so učili anketirane učitelje, so po mnenju učiteljev govorili knjižno.

5 Sklep

Na primeru desetih posnetkov lahko konkretno vidimo, kakšno je dejansko stanje uporabe knjižnega in neknjižnega jezika pri pouku na nekaterih osnovnih šolah v Zgornji in Srednji Vipavski dolini.² Sami podatki o tem, kakšno

² Ponovne objave člankov s kartami za Slovenski lingvistični atlas (do leta 2008), objavljeno 8. 9. 2009: http://bos.zrc-sazu.si/c/Dial/Ponovne_SLA/P/02_1_Osnovna_karta_PDF.pdf [dostop 3. 10. 2012].



je razmerje uporabe ene in druge zvrsti jezika, niso tako skrb vzbujajoči kot to, da učitelji iz raziskave premalo oz. sploh ne opozarjajo in ne popravljajo učencev pri govoru. Vredno je opozoriti, da se tudi učitelji premalo zavedajo svojega govora in ga premalo nadzirajo. Učitelji, ki so odgovarjali na anketni vprašalnik, so na vprašanje, ali pri pouku govorijo tudi v neknjižnem jeziku, v večini odgovorili, da ne (šest anketirancev od desetih), čeprav je iz posnetkov razvidno, da to ni tako.

V. Smole ugotavlja, da v današnjem času pri govorjenju ne prihaja do preklapljanja med knjižnim in neknjižnim jezikom, ampak gre za mešanico obeh. Posledica tega pa je upad znanja obeh jezikovnih sistemov. Tako se oži uporaba knjižnega jezika kot tudi narečnih govorov. (Smole 2009: 557–563)

Vključevanje narečja v šolo mora biti sistematično in ciljno naravnano. Pomembno je tudi, da se učitelj zaveda okoliščin uporabe knjižnega jezika in neknjižnih zvrsti. Le tako je mogoče znanje knjižnega jezika nadgrajevati, znanje narečij pa ohranjati kot bogastvo kulturne dediščine našega jezika.

POVZETEK

Zborni knjižni jezik ni jezik, ki se ga prvega naučimo, ampak je to bodisi narečje bodisi katera druga neknjižna zvrst – jezik, ki ga govorijo naši starši. Obvladanje knjižnega jezika je pomembno, ker ima knjižni jezik veliko vlogo pri povezovanju Slovencev. Knjižni jezik je namreč razširjen po celotni Sloveniji, narečja in druge neknjižne zvrsti pa so omejene le na določeni del Slovenije. Zbornega knjižnega jezika se zavestno in aktivneje začnemo učiti prav v osnovni šoli. Zato je ključnega pomena, da učitelj (ni pomembno, ali je to razredni ali predmetni učitelj) obvlada zborni knjižni jezik, ga pri pouku uporablja in tudi učence spodbuja k njegovi uporabi.

Namen empirične raziskave je bil, ugotoviti dejansko uporabo knjižnega in neknjižnega jezika na nekaterih osnovnih šolah Zgornje in Srednje Vipavske doline pri učiteljih in učencih oz. kakšen vpliv ima primorsko narečje na pedagoški govor. V vzorec je bilo zajetih deset učiteljev, ki prihajajo s Primorskega, in deset zvočno posnetih učnih ur pri teh učiteljih.

Analiza rezultatov je pokazala, da pri pouku učitelji in učenci uporabljajo tako knjižni kot neknjižni jezik. Knjižnega jezika je več. Učenci v nasprotju z učitelji uporabljajo več neknjižnega jezika. Izkazalo se je tudi, da učitelji ne opozarjajo učencev na govorjenje v knjižnem jeziku. Učiteljem pa se zdi pomembno, da se učenci naučijo govoriti knjižno, a hkrati se jim zdi pomembno tudi ohranjati svoje narečje. Učitelji več neknjižnih besed uporabljajo v odnosnem govoru. Učenci se pri pouku ne trudijo posebej govoriti knjižno. Anketiranih učiteljev med študijem niso vsi profesorji opozarjali na knjižno govorjenje. Oboji, tako anketirani učitelji kot njihovi profesorji, so večinoma vsi na predavanjih in vajah govorili knjižno.

↘ Literatura

- Bešter, Marja, et al., 1999: *Na pragu besedila 1. Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Kunst Gnamuš, Olga, 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Logar, Tine, 1996: *Dialektološke in jezikovno zgodovinske razprave*. Ljubljana: Znanstveno raziskovalni center SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.
- Logar, Tine, 1975: *Slovenska narečja: Besedila*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Ramovš, Fran, 1935: *Historična gramatika slovenskega jezika. Dialekti*. Ljubljana: Učiteljska tiskarna.
- Smole, Vera, 2001: Zahodna slovenska narečja. Javornik, Marjan (ur.): *Enciklopedija Slovenije, zvezek 15: Wi–Ž*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 35–38.
- Smole, Vera, 2009: Pomen in vloga (slovenskih) narečij danes. Smole, Vera (ur.): *Obdobja 26 – metode in zvrsti: Slovenska narečja med sistemom in rabo*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 557–563.
- Toporišič, Jože, 2000: *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.

Adrijana Špacapan, Šolski center Nova Gorica

SIŽE V ŠOLSKI INTERPRETACIJI

» Tema prispevka je roman *Pomladni dan* (1950) Cirila Kosmača. Po pregledu nekaterih za razčlenbo uporabnih literarnovednih terminov ponudi enega od mogočih pristopov k branju besedila, ki združuje moderno asociativno pripoved prvoosebnega pripovedovalca in tradicionalni pripovedovalčev vrednotni svet. Središčna pojma za razčlenbo sta siže in pripovedovalec. Najprej je predstavljena razčlenba celega besedila, nato izbranega odlomka. Cilj obeh je prepoznati pripovedovalčev vrednotni svet v kontekstu šolske interpretacije. Prvoosebnost pripovedi je tu bistvena, saj določa bralcu perspektivo. Siže ne nadomešča celostne analize romana, njegove notranje in zunanje zgradbe ter sloga.¹

Uvod

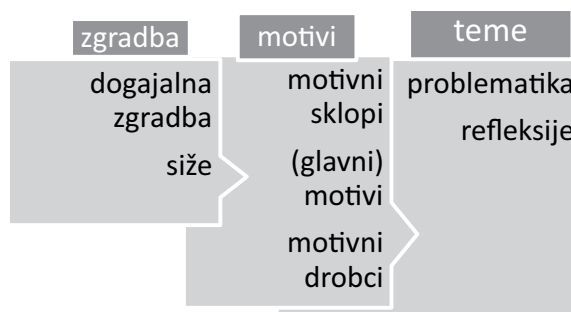
»Šolska interpretacija je skupno branje in obravnava leposlovnih besedil v problemsko-ustvarjalni interakciji učitelja in učenca« (Krakar 2004, 57). Pri pripravi za ta proces je učiteljeva naloga, »da učenca s premišljenimi strategijami vodi na poti dejavnega stika z literaturo, tako da jo ta preizkuša, opazuje, o njej razmišlja, svojo izkušnjo ubeseduje, primerja spoznanja, jih razvršča in ponotranja ter se na novih izhodiščih loteva nove izkušnje z njo« (Krakar 2004, 56). Poimenujmo jo didaktična razčlenba² literarnega besedila, pri čemer se kaže opreti na ustrezne literarnoteoretične prvine, smiselne sodobne didaktične rešitve (metode ali strategije) in osebne izkušnje pri delu z maturitetnimi besedili za pouk. Zadnje nas usmerjajo k premišljeni postopnosti, še zlasti pri modernih književnih delih, saj tako omogočimo najprej temeljito in prek tega tudi kritično branje. Roman *Pomladni dan* zgodbeno ni linearen. Zato je med branjem potreben primeren bralčev napor pri prepoznavanju dogodkovnega zaporedja, to pa je nujno za razumevanje tem(e) in problematike pred esejsko interpretacijo. Pregled nad zunanjo zgradbo in z njo povezano dogajalno je izbran za začetek razčlenbe, vendar ti ne zadostata za temeljito analitično podlago, to je za poznavanje z razumevanjem kot prvo taksonomsko stopnjo. Didaktična analiza besedila *Pomladni dan* Cirila Kosmača zato poteka od sižejja do motivov, pri čemer motivni pregled zajame motivne sklope in glavne motive z motivnimi drobci. Motiv je tako glavna kategorija za razčlenbo vsebine kot »otipljivi« del literarnega besedila. Od tod kaže preiti k problematiki besedila, ki se osredotoča na pojem pripovedovalca, predvsem v smislu pripovedovalčevih (literarnih) vrednot, tudi z upoštevanjem besedilnih (prvoosebne) refleksij. Šele to je podlaga za nalogo esejskega tipa, ki je večplastna, problemska in odraža piščevo poznavanje, razumevanje in kritično držo do besedila, torej na višjih taksonomskih

¹ Premiselek o takem pristopu k romanu *Pomladni dan* je nastal za predavanje *Predstavitev maturitetnega tematskega sklopa*, ki ga je organiziral ZRSŠ spomladi 2013. Vsebinski izbor je zato naravnani na naslov maturitetnega sklopa 2013 Otroci in starši, predavanje pa je bilo namenjeno primerjalnemu vidiku maturitetnih besedil. Ni se lotevalo sloga v besedilu *Pomladni dan*, ker je strokovno-znanstvena literatura zanj temeljita (gl. monografijo Marije Mercina Proza Cirila Kosmača, *Uvod v lingvostilistično analizo*, Rokus 2003), problematike literarnih smeri kot takih oziroma vanjo poseže le v kontekstu pripovednih postopkov ali posameznih elementov te ali one literarne smeri, naracije, razen, kolikor je ta povezana z motivno-tematsko podobo besedil, in zaradi konteksta predavanja nekaterih najizrazitejših motivov (npr. pripovedovalčevega očeta).

² Z izrazom didaktična razčlenba ali analiza je v tem prispevku mišljena učiteljeva strokovna priprava za delo pri pouku, ki povezuje premiselek o literarni temi in obenem didaktičnem pristopu k njej. Pojem je uporabljen operativno za potrebe tega prispevka.



stopnjah. Šolski esej je v tem smislu naloga, s katero se »(na taksonomski stopnji sinteze, tj. ustvarjanja nove celote iz znanih elementov) izrazi /svoje/ odzivanje na prebrano literarno besedilo (ali več besedil), to odzivanje razloži in utemelji« (Krakar, 2004, 127; podčrtala A. Š.). Potek didaktične razčlembe za roman Pomladni dan kaže shema 1:



Shema 1: Potek didaktične razčlembe

Za delo z besedilom Pomladni dan je izbrana ta uveljavljena literarnovedna terminologija:

siže³ – po teoriji pripovedi ruskih formalistov ravnina literarnega dela, ki je naravnana na časovno zaporedje dogodkov, predstavljenih v fabuli;

dogajalna zgradba⁴ – zaporedje dogodkov/stanj, ki sestavljajo dogajanje v besedilu/romanu, razmerje med osrednjimi in obrobni dogodki; drugače kot notranja zgradba, ki kaže razmerje med lirskimi, epskimi in dramskimi prvinami/sestavlinami v literarnem tekstu;

motiv/motivni drobec/tema⁵

- **motiv:** snovno-materialne prvine vsebine besedila, tudi povezane v sklope motivni sklopi,
- **tema:** idejno-racionalni/afektivno-emocionalni elementi besedila;

pripovedovalec⁶ – epski subjekt, tisti, ki govori besedilo; različni tipi pripovedovalca po različnih tipologijah, npr. prvoosebni pripovedovalec;

refleksija⁷ – idejna celota v literarnem smislu idejno-racionalnih prvin besedila, vendar tudi:

refleksija v filozofskem smislu – v odnosu med subjektom in objektom miselno spremljanje zavestne dejavnosti, pri čemer je središču pozornosti subjekt in njegovo razmerje do objektov,

refleksivno – izvirajoče iz refleksije, razglablajoče, premišljuječe, usmerjeno k svoji lastni duševnosti, k svojemu lastnemu vedenju;

problematika⁸ – perspektiva na življenjsko vprašanje, širši življenjsko-etični nazor, ki ga ni mogoče zajeti v (eno) idejo;

vrednota⁹ – izraz osmišljanja človeškega življenja in snovanja, predvsem npravstveno vsebinsko določilo človečnosti in družbenosti; svet vrednot¹⁰.

³ Povzeto po Janko Kos: Literarna teorija. Ljubljana, DZS 2001.

⁴ Povzeto po Janko Kos: Literarna teorija. Ljubljana, DZS 2001.

⁵ Povzeto po Janko Kos: Literarna teorija. Ljubljana, DZS 2001.

⁶ Povzeto po Janko Kos: Literarna teorija. Ljubljana, DZS 2001.

⁷ Povzeto po: Filozofija. Leksikon. Ljubljana: CZ 1995.

⁸ Povzeto po: Filozofija. Leksikon. Ljubljana: CZ 1995.

⁹ Povzeto po: Filozofija. Leksikon. Ljubljana: CZ 1995.

¹⁰ V tem prispevku sta sinonimno uporabljena tudi izraza *vrednotni svet* ali *vrednotni sistem*, čeprav pripovedovalčeve vrednote tu niso urejene v sistem v dobesedno oziroma kot bralci jih v sistem nismo uredili. Gre zgolj za njihovo ugotavljanje oziroma predstavitev.

Didaktična razčlemba

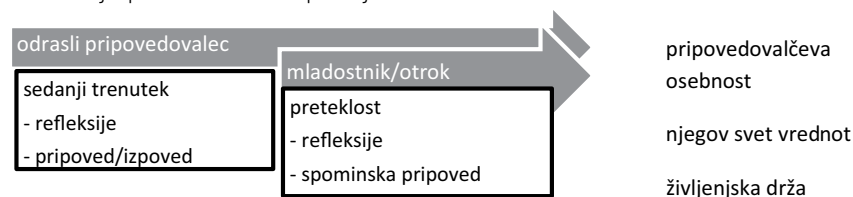
Delo s celim besedilom

Helga Glušič je v monografiji *Pripovedna proza Cirila Kosmača* (1975) predstavila zgodovino literarne kritike o Kosmačevem literarnem delu in opozorila, da je že Franc Zdravc v delu tega pisatelja opazil »tok misli nasproti toku zavesti; /.../ prvo obliko pretakanj dogodkov, neurejeno, po zakonih asociacije« (Glušič, 1975, 13)¹¹. Avtorica méni, da je bila »z izrazito subjektivnim odnosom do epske snovi, to je namreč Kosmačeva tudi do sedaj znana značilnost, v času okrog leta 1950 vendarle novost.« (Glušič, prav tam). Nosilec subjektivnosti in asociacije v romanu *Pomladni dan* je pripovedovalec. Ta je zato v središču pozornosti tudi pri didaktični razčlembi celega besedila. V romanu je ta prvoosebni, kar je pomemben podatek, saj določa perspektivo. To je moški, star petintrideset let, ki pripoveduje o svojem sedanjem življenjskem položaju in spominih na otroštvo in mladost. Česa se spomni? Kaj dogodki, ki se jih spominja, povedo o njegovi osebnosti (o njegovem miselnem svetu in predvsem svetu vrednot) in zakaj pripoveduje ravno o teh? »Kdo« je v resnici ta človek? Njegovo življenje kaže kontekst, ki ga je smiselno ugledati iz njegove (osebne), to je pripovedovalčeve perspektive. Ta je povečini perspektiva otroka in mladoletnika, vendar ubesedena s spominskega položaja odraslega.

Pripovedovalec sporoča o sebi:

- neposredno z
 - refleksijami in
 - izpovedmi ter
- posredno
 - s pripovedovanjem o dogodkih, ki se jih spomni, oziroma načinom, kako se jih spomni, in
- z opisi narave, ki refleksije in spominsko pripoved spremljajo.

Razmerje ponazorimo s spodnjo shemo:



Schema 2: Pripovedovalčeva perspektiva

V besedilu se refleksije, izpovedi in opisi s spominsko pripovedjo izmenjujejo. Refleksije imajo nedvomno poseben pomen pri ugotavljanju pripovedovalčeve identitete, vendar nas v tem kontekstu zanimajo predvsem posredna sporočila – spominsko dogajanje. To tvori množica dogodkov (motivov in motivnih drobcev), ki najprej sili bralca v ugotavljanje njihovega dejanskega, življenjskega zaporedja. To nas napeljuje k pojmu siže kot mogoči rešitvi pri rekonstrukciji v romanu predstavljenega dogajanja. Izbrani romaneskni dogodki omogočajo oznako književnih oseb, predvsem pripovedovalca in njegovega osebnostnega razvoja, ter nazadnje prepoznavanje problematike romana. Pripovedovalec se spominja nekaterih dogodkov iz prve svetovne vojne, ko je bil otrok, nekaterih iz desetletja po tej vojni, torej najstniških let,

¹¹ Gre za monografsko študijo Franca Zdravca *Umetniška proza Cirila Kosmača*, ki je izšla leta 1963 v reviji *Nova obzorja* in ki jo avtorica zgodovinskega pregleda literarne kritike o Cirilu Kosmaču ovrednoti kot »najobsežnejši prispevek k raziskovanju Kosmačeve proze« (Glušič, prav tam).



preden je pobegnil čez mejo, in vrnitve domov. Sklepamo, da so tisti, o katerih pripoveduje, zanj posebej pomembni in imajo v njegovem življenju posebno vrednost ter težo. Razodevajo njegove življenjske razmere in to, kako so postopoma drug za drugim tvorili njegovo osebnost ter pozneje življenjsko držo odraslega človeka. Ugotoviti torej skušamo, kaj ti ključni dogodki oziroma njihovo zaporedje odražajo in kakšna je njihova vloga pri pripovedovalčevem odraščanju. Dodatni razlog za odločitev o sižeu je ena pripovedovalčevih uvodnih refleksij, prek katere predstavi svoje občutje prvo noč v domači hiši po petnajstih letih zdoma in tako in drugače preživetih dveh vojnah:

»Zazibalo me je ter me začelo dvigati višje in višje. Prav kmalu me je dvignilo v tako visoko zanesenost, da sem s pristnim zanosom mladostnika, ki počiva v meni, začel pritajeno deklamirati ...« (Iz: Ciril Kosmač: Pomladni dan. Ljubljana DZS 2001, 60. Podčrtala A. Š.)

Bralca tako že takoj na začetku vpelje v temeljni položaj: odrasli moški nosi s seboj vse, kar se je nabralo v njem od otroštva in mladostnih let do trenutka te ubeseditve (prim. Shemo 2). S tem nas usmeri v rekonstrukcijo zaporedja vsega preteklega dogajanja in prek tega v premislek o njegovi sedanjosti identiteti.

Siže (pripovedovalčevega življenja)¹²

Zgodnjo jesen med prvo svetovno vojno je pripovedovalčeva družina doživela rekvizicijo. Nenadejano se rešijo lakote s komisom, ki jim ga dovoli pobrati iz reke češki kadet. Ta začne zahajati k njim v hišo, na kar ga pripovedovalec in njegova mati med delom na njivi spomladi zalotita z Justino. Odnosi med njim in pripovedovalčevo družino se spremenijo, Justina pa jeseni rodi pri pripovedovalcu doma. Zaradi vojne je njihova hiša nekaj časa vojaški sedež. Oče pride na dopust z ruske fronte, v tem času ded umre. Mrtvo Justino nesejo mimo hiše, njena hči ostane pri pripovedovalčevih doma, tudi v času, ko je stara štiri leta in se dve leti po vojni s Češkega pripeljeta kadetova mati in nevesta.

Pripovedovalec je priča sosedovim žaljivkam zaradi šolanja, čemur sledi odločitev o njegovem šolanju. Poleti se uči za izpite, nemir ga žene ponoči iz hiše, njegova mama umre, njega aretirajo, s Kadetko gre pod Vranjek in se poslovi od očeta. Po koncu vojne je povabljenec slavnostne večerje v Ljubljani, nato se vrne domov, preživi prvo noč doma in zopet odide pod Vranjek.

Njegove spomine, doživljanje preteklosti in sedanjosti ter sedanje dogodke ob vrnitvi spoznavamo od srede noči oziroma zore do poznega popoldneva istega dne.

Dogajalna zgradba – dogodkovno zaporedje pokaže razvidno zaporedje motivnih sklopov in motivov.¹³ Za razčlenbo so izbrani veliki/glavni dogodki, tisti, ki motivirajo dogajanje in obenem vključujejo tudi veliko drobnih, vendar ne nepomembnih dogodkov. Najstarejši ali najzgodnejši dogodek, ki se ga pripovedovalec spomni, seže v čas prve svetovne vojne in lakote, ki je takrat grozila družini. Zadnji pa je nekako premislek o srečanju s teto ob pripovedovalčevi vrnitvi po vojni domov. Glavni dogodki v romanu, ne glede na zunanjo zgradbo romana, so povezani med seboj v teh motivnih sklopih in v takem zaporedju:

¹² Tu predlagani siže je ena od možnosti. Ubesediti ga je mogoče tudi drugače, kar omogoča interpretacijsko svobodo, ki je še zlasti pomembna za »spodbujanje učenčevega dejavnega stika/komunikacije z literaturo« (Krakar Vogel, Blažič, 2013, 7).

¹³ Prim. razčlenbo motivov v monografiji Helge Glušič *Pripovedna proza Cirila Kosmača* (1975) in v razpravah *Esej na maturi 2013* avtoric Nade Barbarič in Marije Mercina (2012).

rekvizicija – komis – kadetovi obiski – kadet in Justina – eksekucija – Justinin porod – vojaki v hiši – dedova smrt – Justinina smrt/Justinino truplo – obisk s Češkega – učenje – nočni izhod – mamina smrt – pod Vranjek s Kadetko – slovo od očeta – slavnostna večerja – prva noč doma – pogovori – zadnja pot pod Vranjek s Kadetko.

Motivni sklopi vključujejo motive in ti motivne drobce, ki so vsak zase pomembni, obenem pa skupaj, v okviru glavnega motiva ali motivnega sklopa, postopoma razodenejo, kako so se z leti v pripovedovalcu naplastili spomini na dogodke, prek teh pa ustalili in ponotranjili odnosi iz njegovega družinskega ter bližnjega vaškega okolja. V njem so ustvarili celoto vrednot, njegov vrednotni svet.

Prvi primer, dogodek z rekvizicijo kot motivni sklop, denimo, vključuje več motivov¹⁴:

- prihod komisije za rekvizicijo,
- dedov nastop,
- dedovo ponižanje,
- materino dejanje,
- odhod rekvizicijske komisije in pripovedovalčeva kletvica,
- cepljenje drv.

Vsak med njimi po svoje sporoča pomembne podatke o pripovedovalčevem domu in njegovih domačih. Prihod rekvizicijske komisije, ki je bila dejansko skupina sovaščanov na strani oblasti, pokaže njihovo nepriljubljenost med domačini, torej pripovedovalčevimi, njihovo izdajalsko naravo, oportunističnost v nasprotju s tem, kar pokaže dedov nastop pred njimi: odpor do oblasti in njenih nepravilnih zahtev ter somišljenikov, ki temu služijo, samostojno razmišljanje, odločen boj za družino ter družinsko last in preživetje. Ded se sicer mora ponižati pred njimi, vendar v družini ne izgubi avtoritete, saj otroci nazadnje ubogajo le njega. Materino dejanje, podpis uradnega dokumenta, pomeni podreitev oblasti, ki je ded ne priznava, vendar pravno nima pravice poseči vmes. To otroci čutijo, čeprav ne razumejo dobro. Ko odpeljejo kraje, pripovedovalec, takrat še otrok, izreče kletvico, česar mama ne odobrava kljub krivici, ki se jim je zgodila. Njena pobožnost ji tega ne dovoljuje. Zadnji motiv, cepljenje drv (ki je po dogajalni zgodbi na prvem mestu), razodeva dedovo sproščanje jeze zaradi njegove nemoči ob dogodku z rekvizicijo.

Vrednost doma v primerjavi z vojno, razlikovanje med pojmom dom in država, družinski ponos, skrb za preživetje in odločnost pri ohranjanju dostojanstva so prvine, ki jih odraža po sižeu prvi motivni sklop. Dedovo in materino ravnanje ter odnos, ki med tem dogodkom nastane, so bili za otroka, ki je deda spoštoval in ga je družina trdno vezala nase, pomembno sporočilo.

Tudi drugi dogodki, ki nam jih ponuja siže, so povezani s pripovedovalčevim neposrednim doživljanjem okolja, v katerem odrasča. Z ugotavljanjem vloge motivnih sklopov lahko postopoma oblikujemo pripovedovalčevo identiteto v njenih najglobljih plasteh, to je v vrednotah.

¹⁴Še en primer, ki kaže vlogo motivov v okviru motivnega sklopa, je na voljo v Prilogi, in sicer razčlenba dogodka s komisom.



dogodek (motivni sklop)	vloga v besedilu ¹⁵
rekvizicija	boj za družino in preživetje, ponos
komis	pobožna hvaležnost, skromnost in ponižnost pred življenjem, zavračanje oholosti
kadet	moč (otrokove) idealizacije – vrednost domišljije
kadet in Justina	pomen zakonske zvestobe v življenju
eksekucija	nova resnica o vojni, otrokova radovednost, vojakov obraz
Justinin porod	mama in njen materinski čut, človeška širina, sprejemanje nezakonskega otroka
vojaki v hiši	človeška plat vojne
dedova smrt	družinska povezanost in dedov lik – modrost, dostojanstvo, stik s smrtjo/stik s truplom
Justinino truplo	minljivost/stik s smrtjo lepote
obisk s Češkega	nasprotje med človeško omejenostjo in širino (skrb za tujega otroka)
učenje - košnja - srečanje z Briko	samopremagovanje, intelektualno in moralno dozorevanje - erotična zadrega - erotična zadrega tudi starševska požrtvovalnost za otroke
nočni izhod	<i>mladostni nemir, mamina brezpogojna ljubezen, drugačnost in njeno sprejemanje</i>
mamina smrt	pripovedovalčeva introvertiranost
pod Vranjek s Kadetko	intelektualni ponos
slovo od očeta	nedoraslost očetu
slavnostna večerja	<i>občutek tujosti in poslanstvo pisanja</i>
prva noč doma	asociacijski niz spominov, katarza
pogovor s teto in stricem	»krpanje« spomina
pod Vranjek s Kadetko	soočenje z mladostnim iskanjem ljubezni, notranja pomiritev

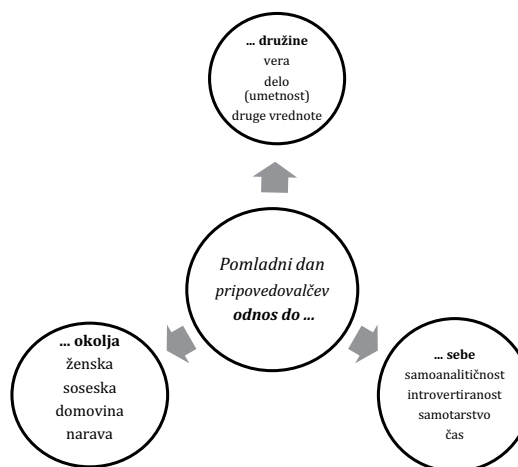
Kakšen je torej pripovedovalčev vrednotni svet? Kaj je oblikovalo njegovo identiteto?

Pripovedovalčeva družina je nedvomno središče njegovih spominov. Vse dogajanje, ki se nanaša na vojno in čas po njej, ter razmerja med ljudmi v soseski so povezani z družino, ki temelji na medsebojnem spoštovanju in pomoči. To je skupnost, temeljna celica pripovedovalčevega življenja, zaznamovana z vsestransko ljubeznijo in človeško širino, vendar tudi z moralnimi, krščansko pogojenimi mejami. Gre za tradicionalne vrednote v podeželskem/vaškem okolju: vrednost življenja, dostojanstvo delovnega človeka in brezpogojna ljubezen. To se najizraziteje kaže prek glavnih književnih oseb, tistih, ki so najmočnejše vplivale na pripovedovalčevo odraščanje in osebni razvoj:

- dedov lik (ponos, dostojanstvo, človeškost),
- očetov lik (pomen dela in izobrazbe ter umetnosti),
- mamin lik (brezpogojna ljubezen) in
- Kadetka (ljubezen, ki ni povezana z mamo).

¹⁵Vloge dogodkov lahko poimenujemo tudi drugače oziroma jih lahko drugače razumemo. Tu je prostor za (učiteljevo in dijakovo) interpretativno svobodo, ki dejansko odraža različno percepcijo besedila.

Prav družinske vrednote usmerjajo tudi pripovedovalčev odnos do okolja in predvsem sebe, s čimer se razgrnejo najpomembnejše teme in problematika romana:



Schema 3: Pripovedovalčev
odnos do...

Delo z odlomkom

Podoben postopek kot pri razčlembi celega besedila, torej od sižaja do motivnih sklopov in motivov/motivnih drobcev, lahko uporabimo pri razčlembi odlomka. Tudi posamezni odlomek namreč omogoča opredeliti pripovedovalčevo izkušnjo, ki ga je za vedno zaznamovala, in ki nakazuje njegove vrednote. Iz odlomka najprej razberemo glavni motiv, nato iz motivnih drobcev podrobnosti, kakor razodevajo pripovedovalčeve vrednote, in nato te povežemo z drugimi iz motivnega sklopa, v katerega je motiv umeščen. Eden najintimnejših v romanu je dogodek o pripovedovalčevem, mladostniškem nočnem izhodu, ki tvori poseben in izrazit motivni sklop z več pomembnimi motivi in motivnimi drobcami in obenem združuje vse tematske plasti, od odnosa med pripovedovalcem in družino ter okoljem do njegovega odnosa s samim seboj.

Odlomek tvorijo opis narave, kot jo opazuje petintridesetletni pripovedovalec 21. 5. 1945, njegov spomin na preteklost, natančneje na njegovo sedemnajsto leto, ko je med učenjem za izpite ponavljal verze italijanske poezije (*O, donna mia ...*), nato misel na umirajočo mater in obenem na »obrazek v objemu pšeničnih las« ter občutek krivde ob tem, nazadnje pa pripoved o nespečnosti in navadi nočnega vstajanja, ki ji sledi opis enega od takih nočnih dogodkov: sredi noči prihod do vrbe in ob tem Justinina podoba, groteskna podoba premikajočega se skalnatnega Vranjeka, hoja po travi, podoba mame v postelji, predvsem njenih rok, pogovor z njo in nazadnje izpoved o pripovedovalčevem doživljanju mame.¹⁶

¹⁶ Zaradi dolžine odlomka (iz navedenega vira od strani 84, in sicer od povedi »Kakšna noč! Noč in pol!« do konca poglavja na strani 91) je naveden le dialog med sinom in mamo.

»Kje si bil? – ga bo zdramil njen glas, ki bi bil rad svetel in poln, a bo zvenel zamolklo in votlo.

Zdrnil se bo in z očmi poiskal materino glavo, ki počiva na visokem vzglavju. Mama bo tajila težko sapo. Nasmehnila se mu bo kar se le da živahno, celo s senco nekdanje hudomušnosti:

»Kje si bil, ti moj potep potepasti?«

»Nikjer ... Zunaj ...« – bo zamrmral in pobesil glavo.



»A res? – se bo začudila z narejeno resnobo. »Že dvajset let sem pri hiši, v Nikjeru pa še nisem bila. Povej no, kje je?«

Dvignil bo glavo in ji pogledal v obraz. Mama bo stisnila svoje uvele, brezkrvne ustnice, da se ji bodo okrog ust nabrale drobne gubice. Tako bo skrivala svoj hudomušni smehljaj. Toda ne bo ga mogla skriti v priprtih očeh, ki se ji bodo še zasvetlikale pod dolgimi vekami. To je njen najlepši izraz, a prav ta izraz ga bo spomnil najsrečnejših dni, hkrati pa bo čutil, kako se mama trudi, da bi se šalila in tako zabrisala misel na smrt. Spet se bo nasmehnila in hudomušno rekla:

»Tvoje hlače kažejo, da je v tistem Nikjeru tam zunaj presneto visoka trava. In rosna, rosna ...«

Vzdihnil bo in se nato previdno pomaknil za končnico postelje, da bi skril mokre hlače, poškopljene z lističi poljskega cvetja. Mami bo smeh na ustnicah skopnel z bledih lic. Zagledala se bo vanj, zagledala se bo tako globoko, da se mu bodo zašibila kolena. Prijel se bo za končnico, mama pa bo po dolgem premolku vzdihnila:

»O to nesrečni pob! ... Le kje si se vzel? ... In le kaj bo iz tebe? ... Čuden otrok ...«

V njenem glasi je zvenelo nekaj takega, čemur se ni mogoče upirati, nekaj neznanega, nekaj usodnega. Zato ga te besede zmeraj pretresejo. Nekaj časa bo trzal z nosom, nato pa bo s komaj zadržanim glasom izjecljal:

»Zakaj tako govoriš? ... Zakaj ste vsi tako v skrbeh zame? ... Zakaj me vsi tako čudno gledate? ...«

»Zakaj tako govoriš? ... Saj te imamo radi!«

»Saj! Toda zakaj me imate tako čudno radi?«

Mama ga bo spet dolgo motrila s tako čudnim pogledom, kakor bi skozi njega prodrila nekam v daljavo ter bi tam brala nekaj takega, kar je njemu še skrito. Stenska ura bo glasno drobila čas, samotna večča se bo poganjala okrog slabotnega plamenčka. Mama bo počasi stegnila roko in privila stenj. Nato bo rekla z mirno vdanostjo:

»Čudno radi? ... Saj te imamo res drugače radi, kakor imamo druge ... in nemara te imamo celo bolj radi ... A tudi, če te imamo bolj radi, te nimamo radi zato, ker bi bil ljubezni bolj vreden, kakor so je drugi ... ampak zato, ker si je nemara bolj potreben ...«

(Iz: Ciril Kosmač: Pomladni dan. Klasje. Ljubljana: DZS 2001. Str. 89–91)

Nočni izhod kot motivni sklop razodeva pripovedovalčevo samopremagovanje ob učenju, njegov notranji nemir zaradi tega in mladostnih let samih, zaradi bolne mame in vabljive nočne narave, njegovo nedoraslost in brezupno iskanje identitete, zadrego in čustveno neobgljenost pred mamo in njeno prodornostjo, obenem pa predvsem spoštljivost do nje ter prvič izraženo samozavedanje drugačnosti. Hkrati razodeva še druge pomembne razsežnosti pripovedovalčevega življenja: mamino nežnost, njen razumevajoč pristop do otrokove drugačnosti in njeno brezpogojno ljubezen. Na smrt bolna ženska ne dovoli, da bi njeno stanje vplivalo na trenutke, ki jih preživi z otrokom. Svoje trpljenje skuša prikriti, česar pa sin ne prezre. S svojo senzibilnostjo zazna njen napor, ona pa njegovo bivanjsko stisko. Splošno je to odlomek s temo ljubezni, in sicer materinske in sinovske ljubezni. Trdimo lahko, da je ta dogodek utrjen v pripovedovalčevem spominu in je od njega odnesel v življenje občutek popolne sprejetosti.¹⁷ To je za osebnostni razvoj pomembna okoliščina.

Podoben položaj pripovedovalca v družini in njegovem okolju bi pokazala razčlemba drugih odlomkov iz romana. Izhajajoč iz motivnih drobcev in motivov do motivnih sklopov ter prek teh razčlenjujoč odnose med pripovedovalcem in književnimi osebami pridobimo vpogled v kontekst, iz katerega se je sooblikoval imaginarni romaneskni svet vrednot. Ta je bistveno vplival na pripovedovalčev osebnostni razvoj in njegovo odraslo identiteto.

¹⁷ Morda se tu nakaže vpliv na njegov odnos do ženske, npr. v motivnih drobcih las, rok, obraza in pogleda (ne oči). Pripovedovalčev odnos do ženske v romanu Pomladni dan je posebna in obsežna tema.

Pripovedovalčev vrednotni svet v romanu Pomladni dan

Pripovedovalec v romanu Pomladni dan izhaja iz tradicionalne, patriarhalne in verne družine z vrednotami, kot so delo, navezanost na zemljo, vrednost posameznikovega intelektualnega razvoja, poštenje, solidarnost, sočutje, spoštovanje, skrb za dom, upoštevanje družbenih pravil, življenje kot tako, v njem pa predvsem medosebni stik. Sam je sicer predvsem opazovalec, pasivni udeleženec v dogajanju. Res je, da sodeluje pri delu odraslih, vendar kaže, da tako zahteva družinski red, ki se mu pripovedovalec podredi, čeprav ima z učenjem veliko dela. Samostojen je tudi pri učenju, čeprav je bil v to nekako potisnjen: ni zaznati, da bi si kdaj sam to zaželel, prej nasprotno, saj ga bremeni mamina bolezen. Podobno je z njegovim begom čez mejo, k čemur so zopet privedle različne zunanje okoliščine, med drugim očetova spodbuda in Kadetkini namigi, češ saj vsi že govorijo o tem. Ne moremo vedeti, ali bo to storil tudi sam iz svoje volje. Posebej je njegova pasivnost vidna ob stikih z ženskami (dekleti), ob katerih vedno čuti nelagodje, zadržanost, se umika, je celo odljuden in nestrpen. Temu je prilagojena tudi njegova erotika, ki je blaga, komaj opazna, le nakazana. Edino dejanje, pri katerem je samoiniciativen, so njegovi nočni izhodi (samotarstvo, ki se nadaljuje še v odraslo dobo) in opazovanje ljudi (ni zgovoren, rad ima mir). Tu se odrazi njegova pristna identiteta, ki sta jo zaznala tako mati kot oče, zelo verjetno vsa njegova družina, začutil pa tudi sam, še preden se je zavedel. Po dokončnem sprijaznjenju s tem, da je oče mrtev, in po drugih vtisih s slavnostne večerje ob koncu vojne to identiteto dojame, kot bi se v njem izoblikovalo vse, kar mu je dala družina. Odloči se za intelektualno in umetniško delo, saj ima zdaj jasno predstavo o življenju in umetniški lepoti ter resnici.

Kosmačev pripovedovalec torej odraste prek spominjanja in refleksij o preteklosti. K temu pripomore celoten odnos družine do njega, ki ga zdaj razume in ponotranji, s čimer družino nekako prerase, nesoč s seboj njene temeljne vrednote. Te tvorijo koherentno celoto, ki se je popolnoma zaveda, saj o njej reflektira in jo predstavi s pripovedovanjem o spominih, ki so, čeprav prihajajo na plan asociacijsko, vendarle globoko vsajeni in natančni. Ni lik modernega človeka razdrobljene, fluidne zavesti, kot je to značilno za modernistični roman, temveč je ta roman »pričevanje o človeškem življenju kot dragocenosti, ki mu dajeta moč ljubezen, dobrota in razumevanje med ljudmi« (Glušič, prav tam). Njegova identiteta je opredeljena in prepoznavna. Sicer pa bi primerjalni vidik vrednot, ki odraza razlike med dvema književnima osebama oziroma njunima vrednotnima svetovoma, še zlasti med tradicionalnim in modernističnim romanom, bolje prikazal vsakega od njiju. Tako je tudi Kosmačev pripovedovalec morda viden bolje v primerjalnem kontekstu.¹⁸

Sklep

Siže se kaže kot primerna rešitev pri srednješolskem branju romana, napisanega v asociativni tehniki, kakršna je uresničena v romanu Pomladni dan. To je le ena izmed prvih stopenj pri razumevanju besedila, torej razčlenjevalna faza, ki pripomore k boljšemu uvidu v pojem pripovedovalca: v njegov enkratni življenjski ritem, identiteto in nazadnje vrednotni svet.

¹⁸ Tak primer je priprava za razpravljalni esej na podlagi dveh romanov: Cirila Kosmača Pomladni dan in Pera Pettersona Konje krast. Besedili sta primerljivi prav na ravni prvoosebne pripovedovalca, ki pa razodevata popolnoma različno identiteto.



Nujno je poudariti, da didaktično delo s sižejem ne nadomešča razčlenbe zunanje in notranje zgradbe romana ter njegovega sloga oziroma celostne analize, saj bi to pomenilo hudo krnitev umetniškosti Kosmačevega besedila in ne bi vodilo k temeljnemu cilju pouka književnosti v gimnaziji, to pa je kultivirani bralec (Krakar, Blažič, 2013, 19–24). Prav asociativna tehnika, ki omogoča pripovedovalcu (in avtorju ter navsezadnje bralcu) prosto prehajanje v času in prostoru, je namreč njegova bistvena prvina. Ta ne okrne ne celovitosti ne podobe življenja, ki nam jo pripovedovalec ponuja, ne njegovega notranjega, miselnega in čustvenega sveta.

POVZETEK

Pri šolski interpretaciji literarnih besedil z modernimi pripovednimi postopki je siže mogoč način za delo na (naj) nižjih taksonomskih stopnjah, ki so nujne za uresničevanje (naj)višjih. Prepoznavanje tipa pripovedovalca določa bralčevo perspektivo na problematiko literarnega teksta.

Viri in literatura

- D. Ambrož, B. Krakar Vogel, B. Šimenc: Od spisa do eseja. Ljubljana: DZS 2007.
- Nada Barbarič, Marija Mercina: Esej na maturi 2013. Ljubljana: MK 2012.
- Filozofija. Leksikon. Ljubljana: CZ 1995.
- Helga Glušič: Pripovedna proza Cirila Kosmača. Ljubljana: Slovenska matica 1975.
- Janko Kos: Literarna teorija. Ljubljana, DZS 2001.
- Ciril Kosmač: Pomladni dan. Ljubljana: DZS 2001.
- Boža Krakar Vogel: Poglavlja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS 2004.
- B. Krakar Vogel, M. M. Blažič: Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2013.
- Literatura. Literarni leksikon. Ljubljana: CZ 2009.
- Marija Mercina: Proza Cirila Kosmača. Ljubljana: Rokus 2003.

Priloga

Dogodek s komisom kot drugi primer motivnega sklopa in vloga motivnih drobcev v njegovem okviru

Motivni sklop, ki ga lahko imenujemo dogodek s komisom, tvorijo ti motivni drobci:

- jesen, deževje, narasla voda,
- pratež s prevrnjenim vozom,
- dedova prošnja za vreče s komisom, ki plavajo po vodi,
- kadetovo dovoljenje za komis,
- prihod Vojnačk (tri starejše, Ivana, Katra in Tina, samo Justine ni) z Madžarom,
- dedov odziv nanje,
- kesanje in molitev, polne skrinje pečenega kruha,
- večerja: ječmenova kava in drobtine.

Vsak med motivnimi drobci razodene veliko o družini, ki ji je pripadal pripovedovalec, o odnosih med njimi, njihovih vrednotah in načinu življenja:

motivni drobec	vloga ¹⁹
jesen, deževje, narasla voda	neprijazna, zahtevna narava
pratež s prevrnjenim vozom	tipični vojni motiv in mladi kadet
dedova prošnja za vreče s komisom, ki plavajo po vodi	ded noče nikomur ničesar ukrasti, ker tudi sam noče, da bi mu kdo kaj vzel po krivici – integriteta, poštenost
dovoljenje za komis	vznemirjenje in sreča, dedova organiziranost, sodelovanje vseh v družini, spravljanje komisa kot svet obred – kot v cerkvi
prihod Vojnačk (brez Justine) z Madžarom	razposajenost, brezbržnost do vojne in zajedljivost – norčevanje iz dedovega početja
dedov odziv	jeza nad oholostjo, neizprosno ostre besede, ko ded brani življenjsko skromnost
kesanje in molitev, polne skrinje pečenega kruha	delo je opravljeno, počitek je dovoljen
večerja: ječmenova kava in drobtine	sreča v družini, mirno spanje

¹⁹Vloge motiva komisa so podobno kot pri motivu rekvizicije le predlagane. Poimenovati jih je mogoče tudi drugače.

Črt Močivnik, I. osnovna šola Celje

PRISOTNOST PRIMORSKIH KNJIŽEVNIKOV V IZBRANIH OSNOVNOŠOLSKIH BERILIH

Prispevek predstavlja izbrane pisatelje in pesnike, povezane s primorsko pokrajino. Na kratko so predstavljeni njihovi osnovni biografski podatki in ustvarjalni profili, težišče razprave pa se osredinja na pomen vključenosti posameznih avtorjev v izbrana osnovnošolska berila: ali so njihova literarna dela namenjena pridobivanju novih literarnovednih pojmov ali v funkciji reprezentativne literature določenega literarno-zgodovinskega obdobja. Podanih je tudi nekaj didaktičnih napotkov.

1 Uvod

Razprava se osredinja na delež prisotnosti književnikov, rojenih ali pozneje živečih na Primorskem, v izbranih osnovnošolskih berilih. Na nekem literarnem večeru v Murski Soboti je sodobni literat Milan Vincetič dejal, da nekaj takega kot je »prekmurska književnost«, ne obstaja. Podobno bi lahko trdili za besedno zvezo »primorska književnost«. Pisatelji in pesniki snov za svoja dela črpajo iz primorske pokrajine, vendar s svojo literaturo presegajo regionalne okvirje in se zapisujejo v kanon slovenske književnosti, ki je osnovnošolskim in srednješolskim bralcem v določenem deležu dostopen tudi v berilih. Književniki primorskega rodu tako ubesedujejo podobno snov, a na drugačen način. Starejša generacija izhaja iz svojih lastnih izkušenj, poudarjena je zlasti tematika usode Slovencev v prevladujočem italijanskem okolju, tj. v fašističnem času in v medvojnem ter povojnem času (Kosmač, Pahor, Rebula idr.). Ne moremo mimo omembe pisatelja Marjana Tomšiča, po rodu sicer Štajerca, ki se navdušuje nad bogato istrsko kulturno dediščino, zlasti v Šavrinskih brdih. Tomšičevi številni romani so pomemben literarnozgodovinski odsev bogate kulturne zakladnice istrskih Slovencev, znanih po težkih življenjskih razmerah, s katerimi so se več stoletij spoprijemali znotraj medetičnega in medkulturnega prostora, ki postaja danes vse bolj odprt, a hkrati prikrajšan za ljudsko blago, ki ga je Tomšič zbiral desetletja.



2 Pregled avtorjev in besedil v izbranih osnovnošolskih berilih

V osnovnošolskih berilih avtorja, kot sta npr. Alojz Rebula in Boris Pahor, povsem razumljivo nista vključena na bralni seznam, ker je njuna književnost za osnovnošolce prezahtevna in bi bila težko razumljiva. Z vojno tematiko se osnovnošolski bralci sicer srečajo npr. pri pesniku Simonu Gregorčiču (*Soči*) in pri koroškem pisatelju Prežihovem Vorancu – Lovru Kuharju (*Doberdob*).

V prispevku smo se osredinili na osnovnošolska berila, ki so izšla pri založbi Mladinska knjiga in Rokus. Zanimalo nas je, kakšen je delež proze oz. poezije in s kakšnim namenom so bili izbrani avtorji vključeni v posamezno berilo (ali so njihova dela namenjena pridobivanju novih literarnovednih pojmov ali v funkciji reprezentativne literature določenega literarnozgodovinskega obdobja).¹

V berilih zasledimo naslednja dela primorskih literatov:²

- 6. razred OŠ: France Bevk: *Bedak Pavlek, Pastirci* (MK, Rokus); Bogomir Magajna: *Ananas* (MK); Stanko Vuk: *Sabotin* (Rokus);
- 7. razred OŠ: Simon Gregorčič: *Soči* (MK, Rokus)³; Miroslav Košuta: *Stegnjeni prst* (MK, Rokus);
- 8. razred OŠ: Srečko Kosovel: *Kraška jesen* (MK); *Kons: Mačka* (Rokus); Marko Kravos: *Beseda ni konj* (MK); Ace Mermolja: *Deček* (Rokus);
- 9. razred OŠ: France Bevk: *Kaplan Martin Čedermac* (MK, Rokus); Ciril Kosmač: *Gosenica* (MK, Rokus); Srečko Kosovel: *Kons 4, Pa da bi znal* (MK), *Rdeča raketa* (Rokus).

V nadaljevanju bomo pregledno predstavili ustvarjalni profil posameznega avtorja⁴ in pomen književnosti, ki je uvrščena v osnovnošolska berila.

2.1 France Bevk, Stanko Vuk, Bogomir Magajna (6. razred)

V šestem razredu se mladi bralci prepuščajo literarnim besedilom Franceta Bevka, Stanka Vuka in Bogomirja Magajne.

France Bevk (roj. 1890, Zakojca nad Cerknim; umrl 1970, Ljubljana) je začel pisati že pred prvo svetovno vojno, ko se je šolal na učiteljskišči v Gorici in nato opravljal poklic učitelja. Sprva je v njegovem pisanju še opazen vpliv romantičnega realizma in Cankarjevega impresionizma ter simbolizma, pozneje se uveljavi z realistično prozo, tematsko usmerjeno v življenje ljudi na Primorskem. Narodno zatiranje Slovencev v Beneški Sloveniji je orisal v svojem osrednjem romanu *Kaplan Martin Čedermac* (1938), najvidneje pa se je uveljavil kot pisec mladinske književnosti, ki je zaznamovana s spomini na otroštvo in mladostništvo. Bevk nas s povestjo *Pastirci* (1935) popelje po pašnikih Tolminskega hribovja, kjer se prepletata kmečko in pastirsko življenje, prežeto z revščino in stisko otrok, večinoma sirot, ki jim je življenje obrnilo hrbet, a se z otroško vedrino in igro uspešno spopadajo z vsakodnevnim bojem za preživetje. Motiv revščine, sirot in pastirskega življenja je tudi v drugih Bevkovih literarnih delih (*Grivarjevi otroci*, *Pestrna*).

¹ Pridobivanje literarnovednega znanja pri posameznih avtorjih na nekaterih mestih presega cilje in standarde posodobljenega učnega načrta za slovenščino (2011). Namen našega prispevka ni v tem, da bi ugotavljali, kako se posamezni literarnovedni pojmi, navedeni ob besedilu, ujemajo z učnim načrtom, ampak samo pregledno predstaviti, pri katerem besedilu so učenci seznanjeni z novimi pojmi.

² Nekateri avtorji in avtorice so sicer rojeni na Primorskem, vendar so rodno zemljo zaradi različnih vzrokov kmalu (po rojstvu) zapustili, zato jih v našo razpravo nismo vključili (npr. D. Kette, M. Bor, B. Jurca idr.).

³ Besedilo se po posodobljenem učnem načrtu za predmet slovenščina (2011) obravnava v 9. razredu, v prenovljenih berilih je že uvrščeno v 9. razred.

⁴ Ključne biografske podatke smo povzeli po leksikonu Cankarjeve založbe *Slovenska književnost* (ur. Janko Kos, Ksenija Dolinar in Andrej Blatnik).

V šestem razredu lahko beremo *Pastirce* v celoti, za domače branje. Literarno delo omogoča bralcu vpogled v preprosto otroško življenje pastircev na začetku 20. stoletja. Navidezno srečno in sproščeno življenje otrok na hribovskih pobočjih se ob otroških prepirih sprevrže v sovražstvo in zamerljivost, ki vodi do življenjsko nevarnih situacij. Literarno delo je zanimivo tudi zaradi dogajalnega časa, saj se kronološki in retrospektivni tok dogodkov nenehno prepletata. Didaktično lahko obravnavo Pastircev nadgradimo z ogledom istoimenskega filma (1973) in s primerjavo literarnega dela in filma izzovemo pri učencih problemsko situacijo (npr., kje se med literarnim delom in filmom kažejo razlike).

Nekoliko južneje od Tolminskega hribovja, v Soški dolini, severno od Nove Gorice, stoji hrib Sabotin (609 m), ki je v kolektivni spomin Slovencev zapisan predvsem zaradi bojov med prvo svetovno vojno. Stanko Vuk (roj. 1912, Miren pri Gorici; umrl 1944, Trst), pesnik in pisatelj, ki so ga neznanci skupaj z ženo ustrelili leta 1944 v Trstu, je napisal istoimensko pesem. Objavljal je v primorskem mesečniku Družina, Domu in svetu, Mladiki idr., včasih pod psevdonimom Slavko Slavec. Pesem *Sabotin* je v berilu zapisana za pojasnitev literarnoteoretične definicije, in sicer pojma impresionizem oz. impresija. V impresionistični štirivrstični pesmi izraža pesnik z vtisi iz narave predvsem osebno razpoloženje (oblaki, večer, jesen, ilnata gora). Učenci doživljajo besedilo na način, da opišejo vzdušje, ki ga v njih vzbudi pesem.

Pisatelj Bogomir Magajna (roj. 1904, Gornje Vreme pri Divači; umrl 1963, Ljubljana), po poklicu zdravnik, je napisal precej besedil za otroke in mladostnike. Kot opazovalec družbenih razmer na Primorskem v prvi polovici 20. stoletja vnaša v svojo literaturo avtobiografske elemente, pogosto iz študentskega in vojnega časa. Nemirno ozemlje Primorske, fašistični teror nad Slovenci, prepoved uporabe slovenščine na javnih mestih, težko socialno in družbeno življenje so teme, ki zaznamujejo njegovo kratko prozo. Kot mladinski pisatelj je prepoznaven zlasti po povesti *Brkonja Čeljustnik* (1933) in številnih pravljicah.

Ananas je krajša pripoved, zgodba iz resničnega življenja, objavljena v zbirki *Racko in Lija* (1943). Besedilo prinaša globoko sporočilo o prijateljstvu, pri učencih se vzpostavi močan ustvarjalni dialog z umetnostnim besedilom, literarni svet povezujejo s svojim izkušenjskim svetom; razpravljajo in razmišljajo o vrednotah, kot so prijateljstvo, družina, poštenost idr.

2.2 Miroslav Košuta (7. razred)

V berilih za sedmi razred spoznajo učenci sodobnega tržaškega pesnika Miroslava Košuto (roj. 1936, Sveti Križ pri Trstu), dobitnika Prešernove nagrade za življenjsko delo (2011). Osrednje teme njegovega pesništva so Trst, Kras, spomini iz otroštva in ljubezen. Slovenska literarna zgodovina ga uvršča med mlajše predstavnike slovenskega intimizma z osebno in pokrajinsko označenostjo. V njegovo tematsko središče pesništva spadajo zlasti podobe Trsta, ki dobijo človeške lastnosti, so poosebljene. Avtor številnih pesniških zbirk je velik delež pesmi iz svoje zakladnice, ustvarjene na Tržaškem, posvetil prav otrokom. Sedmošolci ob pesmi *Stegnjeni prst*, ki kaže proti Trstu, spoznajo različne literarnovedne pojme, pomembna sta zlasti dva: metafora in refren/odpev. Besedna zveza »kaže v Trst« se ponavlja v prvih treh kiticah in



nadomešča besedo kažipot; učenci na podlagi skupnih značilnosti (podobna oblika, oba usmerjata naše gibanje) spoznavajo pojem metafora. Z besedno zvezo oz. ponavljanjem tretjega in četrtega verza »a stegnjeni prst/kaže v Trst« spoznajo še pojem refren.

2.3 Marko Kravos, Ace Mermolja, Srečko Kosovel (8. razred)

V berilih za osmi razred beremo pesmi Marka Kravosa, Aceta Mermolje in Srečka Kosovela.

Marko Kravos (1943, Montecalvo Irpino v južni Italiji) je pesnik, publicist, prevajalec in urednik, ki živi v Trstu. V njegovi liriki se pojavljajo motivi slovenskega tržaškega zamejstva, piše pa tudi refleksivno, ljubezensko in krajinsko liriko. V berilu 8, *Dober dan, življenje*, beremo pesem *Beseda ni konj*,⁵ kjer se pesnik »igra« z besedami, tako da iz izhodiščnega frazema *beseda ni konj* splete cel niz drugih stalnih besednih zvez (dati besedo, častna beseda, prijeti za besedo itd.), ki jih poveže v pesem. Pesem – umetnostno besedilo je odlično izhodišče za obravnavo frazemov oz. stalnih besednih zvez. Delo v razredu lahko načrtujemo v manjših skupinah, v katerih učenci s pomočjo Slovarja slovenskega knjižnega jezika v knjižni ali elektronski obliki izpišejo vse frazeme, ki so zapisani pri geslu *beseda*. Tako učenci s samostojnim delom spoznavajo razsežnost besedne umetnosti in pesnikovega sporočila – ta nas opozarja na človekove lastnosti, opazne v vsakdanjem življenju. Učenci se lahko preizkusijo tudi s tvorbo poustvarjalnega besedila, tj. s pesmijo, v kateri uporabijo čim več stalnih besednih zvez.

Ace (France) Mermolja (roj. 1951, Ljubljana) živi in dela v Trstu, piše hudo-mušno, ironično liriko z motivi iz vsakdanjega življenja zamejskih Slovencev v Italiji. Svoja razmišljanja o kulturnem in političnem življenju Slovencev v Italiji objavlja v kolumnah Primorskega dnevnika. Tedenske zapise o odnosih znotraj manjšine in o odnosih s širšim svetom lahko prebiramo kot 15-letno pripoved v knjigi z naslovom *V izpostavljeni legi, Prostor in čas Slovencev v Italiji (1996–2011)*. Mermolja je izdal več pesniških zbirk, mdr. *Med kaktusi kuham kavo* (1979), *Z zvezdami v žepu* (1982), *Drobci na parketu* (1999), *To ni zame* (2007). V berilu *Svet iz besed* 8 je uvrščena pesem *Deček*, v kateri dečkovo in lunino ravnanje vzbujata pri bralcu slušne vtise, učenci spoznajo pojem onomatopeja.

Srečko Kosovel (roj. 1904, Sežana; umrl 1926, Tomaj) je s svojo poezijo, ki je za osnovnošolskega bralca dokaj zahtevna, prisoten v berilih za osmi in deveti razred. »Lirik Krasa« se je že v srednješolskih letih soblikoval list *Lepa Vida*, pozneje objavljaj v reviji *Preporod* in nato sodeloval v uredništvu levičarske revije *Mladina*. V začetku svojega ustvarjanja je bil predvsem pod vplivom moderne in impresionizma, prevladujoči motivi so bili Kras, mati in smrt. Pozneje je prešel v ekspresionizem, ki postavlja v ospredje novega človeka in prevrednotenje vrednot, obtožuje pa zlasti grozote prve svetovne vojne. Kosovelove ekspresionistične pesmi so preproste, pogosto nelogične, posamezni besedi je želel dati čim večji pomen in estetski učinek, kar mu uspe z *Integrali*, uveljavi se kot inovator in ustvarjalec slovenske konstruktivistične poetike. Osmošolci jo spoznajo ob pesmih *Mačka* (Svet iz besed 8) in *Kons* 4 (Skrivno življenje besed, berilo 9), kjer pesnik opisuje svetovne razmere. Učencem jo

⁵ Pesem *Beseda ni konj* je bila objavljena leta 1979 v reviji *Sodobnost* (letnik 27, št. 8/9), dostopna je tudi na Wikiviru, na spletnem naslovu http://sl.wikisource.org/wiki/Jaz_o_tem#Beseda_ni_konj.

približamo tako, da jim verze, ki so samostojni deli, pojasnimo, nato pa jih združimo v celoto, ki podaja novo, samostojno sporočilo. Po obravnavi pesmi lahko načrtujemo samostojno delo učencev v manjših skupinah, tako da se sami preizkusijo v sestavljanju svoje konstruktivistične pesmi. Iz časopisa izrežejo čim več zanimivih naslovov, ki jih nato v obliki verzov prilepijo na list in podajo svojo interpretacijo pesmi. Kosovelov *Kons 4* je v funkciji reprezentativne literature, vendar je odlično izhodišče za ustvarjalno delo in odpira možnosti medpredmetnega sodelovanja. V funkciji pridobivanja literarnovednega znanja je Kosovelova pesem *Rdeča raketa*, učenci spoznavajo pojma simbol in metafora. Lirski subjekt se poistoveti z rdečo raketo: »Jaz sem rdeča raketa, vžigam se in gorim in ugašam«. Gre za pesem, kjer se lirski subjekt zlije z rdečo barvo, služi mu kot funkcija izpovedi: »Joj, jaz v rdeči obleki! / Joj, jaz s srcem rdečim! / Joj, jaz z rdečo krvjo!«. Kot bralci se srečamo z izrazito ekspresivno človekovo podobo (človek rdeči), ki jo stopnjuje metafora v zadnji kitici: »... le jaz bežim, gorim s svojim ognjem pekočim«. Soočeni smo s »podobno človeka iskalca, ki je razpet med željo po izpolnjenosti svoje podobe in med dramo nepopolnega bitja, ki ga prizadevata družba in čas, vzkipljiva kri ...« (Zadravec 1976: 1017).

Kosovelovo doživljanje narave občutimo v pesmi *Pa da bi znal* (Skrivno življenje besed, berilo 9, MK), kjer pesnik – lirski subjekt želi »peti« o šumečih topolih, o kraškem soncu in o deketu, ki ga ima rad. Izrazito slikovita in z epiteti bogata je pesem *Kraška jesen* (Dober dan, življenje, berilo 8), kjer za prikazano podobo sicer čudovite kraške jeseni občuti tudi otožnost. »Najintimneje in najgloblje je Kosovel doživel v Tomaju jesenski čas. Ne samo zato, ker je narava takrat najbolj barvita, ampak tudi, ker lega nanjo melanholija, še stopnjevana z bolečino slovesa od doma, ko se je pesnik trgal od njega ob odhodu v mesto« (Alfonz Gspan v opombah h knjigi Srečka Kosovela *Pesmi in konstrukcije*).

2.4 France Bevk, Ciril Kosmač, Simon Gregorčič (9. razred)

V devetem razredu beremo literarna dela Franceta Bevka, Cirila Kosmača in Simona Gregorčiča (pred prenovo učnega načrta SLJ v sedmem razredu). V obeh berilih za deveti razred beremo odlomka iz Bevkovega romana *Kaplan Martin Čedermac*, v katerem je protagonist slovenski duhovnik iz Beneške Slovenije, ki se med obema svetovnima vojnoma upre italijanskemu fašističnemu nasilju. Odlomka podajata vpogled v zgodovinsko dogajanje, tako da si učenci lažje predstavljajo, kakšno je bilo življenje na podeželju in kako se je bilo treba truditi za obstoj slovenščine – materinščine v javnem življenju. Vrh romana predstavlja pridiga v slovenskem jeziku, učenci spoznavajo pojem kot posebno obliko govora, svoje literarnovedno znanje pa nadgradijo še s pojmom sintetična in analitična zgodba.

Ciril Kosmač (roj. 1910, Slap ob Idrijci; umrl 1980, Ljubljana) se je v svojem literarnem opusu – podobno kot drugi primorski avtorji – dotikal življenja malih primorskih ljudi. V marsikatero delo, zlasti novelo, je vključeval avtobiografske elemente. V času pred drugo svetovno vojno je deloval v okviru socialnega realizma, pozneje pa je v svoja dela vnašal elemente modernejše proze (npr. *Pomladni dan; Balada o trobenti in oblaku*). V noveli *Gosenica*, ki jo učenci berejo v obeh berilih, so opazne avtobiografske prvine. Pripovedovalec niza



svoje spominske doživljaje iz rimske ječe Regina Coeli, kjer je bil leta 1930 zaprt kot politični kaznjenec. Čas si krajša z opazovanjem narave skozi majhno okno, zaradi česar si prisluži šestdnevno kazen v temnici. Opazuje kostanjevo mladiko in gosenico, ki žre liste na drevesu. Podobi predstavljata motiva, ki preraščata v funkcijo simbola (učenci spoznavaajo, da ima lahko simbol tudi drugačen, višji pomen). Didaktično načrtujemo obravnavo literarnega dela v obliki problemskega pouka, kjer se učenci ob učiteljevi pomoči motivirajo, da sami izpeljejo možne interpretacije posameznih simbolov (npr. *gosenica, ki žre liste* – nekaj negativnega, sovražnik; *zadnji list na mladiki* – poslednje upanje idr.).

Pregled pisateljev in poetov zaokrožujemo s Simonom Gregorčičem (roj. 1844, Vrsno; umrl 1906, Gorica), »goriškim slavčkom«, ki se je v zavest slovenskega naroda zapisal s prepoznavno domoljubno liriko. Pesnika, ki je želel študirati klasične jezike, a se je na željo staršev vpisal na bogoslovje, je vse življenje spremljala bivanjska stiska in pozneje še bolezen. Pesnil je pod psevdonimom ali se podpisoval z inicialkami (najpogosteje z X), šele ob izdaji svoje prve pesniške zbirke *Poezije* (1882), ki je bila zaradi pohval razglašena za »zlato knjigo«, se je podpisal s polnim imenom. France Bevk je o Gregorčiču zapisal: »Pri nobenem slovenskem pesniku ne moremo tako neovrgljivo podčrtati, da je bil naš ... Ali pa smo bili mi in naša zemlja izraz njega samega; eno se prepleta z drugim in ne vemo, kje neha narod in začenja pesnik« (Slovenska pisateljska pot).

V obeh berilih berejo učenci domovinsko pesem *Soči* (1879), ki velja za najbolj prepoznavno Gregorčičevo pesem. Pesnik slovesno nagovarja svojo »hčer planin«, opeva živi tok Soče, sprva v planinskem svobodnem slovenskem svetu, ki pesnika spominja na mladost in dom, pozneje s počasnim in žalostnim tokom v ravninskem delu opominja, da so slovensko zemljo naselili tujci – Italijani. Podobo Soče v prvem delu pesmi razblini v drugem temačna vizija prihodnosti, napoveduje, da bo »krvava tekla«. Pesem ponuja številne možnosti medpredmetne obravnave, zlasti z zgodovinskega vidika. Življenje pod Italijani v prvi svetovni vojni lahko učencem približamo tudi s filmsko vzgojo, z ogledom filma Kaplan Martin Čedermac ali pa filma Tistega lepega dne. Odpira se tudi vprašanje prepletanja etične in domovinske države, povezane z duhovniškim poslanstvom, ki se poraja ob nagovoru reke v zadnjih verzih *Soče*: »Ne stiskaj v meje se bregov, / srdita čez branove stopi, / ter tujce, zemlje-lačne, vtopi / na dno razpenjenih valov!«. Pesem ponuja bogat nabor pridobivanja literarnovednega znanja, začevši s šolskim primerom aliteracije (vedra višnjevost višav), poleg tega pa še prepoznavanje metafore, primere, poosebitve, podvojitve itd.

3 Še nekaj didaktičnih napotkov

Pri posameznih literarnih delih smo navedli nekaj mogočih didaktičnih pristopov obravnave. Poleg vseh že ustaljenih načinov dela (npr. delo v manjših skupinah, povezava z lastnim izkušnjskim svetom, ustvarjanje problemske situacije) lahko uporabimo tudi sodobnejše pristope. Eden izmed takšnih, ki je še v povojih, je uporaba debate pri pouku po točno določenem formatu⁶ (oblikujemo skupino dveh ali treh govorcev – ena je za, druga proti). Učencem povemo debatno trditev (npr. *Simon Gregorčič je najpomembnejši domoljubni slovenski pesnik v 19. stoletju*), o kateri nato razpravljajo, jo podprejo ali

⁶ Več o debati pri pouku oz. kratkih ali dolgih debatnih formatih najdemo v izobraževalnem priročniku *Debata za enake možnosti* [Bojana Skrt idr., Za in proti, Zavod za kulturo dialoga, Ljubljana, 2008].

zavrnejo z utemeljenimi argumenti. Tako spodbudimo kritično razmišljanje in veščine komunikacije. Osnovne ideje pridobimo na način, da pri učencih izvedemo »možgansko nevihto«, najprej individualno, z zapisom na list, da se ideje oz. argumenti ne podvajajo, nato jih učenci dokončno izberejo po sistemu »izločanja« v manjših skupinah, v sklepni fazi pa jih zapišemo na tablo, npr. tri argumente za in tri argumente proti. Tako izoblikujemo izhodišča za tvorbo poustvarjalnega besedila – literarnega spisa, ki bodo v pomoč pri pisanju.

Za jezikovni vidik obravnave literarnih besedil (npr. razumevanje frazemov, pomen besed) lahko z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT) uporabljamo besedilne korpuse – elektronske zbirke besedil, dostopne na svetovnem spletu, kot je npr. Gigafida. Gre za obsežno zbirko slovenskih besedil najrazličnejših zvrsti (časopisi, revije, literatura) in obsega skoraj 1,2 milijarde besed. Pri pouku je korpus zelo uporaben, saj preverjamo, ali so določene besede/besedne zveze še v uporabi. Korpus namreč zaradi svoje aktualnosti daje podatke o celotni podobi slovenščine. Obstajajo seveda še drugi korpusi, kot sta npr. Nova beseda in Kres. Omogočajo nam primerjavo podatkov, ki se med sabo včasih zelo razlikujejo, saj je delež besedil (leposlovje, časopisje) pri posameznih korpusih različen. Korpuse lahko uporabljamo neposredno pri pouku ali pa jih učenci uporabljajo samostojno, npr. za domačo nalogo, ki jo opravljajo v spletni učilnici.

4 Sklep

Prisotnost literarnih besedil primorskih književnikov v osnovnošolskih berilih je skopa, vendar z literarnozgodovinskega vidika izjemnega pomena. Mladi bralci se seznanjajo z zgodovino Slovencev ob italijanski meji in s težkim življenjem, vse od konca 19. stoletja pa do današnjega časa, ko se zdi, da je domovinska drža zaradi različnih vzgibov na težki preizkušnji. Starejša generacija avtorjev (Bevk, Magajna, Kosmač) izhaja iz lastnih izkušenj, v literaturi so opazne zunajliterarne reference, njihova književna besedila so torej v funkciji reprezentativne literature določenega zgodovinskega obdobja. Literarna besedila drugih književnikov (pretežno gre za poezijo) nam poleg estetskih užitkov omogočajo pridobivanje novih literarnovednih pojmov. Poseben pečat pri bralcih puščata Kosovelova in Gregorčičeva poezija, ki sta prepojeni z globokim osebnostnim doživljanjem primorske pokrajine in domoljubjem.

↘ POVZETEK

V prispevku sem predstavil književnike, rojene ali pozneje živeče na Primorskem, v izbranih osnovnošolskih berilih. Povezanost s primorsko pokrajino narekuje ustvarjalne profile posameznih pisateljev in pesnikov, ki jih prepoznavamo v njihovih literarnih delih. Razprava poskuša odgovoriti na vprašanje, ali so njihova besedila namenjena pridobivanju literarnovednega znanja ali so v funkciji reprezentativne literature določenega literarnozgodovinskega obdobja. Kot pomoč pri pouku navajam tudi nekaj mogočih didaktičnih (novejših) pristopov.

▾ Viri in literatura

- Blažič, Milena, idr., 2007: *Svet iz besed 6*: samostojni delovni zvezek za branje v 6. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.
- Blažič, Milena Mileva, idr., 2010: *Novi svet iz besed 7*: berilo za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.
- Blažič, Milena, idr., 2004: *Svet iz besed 8*: delovni zvezek za branje v 8. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus.
- Blažič, Milena, idr., 2003: *Svet iz besed 9*: samostojni delovni zvezek za branje v 9. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus.
- Forstnerič Hajnšek, Melita, idr., 2013: Slovenska pisateljska pot: vodnik po domovanjih 106 pesnikov in pisateljev. Ljubljana: Didakta.
- Golob, Berta, idr., 2007: *Kdo se skriva v ogledalu?*: berilo za šesti razred osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Honzak, Mojca, idr., 2009: *Dober dan, življenje*: berilo za osmi razred osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Honzak, Mojca, idr., 2006: *Skrivno življenje besed*: berilo za deveti razred osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kos, Janko, idr., 1996: *Slovenska književnost*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Kosovel, Srečko, 1977: *Pesmi in konstrukcije* [spremna beseda Alfonz Gspan]. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Mohor, Miha, idr., 2010: Sreča se mi v pesmi smeje: berilo za sedmi razred osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Zdravec, Franc, 1976: Barvne besede in Kosovelova poezija. *Sodobnost* 24/12. 1010–1019.

Lina Šinkovec, Ljubljana

PRIREDBA ROMANA DESETI BRAT V LAHKO BERLJIVO IN RAZUMLJIVO OBLIKO

1. Uvod

Branje je sposobnost, ki nam omogoča vključevanje v današnjo, izrazito informacijsko, družbo. Svet, v katerem živimo, od nas zahteva pridobivanje, uporabljanje in razumevanje informacij, če želimo samostojno delovati. Pogosto se nam zdi to nekaj povsem samoumevnega. Obstajajo pa skupine ljudi, ki jim je zaradi primanjkljajev na določenih področjih dostop do informacij omejen ali onemogočen. Informacija napisana v obliki, ki jo težko ali je ne razumemo, je neuporabna. In prav to je težava, s katero se največkrat srečujejo ljudje z motnjami v duševnem razvoju. Čeprav imajo skladno z mednarodnimi akti in zakonodajo pravico do dostopa informacij v obliki, ki jim je razumljiva, v praksi pogosto ni tako. Prav zaradi nerazumljivosti napisanega so mnogokrat prikrajšani in diskriminirani.

V prvem delu prispevka se ukvarjam s tem, kako prilagoditi besedilo tistim osebam, ki imajo težave pri branju in razumevanju prebranega. Osredinila sem se predvsem na osebe z motnjami v duševnem razvoju, pri katerih je abstraktno mišljenje omejeno in zato težko razumejo namen in sporočilo zahtevnejših besedil, čeprav jih znajo prebrati. Najprej predstavim bistvene značilnosti oseb z motnjami v duševnim razvoju in težave, s katerimi se srečujejo pri branju besedil. Nato predstavim še pravila za pripravo besedila v lahko berljivi in razumljivi obliki. V drugem delu prispevka pa skozi priredbo romana *Deseti brat* v lahko berljivo in razumljivo obliko predstavim principe in cilje ustvarjanja lahko berljivih besedil in izpostavim nekatere težave, ki se v procesu lahko pojavijo.



2. Kaj je motnja v duševnem razvoju in klasifikacija oseb z motnjami v duševnem razvoju

»Motnja v duševnem razvoju (duševna prizadetost, mentalna retardacija) pomeni pomembne omejitve v vsesplošnem funkcioniranju posameznika.« (Lačen 2001: 11) Takšne posameznike zaznamujejo primanjkljaj v splošni inteligentnosti in omejitve pri delovanju. Posledice so najvidnejše na naslednjih področjih: sposobnost učenja, komunikacija, delo, skrb zase, motorične in socialne zmožnosti, varnost in zdravje. Vzroki za nastanek motenj v razvoju so lahko genetski ali pa jih povzročijo zunanji dejavniki, kot so infekcije, virusne okužbe, prezgodnji porod in pomanjkanje kisika med nosečnostjo ali porodom. V večini primerov pa je vzrok neznan oziroma ga je težko natančno določiti (Lačen 2001).

Kako opredelimo motnje v duševnem razvoju? Za oceno adaptivnega oziroma prilagojenega vedenja in intelektualnega funkcioniranja določene osebe se uporabljajo različne lestvice. Ena od njih je Vinelandska lestvica prilagojenega vedenja. Kobal Grum, Kobal, Celeste, Dremelj, Smolej in Nagode v znanstvenem poročilu Pedagoškega inštituta (2009) navajajo, da je bila sprva lestvica oblikovana za osebe s posebnimi potrebami ali brez njih, danes pa se uporablja predvsem za osebe s posebnimi potrebami. Z lestvico strokovnjaki ugotavljajo oziroma merijo individualne in socialne vidike vedenja na štirih področjih, in sicer: komunikacija, področje vsakodnevnih spretnosti, socializacija (medsebojni odnosi, igra in prosti čas), motorika (groba in fina).

Žagar (2012: 12) poudarja, da je pri določanju »socialne prilagojenosti« treba upoštevati kulturne razlike in da »vedenjska prilagojenost« ni odvisna le od posameznika, temveč od številnih dejavnikov, predvsem od okolja, v katerem oseba živi.

Za merjenje inteligentnosti se običajno uporablja svetovno znana lestvica avtorja Davida Wechslerja. Namenjena je individualnemu ugotavljanju inteligentnosti otrok. Žagar (2012: 11) navaja, da je pri diagnosticiranju mentalne retardacije meja IQ 70 oziroma 75. Ameriško združenje za mentalno retardacijo je leta 1983 podalo klasifikacijo, ki opredeljuje štiri stopnje težavnosti mentalne retardacije (Slavin, 2006, po Žagar 2012: 13):

- lahka retardacija: IQ 50–55 do 70–75,
- zmerna retardacija: IQ 35–40 do 50–55,
- težka retardacija: IQ 20–25 do 35–40,
- globoka retardacija: IQ pod 20–25.

Določanje intelektualnega razvoja in z njim povezan inteligenčni količnik ni dovolj za diagnosticiranje oseb z motnjami v duševnem razvoju. Treba je upoštevati raven pomoči, ki jo posamezna oseba potrebuje, da lahko doseže svojo maksimalno zmogljivost. Tako je leta 1992 AAMR (American Association on Mental Retardation)¹ predlagala nov klasifikacijski sistem, ki temelji na obsegu pomoči:

- občasna pomoč: pomoč se daje po potrebi, je epizodična, oseba ne potrebuje stalne pomoči, potrebuje le kratkoročno pomoč pri konkretnih življenjskih situacijah (šola, služba, zdravje);

¹ American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (op. prev. Ameriška asociacija za intelektualne in razvojne težave) prej poznana pod imenom American Association on Mental Retardation (AAMR) je ameriška neprofitna profesionalna organizacija, ki se zavzema za duševno zaostale. AAIDD ima člane v ZDA in 55 drugih državah (<http://aaid.org/home>, 01. 02. 2013).

- omejena pomoč: pomoč je dokaj stalna v določenem časovnem obdobju in ni le občasna;
- obsežna pomoč: pomoč je stalna, povezana z vključevanjem v določena okolja in ni časovno omejena;
- poglobljena pomoč: pomoč je trajna in intenzivna v vseh okoljih. Lahko je življenjskega pomena in se praviloma izvaja v specializiranih ustanovah (Slavin, 2006, po Žagar, 2012: 13).

Žagar (2012: 13–14) navaja še pedagoški sistem klasifikacije oseb z motnjami v duševnem razvoju in poudarja, da ta sistem upošteva zmožnosti izobraževanja teh oseb. Določene so tri kategorije:

- edukabilni oziroma učljivi (z IQ med 55 in 70): ti otroci se pod posebnimi pogoji lahko šolajo in usvojijo osnovna znanja;
- sposobni treninga (z IQ med 40 in 55): ne obvladajo osnovnih znanj, lahko pa opravljajo najosnovnejša rutinska dela (higiena, hranjenje, oblačenje, gibanje po mestu);
- potrebni varstva in nadzora: so redki primeri s težko in najtežjo motnjo, z izrazito telesno stigmatizacijo, običajno ne govorijo ali pa imajo zelo omejen besedni zaklad, nimajo ustrezno razvite motorike (Hallahan in Kauffman, 1991, po Žagar, 2012: 14).

Lačen (2001: 12) meni, da je pri razumevanju motnje v duševnem razvoju viden napredek v smislu, da se motnje ne razumeva več kot absolutne lastnosti posameznika, temveč kot neko stanje, ki je odvisno od načina interakcije osebe z motnjami v duševnem razvoju s svojimi vrstniki v svojem okolju.²

3. Izobraževanje otrok z motnjami v duševnem razvoju

Vsi otroci z motnjami v duševnem razvoju so vključeni v vzgojno-izobraževalni proces, ki je obvezen. To opredeljuje Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je bil sprejet leta 2000 (ZUOPP) (Ur. l. RS 54/00). Sprejeta pa sta bila tudi dva pravilnika, in sicer Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS 54/03 in 93/04) in Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. 54/03 in 93/04).

Izobraževalni programi se razlikujejo glede na stopnjo motnje v duševnem razvoju. Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju obiskujejo prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, ki ga izvajajo osnovne šole s prilagojenim programom (OŠPP) ali pa redne osnovne šole, ki imajo posebne oddelke s prilagojenim programom. V razredu takšnega oddelka je manj otrok kot v rednih oddelkih osnovne šole, otroci so deležni dodatnih vsebin, ki se navezujejo na vsakdanje življenje, program, v katerem lahko sodelujejo tudi starši, pa je individualiziran. Izobraževalni cilji so prilagojeni vsakemu posamezniku, da bi dosegel čim višjo raven razvoja, opredeljeni pa so samo minimalni standardi znanja, ki jih mora doseči posameznik za napredovanje v višji razred. V pomoč so jim številni strokovnjaki z različnih

² Pri nas so še vedno v rabi stara poimenovanja (lažja, zmerna, težja in težka motnja v duševnem razvoju).

področij. Učenci z lažjo motnjo se lahko vključujejo tudi v del programa z enakovrednimi standardi, in sicer v razširjen program rednih OŠ (v jutranje varstvo, različne interesne dejavnosti, podaljšano bivanje) kar vse pripomore k lažjemu vključevanju v družbeno okolje.

Otroci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju obiskujejo posebne programe izobraževanja in vzgoje, pri katerih je poudarek na praktičnih vsebinah. Oddelki so lahko v stavbah rednih OŠ, OŠPP ali pa v posebnih zavodih. V oddelkih je manjše število otrok, gre predvsem za individualno obravnavo posameznika. Poleg učitelja sodelujejo tudi drugi strokovni delavci. Nekateri otroci z zmerno motnjo so lahko vključeni tudi v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, če so sposobni doseči minimalne cilje tega programa pri vseh predmetih. Otroci s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, ki se ne morejo vključiti v izobraževanje, so se pa sposobni učiti osnovnih življenjskih veščin, so vključeni v programe s poudarkom na varstvu in urjenju praktičnih spretnosti v oddelkih specializiranih ustanov, kot so dnevni centri ali zavodi za usposabljanje (Zveza društev Sožitje, <http://www.zveza-sozitie.si/solsko-obdobje.html>, 08. 01. 2013).

4. Branje umetnostnih besedil

Branje leposlovja je sposobnost, ki ni prirojena, temveč jo je treba sistematično razvijati, gre za posebno spretnost (Grosman, 1989). Branje literarnega dela bralca aktivira v nasprotju z nekaterimi drugimi mediji, ki nas pasivizirajo. To počne z obračanjem pozornosti v nas same. Zahteva domišljijo in čustveni odziv. Omogoča ukvarjanje tako s površinsko strukturo literarnega dela, t. i. vsebino in podoživljanjem le-te, kakor tudi z globljimi plastmi, ki jim je avtor posvečal več ali manj pozornosti. Branje literarnega dela vključuje sprejemanje odločitev o načinu branja, senzibilnost, vzbuja duševno ugodje, empatijo, kritično razmišljanje, raziskovanje, primerjanje in razmišljanje o sebi in drugih. Gre za procese, ki lahko bralce nagrajujejo in razvijajo. Izkušnja je izrazito subjektivna in lahko predstavlja globlje intimno doživetje, ki je v nasprotju s skupinskim doživetjem in površinskostjo medija, kot je na primer televizija, ki je izrazito sugestivna. Čeprav je lahko dober film podoben knjigi, bralec s knjigo veliko bolj sodeluje in se vključuje. Gre za dvosmeren proces med besedilom in bralcem. Ritem branja vsebine si določamo sami in glas, ki nam bere, prihaja od znotraj. Odnos do branja je pogojen z značajem in pridobljeno izkušnjo, ki jo posameznik ima. Ker je branje umetniških del lahko dokaj zahtevno početje, in zato tudi manj priljubljeno, je poudarjanje pomembnosti branja v razvoju osebnosti bistvenega pomena. Predvsem v zdajšnjem času, ko obstaja toliko lažje, hitrejša zabave (Pezdirč Bartol 2001/02).

Glede na vrste besedila ločujemo umetnostna od neumetnostnih besedil. Pri neumetnostnih besedilih je v ospredju predvsem praktičen namen besedila, pridobivanje novih informacij in znanja. Umetnostna besedila, pri katerih izstopa estetska funkcija, pa s svojimi številnimi značilnostmi določajo način in strategijo branja. Branje tovrstnih besedil je povezano z motivacijo, našimi pričakovanji, jezikovnimi zmožnostmi, izkušnjami in medbesedilnim znanjem. Krakar Vogel (2004: 24) tako dodaja, da: »[B]rlec v skladu s svojo stopnjo bralnega razvoja /.../ vnaša nove pomene iz besedila v svojo notran-

jo shemo.« Kako bomo posamezno besedilo brali, pa ni odvisno samo od narave besedila in specifičnih značilnosti, ki neko besedilo opredeljujejo kot umetnostno ali neumetnostno, temveč je »/.../ bistvena razlika v bračevem odnosu do besedila in motivaciji za branje« (Grosman, 2006: 87). Krakar Vogel pravi, da umetnostna besedila »/.../ s svojo odprtostjo poudarjeno vplivajo na posameznikovo domišljijo, čustva in razum in se zato izmikajo hitremu in dokončnemu opomenjanju«. Večpomenskost daje literarnemu besedilu možnost različnih interpretacij. Tako naše predhodno znanje o branem in zavedanje o specifikah tovrstnih besedil vpliva na našo bralno uspešnost.

Spontano branje, v postelji pred spanjem ali pa na plaži v udobnem ležalniku, se seveda razlikuje od vodenega branja, ki poteka v šolskih učilnicah. Pri šolskem branju je med bralcem in knjigo vključen še en pomemben dejavnik, tj. učitelj, ki učenca vodi po vseh stopnjah bralnega procesa (doživljanje, razumevanje in vrednotenje) ter kot pravi Krakar Vogel (2004: 26) »/.../ opravi napor, ki je potreben za asimilacijo novih spoznanj v obstoječe obzorje pričakovanj«. Učitelj pred prvim branjem spodbudi zanimanje za besedilo z uvodno motivacijo. Pri učencih aktivira kognitivne in čustvenomotivacijske dejavnike branja (prav tam, 26). Pri ponovnih branjih pa:

- spodbuja izražanje bračevih subjektivnih pričakovanj, vtisov in doživetij o prebranem, ozaveščanje in soočanje z drugimi subjektivnimi pričakovanji,
- spodbuja globlje razumevanje in drugačno dožemanje besedila ob ponovljenih branjih, podaja potrebno znanje dejstev in strategij,
- spodbuja vnašanje sprememb v prvotno bračvo shemo stališč, znanja, pričakovanj in vnovično opredeljevanje (Krakar Vogel, 2004: 26).

Literarno branje nekaterim predstavlja sprostitve, beg iz realnosti ali pa izziv, spet drugim pa se močno upira. Moramo pa se zavedati, »/.../ da obvladovanje branja – bralna zmožnost ni potrebna le za branje leposlovja, /.../ marveč ima velik pomen za kognitivni razvoj, za razvoj sporazumevalne zmožnosti in sposobnosti navezovanja in ohranjanja človeških stikov in še zlasti za stalno in samostojno pridobivanje znanja in uspešnost v šoli in po njej« (Grosman, 2004: 86–87).

4.1. Branje pri osebah z motnjami v duševnem razvoju

Kaj lahko branje sploh je oziroma kako so videti besedila napisana za lažje branje, bom predstavila v naslednjem poglavju, v tem pa se bom osredotočila na težave, ki jih imajo osebe z motnjami v duševnem razvoju pri branju.

4.1.1. Terminologija

Disfazija imenujemo jezikovni primanjkljaj, ki nastane na stopnji, ko se jezik šele razvija. Žerdin (2011: 29) dodaja, da je to stanje, ki se kaže kot nedodelano, deformirano besedno sporočanje in pomanjkljivo razumevanje besedil. Motnje se pojavijo med samim razvojem, med oblikovanjem in dožemanjem jezika, in ne pozneje, ko je jezik že oblikovan. Izražajo se v razponu od blagega zaostajanja pa do povsem nerazvitega jezika.

Alalija imenujemo stanje nerazvitega jezika, ko govor zelo zaostaja ali pa ga



sploh ni. Pri otrocih s tem primanjkljajem se kažejo težave v razumevanju besedila in njihovo besedišče je zelo skromno.

Za motnje branja se uporablja mednarodno uveljavljen izraz disleksija, za motnje pisanja pa disgrafija. Za obe motnji skupaj pa se uporablja termin legastenija.

Pri nas številni strokovnjaki uporabljajo izraz »specifične učne težave«, med katere spadajo tudi motnje branja in pisanja. Gre za specifični razvojni zaostanek v branju ali pisanju pri sicer normalno bistrem otroku. Avtorji članka *Obravnava motenj branja in pisanja na OŠPP* Rozman, Šerbetar, Ulaga in Kralj se sprašujejo, ali je pri otrocih, ki obiskujejo osnovno šolo s prilagojenim programom, sploh smiselno govoriti o »specifičnih učnih težavah« in »motnjah branja in pisanja«, glede na to, da se učne težave pojavljajo v kombinaciji z drugimi motnjami ali pomanjkljivostmi, kot je podpovprečna umska razvitost. Torej ne gre le za odstopanje na enem področju, ampak je odstopanje splošno. Tako se mnogokrat motnje branja in pisanja pogojujejo s kriterijem normalne inteligentnosti. Rozman idr. pa so bolj privrženci tistih avtorjev, ki tega kriterija ne upoštevajo, saj so mnenja, da so kriteriji »normalnosti« odvisni od vrednot družbe, v kateri živimo. Njihovo mnenje je torej: » /.../ da so sposobnosti heterogene in da moramo otroku nuditi možnosti, da čim bolj izrabi svoje sposobnosti, ne glede na to, ali določene primanjkljaje označimo kot motnje branja in pisanja ali kako drugače« (Rozman idr.), [Zavod za usposabljanje Janeza Levca, http://www.zujl.si/Uprava_Wiki/%C4%8Clanki.aspx, 17. 1. 2013].

4.2. Težave pri branju

Izraz zajema več različnih situacij, od nerazumevanja prebranega, težav pri tehniki in hitrosti branja do pomanjkljive izgovarjave pri glasnem branju. Branje povzroča večje težave predvsem otrokom z motnjami v duševnem razvoju, saj Merill in Muller (1952, po Ribič, 1987) ugotavljata, da je sposobnost branja oseb z motnjami v duševnem razvoju nižja, kot je njihova duševna starost. Normalni otroci v povprečju večino branja obvladajo pri duševni starosti 6–6,5 leta, medtem ko otroci z motnjami v duševnem razvoju to večino osvojijo šele pri duševni starosti 9–10 let, vendar tudi tedaj zaostajajo za vrstniki normalne inteligentnosti. Nekateri otroci s posebnimi potrebami pa kljub ustrezni duševni starosti nikoli ali pa zelo težko usvojijo spretnosti branja. Žagar (2012: 21) navaja, da so pri njih metode in tehnike učenja branja drugačne. Najprimernejši sta fonetična metoda in metoda ročnega sledenja oblike črk v pesku ali po zraku, medtem ko vizualna metoda ni primerna.

Začetno prepoznavanje črk, spajanje glasov v besede, razstavljanje besed na glasove in nato samostojno branje, se pravi, ves proces učenja branja poteka počasneje, vendar skoraj vsi otroci, ki imajo v skladu z zakonodajo možnost vključitve v redne osnovne šole s prilagojenim programom in dodatno strokovno pomočjo, v času šolanja usvojijo primerno tehniko in hitrost branja. Težave jim povzročajo predvsem umetnostna besedila. Za razumevanje le-teh potrebujejo pomoč učitelja, ki jim da dodatno razlago in besedilo razčleni na manjše enote. Zapisano besedilo je veliko težje razumeti kot ustno, saj je sestavljeno iz abstraktnih simbolov in za dobro razumevanje zahteva

simbolno mišljenje. Zato osebe, pri katerih je simbolno mišljenje omejeno, težko razumejo namen in sporočilo zahtevnejših besedil, čeprav jih znajo prebrati. Osebe z motnjami v duševnem razvoju, v odrasli dobi, dosežejo intelektualni razvoj približno na stopnji drugega ali četrtega razreda. Lušina (2007: 80) ugotavlja, da: » nivo njihovega razumevanja praviloma ostaja na ravni konkretnega.«

Težave in napake oseb z motnjami v duševnem razvoju pri branju so:

- slabo razumejo besedilo,
- težko izluščijo pomen in ga tudi hitro pozabijo,
- težko se učijo iz učbenikov, saj slabo razumejo navodila,
- velike težave imajo z razumevanjem sestavljenih povedi, vrinjenih stavkov, vzročno-posledičnih odnosov, kadar so stavki zapisani v zamenjanem vrstnem redu,
- pomanjkljiva izgovarjava,
- težave s spajanjem glasov v besede,
- zamenjava črk, izpuščanje črk, obračanje črk.

Vzroki za tovrstne težave so lahko slaba pozornost, motnje v zbranosti, gibalni nemir in pomanjkljiv besedni zaklad (Žerdin, 2011).

Dunn (1956, po Ribič, 1987)³ pa je na podlagi svoje raziskave navedel še naslednje ugotovitve:

- Duševno zaostali učenci so v tehniki branja v povprečju za eno leto zaostajali za normalnimi otroki enake duševne starosti.
- Pri branju so delali pomembno več napak (npr. izpuščanje črk, zamenjave idr.); bili so tudi počasnejši – nagnjeni k branju besede za besedo, slabše so dojemali prebrane vsebine.
- Na vseh testih vidnega in slušnega razlikovanja, pri tahistoskopskem⁴ branju, razumevanju itd. so bili duševno zaostali otroci v primerjavi z normalnimi enake duševne starosti slabši.
- Med njimi je bilo tudi več levičarjev, vendar razlika v primerjavi z normalnimi otroki ni bila statistično pomembna.

Iz vsega napisanega je jasno, da večina učencev z motnjami v duševnem razvoju pri začetnem učenju branja in pri usvajanju bralnih tehnik potrebujejo ustrezno pomoč in individualno obravnavo. Motiviramo jih lahko, in s tem približamo učenje branja, na različne načine, od skupinskega branja na glas, z igro, s poslušanjem besedila, ki ga bere učitelj ali starši, z ilustracijami, ki so vezane na dano besedilo, in do tega, da zgodbo razčlenimo na posamezne dele in jih dodatno obrazložimo. Tako spodbudimo otrokovo radovednost in željo po samostojnem branju. Kot smo že omenili, otrokom največjo težavo povzroča razumevanje umetnostnih besedil, predvsem zaradi omejene intelektualne sposobnosti. Tovrstna besedila jim lahko približamo tako, da jih prilagodimo njihovim zmožnostim.

³ Pri navajanju sem uporabila Žagarjev prevod iz knjige *Drugečni učenci* (2012: 21–22).

⁴ Branje s pomočjo simbolov.



5. Lahko branje

Osebam, katerim branje, sprejemanje in razumevanje prebranega povzroča težave, moramo branje približati na različne načine. Eden od načinov je ta, da besedila preoblikujemo za lažje branje. To pomeni, da najpomembnejše informacije v besedilu izpostavimo in jih poskušamo predstaviti na neposreden in razumljiv način. Pri tem uporabljamo jasen in preprost jezik, brez strokovnih terminov, tujk ali kratic. Držimo se pravila, da je v enem stavku prostora le za eno glavno idejo. Stavki pa si morajo slediti v jasnem in logičnem zaporedju. Pri pisanju moramo upoštevati starost in zmožnosti oseb, katerim je besedilo namenjeno. Še posebej, če je besedilo namenjeno starejšim osebam, je treba paziti, da napisano ne bo delovalo otroško. Žagar (2012) je celo mnenja, da pri starejših osebah z motnjami v duševnem razvoju uporaba otroških sporočilnih materialov celo zavira neodvisno vedenje. Besedilo lahko opremimo še s slikami, fotografijami in simboli, ki so prav tako lažje razumljivi in ustrezajo danemu besedilu.

Vsako besedilo, ki je prilagojeno za lažje razumevanje in branje, je posebno označeno z enotnim simbolom.



↘ Slika 1: Evropski znak za lahko branje

(http://www.sozitje-ljubljana.si/e107_plugins/calendar_menu/event.php?1359901953.event.133, 02. 02. 2013).

Zgoraj sem izpostavila le nekaj najbolj bistvenih značilnosti lahko berljivega besedila, v nadaljevanju pa natančneje predstavljam napotke za pisanje tovrstnih besedil. Pred tem na kratko govorim še o potrebi po informacijah oseb s težavami pri branju in o tem, katerim skupinam oseb so namenjena besedila napisana v lažje razumljivi obliki.

5.1. Potrebe po informacijah oseb s težavami pri branju

Dostop do razumljivih informacij, širše vključevanje v dejavno družbeno življenje in sodelovanje tako v ekonomskem kot političnem življenju je pravica vseh državljanov, tudi oseb z motnjami v duševnem razvoju. Tako določa tudi Konvencija o pravicah invalidov, ki so jo leta 2006 sprejeli Združeni narodi. V 9. členu je zapisano, da mora država invalidom zagotoviti dostop do fizičnega okolja, prevoza, informacij in komunikacij. Omogočiti jim mora neodvisno življenje z možnostjo sodelovanja na vseh področjih. 21. člen pa pravi, da mora država invalidom zagotoviti enake pravice do pridobivanja, sporočanja in sprejemanja informacij in svobodnega izražanja ter mnenja, kot jih imajo drugi ljudje (http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/konvencija_o_pravicah_invalidov.pdf, 21. 1. 2013).

Za osebe z motnjami v duševnem razvoju so najpomembnejše tiste informacije, ki zadevajo njihovo vsakdanje življenje in so jim v pomoč pri svobodnem delovanju. Na primer: informacije o njihovih pravicah in dolžnostih, informacije o prevozu, informacije o delovnem času trgovin, informacije o dnevnih novicah, informacije, vezane na njihov prosti čas itd. Vendar pa so jim le-te, zaradi težko razumljive vsebine in zahtevne oblike, mnogokrat nedostopne. Splošne informacije, ki so pomembne za enakopravno vključe-

vanje v družbo, bi bilo treba prilagoditi ne samo za lažje branje, ampak jih napisati v lažje razumljivi obliki. Osebe z motnjami v duševnem razvoju imajo skladno z zakonodajo oziroma mednarodnimi dokumenti pravico do dostopa informacij v obliki, ki jim je razumljiva (Priročnik za pripravo lažje berljivih dokumentov, 2002).

Kot zanimivost lahko omenim, da je Švedska že v 70. letih prejšnjega stoletja, zato da bi pravni jezik približala širšemu krogu ljudi in s tem pripomogla k enakopravnemu položaju vsakega posameznika, začela sistemsko uvajati lahko razumljiv jezik v akte oblasti. Tako so o pomembnih zakonih in drugih predpisih obveščeni tudi tisti državljani, ki imajo težave z branjem in razumevanjem.

5.2. Ciljne skupine

Lažje berljiva besedila so namenjena osebam, ki imajo težave pri branju in potrebujejo dodatno pomoč zaradi primanjkljajev na posameznih področjih. Razlogi za tovrstne težave so različni. Osebe, ki potrebujejo besedila, napisana v lažji obliki, bi lahko razdelili v dve večji skupini:

- tiste, ki imajo trajne težave pri branju in bi lažje berljiva besedila potrebovali celo življenje. In sicer:
 - osebe s posebnimi potrebami
- tisti, ki bi tovrstna besedila potrebovali le določen čas, bodisi za lajšanje težav pri branju bodisi za spodbuden začetek pri usvajanju novega jezika. In sicer:
 - osebe, ki so preživele okvaro cerebralnega sistema in ponovno vzpostavljajo psihofizične funkcije,
 - starejše osebe z omejeno intelektualno sposobnostjo,
 - otroci s težavami pri začetnem opismenjevanju,
 - osebe, katerih materni jezik se razlikuje od jezika okolja, v katerem živijo.

Pri pisanju besedila oziroma priredbi nekega določenega teksta je zelo pomembno, da na začetku proučimo sposobnosti ciljne skupine in tako naše delo priredimo potrebam oseb, ki jim je besedilo namenjeno. Osebe, ki smo jih izbrali za pomoč pri pisanju besedila in s katerimi se posvetujemo, morajo imeti enako raven bralnih sposobnosti in razumevanja kot skupina ljudi, za katere se besedilo pripravlja. Pri nastajanju prilagojenega besedila naj bi sodelovali tako jezikoslovci, učitelji v osnovni šoli in seveda tudi specialni pedagogi.

5.3. Navodila za pisanje lažje berljivih besedil

Pravila za pisanje lažje berljivih besedil povzemam po *Priročniku za pripravo lažje berljivih dokumentov*⁵, ki ga je priredil in prevedel Alen Kofol, in po hrvaških smernicah za lažje branje. Napotki so namenjeni vsem, ki želijo napisati besedilo v lahko berljivi in razumljivi obliki, ciljna skupina pa so osebe z motnjami v duševnem razvoju.

Pred samim začetkom pisanja moramo razmisliti o tem, kaj želimo pisati in zakaj je to pomembno za osebe z motnjami v duševnem razvoju. Poskušamo

⁵ Slovenski priročnik je nastal na podlagi priročnika, ki ga je izdelalo Evropsko združenje ljudi z motnjami v duševnem razvoju in njihovih družin v Evropi (The European Association of Societies of Persons with Intellectual Disability and their Families).



izvedeti čim več o ljudeh, ki jim je besedilo namenjeno, in jih tudi povabimo, da sodelujejo pri njegovem nastajanju tako, da izrazijo svoje mnenje o temi in vsebini, kje in kako bo besedilo objavljeno, najpomembneje pa je, da jih vključimo v proces preverjanja berljivosti in razumljivosti besedila.

Če prevajamo že obstoječe besedilo v lažje berljivo obliko, si pripravimo seznam ključnih točk. Določimo tiste dele besedila, ki so pomembni za našo ciljno skupino, se pravi, da nekatere stvari tudi izpustimo, ker so prezahtevne in ne vplivajo na bistvo napisanega (npr. komentarji, uvod, opombe ...) Odstavke izbranega besedila povzamemo v stavku ali dveh. Poskrbimo, da je ideja besedila jasno izražena in da povzetki sledijo logični strukturi. Najpomembnejša dejstva morajo biti na začetku.

Na podlagi seznama ključnih točk začnemo pisati besedilo. Da bo dostopno čim več ljudem znotraj ciljne skupine, moramo upoštevati splošna pravila.

5.3.1. Jezik

Pri pisanju uporabljamo preprost in enostaven jezik, izogibamo se zapletenim strukturam in abstraktnim pojmom, pišemo čim bolj konkretno. V besedilu naj bo čim manj simboličnega izražanja (metafor), če pa že je, ga je treba obrazložiti. Besede naj bodo kratke in lahke, take, ki jih uporabljajo v vsakdanjem življenju. Za določeno stvar vedno uporabljamo isto besedo. Pomembno je, da ne uporabljamo tujih besed, če nismo prepričani, da jih poznajo. Pri uporabi številčk moramo biti previdni, saj osebe z motnjami v duševnem razvoju ne razumejo visokih in zapletenih števil, zato jih raje nadomestimo z izrazi »mno-go«, »nekaj«, »več kot polovica« itd. Kadar pa uporabljamo manjša števila, jih vedno napišemo s številko (5). Uporabljamo čim bolj praktične primere, vezane na realno situacijo. Izogibamo se negativnemu jeziku in nikalnim stavkom, ker to lahko povzroči zmedo. Uporabljamo tvorni način. Izogibamo se žargonu, okrajšavam, kraticam, posebnim simbolom. Uporabljamo čim bolj preprosta ločila. Premišljeno uporabljamo zaimke in če ni povsem jasno, na koga ali kaj se zaimek nanaša, uporabimo raje ime osebe ali stvari. Dolge povedi napišemo v več kratkih stavkih in vedno v novi vrstici. Držimo se pravila ena misel en stavek. Nejasnosti v besedilu razlagamo sproti, za težje oziroma koristne besede pa lahko izdelamo slovarček.

5.3.2. Oblikovanje besedila

Papir naj bo kakovosten in brez leska (A4 ali A3). Ozadje mora biti tako, da se bo besedilo dobro videlo (slike in vzorci niso primerni za ozadje). V eni vrstici naj bo le en stavek, pomembno je, da na strani ni preveč informacij. Novo poglavje naj se začne na novi strani. Uporabljamo lahko največ dve različni vrsti pisave, in sicer eno za naslove in drugo za besedilo. Velikost pisave naj bo 14, primerne pa so Arial in Thomas. Izogibamo se uporabi serifnih pisav. Izogibajmo se poševnemu tisku, počrtavanju, pisavi v barvah in olepšanim začetnicam. Besedilo ni priporočljivo pisati v obliki stolpcev. Poravnava besedila naj ne bo obojestranska, temveč naj bo besedilo poravnano le na levi strani. Zelo pomembno je, da strani označimo s številkami (npr. »stran 2 od 4«), določena besedila pa tudi z datumom.

5.3.3. Slike, simboli in ilustracije

Slike, simboli in ilustracije pripomorejo k lažjemu razumevanju besedila in vnašajo dodatne informacije. Z njimi lahko razložimo zapletenejši dele besedila, posredujemo bistvo oziroma izrazimo pomembno idejo. Slikovno gradivo mora biti prav tako lažje razumljivo in mora jasno ustrezati besedilu, ki mu je dodano. Kako besedilo ponazorimo s slikami, fotografijami in znaki, določajo naslednja pravila.

5.3.4. Fotografije in ilustracije

Predmeti/osebe na fotografiji morajo biti jasno vidni in zadevati morajo isto tematiko kakor besedilo. Fotografije naj bodo primerne za ljudi, ki jim je besedilo namenjeno (za otroke ali odrasle). Na fotografiji, ki dopolnjuje besedilo, naj bo čim manj stvari. Za isto stvar v besedilu uporabimo vedno enako sliko. Ilustracija, oblikovana posebej za določeno besedilo in tako osredotočena na glavni predmet, mnogokrat bolje posreduje informacije kot fotografija, ki je nasičena še z drugimi podrobnostmi ali celo tehničnimi napakami.

5.3.5. Simboli

K besedilu dodajamo le preproste simbole, katerih pomen je jasno viden (slikice). Izbrati moramo tiste, ki jih naša ciljna skupina že pozna. Če je besedilo namenjeno širšemu krogu ljudi, za katere ne vemo, ali obvladajo sistem simbolov, bo bolje, da ne uporabimo nobenega določenega sistema simbolov, temveč izberemo le posamezne, lažje razumljive simbole za ključne besede v besedilu.

Priporočljivo je, da v enem besedilu uporabimo le eno vrsto slikovnega gradiva in tako poskrbimo, da ne nastane nepotrebna zmeda.

Ko je osnutek besedila napisan, ga skupaj z osebami, za katere pišemo, vnovič pregledamo in se tako prepričamo, ali zadovoljuje potrebe članov ciljne skupine in ustreza njihovim sposobnostim. Zelo pomembno je, da upoštevamo njihove pripombe, ali je vsebina besedila jasna, ali kakšne fraze ali besede niso razumeli, ali kje potrebujejo dodatne informacije, in na podlagi tega dopolnimo besedilo. Besedilo nato še enkrat pregledamo, preden gre v tisk (Kofol, 2002) in (www.hkdrustvo.hr/datoteke/978, 30. 01. 2013).

5.4. Pisanje umetnostnih besedil v lahko berljivi obliki

Pozitivno in koristno bi bilo, da bi ljudje, ki imajo težave pri branju, poleg besedil informativne narave, lahko brali tudi leposlovna besedila različnih žanrov. Do danes sta v slovenskem jeziku nastali le dve deli prilagojeni za lažje branje, in sicer Visoška kronika⁶ ter Romeo in Julija⁷. Lušina (82, 2007) predvideva: » /.../ da se bo potreba po prilagojenih besedilih za lažje branje povečevala z večanjem števila otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih in tudi srednjih šolah« in pri tem dodaja da: » /.../ bi bilo smiselno razmisliti, katera besedila bi bilo primerno prilagoditi za lažje branje, in pri tem upoštevati, komu vse lahko služijo«.

Poenostavitvi in prilagoditvi klasičnih del v lahko berljivo obliko nekateri ugovarjajo, češ da takšen izdelek izgubi vse odlike dobrega umetnostnega

⁶ Visoška kronika; priredila Saška Fužir. Slovenj Gradec: Zavod Risa, Center za splošno, funkcionalno in kulturno opismenjevanje, 2012.

⁷ Romeo in Julija; priredila Tatjana Knapp. Slovenj Gradec: Zavod Risa, Center za splošno, funkcionalno in kulturno opismenjevanje, 2012.



besedila. Toda brez lahko berljive oblike bi bil velik del kulturne zapuščine ljudem s težavami pri branju nedostopen. Tovrstne knjige pa lahko takšnim osebam odprejo vrata v svet številnih novih doživetij, vzbudijo zanimanje in dajo priložnosti za razvoj bralnih veščin.

V hrvaških smernicah za pisanje lahko berljivih besedil avtorji izpostavijo nekaj napotkov, pomembnih za pisanje priredb že obstoječih literarnih del. Poudarjajo, da so pri ustvarjanju takšnih besedil potrebni tudi kreativni postopki, ki pa so le redko uspešni, če jih usmerjamo in omejujemo. Predlagajo, da naj pristop k ustvarjanju besedila ostane sproščen. Opozarjajo, da je pisanje v enostavnem jeziku težko zaradi iskanja ravnovesja med preprostostjo in banalnostjo, ko pa se ukvarjamo s prevajanjem izvirnega besedila v enostavno obliko, pa moramo biti pozorni tudi na to, da ohranimo občutje, ki ga je v zgodbo vnesel prvotni pisec.

Na tem mestu bi lahko dodali, da je sposobnost kreativnega pisanja preveč redka, da bi jo zahtevali od vsakega posameznika, ki bi želel ustvarjati lahko berljive različice. Tudi korektno, sistematično predelano besedilo je koristno. Prenašanje občutja v lahko berljivo obliko pa je pogojeno z naravo jezika izvirnega besedila. Če je slogovno zaznamovan, lahko na primer pričakujemo, da bomo morali vanj močno poseči. Proces, ki nam bo najbolj ustrezal, bomo tako morali najti z reševanjem težav, ki se nam bodo ob prevajanju v lahko berljivo obliko pojavljali. Na tej poti pa imejmo za cilj besedilo, ki bo razumljivo čim več bralcem, ki bo imelo smiselno in zaključeno zgodbo ter bo za bralca zanimivo (www.hkdrustvo.hr/datoteke/978, 30. 01. 2013).

6. Priredba romana Deseti brat

6.1. Potek dela

V okviru projekta Poti do izobraževanja odraslih z motnjami v duševnem razvoju (Pathways - II)⁸ sem sodelovala na nacionalnem seminarju »Uspostavljanje inštruktorjev za pripravo lahko berljivih in razumljivih informacij za odrasle z motnjami v duševnem razvoju«. Tam sem pridobila znanje o sestavljanju lahko berljivih in razumljivih besedil.

Osebe, ki so sodelovale pri prirejanju romana *Deseti brat* v lahko berljivo obliko, so bile s takšnim delom prej seznanjene na seminarju Model za samozagovornike (projekt – Poti do izobraževanja odraslih z motnjami v duševnem razvoju, Pathways – II), kjer so z igro in praktičnimi vajami spoznale principe dobrega sporočanja in pravila, ki jih uporabljamo pri sestavljanju in prevajanju lahko berljivih besedil. Sodelovanje z njimi je bilo tako lažje in povratne informacije so bile jasnejše in uporabnejše. Tako izobražene osebe se od povprečnih sicer razlikujejo po količini izkušenj, ki jih imajo v zvezi z lahko berljivimi besedili, vendar nam je to pri preverjanju razumljivosti besedila lahko v veliko pomoč. Za konkretnije preverjanje uspešnosti besedil, napisanih v lahko berljivi in razumljivi obliki, pa je smiselno v naslednji fazi pridobiti mnenje večjega vzorca oseb, ki sicer spadajo v ciljno skupino, a so z lahko berljivimi besedili manj seznanjene. Zato sem tudi sama končni izdelek preverila v širši kontrolni skupini.

⁸ Projekt Pathways II je bil zasnovan zato, da ljudem z motnjami v duševnem razvoju omogoči dejavno sodelovanje v izobraževalnih programih za odrasle. Pathways II gradi na zapuščini prvega projekta Pathways in njegovo delovanje širi na skoraj vse države Evropske unije. Projekt omogoča ljudem z motnjami v duševnem razvoju in izobraževalnemu osebju v drugih evropskih državah dostop do gradiv projekta Pathways. To počne prek članov gibanja Inclusion Europe iz Hrvaške, Češke, Estonije, Madžarske, Italije, Slovenije, Slovaške in Španije. Zaradi želje po zagotavljanju dostopa do vseživljenjskega učenja čim več ljudem z motnjami v duševnem razvoju v čim več evropskih državah je največ poudarka prav na razširjanju gradiva. Tako je v okviru projekta organiziranih več izobraževalnih dogodkov na nacionalni ravni v vsaki izmed naštetih držav (<http://inclusion-europe.org/sy/projects/pathways-ii>, 20. 04. 2013).

Predstavitev oseb, ki so sodelovale pri nastajanju romana

Lahko berljiva in razumljiva besedila je zelo smiselno pisati v sodelovanju z ljudmi, ki jim je besedilo namenjeno, v mojem primeru so bile to osebe z motnjami v duševnem razvoju. Vse osebe so prej pokazale zanimanje za takšno delo in se samostojno odločile za sodelovanje.

V skupino sem povabila tri osebe⁹:

Oseba A

Starost: 50 let

Spol: ženski

Sposobnosti: oseba z zmerno motnjo v duševnem razvoju, zgornja menja. Samostojno in dokaj tekoče bere, le nekatere težje ali daljše besede zmaliči. Razume navodila in je sposobna sodelovati v enostavnem pogovoru. Ima težave s čezmerno zaspanostjo, kar posledično vpliva na njeno zbranost. Ima izoblikovane delovne navade, pri skrbi zase zmore preprosta opravila. Je zelo samostojna. Živi v bivalni enoti skupaj z drugimi varovanci. Vključena je v javni socialnovarstveni zavod in opravlja dela, ki so kategorizirana kot zahtevnejša v tej dejavnosti.

Oseba B

Starost: 33 let

Spol: moški

Sposobnosti: oseba z zmerno motnjo v duševnem razvoju. Bere samostojno, a počasneje. Če besedo prebere napačno, sam sliši napako in jo popravi. Izpušča nekatere besede. Uživa v branju. Sposoben je sodelovati v enostavnem pogovoru in razume navodila. Ni povsem samostojen, potrebuje vodenje in določeno stopnjo pomoči. Živi v bivalni enoti in je zaposlen v varstveno-delovnem centru.

Oseba C

Starost: 30 let

Spol: ženska

Sposobnosti: oseba z zmerno motnjo v duševnem razvoju. Bere popolnoma samostojno in tekoče, ritmično in upošteva ločila. Nima težav z razumevanjem prebranega (govorimo o lažjih besedilih). Zelo rada bere. Sodeluje v pogovoru, ki je vezan na prebrano besedilo. Brez težav odgovarja na lažja vprašanja. Zmora preprosta opravila in se samostojno vključuje v socialno življenje. Živi v bivalni enoti, vključena je v normalno delovno okolje s prilagojeno zaposlitvijo.

6.2. Način dela in faze nastajanja besedila

Pred začetkom pisanja sem se z osebami, ki sem jih povabila k sodelovanju, najprej posvetovala o zgodbi romana Deseti brat. Roman sem jim motivno in

⁹ Zaradi varstva osebnih podatkov nisem uporabila pravih imen.



tematsko predstavila in na podlagi njihovega zanimanja sem se odločila za priredbo. Razložila sem jim, kako bo delo potekalo in kakšna je njihova vloga.

Osnutek romana sem napisala sama, saj je izvirno besedilo pretežno, da bi ga razumele osebe z motnjami v duševnem razvoju. V proces sem jih vključila, ko je bila zgodba že prirejena v lahko berljivo in razumljivo obliko.

6.2. Preizkušanje besedila

Preizkušanje besedila je potekalo po določenem vrstnem redu:

- vsako poglavje so najprej glasno prebrali,
- nato so podčrtali besede, ki jih niso poznali,
- s svojimi besedami so obnovili prebrano poglavje (primerjali z lastno izkušnjo oziroma navezovali na lastne predstave o svetu)
- in odgovorili na zastavljena vprašanja.

Besede, ki jih niso razumeli, sem razložila in skupaj smo poiskali besede, ki jih v vsakdanjem življenju večkrat uporabljajo in so jim zato tudi bolj znane. Na primer: besedo pravnik so zamenjali z besedo odvetnik, minilo z besedo preteklo, besedo nevesta so obrazložili, da je to mladoporočenka, ženin pa mladoporočenec ... Besedi pohlep in graščak sta se jim zdeli težki, vendar so, po dodatni obrazložitvi želeli, da se besedi ne spreminjata. Besede, katerih pomen je bil težje razumljiv, sem opisala v poglavju Težke besede, ki ga najdemo na koncu knjige.

Pri ocenjevanju razumljivosti sem se izogibala vprašanjem, na katera bi lahko odgovorili z »da« ali »ne«. Na primer: »Ali ste razumeli besedilo?« Zastavljala sem jim vprašanja, ki so zahtevala odgovore s pojasnjevanjem oziroma opisovanjem. Na primer: »Česa v besedilu niste razumeli?«, »Kaj pomeni ta beseda?«, »Zakaj je bil Marijan jezen na Lovreta?« ipd.

Opazila sem, da moramo biti pri navajanju oseb s podobnimi imeni še posebej pazljivi. V primeru imen Marijan in Martinek, ki sta si dovolj podobni, da pri ciljni skupini povzročata zmedo, sem se pri osebi Martinek zaradi lažjega razumevanja dosledno uporabljala oznako deseti brat. Prav tako sem pri poimenovanju drugih oseb dosledno zapisovala prilastek skupaj z imenom, npr. gospod Piškav, graščak Benjamin, stric Dolfe.

K lažjemu razumevanju besedila so pripomogle tudi ilustracije, ki prikazujejo ključne dogodke v zgodbi. Ilustracije so prav tako narejene po pravilih lahkega branja, kar pomeni, da dopolnjujejo besedilo in prikazujejo le tisto, kar se v besedilu dogaja. Oseba, ki se večkrat pojavlja v ilustracijah, je vedno prikazana v enakih oblačilih, kar pripomore k lažji in jasnejši prepoznavnosti. Ugotovila sem, da imajo ilustracije precejšen vpliv na razumevanje vsebine in podaljšujejo koncentracijo bralca. Ilustracije so tudi pripomogle k boljši predstavi o medsebojnih odnosih oseb v zgodbi. Menim, da so si omenjeni testni bralci s pomočjo slikovnega gradiva ustvarili like skupaj z določenim emotivnim odnosom do njih. Z ilustratorjem sva skupaj našla prilagojen in za ciljno skupino primeren način ilustriranja.

Vse pripombe in ugotovitve sem upoštevala in besedilo spremenila. Nov osnutek besedila smo skupaj s testnimi bralci še enkrat prebrali in s tem dokončno preverili razumljivost. Končno besedilo sem nato preizkusila še v kontrolni skupini.

Testno branje je potekalo v njihovem domačem okolju, in sicer v bivalni enoti, kjer živijo. Skušala sem ustvariti prijetno, vendar delovno vzdušje, tako da sem s sproščeno uvodno motivacijo dosegla pozornost skupine. Delo je potekalo v krajših, enournih časovnih tedenskih intervalih, zato da je bila dosežena najvišja možna koncentracija.

6.3. Vprašalnik za testno skupino

Po končanem delu sem vsem trem osebam razdelila vprašalnik¹⁰. Prvi del vprašalnika se je nanašal na besedilo, ki smo ga preizkušali, drugi del vprašalnika pa je zahteval odgovore, vezane na njihovo sodelovanje. Za vsako vprašanje so jim bili ponujeni štirje odgovori.

Vsi trije so na vsa vprašanja odgovorili enako. Izbirali so izključno prvi ponujeni odgovor, kar kaže na to, da se niso ukvarjali z vsebino vprašalnika, temveč so želeli izraziti pohvalo. To še posebej dokazujejo odgovori na vprašanje številka 5 (ki sem ga namerno tako zastavila), kjer so na vprašanje »Ali bi morala biti zgodba napisana še v lažji obliki?« vsi odgovorili »da«, kar se nesporno izključuje z odgovori na vprašanja številka 2, 3, in 4. Ker sem ugotovila, da vprašalnik ni relevanten, sem vprašanja zastavila malo drugače in ustno, skozi pogovor. Tako sem ugotovila, da so vsi trije zgodbo razumeli in da se jim je sodelovanje zdelo pomembno in zabavno. Izrazili so tudi mnenje, da si takšnih knjig želijo več in bi jih z veseljem prebirali.

6.4. Kontrolna skupina

Lastnosti skupine:

- 38 oseb,
- 17 žensk in 21 moških,
- povprečna starost 39 let,
- skupina je bila izrazito heterogena, 11 oseb s kombinirano motnjo v duševnem razvoju (zgornja meja, z nekaterimi intelektualnimi sposobnostmi, ki presegajo zmerno motnjo¹¹), 20 oseb z zmerno motnjo v duševnem razvoju, sedem oseb s težko motnjo v duševnem razvoju.

Glasno branje, ki sem ga izvajala sama, je potekalo na sedežu društva Sožitje. Vse udeležence, ki so bili vključeni v kontrolno skupino, sem dobro poznala, prav tako tudi oni mene. Tako je testno branje potekalo v sproščenem razpoloženju in udeležene osebe niso imele zadržkov pri izražanju komentarjev in zastavljanju vprašanj. Menim, da sem na podlagi tega dobila veliko pristnejših odgovorov, saj med nami ni bilo sramu.

Začela sem s kratko uvodno motivacijo, navzoče seznanila z avtorjem knjige in jim povedala, da roman Deseti brat velja za prvi slovenski roman. Besedilo sem nato glasno prebrala, po vsakem poglavju so sledili sprotni komentarji. Zastavila sem jim vprašanja, s katerimi sem lahko preverila njihovo razumevanje. Po končanem branju so udeleženci izražali svoja doživetja, vrednotili in posamezne dogodke iz besedila povezovali s svojimi lastnimi izkušnjami.

¹⁰Vprašalnik je obsegal vprašanja: Ali vam je bila zgodba všeč, ali ste razumeli zgodbo, ali ste razumeli besede v zgodbi, ali so besede v slovarčku dobro razložene, ali bi morala biti zgodba napisana še v lažji obliki, ali veste kaj je lahko branje, ali ste uživali pri nastajanju knjige, ali radi berete besedilo, ki je napisano v lahko berljivi obliki, ali si želite več takih knjig, ali radi pomagate pri nastajanju takih knjig.

¹¹Neformalna kategorizacija. Osebe z enako stopnjo ali vrsto motnje se lahko po sposobnostih zelo razlikujejo. Z oznako zgornja meja ali bolj dojemljivi sem izpostavila tiste osebe, ki so znotraj določljive stopnje motnje, vendar pa zaradi nekaterih intelektualnih sposobnosti lažje razumejo prebrano, bolje berejo, kažejo pobudo za pogovor po končanem branju, se bolje ustno izražajo) odstopajo od drugih.

6.4.1. Ugotovitve

Po končanem testiranju sem ugotovila, da je bilo besedilo razumljivo predvsem osebam z zmerno motnjo v duševnem razvoju, ki jim je bilo besedilo tudi prvotno namenjeno. Na podlagi njihovih odgovorov, ki so mi jih podali ustno, saj vprašalnik glede na predhodne ugotovitve ni najprimernejše sredstvo za pridobivanje realnih odgovorov, lahko rečem, da so zgodbo razumeli, da se jim besede niso zdele težke in da so zelo uživali. Za najljubši del knjige so izpostavili pripetljaje med Martinkom in Marijanom ter ljubezenski odnos med Manico in Lovretom. Morda malo manj razumljivo in zanimivo poglavje pa se jim je zdelo poglavje *Deseti brat Martinek pripoveduje*, kar kaže na to, da lahko menjavanje časa in vračanje v preteklost pri tej ciljni skupini povzroči zmedo, se pravi težko razumejo retrospektivo. Vendar so s sprotnimi komentarji in razlago tudi to poglavje vključili v vsebino zgodbe in povezali v pomen celotnega besedila.

Osebam s težko motnjo v duševnem razvoju je bilo besedilo težje razumljivo in morda malce predolgo, saj je bil proti koncu viden upad koncentracije. Prebrano so razumeli šele s konkretnimi komentarji in kratko obnovo. Kljub temu so se zelo zabavali in pritrdilno odgovorili na vprašanje: »Ali si podobnih besedil želite še več?«

Na podlagi ugotovitev lahko sklenem, da je besedilo po obsegu in težavnosti primerno predvsem za osebe z lažjo in zmerno motnjo v duševnem razvoju. Osebe z lažjo in zmerno motnjo v duševnem razvoju (zgornja meja, kombinirana stopnja motnje), ki obvladajo sposobnosti branja in so bolj dojemljive, lahko besedilo preberejo same, osebe z zmerno motnjo v duševnem razvoju (spodnja meja) pa ob manjši pomoči. Osebe s težko motnjo v duševnem razvoju besedila tudi ob pomoči druge osebe ne bodo nikoli docela razumele, vendar pa so v mojem primeru pokazale navdušenje in so vesele, če jim besedilo nekdo bere in se z njimi o prebranem pogovarja ter jim pomaga vsebino povezovati z izkušnjami iz njihovega vsakdanjega življenja.

Pred pisanjem prirejenega besedila sem se pogovarjala s številnimi strokovnimi delavci, ki so zaposleni v različnih varstveno-delovnih centrih, pri čemer sem izvedela, da številni od njih prirejajo v svojih enotah urice glasnega branja. Zato me je razveselilo dejstvo, da besedila ne prirejam samo za osebe, ki obvladajo veščino branja in so tako posledično tudi inteligentno bolj razvite, temveč tudi za osebe, ki ne znajo brati in so manj dojemljive, a uživajo ob glasnem branju.

7. Delna primerjalna analiza

Roman *Deseti brat* avtorja Josipa Jurčiča sem priredila po evropskih pravilih, ki določajo način priprave informacij v lahko berljivi in razumljivi obliki. Za lažjo predstavbo bom v nadaljevanju podala primerjavo izvirnega besedila in prirejenega besedila. Izpostavila bom dele besedila, ki sem jih spremenila oziroma izpustila zaradi lažje razumljivosti.

Deseti brat – izvirnik
(Avtor Josip Jurčič)

Deseti brat – priredba
(Prvo poglavje)

Prvo poglavje

Lovre pride na grad Slemenice

Razlaga: naslov poglavja. Konkreten naslov, ki stoji na začetku prirejenega besedila, bralce vpelje v zgodbo in jim pomaga, da si lažje predstavljajo, kaj se bo v poglavju zgodilo.

»Mlad junak po polji s težkim srcem hodi.«

/

Razlaga: pred poglavjem v zgornjem desnem kotu stoji moto iz pisateljskega dela domačega avtorja Simona Jenka. V prirejenem besedilu navedka ni. Moto je težko razumljivo za to ciljno skupino, ne vpliva na dogajanje v zgodbi in nima bistvenega pomena za razumevanje vsebine.

»Pripovedovalci imajo, kakor trdi že sloveči romanopisec Walter Scott, staro pravico, da svojo povest začno v krčmi, /.../«.

/

Razlaga: avtor romana prvo poglavje začne s sklicevanjem na pisatelja Walterja Scotta. V prirejenem besedilu je ta uvodni del izpuščen, saj osebe, katerim je besedilo namenjeno, omenjenega avtorja ne poznajo. Spreminjanje tega dela besedila v lahko obliko bi bilo nesmiselno.

»Pred štiridesetimi leti torej je Peharček, košččenega obraza, raztrganega slamnika, /.../ polič vina na vegasti mizi muham branil. Pri poliču je pa slonel kosmat mož, suknar, ter je krčmarju Peharčku to in to nepotrebno reč pravil.«

Zgodba se začne v vasi Obrhek.
V tej vasi je bila gostilna.
V gostilni so ljudje iz vasi radi pili vino.

Razlaga: začetek zgodbe. V prirejenem besedilu so izpostavljene predstavitvene informacije, ki so pomembne za nadaljnje razumevanje zgodbe. Vsak stavek je zapisan v svoji vrstici. V enem stavku je izražen le en glavni podatek.

»Bogme!« pravi Peharček; pa preden besedo konča, zasliši, da je voz pred hišo priropotal in da nekdo zunaj kliče.«

»Dva gospoda sta poskakala z majhnega vozička in starejši je glasno klical pijače. Krčmar je enega poznal, kajti pozdravil ga je, slamnik pod pazduho stisnivši:

»Bog daj dober dan, gospod Vencelj! Hitro ste prišli iz Ljubljane, kdaj – v petek ste mimo šli. No, zdaj vem, da ste zopet žavb, rož, kuglic in vsega mrčesa nakupili in boste zdravili ljudi, da bo strah.«

»Govore se krčmar oziral na mlajšega gospoda in ugibal sam pri sebi, kdo je pač to, ki se je z okrajnim zdravnikom gospodom Venceljem pripeljal. Bil je mlad, lep gospodek, a Peharčku čisto neznan.

Nekega dne se je mimo gostilne pripeljal voz. Na vozu sta bila zdravnik in mlad učitelj Lovre Kvas. Prišla sta iz Ljubljane. Zdravnika so v vasi že vsi poznali, Lovreta pa nobeden. Lovre je bil lep in priden fant. Prahajal je iz revne družine. Rad je bral knjige in se učil. V te kraje je prišel zato, da bi zaslužil nekaj denarja. Denar je potreboval za šolanje na Dunaju.

Razlaga: oseba Peharček v prirejenem besedilu ni omenjena, saj bi preveliko število oseb zmedlo bralce. Izpostavljene so samo osebe, ki so bistvene za vsebino zgodbe. Zdravnik Vencelj se pojavlja brez imena, to se pravi samo zdravnik, zopet zaradi večje jasnosti. V tem odstavku (prirejeno besedilo) se bralcem prvič predstavi oseba Lovre, s kratkim opisom, v izvirniku nekoliko pozneje.

»Peharček je z všečnim očesom gledal zdaj svetle dvajsetice v roki, katere mu je mladi gospod dal, zdaj usnjato sedlo, ki tako lepo stoji na koščnem hrbtišču njegove kleke. Mladenič se je malo nerodno skobalil na svojega rosinanta; krčmar pa mu je veliko njegovo usnjato torbo na konja dal in ga podučil, kako mora ravnati s pohlevnim srcem, da bo rajši stopal.«

Lovre je moral priti na grad Slemenice. Gostilničar je Lovretu posodil konja. Lovre je zajahal konja in se počasi odpravil proti gradu. Na gradu so ga že vsi težko čakali.



8. Sklep

Med ustvarjanjem lahko berljivih in razumljivih besedil sem se stalno srečevala z iskanjem ravnovesja med razumljivostjo in ohranjanjem prvin izvirnega besedila, pri tem pa imela v mislih ciljno skupino in iskala rešitve, ki bodo pri njih najbolj sprejete. Ob delu sem nastajajoče besedilo preverjala pri testni skupini, ki je olajšala proces s povratnimi informacijami o razumljivosti in konkretnimi predlogi za izboljšave.

Zavedam se očitka, da je besedilo, ki je bilo poenostavljeno do te mere, da ga lahko razume oseba z motnjami v duševnem razvoju, pretežno nesorodno izvirniku. Med procesom se izgubijo bogatost jezikovnega izraza, nekaj kompleksnosti zgodbe in splošno občutje, ki ga avtor pri pisanju ustvari. Pa vendar menim, da so kljub osiromašenosti lahko berljiva in razumljiva besedila potrebna in njihov namen upravičuje mnogotere posege v izvirno besedilo. Roman *Deseti brat* je del kulturne dediščine, ki s takšnim posegom postaja na voljo ljudem s težavami razumevanja. Tako imajo priložnost v njim prilagojeni obliki prebrati roman, ki se ukvarja s temami, ki jih zanimajo, in širiti svoja obzorja.

Ob prvi predstavitvi končanega besedila sem se zavedela, kako pomembno je udejstvovanje na tem področju in kakšen učinek imajo tovrstna dela. Odziv poslušalcev je bil izjemen, in čeprav je priredba besedila v lahko berljivo obliko postopek, ki zahteva predznanje, voljo in čas, se zdi vložek majhen ob spoznanju, ki ga je z menoj delila ena izmed udeleženk prvega branja: »Tudi moj oče ima doma knjigo *Deseti brat*. Ko pridem domov, mu bom povedala, da jo tudi jaz poznam in da smo jo danes brali!«

POVZETEK

Osebe z motnjami v duševnem razvoju imajo zaradi omejene intelektualne sposobnosti pogosto težave pri branju in razumevanju prebranega. Dostop do informacij jim je zato pogosto otežen in nimajo možnosti enakopravnega vključevanja v družbo. Besedila lahko prilagodimo njihovim zmožnostim s pomočjo pravil in napotkov za pripravo lažje berljivih in razumljivih informacij. V prispevku sem se tako ukvarjala predvsem s pripravo tovrstnih besedil in s proučevanjem ciljne skupine. Rezultat mojega dela je priredba romana *Deseti brat* v lahko berljivo in razumljivo obliko, pri kateri sem uporabila spoznanja iz teoretskega dela in znanje, pridobljeno pri projektu Pathways II, ki ga financira Evropska unija. Osebam z motnjami v duševnem razvoju sem tako približala prvi slovenski roman.

Lahko berljiva in razumljiva besedila je zelo smiselno pisati v sodelovanju z osebami, ki jim je besedilo namenjeno, zato sem v posamezne stopnje nastajanja besedila vključila testne bralce in širšo kontrolno skupino. Ugotovitve so pokazale, da obstaja potreba po tovrstnih besedilih, in osebe, ki so bile vključene v preverjanje uspešnosti besedila, so izrazile željo po večjem naboru tovrstnih vsebin.

Viri in literatura

- Buzan, Tony, 1982: Delaj z glavo: uspešnejše branje, hitrejše učenje, ustvarjalno mišljenje, učinkovit študij, boljše pomnjenje, reševanje problemov. Prevedla Mojca Čakš. Ljubljana: Univerzum.
- Dimec - Žerdin, Cilka, 1996: Imeli bomo šolo. Gornja Radgona: Osnovna šola Janka Šlebingerja.
- Egg, Maria, 1976: Moj otrok je drugačen: kažipot staršem, vzgojiteljem in prijateljem duševno prizadetih otrok. Prevedli Irena Arko in Franja Flerin. Ljubljana: Zveza društev za pomoč duševno prizadetim SR Slovenije.
- Galeša, Mirko, 1993: Razvijanje in oblikovanje učnega in vzgojnega programa za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Radovljica; Ljubljana: Didakta. 60–80.
- Golli, Danica, 1991: Opismenjevanje v prvem razredu. Priročnik za učitelje. Novo mesto: pedagoška obzorja.
- Golli, Danica idr, 1992: Sodobne oblike opismenjevanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Grosman, Meta, 2004: Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju. Ljubljana: Sophia.
- Grosman, Meta, 1989: Bralec in Književnost. Ljubljana: Državna založba Slovenija.
- Grosman, Meta, 2006: Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost. Ljubljana: Karantanija. 83–103.
- Hladnik, Miran, 2002: Praktični spisovnik ali Šola strokovnega ubesedovanja. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnost.
- Horvat, Marica, 2000: Delo z vedenjsko in osebnostno motenim otrokom in mladostnikom. [Prispevke so napisali Horvat Marica idr.]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 7.
- Informacije za vse, 2012: Evropska pravila za pripravo informacij v lahko berljivi in razumljivi obliki. Prevod Vandal Katja. Ljubljana: Zveza Sožitje. 5–20. (Izdelano v okviru projekta Poti do izobraževanja odraslih z motnjami v duševnem razvoju).
- Jurčič, Josip, 1998: Deseti brat. 1. izd. Sprema beseda Boris Paternu. Ljubljana: DZS.
- Jurčič, Josip, 2006: Deseti brat. Sprema beseda Matjaž Kmecl. Ljubljana: Delo: Intelego: Študentska založba. (Zbirka Domača branja).
- Kavkler, Marija, in sodelavke, 1991: Brati, pisati, računati. Murska Sobota: Pomurska založba. 9–20. (Zbirka Izstopiti ne moreš, 3).
- Končar, Majda, in Miran Čuk, 1997: Učenci s težavami v razvoju in pri učenju v osnovni šoli. Vodnik za specialne pedagoge, ki delajo z učenci s težavami v razvoju in pri učenju v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kraker Vogel, Boža, 2004: Poglavlja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS.
- Lačen, Marijan, 1993: Bivalna skupnost. Soavtorici dveh prispevkov Jasna Špiler - Čadej, Jasna Škrinjar. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Lačen, Marijan, 2001: Odraslost. Osebe z motnjami v duševnem razvoju. Ljubljana: Zveza Sožitje – zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije.
- Lebarič, Nada, 1984: Učljivost predšolskih otrok z motnjami v razvoju. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri univerzi Edvarda Kardelja.
- Lipec - Stopar, Mojca, 2000: Razvoj branja: tudi pri otrocih z motnjami v duševnem razvoju. Naš zbornik 33/6. 2–3.
- Lušina, Irena, 2007: Kako približati branje osebam s težavami pri branju. Šolska knjižnica 17/2. 79–85.
- Novljan, Egidija, in Jelenc, Dora, 2000: Izobraževanje odraslih oseb z motnjami v duševnem razvoju. Ljubljana: Center Kontura.
- Novljan, Egidija, in Jelenc, Dora, 2002: Odraslost. Osebe z motnjami v duševnem razvoju. Starostnik z motnjami v duševnem razvoju: Specialnopedagoški pristop. Ljubljana: Zveza Sožitje – zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije.
- Opara, Božidar, 2005: Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami: uresničevanje vzgojno-izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo [priročnik]. Ljubljana: Centerkontura.
- OSI/EU Monitoring and Advocacy Program. Pravice oseb z intelektualnimi ovirami. Dostopnost izobraževanja in zaposlovanja – Slovenija, 2005: Poročilo (Kukova Slavka, Zaviršek Darja, Urh Špela). Budimpešta; New York: Open Society Institute; Log pri Brezovici: Epsit.
- Otroci s posebnimi potrebami, 2004: Uredil Štefan Krapše. Nova Gorica: Educa.
- Pečjak, Sonja, 2012: Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, Sonja, 1999: Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pezdirč Bartol, Mateja, 2001/02: Novejši pogledi na branje pri nas in po svetu. Jezik in slovstvo 1–2. 17–28.



- Priročnik za pripravo lažje berljivih dokumentov, 2002: Prevod in priredba Alen Kofol. Ljubljana: Zveza Sožitje. 4–23. (Inclusion Europe – The European Association of Societies of Persons with Intellectual Disability and their Families).
- Ribić, Krešimir, 1987: Osobe s psihofizičkim razvojnim težkočama. Split: Društvo za pomoč mentalno nedovoljno razvijenim osobama.
- Rutar, Dušan, 2001: O posebnih otrocih, integraciji in življenjski šoli. Vzgoja in izobraževanje 32/5. 47–49.
- Skalar, Vinko, 1999: Osebe s posebnimi potrebami: konceptualne iztočnice. Sodobna pedagogika 50/1. 120–137.
- Specifične učne težave otrok in mladostnikov, 2001: [uredili Nataša Končnik Goršič, Marija Kavkler]. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. 135–154.
- Ulaga, Jan, 1983: Odprta obzorja: Dvajset let društvene skrbi za duševno prizadete v Sloveniji. Ljubljana: Zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije. 9–13.
- Visoška kronika, 2012: Priredila Saška Fužir. Slovenj Gradec: Zavod Risa, Center za splošno, funkcionalno in kulturno opismenjevanje.
- Zbornik bralnega društva Slovenije, 2005: Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost. [ob 6. strokovnem posvetovanju] Ur. Jelka Vintar. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zbornik posveta Teorija in praksa vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja otrok, mladostnikov in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, 1983: Ur. Žerovnik, Angelca. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja.
- Žagar, Drago, 2012: Drugačni učenci. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakulteta.
- Žerdin, Tereza, 2011: Motnje v razvoju jezika, branja in pisanj. Priročnik za pomoč specialnim pedagogom in učiteljem pri odpravljanju motenj v razvoju jezika, branja in pisanja. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Žerdin, Tereza, 1990: Branje in Pisanje: kako prepoznamo motnje in kako jih odpravljamo. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Žerovnik, Angelca, 2004: Otroci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Družina.
- Žerovnik, Angelca in Golli, Danica, 1978: Priročnik z vajami za delo z učenci, ki imajo specifične učne težave. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri univerzi v Ljubljani.
- Društvo Sožitje Ljubljana. [online]. [uporabljeno 2013-02-02]. Dostopno na URL: http://www.sozitje-ljubljana.si/e107_plugins/calendar_menu/event.php?1359901953.event.133.
- Konvencija o pravicah invalidov. [online]. [uporabljeno 2013-02-21]. Dostopno na URL: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/konvencija_o_pravicah_invalidov.pdf.
- Smjernice za gradu laganu za čitanje. [online]. [uporabljeno 2012-01-30]. Dostopno na URL: www.hkdruštvo.hr/datoteke/978.
- Uradni list Republike Slovenije: Zakon o osnovni šoli. [online]. [uporabljeno 2012-12-28]. Dostopno na URL: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=74775>.
- Uradni list Republike Slovenije: Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. [online]. [uporabljeno 2012-12-22]. Dostopno na URL: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=77823>.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Slovenščina. [online]. [uporabljeno 2013-01-16]. Dostopno na URL: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3067>.
- Zavod za usposabljanje Janeza Levca: Članki: Obravnava motenj branja in pisanja. [online]. [uporabljeno 2013-01-17]. Dostopno na URL: http://www.zujl.si/Uprava_Wiki/%C4%8Clanki.aspx.
- Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta: Sociopsihološki vidiki izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. [online]. [uporabljeno 2012-12-05]. Dostopno na URL: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/12_09_sociopsiholoski_vidiki_izobrazevanja_oseb_s_posebnimi_potrebami.pdf.
- Zveza Sožitje: Informacije za vse. [online]. [uporabljeno 2013-03-25]. Dostopno na URL: <http://www.zveza-sozitje.si/uploads/File/INFORMACIJE%20POPRAVEK.pdf>.
- Zveza Sožitje: Motnje v duševnem razvoju. [online]. [uporabljeno 2013-02-01]. Dostopno na URL: http://www.zveza-sozitje.si/motnja-v-dusevnem-razvoju-_mdr_.html.
- Zveza Sožitje: Priročnik za pripravo lažje berljivih dokumentov. [online]. [uporabljeno 2013-01-29]. Dostavljeno na URL: <http://www.zveza-sozitje.si/teksti-lahko-branje.html>.
- Zveza Sožitje: Šolsko obdobje (6–15 let). [online]. [uporabljeno 2013-01-08]. Dostopno na URL: <http://www.zveza-sozitje.si/solsko-obdobje.html>.
- Wikipedia: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. [online]. [uporabljeno 2013-02-01]. Dostopno na URL: http://en.wikipedia.org/wiki/American_Association_on_Intellectual_and_Developmental_Disabilities.
- Wikipedia: Johann Heinrich Pestalozzi. [online]. [uporabljeno 2013-01-24]. Dostopno na URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Johann_Heinrich_Pestalozzi.
- Wikipedia: Phillipe Pinel. [online]. [uporabljeno 2013-01-24]. Dostopno na URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Phillipe_Pinel.

Monika Čebulj, Cerklje na Gorenjskem

RABA SLOVARJA V 1. IN 2. TRILETJU OSNOVNE ŠOLE

V prispevku¹ predstavljamo slovenske enojezične razlagalne slovarje, ki so namenjeni učencem v prvih dveh triletjih osnovne šole, in možnosti njihove uporabe v razredu. Ker smo želeli preveriti stanje glede uporabe slovarjev v prvih dveh triletjih v slovenskih osnovnih šolah, smo izvedli raziskavo med učitelji razrednega pouka.

1 Uvod

Da se človek lahko uspešno vključuje v družbo, v kateri živi, se mora znati sporazumevati s sočlovekom, imeti mora razvito t. i. sporazumevalno zmožnost. Omenjena zmožnost se razvija celo življenje, predvsem z rabo, vendar ne spontano, temveč skozi usmerjen in načrten proces (Bešter Turk 2011). Sistematično in s praktičnimi ter z usmerjenimi dejavnostmi se razvija med šolanjem (Križaj Ortar idr. 2000), zato je razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku in njenih sestavin vključeno v učni načrt za slovenščino kot eden temeljnih ciljev tega pouka (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2011).

Sporazumevalna zmožnost ni enovita, temveč je sestavljena. Eden izmed njenih delov je poimenovalna, besedna oz. slovarska zmožnost (Bešter Turk 2011). Sporočevalcu ta zmožnost omogoča poimenovanje prvin predmetnosti, prejemniku pa razumevanje besed in stalnih besednih zvez (prav tam). Učni načrt z učnimi cilji predvideva, kako učenci po posameznih triletjih razvijajo poimenovalno zmožnost. Poleg tega je priporočljiva tudi uporaba dodatnih strategij in dejavnosti, med katerimi najdemo rabo slovarja. Stabej idr. (2008) menijo, da raba slovarskih priročnikov pozitivno vpliva na razvoj poimenovalne zmožnosti, med šolanjem in tudi pozneje v življenju, ko se slovarji uporabljajo predvsem za pomoč pri razumevanju in tvorjenju besedil. Dodajajo še, da je zaradi naštetih dejstev naloga učiteljev, da učence v šoli seznani z vlogo in načinom uporabe različnih slovarskih priročnikov.

Pri tem se postavi vprašanje, ali pri nas sploh imamo slovarje, ki bi bil primerni za učence prvih dveh triletij osnovne šole, in ali jih, če so na voljo, učitelji vključujejo v pouk. Naš splošni enojezični razlagalni slovar, Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ), v tem primeru ni najboljša izbira, saj se učenci pri njegovi uporabi srečujejo s prenekaterimi težavami.

¹ Članek je nastal na podlagi diplomskega dela pod mentorstvom dr. Marje Bešter Turk in somentorstvom mag. Lare Godec Soršak na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

2 Razvijanje poimenovalne zmožnosti

V šoli učenci razvijajo besedišče na dveh stopnjah. Najpogostejša je stopnja, pri kateri gre za razlago učencem neznane besede, za pojasnilo ali parafrazo. Ta stopnja je splošna sestavina pouka in se ne nanaša zgolj na slovenščino, temveč na vse učne predmete. Druga stopnja je »spoznavna umestitev besede, in sicer v oblikoslovni in skladijski okvir, družljivostni in vezljivostni vzorec s tipičnimi konteksti, besedilotvorni okvir, v besedilno- in jezikovnozvrstni kontekst, v morebitne besednodružinske in so-, nad-, proti-, podpomenske množice, če je beseda termin, tudi v pojmovni svet zadevne stroke« (Stabej idr. 2008: 3). Ta stopnja se odvija predvsem pri pouku slovenščine in se nadgrajuje s stopnjo in programom šolanja (Stabej idr. 2008).

2.1 Načini razvijanja poimenovalne zmožnosti, ki vključujejo rabo slovarja

Z oblikovanjem nalog in učenjem strategij, ki otrokom pomagajo pri usvajanju besedišča, učitelji pomagajo učencem razvijati poimenovalno zmožnost. Ni pa to edini način. Učitelji se morajo zavedati, da je zelo pomembno, da učenci večkrat vidijo oz. slišijo določeno besedo v razumljivem kontekstu, da si jo lahko zapomnijo in ustrezno razumejo. To lahko dosežejo na različne načine – ena izmed možnosti je, da učence obdajo z besedami tako, da na stene učilnice obesijo plakate s pomenskimi polji besedišča iz obravnavanih tem pri pouku, plakate s slikovno ponazorjenim besediščem, zanimive besede z razlagami v obliki besedila ali risb učencev itd. Učencem naj dajo na voljo tudi knjige, med njimi tudi slovarje, in te naj bodo dostopne učencem ves čas. Otroci lahko čez leto tudi sami izdelujejo posebne slovarje, v katerih so zbrane pomembnejše na novo usvojene besede. Poleg tega naj se učitelji ne izogibajo povsem uporabi zahtevnejših besed pri razlagah, ker utegnejo učenci razbrati njihov pomen iz konteksta, če učitelj pri tem uporabi tudi sopomenke in pomenske razlage (Rozman 2010).

Za razvoj besedišča je pomembno tudi branje in zanj morajo biti učenci motivirani. Pomembni elementi, ki prispevajo k motiviranju za branje, so: izbor zanimivih besedil, uvodna predstavitev, socialno okolje, učitelj kot bralni model in kompetentnost učencev. Dobra motivacija oblikuje zainteresiranega bralca za vse vrste besedil (Jelenko 2010). Pri branju literarnih besedil mora učitelj učencem predlagati in izbirati predvsem kakovostno literaturo. Ob tem morajo učenci uzavestiti, da je za kakovostno branje literature pomembno razumevanje čim večjega števila besed. Tako pred branjem pri pouku učitelj izpostavi težje besede iz besedila, ki jih učenci nato poiščejo v slovarjih in razložijo njihov pomen, se o njem pogovorijo, po branju pa preverijo, ali se njihove ugotovitve ujemajo s posredovanim pomenom. Tako učitelj spodbuja razumevanje besedišča v sklopu razumevanja celotnega besedila. V tem primeru se morda razlaga besede ne ujema s slovarskim opisom. Pred branjem lahko učitelj izpostavi nekatere besede tudi zato, da so učenci nanje pozorni med branjem, po njem pa preverijo, ali so besede razumeli in kakšen je njihov pomen glede na dano besedilo. Dodatno lahko učitelj da navodilo, da naj si učenci pri branju zapisujejo zanimive besede in tako izdelujejo lastne slovarčke (Rozman 2010).

Ko učenci usvojijo nove besede, jih je treba tudi spodbujati, da jih uporabljajo pri raznih dejavnostih, v govorni in pisni obliki ter v različnih kontekstih. Učitelj lahko preverja, ali učenec pravilno uporabi neko besedo, ali ta ustreza kontekstu, in po potrebi pomaga odpravljati napake (prav tam).

Pri učenju besed imajo slovarji pomembno vlogo. Z njimi si učenci lahko poglobijo znanje o besedah na ravni pomena in rabe. Ena izmed prednosti uporabe slovarja je v tem, da se njegove uporabe naučimo v obdobju šolanja, koristi pa nam tudi v odrasli dobi, ko se utegnemo znajti v jezikovnih težavah. Pomembna prednost pri pouku je tudi, da so učenci pri delu in učenju z njim lahko popolnoma samostojni, če ga le znajo uporabiti in imajo razvite določene veščine za njegovo uporabo. Zato je pomembno, da slovarji upoštevajo zmožnosti in potrebe ciljnih uporabnikov (npr. na ravni opismenjevanja je potrebna za učence posebna vrsta slovarjev, ki navaja na klasično obliko slovarja, vsebuje pa manj besedila in več ilustracij, tematska polja itd.) (prav tam).

Wright (1998) piše, da je slovar eden najboljšežnejših virov dejavnosti za sodobni komunikacijski pouk. Poleg klasičnega iskanja pomenov besed ga lahko uporabimo kot primarni vir za pogovore, igranje vlog in druge jezikovne dejavnosti. Učencem s tem približamo slovar in jih vse bolj seznanjamo z njim in z njegovo uporabo, v pouk pa vnesemo raznolikost. Kljub temu opozarja, da imajo nekateri pomisleke glede uporabe slovarja pri sodobnem pouku. Učencem naj ne bi dovoljeval napake, saj če ti uporabijo slovar, morajo biti podatki točni in njihove razlage natančne in pravilne. V tem primeru naj bi slovar deloval zastrašujoče in avtoritativno, vendar pa to ne sme biti razlog za njegovo neuporabo pri pouku.

Uporabo slovarja za razvijanje poimenovalne zmožnosti omenja tudi O. Gnamuš (1984). Piše, da učenci v slovarju (natančneje navaja SSKJ) poiščejo besedo in si ogledajo razlage pomenov besede, ki jih nato primerjajo s svojim dojetjem predmetnosti in s tem usvajajo nove izraze. T. Rozman (2010) sicer opozarja na nekatere težave učencev nižjih razredov osnovne šole ob uporabi SSKJ. Ugotavlja, da uporaba SSKJ zahteva zelo veliko branja, učenci od prvega do šestega razreda osnovne šole pa še niso dobri in hitri bralci. Prebiranje geselskih člankov tega slovarja jim predstavlja napor, pogosto tudi ne razumejo prebranega in tako izgubijo voljo do nadaljnjega reševanja nalog.

B. Sivec (2001) meni, da je za poglobljeno obvladovanje materinščine pomemben čim bogatejši besedni zaklad, saj šele takrat, ko znamo natančno opredeliti pomen besed, zares razumemo svojo govorico. Zato pri pouku predlaga šolski slovar, ki ima dvojno vlogo: pomaga bogatiti otrokov besedni zaklad in mu da osnovno znanje o pomenu ter s prilagojenimi razlagami usposablja za rabo klasičnega slovarja.

3 Šolski slovar

Enojezični razlagalni slovarji, ki so namenjeni široki množici uporabnikov, kot na primer SSKJ, po navadi predvidijo, da ima uporabnik že nekaj osnovnega znanja, ki mu omogoča razumevanje njihovih definicij in uporabo slovarja na splošno. Tega za osnovnošolce večinoma ne moremo trditi, zagotovo pa ne za učence prvih dveh triletij devetletke, zato takšen slovar zanje ni prijazen za uporabo. Predvsem mlajši učenci potrebujejo posebne, šolske slovarje.

Weiss (2001) v svojem članku, v katerem obravnava problematiko slovenskega šolskega slovarja, pravi, da mora biti šolski slovar napisan za ustrezne stopnje, kar splošni slovarji zagotovo niso. Dalje navaja, da je prav SSKJ prezahteven za osnovno šolo pa tudi za srednjo, ker naj bi bil ta slovar namenjen tudi najzahtevnejšim uporabnikom, kot so leksikografi in znanstveniki. Weiss tako predlaga tristopenjski slovenski šolski slovar, po zgledu nekaterih drugih evropskih držav: prva stopnja bi bila namenjena četrto- in petošolcem, druga zadnjim razredom osnovne šole in tretja srednješolcem. Uporabe slovarja v prvem triletju ne omenja. Stopnje slovarja bi se med seboj smiselno nadgrajevale in bi postopoma pripravile učence na uporabo enojezičnega razlagalnega slovarja in drugih slovarjev. V njih bi bil jezik predstavljen nevsiljivo in privlačno za uporabnike. Zajemali bi osnovno besedje, na prvi stopnji večinoma le konkretne pojme, pozneje tudi krajšave in nekatera lastna imena ter pravopisne posebnosti. Razlage bi bile sproščene in njihova oblika ne bi bila standardizirana. Weiss omenja tudi krajša besedila ali šaljive pripise k definicijam, kar bi povečalo razumljivost in pritegnilo učence. Predvsem pa naj bi šolski slovar vseboval tudi ilustracije. Na osnovnošolski stopnji bi morale biti te barvne. S starostjo in z znanjem učencev bi se v slovarju pojavljali tudi slovnični podatki o geslih v obliki krajšav. Ob slovarju, pri nastanku katerega bi po Weissovem mnenju morali sodelovati pisci učbenikov, naj bi izšli tudi ustrezni delovni zvezki, s čimer bi slovar med drugim tudi lažje vključili v šolsko uro.

Z Weissom se strinja tudi M. Kaučič - Baša (2001) v svojem članku, ki se navezuje na njegovo zamisel. Poleg tega opozarja tudi na zastarelost SSKJ, ki je poleg nerazumljivosti za osnovnošolskega uporabnika obča težava tega slovarja. V nasprotju s tem pa lahko najdemo priročnike o uporabi SSKJ v osnovni in srednji šoli, ki vsebujejo slovarju ustrezne vaje za razne razrede, vendar ne najnižje (Potočnik in Cestnik 2012).

Kakorkoli, slovarja, ki bi bil primeren za učence osnovne šole in bi te postopoma navajal na uporabo splošnih slovarjev, v slovenskem prostoru še nimamo. Na splošno imamo zelo malo slovarjev, namenjenih prav osnovnošolcem. V nadaljevanju so ti naštet in predstavljeni.

3.1 Primerjava slovenskih šolskih slovarjev

Obravnavanim slovarjem je skupno, da so njihov naslovnik osnovnošolci, v večini prvih dveh triletij devetletne osnovne šole. Ne glede na enakega naslovnika pa se med seboj ti slovarski priročniki tudi razlikujejo. Med njimi najdemo takšne, ki učencem zelo nazorno pojasnijo pomen neke besede, spet drugi zelo na kratko in zato morda dokaj nejasno. Večinoma so omejeni na besedišče, ki ga učenci predvidoma še ne razumejo, in tako povsem vsakdanjih besed ne razlagajo. Nekateri med njimi so predvideni za uporabo pri določenem šolskem predmetu, spet drugi so interdisciplinarni. Slovarji, ki so namenjeni uporabi pri slovenščini, so v glavnem namenjeni pojasnjevanju pravopisnih posebnosti.

MOJ PRVI SLOVAR

Moj prvi slovar je leta 2002 izšel pri DZS. Predvidoma je namenjen učencem 2. in 3. razreda kot dodatno učno sredstvo pri pouku slovenščine. Gesla v



njem so razložena z besedami in ponazorjena s slikovnim gradivom. Sestavljen je iz dveh delov.

V prvem delu so gesla razvrščena po abecedi. Pripisane so jim celostavčne definicije. Definiciji sledi primer rabe. Vsak sestavek je opremljen z ilustracijo, slovničnih podatkov o geslu pa ne vsebuje. Večpomenke imajo zapisanih več razlag. Poleg gesel in njihovih definicij slovar vsebuje tudi dodatne naloge in dejavnosti za učence. Pri vsaki črki imajo ti prostor za dopolnitev slovarja s poljubnimi gesli. Za to dejavnost je pri vsaki črki abecede namenjen okvirček z naslovom *Moje besede*. Prav tako so dodane naloge, ki se navezujejo na besede, povezane z določeno črko.

Drugi del slovarja je razdeljen na posamezne tematske sklope iz okolja otrok, ki jim je slovar namenjen (v gozdu, naša družina, vozila ...). Osrednji del vsakega sklopa je ilustracija, na kateri so neposredno poimenovani predmeti na sliki. Vsaka tema ima tudi pripadajoče naloge.

Slovar je napisan pregledno in s svojo razgibanostjo in barvitostjo pritegne učenčevo pozornost. Gesla so zapisana z velikimi tiskanimi črkami in so črne barve. Definicije so povedi, zapisane z zelenimi malimi tiskanimi črkami. Primer rabe je zopet obarvan zeleno in zapisan z velikimi tiskanimi črkami. Velikost črk je ustrezna in gesla so ločena eno od drugega z zadostnimi razmiki, kar omogoča preglednost. Poleg vsakega gesla je ustrezna barvna ilustracija, ki razumevanje še poveča.

Kot dopolnitev Mojega prvega slovarja je leta 2003 izšel tudi delovni zvezek z enakim naslovom. V njem so naloge, razdeljene v pet poglavij. V prvem poglavju učenci poimenujejo narisane predmete ali jih morajo narisati sami, nato pa sledi nekaj vprašanj ali nalog, ki se navezujejo na omenjene predmete. Nekatere naloge zahtevajo uporabo slovarja in iskanje določenih besed v njem, s čimer se učenci učijo iskati določena gesla v slovarjih. V drugem poglavju učenci odkrivajo, kako so sestavljene besede, kaj se zgodi, če črko dodamo, odvezamo, zamenjamo, katere besede imajo enake končnice, iščejo nadpomenke, podpomenke itd. V tretjem poglavju iščejo asociacije, rime; v četrtem pa skušajo razložiti pomene besed. V zadnjem poglavju učenci sami izdelujejo slovar, in sicer slikovni, razlagalni in posebni – morski slovar, s pomočjo Mojega prvega slovarja.

MOJ SLOVAR

Moj slovar je izšel leta 2000 pri DZS. Namenjen je učencem 3. in 4. razreda osnovne šole. Slovar je prav tako kot Moj prvi slovar sestavljen iz dveh delov.

V prvem delu slovarja so gesla urejena po abecedi, pripisane so jim v večini tradicionalne analitične pomenske razlage z besedami ali besednimi zvezami. Slovnični podatki niso dodani. Nekatera gesla, ki so večpomenke, imajo zapisanih več razlag, nanizanih po alinejah eno pod drugo (npr. kiti-ca – majhna kita, – del pesmi). Pomeni so pretežno razloženi z besedami, ki so osnovnošolcem v 3. ali 4. razredu lahko razumljive. T. Rozman (2010) pa opozarja, da so nekatere razlage v tem slovarju le nekoliko prilagojene definicije iz SSKJ in so učencem nerazumljive zaradi vsebnosti pretežkih besed ali preveč abstraktnih opisov. Redko je ob razlagi zapisan tudi primer rabe, ki sicer olajša razumevanje. Nekatera gesla so opremljena s sliko.



Poleg ilustrativnega gradiva slovar vključuje še nekatere dodatne vsebine. Na vsaki drugi strani prvega dela slovarja najdemo okvirček, v katerem so po abecedi razvrščene »nagajive besede« (Sivec, Hanuš Mihalič, Šubic 2000), ki se učencem zdijo težke, vendar te niso razložene. Poleg tega imajo učenci možnost za zapis svojih gesel v za to namenjenem prostorčku, prav tako pri vsaki posamezni črki abecede.

Drugi del slovarja je razvrščen po temah. Teme so široke (glasbila, mere in števila, človeško telo, panonski svet ...) in omogočajo učencem, da slovar uporabijo pri vseh šolskih predmetih, kar pomeni, da ta omogoča medpredmetno povezovanje. Vsaka tema je obravnavana na dveh straneh. Glavna vsebina je ilustracija, na kateri so predmeti oštevilčeni ali označeni s črko in nato po vrsti razvrščeni in poimenovani ob straneh. Na nekaterih slikah so predmeti neposredno poimenovani, ponekod tudi razvrščeni v skupine. Pri temi Slovenske otroške igre so igre tudi opisane.

Moj slovar je učencem prijazen za uporabo, saj ima poleg besedila v nekaterih primerih dodane ilustracije, ki pritegnejo učenčevo pozornost in razbijejo monotonijo. Poleg ilustracij naredi slovar prijaznejši za uporabo tudi obarvano besedilo. Gesla so zapisana s črno, razlage pa s svetlo modro barvo. Ilustracije so vseh barv. Pisava v slovarju je dovolj velika in razmiki med vrsticami ravno tako, zato je slovar pregleden. Črke so večinoma tiskane, uporabljene pa so tudi pisane.

Za učenje besed je učencem poleg slovarja na voljo tudi ustrezni delovni zvezek. Ta vsebuje vaje, ki so sestavljene na enak način kot v delovnem zvezku Moj prvi slovar, le da so nekoliko zahtevnejše glede na predvideno znanje učencev določene starosti.

MOJ MALI SLOVAR

Slovar je izšel leta 1996 v založbi OŠ Franceta Prešerna Kranj. Gesla so bila izbrana predvsem na podlagi beril za razredno stopnjo, nekaj pa so jih predlagali in prispevali tudi učenci razredne stopnje (Bitenc idr. 1996).

Moj mali slovar je preprostejši od Mojega prvega slovarja in Mojega slovarja. Število gesel je manjše. Definicije gesel so v obliki besede ali besedne zveze, razložene s parafrazo, večinoma s sopomenko ali pa je definicija preprosta in zelo kratka leksikografska, ki je večkrat omejena le na nadpomenko. Slovnice lastnosti gesla niso pripisane, niti ni pripisanih primerov rabe. Med gesli se pojavijo tudi tuje besede (*coca-cola*, *bestseller*) in lastna imena (*Miklavž*, *Ljubljana*). Posebnost slovarja je v tem, da so težji deli nekaterih besed, ki bi učencem utegnili povzročati težave v zapisu, napisani krepko (*ljubkost*). Gesla, pri katerih so avtorji predvideli, da učenci razumejo pomen (*labod*) ali pa zahtevajo daljšo in bolj zapleteno razlago (npr. *jaz*), nimajo definicije in so v slovar vključene le zaradi pravopisne posebnosti, ki je zapisana krepko (*labod*, *jaz*).

Slovar je manj privlačen za učence od prejšnjih dveh. Je črno-bel in dokaj nepregleden, saj so gesla nanizana tesno eno pod drugim in jih na prvi pogled ne razločimo od definicij. Slikovnega gradiva je malo. Dodane so črno-bele risbe učencev. Dodatnega gradiva k slovarju ni, prav tako ta ne vsebuje nobenih nalog. Učenci imajo prostor in možnost, da na koncu ob vsaki črki dopolnijo slovar s svojimi gesli in razlagami.

SLOVARČEK TUJK

Gre za slovar, ki bi ga lahko uvrstili med umetnostna dela in se zato razlikuje od drugih obravnavanih slovarjev. Izšel je leta 1992 pri DZS.

Vsebuje 112 gesel, ki so razvrščena po abecedi. Definicije so v obliki daljšega sestavka, v katerem je najprej razložen pomen besede z eno ali več povedmi, nato pa je izčrpno prikazana raba besede v različnih primerih. Dodane so ilustracije v obliki stripa, kar poveča razumljivost in pritegne pozornost naslovnika. Namenjen je osnovnošolcem; zaradi načina razlage, uporabe besedišča in tiska predvsem učencem od drugega triletja dalje. Slovar ne vsebuje dodatnih nalog, ne podaja nobenih slovničnih podatkov o geslu ali pravopisnih opozoril. Tisk je nekoliko manj privlačen, saj je celoten slovar v črno-beli izvedbi, kar pa zaradi zanimivega in nenavadnega načina pojasnjevanja definicij uporabnika ne odvrne.

BESEDE NAGAJIVKE

Priročnik je izšel leta 2002 pri založbi Izolit. Namenjen je učencem od 2. do 5. razreda devetletne osnovne šole.

Gradivo obsega 774 gesel na 120 straneh. Razdeljeno je na 25 vsebinsko ločenih razdelkov in vsak razdelek predstavlja svojo črko. Pri vsaki črki je zapisanih od sedem (pri F) do 92 (pri P) besed (Kokalj 2002). Gre za predvsem pravopisni priročnik, saj so gesla v njem izbrana na podlagi pravopisnih težav učencev nižjih razredov osnovne šole. Ta so razvrščena po abecedi v prej omenjenih razdelkih. Ker je vsaki besedi dodana tudi pomenska razlaga, priročnik lahko uvrstimo k slovarjem. Definicije so tradicionalne analitične, povzete po SSKJ in nekoliko prilagojene naslovniku, kot v Mojem slovarju. Enako kot v Mojem slovarju pa tudi v tem primeru T. Rozman (2010) opozarja, da so nekatere še vedno nerazumljive ciljnemu uporabniku. Za lažje razumevanje so sicer definicijam dodane ilustrativne povedi. Prav tako se pojavijo ilustracije, vendar ne pri vsakem geslu. Pri besedah, ki imajo več pomenov, so navedeni glavni. Slovnični podatki o geslu niso pripisani.

Kot Moj mali slovar in Moj slovar je priročnik zelo barvit in prijazen do uporabnika. Dodatnega gradiva omenjeno delo nima, tudi ne predvidi posebnih dejavnosti za učence, le ob koncu imajo ti prostor za zapis svojih besed, ki jih v slovarju niso našli.

GEOGRAFSKI SLOVARČEK

Slovarček je izšel leta 2002 pri Mladinski knjigi. Namenjen je učencem osnovnih šol od 4. do 9. razreda.

Glavni del priročnika je slovarček, ki vsebuje izključno geografske pojme, s katerimi se učenci srečajo pri pouku. Razvrščeni so po abecedi v poglavja, v katerih vsaka črka predstavlja svoje poglavje. Pojmom so pripisane definicije, ki so v večini leksikografske. Nekatera gesla so pojasnjena le s sopomenko. Slovar vsebuje tudi lastna imena, predvsem zemljepisna. Razlage so besedne, dokaj nerazumljive za mlajše učence, saj vsebujejo strokovno izrazje, ki je zapletenejše od gesla. Nekaterim pojmom so za boljše razumevanje dodane fotografije ali skice. Te so barvne, sicer pa je slovar črno-bel.

Kot dodatek vsakemu poglavju imajo učenci možnost, da dopišejo svoje pojme in razlage. Celoten slovar pa ima dodane še sezname: držav sveta in njihovih glavnih mest ter naslovov spletnih strani, o največjem, najvišjem in najdaljšem na svetu ter literature, v kateri lahko učenci najdejo več podatkov o tem, kar jih zanima.

Slovar se razlikuje od prej naštetih, ker ni primarno namenjen uporabi pri pouku slovenščine. Temu primerne so drugačne razlage in izbor besedišča. Nima ilustrativnega gradiva, saj je glavni namen razlaga pomena besede, in ne prikaz njene uporabe v jezikovnem smislu.

GLASBENI SLOVARČEK

Izšel je leta 2004 pri Mladinski knjigi. Kot Geografski slovarček je namenjen določenemu strokovnemu področju – v tem primeru glasbi. Ciljni uporabniki so po avtorju Vrbančiču (2004) učenke in učenci osnovnih šol, dijaki in vsi, ki jih zanimajo glasbene zakonitosti.

Gesla je avtor črpal iz šolskih učbenikov in delovnih zvezkov ter iz občil, s katerimi se srečujejo uporabniki, ki jim je slovar namenjen. Razvrščena so po abecedi in v poglavja po posameznih črkah abecede. Definicije so različne: leksikografske, sopomenske ali pa so pojmi razloženi s pomočjo preusmeritve uporabnika na drug pojem, torej s primeri. Nekatera gesla so ponazorjena s fotografijo. Sestavki so tesno nanizani eden za drugim, v enaki velikosti črk; to nekoliko poslabša preglednost, kljub temu da so iztočnice obarvane rdeče, pomenske razlage pa črno.

Slovarske definicije so dokaj težko razumljive za učence prvih dveh triletij osnovne šole pa tudi za starejše osnovnošolce. Tako kot v Geografskem slovarčku so zapisane s strokovnim besedjem, ki od učenca zahteva določeno mero znanja z glasbenega področja.

4 Raziskava

Cilji raziskave so bili ugotoviti,

- ali učenci in učitelji pri pouku uporabljajo Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ),
- ali imajo učenci težave pri uporabi SSKJ,
- ali učitelji učence učijo uporabljati SSKJ,
- ali učitelji poznajo slovenske enojezične šolske slovarje,
- kateri načini razlag neznanih besed so po mnenju učiteljev pri pouku pogostejši,
- pri katerih predmetih predvsem razlagajo pomen slovenskih besed,
- pri katerih predmetih se učenci naučijo največ novih slovenskih besed,
- ali učenci izdelujejo tudi sezname neznanih slovenskih besed,
- ali so razlike pri učiteljih z različno delovno dobo,
- ali so razlike pri učiteljih, ki so že poučevali v več razredih v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju.



Raziskava je bila izvedena na vzorcu 75 učiteljev razrednega pouka z raznih osnovnih šol po Sloveniji. Potekala je maja in junija 2013 s spletnim vprašalnikom, ki je vseboval pet vprašanj in devet podvprašanj deloma odprtega in zaprtega tipa.

4.1 Rezultati raziskave

Raziskava je pokazala, da učitelji v prvih dveh triletjih v osnovnih šolah po Sloveniji v pouk vključujejo rabo slovarja, predvsem pri slovenščini in najpogosteje v 4. razredu. V večini uporabljajo naš splošni enojezični slovar, Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ). Približno prav toliko uporabljajo elektronsko in knjižno obliko. V primerjavi z raziskavo Stabeja idr. (2008) se je uporaba elektronske oblike povečala; to je pozitivno s stališča bolj praktične in enostavnejše uporabe, tudi za mlajše učence. Pri pouku sicer učitelji SSKJ uporabljajo skupaj z učenci najpogosteje tako, da sami demonstrirajo uporabo, nato pa učenci v njem poiščejo gesla, ki si jih bodisi izberejo sami ali po navodilu učitelja. Pri tem se učenci srečujejo z različnimi težavami, ki se jih učitelji zavedajo. Najpogostejša težava učencev po mnenju učiteljev je iskanje gesel po abecedi, saj imajo učenci v zgodnjih razredih osnovne šole še nekatere težave s pravilnim zapisom besed, predvsem neznanih, in posledično tudi z iskanjem gesla v slovarju. Naslednja pogosta težava je nerazumljivost slovarskih definicij za učence. Že T. Rozman (2010) je v svoji raziskavi ugotovila, da je SSKJ neprimeren za šolarje, predvsem z vidika slabe razumljivosti slovarskih podatkov, in to se je v določeni meri pokazalo tudi v naši raziskavi.

Učitelji v pouk vključujejo rabo slovarja, vendar imajo pri tem stik s slovarjem predvsem sami, ne pa tudi njihovi učenci. Prednost in dejavnejšo vlogo pa bi morali imeti po načelih sodobnega pouka ravno učenci. Razlog za to so verjetno težave, ki se učencem pojavijo pri delu s splošnim slovarjem. Rezultati raziskave kažejo, da neznane besede pri pouku najmanj pogosto razlagajo prav učenci s pomočjo slovarja. Večkrat ga uporabijo učitelji, najpogosteje pa pri razlaganju pomenov besed slovarja sploh ne uporabljajo ne učitelji in ne učenci, čeprav bi bil ustrezen slovar odličen pripomoček pri tej dejavnosti.

Učitelji bi morali v pouk vključevati rabo slovarjev, ki so namenjeni in prilagojeni šolajočim se otrokom. V Sloveniji jih imamo malo, vendar je presegljivo, da tudi teh nekaj učitelji, sodeč po raziskavi, ne poznajo. Enako je pokazala tudi raziskava Stabeja idr. (2008). Učitelji bi morali biti o tem bolj osveščeni; tudi zato, ker več kot polovica tistih, ki so bili zajeti v anketo, meni, da takšen slovar sicer potrebujemo. Glede na odgovore učiteljev v raziskavi bi lahko trdili še, da nekateri sploh ne poznajo izraza šolski slovar, saj so v to kategorijo uvrščali SSKJ in druge slovarje, ki niso šolski. Le dva učitelja izmed 75 sta navedla slovenski slovarski priročnik, ki je namenjen otrokom v prvih dveh triletjih, in sicer priročnik Besede nagajivke. Drugih ni navedel nihče, čeprav so ustrezni in bi jih lahko kakovostno uporabili pri pouku kot pripomoček za razvijanje poimenovalne zmožnosti učencev.

V primerjavi med učitelji z različnim številom let delovne dobe so se pokazale razlike glede rabe SSKJ, glede potrebe po šolskem slovarju, glede uporabe seznamov neznanih besed in glede razlage neznanih besed pri pouku. Učitelji, ki poučujejo dlje časa, in njihovi učenci več uporabljajo slovar pri pouku,



medtem ko potrebo po njem bolj občutijo učitelji s krajšo delovno dobo. Izkušenejši učitelji pa od svojih učencev pogosteje zahtevajo, da izdelujejo seznane neznanih besed, kot učitelji, ki poučujejo krajši čas. Naštete razlike se med učitelji pojavljajo tudi glede na njihove izkušnje s poučevanjem v različnih triletjih. Potrebo po šolskem slovarju občutijo predvsem učitelji, ki so poučevali v 2. ali v 1. in 2. triletju. Rezultati vsekakor kažejo, da bi potrebovali slovar, ki bi bil namenjen in prilagojen učencem osnovne šole.

Raziskava je pokazala tudi, da vsi učitelji, ne glede na izkušnje s poučevanjem v različnih triletjih in število let poučevanja, namenjajo pozornost učenčevemu razumevanju besedišča predvsem pri slovenščini, saj večinoma v visokih odstotkih le pri tem predmetu razlagajo učencem neznane slovenske besede. Učitelji prav tako menijo, da se pri tem predmetu učenci naučijo največ novih slovenskih besed. Druge predmete so navajali v bistveno nižjih odstotkih. Iz tega bi lahko sklepali, da se ne zavedajo povsem, kako pomembno je razumevanje in usvajanje besed tudi pri vseh drugih predmetih, pri katerih se prav tako razvija poimenovalna zmožnost učencev. Slovar bi tako lahko vključevali v pouk pri vseh predmetih, ne le pri urah slovenščine.

5 Sklep

Dokler nimamo strukturiranega slovarja za vse učence v prvih dveh triletjih osnovne šole, bi se morali učitelji predvsem nekoliko bolj seznaniti s šolskimi slovarji, ki že obstajajo, in jih pogosteje vključiti v pouk. Predvsem bi morali biti pri delu s slovarji dejavnejši učenci. Z uporabo šolskih slovarjev bi se učenci pripravili tudi na rabo SSKJ v poznejši dobi, ko jim bo ta slovar razumljivejši in enostavnejši za uporabo in ga bodo v skladu s tem morda tudi brez vsakršnih predsodkov uporabljali ob morebitnih jezikovnih zagatah.

POVZETEK

Učenci v osnovni šoli pri pouku slovenščine načrtno razvijajo poimenovalno zmožnost, pri tem pa so jim lahko v veliko pomoč tudi slovarski priročniki. V prispevku so predstavljeni načini razvijanja poimenovalne zmožnosti ob uporabi slovarja in slovarski priročniki, namenjeni šolajočim se otrokom, ki so na voljo v našem prostoru. Predstavljeni so rezultati raziskave, v kateri smo ugotovili, da učitelji pri pouku uporabljajo predvsem Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ), šolskih slovarjev pa sploh ne poznajo in jih tako tudi ne vključujejo v pouk. Neznane besede učencem razlagajo predvsem pri slovenščini in menijo, da se pri tem predmetu učenci tudi naučijo največ novih besed. Ugotovili smo še, da se med učitelji z različnim številom let delovne dobe in z izkušnjo s poučevanjem v različnih triletjih pojavljajo nekatere razlike.

Viri in literatura

- Bešter Turk, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4. 111–130.
- Bitenc, Andrej, Starovašnik, Majda, Ajdovec, Marija, Korošec, Dijana, 1996: *Moj mali slovar*. Kranj: Osnovna šola Franceta Prešerna.
- Jelenko, Tanja [2010]. *Razvijanje sporazumevalne zmožnosti*. Maribor: Založba Obzorja.
- Hanuš, Barbara, Šimenc Mihalič, Irena, Šubic, Damjana, 2000: *Moj slovar*. Ljubljana: DZS.
- Hanuš, Barbara, Šimenc Mihalič, Irena, Šubic, Damjana, 2000: *Moj slovar. Delovni zvezek*. Ljubljana: DZS.
- Kaučič - Baša, Majda, 2001: Slovenski šolski slovar v zamisli Petra Weissa. Zoltan, Jan (ur.): *Sodobna slovenska narečna poezija; Ciril Kosmač in razvoj poveljne slovenske proze*. Slovenski slavistični kongres, Koper 2000. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Zbornik Slavističnega društva Slovenije). 189–192.
- Kokalj, Tatjana, 2002: *Besede nagajivke. Učni pripomoček za učence od 2. do 5. razreda devetletne osnovne šole*. Trzin: Založba Izolit.
- Kovač, Polonca, 1992: *Slovarček tujk*. Ljubljana: DZS.
- Križaj Ortar, Martina, Magajna, Lidija, Pečjak, Sonja, Žerdin, Tereza, 2000: *Slovenščina v prvem triletju osnovne šole. 1. del*. Trzin: Založba Izolit.
- Kunst Gnamuš, Olga, 1984: *Govorno dejanje – družbeno dejanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri UEK.
- Potočnik, Iva, Cestnik, Mojca, 2012: *Slovar slovenskega knjižnega jezika v šolski praksi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- *Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*, 2011: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf. (Dostop 10. 5. 2013.)
- Rozman, Tadeja, 2010: *Vloga enojezičnega razlagalnega slovarja slovenščine pri razvoju jezikovne zmožnosti*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Sivec, Breda, 2001: *Moj slovar pri pouku slovenščine v 3. in 4. razredu. Katarina: revija za kreativno poučevanje* 7/1.4–5.
- Stabej, Marko, Rozman, Tadeja, Pirih Svetina, Nataša, Modrijan, Nina, Bajec, Boštjan [2008]. *Jezikovni viri pri jezikovnem pouku v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://www.trojina.si/assets/attachments/81/StabejRozman.pdf>. (Dostop 2. 6. 2013.)
- Šubic, Damjana, Porenta, Ana, 2003: *Moj prvi slovar. Delovni zvezek*. Ljubljana: DZS.
- Šubic, Damjana, Sivec, Breda, 2002: *Moj prvi slovar*. Ljubljana: DZS.
- Vrbančič, Ivan, 2004: *Glasbeni slovarček*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Željeznov, Maruška, 2002: *Geografski slovarček za učence osnovnih šol*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Weiss, Peter, 2001: Slovenski šolski slovar. Zoltan, Jan (ur.): *Sodobna slovenska narečna poezija; Ciril Kosmač in razvoj poveljne slovenske proze*. Slovenski slavistični kongres, Koper 2000. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Zbornik Slavističnega društva Slovenije). 179–188.
- Wright, Jon, 1998: *Dictionaries*. Oxford: Oxford University Press.

Lea Lehner, Murska Sobota

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE S SLOVENŠČINO Z NADARJENIMI UČENCI V TRETJEM TRILETJU

V prispevku predstavljamo izhodišča: nadarjeni učenci, učni načrt za slovenščino in teoretična izhodišča za medpredmetno povezovanje s slovenščino, sledi predstavitev primera dobre prakse s poudarkom na slovenščini, kjer se predstavi delo delavnice, ki traja 60 minut. V zaključku so predstavljene prednosti in slabosti take oblike dela.

Uvod

Svet še ni doživel tako naglega napredka in zahteval tako hitre prilagoditve, kakor jo narekujejo spremembe v 21. stoletju. Sodobna šola temelji na zavestnem in načrtnem načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela, ki mora k učenju in poučevanju pristopiti celostno. V prispevku predstavljamo primer dobre prakse¹, pri katerem smo na skupno temo učitelji za nadarjene učence tretjega triletja pripravili dan za nadarjene učence z medpredmetnim povezovanjem vsebin. Za učenje vseživljenjskega učenja je pogoj, da se ga naučimo v prvih fazah sistematičnega izobraževanja. Medpredmetno povezovanje omogoča učencem, pa tudi učiteljem, učne vsebine različnih predmetnih področij povezovati. Dan je bil poimenovan Nadarjenija in poteka enkrat vsako šolsko leto z drugo temo. V dejavnosti so vključeni nadarjeni učenci tretjega triletja osnovne šole, kjer so bili, v predstavljenem primeru dobre prakse, vključeni predmeti: slovenščina, zgodovina, fizika, matematika, likovna in športna vzgoja.

Nadarjeni učenci

Po Zakonu o osnovni šoli (11. člen)² so nadarjeni učenci tisti, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne možnosti za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela.

¹ Gradivo je nastalo med nastajanjem doktorske disertacije na temo medpredmetnih povezav s slovenščino pod mentorstvom dr. Simone Pulko.

² Zakon o osnovni šoli. Ur. l. RS, št. 81/06, 102/07, 107/2010, 87/2011, 40/2012.

Strokovni delavci šole prilagodijo metode in oblike dela z nadarjenimi učenci ter jim omogočijo vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči. Dejavnosti vodi šolska svetovalna služba v sodelovanju z učenci, starši, razredniki in učitelji. Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ temelji na eni najpogostejše uporabljenih definicij po svetu, ki je zapisana tudi v ameriškem Zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978 in iz leta 1988. Po tej definiciji³ so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali zmožnosti na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju. Poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in dejavnosti. Ob sestavljanju programa dejavnosti in medpredmetnega povezovanja smo učitelji izhajali iz tega, da to ni homogena skupina, ampak da obstajajo razlike tudi znotraj nje. Osebnostne lastnosti, ki jih najdemo v skupini nadarjenih, se nanašajo na različna področja: miselno-spoznavno, učno-storilnostno, motivacijsko, socialno-čustveno. Vsak učenec ima določene sposobnosti in darove, ki se pojavijo v različnih življenjskih obdobjih. Nekateri se najprej izkažejo na glasbenem področju, drugi v matematiki ali pa je posameznik uspešen že na različnih področjih.

Slovenščina in delo z nadarjenimi učenci

Med pogosto značilnost nadarjenega učenca je tudi zgodnje zanimanje za jezik in njegov razvoj. Otrok kaže zgodnji interes za jezik in branje.

Običajno so to radovedni učenci, saj kažejo izredno potrebo po razumevanju, kako svet »deluje«. Glede na raziskave, ki nam kažejo dobre rezultate dela in so v nadaljevanju predstavljeni kot primer dobre prakse, smo strokovni delavci na šoli vsako leto določili sobotni dan, ki je bil namenjen celodnevni druženju nadarjenih učencev, s ciljem:

- širiti in poglobljati temeljno znanje;
- razvijati inovativnost in ustvarjalnost;
- uporabljati sodelovalne oblike učenja;
- upoštevati posebne sposobnosti in močne interese;
- skrbeti za celostni osebni razvoj in upoštevati individualnost;
- spodbujati samostojnost in odgovornost;
- pripomoči k pridobivanju trajnostnega znanja;
- ponuditi raznovrstnost ponudbe in omogočati svobodno izbiro učencem.

Z izbranimi cilji, ki smo jih zastavili pred samim načrtovanjem dneva, smo poskrbeli, da so nadarjeni učenci v svojem šolskem okolju ustrezno sprejeti in imajo možnosti ustvarjanja ter razvijanja svojih zmožnosti. Prav tako je bilo poskrbljeno za občasno druženje glede na njihove posebne potrebe in interese, saj so si učenci samostojno izbirali delavnice in obisk v njih. Ker je mogoče, da se z individualnim načrtom gre preko učnega načrta, smo se odločili za temo astrologija. Medpredmetno povezovanje določajo skupni namen različnih predmetnih področij.

³ Travers, Elliot in Kratochwill: Educational Psychology, 1993, str. 447, in v G. A. Davis in S. B. Rimm, Education of the Gifted and Talented, 1998, str. 25.

Medpredmetne povezave s slovenščino v tretjem triletju

Medpredmetno povezovanje je učni pristop, s katerimi želimo doseči vzgojno-izobraževalne cilje, kjer izhajamo iz povezovanja, dopolnjevanja pojmov in učnih vsebin ter ciljev različnih predmetnih področij. Slovenščina je učni jezik v večini slovenskih šol, zato so medpredmetne povezave s slovenščino mogoče v vseh fazah učnega procesa. Že v učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli (2001) je opredeljeno medpredmetno povezovanje pod poglavjem 5.3. Zapisano je, da slovenščina ni le učni predmet, da je tudi učni jezik, in zato se na podlagi tega da izvesti medpredmetne povezave, vendar z vnaprej dobro pripravljenim načrtom in jasno zasnovanimi učnimi cilji. Spremembe pri poglavju je učni načrt pridobil leta 2011, saj priporoča medpredmetne povezave, kot doseganje ciljev predmeta v 2. in 3. triletju vzgojno-izobraževalnega obdobja, kjer navajajo, da naj medpredmetne vsebine vključujejo: državljansko kulturo, knjižnično-informacijska znanja, IT (razvijanje digitalne zmožnosti), kulturno vzgojo, okoljsko vzgojo, vzgojo za zdravje, vzgojo kupca, poklicno orientacijo, prometno vzgojo itd. (UN, Slovenščina, 2011, 108). V Učnem načrtu za slovenščino za osnovno šolo, 2011, je navedeno, da so medpredmetne povezave mogoče zaradi različnih namenov in izpeljane različno, na primer kot motivacija, nadgradnja znanja, oblikovanje avtentičnih nalog, projektni dan itd. Cilj povezovanja predmetov je torej globalni pristop, ki spodbuja t. i. celostno učenje in poučevanje. Medpredmetno povezovanje s slovenščino lahko poteka na treh ravneh:

- na ravni vsebine;
- na ravni procesnega znanja;
- na konceptualni ravni.

Načelo interdisciplinarnosti in doseganje večje stopnje povezanosti med disciplinarnimi znanji je v okviru kurikularne prenove slovenskega šolstva eden od najpomembnejših vidikov prenove in razvoja kurikula osnovnošolskega izobraževanja, predvsem v zadnjem triletju. (Skupina avtorjev, 1998). Medpredmetno poučevanje (interdisciplinary, integrated, multidisciplinary) vključuje povezovanje znanja več disciplin pri razumevanju določene vsebine ali reševanja problema. Najpomembnejše je učiti, kako razmišljati in kako razumeti posamezno predmetno vsebino. Z medpredmetnim poučevanjem se izognemo drobljenju vsebin na ločene dele, predmete, in poudarjanju posameznih predmetov. Pri tem učitelji različnih predmetov sodelujejo pri izvajanju učnih dejavnosti (Marzano, 2000, Perkins, 1991).

Medpredmetno povezovanje je celostni didaktičen pristop, pri katerem se vsebine, znanje in učne spretnosti povezujejo horizontalno in vertikalno. V skladu s humanistično- konstruktivističnimi pogledi medpredmetno povezovanje spodbuja samostojno in dejavno pridobivanje učnih izkušenj z vključevanjem spoznavnih, čustvenih in telesnih dejavnosti. Povezovanje med predmeti poteka na vsebinski, procesni in na pojmovni ravni (Sicherl-Kafol, 2008).

Obstaja več vrst in ravni medpredmetnega poučevanja. Običajen medpredmetni pristop k delu v šoli je v obliki projektnih nalog z manjšimi skupinami učencev. Običajno so tematske enote, kjer je ozadje problema vsebinsko zelo široko in je treba vsebino obravnavati z več vidikov. Pristop omogoča učiteljem

boljšo izrabo časa in poglobljen pogled v širino predmeta. Pri tem se učitelji lažje prilagajajo individualnim potrebam učencev in jih navajajo na uporabo različnih virov podatkov. S tem je podprta možnost objektivnega ocenjevanja učenčevega dojetja problema. Vsebina mora povezovati različne stroke, se navezovati na učenčevo predhodno znanje in mora vključevati smiselne dejavnosti. Pomembno je, da je znanje vsebinsko povezano tako, da ni jasnih meja med različnimi disciplinami (Beane, 1995: 19–47).

Izhodišče za medpredmetno povezovanje je ustrezno zastavljen učni načrt, ki je pomemben dejavnik za uspešno uveljavitev takega načina poučevanja. Najpomembnejši učinek, ki ga ima ustrezno izpeljano medpredmetno povezovanje, je razvijanje motivacije za razumevanje in reševanje problemov tako pri učiteljih kot tudi pri učencih in starših. Zaznati je mogoče tudi boljše dosežke na preizkusih znanja, predvsem pri tistih učencih, ki običajno ne dosegajo dobrih rezultatov pri obravnavanem predmetu (Bolak, Bialach in Duhnphy, 2005).

V nadaljevanju predstavljam predlog Richarda Pringa (1971), na katerega se naslanjajo tudi sodobni avtorji (Sardoč, 2004, 53–70), ki je predlagal naslednjo klasifikacijsko shemo štirih oblik integriranega kurikula:

- interdisciplinarnost skozi povezovanje med predmeti;
- interdisciplinarnost skozi povezovanje tem oz. področij, kjer je poseben poudarek namenjen predstavitvi posamezne teme, kakor jo različne discipline obravnavajo;
- interdisciplinarnost praktičnega mišljenja, kjer je poudarek namenjen delom kurikula, ki nimajo samostojnega predmeta (npr. vprašanje trajnostnega razvoja);
- interdisciplinarnost skozi učenčevo raziskovanje.

Predstavitev primera dobre prakse

Na omenjeni šoli, ŠOLI A, smo učitelji v šolskem letu 2009/2010 pripravili sobotni dan, 23. 1. 2010, ki smo ga poimenovali Nadarjenija za nadarjene učence tretjega triletja iz ŠOLE B, ŠOLE C in ŠOLE A. Skupno je bilo prisotnih 18 učencev, in sicer iz ŠOLE B 8 učencev, ŠOLE C 6 učencev in ŠOLE A 4 učenci.

Program dela smo pripravili strokovni delavci gostujoče šole. V pripravo in izvedbo programa nas je bilo vključenih sedem učiteljev. Na začetku srečanja smo učitelji s pomočjo dramatizacije učencem napovedali učne teme. Tako smo povečali motivacijo in začeli s humorno prvino, saj smo nastopili vsi sodelujoči učitelji z likom, ki smo ga potem prenesli v posamezno delavnico.

Sodelovali smo strokovni delavci, ki smo poučevali:

- slovenščino;
- matematiko;
- fiziko;
- zgodovino;
- telesno vzgojo;
- likovno vzgojo.

Vsak učitelj je v uvodnem delu, skeču, predstavljal lik: učitelj slovenščine je bil režiser, ki je iskal primerne igralca za zgodovinsko pomemben film z naslovom Lajka na raketi. Pogovarjal se je z avtorjem knjige o začetkih astronomije, ki ga je zaigral učitelj zgodovine. Učitelj slovenščine se je v nadaljevanju še srečal z astronauti iz Rusije (učitelj fizike in matematike) in Amerike (učitelj likovne vzgoje, saj je imel izdelano vesoljsko opremo), oba pa sta, vsak v svojem jeziku, predstavila jezik države. Ob tem smo želeli, da se vključi tudi kateri izmed učiteljev, ki poučujejo tuji jezik, vendar nam te delavnice ni uspelo pripraviti. Na koncu je učitelj, ki na šoli poučuje telesno vzgojo, prepričal režiserja, da je dovolj sposoben, da lahko z njim posname film.

Nadarjenja je trajala osem ur, od 10. ure do 18. ure, saj smo imeli pripravljene delavnice z različnih predmetnih področij, saj izkušnje kažejo (Paulič, 2002), da učenci pri medpredmetnem reševanju učnih situacij razvijajo interes in motivacijo za učenje. Skupna nam je bila tema astronomija. K problematiki smo pristopili celostno, izhajali smo iz naslednjih dejstev (Beane, 1997):

- Izkušnje učencev

V izvedbo medpredmetne povezave so bili vključeni nadarjeni učenci, ki so obiskovali zadnje triletje. Tema astrologija jih v tem starostnem obdobju zanima, pogosto se jim zaradi svoje oddaljenosti in nepoznavanjem zdi fantastična in privlačna, saj konkretnih izkušenj s temo niso imeli. Šola stoji na izrazito nespodbudnem okolju, kjer je okolje ruralno, velika je stopnja brezposelnosti, ni zunanje motivacije. Učenci skupaj s starši ne obiskujejo muzejev, hiš eksperimentov, knjižnice; po večini so prepuščeni sami sebi. Le redke izjeme se zanimajo za šolsko delo.

- Socialna integracija

Učenci so v izbrani starostni skupini med seboj povezani. Gre za malo šolo, ki jo obiskuje manj kot 100 učencev. Pri skupini učencev smo sprevideli večjo možnost za spodbujanje osebne in socialne integracije skozi en problem, astronomijo.

- Integracija znanja

Želeli smo, da bi s privlačno temo, ki kaže na zapleteno reševanje problemov, astronomijo, učenci razvijali sposobnost vpogleda v celoto in razumevanje tematskih interesov. Cilj je bil tudi, da vidijo, kako lahko specifična tema najde prostor v vsakem učnem predmetu in da so ti med seboj povezani. Pomembno se nam je zdelo tudi to, da razvijajo spodbujanje potrebe po vključevanju na videz nepovezanih predmetov.

- Integracija kot oblikovanje kurikula

Porazdeljeno in razdrobljeno znanje s širšega območja ali s številnih različnih področij smo torej povezali v aktivni dan, kjer je bilo zgoščenih več učnih predmetov. Osredinila se bom na cilje, ki sem si jih zastavila kot učiteljica slovenščine. Ker so učenci po uvodni motivaciji vedeli, da bomo govorili o astronomiji, so pričakovali, da bodo pisali fantastične zgodbe.

Učenci so se po skupinah in interesih udeleževali posamezne delavnice.

Udeležbo v delavnicah so si izbirali po lastnih željah, s pogojem, da so bili dejavni v vsaj petih.

Nadarjenija pri slovenščini

Podrobneje bomo opisali potek delavnice predmeta slovenščina. Pri delavnici, ki smo jo poimenovali slovenščina, smo se odločili, da se tema poveže z učnim ciljem vzgoja kupca.

V uvodni motivaciji smo s pripravljenimi drsnicami izzvali učence z vprašanjem, ali želijo postati bogati. Po pričakovanem odgovoru smo napovedali učne cilje, ki jih bomo uresničili, in sicer, glede na to, da je šlo za heterogeno skupino nadarjenih učencev tretjega triletja, so bili naslednji:

Operativni cilji in vsebine

Učenci so razvijali sporazumevalno zmožnost s pomočjo naslednjih dejavnosti, ki so povzeti po UN za slovenščino, 2011:

- branje publicističnega besedila – novica;
- razgovor o značilnostih dane besedilne vrste, novice in reklame;
- razgovor o svojih izkušnjah z dano besedilno vrsto;
- prepoznavanje okoliščin nastanka besedila z utemeljitvijo; učenci povedo, iz česa so jih prepoznali;
- prepoznavanje namena tvorca besedila z utemeljitvijo; učenci povedo, iz česa so jih prepoznali;
- povzemanje teme, podteme/ključnih besed in bistvenih podatkov v obliki miselnega vzorca;
- prepoznavanje značilnih besednih in nebesednih prvin ter njihovo vlogo v danem besedilu;
- posploševanje značilne zgradbe besedilne vrste (na splošno) in zanjo značilne jezikovne prvine iz konkretnega besedila;
- vrednotenje razumljivosti, zanimivosti, resničnosti, aktualnosti, uporabnosti, živosti, ustreznosti in učinkovitosti besedila z utemeljitvijo;
- tvorjenje podobnega besedila.

Zadnji od naštetih ciljev je bil ključen za delo pri slovenščini. Učenci že poznajo besedilno vrsto reklamo, namen besedila, prav tako poznajo ključne besedilne in nebesedilne prvine, zato smo jih po razgovoru povabili, da samostojno ali v parih pripravijo reklamo, ki bo naslovnika spodbudila k nakupu storitve, poleta v veselje.

Opozorili smo jih še na aktualnost teme, saj smo prebrali še novico o poletu v veselje.

Učenci so razvijali poimenovalno zmožnost tako, da so:

- predstavili pomen danih besed in stalnih besednih zvez ter jih smiselno uporabljali v povedih;
- uporabljali slovarske priročnike v knjižni in elektronski obliki (npr. SSKJ, Veliki slovar tujk).

Učenci so razvijali skladenjsko zmožnost tako, da so:

- predstavili pomen dane povedi/zveze povedi;
- med tvorjenjem besedil skladali besede v povedi, povedi v zveze povedi oz. replike v zveze replik ter pri tem upoštevali pomenska in oblikovna razmerja in členitev po aktualnosti;
- prepoznavali pomenske, oblikovne in aktualnostne napake v svojih in tujih besedilih ter jih odpravljali.

Učenci so razvijali pravopisno zmožnost tako, da so:

- vadili rabo vejice v večstavčnih povedih;
- členili besedilo napisane reklame na odstavke (če je bilo treba), upoštevali pravopisna pravila, skrbeli za čitljivost in estetskost pisave, ustrezno se odločali za pisanje s pisanimi oz. tiskanimi črkami ipd.;
- uporabljali pravopisne priročnike (v knjižni in elektronski obliki), pri oblikovanju besedil z računalnikom pa tudi urejevalnike besedil;
- prepoznavali pravopisne napake v svojih in tujih besedilih, jih odpravljali in utemeljili svoje popravke.

Učenci so razvijali zmožnost nebesednega sporazumevanja tako, da so:

- v zapisanih besedilih opazovali nebesedne spremljevalce pisanja, jih poimenovali ter povedali, ali jih je pisec uporabil hote ali nehote in kako učinkujejo na bralca;
- med pisanjem/dopisovanjem so zavestno uporabljali nebesedne spremljevalce pisanja; nato so sodelovali v pogovoru o njihovi ustreznosti in učinkovitosti.

Učenci so postopoma spoznavali temeljne vrste besedil in njihove značilnosti, saj so:

- primerjali prikazovalno in propagandno besedilo, predstavili svoje ugotovitve in povedali, katero besedilo je propagandno; svoje mnenje so utemeljili;
- povzemali so značilnosti propagandnih besedil;
- razumeli in uporabljali so strokovna izraza prikazovalno besedilo, propagandno besedilo.

Učenci so razvijali druge vrste ključnih zmožnosti, kot so:

- kritičnost do svojega ravnanja in sporazumevanja ter do ravnanja in sporazumevanja drugih ljudi;
- utemeljevanje svojega mnenja;
- življenje v nove sporazumevalne okoliščine, samoiniciativnost, ustvarjalnost, inovativnost, sodelovanje, raziskovanje;
- digitalno pismenost (iskanje podatkov na spletu);
- nebesedno sporazumevanje (opazovanje nebesednih spremljevalcev govorjenja).

Učenci so sproti vrednotili učinek pridobljenega procesnega in vsebinskega znanja, pozorni so bili na:

- *rabo in razumevanje besed* ter na poznavanje značilnosti besed;
- *tvorjenje in razumevanje zvez replik oz. dvogovornih besedil*;
- *poznavanje značilnosti* raznih vrst besedil ter na tvorjenje in sprejemanje besedil.

Tako smo ponovili, kaj je reklama, v nadaljevanju učne enote so jo učenci ustvarjali na temo astronomija. Prebrali smo tudi novico o tem, da so organizirani poleti v vesolje tržna niša.

Učenci so s pomočjo predznanja, ki so ga pridobili v drugih delavnicah, v parih ali samostojno, napisali oglas. Oglas oziroma reklamo so morali tudi predstaviti z govornim nastopom, ki smo ga posneli z videokamero. Na koncu smo posnetke sistematično analizirali: pripravo, pravopisno in slovnično pravilnost, na koncu pa še samo predstavitev (govor, drža, kretnje, mimika). Analiza dela je pokazala, da so učenci pristopili k delu z vso resnostjo in se temeljito pripravili na izvedbo.

Kakor kažejo analize dela s pomočjo medpredmetnih povezav pri avtorjih (Drake, 1998), učenci dosegajo boljše učne rezultate. Izražali so tudi samozavest, sodelovanje in spoštovanje, saj so delali v parih, ker smo težili k sodelovalni obliki učenja. Imeli so boljši priklic in razumevanje učnega gradiva ter bili zmožni povezovati učne spretnosti z različnih predmetnih področij (Arhar, Johnston, Markle 1989, po Drake 1998). Učitelji smo izbrali inovativno temo in strategije poučevanja. Razumevanje pomeni vzpostavljanje povezav in sposobnosti za učni transfer. Povezave so se delale znotraj samega predmeta slovenščina, še posebej so pomembne povezave med različnimi predmetnimi področji, ker vodijo h globljemu razumevanju tudi v odnosu do resničnega življenja (Drake, 1998, str. 154).

Slovenščina je v večini slovenskih osnovnih šol edini učni jezik in daje učitelju možnosti sodelovanja pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju medpredmetnih povezav. V heterogenih skupinah učencev, pri katerih vsem slovenščina ni materinščina, je bilo treba izhajati iz njihovih močnih področij in njihovega interesa. Prav tako je bilo treba učne cilje osmisliti in potek dejavnosti z učenci smotrno voditi. Procesni vidik medpredmetnega povezovanja poudarja povezovanje procesov in ciljev učenja, prav tako je pomembna odprta komunikacija med učitelji in učenci.

Učenci v večini niso vajeni takega načina dela, saj je učna enota trajala 60 minut. Prav tako je bilo vzdušje sproščeno, učenci so imeli možnost proste izbire dejavnosti, saj ni bilo ustaljenega urnika kakor običajne šolske dneve. Učenci so se za obisk posamezne delavnice odločali skupinsko, večina v skupini jih je bila iz iste šole.

Sicer so kazali navdušenje nad temo in bili zadovoljni z dejavnostmi v posameznih delavnicah. Treba bi bilo narediti evalvacijske vprašalnike, ki bi nam učiteljem dale pomembne podatke in smernice za delo vnaprej. Učenci so kazali zanimanje za tako obliko dela z aktivno udeležbo v posameznih delavnicah. Pozitivna izkušnja take oblike dela je tudi na drugi strani delovnega pulta: učitelji se prav tako učimo, učenec postane središče vzgojno-izobraževalnega dela, v ospredje se postavi individualizacija. Tako pridobljeno znanje s pozitivnimi izkušnjami v spodbudnem učnem okolju je trajnejše in kaže vzgibe za vseživljenjsko učenje.

Celovit pristop k učnemu problemu, s skladnim in obsežnim učnim procesom v vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj, je proces, ki vključuje odnos med človekom in naravo ter odnose med ljudmi in vodi do razumevanja vsestranske zveze med naravnim, gospodarskim, družbenim in političnim sistemom ter soodvisnosti ljudi. Obenem so se krepili osebni odnosi, razvoj socialnih kompetenc (nenasilje, strpnost, sodelovanje, spoštovanje itd.). V celodnevnem programu smo poudarek dali tudi zdravemu življenjskemu slogu, krepili zdravo samozavest in samopodobo, nakazali možnosti za kakovostno preživljanje prostega časa, pokazali priložnosti za razvijanje podjetnosti kot prispevka k razvoju družbe in okolja in končno, na narodnostno mešanem območju v Prekmurju, pripomogli k poznavanju različnih področij kulture in spodbujanje ustvarjalnosti in dejavnosti (povzeto po http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_in_mednarodno_sodelovanje/razvoj_izobrazevanja/vzgoja_in_izobrazevanje_za_trajnostni_razvoj/).

Medpredmetnega povezovanja ni brez timskega dela, zato je treba s povezovanjem med predmeti, z uveljavljanjem učno-ciljnega in procesno-razvojnega pristopa pripraviti učence na kakovostno vseživljenjsko izobraževanje. S tem se poveča tudi trajnost znanja. Učenje na tak način lahko prispeva k temu, da učencem in hkrati tudi učiteljem učenje in poučevanje postane užitek, v katerem se aktivno menjavajo strategije mišljenja. Vloge se pri taki obliki učenja in poučevanja tudi menjavajo, vendar je učitelj tisti, ki učenca vodi do usvajanja učnih ciljev. Nujni pa so procesno-ciljna in vsebinska opredelitev ter zavedanje predznanja učencev.

Namesto zaključka – priložnosti za novo uporabnost v praksi

Premostiti razlike med šolskimi predmeti, pred drobljenjem znanja, predvsem na osnovnošolski ravni, je bil temeljni cilj dneva, posvečenega nadarjenim učencem in skupni temi astronomiji. Ker ni medpredmetnega povezovanja brez dobrega sodelovanja med samimi učitelji, je nujno, da se najprej naredi poudarek na formalnih izobraževanjih učiteljev, saj bi le ti sprevideli prednosti takega dela. Dostopnost informacij in gradiv, ki morajo biti za tak način dela mnogokrat posebej pripravljena, pa daje možnost, da se tak način pouka izvaja večkrat. Samo medpredmetno povezovanje ne sme preiti v povezovanje na vsak način in za vsako ceno, ampak morajo vsi učitelji, ki so vključeni v pripravo, izvedbo in končno tudi v evalvacijo dela, imeti jasno zastavljene cilje, ki jih s takim načinom dela želijo doseči. S tem ne gre zanemariti tudi metod in oblik dela, saj so po večini povsem drugačna od prevladujočega dela v razredu.

Ker smo delali v soboto, ko ni organiziranega pouka, smo imeli možnost, da so se učenci med delavnicami, povezanimi s predmeti, menjali vsako polno uro, na 60 minut, kar kaže na prednost, da so lahko učni cilji zasnovano bolj pregledno oziroma da se pokažejo povezave tudi znotraj enega samega učnega predmeta (na primer novica in reklama, sporočanje, naslovnik, sporočevalec, pravopisna norma, slogovna ustreznost vseh besedil).

Temeljni cilj dela z nadarjenimi učenci je prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa potrebam nadarjenih učencev in skrb za njihov celostni razvoj. Nadarjenost se mora spodbujati in razvijati na področjih, kjer so sposobnosti večje, in mora biti povezana z učnim razvojem.

Nadpovprečnost se ocenjuje glede na dosežke učencev na intelektualnem, ustvarjalnem učnem in umetniškem ter telesno-gibalnem področju. Zato smo si prizadevali za to, da smo bili v medpredmetno povezavo vključeni učitelji vseh predmetnih področij. Individualizirati se morajo prilagoditve in s tem dnevi dejavnosti, namenjene prav nadarjenim učencem. Taka oblika postaja nuja, saj nadarjeni učenci potrebujejo drugačne prilagoditve v primerjavi z učenci z učnimi primanjkljaji.

POVZETEK

Pri poučevanju slovenskega jezika je aktivno vključevanje učencev in zanje pomembnih življenjsko usmerjenih vsebin postalo nuja. Medpredmetno povezovanje omogoča učencem, pa tudi učiteljem, učne vsebine različnih predmetnih področij povezovati, tudi nadgrajevati. Prav tako je potrebna uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije, saj bo bolj ko ne krojila življenje učencev.

Literatura

- Beane, J. A., 1997: Curriculum Integration: design in the core of democratic education. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno iz: <http://www.belaknjiga2011.si/> dne 14. 6. 2013.
- Bevc, V., 2005: Medpredmetno načrtovanje in povezovanje vzgojno-izobraževalnega dela. *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 50–59.
- Bolak, K., Bialach, D., Dunphy, M., 2005: Standard-based, thematic units integrate the arts and energize students and teachers. *Middle School Journal*. (31) 2: 57–60.
- Cajhen, N., idr., 2010: *Slovenščina za vsak dan 8*, samostojni delovni zvezek za slovenščino v 8. razredu osnovne šole, 1. del. Ljubljana: Rokus Klett. . Str. 61–85.
- Drake, S.M., 1998: *Creating Integrated Curriculum*. California, Corwin Press, inc.
- Davis, G.A., Rimm, S. B., 1998: *Education of the Gifted and Talented*, str. 25.
- Marzano, R. J., 2000: *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Paulič, O., 2002: Medpredmetno povezovanje v gimnazijah, *Vzgoja in izobraževanje*, 1, XXXIII, str. 67–70.
- Pring, R., 1970: Curriculum Integration. *London Institute of Education Bulletin*.
- Sardoč, M., 2004: Medpredmetno povezovanje vzgojno-izobraževalnega procesa v 9-letni osnovni šoli. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja. Letn. 15, št. 5/6 (zima 2004), str. 53–70.
- Sicherl Kafol, B., 2008: Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. *Didakta*, (18–19) 11: 7–09.
- Skupina avtorjev (1998). *Izhodišča za kurikularno prenovo*. Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Travers, Elliot in Kratochwill; 1993: *Educational Psychology*, str. 447.
- Učni načrt za slovenščino (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno iz: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf dne 12. 6. 2013.
- Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Pridobljeno iz: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_zarazvoj_in_mednarodno_sodelovanje/razvoj_izobrazevanja/vzgoja_in_izobrazevanje_zatrajnostni_razvoj dne 12. 6. 2013.
- Zakon o osnovni šoli. Ur.l. RS, št. 81/06, 102/07, 107/2010, 87/2011, 40/2012.

Mojca Honzak, OŠ Riharda Jakopiča, Ljubljana

DEVETOŠOLCI IN SREČKO KOSOVEL

▷ V članku je predstavljena obravnava dela Srečka Kosovela: *Kons 4* po metodi šolske interpretacije v 9. razredu osnovne šole. Zapisana je kot primer natančne učne priprave: tema, enota, operativni cilji, oblike in metode dela, medpredmetne povezave. Natančno so opisani vsi deli šolske interpretacije. Največji poudarek je namenjen razčlenjevanju besedila, ki se nanaša na razumevanje zapisanega. Na ta del obravnave opozarjam, ker se v praksi pogosto dogaja, da dajemo prednost obravnavi literarnovednih pojmov, premalo pa se posvečamo razumevanju književnih besedil. Sledi nekaj možnosti za nadaljevanje šolskega dela. Prikazani primer je predlog obravnave, ni recept; vsak učitelj namreč svoje delo osmišlja z mislijo na svoje učence in njihove sposobnosti. Menim, da so najdragocenejša poustvarjalna besedila učencev, nastala po tem, ko so se s pesmijo S. Kosovela: *Kons 4* srečali na tak način.

Uvod

Srečko Kosovel je pesnik več obrazov. Velikokrat smo se z njegovimi besedili srečali sami kot učenci ali kot samostojni bralci. Tudi v današnji osnovni šoli lahko otroci spoznajo tako njegove preproste pesmi kot konse. (V posodobljenem učnem načrtu so predlagane za obravnavo naslednje Kosovelove pesmi: 2. razred: *Kje? Burja*; 3. razred: *Večer, Otrok s sončnico, Sonček boža tačice*; 8. razred: *Jesen*; 9. razred: *Godba pomladi, Kons 4*.) Predstavljam primer šolske obravnave književnega besedila *Kons 4*, in sicer komunikski model obravnave umetnostnega besedila, ki je v šoli uveljavljen že nekaj časa. Srečko Kosovel je tudi eden od obvezno obravnavanih avtorjev v devetem razredu.

Pred samim prikazom obravnave bi rada opozorila na pogosto napako, ki se pojavlja v naši praksi. Obravnava posameznega književnega besedila je velikokrat namenjena predvsem obravnavi literarne teorije. Seveda so literarnovedni pojmi pri pouku književnosti potrebni za posameznikov poglobljeni stik z literaturo, a učitelji bi se morali zavedati, da je osnovno, da učenci posamezno književno besedilo najprej sploh razumejo.

Pri pisanju sem upoštevala didaktična priporočila veljavnega učnega načrta za pouk slovenščine v devetletni osnovni šoli ter uveljavljeni način obravnave literature po metodičnem sistemu šolske interpretacije. Ob tem sem svoje načrtovanje dela želela predstaviti tako, da poudarjam tisti del obravnave, ki mladim bralcem pomaga pri razumevanju besedila. Ne glede na vse operativne cilje, ki jih je ob obravnavi mogoče dosegati, nam mora pred očmi ostajati bistveno (kot pravi B. Krakar Vogel, 1997, v Temah iz književne didaktike): »... bi bilo tudi želeli, da se pouk književnosti s »katalogi znanja« ali kakšnimi drugačnimi predpisi ne bi od mukoma pridobljenih spoznanj



o potrebi po neposredni čustveni in razumski komunikaciji z besedilom pri pouku spet vrnil k hlastanju po doseganju natančno predvidenih materialnih smotrov.«

Primer šolske interpretacije

Sama že dolga leta učim v povprečno veliki ljubljanski osnovni šoli, kjer imamo običajno tri paralelke 9. razreda. V posameznem oddelku je od 20 do 25 učencev, ki se – kot povsod drugje – razlikujejo v zmožnostih branja in pisanja. Učim izrazito slabe bralce in tudi take, ki me s svojim razumevanjem literature stalno presenečajo. Žal je prvih več. Srečujem se s tipičnimi najstniki; le malokdo se v resnici zanima za vse v zvezi s slovenščino. Kot vsak mladi bralec književnost sprejemajo vsak po svoje, tudi glede na obzorje svojih pričakovanj. Na šoli se je uveljavila tista oblika zunanje diferenciacije, kjer poučujeta dva učitelja v oddelku; zunanja diferenciacija po ravneh se ni obnesla. Obravnave vseh književnih besedil potekajo po komunikacijskem modelu, modelu šolske interpretacije.

Učna tema: Med obema vojnama

(V drugem in tretjem triletju književnost obravnavamo po sklopih, vezanih na posamezne teme – npr. Vrtljak besed, Bilo je nekoč, Družina, Naše življenje ... V devetem razredu ostajamo pri kronološkem pregledu. Pri večletnem delu se je izkazalo, da potrebujejo učenci ob zaključku osnovnega šolanja tudi neko strnjeno znanje o književnikih in njihovih delih ter poglobitvenih značilnostih literarnih obdobj in smeri (glej izobraževalne cilje 9. razreda). Ko pri delu pridemo do obravnave sodobnih književnih besedil, pa je izbira branja večinoma prepuščena učencem samim.)

V isti sklop, za katerega je predvidenih 7–8 ur pouka, sodita še obravnava književnih besedil C. Kosmač: Gosenica (celota) ter F. Bevk: Kaplan Martin Čedermac (odlomek).

Učna enota: Srečko Kosovel: Kons 4

Operativni cilji:

Učenci:

- spoznavajo v UN predlagana književna besedila;
- razvijajo recepcijsko zmožnost, tj. zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil;
- besedila medbesedilno primerjajo in vrednotijo;
- prepoznavajo perspektive književnih oseb;
- oblikujejo čutnodomišljjske predstave književnega prostora; ugotavljajo, v kateri dogajalni čas je postavljeno dogajanje; zavedanje književnega prostora gradijo tudi s pomočjo uporabljenih jezikovnih sredstev;
- opazujejo vzročno-posledična in časovna razmerja med dogodki v besedilu;

- izluščijo osrednjo idejo (sporočilo) in temo književnega besedila;
- prepoznavajo snov (zgodovinski dogodki) in opazujejo njeno preoblikovanje v besedilno stvarnost;
- poznajo temeljna določila književne zvrsti;
- ritem pesmi povezujejo z besedilno stvarnostjo in sporočilnostjo;
- zaznavajo likovno podobo pesmi – razlike med verzi in posebnosti likovne podobe svobodnega verza; ugotavljajo povezanost likovne podobe s temo/sporočilnostjo pesmi;
- ugotavljajo vlogo posebne jezikovne rabe v pesmi (glede na UN);
- zaznavajo in razumejo vlogo: zamenjava besednega reda; pretiravanje, stopnjevanje, govorniško vprašanje ... (kar opazijo mladi bralci);
- zaznavajo in opazujejo rabo določenih slogovnih sredstev;
- iz časopisa oblikujejo pesem lepljenko/likovno pesem.

Učne oblike:

- frontalna,
- individualna.

Metode poučevanja znotraj metode šolske interpretacije:

- razlaga,
- pogovor,
- delo z besedilom,
- delo s priročnikom.

Učna sredstva:

berilo, priročnik, prosojnica, grafoskop, slikovno gradivo, videokaseta.

PRORAČUN

finance = 0

finančni upi = nepopolno število

veselje in moč = za tri

energija = ∞

obup = 3 x na teden

zaljubljenost = vsak mesec

dolgovi = nepopolno število

up v bodočnost = ∞

premočrtnost = $a // b$

Summa = nestrpno pričakovanje

Medpredmetne povezave:

zgodovina, zemljepis, fizika.

ŠOLSKA INTERPRETACIJA

Uvodna motivacija

(faze obravnave šolske interpretacije povzemam po B. Krakar Vogel, 2004)

Učencem na prosojnici pokažem Kosovelovo pesem Proračun in jo interpretativno preberem.

Po premoru učence vprašam o njihovih vtisih o pesmi. Okvirna vprašanja: Vas je besedilo presenetilo? Je v njem kaj nenavadnega? Zakaj to sploh je pesem? Kaj vse pesem dela drugačno? Katere nenavadne elemente vsebuje? Vas to moti, vznemirja? Se kje v pesmi/verzu prepoznate tudi sami? Vam je pesem všeč?



Učencem povem, da gre za pesem Srečka Kosovela, in napišem njegovo ime na tablo.

Napoved besedila in njegova umestitev

Učencem povem, da bomo obravnavali pesem Srečka Kosovela Kons 4, in zapišem naslov pesmi na tablo. Povem nekaj osnovnih dejstev o pesnikovem življenju (rojstvo, študij, bolezen in prezgodnja smrt, družina; Sežana in Tomaj; pomembnost avtorjevega dela, bistvene teme pisanja; spomnim jih na v šoli prebrane pesmi); pokažem nekaj njegovih pesniških zbirk, slike.

Kaj vam pomeni beseda konstrukcija/zgradba? Kdo/kaj jo potrebuje? Kateri poklici se z njo ukvarjajo? Ste bili tudi vi kdaj konstruktorji? Ste že kaj skonstruirali? Kaj pa lego kocke? Ali stavba stoji brez katerega od delov konstrukcije? Kaj se z njo zgodi? Je torej pomembna samo sestava ali celota ali oboje? Kako to vedenje prenesti v literaturo? Kako zgradbo vidimo nestrokovnjaki, kako npr. arhitekti, gradbeniki?

Kaj je konstrukcijski material za pesnika, pisatelja? Konstruktivizem, Kosovel pravi montažnost, montažni zvitek. Sestavlja, ustvarja, gradi. Kaj? Zbirka Integrali vsebuje veliko nenavadnih pesmi – pokažem. Če je zanimanje, v nekaj besedah povem tudi usodo te pesniške zbirke (koliko let po avtorjevi smrti je izšla, zakaj).

Pričakujemo lahkotno pesem ali težje besedilo? Poglejmo!

Interpretativno branje

Učencem interpretativno preberem besedilo. Berila imajo odprta.

Premor po branju in izražanje doživetij

Po premoru učence vprašam o njihovih doživetjih ob poslušanju besedila z okvirnimi vprašanji: Vam je pesem všeč? Jo razumete? Lahko že po prvem branju povemo o pesmi kaj več kot le prvi vtis? Kako bi jo lahko lažje razumeli? Se spomnite – konstrukcija/zgradba? Kako se je bomo torej lotili, da bomo lažje ugotovili, kaj nam pove/sporoča?

Razstavimo jo, da jo bomo razumeli tudi sestavljeno. (Ker predvidevam, da učenci pesmi ne bodo razumeli, jih napeljem na to, da moramo razumeti vsak del (verz) posebej, da bomo lahko razumeli celoto, ki bo pomenila novo, samostojno sporočilo.)

Razčlenjevanje besedila

a) razumevanje vsebine

Učence vprašam, ali katerega izraza v besedilu niso razumeli. Sproti jih potem spoznavamo. Besede/besedne zveze, ki so zanje nenavadne (glede na sporočilnost ali časovno/socialno zaznamovanost sloga), poskušajo razlagati sami. (Če imajo učenci svoja berila, lahko zapisujejo vanje; drugače si zapisujejo v zvezke. Te imajo razdeljene na dve strani – na eno stran zapisujejo vse v zvezi z obravnavo umetnostnih besedil, na drugo pa vse v zvezi z neumetnostnimi besedili.) Ponovno berem vsak verz posebej; skupaj

ga razlagamo. Tako ga poskušamo razumeti. Pri vsakem tudi ugotavljamo, ali gre za dejstva ali stališča – dejstva lahko preverimo; stališč ne moremo dokončno preveriti. (Gre za eno od bralnih učnih strategij po branju, in sicer prepoznavanje dejstev in stališč pri kritičnem branju besedil; glej pri: Sonja Pečjak in Ana Gradišar, *Bralne učne strategije*, str. 227.)

Okvirna vprašanja: Prvi verz *Boston obsoja Einsteina*. Zakaj je omenjen Boston? Kdo je Einstein? Pomeni verz dejstvo ali ne? Kaj pa drugi verz? Je bil Einstein v resnici prepovedan? Kaj je relativiteta? Zakaj ima tretji verz vprašaj – je relativiteta res nevarna? Kaj menite, je intelektualce kaj pretresla Einsteinova relativnostna teorija? Tudi Kosovela? Kaj je s kitajskimi študenti? So nevarni? Se zdijo Kosovelu nevarni? Zakaj jih omenja? Kosovel z opisovanjem pretirava ali ne? Kaj pomeni kratica SHS? Je SHS menjala že veliko vlad? Gre za dejstvo ali avtorjevo stališče? Kaj je s Francijo, Španijo, Marokom; zakaj so omenjene? Kaj skupnega jim je našel zapisovalec? Kdo je frajtar? Kaj počne? Kdo je žandar? Kaj počne? Kakšen je svet? Le po piščevem mnenju ali gre za dejstvo? V kakšni povezavi so dogodki? Kaj vlada svetu? Kdo mora upoštevati zakone? Kdo jih upošteva? Kako pesnik poimenuje tiste, ki imajo oblast? (Ali so mali tisti, ki ne zmorejo 'pogledati' iz zakonov?) Kaj si oblast privoščijo? Kdo vlada? Kakšen je torej svet? Nasilje, kaos, veliki ljudje ... Kaos v svetu je posledica družbenih in političnih razmer. (Dobro je, da do te ugotovitve pridejo učenci sami.) Avtorju s konstrukcijo nekaj verzov uspe prikazati svetovni kaos. Bi ga lahko opisal tudi v romanu? Kaj bodo rodila nasilna dejanja vladajočih?

Do katerega verza pesnik našteva, opisuje? (Delitev 11 : 2 : 11) Pesnik v prvem delu le popisuje. Kdaj se neredu priključi t. i. lirski subjekt? Katera svoja občutja zapiše pesnik? Dobra, slaba? Zakaj pravi, da je 21 let zaprt? Je to možno? Kaj je hotel povedati? Kako se počuti? Je srečen v tem svetu? Zakaj 10 x na vislicah? Kakšen mora biti človek, da preživi v takem svetu? Kdo si lahko privoščijo jok? Zakaj bi deklet jokalo? Je to rešitev? Kaj označuje medmet? Zakaj je trd kot jeklo? Bo lažje preživel? Zakaj mora jeklo prebosti srce? Kakšen naj bo novi svet? Literatura v službi revolucije – učence spomnim na Gregorčičevo pesem *Soči* »...*Tod sekla bridka bodo jekla, in ti mi boš krvava tekla* ...« Kdaj se bo človek spremenil? Kaj se mora spremeniti v človeku, da se resnično spremeni? Česa se morajo dotakniti problemi, občutja? (srce) Spremeniti se mora bistvo človeka.

O čem torej govori prebrana pesem?

b) literarnovedni pojmi

Z učenci ponovim značilnosti ekspresionizma: Kaj je ekspresionizem? Kateri so njegove značilnosti? Kakšnega človeka si želi? Je Kosovel sledil tem značilnostim?

Učence opozorim na nenavadno obliko pesmi in jih usmerim k razumevanju povezanosti oblike, zvočnega vtisa s sporočilom besedila. Bi tako besedilo preneslo klasično obliko pesmi? Kaj še srečamo v konstruktivističnih pesmih poleg črk? Kakšen je verz v pesmi? Poskušajte poiskati razlike med verzi različnih dolžin. (Učenci opazujejo avtorjevo uporabo svobodnega verza glede na temo, motive besedila.) Kakšen se vam zdi ritem pesmi? Je to značilnost obdobja, v katerem je nastala pesem? Najde kdo v pesmi še katero od značilnosti ekspresionizma? Je pesem lirska ali epska? Zakaj? (Utemeljitev.)



Kako se ta pesem razlikuje od klasičnih lirskih pesmi?

Omenimo vlogo posebne jezikovne rabe v pesmi – besede/besedne zveze, inverzijo, govorniško vprašanje, pretiravanje, stopnjevanje, razmerje besed med seboj ... Povemo, poudarimo, razložimo tiste prvine, ki jih učenci opazijo sami; v bolj podrobno razčlenjevanje ne gremo. (Ker to književno besedilo obravnavamo po navadi proti koncu šolskega leta, se učenci spomnijo večine literarnovednih prvin, ki smo jih obravnavali.)

Sinteza in vrednotenje

Učencem naročim, naj še enkrat tiho preberejo pesem.

Nato jih vprašam o občutjih po končani analizi: So se vaša začetna razpoloženja/sodbe o pesmi kaj spremenila? Je sedaj pesem bolj razumljiva? Je pesniku uspelo na tak način (drugače) povedati, kar je želel?

Kakšen pesnik se vam zdi Kosovel? Vas moti njegov način pisanja?

Zapis v zvezek:

- V nekaj povedih primerjaj Kosovelovo pisanje z modernisti – Kettejem/ Murnom. Čigave prebrane pesmi so ti bolj všeč? Utemelji svoje mnenje.
- Katero letos prebrano književno besedilo te je kot bralca najbolj prese-netilo, vznemirilo? Zakaj? (Utemelji svoje mnenje.)

Nove naloge

Učencem povem, da je Srečko Kosovel pisal tudi likovne pesmi. Skupaj pogledamo primer v berilu, Kosovelovo lepljenko iz leta 1925, Prostor. Z učenci opazujemo likovno podobo besedila. (Pogled od daleč.) V kateri smeri jo boste brali? Sledi pogovor o mnenjih mladih bralcev.

Učencem dam navodila za domačo nalogo:

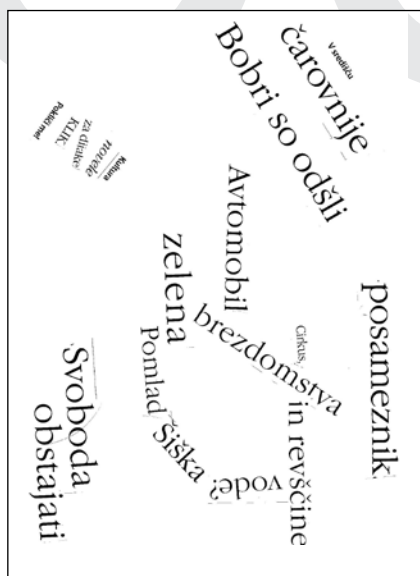
Doma izberite in izrežite iz časopisa/revije kupček besed, ki se vam zdijo zanimive. Nekaj dni jih pustite »počivati«. Nato jih sestavite, zložite v pesem, kakor se vam zdi, na list A4-formata. Kaj bo nastalo? Vse, kar bo nastalo, bo dobro!

(Cilj: oblikovanje pesmi lepljenke; lahko likovne pesmi.)

Glede na razpoloženje v razredu in na pogovor ob besedilu se obravnava tega književnega besedila navadno zavleče in z delom nismo gotovi v eni šolski uri. Drugo uro lahko zapolnimo na več načinov:

- ogled videokasete o Srečku Kosovelu;
- poustvarjalni govorni nastopi: interpretativno branje književnih besedil – razumljivo in doživeto recitiranje lastnih izdelkov, upoštevanje slušnih prvin govora (glasovno barvanje, intonacija, register, poudarjanje, glasnost, premori, hitrost) glede na sporočilnost pesmi ... – glej podrobno v učnem načrtu pri govornih nastopih;
- književno strokovni govorni nastop: Srečko Kosovel – lahko skupaj z obravnavo še neobravnavanega književnega besedila ali le predstavitev življenja in dela avtorja, bistvenih značilnosti njegovega dela, predstavi-





tev književnega obdobja ... – glej podrobno v učnem načrtu pri govornih nastopih;

- primerjava obravnavane pesmi s še katero Kosovelovo pesmijo; ni nujno, da jo imamo v berilu – tako delo lahko načrtujemo kot delo v dvojicah na različnih ravneh (diferenciacija).

Opomba: Učitelj mora paziti, da vse zastavljene cilje uresničuje ob vseh štirih osnovnih dejavnostih, torej poslušanju, branju, govorjenju in pisanju, ob učenčevih pisnih in govornih dejavnostih in njihovem lastnem delu. Obravnava je res bolj zamudna, znanje pa zagotovo bolj kakovostno.

Da je bila obravnava uspešna, verjetno dokazujejo izdelki učencev, ki spremljajo moj prispevek. Verjamem, da imajo večjo vrednost kot moj zapis. Naj za zanimivost na koncu dodam, da je tema izdelkov deklet navadno bivanjska/ljubezenska, fantov pa predvsem politika.

Zaključek

Pri tej obravnavi sem se lahko držala vseh delov šolske interpretacije. Ta v celoti seveda ne pride v poštev pri obravnavi vseh književnih besedil. Učitelj mora vsako šolsko interpretacijo načrtovati glede na obravnavano književno delo ter tudi z mislijo na dolgoročni cilj književnega pouka. Bistvo aktivne šolske interpretacije mora ostati pogovor o učenčevi bralni izkušnji ter vodenje v širjenje njegovih književnih sposobnosti, književnega znanja, književne kulture in doseganje širših vzgojnih smotrov. Kot povsod je potrebna prava mera. Recepta, modela seveda ne ponujam. Tako sam pouk kot način poučevanja, metode dela, načrtovanje ciljev ... so nikoli končana zgodba. Za spoznavanje posameznih književnih besedil so odprte mnoge poti. Bistveno je, da se posamezni učitelj prilagaja svojim učencem v razredu in njihovem dojemanju obravnavanega književnega besedila.

POVZETEK

Pri pouku književnosti učni načrt za pouk slovenščine priporoča komunikacijski model dela, metodo šolske interpretacije. Sestavek predstavlja primer na tak način obravnavane pesmi Srečka Kosovela: Kons 4 v devetem razredu osnovne šole. Opisuje vse dele šolske interpretacije: uvodno motivacijo, napoved besedila in njegovo umestitev, interpretativno branje, premor po branju in izražanje doživetij, razčlenitev besedila in nove naloge. V uvodu in zaključku opozarjam na nekaj pogostih stranpoti pri obravnavi književnih besedil v razredu. Dodatek prikazuje nekaj (po)ustvarjalnih izdelkov devetošolcev.



Viri in literatura

- M. Honzak, V. Medved Udovič, M. Mohor, N. Pirih, 2006: *Skrivno življenje besed: berilo 9 za deveti razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- M. Honzak, 2001: *Dober dan, književnost: priročnik za učence osnovnih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- S. Kosovel, 1984: *Integrali'26*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- S. Kosovel, 1997: *Izbrane pesmi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- S. Kosovel, 2004: *Ikarjev sen: dokumenti, rokopisi, pričevanja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- B. Krakar Vogel, 1997: *Teme iz književne didaktike*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- B. Krakar Vogel, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- *Likovne pesmi mladih pesnikov*: izdelki učencev 9. b-razreda, šol. leto 2011/12, ter 9. a-razreda, šol. leto 2012/13. (Last M. Honzak.)
- S. Pečjak, A. Gradišar, 2002: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- M. Podsedenšek, 2001: *Ves svet je moder in zelen, ves svet je v modrino potopljen*. Videokaseta. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf; 24. julij 2013.

Anita Žibrek, Osnovna šola Franceta Prešerna Kranj, Podružnica Kokrica

UČENCI NA RAZREDNI STOPNJI IN BRALNA PISMENOST

▷ V prispevku predstavljam svoje izkušnje iz razreda. V šolskem letu 2012/13 sem sodelovala v projektu bralne pismenosti. Pri svojem delu v petem razredu sem že prej opazila, da so učenci izrazito nepozorni do rabe navodil. Mnogokrat so jih prezrli, zlasti takrat, ko so jih le slišali. Odločila sem se, da jim jih bom napisala in rabo spremljala.

Sem profesorica razrednega pouka; moj prispevek je nastal po udeležbi na regijskem posvetu ZRSŠ za kranjsko območje.

Posvet je potekal konec oktobra 2012 v Kranjski Gori. Vsebina posveta se je navezovala na bralno pismenost učencev, ki je po rezultatih mednarodnih raziskav (PISA, PRLS, TIMS) med slovenskimi osnovnošolci precej nizka. Pri tem ne gre le za to, da bi bili učenci slabi bralci. Gre za mnogo več. Učenci nimajo niti prave motivacije za branje, s tem sta povezana tudi slab besedni zaklad in pomanjkljivo bralno razumevanje. Mnogokrat tistega, kar morajo prebrati, ne razumejo v celoti. Ugotavljam, da imajo petošolci (učim namreč v petem razredu) velike težave z obnavljanjem tako umetnostnih kot neumetnostnih besedil. Pri neumetnostnih težko izluščijo bistvo, pri umetnostnih besedilih pa imajo težave z zapisom strnjene obnove.

Seveda pa bralna pismenost ne vključuje le branja, razumevanja in zapisovanja besedila, temveč zajema tudi govorjenje in aktivno poslušanje ter še mnogo drugih sposobnosti: upoštevanje ustnih in pisnih navodil, branje in razumevanje različnih elektronskih besedil, branje in razumevanje različnih grafov, diagramov in izpolnjevanje različnih obrazcev, pri čemer imamo še odrasli včasih težave.

Prispevek, ki je pred vami, je nastal v praksi, razdelila pa sem ga na štiri vsebinske dele.

1 Branje navodil v povezavi z bralno značko in domačim branjem

Ko sem pred tremi leti začela poučevati v petem razredu (prej sem učila v prvem triletju), sem učencem pri slovenščini na začetku šolskega leta



dala pisna navodila o poteku in izvedbi bralne značke in domačega branja (priloga številka 1).

Vse v zvezi s temi navodili sem najprej pojasnila ustno, nato pa so učenci prilepili navodila v zvezke za književnost. S tem sem želela učencem pomagati, jim olajšati delo. Največjo korist sem videla v tem, da jim za 'vsako malenkost' ne bo treba spraševati mene, ampak bodo lahko doma ponovno prebrali navodila. Bila pa sem neprijetno presenečena, ker tistih navodil sploh niso brali, temveč so še vedno spraševali mene. Spraševali so seveda vse tisto, kar je bilo iz navodil povsem jasno. Še bolj kot zaradi spraševanja učencev pa sem bila neprijetno presenečena zaradi spraševanja staršev. Na govorilnih urah in na roditeljskih sestankih so me v zvezi s tem spraševali podobne reči kot njihovi otroci. Želeli so take informacije, ki so bile iz navodil popolnoma razvidne. Ugotovila sem, da tudi starši niso navajeni na branje navodil. Prvo leto sem tako učencem in njihovim staršem navodila kar naprej pojasnjevala ustno, potem pa sem ugotovila, da to nikamor ne pelje. Začela sem jih usmerjati v branje navodil iz zvezkov za književnost. Ker pa sem na začetku 'naredila napako', da sem jim sploh začela pojasnjevati, sem to morala delati do konca šolskega leta.

Naslednje šolsko leto je naslednja generacija petošolcev prav tako dobila pisna navodila, ki so se od prejšnjih razlikovala le po nekaterih avtorjih in naslovih knjig. Tudi ta navodila so učenci prilepili v zvezke. Tokrat smo pod navodila pripisali z rdečim pisalom:

»Preden vprašaš učiteljico, preberi še enkrat celotno navodilo. Morda se odgovor na tvoje vprašanje skriva prav v tem besedilu oziroma navodilu.«

Seveda sem učence na to opozorila tudi ustno. Moram reči, da se je to izkazalo za pozitivno, saj je bilo vprašanj učencev precej manj kot prejšnje leto. Očitno pa starši še vedno niso bili pozorni niti na navodila niti na pripis z rdečim pisalom, kajti na govorilnih urah so še vedno imeli polno vprašanj o tej temi.

V letošnjem šolskem letu pa sem tem navodilom in 'rdečemu' pripisu na uvodnem roditeljskem sestanku dodala še 'mini predavanje' o branju navodil za omenjeno dejavnost pri slovenščini. Staršem sem natančno opisala, kako je v zvezi s tem potekalo delo v prejšnjih dveh letih. Pojasnila sem, česa nisem dosegla prvo leto, kaj sem potem dosegla drugo leto in česa še vedno ne. Potem sem ponovno opozorila, kaj v letošnjem letu pričakujem od učencev in kaj od staršev.

Menim, da sem tokrat (ampak šele tretje leto) dosegla svoj namen. Po štirih mesecih me namreč še nihče izmed staršev ni v zvezi s tem ničesar spraševal, učenci pa povsem samostojno opravljajo predvidene dejavnosti.

Moje mnenje

Učitelji na razredni stopnji bi morali iskati možnosti in priložnosti, da s pomenom branja in upoštevanja navodil seznanijo tako svoje učence kot tudi njihove starše.

Menim, da starši neposredno ali posredno prenašajo na svoje otroke tudi vedenjske vzorce glede branja in upoštevanja navodil.

2 Poslušanje učiteljevih navodil

V zadnjih letih sem pri svojih petošolcih opazila precej nestrpnosti pri poslušanju navodil in tudi pri poslušanju razlage učne snovi. Najpogosteje gre za nestrpnost in seganje v besedo učitelja, ko daje navodila za delo. Gre za to, da učenci nekako ne morejo počakati (ali pa se nikoli niso naučili te spretnosti), da govorec konča s svojim govorom, zato pogovor tako ali drugače prekinjajo z govorjenjem, vprašanji (moteča so tudi, če so smiselna, saj prekinajo tok govornikovih misli), nemirnim presedanjem, dvigovanjem rok in hkratnim vstajanjem.

Učenci so me zelo pogosto prekinjali že na začetku šolske ure, ko sem jim šele začela dajati navodila za delo oziroma, ko sem jim napovedovala, kaj bomo delali.

Dogovorili smo se, da pri mojih urah učenec, ki želi kaj vprašati ali povedati, dvigne roko in počaka, da ga pokličem. V praksi so učenci roko sicer dvignili, vendar so hkrati začeli tudi govoriti oziroma spraševati. Njihova vprašanja so sicer bila povezana z mojimi navodili – vnaprej so želeli vedeti tisto, kar sem jim tako ali tako v nadaljevanju povedala. Jasno, saj sem z navodili navadno šele začela.

Najprej sem jih navadila vsaj na to, da se niso kar takoj oglašali, ampak so samo dvignili roko, vendar so bili pri tem moteči, saj so v želji, da bi jih opazila in prekinila svoj govor, nemirno vstajali ali se presedali na stolu. Tudi to je bilo zame zelo moteče, saj se nisem mogla osrediniti na svoje delo, njihov nemir je prekinjal tok mojih misli.

Zato sem se domislila posebnega 'recepta'.

K uri sem prinesla manjše prazne listke. Takoj ko sem videla, da je učenec dvignil roko, sem mu dala listek, na katerega je zapisal vprašanje, ki ga je imel v mislih, ko je dvignil roko. Vsi smo počakali, da je zapisal, potem je listek obrnil na hrbtno stran in naprej poslušal moja navodila. Običajno ta učenec tisto uro ni več motil pouka z dvigovanjem rok. Ugibam lahko, da mogoče zato, ker ga je bilo malo sram, saj sem zaradi njega prekinila učni proces. Se je pa večkrat zgodilo, da je kak drugi učenec tudi dvignil roko in smo postopek z zapisovanjem vprašanja ponovili.

Na koncu mojih navodil so vsi tisti učenci, ki so imeli listke, prebrali zapisana vprašanja. V večini primerov se je izkazalo, da je šlo za vprašanja, na katera sem med samimi navodili 'že odgovorila' (sicer po tistem, ko so zastavili vprašanje, pa vendarle).

Tako so se vsi učenci prepričali, da je res najbolje poslušati navodila do konca, saj je velika verjetnost, da bom tisto, kar nekdo želi 'vnaprej' vedeti, povedala, še preden bom končala svoj govor.

Moja opažanja

Zgoraj opisana vaja se ni takoj pokazala za zelo učinkovito. Da je večina učencev prenehala dvigovati roke, je bilo treba to dejavnost večkrat ponoviti.

Za doseganje take vrste strpnosti menim, da so potrebne učiteljeva doslednost, vztrajnost, umirjenost in tudi njegova strpnost. Mislim, da učitelj s svojimi osebnostnimi lastnostmi zelo vpliva na vedenje in odzive učencev ter na



splošno razpoloženje v razredu. Zdi se mi, da imajo na razredni stopnji umirjeni učitelji in taki, ki jim je enako smiselno strpno reševati tovrstne težave in obravnavati učno snov, veliko manj učencev, ki so nestrpni do sogovorcev. Ko pravim umirjeni učitelji, mislim take, ki znajo biti hkrati umirjeni in strogi.

3 Bralna pismenost in pisna navodila

Že na začetku članka sem omenila posvet o bralni pismenosti.

O tem sem razmišljala še doma. Še posebej sem se spraševala o upoštevanju pisnih navodil, ki jih učitelji dajo učencem, zato sem si zamislila nalogo, s katero sem skušala ugotoviti, ali to, da učenci berejo navodila površno oziroma jih ne preberejo do konca, res drži.

Sestavila sem taka navodila, iz katerih sem lahko ugotovila, koliko in kako pozorno ter natančno berejo učenci navodila (priloga številka 2).

To vajo je reševalo 23 petošolcev podružnične šole na Kokrici; reševali so učenci obeh paralelk.

Od 23-ih učencev je navodila prebralo do konca le 11 učencev, 12 pa se jih je takoj lotilo reševanja nalog po korakih (podpisovanja in zatem zapisovanja povedi itd.), torej je navodila najprej prebrala do konca manj kot polovica učencev (to je 48 %), 52 % učencev pa se navodil ni držalo.

Zanimivi so bili tudi odzivi petošolcev.

Tistim učencem, ki so upoštevali navodila in takoj narisali sonce, se je ta vaja zdela zabavna; večina teh se je na koncu hihitala. Ko sem potem te učence posamično spraševala, kakšna se jim je zdela vaja in kako se počutijo, lahko njihove odgovore strnem v naslednje: počutili so se kot 'zmagovalci', bili so ponosni nase.

Verjetno ni naključje, da so bili med 'zmagovalci' učno uspešni učenci.

Večina tistih učencev, ki niso upoštevali navodil, je bila precej šokirana in neprijetno presenečena nad seboj. Nekatere je bilo precej sram, ker niso najprej prebrali do konca, kot je pisalo na začetku navodil. Med učenci 'poraženci' so prevladovali učno slabši učenci.

Učencem sem povedala, da je bila to le vaja, vendar se iz nje lahko marsikaj naučijo. Ob tem sem izkoristila priložnost in sem z učenci začela pogovor o tem, kako je tudi v nadaljevanju njihovega šolanja (ne le zdaj) resnično pomembno, da navodila berejo ali poslušajo zbrano, natančno in do konca.

Podobno vajo bom do konca šolskega leta še kdaj ponovila.

Moja ugotovitev

Izvedba te vaje je potrdila mnenje, da je večina učencev res nestrpnih, to je prehitrih in površnih pri branju in upoštevanju navodil, kar se odraža v slabem učnem uspehu pri vseh predmetih, ne le pri slovenščini. Branje in poslušanje navodil sta namreč eni osnovnih dejavnosti pri učnem procesu nasploh.

Izkazalo se je, da je tematika bralne pismenosti v domeni vseh učiteljev, tako na razredni kot tudi na predmetni stopnji. To pomeni, da bi se morali s tem perečim vprašanjem bralne pismenosti ('nepismenosti') ukvarjati vsi

učitelji na šolah. V skladu s tem pa naj bi vsak na svojem področju po svoje (po svojih močeh, idejah) prispeval k izboljšanju trenutnega stanja.

4 Upoštevanje navodil za izdelavo predstavitvene naloge pri športni vzgoji

Navodila za zadnjo vajo sem učencem razdelila tri dni po tistem, ko smo v šoli izvedli prej opisano nalogo (natančno branje navodil do konca), le s to razliko, da sem nalogo izvedla samo z učenci svojega razreda. Nalogo so morali učenci izvesti doma.

V šoli sem učencem razdelila liste z natančnimi navodili za izdelavo predstavitvene naloge pri športni vzgoji (priloga številka 3).

Poudarila sem, da je vse zapisano v zelo natančnih navodilih in naj jih rajši ponovno preberejo, preden me kar koli vprašajo.

V okviru te naloge sem si zastavila naslednjih pet ciljev:

- Učenci naj bi 'ponovili' samostojno, natančno in dosledno branje navodil.
- Tudi starši naj bi 'ponovili' natančno branje navodil, korak za korakom.
- Ta naloga predstavlja malce drugačen način dela pri športni vzgoji, pri čemer se lahko tudi motorično nespretni učenci zelo dobro izkažejo.
- Ker učenci predstavijo svoje naloge v eni šolski uri ali dveh, lahko 'naenkrat' primerjajo (sicer samo teoretično) pravila različnih iger z žogo.
- Ker morajo učenci vire za svojo predstavitev iskati v knjižnicah, je to tudi motivacija, da skupaj s svojim starši ali pa sami obišejo mestno knjižnico, pri tem pa morda tudi mladinski odderek, kjer si lahko izposodijo še kako mladinsko literaturo. Skratka – motivacija za branje.

Ob tem moram povedati, da na naši podružnični šoli nimamo strokovne literature za izdelavo te naloge, zato je bil obisk mestne knjižnice bolj ali manj nujen.

Potek dela

Učenci so imeli približno tri tedne časa za izdelavo naloge.

Vsi učenci so jo po danih navodilih izdelali dovolj natančno. Od trinajstih učencev eden ni zapisal avtorja in naslova knjige (je pa bilo oboje razvidno s 'preslikane' naslovnice), eden pa je zapisal naslov knjige, avtorja pa ne.

Z navodili pod točko 4. d sem želela preveriti, ali so učenci resnično imeli v rokah izbrano literaturo. Ob dobro rešeni nalogi je bila verjetnost, da so v knjigi sami iskali podatke in besedilo, večja. Učenci so vedeli, da jim te naslovnice ni treba zelo natančno prerisati. Dovolj je bilo, če so nakazali motiv in prepisali osnovno besedilo na naslovnici.

Pri predstavitvah izdelkov učencev so bile zastopane vse štiri igre z žogo, ki so jih imeli učenci možnost izbrati. Lahko rečem, da so se vsi učenci zelo dobro pripravili.



Moje mnenje

Menim, da so predstavitvene naloge tako dobro uspele zato, ker so učenci natančno prebrali navodila in jih upoštevali 'korak za korakom'. Verjetno je vse to tudi pozitivna posledica tega, da sem jih že na začetku šolskega leta pripravljala na branje navodil (bralna značka in domače branje), da sem učence nenehno navajala na zbrano poslušanje ustnih navodil do konca, na branje pisnih navodil do konca in na njihovo dosledno upoštevanje.

Sklep

Dosledno branje navodil po korakih in branje navodil do konca, poslušanje in upoštevanje navodil – vse to je ključ do dobrih učnih rezultatov učencev, hkrati pa je to tudi spretnost, ki se je je treba naučiti, oziroma je spretnost, ki se je da naučiti. Pri tem pa v ospredje stopi vloga učitelja.

Vse svoje delo, ki sem ga v zvezi z bralno pismenostjo izvedla in opisala v tem članku, bom posredovala (pojasnila pomen in namen) kolegicam.

Tudi pri naslednjih generacijah učencev bom opisane naloge izvajala dosledno in jih po potrebi nadgrajevala.

V naslednjem šolskem letu bom že na prvem roditeljskem sestanku izdelala in izvedla podobno nalogo z upoštevanjem pisnih navodil, kot je opisana v tretjem vsebinskem delu tega članka (s prilogo številka 2).

POVZETEK

Menim, da je učiteljeva vloga mnogo širša kot le podajanje ter preverjanje in ocenjevanje učne snovi. Učitelji bi morali učiti tudi dosledno upoštevanje pisnih navodil ter poslušanje in upoštevanje ustnih navodil. Z vztrajnostjo, doslednostjo in potrpežljivostjo bi morali učence navajati na to, da sogovornecem ne segajo v besedo. Seveda so vse to spretnosti, ki se jih ne da naučiti v nekaj dneh, ampak v daljšem časovnem obdobju. Začeti bi morali že učitelji v prvem razredu, potem pa bi učenje teh spretnosti učence spremljalo celo osnovno šolo. Šele tako bi se najbrž pokazali pozitivni rezultati.

Vsekakor pa bi bilo zelo dobro s to problematiko sproti seznanjati tudi starše (na roditeljskih sestankih, govorilnih urah, predavanjih za starše). Mogoče bi bilo treba pripraviti tudi delavnice za starše, kjer bi se učili upoštevanja pisnih navodil, poslušanja ustnih navodil ter strpnega poslušanja sogovorcev. Jasno je, da se vsi starši ne bi udeleževali takih srečanj, ampak že to bi bil napredek, da bi vsaj nekateri pokazali zanimanje.

PRILOGA 1

Navodila za potek bralne značke in domačega branja v petem razredu

a) Bralna značka – neobvezno

Do konca aprila (do začetka prvomajskih počitnic) preberi štiri knjige in eno pesniško zbirko.

Med knjigami izberi tri starostni stopnji primerne knjige (glede vsebine in dolžine besedila). Pri tem izbiraj med naslednjimi avtorji: L. Suhodolčan, M. Mate, A. Ingolič, C. Collodi, E. Blyton, F. Baum Lyam, M. Dahl, M. Ende, M. Koren, M. Twain, M. Mcdonald.

Kot obvezno (četrto) pa preberi tudi knjigo F. S. Finžgarja Gospod Hudournik.

Pri pesniških zbirkah izbiraj med naslednjimi avtorji: M. Dekleva, M. Košuta, J. Snoj in S. Vegri.

Za vsako prebrano knjigo zapiši v zvezek za književnost najmanj deset povedi oziroma največ eno stran. Pri Gospodu Hudourniku opiši tri najzanimivejše Liskove pripetljaje. Vsak pripetljaj naj obsega od pet do deset povedi.

Pri zbirki pesmi zapiši poleg avtorja in naslova zbirke še pet naslovov pesmi, ki so ti bile ob branju najbolj všeč. Izberi tudi eno pesem, ki naj ne bo prekratka, in se jo nauči čim lepše deklamirati.

b) Domače branje – obvezno

Za prvo redovalno obdobje preberi do konca decembra knjigo avtorja B. Novaka: Grajski strah. To snov oziroma razumevanje vsebine bom ocenjevala v začetku januarja.

Za drugo redovalno obdobje bo potrebno prebrati do konca maja knjigo avtorice C. Philipps: Bela kava in Posipanec. Kako bo potekalo ocenjevanje te prebrane knjige, boš izvedel/-a v začetku februarja.

PRILOGA 2

Preden začneš kar koli reševati in pisati, preberi vsa navodila do konca.

Šele potem začni reševati tako, kot te usmerijo kasnejša navodila.

Navodila:

1. Na prazen list, ki si ga dobil/a, se podpiši z imenom, in sicer v desni zgornji kot lista.
2. Pod imenom zapiši še svoj priimek.
3. Obrni list in na hrbtno stran napiši kratko pripovedno poved o zimi. Zapiši jo z velikimi tiskanimi črkami na vrhu lista.
4. Potem to poved prepiši pod prejšnjo poved z malimi tiskanimi črkami.
5. Zatem to pripovedno poved smiselno preoblikuj v vprašalno. Začne naj se z vprašalnico ALL. Piši s pisanimi črkami.
6. Odgovori na vprašanje s celo povedjo: Katero ločilo stoji na koncu velelne povedi.
7. Bravo. Če do sedaj še nisi ničesar napisal/a, potem si zares upošteval/a tisto, kar si prebral/a čisto zgoraj. Namreč to, da moraš najprej vse do konca prebrati, šele nato začeti reševati.
8. Zato ti sedaj ni treba narediti ničesar drugega kot le obrniti tale list na zadnjo stran in približno na sredini narisati sonček, v njem pa zapisati svoje ime.
9. Ko se podpišeš v sončku, prinesi oba lista na mojo mizo.



PRILOGA 3

NAVODILO ZA PREDSTAVITVENO NALOGO PRI ŠPORTNI VZGOJI

.....

Preden začneš brati samo navodilo, zelo natančno preberi naslednje:

navodila, ki jih boš bral/-a v nadaljevanju, so zapisana tako natančno, da dodatnih učiteljevih pojasnil ne boš potreboval/-a.

Navodila so zapisana po korakih.

Svetujem ti, da najprej enkrat ali dvakrat prebereš vsa navodila, potem pa se lotiš dela po korakih. Šele ko 'narediš' nalogo pod številko ena, lahko nadaljuješ.

Vse, kar je zapisano v navodilih, je pomembno.

Navodila:

1. Izberi si eno igro z žogo, o kateri boš napisal/-a nalogo.
Izbiraj med naslednjimi: rokomet, nogomet, košarka, odbojka.
2. Potem si v knjižnici (ali drugod – doma, pri prijateljih, sorodnikih) izposodi literaturo (knjigo), v kateri piše o igri, ki si jo izbral/-a za nalogo.
Pomembno: Ne smeš izbrati gradiva z interneta.
3. Ob pomoči literature opiši izbrano igro (kako se igra, koliko igralcev jo igra, pravila igre, s kakšno žogo se igra in mogoče še druge zanimivosti ali posebnosti pri igri).
Igro opišeš tako, da o njej napišeš besedilo.
4. Zapis besedila:
 - a) piši na list s črtami;
 - b) piši s pisanimi črkami;
 - c) zapis mora obsegati vsaj eno stran lista;
 - d) na koncu besedila zapiši tudi avtorja in naslov knjige, iz katere si besedilo prepisal/-a.

Pomembno: na nov brezčrtni list poskusi 'preslikati' naslovnico knjige –

to pomeni, da jo skušaš narisati in napisati vse, kar je tam zapisano.

5. Dodatno delo
Če želiš, lahko poleg zapisanega kaj v zvezi z igro tudi narišeš (morda žogo, igrišče, opremo) ali pa prilepiš kakšne fotografije ali slike. Te fotografije ali slike pa so lahko z interneta.
Vse to (risbe, fotografije) lahko obsega dva lista ali največ tri liste formata A 4.
6. Predstavitev
 - a) Svojo nalogo boš predstavil/-a tako, da boš besedilo, ki ga boš napisal/-a, lepo (s poudarki, počasi in dovolj glasno) prebral/-a.

Dodatno gradivo, če ga boš imel/-a, pa boš po prebrani nalogi pokazal/-a sošolcem.

- b) Nalogo opravi do četrтка, 29. 11. 2012.

Bojana Modrijančič Reščič, Šolski center Nova Gorica, Elektrotehniška in računalniška šola

UTRINKI PRETEKLOSTI

- ✎ Prispevek govori o tem, kako lahko določene učne vsebine iz Kataloga znanj pri pouku slovenščine spodbudijo dijake, da snov medpredmetno povezujejo, o njej razmišljajo in izpostavijo konkreten primer. To vpliva tudi na njihovega profesorja/profesorico, da nadgrajuje začeto delo, ga tudi obogati z novimi primeri, predvsem pa mladim prenese spoznanje, da ima vsaka slovenska pokrajina nekaj avtohtonega, kar je vredno ohraniti tudi za poznejše rodove.

Drobci preteklosti v šoli in življenju

O preteklosti govorimo radi ali neradi. Zasleduje nas vsepovsod in vpliva na nas: pri pouku, v družini, v zgodovinskih knjigah. Marsikdo hodi po poteh svojih prednikov, zapiše njihove poti in dogodke, da to ne bi zatonilo v pozabo. Kot profesorica slovenščine ne Elektrotehniški in računalniški šoli Šolskega centra v Novi Gorici pri pouku spodbujam svoje dijake, naj zapisujejo vse, kar se je zanimivega zgodilo z njihovimi predniki. Sami kmalu ugotovijo, da je to zelo pozitivno, saj bodo tako spoznali tudi svoje korenine. Priznajo pa, da se brez spodbude učitelja sami s tem ne bi spopadli, ker se jim kot mladostnikom to zdi nesmiselno. Ob obravnavanih književnih odlomkih in vsebinah jezikovnega pouka iz Kataloga znanj tematiko povežemo s predstavitvijo in z razmišljanjem ob konkretnih primerih posameznikov in njihovega življenja. Ne samo dijaki, tudi sama poiščem informatorje, s katerimi se pogovarjam, skupaj z dijaki pa utrjujemo učno snov ob konkretnih primerih. Pri pouku književnosti smo izpostavili aleksandrinke iz Vipavske doline, pri jezikovnem delu pa smo ob obravnavi narečij zašli na Zgornje Posočje. Oba dela Primorske, ki sta drug od drugega oddaljena, med seboj različna, hkrati poudarjata tiste drobce preteklosti, ki so svojevrstni za pokrajino.

Preteklost, povezana s sedanjostjo

Značilno za nas Primorce je, da nas zaznamujejo aleksandrinke, ženske, ki so si kruh kot dojlje, varuške in sobarice ter spremljevalke gospa služile v daljnem Egiptu in Aleksandriji. Veliko je bilo usod, ki so se tragično ali srečno končale. Nekateri potomci teh žena radi pripovedujejo, kako so živele njihove prednice. O njih so poslušali svoje stare starše oz. svoje none in nonote, kot jim rečejo po primorsko. Zanimivo je, da je v šolskem letu 2012/13 dijaka 3.



letnika Elektrotehniške in računalniške šole, smer Tehnik računalništva, k pripovedovanju in zapisu o svoji pranonni aleksandrinki spodbudila obravnava Tavčarjevega romana Visoška kronika, in sicer tisti del, ki govori o železni blagajni, polni zlatnikov, ki jo je visoški gospodar Polikarp ljubosumno skrival v kleti, kamor ni smel nihče. Med menoj kot profesorico slovenščine in dijakom se je razvil dialog, ko smo interpretirali zgodovinski roman, želela pa sem, da dijaki označijo tudi naslovne junake.

Profesorica: Kako bi označili visoškega gospodarja Polikarpa?

Dijak: Jaz vem. Bil je surov človek, za člane svoje družine ni premogel lepih besed. Obilno je preklinjal v tujih jezikih, iz 30-letne vojne med katoličani in protestanti pa mu je ostala železna blagajna, polna zlatnikov. Ob tem sem se spomnil, da imamo tudi doma skrinjo oz. baul, kot ji pravijo še danes, ki jo je moja pranova prinesla iz Aleksandrije. Še danes je v naši hiši; kupila pa jo je kupila z denarjem, ki ga je zaslužila v tujini. V njej imamo spravljene rjuhe, deke, take stvari, saj veste.

Profesorica: Tavčarjev roman v obliki kronike je izšel na začetku 20. stoletja.

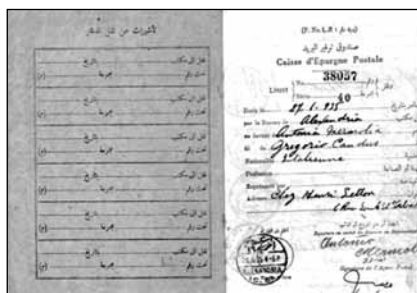
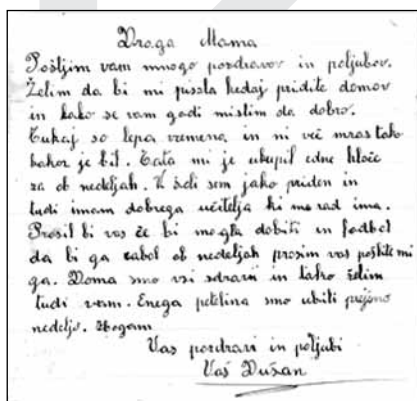
Dijak: Tudi moja pranova Antonija Kandus oz. Tončka iz Vrtovina je odšla v Aleksandrijo na začetku 20. stoletja oz. leta 1927. V Batuje, kjer živimo, se je poročila z mojim pranonotom Alojzom Mrmoljo. Odločitev, da je odšla v Aleksandrijo, je bila zagotovo težka, a druge izbire ni imela, saj so bili podnajemniki in tudi svoje zemlje niso imeli. Tam se je zaposlila kot gospodinjska pomočnica in varuška otrok. Dušan Mrmolja, moj nono, je bil takrat star dve leti in je bil še premajhen, da bi živel sam z očetom. Zato so zanj skrbeli sorodniki v Vrtovinu. Z denarjem, ki ga je pošiljala Tončka, je mož Alojz kupil zemljo za zidavo hiše v Batujah. Ves čas je kot mizar delal okna, vrata in pohištvo ter zidal hišo. Tončka je prišla domov dvakrat v petnajstih letih. Čeprav ji je sin Dušan redno pisal in jo prosil, naj pride domov, je bila pot predraga. Vrnila se je, ko je bil nono Dušan star šestnajst let. Potem so imeli še eno hčerko, ki je 17 let mlajša od brata. Kupili so še nekaj zemlje, da so si lahko pridelali hrano. Nono Dušan in njegov oče Lojze sta bila zelo vesela, da se je mama vrnila domov, saj povsod ni bilo tako.

Profesorica: Kako pa je bilo, ko sva se oddaljila od Tavčarjevega romana?

Dijak: Mislim, da sem poiskal tudi nekaj skupnih točk romana in moje prnone. Bom še povedal. Mislim pa, da je bilo tedaj v Vipavski dolini veliko uboštvo, zato se nekatere ženske niso nikoli vrnile. V tujem svetu so si našle nove partnerje, z njimi odšle po svetu, doma pa so otroci ostali sirote. Tudi v Batujah je znanih nekaj takih primerov. Tudi tistih aleksandrink, ki so se vrnile, otroci niso poznali in jih niso vedno sprejeli. Tončka je veliko pripovedovala o življenju v Aleksandriji, o lepih oblekah, zabavah, kulturnem življenju in bogastvu, a se kljub temu ni nikoli želela vrniti v tujino. Do svoje smrti je živela v Batujah, v hiši, ki jo je prislužila in v kateri živimo še danes.

Profesorica: Bi o vsem povedal še kaj, mogoče dodal?

Dijak: Ja, našel sem še eno skupno točko med Tavčarjevim romanom in mojo nono. Rekli smo, da je Polikarp Kalan preklinjal v tujih jezikih. Tudi tri tete moje stare mame Adolfe Vetrih so bile v Aleksandriji, ena izmed njih je govorila kar sedem jezikov: slovensko, italijansko, angleško, francosko, arabsko, grško in romunsko. Ime ji je bilo Dorica in se je v domovino vrnila



↘ Sliki: Pismo sina Dušana mami in potni list ge. Antonije (hrani ju družina dijaka Julijana Boneta).

še le po drugi svetovni vojni. Pozneje se je zaposlila pri ameriškem konzulu v Trstu ter potovala z njim in njegovo družino, kjer je služboval. Po upokojitvi je živela z Grkom v ZDA, s katerim se je poročila, a je starost preživela v Batujah. Tako kot njena sestra Ivanka Vetrih, ki se je v Egiptu poročila z Italijanom Mariom Fardello, ki je tam že imel tiskarno. Med vojno sta bila kot Italijana izgnana, ostanek življenja sta preživela v Rimu. Tretja sestra Jožefa oz. Pepka Vetrih pa se je v Batuje vrnila okoli leta 1930.

Profesorica: Dijaki, ob obravnavi slovenskega zgodovinskega romana smo ustvarili tudi medpredmetno povezavo z zgodovino, ko smo spregovorili o aleksandrinkah, ki so zaznamovale Primorsko oz. njen del Vipavsko dolino. Poiskali smo tudi etnološke značilnosti o njihovem življenju in delu. Ob tem ste tudi spoznali konkretne usode ljudi, ki so pri tujcih našli vir preživetja.

Dijak: Da, mislim, da je bilo življenje aleksandrink razpeto med tujino in domovino. Trpele so, ko so mislile na dom. Slišal sem tudi, da so pripovedovale drugačne pravljice svojim vnukom, kot jih poznamo mi. To je bila njihova resničnost, mladost, ki jo je zaznamovalo delo v tujini.

Resnične pravljice

Dvogovor med menoj kot profesorico slovenščine in dijakom 3. letnika smeri Računalniški tehnik me je spodbudil, da sem se posvetila raziskovanju teh resničnih pravljič, ki ne govorijo o Rdeči kapici, o volku in 7 kozličkih, o Janku in Metki ..., ampak zaznamujejo življenje Slovenk v tujini, kjer so si služile kruh. Milojka Bitežnik iz Prvačine mi je povedala, kako je kot otrok poslušala svojo nono Marijo Zorn, poročeno Gregorič, ki si je poiskala delo v tujini kot dovilja in varuška. Vnukom je povedala marsikaj zanimivega, znala pa je pripovedovati tudi resnične pravljice.

Ga. Milojka: Kot dekle se spomnim tudi ostalih aleksandrink iz Prvačine, ki so po vrnitvi v domovino hodile k maši, na pokopališče in bile so tihe ter ožigosane. Našla pa se je kakšna neokusna šala na račun aleksandrink, ki jo je pogruntal mož, ki je ženin denar zapravljal v gostilnah. Veliko mož pa je z denarjem, ki so ga pošiljale aleksandrinke, skrbno ravnalo, saj so dokupili zemljo, kravico, popravili hišo, dozidali stajo. Sama stanujem v nonini hiši in ponosna sem nanjo.

Jaz kot sogovornica in poslušalka: Mogoče veste, katerega leta je odšla vaša nona in kdaj se je vrnila domov?

Ga. Milojka: Datuma odhoda ne vemo, saj je po njem tudi nikoli nismo vprašali. Pa tudi datuma vrnitve ne vemo, saj se o tem takrat v moji mladosti ni govorilo. Nikoli nam vnukom ni govorila o tem, kakšna je bila njena popotnica: morda očitajoča vest, morda kesanje, morda upanje, ki se bo izpolnilo onkraj grenkega morja. Ni nam govorila o težavah v velikanskem mestu Kairu, kjer se je namestila pri bogati in ugledni italijanski družini kot dovilja. Iz velike doprsne slike na steni pa je razvidno, da je bila modno oblečena in počesana kot prava gospa. Bila je postavna in lepa.



Jaz kot sogovornica in poslušalka: Zakaj je vaša nona Marija sploh odšla v tujino?

Ga. Milojka: Leto dni po poroki s Štefanom Gregoričem oz. 2. 9. 1901 je rodila sina Angela, ki pa je umrl že mesec dni po rojstvu. Vzrok smrti je bila beseda 'debilitas', ki je bila prepogosto zapisana ob datumih umrlih otrok. Pri noni kar dvakrat. Poleg slabih letin, revščine in dolgov z oduševskimi obrestmi je bilo za ta čas značilno še veliko umiranje otrok. Ko sem nekoč kot dekle ostareli noni razčesavala dolge bele lase, jih spletala v kito in jih s 'frkitami' spenjala na zatilju, sem jo vprašala, kako hudo ji je moralo biti, ko so ji umrli kar trije otroci. Ona pa mi je odgovorila: 'Bog je dal in Bog je vzel, umirali so tudi drugim.' Po smrti sina Angela se je v dogovoru s svojim možem odločila, da gre s 'svežim mlekom' iskat zaslužek v Egipt. Sam Bog ve, kako ji je bilo pri srcu, kaj je prestajala njena duša, ko ni bilo več otroka doma, in kako težka je bila odločitev, da bo dojila tujega otroka čez lužo v neznanem svetu.

Jaz kot sogovornica in poslušalka: Se je kdaj odprla, je vsaj vam, otrokom, kaj povedala?

Ga. Milojka: Pri opravljanju raznih kmečkih opravil, kot so mrvljenje koruze, obiranje in luščenje fižola, sva z bratom nono vedno prosila, naj nama pove kakšno pravljico iz Egipta. Noni se je takrat odprlo srce in začela nama je pripovedovati svoje dogodke, ki so se nama zdeli tako zelo drugačni, nadvse zanimivi in skoraj pravljичni. Najprej je odšla v Trst in se vkrcala na 'vapor' oz. ladjo. Vožnja je bila dolga, noči neprespane, bolela jo je glava in bilo ji je slabo. Sledila je dolga pot do Kaira. Ko je prišla k družini, so jo lepo sprejeli. Najprej se je temeljito umila, nato so ji pokazali njeno sobo, da se je odpočila in nahranila. Nato jo je pregledal hišni zdravnik, ki je potrdil, da je zdrava in primerna dojilja. Nato so jo seznanili z dojenčkom. Prve dni je bilo vse tako težko, saj se je morala privajati na novo življenje. Gospa je bila zelo prijazna in ji je pomagala, da sta se sporazumevali in tako tudi seznanjali druga z drugo. Negotovost in strah sta počasi splahnela. Spala je z dojenčkom in ta jo je tako zaposloval, da je žalostna misel na svojega otroka ostajala v ozadju. Ko ji je mleko pošlo, je ostala pri isti hiši kot varuška drugim otrokom. Dojilje so imele posebna oblačila in enake pričeske. So bile tudi glavne v hiši. To je bil zanjo povsem drugi čas. Navadila se je na mnogo stvari in z otroki je šla največkrat v park. Tja so hodile tudi druge aleksandrinke in tako so se pogovorile o marsičem. Največkrat so premlevale novice, ki so prišle od domačih.

Jaz kot sogovornica in poslušalka: Se morda spomnite katerih noninih ne- navadnih pravljič?

Ga. Milojka: Da, predvsem dveh. Otroci smo rad poslušali njene zgodbe, predvsem tisto o živalskem vrtu. Nekoč je šla tja z otroki, ki jih je varovala. Spregledala je, da je bil tedaj čas hranjenja živali. Te so se začele oglašati, kar je bilo zanimivo. Ko pa so začeli rjoveti levi, so se vsi močno prestrašili, zato so zbežali. Nona je bila celo prva zunaj. Najraje pa sva s sestro poslušali zgodbo o prelepi pravljичni obleki, ki je bila v njeni omari pri nas doma resničnost. Nonina italijanska družina v Kairu je prijateljevala z italijanskim kraljem. Gospod in gospa sta se večkrat udeležila pomembnih srečanj in takrat sta bila zelo lepa. Nekega večera, ko je nona že legla k počitku, je v njeno sobo prišla gospa v prelepi rdeči žametni obleki z vlečko, na oprsju pa je imela všite bleščice. Gospa je začudeno nono vprašala: 'Kakšna sem,

Marija?' Zasukala se je na levo in desno, da jo je nona videla v celoti. Ona je dvignila roke kot v molitvi in dejala: 'Lepa, prelepa ste, gospa, v tej čudoviti obleki.' Gospa se je zadovoljno nasmehnila, ji voščila lahko noč in odšla. Sredi noči je spet prišla v nonino sobo, jo zbudila in rdečo obleko, ki jo je držala v rokah, vrgla noni preko postelje, rekoč: 'Tvoja je, Marija.' Nona je ostala brez besed, z roko gladila žamet in jokala. Ni vedela, ali je to zaradi domotožja ali lepega darila, ki ga je dobila. Zjutraj si jo je oblekla in lepo ji je pristajala.

Jaz kot sogovornica in poslušalka: Ste obleko nosili tudi vi? Kaj se je zgodilo z njo?

Ga. Milojka: Obleka je bila res lepa. Ko so imeli v Prvačini gledališke predstave, smo jo posojali, a so se šivi kmalu spustili. Meni so potem iz nje sešili krilo do pasu, a sem ga oblekla le enkrat.

Jaz kot sogovornica in poslušalka: Je imela tudi vaša nona baul?

Ga. Milojka: Seveda, saj se je iz tujine vrnila s polnim baulom, torej z veliko potovalno skrinjo. Dobila je še veliko daril, mnogo uporabnih stvari je kupila, npr. jedilni servis z rožnatim vzorcem. Sama imam lesen svečnik, njen spominek v obliki ležeče kamele, ki ga je prinesla iz Jeruzalema, saj je povedala, da je na kameli jezdila po Jezusovih poteh. Člani njene tuje družine so veliko potovali in ona je bila tudi kot varuška enakopravni član te družine. Tudi čar morja je okusila.

Jaz kot sogovornica in poslušalka: Vidim, da je ga. Marija Gregorič močno zaznamovala vaše življenje.

Ga. Milojka: Drži. Zelo sem ponosna nanjo, saj je bila tudi zelo pogumna, da se je podala na tako pot. Vaški jeziki tem ženskam niso prizanašali. A one so bile uboge reve, pogostokrat zaničevane. Nona je svojemu možu redno pošiljala denar. Z gospodarji katoličani je hodila v cerkev, kjer se je priporočala svetogorski Materi za srečno vrnitev. K njej je romala tudi pred odhodom v neznano deželo. Nabrala si je dišeči 'žiepk' oz. dišeči ožepek, ki je zdravilno zelišče in raste na Krasu ter na Sveti Gori nad Novo Gorico. Suhega ga je hranila med osebnimi predmeti, da jo je spominjal na dom in priljubljeno božjo pot. Leta 1907 je doma rodila dvojčka, sina in hčer. Sin je umrl kmalu po rojstvu, hčerka pa je odrasla in se poročila. Iz te hiše je odšlo služiti v tujino pet otrok, štiri dekleta in en fant. Starši so si izposodili denar za plačilo poti svojim otrokom.

Otroci aleksandrink, rojeni v tujini

Ga. Milojka je še povedala, da so o noninem življenju izvedeli kot otroci iz njenega pripovedovanja, sami pa je niso spraševali. Opozorila pa je na to, da o tistih časih veliko vedo tudi otroci aleksandrink, ki so se Slovenkam rodili v tujini in tam tudi živeli. Ena izmed njih je ga. Nadja Sulič, poročena Rijavec, ki živi v Šempasu pri Novi Gorici. V Aleksandriji je živela 12 let, tisti čas pa ji je še vedno živo pred očmi. Njen rojstni kraj je Moharram-bay in je hči Jožefe oz. Pepe Peršič in Alojza Suliča. Oba sta živela v Prvačini. Mama se je za pot v tujino odločila, ker sta njeno slast okusili že dve prijateljici, pri hiši pa je bilo veliko lačnih ust. Hotela si je tudi zaslužiti balo. Oče pa je šel v Aleksandrijo zato, ker so tam služile njegova mama, ki je pokopana v



Egiptu, in tri sestre, doma pa sta ostala oče in starejši brat. Tudi mlajša hči te družine je z možem pokopana v tujem svetu.

Jaz kot sogovornica in poslušalka: Ga. Nadja, zdi se mi zelo zanimivo, da ste se rodili aleksandrinki in da ste kar 12 let tudi živeli s starši v tujini.

Ga. Nadja (z nasmehom): Lepo, meni se je vse zdelo samoumevno. Spomnim pa se, da nekoč na to nisem bila ponosna, saj sem se ob vrnitvi v domovino staršev počutila kot tujka, čeprav mi ni nihče ničesar oponesel. S starši sem obiskovala tudi hiše, v katerih so bili Slovenci iz Prvačine, a tega tedaj nisem vedela. Bilo jih je zelo veliko.

Jaz kot sogovornica in poslušalka: Mi lahko zaupate pot življenja vaših staršev pred vašim rojstvom?

Ga. Nadja: Moja mama je bila najprej zaposlena kot varuška pri Sircih, ki so bili Judje. Nato je postala sobarica. Kot varuška je pazila na fantka, s katerim zdaj nimamo stikov. Ni pa nosila posebne uniforme. Ko sem se rodila, je delo pustila, delal je samo oče, ki je začel kot šofer, pozneje se je zaposlil v mlinu, kjer so bili lastniki Francozi, ki so bili po veri judje. Tudi živeli smo, kjer je bil zaposlen oče: to je bila stavba, kjer je bilo naše stanovanje v okviru tovarne. Tam imajo tudi mehanike, želijo pa odpreti tudi tovarno čokolade. A leta 1956 načrte prekriža vojna v Aleksandriji, saj voditelj Naser ni bil naklonjen tujcem. Množično odhajajo Angleži in Francozi, dela pa tako ni bilo več. Mnogi se odselijo v Kanado, Švico, Avstralijo, Ameriko in po Evropi. Tovarno, kjer je bil zaposlen moj oče, nacionalizirajo, gospodarji pa postanejo Arabci. Imenuje se S. E. M. E. S.

Jaz kot sogovornica in poslušalka: Kako pa ste se vi kot dekletce spopadli z življenjem?

Ga. Nadja: Staršem sem se rodila v njunih zrelih letih leta 1946, ko je bila mama stara 40 let, oče pa jih je imel 45. Moj rojstni list je napisan v francoščini, večji pa je bil krstni list, ki je bil v latinščini in so ga obdržali na matičnem uradu v Aleksandriji. Starši so dobili izpisek iz rojstne matične knjige v italijanščini. Sama imam dve imeni: Nadja in Marija. Vsi me kličejo Nadja. To je arabsko ime, Marija pa krščansko. Brez tega me ne bi mogli krstiti. Ko sem nekoliko odrasla, sem obiskovala nemško šolo, saj naj bi veljalo, da imajo otroci, ki so v ti šoli, več možnosti pri izobraževanju. To je bila šola Karla Boromejskega, ki je izhajala še iz časov Avstro-Ogrske. Tu sem tudi opravila obhajilo, v cerkvi sv. Katerine pa birmo naslednji teden. V cerkvi naj bi obred potekal v italijanščini, vendar so si ljudje lahko izbrali drug jezik. Izbrala sem nemščino. V šolah z italijanskim jezikom sta oba obreda potekala na isti dan. V šolo sem se vozila z avtobusom, saj so trije vozili otroke po regijah. V šoli smo imeli tudi posebne uniforme: poleti smo nosili bele obleke, modro kravato in kapo, pozimi pa temno modro krilo, belo bluzo, temno modro majico. Mnogi otroci obiskujejo italijanske šole, fantje pa francoske in angleške. Slovenskih šol tam ne poznajo. V malo šolo so sprejeli dečke, v osnovno šolo pa ne, ker je bila dekleška. Trajala je deset let. Učili smo se tudi nemščine, arabščine in francoščine. V šoli smo imeli učiteljico arabščine. Najprej smo se učili abecede, nato smo počasi povezovali črke v besede. To mi je bilo zelo všeč in me ni motilo, da pišem iz desne strani proti levi. V višjih razredih je učenje tega jezika postajalo težje, zadnje leto pa celo breme, ker sploh nisem več vedela, kaj se učim. Mogoče je k temu pripomoglo dejstvo,

da se otroci tistih družin, ki so morale zapustiti Aleksandrijo, niso želeli več učiti arabščine. Tudi sama nisem več hotela obiskovati tega predmeta. Lažje pa mi je bilo osvojiti pogovorni jezik kot uradni.

Jaz kot sogovornica in poslušalka: Znete torej nemški, angleški, francoski in arabski jezik. Kaj pa italijansko? Kako pa ste govorili doma v družini?

Ga. Nadja: Doma smo govorili prvaško. Moja mama pa je mojim otrokom pela v tujem jeziku. Kot otroku pa mi je v slovenščini pripovedovala pravljice o Rdeči kapici, Sneguljčici, Pepelki, volku in sedmih kozličkih. Italijansko pa sem se naučila, ko smo z domačimi obiskovali slovenske aleksandrinke, ki so bile poročene z Italijani. Veliko je bilo tudi filmov v italijanščini. Otroci smo se igrali in govorili slovensko. Imela sem tudi dve sošolki slovenskih staršev. Moja sošolka je bila tudi Magda Mahmoud Ibrahim, hči aleksandrinke in muslimana, ki je obiskala tudi svoje sorodnike v Prvačini. V šoli pa smo govorili nemško, sicer pa francosko in italijansko, če se nismo poznali med seboj. Pozabila sem omeniti, da smo ob petkih imeli pouk le do 10. ure dopoldne. Sledila je arabska nedelja za muslimane, sobota pa je bila židovska. Od 10. do 13. ure smo šolarji imeli prostovoljne dejavnosti: risanje, vezenje, telovadbo. Učile so nas šolske sestre, angleški in francoski ter arabski jezik pa učijo učiteljice.

Jaz kot sogovornica in poslušalka: Omenili ste, da ste se Slovenci v Aleksandriji družili. Se vam je kateri dogodek močno vtisnil v spomin?

Ga. Nadja: Omenila bi t. i. jugoslovanski dom, kjer smo se družili ob 29. novembru, pustu, novem letu. Tam so se zbirali slovenski moški in ob nedeljah igrali grško igro *tavola*, ki je podobna šahu, balinali. S seboj so pripeljali otroke, ki so se igrali skrivanje, skakali. Z njimi so včasih prišle tudi mame. Kljub temu da smo živeli v industrijskem centru, smo imeli cerkev in družabnega župnika, pri katerem so moški ob večerih tudi med tednom igrali karte in balinali. Veliko Slovencev je obdržalo italijansko državljanstvo, moji starši pa so prevzeli jugoslovansko. Ženske, ki so delale v Aleksandriji, so si tam vsaki dve leti podaljševale potne liste, na katerem so morale imeti napisanega tudi svojega otroka.

Jaz kot sogovornica in poslušalka: Je bila vrnitev v domovino vaših staršev za vas stresna? Kako ste se vživeli v razmere v slovenski vasi?

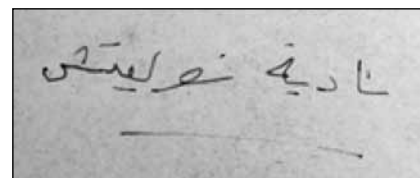
Ga. Nadja: Očetu so v Aleksandriji dali odpravnino. Leta 1958 smo tako prišli v Prvačino. Hudo mi je bilo zapustiti dom, čeprav sem že leta 1952 prišla z mamo na obisk k njenemu bratu. Tu sem bila dva meseca in sem se spoprijateljila z dekleti. V slovenski šoli sem vse razumela, a besednega zaklada nisem imela. A mamina starejša sestra je bila učiteljica, zato sem brala pri njej. Učila sem se na pamet. Ker je bila v Prvačini šola le do 4. razreda, sem 7. razred, kamor sem se vpisala, obiskovala v Šempetru pri Gorici. Vozila sem se z vlakom in obiskovala tudi ure klavirja. Na pomlad pa sem hudo zbolela za t. i. špansko gripo in morala v bolnišnico. Pri pouku me ni bilo tri mesece; morala sem tudi ponavljati razred. A to mi je koristilo, ker sem brala v bolnišnici in tako izpopolnila svojo slovenščino. Še danes se spomnim, ko so nas prijatelji v Aleksandriji opozarjali, da gremo v revno komunistično državo. Ob prihodu sem videla blatne vasi, zato sem morala nositi škornje. Tudi vode po hišah ni bilo, v tujini pa smo imeli kopalnico, asfaltirane ceste, eksotično sadje. V Prvačini sem spoznala jabolka, mama pa mi je povedala



o kakijih oz. zlatih jabolkih. To je bilo zame popolnoma novo. Sicer je v Aleksandriji mama kuhala domače jedi. Za božič in veliko noč je zamesila testo za potico, spekli pa so jo v pekarni. Imeli smo tudi radič in peteršilj, mama pa je kisala zelje in ga dala v ječmenko. To sama počnem še danes. Za božič sem v Aleksandriji dobila veliko daril, tu pa ne. Prijatelji so nam dali smreko in jaslice. Tudi jeseni je bilo tu tako lepo kot v Aleksandriji, le plašča nismo nosili. Razočarana pa sem bila, ko sem videla vodo, ko se je sneg stalil.

Jaz kot sogovornica in poslušalka: Ste se kdaj vrnili v domovino svojega otroštva?

Ga. Nadja: Samo enkrat, vendar sem opazovala kraj, kjer sem živela, le od daleč. Stvari so se spremenile. Nekoč je bilo to evropsko mesto oz. mali Pariz, kot so mu rekli. Zdaj so tam Arabci. Spomnila pa sem se, da smo poleti hodili na morje. Tri leta pred vrnitvijo v Prvačino smo bili v Sidi Bishruju, ki je blizu kraljevega gradu.



☞ Slike: Rojstni list, šolarke ge. Nadje in njen podpis v arabščini.

Jaz kot sogovornica in poslušalka: Ste mogoče shranili kateri dokument iz tistih dni?

Ga. Nadja: Seveda. Imam šolsko vadnico v arabščini s svojim podpisom. Lista se jo od zadaj k začetku. Imam nemško berilo in francosko vadnico. Imam tudi knjižico Francoščina brez učitelja dr. Stanka Lebna, ki jo je imela moja mama. Mogoče so ji jo dale šolske sestre. Vse to zdaj občudujejo moji vnuki, ki jim moram tudi kaj povedati v tujem jeziku. Za mlade je včasih to tudi zanimivo.

Utrinki preteklosti tudi na skrajnem zahodu Slovenije

Preteklost pa je svojevrstna odslikava starih časov ne samo v Vipavski dolini, ampak tudi v Zgornjem Posočju, na njenem skrajnem zahodu, tam v Breginjskem kotu, kjer so tudi moje korenine, in tam, kjer so doma Kotarji. Breginjski je vas, ki jo je močno prizadel potres leta 1976 in porušil skoraj vse hiše v beneškoslovenskem slogu. Danes je vaščanov zelo malo, mladi odhajajo v dolino za zaslužkom, hiše pa samevajo. A narečje je še vedno živo. Seveda se spreminja, ker vanj vdirajo besede zbornega jezika, mladi pa vnašajo sleng. Starejši pa govorijo breginsko, narečje, ki pozna italijanske, nemške, furlanske izraze in popačenke, uporabljajo pa tudi še npr. ob imenih hiš Blažiči.

Kot profesorica slovenščine na Elektrotehniški in računalniški šoli Šolskega centra Nova Gorica ob obravnavani snovi jezikovnega pouka Socialne zvrsti

izpostavim tudi narečja. Dijaki morajo za domačo nalogo napisati sestavek v narečju ter o tem pripovedovati. Sama pa podkrepim snov s pesmicama, ki izpostavita skrajni zahod Slovenije, torej breginjski govor:

Profesorica:

Sn šou u uas, na djn de ne,
 ma u tisto hišo majbić ne.
 U tisti hiš', k' so tri čače,
 tu majdn štaru nji uode,
 tu majdn piču nji madle.

Dijaki: Prosimo za prevod.

Profesorica:

Sem šel vasovat, ne rečem da ne,
 ampak v tisto hišo nikoli več.
 V tisti hiši, kjer so tri dekleta,
 v nobenem škafu ni vode,
 v nobenem kotu ni metle.*

*V letu 1987/88 po pripovedi pokojne babice Katarine Modrijančič (1916–2009) prevedla Bojana Modrijančič Reščič.

Dijaki: Prosim, povejte še kaj.

Profesorica: Mičca Krenjska je moko patjala,
 je pršu novəč,
 jo je wurgu tjə u pəč.
 Zbornu pa besede pomenijo:
 Micka Kranjska je prosila moke,
 je prišel ženin,
 jo je vrgel v kot.*

*V letu 1987/88 po pripovedi pokojne babice Katarine Modrijančič (1916–2009) prevedla Bojana Modrijančič Reščič.

Profesorica: Dijaki, Tolminci, kako pri vas rečete dekletu?

Dijaki: Čeča.

Profesorica: Breginjsko je čačá. Vidite torej, kako se narečja med seboj razlikujejo, kraji pa so v neposredni bližini.

Dijakom sem tudi povedala zanimivo zgodbo ljudskega izročila, ki govori o panjutih oz. tatovih, ki so se v času beneške nadoblasti potikali po Breginjskem kotu in bližnji Furlaniji. Izvor imena zanje naj bi bil v italijanski besedi pane, kar zbornu pomeni kruh. Vaščani so jim dali tak vzdevek, saj so se tatovi bali približati naseljem in so domačine prosili kruha izven vasi. Med reveži so bili priljubljeni, ker so ropali bogate, predvsem grofe. Vendar so jih



ulovili in obesili. Zadnji jim je izdal skrivnost, da so zlate in srebrne kovance skrili v tri čaldirje oz. vrče, ki držijo od 10 do 12 litrov. Kje naj bi zaklad bil, še danes nihče ne ve.

Obravnavana snov pri pouku pa me vedno spodbudi, da si v spomin priključim breginjske besede, ki so edinstvene. Mnogi pravijo, da govorice teh ljudi ne razumejo, da pa včasih smisel nekaterih besed uganejo. O tem sva razpredali s sorodnico Ivanka Rakar, ki v Breginju živi 72 let.

Jaz kot sogovornica in poslušalka: V otroštvu sem poznala breginjske besede, a ko je k nam prišla stara teta in vprašala po brwadi, nisem vedela, kaj to sploh je. Stara mama mi je pozneje razložila, da je to repa.

Ivanka: Veš, da pomeni beseda ucahojat, ki sem jo nekoč uporabila na delovnem mestu in me po njej poznajo še danes, uničiti? Najbrž je furlanska.

Jaz kot sogovornica in poslušalka: Zanimivo je, da svečam pravite kar kandeke kot v italijanščini, da je štedilnik špurget, kar diši po nemščini, da je moja stara mama uporabila besedo zbadrožana oz. zmedena in gumawa, če je bila zelo utrujena. Dijake iz Breginja sem nekoč povprašala po zadnjih dveh, a o predzadnji še niso slišali.

Ivanka: Ja, mladi ne govorijo več tako kot mi, stari. Tudi tipične breginjske jedi pripravljamo le še tisti, ki smo iz starih časov. Veš še, kaj je poštokja in kaj mešta?

Jaz kot sogovornica in poslušalka: Seveda, vendar poštokje nisem marala. To je jed iz kuhanega krompirja in fižola, ki so ju potlačili in zabelili ter nekoč zalili z vodo, danes pa uporabljajo mleko, nekoč pa so tudi ocvirke, če so jih imeli, da je bilo užitno. Pri mešti pa so koruzno moko zalili z mlekom.

Ivanka: Jedli so jo zjutraj, saj je bila gostejša. Zvečer so jedli redkejši močnik, ki je bil enako pripravljen.

Jaz kot sogovornica in poslušalka: Poznam tudi bajone, ki so jih ponudili ob porokah. Koruzno moko, sol, vodo, zabelo, fige ali grozdje so zmešali in naredili kepe. Najboljša je bila zame posirjanca, ki mi jo je pripravila stara mama. Še vem, da je bila polenta iz koruzne moke v koščkih nadrobljena po krožniku, posuta z naribanim sirom in zabeljena z ocvirki in mlekom. Mislim, da jo vsak, ki je ni jedel kot otrok, čudno gleda. Mogoče pa jo kdo priznava tudi za narodno posebnost.

Ivanka: Ja, zanimivo, nekoč je bila strašna možerja (revščina), zato smo jedli take jedi, ki danes res veljajo za narodne posebnosti.

Ivanka Rakar je povedala še, da nekatere jedi danes še vedno pripravlja, ohranja pa tudi stare običaje in navade ob cerkvenih praznikih in dogodkih, ki so zaznamovali vsakega vaščana. Mladi pa, pravi, tega ne počnejo več. Dobro da še vedo, da obstaja potica tudi za veliko noč.

Preteklost in sedanjost

Preteklost je tisti del vsakega posameznika, pokrajine, naroda, ki ima svoje vrsten pečat. Mnogi se jo spominjajo, o njej govorijo, vendar je v sedanjosti ne zapišejo. Tako se dogodki pozabljajo, običaji in navade pa opuščajo. Starejši se še borijo proti temu, saj vse to, kar so sprejeli že kot otroci, tudi nezavedno

negujejo. Za mlajše se to zdi nepotrebno oz. so to kvante, kot mi je rekel sorodnik. Moji dijaki pa o vsem tem poslušajo in šele tedaj, ko jih spodbudim k zapisu, ugotovijo, da »to sploh ni slabo, sicer bi se vse izgubilo«. Avtohtoni del vsake pokrajine je še posebej zanimiv za vse tiste, ki o tem ne vedo več veliko ali pa so nekoč slišali, vendar so na to že pozabili.

POVZETEK

V prispevku sem predstavila le del tistega, kar se je nekoč zgodilo, pustilo pa je neizbrisan pečat. Hkrati sem opozorila na to, da je treba spodbuditi mlade pri ohranjanju kulturne dediščine, slediti pa ji moramo tudi sami, posebno še če poučujemo mladostnike v šolah. Sodobnim dijakom je tuje vse, kar se je nekoč zgodilo, saj mislijo, da niso kos raziskovanju preteklosti. A ko jo odkrijejo, so veseli, da drobce preteklosti tudi zapišejo. In hvaležni učitelju, da jih je na to opozoril. Učitelj pedagog jim sledi, spodbuja, s svojimi prispevki pa nadgrajuje njihovo delo.

Viri in literatura

- Katalog znanja, 2007: Slovenščina, Srednje strokovno izobraževanje.
- Pavlič, Darja, idr., 2008: Berilo 2: Učbenik za slovenščino – književnost v 2. letniku.
- Križaj Ortar, Martina, idr., 2012: Na pragu besedila 1. Delovni zvezek za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana: Rokus Klett.
- Modrijančič, Bojana, 1987/88: Breginj: Seminarska naloga.

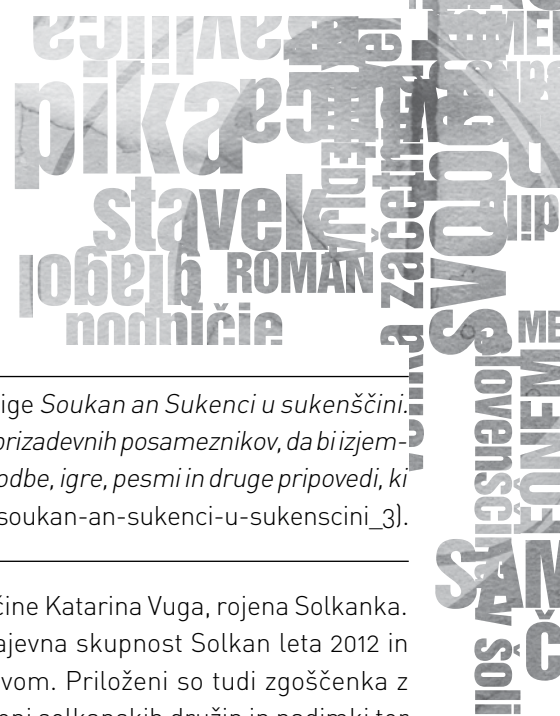
Informatorji

- O ge. Antoniji Kandus je pripovedoval pravnik Julijan Bone, dijak 3. letnika Elektrotehniške in računalniške šole, smer Računalniški tehnik, v šol. letu 2012/13.
- Ga. Milojka Bitežnik, rojena 1946, intervjuvana junija 2013.
- Ga. Nadja Rijavec, rojena 1946, intervjuvana julija 2013.
- Ga. Ivanka Rakar, rojena 1941, intervjuvana julija 2013.

Sonja Žežlina, Šolski center Nova Gorica, Gimnazija in srednja zdravstvena šola

IZTRGANO IZ POZABE S KNJIGO *SOUKAN AN SUKENCI U SUKENŠČINI*

▾ Zbornik *Soukan an Sukenci u sukenščini* avtorice Katarine Vuga je pomemben prispevek v zakladnici del, ki se ukvarjajo z narodnim blagom in narečji. Članek predstavlja večplastnost tega dela. Ogradje članka je predstavitev zbornika na spletni strani KS Solkan, ki zajame vse ponujene vidike in raznovrstne poglede na knjigo.



»Ohranjajmo sukenščino« pozivajo na spletni strani KS Solkan¹ ob predstavitvi knjige *Soukan an Sukenci u sukenščini*. Zbornik, »ki prinaša izbor zanimivih besedil z zvočnimi posnetki, je nastal v iskreni želji prizadevnih posameznikov, da bi izjemna solkanska govorica ne utonila v pozabo; da bi jo še naprej gojili in v njej ustvarjali zgodbe, igre, pesmi in druge pripovedi, ki bodo vpisane v živost slovenskega jezika.«² (http://www.solkani.si/o-solkani/knjiga-soukan-an-sukenci-u-sukenscini_3).

Avtorica zbornika je profesorica slovenščine Katarina Vuga, rojena Solkanka. Knjigo (v obsegu 84 strani) je izdala Krajevna skupnost Solkan leta 2012 in je bogato opremljena s slikovnim gradivom. Priloženi so tudi zgoščenka z zvočnimi posnetki, karta z domačimi imeni solkanskih družin in nadimki ter solkanski mizarski in kmečki besednjak. Kot dodatek vsemu naštetemu je nastal v letu 2013 še zapis (zgoščenka in besedilo) o solkanskem slikarju in posebej Jožetu Srebrniču – Pepetu Børzonu. Pri ustvarjanju sta ji prišlo na pomoč govorca na posnetkih Jernej Zavrtanik in Ana Zavrtanik Ugrin. Zbornik je razdeljen na poglavja, ki so najpogosteje naslovljena kar z vzdevki. V zadnjih dveh poglavjih sta (po posameznih podtemah) predstavljena mizarski in kmečki besednjak.

Knjiga je nadgradnja zbornika *Jako stara vas na Goriškem je Solkan* (2011), ki je nastal ob tisočletnici prve omembe kraja. V njem je prikazana zgodovina kraja z natančnimi zgodovinskimi predstavami, podatki in drugim gradivom (dokumenti, fotografije).³ V knjižici *Soukan an Sukenci u sukenščini* pa je Solkan predstavljen z narečnimi pripovedmi in žlahtno domačo govorico, ki poleg informacij nosi v sebi duha neke dobe, občutek silne, a rahločutne povezanosti s preteklostjo in ljudmi, ki so jo ustvarjali.

¹ V predstavitvi zbornika na spletni strani KS Solkan so zajeti vsi vidiki o zborniku, na katere sem želela v članku opozoriti, zato je ta spletna predstavitev ogradje pričujočega prispevka.

² Vsi citati so iz besedila na spletni strani KS Solkan. V prispevku so zato, da osvetlijo nekatere podteme iz zbornika.

³ O Solkanu in njegovi preteklosti nastajajo sicer številni strokovni zapisi, veliko (tudi ljubiteljskih) zgodovinarjev želi dodati svoj delež v poznavanju zelo bogate zgodovine kraja. Tudi z jezikovno podobo kraja so se ukvarjali že mnogi. Pomembno vlogo sta pri tem ves čas imela solkanska osnovna šola in župnijski urad. Znana je učiteljica Marica Černe, ki je zbirala solkansko besedišče in spodbujala nastajanje skečev v domačem jeziku. V letu 2010 je učiteljica razrednega pouka na OŠ Solkan Lidija Abramič zagovarjala diplomsko delo z naslovom *Odzivi učencev na solkansko ljudsko slovstvo* (mentor dr. Igor Saksida). Že pred tem so za svoje diplomsko delo izbrale solkanski govor slavistke Maja Bratuž, Ilka Češnovar, Marjeta Živec in Maja Nemec.



V zborniku v zgodbah spoznamo posamezne dele Solkana (Gorišček, Plac, Žabji kraj, Dolenji konc), nosilce obrti (predvsem mizarje – kar 119 mizarskih delavnic je naštel gospod Jožko Markič), kmete (avtorica zbornika današnje kmete predstavi s samostojnimi zgodbami, manjše samo omeni, v pripovedih spregovori o solkanskem radiču kot svojevrstni posebnosti ter o pridelovalcih vina), pomembnejše gostilne, prodajalne, skratka vse, kar je v času brez medmrežja oblikovalo družabno, družbeno, družinsko življenje in življenje posameznikov. Besedilom je avtorica dodala še slovarček kmečkega in mizarskega izrazja. Besede za slovar je začel zbirati Bruno Zavrtanik, mizarski besednjak je dopolnil Jožko Markič, kmečkega pa Jernej Zavrtanik. Besedila so najprej izhajala v publikaciji *1001* – solkanskem časopisu, in sicer od leta 2004 do leta 2012, nato pa jih je Katarina Vuga sklenila zbrati v knjižni obliki.

»Sukenščina obstaja toliko časa, kolikor obstaja naš kraj Solkan, torej več kot tisoč let. Slovenci smo knjižni jezik dobili šele 550 let kasneje, torej je bila sukenščina do takrat v domačem okolju edina govorica vsakdanjega sporazumevanja.« (prav tam)

Katarina Vuga v zborniku predstavi solkanski govor v predgovoru in s tem bralcu olajša branje, ki bi bilo sicer zelo zahtevno. Solkanski govor sodi v primorsko narečno skupino, natančneje v kraško narečje. Sodi med severno-zahodne kraške govore. Proti severovzhodu prehaja ta govorica v rovtarsko narečje (Čepovan), proti zahodu v briško in druge obsoške govore, na drugo stran pa v vipavski govor. Solkanski govor je nekako na prepihu. Kraško narečje ima dinamično naglaševanje, tonemskega ne pozna. Ne pozna niti kolikostnih razmerij med samoglasniki. Naglašeni samoglasniki so praviloma dolgi, ki se lahko reflektirajo kot eno- ali dvoglasniški sistemi. Solkanski govor pozna različne naglasne variante, nima pa mešanega naglasnega tipa. Zelo je prisotna vokalna redukcija. Najočitnejši glas je polglasnik, ki je lahko refleks za praslovanski *ě* [jat], *ę* ali *ā*. Zelo tipična je t. i. sprememba a-ja v polglasnik (*măčka, funtəna, məslo*). Prav pri tem je v solkanskem govoru nekaj besed, ki odstopajo od osnovnega pravila, saj naj bi do tega prišlo v vseh glasovnih družjenjih z m oz. n. Ena takih je beseda mama (Logar 1955). Pri obnašanju soglasniških glasov se ne razlikuje bistveno od govorov v bližini: soglasniški sklopi se v glavnem ohranjajo, nekateri soglasniški glasovi se preoblikujejo (*kjer – čjer*). Tipična je izgovorjava g-ja, ki je izgovorjen kot grlov zapornik. Izrazita je izgovorna premena po zvonečnosti v izglasju. Raba predloga s/z je dosledno kot *səs/səz*.

Avtorica zbornika se ni odločila za transkripcijo v slovenski fonetični pisavi, saj je ta za branje preprostemu bralcu prezahtevna. Etimološko-zgodovinski oz. glasoslovno-pravopisni princip bi branje širokemu krogu otežil, če ne kar onemogočil. Tudi tako se mora bralec na zapis privaditi. Če bi upoštevala strokovno zapisovanje g-ja, ki se izgovarja s pridihom, zamolklo, globoko v grlu, bi morala uporabiti znak **ɣ**. Za lažje branje je ohranila zapis g. Zapis se v veliki meri sklada s knjižnim zapisom. Besedila v čisti fonetični transkripciji se tako od knjižnega zapisovanja fonemov razlikujejo le z zapisovanjem polglasnika in naglašene polglasnika. Pomembno znamenje je tudi opuščaj. Apostrof je znak za izpuščen samoglasnik (*se je - s'je*). Zapisana naglasna znamenja kažejo mesto poudarka, ne pa načina izgovarjave. Postavljena so na tiste besede, ki se v izgovorjavi bistveno razlikujejo od zborne govorice.

Oblikoslovno se govor ne razlikuje veliko od drugih v tej narečni skupini. Svo-
jilnih pridevnikov ta govorica ne izpeljuje (*Tončetov – ot Tončeta*). Edninska
tožilniška končnica pri samostalnikih ženskega spola je -u namesto -o (*za*
mamo – za mamu). Značilna (posebna) je uporaba zaimka *soj* (*svoj*) za *njegov*:
»*Je šou na soj pogreb*« ter besede *nazaj* v pomenu *spet, ponovno*: »*Ona je*
nazaj rodila.« (Žežlina, 1993) Besedišče izvirnega govora vsebuje veliko besed,
ki izvirajo iz italijanskega jezika, iz nemščine in tudi furlanščine.

Zagotovo bi bilo vredno poiskati in obdelati tudi ledinska imena, ki povedo
veliko tako o glasovni, oblikovni kot tudi besedoslovni podobi krajevnega
govora. V zborniku je le nekaj takih imen.

»*Raziskovalci slovenskega jezika, ki preučujejo narečja, poudarjajo, da se*
lahko posameznik v narečju izraža z vso polnostjo. So del narodove bogate
kulturne in jezikovne dediščine ter samobitnosti in si zaslužijo skrbno za-
pisovanje in raziskovanje. Odrasli se moramo zavedati, da je v domačem
okolju narečje najbolj naravna govorica, šola pa naj ga v svoji lokalni sredini
umesti tudi v učni program. Z vsem tem ohranjamo umetniško in duhovno
narodovo bogastvo in ga prenašamo na mlade rodove. Mladi so sicer vse
bolj pod vplivom površne, grobe govorice medijev in vdora tujih jezikov v naš
vsakdanjik, vendar še vedno dovolj občutljivi za domačo govorico.« (prav tam)

Nastajanje besedil in besednjaka za knjigo *Soukan an Sukenci u sukenščini*
se razlikuje od večine podobnih v načinu pridobivanja gradiva za objavo. Ka-
tarina Vuga kot rojena govorka solkanščine ni iskala nabora besed z vprašal-
nicami za narečne atlase ali s slikovnim gradivom, kar je pogosto pri iskanju
narečnih leksemov. Tudi informanti niso bili tipični, da bi torej zgolj odgovar-
jali na zastavljena vprašanja, dialektološki prepis pa bi temu sledil. Besedila
izražajo poleg pravega poznavanja tako jezika kot opisovane stvarnosti tudi
globoko spoštovanje do vsega prikazanega, zbujenega iz spanca preteklega
v opomin in zavedanje sedanjega. Začutimo lahko rahlo nostalgijo po časih,
ki jih ni več, po ljudeh, ki so nosili v sebi neko drugačnost, ki so si upali biti
samosvoji in so se zapisali v spomin zaradi svoje edinstvenosti: besed, dejanj,
pojave. Eden takih je bil zagotovo tudi Pepč Koltič, ki je za Radio Koper v
prvih letih delovanja povedal tisto znano: »*Məčka je nesla məslo po Sukəni*
an ga je pustila na funtəni«, tisto, ki še danes najlepše oriše duh solkanske
govorice. Takih posebnežev je bilo v Solkanu še veliko. Prav zaradi njih je to
poseben kraj. Prav zaradi njih, zaradi vsega, kar smo z njimi doživeli, o njih
in od njih slišali, je poseben tudi zbornik *Soukan an Sukenci u sukenščini*.
Pogosto se sprašujemo o tem, ali narečja izginjajo ali se zgolj spreminjajo. Pri
solkanskem govoru gre zagotovo tudi za sociolingvistični vidik spreminjanja
narečne govorice. Najprej je v letih po 2. svetovni vojni v življenje Solkancev
posegla meja, ki je prekinila interference iz italijanščine. Z gradnjo mladega
mesta Nove Gorice je prišlo do priseljevanja, kar je tudi močno spremenilo
naravo sporazumevalnega jezika. Od prave narečne govorice so se ljudje vse
bolj umikali v pokrajinsko-pogovorni jezik. Pomembno vlogo je imela tudi
industrializacija, saj je s spremembo načina dela šlo v pozabo tudi veliko
besed za poimenovanje predmetnosti na posameznem področju obrti (npr.
mizarstvo). Zbornik o tem ne spregovori. Ohranjati želi preteklost v spominu
ljudi, iztrgati pozabi besedišče, zgodbe, pa tudi ljudi in duh časa, zato ima
poleg jezikovne tudi etnološko razsežnost.



»Pred leti je stekla akcija upornih Solkancev, da je kraj Solkan spet pridobil svoje ime. Tudi prihodnost sukenščine je odvisna od vseh nas – zavednih Solkancev.« (prav tam)

Zbornik je prvi korak v akciji Solkancev za ohranjanje solkanščine. Prvi korak, ki je običajno najtežji in najpomembnejši. Katarina Vuga s sodelavci oblikuje pobude za nove korake. Najprej so preverjali odzive na zbornik z anketo na spletni strani KS Solkan. Sledile so številne predstavitve zbornika širši javnosti, predvsem domačinom in vsem, ki so s krajem povezani, v maju tudi članom Slavističnega društva Nova Gorica. Avtorica je želela popularizirati skrb za ohranjanje narečne govorice in vzbuditi ponovno zanimanje šolnikov. Ob predstavitvi je že napovedala nadaljnje dejavnosti na tem področju. Tako je Literarni klub GOvoRICA v sodelovanju z Goriško knjižnico Franceta Bevka razpisal v letošnjem letu 1. natečaj za humorno kratko prozo v eni od krajevni govoric (širše) Goriške. Tako želijo nadaljevati pot ozaveščanja o pomenu narečne govorice za celosten razvoj človeka. Brskanje po preteklosti se srečuje s sodobnim. To je garancija za uspeh: v vsakogar je vsajeno hrepenenje po lepem, vzvišenem, vsak je malo nostalgik in sleherni želi biti srečen tudi tu in zdaj. Vse te razsežnosti zajema jezik domače hiše.

Viri in literatura:

- http://www.solkan.si/o-solkanu/knjiga-soukan-an-sukenci-u-sukenscini_3, datum vstopa 10. 9. 2013.
- Logar, Tine: Zanimiv problem iz solkanskega govora. Slavistična revija, leto 1955, letnik 8, št. 1–2, str. 39, 40, Ljubljana.
- Jako stara vas na Goriškem je Solkan, zbornik ob tisočletnici omembe kraja, KS Solkan, 2001, KS Solkan.
- <http://www.solkan.si/solkanski-casopis/elektronski>, datum vstopa 19. 9. 2013.
- Vuga, Katarina. Soukan an Sukenci u sukenščini. Solkan 2012, KS Solkan.
- Žežlina, Sonja. Seminarska naloga pri predmetu Dialektologija, mentorica dr. Zinka Zorko, 1993.

Klara Sadar, OŠ Dobropolje
Mentorica: Ema Sevšek

ŽIVALI – TOPLINA IN LJUBEZEN

Živali so kot otroci. Se ne bojijo, zaupajo in so nezavedni. Na to me opominja tudi citat iz knjige našega največjega pisatelja in predstavnika moderne, Ivana Cankarja, rojenega leta 1876, ki je za nas zapisal tako: „Prvo in poglavitno, kar otrok zahteva od tebe, pa je spoštovanje.” Ta citat iz črtice je v meni prebudil neizmerno začudenost. Pa se človek kasneje vpraša zakaj. Saj je bil tudi pisatelj enkrat otrok, ki pomni svoje otroštva bolj kot mi.

Kot je že v pismu nam tekmovalcem zapisala Desa Muck, da se živali predajo svoji usodi, se tudi meni zdi to resnično. Spominja me na zgodbo o konjskih očeh iz knjige Andreja Makuca Oči. Celotna knjiga se navezuje na človeka in živali; na odnos med njima. Prikazano pa je v tej luči, da smo ljudje slabi. S tem se strinjam. Ne zavedamo se, da imajo tudi živali dušo, čustva in da znajo ljubiti. Včasih še bolj kot ljudje. V knjigi Dese Muck pa se čuti ljubezen do živali. Ta ljubeznivost in dobra stran človeka. Njegova dobrota in zvestoba do živali.

Knjiga Dese Muck je prikaz našega sedanjega časa. Nekoliko lažje se v zgodbo vključim tukaj kakor v črticah Ivana Cankarja. Čeprav je pisateljica usmerila dogajanje na današnji čas, pa mi je vseeno bolj všeč slog pisanja Ivana Cankarja, ki vključuje naturalizem in lirizem. Občudujem ga, ker je svojo mamo neizmerno občudoval in jo spoštoval, ona pa mu je to vračala. Bila sta kot konj in konjar v zgodbi Dese Muck. Ta vez med njimi je bila tako močna, da se niti po smrti ni pretrgala. Le še bolj se je okrepila.

Ivan Cankar pa s svojim citatom »Stopil sem na cesto in bil sem star« pove, kako minljiva smo človeška bitja. Živimo le za zemeljsko življenje in s tem pozabimo na življenje po smrti. Zelo je pomembno, da tu naredimo in damo vse najboljše od sebe in postanemo dobri ljudje. Le s tem bomo dosegli, da bomo tudi po smrti »živeli«.

Pisateljica je v pismu omenila, kako se odreka vsem stvarjem, ki so povezane z živalmi. S tem, kaj naredijo z njimi. Zazrla sem se predvsem v stavek, kjer pove, da ne je mesa. Zgrozila sem se. Vem, da bi morali biti ljudje tisti, ki



samo živijo in ne obsojajo. Ampak navsezadnje pa se mi zdi, da smo ljudje lahko zdravi le, če uživamo vse, kar je potrebno za naš razvoj. Tudi meso je sestavni del prehranske piramide. Nekaterim pa se to zdi neskončno slabo, če uživajo meso. Ker pa smo samo ljudje, in ne Bog, ne sodim. Živimo vsak po svoje.

Ob prvi točki opisa o živalskem in človeškem svetu sem razmišljala, kaj bi lahko napisala. Odločila sem se o odnosih med njima. O načinu življenja. Kakšno življenje imamo ljudje? Kakšnega živali? Ljudje smo bitja, ki smo se v vseh teh letih zelo razvila. Morda celo preveč. Takega napredka, kot je danes, ni bilo v vsem Cankarjevem življenju. Bila je revščina in ljudje so cenili prav vse, kar so prejeli. Od njegove smrti pa do danes se je svet tako zelo razvil, da nihče več skoraj ne ve, kaj je pisatelj občudoval, ko je v knjigi pisal o druženju v polmraku s prijatelji. Ne poznamo več zabavnega večera brez drog, alkohola, cigaret in spolnosti. Včasih je bilo to normalno, da si zvečer s prijatelji samo sedel in se pogovarjal. Danes pa te zaradi tega zasmehujejo.

Svet živali pa je vedno enak. Vse slabo delajo zgolj za preživetje. Pa čeprav so zelo ljubezniva bitja. Ne želijo ti hudega. Ljudje posegamo v njihovo življenje, njih krivimo za slaba dejanja. Ampak, ali je kdo pomislil, ali smo mi naredili napako? Mislim, da ne. Živali so boječa bitja, ki ti dajo ljubezen, če jo daješ tudi ti. In nikoli ne bi smeli biti neiskreni, strahopetni in nevoščljivi, kot je zapisala Desa Muck v pismu. Kajti to živali niso. To jih dela drugačne.

Pisateljica v svoji knjigi piše v prostem slogu. Čutiti je pridih sedanosti, saj to tudi je. Ima svoj jezik pisanja. Včasih malo bolj šaljiv, včasih resen in strahopeten. Na nek čuden način je podobna Cankarju. Čeprav izhajata iz različnih obdobij, se ujemata v pisanju o odnosih. Seveda bi mlad človek veliko raje bral knjigo Dese Muck, saj v tem času nekako velja, da so stare knjige nezanimive. A prav v tem je čar črtic. Pripovedujejo o življenju nekoč. Ob branju le-teh sem ugotovila, da je naše življenje slabše kot nekoč. Nekdo bi se smejal, ampak je res tako. Imamo vsega preveč, a manjka nam odnosov. Ljudje, ODNOSI! Ali si znamo pokazati tako ljubezen, kot jo je prikazal Cankar do svoje mame, in tako ljubezen, kot so jo v knjigi Nebo v očesu lipicanca prikazali najstniki do živali? Včasih se vprašam, kje živali najdejo tak pogum, da se predajo usodi? Najbolj te presune, ko jagnje, ki bo šlo v klanje, »ne reče« ničesar. Tiho čaka na svojo usodo. Čaka, da bo odpisano s tega sveta in bo hrana mnogim. Ljudje se upiramo in krojimo svojo usodo, kot sami želimo. Mogoče pa nas to dela slabe in nas to osrečuje. Odnosi med živaljo in človekom so lahko zelo močni. Lahko pa žival prezremo in ne znamo deliti te prave ljubezni. Samo tisti človek, ki ima rad živali, lahko ljubi in zna biti ljubljen. Zelo občudujem ljudi, ki svoje domove in svoj čas darujejo za prizadete ljudi, bolne živali, kot je to počela tudi Desa Muck. Svoj čas darujejo za dobro in se s tem borijo proti zlu.

Povzeti pismo Dese Muck v nekaj povedih ni tako lahko, saj je v njem polno ljubezni in sočutja. Bila sem navdušena nad njenim občudovanjem modernista Cankarja. Enkrat bolj polno, drugič bolj prazno. Sovražila ga je, a nato spet občudovala. Odkriti, kaj je želel pisatelj s svojimi deli sporočiti, ni preveč lahko delo. Pisal je tako skrito. Svoja čustva je večino časa skrival. Materi ni nikoli povedal, da jo ima rad ali kaj podobnega. To je zapisal. Njegova dela so tako čudežna. Ne predstavljamo si te topline.

Kot učenec tehničnega risanja je znal svoje občutke prikazati tudi na slikah. Bil je popoln umetnik. Z dušo, srcem, mislimi in svojo roko, s katero je napisal toliko čudovitih del.

Cankar je večino svojih črtic prikazal kot mrke. Nekaj pa je bilo tudi polnih ljubezni, topline in veselja. V citatu, ki se glasi: »Sonce samo se je smejalo našemu veselju«, prikaže svoje otroštvo kot nekaj najlepšega v življenju. Tako polno radosti in nevednosti, kot je otroštvo, ni nič drugega.

Desa Muck, samohranilka, pa svojim otrokom prikazuje svet na podoben način. Tudi brez moškega v hiši se da preživeti. Ni pa isto, kot če živiš s starši. To pa sta oba – oče in mati. To nas zaznamuje kot pečat. Lahko postanemo grozni ljudje in v življenju ne najdemo svojega smisla, po drugi strani pa lahko postanemo skoraj tako čudoviti kot živali.

Desa Muck v pismu piše najprej tudi o svoji izdaji knjige in vsej tej ljubezni do nje. Čeprav je bila slabo lektorirana, je nastala čudovita knjiga. V pismu in v knjigi se čuti ista ljubezen. Ljubezen do konjev. Sama nisem bila nikdar preveč navdušena nad njimi, saj izgledajo tako mogočno in tako polni samozaupanja, da niti ne veš, ali bi stopil bližje. Na nek način me je bilo strah pred njimi. Ampak z branjem knjige sem se opogumila in se odprla. Do vseh živali. Sedaj vem, kaj v pismu opisuje pisateljica. Ljubezen, toplino in odprtost.

Pisateljica je rojena leta 1955, 29. avgusta. Svoje življenje je posvetila različnim poklicem. Postala je svobodna umetnica, ki piše predvsem za mlade. To pa je obrodilo sad, ko je leta 1998 prejela nagrado večernico. Njene knjige bralci radi prebirajo, saj so polne humorja in zabave.

Za zaključek se bom posvetila mladim. Vse je odvisno od tega, kako doživljamo mladost. Nekateri ta čas »zabijejo« pred računalnikom, nekateri pred knjigo. Vsi, ki radi berejo, bi najverjetneje predlagali tistim za računalnikom, naj računalnik zaprejo v sobo in se podajo v svet branja. V svet, kjer je vse lepo in vse poteka v sreči, radosti, neizmernem bogastvu – življenju.

Jera Toporiš, OŠ Naklo
Mentorica: Tina Žagar Pernar

JE RES VELIKA RAZLIKA MED KLASIČNO IN TRIVIALNO LITERATURO IN ZAKAJ IMAMO LJUDJE TOLIKO SLABIH LASTNOSTI?

Spoštovana gospa Muck!

Ljubljana, 23. 3. 2013

Prebrala sem vaše pismo, namenjeno nam, tekmovalcem državnega tekmovanja za Cankarjevo priznanje, v katerem ste pisali o Ivanu Cankarju, avtorju drugega dela, izbranega za tekmovanje, o svojem mladinskem romanu in enem izmed motivov v njem – konjih.

Zapisali ste, da po vašem mnenju za Cankarja, prvega pravega slovenskega poklicnega pisatelja, ki je ustvarjal v obdobju moderne, vedo vsi, tudi nepismeni. S tem se z lahkoto strinjam, saj zagotovo vsi poznamo njegovo črtico, ki nosi naslov Skodelica kave. Črtica je izšla v modernistovem avtobiografskem ciklu črtic z naslovom Moja njiva, in sicer v ciklu Ob svetem grobu, v katerem se pisatelj spominja svoje žrtvujoče se, trpeče, in kot pravi avtor sam, s svetniškim sijem obžarjene matere.

Zbirka črtic je sicer prvič v knjižni izdaji izšla leta 1920, skupaj z drugim avtobiografskim ciklom črtic slovenskega pisatelja, Moje življenje, v katerem avtor obuja spomine na svoje otroštvo in svojo mladost. Zaradi tega je pisatelj bratranec Izidor Cankar dejal, da je bilo to storjeno proti pisateljevi volji, France Dobrovoljc pa v spremni besedi pravi, da so bile črtice že ob izidu obsojene na uspeh, saj so neposredne in odkritosrčne, tako kot modernistov »spomenik materi«, roman Na klanecu.

Pravite tudi, da ste pisatelja v svojih otroških letih oboževali, čeprav niste razumeli čisto vseh njegovih tenkočutnih sporočil, kar lahko trdim tudi sama, saj so njegove črtice polne meditativnih uvodov in zaključkov, med katere avtor vpleta dogodke iz svoje mladosti, te pa prepleta z vtisi (spreminjanje vremena glede na razpoloženja glavne osebe), pesniškimi sredstvi, ki prozo lirizirajo, in z retrospektivami, ki zgodbo delajo analitično. Zgodbe pa so tudi polne simbolov (klanec je simbol revščine in bede). Zaradi tega so črtice današnjim bralcem morda manj razumljive, saj si težko predstavljamo, kaj je pisatelj s tem hotel

povedati oz. nakazati. Avtorja, rojenega leta 1876 na Vrhniki, zato uvrščamo h klasičnim pisateljem, saj je napisal mnogo podobnih klasičnih del: pesniško zbirko Erotika, ki je s svojim izidom leta 1899 naznanila začetek moderne in je bila deležna mnogih kritik, črtice: Podobe iz sanj, Moje življenje (ki je prvič izšlo leta 1914 v podlistku), Moja njiva, povesti: Hlapec Jernej in njegova pravica; romani: Na klancu, Hiša Marije Pomočnice; eseji: Bela krizantema, dramatika: Hlapci, Lepa Vida in Za narodov blagor.

Kot ste sami zapisali, se počutite počaščeno, ker so njegovim delom ob bok postavili vaše, čeprav ne čisto tipično, saj obstajajo tudi slabše, trivialno literaturo, ki je ob 430-letnici Kobilarne Lipice v mladinskem romanu 83 poglavji izšla leta 2010 pri Založbi GO Partner Logatec, za potrebe Cankarjevega tekmovanja pa je 2012 izšel njegov ponatis. Čeprav ste v nekem intervjuju v Playboju dejali, da ste za mladino nehali pisati že pred desetimi leti, ste kljub temu napisali ta roman, v katerem ste zgodbe treh najstnikov, katerih poti se srečajo v Lipici, spretno povezali s čustvenimi problemi in odraščanjem, s prvo simpatijo, ki jih na svoji koži občutijo italijanska jahačica Medea (z nestanovitno in strogo mamo), Bosanka Almira, ki se nenehno seli iz kraja v kraj ter zato ustvari strah pred bližino, ter razboritega konjarjevega sina Aljaža, ki išče svoj prostor pod soncem, ki mu ga zakriva oče.

Zdi se mi, da je zgodba kljub svoji trivialnosti (predvidljiv konec, ne čisto realna zgodba, običajni problemi ...) dosegla velik uspeh zaradi vašega povezovanja najstnikov s konji, ki so, kot ste dejali v intervjuju v Reporterju, po vašem mnenju najbolj senzibilne živali. Prav zato se človek zlahka poveže z njimi, če jih le opazi, kot so to storili vaši junaki, pa tudi Ivan Cankar, ki je v eni izmed svojih črtic opisal konjevo smrt, ki jo je videl, in svoja občutja ob njej.

Kljub plastičnemu jeziku vašega romana in starinskem slogu modernističnega pisatelja sta obe deli razumljivi. Vsaj na ravni malo bolj izkušenega bralca, četudi je mlad. Kljub že prej omenjenim pesniškim sredstvom v Cankarjevih črticah se zgodbo da razbrati, če si bralec to želi. Da pa bi to dosegel, mora biti z besedami in med njimi ter začutiti pomen avtorjevih besed, ne glede na vrsto literature, ki jo bere. Vsak bralec, četudi neizkušen, lahko razbere zgodbo, če si to zares želi in mu zgodba ponuja bralni užitek.

Res je, da so vaša dela, dela pisateljev sodobne književnosti, danes bolj brana od drugih, a to ni zato, ker bi bila boljša ali bolj razumljiva, četudi se tudi takšna najdejo med njimi (npr. vaši romani za mlade, Nebo v očesu lipicanca, Lažniva Suzi, Hči Lune; za odrasle: Panika in Peskovnik Boga Otroka; komedije: Jutri začnem, Neskončno ljubljene moški; zbirka Blazno resno ... Blazno resno za-deti, slavni ...), saj vsebujejo poučne stvari. V vašem primeru pa tudi nekaj vaših lastnih izkušenj iz mladosti, na katere nas skušate opozoriti s svojo literaturo.

A saj to počne tudi Cankar, ki v svojih črticah izpostavi motive grehov in napak, za katere se kesa vse življenje, saj v odraslih letih, ko gleda nazaj, stvari bolje razume in ve, zakaj je kakšno stvar naredil narobe, a si kljub temu, da smo vsi ljudje in delamo napake, ne more odpustiti, in pravi, da se greha ne da izbrisati. S tem se strinjam, a vsaj omiliš lahko kakšno stvar, če jo priznaš in drugi vidijo, da ti je hudo, ali če se vsaj z nekom pogovoriš s tem.

Tudi mnogi drugi pisatelji, ki so ustvarjali pred obdobjem sodobne književnosti, na to opozarjajo, čeprav na drugačen način in z drugimi besedami, kot smo jih vajeni danes. Morda pa se starejše literature ne lotimo in je ne razumemo zato, ker se je niti ne trudimo brati in razvozlati pesnikovih besed? Ali je to zato, ker nam je drugi ne priporočajo, brati pa jo moramo le v šoli, za domača branja?

Kot ste dejali tudi sami, so po drugi strani nerazumljive tudi sodobne knjige, saj vsebujejo veliko napak, takšnih ali drugačnih. Tudi sami ste to občutili

na svoji koži, saj je prva izdaja vašega mladinskega romana res vsebovala zelo veliko napak. Morda je ravno zaradi tega mnogim izmed nas k srcu bolj prišla Cankarjeva klasična literatura, čeprav starejša in »težko razumljiva«? Kdo ve, morda nekateri niso marali vaše knjige zato, ker so že vajeni problemov, ki jih v njej opisujete (najstniške težave, prve ljubezni ...)? A po drugi strani Cankar opisuje skoraj enake probleme (težave v otroštvu, grehi, napake ...), zato mislim, da je vzrok nekje drugje. Morda je bralce zmotilo, ker ste o drogah, spuščanju krvi in pobegih pisali, kot bi bile to običajne stvari za vsakega najstnika. A niso.

Na drugi strani pa se v vaši knjigi pojavijo konji, lipicanci, ki vsakomur pri-rastejo k srcu. Ker ste še »relativno mladi«, saj ste bili rojeni leta 1955 v Ljubljani, in ker imate konja tudi sami, kot ste navedli v pismu, veste, o čem govorim. V današnjih časih se ljudje veliko lažje povežemo z živalmi kot pa z drugimi ljudmi, saj nas živali vedno poslušajo, ljudje pa imamo tudi mnogo slabih lastnosti. Konji pa imajo tudi poseben čut za to, da tudi začutijo naše težave in nam jih pomagajo premostiti, saj so sami nedolžne živali. V njihovih očeh odseva povsem drugačen svet, miren in čist kot solza, brezmadežen. A le toliko časa, dokler konj živi, saj ob njegovih zadnjih dnevih njegovo oko potemni, nato pa ob smrti luč v njem ugasne.

To je začutil tudi Cankar v svoji, že prej omenjeni črtici, v kateri govori o konju, ki umira in ni pomirjen. Cankar pravi, da je vedel, kaj je storiti – mu pokazati, da ga imajo radi in da ni sam, ter ga poljubiti, pa bi bil pomirjen. A tega se ni spomnil nihče drug.

V nasprotju z njim pa vi v knjigi *Nebo v očesu lipicanca* prikažete pomirjenost konja s pomočjo kobile Batoste, ki Almira pomaga pri reševanju njenih težav in njenega iskanja mesta pod soncem, a na koncu pomirjena, ker ve, da bo z njenim žrebičkom Miškom vse v redu, počasi umira, saj ve, da bo zanj poskrbljeno in da ona ne more narediti ničesar več.

Pišete tudi o tem, da živali niso nikoli ponižne, četudi je človek do njih okruten. So iskrene in nežne, celo bolj kot ljudje, zato bi se kdaj morali ozirati nanje in posnemati njihovo ravnanje. Dobro vedo, kaj počnejo in zakaj to delajo, v nasprotju z nami, ki naredimo neko stvar ali sprejememo neko odločitev, za katero vemo, da ni pravilna, le zato, da bi kljubovali drugim. Zato mi je všeč, da ste svoje junake prikazali resda kot običajne najstnike, ki počnejo nemogoče stvari, a se nato tudi zavejo svojih napak in se zanje opravičijo. To bi moral storiti vsakdo izmed nas, čeprav je težko. A pogosto za opravičilo ne zberemo dovolj poguma in se raje potuhujemo, vendar nas bodo slabe stvari posledično, tako kot Cankarja, spremljale vse življenje in se jih ne bomo mogli iznebiti.

Zato bodimo odkriti do samega sebe in do drugih, čeprav jih bomo v tistem trenutku morda prizadeli. Bolje to, kot pa da živimo v laži in celo življenje krivimo sami sebe za napačne stvari.

Četudi se še iščemo in ne vemo, kaj storiti, bi morali vedno zelo dobro premisliti in gledati tudi na našo prihodnost. Ozirati se moramo na posledice naših dejanj in misliti vnaprej, ali bo to za nas dobro ali slabo, saj imamo ljudje na žalost veliko več slabih strani in čustev ter misli kot neka žival, pa naj bo to mačka, pes, konj, kdorkoli.

Zato menim, da bi moral vsakdo imeti neko žival ob sebi, da bi mu pomagala pri premostitvi težav, pa tudi zato, ker se med ljudmi in živalmi spletejo čudežne vezi, ki se nikoli ne pretrgajo, saj žival ni zmožna prizadeti človeka. Pa tudi druge živali ne.

Lep pozdrav

Vesna Malovrh

Iza Zorc, OŠ Pod goro, Slovenske Konjice
Mentorica: Irena Švab

BESEDE, KI USTVARJAJO SIMFONIJO, OBČUTKI, KI OGREJEJO SRCE

Vsi, »tudi tisti, ki so doslej brali le oglase, osmrtnice in vremensko napoved«, ga poznamo. Cankarja, namreč. Umetnika. Nedosegljivega mojstra slovenske besede. Velikana. Človeka s čutečim srcem.

Vsakdo, ne le Desa Muck, bi bil počaščen stati ob boku našemu največjemu pisatelju. Desa ga je v svojih mladih letih oboževala, kljub temu da ga ni čisto natančno razumela. Mislim, da v tej povedi lahko najdem tudi sebe. Navdušena sem nad njegovimi jezikovno in kompozicijsko dognanimi etično-psihološkimi črticami z avtobiografsko osnovo. Moram pa priznati, da ga sprva nisem marala, njegova temačnost me je odvrčala, kljub temu da v njegovih delih lahko najdemo novo luč, nov začetek, novo bistvo: »Slikal sem noč, vso pusto in sivo, da bi srce tem silneje zakoprnelo po čisti luči« (I. Cankar).

No, pa če se malo vrnemo k avtorici tega izhodiščnega spisa. Prve izdaje sicer nisem brala, sem pa zasledila, da je profesor A. Blatnik s Filozofske fakultete Ljubljana povedal kritiko o njej. Nanašala se je na to, da je preslabo lektorirana. Pozneje je pisateljica to popravila, vendar je njen jezik še vedno poln metafor, zanimivih primer, pregovorov in slengovskih besed.

Za Deso ni značilen le mladostniški način izražanja, temveč tudi njena ljubezen do živali. Le-to lahko zaznamo v mnogih njenih delih. Doma ima veliko živali, ki jo osrečujejo. Pravi, da nas konji zdravijo in nam v teh kriznih in težkih časih vračajo vero in upanje v nov in boljši jutri. Ne tak, v katerem vsi samo brezбриžno hitimo in nimamo časa drug za drugega. Ta sodobna mladinska pisateljica je res lepo opisala te inteligentne živali. One ljubijo



brez predsodkov. Ne ozirajo se na raso, vero, narodnost, način življenja in zunanji videz. One pač ljubijo. Preprosto. Iskreno. S srcem.

Skozi to pismo odseva sporočilo mladinskega romana Nebo v očesu lipicanca. Govori o tem, da so živali sposobne biti s svojo nesebično ljubeznijo vzor ljudem, ki počasi pozabljamo na to, kako pomembno je, da se iskreno cenimo in imamo radi, ker nam je tako lepše in boljše, kjerkoli smo in bomo.

Človeški in živalski svet. Tako različna, a tako podobna. Menim, da se razlikujeta po besedah. V enem svetu so, v drugem jih ni. Zato je tam tako lepo. Besede so bile vir nesporazuma pri Desinih književnih junakih Medei, Aljažu in Almiri iz preprostega razloga, ker »grejo na poti iz srca do ust mimo možganov in se spremenijo v nekaj čisto drugega« (D. Muck). A lahko tudi brez besed najdemo pot v večni želji, da nekaj bi nekje, v hiši sanj, si našli svoj pristan? »Ljubezen, ko ni stopila na jezik, te v srcu ni bilo več« (I. Cankar). Lahko torej z besedami, lahko med njimi, lahko brez njih. Tako je najlepše. Vdano in brez besed.

Pozoren bralec pa lahko med vrsticami zazna tudi nekaj podobnosti med svetom, v katerem vladajo brezpogojna iskrenost, predanost, inteligenca, nedolžnost in ponos, ter med svetom, kjer se zaradi nenehnega hitenja in brezbržnega pogleda v svet, te vrednote počasi, a vztrajno izgubljajo.

Vsak mladič, človeški in živalski, mora enkrat sam zakorakati v svet. V samostojnost. V veselje in smeh, v bedo in bridkost. Vsak mora nekoč prerezati popkovino. Pred tem pa je dolga priprava na nekaj, kar te razočara, nekaj, kar te preseneča iz dneva v dan, nekaj, kar te nauči in izuči, nekaj, čemur pravimo življenje. Kljub temu da se starši, učitelji in drugi neizmerno trudijo, da bi nam na srce položili svoje izkušnje, polne globokih življenjskih spoznanj. Pa vendar se vsi zavedamo, da v resnici štejejo le naše preizkušnje. Ali kot bi rekla Muckova: »Z vsemi otroki je isto, s konjskimi in človeškimi. Nikoli jih ne moreš dovolj pripraviti na življenje« (D. Muck).

V življenju pa igrajo veliko vlogo besede. Z njimi se je rad poigral tudi velikan slovenske moderne. Njegova moč besede je nepojmljiva. Uporablja veliko metafor, okrasnih pridevkov, paralelizmov, retoričnih vprašanj, poosebitev in primer – »greh, ki je kakor črn madež na duši in ostane na vekomaj«. (I. Cankar) Greh bi bil, če ne omenim njegove ritmiziranosti v prozi, ki se stopnjuje tako, da včasih pride do zaporednega izmenjavanja poudarjenih in nepoudarjenih zlogov. Res izjemno »Beseda je odvisna od ritma in ritem je odvisen od vsebine.« (I. Cankar)

Če sem za nedosegljivega mojstra slovenske besede, ki je ustvaril evropsko slovenščino in dokazal, da ta naš prelubi jezik ni le jezik za enostavčne povedi, »ki jih pišejo tisti, ki drugih ne znajo« (I. Cankar), dejala, da gre pri njem skoraj za lirične pesmi v prozi, moram za Muckovo prav nasprotno. S svojim v ironičnost oblečenim pisanjem zna zmagovito pristopiti do mladega bralca, zato so njena dela med najbolj branih. Uporablja neknjižne besede: »Ko smo opazili šlamparijo, je bilo že prepozno« (D. Muck), pretiravanja: »Zato pa ste se bralci prve izdaje lahko šli zabavne igrice s svojo učiteljico slovenščine in iskali tistih nekaj napak, zaradi katerih ponoči niso mogle spati« (D. Muck), psovke: »Jebi se! Crkni, kreten bosanski.« (D. Muck) ter številne druge zanimive pregovore in metafore.

Ženska, ki »ljubi čisto vse živali, ljudi pa ne čisto vseh«, se je rodila 29. avgusta 1955 v Ljubljani. Kolumnistka, igralka in pisateljica, ki jo uvrščamo v obdobje sodobne književnosti, je prejela številne nagrade, med drugim tudi večernico in Levstikovo nagrado. Najbolj znana dela te mladinske pisateljice so: romana Hči Lune in Pod milim nebom, zbirki Anica in Blazno resno, pravljica Čudež v operi ...

Njen tretjeosebni mladinski roman ima veliko podobnosti z Ivanovimi prvoosebnimi etično-psihološkimi črticami z avtobiografsko osnovo. Glavna povezava se mi zdi ta, da oba pisatelja bralca silita k razmišljanju o stiskah in radostih vsakdana.

Ivan Cankar se je rodil 10. maja 1876 na Vrhniki. Ljudsko šolo je obiskoval v domačem kraju, pozneje pa je šolanje nadaljeval v Ljubljani in na Dunaju. Bil je pisatelj, pesnik, dramatik, esejist in politik. Njegov opus je zelo obsežen in raznovrsten. Najbolj znana dela prvega slovenskega poklicnega pisatelja so: drama Kralj na Betajnovi, črtice Vinjete, romana Na klancu in Hlapci, povesti Aleš iz Razora in Hlapec Jernej in njegova pravica. Življenje velikana slovenske moderne se je izteklo 11. decembra 1918 v Ljubljani.

Moje življenje je sprva izhajalo v podlistku v Slovenskem narodu, prvič pa so bile izdane leta 1920. Druga izdaja je luč ugledala leta 1984 v zbirki Moja knjižnica pri založbi Mladinska knjiga.

Desino delo je izšlo leta 2012 pri založbi GO Partner d.o.o. 181 strani dolg roman, ki vsebuje fotografije iz Lipice, je posvečen 430. obletnici tega kulturnozgodovinskega spomenika, kjer »se nebo odpre točno nad nami« (D. Muck), izšel pa je ob njegovi finančni podpori.

Ivan Cankar, Desa Muck in mladi bralec. Zmagovita naveza. Prvi me je privlačil s svojo neponarejenostjo, iskrenostjo in dovršenostjo, s katero slika podobe iz svoje mladosti. Njegove črtice so mi nudile tudi dober pogled v njegov odnos z mamo, ki je bila navkljub njihovi revščini prava junakinja samoodpovedi v prid številne družine. Zdi se, da njena roka varno ureja pisateljev otroški svet, kadar ta slučajno zabrede na stranska pota. To delo je v mojem srcu pustilo močno sled, ki zlepa ne bo izginila ...

Desa pa me je pritegnila s svojim načinom pisanja in sporočilnostjo.

Če malo povežem oba pisatelja, oba želita bralcu položiti nekaj na srce. Nekaj »nežnega, mimobežnega, kot šum in šepet, kot dih in drget v poslednji minuti« (T. Pavček). Čeprav dandanes mladi nismo več tako dovezetni za ljubezen, bolečino, greh in krivico, kot je bil Ivan, še vedno čutimo. Čutimo to melodijo knjig, ki tako lepo zveni. Čutimo to milozvočnost, ta odnos, občutek, skico, zapis, ki jo ustvarjajo besede. Besede velikana in besede odprte in ne-konservativne Dese. Kakršnekoli so besede, kdorkoli jih zlije na list in »kuje stavek na stavek«, v kateremkoli obdobju so napisane ... To ni pomembno. Poglavitno je, da bralcu govorijo iz srca. Da jih začuti. Sliši. Vzljubi. Jaz sem vzljubila to simfonijo Cankarja in Muckove. Dajte tudi vi. Prepustite se melodiji, ki tako lepo zveni. Občutkom, ki ogrejejo srce.

Patricija Perkovič, Gimnazija in SŠ Kočevje

Mentorica: Andreja Devjak

KOMUR JE USOJENO, DA GA BODO OBESILI, SE NE BO UTOPILO

Mladinsko pripoved Zlati zob je napisal alpinist, kolumnist, fotograf, novinar, resnobnež in šaljivec ter Kresnikov nagrajenec Tadej Golob. Za prizorišče svojega prvega romana je izbral okolico Loga pod Mangartom in tako je nastal razgiban in napet pustolovski roman, ki ga je opremil ilustrator Ciril Hozjak. Golob se je rodil leta 1967 v Lenartu. Bil je navdušen plezalec, zato je roman napisal kot alpinist. V romanu lahko opazimo tudi, kako fantje dozori v moške.

Roman vleče dve rdeči niti, ki gravitirata ena od druge, hkrati pa tudi ena proti drugi, se med seboj dopolnjujeta, napajata. Prva nit je plezanje, fanta, ki ljubita gore, vsaka skala, oprimek jima je ljub, dekletina Tina, ki teh plezalskih podvigov ni deležna, kriminalci, ki podvigom žal niso kos in zaradi tega nastopi tudi smrt. Druga nit je zgodba o Zlatorogu, ki že v naslovu kaže svoje delo, napetost, dogodivščina, potem je Mlekuž, ki v trpljenju dojame, da mu zlato ni pomembno, točajka Miranda, ki daje Mlekužu pobudo za hvaljenje, in na koncu še seveda svet, kraj, ki ponuja te plezalske podvige.

V zaključku se roman prelije v kriminalko. Nastopijo streljanje, grožnje, pretep. V tem delu je vidno, kako fantje dozori v moške, poleg tega pa so tudi neiskrenost, ošabnost, grozljivost treh kriminalcev, ki začnejo groziti fantom, kmalu pojasnjeni.

Tomaž in Peter sta bila ljubitelja plezanja, med svojimi podvigi srečata fanta, za katerega bi lahko rekli, da je samosvoj – prepuščen sam sebi. Po nekaj dneh druženja postanejo prijatelji, ki bi radi našli nonovo zlato. Neki dan v gostilni poslušajo nonovo pripovedovanje, ko Tomaž in Peter v kotu sobe opazita tri čudne moške. Pozanimata se pri Franku, ali jih ta morda pozna, vendar jima nič ne pove.



Mislim, da če bi Franko ta dan v gostilni zaupal svojo zgodbo Petru in Tomažu, bi mu lahko pomagala in ne bi prišlo do nadaljnjih zapletov. Namreč, Franko je bil nekdanji prijatelj Peroksidnega, Borisa in Florjana. Spoznal jih je v Tehničnem šolskem centru, kjer je zanje opravil kakšno stvar in je bil zaradi tega pozneje tudi izključen iz šole. Ko so se kriminalci pojavili v Logu in slišali nonovo pripoved, so jih ugrabili, od Franka pa zahtevali »usluge.«

Že v tem odlomku se kaže hudobnost ljudi in pregovor pravi, da si sami kujemo srečo ter usodo. Ti kriminalci so s svojo hudobnostjo dosegli svojo smrt, sami so si jo skovali. Poznam osebo, ki je bila kot otrok zelo nagajiva in ošabna, pozneje ko je bila ta oseba starejša, jo je stresla elektrika in je umrla.

Grozno je, kako si ljudje sami kopljejo jamo. Ne spoštujemo želja drugih, njihovih prošenj, gledamo samo nase in se vsak dan sprašujemo, kaj bi bilo, če bi imeli toliko in toliko zlata ali denarja, ali če bi vozili ta in ta avto, vendar nikoli ne pomislimo na tiste, ki prosijo, da bi zopet lahko hodili, ali si želijo, da bi njihov otrok odrasel, se ozdravil levkemije. Drugim privoščimo nesrečo, samo da smo mi lahko srečni, da imamo bogastvo, ki je minljivo. Pobijamo in siromašimo ljudi, da lahko mi obogatimo z njihovimi prihranki, ki so mogoče to zlato ali denar varčevali deset, drugi petnajst let za svojo srečo, in to pošteno.

Lep primer je v romanu, ko Peroksidni in Italijan zaradi pohlevnosti trpinčita poštene, nič krive fante. Na koncu pa doživijo nesrečo in umrejo.

Golob je v romanu hotel povedati, da si sami kujemo usodo. Kmalu pride resnica na dan. Neiskrenost, pohlepnost, laži, vsa ta dejanja te lahko pokopljejo, mogoče ne takoj, ob prvem narobe dejanju, vendar prej kot slej zmaga dobro in je pravici zadoščeno.

Že mala laž ti lahko škoduje. Na primer Frankova neiskrenost do Tomaža in Petra.

Ali moja izkušnja s prijateljico. Čisto mala napaka ti lahko uniči življenje. Nikoli ne veš, kje te čaka nesreča.

Roman je pustolovski, hkrati kriminalen, na koncu pa nezaokrožen. Ni zaključen, srečen konec je v bralčevi domišljiji.

Ima zanimivo, realno vsebino, saj se na svetu dogajajo krivice in ljudje postajajo pohlepni in zato nastanejo prepiri, nekateri občutijo hujše trpljenje in bolečine.

Mladinska pripoved me je najbolj navdušila v zaključku, ko prijatelji držijo skupaj, v nevarnosti trezno razmišljajo, so si naklonjeni. Če bi se znašla v takšni situaciji, ne bi mogla razmišljati s trezno glavo tako kot Peter, ki je skoval načrt, se Peroksidnemu postavil po robu in ni dovolil, da bi še ranil Tomaža. Tudi za Franka je poskrbel, čeprav je bil ta neiskren do njiju, a sta vedela, da ni ničesar zagrešil; tu je vidna dobrosrčnost skromnih ljudi, kajti Peter je bil skromen, brez staršev.

Tako, da ja, človekov značaj je povezan z njegovo usodo.

Martina Smodiš, Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer

Mentorica: Lilijana Fijavž

ŽIVIM, SAMO ŽIVIM

Letos smo se ob predloženih delih Noč v Evropi in Džehenem mladi cankarjevci postavili na mejo med živečim in preživetim, med že doživetim in preživelim ter neizkušnim in neučakanim. Skozi zgodbe junakov smo spoznavali njihove stiske v danem okolju in kako (če sploh) se z njimi soočajo, medtem ko življenje beži mimo njih, oni pa ga na vse pretege skušajo ujeti; se premakniti naprej do cilja, ki pa niti njim samim ni točno jasen.

Obe deli sta si oblikovno zelo podobni, saj gre za preplet kratkih zgodb, ki se na koncu med sabo bolj ali manj povežejo, kar nakazuje na to, kako majhen je svet in posameznik v njem, pa najsi gre za slovensko okolje ali širni beli svet. Oba avtorja sta novodekadentna ustvarjalca, ki se ne držita togih okvirjev, temveč se kratke zgodbe prevesijo tudi v novele, te se združijo v roman z nedoločljivim koncem. Tako Čater kot Glavanova slikata intimne zgodbe ljudi, posameznikov, takih, kot jih ponuja vsakdan, vendar težo pripovedi oba zmanjšujeta z literarnimi sredstvi. V Džehenemu se to kaže v ironiji in sarkazmu brezdomskega pripovedovalca, ki se najprej skriva za Sejovo perspektivo, potem pa se čedalje bolj razkriva. V Noči v Evropi avtorica s humorjem, z dialogi in notranjimi monologi protagonistov subjektivno prikazuje svet ljudi, ki so v procesu iniciacije na meji med mladostništvom in odraslostjo ter na poti odkrivajo sebe in druge ter ovržejo ali potrdijo marsikateri stereotip, predvsem pa hočemo samoosmišljanje preko sebe ali svojih odnosov z drugimi. Ne manjka jim življenjskega elana, potujejo, da bi našli smisel vsega, kar jih obdaja, a včasih neuspešno. V nasprotju z njimi so Čatrovi nosilci zgodb že živi in preživeli marsikaj. Življenje jih je pretreslo iz političnih ali družbenih razlogov in jih pahnilo v pekel, ki je, kot ugotovi Leja, globalna zadeva, doživijo ga vsi, vsak na svoj način. Zaradi svoje nezmožnosti prilagoditve pa velikokrat zastanejo na mestu, saj so »kot riba na suhem« nezmožni prilagoditve, in to jih počasi vodi v propad. S človekom, ki je na robu družbe in se poizkuša iztrgati iz stigmatiziranega okolja, postati nekaj več v ciklu povprečnosti, se je ukvarjal že Flaubert v Gospe Bovary in na koncu prišel do istega sklepa: Če se na vsak način poskušaš rešiti danega in ne sprejmeš situacije ter iz nje potegneš najboljšo, boš propadel. Generacijski in doživljajski razkol med obema romanoma predstavlja tudi vloga besede. V Noči v Evropi je jezik tisto, kar mlade povezuje na vlaku, preko njega izrazijo želje, počutje, mnenje (velikokrat burno), dejanja so v majhnosti prostora in okviru časa manj pomembna, zreducirana na pitje vode, kajenje in filozofiranje. Medtem v Džehenemu besede izgubijo pomen, saj kot pravi Dušan Čater: »Pekel je pekel v kateremkoli jeziku«. Tam šteje doživeto in tako razmišljanje je sorodno tudi Sartru, ki pravi, da je človek le



tisto, kar v življenju naredi. Tukaj besede nosijo le težo stigmatizacije, konvencija je prazna in zreducirana le na nujno. In to, da besede izgubljajo težo in pomen, je dandanašnji še kako prisotno, saj jih ne znamo več uporabiti, ko bi jih morali, vseeno pa hlepimo po pristnem družbenem stiku.

»Živim, samo živim, je rekla Taria Seju, ko jo je vprašal, kaj dela v Berlinu. Vendar ima »živeti« kot vsaka beseda za ljudi različen pomen. Nosilci dogajanja v Noči v Evropi so mladi ljudje na pragu zrelosti, a s sabo nosijo že nekaj izkušenj in niso več čisto naivni, breme sveta se jim je počasi že nalagalo na hrbet. Čeprav se vsi veselijo Amsterdama in domnevne svobode, ki jo ponuja, bolj kot na romanje v iskanju življenjskega smisla v eni destinaciji spominjajo na novodobne nomade, ljudi, ki potujejo zaradi potovanja samega, brez nekega istega smisla, ki je vnaprej določen, ampak pravi cilj iščejo šele na popotovanju samem, torej je njihovo poslanstvo potovati in preko poti najti tisto, po čemer hrepenijo – osmišljanje v družbi, ki hiti mimo življenja samega. Zatorej se na vedno premikajočem se vlaku oni sami ustavijo in dobijo priložnost za samorefleksijo in odkrivanje sveta znotraj njih samih. Mislijo, da gre pri popotovanju skozi večno Evropo za »ekskluzivno« izkušnjo, v resnici pa to pot opravi na milijone ljudi, razlika je le v tem, kako jo doživljajo in kaj iz te izkušnje povzamejo. Noč jim da možnost, da se pripravijo na nadaljevanje in očiščeni pojdejo v svet že kot nepopisani list papirja, pa čeprav ima vsak izmed njih že svoje brazgotine.

Nasprotno so glavni liki v Džehenemu skozi življenje, ki jih je prisililo izgubiti svoj smisel (če so ga sploh kdaj imeli). In smisla ni brez identitete, saj vsak po svoje doživljajo ekstenzistično krizo, največkrat zaradi preteklosti in stigmatiziranja že pregovorno nesprejemljive, zaplonkane slovenske družbe. Prisotni so ljudje, ki tradicionalno ne spadajo v naše okolje, niso avtohtoni (barska plesalka iz Makedonije je – s Finske, bosanski priseljenci, brezposelni ljudje z drugačno kulturo) in zato v čisto banalnem smislu »ogrožajo slovensko folkloro (če v 21. stoletju sploh lahko govorimo o tem), za katero še Slovenci sami po večini ne vedo, kaj jo sploh predstavlja.

Tako so porinjeni na socialni rob, primorani sprejeti nesprejetost (če pa so že sprejeti, je to le navidezno, kot na Long Vasalu). Po večini živijo v rutini vsakdanjika, ujeti v ene in iste vzorce, iz katerih se je, kot pravi Nadja, nesmiselno reševati, bolje je z njimi živeti. Povezuje jih tiha vednost, da navsezadnje niso sami, da še nekdo tam zunaj deli podobno usodo in da se da živeti naprej, če sprejmeš samega sebe.

Skrajna primera zatavanosti se mi zdita Ivan in Dragiša, saj oba posegata v skrajnosti, da bi rešila še nekaj malo tistega, kar je ostalo od njunih nekdanih močnih in mogočnih jazov, ki se v novem okolju nikakor ne najdeta in sta ujeta. To lepo ponazorijo Ivanove besede: »Kje si, tam si«. Torej marsikdo sprejema svojo usodo, ampak res le navidezno. Zapade v monotonijo banalnega početja (navidezna kupoprodaja stanovanj), da bi sam v sebi dobil občutek pomembnosti, ki ga tako rad obuja v svojih nostalgčnih pridigah otrokoma. S tem početjem morda tudi širi svoj socialni krog in si pripisuje davno izgubljeni občutek pomembnosti (tudi v družini je izgubil patriarhalno vlogo, gospodinjstvo vodi žena). Distanciran je tudi od svojih otrok, ki predstavljata model izpraznjene mladine in se požvižgata na očetovo doživljanje sveta. Ker gre za deprivilegiranega otroka revne družine, se mi ponuja vprašanje, ali bi si tudi Nina in Nino lahko privoščila popotovanje po Evropi, ali je spet denar tisti, ki

prav tako zaznamuje posameznika in bogastvo njegovih izkušenj, prav tako pa, ali bi bila dovolj prožna in pogumna, da bi si upala kaj takega, ali bi tudi onadva ostala v okvirih, ki jih postavi družba glede na posameznikovo preteklost in socialni položaj. Družino na koncu v propad pahne splet okoliščin, grožnje navadnega »mestnega kmeta«. V zgodbi lahko preko motivike muhe spoznamo, da je na koncu, ko se rešitev več ne ponuja na dlani, človek enakovreden muhi. Drugi skrajnejš je Dragi, južnjak, poročen s Slovenko. Tipičen mačist, ki za vse slabo krivi svojo ženo in je prav tako nesposoben sprejetja okoliščin, ki ga obdajajo. Nekdaj poskočni mladeč, ki je zapeljeval umetnice, je zdaj le spremljevalec ljudi, ki jim pot predstavlja nov začetek, ekstazo, on sam pa je običal na mestu, zagrenjen od življenja in bolešno ljubosumen. Z Ivanom ga na eni strani družijo navidezna predanost v usodo, na drugi pa to, da le nekaj ukrene glede svoje situacije. Čeprav je ukrep »posilstva« družbeno in etično nesprejemljivo dejanje. Sam pa nima moči, da bi vzel usodo v svoje roke in naredil kaj konkretnega, a učinkovitega. Z mladostjo je odšel tudi njegov zagon.

Z ženske perspektive se mi zdita najzanimivejši Nadja in Taria. Prva je analogija, poosebitev zlorabljenе ženske, ki jo je življenje zavrlo. Ko se ji obeta sreča, je vedno znova razočarana, saj v mačističnem okolju, v katerem je bila vedno, ni prostora za žensko, ki lahko razmišlja s svojo glavo. Podobno tematiko obravnava tudi Kvedrova v Misteriju žene: »Vse je. Samo človek ne,« pravi o ženski, ki je pogosto zlorabljena, psihično ali fizično, a jo izkušnje utrdijo (ne joče več). Nadjo za vedno zaznamuje preteklost, je ženska na vasi, a po družinski tradiciji se je v nasprotju z veliko večino junakov s pomočjo ironije zmožna pobrati in začeti znova.

Njeno nasprotje je Taria. Ona ne prihaja iz države, ki so jo zaznamovale narodnostne napetosti, ona je tako predana životarjenju, da je to vse, kar počne. Ne zaveda se svojega jaza in česa vse je zmožna, preko droge in raznih razmerij poizkuša najti pristen stik, a ji to vedno znova spodleti. Prav tako kot Nadjo pa jo življenje izčrpa in utruji, tako da kljub ranam ne more več krvaveti, ker v sebi nima življenja.

V Džehenemu pripovedovalec v taki meri ironizira Nadjo, da se nam zdi njeno dejanje čisto upravičeno. V zgodbo jo postavi tako, da se lahko upre, ne more pa popolnoma in čisto na novo zaživeti ter se v nobenem okolju ne izogniti nasilju, čeprav ona sama ceni tradicijo okolja, v katerem je. Tariaino življenje pripovedovalec predstavi na hitro, povzame skoraj celotno njeno življenje v nekaj stavkih in tako prikaže, kako dvolična je pravzaprav, zdi se, da je živela tja v en dan, ponavljala doživetja in se bala neznanega, manjkalo ji je človeške topline, ki pa se je po eni strani tudi na vse kriplje brani z vračanjem v stare vedenjske vzorce.

Pisateljica sta v obeh knjigah izkazala, da s svojim minimalističnim slogom znata prikazati večplastnost življenja. Čatrova izobrazba na področju sociologije mu omogoča vpogled v globine človeške zavesti, Polona Glavan pa kot komparativistka uporabi jezik kot sredstvo za polno doživljanje zgodbe. Tako Čater kot Glavanova sta znana tudi po svojih drugih, oblikovno sodobnih delih. Čater po Flash Royalu, Imitaciji, Resničnih umorih, Glavanova pa po Gverilcih.

Naj sklenem torej z mislijo, povzeto po Sartru : »Pekel so ljudje okoli nas.« Okolje in družba nas na poti res zaznamujeta, a le ko se rešimo pekla, ki je v nas samih, smo res močno svobodni in indentificirani.

Anka Supej, Prva gimnazija Maribor
Mentorica: Darja Pečovnik Strnad

V SVOJEM ČASU IN PROTI NJEMU

Človeku je na Zemlji dan samo določen čas, prav neznaten v primerjavi z vsem, kar je bilo in kaj prihaja. Razum človeku pravi, da svet, rezultat naše preteklosti, ni popoln, zato je treba o njem podvomiti, saj to vodi k izboljšavam. Dvom, to edinstveno človekovo orodje na poti do spoznanja, nam omogoča, da nismo le ujetniki našega časa, temveč da sodelujemo kot stvarniki novega in boljšega časa.

Medtem ko je za menihe po Evropi v času srednjega veka veljal rek ora oet labora, moli in delaj, so se nekateri posamezniki uprli tej dogmatični vpetosti. Takšen je bil Viljem, ki je začel, namesto takrat veljavnega deduktivnega sklepanja iz božje resnice na pravila splošnega delovanja, sklepati induktivno. Z zbiranjem dokazov, četudi na prvi pogled nepomembnih, je začel sklepati na zakrito resnico umorov in z njimi povezane knjižnice.

Tako njegovo kot tudi Hasanovo mišljenje je bilo v nasprotju s časom enajstega oziroma štirinajstega stoletja. Verske resnice so civilizacijo pripeljale tako daleč, da se je začel zatirati razum, temeljna človeška lastnost in prednost. Zato sta se oba protagonista uprla nepreverljivim resnicam vere in začela uporabljati razumski premislek. Hasan je empirično sklepal, da imajo ljudje v veri vedno manj opore, da se ne morejo zanesti na nekaj tako nekonkretnega, kot so obljube svetih knjig. Prav iz tega razloga se je odločil fedajjem ponuditi čudež, čeprav le navidezen, da bi se jim vera ob okusu stvarnih naslad povrnila oziroma utrdila do skrajnosti.

Viljem v nasprotju s Hasanom ni bil tako skrajšen. V želji, da bi spremenil ljudi in jih osvobodil cerkvenega jarma, je delal manjše, a izjemno učinkovite korake. Iz Adsona je v enem tednu ustvaril premišljenega meniha. Miklavža je spoznal s čudežem znanosti pri svojih lečah. Nasploh je vsej opatiji pokazal, da znanstveno mišljenje pripelje do končnih odgovorov ali pa prizna, da do njih ni mogoče priti. Da so to ljudje dognali, so potrebovali še kar nekaj časa, zato se tukaj kaže Viljemova naprednost v primerjavi z drugimi. Viljem sklepanje malodane idealizira. Njegova največja zmota se izkaže na koncu, ko ugotovi, da umori niso nikakršen apokaliptičen vzorec, temveč le posredovanje Jorgeja, nekakšnega simbola ortodoksnosti Krščanske cerkve, in splet naključnih okoliščin. Tudi Hasanovo mišljenje je skrajno ostro, nenavadno za leto 1092 in čas avtoritet. Hasan sicer ni tako več v logiki, kot se to kaže pri Viljemu. Že samo geslo, da ni nič resnično in da je potemtakem vse dovoljeno, kaže logični paradoks. Če nekdo izjavi, da te resnice ni, to pomeni, da tudi ta stavek ni resničen. Poleg tega pa iz dejstev ne moremo sklepati na najstva, kar v našem primeru pomeni, da iz dejstva, da resnice ni, še ne izhaja sklep, da je tedaj vse dovoljeno.

Hasan se mi zato zdi psihološko veliko manj razdelan. Podvomil je o bogu, kar je bilo za Bližnji vzhod v tistem času skorajda edinstveno, pri tem pa si je dovolil spregledati tako velike logične zmote.





Nasploh se v romanu Alamut vidi ne tako dobro poznavanje časa in okolja izmailskih borcev. Osebe so predvsem čustveno zaznamovane in v življenju ne doživijo velikih pretresov. Najhujši, torej spoznanje dejanskosti, jih celo pelje v smrt, kot v primeru Mirjam in Halime. Tudi dogajalski prostor je idealiziran, nikjer na samem Alamutu ni kontrasta med lepim in grdim, kot je pri Ecu med smetiščem ob obzidju in med čistočo opatije.

Eco večjo subjektivnost in s tem kritičnost doseže s prvoosebnim pripovedovalcem, ki kaže dvom do avtoritete in hkrati tudi pravo človeško naravo. Bartol se z vsevednim pripovedovanjem oddalji od razmišljanja protagonistov, saj dobimo podatke o tem bolj ali manj samo v dialogih. Zato se zdijo Bartolove osebe preprostejše in bolj kot razumu vdane čutnim užitkom. Tudi Ecovi menihi so karakterni izredno pasivni, a vendar jih muči želja po spoznanju, četudi to ni mogoče in četudi ga ne dosežejo.

Mislim, da je po svoje lažje aktualizirati lme rože, saj se tudi danes teži k znanstvenim odgovorom, ki ne dopuščajo dvoma. V tako razvitem svetu se vera težko ohrani, saj je dokazov ali razlogov za verovanje malo ali pa jih sploh ni. Medtem ko se v Ecovem prvencu pojavlja problem dogmatizma, ene same verske resnice, pa sedanost vse bolj preplavlja subjektivizem. Tako kot dokončna verska resnica stoji na majavih in preperelih tleh, tako je problematičen subjektivizem resnic, ki tudi logično ni mogoč. Ne more biti vsako mnenje pravilno, saj bi prišlo do nesmisla, če bi dva zagovarjala nasprotujoča si stališča. V takem primeru je treba izbrati srednjo pot, Platonovo iskanje resnice z razumom in upor proti avtoritativnim mnenjem.

Viljemova neustavljiva želja po resnici in njeno iskanje sta pglavitna motiva, ki v knjigi pričarata vonj po renesansi in po rojstvu novega, razmišljujočega človeka, takega, ki se ga je Jorge najbolj bal.

Če v romanu Umberta Eca vidimo neko napredovanje mišljenja in prepoved humanosti v človeku, pa je v Bartolovem romanu opaziti nazadovanje uporabe razuma in dekadenco moralnih vrednot. Ibn Saba si nihilistično želi odstranitve starih verskih vrednot, vendar pa dela ne opravi do konca, kot bi mu stoletja pozneje lahko dejal Nietzsche. Ko se porušijo stare vrednote, je na etičnih temeljih treba zgraditi nove, še boljše. Tega Hasan ne stori in njegova umetno ustvarjena tvorba izmailskih borcev lebdi v zraku, čakajoč, da nekdo slednjič spozna Seidumovo igro s človeškim dostojanstvom. Njegova manipulacija se čudovito zrcali v današnjo prevlado medijskih iluzij in laži. Vendar pa ni povsem aktualna, saj je Hasan svoj človeški eksperiment delal brez tako izstopajočega razloga, kot to danes zaradi denarja počno mediji.

Sicer se zdi, da je bila Hasanova prioriteta ohraniti Alamut, vendar pa je bila njegova želja po moči še veliko večja. Razočaranje nad spoznanjem, kako preprosti so čuteči ljudje in da je končna resnica smrt, je vodilo v to, da je postal lutka svojih privržencev.

V njegovi izredni hladnosti vidimo hrepenenje Razkolnikova, saj je Seiduna übermensch, nadčlovek, v pravem pomenu besede. Prav takih se današnji svet otepa in teži k rojstvu razmišljujočega človeka, k nekakšnemu Viljemu sodobnega časa, ki vidi stvari, čeprav dejansko ne stojijo pred njim.

Takšne ljudi potrebujemo. Ki bodo podvomili o avtoriteti, četudi pred njimi vsi drugi kričijo drugače. Ki vedo, da niso svobodni, dokler ni njihov način mišljenja povsem osvobojen okovov. Ki dvomijo o tistem, kar imajo vsi drugi za resnico. Želimo takšne ljudi, ki jih ne preslepijo božanski vrtovi, ampak v navidezni lepoti zaznajo grd obraz manipulatorja. A predvsem potrebujemo iskalce resnice.

What we learn first is not the standard written language, but either a dialect or another non-standard type – the language spoken by our parents. The mastering of written language is important because it has an important role in the integration of Slovenians. The written language is namely spread all



across the national territory while dialects and other non-standard types are limited to a certain part of it. We start learning the standard written language consciously in primary school precisely. It is therefore crucial for the teacher (whether classroom or subject teacher) to master the standard written language, to use it in the classroom and also to encourage the learners to use it.

The purpose of the empirical study was to determine the actual use of standard written and non-standard language in some basic schools of upper and middle Vipava Valley with teachers and with pupils and what influence the dialect spoken in the area exerts on pedagogical speech. The sample consisted of ten teachers living in the Primorska region and of ten audiotaped lessons performed by these teachers.

The analysis of results showed that in the classroom both teachers and pupils use both the standard and the non-standard language. The standard language prevails. In contrast to teachers pupils use the non-standard more. It showed also the teachers do not draw their pupils attention to using the standard language. Teachers find it is important that pupils learn to speak the standard language, but simultaneously they believe maintaining one's dialect is also important. The teachers use more non-standard words in relational speech. Pupils do not make special effort to use the standard language. In the course of their study not all university teachers called students' attention to the use of standard language. Both, the surveyed teachers as well as their professors mainly all spoke the standard variant during lectures and tutorials.

Adrijana Špacapan

The subject in school interpretation

In school interpretation of literary texts with modern narrative approaches the subject is a possible way of work on lower or the lowest taxonomic levels that are a necessary step in achieving higher and the highest levels. Recognising the type of narrator defines the reader's perspective of the problematics in the literary text.

Črt Močivnik

The presence of writers from Primorska in selected basic school readers

In the article the author presents the writers who were born in Primorska or who chose to live there later in their lives and who appear in selected readers for basic school learners. Their connectedness with the landscape of Primorska shapes the creative profiles of individual writers and poets that can be recognised in their literary works. The discussion tries to answer the question whether their texts are included to deliver knowledge in the science of literature or in the function of representative literature of a certain literary historic period. In support he also proposes some possible (newer) didactic approaches.

Lina Šinkovec

Adaptation of the novel *Deseti brat* for easier reading and understanding

Because of their limited intellectual capacities persons with disorders in mental development often experience problems in reading and understanding what they have read. Access to information is thus often difficult for them and

equal participation in society denied. Texts can be adapted to their competences with the support of rules and instructions for preparing information to be read and understood more easily. In the article the author mainly dedicates attention to the preparation of such kind of texts and to studying the target group. The result of her work is an adaptation of the novel *Deseti brat* into a more easily readable and understandable form. In the process she applied Findings from the theoretical part and her knowledge acquired in the European Union funded project Pathways II. She was thus able to bring the first Slovenian novel closer to persons with disorders in mental development. It is reasonable to write easily read and understandable texts in cooperation with the persons they are intended for, so she included test readers and a wider control group into individual stages of producing the text. The findings have proved there is a need for this kind of texts and the persons who participated in the testing of the adequacy of the text, have expressed a wish for a larger choice of this kind of contents.

Monika Čebulj

The use of dictionary in the first and the second cycle of basic school

In lessons of Slovenian in basic school learners systematically develop their capacities of denominating, with which dictionary handbooks can be of great help. In the article ways of developing the capacities of denominating with the use of dictionaries and dictionary handbooks for school children available in our space are presented. Also presented are the results of a study that reveals in their lessons teachers mainly use *Slovar slovenskega knjižnega jezika* – the dictionary of Slovenian written language, while they do not even know school dictionaries and do thus not use them in their teaching. They primarily explain unknown words in the lessons of Slovene and they believe students learn most new words in this subject. It was found further certain differences appear between teachers with different numbers of years in the job and between those with the experience of teaching in more than one triennium.

Lea Lehner

Interdisciplinary connections with Slovenian with gifted students in the third triennium

In the teaching of Slovenian students' active participation and inclusion of contents oriented into life that are important for them have become a necessity. Interdisciplinary connections allow both students and teachers to interrelate as well as to upgrade contents of learning from different subject areas. Equally important is the use of information and communication technologies, as it is very likely they will have an important role in students' future lives.

Mojca Honzak

Ninth grade students and Srečko Kosovel

In the section on teaching and learning literature the syllabus for Slovenian recommends the communication model, the method of school interpretation. The article presents an example of discussing Srečko Kosovel's poem *Kons 4* in grade nine of basic school. It describes all the parts of school interpretation: the introductory motivation, announcing and positioning the



text, interpretative reading, pause after the reading and expressing the experiences, analysing the text and new tasks. In the introduction and in the conclusion the author calls attention to some frequent paths astray in discussing literary texts in the classroom. In the appendix some ninth graders' creative products are displayed.

Anita Žibrek

Primary school learners and reading literacy

The author believes teacher's role is much wider than merely delivering, testing, and assessing the knowledge of learning matter. Teachers should also teach consistent observance of written instruction as well as listening to oral instruction and respecting it. With persistence, consistency, and patience they should accustom the students not to cut in on partners in communication. These are certainly skills that cannot be mastered in a few days; a longer period of time is needed. A start should be made as early as in the first grade, learning these skills would then accompany the students through the whole of basic school. Only in this way positive results would probably show. It would be by all means useful to also inform parents (in parent meetings, in individual consultation hours, lectures for parents) about this problematics. Perhaps workshops for parents would also have to be organised, in which they would learn observing written instruction, listening to oral instruction, and patiently listening to conversation partners. It is clear not all parents would wish to participate in such meetings, but even if some showed interest, would mean a step forward.

Bojana Modrijančič Reščič

Flashes from the past

In the article the author has presented just part of what happened in the past, but left an indelible imprint. At the same time she points out it is necessary to encourage the young to preserve cultural heritage, but we also have to follow it ourselves, especially if we teach the young in schools. Today's students find everything that happened in the past strange, because they think they are not equal to doing research of the past. Once they have discovered them, however, they are also glad to put the fragments of the past down in writing. And they show gratefulness to the teacher who has called their attention to it. The teacher pedagogue follows and encourages them, and upgrades their work with her/his own work.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA KULTURO
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE, ZNANOST IN ŠPORT



Zavod Republike Slovenije za šolstvo



PARTNERJA:

REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ZDRAVJE
MINISTRSTVO ZA KMETIJSTVO IN OKOLJE

POD POKROVITELJSTVOM:



Slovenska
nacionalna komisija
za UNESCO

KULTURNI BAZAR

2 0 1 4

KULTURA SE PREDSTAVI

© **cankarjev dom**

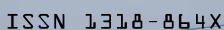
Prešernova 10, Ljubljana; www.cd-cc.si

Otroke, mlade in vse, ki vas zanima kultura, vabimo na šesti Kulturni bazar,
v sredo, 26. marca 2014,
med 9. in 20. uro v Cankarjevem domu v Ljubljani. Za vse obiskovalce **vstop prost!**
Vabilo in program si oglejte na www.kulturnibazar.si!



**Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo**

Spiegel in verz



9 771318 864004