

v Angliji najbolj jasno potrdila prav ogorčena razprava okoli dveh kultur¹⁴, ki je hkrati v veliki meri razkrila zlasti neuspešnost vrednostne primerjave značnosti in leposlovja.

Mimo razkrivanja posameznih značilnosti leposlovnega jezika, ki jih pogosto najbolj zanimivo osvetli prav primerjalna obravnava, so poskusi opredeliti razlike med različnimi rabami jezika opozorili vsaj na možnost teh rab. Uspeli so tudi toliko, kolikor so jasno pokazali, da je jezik mogoče rabiti na različne načine, ki pa jih moramo zato tudi presojudati z različnimi kriteriji, če se hočemo — kot pravijo Angleži — izogniti temu, da bi očitali miši, da ni slon. Spoznanje o možnostih raznih rab jezika in o značilnostih rabe v leposlovju pa je hitro postalo del najširše angloameriške kritične zavesti in njenega prav zato vedno prisotnega zanimanja za jezikovno stran besedne umetnine.

Berta Golob

Preddvor

METODIČNE MOŽNOSTI ZA POUK SPISJA IN GOVORNIH VAJ*

Šola ima različne dolžnosti. Ena od njih je ta, da pomaga otroku razvijati njegove razumske in čustvene potrebe po govornem izražanju in da ga nauči knjižnega jezika. Predšolske ustanove in nižji razredi osnovne šole (1., 2. r.) usposabljaajo otroke za kontaktiranje z zunanjim svetom. Sposobnost izražanja v knjižnem jeziku jim razvijamo šele kasneje.

Otrok, ki je premagal strah pred lastnim glasom, se na javnem prostoru počuti sproščenega. Resno oviro lahko predstavlja le njegovo narečje, če ga kdo zaradi govorice zbada. Tudi odrasel človek se lahko počuti neugodno, če se ni naučil splošnega pogovornega jezika (Otto Jespersen: Čovječanstvo, narod i pojedinac, Sarajevo 1970, str. 72). Zato je temeljna učiteljeva dolžnost, da skrbi za napredek govornega in pisnega izražanja učencev.

V primerjavi s časom, ko smo bili še sami učenci, je šola temeljito napredovala. Mirno lahko trdimo, da usposabljaamo mladega človeka za samostojnost bolj učinkovito, kot so drugi usposabljali nas. Marsikdo med nami v 4 oz. 8 letih srednje šole ni imel možnosti, da bi enkrat samkrat javno nastopil niti pred tako skromno javnostjo kot je razred. Naše govorno in pisno izražanje je prišlo do veljave le za reproduciranje učne snovi. Deklamacije so izzvenele kot skandiranje ali kot lajna razumsko in čustveno nedoživetega besedila. Vprašajmo se, kolikokrat smo imeli priložnost pisati referat ali reportažo. Seminarski način dela smo spoznali šele na univerzi. Pripravljeni nanj nismo bili.

¹⁴ V mislih imamo znano polemiko, ki je sledila C. P. Snowovemu delu *Dve kulturi* (cf. 10).

* Referat za VII. kongres Zveze SDJ v Beogradu.

Za vse to in še za marsikaj drugega usposabljam danes mladega človeka že v osnovni šoli. Praksa žal še vedno kaže našo veliko neuspešnost. Vse tožbe so usmerjene v slabo ustno in pisno izražanje učencev osnovnih, pa tudi srednjih šol in fakultet, na splošno vse javnosti. Kljub temu, da vsaj na videz storimo vse, kar moremo, uspeh ni zadovoljiv.

Vzroki za to so različni. Eden od njih je gotovo prenatrpan učni načrt. Ob obilici snovi iz vseh predmetov, tudi materinščine, že dolga leta zapravljamo čas za kopičenje številnih podatkov. Morali pa bi v prvi vrsti uresničiti to, kar smo zapisali kot temeljni smoter pouka materinega jezika: osnovna šola usposablja učence za pravilno in lepo pismeno in ustno izražanje v knjižnem jeziku (Predmetnik in učni načrt za osnovno šolo, Lj. 1969, str. 7). V osnovni šoli naj bi pri pouku materinščine naučili otroka predvsem branja ter ustnega in pisnega izražanja. Če bo to delo opravljeno temeljito, bo postavljen odličen temelj za nadaljnje izobraževanje. Dvomim, da bo učenec, ki slabo bere, kdaj vedel kaj bistveno več iz zgodovine (zemljepisa, književnosti itd.), kot je zvedel v šoli, saj vse življenje ne bo prebral nobene knjige. Sodobna šola pa mora imeti, kakor pravi dr. Ivo Furlan, jasno začrtan cilj. Vzgojiti mora take bralce, kakršne zahteva jutrišnji dan (I. Furlan: Moderna nastava i intenzivnije učenje, Zagreb 1966, str. 93). Napredka v izobrazbi ne moremo doseči, če ne sežemo po knjigi. Toda če smo s tehniko branja obtičali pri zlogovanju, knjigo zagrizeno odklanjamo. Takih učencev, ki se v osmih letih niso naučili brati, je v naši osnovni šoli zelo veliko.

Kultura pisanja in govora bo ostala na najnižji ravni, ako ne najdemo zanje rednih učnih ur (Stjepko Težak: Govorne vježbe i nastava hrvatskosrpskog jezika, Zagreb 1970, str. 159). Govornega in pisnega izražanja ni mogoče kultivirati zgolj z občasnimi in nesistematičnimi vajami, kar velja enako resno za osnovno in srednjo šolo. V osnovni šoli je odveč vsako kopičenje podatkov iz književnosti, literarne teorije in slovnice. Ta zgnetena in čestokrat premalo povezana snov obtiči v spominu kot naplavina, ki jo čas zanesljivo odnese. Exupéry je dejal: slab študent najvišjih šol ve danes več o naravi in o njenih zakonih, kakor sta vedela Descartes in Pascal, toda ali je tudi sposoben njunega duhovnega poleta (Antoine de Saint-Exupéry: Veter, pesek in zvezde). Podobno je z našimi učenci — zagrinjamo jih s podatki, ne privzgojimo pa jim ljubezni do materinščine, z njo vred pa ne potrebe po jezikovno pravilnem izražanju.

Kultiviranost govora ni vedno merilo, po katerem bi mogli razlikovati nešolanega človeka od človeka z visokošolsko izobrazbo. Tako meni dr. Stjepko Težak (Govorne vježbe, Zagreb 1970, str. 5). Izobraženci slabo obvladamo svoj jezik. Vzrok vidi v tem, ker odhajajo s fakultet »inženirji, arhitekti, zdravniki in drugi visoki strokovnjaki brez prave govorne kulture; pa tudi učitelji, ki jim je govorjena beseda osnovno orodje za delo, odhajajo v šolsko prakso z nedopustno skromno govorno kulturo.« Praktične govorne vaje bi morali po njegovem mnenju uvesti v vse tiste šole, akademije in fakultete, kjer študirajo bodoči učitelji. Za večje poznavanje jezikovne kulture bi morali poskrbeti tudi pri strokovnih izpitih, kar ne bi bilo nič takega, česar v svetu — v deželah z večjo kulturno tradicijo — ne bi že poznali (St. Težak; prevzeto po navedenem delu, str. 15). — Če bi za kulturo govorjene in pisane besede skrbeli na vseh stopnjah šol, izobra-

žencu madež na kravati ne bi pomenil večjega prestopka proti kulturni uglednosti kot neprimerna in napačno rabljena beseda (St. Težak; prevzeto po navedenem delu, str. 5).

Literature o tem, kako je mogoče v osnovni šoli uspešno kultivirati govorno in pisno izražanje, imamo veliko. Nihče od nas ne more reči, da primanjkuje sveže snovi za spisne sestavke in govorne vaje niti da ne pozna metode, s katero bi kultiviral ustno in pisno izražanje učencev. V vsaki šolski knjižnici je že dovolj literature o pouku materinščine, pa naj gre za literarnoestetsko vzgojo ali za jezikovno področje. Če hočemo ostati v razredu ustvarjalni, je jasno, da moramo spremljati razvoj svoje stroke (N. Filipović: Stvaralaštvo u nastavi, Sarajevo 1969, str. 48).

Nadaljnja izvajanja bodo povedana kot rezultat prakse, z namenom, da bi se seznanili z zelo lahko, a dokaj uspešno metodo, kako učiti učence osnovne šole ustnega in pisnega izražanja. Način dela se mi zdi primeren za 6. razred, tj. za čas, ko doživlja otrok »neutešljivo željo po knjigi... ko odkriva bogat svet novih pojmov in pridobiva številne nove besede ter se mu naglo razvijata domišljija in razum« (St. Težak; povzetek po navedenem delu, str. 10).

Učence je mogoče naučiti pisnega izražanja s pomočjo literarnih prvin, in sicer na podlagi opisa, orisa, dvogovora in označitve.

Otroci se že zgodaj seznani s preprosto zgradbo spisa, s tkim. uvodom, jedrom in sklepom pripovedovanja. Vsaj že v 5. r. spoznajo nekaj preprostih metafor. Poznajo že glavne značilnosti doživljajskega in domišljijskega spisa, opise statičnih predmetov in predmetov v gibanju. Dober učitelj jih je ob literarnoestetski vzgoji opozarjal na pisateljev slog in na vrednost posameznih stilizmov. Učenci so se do 6. r. seznanili tudi z obnavljanjem in s preprosto predelavo vsebine. Res pa je, da napišejo dobro pisno nalogo vedno le isti učenci, z drugimi pa smo nezadovoljni, ker so njihovi izdelki izrazno šibki. Kot učitelji materinščine smo dolžni, da vsakega učenca naučimo pisnega in ustnega izražanja. V knjigi Retorika in javno nastopanje opozarja dr. Vatovec, da terjajo današnje družbene razmere od slehernega človeka, da zna nastopati v javnosti. Tako ima danes šola večjo odgovornost za jezikovno izobrazbo naše javnosti, kot jo je imela kdaj v preteklosti. Učitelji se tega še ne zavedamo dovolj, zato delamo v šoli le z boljšimi učenci; tiste, ki se slabše izražajo, pa zanemarjamo, namesto da bi se jim temeljiteje posvetili (St. Težak; navedeno delo, str. 6).

Graditi spis na literarnih prvinah lahko naučimo tudi jezikovno manj nadarjene učence. Spoznanje, da znajo tudi oni napisati spisno nalogo, s katero je učitelj zadovoljen, je zanje zelo vzpodbudno. Zato se začno truditi. Kjer pa je zavesten trud, tam je zagotovo tudi uspeh. To mora učitelj opaziti in učenca pohvaliti (I. Furlan: Moderna nastava i intenzivnije učenje, Zagreb 1966, str. 37). Odrasel človek težko prenese neuspeh, otrok tem težje. Učitelji delamo manj nadarjenim učencem veliko krivico, ker se po pravilen odgovor tako radi zatekamo le k bolj inteligentnim, jih nenehno hvalimo in dajemo za zgled. V navado nam je prišlo, da beremo pred razredom samo najboljše naloge. Na sporedu so stalno ista imena, ki padajo kot kamen na dušo mnogih učencev, ki so se bolj trudili, a njihovega drobnega uspeha nismo hoteli opaziti.

Učitelji smo neučakani, čeprav bi nas morala odlikovati potrpežljivost. V svoje opravičilo najdemo polno izgovorov, da si tolažimo vest pred krivdo, ki jo občutimo do tistih učencev, ki jih nismo ničesar naučili. Graditi pouk pisnega izražanja z literarnimi prvinami se mi zdi primeren tudi zato, ker je uspeh kmalu opazen, tako da je lahko zadovoljen tudi učitelj.

Pri pouku pisnega izražanja so mi za izhodišče vedno služile govorne vaje. Zato menim, da je najbolj primerno, če obravnavamo z učenci opis najprej ustno. Ni potrebno naštevati, kaj vse izziva k opisovanju, ne glede ali se zadržujemo ob predmetih v razredu, domači hiši, na ulici itd. S to prvino leposlovnega dela so se učenci že davno srečali, zato opisovanje v 6. r. predvsem poglobimo z zahtevami ustreznosti, natančnosti, enotnosti in zanimivosti. Hkrati seznanjamo učence z načinom pripovedovanja, to je s slogom, ki ni značilen le za pisateljevo delo, ampak za izražanje slehernega človeka (D. Živković: Teorija književnosti sa teorijom pismenosti, Sarajevo 1964, str. 14). Učenci naj vpletajo v opis predmetov in pokrajine tudi poznane metafore, razred pa naj kritično oceni, če so bile primerno uporabljene. Tako lahko učenci že zgodaj spoznajo, da preveč ukrasnih pridevkov deluje utrujajoče in nasičeno. Isto velja za pomanjševalnice in primere. Ta stilna sredstva: epiteton, deminutiv in komparacija v 6. r. niso več novi pojmi. Pojasniti moramo tudi razlike med leposlovnim in znanstvenim opisom ter poudariti praktično uporabnost te literarne prvine. Po uspehih (in neuspehih) poskusih ustnih opisovanj preidemo k pismenim opisom, potem ko smo predhodno ugotovili, da so opisi temeljna sestavina tako leposlovnega kot tudi strokovnega dela. Naslov pismenega opisa prepustimo zdaj učencem, zdaj ga določimo sami, vendar pa se moramo z njimi pomeniti, ali je naslov za opis primeren ali ne. Tako družimo več elementov v celoto, da se učenci hkrati seznanjajo s povezanostjo vsebine, načina, ideje in primernostjo naslova za določeno témo. Ne zdi se mi odveč poudariti, da je treba pri uri spisja prebrati več nalog, jih prepustiti učencem v vrednotenje ter otroka za vsak napredek tudi pohvaliti. Ko pa obravnavamo delo kakega pisatelja, moramo biti pozorni predvsem na tisto prvino, ki jo trenutno spoznavamo kot sestavni element leposlovnega spisa. Učenci bodo postali pozorni na podrobnosti v pisateljevem pripovedovanju in sami ugotovili, da so še drugi elementi, s katerimi pisatelj gradi svojo pripoved.

Od opisa preidemo k *o r i s u*, tj. k neprimerno zahtevnejši literarni prвинi, že k čisti umetniški sliki. Berila nam dajejo s posameznimi leposlovnimi odlomki dosti opore za to, da učence seznanimo z orisom. Važno je, da dojamemo avtorjevo osebno vživljanje v opis — ilustracijo, v čemer se neosebna deskripcija bistveno loči od orisa. Seveda morajo učenci tudi sami preizkusiti izrazne sposobnosti. Pametneje je poskusiti prej pisno kot ustno. Oris zahteva večjo koncentracijo, primerno tišino, disponiranost, ambient. Dobro je, če učencem za boljše razumevanje te literarne prvine sami orišemo učilnico, kakor smo jo doživljali kot šolarji in kakor si predstavljamo, da jo lahko doživlja vsak učenec. Podobno še oris pokrajine, kakršno je moč videti skozi okno, ali pa to, kar predlagajo učenci sami. Da bi se dijaki lažje vživeli v oris predmeta, skušajmo za to ustvariti vzdušje. To je v razredu mogoče doseči tako, da zagnemo okna in spustimo pramen svetlobe na sliko ali na vazo s cvetjem, na profil kakega učenca ipd. Nato skušajo učenci napisati to, kar ob nastali podobi doživljajo.

Posebno razpoloženje ustvarimo s tem, da se z njimi vred potrudimo še sami napisati zahtevani oris. Tako se z njimi na neki način izenačimo.

Uspeh je zelo različen in sega od primerov uspelega orisa do slabe deskripcije. Iz medsebojnega ocenjevanja in razgovorov naj učencem postane jasno, zakaj je predmete težje orisati kot opisovati in v čem je zahtevnost orisa ter njegova umetniška vrednost. Do učenčevega napora moramo biti taktini in ne smemo dovoliti, da bi se sošolci smejali ponesrečenim poskusom svojega tovariša. Z orisi učencev tudi ne kaže obremenjevati. Dovolj je, da smo jih z njimi seznanili in da jih vzpodbujamo, naj svoj čustveni svet ubesedijo s pomočjo te literarne prvine, ki jo srečamo v delih vseh pisateljev. Jasno je, da bodo v svojo spisno prakso prenesli elemente orisa le tisti učenci, ki doživljajo življenje bolj globinsko in ki lažje najdejo svojim čustvom ustrezen izraz. Toda tudi tisti, ki te naravne sposobnosti nimajo, bodo ob orisu doživeli čustveno potešitev, čeprav se jim ne bo posrečilo, da bi svoj duševni svet adekvatno izrazili tudi z besedo. Tega od njih sploh ne smemo zahtevati. V spisnih nalogah bodo lažje upoštevali naslednjo literarno prvinu, tj. **d v o g o v o r** ali dialog.

Izhodišče zanj je preprosto vprašanje, o čem se da pogovarjati. Mimogrede bomo od učencev zvedeli, da so razgovori lahko zelo splošni (o cenah, vremenu...) ali pa omejeni na ozek krog ljudi, na ljudi z enako izobrazbo ipd. Poudariti je treba tudi vzgojni moment: v zaključeni družbi se smemo pogovarjati le o takih stvareh, da lahko v razgovoru vsi sodelujejo, ne da bi nekdo moral molčati, ker se zaradi manjše izobrazbe v razgovor ne more vključiti; nadalje, da v razgovoru ne smemo izsiljevati prve besede. Z učenci ugotavljamo, zakaj med nekaterimi ljudmi pogovor kmalu zastane, zakaj se nekateri ljudje radi pogovarjajo, a drugi ne, kaj sodimo o neizgovornih ljudeh, kdaj začne človek govoriti o vremenu ipd. (Otto Jespersen; navedeno delo, str. 16). Nato je treba preiti k ugotovitvi, da dvogovor poživi tudi literarno delo, da ga srečamo povsod, koder nastopajo osebe in da ga prištevamo k literarnim prvinam. Govorne vaje na témo dialoga ter razširjenega razgovora učencem ne povzročajo težav. Nasprotno — v načinu intervjuja v razgovoru prav radi sodelujejo.

Ker v obravnavanem metodičnem postopku vedno navezujemo na govorne vaje tudi spisje, dobijo učenci za domačo spisno nalogo primeren naslov za dvogovor. V nalogah bomo najbrž odkrili več pravopisnih kot drugih napak, tako da bo treba ponovno ponoviti pisavo premega govora.

Medtem bomo pri pouku že obravnavali kako knjigo iz seznama del za domače branje in se pomudili ob označitvah oseb. Tako bomo — spet kot izhodišče za govorne vaje — učencem razložili razliko med aktivno in pasivno označitvijo ter med značajem in temperamentom. Ker moramo težiti k temu, da bodo učenci v različnih življenjskih okoliščinah znali pravilno označevati in ceniti sočloveka, posvetimo nekoliko več časa prav obravnavi označitve. Učenci lahko označujejo sošolce, prijatelje, starše, učitelje, znance itd. Naša dolžnost pa je, da jih navajamo k odkriti, a nežaljivi besedi na račun sočloveka. Hkrati moramo paziti na to, da bo učenec teoretično znanje praktično uporabljal: v aktivni označitvi neke osebe naj pridejo do izraza že obravnavane literarne prvine, npr. opis in dvogovor. Temeljiteje kot pri govorni vaji lahko dosežejo učenci ta smoter v spisni nalogi, ki naj ima tako oblikovan naslov, da bo moč preplesti obravnavane prvine v celovitost.

Učencem je zdaj že jasno, zakaj imenujemo opis, oris, dvogovor in označitev literarne prvine. Prepričati jih moramo, da mora tudi vsaka njihova naloga vsebovati poteze leposlovnega dela; da vsak človek sicer ni priznan pisatelj, da pa se sleherni lahko nauči dobrega načina pisanja. Ko bomo prehodili to pot, bodo učenci priznali, da jim pisanje spisnih nalog ne povzroča posebnih težav. Pod vsakim naslovom, pa tudi če bi šlo za poročanje z nogometne tekme, lahko uporabijo obravnavano gradivo. Enako uporabno je za obnovo leposlovnega dela, za domišljijski ali doživljajski spis. Učenci že iz 5. r. vedo, kaj je dispozicija, zato jih opozarjamo tudi na zamisel vsebine, na načrt, na idejni osnutek. Pri literarnoestetski vzgoji imamo ves čas priložnost, da jih opozarjamo na način pripovedovanja posameznega pisatelja. Spoznavanje novih metafor in temeljita analiza leposlovnih del bo obogatila tudi izrazne sposobnosti učencev.

Za zgoraj prikazano metodično možnost obravnave potrebujemo minimalno 10 šolskih ur, praktično pa nekaj več. Če imamo ure govornih vaj in spisja na urniku vsak teden, predelamo metodično enoto približno v četrtletju. Če pa obravnavamo govorne vaje in spisje 14-dnevno, predelamo poglavje v enem semestru. V vsakem primeru ostane še dosti časa za razširjanje in poglobljanje. Kar je poglavitno, je to, da smo v kratkem času dosegli razmeroma mnogo:

- a) Učencem spisne naloge niso več breme, ker se ne ustrašijo nobenega naslova. Vsaki zahtevi lahko ugođe, če gradijo spis na literarnih prvinah;
- b) Njihovo izražanje postane bolj sproščeno in slikovito;
- c) Postavljena je solidna osnova za zahtevnejše vrste spisov, s katerimi nadaljujemo v 7. r.

Pri graditvi metodične celote posameznih stopenj nismo ilustrirali tudi s primeri. Za večjo nazornost bi bilo potrebno pokazati z nekaj primeri, kako so učenci uspeli oblikovati posamezne literarne prvine kakor tudi njihovo medsebojno prepletanje, toda s tem bi se referat časovno preveč razvlekel.

Ponovno želim poudariti, da je upoštevač čustveni in razumski svet otroka 12/13 let — način dela, kakršnega smo prikazali, najbolj primeren za 6. razred. V 7. in 8. razredu imamo zato na voljo več časa za osvetljevanje govorne in pisne kulture z drugih gledišč. H govornim vajam spadajo npr. tudi recitacije in deklamacije. V 7. ali 8. razredu lahko vadimo z učenci — če smem uporabiti blesteč izraz — umetniško pripovedovanje. Tudi to področje naj bi postalo del splošne govorne kulture, ne le dejavnost za člane krožka. Pokojni gledališki igralec Jože Tiran je zapisal, da učencem recitirano besedo priskutimo za vse življenje samo zato, ker v šoli ne skrbimo za estetsko izvajanje besedila (J. Tiran: Umetniško pripovedovanje, Ljubljana 1965, str. 49). Učitelj materinščine bi res moral več časa posvetiti smiselnemu in estetskemu branju. Naših nalog je še veliko tako ob prizadevanju za govorno kot pisno kulturo mladega človeka.

Delo v osnovni šoli me je prepričalo, da ni tako zelo težko doseči primerne ustnega in pisnega izražanja učencev, če se lotimo dela organizirano in čim enostavneje. Učenec osnovne šole mora biti v 8. r. že sposoben napisati daljši referat, razmišljanje o tem ali onem življenjskem problemu, reportažo, ali izraziti pogled na določen problem v obliki aforizma itd. Učitelji, ki tega ne morejo do-

seči, učencem gotovo ne kultivirajo izraznih sposobnosti dovolj vztrajno in sistematično. Nobenega uspeha ne bo, če bomo samo od časa do časa zahtevali od učenca, naj za domačo nalogo napiše spis na dani naslov. Tudi šolske naloge bodo odraz nekultiviranega izražanja, obledeli vzorec brez osebne prizadetosti.

Ravno šolske naloge so ob takem načinu dela kot smo ga prikazali, najbolj prepričljiv dokaz, da se zmorejo učenci v skopo odmerjenem času zelo skoncentrirati in izraziti svoje misli brez večjih jezikovnih pomanjkljivosti.

Za primer navajam šolsko nalogo z naslovom KAJ JE SREČA (8. r.).

Grem proti hiši, ki ponosno zre na cesto, toda nad vrati je napis, ki kaže drugače: »Zavod za slepo mladino«. V ograjenem vrtu žde otroci. Marsikdo joka. Stopim k najbolj razigranemu in ga vprašam: »Si srečen?«

Začudeno me pogleda in v globoki jami, kjer je nekoč bilo oko, se naplavi solza:

»Da, srečen sem. Srečen, da lahko z enim očesom gledam svetlo sonce, zvezde, luno... Srečen sem.«

Na ulici se zaleti vame deček kuštravih las, v lepi zlikani obleki. Iz žepov mu gledajo hobi gume, čokolada in bonboni.

»Si srečen?« ga vprašam.

»Kje pa,« mi odgovori in prežvekne svoj gumi

»Zakaj?«

»Zato ker mi stara ni dala denarja za kino.«

Velika škripajoča vrata se odpro in stopim v temačno vežo vzgojnega doma. Majhen suhljat deček sedi na klopi in nepremično zre v vrata. Nekoga čaka. Zopet vprašanje:

»Si srečen?«

»Sem, pa še kako! Zdajle pride pome mama. To bo lepo.«

Velika železna vrata se pod močno vratarjevo roko odpahnejo. Stojim v zavodu za narokomanijo — mamila. V kotu sedi mlado dekle in joče. Vprašanje. Z majhnim robčkom si obriše obraz in reče:

»Ne, nisem. In nikoli ne bom. Mamila, ki sem jih uživala, so uničila življenje mojemu otroku. Nikoli več ne bom srečna.« Zopet zaihti in se stisne vase.

Šolsko poslopje me navda s pogumom, da vstopim. Na hodniku je živ-žav.

»Ste srečni?« vprašam gručo šolarjev.

»Ne, nismo,« mi odvrnejo, »v šolo moramo hoditi in preveč naloge imamo.«

Vietnam. Otroci so srečni, če vsaj enkrat sedijo v šoli in pišejo in rišejo. Kolikokrat pa jim pouk prekine zavijanje siren in regljanje strojnic?

Na ulici pred trgovino: »Ste srečni?« Starejša gospa mi odvrne:

»Sem, in zakaj ne bi bila? Saj imamo vsega zadosti, hrane, pijače in kar je najvažnejše — MIR!«

Gostilna Pri Figovcu. Zakajen prostor. V kotu sedi možic s klobukom, potisnjenim globoko na oči.

»Oče, pojdite domov!« se oglasi drobno dekletce.

»Domov se zgubil!« zarohni oče in pograbi stol. Dekletce zajoka in odhiti v mrzlo decembrsko noč. Kje je družinska sreča?

»Ste srečni?« vprašam žensko z otrokom v naročju.

»Seveda. Otrok me uboga in to je moja največja sreča.«

Torej, kaj je sreča? Sreča je in je ni. Kaj pa sreča je, ni mogoče povedati. Slovnico že. V slovnici bi rekli, da je sreča pojem.

O sreči zveš veliko iz pogovorov z ljudmi.

Toda kaj je sreča? Sreča je...

Odveč je misliti, da bodo učenci vsak spis gradili šablonsko zgolj s prej omejenimi literarnimi prvini. Preprost način dela jim je samo pomagal prebroditi začetne težave v pisnem izražanju. Kasneje se v spisih ta navidezno grobi gradbeni material popolnoma zgledi, ostane pa jasna formulacija misli, povedana šestokrat na zelo žlahten način. Da je učenec osnovne šole sposoben povedati misel tudi zgoščeno, so me vedno spet prepričali aforizmi, ki so se pojavili v kontekstu, ali pa so jih učenci zapisali namenoma ob posebnih priložnostih (novo leto, dan republike, 25. maj...). Navajam nekaj primerov takih zgoščenih misli, katerih avtorstvo pritiče učencem 7/8. razreda osnovne šole:

- Glede lepote se bomo morali sprijazniti z obrazom, kakršen nam je bil dan.
- Pomehkuženi ljudje, ki se valjajo v bogastvu, še nikoli niso naredili kaj dosti.
- Stroji človeka res razbremenijo, toda ob njih postaneš sebičen in hudoben.
- Mi mladi smo tisti, ki držimo v rokah usodo sveta in človeštva.
- Človek, to je bitje, ki v množici ne pomeni ničesar. Toda vpliv enega samega človeka na družbo je precejšen.
- Nikoli ne smeš biti tako visok, da ne bi hotel pomagati tovarišu.
- Kaj danes pravzaprav delamo s svetom? Ali ga še gradimo ali smo ga že začeli podirati?
- Brez knjig bi bil svet kakor velemesto brez luči.
- Knjiga je del mene.
- Knjiga mi pomeni več kot vsak učitelj.

Učiteljeva dolžnost je, da prihaja v razred pripravljen. Profesor dr. Janez Milčinski je v televizijskem razgovoru dejal: Učiteljevanje imam strastno rad. Dalj ko učim, več mi je treba priprav (TV oddaja, Ljubljana, 20. 5. 1968). Žal je preveč učiteljev, ki prihajajo v razred nepripravljeni, in takih, ki za govorno kulturo učencev sploh ne skrbijo. Če se učitelj ne zaveda odgovornosti svojega pedagoškega dela, ne bo nikoli dosegel velikega uspeha, ker se pri delu z učenci ne bo v ničemer potrudil. Za učitelja materinščine velja še posebej, da ne sme nikoli usahniti njegova ustvarjalnost. Lahko se obdamo z najbolj modernimi učnimi stroji, a če v nas ne bo pedagoškega ognja, ni pomoči. Učitelji, ki se iz lastne potrebe strokovno izpopolnjujejo, v razredu vedno znova preizkušajo svoje moči. Kdor gori, tudi vžiga — in edino v tem dejstvu tiči uspeh pedagoškega dela.

Povzetek:

1. Osnovna šola je dolžna usposobiti učence za pravilno in lepo ustno in pisno izražanje v knjižnem jeziku (Učni načrt).
2. Ta smoter pouka materinščine realiziramo učitelji v premajhni meri.

3. Ena od metodičnih možnosti za pouk spisja in govornih vaj je sistematično obravnavanje literarnih prvin, in sicer opisa, orisa, dvogovora in označitve.
4. Primerna je za 6. razred osnovne šole, ker so otroci te starostne stopnje zelo sprejemljivi za nove pojme, njihov doživljajski svet pa se giblje na meji fantastike in stvarnosti.
5. Pisno in ustno izražanje je s prikazano metodo možno izboljšati v razmeroma kratkem času.
6. Učitelj materinščine se mora nenehno strokovno izpopolnjevati. Uspeh njegovega dela je v največji meri odvisen od njegove ustvarjalnosti.

Viri, literatura:

Predmetnik in učni načrt, Ljubljana 1969.

Jože Tiran: Umetniško pripovedovanje, Lj. 1965.

F. Vatovec: Retorika ali govorništvo in javno nastopanje.

N. Filipović: Stvaralaštvo u nastavi, Sarajevo 1969.

S. Težak: Govorne vježbe u nastavi hrvatskosrpskog jezika, Zagreb 1970.

I. Furlan: Moderna nastava i intenzivnije učenje, Zagreb 1966.

D. Zivković: Teorija književnosti sa teorijom pismenosti, Sarajevo 1964.

Otto Jespersen: Čovječanstvo, narod i pojedinac, Sarajevo 1970.

Franc Žagar

Ljubljana

VRSTE IN NASLOVI SPISOV PRI POUKU MATERINŠČINE

Članek vsebuje metodične prijemle in naslove za pisanje spisov pri pouku materinščine. Povzema mnoge postopke in naslove iz tradicije našega spisja, daje pa tudi nekatere nove ideje za poživitev pismenega izražanja.

V zadnjem času se v šolski praksi vse pogostejše postavlja zahteva po čimvečji raznovrstnosti spisja, po postopnem, sistematičnem gojenju spisov in po izboljševanju pismenosti sploh. Ravno zaradi tega bi rad kar najbolj konkretno pokazal, kako se učence privaja na razne vrste spisov. Omejil sem se na kreativno spisje, zato sem iz obravnave izpustil prepise, nareke in praktično spisje. Svoje gradivo sem razvrstil od obnove, opazovalnega, doživljajskega, domišljjskega do na učno snov vezanega spisa, kot to postopoma predpisuje učni načrt, čeprav sem mnenja, da se tega zaporedja ni treba strogo držati. Včasih je učencem doživljajski spis bližji in lažji od obnove; včasih je naravnejše, da pišemo na učno snov vezani spis pred domišljjskim.

1

Najmlajši učenci še ne obvladujejo tehnike pisanja in pravopisa, zato so njihove prve spisovne vaje kratke, le odgovori na vprašanja. Izberemo si kako primerno kratko berilo za obnavljanje. Npr. ob sestavku Vide Brestove o srečanju z med-